

**Steinar Madsen**

# **Praksislæring**

**En tilpasning av didaktikk og skolesystem  
til utdanningsprogram for  
service og samferdsel**

***Yrkeslitteratur as***



© Yrkeslitteratur as 2007

ISBN-13: 978-82-584-0563-1

ISBN-10: 82-584-0563-2

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering som er gjort med KOPINOR, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Forbudet gjelder både hele verket og deler av det, medregnet lagring i elektroniske medier, visning på bildeskjerm og innspilling på bånd.

Forfatteren har fått støtte fra Norsk faglitterær forfatter- oversetterforening (NFF).

Yrkeslitteratur as  
Postboks 5178 Majorstuen, 0302 Oslo  
Tlf. 23 27 59 00, faks 22 43 02 39  
[www.yrkeslitteratur.no](http://www.yrkeslitteratur.no)

## **Forord**

Boka har sitt utspring i en praktikers undervisning i møte med nye elever og nye rammebetingelser. Det startet høsten 2000, da studieretning for salg og service ble etablert. Det førte mange lærere, inkludert undertegnede, inn i en ny undervisningssituasjon. Tiden med allmennfag var over, og en ny tid med yrkesfag begynte. En tid med sterke oppfordringer til tverrfaglig opplæring, yrkesfag med praksisorienterte oppgaver, gruppearbeid og økt behov for differensiering. Kunnskapsløftet (2006) forsterker disse momentene, i tillegg til presiseringer om blant annet økt medinnflytelse hos elevene, mer læring gjennom samarbeid, vektlegging av sosial kompetanse, elevene skal forstå sin egen læringsstil og de grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fagene.

Endringene ga grobunn for refleksjoner om nye opplæringsmetoder. Det begynte i det små og utviklet seg fram til i dag. Praksislæring er et resultat av seks års undervisning ved studieretning salg og service. Mye av undervisningen skjer gjennom prøve- og feilemetoden og ut fra intuisjon. Gjennom denne boka systematiseres arbeidsmetoden, og det søkes belegg og aksept gjennom litteraturen. Det betyr ikke at arbeidsformen er ferdigutviklet. Praksislæring er bare en måte å tenke på, ikke en ferdig oppskrift som kan følges slavisk. Hver enkelt må innrette seg etter sin personlige stil, elevenes forutsetninger og etter skolens rammebetingelser – og som kjent er disse i kontinuerlig forandring.

Kristiansund 2007

Steinar Madsen

## **Innhold**

1. Innledning og bakgrunn for problemstillingen	side 7
1.1. Avgrensning av problemstillingen	side 8
1.2. Bokas målsetning	side 10
1.3. Teoretisk tilnærming og grunnleggende rammer	side 10
1.4. Teoretisk fundament for praksislæring	side 36
2. Praksislæring	side 50
2.1. Hovedprinsipper i praksislæring	side 52
2.1.1. Teori og praksis integreres	side 53
2.1.2. Praksis gjennomsyrrer hele opplæringen	side 56
2.1.3. Medbestemmelse og elevdeltakelse	side 58
2.1.4. Loggføring	side 59
2.1.5. Interaksjon mellom eleven, andre elever og lærer	side 62
2.1.6. Gruppeorganisering	side 63
2.1.6.1. Gruppesammensetning	side 64
2.1.6.2. Skifting av grupper	side 69
2.1.6.3. Antall medlemmer i gruppen	side 71
2.1.7. Mappevurdering	side 77
2.1.7.1. Arbeidsmappe og utvalgsmappe	side 77
2.1.7.2. Hva er mappevurdering?	side 79
2.1.7.3. Lærer og elev (gruppen) lager fasit	
2.1.7.4. Mappen i starten på skoleåret er annerledes enn på slutten av året	side 87
2.1.7.5. Fordeler med mappen	side 90
2.1.8. Kontinuerlig vurdering av opplegget	side 91
3. Praksisoppgaven – fundamentet i praksislæring	side 98
3.1. Tverrfaglige praksisoppgaver	side 99
3.2. Dokumentasjon av måloppnåelse	side 107
3.2.1. Innhold i dokumentasjon av arbeidet med praksisoppgaver	side 108
3.3. Forberedelse, arbeid og vurdering med praksisoppgaver	side 112
3.4. Mengden av praksisoppgaver	side 118

4. Elev og lærerrollen i praksislæring	side 120
4.1. Lærerrollen	side 123
4.1.1. Lærerens hovedoppgaver	side 126
4.2. Elevrollen i praksislæring	side 139
5. Praksislæring og differensiering	side 143
5.1. Differensiering	side 145
5.1.1. Differensiering på gruppenivå	side 148
5.1.2. Differensiering på elevnivå (individnivå)	side 153
5.1.3. Praksisoppgaven og differensiering	side 155
5.1.4. Læreren og differensiering	side 157
6. utfordringer i praksislæring	side 162
6.1. Kultur	side 162
6.2. Vurdering – karaktersetting	side 168
7. Progresjon gjennom skoleårene og eksempler på praksisoppgaver	side 177
8. Forslag til årsplan for Vg1 service og samferdsel	side 204

# 1. Innledning og bakgrunn for problemstilling

Rammebetingelser som lærere må forholde seg til har endret seg kraftig de siste årene. Vi har en skole der alle har rett til videregående opplæring. Utvalgsskolen med homogene elevgrupper er slutt, og vi kan ikke lenger praktisere samme opplæring for alle elever. Dette, sammen med offentlige krav til differensiering og inkludering bidrar til at vi i sterkere grad må fokusere på elevens forutsetninger og det hun lærer, og mindre på at læreren skal gjennomgå pensum. Sistnevnte er selvfølgelig viktig, men fokuset må overføres fra lærerens undervisning til elevens læring. Læreren som underviser i yrkesfag skal etterleve en læreplan som forutsetter at eleven utfører konkrete oppgaver. Det er ikke nok å fortelle *hvordan* oppgaven skal gjøres – den skal også gjøres. De yrkesfaglige programmene preges også av mange timer med programfag. På Vg1 har vi 17 timer i uken med felles programfag og på Vg2 blir det trolig flere timer. I tillegg har elevene 6 timer prosjekt til fordypning som lett kan samordnes med programfagene. Kunnskap om og samhandlingen med elevene blir dermed særdeles viktig for yrkesfaglæreren. Til sammenligning underviser lærere på studieforbereende program 3–5 timer per uke i et fag.

Elevenes atferd i skolen motiverer også til en annen opplæringsform enn tidligere. Vi har et økende antall skoleavbrudd, fravær fra undervisningen og mange elever og lærere som klager over for mye støy. Undersøkelser viser at elevene i norsk skole trives, men de lærer lite. Det har faktisk gått så langt at en arbeidslivsorganisasjon vurderer privatskole for å få kompetente lærlinger. Årsaken til disse negative tendensene er sammensatt. Det kan være elevenes oppdragelse og generelle samfunnsforhold. Vi hører om curlingbarn, overbeskyttede barn og at barn skal diskutere det meste før en familie eller andre tar et valg. Terje Endrerud peker i boka *Ansvarslæring* på store endringer i barns oppvekstmiljø. Tendensen er at de er mindre sammen med foreldre og alminnelige voksne. (Endrerud: 27) De profesjonelle voksne (Endrerud: 35) samhandler ofte i homogene grupper, for eksempel barn med samme interesse og samme alder. De skal lære dans, musikk, fotball, være i barnehage og speideren. Her foreligger det ofte ensidige mål ut fra organisasjonens hensikt. Samhandling med eldre generasjoner og ulike aldersgrupper i samme generasjon reduseres i forhold til tidligere tider. En konsekvens er at de ikke har noen å se opp til og lære av. Endrerud mener også at forelderrollen preges av å være konfliktorientert og serviceorientert. (Endrerud: 30) Andre

funksjoner som å være tilgjengelig, være samtalepartner, gi omsorg og kjærlighet er selvfølgelig til stede, men redusert på grunn av foreldrenes hektiske hverdag.

Uansett forklaring eller årsaker, ser vi at læringen ikke er optimal for enkelte elever. Lærerens og skolens bidrag er å tenke nytt, prøve andre metoder med det for øye å drive bedre opplæring – en opplæring som samsvarer med rammebetingelsenes endringer. Fordi rammebetingelsene er i stadig endring, bør også opplæringsmetoden være i kontinuerlig endring. Med bakgrunn i dette er problemstillingen som behandles her som følger: ”Hvordan skal opplæringen gjennomføres på en optimal måte i yrkesfag?”

Arbeidsformen som beskrives er ikke uttømmende og endelig. Den er et alternativ som kan brukes som grunnlag når lærere diskuterer hvordan opplæringen skal gjennomføres.

## 1.1 Avgrensning av problemstillingen

Rundt kjernen i opplæringen – å skape læring – finnes en mengde rammebetingelser. Noen er til hinder for effektiv opplæring, andre er pådrivere og støttespillere. Rammebetingelsene styres av forskjellige aktører. Eksempler er skolens mål, strategier, rutiner og organisasjonsform. Vi har skolens bedriftskultur som i stor grad bestemmer verdier og normer som de fleste innretter seg etter for å få en behagelig arbeidsplass. Vi har skoleeiere som fastsetter retningslinjer for alle skolene i fylket. Vi har også viktige aktører utenfor skolen som bedrifter, offentlige kontorer, elevenes foresatte og lokalsamfunnet generelt. Disse er til god hjelp ved utplassering, gjesteforelesere og bedriftsbesøk eller støttespillerer når enkeltelever trenger spesiell hjelp. Dette er aktører som kan påvirkes. Verre er det med makrofaktorer som sentrale myndigheters skolepolitikk og ressursfordeling, arbeidslivets behov for kompetanse og den generelle globaliseringen. Disse rammebetingelsene kan vi i svært liten grad påvirke. De er imidlertid grunnleggende forhold som opplæringen må innrette seg etter.

Skolesystemet er sammensatt av mange funksjoner og aktører. Funksjonene og aktørene påvirkes gjensidig av hverandre, og bør derfor ikke behandles isolert. Denne boka betrakter likevel skolen og det tilbudet som elevene mottar fra skolen på et mikronivå. Sigurd V. Troyes modell for å beskrive et totalprodukt er like anvendbar her som i kommersielle virksomheter. Han mener at virksomheter bruker ulike kombinasjoner av produksjonsfaktorer



som fører til ulike produktelementer som eleven bruker. Modellen hans leder ut i produktelementene som vist i tabellen nedenfor. (Sigurd Troye: 51–58)

Samhandlingselementer	Backstageelementer
Kundeavhengige elementer	Strukturelle elementer

Samhandlingselementene skapes av personalet, i første rekke frontpersonalet (lærerne). Det kan være gjennom interaksjon mellom lærer og elever, eller mellom elever. Personalet er hovedsakelig lærere, men også vaktmestere, renholdere og andre som samhandler med elevene. Om samhandlingselementet sier Troye blant annet at de i liten grad kan standardiseres fordi tjenesteyter og tjenestemottaker tilfører selve samhandlingen en høy grad av ulikhet. Han sier også at en del av ansvaret for kvalitetskontrollen er overført fra ledelsen til kunden.

Backstageelementer er produksjon som skjer uten kundens (elevens) tilstedeværelse. Det er konkrete bestanddeler som elever og lærere bruker i opplæringen. Eksempler på dette er rutiner, skjemaer til forskjellige formål, timeplaner for elever og lærere, sammensetning av undervisningsgrupper og basisgrupper, skoledagens lengde, pauser og faste møtetider.

Kundeavhengige elementer er de delene av elevens totalopplevelse som krever aktivitet for å kunne brukes. Eksempler i skolesammenheng er datamaskiner, telefon, bøker og arbeidsmetoder. Disse er tilgjengelige for elevene, men de må tilføres kunnskaper og motivasjon for å kunne bruke dem. Lærerens oppgave er å legge forholdene til rette slik at det kan skje.

Strukturelle elementer består av elementer der det er nok at elevene er til stede for å kunne bruke dem. Eksempler på dette er klasserommet, stoler og pulter, interiør og fysisk miljø. Til en viss grad kan også tradisjonell formidling eller forelesning plasseres i denne kategorien, selv om verdien er avhengig av elevens egenaktivitet.

Denne boka avgrenses til samhandlingselementer og kundeavhengige elementer. Det vil si at den konsentrerer seg om forhold der læreren har stor innvirkning på elevens utvikling, enten gjennom interaksjon eller ved tilrettelegging for å skape selv bærende prosesser i elevenes læringsprosess. De andre elementene styres og bestemmes av andre aktører i skolesammenheng, fortrinnsvis skolens ledelse eller administrative personale. Mange av disse forholdene må

læreren innrette seg etter. Den ideelle situasjonen er når alle elementene er i balanse, og at alle er motivert ut fra det som er skolens hovedoppgave – å skape læring og utvikling hos hver enkelt elev.

## 1.2. Bokas målsetning

Hensikten med å skrive om praksislæring er todelt.

Hovedhensikten er, som ved all opplæringsvirksomhet, å bidra til at alle elever oppnår læring i tråd med læreplanen og som samsvarer med deres potensial. Det vil si å tilrettelegge undervisningen slik at:

- ❑ vi skaper et miljø der elevene føler stor trygghet, åpenhet og frihet og opplever stor tilpasning og fleksibilitet
- ❑ elevene trives på skolen fordi de lærer og de lærer fordi de trives
- ❑ elevene opplever et arbeidsmiljø i og utenfor skolen der de kan bruke sine kognitive og sosiale forutsetninger og erfaringer
- ❑ elevene arbeider med problemstillinger som både gir utfordringer og skaper gode mestringsfølelser
- ❑ elevene utvikler god sosial kompetanse
- ❑ elevene får opplæring som gir faglige og personlige forutsetninger til å mestre kravene som stilles til dem i neste fase i utviklingen

En annen hensikt er at praksislæring skal være et tilskudd i diskusjonen om opplæringsmåter og differensieringsproblematikk. Forfatteren har i 6 år praktisert en opplæringsform som i store trekk er lik praksislæring. Arbeidsmåten har møtt mye motstand, blant annet med argumenter som manglende respekt for fagene, manglende kontroll over elevenes arbeid og en urealistisk tro på elevenes motivasjon, initiativ og samarbeidsevne. Å skrive om metoden og systematisere tankegangen, kan bidra til at opplegget blir et grunnlag for diskusjoner, uenighet og dermed vekst i læreres didaktiske kompetanse.

## 1.3. Teoretisk tilnærming og grunnleggende rammer

Alle opplæringsformer bygger på ett eller flere fundamentale forhold, noe læreren tror på eller noe som hun anser som særdeles viktig. Det kan skje ubevisst og intuitivt, man handler ut fra egen praksis, eller det skjer ved at man leter etter en teoretisk forankring for det man arbeider med. Jeg tror at økt refleksjon om det som ligger bak undervisningspraksisen kan bidra til økt

bevissthet, og dermed gi grunnlag for positive endringer. Praksislæring tar utgangspunkt i et bestemt menneskesyn og en bestemt læreplanforståelse. I tillegg bygger den på tankene bak problembasert læring, mappevurdering og prosjektarbeid, og jeg tror at disse momentene bidrar til å skape tilpasset læring og en inkluderende skole.

## **Menneskesyn**

Opplæring handler i vesentlig grad om samhandling mellom mennesker. Det kan være mellom elever og mellom lærer og elev(er). Hvordan læreren oppfatter eleven bidrar sterkt til måten opplæringen skjer på. En lærer som ønsker å bedre interaksjonen med elever, bør både reflektere over hva han gjør, og hvorfor han gjør som han gjør. Svaret på hva og hvorfor kan ligge i et bestemt syn eller lærerens oppfatning om hvordan elever er. Refleksjoner rundt dette forutsetter en viss forståelse for ulike menneskesyn.

McGregors X- og Y-teori kan her være et godt utgangspunkt. Hans teori X sier blant annet dette om mennesket:

- ❑ Det har en iboende motvilje mot å arbeide og søker å unngå det så sant det er mulig
- ❑ På grunn av denne uviljen mot å arbeide må det tvinges, styres, kontrolleres, instrueres og trues med straff dersom det skal yte en rimelig innsats.
- ❑ Det foretrekker å bli ledet. Det ønsker ikke å ta ansvar, har relativt få ambisjoner og vil framfor alt ha trygghet.

Y-teorien sier blant annet dette om mennesket:

- ❑ Det er like naturlig å bruke fysiske og psykiske krefter på å arbeide som det er å leke eller å hvile.
- ❑ Dersom den enkelte identifiserer seg med oppgaven sin, kan han også selvstendig legge opp og kontrollere arbeidet sitt.
- ❑ Identifikasjon med oppgaver og målsetting henger nøye sammen med de belønningene som er knyttet til en vellykket gjennomføring av oppgavene.
- ❑ Under gunstige forhold oppsøker gjennomsnittsmennesket ansvar, ikke bare aksepterer det.
- ❑ Evnen til å bruke fantasi, oppfinnsomhet og skaperkraft i løsningen av organisatoriske problemer er svært utbredt, ikke begrenset til et fåtall mennesker.
- ❑ Gjennomsnittsmenneskets intellektuelle muligheter blir bare delvis utnyttet i dagens samfunn. (Bjørvik: 305)

Praksislæring bygger på Y-teorien. Konsekvensen av det er at læreren legger forholdene til rette slik at elevene får ansvar, medinnflytelse og selvstendighet ut fra sine forutsetninger, og derigjennom bruker sitt potensial for optimal læring. Å legge forholdene til rette betyr ikke bare at elevene gis mulighet til medbestemmelse, foreta egne vurderinger og ha et stort ansvar. Det betyr også at de skal lære å styre slik at de oppnår effektiv læring. Vi som lærere må også akseptere at ikke alle elever har de samme forutsetningene til å ta samme ansvar. På samme måte som opplæring, må medbestemmelsen og ansvaret variere i takt med elevenes forutsetninger. Forutsetningene er i stadig endring, og nivået på medbestemmelsen og ansvaret vil også endres.

Et annet forhold er synet på elevenes kunnskap før de begynner på videregående opplæring. Skal vi arbeide ut fra at elevene starter på et nullnivå, og at alt skal læres? Eller skal vi bygge på at de har mye ballast med seg inn i skolen, ballast som er relevant i opplæringen, og som elevene ønsker å bruke aktivt i ny læring og utvikling. Gunn Imsen spør om læring kan sammenlignes med å fylle opp en sekk. Hun sier at ett syn oppfatter personen som passiv i læringsprosessen. Kunnskapen tilføres eleven utenfra. Alternativt er eleven aktiv ved å gjenkalle, dra nytte av, huske og kombinere, se sammenhenger, kritisere. Her er eleven aktiv i læringsprosessen. (Imsen: 55) Imsen sier videre at psykologiske teorier forutsetter et menneskesyn, et livssyn og et samfunnsyn. Det dreier seg om dyptliggende spørsmål – for eksempel om mennesket er et selvstendig, tenkende vesen med fri vilje eller om det er styrt utenfra av forhold i miljøet. (Imsen: 28) Enkeltindividet har en vesentlig og selvstendig betydning og verdi innenfor en sosial enhet (Imsen: 378)

Praksislæring tar utgangspunkt i at elevene har interesser, kunnskaper og erfaringer med seg inn i skolen. Når vi anvender praksislæring, legger vi forholdene til rette for at elevene kan bruke sine erfaringer og interesser. Det bidrar til virkelighetsnære problemstillinger der elevene kjenner seg igjen. Vi starter ikke på et nullnivå, men bygger på det elevene allerede kan eller iallfall har et forhold til. De anvender, endrer, reflekterer over tidligere erfaringer og kunnskap, og ”kjenner” at de vokser. Det skaper motivasjon til videre utvikling og motivasjon.

Hertzbergs tofaktorteori forteller ikke direkte om menneskesyn, men om faktorer som skaper trivsel og faktorer som skaper mistrivsel. Disse kalles henholdsvis motivasjonsfaktorer og

hygienefaktorer. Hertzbergs arbeidslivsundersøkelser fra 1930-årene viste at hygienefaktorene måtte tilfredsstilles for ikke å skape mistriivsel blant de ansatte. De skapte imidlertid ikke motivasjon til økt innsats. Motivasjonsfaktorer som anerkjennelse, ansvar, arbeidet i seg selv, å mestre arbeidet sitt bidro til økende og vedvarende motivasjon for det arbeidet som skulle utføres. Praksislæring bygger på det samme: At elevene motiveres når de mestrer oppgavene sine, når de får anerkjennelse, når arbeidet selv er givende interessant og spennende, når de har ansvar og når de lærer noe nytt og føler personlig og faglig utvikling.

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler mener at følgende spørsmål er sentrale i vurderinger om menneskesyn: I hvilken grad er mennesket

- fritt og ansvarlig og kompetent til å foreta egne valg?
- preget av biologisk arv og miljø/kultur?
- preget av tidligere "historie", dvs. barndom og oppvekst i familien?
- påvirket av det ubevisste?
- påvirket av andre mennesker?
- påvirket av de materielle forholdene det lever under? (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler: 19)

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler gir en oversikt over teorier og tradisjoner innenfor rådgivning. Selv om lærerrollen er annerledes enn rådgiverrollen i den videregående skole, er menneskesynets betydning like avgjørende. De skiller mellom psykodynamisk tradisjon, atferdsterapeutisk tradisjon, rasjonell eller kognitiv tradisjon og humanistisk tradisjon.

Drivkraften i den psykodynamiske teorien er at mennesker søker å tilfredsstille medfødte drifter som sex og aggresjon. Dynamikken i mennesket består av samspillet mellom id, ego og superego. Id er medfødte krefter som det spontane og umiddelbare, vitaliteten i mennesket. Mennesket søker å tilfredsstille id-kreftene. Superego er en dominerende samvittighet som skaper påbud og forbud og hindrer id-kreftenes utfoldelse. Ego megler mellom id og superego ved å tilpasse de vitale drivkreftene til samfunnets sosiale og kulturelle verdier.

Den atferdsterapeutiske tradisjonen ser på mennesket som et produkt av betinging. Mennesket er født med "blanke ark". Det blir påvirket eller forandret gjennom det det utsettes for, og kan kun gi respons på det det har lært. Læring skjer gjennom stimulus-respons-forbindelser. Da alt er lært, kan også alt avlæres og nylæres. Atferden forandres med ulike former for

forsterkning som for eksempel ros, gode karakterer eller straff i form av dårlige karakterer og mindre oppmerksomhet.

Den kognitive tradisjonen mener at mennesket er rasjonelt og fornuftig. Når noen har vanskeligheter skyldes det at de har feil oppfatning. De har valgmuligheter, og kontrollerer selv sine ideer, holdninger, følelser og handlinger. Mennesker har fornuft og frihet til å løse sine egne problemer.

Humanistisk tradisjon mener at mennesket har verdi i seg selv, er unike og fortjener respekt. Det har evne og rett til å finne sin egen vei, og får det mulighet til det, vil det vurdere riktig og handle klokt. Det kan velge sine egne verdier, det kan være konstruktivt og ansvarlig og det kan hamle opp med egne følelser, tanker og atferd og har potensial for konstruktiv forandring og personlig utvikling mot et fullverdig liv. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler: 23–46)

Praksislæring bygger på den oppfatningen at elevene kommer på skolen med mange interesser og mye kunnskap og erfaring. De liker å lære og ønsker å fullføre skolen med gode resultater slik at de er godt rustet i konkurranse om læreplasser. De er aktive og søker faglig og personlig utvikling. De er selvstendige og søker medinnflytelse og ansvar for opplæringen. Dette humanistiske menneskesynet samsvarer med det søkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket som omtales i den generelle delen av læreplanen (1994), enten ved at elevene i utgangspunktet har disse egenskapene, eller ved at de gjennom meningsfylt og tilpasset opplæring får dem.

### **Læreplanforståelse**

Læreplanen forteller hva elevene skal lære i løpet av en periode – ikke bare ved vår skole, men ved alle skoler med den aktuelle studieretningen. Fordi alle elever med samme skolebakgrunn skal mestre det samme, må læreplanen følges så lojalt som mulig. For den enkelte skole og for den enkelte lærer er læreplanen et forpliktende arbeidsdokument (Hiim og Hippe: *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*: 93) Læreplanene som ble realisert høsten 2006 er forskrifter til opplæringsloven. (St.m. nr. 30 (2003–2004): 30), og vi som lærere er lovpålagt å etterleve målene i læreplanen.

Læreplanen er imidlertid ikke en ensidig plan som alle oppfatter og praktiserer på samme måte. Det er en lang vei mellom myndighetenes intensjon med læreplanen og elevenes

oppfatning av den. Goodlad opererer med fem læreplannivåer: ideens læreplan, den formelle planen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen. (Lyngsnes og Rismark: 134–136)

*Ideens læreplan* er det ideologiske fundamentet som læreplanen bygger på. Dette bestemmes av Stortinget og Regjeringen. Som alle ideologier tas det hensyn til elementer som kultur, tradisjon, forskning og politiske strømninger i tiden. Dette er vanligvis kompromisser mellom ulike aktører der man tar hensyn til næringsliv, arbeidsliv og politiske standpunkt på forskjellige områder. Den økte globaliseringen medfører også at internasjonale organisasjoner og samarbeidsformer påvirker politikernes ideologi.

*Den formelle læreplanen* er det plandokumentet som skoler og lærer skal innrette opplæringen etter. Det utformes av en gruppe personer som er utnevnt av Utdanningsdirektoratet. Læreplangruppene er sammensatt av personer fra arbeidsgivere, skoleeier og lærere. Noen av gruppelemmene er utnevnt av Utdanningsforbundet, noen kommer fra fylkeskommunene og noen fra organisasjoner i arbeidslivet. Forslag til læreplan sendes til høring i aktuelle organisasjoner, fylkeskommuner og skoler. Læreplanene for utdanningsprogrammene som startet høsten 2006 åpnet også for at enkeltpersoner kan komme med høringsinnspill. Utdanningsdirektoratet koordinerer arbeidet med læreplanene, og er ansvarlig for at plandokumentet samsvarer med retningslinjene i den ideologiske læreplanen.

*Den oppfattede læreplanen* er ulike skoleaktørers tolkning av den formelle planen. Fordi tolkning bygger på erfaringer, kunnskap, holdninger, interesser og ståsted i skolesystemet, er det naturlig at læreplanen blir oppfattet forskjellig. En lærer som skal operasjonalisere læreplanen, vil trolig vurdere den annerledes enn skolelederen som skal lage rammer og administrere systemet som lærerne skal arbeide innenfor. For å unngå misforståelser er det viktig at alle aktørene har samme forståelse på sentrale områder. Eksempler på slike områder er:

- Utstyr og hjelpemidler som elevene trenger i opplæringen. Det er lærerne som skal gjennomføre læreplanen. De vil dermed ha førstehåndsforståelse av behovet for hjelpemidler. I service og samferdsel mener for eksempel læreren at elevene skal utføre praktiske oppgaver. Det forutsetter utstyr som egne PC-er, tilgang til telefon, faks, arkivskap, ulike dataprogrammer og andre hjelpemidler som brukes i arbeidslivet.

- Rombehov. Læreren mener at elevene skal arbeide i grupper og samarbeide for å gjøre opplæringen så lik det virkelige arbeidsliv som mulig. Det forutsetter at det er mange grupperom der elevene kan jobbe i "sine bedrifter" og at utstyr som nevnt ovenfor, er tilgjengelig. Rommene må være i nærheten av hverandre, slik at lærer er i umiddelbar nærhet til alle elevene. I tillegg må elevgruppen ha et stort rom der fellesorientering og undervisning av forskjellig slag foregår.
- Timeplan og lærersammensetning. Læreren mener at planen oppfordrer til tverrfaglig arbeid. Det skyldes både at integrasjon av kompetansemål i forskjellige programfag og grunnleggende ferdigheter gir helhetlig forståelse og at elevene skal ut som læring i et arbeidsliv der tverrfaglige, helhetlige vurderinger tas. Med dette som bakgrunn må timeplanleggerne bruke lærere som har tverrfaglig kunnskap eller er interessert i å skaffe slik kunnskap og "lærernes bindingstid" må legges slik at de får mye samarbeidstid for å koordinere opplegget. I tillegg må skolen tilrettelegge for flere terminer fordi enkelte programfag kan bli under- eller overprioritert i spesielle perioder i skoleåret
- Bruk av flere læringsarenaer. Læreren mener at opplæringen må være så virkelighetsnær som mulig, og vesentlige deler av virkeligheten finnes utenfor skoleområdet. Dette gjør at elevene svært ofte må vekk fra skolen for å observere, intervju eller praktisere ulike sider ved fagene. Friminutt, spisepauser og undervisning i henhold til statisk timeplan er dermed vanskelig å overholde. Fravær og forsentkomming kan heller ikke føres på samme måte som om elevene er på plass i klasserommet.

Ulike fortolkninger skjer ikke bare på forskjellige nivåer i skolesystemet. Det skjer også mellom lærere ved forskjellige skoler og faktisk mellom lærere på samme skole. Stor uenighet om sentrale temaer som tverrfaglighet, praksisorientering og lærerens rolle i opplæringen kan skape konflikter ved en skole. Dett kan unngås om man på et tidlig tidspunkt arbeider for en felles forståelse av læreplanen. I Møre og Romsdal ble det opprettet *nettverksgrupper* for de utdanningsprogrammene som startet høsten 2006. Gruppene har representanter fra lærere og ledere, og fra alle skoler og fagmiljøer som skal undervise etter de nye programmene. I gruppen for service og samferdsel, settes det fokus på felles forståelse av læreplanen, kompetansebehov, opplæringsmetode og differensiering, kvalitetssikring og profilering. Arbeid rundt disse temaene bidrar til at lærere og skolene oppnår felles forståelse og felles utgangspunkt i møtet med kunnskapsløftet.



*Den gjennomførte læreplanen* er den opplæringen som faktisk foregår. Læreren eller lærergruppen står for gjennomføringen. De planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen ut fra sin fortolkning av læreplanen. Lyngsnes og Rismark sier læreplanens mål skal være styrende for det arbeidet som utføres i skolen. Imidlertid er det uenighet om hva målstyring betyr i praksis for undervisningen i skolen: Fortolkningen krever et profesjonelt skjønn. Lærerne bruker dette skjønnet til å fortolke og bruke læreplanen. Styringen er derfor ingen mekanisk overføring mellom intensjon og handling. Styringen det her er snakk om, er mer et spørsmål om å trenge inn i intensjonen bak målformuleringene og bruke dem i de omstendigheter hver især befinner seg og ta med i betraktning egne og elevenes forutsetninger. (Lyngsnes og Rismark: 153)

Dersom læreren har samme oppfatning som skoleledelsen, ligger alt til rette for en problemfri opplæring der ledelsen legger til rette for en opplæringsform som læreren ønsker å gjennomføre. Forskjellige oppfatninger kan imidlertid føre til konflikter fordi frontpersonalet og støtteapparatet ikke arbeider i samme retning. *Praksislæring* er en måte å gjennomføre læreplanen på. Den bygger på lærerens refleksjoner over sitt menneskesyn, innsikt i ulike didaktiske metoder og forståelse for elevenes situasjon og forutsetninger. Dette gir utspring for lærerens lederstil. Birkemo sier at lederstilen må innrette seg etter krav som for eksempel lover og læreplanen. Det er imidlertid stor handlefrihet. Læreren må ta hensyn til interesser og behov i klassen, forventninger fra de voksne i og utenfor skolen. Lærerens beslutning er gjerne et kompromiss mellom to sentrale forhold: 1) Fortolkning av læreplan, verdier, mål han anser som viktigst, forventninger fra skolens administrasjon, kolleger og foreldre. 2) interesser, behov og forventninger fra elevene. (Birkemo: 83–84)

*Den erfarte læreplanen* er elevenes opplevelser og erfaringer når læreplanen gjennomføres. Elevene kan oppleve noe annet enn det lærerne tror de opplever. Det kan skyldes at en skjult læreplan eksisterer ved siden av den offisielle planen (Hiim og Hippe: 111). Det kan også skyldes at lærernes undervisning og prioriteringer er preget av tidligere erfaringer, kunnskap og utdanning. Handal og Lauås mener at enhver lærer har en ”praktisk yrkesteori” (PYT), og at denne teorien virker sterkest inn på lærerens pedagogiske praksis. Den er sammensatt av tre komponenter: *Personlige erfaringer*, eller det man har opplevd. Herunder kommer også diskusjoner med kolleger, refleksjoner om egen praksis o.l. Den andre komponenten er *overførte kunnskaper*. Her finner vi andres erfaringer som læreren har hørt om, bøker,

forskningsrapporter, teorier og lignende. Den tredje komponenten er *verdier*. Det kan være verdier av etisk og filosofisk karakter, politiske verdier, demokratiske verdier, medinnflytelse og medansvar. Holdning til elever og hvordan de skal behandles kommer også inn i den tredje komponenten. (Lyngsnes, Rismark: 178)

### **Den gjennomførte læreplanen – et eksempel**

Denne delen ser nærmere på læreplanen for Vg1 service og samferdsel. Den gjennomførte læreplanen er lærerens tolkning og forståelse av den formelle og oppfattede læreplanen. Denne oppfatningen danner igjen grunnlaget for hans eller hennes halvårsplaner, årsplaner og opplæringsform.

Den formelle læreplanen for Vg1 service og samferdsel inneholder både spesielle elementer fra alle de 8 lærefagene som utdanningsprogrammet leder ut i og forhold knyttet til virksomheter generelt. Herunder kommer tradisjonelle fag som kontorarbeid, markedsføring, økonomi og rettslære. Med tanke på at lærere har forskjellig bakgrunn og erfaring, vil også fortolkningen og vektlegging av fagområdene kunne bli forskjellige. Eksempler på dette er at lærere med utdanning og praksis fra faget regnskap ser muligheten til å gå i dybden i faget sitt når han leser disse kompetansemålene i faget drift og oppfølging: ”Elevene skal kunne føre og avslutte enkle regnskap for små virksomheter og påpeke avvik mellom budsjett og regnskap og bruke sentrale krav regelverket stiller til økonomiske forhold i små virksomheter.” Og vi har lærere med markedsføringsbakgrunn som griper muligheten når de leser mål som ”å vurdere kundegrunnlaget for en enkel forretningsidé” og ”forklare og bruke begrepene marked og markedsføring, og utarbeide en enkel markedsplan”. Lærere med rettslærebakgrunn kan få blod på tann pga kompetansemål der elevene skal lære å bruke sentrale bestemmelser i regelverket som er relevant ved markedsføring og salg i forbrukermarkedet. Andre kompetansemål kan gi grobunn for at lærere i andre fag vektlegger sitt fag på bekostning av andre. At enkelte mål inspirerer til å gå i dybden i ett eller flere temaer, forteller om bredden i læreplanen – ikke bare på teoretiske områder, men også yrkesfaglige områder. Blant kompetansemålene finner vi temaer som har direkte tilknytning til de åtte lærefagene som programmet leder ut i.

Vi som lærere må imidlertid være bevisst vårt ansvar, og gi alle elevene et grunnlag som gir dem forutsetninger til videre opplæring i alle lærefagene. Hofset snakker om skjult læreplan, og forklarer det som forhold som styrer undervisning og læring mot andre mål enn de som

står i den ”åpne”, offisielle planen. (Hofset: 195) Dette kan skje når enkelte mål blir overprioritert for å lede elevene i en bestemt retning, eller når lærerens bakgrunn i for sterk grad styrer undervisningen. Med bakgrunn i dette kan det være hensiktsmessig at lærere med erfaring fra alle fagmiljøer som er representert i læreplanen/lærefagene drøfter læreplanens innhold for å få en felles forståelse, gjerne på fylkesnivå eller regionalt.

Den gjennomførte læreplanen må også sørge for en klar sammenheng mellom det elevene har lært på ungdomsskolen, og det de trenger som grunnlag for å begynne på en av de fire valgmulighetene på Vg2 service og samferdsel.

I det følgende tar vi for oss noen spørsmål vedrørende læreplanen:

- Hva inneholder de forskjellige kompetansemålene i læreplanen, og hvordan kan de operasjonaliseres? Svaret på dette spørsmålet forteller hva elevene skal lære i løpet av skoleåret. Svarene her bør komme som et resultat av drøftinger i lærerkollegiet, slik at alle som underviser på dette nivået har samme forståelse og de samme forventningene til elevene. Det gir samtidig en trygghetsfølelse for læreren at han eller hun arbeider i tråd med læreplanen. Med lærerkollegiet menes både lærere ved den enkelte skole og lærere i service og samferdsel på fylkesnivå. Dette er lett å organisere fordi alle har felles arbeidsgiver. Det ideelle er selvfølgelig at samarbeidet skjer i større regioner, og gjerne på landsbasis. Det ideelle er at alle elever på dette nivået får samme opplæring, og dermed samme grunnlag for videre utvikling.
- Gir læreplanen grunnlag for en opplæring der elevene arbeider med praksisorienterte oppgaver, og hvordan kan det gjennomføres? Hensikten med dette spørsmålet er å svare på opplæringens vektlegging av teori og praksis. Praksislæring bygger at elevene skal lære gjennom praktiske oppgaver. Dette kan forsvares med referanser til didaktiske metoder som ”learning by doing”, men et interessant spørsmål er om metoden også kan finne hjemmel i læreplanen.
- Gir læreplanen grunnlag for en opplæring der elevene arbeider tverrfaglig, og hvordan kan det gjøres? Det er hevet over enhver tvil at elevene skal dokumentere måloppnåelse i alle kompetansemålene i alle programfagene. En tradisjonell organisering her er at timeplanen spesifiserer på planlegging, drift og oppfølging og kommunikasjon og service. Ofte får elevene tre forskjellige lærere der hver lærer underviser i sitt fag. Hensikten med dette spørsmålet er å vurdere forbindelse mellom

programfagene, og om progresjonen kan settes opp tverrfaglig slik at elevene ser helheten i og sammenhengen mellom kompetansemålene i Vg1 service og samferdsel.

### **Det enkelte kompetansemål**

Flere kompetansemål er åpne og omfattende. Det gir grunnlag for forskjellige fortolkninger. Hvert kompetansemål bør derfor drøftes i lærerkollegiet slik at alle får en felles forståelse og alle lærerne underviser i det samme. Ikke bare internt på skolen, men også på fylkesnivå og regionalt. I diskusjonen må man ikke glemme intensjonen med læreplanen, at elevene skal gis et faglig grunnlag slik at de mestrer kravene på de tre Vg2-mulighetene for deretter å bli utmerkede fagarbeidere i ett av de åtte lærefagene. Det innebærer at de ikke skal bli eksperter i markedsføring, regnskap og rettslære, og heller ikke spesialister i logistikk, yrkessjåfør, reiseliv eller salg. Fordypning i dette kan de eventuelt skaffe seg i prosjekt til fordypning.

Hvert kompetansemål behandles nedenfor ved å antyde i stikkordsform momenter som elevene skal kunne. Her vil det være delte meninger blant lærerne. Oppsettet må derfor betraktes som et utgangspunkt for diskusjon.

### **Ad programfaget planlegging**

#### **1) Elevene skal kunne vurdere kundegrunnlaget for en enkel forretningsidé som består av hoved- og tilleggsleveranser**

Utgangspunktet for dette målet er en forretningsidé. Denne kan elevene definere selv, eller de kan bruke en eksisterende ide fra en virksomhet som de kjenner. Det er imidlertid hensiktsmessig at de utformer en selv fordi kundegrunnlaget betraktes som det bedriften sannsynligvis vil kunne selge. Her må vi skille mellom potensielle kunder og de som blir eller er faktiske kunder. Det vil si at vi tar hensyn til konkurrenter (markedsandel).

Kundegrunnlaget bør defineres i penger eller etterspørsel. Det betyr at vi må finne fram til antall kunder og forbruk per kunde.

- Utforme en forretningsidé. (Bør bruke riktig utforming, selv om ikke læreplanen legger opp til det. Den inviterer kun til produktbeskrivelse)
- Beskrive konkrete produkter, både varer og tjenester. Modeller knyttet til produkttypene, kjerne- og periferitjenester (tjenester) og kjerne- og tilleggsprodukter (varer)
- Definere markedet og vurdere størrelsen (kundegrunnlaget)
- Beskrive andre arbeidsbetingelser, spesielt konkurransesituasjonen

- Bruke relevante digitale verktøy til informasjonsinnhenting (Internett og datainnsamling og et statistikkprogram) (eget mål)

## **2) Elevene skal kunne utarbeide en enkel forretningsplan i forbindelse med bedriftsetablering**

Forretningsplan er et omfattende begrep, og inkluderer mange andre kompetansemål i læreplanen. Forretningsplanen er et flott redskap som elevene kan bruke for å se helheten og sammenhengen i det bedriften driver med. Det er vanlig å dele forretningsplanen inn i tre delplaner:

Strategiske planer. Her kommer markedsføringsplanen som er et eget kompetansemål

Utviklingsplaner. Her kommer kapitalbehov, finansiering og rekruttering som er egne kompetansemål

Administrative planer. Her kommer flere kompetansemål, blant annet organisering, utføre sentrale kontoradministrative rutiner, logistikk og bruke digitalt verktøy i forskjellige sammenhenger.

Hensikten med å bruke disse plantypene er at elevene skal se sammenhengen mellom det bedriften må gjøre for å tilpasse seg sine omgivelser, hvordan den kan skaffe ressurser som er nødvendig for å tilpasse seg og hvordan ressursene skal brukes.

## **3) Elevene skal kunne forklare og bruke begrepene marked og markedsføring, og utarbeide en enkel markedsplan**

Elevene skal både kunne forklare og bruke. Det innebærer at de skal kunne anvende marked og markedsføring i en praktisk sammenheng. Å utarbeide en enkel markedsplan inkluderer de to andre begrepene. I tillegg skal markedsføringsarbeidet systematiseres.

I dette arbeide må elevene kunne velge ulike segmenteringskriterier og definere delmarkeder som skal betjenes. Markedsføringsplanen, uansett hvor enkel den er, må både inneholde markedsstrategi og handlingsprogram. Her kommer bruk av konkurransemidler (4–5 P-er) som skal tilpasses ulike markeder. Elevene skal utarbeide en markedsplan. Det innebærer at de skal 1) gjennomføre en situasjonsanalyse, 2) fastsette markeds mål, 3) utvikle en markedsstrategi, 4) utvikle et markedsprogram, 5) gjennomføre markedsplanen og 6) kontrollere markedsplanen. Å utarbeide en markedsplan betyr ikke nødvendigvis å gjennomføre og kontrollere den. Men å bruke marked og markedsføring indikerer at gjennomføring skal skje. Det er også motiverende for elevene å gjennomføre den planen de har utarbeidet.

#### **4) Elevene skal kunne bruke relevante digitale verktøy til informasjonsinnhenting**

Informasjonsinnhenting knyttes både til sekundærdata og primærdata. Internett er en vesentlig kilde for sekundærdata. Her er det viktig at elevene er kritiske til informasjonen so de henter fram. Innhenting av primærdata skjer gjennom intervjuer og observasjoner. Elevene utformer skjemaer ved hjelp av skrive-/tekstprogram i dette arbeidet. Dette er ett av flere mål der digitale verktøy skal brukes. Elevene må få innføring i programmene, men den viktigste læringen skjer når de integrerer verktøyet med andre kompetansemål – de bruker digitale verktøy for å løse andre kompetansemål.

#### **5) Elevene skal kunne vurdere ulike selskaps- og organisasjonsformer som benyttes ved etablering av små virksomheter**

Selskapsformene begrenses til eneeierforetak, ansvarlig selskap og aksjeselskap. Elevene må kunne vurdere hvilke selskapsformer som er mest hensiktsmessig for forskjellige virksomheter. Ansvar, risiko, kapitalbehov og bedriftsstørrelse er viktige argumenter som kan trekkes in i vurderingen. Organisasjonsformer inkluderer både prinsipper for arbeidsdeling og prinsipper for oppbygging av ordre og kommunikasjonsveier. Det er naturlig at disse organisasjonsformene ses i sammenheng med og vurderes i forhold til virksomheters oppgaver, sortiment, kundetyper og produksjonsform.

#### **6) Elevene skal kunne beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet, og vurdere kostnader ved forskjellige finansieringsmetoder**

Elevene kartlegger kapitalbehovet knyttet til anleggsmidler, omløpsmidler og driftsmidler ved oppstart av en bedrift. De må vurdere kostnader, for eksempel effektiv rente, knyttet til ulike typer lån. Elevene må også skaffe oversikt over ulike stønader og reflektere over egenkapitalens betydning. De økonomiske beregningene begrenses til å finne fram til effektiv rente.

#### **7) Elevene skal kunne vurdere faktorer som har betydning for prisfastsettelse og beregne pris på produkter og tjenester**

Elevene lærer å beregne pris ut fra bidragsmetoden, påslagsmetoden og selvkostmetoden. I tillegg må de reflektere over prisen i forhold til kostnader, etterspørsel og konkurransesituasjon.

**8) Elevene skal kunne utarbeide og presentere drifts- og likviditetsbudsjett for en liten virksomhet**

Driftsbudsjett og likviditetsbudsjett skal være enkle, men elevene må forstå betydningen av realistiske budsjett og økonomisk kontroll.

**9) Elevene skal kunne forklare hvordan bruk av informasjonsteknologi kan understøtte arbeidsprosessene i små virksomheter som driver handel, forflytting av mennesker og leveranse av varer og tjenester**

Elevene skal forklare forskjellige program som brukes i handel, forflytting av mennesker og ved forflytting av varer og tjenester. Aktuelle programmer her er EDI (og Amadeus). Elevene skal ikke bruke programmene, men kunne forklare hvordan de brukes og hvordan programmene forenkler arbeidet. Det er naturlig at programmene ses i sammenheng med logistikkarbeidet i en virksomhet.

**10) Elevene skal kunne gjøre rede for sentrale rekrutterings- og ansettelsesprosesser i en virksomhet**

Aktuelle momenter her er en logisk prosess i rekrutteringsarbeidet. Noen aktuelle momenter i denne fasen er å definere sysselsettingsbehovet, vurdere intern eller ekstern tilsetting, innholdet i en stillingsannonse, valg av medium for annonsen, behandling av skriftlige søknader, forberedelser og gjennomføring av jobbintervjuer, innhold i tilsettingsbrev, brev til søkere som ikke får tilbud om jobb. Redegjørelse innebærer at man skal fortelle hva som skjer. Det er naturlig at opplæringen skjer ved at elevene utfører rekruttering gjennom rollespill.

**11) Elevene skal kunne forklare hvilke sentrale elementer som ligger til grunn ved valg av trygge, rasjonelle og miljøvennlige transporttjenester**

Elevene må her dokumentere kunnskap om ulike transporttjenester, og hvilke fordeler og ulemper de har, for eksempel hurtighet, mengde, miljøpåvirkning og sikkerhet. Elementenes fordeler og ulemper har varierende betydning for forskjellige produkter/gods. Produkttyper må derfor trekkes inn når man velger trygge, rasjonelle og miljøvennlige transporttjenester.

**12) Elevene skal kunne gjøre rede for ulike trafikksikkerhetstiltak**

For å få perspektiv over dette kompetansemålet må elevene sette seg inn i hvor ofte ulykker inntreffer og hvor alvorlig ulykkene er ved forskjellige trafikkformer, og hva som kan være

mulige årsaker til ulykkene. Dette gir elevene både grunnlag for å redegjøre for ulike trafiksikkerhetstiltak, og å reflektere over effekten av dem. Handlingsplanen for transport er et godt hjelpemiddel.

### **13) Elevene skal kunne gjøre rede for sikkerhetsbegrepet, og vurdere hvordan trusler overfor personer og bedriftens verdier kan håndteres ved bruk av forebyggende sikkerhetsløsninger og beredskapsplaner**

Elevene må tilegne seg god forståelse av sikkerhetsbegrepet, og at sikkerheten i en bedrift skapes gjennom forebyggende sikkerhetsløsninger og beredskapsplaner. Et hjelpemiddel for å systematisere vurderingene er en sikkerhetsanalyse. Sikkerhetsanalysen gjør ikke arbeidet med å vurdere hvordan trusler kan håndteres, vanskeligere for elevene, men er heller et middel til å forenkle arbeidet med å vurdere forebyggende tiltak og beredskapsplaner.

## **Ad programfaget drift og oppfølging**

### **1) Elevene skal kunne føre og avslutte enkle regnskap for små virksomheter og påpeke avvik mellom budsjett og regnskap**

Elevene må tilegne seg kunnskap om hva regnskap og regnskapsføring er, og hvilke krav regelverket stiller. De skal kunne dokumentere kunnskap om begrepene merverdiavgift, lønn og skatt. Bokføring av lønn, skatt og mva. kan ikke stilles som krav, men kan utføres av elever med spesiell interesse for regnskap. Men enkle posteringer som for eksempel husleie, telefon, inventar og inntekt skal elevene føre. De er ukompliserte å føre, men gir god forståelse for føringen, dobbelt bokholderi, debet og kredit. Det gir også grunnlag for regnskapsavslutning. Regnskapet avsluttes mot resultat og balanse. Elevene må også sammenligne regnskapet med budsjetter, beregne avvik, påpeke mulige årsaker til avvik og vurdere tiltak for å redusere avvik.

### **2) Elevene skal kunne bruke sentrale krav regelverket stiller til økonomiske forhold i små virksomheter**

Dette målet integreres med forrige mål. Regelverket setter krav til å nummerere bilag, oppbevaring av bilag, innholdet i en faktura og kreditnota. I sammenheng med regnskapsføringen må disse kravene ivaretas.

### **3) Elevene skal kunne bruke sentrale bestemmelser i regelverket som er relevant ved markedsføring og salg i forbrukermarkedet**



At elevene skal bruke sentrale bestemmelser i regelverket ved markedsføring og salg innebærer at de må utføre markedsførings- og salgsarbeid. Den grunnleggende konsekvensen av dette er at de innretter seg etter markedsføringsloven i forbindelse med kommunikasjonsaktiviteter og forbrukerloven og angrefristloven i forbindelse med salg. Andre lover, forskrifter og avtaler kan også anvendes.

Elevene skal kunne vurdere hva som skiller forbrukermarkeder fra andre markedstyper, for eksempel bedriftsmarkedet. De må også kunne beskrive ulike delmarkeder/segmenter på forbrukermarkedet.

De skal gjennomføre kommunikasjonstiltak. Disse settes i system gjennom planlegging og gjennomføring av kampanjer/handlingsprogram

De skal gjennomføre salgsarbeid.

Momentene ovenfor vurderes i henhold til regelverket og de faglige sidene ved markedsføringsarbeidet.

#### **4) Elevene skal kunne utføre sentrale kontoradministrative rutiner og håndtere forskjellige former for betalingsmidler**

I en virksomhet utføres det mange kontoradministrative rutiner som elevene skal lære ved å utføre dem i praksis. Noen eksempler er postbehandling, arkivering, brevoppsett, søknader, møteinnkalling, møtereferat og fakturering. I tillegg har vi standarddokumenter ved ansettelse, svar på eller formulering av forespørsler og ordrebekreftelser. Elevene skal forstå at gode rutiner og utforming av standarddokumenter skaper effektivitet i organisasjonen.

Elevene må også forstå sammenhengen mellom hovedoppgaver og støtteoppgaver, og kunne gjennomføre en fornuftig arbeidsdeling i organisasjonen.

Elevene skal også kunne håndtere ulike betalingsmidler, for eksempel kontanter, sjekk, kredittkort, bankkort og nettbank.

#### **5) Elevene skal kunne bruke relevante digitale verktøy til systematisering og behandling av tallmateriale**

Kompetansemålene der elevene skal ”bruke relevante digitale verktøy”, behandles ikke isolert, men brukes som verktøy til praktiske gjøremål. I dette målet kan regneark for eksempel brukes i kalkulasjon, budsjettering, regnskapsarbeid og i markedsvurdering av en forretningsidé.

## **6) Elevene skal kunne beskrive logistikkfunksjonen i en virksomhet ved å gjøre rede for en rasjonell og sikker vareflyt fra innkjøp til gjenvinning**

Elevene må her dokumentere kunnskap om alle logistikkfunksjonene som finnes i de fleste virksomheter. Hver enkelt funksjon kan ikke betraktes isolert, men ses i sammenheng med hverandre. Sammenhengen synliggjøres når elevene redegjør for vareflyten i en virksomhet. ”Å redegjøre for en rasjonell og sikker vareflyt” innebærer også at elevene må vurdere eller iallfall begrunne hvorfor og hvordan vareflyten er rasjonell og sikker. I dette arbeidet kan verdikjeden være et godt hjelpemiddel. Distribusjonsveier med forskjellige distribusjonsledd er også en modell, for eksempel logistikken fra en råvare blir produsert, og via foredling, salg og bruk til slutt ender opp til gjenvinning.

Elevene ved service og samferdsel forberedes til yrker i servicenæringen.

Logistikkfunksjonenes og verdikjedens rekkefølge kan i mange tilfeller være annerledes her enn i vareproduserende virksomheter. Elevene bør derfor gjøre rede for forskjellene mellom vareproduserende og serviceproduserende virksomheter.

## **7) Elevene skal kunne forklare og vurdere fysiske, tekniske og administrative sikkerhetstiltak og beredskap for å sikre data, dokumenter og eiendeler i en virksomhet**

Elevene må her kunne forklare hva som menes med fysiske, tekniske og administrative sikkerhetstiltak og beredskapsplan. De må også forklare begrepene data, dokumenter og eiendeler.

Ulike virksomheter har ulike behov for sikring. Elevene må sette fokus på én, eventuelt noen få virksomheter og *forklare* og *vurdere* hvordan virksomheten(e) gjennomfører sikkerhetstiltak og utformer beredskapsplaner. I arbeidet kan elevene behandle disse momentene:

- Beskrive bedriften
- Hvilke data, dokumenter og eiendeler bør sikres
- Hensikten med sikring
- Forklare og vurdere virksomhetens fysiske sikkerhetstiltak
- Forklare og vurdere virksomhetens tekniske sikkerhetstiltak
- Forklare og vurdere virksomhetens administrative sikkerhetstiltak

## **8) Elevene skal kunne gjøre rede for prinsippene for hvordan kontorstøtteverktøy lagrer data og utføre grunnleggende sikkerhetsrutiner knyttet til egne data**

Ut fra dette målet skal elevene forklare ulike måter å lagre data i en virksomhet, og de skal gjennomføre sikkerhetsrutiner. Dette arbeidet knyttes både til elektronisk lagring og manuell lagring. Dette målet har en nær tilknytning til og må ses i sammenheng med kompetansemålene 7) og 9) i dette programfaget.

### **9) Elevene skal kunne gjøre rede for gjeldende regelverk som regulerer personvern, helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen**

Lov om personvern og Internkontrollforskriften står sentralt i dette kompetansemålet. Forhold knyttet til personvern har nær tilknytning til forrige mål der elevene skal lagre data og utføre sikkerhetsrutiner knyttet til egne data. Med hensyn til HMS får Internkontrollforskriften en sentral plass.

### **Ad programfaget kommunikasjon og service**

#### **1) Elevene skal kunne beskrive hvilke sentrale elementer som kjennetegner god service og kunne gi slik service**

Kompetansemålet består av to deler. Elevene skal både beskrive sentrale elementer som kjennetegner god service, og de skal kunne gi slik service. Servicebegrepet omfatter både beskrivelse og levering. I beskrivelsen kan elevene bruke forskjellige modeller. De kan for eksempel skille mellom teknisk og personlig service, kjerne- og periferiservice (hoved- og tilleggselementer) og Troyes samhandlings-, struktur-, backstage- og kundeavhengige elementer. Levering av servicen bør også utføres gjennom en prosess som starter med forberedelse av serviceproduksjonen og avslutter med avvikling.

Fordi serviceproduksjonen ofte skjer i samhandling mellom mennesker, er god kommunikasjon avgjørende for å yte god service. Det er kundens totale opplevelse i samspillet med servicemedarbeideren eller bruk av den serviceytende virksomhetens tilbud som bestemmer kvaliteten på servicen. Servicemedarbeideren spiller en sentral rolle i den totale servicepakken: hun er en del av kundens opplevelse, hun gjør tekniske elementer tilgjengelige (informasjon, opplæring), hun forsterker kjerneservicen.

#### **2) Elevene skal kunne bruke behovsteori og motivasjonsbegrepet til å avdekke og tilfredsstille kunders behov**

Behov og motiv er sentrale begreper i alle virksomheter. Elevene skal gjennom samhandling med forskjellige kunder forstå deres behov og motiver, og tilpasse tekniske og personlige serviceelementer til deres behov. Begrepene er viktige i flere kompetansemål i læreplanen, for

eksempel ved salg, i produksjonsprosessen der servicemedarbeideren møter kunden og ved forskjellige markedsføringsaktiviteter.

### **3) Elevene skal kunne gjennomføre et salg med aktiviteter før, under og etter et forbrukerkjøp**

Elevene skal gjennomføre salg. Salgssamtalen står sentralt i dette arbeidet. Den må imidlertid inkluderes i begrepene behov, motiv og prosessen for kjøpsatferd.

### **4) Elevene skal kunne bruke kart over Norge og informasjonsmateriell om kulturelle forhold for å innfri kundens forventninger til gode reiselivsopplevelser**

Å innfri kundens forventninger innebærer at elevene må forstå kundens forventninger og skape reiselivsopplevelser som samsvarer med forventningene. Å skape reiselivsopplevelser gjøres på samme måte som annen serviceproduksjon. Elementene i opplevelsen beskrives og leveres til kunden. En levering som svært ofte skjer gjennom mellommenneskelig samspill. Her brukes samme teorier som i kompetansemålene 1) og 2) i dette programfaget. I utforming av reiselivsopplevelsen skal elevene anvende forskjellige typer kart og informasjonsmateriell om blant annet matkultur, landskap, historie, begivenheter og severdigheter.

### **5) Elevene skal kunne opptre i samsvar med etiske normer ved utførelse av handel og leveranser av tjenester og produkter**

Å opptre innebærer at elevene utfører handlinger som samsvarer med etiske normer. Dette kompetansemålet integreres med andre mål som salgsarbeid, serviceproduksjon og markedsføring. Etiske normer bør knyttes til alle lærefagene i service og samferdsel. Dette kan gjennomføres ved at elevene står overfor typiske situasjoner i forskjellige lærefag der de må velge ut fra moralske og etiske verdier. Etikk er meget viktig i servicebransjen, og er ofte en del av det serviceproduktet som leveres.

### **6) Elevene skal kunne bruke relevante digitale verktøy til kommunikasjon og utarbeidelse av tekster**

Her brukes skriveprogram i forbindelse med rapportering og utforming av forskjellige dokumenter. Dette integreres i mange andre kompetansemål i læreplanen og ved dokumentasjon av måloppnåelse.

## **7) Elevene skal kunne lage og framføre presentasjoner ved bruk av digitale verktøy**

Dette målet integreres med andre mål, for eksempel når noe skal presenteres i reiselivsopplevelsen og i salgsarbeidet. Digitale verktøy brukes også når elevene bruker presentasjon for å dokumentere måloppnåelse.

### **Gir læreplanen grunnlag for en opplæring der elevene arbeider med praksisorienterte oppgaver, og hvordan kan det gjennomføres?**

Service og samferdsel er et yrkesorientert program. Et yrke er den type arbeid man er trent i og/eller utfører. (Aschehoug og Gyldendal store norske leksikon) På Vg1 service og samferdsel skal elevene trenes slik at de får en viss innsikt i åtte forskjellige yrker. På Vg2 velger elevene mellom fire forskjellige retninger, mens de på Vg3, i bedrift, bare trenes i ett av de åtte fagene. En naturlig utvikling her er at jo lenger elevene kommer i sitt opplæringsforløp jo mer vil fagspesialiseringen og det praktiske arbeidet bli.

I beskrivelsen av felles programfag i Vg1 heter det at ”I de tre programfagene skal det benyttes varierte arbeidsoppgaver fra alle deler av en produksjonsprosess som er tilpasset Vg1-nivå og som har relevans for bredden av yrker i utdanningsprogrammet”. (Læreplanen for service og samferdsel: 2)

Verbene som brukes i læreplanen preges i stor grad av at elevene skal *gjøre* noe. De skal ikke bare lese om et tema og gjenfortelle det, eller redegjøre for hvordan et arbeid utføres. De skal faktisk gjøre arbeidet. I beskrivelsen av programfaget planlegging står det blant annet at elevene skal utarbeide og vurdere viktige beslutningsgrunnlag, anvende teknikker og hjelpemidler fra økonomi og markedsføring og bruke teknologi. Elevene skal drive med forbyggende sikkerhetsarbeid og forberedelse av arbeidsfunksjoner. I kompetansemålene står det at elevene skal utarbeide en enkel forretningsplan og markedsplan samt beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet.

I programfaget drift og oppfølging skal elevene følge opp virksomheters ressursbruk, vurdere og sikre kvalitet på arbeidsprosesser, ivareta menneskelige, økonomiske og miljømessige verdier. I kompetansemålene står det at elevene skal føre og avslutte regnskap, bruke regelverket i forbindelse med økonomisk arbeid, markedsføring og salg, utføre kontoradministrative rutiner, håndtere betalingsmidler og utføre grunnleggende sikkerhetsrutiner.

I programfaget Kommunikasjon og service dreier det seg om samspillet mellom kunde og selger. I kompetansemålene brukes verb som å kunne gi god service, avdekke og tilfredsstillende kundens behov, gjennomføre et salg, innfri kundenes forventninger, opptre i samsvar med etiske normer, bruke digitale verktøy til kommunikasjon, utarbeidelse av tekster og til å lage og framføre presentasjoner.

I noen av kompetansemålene skal elevene forklare eller gjøre rede for. Disse målene er i hovedsak relatert til spesielle fagområder, i planleggingsfaget knyttes de til transporttjenester, trafiksikkerhet og sikkerhetsbegrepet. Elevene skal også gjøre rede for rekrutteringsprosesser, men denne redegjørelsen skal knyttes til en virksomhet.

Læreplanen preges av ”gjøremål” – at det ikke er nok å fortelle hvordan et arbeid skal utføres, arbeidet skal også utføres. I formålet for programfaget heter det at opplæringen skal legge til rette for samarbeid, selvstendig arbeid og praktisk anvendelse av kunnskap. (Læreplanen for service og samferdsel: 1) Målene ligger på produksjon/anvendelse, det midterste av de tre læringsnivåene som karakterfastsettelsen bygger på. Dette betyr ikke at elevene kan fjerne seg fra reproduksjon, for anvendelsen bygger på teorier og prosesser som elevene må arbeide ut fra. De må for eksempel *kunne* salgssamtalen/prosessen for å gjennomføre et salg, innholdet i en forretningsplan for å utarbeide en forretningsplan, og de må *forstå* begrepet kapitalbehov for beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet. Når elevene utfører handlinger, må de foreta valg mellom flere alternativer – de må *vurdere* (vurderingsnivået). I tillegg må de argumentere for sine valg, være kritiske, vurdere alternative løsninger og reflektere over det arbeidet de utfører. Slike betraktninger ligger på det høyeste læringsnivået. Mye av dette arbeidet finner de grunnlag for i teorien. Dette tilsier at elevene har mulighet til å oppnå forskjellig måloppnåelse, selv om problemstillingen er av praktisk karakter.

Å utforme praktiske problemstillinger kan skje på flere måter. Her er noen eksempler:

1) Oppstart av egen virksomhet. Det kan skje gjennom konseptet til ungt entreprenørskap eller man organiserer en frittstående elevbedrift. I begge tilfeller starter elevene egen virksomhet og får god trening i etablering. Noen mål i læreplanen er knyttet eksplisitt til etablering av virksomhet. Eksempler på dette er at elevene skal kunne utarbeide en enkel forretningsplan i forbindelse med bedriftsetablering, vurdere ulike selskaps- og organisasjonsformer som benyttes ved etablering av små virksomheter og beregne kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet. Forretningsplan er et bredt og altomfattende begrep og inkluderer mange

kompetansemål i læreplanen, for eksempel marked, markedsføring og markedsplan, rekruttering og organisering av virksomheten. Elevene kan dermed arbeide med vesentlige deler av læreplanen gjennom sin egen etablerte bedrift. Dette bidrar til at oppgavene og utfordringene blir virkelighetsnære, realistiske og motiverende.

Denne opplæringsformen ser ut til å være et satsningsområde i Norge. I regjeringens plan for helhetlig innovasjonspolitikkk heter det at utvikling av kompetanse i entreprenørskap må inngå som en del av utdanningen på alle nivåer. (*Fra idé til verdi*) Formålet med felles programfag for service og samferdsel er blant annet at opplæringen skal legge grunnlag for entreprenørskap. (Læreplanen for service og samferdsel: 1)

2) Bruk av papirbedrift. Her utfører elevene de samme oppgavene som ved oppstart av egen bedrift. Den eneste, men store forskjellen er at de ikke bruker virkelige produkter, kunder eller penger – alt er simulert. Dokumentasjon av måloppnåelsen skjer gjennom rollespill og simulerte situasjoner.

3) Samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv i enkeltprosjekter. Her utfører elevene praktiske oppgaver i det virkelige liv. Det kan skje gjennom utplassering i enkelte perioder, eller elevene kan alliere seg med næringslivet for å utføre konkrete oppgaver i henhold til læreplanen. De kan for eksempel utforme en markedsplan for en bedrift, føre og avslutte regnskap, gjennomføre salg eller vurdere kundegrunnlaget for bedriftens forretningsidé.

3) Blanding av utplassering og skole gjennom hele skoleåret. Her brukes arbeidslivet utenfor skolen som en del av opplæringsarenaen. Fordelingen mellom arbeidslivet og skole kan for eksempel være i forholdet 6 : 4. Elevene tilbringer 60 % av tiden (felles programfag) på en arbeidsplass og 40 % på skolen. Arbeidsoppgaver som elevene skal utføre må tilpasses elevenes situasjon. I utplasseringsperiodene utfører elevene praktiske oppgaver i henhold til pensum, og i skoleperiodene knyttes oppgavene til kompetansemålene, det reflekteres over arbeidet som er gjort og hva de har lært. I tillegg planlegges neste utplasseringsperiode.

### **Gir læreplanen grunnlag for en opplæring der elevene arbeider tverrfaglig, og hvordan kan det gjøres?**

Mange sider ved læreplanen inviterer til tverrfaglig opplæring. Først og fremst er innholdet i hvert programfag, spesielt planlegging og drift og oppfølging, tverrfaglig sammenlignet

med tradisjonelle fag. Begge disse programfagene inneholder elementer fra blant annet markedsføring, regnskap, rettslære, kontorlag og organisasjonsfaget. En ”ren” markedsføringslærer, regnskapslærer eller kontorelærer med kunnskap bare fra sitt eget fag vil derfor ikke være kvalifisert til å undervise i et bestemt programfag alene. Lærerne må organiseres i lærerteam som sammen dekker alle fagområdene i programfaget. Vi ser også at de tradisjonelle fagene kommer igjen i de fleste programfagene. Elevene skal for eksempel utarbeide en markedsplan i Planleggingsfaget, bruke sentrale krav i regelverket som er relevant i markedsføring og salg i drift og oppfølgingsfaget og de skal gjennomføre salg i kommunikasjon og servicefaget.

Kompetansemål knyttet til digitale verktøy brukes i flere programfag og flere sammenhenger. Elevene skal bruke digitale verktøy til informasjonsinnhenting, til å understøtte arbeidsprosesser, til systematisering og bearbeiding av tallmateriale, kontorstøtteverktøy ved lagring av data, til kommunikasjon og tekster og ved framføring av presentasjoner. Digitale verktøy blir dermed integrert i eller brukt i de fleste kompetansemålene som elevene arbeider med fordi elevene her skal foreta beregninger, skrive tekst, kommunisere eller presentere noe. Det er også naturlig at de bruker digitale verktøy for å dokumentere måloppnåelse i programfagene. Å kunne bruke av digitale verktøy er dessuten en av de grunnleggende ferdighetene.

Det er nær sammenheng mellom kompetansemålene i de ulike programfagene. Et eksempel: I Planleggingsfaget skal elevene vurdere kundegrnnlaget for en forretningsidé (hoved- og tilleggsleveranser). I dette faget skal de også fastsette pris på produkter og tjenester, og de skal utarbeide en markedsplan. I kommunikasjon og service skal elevene beskrive sentrale elementer i god service og kunne yte slik service, opptre i samsvar med etiske normer, og de skal gjennomføre salg. I Drift og oppfølgingsfaget skal de bruke regelverket i markedsføring og salg, og de skal føre regnskap. Et alternativ til å isolere disse kompetansemålene innenfor de respektive programfagene er å integrere dem i hverandre til en sammenhengende forbindelse og med kontinuitet. Det kan skje ved at elevene arbeider ut fra følgende progresjon:

1. Elevene beskriver en forretningsidé (hoved- og tilleggsleveranser). Det kan for eksempel skje i form av egen virksomhet eller hentes fra en samarbeidspartner i arbeidslivet. (Planlegging)



2. Elevene definerer markedet eller markedene til den valget hoved- og tilleggsleveransen. (Planlegging)
3. Elevene fastsetter prisen på hoved- og tilleggsleveransen. (Planlegging)
4. Elevene markedsfører hoved- og tilleggsleveransen. (Kommunikasjon og service, drift og oppfølging)
5. Elevene selger hoved- og tilleggsleveransen. (Kommunikasjon og service, drift og oppfølging)
6. Elevene produserer hoved- og tilleggsleveransen (Kommunikasjon og service)
7. Elevene regnskapsfører salget. (Drift og oppfølging)

Videre i progresjonen kan dette knyttes til budsjetter, forretningsplan, kontorrutiner, betalingsformer m.m.

Denne måten å tenke på innebærer at vi fjerner oss fra faggrensene i læreplanen. Vi blander kompetansemålene og setter dem sammen på en ny måte der vi utnytter sammenhengen mellom dem og lager helhetlige, virkelighetsnære og dermed lett forståelige problemstillinger. Vi oppnår dermed en positiv synergieffekt mellom ulike kompetansemål og programfag. I eksempelet over får elevene bedre forståelse for markedsplanen fordi den knyttes til deres hoved- og tilleggsleveranser, og bedre forståelse for hoved- og tilleggsleveranser fordi de knyttes til markedsplanen. Det er også naturlig å knytte læreplanen til elevenes valg av prosjekt til fordypning, og selvfølgelig til de grunnleggende ferdigheter.

Tydelige kompetansemål: St.m.30: 25, se også s. 34

Se skoleplakaten side 36

### **Forslag til progresjon – Vg1 service og samferdsel**

Utforming av en hensiktsmessig progresjon i opplæringen er skolens og lærerens ansvar. Progresjonen må også tilpasses elevenes forutsetninger og lærerens oppfatning om hva som er best for elevene. Nedenfor vises et eksempel på hvordan opplæringen kan gjennomføres. Den inneholder fem arbeidsområder med temaer, fra forskjellige programfag, som er nær knyttet til hverandre. Arbeidsområdene har en logisk rekkefølge. Vi begynner med temaer som er virkelighetsnære for elevene og bygger videre på disse i mer abstrakte problemstillinger. Dette bidrar også til en kontinuerlig repetisjon av temaer som elevene har arbeidet med tidligere. Opplegget er ingen fasit, men kan være et grunnlag for diskusjon og refleksjon.

### Arbeidsområde 1 Verktøy i service og samferdsel Vg1

To forhold er av grunnleggende betydning for opplæring i videregående skole.

1) Elevene skal ha økt medbestemmelse i opplæringsarbeidet. Dette påpekes både i opplæringsloven og i Stortingsmelding nr 30. Medbestemmelse bidrar til god læring på flere måter: Elevene kan bruke en opplæringsform som passer til deres personlige læringsstrategi, de mottar opplæring som bygger på deres egne interesser og det de har erfaring fra. Medbestemmelse ved valg av opplæringsform gir et eierforhold til metoden som skaper arbeidslyst og motivasjon. Gjennom medbestemmelsesprosesser får også elevene øving i å fungere i et demokratisk samfunn. En forutsetning for medbestemmelse er imidlertid at elevene har innsikt i innholdet i læreplanen, læremidlene som brukes og alternative opplæringsformer som kan anvendes.

2) Elevene må kunne anvende grunnleggende verktøy som brukes i service og samferdsel. Verktøyene skal ikke knyttes til de åtte lærefagene, men være generelle verktøy som brukes i alle lærefagene. Aktuelle verktøy kan være samarbeid, møtevirksomhet, ulik dokumentasjon av arbeid, datainnsamling og IKT. Disse verktøyene anvendes i den tiden elevene er i skole, når de er lærlinger i bedrift og når de er fagarbeidere etter den fireårige opplæringsperioden. På Vg2 og spesielt på Vg3 blir opplæring i verktøyene mer fagspesifisert.

Med bakgrunn i dette kan det være hensiktsmessig å starte skoleåret med å koble sammen verktøy og grunnlag for medbestemmelse gjennom problemstillinger der elevene skaffer seg innsikt i læreplanen, læremidler og arbeidsformer ved å anvende aktuelle verktøy.

### Arbeidsområde 2 Hoved- og tilleggsleveranser, prisfastsettelse, marked

Elevene på Vg1 service og samferdsel er 16–17 år gamle, og har liten eller ingen erfaring med å drive egen bedrift. Mange av kompetansemålene i planleggingsfagene vil derfor være ukjente, fjerne og abstrakte begreper for dem. De fleste har imidlertid erfaringer som kunde eller bruker av ulike virksomheters tilbud, de har vært utplassert i ungdomsskolen, og noen har kanskje en liten kvelds- og helgejobb. Dette er erfaringer som de kan gjenkjenne og bygge videre på. Elevene har erfaring i å handle, å betale for sine innkjøp. Det er derfor lett å forstå at en virksomhet må sette pris på produktene de lager. Det er også lett å forstå at forskjellige kundetyper bruker eller har behov for forskjellige produkttyper, og de har ulike motiver for å bruke produktet.

Med bakgrunn i dette bør det andre arbeidsområdet bestå av hoved- og tilleggsleveranser, prisfastsettelse, marked og markedsvurdering, behov og motiver. Disse temaene er hentet fra kompetansemål i programfagene Planlegging og Kommunikasjon og service.

### Arbeidsområde 3 Produksjon, salg, markedsføring

I forrige arbeidsområde har elevene beskrevet hva de tilbyr og hvilke(t) marked(er) de skal betjene. En naturlig fortsettelse her er at de markedsfører produktet, selger og produserer det. Rekkefølgen på de tre operasjonene avhenger av om de tilbyr varer eller tjenester. Men det må uansett være en klar sammenheng mellom dem.

Dette arbeidsområdet er det som det er lettest å kjenne igjen for elevene – de har alle deltatt som en part (kunde eller bruker) i bytteprosessen mellom tilbyder og etterspørter av et produkt. Det kan være som kunde i salgsprosessen, mottaker av et budskap i markedsføring og som kunde i samhandling med en servicemedarbeider der tjenesten produseres. Det kan derfor være hensiktsmessig å starte med dette området, og sette dette arbeidet inn i en teoretisk ramme med produktbeskrivelse, prisfastsettelse og markedsbeskrivelse. Slike refleksjoner gjøres i samarbeid med elevene. Rekkefølgen må også tilpasses forskjellige elevers forutsetninger og erfaringer.

Dette arbeidsområdet inneholder kompetansemål fra alle de tre programfagene.

### Arbeidsområde 4 Forretningsplan, forretningsidé

I dette arbeidsområdet settes arbeidet fra de to første områdene i sammenheng med virksomhetens totale virksomhet. Den totale virksomheten beskrives gjennom en forretningsplan. Herunder kommer kompetansemål med begrepene forretningsidé, markedsplan, kapitalbehov og finansiering, rekruttering, selskapsformer og budsjettering. Disse begrepene er ofte ukjente for elevene, og vanskelig å forstå om de ikke knyttes til et konkret arbeid de driver med. Teoriflinke elever kan arbeide med denne delen først. De får da en mer abstrakt oppstart, men det er, iallfall til en viss grad, i samsvar med arbeidsprosessen for entreprenører.

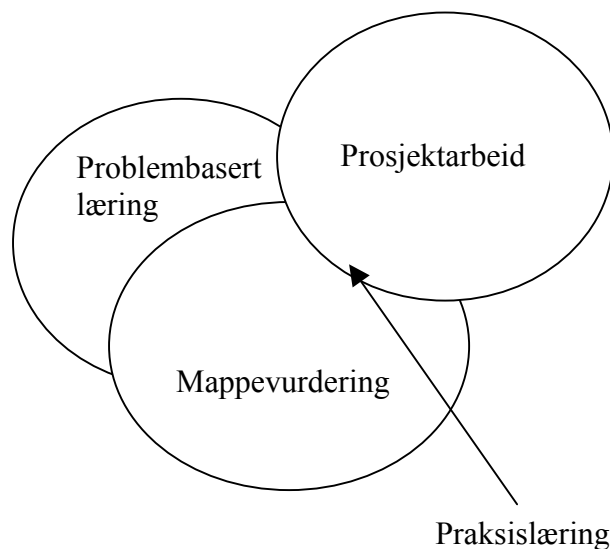
### Arbeidsområde 5 Interne forhold

Dette arbeidsområdet setter fokus på forhold og oppgaver i en virksomhet. Det vil si ulike kontorrutiner, regnskap, sikkerhetsarbeid, logistikk, personvern og HMS. I tillegg inkluderes mer fagspesifikke emner som trafikksikkerhet og reiseliv. Grunnen til at dette behandles til slutt i skoleåret, er at de fleste elevene har liten erfaring med denne typen arbeid. Det er

imidlertid en klar sammenheng mellom dette arbeidet og de oppgavene elevene har arbeidet med i de forgående områdene. Eksempler på dette er at hovedaktiviteter som salg og produksjon må ses i sammenheng med bedriftens logistikkarbeid, regnskap og sikkerhetsarbeid. Området er også en operasjonalisering av deler av forretningsplanen. Mange av kompetansemålene som behandles her, er preget av at elevene skal gjøre rede for eller forklare et fenomen.

#### 1.4. Teoretisk fundament for praksislæring

*Praksislæring* bygger på tre anerkjente begreper eller prosesser i pedagogikken; *problembasert læring*, *prosjektarbeid* og *mappevurdering*. Praksislæring er en opplæringsform som tilpasser de tre metodene til særegne forhold ved yrkesfaglig utdanningsprogram eksemplifisert gjennom Vg1 service og samferdsel. Argumentene og vurderingene for praksislæring er dermed tilnærmet de samme som for de tre andre metodene. Praksislæring kan illustreres som snittet mellom de tre:



##### **Kort om problembasert læring**

Gerd Bjørke karakteriserer problembasert læring som en veksling mellom gruppearbeid og individuelle studier strukturert omkring sentrale problemstillinger som utdanningen er rettet mot. Metoden er oppgaveorientert ved at studentene utfordres til å definere og analysere konkrete eksempler fra framtidige yrker. De arbeider med å avdekke egne læringsbehov som stimulans for selvstudier. Gruppearbeid, som gjerne foregår et par ganger i uken, får en fast struktur. Gruppen består av 6–8 personer. Gruppen beskriver problemer fra det virkelige liv, som regel fra yrkespraksis. De definerer hva problemet dreier seg om, analyserer det,

genererer hypoteser, prøver ut ulike forklaringer, beskriver underliggende prosesser, prinsipper eller mekanismer og avdekker sine læringsbehov. Læringsbehovene eller de spørsmålene de trenger å finne ut mer om, blir utgangspunktet for individuelt arbeid, dvs. arbeid med litteratur eller andre kilder. Etter den individuelle studiefasen kommer gruppen sammen igjen og oppsummerer informasjonen eller ny kunnskap som den enkelte har oppdaget og drøfter forklaringer og forståelser om problemet fra et nytt ståsted. (Bjørke: 19–20)

### **Arbeidsprosessen i problembasert læring**

Drivkraften i den problembaserte læringsmodellen er arbeidet med problemløsningen. Bjørke sier at arbeidet veksler mellom arbeid i smågrupper og individuelt arbeid i tre hovedfaser.

Fase 1 består av en problemanalyse (gruppe). Her møtes gruppen for å diskutere problemet som de skal arbeide med. Gruppemedlemmene legger fram hva de vet om fenomenet og ut fra dette forklarer de fenomenet, lover, sammenhenger, prinsipper og måter problemet kan forstås på for å løses. Videre identifiserer de hva de trenger av mer kunnskap for å kunne forstå og kunne løse problemet bedre. Gruppen avdekker sine læringsbehov og formulerer dette i spørsmål som de trenger svar på for å kunne forklare fenomenet fullt ut. Gruppen avgjør hvilke kunnskapskilder hver enkelt gruppedeltaker må gå til for å få svar på spørsmålene sine. Bjørke anbefaler gruppestørrelse på 5–8 elever. De bør jobbe mest mulig alene. Veilederens oppgave er å oppmuntre elevene til å bringe fram alle ideer og tanker de har, og utfordre dem til å få fram mest mulig fakta, sikker kunnskap eller større forståelse og refleksjon over et problem. I tillegg til å lære den aktuelle saks kunnskapen er det også et mål å øve opp evnen til å resonnerer og identifisere egne læringsbehov og dermed utvikle selvkontroll.

I fase 2 gjennomføres individuell informasjonsinnhenting. I denne fasen gjennomfører gruppemedlemmene egne studier, de oppsøker ulike informasjonskilder som bibliotek, lærebøker, Internett, ressurspersoner for å tilegne seg den kunnskapen som er definert i fase 1. En forutsetning er at de vet hvor kunnskapen finnes og har en egnet leseteknikk for å finne fram til den kunnskapen de har bruk for.

Fase 3 består av syntetisering av kunnskap. Her samles gruppen igjen. Hensikten er å presentere og dele den nye kunnskapen med hverandre. Spørsmål som diskuteres er kildene som er brukt og om de er gode, oppdaterte og troverdige og om de fikk svar på spørsmålene.

Så refererer den enkelte om sine funn. Ofte, sier Bjørke, er det lærerikt å starte prosessen helt på nytt. Da vil man se på hele saksforholdet med nye briller. Forhold som er oversett tidligere kan tas med nå. Det kan være nye måter å oppfatte problemet på. Gjennom syntetiseringsprosessen ser elevene på det de har lært i forhold til tilsvarende problemer og til eventuelle framtidige problemer. De utvikler et sammenbindende konsept og abstraksjoner og fremmer overføring av kunnskaper til andre problemer. (Bjørke: 83–86)

7-trinnsmodellen forteller om arbeidsprosessen i problembasert læring. Den brukes ved mange høyskoler og universiteter. Kirsten H. Lycke anvender denne prosessen, og kommer med disse rådene:

Fase 1. Oppfatning av situasjonen. Gruppen er nå i sitt første møte om en oppgave. Råd i denne fase: Medlemmene beskriver situasjonen for hverandre. Noter viktige fakta og identifiser ukjente og uklare ord i teksten og avklar begrepene. Forsøk å forklare dem for hverandre. Noter ord som fortsatt trenger forklaring. Bruk gjerne oppslagsbøker. Still spørsmål, gi svar til hverandre og gjennomfør informasjonsutveksling.

Fase 2. Identifiser problemer. I denne fasen gir hun blant annet disse rådene: List opp problemer dere ser i oppgaven. Problemene kan være praktiske, eller teoretiske. Start arbeidet som en idédugnad og noter problemene på tavla etter hvert som de blir nevnt. Vurder deretter problemlisten med tanke på å identifisere de problemene det er viktigst å arbeide videre med nå. Identifiser mulige problemer og sorter dem f.eks. etter hvor alvorlige, sentrale, interessante de er. Finn fram til hva det er behov for å klargjøre ytterligere. Dette skjer gjennom spørsmål og svar, informasjonsutveksling, idédugnad og diskusjon.

Fase 3. Foreslå mulige årsaker (hypoteser). Lycke foreslår denne arbeidsprosessen: Hvorfor tror dere problemet/-ene har oppstått? Tenk etter om det er flere mulige årsaker til problemet(ene). Start arbeidet også nå som en idédugnad – ikke ”sensurer” forslagene, men notere dem etter hvert på tavlen. Når alle rimelige forslag er listet opp, vurderer dere hvilke årsaker som er mest sannsynlige. Foreslå mulige hypoteser (forklaringer) til de valgte problemene

Fase 4. Drøft sammenhenger mellom problem(er) og årsak(er). Råd i denne fasen: Ta en og en av de mest sannsynlige årsakene og drøft nå nærmere om/hvordan de kan forklare problemet/problemene. Bruk de kunnskapene og den treningen i å reflektere over årsakssammenhenger dere har, og se hvor langt dere kommer. Tegn på tavla, forklar for

hverandre! Drøft sammenheng mellom problem(er) og hypotese(r). Hvilke tilleggsopplysninger trenger dere, og hvorfor?

Fase 5. Formuler behov for læring. Eksempler på Lyckes råd: Gå igjennom resonnementene i fase 4. Hva må dere vite mer om for å kunne gi en dekkende forklaring av problemet/problemene? Sorter mellom a) hvilke faktiske opplysninger dere gjerne skulle hatt og b) hvilke kunnskaper dere mangler. (Supplerende faktainformasjon kan bli delt ut senere!) Merk dere hva dere trenger å lære mer om! Gruppen skriver opp hvilke læringsbehov alle skal bruke tid på fram til neste møte! Formuler behov for læring. Hvilke kunnskaper mangler dere for å kunne klarlegge sammenhenger og ta stilling til de aktuelle hypotesene?

Fase 6. Innhente kunnskap. Arbeid i denne fasen skjer individuelt. Hvert gruppemedlem finner fram fagstoff som kan belyse gruppens læringsmål. Dette skjer gjennom litteratur, notater fra lesing og andre informasjonskilder.

Fase 7. Anvendelse av kunnskapene. Dette skjer i andre møte om en oppgave. Hvert medlem gjør rede for hva som er lest og hva som kan belyse læringsbehovene (jf. fase 5). Ta gjerne en ”runde” der alle i gruppen redegjør etter tur. Drøft eventuelle forskjeller i oppfatninger. Diskuter deretter hvordan dere nå vil forklare problemene dere identifiserte på første møte. Står noe igjen som uavklart? Hvordan vil dere få rede på det? Drøft kunnskapene i lys av gruppens formulerte læringsbehov og oppgaveteksten. Vurder resultatene mot eventuell ny informasjon. Oppsummering og vurdering om/hvordan gruppen vil arbeide videre med eventuelle uavklarte spørsmål.

### **Kort om prosjektarbeid**

En grunnleggende side ved prosjektarbeid er at man utvikler seg og lærer best når man opplever at det man holder på med har mening, betydning og perspektiv. Elevene arbeider med kjente og virkelighetsnære problemstillinger. Det skaper mer interesse og motivasjon enn oppgaver og aktiviteter som er definert av andre. Følgende pedagogiske prinsipper står sentralt i prosjektarbeid:

Problemorientering. Arbeidet skal være relevant og utfordrende for deltakerne Det skal ta utgangspunkt i problemer og forhold som deltakerne opplever som problematisk, og som de ønsker å få klarhet i. Interesseområdene samsvarer med egne erfaringer og forestillinger, i motsetning til tradisjonell læreplantenkning hvor ”stoffet” er utgangspunktet for det som skal

læres. Problemer krever ofte belysning fra flere fagfelt, og fører raskt inn i en reell tverrfaglighet. Konfrontasjoner og konflikter regnes ikke som forstyrrende eller uvedkommende elementer, men tvert imot som noe helt selvfølgelig som skal tas opp og behandles. Prosjektarbeidets dynamikk ligger i problemene. Forløpet kan man ikke forutse fordi problemene tas opp når de kommer. Man møter motstand, arbeider under tidspress, tar beslutninger sammen og med reelle konsekvenser. Man får prøvd ut sine kunnskaper og antakelser, konfronteres med egne fordommer og begrensninger, tvinges til selvkritikk og kritikk av andre. Det vil alltid være problemer av faglig, praktisk, samarbeidsmessig og personlig karakter. Dette gir en utvikling som ikke bare er av intellektuell karakter, men som omfatter flere sider av personligheten. I prosjektarbeid er problemer til for å bli behandlet og forsøkt løst, ikke feid under teppet.

Deltakerstyring og solidaritet. Alle deltar i arbeidet – elever, lærere og eventuelt andre utenfor gruppen. Solidaritet innebærer at ansvaret og styringen forvaltes under gjensidig forståelse, respekt, hensyn og erkjennelse av ulikheter. Det er forskjell på deltakernes forutsetninger, ansvar og funksjoner, og naturligvis er forskjellene størst mellom elever og lærere. Lærernes rolle omfatter en forpliktelse til å kjenne og gi videre prosjektarbeidets prinsipper og metode, og medvirke til reell deltakerstyring som faglig utfordrer og veileder, og medvirke til å trekke inn relevant materiale og knytte til seg kontakter utenfra.

Representativ opplevelse og innlæring. Elevene velger innhold for prosjektet: Hvilke problemområder og problemstillinger er det viktig å arbeide med? Under hvilke synsvinkler er det fruktbart å se de valgte problemstillingene? Representativ betyr at problemer som blir valgt, skal være sentrale og relevante eksempler som kan lære deltakerne noe om hvordan ting henger sammen og fungerer innenfor et bredere problemområde, emneområde eller virkelighetsfelt. Problemstillingen skal være både subjektivt og objektivt relevant. Subjektivt relevant vil si at problemstillingen tar utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser slik at de opplever den som spennende og utfordrende. Objektivt relevant vil si at innholdet er knyttet til vesentlige sammenhenger i samfunnet. (Berthelsen, Illeris, Poulsen: 53–58)

Berthelsen framhevet fire kriterier for valg av emne i prosjektarbeid:

1. Emnet skal oppleves som relevant og engasjerende for alle deltakerne i prosjektet



2. Emnet skal være representativt for et større innholdsområde på en slik måte at man ved å arbeide med emnet kan få avdekket vesentlige sammenhenger og strukturer for hele innholdsområdet
3. Emnet skal romme konkrete handlingsmuligheter for deltakerne
4. Emnet skal være valgt på en slik måte at deltakerne kan styre sine muligheter for å klare seg i det eksisterende samfunnet. Dersom det er snakk om krav utenfra, skal emnet være relevant i forhold til disse kravene. De kaller dette relevanskriteriet, dvs. at det har relevans til den aktuelle utdanningen og deltakernes samfunnssituasjon. Prosjektet foregår ikke i et vakuum, men i et ganske bestemt samfunn og som regel innenfor rammene av en ganske bestemt utdanning. Disse rammene må ikke overses. Det er ingen hensikt å lage et prosjekt for prosjektarbeidets egen skyld. (Berthelsen, Illeris, Poulsen: 87)

### **Kort om mappevurdering**

Mappevurdering er en prosessorientert arbeidsform der elevene deltar aktivt i og tar ansvar for sin egen læring. Elevmedvirkningen skjer ved at elevene utvikler faglige produkter og ved egenvurdering av selve produktet og prosessen som ledet fram til det.

Mappevurdering gir elevene utviklingsmuligheter og læring på to områder:

- 1) Elevene lærer å løse faglige oppgaver/produkter. Det kan være å utarbeide en markedsplan i service og samferdselsfag, skrive en fortelling i norskfaget eller lage et maleri i formgivningsfaget.
- 2) Elevene lærer å lære – metakognisjon. Det skjer på to måter. De vurderer kvaliteten på produktet de har laget. Forutsetningen for å lykkes her er at de forstår kriteriene som skal brukes i vurderingen. Her står læringsnivåene reproduksjon, produksjon og vurdering meget sentralt. I tillegg til refleksjon om selve produktet, vurderer elevene den arbeidsmåten de bruker i framstillingen av det faglige produktet. Her kan de vurdere sine sterke og svake sider i læringsprosessen for deretter å forbedre eller skifte ut de svake og vektlegge de sterke sidene i det videre arbeidet.

Mappevurdering brukes både som grunnlag for karaktersetting og til utvikling av elevenes kompetanse. Ved mappevurdering får ikke elevene vurdering for hvert produkt, men samlet for hele mappen. Elevene plukker selv ut et representativt utvalg produkter som skal danne grunnlaget for vurderingen. Det vil si at elevene anvender to mapper: En *arbeidsmappe*

inneholder alle produktene som elevene har laget i løpet av en periode, for eksempel en termin. I tillegg brukes en *utvalgsmappe* eller *presentasjonsmappe* der elevene plasserer produkter som de ønsker å få vurdert. Den andre siden ved mappevurdering er elevens faglige og personlige utvikling ved at de får veiledning underveis i prosessen mot det endelige produktet. Her leverer ikke elevene et produkt fordi det skal vurderes, men fordi læreren eller andre skal gi tilbakemeldinger på hva som bør justeres, fjernes eller hva som bør komme i tillegg.

Grønnåsen skole har i sitt forsøk i faget norsk (1993–1996), tatt hensyn til begge sidene. I rapporten om forsøket sies det at det ikke finnes fasit på arbeidsprosessen. Fra rapporten har vi hentet denne prosessen:

1. Elevene samler alt de skriver i en periode i en perm.
2. De arbeider med noen av tekstene gjennom mange utkast. De samarbeider i den forstand at de får tilbakemelding fra medelever og fra læreren underveis. Dette knyttes til arbeid med kriteriene for hva som er gode tekster innenfor en sjanger.
3. Det gis sjelden (eller aldri) karakterer på enkelttekster.
4. Ved slutten av en termin velger elevene ut de beste tekstene i hver kategori av skriving som de har arbeidet med i perioden. (Dette avhenger av at de faktisk har skrevet flere tekster av hver type. Noen lærere velger å arbeide svært grundig med få tekster av hver type, og da er det gjerne lite å velge mellom.)
5. Elevene skriver en vurdering av sine egne tekster, eventuelt en begrunnelse for hvorfor de velger disse tekstene og en vurdering av sin egen skriveutvikling (særlig på høyere klassetrinn).
6. Skrivemappa med de utvalgte tekstene danner grunnlaget for lærerens vurdering. I norsk skole vil den være uformell i barneskolen og formell på høyere trinn. (?: 5)

Selv om prosessen er brukt i faget norsk, kan den lett overføres til andre fag, også innenfor service og samferdsel.

I eksamenssekretariatets rapport om forsøk med mappevurdering i samfunnsfag på 8. trinn heter det at mappevurdering trekker elevene aktivt med i planleggings- og vurderingsarbeidet. Da vil de utvikle bevissthet om planer og mål, noe som er nødvendig når de sammen med andre elever og læreren skal utvikle kriterier for vurderingen. (Eksamenssekretariatet: 3) Det heter videre på samme side at mappevurdering skal inspirere til refleksjon over egen og

andres læring og dermed fremme bevisstheten om egen læring. Mappen skal være bredt sammensatt og gi informasjon om både prosesser og produkter. (Eksamenssekretariatet: 3)

Mappevurdering forutsetter et samarbeid og klare avtaler mellom lærer og elever i gruppen. Elevene må være klar over hvilke produkter som eventuelt kan brukes som vurderingsgrunnlag og hvilke som kun brukes til personlig og faglig elevutvikling. Et eksempel fra service og samferdsel illustrerer dette: Elevene får i oppdrag å beskrive et serviceprodukt. De velger selv produkttype og metode som brukes i beskrivelsen. Her sier læreren at oppdraget kan videreutvikles ved å beregne pris på det, definere markedet for det, produsere det, markedsføre det og selge det. Prosessen som elevene her må gjennom, vil bli en del av vurderingen som ligger til grunn for lærerens karaktersetning. Oppdraget bare kan videreutvikles – ikke skal – fordi elevene kanskje finner mer spennende produkter senere som de vil kalkulere prisen på, produsere, selge og markedsføre. I så fall blir det første produktet et ledd i elevens læringsprosess som er viktig for det endelige produktet, men som isolert sett ikke har noen betydning for karakterfastsettelsen. Andre oppgaver som elevene arbeider med, blir bare brukt til læring og utvikling. Et eksempel er at elevene skal få øving i presentere et tema ved hjelp av digitale verktøy. Her kan læreren og elevene inngå avtale om at presentasjonen ikke skal vurderes, men læreren skal gi tilbakemelding om hva som er bra og mindre bra med presentasjonen.

Ellmin sier at lærere og elever opplever høy arbeidstilfredsstillelse når

- de kravene som stilles er tydelige og rimelige. Han mener at det må være rimelighet i forholdet mellom ytre krav (som settes av andre) og indre krav (som eleven selv setter til arbeidet)
- De har en høy grad av kontroll over egen arbeidssituasjon. Her skiller han også mellom indre og ytre kontroll. Ytre kontroll er for eksempel lærerens kontroll over elevens utvikling, mens indre kontroll er elevens egen kontroll. God mappevurdering preges av at elevene selv har kontroll. Læreren hovedoppgave er å veilede, noe som bidrar til at elevene tar egne vurderinger, beslutninger og dermed øke elevenes kontroll.
- Det finnes både organisatoriske, materielle og mellommenneskelige forutsetninger for samarbeid og støtte. Dette inkluderer emosjonell støtte (forståelse, oppmuntring, omtanke), informasjonsstøtte (krav, råd, kriterier, tydelige resultater osv.), vurderende

støtte (tilbakemelding som gir innsikt i egne krav og ressurser) og materiell støtte (tid, materiell, hjelpemidler osv.) (Ellmin: 14)

Mappen er det sentrale verktøyet i mappevurdering. Det er ingen fasit på hvordan den skal se ut, eller hva den skal inneholde. Den enkelte læreren og elevgruppe må inngå egne avtaler som passer til opplæringsmetode, elevenes forutsetninger, lærerens erfaring og undervisningsprinsipper og andre rammebetingelser de må innrette seg etter. Ellmin sier at elevmappene kan betraktes som omdreiningspunktet som elevene kan organisere, konkretisere og påvirke sin egen kunnskapsutvikling, og dermed også sitt eget liv, ut fra. (Ellmin: 11)

Mappen gjør skolearbeidet mer stimulerende, meningsfylt, utviklende, og elevene blir mer effektive i læringsarbeidet. (Ellmin: 12)

I mappevurdering setter elevene egne mål, de reflekterer over egne prestasjoner, arbeidsmåte og læring. Gjennom dette skaffer de seg kunnskap om sin egen kunnskapsprosess, utvikler selvstendig læring og arbeider selvstendig. Denne ideelle situasjonen kommer ikke av seg selv. Elevene må lære å bruke opplæringsmåten, for eksempel å formulere mål og forstå kriteriene som brukes i egenvurderingen, forstå arbeidsprosessen. Det innebærer at de må få grundig opplæring før metoden brukes.

### **Praksislæring og de tre metodene**

Praksislæring kan ikke plasseres 100 % inn i en bestemt teoretisk kategori. Det er vel slik med de fleste lærere, vi skaffer oss en egen stil der noe er bevisst og planlagt og annet er intuitivt og bygger på følelser og interaksjon med elevene. Opplæringsmetoden har imidlertid store likhetstrekk med problembasert læring og prosjektarbeid. Selv om det er forskjeller, vil mange positive konsekvenser fra disse metodene også eksistere i vår metode.

Den største forskjellen er at praksislæring er hovedaktiviteten i den totale opplæringen. Vi har også noe formidling, løsning av individuelle oppgaver – også teorioppgaver, bedriftsbesøk, besøk fra aktører utenfor skolen m.m. Disse aktivitetene har imidlertid til hensikt å støtte opp om og hjelpe til med å gjøre hovedmetoden mer læringsmessig effektiv gjennom faglig utvikling og motivasjon. Dag Skram sier at *”for å halde på motivasjonen må vi variere undervisninga på ulike måtar og ta omsyn til det enkelte individ. Samtidig må vi arbeide med heile klassen for å få til eit best mogleg samarbeid elevene mellom, og mellom lærar og elev.”* Han bruker ordet MAKVIS som er forbokstavene til viktige prinsipper for å skape god

undervisning. Ordet står for Motivere, Aktivisere, Kommunisere, Variere, Individualisere og Samarbeide. (Skram 2002: 72)

En annen forskjell er at læreren legger grunnleggende teoretiske *rammer* for arbeidet som elevene utfører. Rammene er hentet fra læreplanen, og sikrer at alle fag og mål blir behandlet. Innenfor rammene har elevene stor handlingsfrihet. På spørsmål om det er lærere eller elevene som bestemmer emnet i praksisoppgavene, er svaret fra elevene entydig – de bestemmer. De oppfatter de konkrete oppgavene som skal utføres som faglige rammer de må innrette seg etter. De sier også at det letter arbeidet fordi de får hjelp til å finne fram til elementer som skal knyttes til det emnet de selv har bestemt. Oppgaveformen hjelper dem med å avgrense problemstillingen. Sett fra lærerens synspunkt er dette meget nyttig. For det første hjelper vi elevene ved å operasjonalisere målene i læreplanen. For det andre sørger vi for at elevene behandler alle målene i læreplanen uten å overdrive formidlingsfunksjonen. Et eksempel på en praksisoppgave illustrerer dette:

### **Praksisoppgave: Utvikling av eget produkt**

Du og gruppen din har planer om å starte egen bedrift. I dette arbeidet må du vurdere og bestemme hoved- og tilleggsleveranser i produktet, hva slags kundegrupper/marked du ønsker å betjene, hvilke behov produktet skal tilfredsstille hos kundene og hvilken pris du skal ta for produktet. Produkt, pris og marked er nær knyttet til hverandre, og må ses i sammenheng. I alle fall må du ha et sideblikk på de to andre temaene når du konsentrerer deg om ett av dem.

### **Oppdrag**

Beskriv og vurder produktet som du satser på. Beskrivelsen skal både innholde hovedleveranse(r) og tilleggsleveranser.

Forslag til arbeidsmåte

1. Gjennomgå/studer grunnleggende forhold som produkt, prosess for produktutvikling, prisfastsettelse og marked.
2. Vurder og bestem produkttype (bl.a. hvilket lærefag det hentes fra). Her er det viktig å skille mellom varer og tjenester.
3. Vurder og bestem modell som produktbeskrivelsen bygger på.
4. Gjennomfør produktutviklingsprosessen:
  - Idémyldring for å produsere mange ideer.

- Grovsortering av ideene der dere forkaster de mest håpløse, og gir de andre mer vurdering.
- Inngående vurdering der dere ser på detaljer om forhold i og utenfor bedriften din som er avgjørende for å lykkes med produktet. Her forkastes også noen ideer, mens andre gis mer vurdering i neste fase.
- Nå utvikler du et førsteutkast av produktet. I konkretiseringen beskriver du alle elementene i hoved- og tilleggsleveransen som du tilbyr. Du må også beregne kostnader og vurdere prisnivået. Ny vurdering, men nå med et konkret produkt eller en konkret produktbeskrivelse.
- Vurder produktets markedsmuligheter. Her vurderes aktuelle markeder/kundegrupper med det for øye å skape et produkt som tilfredsstillende kundenes behov. Det vil si at innholdet justeres i forhold til kundenes behov, ønsker og motiver. Er det aktuelt med en undersøkelse? Noen ideer forkastes, andre går inn i neste fase.
- Valg av produkt, hoved- og tilleggstjenester.

5. Dokumenter valg av produkt, pris og marked og den prosessen som ledet fram til valgene/produktet

6. Plasser dokumentasjonen i mappen

Praksisoppgaven er omfattende og tverrfaglig. Den inneholder kompetansemål fra fagene Planlegging og Kommunikasjon og service. Forutsetningen for at elevene skal kunne gjennomføre oppdraget er at de har kunnskap om teknikker for å beskrive produkter og markeder og beregne prisen. De må også forstå begrepene behov og motiv. Oppgaven setter rammer for det teoretiske området som elevene skal arbeide med. Teoriene gir elevene strukturer og metoder som kan brukes for å løse oppdraget. Men innenfor disse rammene arbeider elevene fritt. Det vil si at de velger sitt eget produkt, sitt eget marked, sine egne kostnader og pris. Arbeidsprosessen er bare et forslag. Ønsker elevene en annen arbeidsform, som passer dem bedre, bruker de den.

Praksislæring har til hensikt å oppnå blant annet disse fordelene:

Læring som skjer i skolesammenheng skal kunne knyttes til og bygge videre på elevens tidligere erfaringer og kunnskap. Det motiverer til innsats fordi de mestrer oppgavene som gis. Samtidig blir ikke oppgavene kjedelige på grunn av gjentakelser av stoff som de allerede behersker. Videreføring av eksisterende kunnskap i praktiske oppgaver bidrar til at elevene ser sammenhengen, husker bedre og kan bruke kunnskapen til ny læring. Bjørke er inne på det

samme når hun sier at kunnskap som er knyttet til det vi vet fra før, som vi arbeider med, og som har betydning for oss, lagres på en annen måte enn det vi blir fortalt. Hun refererer til det kinesiske ordtaket: Det vi hører, glemmer vi. Det vi ser, husker vi. Det vi gjør, forstår vi. (Bjørke: 21)

Elevene skal læres opp til å beherske praktiske oppgaver som lærlinger. Det krever både handlingskraft, kreativitet, initiativ og ikke minst samarbeid med andre. Skolene har mulighet til å gjøre forskjellen mellom skole og arbeidsliv ubetydelig, og bør benytte seg av dette. Bjørke mener det samme når hun sier at ”skal de være problemløsere i yrkeslivet, må de trene på å arbeide med å løse problemer i studiesituasjoner. De må utvikle forståelse og sammenheng og egen refleksjon og de må utvikle ansvar for problemløsningen”. (Bjørke: 22)

Elevene skal lære ved å utføre konkrete handlinger i det virkelige livet. Det innebærer at de må planlegge, vurdere alternativer, gjennomføre handlingen og reflektere over det de har gjort. Bjørke viser til Deweys pragmatiske handlingsfilosofi, teorien om *learning by doing*, læring gjennom erfaring. Her stilles elevene overfor et problem. For å løse problemet må de analysere, de må vurdere ulike hypoteser for å løse problemet og de må prøve dem ut for å se om de er holdbare. Dewey er kritisk til at i skolen skal en lære for siden å leve livet utenfor skolen (Bjørke: 24) Bruner la vekt på indre motivasjon for læring og er kjent for begrepet *learning by discovery*, og at elever lærer gjennom å arbeide sammen og gjennom å diskutere av oppgaver. *Oppdagerlæring* stimulerer til dypere innsikt i virkeligheten, øker tenkeevnen, dyrker indre motivasjon for læring. Ny informasjon får mening og blir lettere tatt opp og blir mer holdbar. (Bjørke: 26–27)

Elevene skal lære gjennom samhandling. Lev Vygotskij sier at språk og kommunikasjon er grunnlaget for menneskelig tankevirksomhet og utvikling. Mennesket har utviklet sitt språk, sin tanke og sin bevissthet gjennom arbeid (virksomhet) og samhandling. Han bruker begrepene *ord* og *ordmening*. Man lærer ikke ordenes betydning uten at det relateres til ordenes mening. Vygotskij hevdet at ethvert individs tankeprosesser må forstås som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. Hans utgangspunkt er at den lærende beveger seg dialektisk mellom spontan selvreflekterende læring og en mer vitenskapelig og logisk orientert læring. Begreper som barn lærer seg spontant ved å delta i språklig samhandling med andre mennesker, kaller han *dagligdagse begreper*. Begreper som barn lærer seg gjennom en systematisk tilrettelegging av læring, blir

kalt *vitenskapelige begreper*. Han argumenterer for at en lærendes stadige prestasjoner i samhandling med lærer og medelever er en mer presis læringsindeks enn intelligenstester som er basert på å måle allerede oppnådd kunnskap. Den nærmeste utviklingssone er distansen mellom det aktuelle utviklingsnivå slik det konstateres gjennom individuell problemløsning, og nivået for potensiell utvikling slik det kan konstateres ut fra problemløsning med veiledning fra voksne eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende (Mjelde: 57) Læring gjennom samhandling innebærer også at elevene skal lære av hverandre. Alle elever kan noe som de andre ikke kan, eller ikke har anledning til å gjøre. De komparative fordelene må utnyttes til beste for hele gruppen. Begrepet *støttende stillas* (scaffolding) er hentet fra Bruner. Mjelde sier at det kan oversettes til at læreren er virksom i læreprosessen sammen med elevene/studentene ved å gå inn på målsettingene for lærevirksomheten deres. Stillaset er midlertidig. Det er der for å hjelpe til med å fullførelsen av oppgaven, for så å bli fjernet. (Mjelde: 57–58). Begrepet brukes ofte sammen med den nærmeste utviklingssone. Det betyr at ikke bare læreren, men også medelever og andre aktører kan fungere som et støttende stillas. Å støtte andre innebærer at man må tilpasse hjelpen til mottakerens forutsetninger. Det forutsetter en stor forståelse av det aktuelle temaet og gode empatiske evner. Å hjelpe gir grobunn for ytterligere forståelse. Professor Kjell G. Salvanes har deltatt i et forskningsteam som har funnet at de eldste i en søskenflokk gjør det skarpere enn sine etterfølgere. Det slår ut i at etterfølgerne (de yngste) skaffer seg mindre utdanning, lavere lønn, større sjanse for deltidsarbeid. De mener at en årsak er at eldre søsken kan ha fordel av at de må lære fra seg ting til sine yngre søsken. De er dermed vant til å formidle kunnskap. Denne evnen ser ut til å være en avgjørende faktor for suksess videre i livet, sier Salvanes. (Tidens krav 12. mars 2005: 39)

*Elevene skal lære å finne sine egne svar.* I tradisjonell skole stiller læreren spørsmål som han eller hun har fasit til, eller fasiten er i bøker. Praksislæring legger opp til at elevene skal gjøre sine egne refleksjoner og valg. Det forutsetter at de må bruke flere informasjonskilder enn lærerens kunnskap (og meninger) og læreboka. Slike informasjonskilder finnes blant annet på Internett, hos ressurspersoner i lokalsamfunnet, på biblioteket, hos medelever og i sine egne erfaringer. For å lykkes med dette må problemstillingene som elevene arbeider med samsvare med deres utviklingsnivå. Da førstes forstår de oppdraget slik at de kan stille riktige spørsmål, og bruke sin referanseramme, erfaring, kunnskap, dvs. virkelighetsnære oppgaver.



## **Sentrale begreper i praksislæring**

*Praksislæring* er en opplæringsform som bygger på praktisk arbeid som utføres av elever. Det praktiske arbeidet utføres på forskjellige læringsarenaer. Eksempler er praksislæring i elevbedrift, i utplasseringsbedrift, på en arbeidsplass, i nærmiljøet eller i en simulert bedrift.

*Praksisoppgaven* utformes av læreren. Den gir elevene praktiske oppdrag der elevene skal utføre arbeid relatert til teoretiske begreper hentet fra læreplanen. I stor grad bestemmer elevene selv hvilken situasjon eller hvilket tema som de teoretiske begrepene knyttes til.

*Undervisningsgruppe* er synonymt med begrepet klasse, som ble brukt i skolen før Kunnskapsløftet (2006). Elevene i undervisningsgruppen har samme timeplan, samme lærere, følger samme progresjon og er samlet store deler av undervisningstiden. Elevene er plassert i samme undervisningsgruppe gjennom hele skoleåret. Ifølge tidligere avtaler skal ikke undervisningsgrupper (klasser) overskride 15 elever i yrkesfagene og 30 elever i allmennfagene. I nye avtaler er dette antallet ubegrenset.

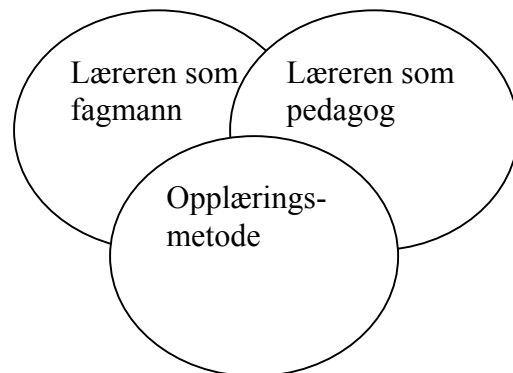
*Samarbeidsgruppe* eller *arbeidsgruppe* består av elever som arbeider sammen for å løse et oppdrag i en praksisoppgave eller en problemstilling for eksempel ved prøver.

Samarbeidsgruppene arbeider sammen til oppdraget er løst. Deretter oppløses gruppen.

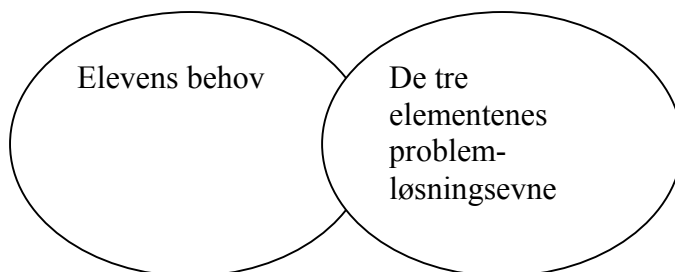
Samarbeidsgruppene kan ha forskjellige sammensetning ved løsning av forskjellige praksisoppgaver og problemstillinger. Elevene i samarbeidsgruppen kan rekrutteres fra alle undervisningsgruppene i et programfag. Av praktiske grunner kommer de vanligvis fra samme undervisningsgruppe.

## 2. Praksislæring

Skolens hovedoppgave er å skape læring hos elevene. I denne prosessen spiller læreren en sentral rolle. Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne er skolens viktigste ressurs, heter det i St.meld. nr. 30 (Kultur for læring: 24). På samme sted står det at det stilles mange og ulike krav til lærerne. De må ha faglig kompetanse på en rekke områder, pedagogisk kompetanse for å lede en gruppe elever, og de må spille på et stort repertoar av arbeidsformer og virkemidler. Det vi si at læreren er *fagpersonen* som kan det faget han underviser i, han er *pedagogen* som leder elevene gjennom læringsprosessen, og han er bruker av *opplæringsmetoder*. Terje Ogden sier *Kvalitetsbevissthet i skolen* at elevenes læring er direkte avhengig av hva lærerne kan og hva de gjør (Ogden: 131). Det innebærer at vi som lærere må skaffe oss kunnskap om elevene for å motivere dem til handlinger og aktiviteter som skaper læring.

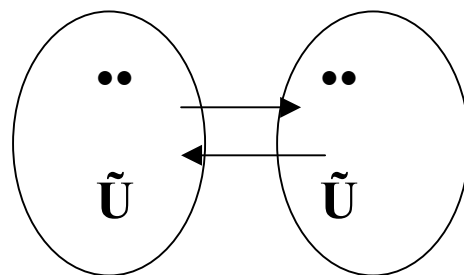


Dette er hovedessensen som elevene møter i skolen. Til sammen skal de tre elementene i figuren over definere elevens behov og bruke sin problemløsningsevne til å løse behovet.



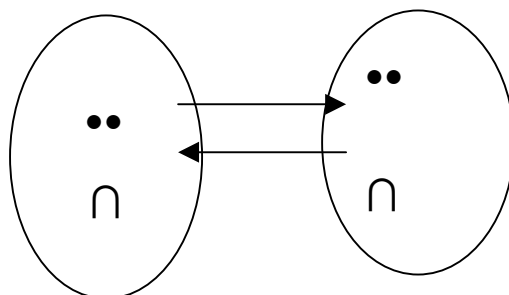
I dette samspillet må både lærere og elever delta aktivt av to grunner. Den første knyttes til det komplementære forholdet elev–lærer-paret der eleven har et opplæringsbehov som læreren skal bidra til å dekke. I samspillet må lærer og elev definere hvilke behov som finnes

og hvordan de sammen best mulig kan dekke det. Dette forutsetter åpen interaksjon mellom de to. Den andre grunnen er at de to aktørene har mulighet til å opphøye og inspirere hverandre. Den generelle læreplan oppfordrer til at lærere skal inspirere, motivere og støtte elevene. Det er selvfølgelig en viktig oppgave for læreren. I praksislæring med utstrakt bruk av samarbeid, er det også viktig at elevene inspirerer og motiverer hverandre. Fordi læringen skjer i samhandling mellom lærer og elever, er det også fristende å betrakte forholdet mellom dem som gjensidig. En konsekvens av det er at eleven også skal inspirere, motivere og støtte læreren. I praksislæring der begge både beveger seg i ukjent og litt uforutsigbart område er dette særdeles viktig. I motsetning til tradisjonell undervisning har ikke læreren kontroll, og mye kan gå feil. I stedet for å bli sure, beskyldt læreren for urettferdighet, manglende styring og lignende, må elevene sette seg inn i situasjonen og forstå hva som ligger bak den negative situasjonen som har oppstått, ta initiativ til endringer og sammen med læreren gjøre opplæringen bedre. På denne måten vinner begge partene i ”parforholdet”.



God sirkel

Samspillet mellom elever og lærer skaper gode og en onde sirkler. Selv om eleven bidrar sterkt i prosessen, er det læreren som har hovedansvaret for at samspillet skal lykkes.



Ond sirkel

Ideen bak praksislæring er at elevene løser praktiske, virkelighetsnære og tverrfaglige problemstillinger gjennom utstrakt bruk av *gruppearbeid*. Grunnlaget for arbeidet er oppdrag som gis gjennom praksisoppgaver. For å løse oppgavene bruker elevene sin tidligere erfaring og interesser samt skaffer seg påfyll av teori som samsvarer med mål i læreplanen. Andre aktiviteter, for eksempel bedriftsbesøk, forelesninger, individuelle oppgaver, selvstudier og utplassering, brukes for å gi elevene et bedre grunnlag for å løse praksisoppgavene. Slike metoder brukes også i den ”tradisjonelle” pedagogikken, men da som kjærkomne og spennende avbrekk fra tradisjonell undervisning. Ofte er de også isolert fra det lærestoffet som bearbeides. I praksislæring brukes metodene som virkemidler for å fremme gode praktiske løsninger. De blir ikke bare spennende avbrekk fra en stillesittende skolehverdag, men gir variasjonsmuligheter i en spennende skolehverdag. Det ideelle er at elevene i stor grad styrer dette selv, og dermed kan tilpasse det til gruppens behov – behov som både kan knyttes til faglige utfordringer i oppdraget og bidra til variasjon og motivasjon.

På denne måtes settes eleven i sentrum. Opplæringen er også slik at den lett kan tilpasses elever med ulike forutsetninger, både gjennom oppgaven som skal løses og i samhandling mellom elev og lærer.

## 2.1 Hovedprinsipper i praksislæring

Praksislæring er en tenkemåte eller et fundament for opplæringen. I denne tenkningen må den enkelte lærer eller lærergruppe tilpasse seg sine omgivelser. Praksislæring bygger på enkelte hovedprinsipper som må vektlegges for at en skal lykkes. Prinsippene nedenfor har utgangspunkt i mine egne erfaringer. Det er også slik at forskjellige lærere legger forskjellige prinsipper til grunn i opplæringen. Andre som bruker denne eller tilsvarende metode har sannsynligvis andre opplevelser, og vil vurdere annerledes. Gjennom bruk av praksislæring, er det også naturlig at nye prinsipper kommer til, noen fjernes, noen nedprioriteres og andre igjen forsterkes. Det som behandles i denne boka gir ingen fasit, men viser en måte å tenke på.

Prinsippene som behandles her er at teori og praksis integreres, praksis gjennomsyrrer opplæringen, det er kontinuerlig vurdering av opplegget, mappevurdering, medbestemmelse, loggføring og interaksjon mellom elever og mellom elever og lærer.

### 2.1.1. Teori og praksis integreres

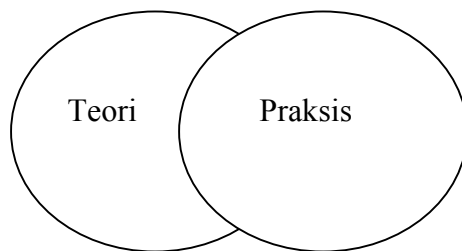
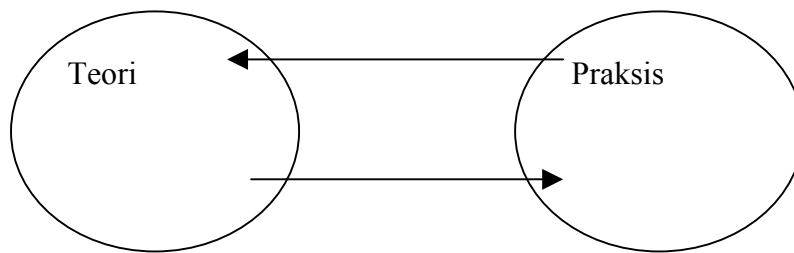
Praksis og teori går hånd i hånd. Prinsippet går ut på å fjerne skillet mellom teori og praksis i opplæringen. Dette må ikke misforstås slik at vi ønsker å fjerne teorien. Den brukes for å tolke oppdrag, avgrense oppdrag og til vurdering av elevenes praktiske løsninger. Det betyr heller ikke at elevene skal lære teori på nøyaktig samme tid som de praktiserer. Det skal imidlertid være sammenheng i perioden da elevene arbeider med den praktiske problemstillingen – en periode som starter med utlevering av en praksisoppgave og avsluttes med dokumentasjon og vurdering av elevens arbeid. I denne perioden arbeider eleven med problemstillinger der hun bruker praksis og teori for å oppnå gode løsninger og høy grad av måloppnåelse. Praksisoppgavene er åpne. De gir eleven muligheter til å bruke erfaringer og kunnskaper som han har tilegnet seg tidligere, både som skoleelev og i fritiden. Sammen med stor frihet innenfor oppgavens rammer, gir dette grobunn for at elevene skal kunne definere sitt eget behov for teori, og bruke den når det er nødvendig.

Behovet for teori dukker opp gjennom elevenes arbeid. Det vil også være slik at jo mer teori som brukes, jo høyere blir måloppnåelsen. Dette bidrar til at teori og praksis ikke oppfattes som isolerte faktorer, ikke som en samlet enhet. Vi unngår dermed uheldige situasjoner som eksemplene nedenfor viser:

- Lærerstyrt opplæring med fokus på teori. Lærere har gjerne sin referanseramme fra bøkens verden, noe som lett fører til at undervisningen kan bli for teoretisk for enkelte elever.
- Avstand mellom teori og praksis. Eksempler på dette er at all teoriundervisning gjennomgås i første termin og praksis i andre termin, teori i bestemte timer i uken og praksis andre timer, en hel dag med praksis og flere enkelttimer med teori.
- Læreren detaljstyrer praksisoppgavene og elevene får lite rom for kreativitet, selvstendighet og mulighet til å bruke sine egne erfaringer og interesser. Det skjer ofte når oppdraget begrenses til et praktisk område som skal brukes, for eksempel en campingplass eller en butikk. Dette er bra for de som har erfaring fra disse områdene, men uheldig for dem som har erfaring fra andre områder som de ikke får brukt.

Selv om læreren knytter teori som det undervises i til praksis som utføres, blir teorien ofte abstrakt og virkelighetsfjern for elevene. Grunnen er at teori ofte er annerledes enn praksis, den er generell og har mange nyanser. Den består av begrepsmessige og abstrakte ord som elevene ikke kjenner seg igjen i. Det er også raskere å undervise i teori enn å anvende teorien i

praktiske gjøremål. Fristelsen til å øke teorigjennomgangen kan dermed bli stor. Det kan gi en god følelse av effektiv og rasjonell undervisning – som kan være noe annet enn elevens effektive læring. Det er også slik at vi gjerne gjennomgår ett teoretisk fenomen, mens man i praksis arbeid anvender flere teoretiske områder samtidig. Dermed blir det ofte avstand, både i tid og innhold. Selv om sammenhengen er bra, opplever mange elever praksis bare som et behagelig avbrekk fra undervisningen – ikke som en vesentlig del av opplæringen.



Teori og praksis skal ikke isoleres, men integreres i hverandre

Et eksempel belyser dette:

Elevene får i oppdrag å drive produksjon og salg av et selvvalgt produkt. I dette arbeidet skal de blant annet anvende begrepene marked, markedstiltak, salg og kommunikasjon.

Én gruppe tolker oppdraget slik:

Vi driver en egen liten bedrift ved skolen som produserer og selger vafler i matpausene til elever og ansatte. I dette arbeidet skal vi segmentere markedet for virksomheten, og tilpasse produkt og påvirkning/kommunikasjon til forskjellige segmenter.

Oppgaven er virkelighetsnær fordi elevene skal arbeide med en bedrift de selv driver. Det bidrar til at arbeidet med oppdraget blir lett forståelig. Bedriften som de har valgt er liten og oversiktlig slik at de har kontroll over det meste som skjer. De forstår hensikten og nytten ved oppdraget slik at det de lærer blir meningsfylt. Det er også naturlig at de velger et produkt

som de kjenner til, og som de har lyst til å arbeide med. Det skaper også motivasjon til innsats.

Elevenes arbeid med problemstillingen kan skje gjennom denne prosessen:

#### Fase 1 Gruppearbeid der elevene drøfter problemstillingen og definerer behov for støtte

De diskuterer i gruppen hva oppgaven går ut på, og hvilke utfordringer de står overfor. Selv om de ikke har teoretisk kunnskap om segmentering og produkttilpasning, forstår de raskt at de skal produsere og selge vafler til elever og ansatte ved skolen. De føler også at de trenger noen hjelpemidler i arbeidet, for eksempel hvordan de kan dele inn markedet i segmenter, hvordan de kan differensiere produktene, hvordan de kan finne ut hvor mye vaffelrøre som skal lages og hvilke kommunikasjonsmidler som kan brukes i påvirkningen. Dersom dette er en av de første praksisoppgavene de arbeider med, er det også naturlig at de har behov for hjelp til å strukturere det videre arbeidet. Dette behovet fører til neste fase.

#### Fase 2 Gjennomgang av teori og framgangsmåte

Elevene tilegner seg kunnskap om momentene over. Det finner de i teorien. Den kan skaffes gjennom selvstudier eller ved gjennomgang fra læreren. Dette inviterer til undervisning fra læreren. Mengden av undervisning vil variere alt etter elevenes evne til å ta imot. Min praksis er en kort gjennomgang av grunnleggende verktøy og hjelpemidler som elevene kan bruke slik at de kan starte det praktiske arbeidet. Teorien ligger på et nivå som alle kan tilegne seg, særlig fordi elevene og læreren sammen knytter teorinivået til det praktiske oppdraget som skal utføres.

#### Fase 3 Gruppearbeidet starter

Elevene starter med organisering av arbeidet. Noen oppgaver utføres i samlet gruppe, for eksempel vurdering av hvilke segmenteringskriterier som skal brukes og hvilke kommunikasjonsmedier og budskap som skal brukes. Gjennom disse diskusjonene er det godt mulig å bruke litteratur om temaene som hjelpemiddel, eller man stiller spørsmål til lærer eller oppsøker aktører utenfor skolen som har nødvendig kunnskap og erfaring. Andre oppgaver løses best individuelt. Eksempler på det er at ett medlem får i oppgave å beskrive aktuelle segmenter ut fra de kriteriene som er valgt, andre utformer plakater, brosjyrer o.l. som gruppen har bestemt at de skal bruke i kommunikasjonen med de forskjellige segmentene. Selv om enkelte funksjoner utføres individuelt, bruker gruppemedlemmene hverandre som

diskusjonspartnere og støttespillere. I tillegg må også det individuelle arbeidet samordnes for at det skal ende opp med effektiv produksjon og salg av vafler. Det vil si at de lager helhetlige løsninger.

#### Fase 4 Vurdering av arbeidet

Vurdering skjer i alle fasene. Elevene vurderer hvilken bedrift og hvilke produkter de skal arbeide med, de tolker oppgaven, de vurderer hvilken teori de trenger, hvordan deloppgavene skal beskrives og defineres osv.

En annen side ved vurderingen er at elevene vurderer hverandres arbeid, foretar justeringer og setter det inn i en fornuftig helhet. Her må de se for seg alternative løsninger, vurdere fordeler og ulemper med ulike løsninger, se sammenhengen mellom delene i løsningen o.l. Slike forhold bidrar til den høyeste måloppnåelse.

Lærerens bidrag i dette er å veilede ved å stille spørsmål, komme med innspill som gir elevene grunnlag for nye refleksjoner, nye ideer, nye retninger, avgrensning av arbeidet m.m. Dette kan betraktes som veiledning underveis i mappevurderingen.

#### **2.1.2. Praksis gjennomsyrrer hele opplæringen**

Alle mål, i den grad det er mulig, konverteres gjennom praktisk oppgaver, der elevene tar initiativ, jobber selvstendig, bruker sine kunnskaper og interesser og utfører verdiskapende aktiviteter i henhold til oppdraget. Å jobbe selvstendig innebærer at elevene selv tar beslutninger om utplassering, bedriftsbesøk, gjesteforelesere, undersøkelser i nærmiljøet o.l. i samarbeid med læreren.

Som nevnt tidligere inneholder ett praktisk arbeid ofte flere teoriområder. Ideen om at praksis sitter i førersetet, betinger at elevene selv tilegner seg ny teori eller fordypning av gjennomgått teori. Her er selvfølgelig læreren en nyttig medspiller. I tilfeller der en teori brukes som fundament for oppgaver som skal løses senere, kan elevene løse oppgaven praktisk og legge til teoretiske refleksjoner senere. Dermed vil *tverrfagligheten øke* etter hvert som man skrider fram gjennom skoleåret. Dette krever god kontroll over læreplanens innhold. Også her vil læreren være en god støtte for elevenes videre arbeid og utvikling.

Med bakgrunn i dette ser vi at teori brukes på to måter. Den ene relateres direkte til praksisoppgaven, eller fundamentet for elevens problemløsning. Vesentlige deler av denne diskuteres med lærer sammen med introduksjonen av praksisoppgaven. Et eksempel belyser



dette: Eleven får i oppdrag å fastsette prisen på et produkt i en bedrift. Før hun begynner det praktiske arbeidet, må hun vite hva prissetting er og hvilke metoder som kan brukes. Denne teorien *må* gjennomgås og diskuteres før det praktiske arbeidet begynner.

Den andre måten relateres til teorier som brukes i vurdering av den praktiske anvendelsen. I arbeidet med prissettingen er det naturlig at eleven kommer inn på andre problemområder der annen teori kan brukes. Typiske områder i vårt eksempel er sammenhengen mellom pris og etterspørsel, bedriftens kostnader og konkurrentenes prispolitikk. Andre forhold kan være markedsvurderinger hvor det blant annet kan være nødvendig med markedsundersøkelser. Den ideelle og gode løsningen her er å tilegne seg teori når behovet oppstår. Eleven kan selv skaffe seg teorien, gjennom samtaler med læreren eller gjennom diskusjoner i gruppen. En annen problemløsning er å vurdere tilleggsområdene praktisk. Det vil si at hun vurderer og fremmer konkrete og praktiske løsninger. Sannsynligheten for at denne løsningen blir for snever er imidlertid stor fordi hun gjennom teorien kan se flere muligheter å drøfte. En tredje måte å løse problemet på er å fortelle om oppgaver som må løses i tilknytning til prissetting uten å komme inn på konkrete løsninger. I begge de to siste metodene må hun ha muligheten til å utvide oppgaven på et senere tidspunkt. Det vil si at man anvender resultatet eller integrerer resultatet fra et oppdrag i et senere oppdrag. Denne måten å arbeide på fører til at alle elever uansett forutsetninger vil mestre noe. De som bare gjennomfører prissettingen vil få en middels karakter fordi de anvender teorien. De som drøfter, trekker inn andre forhold som vist i eksemplet over, vil oppnå over middels karakter fordi de vurderer arbeidet som er utført og ser sammenhengen mellom ulike deler av pensum.

Mange kritiske røster mener at elevene er for umodne til å løse slike sammensatte oppgaver, i alle fall at de er forbeholdt de flinkeste. Betraktes behandlingen over isolert er det sikkert sant. Bare de flinkeste og mest arbeidsvillige elevene løser oppgavene på egen hånd. Men ved sterk involvering og bevisst tilpasning hos læreren vil opplegget gi gode muligheter for *differensiering*, ikke bare med tanke på at de svakeste skal kunne mestre, men også at flinke får utfordringer som de må yte på sitt beste for å mestre. Et annet forhold som også veier tungt, er at elever som definerer sine egne problemer og finner fram til sine egne løsninger får et *eierforhold* til arbeidet som utføres. De arbeider og utvikler seg for sin egen skyld, ikke for å tilfredsstille læreren. Det de gjør, blir også lettere å huske enn om læreren styrer det meste av det de produserer.

### 2.1.3. Medbestemmelse, elevdeltakelse

Praksislæring betinger medbestemmelse og deltagelse fra elevene. Medbestemmelse innebærer at begge aktørene i elev–lærer-forholdet bestemmer, ikke én part alene. Elever og lærer har imidlertid forskjellige roller, mål og oppgaver i arbeidet. Læreren har kunnskap om og oversikt over læreplanens innhold, og skal sørge for at elevene lærer. Elevenes oppgave er å lære, og i denne prosessen skal de bruke lærerens kunnskap og innsikt. På noen områder vil læreren ha mer innflytelse enn elevene, mens elevenes oppfatninger skal vektlegges mest på andre områder. Beslutninger må imidlertid tas gjennom samarbeid og de må aksepteres av alle.

Læreren styrer eleven gjennom alle fag og mål ved å bestemme problemstillingene eller oppdragene i praksisoppgavene. Her vil han være ganske enerådende, noe som er nødvendig for å utvise lojalitet mot læreplanen. Det gir også elevene mulighet til å lære og oppnå høy måloppnåelse på alle deler i læreplanen. Eleven bestemmer derimot hvordan arbeidet skal utføres og måloppnåelsen dokumenteres. Arbeidet skjer dermed på elevenes premisser ved at de tolker og vinkler oppdraget på den måten som passer dem best.

Noen eksempler på områder der eleven i hovedsak bestemmer:

- Elevene setter egne mål for hver praksisoppgave. Det er nær sammenheng mellom mål og aktiviteter for å nå målet. Aktivitetsnivået har igjen nær sammenheng med tidsbruken for hver oppgave. Det er ikke mulig å ha topp behandling av alle oppgavene fordi tiden ikke strekker til. De bestemmer selv hvilke oppgaver som skal prioriteres ned i tidsbruk og omfang. Ingen oppgaver kan imidlertid prioriteres vekk, men oppgaver kan slås sammen. Det fører til økt tverrfaglighet, noe som gir verdifull forståelse av fagområdet service og samferdsel.
- Elevene bestemmer den praktiske situasjonen som oppdraget knyttes til. Det kan for eksempel være egen bedrift, en bedrift i lokalmiljøet, en hendelse i lokalmiljøet, personlige opplevelser som elevene har o.l. På den måten knyttes teori til noe de finner virkelighetsnært, interessant og spennende.
- Vinkling av problemstillingen styres også av elevene. Her velger de for eksempel mellom positive eller negative opplevelser og hvilke roller de plasserer seg i. Rollene kan for eksempel være aktiv deltaker, observatør og intervjuer.

- Elevene kan justere og utvide oppgaven. Det vil si at de selv utvider teoriområdet ut fra det de arbeider med, ut fra kunnskap de har tilegnet seg og hva de mener passer.
- Elevene kan velge rekkefølgen på oppgavene selv. Utgangspunktet her er både hva de arbeider med og den tiden de har til disposisjon. Her vil det være stor forskjell på de ulike formene for praksislæring. For elever som er uplassert i bedrift, er det naturlig at de løser oppgaver som er i tråd med det arbeidet som de til enhver tid utfører på arbeidsplassen. Elever som tilbringer mesteparten av tiden på skolen vil stort sett bruke samme rekkefølge. Det er i prinsippet ingen betingelse, men det letter arbeidet for læreren.
- Elevene kan velge dokumentasjonsform. Dokumentasjon av det arbeidet som er utført kan skje på mange måter. Det kan være i form av rapport, muntlig presentasjoner, rollespill, videoopptak, diskusjoner rundt bordet med lærer m.m. Da presentasjon og kommunikasjon er basisverdier og fagspesifikke kompetansemål i service og samferdsel, bør flere metoder anvendes.

Erfaringen min er at de praktiske valgene som elevene gjør, gir dem opplevelse av medbestemmelse og innflytelse i prosessen. De oppnår dermed et positivt eierforhold til arbeidet. De finner også arbeidet interessant og spennende fordi de bruker eksisterende kunnskap og erfaringer.

#### **2.1.4. Loggføring**

Logg er en beskrivelse av hendelser eller opplevelser som en person har. Loggen har mange varianter ut fra hva som er hensikten med den. Bjørndal nevner loggboka til yrkesgrupper. (Bjørndal: 59). Han snakker også om ulike typer logger – strukturerte og ustrukturerte. (Bjørndal: 62–65) Et fellestrekk ved alle loggene er at de tar utgangspunkt i noe som er gjort, en opplevelse, en beskrivelse eller en tanke som loggføreren eller eleven har eller har deltatt i. I tillegg behandles dette på en eller annen måte, for eksempel hva han følte, hva han lærte, hva det kan føre til, hva det skal brukes til, for eksempel diskusjonstema, vurdering eller tolkning av det som er gjort. En logg er et praktisk hjelpemiddel, og må brukes på den måten som er mest hensiktsmessig for at eleven skal lære og bli motivert til å lære mer. Den må derfor ta utgangspunkt i elevenes faktiske situasjon og loggskrivningen må utformes etter det.

I praksisopplæring er loggføring et nødvendig hjelpemiddel på tre områder: Den skal hjelpe eleven til å oppsummere arbeid som er utført. Det danner igjen grunnlag for å reflektere over

resultatet og prosessen som ledet fram til resultatet. På den måten øves elevene i å vurdere sine sluttprodukter i forhold til ulike læringsmål samtidig som de får muligheten til å tenke over den læringsstilen de bruker. Jorunn Møller henviser til teoretikere som Lev S. Vygotskij, Jerome S. Bruner og Janet Emig, og hevder at skriving fremmer læring på en unik måte, gjennom å integrere ”hånden”, øyet og håndens tilnærming til læring.

Loggskriving kan forstås som en metode for å fremme den indre dialogen. Gjennom loggen snakker en med seg selv og lytter til seg selv. I denne prosessen lærer elevene mye om seg selv, blant annet hva de allerede vet og hva de føler. Loggskriving er personlig, og dermed har skriverne ingen trussel om at andre skal vurdere det de har skrevet. Da er det også lettere å synliggjøre følelser. Mye av det vi gjør gjør vi automatisk, vi tenker ikke over det. Når noe er formulert skriftlig, blir det mer tilgjengelig for analyse. Til slutt nevnes hvorfor de handler som de gjør. Her er det snakk om å gi begrunnelser for den praksis som en har. Gjennom dette tvinges vi til å formulere vår praksisteori og derigjennom gjøre den mottakelig for forandring. (Cato R. P. Bjørndal: *Det vurderende øyet*: 60)

Dette er forhold som er viktig for alle elever, uavhengig av opplæringsform. En annen grunn er at loggen gir et grunnlag i samtaler med andre elever og med læreren. Det er spesielt viktig for elever som er utplassert i bedrift. Her er kontakten mellom eleven, andre elever og lærer minimal fordi de er utplassert i ulike bedrifter. I de fleste tilfeller er det også en tidsavstand mellom loggskrivingen og samtaler. Da er det flott å ha skrevet ned de opplevelsene man har hatt, slik at de ikke går i glemmeboka. Det blir også en fin måte å repetere og videreutvikle opplevelsene. Arbeidsoppgavene på arbeidsplassen kan ikke alltid utføres parallelt med praksisoppgavene. Elevene må jo innrette seg etter de gjøremål som er viktig for arbeidsplassen i øyeblikket. Det kan også forekomme tidsavstand mellom utførelse av oppgaver og dokumentasjon av arbeidet. For å bruke erfaringene de tilegner seg, er det viktig at elevene skriver skikkelig logg, og at det skjer umiddelbart etter praksisopplevelsen.

Med bakgrunn i dette vil loggen være omfattende. Den bør blant annet inneholde disse momentene:

Beskrivende forhold:

- Når arbeidet ble utført
- Hvilke oppgaver som ble utført
- Hvem de arbeidet sammen med

- Hvilke teknologi som ble brukt

Reflekterende forhold:

- Hva de gjorde bra og mindre bra
- Hva de lærte
- Hvilke modeller, prosesser, teorier som de kan knytte arbeidsoppgavene til
- Mål i læreplanen som de arbeidet med

For at alle elevene skal kunne få muligheten til å behandle alle sidene eller de samme sidene ved problemområdet, er det hensiktsmessig å utforme et standardskjema som inneholder de viktigste områdene, men samtidig gi elevene muligheten til å utvide etter ønske. Et eksempel på et slik skjema vises nedenfor.

Logg for \_\_\_\_\_

<b>Beskrivende del</b>	
Arbeidstid og sted	
Oppgavebeskrivelse	
Samarbeidspartnere	
Bruk av teknologi	
Andre forhold jeg vil beskrive	
<b>Vurderende del</b>	
Teori som anvendes	
Mål i læreplanen	
Hva jeg gjorde bra og mindre bra	
Hva jeg lærte	
Andre refleksjoner over arbeidet, arbeidsmåte og hva som ble lært	
Hva må jeg lære mer om	
Andre forhold jeg vil ta med i vurderingen	

### **2.1.5. Interaksjon mellom eleven, andre elever og læreren**

Elevene i praksislæring er ofte ute fra klasserommet på oppdrag fra gruppen. Det kan være intervjuer, observasjoner og lignende som skal brukes i praksisoppgaven. Elever som er utplassert i bedrift eller de som arbeider i en bedrift, tilbringer faktisk mesteparten av programtimene utenfor skolen. De overlates mye til seg selv fordi læreren har elever andre steder, både i andre utplasseringsbedrifter og på skolen. Behovet for å samordne sine gjøremål med andre gruppemedlemmer, og dermed skape helhetlige sluttprodukter er stort. Det samme er ønsket om å få tilbakemeldinger på utført arbeid og vedlikehold av sosiale relasjoner. Det er lærerens ansvar at dette skjer, dels gjennom direkte samhandling og dels gjennom tilrettelegging av samhandling mellom elevene. Direkte samhandling skjer gjennom hyppige samtaler med enkeltelever og elevene som gruppe. Tiden som brukes til samhandling med enkeltelever eller smågrupper er begrenset, men gir gode muligheter til individuell behandling. Læreren må derfor gi eleven eller elevgruppen full oppmerksomhet under samtalen. Det er ikke alltid tiden sammen med eleven som teller, men tiden der eleven får lærerens oppmerksomhet. Motsetningen til dette er at lærere alltid har hele gruppen samlet, og samtaler med alle. Da vil tiden som brukes sammen med elevene være lengre, men oppmerksomheten som enkeltelever får kan bli mindre. I praksislæring er hele gruppen samlet ved introduksjon av nye oppdrag fordi alle elevene har behov for nøyaktig samme informasjon. Ellers skjer opplæringen og veiledningen i mindre grupper, eventuelt individuelt.

Naturlige temaer i samtaler med enkeltelever er faglig utvikling, arbeidsmetode og trivsel.

Nedenfor er noen eksempler på forhold som læreren må etterstrebe i samtalene:

- Inspirere og oppmuntre til videre arbeid og samarbeid.
- Gi tilbakemeldinger som forteller om elevens positive vekst, både på det faglige og det personlige plan.
- Gi god plass til å samtale om hvordan eleven lærer og hvordan hun lærer best. Her er det meget viktig at læreren stiller spørsmål, lytter til svarene og forstår meningen. Hensikten er at eleven skal bli bevisst sin egen læringsstil, og reflektere over hva som er sin optimale læringsstil ved forskjellige problemstillinger. Eksempler på situasjoner der eleven lærer best, er om hun vil ha ro eller musikk, ønsker å være alene eller sammen med andre, sitte hjemme eller på skolen og kunne spørre andre eller tenke over kompliserte problem. Det kan også knyttes til innlæringen, for eksempel om hun lærer best ved å lytte til andre, se tegninger og skisser, ser helheter først og så detaljer

eller omvendt, utføre konkrete handlinger, diskutere og lese og gjøre notater. Det bidrar til å bevisstgjøre elevens måte å lære på.

- Samtal på et faglig nivå som samsvarer med elevens utviklingspotensial. Det vil si avstanden mellom det eleven allerede kan og det hun har forutsetninger til å lære med nåværende kunnskap. På den måten unngår man på den ene siden ”kjedelige gjentakelser” av det eleven kan, og på den andre siden ”kompliserte forhold” som eleven ikke har forutsetninger til å forstå.
- Vær en demokratisk og rettferdig lærer. Lærer og elev har komplementære roller. Det innebærer blant annet at eleven forventer at læreren oppfører seg som en lærer. Å behandle eleven som likeverdig i faglige samtaler kan skape rolleforvirring. Bekle rollen med verdier som empati, demokratisk holdning, tålmodighet og rettferdighet.
- Unngå ironi, negativitet og autoritær væremåte.

Elevens samhandling med andre elever er også viktig. Det gjelder særlig med elever som er utplassert i andre bedrifter. De er i samme situasjon og har de samme utfordringene. De må inspireres til å utveksle erfaringer, trekke veksler på hverandres kunnskap og samarbeide om så vel teoretiske som praktiske problemstillinger. I praksislæring skjer det ikke bare mellom elever og lærer, men kanskje vel så mye mellom elever. Det forutsetter gode samarbeidsgrupper og et godt og trygt klassemiljø.

### **2.1.6. Gruppeorganisering**

Gruppearbeid står sentralt i praksislæring. Det skyldes flere forhold. Problemstillingene i praksislæring er sammensatte og omfattende. Flere personer må delta for å diskutere og tolke oppgaven og utføre oppgaver som er nødvendige for å få til gode løsninger.

Gjennom samarbeid vil flere hoder tenke sammen. Elevene utfordrer hverandre, gir hverandre assosiasjoner, de argumenterer for sine meninger og må lære å takle motstand fra de andre gruppemedlemmene. Dette bidrar til at alle får økt forståelse for problemstillingene og innsikt i alternative løsninger.

I samarbeidsprosessen tolker og avgrensner de oppdraget. Det gir alle gruppemedlemmene samme forståelse for arbeidet som skal utføres. I tillegg defineres operative gjøremål som fordeles på en rettferdig måte. I tilknytning til dette fastsetter elevene mål for arbeidet, og planlegger framdriftsplanen. I framdriftsplanen beskrives hvem som skal gjøre hva, når det skal gjøres og hvordan det skal gjøres. Den definerer også hva som skal gjøres individuelt og

hva som skal gjøres samlet. Kvaliteten på dette arbeidet er avgjørende for å lykkes med oppdraget. Fordi praksisoppgavene er omfattende, vil kravet til effektivt arbeid være stort. Det sier seg selv at ”flere hender arbeider mer enn to”. Selv om elevene spesialisere seg på bestemte deloppgaver, skal de på samlinger dele sine opplevelser og nye kunnskaper med andre i gruppen. Her er loggføring et viktig redskap.

En annen viktig grunn er at elevene arbeider med praktiske oppgaver. De skaper noe som på forhånd ikke finnes. I slikt arbeid er det viktig med samtalepartnere både for å produsere ideer og for å få tilbakemelding på hva som er realistisk. Samtalene må preges både av inspirasjon til å videreutvikle ideer og konstruktiv kritikk som gir grunnlag for justeringer. I tillegg må også det kreative arbeidet tilpasses andre elementer i praksisoppgaven. Her er det ikke nok at læreren veileder. Eleven trenger også samarbeidspartnere som hun skal løse en felles oppgave sammen med.

Et tredje forhold er at elevene lærer gjennom samspill med tilbakemeldinger og initiativ. Den enkelte elev i gruppen forklarer hva hun har gjort, hvordan hun gjorde det og hvorfor hun gjorde det på sin måte. I tillegg får hun tilbakemeldinger, og kanskje må hun forsvare argumentasjonen sin. Slike prosesser bidrar til ytterligere forståelse for faget. I tillegg trenes hun også i sosial kompetanse, som i de fleste yrkesfagene er et viktig mål i seg selv. Mange av disse samtalene kan selvfølgelig skje mellom lærer og elev, men det kan være problematisk av to grunner. For det første vil samtalene mellom elev og lærer bli mellom to ulike parter. Selv om læreren er en meget god veileder og sørger for at samtalen skjer på elevens premisser, vil eleven oppfatte læreren som lærer. Eleven vil derfor føle større frihet når hun samtaler med likestilte parter som medelever. I tillegg skal også elevenes arbeid samordnes for å lage en god og effektiv helhet. Det andre som taler for at elevene bør samarbeide, diskutere og lære av hverandre, er at problemstillingen kan diskuteres umiddelbart etter at behovet dukker opp, både fordi de andre gruppemedlemmene er i umiddelbar nærhet, og fordi gruppen består av færre elever enn gruppen/klassen totalt. Dersom alle samtaler skulle gå gjennom læreren ville mange måtte stå i kø.

#### **2.1.6.1. Gruppesammensetning**

Sammensetning av grupper er et stadig tilbakevendende spørsmål. Skal elevene bestemme selv eller skal læreren bestemme? Skal vi ha homogene eller heterogene grupper? Skal sammensetningen bygge på sosiale relasjoner eller faglig interesse? I praksislæring er



gruppesammensetningen spesielt viktig fordi medlemmene er kunnskaps- og inspirasjonskilder for hverandre.

Mål for gruppen er at den skal bidra til at:

- ❑ Elevene lærer mer i samarbeid med andre i gruppen enn ved andre, og mer individuelle, undervisningsformer og gruppesammensetninger/storgrupper.
- ❑ Elevene føler seg trygge slik at de tør å delta aktivt med sine erfaringer og forutsetninger. Det forutsetter at alle er hjelpsomme, tar hensyn og gir personlig støtte når det er nødvendig. Dette betyr at gruppene ikke kan være for store.
- ❑ Elevene tar ansvar for og deltar i alle faser i arbeidet med praksisoppgavene, både det gruppen gjør samlet, og det som gjøres individuelt. Hver elev føler forpliktelser for oppgaven de får tildelt i gruppen og for sluttproduktet totalt. Dette krever kommunikative og sosiale ferdigheter.
- ❑ Elevene må ha evnen til å få en felles forståelse for arbeidet som skal utføres. Dette forutsetter både kognitive og sosiale fellestegn.
- ❑ Gruppene må være sammensatt slik at elevene kan lære av hverandre, det vil si en heterogen gruppe av elever med ulike kunnskaper, erfaringer og interesser. Det bidrar til at gruppen kan løse ulike sider ved en praksisoppgave, og at elevene kan dele forskjellig kunnskap med hverandre. I et gruppearbeid går man gjerne gjennom faser der forskjellige personlige egenskaper er nødvendig. En gruppe bør inneha alle disse egenskapene. Eksempler på slike egenskaper er iverksetter, vurderer, utadvendt, inspirator, koordinator, slutfører, leder.

Halland sier at effektive samarbeidsgrupper har et gruppeklime som er preget av tillit, gruppe-medlemmene innehar kommunikasjonsferdigheter, ledelsesfunksjonene i gruppen ivaretas og gruppen er i stand til å ta i bruk konflikthåndteringsprosedyrer. (Halland: 183–184) Han sier videre at oppgavens art er av stor betydning for et vellykket gruppearbeid. Begrunnelsen for å jobbe sammen må være at det gir et bedre utbytte enn det et individuelt arbeid ville ha gitt. Han lister opp følgende forutsetninger for et vellykket gruppearbeid:

- ❑ Oppgaven skal egne seg bedre til gruppearbeid enn til individuelt arbeid. Det handler om hvor omfattende, åpen og kompleks problemstillingen er.
- ❑ Oppgaven skal lede til et mål som gruppen selv går inn for. Det betyr at det må være rom for litt ulike løsninger, slik at gruppen har mulighet til å påvirke temaet til en viss grad.

- ❑ Gruppen må ha forutsetninger til å løse oppgaven. Da tenker vi på sammensetning, kompetanse og faglig nivå.
- ❑ Ytre betingelser for samarbeid må være til stede i form av rom, utstyr, tilgang på læringsressurser, tid osv.
- ❑ Gruppen må kunne samarbeide, jf. kjennetegn på en effektiv gruppe ovenfor.
- ❑ Gruppearbeidet skal være givende for alle medlemmene, ikke bare for flertallet. Her kan det bli nødvendig med balanserte løsninger i stedet for flertallsdiktatur. (Det vil si at man må diskutere seg fram til en praktisk tilnærming, fordeling av deloppgaver og løsninger som er i alles interesser, ikke bare for dem som er i flertall i gruppen)
- ❑ Gruppearbeidet må ikke koste mer enn det smaker. Det betyr at læringsutbyttet må stå i forhold til innsats og tidsforbruk. Dette vil stille krav til oppgavens utforming og temaets relevans. (Halland: 184)

Stensaasen og Sletta (1991) sier at hovedregelen er at en gruppe skal være heterogent sammensatt. Så langt det er mulig, bør hver gruppe ha like mange jenter som gutter, elever på ulike evne- og prestasjonsnivåer og elever med ulik etnisk bakgrunn når det er aktuelt. Man oppnår på denne måten å bygge bro mellom elevene. De refererer til Slavin og sier også at den faglige gevinsten ved å samarbeide i heterogene grupper er generelt sett like bra for flinke, middels flinke og svake elever. Enkelte resultater viser størst gevinst enten for svake eller for flinke elever. (Stensaasen, Sletta: 41–42)

Mine erfaringer er at elever aksepterer at gruppen består av elever med forskjellige læreforutsetninger, forskjellige interesser og forskjellige personligheter. Slik sett er det ganske lett å sette sammen grupper der ledertypen, samordnertypen, den sosiale typen osv. er representert. Disse forskjellene er ikke ødeleggende for å skape trygge, åpne og positive grupper. Det som derimot ikke aksepteres, er at enkeltmedlemmer ikke deltar med de ressursene de har. Elever som ikke bruker sine evner til beste for gruppen, er ikke velkommen. Disse gratispassasjerene kan etter min erfaring ødelegge hele gruppesamarbeidet. Det skapes mistillit, uvennskap og demoraliserer alle gruppemedlemmene. En annen personlighetstype som heller ikke er velkommen er den som dominerer. Det vil si at vedkommende aldri lytter til de andre, tar ikke hensyn og utfører arbeidet ut fra eget forgodtbefinnende. I de fleste tilfellene utfører eleven en mengde oppgaver, men på tvers av det gruppen er blitt enig om. Over tid passiviseres de andre gruppemedlemmene.

God gruppesammensetning og godt gruppearbeid er avgjørende for å lykkes med praksislæring. Derfor bør innstillingen eller holdningen til avtalte normer og innsats være et felles kriterium for alle i gruppen.

Med bakgrunn i ovennevnte kan vi splitte opp kriterier for gruppesammensetning i to hovedvariabler, ressurser av forskjellige slag som elevene har og hvordan de anvender ressursene i gruppearbeidet. Tabellen nedenfor kan være et nyttig hjelpemiddel for å skape optimale gruppesammensetninger.

		Ressurser, forutsetninger, interesser, personlige egenskaper	
		Store forskjeller	Liten forskjell
Vilje til å bruke sine ressursene og innrette seg etter avtaler	Store forskjeller	Gruppen bør splittes opp	Gruppen bør splittes opp
	Liten forskjell	Ideelle grupper	Noen utskiftninger for å få større variasjon i medlemmenes interesser, kunnskap, erfaring ol.

Den ideelle sammensetningen er å sette sammen elever med forskjellige ressurser, men som har samme holdning til å bruke ressursene sine. Da møter og samarbeider de med elever som er annerledes enn dem selv. Dette medfører ikke bare at de lærer faget, men også at de gjennom praksis lærer å innrette seg etter og ta hensyn til andre med en annen kulturell og sosial bakgrunn, andre interesser og erfaringer. De får dermed innsikt i forskjellige tolkninger av oppdraget, forskjellige løsninger og forskjellige argumenter. At de har samme vilje innebærer at de blir enige om mål for arbeidet, gangen i arbeidsprosessen, hvor mye tid som skal brukes, overholder avtaler, tidsfrister og lignende. I tilfeller der ”ingen i gruppen har vilje til å arbeide med oppdraget”, må læreren endre på oppdraget eller gjennomføre opplæringen på en annen måte.

Hvem skal bestemme gruppesammensetningen? Vi har to ytterpunkter, *lærerstyrte* og *elevstyrte* grupper. Dette er vanskelig fordi elever som går godt sammen sosialt gjerne vil være i samme gruppe. Grunnen til vennskapet er ofte at de har samme erfaring og samme

interesser, noe som tilsier at de ikke bør være i samme gruppe. Gode sosiale relasjoner skaper imidlertid et godt miljø og trivsel, noe som virker positivt på læring. Det forhold at gruppene skal arbeide sammen over lengre perioder, forsterker argumentet med å vektlegge sosiale forhold.

Et annet utgangspunkt for sammensetningen er den praktiske vinklingen som elevene skal arbeide med. I programmet for service og samferdsel skal for eksempel elevene utforme forretningsideer, yte god service, utforme markedsføringsplan og forretningsplan. De teoretiske begrepene må ofte relateres til en virksomhet eller et fag for å gi elevene god måloppnåelse. Hva som brukes bygger gjerne på faglige interesser, erfaringer og hvilke lærefag de ønsker å arbeide videre med. Dette utgangspunktet bidrar til at elevene er motiverte i arbeidet for å løse oppdragene de mottar.

I tråd med at elevene tar ”riktige” beslutninger når de står overfor valgmuligheter, er det muligens rett at elevene bestemmer selv. Det bidrar også til at de får et eierforhold til gruppen, og vil anstrenge seg for at den skal fungere godt. Men det er farer med dette. Stensaasen og Sletta sier for eksempel at hvis elevene vil gruppere seg likt hver gang, vil den enkeltes kontaktflate bli begrenset, og det kan bli tendenser til klikkdannelse. Det kan være at elever med liten motivasjon går sammen i gruppe, og at særlig dyktige elever finner hverandre. Sky og tilbakeholdne elever blir stående igjen, og upopulære elever finner kanskje ikke innpass i noen grupper. (Stensaasen og Sletta: 42) Skrøvset og Lunde (1996) mener at vi i grove trekk har tre måter å dele inn grupper på: etter sosiale kriterier (man velger seg gruppe ut fra hvor vennene er), ut fra felles interesse for hva det skal arbeides med, etter tilfeldig sammensetning. (Skrøvset og Lunde: 92–93)

Konklusjonen vil ut fra dette være at sammensetningen avgjøres gjennom samarbeid mellom elever og lærer. Det betyr at man lettere tar hensyn til alle momentene som er nevnt ovenfor. Det kan skje gjennom en femtrinnsprosess:

1. Læreren orienterer om hensikten med gruppesammensetningen. Dette vil være en del av lærerens presentasjon av arbeidsmåten.
2. Alle diskuterer og fastsetter kriteriene for sammensetningen. De knyttes både til sosiale forhold, oppgavetype og ulike roller som kreves for at gruppen skal arbeide effektivt.
3. Sammensetning av gruppene bestemmes.

4. Gruppene starter arbeidet med praktiske oppgaver. Den første perioden kan betraktes som en *prøveperiode* med hyppige observasjoner og samtaler for å se hvordan gruppene fungerer. I tilfeller der gruppen arbeider dårlig, settes det i gang tiltak. Eksempler på dette er *konfliktløsninger* og *forhandlinger*, at enkeltelever oppfordres til å endre atferd eller at fysiske forhold som gruppen arbeider i, endres. Dersom slike tiltak ikke nytter, går man over i neste fase.
5. Grupper som ikke fungerer settes sammen på nytt. Endringer på en gruppe kan ikke betraktes som et isolert fenomen. Utskiftninger i en gruppe vil ofte skape utskiftninger i andre grupper, i alle fall om antall medlemmer i gruppene skal opprettholdes. I min praksis har jeg alltid startet med tre medlemmer per gruppe. I løpet av skoleåret er antallet endret både til fem og to. Grunnen til dette er selvfølgelig at det er vanskelig å endre sammensetningen i gode grupper.

Det er viktig for elever å lykkes i gruppearbeid. Grunnen til det er at innsatsen, klokskapen, samarbeidsevnen, kommunikasjonsevnen og i det hele tatt alle talentene man har, skal komme fram i lyset. I tradisjonell undervisningssituasjon kan enkeltelever "gjøre seg usynlig". I praksislæring får alle tildelt sine oppgaver som skal sys sammen til et hele, og elevene må samarbeide og skape noe selv. I mange tilfeller kan en elevs dårlige prestasjoner ødelegge for hele gruppen. At eleven synliggjør sine faglige kunnskaper og sosiale egenskaper kan få negative konsekvenser. Prosessen ovenfor kan dermed ikke være en engangsforeteelse, men en kontinuerlig prosess med samtaler og observasjoner for å kartlegge trivsel og læringsmiljø, og å iverksette tiltak for å bedre miljøet. Dette er lærerens oppgave.

#### **2.1.6.2. Skifting av grupper**

I praksislæring lærer og utvikler elevene seg i grupper. Gode og effektive grupper der alle lærer optimalt, blir naturlig nok vanskelig å endre. Ved skifting av grupper må vi starte på nytt med å definere regler, bli skikkelig kjent med hverandre, løse konflikter som ofte vil oppstå, og kanskje plasseres enkelte elever i grupper som fungerer dårligere enn den som oppløses. Mange forhold tilsier likevel at elevene bør skifte grupper. For det første opplever vi sjelden den ideelle situasjonen som nevnt ovenfor. Det er nok flere eksempler på at vi må bryte opp grupper fordi de ikke fungerer optimalt, enn det er på ideelle grupper. Halland siterer Johnsen og Johnsen (1994) og sier at det er en rekke forhold som kan hemme effektiviteten i en gruppe:

- ❑ Når gruppen mangler modenhet og trenger mer tid sammen for å arbeide effektivt. Det er ikke umodne mennesker, men gruppen trenger normer og relasjonskompetanse.
- ❑ Når medlemmene ukritisk gir svar med stor S. De blir for løsningsorienterte, de gir svaret for raskt uten å gå veien om logiske resonnementer og kritiske drøftinger.
- ❑ Sosial unnaluring – å gjemme seg i mengden. Når en gruppe arbeider med en oppgave der gruppens produkt er summen av medlemmenes bidrag, og den enkelte kan redusere innsatsen uten at de andre merker det, har mange en tendens til å arbeide mindre hardt.
- ❑ Gratispassasjerer – å få noe for ingenting. Noen ser at deres innsats betyr lite for resultatet og at innsats koster mye. Disse jobber lite. Det finnes også de som spekulerer i at andre står på.
- ❑ Når motivasjonen svikter fordi noen opplever situasjonen urettferdig, for eksempel unnaluring, premisser for arbeidet endres underveis, belønningssystemer, relevans og utfordringer
- ❑ Supergruppen. Denne har overdreven tro på egne ferdigheter, unngår utfordringer eller trusler mot sin ufeilbarlighet ved å unngå uoverensstemmelser og oppsøke forhold der man er enig.
- ❑ Mangel på tilstrekkelig heterogenitet. Jo mer homogen gruppen er med hensyn til kunnskaper, erfaringer og interesser, jo mindre øker det enkelte medlem gruppens totale ressurser.
- ❑ Mangel på ferdigheter i samarbeid. Medlemmene mangler sosiale ferdigheter.
- ❑ Uheldig gruppestørrelse. Store grupper bidrar til at færre medlemmer deltar aktivt, den enkeltes bidrag blir mindre verdt, kompliserte gruppestrukturer stiller for store samarbeidsferdigheter for å utnytte gruppens ressurser. (Halland: 185–186)

Mange av momentene her blir ikke synliggjort før vi har kommet godt i gang med arbeidsprosessen. Det er svært viktig at vi som lærere har et våkent blikk på disse momentene helt fra starten av gruppearbeidet slik at vi kan foreta justeringer, eventuelt bryte opp gruppen.

Andre faktorer peker også i retning av skifting i gruppene. Først og fremst unngår vi klikkdannelser. Elevene vil lære å samarbeide med forskjellige personer. Det er i samsvar med den generelle læreplanen. De lærer å bygge opp team gjennom omfattende gruppeprosesser. En nyttig erfaring når de senere skal ut som lærlinger. Da må de regne med å

forholde seg til forskjellige kolleger. Et annet forhold er at forskjellige oppdrag krever forskjellig kompetanse for å produsere gode løsninger.

Praksislæring kan gjennomføres på flere måter. Ett opplegg er at man på Vg1 arbeider med varierende utgangspunkt for praksisoppgaver. Noen ganger knyttes det til en tenkt bedrift, andre ganger til en virksomhet i nærmiljøet, til oppdrag som gis av skolene eller virksomheter utenfor skolen e.l. Noen ganger knyttes flere oppdrag til ett utgangspunkt, andre ganger bare ett oppdrag. Det gjør at vi kan gjennomføre hyppige skiftninger i gruppene. Å løse oppgaver gjennom samarbeid betraktes også som et verktøy i servicefag som elevene må beherske. Utdanningsprogrammene på Vg1 inneholder elementer fra mange lærefag – i service og samferdsel fra åtte fag. Denne organiseringsmåten åpner for at elevene kan få en viss forståelse for de fleste fagene, og gi dem et godt grunnlag for å velge ”riktig retning” på Vg2.

På Vg2 er antall lærefag færre. Her kan de fleste praksisoppgavene knyttes til en bestemt virksomhet. Denne virksomheten kan organiseres som ungdomsbedrift, utplasseringsbedrift, ”papirbedrift” (simulert bedrift) eller andre former der elevene knytter læreplanens mål til en faktisk virksomhet. Elevene arbeider da i samme gruppe mesteparten av tiden. Man kan også endre virksomheter og gruppesammensetninger 2–6 ganger i skoleåret for å få avveksling og nye erfaringer. Gjennom oppgaver som går på tvers av denne/disse virksomhet(e), gis det rom for nye gruppesammensetninger og dermed nye samarbeidserfaringer for elevene.

Den enkelte undervisningsgruppes situasjon (elevenes interesser, erfaring og læreforutsetninger, mulige samarbeidspartnere i lokalsamfunnet, lærernes og skolens nettverk o.l.) må avgjøre hvor ofte og hvordan skifting av grupper skal skje. Valgene bør skje i samarbeid mellom lærere og elever slik at alle får et eierforhold til valgene.

### **2.1.6.3. Antall medlemmer i gruppen**

Elevene skal utføre en mengde praksisoppgaver. Mange av dem er tverrfaglige med store og små deloppgaver. Et eksempel vises nedenfor.

#### **Praksisoppgave**

Tilbudet til en serviceytende bedrifts består av to hoveddeler. Den ene er produktbeskrivelsen som forteller om produktets hoved- og tilleggselementer. Den andre er serviceproduksjonen (serviceleveransen), som forteller om det som skjer når

produktet leveres til kunden. I servicebransjene er sistnevnte del av meget stor betydning fordi leveringingen skjer i samhandlingen mellom servicemedarbeideren og kundene. Serviceproduksjonen varierer fra bransje til bransje og fra kundegruppe til kundegruppe.

### **Oppdrag**

Forbered, gjennomfør og vurder en konkret serviceproduksjon. Du velger selv hva som skal produseres og hvem det skal produseres til, men bruk gjerne produkter som du har beskrevet tidligere.

### **Forslag til framgangsmåte**

1. Sett deg godt inn i teorier knyttet til oppdraget.
2. Del undervisningsgruppen i mindre grupper.
3. Vurder og bestem produkt som skal produseres.
4. Skaff oversikt over alle deloppgavene som skal utføres. Bestem hva som skal gjøres samlet av gruppen og hva som skal gjøres individuelt.
5. Sett ditt eget mål for arbeidet.
6. Beskriv produktet, fastsett pris på produktet og kundene/markedet som skal bruke produktet.
7. Bestem hvordan arbeidet skal dokumenteres (rollespill, video, manus, rapport, presentasjon e.l.)
8. Forbered produksjonen/leveransen.
9. Fordel oppgaver i produksjonen (i et rollespill skal gruppemedlemmer f.eks. ha forskjellige roller).
10. Gjennomfør produksjonen.
11. Vurder produksjonen. Ble kunden satt i sentrum, hvilke serviceelementer ble brukt og hvordan ble de brukt?
12. Dokumenter resultatet av arbeidet, arbeidsprosessen og din og gruppens innsats
13. Plasser dokumentasjonen i mappen

I oppdraget behandler elevene mange programfag og kompetansemål innenfor service og samferdsel:



- De skal definere et produkt som består av hoved- og tilleggselementer. Dette dekker deler av mål 1 i planleggingsfaget.
- Skal beskrive markedet som produktet er tilpasset. Dette dekker deler av mål 1 og mål 3 i planleggingsfaget.
- De skal sette pris på produktet. Dette dekker deler av mål 4 i planleggingsfaget
- De skal gjennomføre serviceproduksjonen. Her kommer elevene inn på mange kompetansemål i XXX-faget. De skal kommunisere, de skal yte god service, de skal vise etiske holdninger.

Elevene må her sette seg inn i grunnleggende teori for å kunne utføre det praktiske oppdraget. Eksempler på dette er at de må kunne metoder for å beskrive et produkt, metoder for å definere markedet som skal betjenes, metoder for prissetting og en prosess for serviceproduksjon. Denne delen av teorien er både enkel og begrenset, og alle elevene som tas opp service og samferdsel har forutsetninger for å forstå den. Med denne bakgrunnen gjennomfører de det praktiske oppdraget. I vurderingen av arbeidet må ytterligere teori brukes. Dette viser seg når de finner fram til alternativer løsninger, når de vurderer fordeler og ulemper med sin løsning, når de setter alternativene opp mot hverandre og tar et valg, når de vurderer sammenhengen mellom de ulike temaene i oppdraget osv.

Deloppgavene her er mange, og når de skal fordeles på få personer, kan arbeidsomfanget bli for stort. Men det er ikke slik at elevene bare skal spesialisere seg på enkeltoppgaver. Opplevelsene de har og erfaringene de gjør, skal deles med de andre i gruppen. Da kan ikke gruppene være for store. Et annet forhold er at alle medlemmene må ha oversikt over det som skjer, og kunne ta ansvar for gruppens sluttprodukt. Erfaringer viser at to er for lite når store sammensatte oppgaver skal utføres. Syv medlemmer fører ofte til at ansvaret for arbeidet ble pulverisert, og mange mister oversikten. Store grupper kan også føre til at elevene ikke greier å fordele arbeidet på en fornuftig måte, og at samarbeidet blir dårlig. Halland sier at en gruppe som skal samarbeide for å nå et mål, kan bestå av fra tre til seks personer. Størrelsen avhenger av oppgaver og fagets egenart, og av og til av gruppemedlemmenes samarbeidskompetanse. (Halland: 181)

### **Eksempel på praksisoppgave med fokus på gruppeorganisering**

Gruppesammensetningen er av stor betydning fordi en vesentlig del av opplæringen skjer i grupper. Vi har ikke ett eller noen få tilfeldige prosjekter i løpet av skoleåret. Her kan man danne uheldige gruppesammensetninger uten at det får vesentlige konsekvenser for elevenes totale læring. I praksislæring derimot vil mye av læringen skje i gruppene. Dårlige gruppesammensetninger medfører dermed vesentlig dårlig læring. Gjennom gruppene skal elevene lære om faglige forhold, de skal praktisere mål i læreplanen som kommunikasjon, samhandling, å yte service, vise etisk atferd og de skal lære sosial atferd.

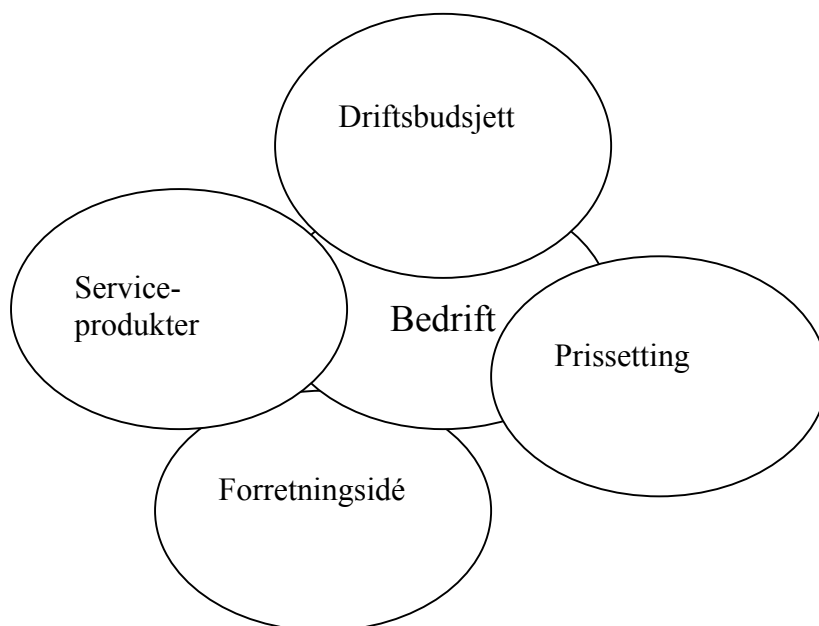
Vi må ha elever som kan være støttende stillas for hverandre. Slike aktiviteter har dobbelt virkning. Første får elever som trenger hjelp den støtten de trenger for videre utvikling. For det andre får personen som støtter anvendt kunnskapen sin på en praktisk og positiv måte. Gjennom spørsmål fra den som trenger hjelp, vil han måtte reflektere over kunnskapen sin, tilpasse kunnskapen sin til den som trenger hjelp og komme med eksempler. Dette både utvider og fordyper forståelsen han har.

Gruppene bør imidlertid ha enkelte likhetstrekk eller fellestrekk. For det første må elevene i gruppen ha potensial for gode sosiale relasjoner. Da slipper de opprivende konflikter og uvennskap som hindrer læring. Faren er at samtaler om annet enn det faglige kan ta overhånd. Selv om elevene kan drive konfliktløsning som en del av kommunikasjons- og servicemålet i service og samferdsel, kan det praktiseres på en annen måte som tar mindre energi. Jeg mener også at elevene i gruppen bør ha et felles utgangspunkt og interesse for problemstillingen som de skal arbeide med. Programfag og kompetansemål som elevene skal arbeide med, bygger på de samme fag og mål fra læreplanen, men den praktiske vinklingen på arbeidet kan de velge selv.

Et eksempel på en praksisoppgave i utdanningsprogrammet service og samferdsel kan lyde slik:

”Du og gruppen din skal forberede oppstart av egen bedrift. I den forbindelse er det mange oppgaver som skal utføres. I første omgang får dere i oppdrag å vurdere og velge forretningsidé, serviceprodukt(er)/tjenester, pris og driftsbudsjett for de nærmeste tre måneder”.

Dere skal arbeide ut fra dette tankekartet:

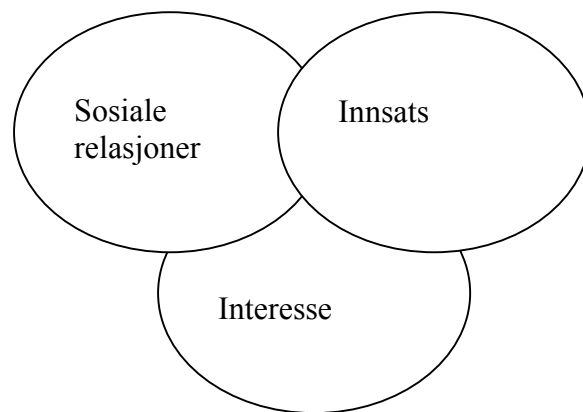


I dokumentasjonen skal dere:

- ❑ Velge bedrift
- ❑ Vurdere og velge realistiske løsninger på momentene i tankekartet
- ❑ Vurdere sammenhengen mellom momentene i tankekartet
- ❑ Drøfte arbeidsprosessen, innsatsen og samspillet i gruppen

En viktig motivasjonsfaktor i denne oppgaven er bedriftstype, bransje og fag som elevene velger. Noen ønsker å starte et guidefirma, noen en kiosk, noen ønsker å produsere og selge matpakker til skolens elever, noen ønsker å starte datakurs, noen ønsker å starte barnepassvirksomhet, festivaler osv. Uavhengig av om bedriften starter på ordentlig, eller om man bare planlegger driften, er det naturlig at elevene velger noe de er interessert i eller har erfaring med og kjennskap til. Elever med felles interesser samles derfor i samme gruppe.

En annen faktor som vi bør ta hensyn til ved gruppesammensetningen, er at elevene har en felles forståelse for hvordan arbeidet skal løses, hvilken tid og hvilke ressurser som skal legges i arbeidet og hvilken måloppnåelse man søker. På denne måten får vi grupper som yter tilnærmet samme innsats, vi slipper gratispassasjerer og vi slipper irritasjon for at enkeltmedlemmer har stort fravær eller ”gidder ikke gjøre noe”. Dette betyr imidlertid ikke at vi grupperer etter hvor flinke elevene er til å løse oppgaver.



En tredje faktor er at hver gruppe trenger forskjellige roller. De trenger en leder som hjelper og veileder underveis i progresjonen. Uten en slik rolle stopper gjerne gruppen opp, de takler ikke motstand og fristelser til å drive med andre ting. Skrøvset og Lund (1996) forteller at de forsøkte å sette sammen en gruppe med relativt faglig svake elever i den hensikt at de kunne arbeide med nokså enkle ting og kunne få god oppfølging ved at læreren fulgte disse spesielt nøye opp. Det var ikke lurt, viste det seg, for denne gruppen manglet noe som enhver gruppe trenger, en ”motor”. Motoren trenger ikke være blant klassens dyktigste rent faglig, men det er sjelden vi finner en slik ”motor” blant elever som trenger mye støtte og veiledning.

(Skrøvset og Lund: 93) Eksempler på andre roller som kan være representert i gruppen er den dominerende, den ettergivende, den saklige, teoretikeren, praktikeren, den selvsentrente, hjelperen (våken for andres behov), velferdspersonen (som sørger for kos), bajasen, den som må si alt rett ut, den som glatter over, den ivrige, den kjølige, den fåmælte, den snakkesalige osv. I tillegg kan kjønns- og sjarmørroller og mye annet blandes opp i dette. (Hofset: 236) Vi finner også roller som koordinator, oppfølger, igangsetter, leder. De forskjellige rollene gir grobunn for både samspill og konflikt. Dersom et gruppearbeid går dårlig, kan en bevisstgjøring av disse rollene være nøkkelen til forbedring. (Hofset: 236)

Det er viktig at læreren følger opp gruppearbeidet gjennom hyppige samtaler med gruppemedlemmene, både som gruppe og individuelt. Spørreskjema der elevene svarer anonymt og observasjoner av gruppesamspillet er også hensiktsmessige metoder. De kan knyttes både til faglige forhold, arbeidsprosess og samarbeid i gruppen. Læreren kan på den måten kartlegge effekten av samspillet, og om nødvendig iverksette tiltak. Eksempler på kjennetegn ved ineffektive grupper:

- ❑ Gratispassasjerer. Dette fører til irritasjon, kjefting, utestegning
- ❑ Konflikter, alle typer. Konflikter som ikke blir løst, blir ofte større og større fordi man fjerner seg fra saken som var opphavet til konflikten og blir mer og mer personlig.

Konflikten vokser i omfang over tid, får stor oppmerksomhet og læringen blir dårligere.

- Liten eller lav framdrift i det faglige arbeidet. Det sosiale miljøet i gruppen er meget godt. Gruppen er sterkt sammenknyttet og i opposisjon mot læreren som ”ødelegger den gode stemningen med faglige forhold”. Dette fører også til lite læring.
- Dominerende gruppelem. En person i gruppen er dominerende og utfører oppgaver som andre er tiltenkt og til andre tider enn avtalt. Ofte gjør han/hun arbeidet hjemme, og kommer med et ferdig produkt i møtet med de andre gruppelemmene. Han/hun skaper usikkerhet og passiviserer de andre.

Et annet problem som må tas opp, er om vi skal bruke faste grupper eller om vi skal endre gruppene. Elever som jobber mye sammen og jobber effektivt, kan oppnå mye læring. De kjenner hverandres svakheter og styrke og bruker denne innsikten til å jobbe rasjonelt. De blir godt sammensveiset og godt kjent. Disse positive konsekvensene må imidlertid veies opp mot en eventuell usunn konkurranse mellom gruppene, som kan føre til uvennskap, tilbakeholding av informasjon, sladring, usanne rykter o.l. Dette er dårlig sosial atferd som de ikke bør ta med seg videre i livet, og det hemmer effektiviteten når elevene arbeider individuelt, når de skifter grupper og når hele undervisningsgruppen skal samarbeide.

### **2.1.7. Mappedvurdering**

Mappedvurdering og praksisoppgaver går hånd i hånd. Praksisoppgavene gir elevene problemstillinger og oppdrag å arbeide med, mens mappedvurdering forteller hvordan elevene bruker praksisoppgaven i læringsprosessen. Metoden brukes fortrinnsvis som middel for å lære, men den er også med som grunnlag for termin- og standpunkt karakterer. For enkelte elever som ikke har forutsetninger for å greie ordinære eksamener, kan mappen være et godt dokument for å vise elevens kunnskapsnivå. Kjell Skogen og Jorun Buli Holmberg sier at nye evalueringsformer (blant annet mapper) både tjener samfunnets behov for kontroll og elevenes behov for tilbakemelding underveis i læringsprosessen. (Skogen og Holmberg: 146)

#### **2.1.7.1. Arbeidsmappe og utvalgsmappe**

I mappedvurdering bruker elevene to mapper, arbeidsmappe og utvalgsmappe (presentasjonsmappe).

Arbeidsmappen inneholder alt elevene har produsert i løpet av skoleåret. Eksempler på dette er praksisoppgaver, notater fra forelesninger, notater fra selvstudier, samtaler med ”informasjonskilder”, undersøkelser, logg, prøver, teorioppgaver, arbeid som elevene utfører i bedriften (brosjyrer, markedsplaner, annonser m.m.) og sluttproduktet fra ulike praksisoppgaver. Med alt, menes faktisk alt. Arbeidsmappen skal omfatte hele pensum. I praksislæring der elevene har en mengde egenproduserte arbeid, vil innholdet bli omfattende. Den fysiske utformingen av arbeidsmappen må variere alt etter hvilke oppgaver elevene utfører. Det kan være et arkiv der elevene arkiverer etter type arbeid som er utført, eller en ringperm som organiseres på en oversiktlig måte.

Utvalgsmappen inneholder, som navnet sier, et utvalg (en del) av innholdet i arbeidsmappen. Utvalgsmappen skal brukes til flere formål – både som grunnlag for vurderinger i skolesammenheng og til eget bruk for elevene. Her er tre eksempler:

- Den skal være en del av grunnlaget for vurdering av elevene. Her skal både faglig innhold, struktur, utseende og læringsprosess telle.
- Den brukes som grunnlag for nye problemstillinger der elevene forbedrer og utvider arbeid som tidligere er utført.
- Den kan brukes som ”skrytealbum” når elevene viser fram hva de har gjort i løpet av skoleåret, for eksempel i forbindelse med søknader om læreplass og ”åpen dag” på skolen der elevene blant annet presenterer resultatet av arbeidet sitt.

Hver elev bestemmer selv strukturen på mappene, men må legge vekt på at de skal fortelle om eleven, være ryddig og oversiktlig. Oppbygning av utvalgsmappen kan være slik:

1. Presentasjon av eleven selv. Her forteller eleven om sine interesser, hvordan hun har arbeidet i skolen, egen innsats, gruppenes innsats o.l.
2. Personlige ambisjoner, kortsiktige og langsiktige mål. Her beskrives elevens mål og hvordan målene skal nås.
3. Presentasjon av sin beste måte å lære på – læringsstil. Læringsstilen kan endres underveis i skoleåret. I så fall bør dette beskrives.
4. Innholdsfortegnelse som viser strukturen på mappen. Eksempler på arbeider som bør grupperes er:
  - ❑ Individuelle teorioppgaver som eleven har arbeidet med.
  - ❑ Notater fra lærer, fra bedriftsbesøk eller fra en besøkende på skolen.

- Individuelle praksisoppgaver der man har utført arbeid utenfor skolen. Dette kan være observasjoner eller intervjuer som er knyttet til et fag.
- Individuelle praksisoppgaver der man har utført arbeid utenfor skolen. Det kan være observasjoner eller intervjuer som har utgangspunkt i en tverrfaglig problemstilling.
- Tverrfaglige gruppearbeider.

For hvert prosjekt som legges inn i mappen bør eleven presisere:

- Mål med prosjektet. Her kan eleven referere til mål i læreplanen og hvilket læringsnivå han eller hun satser på, og tidsmål.
- Arbeidsmåte og dokumentasjonsform.
- Forhold som skaper motivasjon eller virker demotiverende for prosessen.

#### **2.1.7.2. Hva er mappevurdering?**

Mappevurdering går i korte trekk ut på at eleven gjennom en prosess utvikler sine faglige kunnskaper og samtidig reflekterer over egen læringsstrategi. Uten mappevurdering brukes ofte hjemmearbeid og skoleprøver bare for å kontrollere elevenes måloppnåelse. Det skjer ved at eleven løser oppgaver, og læreren vurderer og setter karakterer. I tillegg gjennomgår læreren oppgaven, som oftest samlet for hele gruppen, men noen ganger individuelt. I begge tilfeller skjer det vanligvis ved at han presenterer fasit, eller riktig løsning. Enten i form av svar eller i beste fall i form av en bestemt arbeidsmåte og argumentasjon. Noen elever vektlegger lærerens gjennomgang, og går inn for å gjøre det bedre neste gang. Andre tenker ”ja, vel” til gjennomgangen. Men i begge tilfeller er det ofte slik at besvarelsene arkiveres i ”glemselens arkiv” fordi elevene i liten grad bruker tilbakemeldingene aktivt. Den eneste nytten av elevenes og lærerens arbeid vil dermed bare være at eleven blir kontrollert, eventuelt har fått en karakter.

Ideen bak mappevurdering er at eleven skal lære av det arbeidet som er utført – både den læringen som skjer når hun forbereder seg til en oppgaveløsning og underveis i prosessen og gjennom det sluttproduktet som er skapt. Det skjer ved at hun skal justere eller forbedre besvarelsen ut fra tilbakemeldinger fra læreren. I tillegg til den faglige delen i sluttproduktet, skal hun også reflektere over hva hun gjør, hvorfor hun gjør det, og hvordan hun kan gjøre det bedre. Hun lærer å lære. I praksislæring skjer denne prosessen i to faser:

Fase 1. Eleven utarbeider et førsteutkast med utgangspunkt i problemsstillingen i praksisoppgaven. Hvordan førsteutkastet formuleres avhenger av den valgte dokumentasjonsformen.

Fase 2. Læreren gir deretter tilbakemelding om hvordan produktet kan forbedres. Ikke i form av en fasit, men som spørsmål om faglige og metodiske forhold som gir grunnlag for refleksjon (jf. veiledningspedagogikk). Med bakgrunn i tilbakemeldingen forbedrer eleven det faglige innholdet. I tillegg til produktet skal hun også reflektere over læringsprosessen.

Mappevurdering forteller om flere sider ved elevene. De skal reflektere over sine egne prestasjoner, sin faglige utvikling, evne til samarbeid, kunnskapsproduksjon og læringsstil, og de skal vurdere sitt eget arbeid. Å opparbeide gode evner i egenvurdering er en nyttig egenskap å ta med seg i videre studier, i arbeidslivet og i samfunnslivet generelt.

### **Refleksjon over faglige prestasjoner og faglig nivå**

Elevene skal selv velge ut hvilke arbeider de mener er det beste de har prestert. Dette er ikke alltid enkelt fordi de må reflektere over sine produkter og velge de antatt beste. Det krever at eleven har god forståelse for de tre *læringsnivåene* – reproduksjon, produksjon og vurdering. Forståelse for dette innebærer også at de utvikler evnen til å dokumentere kunnskapen slik at de oppnår høy måloppnåelse. I tillegg skal det utvalget de foretar representere sentrale deler av pensum. Det krever at de har innsikt i ulike fag og mål i læreplanen. Det er en nødvendig forutsetning for deltakelse og medbestemmelse. Innholdet i utvalgsmappen skal for eksempel dekke 70 % av pensum (kompetansemålene i læreplanen).

### **Faglig utvikling**

Faglig utvikling kan dokumenteres på flere måter. Den mest synlige måten er å legge arbeidsprosessen med første- og andreutkast til grunn. Det vil si hvordan eleven studerer, forstår og innretter seg etter tilbakemeldinger fra læreren. Tilbakemeldingen er ikke i form av fasitsvar, men i form av spørsmål eller antydninger som gir eleven grunnlag for å forstå hva som bør gjøres for å bedre besvarelsen. Det skal også inspirere og motivere eleven til videre utvikling. Faglig utvikling skjer på flere måter:

1) Den knyttes til ett bestemt, gjerne faglig, oppdrag som eleven har. Eksempler på dette kan være å definere en forretningsidé, gjennomføre et salg eller gjennomføre møtevirksomhet.



Hvert enkelt emne kan isolert sett forbedres. Det kan gjøres ved at eleven for eksempel trekker fram flere argumenter i vurderingen, er mer kritisk og drøfter mer. Hun går dermed i dybden på en begrenset problemstilling.

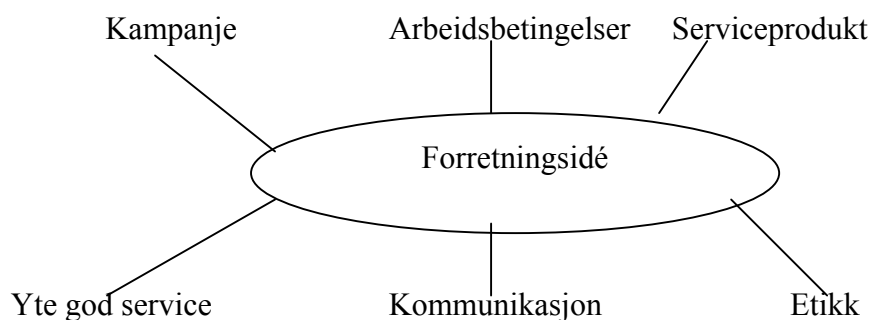
En annen synlig måte er å øke tverrfagligheten i en praksisoppgave. Det skjer ved at et arbeid eleven har fullført tidligere, brukes i sammenheng med andre fag og mål i en tverrfaglig problemstilling. Denne utvidelsen til et høyere læringsnivå kan også utføres senere i skoleåret. Et eksempel belyser dette:

Tidlig i pensum mottar eleven oppdraget å utforme forretningsidé for en virksomhet. Det kan være for en bedrift i nærmiljøet, bedriften som eleven arbeider i til daglig eller en bedrift som man er utplassert i. I dokumentasjonen skal eleven

- ❑ velge bedrift
- ❑ skaffe seg kunnskap om hensikten og innholdet i en forretningsidé
- ❑ utforme en konkret forretningsidé for bedriften
- ❑ vurdere forretningsideen

Med bakgrunn i tilbakemeldinger i førsteutkastet kan eleven forbedre forretningsideen og refleksjonene rundt den valgte ideen. Dette gir faglig utvikling innenfor et innsnevret tema. Elevene kan også forbedre besvarelsen sin med å trekke inn andre fag og mål i læreplanen. I dette tilfellet kan det være å kartlegge viktige arbeidsbetingelser som forretningsideen må ta hensyn til, som blant annet konkurransesituasjon og markedets forventninger.

Utvikling eller forbedring av forretningsideen kan også knyttes til andre fag og mål i læreplanen på et senere tidspunkt. Eksempel på dette vises nedenfor. Du får i oppdrag å presentere bedriften for en gruppe medelever. Presentasjonen skal bestå av faktiske oppgaver som du har utført, og bygge på momentene i dette tankekartet:



I denne praksisoppgaven skal ikke eleven isolere forretningsideen, men beskrive, anvende og vurdere den i relasjon til andre faktiske forhold i bedriften. I tillegg til å beskrive utførte kampanjer, yte service og de andre momentene i tankekartet, skal eleven også vurdere det i forhold til forretningsideen. Det vil si at hun forklarer forretningsideens betydning for serviceproduktet og innholdet i kampanjen, hvilke sammenhenger det er mellom arbeidsbetingelser og forretningsidé, service og forretningsidé. Selv om eleven bruker tidligere arbeider med en forretningsidé, vil hun gjennom dette oppdraget få en dypere forståelse av begrepet. Det er også naturlig at dette arbeidet plasseres i utvalgsmappen i stedet for arbeidet med forretningsidé alene.

2) Den andre og mindre synlige metoden er veiledning underveis i læringsprosessen. Det kan gjøres på flere måter. Læreren kan for eksempel observere arbeidet som skjer i gruppearbeidet. Etter observasjonen kan han komme med innspill og spørsmål som får elevene til å reflektere over det de gjør. Læreren kan også delta mer aktivt i gruppen. Ikke for å komme med ”fasitsvaret”, men for å veilede gruppen i riktig retning, både med hensyn til faglige forhold og samarbeidet i gruppen.

### **Evne til samarbeid og vurdering av eget arbeid**

Vesentlige deler av praksislæringen skjer gjennom gruppearbeid, spesielt i forbindelse med oppgaveforståelse, definisjon/avgrensning av arbeidet som skal utføres og ved vurdering av resultatet. De skal også vurdere arbeidsprosessen for å kunne forbedre den i senere oppdrag. Det vil si hvordan oppgavene blir fordelt, hva som ble utført individuelt og hva de gjorde sammen, hva som ble gjort bra og mindre bra osv. Her vurderes ikke bare elevens arbeid, men hele opplæringsmetoden. Det inkluderer praksisoppgaven, lærerens bidrag ved introduksjonen av oppdraget, veiledning underveis og tilrettelegging for at elevene skal kunne jobbe effektivt. Det er dermed nyttig informasjon for læreren.

Et viktig mål er at elevene skal skaffe seg realistisk selvinnsikt og evne til egenvurdering. Gjennom praksisoppgavene skal elevene reflektere over sin egen læring. Det er også viktig at de får skriftlige og muntlige tilbakemeldinger både fra lærer og medelever, og ut fra dette utvikler seg videre. I praksislæring er dette en forutsetning fordi elevene ofte arbeider utenfor lærerens synsvidde og ”kontroll”. Siden kontakten mellom lærer og elev er relativt liten, er det nødvendig at elevene utvikler selvinnsikt og evne til egenvurdering. Det påvirkes de til ved at de må reflektere over sin egen og gruppens prestasjoner i tilknytning til en

praksisoppgave. Refleksjoner om egne prestasjoner er også hensiktsmessig fordi de tar utgangspunkt i elevens eget ståsted, iallfall sammenlignet med at læreren forteller om elevens innsats.

Læreren kan føle seg overflødig i gruppen fordi elevene sitter oppslukt i arbeid, de er ikke til stede fordi de gjør en jobb utenfor skolen eller de har livlige diskusjoner som læreren ikke deltar i. Slike tilfeller kan gi læreren følelsen av ikke å jobbe. Læreren må imidlertid delta aktivt, men på en annen måte enn som kunnskapsformidler. Et stadig tilbakevendende spørsmål er: Jobber elevene, utvikler de seg, lærer de? Her blir lærerne ofte overrasket – elevene lærer.

### **2.1.7.3. Lærer og elev(gruppen) lager fasit**

Alt samspill mellom læreren og elevgruppene er forskjellig. Både fordi samspillet er situasjonsbestemt, aktørene er forskjellige og fordi rammene rundt samspillet varierer fra skoleår til skoleår og fra gruppe til gruppe. Man kan derfor ikke utarbeide et fastspikret opplegg for hvordan mappevurderingen skal fungere, men utvikle den gjennom samhandling med elevene. Det er fristende å si at resultatet av dette samspillet, det du og elevene bestemmer dere for, er fasiten på opplegg med mappevurdering.

Enkelte forhold bør imidlertid vektlegges. For det første må arbeidsmåten med praksislæring og mappevurdering forklares inngående. Det er selve kjernen i opplæringen. En ting er å forklare det slik at elevene forstår. Det må også aksepteres. Det vil si at elevene ser på metoden som mer hensiktsmessig, lærerik og spennende enn opplæringsformer de har erfaring fra. Det er først når opplegget er internalisert at effektiviteten slår ut i full blomst.

### **Elevene setter egne mål**

I tillegg til arbeidsformen er det også nødvendig å klargjøre vurderingskriteriene for elevene. Det er en forutsetning for å tolke tilbakemeldingene som ofte knyttes til det læringsnivået eleven har nådd. Elevene definerer selv hvilke mål de vil strebe mot i konkrete oppgaver. Det innebærer at de må operasjonalisere målene i læreplanen. I praksisoppgavene er ofte kompetansemålene gitt. Elevene beskriver hva de skal komme fram til, og hvilket læringsnivå dette ligger på. Et eksempel på dette er at elevene får i oppdrag å utarbeide markedsføring for en selvvalgt virksomhet. Den ideelle besvarelsen her vil være å:

- Reprodusere ved å definere begreper som brukes i markedsføringen.

- Produsere eller anvende ved å utarbeide konkrete tiltak som for eksempel plakater, annonser, brosjyrer o.l.
- Vurdere ved å drøfte fordeler og ulemper med tiltakene, påpeke alternativer, vurdere konsekvenser, vurdere tiltakene mot sentrale arbeidsbetingelser som kundenes behov, konkurrentenes tiltak, lovlighet i henhold til markedsføringsloven, eller i forhold til bedriftsinterne faktorer og lignende.

Elevene velger selv sine faglige mål. Eksempel på mål kan være å definere begrepene målgruppe og markedtiltak og utforme ulike markedtiltak til aktuelle målgrupper for den valgte virksomheten. Måloppnåelse her kvalifiserer til middels karakter.

Elevene velger forskjellige mål av ulike grunner. En, og kanskje den viktigste grunnen, er faglige begrensninger. Enkelte elever mener for eksempel at de ikke har evner til å gjennomføre det høyeste nivået. En annen grunn kan være at de ikke er villige til yte den innsatsen som er nødvendig for å nå et høyere mål. Det sier seg selv at det høyeste nivået krever mer tid og arbeid enn de to laveste. En tredje grunn kan være at de vet at oppdraget med markedsføring kan brukes i en senere og mer tverrfaglig problemstilling, og finner det hensiktsmessig å bearbeide det på vurderingsnivået da. Målene er viktige både fordi læreren bruker dem i veiledningen, og fordi elevene har kontroll over grader av måloppnåelse.

Å nå et mål som en har satt seg, er en enorm motivasjon. Professor Kay Altman (1988) har vist i sin forskning at når elever lærer å formulere mål, blir resultatene deres bedre. Elevenes arbeid blir mer utfordrende, stimulerende og meningsfylt. (Ellmin: 88)

### **Gi tilbakemeldinger – men ikke fasiten**

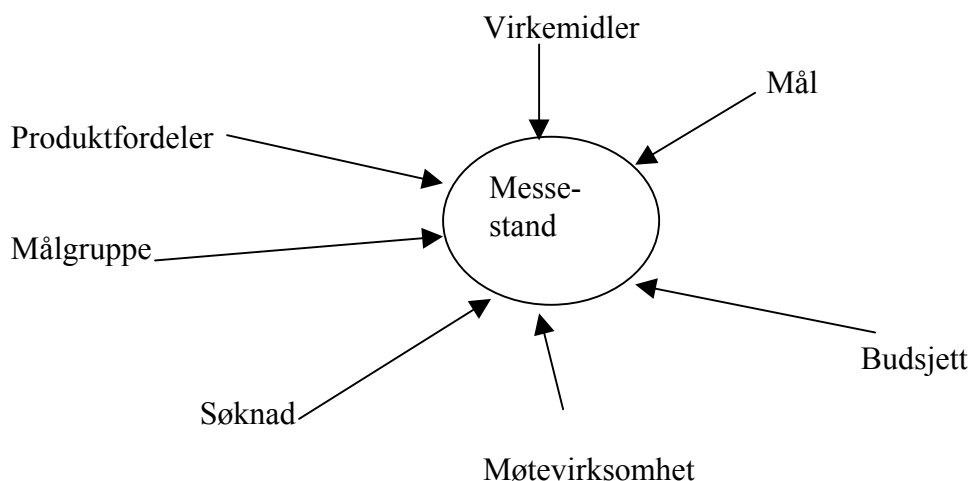
Tilbakemelding på elevenes arbeid skjer på to måter. For det første skjer det underveis i elevens læringsprosess. Det kan være både når hun sitter i gruppen sin eller arbeider alene. I det første tilfellet får hun tilbakemeldinger fra de andre gruppemedlemmene eller når læreren sitter sammen med gruppen. Dette skjer som en kontinuerlig veiledning med umiddelbare tilbakemeldinger.

Det andre skjer ved innlevering av førsteutkastet der eleven får tilbakemeldinger som gir grunnlag for videre arbeid og forbedringer. Tilbakemeldingene knyttes til fire hovedområder, arbeidsprosessen, arbeidsdelingen, samarbeidet og fagligheten i dokumentet.

Nedenfor vises et eksempel på tilbakemeldinger i forbindelse med en tverrfaglig problemstilling. Oppgaven er mindre åpen ved at den pålegger elevene å knytte fag og mål til et bestemt fenomen. Den er imidlertid et eksempel på hvordan man kan utnytte begivenheter som skjer i nærområdet.

Elevene får denne praksisoppgaven:

Den årlige utdanningsmessa står for døren, og som vanlig skal skolen delta. Gruppen din ønsker å få ansvaret for planlegging, gjennomføring og vurdering av årets stand for utdanningsprogrammet service og samferdsel. Prosjektet har to formål: Det ene er at det er lærerikt og samsvarer med målene i læreplanen, det andre at honoraret for oppdraget er et kjærkomment bidrag til gruppens studietur senere i skoleåret. Gruppen sender i den forbindelse en forespørsel eller søknad til skolens ledelse. Søknaden skal innholde et vedlegg som beskriver messens målgrupper, virkemidler som brukes, mål for messen, hvilke produktfordeler service og samferdsel har og budsjett. For å forsterke søknaden utformes standen slik at den kan presenteres for skoleledelsen. I arbeidet med praksisoppgaven må dere regne med mye møtevirksomhet, både internt i gruppen og med andre. Momenter som blant annet bør behandles, er vist i tankekartet nedenfor.



Målene her kan operasjonaliseres slik. Vi skal

1. forklare alle begrepene i oppgaveteksten
2. beskrive hvilke mål i læreplanen som blir behandlet

3. velge leder for gruppen
4. lage regler for hvordan gruppen skal samspille
5. beskrive målgruppen ut fra kriterier som på forhånd vurderes og bestemmes
6. beskrive produktfordeler som vi har
7. beskrive konkrete, realistiske, kvantifiserte, tidsbestemte og konsistente mål
8. skaffe oversikt over forskjellige virkemidler som kan brukes, vurdere dem og ut fra vurderingen foreta et valg av hva som skal brukes på standen.
9. planlegge virkemidlene
10. skaffe oversikt over hvilke typer kostnader standen fører med seg
11. tallfeste kostnadene
12. søke midler om støtte for å dekke kostnadene
13. lage det materiellet vi trenger til standen
14. vurdere sammenhengen mellom momentene i oppgaven
15. vurdere konsekvensene av arbeidet for skolen, for målgruppen og for oss som deltok i gruppearbeidet
16. fastsette tidspunktet for når hvert av punktene ovenfor skal være ferdige
17. sende søknad til skolens ledelse
18. avslutningsvis beskrive arbeidsprosessen vi har vært gjennom. Denne skal inneholde:
  - ❑ arbeidsdelingen i gruppen
  - ❑ hvem som gjorde hva
  - ❑ hva som ble gjort individuelt og hva som ble gjort sammen
  - ❑ hvordan samspillet var mellom gruppemedlemmene
  - ❑ hva de lærte av hverandre
  - ❑ hva de lærte om temaet/problemstillingen
  - ❑ hvilke problemer/vansker som oppsto, og hvordan disse kan unngås neste gang

Ved å nå alle disse målene oppfylles alle kravene på de tre læringsnivåene. Vi kan ikke forvente at alle elever har disse ambisjonene. Noen vil bare bevege seg på reproduksjons- og anvendelsesnivået. Hovedhensikten er at elevene velger ”vanskelighetsgrad”, og at de vurderes deretter. For dem som velger bort det høyeste nivået (vurdering), er det aktuelt å iverksette tiltak og veiledning slik at de får hjelp til å bevege seg på et høyere nivå. Andre som velger andre mål får hjelp ut fra det. Dette kan skje ved differensierte tiltak der læreren er *støttende stillas* (se side 00) ut fra gruppens potensielle utviklingszone. Utviklingen kan også skje ved at gruppene omorganiseres slik at elever er støttende stillas for hverandre.

Forutsetningen for å ta dette valget er imidlertid at elevene er i stand til å kartlegge de oppgavene som skal utføres.

Det må imidlertid være sammenheng mellom målenes vanskelighetsgrad og elevenes forutsetninger/kompetanse. Vanskelighetsgraden må ikke være større enn elevenes forutsetninger til å løse oppdraget. Det fører til at elevene ikke mestrer oppgaven – noe som skaper frustrasjon og gir et dårlig selvbilde. Den kan heller ikke være lavere enn elevenes forutsetninger. Da blir arbeidet kjedelig og demoraliserende, elevene blir understimulert fordi de ikke får brukt talentet sitt. Praksislæring gir grobunn for at alle kan mestre og alle kan få utfordringer ut fra det potensialet de har.

Barbara Prashing snakker om vanskegrad på problemstillingene og elevenes kompetanse, og bruker i boka *Våre arbeidsstilar* (1995) om de tre læringssonene:

- Klagesone, læringen føles smertefull, vanskelig og ukontrollerbar (overstimulering)
- Flytsonen, læringen føles utfordrende og overkommelig (krav og kompetanse er i likevekt)
- Slumsonen, læringen føles ensformig, langtekkelig og kjedelig (understimulering)  
(Ellmin: 91)

Det er naturlig at elevene deltar og bestemmer fordi de vet best hva de kan og ikke kan. Gjennom denne medbestemmelsen får de et eierforhold til målet. Disse to forholdene skaper en indre motivasjon hos elevene fordi de skal nå realistiske mål som de selv har satt.

#### **2.1.7.4. Mappen i begynnelsen av året er annerledes enn på slutten av året**

Mappen forteller om elevenes vekst og utvikling. Det synliggjøres ved forskjeller i enkeltprodukter og ved arbeidet generelt i starten og i slutten av perioden. Perioder er her både tiden som brukes til en praksisoppgave, terminer og hele skoleåret. Gjennom mappeprosessen skal elevene lære av egne feil, justere sine produkter, lære og forstå hvordan de lærer. Mappen eller justeringene som foretas skal fortelle om elevenes utvikling.

Neden for vises tre eksempler på hvordan innholdet i mappen endres i løpet av skoleåret. Eksemplene tar utgangspunkt i at elevene øker tverrfagligheten, at et tema behandles på et høyere nivå og at elever tilfører et gruppearbeid sine egne refleksjoner.

### **Endring på grunn av økt tverrfaglighet**

Det vil si at et tema som tidligere er behandlet, senere blir behandlet i en større sammenheng. Opplegget preges av at praksisoppgavene blir mer og mer tverrfaglige. Det vil si at flere fag og mål integreres. Dette vil komme fram i mappen. Et eksempel:

Problemstilling 1. Elevene beskriver arbeidsbetingelsene til en enkel og oversiktlig virksomhet som de har god kjennskap til. Et eksempel her er at de som er medlem i et fotballag bruker dette som utgangspunkt. Noen bruker skolen, andre bruker skolens kantine osv. Hensikten er at de skal forstå begrepet og hvorfor en inngående beskrivelse er viktig. Her må de lese seg til hva arbeidsbetingelser er, og de må vurdere og bestemme hvilke konkrete arbeidsbetingelser som er viktige for deres virksomhet. Sluttprodukt og beskrivelse av arbeidsprosessen settes inn i mappen.

Problemstilling 2. Elevene foretar en markedsundersøkelse. Denne kan knyttes til problemstilling 1, men elevene kan gjerne velge et annet utgangspunkt. Hensikten er at de skal lære å forstå hensikten og utføre en markedsundersøkelse.

Problemstilling 3. Elevene definerer en forretningsidé. Her forteller de hvordan de arbeidet for å komme fram til forretningsideen. Elevene gjennomgår en prosess fra idéproduksjon til en klar og konkurransedyktig forretningsidé. I dette arbeidet inngår oppgaver som å finne fram til viktige arbeidsbetingelser og gjennomføre en markedsundersøkelse for å få fram fakta og vurdere dem.

Dette innebærer at problemstilling 1 og 2 kan erstattes med problemstilling 3 fordi denne inneholder de samme elementene.

### **Endring fordi et tema behandles på et høyere læringsnivå**

Det vanligste her er å arbeide videre med en praksisoppgave, for eksempel ved å legge inn flere elementer på det høyeste læringsnivået. En annen måte er å bruke et annet mål som omhandler samme tema. Et eksempel fra utdanningsprogrammet service og samferdsel viser dette:

I programfaget drift og oppfølging skal elevene ”kunne beskrive logistikkfunksjonen i en virksomhet ved å gjøre rede for en rasjonell og sikker vareflyt fra innkjøp til gjenvinning”. Dette stoffet har de tilegnet de seg gjennom tradisjonell undervisning, søk på Internett,



diskusjoner i gruppen og ved bedriftsbesøk eller utplassering i en bedrift som synliggjør logistikkfunksjonene. Besvarelsen settes inn i mappen.

I programfaget planlegging skal elevene ”forklare sentrale elementer som ligger til grunn ved valg av trygge, rasjonelle og miljømessige transporttjenester”. Transport er en av logistikkfunksjonene som er beskrevet i ovennevnte oppgave, og det vil være naturlig å utdype denne med trygge, rasjonelle og miljømessige elementer. Det kan for eksempel skje gjennom et intervju med den personen som er ansvarlig for transport og/eller logistikkarbeidet i bedriften som elevene er utplassert i eller besøker.

Ved å integrere de to kompetansemålene blir det lettere å legge seg på anvendelse og vurderingsnivå, og kan dermed erstatte det tidligere arbeidet i mappen. Dette sluttproduktet kan på et senere tidspunkt også integreres i kompetansemålet om at elevene skal kunne ”gjøre rede for ulike trafiksikkerhetstiltak” og ”gjøre rede for sikkerhetsbegrepet, og vurdere hvordan trusler overfor personer og bedriftens verdier kan håndteres ved bruk av forebyggende sikkerhetsløsninger og beredskapsplaner”. De fire målene sammen gir grunnlag for fyldige besvarelser med refleksjon og vurdering.

Ved å bruke praksis fra flere bedrifter (noe en samarbeidsgruppe har ressurser til), kan man også gjennomføre sammenligninger. Det gir grunnlag for ytterligere behandling på det høyeste læringsnivået.

### **Endring fordi man bruker individuelt arbeid i et gruppearbeid**

Praksislæring preges av mye gruppearbeid, men det betyr ikke at enkeltmedlemmer kan legge inn individuelle meninger og refleksjoner. Det ideelle er selvfølgelig at disse deles med andre i gruppen, eller det anvendes i vurderingen av gruppens prestasjoner. Men omstendighetene kan gjøre at individuelle innspill er riktig. Eksempler på slike omstendigheter er at andre i gruppen ikke er villige til å delta i merarbeidet som kreves for å fremme de nye innspillene, at andre i gruppen ikke ønsker at innspillet skal være en del av produktet eller at gruppeprosessen har vært så dårlig at enkeltmedlemmer må fremme egne meninger for å få et utfyllende produkt. Innspillene kan både komme som tillegg til gruppens rapport eller i en presentasjon.

### 2.1.7.5. Fordeler med mappen

I elevenes arbeid med mappen bruker de sine egne interesser og erfaringer, mye bygger på deres egne premisser. Det vil si at de gjør det for seg selv, ikke bare for at læreren skal vurdere den og sette karakter. Dermed vil de få en indre motivasjon som antas å være sterkere enn en ensidig ytre motivasjon som karakterer.

De vil også kunne justere og forbedre et arbeid som er gjort. I motsetning til tradisjonelle prøver der de får en endelig karakter, kan de nå etter veiledning fra læreren forbedre sluttproduktet og dermed karakteren. Arbeidet blir derfor ikke kastet, men tas opp igjen for videre behandling. Elevene lærer å forstå svakheter ved arbeidet sitt, og får veiledning i hvordan svakhetene kan forbedres.

Arbeidet blir en kontinuerlig prosess av flere grunner. For det første kan flere elementer legges til en oppgave, for det andre kan begrunnelser og refleksjon bedres slik at man kommer på et høyere læringsnivå. For det tredje vil man bruke et tidligere arbeid i et gruppearbeid. Dette gir en ny dimensjon i arbeidet der for eksempel samarbeid, nye vurderinger og nye anvendelser får sentrale plasser.

Progresjonen synliggjøres ved at forbedringer og oppgraderinger av en løsning blir forklart og begrunnet. (Den kan også vises ved at elevene legger ved alle løsningene innenfor en problemstilling.)

Elevene reflekterer over sin egen måte å lære på, eller de stiller spørsmål om hva de kan gjøre for å lære mer, hvilke kunnskapsarenaer de kan bruke, hva kan bedres i strukturen, anvendelsen, vurderingen, formuleringen og lignende.

Roger Ellmin påpeker disse fordelene med mappemetodikk:

*I elevperspektiv:* Elevene får bedre anledning til å vise sine sterke sider framfor sine svake, egenvurdering og selvinnsikt blir styrket, formuleringsevne blir fremmet, metoden gir økte muligheter til gjensidighet i samspillet mellom elevene og gjennom kameratstøtte, kameratrespons og kameratvurdering. Elevene bevisstgjøres om hva de har arbeidet med og hva de har lært, de får eiendomsrett til sitt eget arbeid og sin egen utvikling, og de får medansvar for sin egen læring.

*I lærerperspektiv:* Metoden tilbyr et praktisk redskap for vurdering og dokumentasjon av elevens utvikling. Eleven framheves som den aktive part, og læreren som den retningsgivende, veiledende og støttende. Metoden støtter opp under dialogen mellom lærer og elev om metoder, læring og resultatet.

*I foreldreperspektiv (elever under 18 år):* Metoden gir grunnlag for dialog mellom skole og hjem. Det skapes rom for økt foreldrestøtte og foreldrene involveres sterkere i barnas og de unges skolegang (gjennom spørsmål, støtte, oppmuntring). (Ellmin: 133)

### **2.1.8. Kontinuerlig vurdering av opplegget**

I praksislæring mister ofte læreren ”kontroll” – kontroll i den forstand at han ikke alltid har oversikt over elevens handlinger. Spesielt gjelder det elever som har praksislæring i bedrift. De er på forskjellige arbeidsplasser ca. halvparten av undervisningstimene. Resten av undervisningsgruppen er mer på skolen, men i mange og ofte lange perioder arbeider de med praktiske gjøremål utenfor skoleområdet.

Spredningen av elevene gjør det vanskelig å justere undervisningen etter elevenes behov fordi man ikke ser elevene til enhver tid. I tillegg foregår elevenes arbeid på flere arenaer og under mer skiftende omgivelser enn ved klasseromsundervisning. Negative hendelser kan dermed oppstå utenfor lærerens herredømme. Han kan heller ikke gripe inn fordi han ikke er på samme sted som eleven. Gjennom forskjellige prøver kan man kontrollere hva elevene har lært, men ikke om de får optimalt utbytte av opplæringen.

Med bakgrunn i dette må opplæringen vurderes kontinuerlig gjennom ukentlige samtaler med enkeltelever, eventuelt i samlet gruppe. Samtalen dreier seg om forhold som bidrar til å skape godt eller dårlig læringsmiljø, om eleven får anledning til å bruke det hun kan, om hun utvikler seg faglig og personlig og om samarbeidet mellom arbeidsplassen, eleven og skolen.

Her er noen eksempler på samtaletemaer som grunnlag for kontinuerlig vurdering av praksislæring i bedrift:

- ❑ Samarbeidet med bedriftens ansatte
- ❑ Sammenhengen mellom praksisoppgavene og elevens arbeid i bedriften
- ❑ Elevens arbeidsoppgaver i forhold til hennes kunnskap og erfaringer
- ❑ Om eleven mestrer oppgavene sine

- ❑ Om hun lærer noe nytt
- ❑ Om hun blir verdsatt av de andre i bedriften
- ❑ Om hun føler at hun er viktig for bedriften
- ❑ Om samspillet mellom skole og arbeidsplass er godt eller dårlig
- ❑ Fravær, forsentkomming
- ❑ Konflikter og lignende i bedriften
- ❑ Veiledning og hjelp fra læreren før arbeidet med en praksisoppgave
- ❑ Veiledning og hjelp fra læreren underveis i arbeidet med en praksisoppgave
- ❑ Tid til arbeid med praksisoppgaver, logg og lignende
- ❑ Besøk av læreren

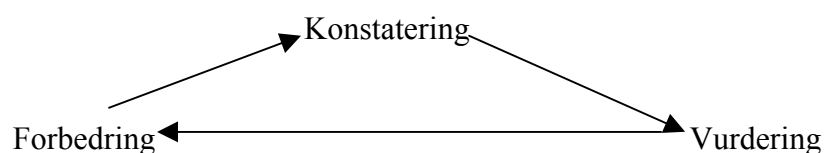
I de andre gruppene, særlig *papirbedrift* og *egen bedrift* har læreren mer kontroll. Selv om elevene ofte er utenfor skoleområdet for å utføre forskjellige oppdrag eller på et annet sted på skolen enn klasserommet, vil de vanligvis arbeide med den samme praksisoppgaven. De arbeider imidlertid med forskjellige elementer i praksisoppgaven. Læreren styrer derfor i liten grad elevenes aktiviteter, iallfall sammenlignet med tradisjonell undervisning.

Målet med vurderingen er å utforme undervisningen slik at det gir optimalt læringsutbytte for elevene. (Det er noe helt annet enn planlagte forhold som årsplaner, ukeplaner, innleveringsfrister og utforming av praksisoppgaver.) Fordi forhold rundt eller i den enkelte elev eller gruppe forandrer seg, er det naturlig at også elementer i opplæringen forandres for at læringen skal være optimal. Dette betyr at opplæringen må analyseres og justeres hyppig underveis i læringsprosessen. Det bidrar til umiddelbare individuelle tilpasninger innenfor den arbeidsformen og systemet det er en del av. Dette kan også være for snevert. I mange tilfeller kan det være nødvendig å forandre hele arbeidsformen, det vil si en fullstendig gjennomgang av arbeidet. Det kan medføre store forandringer som det tar lang tid å gjennomføre. Vi kan gjerne kalle de to vurderingsoppleggene for *kvalitetssikring underveis* og *kvalitetssikring etter læringsprosessens slutt* eller i perioder – *periodevis kvalitetssikring*.

*Kvalitetssikring underveis* skal sørge for at alle elever har godt utbytte av den opplæringen som gis. Elevene har størst forutsetninger til å vurdere undervisningen. De mottar den, bruker den og føler om den tilfredsstillende deres behov i læringssammenheng. Bjørndal sier at for å vurdere trenger vi noen kriterier å vurdere ut fra. Han bruker begrepene i *vurdering* og *konstatering*. (Bjørndal: 13–14) Elementer i *vurdering* i praksislæring kan være om

opplæringen tar utgangspunkt i noe elevene kan, om de har utfordringer som samsvarer med deres forutsetninger, om de lærer noe nytt, om de har personlig utvikling. Det andre begrepet, *konstatering*, er fakta, eller konkrete forhold knyttet til opplæringen. Eksempler på dette er at elevene leverer inn løsninger på praksisoppgaver en gang i uken, gruppesammensetningen består av tre elever som er mer homogene enn heterogene, elevene får to timers introduksjon i oppgaveløsning og teori i forbindelse med en praksisoppgave og at elevene bruker 80 % av undervisningstimene til samarbeidsprosjekter. Det er viktig å formulere konstateringene slik at elevene kjenner dem igjen fra skolehverdagen, sier Bjørndal. De bør også definere kriteriene sammen med læreren. Det neste vil da bli å gjennomføre samtaler med elevene, gjerne i form av dybdeintervjuer som gir læreren inngående forståelse for elevenes situasjon. Med bakgrunn i vurderingene må læreren iverksette tiltak. Noen av tiltakene kan knyttes til enkeltelever, andre til hele gruppen. Her er det nødvendig å ha en «verktøykasse» med tiltak, for eksempel bedriftsbesøk, mer teori, gjesteforelesere, teorioppgaver, tradisjonelle forelesninger, endringer i gruppesammensetningen, nye utplasseringsbedrifter o.l. Det kan også være tiltak knyttet til lærerens væremåte, undervisningsform, tavleskriving eller praksisoppgavens formuleringer, åpenhet, detaljerthet m.m.

Elevenes oppfatning varierer over tid eller de blir lei av en metode. Derfor er det viktig at vurderingen er en kontinuerlig prosess.



Den ideelle situasjonen er at elevene selv kan gjennomføre vurderinger. I boka *Aksjonslæring* skriver Tom Tiller at samspillet mellom lærere som praktikere og forskeren. Han skriver at aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis, og forskningen har som grunnprinsipp at resultatene som genereres skal komme praktikerne til gode i en eller annen form (Tiller: 40) Dette innebærer at forsker og praktikere gjør ting sammen for å endre eller bedre lærernes arbeidsform og jobbsituasjon. Denne tanken om samarbeid til beste for praktikerne kan overføres til samspillet mellom lærer og elev, der elevene er praktikere og læreren er forskeren. Dette betyr ikke at vi alle skal være vitenskapsmenn og forskere, men at vi kan bruke enkelte tankeprosesser, ideologier og metoder i vurderings- og forbedringsarbeidet.

Gruppearbeid er en sentral del i praksislæring. Forutsetningen for å lykkes er at gruppene jobber effektivt. Halland sier at årsaker til ineffektive grupper kan ha med oppgavefunksjoner og samspillfunksjoner å gjøre, og om oppgaven egner seg for samarbeid. (Halland: 187) Han sier at en metode er å observere gruppediskusjoner. Han kommer med eksempler på variabler:

- ❑ Klargjøring av problemstilling
- ❑ Forklaring av begreper og prinsipper
- ❑ Oppsummering av status
- ❑ Oppmuntring av andre medlemmer
- ❑ Initiativtaking og idéutvikling
- ❑ Undersøkelse av praktisk verdi
- ❑ Klargjøring og utdyping av faglige synspunkter
- ❑ Sjekking av forståelse
- ❑ Organisering av arbeidet
- ❑ Forslag til problemløsning
- ❑ Utnyttelse av tiden

Oppgavefunksjoner:

- ❑ Ta initiativ
- ❑ Søke opplysninger
- ❑ Forsøke å få fram meningen
- ❑ Undersøke praktisk verdi
- ❑ Si sin mening
- ❑ Gå i dybden
- ❑ Oppsummere

Samspillfunksjoner:

- ❑ Oppmuntre
- ❑ Forene motsetninger
- ❑ Sette normer
- ❑ Uttrykke gruppefølelse
- ❑ Lette spent atmosfære
- ❑ Vurdere gruppens samhandling (Halland: 186–187)

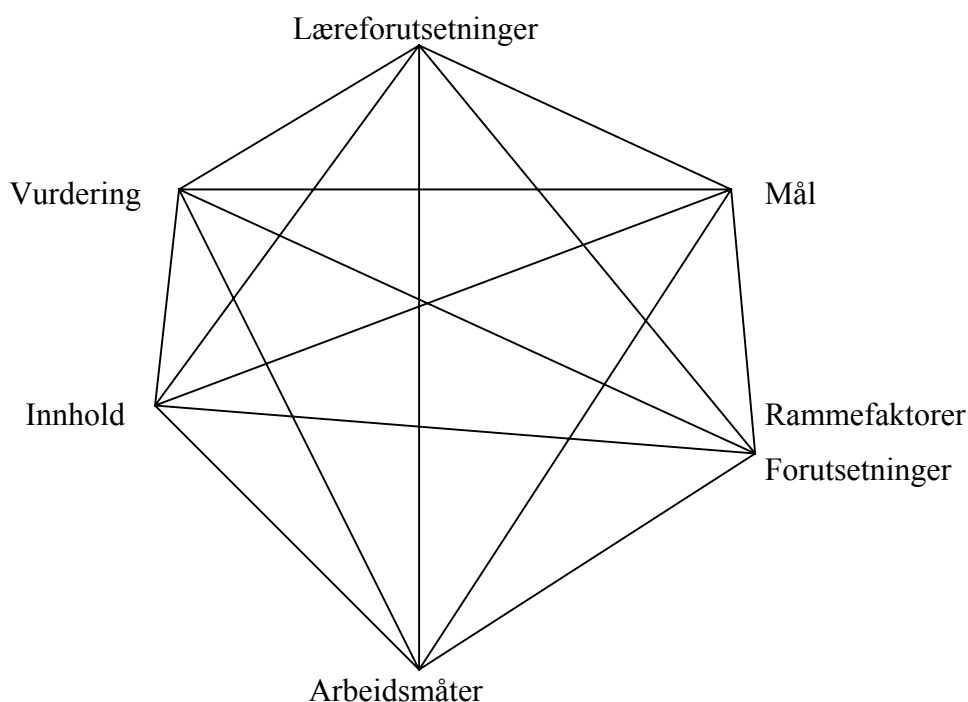
Kvalitetssikringen kan gjennomføres av den enkelte lærer i samspill med elever og grupper. Gjennom samtaler og observasjoner kartlegger læreren den faktiske tilstanden, analyserer avvik mellom ønsket og faktisk situasjon og justerer eller forandrer opplegget i samarbeid med elevene. Her kan endringer skje umiddelbart. Arbeidet med kvalitetssikring underveis kan skje i samarbeid med andre lærere (eventuelt også elever). Her gjennomføres ikke umiddelbare endringer, men over tid får lærerne et økt løsningsrepertoar til å tilpasse opplæringen. En prosess som kan brukes i dette arbeidet vises nedenfor.

Lærerkollegiet samles for å diskutere elever som de har sammen og pedagogikken som brukes. Samlingene skjer systematisk, men kan også skje etter behov. Hyppigheten varierer alt etter elevgruppens og arbeidsmåtenes kompleksitet. I service og samferdsel vil trolig én gang i uken være et minimum. Prosessen er som følger:

1. Du (eller en kollega) beskriver én negativ hendelse i klassen. Det kan være konflikt i en gruppe, protester og misnøye hos elever, enkeltelever som «fryses ut» eller en uheldig opplevelse mellom deg og en elev / flere elever. Hele det faktiske hendelsesforløpet beskrives fra start til slutt. Hensikten er å gi kollegene et godt bilde av hendelsen.
2. Du og gruppen diskuterer hva som kan være årsakene til den negative hendelsen. Var det noe med eleven selv? Forhold utenfor skolen eller i skolen? Var det noe i relasjonen til de andre elevene? Var det arbeidsmåten eller praksisoppgavene? Var det noe med utstyret som brukes? Var det noe med deg som lærer? Hensikten er ikke å finne ”noen å legge skylda på”, men å unngå at det negative skjer igjen.
3. Etter at mulige årsaker er definert, drøftes forskjellige handlinger og tiltak som du kan bruke neste gang du er i en tilsvarende situasjon. Det bidrar til at du bedrer din egen, dine kollegers og skolens totale problemløsningsevne.
4. Du møter elevene og bruker den kunnskapen du har skaffet deg gjennom samtalen med kollegiet.

Denne prosessen gjør både deg og kollegene dine bedre rustet til å møte nye utfordringer i samhandlingen med elevene. Dermed vil kvaliteten bli høyere.

Den *periodevise kvalitetssikringen* setter fokus på hele opplæringssituasjonen. Et godt hjelpemiddel for å analysere er den didaktiske relasjonsmodellen:



Den didaktiske relasjonsmodellen ser på flere faktorer som har gjensidig påvirkning på hverandre. Modellen virker slik at endringer ved en faktor i systemet påvirker de andre faktorene. Vi skal se på hvert ledd i modellen.

*Læreforutsetninger* hos elevene er en selvfølgelig faktor som må analyseres. Den forteller om elevens kognitive og sosiale forutsetninger, tidligere kunnskap og erfaringer, interesser og holdninger, atferd og kommunikative evner o.l. Slike egenskaper bestemmer hvilke type opplæring som er den beste hos eleven.

*Rammefaktorer* og *forutsetninger* knyttes til generelle tekniske og personlige forhold som læreren må innrette seg etter. Eksempler på tekniske forhold er datautstyr, klasserom, timeplan på skolen eller blant samarbeidspartnere. Personlige forhold er ledelsens strategier og holdninger, organisasjonskulturen, samarbeidspartneres innstilling til å samarbeide med skolen. Disse forholdene kan både sette begrensninger for arbeidet og gi muligheter til positiv utvikling.

De andre faktorene i modellen – *mål*, *arbeidsplaner*, *innhold* og *vurderinger* er handlinger som læreren eller lærerteamet anvender og tilpasser til de forannevnte faktorene. Mellom alle disse faktorene må det være harmoni. Disharmoni betyr sløsing med ressurser og en



ineffektiv lærings situasjon for elevene. Elementene i den didaktiske relasjonsmodellen behandles i mange bøker, for eksempel Hiim og Hippe (1998: 115–257).

*Analyse og vurdering av modellen* bør skje minst tre ganger i skoleåret. Først og fremst må den utføres i starten av året slik at opplæringen planlegges i tråd med elevenes forutsetninger og med de rammebetingelsene som opplæringen er underlagt. I tillegg gjennomføres en analyse to–tre måneder ut i skoleåret for å rette opp grunnleggende feilvurderinger som er gjort i begynnelsen av skoleåret. Det kan være at rammebetingelsene har forandret seg og at elevens læreforutsetninger er annerledes enn man gikk ut fra i startfasen. Noe kan også ha skjedd med eleven og endret hennes muligheter. Det tredje tidspunktet for vurdering er på slutten av skoleåret. Hensikten nå er å vurdere hvordan vi har jobbet oss gjennom skoleåret med det for øye å bli bedre både i analysearbeid og i den konkrete opplæringen.

Viktige spørsmål som vi må få svar på, vil variere i de tre undersøkelsene:

Elementer i den didaktiske relasjonsmodellen	Begynnelsen av skoleåret	Et stykke ut i skoleåret	Slutten av skoleåret
Læreforutsetninger: - Hvilke interesser har eleven? - Hvilken praktisk erfaring har eleven?  Rammebetingelser: Mål: Arbeidsmåter: Innhold: Vurdering:			

### 3. Praksisoppgaven – fundamentet i praksislæring

*Praksisoppgaven* er kjernen i praksislæring. Den er styringsredskapet som skolen bruker for å sikre at eleven arbeider med alle fag og mål i læreplanen. Praksisoppgaven gir eleven praktiske oppdrag. Det vil si at hun skal utføre et arbeid i en konkret, virkelig situasjon som hun deltar i, enten i en bedrift, i egen bedrift, i papirbedrift eller gjennom bruk av lokalmiljøet. Eleven løser oppdraget på den måten hun eller gruppen mener er best. Elevene gis mulighet og oppfordres til å bruke tidligere erfaringer, kunnskap og egne interesser og meninger i problemløsningen.

Oppdraget er åpent og elevene kan vinkle det praktiske arbeidet på mange måter. De velger selv hva som skal gjøres, hvem som skal gjøre hva, hva som skal vektlegges, hvordan kunnskapen skal dokumenteres, når arbeidet skal utføres og hvordan teorien skal anvendes. En positiv konsekvens av stor åpenhet er at eleven kan vinkle problemstillingen/oppgaget etter eget ønske. En negativ side er at ikke alle makter å strukturere arbeidet sitt på egen hånd, iallfall ikke i begynnelsen av skoleåret. For å bøte på det, følger *forslag til struktur og arbeidsmåte* med hver praksisoppgave, enten skriftlig, som en del av den skriftlige oppgaven, eller muntlig ved at læreren presenterer et forslag ved utlevering av oppgaven, eller begge deler.

Praksisoppgaven er derimot lukket med hensyn til de teoretiske områdene som behandles. Problemstillingen eller oppdraget i praksisoppgaven setter rammer for elevens arbeid. Selv om den tolkes forskjellig, og elevene selv bestemmer begrensinger og forutsetninger, vil problemstillingen i stor grad styre elevenes arbeid i bestemte retninger. Problemstillingene knyttes til bestemte teorier, begreper og prosesser som samsvarer med innholdet i læreplanen. Vi oppnår dermed at læreplanens generelle del, de grunnleggende ferdigheter og alle programfag og kompetansemål i den fagspesifikke læreplanen blir behandlet. Praksisoppgavene kan betraktes som broen mellom læreplanen/teorien og elevenes praktiske virkelighet. Alle elevene får også et felles teoretisk fundament å arbeide ut fra. Da er det mulig å standardisere undervisningen med felles orienteringer om grunnleggende teorier før en begynner på den praktiske løsningen. Fordi elevene får samme praksisoppgave, kan også tidsbruken standardiseres. Dette bidrar til å skape effektivitet i undervisningen og vurderingen. Det vil likevel være store variasjoner pga. elevenes forskjellige mål og forutsetninger.

Oppdragene er virkelighetsnære. Det gir elevene anledning til å bruke tidligere erfaringer og kunnskaper i løsningen, og alle kan løse oppgavene med et minimum av veiledning. Gode løsninger forutsetter imidlertid et teoretisk fundament for å strukturere og avgrense oppgaven, vurdere alternative vinklinger og drøfte valg som skal gjøres.

Progresjonen i praksisoppgavene er slik at den inviterer til mer og mer tverrfaglighet. Noen ganger skjer dette ved bruk av tidligere arbeid som ligger implisitt i oppgaven. Et eksempel på det er at elevene på et tidlig tidspunkt får oppdraget ”å definere en virksomhets arbeidsbetingelser og vurdere dens sterke og svake sider og dens muligheter og trusler”. I en senere problemstilling får elevene i oppdrag ”å fastsette markedsmål og utarbeide markedsstrategi for virksomheten”. Forutsetningen for at dette oppdraget skal løses på en realistisk måte, er at den bygger på realistiske arbeidsbetingelser.

Andre ganger ligger det eksplisitt i oppgaven. Det betyr at temaer som er behandlet tidligere, også nevnes i en ny problemstilling. Sammenlignet med problemstillingene ovenfor kan oppdraget nå lyde slik: ”Kartlegg og vurder virksomhetens arbeidsbetingelser og utarbeid markedsmål og markedsstrategi.” I begge tilfellene legges det opp til kontinuerlig repetisjon og mer og mer tverrfaglighet i arbeidet. Her ser vi også sammenhengen med og nytten av mappevurdering. I oppgaveeksemplet er det naturlig å fjerne den isolerte oppgaven om arbeidsbetingelser, og legge det tverrfaglige arbeidet med arbeidsbetingelser og markedsstrategi i utvalgsmappen.

## **Dokumentasjon**

Det stilles ingen krav til dokumentasjonsform. Det forventes imidlertid at eleven anvender en hensiktsmessig form. Dokumentasjonsformen må variere slik at eleven får vist ulike måter å presentere kunnskap på. I dokumentasjonen skal elevene vise at de mestrer å uttrykke seg muntlig, skriftlig og at de kan bruke digitale verktøy (grunnleggende ferdigheter). Bruk av digitale verktøy er også vesentlige kompetansemål i service og samferdsel.

### **3.1 Tverrfaglige praksisoppgaver**

En vanlig situasjon ved skolestart har vært at lærerne får sine timeplaner med enkeltfag og enkeltklasser. I service og samferdsel betyr det tre programfag på Vg1. Hver lærer begynte

med sine fag, laget sine egne undervisningsplaner, gikk til sin ”klasse” og underviste på en utmerket måte. Tverrfaglige prosjekter skjedde ved at lærere enkelte ganger laget oppgaver, som inneholdt flere fag, sammen. Fordi ingen ønsket å miste undervisningstid, sørget de for at hvert fag fikk samme andel i prosjektet som andel av timeforbruket. Kanskje måtte en fagkoordinator samordne arbeidet. Lærerne ville helst undervise i sine egne fag, og det var sannsynlig at de tverrfaglige prosjektene ble unntakene i arbeidet, og at det vanlige var undervisning og oppgaveløsning i enkeltfag.

Utstrakt bruk av tverrfaglige problemstillinger er vanskelig og har møtt en del motstand. Vi som er lærere er vant til å undervise i vårt eget fag, et fag som vi er utdannet i og som vi er glad i. Og ikke minst som vi har lyktes i. Blant lærerne i service og samferdsel vil sannsynligvis mange lærere stamme fra en av to erfaringsgrupper. I *den ene gruppen* finner vi de som tidligere underviste i enkeltfag som markedsføring, regnskap, IKT, bedriftsøkonomi, kontorarbeid og rettslære ved de tidligere studieretningene for HK (handel og kontor) og ØA (økonomisk/administrative fag). Mange av disse lærerne har sannsynligvis liten erfaring med tverrfaglig undervisning. En del av lærerne har undervist på studieretning for SA (, der man var ”tvunget” til å arbeid tverrfaglig pga. tverrfaglige eksamener. Men jeg antar at de i stor grad har sterk fokus på fagområdene som de har erfaring fra.

*Den andre gruppen* består av lærere med erfaring fra det tidligere VK1 transportfag. Her underviste de i enkeltfagene godstransport, personaltransport, terminallære, samferdsel, kundebehandling og informasjonsbehandling. Mye av opplæringen var praktisk orientert, spesielt de tre førstnevnte fagene. Elevene lærte truckkjøring, laste- og losseteknikker, en del kjøring med storbil e.l. I tillegg ble, etter min erfaring, de tre siste fagene i all hovedsak knyttet til praktiske problemstillinger innenfor fagene personaltransport, godstransport og terminallære. Dette førte til en sterk fokusering på lærefagene på VK2 i bedrift.

Et alternativ til dette er at skolen setter tverrfaglighet i fokus. Dette kan gjøres ved å sette sammen kompetansemål fra forskjellige programfag og knytte dette til praktiske problemstillinger. Allerede fra første skoledag starter en prosess med tanke på tverrfaglighet. Lærerne i programfagene underviser ikke i fag som økonomi, administrasjon, markedsføring eller i godstransport og personaltransport, men i tverrfaglige arbeidsområder som inkluderer alle eller de fleste av fagene. Praksislæring legger opp til dette.

Tverrfaglighet vil si at to eller flere fag brukes samtidig for å løse en problemstilling. Fagene må i tillegg ha en klar sammenheng og et gjensidig avhengighetsforhold. Det vil si at vi for å løse et problem, er avhengig av begge eller alle fagene. Det er ikke nok å krydre et fag med et annet fag. Sammenhengen må være dyptgående. (Hegtun, Horsfjord, Møller, Ålvik: 143–144)

I service og samferdsel finner vi flere tradisjonelle fagområder innenfor et programfag. I planlegging har vi for eksempel temaer som tradisjonelt finnes i økonomi, markedsføring, IKT, administrasjon, sikkerhet og transport. Kompetansemålene forteller klart hvilket fag som er representert, og dermed blir muligheten og ”fristelsen” til å konsentrere seg om enkeltfag stor.

Tverrfagligheten skapes ved at de tradisjonelle fagene i læreplanen fjernes, og målene brukes i nye sammensetninger. Hvilke sammenhenger som brukes, varierer fra gruppe til gruppe, avhengig av elevenes forutsetninger, lærerens praksis og interne og eksterne forhold som praksislæring må spille på lag med. De bør imidlertid være lik sammensetninger i det praktiske liv, og slik at elevene lett forstår forbindelsene mellom skole og arbeidsliv.

Oppdragene i praksisoppgavene formuleres slik at elevene må bruke kompetansemål fra forskjellige programfag for å komme fram til tilfredsstillende løsninger. Praksisoppgavene preges av at elevene skal utføre konkrete handlinger, gjøre noe. De tilfredsstillende læreplanens ”gjøremål”. Flere av målene kommer igjen i flere praksisoppgaver. Det vil si at de brukes i flere sammenhenger. Noen ganger som hovedtema, andre ganger som verktøy som brukes innenfor et tema eller som argumenter i en vurdering. For å få til dette må alle lærerne, som ofte har forskjellig fagbakgrunn/utdanning, delta i utarbeiding av praksisoppgavene og progresjonen i opplæringen. Da kan alle målene i læreplanen blir representert på en tilfredsstillende måte. Lærerne vil også være medansvarlige for hele prosjektet, ikke bare for de elementene i oppgaven som berører det faget de er utdannet i.

Mange lærere kan føle frustrasjon i et slikt opplegg, fordi de mangler utdanning i ett eller flere fagområder. I samhandlingen med elevene kan de til tider føle seg unyttige og overflødige. Da er det viktig å tenke på at det er elevens læring som er hovedhensikten, ikke lærerens undervisning. Læreren som veileder trenger ikke inngående fagkunnskap på alle deler av utdanningsprogrammet. Men lærergruppen totalt må selvfølgelig ha tilstrekkelig kunnskap i alle kompetansemål. Sannsynligvis er dette et overgangsproblem. Lærere som har formell

kompetanse eller realkompetanse i f.eks. 70 % av pensum, vil kunne tilegne seg nødvendig kunnskap gjennom opplæringsprosesser både internt ved skolen og gjennom eksterne kurs. Myndighetene har bevilget midler til dette formålet.

Tverrfaglighet vil si at ingen begivenhet, handling eller opplevelse betraktes som et isolert fenomen, men som del av et system eller i sammenheng med andre fenomener. Det samsvarer med det elever opplever i det virkelige liv, og som de vil oppleve som lærlinger i arbeidslivet. Man tar for eksempel ikke beslutninger om salg av et serviceprodukt isolert fra prissetting, marked og markedsføring!

Forbindelsen mellom kompetansemålene i en problemstilling eller løsning kan framkomme på forskjellige måter. Hansen og Simonsen sier det er to måter å organisere tverrfaglig arbeid på. Den ene måten betegnes som *tradisjonell*. Den tar utgangspunkt i et begrep, en opplevelse, en idé eller en begivenhet og knytter fagtermer til det. Det styrende elementet er temaets stikkord eller utsagn, gjerne et bestemt fag. Dette betyr at ett fag blir omhandlet mer eller får mer oppmerksomhet enn andre fag. Betegnelsen tradisjonell skyldes at de fleste oppgaver og lærebøker organiserer tverrfagligheten på denne måten. Et eksempel på denne måten kan være at service og samferdselslæreren som har erfaring fra logistikkfaget, bare tar utgangspunkt i dette faget når han lager (praksis)oppgaver. Noen kompetansemål i læreplanen, som å beskrive logistikkfunksjoner, velge rasjonelle transportmidler og trafikksikkerhet, er meget viktige i logistikk, og får dermed mye oppmerksomhet gjennom skoleåret. Andre kompetansemål som har lite med logistikkarbeidet å gjøre, blir dermed lite behandlet. Eksempler på slike mål kan være at elevene skal kunne utforme forretningsplan og markedsplan, gjennomføre salg og føre regnskap. Når utgangspunktet for (praksis)oppgaven er sikkerhetsarbeid, kontorarbeid eller salgsarbeid, vil vi oppleve tilsvarende situasjon, men med andre kompetansemål. Konsekvensen er at vi kan få en uheldig forskjellsbehandling og feil vektlegging av kompetansemålene i læreplanen.

Den andre måten tar utgangspunkt i hovedmomenter, og bygger temaet på dem. Det vil si at vi *først velger fagene og målene og så temaet*. Dette gjør fagene mer tydelige. Først fag og hovedmoment og deretter la et tema utvikles som en ”syntese” eller et ”ekstrakt” av hovedmomentenes innhold. (Hansen og Simonsen: 58–62) De fleste praksisoppgavene i praksislæring bygger på dette prinsippet. Læreren kan dermed styre elevene gjennom hele læreplanen samtidig som elevene får mange valgmuligheter. Det skjer ved at praksisoppgaven

setter rammer for hvilke teoretiske begrep og kompetansemål som skal anvendes i elevenes arbeid. Man sikrer dermed at alle kompetansemål blir likt behandlet.

Nedenfor følger noen eksempler på hvordan tverrfaglighet kan oppstå. Noen av dem tilhører kategoriene til Hansen og Simonsen, noen står muligens på egne ben.

- Mål i metodefag eller et fag som består av bestemte teknikker eller verktøy som brukes sammen med et annet fag. Et eksempel er at markedsundersøkelser og møtevirksomhet brukes som hjelpemidler i konkrete saker som å kartlegge arbeidsbetingelser eller utforme markedsaktiviteter for en virksomhet. Her brukes datainnsamling fra ett kompetansemål og møtevirksomhet i et annet som verktøy for å kartlegge arbeidsbetingelser og utforme markedsføringstiltak som er elementer i to andre kompetansemål.
- Ett eller flere kompetansemål (fra andre fag) brukes som argumenter, vurdering eller som verktøy for å løse en problemstilling der et annet mål spiller hovedrollen. I salgsprosessen brukes for eksempel kommunikasjon, prissetting, behovsteori og digitale verktøy som viktige hjelpemidler
- To eller flere kompetansemål brukes samtidig for å løse en bestemt problemstilling. Et eksempel er at prissetting, produktbeskrivelse, marked og behovsteori må brukes sammen for å få en helhetlig forståelse for hva en bedrift skal produsere og selge.
- En handling som elevene utfører, eller erfaringer som elevene har. Det kan være at en eller flere av elevene er i en konflikt som krever konfliktløsning, eller de forhandler om hvor de skal reise på studietur eller hvordan turen skal finansieres. Det kan også være at en elev søker jobb og skal i intervju, eller har spesielle opplevelser i en jobb hun er i. Handlinger og opplevelser kan også identifiseres ut fra fritidsytelser, dyrking av hobbyer, blant venner og familie, o.l. Det kan være planlegging av ferieturer, planlegging og gjennomføring av en fotballturnering eller et arrangement på skolen.
- En begivenhet som skjer i lokalmiljøet. Forskjellige steder har selvfølgelig forskjellige begivenheter. Det viktige er at lærere og elever benytter det som finnes på hjemstedet. Noen eksempler: Et nytt kjøpesenter skal åpnes og elevene beskriver og vurderer ulike aktiviteter de utfører. Forretningene i byen har nattåpent, og elevene selger vafler, brus og kaffe på en stand i byen. Skolen har utdanningsmesse, og elevene får ansvaret for planleggingen og gjennomføringen. Alle disse praktiske oppgavene kan knyttes til flere kompetansemål i læreplanen.

- Elevene driver egen virksomhet i en eller annen form, eller de utfører oppdrag for aktører i lokalmiljøet.

Praksisoppgavene må utformes slik at de er virkelighetsnære for elevene. De skal være konkrete, realistiske og gjennomførbare. Dette må være tydelig på den arenaen der oppdraget utføres, og i den posisjonen eleven har i oppdraget. Velger man for eksempel en bedrift, bør eleven ha en viss forståelse av hva bedriften driver med, hva den produserer ol. I tillegg bør oppdragene være av en slik art og på et slikt nivå at elevene har forutsetninger for å utføre dem. Ønsker man for eksempel å bruke et hotell i nærmiljøet som utgangspunkt, er det trolig lettere for eleven å identifisere seg med den som serverer i restauranten enn med administrerende direktør. Oppgaver der elevene skal forestille seg at de er konsulent i et reklamebyrå, leder for en stor campingplass, leder i en butikkjede, eller for et vakselskap gir dem små muligheter til å identifisere seg med rollene. De har begrensede forutsetninger for å forstå arbeidet og ansvaret til disse funksjonene, og kan i liten grad "leve seg inn i arbeidet". Det er viktig at læreren relaterer praksisen til elevenes virkelighetsområde – ikke sitt eget.

		Kunnskap om bedriften	
		Stor	Liten
Kunnskap om posisjonen, jobben	Stor	<i>Ideelle praksisoppgaver</i>	
	Liten		

Det er viktig at praksisoppgaven utformes slik at eleven har mulighet til å bruke sin erfaring og kunnskap. Det kan være erfaring fra utplassering, fra helge- og kveldsjobb, fra arbeidsplasser der venner og familie jobber e.l. Praksisoppgaven kan også knyttes til teoretisk kunnskap, ferdigheter og interesser. Har for eksempel eleven valgfag økonomi fra grunnskolen, må hun få muligheten til å bygge videre på denne kunnskapen. Er hun interessert i dans eller fotografering eller data må denne interessen og kunnskapen kunne anvendes i løsningen av praksisoppgavene. Er hun flink i kroppsøving, engelsk eller andre fag ved skolen er det positivt for henne å bruke det i praksisoppgaven.



Et tredje moment som også bør nevnes, er at problemstillingen må utformes slik av elevene kan bruke informasjonskilder i sitt eget miljø. Meningen med praksislæring er at elevene skal lære gjennom praktiske handlinger. Det inkluderer også aktiviteter for å skaffe informasjon utenfor klasserommet. Sentrale informasjonskilder her er personer med spesialkunnskap fra bl.a. arbeid, studier og politikk, bibliotek museum, bedrifter og offentlige kontorer. Dette kommer i tillegg til nasjonale og internasjonale kilder som oppslagsbøker, lærebøker og Internett.

### **Tverrfagligheten øker gjennom skoleåret**

Tverrfaglige problemstillinger anses som de ideelle oppgavene. Det betyr ikke at alle oppdrag er tverrfaglige. Ofte er det hensiktsmessig å starte med oppdrag som kan løses med ett fag. I neste oppgave brukes resultatet fra forrige oppdrag sammen med det nye. Det tredje knyttes til det andre osv. Oppgavene kan bygges opp både implisitt og eksplisitt. Et eksempel på oppdrag som gir stadig økende tverrfaglighet er vist nedenfor.

1. Produktbeskrivelse. Gruppen din ønsker å starte en egen servicevirksomhet. Velg selv bedriftstype. Beskriv et serviceprodukt/tjeneste for virksomheten.
2. Fastsett pris for serviceproduktet/tjenesten + 1
3. Beskriv markedet og vurder kundegrunnlaget for serviceproduktet/tjenesten + 2
4. Utarbeid driftsbudsjett for serviceproduktet/tjenesten + 3
5. Utarbeid markedsføringsplan for serviceproduktet/tjenesten + 4

Det er ingenting i veien for at elevene selv bestemmer at oppgaver som knyttes til enkelte kompetansemål slås sammen til tverrfaglige. Men det krever erfaring med arbeidsmåten, stor modenhet, selvstendighet og ikke minst oversikt over pensum og oppgaver som skal gjennomføres i løpet av skoleåret.

### **Praksisoppgaven – noen konsekvenser for elever og lærer**

Den tverrfaglige opplæringsformen krever at lærerens tradisjonelle arbeidsform forandres. For det første må alle lærere undervise i alle fag. Fordi elevene må bruke flere fag for å løse et tverrfaglig problem, må læreren kunne veilede og hjelpe elevene i de fagene som er nødvendige. Mange lærere vil føle at dette vanskelig, de er jo bare utdannet i noen få av fagområdene som elevene bruker i problemløsningen. Her er det flere forhold man må jobbe med. For det første er det viktig å *informere elevene om sin egen kompetanse*. Elevene forstår

at det er lærergruppen totalt som har hele kompetansen, ikke hver enkelt lærer. Det betyr at enkelte spørsmål blir ubesvart til neste lærer kommer til gruppen. Her kan det bemerkes at det faglige nivået ikke er uoverkommelige, og interne kurs på skolen kan være en løsning for å sette alle lærerne i stand til å veilede elevene på et minimum i alle fagområdene. Alternativet er selvfølgelig eksterne kurs. I veilederrollen er det heller ikke nødvendig å ha inngående kunnskap om alle fagene. Vi skal heller ikke se bort fra at elevene i samlet gruppe har den nødvendige kunnskap, og at lærerens hovedoppgave blir å samordne og få denne kunnskapen opp i dagen slik at alle kan lære av hverandre.

Uansett hvilken kunnskap lærerne har eller ikke har, er det nødvendig med et inngående samarbeid. Forskjellige lærerne går inn og ut av sine timer, men elevene jobber med de samme oppgavene. Her kan det være nyttig å føre logg vedrørende spesielle forhold som oppstår, og som neste lærer bør ha kjennskap til. Det kan for eksempel være at noen elever er ute på en intervjurunde, det kan være ubesvarte spørsmål eller spesielle fagområder som er gjennomgått i plenum. Det er også nødvendig med samarbeid i planleggingen slik at alle er innforståtte med og enige i progresjonen i elevenes arbeid. I denne sammenhengen er det viktig at *lærerne utarbeider både årsplan og ukeplaner sammen*. Et annet forhold er at lærerne og skolen må akseptere *plogging*. I motsetning til å undervise i enkeltfag, vil tverrfaglig opplæring fort føre til at ett eller to fag blir prioritert i bestemte perioder.

Et eksempel på dette er programfaget planlegging i service og samferdsel. På begynnelsen av skoleåret arbeider elevene med å ”utarbeide en enkel forretningsplan i forbindelse med bedriftsetablering” som andre programfag og mål knyttes til senere. Det vil si at mye av tiden i første termin brukes til dette faget på bekostning av andre fag. Vurderingsgrunnlaget i enkelte fag vil dermed bli for lite til at lærere kan sette riktige karakterer. Det vil da være riktigere å *dele inn skoleåret i fire terminer* i stedet for to, og man velger to terminer som er best egnet til å sette terminkarakterer i ulike fag. Det er en bedre metode enn å lage teoretiske og kunstige tester for å få karaktergrunnlag fra to fastspikrede terminer. Dette er en form for *plogging* som brukes i mange totimersfag.

Med dette oppnår vi at:

- elevene fra første stund tenker og handler tverrfaglig, og at de arbeider med virkelighetsnære og konkrete praksisoppgaver.

- elevene gjennom skoleåret har arbeidet med mange tverrfaglige prosjekter som kan forbedres og utvikles i løpet av skoleåret. Dette er samtidig en kontinuerlig repetisjon.
- elevene ”tvinges” til å se sammenhengen og avhengigheten mellom forskjellige programfag og kompetansemål i læreplanen.
- kravet til ”gjøremål” vil oppfylles gjennom konkrete praksisoppgaver.
- opplæringen i skole i stor grad blir lik det elevene møter når de begynner opplæringen som lærlinger i bedrift.
- opplæringen ikke deles opp i enkeltfag. Alle timene går under fellesbetegnelsen service og samferdsel. Det skaper en helhetlig forståelse for elevene. Utfordringen ligger i at elevene skal ha termin- og standpunkt karakter i hvert enkelt programfag.
- gruppearbeid bidrar til at elevene får øving i ferdighetsmål og holdningsmål parallelt med arbeidet for å nå kunnskapsmålene.

### 3.2 Dokumentasjon av måloppnåelse

Tradisjonelt viser elevene måloppnåelse gjennom skriftlige og muntlige prøver. Der dokumenterer de kompetanse i enkelte deler av læreplanen. Monica Molvær, leder av Elevorganisasjonen i Møre og Romsdal, sier at prøver, tentamen og andre etterligninger av dagens eksamensformer er de mest brukte virkemidlene for norske lærere når de skal finne riktig karakter til elevene. Dette gir en uriktig og urettferdig vurdering av elevene. Hun mener også at man må endre eksamensformen dersom det skal bli slutt på alle prøvene. (Tidens Krav 2. desember 2005: 7) Hun har sannsynligvis rett. Det er iallfall mange likhetstrekk mellom det som gir grunnlag for elevenes standpunkt karakter og eksamensformen. Praksislæring gir grunnlag for mange vurderingsformer. Elevene har ikke eksamen på Vg1 service og samferdsel. Lærerne trenger derfor ikke ”sikre at prøver gjennom skoleåret skal være mest mulig lik eksamenssituasjonen”. På Vg2 antar jeg at man lager en eksamensform som åpner for at elevene får vise det de kan på en måte som passer dem best. Eksamensformen vil derfor ikke sette begrensninger for hvordan elevene skal dokumentere måloppnåelse gjennom skoleåret.

*Dokumentasjon* vil si at elevene viser sin måloppnåelse. Det finnes ingen fasit for dokumentasjonsform. Elevene anvender i prinsippet den metoden som de mener er best egnet, ut fra sine personlige egenskaper og kunnskaper og problemstillingens art. Elever som elsker

å eksponere seg selv, er trolig komfortable med muntlig presentasjon og rollespill. De grublende, innadvendte elevene foretrekker sannsynligvis skriftlig rapport. Forskjellige problemstillinger inviterer også til ulike dokumentasjonsformer. Kompetansemål som å yte god service og salgssamtalen legger opp til rollespill og videoopptak, mens utvikling av forretningsidé og markedsplan legger opp til skriftlige rapporter. Hensikten er at elevene skal vise hva de kan om det temaet de har arbeidet med, og da kan ikke dokumentasjonsformen legge hindringer for dette. Presentasjonsmetodene bør imidlertid variere, både for læringens og for motivasjonens skyld. Også for kompetansemål som kommunikasjon og bruk av digitale hjelpemidler og for de grunnleggende ferdighetene forventes det at elevene skal kunne presentere på ulike måter. De må dermed lære ulike presentasjonsformer.

Dokumentasjonen er viktig, både for eleven og samfunnet. For eleven er dokumentasjonen sentral i læringsprosessen. Den gir oversikt og sammenheng mellom arbeid som er utført, den er grunnlag for tilbakemeldinger som igjen er kilde for refleksjon over eget arbeid og videre utvikling. Elevene skal presentere arbeidet sitt i en eller annen form. Det vil si at de må forklare det de mener og underbygge dette overfor en annen part. For å gjøre dette på en tilfredsstillende måte, kreves det stor innsikt i det faglige stoffet. Dokumentasjonen er også motiverende. Elevene presenterer noe som er deres eget, det forteller noe om dem selv. Det kan senere brukes både som ”skrytealbum” og ”mimrealbum”. Det er deres eget arbeid, og de ønsker gode prestasjoner for seg selv – de gjør det ikke for lærerens skyld. Dette er i nærheten av det Halland kaller frivillig arbeid. (Halland)

Samfunnet krever at elevene dokumenterer kunnskap som de har tilegnet seg i skolen. Dokumentasjonen gir skolen et karaktergrunnlag, arbeidsgivere får kunnskap om hva elevene kan i tilsettingsprosedyrer, og samfunnet generelt får vite at elevenes læring samsvarer med de offentlige læreplanene.

### **3.2.1. Innhold i dokumentasjon av arbeid med praksisoppgaver**

Dokumentasjonsformen varierer fra gruppe til gruppe og fra elev til elev. For at den skal gi grunnlag for veiledning, videreutvikling og vurdering, bør dokumentasjonen inneholde problemstilling, avgrensning av problemstillingen, hvilke læremål som dekkes, elevens faglige mål, arbeidsprosessen, egenvurdering og logg, i tillegg til det faglige produktet.

## **Problemstilling**

I motsetning til prosjektarbeid får elevene i praksisoppgaver bare delvis frihet til selv å velge problemstilling. Problemstillingen styres ved at elevene pålegges å behandle bestemte begreper eller prosesser hentet fra læreplanen. Innenfor de teoretiske rammene har elevene mange muligheter til å foreta sine egne avgrensinger og presiseringer. De må imidlertid forstå teoriens innhold og hvordan dette kan knyttes til den praktiske oppgaven de skal utføre. Den andre måten er at de selv velger hvordan begrepene eller modellene skal anvendes. Det vil si at de relaterer begrepene til en praktisk virkelighet som de selv ønsker.

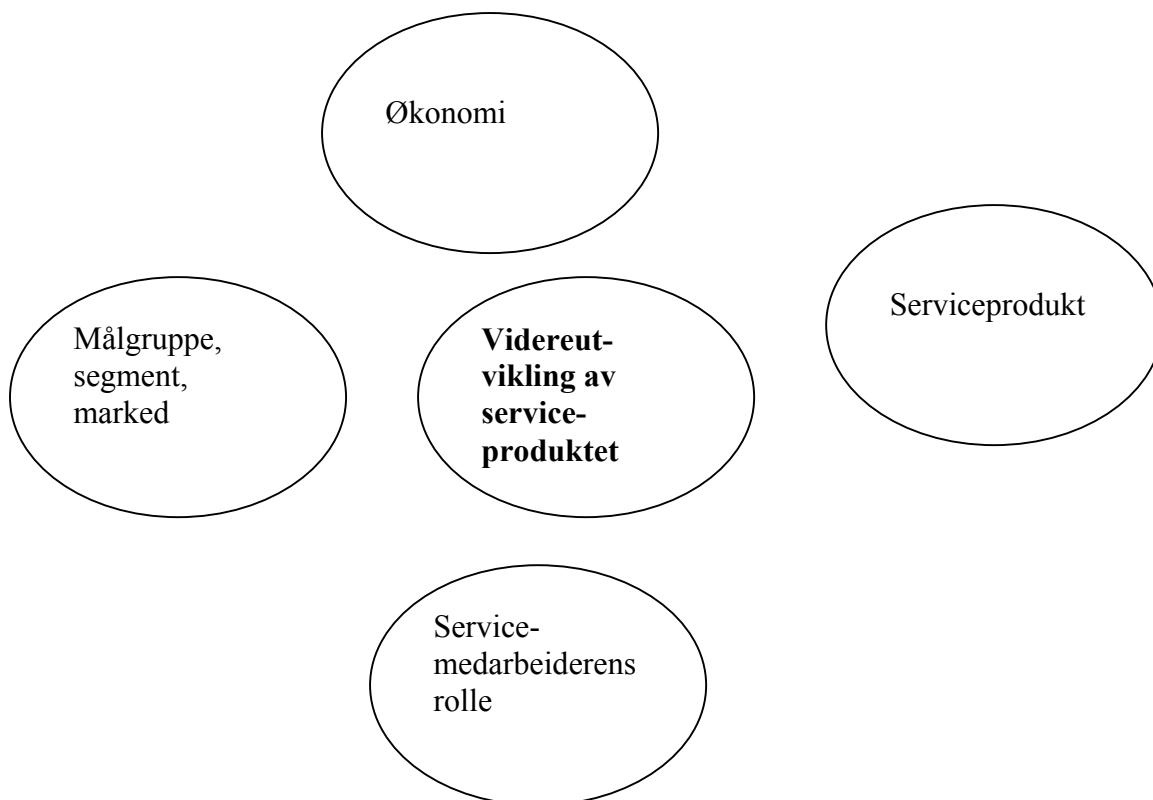
Et eksempel belyser dette. Elevene mottar følgende praksisoppgave:

Serviceproduktet/tjenesten er den totalopplevelsen som brukeren har i samspillet med en serviceproduserende virksomhet, eller med servicemedarbeideren i virksomheten. En sentral oppgave er å sørge for at serviceproduktet/tjenesten til enhver tid er tilpasset virksomhetens arbeidsbetingelser, og tilfredsstillende brukernes behov bedre enn konkurrentenes. En forutsetning for dette er en kontinuerlig videreutvikling av serviceproduktet.

Du får i oppdrag å videreutvikle serviceproduktet til en virksomhet. I besvarelsen skal du blant annet bruke disse momentene:

- Serviceproduktet/tjenesten
- Videreutvikling av serviceproduktet
- Økonomi
- Servicemedarbeiderens rolle
- Målgrupper
- Sikkerhet

Oppgaven forutsetter behandling av serviceproduktet, videreutvikling, økonomi, servicemedarbeiderens rolle, internmarkedsføring og sikkerhet. Dette kan gjerne skisseres i et tankekart:



Elevene får her selv muligheten til å anvende de teoretiske begrepene. De velger selv hvor mye og hvordan de forskjellige elementene i tankekartet skal brukes i besvarelsen. I tillegg velger de selv hvilket serviceprodukt de teoretiske begrepene skal knyttes til. Erfaringen min er at de fleste elevene setter pris på denne delingen. For det første mener de at de selv bestemmer hva som skal bearbeides og hva de skal vektlegge i arbeidet. Dette bidrar til at de kan velge virkelighetsnære og interessante forhold som de har erfaring fra og kunnskap om. Dette gjør arbeidet mer spennende og motiverende. Samtidig mener de at rammene hjelper dem med å operasjonalisere oppgaven. Fra mitt ståsted som lærer gjør rammene at jeg føler meg trygg på at alle sider ved innholdet i læreplanen blir behandlet.

### **Avgrensning av problemstillingen**

Den åpne problemstillingen forutsetter at elevene begrenser problemstillingen. De må selv velge ut elementer fra de vide begrepene. I økonomi kan de velge å se på kostnader som knyttes til videreutvikling av serviceproduktet, de ønsker å vurdere prisendring og de setter opp et driftsbudsjett for de neste tre månedene. I tillegg begrenser de omfanget av det praktiske området som teorien skal relateres til. Det kan være at de anvender teorien på et guidefirma i lokalmiljøet fordi de ønsker en framtid innen reiseservicefaget, de bruker en

kiosk som de arbeidet i på kveldstid og i helger. De velger et lager fordi de planlegger å bli fagarbeidere i logistikk.

### **Læremål som dekkes**

For hver praksisoppgave som de arbeider med, skal elevene fortelle hvilke mål i læreplanen som behandles. Da får de kontroll over at læreplanens innhold overholdes, og hvilke fag og mål som blir behandlet i den konkrete praksisoppgaven. Momenter som de unnlater å ta med i denne praksisoppgaven, må de sørge for blir med i andre oppgaver. De blir også bevisste på teksten i læreplanen, og hvilke krav som stilles til dem.

### **Faglig innhold – læringsnivåer**

En god besvarelse skal inneholde elementer fra *reproduksjon, produksjon og vurdering*. Vurderingskriteriene blir gjennomgått av læreren ved hver praksisoppgave slik at elevene vet hvilke faglige krav som stilles til ulike karakterer. En ting er samfunnets krav til prestasjoner. Et annen og vel så viktig forhold er at elevene bruker vurderingskriteriene for å sette egne mål for det arbeidet de skal utføre. Kriteriene knyttes både til enkeltelementer og sammenhengen mellom dem. I sine målsetninger forteller de både hvilke nivåer de vil arbeide mot, og kort om hvordan det skal gjøres. Med bakgrunn i dette setter elevene opp en tidsplan for det videre arbeidet. Et slik dokument blir styrende for elevenes handlinger, og danner grunnlaget for lærerens veiledning.

### **Arbeidsprosessen**

Arbeidsprosessen vil variere stort pga forskjellige problemstillinger, forskjellige arenaer som problemstillingen løses på og fordi elevene har forskjellige mål. Fordi praksisoppgavene i prinsippet skal utføres i grupper, er arbeidsprosessen svært viktig for å fremme gode løsninger. Her beskrives faktiske forhold, for eksempel framdriften i arbeidet, arbeidsdelingen og møtevirksomhet, og mer subjektive forhold som oppfatning av samarbeidsklima, sosiale relasjoner og personlig utvikling

### **Egenvurdering**

Gruppen totalt og enkeltelever i gruppen blir gjensidig avhengig av hverandre. Hver elev beskriver sin egen innsats og reflekterer over den. Erfaringen min er at elevene beskriver denne meget generelt, for eksempel ved å si at ”jeg gjorde det vi ble enige om, jeg synes jeg gjorde det bra, jeg gjorde jobben min, jeg var til stede hele tiden” e.l. Slike generelle utsagn

gir lite grunnlag for refleksjon og utvikling. Egenvurderingen må være konkret, for eksempel elevens bidrag i progresjonen, produksjon av nye ideer, støtte til andre gruppe-medlemmer, bidrag til å løse konflikter, deltakelse i faglige diskusjoner osv. Ved å være bevisst på sin deltakelse i gruppen, vil eleven få et grunnlag til å forbedre seg, til beste både for seg selv og sine partnere. Egenvurdering gjøres ved hver praksisoppgave. Erfaringen min er at elevene i starten uttrykker seg i generelle vendinger, men etter hvert blir egenvurderingene mer konkrete og med en påfølgende bedre selvinnsikt.

Et annet og vel så viktig moment i egenvurderingen er hva elevene lærte og hvordan de lærte det. Herunder må de både komme inn på forhold som fremmet læring og forhold som hemmet læring. Slike vurderinger er viktige for at de skal få muligheten til å justere arbeidsmåten sin.

### **Logg**

Her noteres *hva* som er gjort, *hvem* som har gjort det og *når* det er gjort. I tillegg skal arbeidet de har utført vurderes. (Loggskrivning behandles i eget avsnitt.)

### **3.3 Forberedelse, arbeid og vurdering av arbeidet med praksisoppgaver**

Det finnes ingen regel for hvordan arbeidet med praksisoppgaven skal utføres. Det skal tilpasses den enkelte elev, noe som betyr store variasjoner. En logisk prosess eller modell, som tar med de fleste elementene, er vist nedenfor. Vær oppmerksom på at arbeidet i «det virkelige liv» ikke er så lineært som prosessen viser.

#### Fase 1 Utlevering av oppgaven

Overlevering av oppgaven skjer med to ”medier” samtidig. Først og fremst har vi den skriftlige praksisoppgaven som forteller om oppdragene eleven får. Det andre er at læreren orienterer om aktuelle teorier, arbeidsmåten og vurderingskriterier for oppdraget. Her har vi tre hovedveier: 1) Vi kan gi elevene problemstillinger som knyttes til ett eller et begrenset antall kompetansemål. Dette er en del i en tverrfaglig oppgave som splittes opp, og leveres ut i en logisk rekkefølge. Slike isolerte oppdrag er oversiktlige og enkle å behandle. I starten av opplæringsperioden, eller på nye arbeidsområder, kan dette være hensiktsmessige oppgavetyper. 2) Vi kan gi elevene en tverrfaglig og sammensatt problemstilling. Her må de selv definere, avgrense og utføre oppdraget hensiktsmessig. 3) Den siste veien er en blanding



av de to der elevene får utlevert hele problemstillingen, men læreren bidrar mye i definisjons- og fordelingsarbeidet. Dette gir et helhetsbilde av det problemområdet som skal bearbeides, men elevene slipper det vanskelige arbeidet med å tolke og avgrense oppdraget, definere forskjellige deloppgaver og fordele dem. Arbeidet videre i denne prosessen avhenger av det valget som blir tatt her. Forskjellige grupper kan også få forskjellige oppgavetyper. Det er ikke gitt alle i 16–18-årsalderen å løse oppgaver som nevnt i alternativ 2 over.

### Fase 2. Introduksjon av praksisoppgaven

I begynnelsen av opplæringsperioden er omfattende introduksjon viktig. Tilnærmet samme arbeidsform vil bli brukt i alle oppgaver, og elevene blir mer og mer fortrolig med metoden og med den selvstendigheten det krever. Introduksjonen tar for seg teorier, arbeidsmåten og vurderingskriterier i tilknytning til den aktuelle praksisoppgaven.

Hensikten med teoriforståelsen er mangeartet. Teorien skal gi eleven en helhetsforståelse av problemstillingen i praksisoppgaven. Hun vil dermed se sammenhengen mellom ulike oppgaver og begreper som hun skal arbeide med. Det er også ofte slik at teorier er mer omfattende og mangfoldige enn en konkret praksis som en bedrift anvender. Den gir oversikt over muligheter og alternativer som brukes i problemløsningen. Teori hjelper også eleven med å avgrense oppgaven slik at hun ikke trekker inn forhold som går ut over det problemstillingen tar opp. Den bidrar til at hun til enhver tid konsentrerer seg om de riktige faktorene.

Et eksempel: Eleven får i oppdrag å utforme en markedsstrategi for bedriften. Ut fra teorien vet hun at arbeidet består i å vurdere og foreslå langsiktig segmenteringsstrategi, produktstrategi, distribusjonsstrategi, prisstrategi, personalstrategi og promotionstrategi. Hun kan gjerne bruke andre forhold fra praksis og teori for å underbygge sine forslag og vurderinger, men hun må ikke miste av syne markedsstrategiens elementer. Teorien er også et godt hjelpemiddel når elevene skal vurdere den praksisen de gjennomfører.

Teorigjennomgangen i denne fasen er kort. Den har til hensikt å gi elevene oversikt og forståelse av praksisoppgavens innhold. Sammen med forståelse av arbeidsmetoden gir det eleven et grunnlag for å starte det praktiske arbeidet. Mer teori tilegner de seg når det er nødvendig for å fremme gode løsninger på oppgaven. Konsekvensen av dette er at lærerens tradisjonelle formidlingspedagogikk blir nedprioritert til fordel for samtaler og veiledning med elever i mindre grupper eller individuelt.

Arbeidsprosessen står sentralt i praksislæring. Mislykkes arbeidsprosessen, mislykkes også opplæringen. Elevene får inngående orientering om metoden og motiveres til å jobbe i tråd med intensjonen. I de første oppgavene bør læreren bruke mye tid til denne delen. Kanskje ikke som en forelesning, men ved å følge opp gruppene når de er i arbeid, observere og veilede. Tre forhold er spesielt viktige:

1) Det ene handler om generelle *samhandlingselementer* som er viktig for at gruppearbeidet skal lykkes. Eksempler på dette er å bestemme regler og normer som gruppen blir enige om å forholde seg til, at alle tar ansvar, at alle skal respekteres for den man er, alle skal bygge opp og støtte hverandre. Her vil det være snakk om holdninger, noe som må læres gjennom øvelser, erfaringer og observasjoner av andre. Struktur på arbeidet og rettferdig arbeidsdeling hører også til i denne kategorien. Samhandlingen og arbeidsdelingen må være god, positiv og rettferdig for å skape effektiv læring.

2) Det andre som bør vektlegges er hvilke deler av oppgaven elevene med fordel kan gjøre sammen i gruppe, og hvilke de bør gjøre individuelt. Det er ingen fasit på dette, men erfaringen min er at de fleste gruppene lykkes med en fordeling som vist i tabellen nedenfor.

Gruppen arbeider sammen	Gruppemedlemmene arbeider individuelt
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Når de tolker oppdraget</li> <li><input type="checkbox"/> Når de definerer alle deloppgavene som skal utføres. Det er ikke nok å fordele omfattende begreper som markedsstrategi og prissetting. De må i tillegg diskutere konkrete oppgaver som må utføres for at de skal komme fram til en realistisk markedsstrategi og pris.</li> <li><input type="checkbox"/> Når de vurderer sammenhengen mellom forskjellige begreper.</li> <li><input type="checkbox"/> Når de vurderer de konkrete forslagene som gruppemedlemmene fremmer.</li> <li><input type="checkbox"/> Når enkeltmedlemmer søker hjelp hos andre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Når de leser teori som skal brukes i den praktiske løsningen.</li> <li><input type="checkbox"/> Når de utarbeider konkrete oppgaver som å skrive et brev, utforme en stillingsannonse, lage en brosjyre, definere konkrete segmenter, gjennomføre et intervju ol.</li> <li><input type="checkbox"/> Når de skal skrive referat eller oppsummering av et</li> </ul>

<p>gruppemedlemmer for å avklare noe hun er usikker på. Det kan både være teoretiske modeller og praktiske løsninger.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Når enkeltelever skal orientere andre om sitt arbeid. Hensikten med det er både at alle skal lære av det medlemmet har utført og at arbeidet hennes skal samordnes med de andres arbeid</li> </ul>	<p>møte eller samling de har hatt.</p>
<p>Når de utformer og øver på dokumentasjon av arbeidet. Dette varierer sterkt med ulike dokumentasjonsformer, for eksempel å øve på sitt eget innlegg i en muntlig presentasjon og et rollespill.</p>	

3) Det tredje forholdet i arbeidet er vurderingskriteriene som brukes for å fastsette elevenes måloppnåelse. Dette skjer ved at læreren orienterer om hvilke krav/vurderingskriterier som stilles til besvarelser på reproduksjonsnivå, produksjonsnivå og vurderingsnivå, og hvordan disse kan anvendes i den aktuelle oppgaven. Forskjellig måloppnåelse har ofte sammenheng med innsats og tidsbruk, og det er viktig at elevene setter sine egne begrunnede mål. Gjennom egne realistiske mål, presterer de til den måloppnåelsen som de setter seg.

#### Fase 3 Elevene gjennomfører aktiviteter i samsvar med problemstillingen i praksisoppgaven

I denne fasen utfører elevene oppdraget. Noe skjer samlet og noe skjer individuelt.

Arbeidsoppgaver defineres og fordeles. Det settes mål, det lages arbeidsplaner og konkrete oppgaver utføres. Dette skjer på forskjellige måter. For elever i bedrift skjer det i bedriften. I den grad det er mulig, bør elevens arbeid i bedriften og besvarelse av praksisoppgaven samkjøres. Om det ikke er mulig, skrives detaljerte logger som grunnlag for senere dokumentasjon. Eleven får også mulighet til selv å velge rekkefølgen på praksisoppgavene. Elevene på skolen utfører også forskjellige oppgaver. Da blir det imidlertid mer gruppearbeid, og de har mer kontakt med lærer. I denne prosessen er lærerens oppgave vel så mye å legge forholdene til rette for positivt samarbeid, konfliktløsning, å støtte og motivere til innsats som de faglige sidene i oppgaven.

#### Fase 4 Eleven dokumenterer arbeidet – førsteutkast

Dokumentasjonen gjennomføres på flere måter, avhengig av problemstillingens art og omfang. Eleven velger selv dokumentasjonsform. For motivasjonens og interessens skyld

anbefales variasjon. Eleven skal imidlertid vise at han kan dokumentere måloppnåelsen gjennom skriftlige og muntlige former og ved bruk av digitale hjelpemidler.

#### Fase 5 Læreren vurderer førsteutkastet og gir tilbakemelding

Vurdering av førsteutkastet skal gi eleven inspirasjon til å videreutvikle eller forbedre produktet hun har levert. Læreren påpeker hva som er bra og mindre bra, om noe mangler, om hun har for lite teori eller for lite drøfting, og stiller spørsmål som gir eleven ideer til forbedringer. Dette skjer ved å skrive kommentarer i margin på rapporter, skrive på et eget ark, gjennom muntlige samtaler eller gjennom skolens læringsplattform, for eksempel Classfrontier. Tilbakemeldingen vil variere fra dokumentasjonsform til dokumentasjonsform. Ved muntlige presentasjoner med forskjellige hjelpemidler er det for eksempel naturlig at læreren samtaler med eleven om innhold, struktur og presentasjonsform ut fra stikkord som eleven har utarbeidet. Det er for tidkrevende å gjennomføre presentasjonen flere ganger. Brukes rapport eller video som dokumentasjonsform, vil det være naturlig at læreren skriver kommentarer i margin eller på eget ark etter et førsteutkast. Læreren gir ikke fasit (den har han heller ikke), men et grunnlag som eleven bruker for å tenke videre og dypere. Tilbakemeldinger knyttes i hovedsak til elevenes egne mål. Det er viktig at eleven får rask tilbakemelding slik at hun kan bearbeide stoffet mens det er ferskt.

#### Fase 6 Eleven bearbeider førsteutkastet

Bearbeiding av førsteutkastet skjer umiddelbart. Arbeidet utføres i skoletiden og/eller som hjemmearbeid. Bearbeidingen skjer på *to områder*. 1) Den ene knyttes til det faglige innholdet av produktet. Viktige kriterier her er mengden av reproduksjon, anvendelse og vurdering. 2) Det andre området handler om elevens læring i prosessen. Eksempler på dette er hvordan eleven tolker lærerens tilbakemeldinger, læring og utvikling gjennom samtalene med læreren, om hun bruker andre læringsmetoder enn ved førsteutkastet, hvilke forandringer som gjøres, hvorfor de gjøres osv. Hensikten med dette er at eleven reflekterer over sin egen læring – hun lærer å lære, og dermed øker mestringsnivået fra praksisoppgave til praksisoppgave.

#### Fase 7 Læreren vurderer elevens arbeid

I vurderingen skal læreren både vurdere elevenes faglige sluttprodukt og den læringsprosessen de har vært gjennom. I vurdering av sluttproduktet brukes de tre læringsnivåene (reproduksjon, produksjon og vurdering). Med hensyn til læringsprosessen vurderes evnen til å vurdere egne mål, egne arbeidsvaner og samarbeid, innsats og prioriteringer, takling av

konflikter, oppgavefordeling o.l. Dette gjelder både gruppens og den enkeltes egenvurderinger. For å dokumentere den enkeltes deltakelse og innsikt i gruppens totale produkt, kan det være nødvendig med en individuell skriftlig eller muntlig test. Det kan skje muntlig gjennom en samtale mellom lærer og enkeltelev der eleven forteller om forskjellige faglige forhold som gruppen har arbeidet med. Eller skriftlig der eleven redegjør for sentrale faglige forhold som gruppen har kommet fram til. Slike tester må tas umiddelbart etter at praksisoppgaven er fullført. Da vil innholdet i gruppens løsning være ferskt.

I prosessen over arbeider elevene fritt. De må ta initiativ og jobbe selvstendig. Læreren er alltid til stede, men ikke alltid umiddelbart tilgjengelig, hovedsakelig fordi han sitter sammen med en annen gruppe. Stor frihet kan dessverre også føre til at enkelte ikke jobber på en hensiktsmessig måte. Et hjelpemiddel her er at eleven/gruppen og læreren setter opp en tidsplan sammen. Denne kan struktureres som vist nedenfor. Tidsplanen er forpliktende både for elever og lærer, og brukes som utgangspunkt for vurderingen.

#### **Tidsplan for den enkelte praksisoppgave**

<b>Navn på praksisoppgave</b>	<b>Tid</b>	<b>Kommentarer</b>
Kartlegg kompetansemålene som praksisoppgaven dekker		
Forberedelser til praksisoppgaven: Teorigjennomgang, oppgaveforståelse, beskriv deloppgaver, arbeidsdeling.		
Arbeid med praksisoppgaven. Herunder kommer blant annet samarbeid og selvstendig arbeid, veiledning under veis, undervisning i smågrupper og observasjon av samarbeid, sosial kompetanse o.l.		
Innlevering av resultatet til lærer – førsteutkastet		
Utlevering av førsteutkastet fra læreren med tilbakemeldinger		
Innlevering av andreutkastet		
Presentasjon i forbindelse med innlevering av andreutkastet.		

Individuell prøve knyttet til praksisoppgaven og målene den dekker for å teste elevens deltakelse i gruppearbeidet		
--	--	--

Hele prosessen kan ikke anvendes i alle praksisoppgavene. Til det er prosessen for omfattende og tidkrevende, og praksisoppgavene for mange. Hvilke oppgaver som skal bearbeides på denne måten avtales mellom elev og lærer.

### 3.4 Mengden av praksisoppgaver

Min erfaring er at prosjektarbeid bare i liten grad har vært anvendt i videregående skole. Når det har skjedd, var det ofte for å innrette seg etter læreplanens krav. I læreplanen for grunnkurs salg og service punkt 3.4 heter det for eksempel:

”I løpet av skoleåret skal alle elever gjennomføre to eller flere prosjekter. I minst ett av prosjektarbeidene skal både felles allmenne fag og studieretningsfag inngå. Dessuten skal ett selvvalgt prosjektarbeid rettes mot en av studieretningens sluttkompetanser. Temaer og problemstillinger for prosjektarbeid skal velges innenfor læreplanens rammer.”

I praksislæring anvendes prosjekter gjennom hele skoleåret. All annen undervisning, som tradisjonell forelesning, bedriftsbesøk, besøk fra aktører utenfor skolen, løsning av teoretiske repetisjonsoppgaver, diskusjoner og selvstudier, har til hensikt å bedre arbeidet med praksisoppgavene. Det innebærer at det legges opp til mange praksisoppgaver i løpet av et skoleår. Noen av dem knyttes til enkeltfag og enkeltmål, andre er tverrfaglige problemstillinger. Det er umulig å løse alle oppgavene inngående, til det strekker ikke skoleåret til, og en må derfor prioritere.

En måte er å splitte opp skoleåret i arbeidsområder. Rekkefølgen på områdene må være slik at det blir en logisk progresjon for elevene. Samtidig må rekkefølgen kunne justeres og endres for å passe til enkeltelevers eller gruppers forutsetninger. For Vg1 service og samferdsel kan innholdet i læreplanen deles opp i disse områdene:

1. Hjelpemidler og verktøy som brukes i service og samferdsel. Her lærer elevene både om tekniske verktøy og arbeidsmetoder i salg og service
2. Hoved- og tilleggsleveranser, prisfastsettelse og marked.
3. Produksjon, salg og markedsføring
4. Forretningsplan og forretningsidé

## 5. Interne forhold

Hvert arbeidsområde gir mulighet til mange flerfaglige og tverrfaglige problemstillinger. Tverrfagligheten skjer ikke bare innenfor et område, men også mellom områder. Et minimum på antall tverrfaglige oppgaver vil trolig være én per område. Undertegnede tverrfaglige lærebok for Vg1 service og samferdsel er bygd opp på denne måten. Progresjon i opplæring som behandles senere i boka bygger også på denne strukturen.

## 4. Elevrollen og lærerrollen i praksislæring

Skolens opplæringstilbud består både av mellommenneskelige og tekniske elementer. De mellommenneskelige elementene finner vi i interaksjonen mellom læreren og elevene og mellom elevene. Læreren har her to hovedoppgaver:

- 1) Han skal sørge for godt samspill mellom eleven og seg selv. Et sentralt mål her er tilpasset opplæring.
- 2) Han skal skape et godt, støttende og inkluderende læringsmiljø i gruppen slik at samspillet mellom elevene blir trygt og godt – et miljø der elevene lærer av hverandre gjennom samhandling.

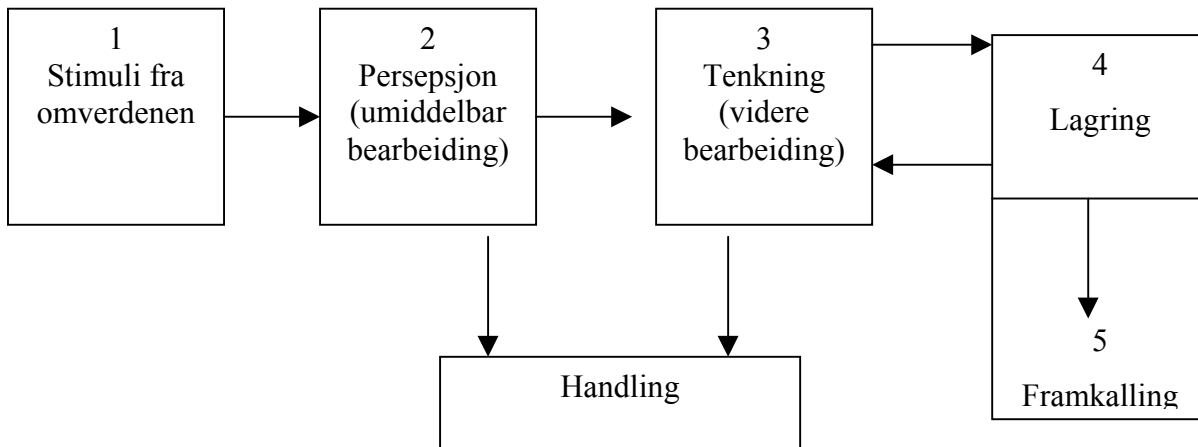
Læring skjer gjennom samhandling. Vygotskij hevder at ethvert individs tankeprosesser må forstås som en form for indre tale som er overført og internalisert med utgangspunkt i sosial samhandling. (Mjelde: 56) Dette betyr at eleven ikke kan være en passiv mottaker av undervisningen, men må være en aktiv deltaker for å lykkes med å lære. I tillegg til å lykkes med egen læring, er eleven også en viktig bidragsyter for medelevenes læring. I tjenestemarkedsføring i næringslivet er dette et akseptert fenomen. Alvin Toffler kaller derfor kunden i serviceytende næringer for *prosument*, altså både produsent og konsument. (Troye: 112) I vår sammenheng vil det si at eleven både mottar og produserer kunnskap i samhandling med andre.

Lærerrollen og elevrollen kan dermed ikke betraktes som to isolerte enheter, men som en samlet enhet som skal gi læring hos eleven. Det hjelper for eksempel lite om læreren har en flott reflektert undervisning hvis den ikke er tilpasset elevene. Læreren kan få mange godord når forelesningen gjennomføres for lærere på skolen, mens elevene oppfatter nøyaktig samme forelesning som kjedelig, verdiløs og virkelighetsfjern av. Det vil si at *resultatet* eller *kvaliteten* på opplæringen verken skal eller kan vurderes av læreren som gjennomfører den, eller hans kolleger, men av eleven som skal bruke opplæringen og det hun lærer. Årsplaner, referater fra basisgruppemøte, bruk av Classfrontier eller andre læringsplattformer, referater fra teammøter, tilstedeværelse i bindingstiden og andre ytre og synlige variabler er nyttige



hjelpemidler i skolehverdagen. Men lærerens kompetanse måles best gjennom elevenes måloppnåelse (ut fra deres forutsetninger), elevsamtaler, elevintervjuer osv.

*Læringsprosessen* (Hofset: 46) bidrar til å fortelle hva som er elevens og lærerens oppgave.



Denne modellen forteller at det er elevene som har den største og vanskeligste jobben. De skal fange opp inntrykkene fra omverdenen og tolke meningen med dem. Denne meningen skal knyttes til kunnskap som elevene allerede har, og som hentes fram for å øke forståelsen av nye inntrykk. Det leder til handlinger, og nye erfaringene og kunnskap lagres til senere bruk.

Lærerens oppgave i læringsprosessen er todelt:

1) Han skal enten levere *positive stimuli*, eller legge til rette for at eleven mottar positive stimuli fra andre. Lærerens egne stimuli er blant annet samarbeid om praksisoppgavene, introduksjonen av praksisoppgaven, gruppeorganiseringen og annen interaksjon med eleven. I tillegg skal læreren bidra til at andre stimulileverandører er aktive, som arbeidslivet i lokalmiljøet, andre elever og forskjellige medier. Det innebærer samarbeid med aktører utenfor skolen og organisering av elevgrupper i skolen. Læreren skal sørge for at det er sammenheng mellom stimuli, mål i læreplanen og elevens forutsetninger og erfaringer.

2) Læreren skal *motivere elevene* til aktivitet og deltakelse, og legge forholdene til rette slik at positiv læring kan skje. En del av dette arbeidet er knyttet til forberedelser og planlegging, andre til selve læringsprosessen. Læreren må planlegge, organisere, veilede, delegere og

utvikle oppgaver ut fra elevens potensial. I tillegg må han sørge for at eleven har nødvendige hjelpemidler til å løse oppgavene, eventuelt at hun får hjelp til å finne dem selv. Underveis i læringsprosessen skal læreren ”følge eleven” gjennom faser i løsningen av praksisoppgaver. Ikke for å løse oppgaven for eleven, men for å hjelpe enkeltelever og grupper slik at de løser dem selv. Det viktigste blir å skape et *læringsmiljø* som bidrar til positiv læring.

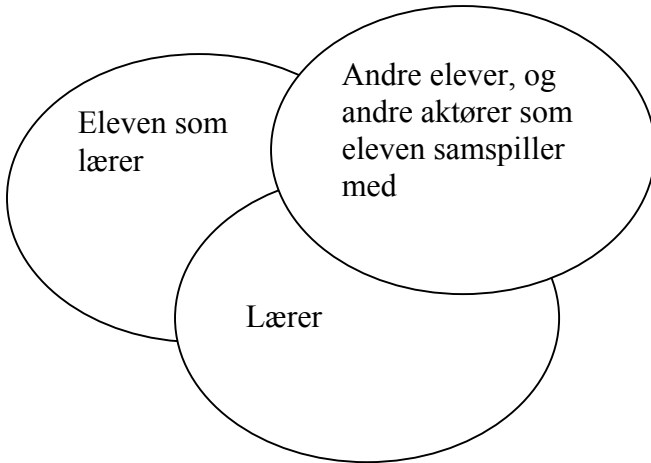
Konfliktløsning, omorganisering av grupper, å skape trivsel og gode relasjoner blir dermed en del av lærerens oppgaver og ansvar. I praksislæring som vektlegger utstrakt samarbeid mellom elever, er det viktig å skape et miljø der trivsel og læring samspiller. Hvis elevene trives, skaper det grobunn for læring, og fordi de lærer skaper de selv trivsel. Man kommer inn i en *god sirkel*. I dette arbeidet er det ikke nok å være en dyktig fagperson, læreren må også være en god pedagog. Hofset sier at det er elevens læringsaktivitet som er mål og hovedsak, mens lærerens aktivitet bare er et middel.

(Hofset: 46)

Elevens oppgave er å lære. Hun skal tilegne seg kompetanse i henhold til læreplanenes intensjon. *Kompetanse* er et vidt begrep. Kompetanse kjennetegnes av at en har vilje og evne til å bruke kunnskapene sine, til å anvende dem i handling i en gitt situasjon. En elev, sier Dale, kan ha kunnskap, men likevel mangle kompetanse. Men ingen kan ha kompetanse uten kunnskap. Han sier videre at i læreplaner med mål om fagkompetanse inngår det – som del av fagkompetansen – at eleven lærer å sette mål, lærer å planlegge sitt eget læringsarbeid, lærer å gjennomføre læringsarbeidet og lærer å vurdere sine faglige ytelser, prestasjoner og produkter (Dale: 34–35) I tillegg til dette skal eleven delta aktivt i gruppearbeid slik at hun også bidrar til at andre lærer. Det vil si et samspill der eleven skaper positiv læring for seg selv og for andre i gruppen.

Læring er en prosess som skjer i samarbeid mellom lærer og elev, mellom elever og mellom andre samarbeidspartnere som skolen har. Det kan være foreldre eller aktører i lokalmiljøet. Den viktigste aktøren i prosessen er imidlertid alltid eleven. Grunnen til det er først og fremst fordi det er hun som skal lære. Det hjelper lite med mange gode krefter om ikke eleven er motivert til å lære. Når det er sagt, er mitt utgangspunkt at alle ønsker å lære, alle ønsker å gjøre det godt og alle ønsker å fullføre skolen med så gode resultater som mulig. For det andre har eleven selv de beste forutsetninger til å vurdere hvordan hun lærer best, til å finne sin optimale læringsstil. Læreren kan ikke isoleres fra eleven og alene finne den beste opplæringsmåten – det må alltid skje gjennom samarbeid med eleven.

Med bakgrunn i dette er det naturlig å se på eleven som skal lære, andre elever og læreren som en samlet enhet som produserer læring.



Læring skjer i interaksjon mellom elev, lærer og andre aktører

Videre i dette kapitlet ser vi på læreren og sentrale oppgaver i lærerrollen. Deretter ser vi på generelle forhold knyttet til eleven.

#### 4.1. Lærerrollen

Observatører som skal granske elevaktiviteter i praksislæring, vil kanskje bli litt forundret. Her ser de noen som driver opptak av elever som danser, de ser noen som fotograferer medelever i ulike posisjoner, de ser noen i heftige diskusjoner, de ser noen som sitter rolig og samtaler, noen som skriver på PC og surfer på Internett, noen som skriver brev og andre som tegner hurtigplakater. Det er også noen de ikke ser i det hele tatt fordi de er utenfor skolen og samler informasjon, på biblioteket med selvstudier eller de er utplassert i en bedrift.

Dette tilsynelatende kaoset framkaller mange kritiske røster. Ofte høres bemerkninger som:

- ❑ Du har jo ikke kontroll over det elevene driver med!
- ❑ Du kommer jo ikke gjennom pensum på denne måten!
- ❑ Elevene lærer ikke noe!
- ❑ Du respekterer ikke fagene, du lager en sammenblanding av alt!
- ❑ Du underviser jo ikke!

Enkelte av bemerkningene er sanne. En lærer som gjennomfører praksislæring lurer ofte på det samme. Forhåpentligvis er årsaken at arbeidsmetoden er annerledes enn det han er vant til, og at han enkelte ganger mister kontrollen – ikke at arbeidsmetoden er feil.

Lærerrollen i praksislæring må tilpasses arbeidsmetodens intensjon. Det er umulig å praktisere tradisjonell undervisning og formidlerpedagogikk, samtidig som man ber elevene om å ta initiativ, vurdere alternativer og ta egne valg, søke etter sin optimale læringsstil, samarbeide og finne fram til gode løsninger og metoder sammen. Det er også umulig å forelese det samme til alle elevene til samme tid, og samtidig si at opplæringen skal ta utgangspunkt i *den enkeltes interesser, erfaringer og kunnskaper*. I skoleplakaten heter det blant annet at skolen og lærebedriften skal gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter, stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evnen til kritisk tenkning, stimulere elevene og lærlingene i deres personlige utvikling, i å utvikle sosial kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse, fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter og sikre at de fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (St.meld. nr. 30 (2003–2004): 36). I praksis vil det være lærerens ansvar at momentene over blir oppfylt.

Dette betyr at lærerens arbeid blir mer mangfoldig og sammensatt enn i den mer tradisjonelle lærerrollen. Tidligere gikk læreren inn i sin klasse og underviste i sitt fag. Han kjente pensum, og visste hva som krevdes av elevene for å oppnå forskjellige karakterer. En vesentlig del av tiden ble brukt til formidling av stoff fra pensum. Elevene lyttet og noterte. Noen stilte spørsmål og læreren svarte. Andre var uenige, det førte til positive diskusjoner. Lærer og elever brukte dagsaktuelle eksempler om det temaet som det ble undervist i, og teorier ble levendegjort. Noen elever var aktive, men de alene ga ofte inntrykk av en aktiv klasse. Ble det for rolig i klassen, fremmet læreren provoserende påstander som han visste ville vekke interesse og diskusjon. Ble det for urolig, brukte han sin autoritet for å skape ro. Han hadde full kontroll, formidlet lærestoffet som elevene trengte til eksamen, og skapte gode samtaler og aktivitet i klassen.

Problemet med denne undervisningsformen er at de få aktive overdøvet de stille elevene som satt og leste, de som så ut som om de kjedet seg og de som stort sett satt stille og tok imot. Det

skjedde mens læreren kanskje ureflektert og ubevisst forutsatte at alle var like og at alle var interesserte i teoriene og modellene han gjennomgikk. I tillegg følte læreren seg trygg. Han var fagmann og glad i faget sitt. Han kjente læreplanen godt, og var trygg på at alle fikk undervisning i alle målene. Han hadde hyppige tester der elevene viste hva de kunne. Han hadde kontroll, alt var forutsigbart. En behagelig situasjon, sammenlignet med det tilsynelatende kaoset som er beskrevet ovenfor.

Lærerens rolle i praksislæring er altså svært forskjellig fra den tradisjonelle lærerrollen. En grunn er at han arbeider under andre betingelser enn tidligere. Elevgruppene er mer heterogene. Eksamensbesvarelser krever refleksjoner og egne vurderinger for å gi gode karakterer. Det vil si at det ikke er nok å reprodusere lærerens tanker. Elevene må produsere selv gjennom anvendelse i det praktiske liv og ved å reflektere over det de gjør. Kompetansemålene preges av *gjøremål*, og elevene må *vise* hva de kan, ikke bare *si* hva de kan. Elevene skal forberedes til yrkeslivet. I det livet får folk vanligvis oppgaver som de selv må definere og avgrense. Oppgavene omfatter dessuten flere enn ett fag, og ikke minst *produksjon* – ikke *reproduksjon*.

Hovedmålet for læreren er å sørge for at elevene forstår kompetansemålene i læreplanen kan slik at de kan anvende og vurdere dem på et læringsnivå som samsvarer med deres egne muligheter. Delmål eller virkemidler for å nå dette målet er at:

- Læreren motiverer elevene til samarbeid, til å initiere, arbeid selvstendig og til å ta ansvar for sin egen læring.
- Læreren bidrar til at elevene deltar aktivt både i sin egen læring og til å diskutere, fremme forslag og være med på å bestemme innholdet og progresjonen i opplæringen ut fra demokratiske prinsipper.
- Læreren bidrar til at elevene evner å sette sine tidligere erfaringer, kunnskaper og interesser i relasjon til kompetansemål i læreplanen slik at ny kunnskap kan bygge på det elevene allerede kan.
- læreren bidrar til at elevene evner å vurdere sitt eget arbeid / sine egne prestasjoner, og at de finner fram til sine optimale læringsstiler i forskjellige oppgavetyper.

Lærerrollen blir dermed mer komplisert og uforutsigbar enn tidligere. Den nye lærerrollen inneholder mange flere funksjoner enn den gamle. Nå er læreren ikke lenger fagmannen som

bare formidler sine fag. Han må være pedagogen som retter oppmerksomheten mer på hva elevene lærer enn på hva han selv formidler. Han må se på eleven, forstå eleven, vite hva eleven tenker og mener og hva hun kan og ikke kan.

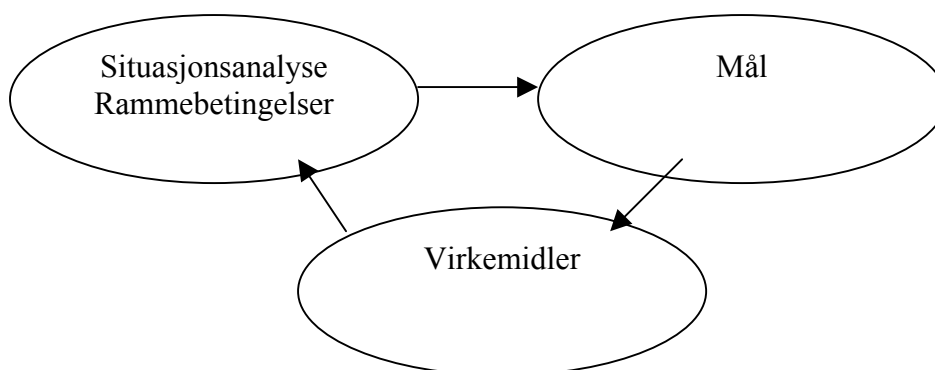
#### 4.1.1. Lærerens hovedoppgaver

Lærerens oppgave er å drive didaktisk arbeid. Hiim og Hippe definerer didaktikk som ”praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring”. (Hiim og Hippe: 9) Definisjonen viser at lærerens oppgaver er omfattende. Han skal både planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. I tillegg skal han analysere alle forhold som inngår i undervisningen og læringssituasjonene, og fanger dermed inn hele prosessen fra planleggingsstadiet til analysen etter avsluttet undervisning. Begrepet brukes vidt, sier Lyngsnes og Rismark, men Hiim og Hippe har det vi vil karakterisere som et relativt presist og anvendelig didaktikkbegrep med tanke på praktisk lærerarbeid. (Lyngsnes og Rismark: 22)

På de følgende sidene skal vi se på lærerens oppgaver i praksislæring. De grupperes i planlegging, gjennomføring, vurdering og analyse.

#### Lærerens planlegging i praksislæring

Planlegging av opplæring danner ofte grunnlaget for det som skal skje. Planlegging er ikke en statisk situasjon der man lager et program som for enhver pris skal overholdes. Planlegging er en kontinuerlig prosess der man setter mål, gjennomfører opplæring og vurderer med det for øye å sette opp nye mål, lage nye opplegg og gjøre nye vurderinger.



Planlegging er en kontinuerlig prosess som inneholder aktivitetene situasjonsanalyse, mål og virkemidler.

## Situasjonsanalyse

*Situasjonsanalysen* er en analyse av rammebetingelser som opplæringen er underlagt. Noen av rammebetingelsene er uforanderlige, andre foranderlige. Noen er påvirkelige, mens andre er upåvirkelige. Den *didaktiske relasjonsmodellen* gir et godt bilde og er et godt hjelpemiddel i lærerens arbeid. Modellen er vist på side XX. Den forteller om betydningsfulle faktorer i lærerens arbeid som gjensidig påvirker hverandre. Endres en faktor, får det direkte eller indirekte virkning på de andre faktorene. Lærerens mål er å få faktorene i balanse. Mange av refleksjonene som gjøres her, har utspring i denne modellen.

De fleste lærere planlegger, men i varierende omfang. Noen setter seg grundig inn i elevenes forutsetninger og rammene som de skal arbeide innenfor, og planlegger ut fra det. Andre tenker over stoffet som skal læres bort, og lager strukturer som de tror er det greieste for elevene. Andre igjen gjør det samme som i fjor, og stoler ellers på intuisjonen og erfaringen.

Lærerens hovedoppgave er å skape et sosialt samspill der elever engasjerer seg i arbeid som resulterer i at de utvikler sine evner og anlegg, tilegner seg bestemte kunnskaper og utvikler seg til selvstendige og nyttige mennesker (Birkemo: 83) Undervisningsgruppen er elevenes primære læringsmiljø på skolen. Det sosiale samspillet som læreren legger opp til og hans måte å lede gruppen på, blir avgjørende for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg på det faglige og det sosiale område.

Birkemo sier at læreren må innrette seg etter krav, lover og læreplan. Men innenfor disse rammene har han stor handlefrihet. Dette fører til at han tar hensyn til interesser og behov i gruppen og hos den enkelte elev, og til forventninger fra voksne i og utenfor skolen. Lærerens beslutning er et kompromiss mellom to sentrale hensyn:

1. Tolkning av læreplanen, verdier og mål han anser som viktigst, forventninger fra skolens administrasjon, kolleger og foreldre.
2. Elevenes interesser, behov og forventninger. (Birkemo: 83–84)

To andre faktorer som også skaper muligheter og begrensninger, er lærerens og elevenes forutsetninger. Med lærerens forutsetninger menes blant annet hans faglige kunnskaper og personlige egenskaper. Herunder kommer blant annet menneskesyn, holdninger, erfaring og

endringsvilje. Dette er det viktig å tenke på når elev og lærer møtes. Eleven kommer med sine behov og læreren med sin problemløsningsevne.

Planleggingen skal bygge på den enkelte elevs behov, verdier, kunnskaper og premisser. Det forutsetter at læreren har god kunnskap om elevenes situasjon. Noen forutsetninger har de med seg inn i skolen, andre må læres tidlig i læringsprosessen. Utgangspunktet for praksislæring er at eleven skal få mulighet til å bruke kunnskap de har tilegnet seg tidligere i opplæringen. Det betyr at hun må delta i planleggingen. I praksis kan dette være vanskelig fordi eleven ikke har oversikt over pensum. Til tross for det må eleven delta. Det kan gjøres på flere måter, avhengig av hvilken gruppe elever vi står overfor. I praksislæring *i bedrift* starter skoleåret gjerne med en praksisoppgave der elevene skal sette seg inn i praksisoppgavene og samkjøre dem med fag og mål i læreplanen. De trenger denne oversikten for å velge en praksisoppgave som samsvarer med det praktiske arbeidet de utfører i bedriften.

Elevene som tilbringer mesteparten av tiden på skolen og etablerer sin egen bedrift, produkt eller forretningsidé, får i startfasen en praksisoppgave der de skal kartlegge oppgaver som skal utføres gjennom skoleåret og vise hvordan oppgavene kan relateres til deres selvvalgte virksomhet.

Alle elever på Vg1 læres opp til samarbeid gjennom å diskutere læreplanen, pensum og de praksisoppgavene som skal utføres.

Gjennom en praksisoppgave dekkes dermed mange viktige forhold. Elevene lærer de faglige målene, de lærer å samarbeide, de tilegner seg oversikt over pensum og de får et grunnlag til å reflektere over og diskutere årsplanen og ukeplaner som læreren utarbeider. I tillegg til faglige forutsetninger til medbestemmelse, må man tidlig i prosessen arbeide for å skape et klasseklima for åpne diskusjoner, rom for alles meninger og gjensidig respekt. Det betyr at utforming av regler og normer bør utarbeides på elevenes premisser. Vi må jo lage en skole og en kultur for dem som skolen primært er til for! Det er verken skoleledelsen eller lærerne, men elevene. I praksis har vi to regleverk å forholde oss til. 1) Ett som utarbeides for skolen totalt. Det er hovedsakelig generelle og administrative regler. 2) Det andre er normer og verdier som gruppen internt skal forholde seg til. Disse er mer av mellommenneskelig karakter, hvordan vi skal oppføre oss i forhold til hverandre ol. Å overlate mye av ”makten”



til elevene, betyr at læreren mister kontroll. Dette er en vanskelig, og jo mer ansvarsfull læreren er jo mer frustrerende kan det være å miste kontroll.

Elevene begynner på skolen med kunnskaper og erfaringer som de har tilegnet seg på ulike måter tidligere i livet. De kommer med egne interesser og holdninger, og forskjellig motivasjon for læringen. De kommer med behov som de ser fram til at skolen skal dekke. De er her for å dekke behovet for kunnskap som gir dem grunnlag til å komme videre til neste fase i livet. Noen ganger er elevene bevisst om sitt eget behov, at de skal lære. Noen lærer fordi de føler det som personlig utvikling, andre lærer fordi samfunnet rundt dem krever det, for eksempel mulige arbeidsgivere, foreldre, lærere. De oppnår gode karakterer, og dermed store muligheter til en flott læreplan etter endt skole. Andre er ikke bevisste, og da er det lærerens oppgave å vekke behovet. Selv om elevene har samme hensikt med skolen, at de skal lære, er de svært forskjellige og at læringen vil skje på forskjellige måter.

Planleggingen har *to tidshorisonter*:

1) *Årsplanen* som gir oversikt over arbeid som skal utføres gjennom hele skoleåret. Årsplanen har flere formål: For det første skal den vise elevene progresjonen gjennom hele skoleåret. Den forteller hvilke oppgaver som skal løses til forskjellige tider, og gjør at det er lett å se sammenhengen mellom flerfagsoppgaver og tverrfaglige oppgaver. Den gir også et bilde av hvor mye tid som skal brukes og hvilke fag og mål som knyttes til oppgavene. Aktiviteter, bedriftsbesøk, ekskursjoner, gjesteforelesninger, ferier, prøver o.l. som hele gruppen skal delta i, settes også inn i årsplanen. Det gir elevene grunnlag til å vurdere arbeidsbelastningen i forskjellige perioder, og er ytterligere en grunn for medbestemmelse og deltakelse. Årsplanen kan også ses på som en operasjonalisering av læreplanen. Den er retningsgivende, men må ikke følges i detalj for enhver pris. Når rammebetingelsene forandres, må planen forandres i takt med forandringene.

2) *Kortsiktige programmer*, for eksempel *ukeplaner* eller *toukersplaner*. Her beskrives mer detaljert hvilket arbeid som skal utføres. I motsetning til årsplanen, vil kortsiktige programmer variere fra gruppe til gruppe, og fra elev til elev som er i forskjellige bedrifter. I denne tidshorisonten har den enkelte elev eller gruppe stor innflytelse på innholdet.

### Mål

Opplæringens mål er at hver elev skal få optimal læring i henhold til læreplanen og sine egne forutsetninger. Målene er beskrevet i læreplanen, både de generelle og de fagspesifikke

målene. I tillegg er det klare retningslinjer for vurderingskriterier for forskjellig måloppnåelse. Elevene skal vurderes etter disse kriteriene. Det er blant annet slik at besvarelser med mange gode og reflekterte vurderinger, kritiske kommentarer, drøftinger, konsekvenser for forskjellige aktører og vurderinger av alternativer og valg, ligger på et høyere læringsnivå enn de som bare reproducerer det andre har sagt og gjort. Målene må være realistiske. Derfor må opplæringen bygge på faktiske forhold, spesielt den enkelte elevs læreforutsetninger og generelle situasjon. Elevene må derfor sette sine egne mål for arbeidet.

### Virkemidler

Et viktig virkemiddel for at elevene skal oppnå optimal læring er at de arbeider med virkelighetsnære, interessante og spennende oppgaver. Og hva er mer spennende enn det de selv velger? Gjennom samarbeid vil elevene dessuten kunne trekke fram flere momenter, gjøre flere refleksjoner og fremme flere forslag enn om de arbeider individuelt. Arbeidet med å lære elevene om bruken av forslagene skjer også gjennom gruppeorganiserte praksisoppgaver. Her er mappevurderingen et godt og nødvendig hjelpemiddel.

I løpet av skoleåret skal elevene gjennomføre mange praksisoppgaver. Det er umulig å gjennomføre alle praksisoppgavene på et høyt nivå, til det har de for liten tid. Hvilke mål som settes for de forskjellige oppgavene, velger elevene selv. Dette valget vil også ha sammenheng med hvilke produkter de plasserer i utvalgspermen. Muligheten til reell medinnflytelse og å ta egne valg, er et virkemiddel som skaper motivasjon hos elevene.

Dette medfører at læreren må vektlegge samarbeid mellom lærer og elev og mellom elever. Han må sørge for lokal tilpasning til enkeltelever og grupper, delegere oppgaver og bidra til skape medbestemmelse hos elevene framfor å presse fram faglige mål. Dette har mange likhetstrekk med fotball der Nils Arne Eggen sier at det er samhandlingen mellom spillerne som skaper scoringer. I klasserommet er det samhandlingene mellom lærer og elever som avgjør det faglige resultatet.

### **Gjennomføring av undervisningen**

I praksislæring blir kunnskap produsert gjennom samhandling. Enten mellom lærer og elev, mellom elever eller mellom elever og andre aktører i lokalmiljøet. Det betyr ikke at elevene alltid sitter sammen. Mye av arbeidet blir utført av enkeltelever, men det som gjøres, skal samordnes med det andre i gruppen gjør slik at det blir et helhetlig og sammenhengende

sluttprodukt. Elevene må finne ut hva som er hensiktsmessig å gjøre individuelt og hva som bør gjøres i samlet i gruppen. Lærerens oppgave blir å veilede elevene, få dem til å samarbeide, løse konflikter og skape et godt gruppemiljø. Ifølge Bjørke har veilederrollen tre hovedoppgaver.

1) Veilederen skal stimulere læreprosessen ved å

- etablere et godt læringsmiljø og utvikle kognitive læreprosesser. Veilederen skal være ikke-dominerende og aktivt lyttende og hele tiden prøve å gripe fatt i den andres perspektiv.
- invitere elevene til å gå aktivt inn i en læreprosess
- gi støtte og bekreftelse på at arbeid som er gjort er viktig og meningsfylt
- gi hjelp til å gå gjennom perioder med vanskelige samarbeidsforhold eller liten interesse for et emne
- strukturere læreprosessen når elevene vet lite om et emne
- være oppmerksom og ivrig etter å vite hva som foregår i gruppen

2) Forutsetningen er at veilederen kjenner til innholdet i det han veileder om. Han må ikke nødvendigvis ha ekspertkunnskap, men være flink til å stille spørsmål. For å stimulere de kognitive prosessene hos elevene må han kunne:

- finne elevenes ståsted
- oppdage misforståelser, fordommer, stereotyper
- oppdage kognitive konflikter mellom elevene
- stille tankevekkende spørsmål
- bruke metaforer, analogier som kan forklare essensen i innholdet
- observere elevenes logiske resonneringer
- bidra med nye ideer og trekke fram motstridende ideer
- påvirke retningen av diskusjoner, og oppfordre til regelmessige oppsummeringer.
- fremme forståelsen av et fag ved å oppfordre eleven til å vurdere, sammenligne, korrigere, integrere påstander eller komme med motargumenter.
- oppmuntre eleven til å gå inn i flere detaljer ved stadig å spørre etter bakenforliggende forklaringer
- være faglig ressursperson eller rollemodell som yrkesutøver
- ”holde fingeren av fatet”, ikke dominere diskusjonen, men tillate elevene å gå gjennom tankeprosesser i sitt eget tempo.

3) For å stimulere læreprosessen kan også det å hjelpe elevene til å jobbe systematisk, holde seg til planlagte mål eller faser i en prosess, være viktig for å øve på problemløsningsevnen.

For å stimulere samarbeid mellom elever må veilederen:

- kjenne elevens bakgrunn
- kunne støtte gruppelederen, og gå inn som ordstyrer om nødvendig
- kunne delta som gruppelem
- være forberedt på samhandlingsproblemer, og megle i konflikter
- observere gruppedynamikken og blande seg inn ved personlige konflikter
- støtte effektive arbeidsprosedyrer
- gi dekkende tilbakemelding til enkeltpersoner
- sørge for regelmessig evaluering av gruppeaktiviteten
- legge til rette det fysiske miljøet for gruppediskusjoner
- være bindeleddet mellom elev og eksterne aktører som eleven skal samarbeide med
- sikre standarden på arbeidet
- registrere og vurdere om oppgavene er gode eller mindre gode
- kunne vurdere om lærematerialet er formålstjenlig
- registrere i hvilken grad den enkelte elev deltar og på hvilken måte. Gi råd om progresjon. (Bjørke: 122–130)

Hofset sier at ferdighetsmål ikke kan mottas fra noen. Elevene må tilegne seg dem selv, blant annet gjennom øving. Man kan heller ikke snakke holdninger inn i hodet til elevene. De må læres på andre måter, blant annet gjennom det elevene observerer, opplever og prøver ut i handling. Når det gjelder kunnskapsmål kan de kanskje kopieres fra lærerhode til elevhode som pugging. Men han sier videre at tar vi sikte på et høyere læringsnivå (anvendelse, analyse, syntese), holder det ikke med passivt mottak. Elevene må selv være aktive, føye ny kunnskap sammen med den de har fra før – og tenke. (Hofset: 45)

Læreren bør i vesentlig grad veilede. Elevene skal løse praktiske oppgaver ved hjelp av teori (teori og praksis går hånd i hånd). Dette betyr ikke alltid at vi som lærere ikke har enkelte sannheter som vi må orientere om. Eksempler på dette er definisjoner på teoretiske begreper, økonomiske modeller, lover og forskrifter, fundamentale sammenhenger og enkelte standardprosedyrer ved saksbehandling. Enkelte faktiske forhold som praksisoppgaven bygger på, må forklares slik at elevene får et grunnlag å arbeide ut fra. Utgangspunktet er at læreren har mye kunnskap om enkelte forhold som elevene har lite eller ingen kunnskap om.

Ofte er denne kunnskapen av teoretisk og abstrakt art og vanskelig å forstå for elevene uten hjelp fra læreren. Samtidig har kunnskapen avgjørende betydning for det praktiske arbeidet. Dette er teoretiske fundamentet som både lærere og elever må oppfatte som sannheter. Dersom de skal forandres, må det skje gjennom et paradigmeskifte. Disse skal vi presentere som sannheter, vi kan forklare hvorfor det er slik og vi skal være kritiske. Dette kan likevel ikke rukke ved hva vi bør oppfatte som normalt og naturlig. Noen eksempler belyser dette:

#### Logiske og aksepterte sammenhenger

Herunder kommer praktiske erfaringer fra det yrket som elevene skal ut i. To eksempler kan belyse dette:

1. Dersom en bedrift setter ned prisen, vil det normale være at salgsmengden øker. Selv om dette ikke alltid er tilfellet, må vi presentere det som det naturlige.
2. Når en virksomhet øker kvaliteten på produktet sitt, medfører det vanligvis at kostnadene øker. Dette stemmer heller ikke i alle tilfeller, men det er et logisk resonnement som er akseptert av de fleste.

#### Logiske og aksepterte prosesser

Arbeidet i en klagebehandling, salgssamtalen og datainnsamling kan skje på mange måter. Enkelte elementer i disse prosessene presenteres som sannhet fordi det er logisk. I datainnsamling har vi fasene problemstilling – informasjonsbehov – innsamlingskjema (f.eks. spørreskjema og observasjonsskjema) – valg av respondenter (utvalgsmetode) – innsamling av data – vurdering av innsamlet data – konklusjoner eller forslag – rapportering. I salgssamtalen har vi fasene ta imot kunden – finn fram til kundens behov – demonstrer og argumenter – salg avslutning – mersalg/tilleggsalg – oppfølging.

Hensikten med å definere sammenhenger og prosesser som sannheter er å hjelpe elevene i deres refleksjoner. En annen grunn er at de får en ”oppskrift” for hvordan et oppdrag skal utføres. I tilfeller der elevene kommer fram til andre løsninger i sitt praktiske arbeid, og påpeker eller kritiserer ”lærerens sannheter”, skal det selvfølgelig belønnes.

#### Innhold i begrep

Eksempler på slike sannheter er at en forretningsidé skal bestå av hvem bedriften betjener, hvilke behov som skal tilfredsstilles og hvordan behovet skal tilfredsstilles. Under det siste elementet skal man sette fokus på bedriftens konkurransefortrinn eller hva bedriften skal være

best på. Det er heller ikke i vår eller i elevenes makt å si at segmenteringskriterier er noe annet enn ”egenskaper ved forbrukere som anvendes til å dele dem i homogene grupper”, eller at prissettingen kan bygge på kostnader, etterspørsel eller på konkurrentorientert grunnlag, eventuelt en kombinasjon av dem.

### Innhold i læreplanen

Læreplanens innhold er fast. Det kan tolkes, men det rokker ikke ved at begrepene som brukes der er «sanne».

Ved at vi presenterer innholdet som sant, får elevene enkelte pilarer som de kan bruke som grunnlag for sine egne refleksjoner. Det vil gjøre arbeidet enklere for elevene. Erfaringen min er at elevene har behov for noen sannheter. De skal slippe å finne opp alt selv. Dette er spesielt viktig fordi praksislæring krever mye refleksjon hos elevene. Vi kan ikke forvente at 16–17-åringer har forutsetninger til å drøfte teorier som i utgangspunktet er ukjente for dem.

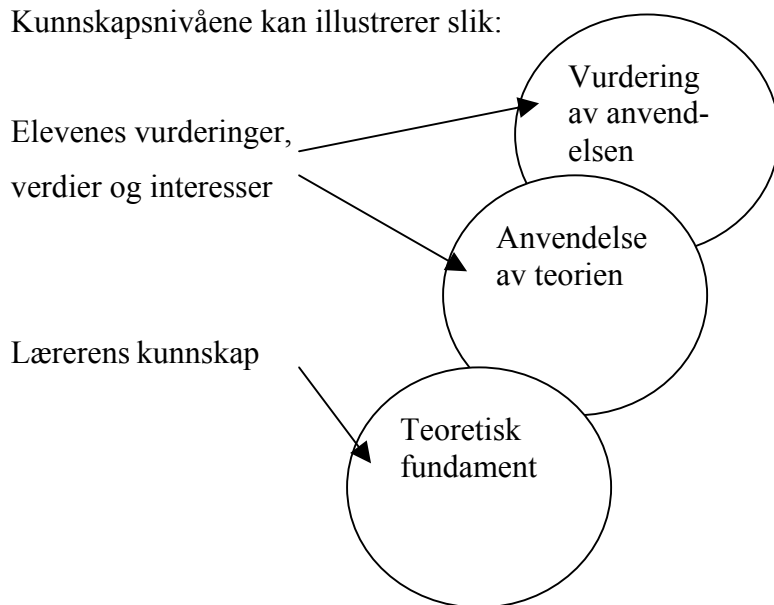
Formidlings- og forklaringsfunksjonen er altså ikke borte fra lærerrollen. Lærere sitter på en del sannheter som han forklarer til elevene. Men dette betyr ikke at formidlingen skal skje i store grupper der læreren foreleser. En bedre løsning er at den skjer i mindre grupper og i tilknytning til konkrete praksisoppgaver. Formidling og forklaring bør skje når elevene har behov for kunnskapen, og læreren er tilgjengelig og informerer. På den måten slipper læreren ”å gi elevene svar på ting de ikke har spurt om”. På denne måten hjelper vi elevene til å se sammenhengen mellom teorien og de praktiske situasjonene som oppgaven omhandler. Elevene vil også forstå teorien bedre når de knytter den til praktiske problemstillinger.

På andre områder er elevenes oppfatninger like sanne og riktige som lærernes. De kan være vidt forskjellige, men like riktige. Det kan være anvendelse av teoriene, f.eks. hvilke kostnader som legges inn i en kalkulasjon, hvordan man beskriver et segment, hvordan man gjennomfører en klagebehandling osv. Her har elevene store muligheter til å bruke egne erfaringer og verdier i sine løsninger. De kan tenke nytt, være kreative og originale og bygge på den referanserammen de har. De må imidlertid reflektere over det de gjør og mener. Vår oppgave som lærere er å vurdere elevenes prestasjoner ut fra deres forutsetninger og erfaringer – ikke ut fra våre egne erfaringer. Læreren skal kunne antyde sine løsninger slik at elevene får innsikt i mulige motforestillinger. Men det er viktig å presisere at læreren ikke har

fasit. Vi skal heller ikke se bort fra at lærerens ”gamle erfaringer” kan være foreldet, og at elevenes erfaringer er riktige i moderne tid.

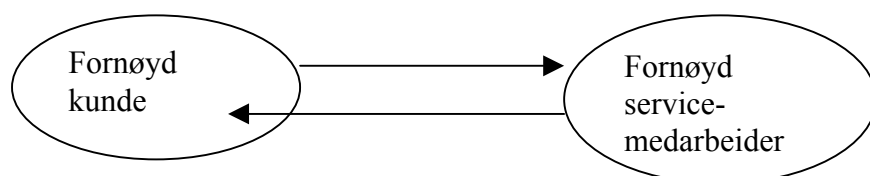
De to kunnskapsnivåene som er beskrevet ovenfor hører hjemme i henholdsvis reproduksjon og produksjon og vurdering. Å gjengi og definere teorier er dermed på det laveste nivået.

Kunnskapsnivåene kan illustreres slik:



### Samhandling

I læringsprosessen er elevene delaktige i ”produksjonen” og medansvarlige for kvaliteten på produktet. Det betyr ikke at de bare er ansvarlige for å ”få med seg lærerens aktiviteter eller følger med i timene”. De er også ansvarlige for å utvikle virkemidler som skaper kvaliteten. Det vil si å skape gode mellommenneskelige relasjoner til læreren og medelevene. Alle lærere er opptatt av elevene sine. Lykkes elevene, så lykkes læreren. Lærerne motiveres gjennom fornøyde elever og positive tilbakemeldinger. Dette er også viktige elementer i de åtte lærefagene som utdanningsprogrammet for service og samferdsel fører fram til. Kunden er fornøyd når salgsmedarbeideren finner fram riktige produkter. Hotellgjesten takker pent og roser resepsjonisten når hun får god hjelp. Turisten gir gode tilbakemeldinger til guiden fordi han koser seg på ferie. Vekteren møter en tilfreds kunde som får hjelp, og yrkessjåføren leverer riktige varer til rett sted og til rett tid.



Mesteparten av lærerarbeidet består av samhandling med elevene. Våre opplevelser i samhandlingen har dermed stor betydning for vår trivsel. Dette vil igjen være avgjørende for motivasjon. Vi kan derfor lett komme inn i en god eller ond sirkel.

Det hjelper lite med gode planer, flotte forelesningsnotater og store mengder fagkunnskap om ikke gjennomføringen er tilfredsstillende. Gjennomføringen av opplæring skjer i samspillet mellom lærer og elev og mellom elever. Her leveres løsningen på elevens læringsbehov. I praksislæring er dette vanskelig fordi vi oppfordrer elevene til medbestemmelse og deltaking, selvstendighet og egen styring i et miljø med stor frihet. Følges denne oppfordringen, gir det ofte utslag i uenighet mellom lærer og elever og mellom elever. Enkelte oppfatter også friheten til å gjøre skolearbeidet hjemme i stedet for på skolen, noen oppfatter friheten til drive med andre gjøremål enn skolearbeid, mens andre igjen mener at de har frihet til å ta fri fra så vel skolen som skolearbeidet. Konsekvensen av dette er ofte konflikter og protester. Her står læreren overfor store utfordringer. Fristelsen for å gi etter for elevenes kortsiktige ønsker, og dermed få ro og fred, kan være stor. Eller man tar til motmæle ved å innføre en tradisjonell formidlingspedagogikk for å få kontroll. Dale sier at ettergivenhet innebærer at lærerne primært ser seg selv som gjennomførere av opplæring, uten ansvar for at elevene også skal lære. På den måten reduseres også lærernes forventninger til elevenes innsats og deltagelse i læringsarbeidet, og elevene holdes ansvarlige for at de ikke forstår eller deltar aktivt. Når lærerne er ettergivende, bidrar det til å senke kvaliteten på opplæringen. (Dale: 33) Med dette som bakgrunn, er det viktig at læreren ikke glemmer sitt ansvar – å drive opplæring slik at alle elevene lærer.

Utstrakt bruk av gruppearbeid kan også skape uvennskap innad i en gruppe. Vær oppmerksom på at en liten, ubetydelig sak for læreren, kan være en stor, avgjørende sak for enkeltelever. Dette inviterer ikke til generalisering, men til individualisering. I dette arbeidet hjelper det lite med planer og rutiner. Utfordringene ligger i å skape positiv og lærerik samhandling mellom de involverte aktørene. I dette arbeidet har læreren hovedansvaret. Fordi problemene er forskjellige og menneskene som er involvert i problemene er forskjellige, må problemene løses ved individuelle tilpasninger, ikke med standardiserte løsninger. Gjennom samhandlingen observerer læreren små og store sosiale og faglige problemer som enkeltelever har, finner fram til årsaker og iversetter tiltak som er tilpasset den aktuelle elev, eventuelt i de gruppene der eleven samhandler. Læreren justerer undervisningen til den enkelte elev slik at



ny kunnskap glir lett inn og behandles effektivt og løser konflikter mellom elever og mellom elever og lærer. I tilfeller der elevens problemer ligger utenfor skolens hovedansvar, er etter mitt syn læreren forpliktet til å se utover skolens begrensede område. Eksempler på dette er orientering og samarbeid med aktører i skolens nettverk som for eksempel elevens forfattere, politi, PPT, barne- og ungdomspsykiatrien, sosialkontoret o.l. Med hjelp fra fagfolk i disse systemene, kan elevens totale læringsmiljø bedres, ikke bare læringsmiljøet på skolen. Dette synet er nær knyttet til et økonomisk perspektiv. Bronfenbrenner skiller mellom mikrosystem, mesosystem, ekosystem og makrosystem. Mikrosystem er de systemene der eleven deltar. Skolen er et slikt system, men også andre, for eksempel elevens familie eller kameratgjeng. De kan bidra både til å skape et godt eller dårlig læringsmiljø for eleven. De ulike mikrosystemene og relasjonene mellom mikrosystemene utgjør mesosystemet. De to siste systemene – ekosystemet og makrosystemet – er utenfor elevens rekkevidde, men har stor indirekte betydning på elevens totale situasjon. Ekosystemet er systemer der eleven ikke deltar, men som påvirker elevens totale situasjon. Eksempler på slike systemer er foresattes arbeidsplass, helsevesen og PPT. Makrosystemet er politiske og kulturelle tradisjoner og endringer av for eksempel normer og lovverk. Opplæringsloven og Kunnskapsløftet er to viktige makroelementer for eleven. (Johannessen, Kokkersvold, Vedeler: 64–67)

Lærerrollen er annerledes enn før. Vi var fagfolk som skulle formidle faget. Problemer som oppsto, ble løst ved å tenke fag, finne andre tilnærminger i faget, bruke nye eksempler eller hente inn gjesteforelesere som fortalte om faget i det praktiske livet. Utfordringene knyttes nå i mindre grad til faget. Vi fokuserer mer på betingelsene som elevene lærer under og de redskapene de bruker i læringen. Vi vurderer og løser problemer med eleven i sentrum. Det vil si at vi involverer oss i elevens situasjon og miljø og at vi løser sosiale konflikter og samarbeidsproblemer. Men det betyr ikke at vi ensidig jobber med de sosiale relasjonene. Den faglige delen skal selvfølgelig være med. Vi integrerer faglige elementer i læringsmiljøet som igjen skaper utvikling av de faglige elementene. Læreren jobber mer med det som brukes for å lære enn med selve faget. Det bidrar også til at eleven finner ut hvordan han eller hun lærer best: Eleven lærer å lære – finner sin egen læringsstil.

Birkemo skiller mellom tradisjonell og elevsentrert lederstil. I den *tradisjonelle lederstilen* er hovedhensikten å formidle kunnskap som er definert som verdifullt av samfunnet, og å gi elevene oppgaver som bidrar til at de utvikler evner og anlegg som anses som verdifulle. Læreren har full kontroll gjennom bruk av ressursbasert påvirkning og påvirkning basert på

legitimitet. Den *elevsentrerte lederstilen* tar utgangspunkt i elevenes og gruppens interesser, og tilgodeser dem. Læreren legger forholdene til rette for at elevene skal utvikle sine iboende muligheter ut fra egne premisser. (Birkemo: 84–89) Denne lederstilen er best egnet i praksislæring, selv om elevene til en viss grad styres gjennom problemstillingene i praksisoppgaven. Dersom læreren bruker de påvirkningsmulighetene han har, vil han kunne styre ”elevenes tanker og vurderinger”. Dette samsvarer ikke med ideen om å utvikle elevenes selvstendighet, kreativitet og ansvarsfølelse.

## Vurdering

Vurdering av opplæringsformen har ofte vært bagatellisert i den videregående skole. Når ingen klager og elevene virker fornøyd, forekommer det svært lite vurdering. Man tar for gitt at opplæringen er bra. Når man mottar klager, mange elevavbrudd, elever får ekstraordinært dårlige karakterer, det er mange negative situasjoner i gruppen, vil vurdering tvinge seg fram. Bakgrunnen kan være aggressiv atferd mot medelever, klikkdannelser og mobbing, sabotasje av undervisningen og aggressivitet rettet mot læreren, passivitet og manglende initiativ. I vurderingen må vi søke årsaken til de negative hendelsene. Birkemo nevner to tolkninger:

- ❑ *Tradisjonellistisk tolkning* finner hovedårsakene til avvik hos eleven selv og hans bakgrunn (noe han ikke har lært eller han ønsker ikke å tilpasse seg). Ofte er årsakene utenfor skolen, i hjemmet og dets holdning, massemedia e.l. Passivitet, manglende samhandling, angst og kommunikasjonsproblemer kan være et resultat av faglig tilkortkomning.
- ❑ *Elevsentrert tolkning* leter etter årsaker i læringsmiljøet. Det kan være frustrasjon hos elevene fordi opplæringen ikke tilfredsstiller deres behov, at lærestoffet er for vanskelig eller at det er lite meningsfylt for dem. Det kan være arbeidsmåter som hindrer kommunikasjon mellom elever, kontrollmetoder med innslag av trusler og kritikk. Slike forhold fører til at elever reagerer med passivitet, angst og resignasjon eller med protest, opposisjon og aggressivitet. (Birkemo: 92–95)

I en vurdering er det viktig å se på begge tolkningene. Den tradisjonelle tolkningen er viktig for å kartlegge elevens totale læringssituasjon, særlig dersom man utvider dette ved å analysere elevens situasjon i et økologisk perspektiv. Den elevsentrerte tolkningen omhandler forhold som læreren har stor mulighet til å påvirke ved å endre opplæringen slik at den er i

samsvar med elevens forutsetninger. Disse forutsetningene må imidlertid kartlegges ved at vi ser på elevens situasjon både på skolen og utenfor skolen.

Som nevnt tidligere kan vurderingen skje underveis i opplæringen og periodevis.

Kartleggingen skjer både gjennom observasjoner og gjennom intervju, og den bør relateres både til faglige og miljømessige forhold. Sagt på en annen måte: det som produseres og hvordan det produseres. Arbeidet må være systematisk og følges opp med konkrete tiltak for å bedre en eventuell dårlig opplæringssituasjon.

## 4.2. Elevrollen i praksisoppgavene

Lærere og elever har komplementære roller. Når lærerrollen endres, vil også elevrollen endres. Noen eksempler:

- ❑ Når læreren ikke formidler kunnskap, forventes det at elevene selv tilegner seg den.
- ❑ Når elevene arbeider i mindre grupper, forventer læreren at de skal samarbeide og lære sammen.
- ❑ Når læreren ikke alltid er til stede i gruppen, forventes det at elevene tar initiativ, jobber selvstendig, deltar i beslutninger, tar ansvar for egen og andres læring.
- ❑ Når læreren har fokus på både faglige forhold, elevenes næringsmiljø og måte å lære på, forventes det at elevene arbeider for å utvikle alle de tre områdene.
- ❑ Når elevene mottar praktiske oppgaver, forventes det at de skal utføre et konkret arbeid.
- ❑ Når de praktiske oppdragene ofte er teoretiske rammer for elevenes arbeid, forventes det at de bruker tidligere kunnskap, erfaringer og interesser og operasjonaliserer rammene til virkelighetsnære problemstillinger.
- ❑ Når elevene har stor innflytelse på opplæringen, forventes det at de har kunnskap om læreplanens innhold, praksisoppgavene som skal løses og arbeidsmetoden.
- ❑ Når elevene skal lære å lære og skape selv bærende læringsprosesser, forventes det at de forstår sin egen læringsstil.
- ❑ Når elevene får mye ansvar, forventes det at de deltar aktivt i sin egen og andres læring.

Når oppmerksomheten konsentreres om elevenes læring, og mindre om lærerens aktiviteter, forutsettes det at elevene aktivt deltar i sin egen læring. De bruker læreren som en ressursperson i opplæringen. Gjennom samarbeid med andre skal elevene også bidra til at andre i gruppen lærer.

Det sier seg selv at ikke alle elever har forutsetninger for dette, iallfall ikke i begynnelsen av skoleåret. Her som i alle læringsammenhenger vil vi møte elever med forskjellige forutsetninger til selvstendighet. Noen elever tar umiddelbart ansvar og deltar aktivt i sin nye rolle, andre trenger lenger tid. På samme måten som ved faglig utvikling skal elevens rolle utvikles i samhandling med læreren og medelevene. Tre områder utvikles dermed parallelt – faglig utvikling, utvikling av læringsmiljø og utvikling av elevens egen læringsstrategi.

Tre forhold er viktige for at elevene skal kunne fungere godt i praksislæring. Det første knyttes til ansvar for egen læring, det andre er forståelsen for sin egen læringsstil og det tredje knyttes til elevens samhandlingsevne.

Elevene skal stor grad ta ansvaret for sin egen læring. Det betyr ikke at de overlates til seg selv, men at de må bli bevisst på at de må delta aktivt i læringen, og ikke gå ut fra at læreren alene står for læringen. De må forstå at læringen skjer i samhandling med lærere, medelever og personer utenfor skolen eller ved selvstudier. På alle disse måtene må den enkelte elev ta ansvar for å huske, reprodusere, reflektere, drøfte og andre lignende verb som forteller om forskjellig måloppnåelse. Å ta ansvar for egen læring er avhengig av flere forhold. Geir Halland peker på disse forutsetningene:

- ❑ Kunnskap om målet og vurderingskriteriene for måloppnåelse
- ❑ Kunnskap om læreprosessen generelt og sin egen læreprosess
- ❑ Kunnskap om kilder og hvordan de skal brukes
- ❑ Kunnskap om læring gjennom samarbeid med andre
- ❑ Selvtillit og selvstendighet til å ta på seg læringsarbeidet
- ❑ Kontroll over egen arbeidstid og innsats
- ❑ Realistisk forhold til egne muligheter og begrensninger
- ❑ Tilstrekkelig informasjon til å utføre arbeidet
- ❑ Noen å spørre dersom noe er uklart
- ❑ Se oppgavens relevans for læringsmål og framtidige jobbrelevante oppgaver. (Halland: 74–76)

For det andre må elevene bli bevisste om sin egen læringsstrategi – de må finne ut hvordan de best lærer. Tore Helstrup grupperer ut fra tre kilder:

1) *Personlighetspsykologi* som angår forhold mellom lærer og elev. En kognitiv stil kan skje ved en analytisk bit–for–bit- eller hel–til–deltilnærming. I praksislæringen innebærer dette at lærere går gjennom problemstillingen enten ved å splitte den opp i enkeltdeler som gjennomgås hver for seg, eller ved at man først gjennomgår helheten som igjen splittes opp i elementer som må utføres.

2) Den andre kaller Helstrup en *sosialpsykologisk vinkling*. Kunnskapstilegning innebærer sosial kommunikasjon og kombinerer læring og sosial atferd. Å bli taper i læring betyr ikke bare individuelt nederlag, men påvirker også den sosiale tilpasningen.

3) Den tredje kilden knyttes til *differensialpsykologi*. Helstrup sier at vi ikke kan komme fra at læringspotensialet er det samme hos alle elever. Det finnes både generelle og spesifikke begrensinger. Halland sier at første ledd i læringsprosessen er knyttet til informasjonsinnhenting, eller hvordan en tilegner seg informasjon. Læringspsykologene, sier Halland, deler oss inn i følgende tre hovedkategorier etter hvilken kanal vi foretrekker å ta inn informasjon gjennom:

- De auditive, dvs. gjennom ørene. De lytter, spør, diskuterer. Metode: forelesning, spørsmål og svar, diskusjoner, lydbånd
- De visuelle, gjennom øynene. De foretrekker å se, sammenligne, lese tekst, studere bilder. Metoder: overhead, flippover, tavle, vise bilder, film, modeller, diagram, demonstrasjoner
- De kinestetiske, de lærer best ved å røre ved, prøve selv, setter i gang uten å ha lest manualer eller bruksanvisninger. Metoder: øvelser, laboratorieeksperimenter, bygging av egne modeller, praktisk anvendelse av utstyr, dramatisering, improvisasjon, simulering og lignende. (Halland: 55–56)

Elevene bruker selvfølgelig alle kanalene, men det er viktig at vi skaffer oss kunnskap om hvilken kanal som passer den enkelte elev best, eller hvilken som er best i ulike typer problemstillinger.

Praksislæring bygger på at elevene skal lære gjennom samarbeid, og det er viktig at de fungerer i gruppen. Halland skiller mellom oppgavefunksjoner og samspillfunksjoner. (Halland: 186–187). Elevene må bli bevisste om sine egne erfaringer og kunnskaper. De må både bli klar over og tro på at kunnskap og erfaring som de allerede har tilegnet seg, eller interesser og holdninger de har, kan anvendes i løsning av problemstillingen de står overfor. De må forstå at dette er verdifullt og kan brukes og videreutvikles gjennom en aktuell praksisoppgave. Mitt inntrykk er at elever ofte betrakter det de skal lære i skolen som en ”skolesak”, noe som bare skjer innenfor skolens vegger. Og enda verre – det de lærer i ett fag, kan ikke anvendes i et annet fag. Eksempler på førstnevnte er at alle elevene har vært kunder i en bedrift, mange er medlem i idrettslag eller annen organisasjon. Erfaringer fra disse rollene kan lett anvendes for å beskrive hva som menes med service og hvordan god service kan gjennomføres eller å definere oppgaver som utføres i en virksomhet og hvordan disse kan organiseres. Dette er kompetansemål i programfagene Kommunikasjon og service og Drift og oppfølging i utdanningsprogrammet for service og samferdsel. Eksempler på sistnevnte er at kunnskap i prosentregning i matematikk kan anvendes i kalkulasjonsarbeid i Planleggingsfaget, ogat metode for rapportskrivning eller brevskrivning som de lærer i norsk, også kan brukes i service og samferdsel.

## 5. Praksislæring og differensiering

Med tilpasset opplæring menes at alle elevene har rett til opplæring i samsvar med sine egne evner og forutsetninger. *Tilpasset opplæring* er nedfelt i opplæringslova sin § 1-2:

”opplæringa skal tilpasses evnene og forutsetningen hos den enkelte eleven og lærlingen”.

Dette innebærer at læreren må ta hensyn til mulighetene både til de elevene som har meget gode læreforutsetninger, og til de elevene som har lærevansker.

Tilpasset opplæring er det overordnede prinsippet for all undervisning. Begrepet *spesialundervisning* er nært knyttet til tilpasset opplæring. Spesialundervisning er for elever med spesielle behov. Denne undervisningen får elevene gjennom en juridisk rett basert på sakkyndig vurdering som sikrer elevene retten til tilpasset opplæring med ekstra ressurser. (Ekeberg og Holmberg 2001: 17)

Tilpasset opplæring består av ordinær opplæring og spesialundervisning. Nordahl og Overland illustrerer dette slik:

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

(Nordahl og Overland, 1992: 23)

Ekeberg og Holmberg sier at det er uklare skillelinjer mellom generell pedagogikk og spesialpedagogikk. Den generelle pedagogikken skal gjelde for alle elever, også de med spesielle behov. Spesialpedagogikken derimot, gjelder bare for elever med særskilte behov. (Ekeberg og Holmberg: 11) Nordahl og Overland sier at den største forskjellen på ordinær opplæring og spesialundervisning i dag synes å være ytre forhold, blant annet ulike økonomiske rammebetingelser og at spesialundervisning er en lovfestet rett som elever med særskilte behov har. Når det gjelder indre betingelser som tilrettelegging for læring, er forskjellen mindre synlig. Spesialundervisning bygger på de samme premissene som ordinær opplæring, og er derfor i sin natur ikke en annen opplæring. (Nordahl og Overland: 26)

De juridiske forskjellene kommer fram i opplæringslovens kapittel 5. Her står det blant annet at elever som ”ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære

*opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning*". (Opplæringsloven §5-1, 1.) Hva som menes med "ikke utbytte av det ordinære opplæringstilbudet" avgjøres av PPT i hvert enkelt tilfelle. Opplæringsloven sier at det skal forligge en sakkyndig vurdering bak vedtaket. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet ta standpunkt til

- elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om en kan hjelpe på de vanskene eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet
- hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud

(Opplæringsloven § 5-3, 2. ledd)

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger (Opplæringsloven §5-6) mens kommunen eller fylkeskommunen vedtar om en elev skal få spesialundervisning. (Opplæringsloven §5-3, 1.ledd) Ekeberg og Holmberg sier at som regel er det behov for en ekstra ressurs for at eleven skal få spesialundervisning (Ekeberg og Holmberg: 14). Elever med spesialundervisning skal også inn i ordinære klasser. Selv om de har med seg ressurser som brukes til ekstralærer, assistent, spesielt utstyr og andre hjelpemidler, medfører det store utfordringer for læreren. Han skal tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen – både de som klarer seg godt, de midt på treet og de som har rett til spesialundervisning, og derfor arbeider etter individuell opplæringsplan (IOP). (Fottland: 34–35)

Ekeberg og Holmberg siterer fra (NOU: 1995: 18) der det står: "En skole med godt tilpasset opplæring vil kunne legge opp undervisningen slik at gruppen av elever med moderate lærevansker ikke har behov for å komme under spesialundervisningens rammer." (Ekeberg og Holmberg: 14). Ut fra dette føler vi at det skal mye til for at en elev skal ha spesialundervisning. Min personlige oppfatning er at det tas inn færre elever på særskilt grunnlag enn tidligere. Om utviklingen skyldes at behovet for særskilt opplæring er mindre skal være usagt, men man merker også at flere elever har vansker og at forekomsten av skoleavbrudd øker.



## 5.1. Differensiering

Differensiering er et nødvendig middel for å kunne ivareta målet om tilpasset opplæring. Skaalvik og Fossen sier at når begrepet blir brukt i en pedagogisk sammenheng, vil det si å gi elevene forskjellig undervisning, eller behandle elevene forskjellig i undervisningssammenheng. De sier videre at differensiering kan omfatte en rekke av de forhold som vanligvis blir dekket av undervisningsbegrepet. Elevene kan få forskjellig lærestoff, fag, emner, presentasjonsmåte, arbeidsformer, arbeidsoppgaver, mengde, vanskegrad, type, tempo, krav og forventninger, ansvar, selvstendighet, hjemmearbeid, tilbakemelding og ros, evaluering og kriterier for denne. (Skaalvik og Fossen: 47–48)

Mange vil nok finne det vanskelig å følge intensjonen om tilpasset opplæring for alle elevenes utviklingsnivå. Ekeberg og Holmberg sier at lovverket og læreplanene gir uklare og tvetydige føringer for arbeidet i skolen. Læreren må kunne sitt fag og fagdidaktiske tilnæringsmåter, og samtidig klare å kartlegge den enkelte elevs utvikling og læringsstrategier for å ha mulighet til å tilpasse fagstoffet til utviklingsnivået. Man må også velge tilnæringsmåter som er tilpasset enkeltelevers opplæringsbehov. (Ekeberg og Holmberg 2001: 18)

Vi har flere former for differensiering. Skaalvik og Fossen skiller mellom *organisatorisk differensiering*, *pedagogisk differensiering*, *tempodifferensiering*, *breddedifferensiering*, *nivådifferensiering*, *kvantitativ differensiering* og *kvalitativ differensiering*. (Skaalvik og Fossen: 48–53)

Imsen sier det er to dimensjoner som framstår som spesielle i forbindelse med differensiering: En dimensjon som har å gjøre med elevgruppen, og en som omfatter det faglige innholdet. I tiltak vedrørende elevgrupperinger er det vanlig å skille mellom *pedagogisk differensiering* og *organisatorisk differensiering*.

*Pedagogisk differensiering* skjer når vi iverksetter forskjellige tiltak innenfor gruppens ramme. Eksempler på tiltak her er at læreren lager flere sett med oppgaver, slik at grupper av elever får hvert sitt oppgavesett, eller elevene selv kan velge hvilke oppgavesett de vil løse. De ulike oppgavesettene har forskjellig vanskegrad, fordypning og arbeidsmengde. *Tempodifferensiering* vil si at elevene arbeider mot samme mål, men i hvert sitt tempo.

*Organisatorisk differensiering* har når vi deler elevgrupper i atskilte klasser/grupper etter nivå og interesse. Eksempler på tiltak her er kursplandeling, valgfag, linjedeling, deling i studieretninger, skjult nivådeling gjennom klassesdeling. Variasjon i det faglige innholdet kan være ulike fag og ulike emner innen et fag, ulike nivå og vanskegrader innenfor samme fag, ulikt antall oppgaver på samme nivå. (Imsen: 277)

Dale refererer til sluttrapporten til *Differensieringsprosjektet* (Dale og Wærness 2003: ??) som kom fram til sju kategorier for å differensiere et opplæringsforløp:

- 1) elevenes evner og læreforutsetninger
- 2) læremål og arbeidsplaner
- 3) nivå og tempo
- 4) organisering av skoledagen
- 5) læringsarenaer og læremidler
- 6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder
- 7) vurdering

Ifølge Dale må elevene ha valgmuligheter innenfor hver kategori. Elevene må på en systematisk måte ha tilbud om, tilgang til og gjøre bruk av differensiering innenfor hver av kategoriene. (Dale: 17) Det betyr at lærerne ikke skal en flott opplæringsmetode, flott læringsarena eller et flott nivå og tempo. Vi skal organisere opplæringen slik at elevene får forskjellig opplæringsmetoder, læringsarenaer, nivåer og tempo å velge mellom. I tillegg må elevene ha innsikt i variantene slik at de kan velge den som passer best for deres egne forutsetninger.

I kategori 7 – vurdering – kan det være *uvant og kanskje vanskelig* å differensiere for lærere i videregående skole. Mange lærere setter bare en karakter fra 0 til 6, og forventer at elevene skal forstå budskapet i tallet. Andre lærere gir noen kommentarer i tillegg til tallkarakteren, og noen forklarer hvilket læringsnivå eleven befinner seg på ved hjelp av verb som illustrerer om eleven reproduserer, produserer eller vurderer. Poenget med differensiering er at elever med forskjellige forutsetninger også skal få forskjellige tilbakemeldinger på sitt arbeid. De som forstår hva som er bra, mindre bra og hva som bør forbedres ved hjelp et tall, kan gjerne få det. Andre elever trenger verbale forklaringer. Noen gjennom skriftlige orienteringer, andre gjennom muntlige samtaler der elevene får mulighet til å spørre. Vurderingen skal ikke bare

fortelle om elevenes prestasjoner. Den skal også gi inspirasjon til videre arbeid og utvikling. Vanligvis får elevene ny motivasjon når de lykkes, når det fortelles til dem at de har gjort noe bra. Når karakteren settes, bør elevene bli orientert om de positive sidene ved besvarelsen som forårsaker en bestemt måloppnåelse, ikke bare årsaken til at han ikke får en bedre karakter. Mange lærere som ønsker å fortelle hva elevene mangler for å få en bedre karakter, kan komme til å fokusere for mye på det eleven ikke kan og lite på det han kan.

Differensiering er komplisert. I en stor gruppe elever med ulike læreevner, interesser og motivasjon for skolearbeid, er det ressurskrevende å gi alle tilpasset opplæring. Det er vanskelig å konkretisere differensiering – når alle skal delta på sine egne premisser, må tilbudet være tilpasset den enkelte. Det gjelder både lærestoff, arbeidsform og vurderingsmåter. (Haug og Monsen: 118) Mitt inntrykk er at differensiering brukes mer som et teoretisk begrep av politikere og ledere, enn som et operativt begrep for lærere.

Tilhørighet i det sosiale og kulturelle fellesskap forutsetter et godt gruppe- og skolemiljø. Elevene skal lære å leve sammen og ta ansvar for seg selv og andre. De må lære om og praktisere demokrati, både indirekte og direkte demokrati, ved at de deltar i beslutningsprosesser.

Tilpasset opplæring skjer når lærestoff gjennomgås slik at alle forstår, når vi velger arbeidsformer som alle liker/mestrer, når forskjellige elever arbeider på forskjellige måter og med forskjellig vanskelighetsgrad.

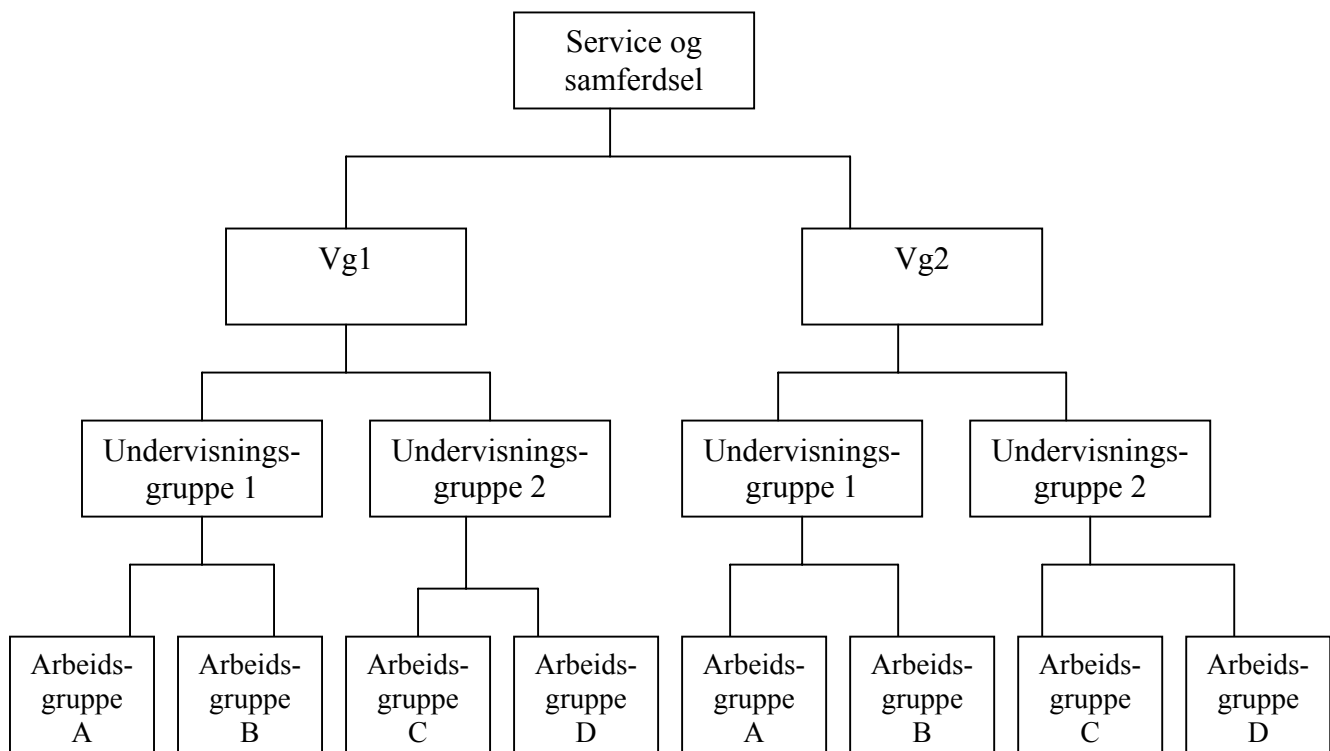
Lærerens oppgave er å operasjonalisere de teoretiske begrepene, for eksempel i service og samferdsel. Det vil si å utarbeide problemstillingene, tilrettelegge opplæringen, og veilede elevene i tråd med deres interesser, erfaringer, kunnskaper og forutsetninger.

Praksislæring er en fleksibel opplæringsform som gir elevene mulighet til å arbeide i sitt eget tempo og på forskjellige læringsarenaer, de kan bruke forskjellige læremidler, delta i forskjellige sosiale grupper, gjennomføre oppgaver på forskjellig faglig nivå og oppnå måloppnåelse som samsvarer med sitt eget potensial. Alle får muligheten til å vise hva de kan.

I beskrivelsen nedenfor grupperes differensiering på gruppenivå og individnivå.

### 5.1.1. Differensiering på gruppenivå

Dette innebærer at enkeltelever eller grupper av elever er atskilt i grupper. I utdanningsprogrammet for service og samferdsel skiller man mellom Vg1 og Vg2 ut fra faglig bakgrunn i service og samferdsel. På Vg2 service og samferdsel kan elevene velge mellom fire forskjellige programområder. Disse programområdene gir videre opplæring som lærlinger i bedrift. Grupperingen foretas av inntakskontoret i fylket. Hvert årstrinn består av flere undervisningsgrupper, 15 elever per gruppe i yrkesfag. Nye avtaler med ubegrenset antall elever per undervisningsgruppe har ført til økt elevtall ved enkelte skoler. Beslutninger om inndeling i undervisningsgrupper tas av skolen, ved noen skoler av ledelsen alene, andre i samarbeid med lærerteam på fagområdet. Hver undervisningsgruppe deles igjen opp i arbeidsgrupper eller samarbeidsgrupper. Disse gruppene samarbeider for å løse praksisoppgaver, og elevene kan omgrupperes alt etter hvilken type praksisoppgave de arbeider med. Gruppesammensetningen skjer her i samarbeid mellom læreren og elevene.



Denne differensieringsmåten betrakter elevene som en gruppe. I de tre øverste gruppene i pyramidens plasseres elevene ut fra formelle og faste kriterier som hvilke utdanningsprogrammer og programområder elevene søker på, hvilke trinn de har fullført og tildels alder. Bakgrunnen for gruppesammensetningen i arbeidsgruppene er kriterier for å skape optimal læring. Det er også denne gruppen som blir elevenes fremste læringsarena. Det

er derfor naturlig at elevene sammen med læreren setter sammen hensiktsmessige grupper. I praksislæring ønsker vi i utgangspunktet heterogene grupper slik at elevene kan utfylle hverandre, at problemer kan løses med forskjellige innfallsvinkler og at elevene lærer av hverandre. Inndelingskriterier er egenskaper ved elevene som brukes for å dele dem inn i grupper med spesielle fellestrekk eller for å dele dem inn i grupper med ulike trekk.

Noen eksempler på kriterier:

- ❑ Evnen til konsentrasjon og initiativ
- ❑ Evnen til å oppholde seg på skolen med læringsarbeid
- ❑ Evnen til å etablere sosiale relasjoner til andre elever
- ❑ Evnen til samarbeid
- ❑ Evnen til å delta sammen med andre i gruppen
- ❑ Erfaring med praksislæring
- ❑ Arbeidslivserfaring
- ❑ Heltids- eller deltidselever
- ❑ Eksamensform
- ❑ Læreplan som eleven bruker
- ❑ Hvor i læreprosessen eleven er
- ❑ Interesser og holdninger
- ❑ Kunnskap om praksislæring

I praksislæring anvendes kriteriene ved at vi organiserer grupper som skiller elevene i korte og lengre perioder gjennom hele skoleåret. En måte å beskrive grupper på er vist under:

- ❑ Elever som arbeider i full stilling eller deltidsstillinger på dagtid. De er 23 år eller eldre, har to eller flere års yrkeserfaring i ett eller flere lærefag som utdanningsprogrammet leder ut i. De har liten og ofte negativ erfaring fra skolearbeid og eksamensform, men er flinke i praktisk arbeid. I denne gruppen har vi praksiskandidater som trenger en annen opplæringsform enn elever i skolen.
- ❑ Elever med liten kunnskap i praksislæring og om service og samferdselsfag. De er ikke fortrolig med begreper og prosesser i læreplanen. De må lære metoden, lære å samarbeide, lære å ta ansvar osv. samtidig med at de lærer fag i henhold til

kompetansemålene i læreplanen. Det er nærliggende å knytte dette til starten på Vg1 service og samferdsel.

- Elever med erfaring fra praksislæring. De har sett nytten av og lært samarbeid og gruppearbeid. På det andre trinnet er metoden internalisert hos elevene, og de kan dermed arbeide mer selvstendig enn på det første trinnet. De skal selvfølgelig også følges opp i det metodiske, men dette får mindre behandling enn på det første trinnet.
- Elever som har problemer med å innrette seg etter normer og regler i skolen. De har ofte store atferdsvansker og stort fravær. De greier ikke å være på skolen en hel dag, har ikke fokus på skolearbeid som skal utføres, de makter ikke å konsentrere seg over tid og de må ha inngående oppfølging. De kjeder seg på skolen selv om de får tilrettelagt opplæring. De kognitive forutsetningene er imidlertid gode nok til å gjennomføre utdanningsprogrammet for service og samferdsel på en tilfredsstillende måte. I det praktiske arbeidslivet utfører de en god og tillitvekkende jobb.

Med bakgrunn i disse fire elevgruppene, kan vi tilpasse forskjellige former for praksislæring. Formene kalles

- ”praksislæring i bedrift”
- ”praksislæring i lokalmiljøet”
- ”praksislæring i egen virksomhet”
- ”praksislæring i bedrift”
- ”praksislæring på egen arbeidsplass”

Innenfor hver av formene finnes mange varianter.

### **Praksislæring med papirbedrift**

Arbeidet som elevene utfører, foregår i en fingert bedrift – en papirbedrift. Det vil si at de imiterer en faktisk bedrift, og knytter de fleste kompetansemålene i læreplanen til denne papirbedriften. Fordelen med denne metoden er at den er meget fleksibel. Elevene kan endre forretningsidé og produkter etter ønske. Alle elever får sine interesser oppfylt gjennom hyppige skiftninger av bedriftstype. De kan også endre bedrift i takt med at nye interesser dukker opp eller når den bedriften de arbeider med, skaper dalende engasjement. Ulempen er at papirbedriften ikke krever at elevene gjennomfører realistiske vurderinger og valg. Går bedriften dårlig, kan de bare legge den ned og starte på nytt.

## **Praksislæring i lokalmiljøet**

Her arbeider elevene med praktiske oppgaver i lokalmiljøet. Det kan være i samarbeid med bedrifter, offentlige kontorer eller organisasjoner. Samarbeidet foregår på to måter:

1. Elevene utfører praktiske oppgaver for aktører i lokalmiljøet. Eksempler på dette er at de analyserer en bedrifts arbeidsbetingelser, utformer kampanjer, fører regnskap for bedriften, kalkulerer bedriftens produkter, beskriver kjøpsatferden til bedriftens kunder, e.l.
2. Elevene beskriver og reflekterer over virksomheten i en bedrift, for eksempel ved at de samler informasjon om bedriftens organisering og arbeidsdeling, og reflekterer over hvordan organiseringen og arbeidsdelingen er.

Eksemplene over knyttes til bedrifter. Det kan imidlertid være vel så bra å delta i eller overvære begivenheter og arrangementer, for eksempel en utdanningsmesse, markedsdager, åpning av nye butikker, kommunale kampanjer, langåpent ved spesielle anledninger, konserter eller idrettsarrangementer.

## **Praksislæring i egen virksomhet**

Her starter elevene sin egen virksomhet. Det vil si at de gjennomfører hele prosessen fra etablering, via drift til avslutning. Utgangspunktet for dette er flere kompetansemål, for eksempel at elevene skal kunne utarbeide en enkel forretningsplan og markedsplan og vurdere selskapsformer, organisasjonsformer og kapitalbehov ved oppstart av en liten virksomhet. I tillegg til å arbeide med selve driften, knytter elevene også andre kompetansemål i læreplanen til virksomheten. Det gjøres gjennom praksisoppgaver. En fordel med denne praksislæringen er at den er realistisk. Elevene produserer og selger produkter «på ordentlig». Alle gjøremål og teorier relateres til elevenes bedrift. Mer virkelighetsnært kan det vanskelig bli. En ulempe er at elevene kan bli for opptatt av å tjene penger, slik at det går på bekostning av fagene og målene i læreplanen. Det kan for eksempel være at elevene engasjerer eksterne organisasjoner gjennom personlige bekjentskaper til å lage brosjyrer, produsere vesentlige deler av produktet, føre regnskap slik at de får mye tid til salgsfremmende aktiviteter. At elevene samarbeider med eksterne aktører om slike oppgaver er bra, men dersom de overlater mye av arbeidet og gjennomføringen til profesjonelle byråer, er det sannsynligvis ikke i tråd med læreplanens intensjon. Praksisoppgavene skal bidra til at elevene utfører arbeid i henhold til innholdet i

læreplanen. Et alternativ er å bruke skoletimer til arbeid med kompetansemål i læreplanen, mens mesteparten av produksjon og salg skjer i elevenes fritid.

### **Praksislæring i bedrift**

Med denne metoden bruker elevene en del av opplæringstiden i bedrift, og en annen del i skole. I bedriften arbeider de med verdiskapende virksomhet knyttet til bedriftens kjernevirksomhet. I butikker driver de salg, vareplassering, rydding, prising o.l. På et kontor skriver de brev, arkiverer, utfører resepsjonstjenester m.m. Dette dekker bare en begrenset del av pensum. For å behandle alle fag og mål i læreplanen utfører eller beskriver elevene andre funksjoner som andre arbeidstakere i virksomheten har som hovedansvar. Elevene innretter seg etter bedriftens regler og verdier. Samtidig er de elever, noe som betyr at fravær og regelbrudd blir et forhold mellom eleven og skolen. Det samme gjelder forsikringsordninger. Eleven i bedrift har i utgangspunktet ikke ekstraressurser. Det vil si at de må dele læreren med de andre elevene. Antall elever per bedrift er avhengig av bedriftens størrelse og behov. Vanligvis plasseres det én elev i en bedrift. I den tiden de er på skolen, arbeider elevene i gruppe sammen med andre utplasseringselever. Her reflekterer de over arbeid som utføres i bedriften, utarbeider dokumentasjon for utført arbeid og blir veiledet av læreren. Loggføring er et viktig hjelpemiddel i denne praksislæringsformen fordi elevene utfører store deler av arbeidet utenfor skolen og uten lærer. Loggen brukes både til egne refleksjoner og som grunnlag for samtaler med læreren.

### **Praksislæring på egen arbeidsplass**

Her utfører elevene sine daglige arbeidsoppgaver på arbeidsplassen sin. Disse arbeidsoppgavene knyttes til mål i læreplanen gjennom praksisoppgaver. Som ansatt i bedrifter har de begrensede gjøremål, og derfor må de i tillegg utføre eller beskrive og reflektere over oppgaver som andre i bedriften arbeider med.

I tillegg til det daglige arbeidet organiseres samlinger der arbeidsmetode, teori og elevenes arbeid knyttes sammen og diskuteres. Denne formen for praksislæring går ut på å knytte elevenes arbeidsoppgaver og teori fra læreplanen sammen. I tillegg lærer elevene å løse oppgaver som integrerer deres praksis og kompetansemål fra læreplanen. Dette samsvarer med eksamensoppgavene som er gitt i tverrfaglig eksamen for praksiskandidater etter dagens ordning. (Dette kan bli endret med de nye utdanningsprogrammene.)



En hensiktsmessig måte er å begynne med elevenes ”nære ting” i arbeidssammenheng. Det vil si den *serviceproduksjonen* de står for og det *serviceproduktet* de lager. Dette relateres videre til flere funksjoner og sammenhenger i bedriften. Fordi disse elevene arbeider på dagtid, må undervisningen legges til ettermiddagen, for eksempel en kveld i uken.

Alle elevene arbeider ut fra den samme læreplan. Oppgavene vil i hovedsak være like, men fordi elevene har ulik praksis, vil de besvare oppgavene med forskjellig utgangspunkt. Fordi elevene er i forskjellige situasjoner, vil de også jobbe med oppgavene i forskjellig rekkefølge. Slike forhold krever stor fleksibilitet og faglig oversikt hos læreren som skal lede elevene gjennom læreplanens krav fram til eksamen.

### **5.1.2. Differensiering på elevnivå (individnivå)**

Her får elever i samme undervisningsgruppe forskjellig undervisning. Det kan være en hel arbeidsgruppe eller enkeltelever i gruppen. Elevene får de samme oppgavene, men oppgavene struktureres på forskjellig måte, og forventningene til resultatet står i forhold til elevenes evner og forutsetninger. Elevene arbeider med alle kompetansemålene i læreplanen, og får dermed en fullstendig og helhetlig opplæring som samsvarer med innholdet i læreplanen. Skaalvik og Fossen sier at det viktigste er hensikten med differensiering og helhet i undervisningen (Skaalvik og Fossen, 1995: ??)

Hovedprinsippet er at læreren skal observere og kartlegge elevenes utvikling og innrette differensieringen etter dette. Men det oppstår ofte situasjoner som gjør at læreren trenger en ”verktøykasse” med virkemidler i beredskap. Dette bidrar til en bevisst tilpasset opplæring. Noen eksempler nevnes nedenfor.

I enkelte perioder er behovet for veiledning og støtte fra læreren større enn i andre perioder. Typiske eksempler er i startfasen av en praksisoppgave. Da defineres fundamentet for arbeidet. Det vil si tolkning av oppgaven, avklaring av oppgaver som skal utføres og fordeling av oppgaver. Dette gir grunnlag for elevenes mål for arbeidet og hvordan det skal gripes an. Det er også vanlig at elevene trenger mer hjelp i begynnelsen enn på slutten av skoleåret. Dette er generelle betraktninger. I tillegg er det forskjeller mellom gruppene. Selv om gruppesammensetningen er heterogen, vil vi få grupper som trenger mer hjelp enn andre, både i faglige forhold og metodiske forhold.

Elevene trenger forskjellig tid til å tilegne seg nytt stoff og løse arbeidsoppgaver. Elevene får mulighet til å bruke ulik tid på arbeidet slik at de kan arbeide i et tempo som samsvarer med deres egne forutsetninger. I praksislæring skjer *tempodifferensiering* på to måter:

1) Den ene knyttes til gruppen. Det vil si at hele grupper har forskjellige tempo. I tilfeller der gruppen består av sterke elever med stor entusiasme, mye kveldsjobbing o.l., får de veiledning på det nivået de er. Grupper som arbeider i et lavere tempo har ikke nødvendigvis dårligere læreforutsetninger, men de prioriterer andre fag, andre praksisoppgaver eller fritidsytelser framfor den oppgaven som de *nå* arbeider med.

2) Innad i hver gruppe er det også tempodifferensiering. Dette organiseres av elevene selv i samarbeid med læreren. Målet er å sette sammen heterogene grupper, gjerne med elever med forskjellig læreevne. Internt i gruppen vil de forskjellige elevene bruke et tempo som passer for dem. Dette krever et godt og åpent miljø der alle kan jobbe på sine egne premisser. Det må også være slik at de som kan mye, hjelper de som kan mindre.

3) Et tredje eksempel er at enkeltelever vektlegger praksisoppgavene forskjellig. De kan gjøre et valg om at noen oppgaver skal få en inngående behandling, mens andre behandles overfladisk. Slike valg må selvfølgelig avtales i gruppen. Tempoet for utførelse av oppgavene vil dermed variere fra gruppe til gruppe og mellom enkeltelever i gruppen. For elever som er i bedrift, er dette forholdet enda mer aktuelt fordi de arbeider mer alene. Læreren må involvere seg i alle prosesser slik at man tar hensyn til enkeltelever og at alle i gruppen er enige i det valget som tas.

Noen av elevene vil kunne rekke over flere aspekter ved et emne, mens andre bare vil klare det som er gjennomgått felles som minimumsstoff. I praksislæring har denne formen mange likhetstrekk med tempodifferensiering. Elevene skal utføre handlinger i tråd med læreplanen. Elever med begrensede ressurser, kan ha problemer med å utføre alle oppgavene. Men ved å være en del av en gruppe, vil hans eller hennes prestasjoner samkjøres med de andre gruppemedlemmenes prestasjoner. Det betyr at eleven deltar i hele prosjektet, ser sin del av jobben i sammenheng med de andre, og gjennom det lærer i henhold til kompetansemålene i læreplanen.

Elevene løser praksisoppgaver på ulike nivå. Oppgavene kan omhandle samme emne, men vanskelighetsgraden eller hvor dypt de går i stoffet vil variere alt etter elevenes forutsetninger. Praksisoppgavenes oppbygning legger opp til at alle kan mestre noe. Gjennom arbeidsdelingen i gruppen får enkeltelever oppgaver som de mestrer. Eksempler på dette er at lite teoriflinke elever utfører praktiske oppgaver, for eksempel å utarbeide annonser, plakater, skrive brev, sende søknader osv. De har ikke hovedrollen i diskusjoner om innholdet, refleksjoner og vurdering. De må imidlertid konsentrere seg om arbeidet fordi de skal utføre det praktiske arbeidet etter diskusjonene.

Opgavene i praksislæring inneholder mål og samme stoff, men de kan utføres på forskjellig måte. Elevene kan velge forskjellig antall, forskjellig vanskelighetsgrad og forskjellig tverrfaglighet. En praksisoppgave inneholder flere deloppgaver. Noen kan defineres som vanskelige, andre som lette. Det enkelte gruppemedlem må derfor tildeles oppgaver som hun mestrer. De andre gruppemedlemmene er også interessert i at dette skal skje fordi totalresultatet blir bedre enn om de får tildelt oppgaver de ikke mestrer. Elevene kan også få arbeidsoppgaver innenfor forskjellige emner eller fag i samme tidsperiode. Den enkelte eller gruppen vil få undervisning som er forskjellig fra det andre får.

### **5.1.3. Praksisoppgaven og differensiering**

Jeg har fått mange kommentarer fra kolleger om at praksislæring er bra for de flinke elevene. Elever med lærevansker, atferdsvansker og konsentrasjonsproblemer makter ikke å løse slike oppgaver. De trenger konkrete, enkle og detaljerte oppgaver som kan løses på kort tid og utløse umiddelbar tilbakemelding. Dette er også i tråd med mine erfaringer. Jeg mener derimot at dette i stor grad også kan gjennomføres med praksisoppgaver sammen med en bevisst og planmessig tilpasset opplæring. Man oppnår på denne måten at alle elevene arbeider med de samme problemstillingene, og slipper stigmatisering eller synliggjøring av at noen er annerledes enn andre.

Problemstillinger der elevene får forskjellig hjelp og oppfølging, eksempel på vanskelighetsgrader:

1. Noen elever arbeider med store tverrfaglige oppgaver der de strukturerer oppgavene selv, velger rekkefølgen på arbeidet, definerer og fordeler oppgaver og foretar mange valg knyttet til praksisoppgaven. Dette forutsetter blant annet at elevene er kreative,

selvstendige og har stor innsikt i teoriene problemstillingen bygger på. Arbeidet blir elevstyrt.

2. Noen får mer oppfølging ved at læreren hjelper til med å strukturere oppgaven og rekkefølgen, og dermed deler opp problemstillingen i flere avgrensede deler. Innenfor disse rammene foretar elevene egne valg. Denne formen blir litt lærerstyrt, og mye elevstyrt.
3. Noen elever trenger ytterligere presisering av hva som skal utføres. I disse tilfellene lages a-, b- og c-oppgaver på hvert delområde. Elevene får dermed konkrete, begrensede oppgaver som de arbeider med. Denne formen er mye lærerstyrt, og lite elevstyrt.
4. Noen trenger hjelp og tett oppfølging. Læreren løser oppgavene sammen med elevene. Denne formen preges av å være lærerstyrt.

Vurderingen må knyttes til de tre læringsnivåene – reproduksjon, produksjon og vurdering. Men tilbakemeldingene må være i tråd med den forventede måloppnåelse som den enkelte elev har.

Målene i læreplanen for service og samferdsel preges av at elevene skal gjøre noe, det vil si utføre et praktisk arbeid. Betingelsen for å få gode karakterer er at de også anvender teori. Det kan naturlig gjøres på to områder:

1. Når de definerer og avgrenser oppdraget eller problemstillingen
2. Når de vurderer resultatet av arbeidet sitt

Dette gir store differensieringsmuligheter fordi teoriflinke elever vil konsentrere seg mye om vurderingsnivået. Her er det nesten ikke begrensinger på hva som kan trekkes inn. De mindre teoriflinke kan prioritere praktiske øvelser og vektlegge teorien mindre. Den førstnevnte gruppen vil sannsynligvis få karakteren over middels, mens sistnevnte ligger an til karakteren middels. Opplegget gir dermed muligheter for at også teorisvake elever kan lykkes, for eksempel ved at de utfører de konkrete oppdragene som praksisoppgaven legger opp til. Dette kan også differensieres ytterligere ved at læreren eller andre gruppemedlemmer gir presise, spesifiserte og eksakte oppgaver som eleven utfører. I alle tilfellene er det nødvendig at elevene har grunnleggende innsikt i sentrale begreper for å forstå oppgaven.

To eksempler viser dette:

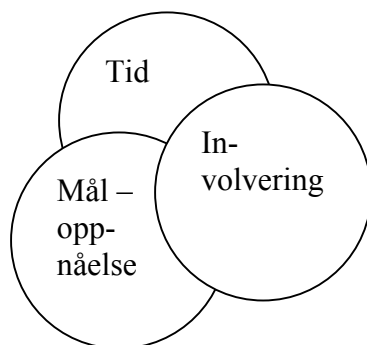
- Eleven får i oppdrag å utarbeide en kampanje. For å utføre en god kampanje må hun forstå sammenhengen mellom kampanjen og økonomi, målgruppe, medier, budskap og ansvar og arbeidsdeling. Det finner hun i teorien.
- Eleven får i oppdrag å gjennomføre en undersøkelse. En god besvarelse innebærer at det er sammenheng mellom undersøkelsens formål, problemstilling, utvalg, innsamlingsmetode og vurdering av resultatet. Sammenhengen her finner hun også i teorien.

I begge disse tilfellene skal praktisk arbeid utføres. I det første tilfellet lager eleven plakater, brosjyrer, annonser e.l. I det andre lager hun et spørreskjema og gjennomfører intervjuer. Den praktiske delen kan detaljbeskrives slik at alle elever som tas inn på ordinært vis mestrer arbeidet. Lærerens utfordring er å definere oppgaven slik at den samsvarer med elevens forutsetninger. Teoretiske refleksjoner på vurderingsnivået avhenger både av elevenes forutsetninger, tidsbruk og innsats. Ved hjelp av tilbakemeldinger i mappevurderingen, har eleven muligheter til å bruke de forutsetninger og erfaringer hun har til ytterligere forbedringer av besvarelsen.

I praksislæring kan alle utføre og mestre noe.

#### **5.1.4. Læreren og differensiering**

Vi skal først se på de forskjellige elementene eller deloppgavene som må eller bør utføres for å løse problemstillingen. Deretter ser vi på hvordan differensieringen kan gjennomføres på involveringsnivå hos læreren, måloppnåelse og tid.



Hos noen av elevene innføres differensiering ved ett tiltak, hos andre med to og hos noen med alle tre tiltakene, avhengig av hvilken støtte den enkelte trenger. Vi skal se nærmere på de tre tiltakene:

- Læreren kan differensiere ved å følge opp elevene eller gruppene i stor eller liten grad. Det skjer ved at han involverer seg i problemløsningen. Elever som gir opp når de møter litt motstand, er han mye sammen med og hjelper dem i gang. Elever som ikke greier å dele opp oppgaven, gjør han det sammen med. Her kan det også være aktuelt å utforme konkrete oppgaver ut fra problemstillingen, oppgaver som elevene utfører selvstendig.
- Vi kan differensiere vanskelighetsnivået. Noen grupper kan ha som mål bare å behandle problemstillingen på reproduksjonsnivå, andre beveger seg på produksjonsnivå, mens andre igjen behandler oppgaven på vurderingsnivå.
- En tredje måte er at gruppene bruker forskjellig tid. I tilfeller der elevene er syke, har stort fravær eller de trenger hvile, kan de bruke lenger tid. De kan for eksempel arbeide med én praksisoppgave mens andre jobber med to. Dette kan gjennomføres uten at elevene mister deler av pensum. Grunnen til dette er at læringen skjer gjennom problembaserte praksisoppgaver der oppgavene blir mer og mer tverrfaglige. Læring som har skjedd tidligere vil dermed bli brukt på nytt i en annen sammenheng. Mengden av forskjellige sammenhenger vil bli mindre, men det de fullfører skjer fullt ut. Jeg mener at det er bedre at elevene utfører to tverrfaglige praksisoppgaver på en tilfredsstillende måte der de lærer mye, enn fire praksisoppgaver der læringseffekten er lav.

Under vises hvordan differensiering kan brukes i en praksisoppgaven.

I utdanningsprogrammet service og samferdsel kan denne tverrfaglige praksisoppgaven gis:

Beskriv og vurder en virksomhet med utgangspunkt i disse momentene:  
forretningsidé, kundegrupper og marked, serviceprodukt eller tjeneste, økonomi,  
postbehandling og arkivering.

Noen elever knytter problemstillingen til sin egen bedrift, andre til en papirbedrift eller en bedrift i lokalmiljøet.

Oppgaven gir mulighet til å svare på alle tre læringsnivåer:

### Reproduksjon

- ❑ Elevene skal kunne beskrive begrepene som anvendes i besvarelsen. Primært vil dette være begrepene forretningsidé, brukergrupper/marked, serviceprodukt, økonomi, postbehandling og arkivering. Andre begreper med nær tilknytning til disse kan også defineres.
- ❑ Selve intervjuene der elevene samler inn faktiske forhold om bedriften kan også plasseres i denne kategorien. Elevene spør ut fra et ferdigtrykt spørreskjema, og noterer svarene.
- ❑ Å beskrive opplevelsene ut fra et ferdigstilt oppsett krever heller ikke særlig mye egenproduksjon. Elevene følger reglene for oppsettet, og skriver ned det andre har fortalt.

### Produksjon

Som de fleste andre praksisoppgaver inviteres det også her til mye anvendelse. Her er noen eksempler:

- ❑ Situasjonsbeskrivelsen og oppgaven skal omformes til en problemstilling, f.eks.: ”Hvordan drives butikken ”Ny mote”, og hva er bra og mindre bra ved butikken? For å vise ytterligere forståelse for datainnsamling, kan elevene også avgrense problemstillingen til å omfatte momentene som er gitt i oppgaven.
- ❑ Elevene konverterer problemstillingen til et informasjonsbehov. Dette innebærer at elevene tar for seg begrepene i problemdefinisjonen og forteller så klart som mulig hva de trenger informasjon om. Eksempler:
  1. Forretningsidé: Her kommer elevene fram til at de må vite hvordan bedriftens marked i grove trekk kan beskrives, hvilke behov bedriften skal tilfredsstille i dette markedet og hvordan det skal gjøres. På sistnevnte punkt kan man komme inn på forskjellige tiltak som skal brukes. Men det viktigste er å framheve det eller de få virkemidlene som de ønsker å være best på (bedriftens konkurransefordel).
  2. Kundegrupper. Her kan man også bruke *markeder* og *markedssegmenter*. I tilknytning til dette teoretiske begrepet, trenger elevene informasjon om hvilke kriterier bedriften bruker, hvor mange kundegrupper bedriften har, hvor store de forskjellige kundegruppene er osv.

3. Serviceproduktet. Her kan mange modeller brukes. Modellene kan også brukes sammen, for eksempel kan tekniske og personlige elementer brukes i *Trojens modell* og i *kjerneservice* og *periferiservice*. Brukes Trojes modell, må elevene skaffe informasjon om oppgaver som bedriften utfører (eller opplevelser som kunden får) som kan plasseres i kategorien samhandling, backstage-elementer, kundeavhengige elementer og strukturelle elementer.
4. Økonomi. Her trenger elevene kunnskap om 1) hvordan bedriften skaffer seg inntekter. Dette bør også spesifiseres på ulike inntektskilder. 2) Hvilke kostnader bedriften har og hvordan de framkommer, er viktig for å beskrive bedriftens økonomi. 3) Et tredje informasjonsbehov er hvordan prissettingen skjer. Her kommer hvilken kalkylemetode som brukes, hvilke refleksjoner bedriften gjør, eller hvilke hensyn den tar når prisen fastsettes, prissetting ved kampanjer, om de bestemmer prisen selv eller om den bestemmes sentralt i en kjede og om de har en klar prisstrategi. Elevene har også behov for å finne ut hvordan bedriften budsjetterer. Har de drifts- og likviditetsbudsjett? Hvor lange budsjettperioder brukes? Budsjetteres det på enkeltprodukter, avdelinger eller for hele virksomheten? Hvordan fastsettes budsjettallene, og hvem utfører beregningene?
5. Postbehandling. Her må elevene skaffe seg informasjon om hvem som sender utgående post, hvilke type post dette er og hvordan postgangen skjer fra den er skrevet til den mottas av ekstern mottaker. Intern postbehandling må de også ha informasjon om, og de må vite hvordan den inngående posten blir behandlet før den kommer fram til rett person.
6. Arkivering. Aktuelt informasjonsbehov her er hvilke dokumenttyper bedriften har og hvordan de blir arkivert.
  - Elevene skal også velge respondent og begrunne dette. Begrunnelsen må relateres til intensjonen med oppgaven og de faktiske opplysningene som besvarelsen skal bygge på. I praksis betyr dette at de må velge en bedrift slik at alle momentene i oppgaven kan behandles (i vårt eksempel knyttes dette valget til problemstillingen). Implisitt i dette må de velge en serviceytende virksomhet.
  - Elevene skal skrive om informasjonsbehovet til spørsmål som skal stilles til den aktuelle respondenten.

## Vurdering



Dette nivået består av to vurderingsområder. Elevene vurderer den datainnsamlingsmetoden som brukes, og velger respondenter til å beskrive bedriften. Skal de velge ansatte, eiere eller ledelsen i bedriften, eller kanskje bedriftens kunder? Hvilke innsamlingsmetode skal de bruke? Skal de observere? Intervjue? Innenfor hver av disse metodene finner man flere varianter. Metodene settes opp mot hverandre, og elevene drøfter fordeler og ulemper med dem og foretar et valg.

Elevene må også drøfte funnene de gjør i undersøkelsen, f.eks. om forretningsideen er langsiktig, om den har med de tre elementene og om den er lett å forstå. Med hensyn til serviceproduktet vurderer de om det består av for få eller for mange elementer, om det er positiv sammenheng mellom dem. De vurderer brukergruppene ved å beskrive dem mer inngående enn bedriften, om beskrivelsene gjør dem identifiserbare, tilstrekkelig store og tilgjengelige. På det høyeste læringsnivået skal også elevene kunne vurdere sammenhengen mellom forretningsidé, serviceprodukt og kundegrupper. Herunder kommer for eksempel om serviceproduktet ligger innenfor rammene som settes av forretningsideen, og om serviceproduktet er utformet slik at det tilfredsstiller kundegruppens behov og motiver.

## 6. utfordringer i praksislæring

I praksislæring er det en del utfordringer som tradisjonelle lærere har liten erfaring med.

Lærerne må derfor være bevisste på utfordringene, reflektere over dem og ta valg til beste for opplæringen. Sentrale og grunnleggende spørsmål er:

- Hvilken klassekultur må vi arbeide mot og hvordan skal den skapes?
- Hvordan skal vi arbeide tverrfaglig i grupper, og samtidig kunne sette individuelle karakterer i enkeltfag?
- Hvordan skal vi organisere samarbeidet mellom lærerne, og få dem til å jobbe tverrfaglig?

Det siste spørsmålet er utenfor problemstillingen i boka, men blir enkelte steder indirekte berørt.

### 6.1. Kultur

Et godt og trygt klassemiljø er av stor betydning for all opplæring, uansett opplæringsmetode. Grøterud og Moen sier at klassekulturen er den viktigste faktoren i elevenes læring og utvikling, og arbeidet med å utvikle en god klassekultur blir dermed en n kkeloppgave for å fremme tilpasset opplæring. (Fottland: 38) I praksislæring er klassekulturen særdeles viktig. Uten et godt, støttende og samarbeidende miljø vil ikke praksislæring kunne eksistere. Læreren er ikke sammen med alle elevene til enhver tid. I slike situasjoner må det etableres en sterk klassekultur som fungerer som en ledetråd for hva elevene skal gjøre. I tillegg må kulturen være slik at elevene i gruppen lærer av hverandre, og bruker hverandres sterke sider for å skape gode og kreative løsninger.

Kulturbegrepet har en dobbelt betydning i service og samferdsel. Ved siden av å etablere verdier og normer i gruppens praktiske arbeid, knyttes begrepet direkte eller indirekte til flere kompetansemål i læreplanen. I beskrivelsen av felles programfag (side 2) heter det for eksempel at programfaget *Kommunikasjon og service dreier seg om samspillet mellom kunde og selger, og hvordan den enkeltes språk, kulturelle identitet og verdigrunnlag påvirker dette*. I tillegg er kultur et viktig fundament for mange andre mål i læreplanen, spesielt for mål knyttet til serviceproduksjon og internservice. Her forventes det at elevene ivaretar virksomhetens verdier i relasjonen til brukere, samarbeidspartnere og internt mellom kolleger. Elevene være rekrutteres til serviceytende yrker. Som servicemedarbeidere må kundenes kulturelle bakgrunn, og de må handle i tråd med virksomhetens bedriftskultur.

Å knytte kultur til fagspesifikke mål letter arbeidet med å skape et godt og fruktbart klassemiljø. Elevene skal faktisk beskrive og vurdere kulturelle forhold, og ”få karakter” på det arbeidet de utfører. Lærerne får dermed et faglig og legitimt grunnlag for å vektlegge kulturelle verdier og uttrykksformer – ikke bare én gang, men som et gjennomgående element i hele opplæringsperioden. Læreplanens generelle del tar også opp kulturelle forhold. At de fagspesifikke målene vektlegger dette, forsterker betydningen, og gjør arbeidet enklere for læreren.

I arbeidet for å skape en *læringsrik* kultur er læreren en viktig medspiller. En ting er at verdier og normer skapes mellom elevene i gruppen. Vel så viktig er det at lærernes verdier og normer blir en del av klassekulturen. Lærernes væremåte har stor påvirkningskraft på elevene og samhandlingen mellom elevene. Han er en viktig rollemodell for elevene.

Asbjørn Birkemo tar for seg mange faktorer som har betydning for elevens læring. De er kort oppsummert nedenfor:

- ❑ Lærere er godt forberedt, de er oppmerksomme på klassen i timen og belønner positiv atferd. De er modeller for elevene ved å være presise og villige til å ta opp elevenes problemer. Gode skoler karakteriseres av en undervisning som er intellektuelt utfordrende med vekt på problemløsning og der lærerne er stimulerende og engasjerte. Timene er arbeidssentrerte med høy arbeidsinnsats fra elevenes side og lavt støynivå. Høy grad av kommunikasjon mellom lærer og elever. Lærerne konsentrerer seg om ett fag om gangen, og holder nøye rede på framgangen.
- ❑ Elevene deltar spontant i undervisningen, arbeider ofte i grupper, læreren har positive forventninger til elevenes prestasjoner. Et godt personlig forhold mellom elev og lærer slik at en fører eleven inn i skolens verdisystem på en god måte.
- ❑ Strukturert opplæring hvor en avgrenser det faglige området. Avgrensede oppgaver med klare rammer der elevene har ansvar for egen læring. Maksimal utnyttelse av tiden en har til disposisjon. Tiden brukes til individuelt faglig arbeid eller samarbeid om faglig arbeid. Lite tid til administrative oppgaver.
- ❑ Læreren vektlegger faglig læring, gjennomgår et omfattende faglig innhold, er nøye med å sjekke om elevene har gjort hjemmearbeid, har store forventninger til elevene. Læreren er aktiv med på å gi elevene intellektuelle utfordringer og gjennomgår mye

lærestoff. Tett oppfølging av elevens læring. Oppfølging av enkeltelever, faglig utvikling. Vurdering om undervisningen er hensiktsmessig.

- ❑ Typisk for klasser med framgang: positivt arbeidsmiljø, atmosfære preget av orden, klare og rettferdige atferdsregler, hyppig ros og anerkjennelse. Elevene får ansvar og det etableres et positivt forhold mellom lærer og elev.
- ❑ Fem faktorer er ofte assosiert med faglig læringsutbytte: 1) strukturert undervisning 2) undervisning i samlet klasse 3) faglig orientering 4) vekt på elevvurdering og hjemmearbeid 5) atmosfære preget av orden.
- ❑ Varierte oppgaver og vurdering av elevenes arbeid.
- ❑ Læreren presenterer nytt stoff, greier å holde eleven i arbeid, gir mulighet til selvstendig øving, høye forventninger, ros, lite forstyrrelse, lite disiplinproblem, vennlig og fagsentrert (Birkemo: 36–41)

Praksislæring er en annen opplæringsform enn punktene over er hentet fra. Lærers betydning i praksislæring er imidlertid vel så viktig som ved tradisjonelle klasser. Det framkommer her at opplæringen skal være strukturert og faglig orientert, læreren skal være godt forberedt, komme presis til timene, følge opp enkeltelever, gi ros og sørge for at elevene får mulighet til gruppearbeid og selvstendig øving. Opplæringen skal være varierende og uten forstyrrelser og disiplinproblemer og i en vennlig tone der elevene får ansvar. Mange av momentene her ser ut til å være preget av *ytre motivasjon*. I praksislæring står den *indre motivasjon* sentralt – å mestre oppgaver, føle at man lærer, personlig utvikling og anerkjennelse.

Det er viktig å legge et felles fundament i gruppen når det gjelder læringsforståelse, samarbeidsferdigheter og kriterier for et godt læringsmiljø. I tillegg må den enkelte lærer og gruppe etablere sin ”kontrakt” med utgangspunkt i egen undervisningsstil, elevenes læringsvaner og -vaner i faget, motivasjon osv. Dette er miljømessige ”investeringer” som bør tildeles rikelig tid ved skolestart. Effekten av et godt klasse- og læringsmiljø og individuell tilpasning er effektiv læring. Forskning viser at det er stor sammenheng mellom klasse- og læringsmiljø og læringsutbytte sier Odd Valdermo med flere. (Valdermo og Eilertsen: 50)

Gruppen er en del av skolen. For den enkelte lærer og elev kan det være vanskelig å utvikle en kultur som går på tvers av andre i skolen. I de fleste skoler er det heller ikke ønskelig, fordi man er opptatt av at alle skal løfte samtidig og endre seg samtidig. I tiltaksplanen til en stor

skole står det for eksempel at vi ikke skal ta individuelle hensyn. Skal noe gjøres, må alle gjøre det. Denne holdningen skaper gjerne stillstand i skolen.

Enkelte grupper skaper *subkulturer*. Med subkultur i denne sammenhengen mener vi en kultur som er annerledes enn den kulturen som er rådende i skolesamfunnet. Dersom en subkultur medfører fordeler for ansatte og elever, vil den over tid ta over som den dominerende kulturen. Mange rådende kulturer har vært subkulturer. Her har skoleledelsen et overordnet ansvar for å frigjøre krefter som ønsker en endring til noe bedre enn vi har i dag. Dette kan skje ved at ledelsen støtter nye tanker, roser grupper som arbeider med nye pedagogiske prinsipper og trekker dem fram som helter i offentlige forsamlinger. De viser dermed motstanderne at de ønsker forandring samtidig som de viser ”nykulturbærere” at de har ledelsens støtte. Selv i skolesystemer der lærere ofte ser på seg selv som likestilte med lederne, har ledere stor innflytelse fordi de setter dagsorden for det som skal foregå og fordi de har makt over sanksjonsapparatet.

Vi skal se mer på klassekulturens betydning i den opplæringsfilosofien som denne boka bygger på. Opplæringsmåten krever en kultur som er preget av åpenhet, respekt for alle, vennlighet, hjelpsomhet, humor, god kommunikasjon og trygghet (alle kan være seg selv).

Et flott begrep som favner over de fleste honnørordene som blir brukt når en skole beskriver sine verdier i relasjon til elevene, er *inkluderende skole*. Inkludering bygger på likeverd. Likeverd er ikke noe en har, men noe en skaper. Inkludering tar ikke utgangspunkt i normalitet, men i ulikheter og forskjellighet. En konsekvens av prinsippet om inkludering synes å være at skolen utvikler seg i retning av en mangfoldig skole; det vil si en skole som verdsetter både likheter og forskjeller mellom elevene, og som derved gir rom for arbeid med felles og individuelle målsetninger gjennom et mangfold av arbeidsmåter. (Nordahl og Overland: 22) Inkludering er ikke en tilstand, men en prosess.

Inkludering betyr at alle skal tilhøre fellesskapet. I stedet for å fokusere på hva som er normalt, handler det nettopp om at mennesker er forskjellige, og at forskjelligheter skal komme fram i fellesskapet. For å si det sånn: Det at vi er forskjellige, er det ”normale”. Tilpasset opplæring i dag må ses i dette perspektivet. Like mye som å spørre om hva som er elevens problem og hva han trenger hjelp til, må det handle om hvem eleven er, og hvilke erfaringer eleven bringer med seg. (Fottland: 36)

I begrepet den inkluderende skole ligger kravet om at inkluderingsstankegangen må gjelde hele skolesamfunnet. Skolegården er en arena der elevene skal føle trygghet. Klassen er likevel den viktigste arenaen for inkludering. Det er her det pedagogiske arbeidet foregår, og det er det som skjer her som avgjør om skolen er inkluderende eller ikke.

Grøterud (1989) sier at et inkluderende læringsmiljø skal støtte *alle* elevenes utvikling av et positivt selvbilde. Hver elev bør oppleve en tilrettelegging som gir muligheter for opplevelse av å bli akseptert, å kunne ta initiativ, å ha medbestemmelse og føle sosial og faglig mestring. (Fottland: 37)

Å skape en inkluderende gruppe er en kontinuerlig prosess. Vi må regne med å arbeide med dette både i det første og det andre året i utdanningsprogrammet. I service og samferdsel er vi heldige fordi begrepet kultur og flere elementer som kan bidra til å skape en god kultur er nevnt i læreplanen. Vi skaper en god kultur gjennom faglig høy måloppnåelse. Målene blir sannsynligvis spredd på de to årene, noe som bidrar til kontinuerlige oppgaver som skaper god gruppekultur. Kulturen skapes i to hovedfaser:

1. Tidlig i det første skoleåret blir gruppen enig om regler som skal følges. Reglene må ikke være lærerstyrt, men i stor grad utformes på elevenes premisser. Erfaringen min er at for mange regler blir vanskelige å huske og dermed innrette seg etter. Man bør derfor utforme regler som er grunnleggende og retningsgivende for mange sammenhenger. Noen eksempler på dette er at vi skal holde avtaler, vise respekt for hverandre, ta hensyn til den enkeltes bakgrunn og forutsetninger, hjelpe hverandre og sørge for at alle trives. Reglene må beskrives, diskuteres og til en viss grad operasjonaliseres gjennom konkrete eksempler. Reglene settes opp slik at de er godt synlige.
2. Det er ikke nok å lage regler. De må følges opp kontinuerlig gjennom diskusjoner og ved å sette det på dagsorden når brudd på reglene skjer. Et annet forhold er at elevene praktiserer kulturelle uttrykksformer gjennom arbeid i grupper. I tillegg vil flere av praksisoppgavene ha gode kulturfremmende tiltak som hovedtema eller som hjelpetema. Kultur kan ikke læres gjennom forelesning, den må øves inn, sier Halland (Halland: ??)

I mange tilfeller vil elevene selv avgjøre hvordan de behandler andre. Dette gjelder ikke bare i friminuttene, men også når elevene har gruppeaktiviteter og noen ganger i tradisjonell

undervisning. Grunnen til dette er at læreren ikke alltid har kontroll over hva hver enkelt elev driver med, eller at han ikke ønsker å komme med stadige irettesettelser fordi det virker negativt på klassemiljøet. En sentral oppgave for læreren vil derfor være å skape et miljø eller en kultur i klassen som preges av respekt, toleranse og aksept selv om man er forskjellige. Dette betyr at ikke bare læreren innretter seg etter elevenes forutsetninger, men at også elevene innretter seg etter hverandre og respekterer hverandre for den de er. Å skape slike normer og regler i klassen er ofte en langvarig prosess. Det er derfor viktig at man tidlig i skoleåret begynner arbeidet for å skape en positiv kultur der alle tar ansvar for hverandre. Elevene er medansvarlige for gruppemiljøet og gruppekulturen. Det er imidlertid læreren som er ansvarlig for at elevene blir klar over sitt ansvar. (Fottland: 37)

Da kultur skapes av mennesker gjennom samhandling, kan man si at elevene i sterk grad bidrar til en bestemt kultur.

### **Lærerne og deres undervisningskultur**

Lærere er selvfølgelig forskjellige i møtet med elevene fordi de er forskjellige mennesker. Gjennom flere år på samme arbeidsplass, er det naturlig at lærerne får et sett felles verdier og felles atferdsmønster i relasjonen til elevene. For elevene vil det gi følelse av harmoni og samarbeid. Hardgreaves sier vesentlige holdninger, normer, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser, virkelighetsoppfatninger, måter å gjøre ting på som en gruppe lærere har felles i møtet med elever. Faren med en sterk kultur er at den kan være på kollisjonskurs med læreplaner og intensjonen med læreplaner. Dette skjer ved at lærerne har en ”skjult læreplan” som bygger på kulturen. Det vil si skjulte verdier som den enkelte har og praktiserer i sin operative lærergjerning. Et eksempel er at lærere fra allmennfag og handel og kontor anvender tidligere praksis, som de før har lyktes med, i service og samferdsel, selv om dette programmet forutsetter en annen undervisningsform. Som grunnlag finner de hjemmel i kompetansemål eller generelle uttalelser. Noen eksempler:

- ❑ Vi må ha respekt for fagene våre.
- ❑ Markedsføringslærere vil henge seg opp i kompetansemål som at elevene skal kunne utarbeide en markedsplan.
- ❑ Regnskapslærere vil henge seg opp i mål som at elevene skal kunne føre og avslutte et regnskap.
- ❑ Lærere i rettslære henger seg opp i mål som at elevene skal kunne bruke sentrale bestemmelser i lovverket som er relevante ved markedsføring og salg.

- Lærere i kontor henger seg opp i mål som at elevene skal kunne utføre sentrale kontoradministrative rutiner.

Praksislæring inneholder mange elementer som strider mot punktene over. Interne konfrontasjoner her kan imidlertid kompenseres av lærernes positive skolekultur i relasjoner til elevene og skolesamfunnet for øvrig. Skolekulturen viser seg i måten elever og voksne føler, tenker og handler på. I praksis viser det seg på tre områder:

- Profesjonelle relasjoner. Eksempler på dette er hvordan ledelsen og personalet kommuniserer og samarbeider, deres holdninger til elever og til andre som er i kontakt med skolen. Det viser seg i lederskapets kvalitet og i felleskap om skolens mål.
- Organisatoriske forhold. Eksempler er organisering av roller og ansvar, prosedyrer for beslutninger, kommunikasjonssystemer, organisering av elever og personale, utstilling av elevarbeid og vedlikehold av skoleanlegget
- Muligheter for læring. Eksempler her er hvordan læreplanen praktiseres, holdninger og forventninger til hva som er mulig for elevene, praktisering av tilpasset opplæring og muligheter for spesialpedagogisk støtte. Hvordan det blir lagt til rette for lærernes profesjonelle utvikling og personalets holdninger til egen læring. (Tveiten: 186–187)

Det sies at dagens kultur ble skapt i går, og at morgendagens kultur blir skapt i dag.

## 6.2. Vurdering – karaktersetting

### **Bruk opplæringsloven, forskrifter og Stortingsmelding**

Vurderingen har fire formål. Den skal informere eleven, foresatte, lærer og opplæringssted i arbeidet fram mot et læringsmål, om hvor langt eleven er kommet i utviklingen av en kompetanse. Vurderingen skal veilede, motivere og utvikle eleven. Den skal motivere læreren til kontinuerlig å vurdere sin undervisningspraksis. Det fjerde formålet er at den skal informere samfunnet, arbeidslivet og høyere utdanningsinstitusjoner om hvilken kompetanse eleven har oppnådd.

Punkt 3.2. i læreplanen forteller at målene i den generelle læreplanen, fellesmålene for studieretningen og mål for enkeltfag danner utgangspunkt for vurderingen. Det er elevens helhetlige kompetanse som skal vurderes. Med helhetlig kompetanse menes at kunnskaper,



ferdigheter og holdninger skal vektlegges i vurderingen. Det siste momentet i 3.2. forteller at vurderingen av elevene skal vise i hvilken grad de har nådd målene i læreplanene. Dette innebærer at vi i vurderingen skal trekke inn momenter fra den generelle delen, fra studieretningens fellesmål og mål fra enkeltfagene. Den helhetlige kompetansen graderes på fire nivåer (ingen – under middels – middels og over middels måloppnåelse). Disse nivåene for måloppnåelse operasjonaliseres med 7 karakterer 0, 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Punkt 3.3. forteller at vurderingen både skal skje underveis og som avsluttende vurdering. Hensikten med underveisvurderingen er å informere og motivere elever og lærere i arbeidet med å nå opplæringsmålene. Læreplanen sier at nyttige hjelpemidler i vurderingsarbeidet underveis kan være at eleven fører arbeidsbok, loggbok, dagbok e.l. knyttet til gjennomføring av opplæringen. Formell vurdering underveis kommer til uttrykk i terminkarakterer. Avsluttende vurdering kommer til uttrykk i standpunkt-karakterer og eksamen.

Imsen sier i *Lærerenes verden* at vurdering har fire funksjoner: motivasjon (ytremotivasjon, kan både virke positivt og negativt), informasjon, kontroll og sortering (skolens seleksjonsfunksjon) (Imsen, 2000: 290–291)

### **Termin og standpunkt-karakterer**

Elevene skal ha standpunkt-karakter i hvert av programfagene. Det er i tillegg vanlig å dele skoleåret i to terminer. I hver termin gis en terminkarakter i hvert fag. Denne tradisjonelle organiseringen gir utfordringer for lærere som underviser etter praksislæringsmetoden.

I praksislæring oppholder elevene seg på ulike læringsarenaer, utenfor lærerens syns- og kontrollområde. Det kan gjøre vurdering underveis vanskelig. Fordi mye av arbeidet foregår i grupper; blir individuell karaktersetting vanskelig, og fordi opplæringsformen tilstreber tverrfaglige problemstillinger; vanskeliggjøres karaktersetting i enkeltfag.

I praksislæring fordeles ikke enkeltfag likt over hele året, for eksempel 6 timer i planlegging, 6 timer i drift og oppfølging og 5 timer i kommunikasjon og service. Elevene bruker kompetansemål fra forskjellige programfag avhengig av den praksisoppgaven de arbeider med. Konsekvensen av dette er at ett fag behandles mye i enkelte perioder og mindre i andre perioder av skoleåret. I den progresjonen vi foreslår her, vil elevene arbeide med programfagene kommunikasjon og service og planlegging ca. 98 % av første termin på bekostning av andre fag. På årsbasis blir imidlertid alle fagene behandlet i henhold til

læreplanens intensjon. Den tradisjonelle inndelingen av skoleåret med to terminer, må derfor endres til fire terminer. To terminkarakterer i skoleåret kan dermed settes på fire forskjellige tidspunkt. Man unngår på denne måten ”kunstige teoriprøver” i enkeltfag for å få et karaktergrunnlag. Tilnærmet samme termininndeling brukes ved pløging av enkeltfag, og er derfor ikke noe helt nytt i skolen.

Vurderingsformene skal kontrollere elevenes måloppnåelse i forskjellige fag. I tillegg legges det opp til at elevene lærer nytt gjennom prøven – ikke bare vise hva de kan. Det gjennomføres ved at prøven er en videreføring av tidligere arbeid. Satt på spissen kan man si at alt arbeid gjennom skoleåret er en del av prøven, og prøven er en del av elevenes arbeid gjennom skoleåret. Nedenfor nevnes eksempler på vurderingsmetoder som brukes i praksislæring:

- Presentasjon og muntlig høring i tilknytning til praktisk arbeid som er utført. Her anvendes mange forskjellige dokumentasjonsformer, for eksempel rollespill og bruk av digitale verktøy. Det skjer både individuelt og i gruppe, men alltid med individuelle karakterer.
- Individuelle prøver i tilknytning til tverrfaglige praksisoppgaver som elevene har arbeidet med i gruppe. Prøven kan ha fokus på ett eller et begrenset antall fag, og kan dermed knyttes til enkeltfag. I tillegg til faglige spørsmål, skal elevene også redegjøre for arbeidsprosessen og læringsprosessen de har gjennomført i gruppearbeidet. Fordi den individuelle prøven bygger på det tverrfaglige gruppearbeidet, vil elever som har tilegnet seg mye kunnskap gjennom gruppearbeidet, også få god karakter på den individuelle oppgaven. For å skille ut ”gratispassasjerer” lar vi for eksempel den individuelle delen, skriftlig eller muntlig, telle 60 %, mens karakteren på sluttproduktet teller 40 %. Vi unngår da at gratispassasjerer bare leser sluttproduktene og svarer ut fra det. Kontinuerlig kontakt med gruppene underveis i arbeidet med gruppearbeidet gir også grunnlag for vurdering av enkeltelevers innsats.
- Prøver med produksjons- og dokumentasjonsperioder. I produksjonsdelen arbeider elevene i grupper med oppdraget i oppgaven. Arbeidet skal ende opp med et notat på maksimum 5 sider. I dokumentasjonsdelen presenterer elevene resultatet av arbeidet i produksjonsdelen og høres muntlig og individuelt om resultatet av oppdraget og arbeidet som de har utført. Prøveformen har mange likhetstrekk med eksamensformen på det tidligere grunnkurs salg og service.

- Prøver der elevene bygger videre på et produkt som de tidligere har arbeidet med. Videreutviklingen kan skje ved at de knytter nye momenter, temaer eller kompetansemål til produktet, de kan gå dypere inn i det eksisterende produktet eller de kan bruke samme metode på et nytt produkt. Prøven som bruker tidligere arbeider fra mappen som utgangspunkt, kan betraktes som siste ledd i en tretrinnsprosess:
  - 1) Elevarbeid som plasseres i elevenes arbeidsmappe
  - 2) Arbeid som flyttes fra arbeidsmappen til utvalgsmappen
  - 3) Arbeid i utvalgsmappen som brukes som grunnlag for problemstillinger til eksamen. Her benyttes en produksjonsdel der elevene arbeider i gruppe og en dokumentasjonsdel der elevene viser sin kompetanse individuelt. I dokumentasjonsdelen videreutvikler elevene produkter fra mappene sine og lager selv en tverrfaglig problemstilling.
- Mappevaluering der utvalgsmappene vurderes i forbindelse med fastsettelse av terminkarakterer og standpunktkarakterer.
- Studier, samtaler og intervjuer med elevene med utgangspunkt i deres logg, er god kompensasjon for den direkte oppfølgingen, veiledningen og vurderingen av deres utførelse av praksisoppgaven.
- Arbeid underveis i faget der lærerne dokumenterer sterke og svake sider ved elevene. Vurderinger skjer i elevenes arbeidssituasjon, både individuelt og i gruppe. Det gir mulighet til å vurdere mange kompetanseområder: Fagkompetanse vurderes gjennom faglige diskusjoner, sosial kompetanse ved å observere elevens samhandling med andre elever og med læreren, handlingskompetanse ved å observere elevens initiativ og kreativitet. I tillegg kan man vurdere elevens ryddighet, punktlighet, ansvarlighet, respekt for fag og medelever o.l. For å sette dette i system, utarbeides et observasjonsskjema. Lærere noterer elevenes atferd på de forskjellige områdene. Dette diskuteres med elevene hvert 14. dag. Lærerne antyder karakternivået på de ulike delene, men elevene skal ha mulighet til å forbedre seg i samsvar med tankene bak mappevaluering.
- Individuelle teoriprøver i enkeltfag uavhengig av prosjekter og praksisoppgaver. Denne formen samsvarer ikke med intensjonen med praksislæring. Enkelte elever ønsker imidlertid tradisjonelle prøver i tillegg til de praksisorienterte.

Detaljer i prøveformene avtales med elevene. Et viktig prinsipp er at karakterene som settes, er rettferdige og i samsvar med elevenes kompetanse. I tillegg må prøveformene variere slik at elevene får vist hva de kan. Prøveformen må ikke hindre elevene i å dokumentere sin faglige måloppnåelse. Gjennom prøvene skal elevene dokumentere kunnskap i henhold til kompetansemålene i læreplanen. De skal vise hvilken grad av måloppnåelse de behersker, om de kan reproducere, anvende og vurdere. Et eksempel på en prøve med produksjonsdel og dokumentasjonsdel vises nedenfor.

### **Forberedelse av egen bedrift**

Etablering av egen bedrift skjer ofte ved at en eller flere personer har kunnskap om eller interesse for et bestemt serviceprodukt, og som man kan tenke seg å lage et levebrød av. En annen måte er at en gruppe er interessert i å starte sin egen bedrift, og leter etter ett eller flere serviceprodukter som de skal produsere og markedsføre.

Uansett bakgrunn må flere oppgaver utføres. For det første må serviceproduktet utformes og planlegges. I direkte tilknytning til serviceproduktet må man definere aktuelle brukergrupper og deres behov, fastsette pris og gjennomføre ulike markeditiltak. For å arbeide med en langsiktig plan er det viktig å definere foretningssidé og profil og vurdere forskjellig profileringsaktiviteter. Man må også beregne hvor mye startkapital som er nødvendig, finne fram til ulike finansieringskilder og utarbeide budsjetter for serviceproduktet eller bedriften. Dette er et samarbeidsprosjekt og det er nødvendig å planlegge og gjennomføre møtevirkosomhet. Med bakgrunn i dette får dere i oppdrag å planlegge og forberede et serviceprodukt der dere bruker momentene som er vist i dette tankekartet.



Dette råtkastet kan brukes i sin helhet. Det vil si at eksaminandene velger sin egen virksomhet. Fordelen med det er at de velger en bedriftstype som de er interessert i eller har noe kunnskap om. Dette letter arbeidet med å anvende teorien. De bør imidlertid ha erfaring i å ta egne avgjørelser for å lykkes. De som bruker praksislæring som opplæringsform har gjennom skoleåret tatt mange slike beslutninger. Læreren kan, dersom han og elevene ønsker det, konkretisere bedriften for elevene. Elevene slipper da å bruke mye tid på å bestemme bedriftstype eller bransje. Ulempen er at elevene har forskjellig erfaringer og kunnskaper. Noen finner den valgte bedriftstypen interessant og motiverende. Andre derimot reagerer motsatt. Et alternativ er at elevene kan velge mellom flere bedriftstyper.

Eksempel på prøveformen som tar utgangspunkt i produkter fra elevenes mapper:

### **Produksjonsdel**

I produksjonsdelen utarbeider elevene et produkt som skal danne grunnlaget for presentasjon og muntlig høring i dokumentasjonsdelen. Tidsforbruket i produksjonsdelen må avtales mellom læreren og elever. Utgangspunktet er at de får tilstrekkelig tid til å utforme, reflektere over og løse problemstillingen, men ikke så mye tid at de i perioder blir arbeidsløse.

- 1) Elevene skal utforme sine egne problemstillinger. Problemstillingen skal være tverrfaglig. Det vil si at den skal inneholde to eller flere fag.
- 2) Problemstillingen skal ta utgangspunkt i elevenes mappe. Det forutsetter at elevene i løpet av skoleåret har utarbeidet en mappe. Fra mappen trekker elevene i gruppen ut produkter som de utvikler videre i produksjonsdelen. Arbeidene kan trekkes ut fra mappene til en eller flere av elevene.
- 3) Produktene fra mappen skal videreutvikles. Kritiske røster sier at elevene bare reproducerer arbeid som er utført tidligere. Muligheten for dette er selvfølgelig til stede, men det er lærernes ansvar at det ikke skjer. Videreutviklingen skjer på flere måter. Den kan gå i bredden ved at tidligere arbeid utvides med flere fag og mål. Den kan gå i dybden ved at elevene går i dybden på enkelte av momentene som de har bearbeidet tidligere. Eller den kan vinkles over på andre virksomheter ved bruk metoden fra tidligere arbeid. Problemstillingene kan også

knyttet til gruppesammensetningen. Elever som arbeider sammen for første gang, kan bruke samarbeidsprosessen som et element i den tverrfaglige oppgaven.

4) Produksjonsdelen gjennomføres i gruppe. Dette betyr flere ting. For det første skal elevene arbeide sammen. Det betyr imidlertid ikke at de skal sitte sammen hele tiden, heller ikke at en elev skriver og de to andre i gruppen forteller hva som hun skal skrive. Det er hensiktsmessig å fordele enkelte deloppgaver og jobbe sammen om andre. Forhold som knyttes til å produsere ideer, bestemme en strategi for gjennomføring, fordeling av arbeidsoppgaver bør skje i samarbeid. Slik oppnår gruppen en felles forståelse for hva som skal gjøres. Å skaffe informasjon, foreta intervju, utforme brosjyrer, videofilm, PowerPoint-presentasjoner e.l. som skal brukes på dokumentasjonsdagen, kan derimot skje individuelt. Det er imidlertid viktig at medlemmene møter i jevne perioder slik at alle får innsikt i det de andre driver med. Da kan forskjellig stoff samordnes og videreutvikles fra en felles plattform, og alle vil få et eierforhold til det som utvikles.

### **Hva gjør elevene i produksjonsdelen?**

I produksjonsdelen utfører elevene disse oppgavene.

1. Etablerer gruppen. Blir kjent, lager regler, avtaler normer, skaper trygghet. Hva som skjer i denne første fasen, avhenger av om elevene kjenner hverandre og hvordan de kjenner hverandre. Om de er venner, vant til å jobbe produktivt sammen eller om de er helt ukjente. Problemstillingen bør legges opp rundt dette. Er gruppen ukjent, kan for eksempel samhandling, konfliktløsning og kommunikasjon bli en del av problemstillingen.
2. De arbeider for å skaffe fram ulike deler fra medlemmenes mapper som kan brukes i forberedelsestiden
3. De videreutvikler arbeidet fra mappene i forhold til problemstillingen. Denne faglige delen skal både ha en praktisk og en teoretisk forankring. Den bør inneholde elementer på reproduksjonsnivå, produksjons-/anvendelsesnivå og vurderingsnivå slik at det blir dybde og innsikt i læringen. I tillegg vurderes arbeidsprosessen og den enkeltes innsats. Elevene bør derfor skrive logg som forteller om utviklingsforløpet i produksjonsdelen.
4. De utformer presentasjonsmaterieell som passer til problemstillingen. Presentasjonen kan være i form av rollespill, PowerPoint-presentasjon, videospill og lignende. Hvor mye tid som avsettes til øving, varierer fra opplegg til opplegg.

5. De utarbeider et notat om hva de har arbeidet med i forberedelsestiden. Hensikten med notatet er å gi læreren/sensoren et grunnlag for å stille relevante spørsmål. Dette må konkretiseres slik at sensoren forstår hva arbeidet handler om. Det varierer fra gruppe til gruppe. Tre forhold er spesielt viktig. 1) Det må framkomme klart hvilke fag og mål som eksaminandene har behandlet i forberedelsestiden. Dette danner grunnlag for ”teoretiske” faglige spørsmål som sensor skal stille. Sier notatet at elevene har arbeidet med markedsplanlegging, hoved- og tilleggsleveranser, marked, å yte god service, skal ikke sensoren stille spørsmål om kontoradministrative rutiner og budsjettering. Sensor skal holde seg innenfor de rammene som elevene har satt i problemstillingen sin. 2) Det andre er hvilke eller hva slags forhold fagene og målene er knyttet til. Er det fokus på en bestemt bedrift, må notatet innholde type bedrift, produkter som markedsføres, eventuelt noen sentrale arbeidsbetingelser. Er det fokus på serviceproduksjon, må notatet konkretisere hvilke serviceprodukter det dreier seg om. Fokus på samhandling/produktleveranse må konkretisere type samhandling. Dette danner grunnlaget for sensorens praktiske tilnærming til spørsmålene. Dersom det står i oppgaven at man har arbeidet med et selskap som produserer guidetjenester, stiller man ikke spørsmål om serviceproduksjonen i en kiosk eller på sosialkontoret i kommunen. 3) Det siste momentet er arbeidsprosessen som eksaminandene har vært gjennom – den faglige prosessen fra valg av mappe, sammenhengen mellom mappen og arbeidet i forberedelsesdelen til det endelige resultatet. Her skal også elevene komme med kritiske bemerkninger, ting som kunne vært gjort annerledes, samspillet og arbeidsdelingen i gruppen og lignende. De skal også fortelle om hva de lærte, hvordan de lærte og vise evne til å fortelle om sin egen utvikling.

### **Hva gjør lærerne i produksjonsdelen?**

Læreren bør være tilgjengelig i hele produksjonsdelen, men ikke for å undervise eller hjelpe elevene med faglige forhold. Han skal imidlertid kunne yte teknisk bistand av forskjellig slag. Eksempler på dette er å løse problemer dersom IKT-midlene, kopimaskinen eller videokameraet ikke fungerer. Han skal også megle i konflikter som eventuelt dukker opp. I verste fall kan han løse opp grupper som ikke fungerer. Hensikten er at elevene får vist hva de kan. Hindringer som dukker opp, må enten reduseres eller fjernes. Slike forhold skal beskrives og vurderes i notatet og i dokumentasjonsdelen.

## Dokumentasjonsdelen

Prøven er muntlig. Den skal bestå av *to deler*:

1) Først en presentasjon av arbeidet som er gjort i forberedelsestiden. Her presenteres det faglige arbeidet, egeninnsatsen og arbeidsprosessen i forberedelsestiden. Presentasjonen fordeles mellom alle medlemmene i gruppene slik at alle får vist sine evner. Hjelpemidler kan være presentasjonsverktøy som PowerPoint og brosjyrer, filmsnutter og annet som elevene har utarbeidet i forberedelsestiden. Et eksempel på presentasjonsmåte er rollespill som elevene har arbeidet med i forberedelsestiden. Dette kan for eksempel presenteres «live», eller det kan tas opp på video og vises på dokumentasjonsdagen. I tilknytning til rollespillet kan eksaminandene redegjøre for bakgrunnen for spillet, hva de gjør og hvorfor de handler som de gjør. Her får de store muligheter til knytte spillet til teori, ulike fag i læreplanen og de tre læringsnivåene.

2) Muntlig høring ved at sensor stiller spørsmål som elevene svarer på. Høringen skal ta utgangspunkt i elevenes arbeid i forberedelsestiden, i problemstillingen som er gitt i eksamensoppgaven og i de fagene og målene som dokumentasjonen fra arbeidsmappen bygger på. Spørsmålene må utfordre elevene på reproduksjons-, produksjons- og vurderingsnivå. Still spørsmål som begynner med *hva* og *hvem* for å måle reproduksjon, *hvordan* for å måle anvendelse og *hvorfor* for å måle vurdering.



## 7. Progresjon gjennom skoleåret

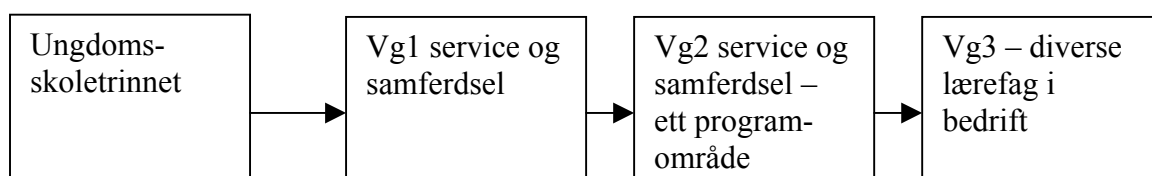
Dette kapitlet tar for seg et eksempel på hvordan progresjonen kan forløpe seg på Vg1 service og samferdsel. Tre sentrale forhold danner utgangspunktet for det elevene skal lære.

1) Ett utgangspunkt er å bygge på det eleven kan og er interessert i. I begynnelsen av skoleåret vil det si hva en elev kan før han starter på Vg1. Her er det ikke nok å se på læreplanen fra ungdomsskolen. Vi må finne fram til hva eleven faktisk kan av service og samferdselsrelaterte kunnskap og eventuelle erfaringer og interesser som kan brukes i opplæringssammenheng. Fra høsten 2006 legges det opp til at elever på ungdomstrinnet får muligheten til å ta fag fra videregående opplæring. (St.meld. nr 30, Kultur for læring: 63) Dette kan virke som en bro mellom ungdomsskole og videregående skole. I tillegg må læreren kartlegge ny kunnskap som eleven tilegner seg gjennom Vg1, og bygge på det for videre læring. Eleven oppnår da to positive forhold: hun slipper å kjede seg fordi hun gjentar gammel kunnskap, og hun mestrer oppgavene sine fordi de bygger på noe hun kan. Overkommelige utfordringer og mestringsfølelse skaper motivasjon.

2) Et annet utgangspunkt er hva eleven skal lære videre etter Vg1. For Vg1 service og samferdsel betyr det at eleven skal skaffe seg innsikt i ulike lærefag slik at hun får grunnlag til å velge ”det riktige” programområdet på Vg2. I tillegg må hun tilegne seg kunnskap slik at hun har et godt utgangspunkt for alle programområdene på Vg2.

3) Det tredje utgangspunktet, som kommer av seg selv, er læreplanen for Vg1 service og samferdsel. Som lærere er vi forpliktet til å følge denne lojalt.

Det er altså kontinuitet fra det elevene kan når de begynner på Vg1, kontinuitet mellom det de lærer på Vg1 og det de skal lære på Vg2. Det må videre være en sammenheng mellom det de lærer på Vg2 og læreplanene på Vg3 i bedrift.



Den videregående skolen er ansvarlig for de to midterste boksene. Den må arbeide ut fra det elevene kan fra ungdomstrinnet, og det de må kunne for å mestre arbeidet som lærlinger i bedrift.

Dette kapitlet begrenses til å behandle progresjonen i elevenes første år i skolen. Progresjonen som beskrives her er selvsagt ingen fasit. Den enkelte skole må, ut fra egne forutsetninger, velge sin egen vei. Progresjonen som følger kan derimot betraktes som et grunnlag for diskusjon, noe som er viktig for å kunne reflektere og bli bevisst på sin egen opplæringsform.

Progresjonen tar utgangspunkt i disse fem fasene:

1. Vi forbereder opplæringen for Vg1
2. Vi skaper grunnlag for positiv læring på Vg1
3. Vi setter i gang læringsprosessen på Vg1
4. Vi tilpasser, vedlikeholder og utvikler læreprosessen på Vg1
5. Vi avvikler læreprosessen på Vg1 – vurdering og standpunkt karakterer

### **FASE 1: Å forberede opplæringen på Vg1**

Denne fasen omfatter vurderinger og beslutninger som må være klare når skoleåret begynner, ikke for at de skal følges til enhver tid, men som et utgangspunkt. Etter hvert som lærere og elever blir mer kjent, skal beslutningene endres dersom forholdene tilsier det.

Forberedelsesfasen deles inn i flere hovedområder. Noen av dem kan gjennomføres av læreren, andre av skolens ledere. Vi velger å gruppere områdene i *faglige forberedelser*, *opplæringsarenaer* og *lærerteam*.

#### **Faglige forberedelser**

Til faglige forberedelser hører de tekniske og fysiske rammene for opplæringen, vurdering av elevgruppen, klargjøring av årsplan, arbeidsmetode, samarbeidspartnere og avklaring av lærer/lærergruppe som skal ha ansvaret for opplæringen. Disse forberedelsene er ganske omfattende. Skoleledelsen har et vesentlig ansvar for det første av punktene nedenfor, mens ansvaret for de andre punktene stort sett hviler på lærerne.

1) Først og fremst må lærergruppen i Vg1 service og samferdsel defineres. Det bør skje i god tid før skoleslutt året før slik at de som skal realisere opplæringen også får anledning til å utføre forberedelsene. Tradisjonen ved mange skoler om at forberedelser skal utføres på to eller tre planleggingsdager før elevene starter, må derfor brytes. Praksislæring er mer

komplisert enn tradisjonell undervisning der én lærer har én klasse alene i *sitt* fag. Så langt det er mulig, bør også prinsipielle forhold omkring timeplanen fastsettes – hvordan ønsker man å fordele programfagene, skal man ha hele dager med programfag eller skal de fordeles jevnt ut over uken? Skal ett eller flere fellesfag integreres i programfagene eller skal de behandles isolert. Det er mange argumenter for og imot disse valgene, det er også meget situasjonsavhengig. Poenget er at skolen og lærerne vet hva de skal gjøre ved skolestart. Det er imidlertid ikke galt om man underveis i prosessen finner det hensiktsmessig å endre beslutningen dersom rammebetingelsene tilsier det.

2) Et annet forhold er romfordeling og hvilke utstyr elevene skal bruke. Dette er også en omstendelig prosess. Mange har opplevd kaos om hvilken klasse som skal bruke hvilket grupperom, det er diskusjoner om når datamaskiner og annet utstyr er tilgjengelig for elevene o.l. Begynner vi dette arbeidet i begynnelsen av skoleåret, tar det gjerne to–tre måneder før alt er i orden. De frustrasjonene som elever og lærere opplever i denne tiden kan det være vanskelig å rette på. Selv om skoleledelsen er ansvarlig for tilretteleggingen, bør lærerne delta i prosessen. Det er de som kjenner behovet og det er de som skal gjennomføre opplæringen.

Avgjørelsene som tas over, er viktige rammebetingelser som elever og lærer må innordne seg etter. Men både disse avgjørelsene og momentene som følger, må sette elevene i sentrum. Det er elevene som skal lære, og aktiviteter og beslutninger må tilpasses elevenes læring.

3) Fordi vi ikke kjenner elevene ennå, er det umulig med individuell vurdering. Men de kan vurderes som gruppe. Det vil si at lærergruppen diskuterer hvordan elevgruppen er ut fra generell informasjon, for eksempel elevenes kunnskapsnivå i service- og samferdselsfag, hvilke arbeidsmåter de er vant til, generelt om læringsstrategier, elevenes holdning til den skolen de skal begynne på, datakunnskap og kunnskap om andre verktøy som brukes, motiver for å begynne på dette utdanningsprogrammet, om de har service og samferdsel på førsteønske, karakterer m.m. Mye av dette finner vi i læreplaner for ungdomstrinnet. Det er også nyttig å samarbeide med de skolene som elevene kommer fra. I denne fasen kan vi ikke legge krefter i å skaffe fakta om elevene, men heller diskutere elevene generelt og relatere det til forskjellige opplæringsmåter. Noen elever med spesielle vansker har med seg meldeskjema eller er tatt inn på særskilt grunnlag. For disse elevene må spesielle tiltak forberedes i god tid før skolestart. Da slipper vi frustrerende opplevelser og hurtigvedtak som ofte kan slå feil.

4) Årsplanen for skoleåret må være klar slik at et konkret forslag kan presenteres for elevene ved skolestart. Elevene får dermed oversikt over pensum på et tidlig tidspunkt. Det er en forutsetning for å kunne delta i valgene som skal tas gjennom skoleåret. Her, som i alle planlegging, må vi være innstilt på endringer, men huske at alle fag og mål i læreplanen skal behandles. Årsplanen gir en retning for opplegget. Dersom det skjer endringer i rammebetingelsene, må årsplanen endres.

Arbeidsmåten, som har nær sammenheng med årsplanen, er også en fundamental pilar som må diskuteres. Den må diskuteres og ses i relasjon til ulike elevgrupper. Alle lærere må ha oversikt over hvilke muligheter som finnes, dvs. skolens totale problemløsningsevne. En slik oversikt bidrar til at vi raskt kan endre opplæringen og tilpasse den til enkeltelevers eller gruppers behov. Gjennom samtaler og refleksjoner om elever og om arbeidsmåter bruker lærerne hverandres kunnskap og erfaring. Alle får økt forståelse for opplæring og opplæringsmulighetene.

5) Et femte forhold er at skolen må alliere seg med samarbeidspartnere utenfor skolen. Uansett hvilken form for praksislæring som brukes, er vi avhengige av aktører utenfor skolen. Det kan være bedrifter, offentlige kontorer og organisasjoner. Alle driver med praktisk arbeid innenfor service- og samferdselsfagene, og deres kunnskap og erfaringer er meget verdifull. Samarbeidet mellom eksterne aktører og skolen må etableres og vedlikeholdes. Det bidrar til å øke elevenes variasjons- og opplæringsmuligheter.

## **FASE 2: Skape grunnlag for positiv læring**

I denne fasen møtes lærere og elever for første gang. Hovedhensikten nå er at lærere og elever blir kjent, at det skapes et trygt arbeidsmiljø og motivasjon til egeninnsats. I tillegg skal elevene bli kjent med og fortrolig med arbeidsmåten, forstå læringsnivåene og vurderingsformen og skaffe seg oversikt over innholdet i læreplanen og grunnleggende verktøy.

### **Bli kjent og skape et godt læringsmiljø**

Det vil alltid være ulike meninger om hvor mye tid som skal for at elevene skal bli kjent. Noen mener at dette er bortkastet tid. Elevene blir jo kjent med hverandre underveis i skoleåret. Halland sier at mange argumenterer for at vi ikke skal bruke dyrebar

undervisningstid til slike ting som å bli kjent, og at tidsklemma er et faktum. Men samtidig sier han at det handler om å sette i gang prosesser som deltakerne kan videreføre i samarbeidssituasjoner, pauser og fritid. Vi må ta oss tid til en slik igangsetting. (Halland: 181)

Halland mener at deltakeraktivitet og samarbeid, motivasjon og mestring, trygghet og aksept, faglig og sosial utvikling, innflytelse og medbestemmelse er sider ved et godt arbeids- og læringsmiljø som vil bidra til et konstruktivt samspill mellom elevene og mellom elever og lærer. Læringskulturen karakteriserer han med kvalitetene de 6 R-er: respekt, refleksjon, reaksjon, ros, romslighet, redelighet (Halland: 79–85).

I praksislæring er arbeidet med å skape et godt, trygt og sosialt klima avgjørende for å lykkes med læringen. Uten et godt klima er opplæringsformen umulig fordi elevene skal ”bruke hverandre” i læringsprosessen. Et godt miljø i praksislæring er like viktig som lærerens tavle og kritt i den tradisjonelle formidlingspedagogikken. For å skape gode relasjoner mellom lærer og elever og mellom elever brukes små samtalegrupper, omvisningsturer på skolen og i lokalmiljøet og forskjellige ”bli-kjent-aktiviteter”. I service og samferdsel er vi heldige fordi mange elementer for å skape godt miljø finnes som kompetansemål i læreplanen, i tillegg til felles læremål. Ved å knytte miljøskapende arbeid til fag og mål kan vi komme raskt i gang med læring i henhold til læreplanen. Dette betyr at elevene fra første stund arbeider med praksisoppgaver gjennom samarbeid.

Gode sosiale relasjoner er viktig for et godt læringsmiljø. Minst like viktig er det at læreren blir kjent med den enkelte elevs erfaringer, interesser, holdninger og kunnskaper. Dette, sammen med innholdet i læreplanen, blir fundamentet for opplæringen. Vi unngår da å arbeide med problemstillinger som blir gjentakelser for noen elever, og fullstendig ukjent for andre. Denne kunnskapen er også en del av grunnlaget for gruppesammensetningen.

Et eksempel kan belyse dette: En elev har datakunnskap som langt overgår pensum på Vg1 service og samferdsel. Denne eleven skal ikke delta på skolens datakurs. I stedet knytter hun datakunnskapen til andre elementer i læreplanen, eksperimenterer på egen hånd i ”datafaget” eller brukes som ”hjelpelærer”. Det viktige er at eleven opplever ny læring og personlig utvikling. En annen elev mangler mye datakunnskap. Lærerens oppgave er å tilrettelegge arbeidet og skape motivasjon hos både den med lite og den med mye datakunnskap.

I den første perioden skal også elevene danne seg et helhetsbilde av fag og mål i læreplanen, prinsippene ved praksislæring og hvordan progresjonen gjennom skoleåret er planlagt. Det er en nødvendig forutsetning for medbestemmelse og deltakelse. Helhetsforståelse av pensum letter også forståelsen for enkeltelementene og sammenhengen mellom dem etter hvert som lærestoffet blir behandlet.

### **Skape motivasjon til egeninnsats**

Motivasjon for faget og arbeidet er viktig gjennom hele skoletiden. I startfasen er det viktig å motivere elevene til aktivitet og egeninnsats. Et viktig mål er at elevene arbeider ut fra sine egne interesser, ikke for lærerens skyld. Å skape motivasjon for egeninnsats er avgjørende for å lykkes i praksislæring. Læringen foregår gjennom aktivitet og i samhandling med andre. Høy kvalitet på opplæringen krever at elevene deltar aktivt. De må derfor motiveres til å spørre, ta initiativ, ta sjanser, tenke nytt. I slike situasjoner vil læreren være samtalepartner, samarbeidspartner og veileder. Utgangspunktet er et møte mellom to parter der den ene har et behov eller et problem, og den andre har løsninger på problemet. Lærerens problemløsning må variere i forhold til elevenes problem. Han må derfor lytte og forstå problemet før han legger fram sin løsning. Han må også skaffe seg en bred problemløsningsevne med mange alternativer, og tilpasse løsningen til den enkelte elevs situasjon.

Elevene må også forstå arbeidsdelingen mellom lærer og elev. For å oppnå varig motivasjon må elevene erfare hvordan deres ansvar og rolle er. Dette lærer de ved å løse praksisoppgaver. Gjennom praksis ser de også nytten av arbeidsformen. En forutsetning for å lykkes med dette er at elevene får oppgaver som de mestrer, og at lærerens veilederrolle synliggjøres på en positiv måte.

Mange lærere har dessverre tradisjon for å komme med kritiske kommentarer til elevenes arbeid. Begrunnelsen er ofte at de vil fortelle elevene om feil de har gjort for at de ikke skal gjenta dem. Man glemmer ofte å gi anerkjennelse for det elevene gjør bra, noe som er en viktig motivasjonsfaktor. Lærerens innspill og veiledning må også være viktig og betydningsfull for elevene. De må se den praktiske nytten at det i arbeidet sitt. Et siste forhold som må synliggjøres i startfasen er at elevene har ansvaret for det de gjør, og at de selv bestemmer innenfor rammen av oppgaven, for eksempel hvor mye tid de skal bruke, hvordan de skal dokumentere kunnskapen, om de arbeider individuelt eller i gruppe, hvor de skaffer

relevant informasjon osv. Halland siterer Schein som bruker mestring, anerkjennelse, mening og ansvar som sentrale faktorer for å skape arbeidsmotivasjonen. (Halland: 48)

Den praktiske konsekvensen av dette er at vi i startfasen arbeider med enkle oppgaver som viser arbeidsformen, lærerrollen og elevrollen. Forståelse av arbeidsform og roller gir motivasjon for videre arbeid.

### **Forståelse for arbeidsmåten**

Elevene får opplæring i arbeidsmåten, blant annet bruk av praksisoppgaver, mappevurdering, forskjellige ”papirbedrifter” og andre former for praksislæring og samarbeidets, læringsmiljøets og gruppearbeidets betydning. Hensikten er ikke å fortelle ”at slik gjør vi det”, men at det er alternative måter som elevene kan bruke i læringen. Elevene har sine mål, behov og forutsetninger. Skolen har fleksible og tilpasningsdyktige opplæringsformer. I denne fasen utformes enkle oppgaver med sikte på å lære metoden. Det krever nær oppfølging av elevene. Ved å forstå nytten og bruken av metoden, blir det lettere å arbeide med kompliserte oppgaver senere. Metoden læres ikke gjennom et kort innføringskurs. Den må gjennomgås grundig i tilknytning til oppgavene, iallfall i begynnelsen. Etter hvert som elevene får mer erfaring, reduseres denne delen av veiledningen. Hvor lenge denne perioden varer, vil variere fra gruppe til gruppe. God forståelse er imidlertid helt nødvendig for å lykkes.

### **Forståelse av læringsnivåene**

Elevene skal forstå hva som ligger bak karakterene de får, og forstå resultatet av egne besvarelser slik at de kan endres for å bedre karakteren. De skal også forstå kravene til de ulike læringsnivåene så godt at de kan sette egne mål for arbeidet. Dette kan vanskelig læres gjennom orientering fra læreren. Det må oppleves og erfares gjennom oppgaveløsning og tilbakemeldinger. I dette arbeidet er mappevurdering viktig.

### **Innholdet i læreplanen**

Elevene tilegner seg oversikt over innholdet i læreplanen. De må også kunne se sammenhengen mellom læreplanens innhold og lærerens forslag til årsplan og praksisoppgaver. Det er nødvendig for at elevene skal få et grunnlag til delta i diskusjoner om og endringer av planer og oppgaver.

## **Grunnleggende verktøy i service og samferdsel**

Alle yrkesfag har verktøy som brukes for å utføre et arbeid. På samme måte som snekkeren må kunne håndtere hammer og sag i sitt arbeid, må servicemedarbeideren kunne bruke sitt verktøy. Med verktøy menes hjelpemidler som eleven bruker i utøvelsen av sitt arbeid i de åtte lærefagene som utdanningsprogrammet leder ut i. Ett eller flere av disse verktøyene anvendes i alle praksisoppgaver som elevene arbeider med på Vg1. Sentrale verktøy som er viktige for *alle lærefagene* i service og samferdsel er *samarbeid, møtevirksomhet, kommunikasjon, presentasjonsformer, datainnsamlingsmetoder* og *IKT*. Mer lærefagspesifikke verktøy lærer elevene på Vg2 i skole og spesielt som lærlinger på Vg3 i bedrift.

## **Et forslag til praksisoppgaver for å skape positivt grunnlag for læring**

Forutsetningen for at elevene skal delta, er at de har tilstrekkelig kunnskap om og innsikt i læreplanens mål og alternative måter for å nå målene. Dette må derfor tilegnes tidlig i skoleåret. Praksisoppgaven nedenfor kan bidra til dette. Hensikten med oppgaven er at elevene skal skaffe seg oversikt over pensum og praktisere arbeidsmåten slik at de får et grunnlag for å vurdere metoden. Oppgaven skal øve opp ferdigheter i gruppearbeid og samarbeid, og bidra til at elevene får positive holdninger til arbeidsformen og til hverandre i gruppen.


For å bli flink i ferdigheter, må man øve. Det vil si at jo mer vi praktiserer gruppearbeid, jo flinkere blir vi. Positive holdninger læres også gjennom observasjon, praksis og prøving. Inngående veiledning er nødvendig. Elevene må se den faglige og sosiale nytten av metoden, og få en indre motivasjon til å praktisere den. Gjennom oppgaven brukes fire viktige verktøy; kommunikasjon, møtevirksomhet, samarbeid og dokumentasjon/presentasjon. Samtidig skaffer elevene seg innsikt i læreplanens fag og mål og hvordan de anvendes i en foreslått årsplan.

### **Praksisoppgave**

Du og gruppen din er i startgroppen på et nytt skoleår, nye læreplaner, ny arbeidsform og mange nye utfordringer. Arbeidsformen bygger på medbestemmelse og aktiv deltakelse hos elevene. Forutsetningen for reell medbestemmelse er at alle har oversikt over innholdet i



læreplanen og praksisoppgavene som knyttes til de ulike fag og mål.



### **Oppdrag**

Gruppen skaffer seg oversikt over læreplanen og praksisoppgaver, og presenterer dem for resten av undervisningsgruppen. Presentasjonen skal inneholde disse momentene:

1. Beskriv og vurder årsplanen og praksisoppgavene som skal utføres i løpet av skoleåret, og hvilke fag og mål som er knyttet til oppgavene.
2. Beskriv arbeidsformen. Vurder kritisk fordeler og ulemper med den
3. Presenter gruppens mening om de to momentene i 1 og 2 over.
4. Redegjør for samarbeidet. Dette omfatter hvilke deler av arbeidet som ble utført individuelt og hva som ble gjort samlet, eventuelle konflikter og hvordan de ble behandlet, om arbeidsdelingen var rettferdig o.l.

Tankekart over problemstillingen

Kommunikasjon

Møtevirksomhet

### **Pensum og årsplan**

Samarbeid

Dokumentasjon/presentasjon

Før gruppearbeidet begynner, må vi gjennomgå enkelte forhold ved arbeidsmetoden, læreplanen, årsplanen og praksisoppgaver. Det samme gjelder verktøyene kommunikasjon, møtevirksomhet, samarbeid og presentasjon. Gjennomgangen må være kort slik at mye overlates til elevenes egen tenkning. Samtidig må det være tilstrekkelig til at elevene forstår hva de skal gjøre. Balansegangen her kan være vanskelig, og det er viktig å lytte til elevenes reaksjoner.

Ytterligere veiledning skjer underveis. I startfasen kan det være hensiktsmessig å bruke flere lærere.

Problemstillingen forutsetter både samarbeid og individuelt arbeid. Eksempler på dette er at gruppen må samarbeide for å fordele arbeidet på en fornuftig måte. Elevene må også praktisere samarbeid og effektive møter for å få framdrift i arbeidet. De må kunne

kommunisere, ta initiativ, jobbe selvstendig, ta ansvar og dokumentere og presentere arbeidet på en hensiktsmessig måte.

Flere kompetansemål og grunnleggende ferdigheter blir berørt i problemløsningen. Her er noen eksempler fra kompetansemålene i læreplanen for Vg1 service og samferdsel:

Elevene skal kunne

- utføre sentrale kontoradministrative rutiner og håndtere forskjellige former for betalingsmidler
- beskrive hvilke sentrale elementer som kjennetegner god service og kunne yte god service
- bruke relevante digitale verktøy til kommunikasjon og utarbeidelse av tekster
- lage og framføre presentasjoner ved bruk av digitale verktøy

Eksempler fra grunnleggende ferdigheter:

Elevene skal

- kunne uttrykke seg muntlig
- kunne uttrykke seg skriftlig
- kunne lese
- kunne bruke digitale verktøy

I tillegg gir oppgaven også god øving i sosial kompetanse

I startfasen får elevene mye hjelp. *Hele undervisningsgruppen* får en kort innføring som for eksempel inneholder disse momentene

1. Klassen deles inn i mindre arbeids- eller samarbeidsgrupper
2. Gjennomgang av aktuelle teorier og arbeidsmåter slik at elevene i grove trekk forstår hva de skal arbeide mot. Aktuelle momenter er samarbeid, møtevirksomhet, kommunikasjon, presentasjonsverktøy og metode.
3. De enkelte arbeidsgruppene diskuterer og bestemmer innholdet i problemstillingen, hvordan den skal løses og presenteres/dokumenteres og fordeler arbeidet mellom gruppedeltakerne.
4. Gjennomføring av arbeidet. Dette inneholder både møtevirksomhet og individuelt arbeid.

5. Presenter og dokumenter arbeidet som er utført. Dette skal inneholde både en faglig del og en vurdering av den arbeidsprosessen som førte fram til løsningen. I tilknytning til siste del kommer elevene naturlig inn på kommunikasjon, samarbeid og møtevirksomhet.
6. Evaluering av arbeidet i gruppen. Hva kunne vært gjort annerledes? Hvordan var gruppe-medlemmenes innsats? Finn årsaker til eventuelle misforhold. Eksempler på spørsmål som kan stilles, er om arbeidsdelingen kunne vært annerledes, om noen bestemte for mye, om problemstillingen var kjedelig eller om den var for omfattende, om læreren ga god veiledning o.l. Hensikten er å lære slik at arbeidet kan gjøres bedre ved neste oppgaveløsning. Refleksjoner rundt momentene over er på det høyeste læringsnivået. Her skal elevene drøfte alternativer, finne nye kreative opplegg og være kritiske til det arbeidet de har utført.

Momenter som utdypes i *arbeidsgruppene* er for eksempel disse:

- Elevene har allerede fått en grov innføring i læreplanen og et forslag til årsplan. Gjennom praksisoppgaven har de mulighet til å forandre forslaget til årsplan.
- Fagområdene som må brukes for å arbeide effektivt med problemstillingen utdypes:
  - *Møtevirksomhet*. Her får de en kort orientering om hensikten med møter, skriving av møteinnkalling og referat, og oppgaver som møtelederen, referenten og møtedeltakerne har før, under og etter møtet.
  - *Samarbeid*. Her diskuteres hvilke oppgaver som krever samarbeid, fordeler man oppnår og krav som stilles til samarbeidspartnerne. Det presiseres at samarbeid ikke betyr at gruppe-medlemmene skal sitte sammen hele tiden, men at de også må fordele oppgaver som koordineres slik at det blir sammenheng mellom delene og en logisk helhet.
  - *Kommunikasjon*. Her er det naturlig å ta utgangspunkt i en generell kommunikasjonsmodell både knyttet til indirekte og direkte kommunikasjon. Praktiske forhold som å lytte, være saklig, si hva man mener, ærlighet og betydningen av kroppsspråk vektlegges. Elevene skal også yte intern service.
- Dokumentasjon/presentasjon. Dette kan skje på mange måter. Det er også en del av kommunikasjonen. To forhold vektlegges i den innledende undervisningen. Det ene er en *skriftlig presentasjon*. Det betyr at de orienterer om strukturen gjennom en rapport, et notat e.l. Dette er også begreper som elevene er kjent med fra norskfaget. Det andre er en *muntlig presentasjon*. Det betyr at de gjennomfører en muntlig presentasjon for

en bestemt gruppe. Forhold som vektlegges i den muntlige presentasjonen er hvordan eleven lykkes med å tilpasse språket/presentasjonen til mottakergruppen, frigjøre seg fra manus, ha kontakt med gruppen og justere presentasjonen ut fra tilhørernes reaksjoner. I tillegg vil de måtte lære å bruke ulike presentasjonsverktøy som PowerPoint og videofilm. Det kan også være nødvendig å øve på en presentasjon før den legges fram for den målgruppen den er beregnet for.

Elevene vil tilegne seg detaljerte kunnskaper etter behov når praksisoppgaven utføres, for eksempel ved at de leser i lærebøker, bruker biblioteket og Internett, samtaler med eller intervjuer fagpersoner eller de spør lærerne i service og samferdsel. Dette betyr at læreren må være til stede eller tilgjengelig gjennom hele prosessen. Elevene kan ikke overlates til seg selv. Læreren må også delta i gruppene. Ikke ved å ”svare på spørsmål som elevene ikke stiller”, men gjennom tips og spørsmål veilede elevene videre i prosessen, og gi tilbakemeldinger som forteller om elevene er på riktig spor. Det skaper trygghet.

Dette er første gangen. Lærerne må regne med mange praktiske spørsmål fordi elevene er usikre på hva som forventes av dem og hvordan de skal arbeide. Bruk mye tid til samtaler – det bidrar sterkt til å skape en selv bærende prosess.

### **Praksisoppgaver kan splittes opp**

Praksisoppgaven foran kan være for sammensatt tidlig i skoleåret. Et alternativ er å splitte den i flere deler som vist i praksisoppgave 1, 2 og 3 nedenfor. Praksisoppgavene som følger er knyttet til læreboka *Service og samferdsel Vg1. Tverrfaglig praksislæring*.

### **Praksisoppgave 1 – samarbeid**

Læreplanen, læreboka og opplæringsformen er viktige grunnpilarer gjennom hele skoleåret. Læreplanen (Vg1 service og samferdsel) forteller hva du skal lære i løpet av dette skoleåret. Læreboka bygger på læreplanen, men forteller mer utdypende om de forskjellige målene i læreplanen. Den gir også et bilde av sammenhengen mellom målene. Opplæringsformen forteller om arbeidsmåten, for eksempel om vi skal jobbe i grupper eller individuelt, teoretisk eller praktisk, og hvordan kompetansen skal dokumenteres. Dersom du skaffer deg oversikt over dette, får du et godt grunnlag for å

delta i bestemmelser som tas utover i skoleåret. Medbestemmelse bidrar til at *du* blir tatt hensyn til. Det skaper trivsel og god læring.

### **Oppdrag**

- Lag en oversikt over hvordan læreboka (*Service og samferdsel Vg1. Tverrfaglig praksislæring*) er bygd opp, og hvilke mål i læreplanen de forskjellige delene tar utgangspunkt i.
- Lag en uttalelse om gruppens oppfatning av arbeidsformen og hvordan dere tror dette skoleåret kommer til å bli.
- Lag en uttalelse om hvordan samarbeidet i gruppen utartet seg

### **Forslag til arbeidsmåte:**

1. Del inn i grupper.
2. Les teoridelen om samarbeid som følger rett etter denne oppgaven (s. 78–79 i læreboka)
3. Vurder og bestem hvordan oppdragene skal løses. Del de "store oppdragene" inn i deler og bestem hvilke dere gjør sammen, og hvilke som gjøres individuelt. Det individuelle arbeidet fordeles på en fornuftig og rettferdig måte.
4. Gjennomfør hyppige møter der alle orienterer de andre i gruppen om sine gjøremål. Sørg for at det blir en rød tråd mellom ditt og de andre gruppemedlemmenes arbeid.
5. I møtene må dere også diskutere, være kritiske, stille spørsmål og hjelpe hverandre. Dere skal "tolke oppdraget", sette mål for arbeidet, diskutere framdriftsplan, fordele arbeid osv. Det er sikkert mye som er uklart, og som dere kan sette fingeren på.
6. Skriv et sammendrag om det gruppen kom fram til. Skriv også om samarbeidet i gruppen. For eksempel om det var effektivt, om alle deltok og ble respektert, om eventuelle konflikter og hvordan disse konfliktene ble løst og lignende.
7. Oversikten og uttalelsen som dere kom fram til, plasseres i mappen.

## **Praksisoppgave 2 – møtevirksomhet**

Alle gruppene har arbeidet med praksisoppgave 1. De andre gruppene har kanskje en annen oppfatning enn det din gruppe har. Uenighet bør komme på bordet og diskuteres så raskt som mulig. Det er nyttig å høre andres meninger og vi kan helt sikkert lære noe av hverandre.

### **Oppdrag**

Orienter andre om hvordan din gruppe vurderer oppbygningen av boka, målene i læreplanen og hvordan dere tror opplæringen i dette skoleåret kommer til å bli (resultatet fra forrige praksisoppgave). Diskuter og klargjør forhold som dere er enige og uenige om.

### **Forslag til framgangsmåte**

1. Les teorien om møtevirksomhet som følger rett etter denne oppgaven (s. 84–85 i læreboka).
2. Ha et møte i gruppen der dere tolker oppdraget, setter mål for arbeidet og fordeler oppgaver.
3. Skriv møteinnkalling. Hvis klassen deles i fem grupper, kan gruppe 1 innkalle gruppe 2, gruppe 2 innkaller gruppe 3, gruppe 3 innkaller gruppe 4, gruppe 4 innkaller gruppe 5 og gruppe 5 innkaller gruppe 1.
4. Gjennomfør møtet.
5. Skriv referat.
6. Gjør etterarbeid.
7. Referatet plasseres i mappen

### **Praksisoppgave 3 – dokumentasjon og presentasjon**

Det er vanligvis ikke nok å ha kunnskap eller meninger om en sak. Den må også dokumenteres eller vises til andre. I serviceyrket der du ofte samhandler med andre mennesker, er dette særdeles viktig

#### **Oppdrag**

Vis de dokumentene som ble laget, og presenter resultatet fra møtevirksomheten i praksisoppgave 2.

#### **Forslag til arbeidsmåte:**

- 1 Les teorien om dokumentasjon av arbeid som følger rett etter oppgaven (se s. 92–93 i læreboka).
- 2 Gruppen kommer sammen, diskuterer og bestemmer presentasjonsmåten og fordeler arbeidet.
- 3 Forbered presentasjonen: hva som skal dokumenteres, hvem som skal dokumentere hva, bruk av hensiktsmessige hjelpemidler.
- 4 Gruppen og læreren diskuterer hva som var bra og mindre bra med presentasjonen/dokumentasjonen.
- 5 Presentasjonen og referat fra den påfølgende diskusjonen plasseres i mappen

#### **Eksempler på praksisoppgaver i denne fasen**

Praksisoppgavene kan formuleres på forskjellige måter, og dermed gjøre dem interessante for forskjellige elever. Nedenfor vises to eksempler som kan brukes i denne fasen. Eksemplene gir elevene øvelse i datainnsamling.

#### **Praksisoppgave**

Hva vet og hva mener folk i det private og offentlige arbeidslivet i lokalmiljøet om utdanningsprogrammet for service og samferdsel?

Elevene lærer om fagene ved å utforme spørsmål som samsvarer med innholdet i læreplanen.

Å operasjonalisere generelle begreper i læreplanen krever stor forståelse. Det forsterkes

ytterligere når de drøfter lokalmiljøets faktiske kunnskap (resultatet av undersøkelsen) mot elevenes egen ”oppfatning av hva som står i læreplanen”

I tillegg lærer elevene å praktisere datainnsamling, og de får kontakt med livet utenfor skolen.

### **Praksisoppgave**

Hvordan er sammenhengen mellom årsplan, praksisoppgaver og læreplanen? Hva mener elevene i service og samferdselsgruppen(e) om opplæringen i programfagene så langt?

Arbeidsgruppene lager spørsmål til hverandre. De må reflektere over læreplan og opplegg både når de lager spørsmål og når de svarer på spørsmål fra andre grupper.

Denne oppgaven kan for øvrig brukes med jevne mellomrom for å vurdere arbeidsformen.

Hovedhensikten med disse praksisoppgavene er å lære metoder for å framskaffe kunnskap om et tema som ikke finnes i sekundærdata eller som lærerne ikke kan svare på. Elevene må definere primærkilden for kunnskapen, og innhente informasjon. Informasjonsinnhenting blir brukt i mange problemstillinger i løpet av skoleåret.

Undervisningen i forkant av praksisoppgaven er en kort gjennomgang av markedsanalyseprosessen. Elevene har en tendens til å lage spørreskjemaer og intervjuer personer uten særlig refleksjon om hva de gjør og hvorfor de gjør det. Det er viktig å presisere at de på forhånd må definere informasjonsbehovet, hvilken innsamlingsmetode de skal bruke og hvilke kilder de skal få kunnskapen fra. Det er også viktig at måleinstrumentet testes før de tar fatt på datainnsamlingen.

### **FASE 3 Vedlikehold, progresjon og utvikling på Vg1 service og samferdsel**

Mange elementer i forgående fase må selvfølgelig behandles her også. Det er ikke så enkelt at vi nå kan lage oppgaver, og overlate elevene til seg selv. Det er viktig med nærhet, og at læreren involverer seg i elevene og deres arbeid, skaper motivasjon og entusiasme. I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring refererer til en avhandling ved NTNU som viser at ansvar for egen læring har svært positive sider når læreren opptrer som leder i samspill med eleven, og fremmer kontroll og valg tilpasset den enkelte elev. For å skape en læringskontekst der elevene kan bidra til å skape egne utfordringer, kreves det en lærerrolle og en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill. (St.meld. nr. 30: 16) Det vil si



at elevene ikke skal ta ansvar for sin læring alene, men sammen med læreren. Lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne er skolens viktigste ressurs, heter det i samme Stortingsmelding. (St.meld. nr. 30: 24)

Med fornuftig ansvarsfordeling og i samarbeid med elevene leder læreren elevene gjennom læreplanens mål. I denne prosessen er det viktig at læreren også gir tilbakemeldinger på elevenes faglige utvikling. Det skjer både muntlig i veiledningsprosessen og ved presentasjoner, høringer, rollespill og skriftlige arbeider der elevene dokumenterer sin kompetanse. Utgangspunktet for disse tilbakemeldingene bør være elevenes egne mål og det potensial som de har. Tilbakemeldingene bør være positive. Eleven skal for eksempel bli fortalt hvorfor han får karakteren 4 – *ikke* hvorfor han *ikke* får karakteren 5. Å få anerkjennelse og bli fortalt hva han er flink til, skaper motivasjon til ytterligere innsats. Elevene er også interessert i å vite hva de må gjøre for å bedre karakteren. Dette må læreren forklare slik at elevene får høyere og høyere måloppnåelse når de skrider fram gjennom skoleåret.

Målet med denne fasen er at elevene skal utvikle seg i positiv retning, både faglig og personlig. Lærerens oppgaver i denne fasen kan deles i fire grupper: vurdering, veiledning, tilpasning og takling av uforutsette begivenheter.

Vurderingsdelen er en kontinuerlig prosess fordi rammebetingelsene for opplæringen er i forandring. I tillegg kan arbeidsformen bli ensformig for elevene, og den må endres eller byttes ut for å bli mer variert. Det kan også være at enkeltelever ikke lærer optimalt. Slike begivenheter må læreren kartlegge underveis i læringsprosessen. En følge av dette er at opplæringen må tilpasses den nye situasjonen som oppstår. Her er det viktig å ha en ”verktøykasse” med problemløsningstiltak som raskt kan tas i bruk.

Veiledningen gis til elever individuelt og i arbeidsgruppene. I tilfeller der en elev har faglige problemer, ikke takler den ”nye elevrollen” eller ikke kommer overens med de andre elevene, må læreren ta initiativ til individuelle samtaler og veiledning. Resultatet av slike samtaler er vanligvis at eleven øker sin kompetanse, men det kan også være at eleven skal arbeide mer alene, gjennomfører færre muntlige presentasjoner og heller får flere skriftlige prøver. Hensikten med samtalene er å sørge for at eleven lærer og får vist hva han kan i forhold til

læreplanens innhold – ikke at han kan bruke en bestemt opplæringsform og vise hva han kan gjennom en bestemt vurderingsform.

Veiledningen i arbeidsgruppen knyttes både til faglige forhold og samspillforhold i gruppen. Læreren skal inspirere elevene til å jobbe selvstendig, være kreative, bruke sine kunnskaper og erfaringer til alles beste og bidra til at elevene holder seg innenfor oppgavens rammer. Samspillforhold i arbeidsgruppen knyttes til hvordan gruppen fungerer, f.eks. hvilke roller medlemmene har, om arbeidet fordeles rettferdig, om alle blir respektert og blir hørt.

Å takle uforutsette begivenheter er en selvfølge for alle lærere. Det gjør de fleste lærere mange ganger hver dag. Men når vi beskriver det som en vesentlig oppgave, bidrar det til at vi blir mer bevisste på denne delen av arbeidet. Ofte ser vi på det som en ”irriterende negativ hendelse som vi kaster bort tid på”. Eksempler på slike hendelser er personlige konflikter mellom elever, grupper som ikke fungerer, enkeltelever som ikke gjør det de skal, elever som av forskjellige grunner ikke deltar, elever som ikke passer inn i arbeidsformen, elever som dominerer og ikke slipper andre fram. I praksislæring vil slike forhold bli tydelige, i motsetning til i tradisjonell undervisning der enkeltelever i større grad kan ”gjemme seg bort med problemene sine”.

Læreren kvalitetssikrer opplæringen slik at den til enhver tid er optimal. Kvalitetssikringen skjer i to tidsperioder, underveis i læringsprosessen og etter at en praksisoppgave er slutført.

Læreren må også sørge for at det er god sammenheng mellom enkeltfaglige og tverrfaglige oppgaver, og at det er klart hvilke praksisoppgaver som bare brukes til læring og hvilke som brukes til læring og vurdering (karaktergrunnlag). Slike forhold skal være klare og entydige, og bør være med i en årsplan. Med stadige endringer i rammebetingelsene er det også nødvendig med endringer i årsplanen. Dette må gjøres i samarbeid med elevene.

Vi skal se nærmere på en naturlig progresjon i Vg1 service og samferdsel. Ingen bok kan fortelle hvordan en lærer konkret kan strukturere opplæringen av sine elever. Det er opp til den enkelte, og hver enkelt må ta hensyn til sin egen kunnskap, erfaringene til de elevene som skal betjenes og de rammebetingelsene de er underlagt. Det bør imidlertid stilles krav til at de valgene som blir tatt, er veloverveide, og at man endrer opplegget dersom det ikke fører til optimal læring for elevene. Forslag til progresjon følger nedenfor.

## Arbeidsområder i denne fasen

Læreplanmålene grupperes i 6 arbeidsområder. Hvert område inneholder kompetansemål fra forskjellige programfag. Det innebærer av elevene til enhver tid arbeider tverrfaglig. Navnet på arbeidsområdene antyder hvilke tema som står mest sentralt:

Arbeidsområde 1 – Lærefagene i service og samferdsel

Arbeidsområde 2 – Hjelpemidler og verktøy i service og samferdsel

Arbeidsområde 3 – Produktbeskrivelse, priser og marked

Arbeidsområde 4 – Produksjon, salg og markedsføring

Arbeidsområde 5 – Forretningsplan

Arbeidsområde 6 – Bedriftsinterne forhold

Arbeidsområde 1 behandles på begynnelsen av skoleåret. Elevene lærer dermed tidlig noen grunnleggende forhold ved de åtte lærefagene som utdanningsprogrammet fører fram til. De får da god tid til å vurdere og velge programområde på Vg2, eventuelt prosjekt til fordypning. Denne kunnskapen kan også gi elevene grunnlag for praktiske tilnærminger til oppdragene som de skal arbeide med senere i skoleåret.

I arbeidsområde 2 lærer elevene å bruke grunnleggende verktøy som anvendes i alle de åtte lærefagene. Verktøyet er *ikke* knyttet til lærefagspesifikke områder som at logistikkmedarbeideren bruker truck, yrkessjåføren bruker ”storbil” og butikkmedarbeideren bruker kassaapparat. Det lærer elevene som lærlinger på Vg3 i bedrift eller i prosjekt til fordypning. Felles hjelpemidler som alle servicemedarbeidere bruker er samarbeid, møtevirksomhet, dokumentasjon av arbeid, datainnsamling og IKT. De er også nyttige verktøy i arbeidet med praksisoppgavene i det videre arbeidet.

I arbeidsområde 3 beskriver og planlegger elevene produktene som de skal produsere og markedsføre. Det åpnes for at de kan samarbeide med virksomheter i lokalmiljøet, etablere papirbedrifter eller etablere egen bedrift. I alle tilfeller vil elevene få et konkret og virkelighetsnært produkt å knytte målene i læreplanen til. Produktet kan ikke ses på som en isolert enhet. Elevene må også sette en hensiktsmessig pris på produktet, og det må tilpasses ett eller flere markeder. Å beskrive og planlegge produktet er meget viktig, særlig i

serviceproduserende bransjer som våre elever rekrutteres til. Det er også grunnlaget for produksjonen og salget som tas opp i arbeidsområde 4.

I arbeidsområde 4 skal elevene produsere, selge og markedsføre produktet. Produksjon av tjenester eller serviceprodukter skjer ofte i samhandling med kunder. Elevene må kunne sette kunden i fokus, finne fram til og oppfylle kundens behov, yte god service og opptre i samsvar med etiske normer ved utførelsen av arbeidet. Salg og markedsføring har en nær sammenheng med serviceproduksjonen. Disse tre funksjonene settes derfor i samme arbeidsområde. Mesteparten av læringen her skjer gjennom gjøremål: Elevene skal produsere virkelige produkter, de skal selge virkelige produkter og de skal gjennomføre virkelig markedsføring.

Arbeidsområdene 3 og 4 er enkle og konkrete. Her arbeider elevene med virkelighetsnære og praktiske oppgaver knyttet til ett eller kanskje noen få (selvvalgte) produkter. Problemstillingene blir oversiktlige, enkle å forstå og lette å utføre. Når elevene begynner som lærlinger, vil en stor del av jobben deres være knyttet til dette – å planlegge serviceprodukter/tjenester, produsere dem, selge dem og markedsføre dem. Dette gjelder de fleste, uansett lærefag. Som ansatt i en bedrift er det imidlertid viktig å ha kunnskap om flere sider ved virksomheten. Spesielt for servicemedarbeiderne som er bedriftens ansikt utad. De har direkte kontakt med kunder, og må svare på spørsmål og representere bedriften. Dette behandles i arbeidsområde 5.

Arbeidsområde 5 omhandler bedriftens forretningsplan. Forretningsplanen tar for seg beslutnings- og arbeidsområder som stort sett utføres av eiere og ledere i en virksomhet. Oppgavene i arbeidsområde 3 og 4 må tilpasses beslutningene i forretningsplanen. Innsikt her er derfor nødvendig for å forstå sammenhengen mellom *sitt eget arbeid* og bedriftens totale virksomhet. For elever som ønsker å starte sin egen bedrift, er dette nødvendig kunnskap. Læreplanen åpner for at målene i dette arbeidsområdet kan læres gjennom å etablere elevbedrift, papirbedrift eller knytte problemstillingene til en eksisterende virksomhet i lokalmiljøet.

Temaer eller fagområder som naturlig faller inn i dette området er: ??????

Forretningsplanen gir en oversikt over og viser sammenhengen mellom alle forskjellige planer og arbeidsområder i virksomheten. Herunder kommer begreper som forretningsidé, markedsplan, kapitalbehov og finansiering, rekruttering og forskjellige selskapsformer.

Arbeidsområde 6 tar for seg bedriftsinterne forhold. Det omfatter kontoradministrative oppgaver, regnskapsføring, logistikkfunksjoner, sikkerhetsarbeid, personvern og HMS. Dette arbeidet må organiseres, mye av det må standardiseres, og det må lages rutiner slik at arbeidet utføres effektivt. I tillegg behandles kompetansemål som har nær tilknytning til forskjellige læremål. Eksempler på dette er at elevene skal kunne vurdere trygge, rasjonelle og miljøvennlige transporttjenester, kunne gjøre rede for ulike trafikkikkerhetstiltak og bruke kart over Norge og informasjonsmateriell om kulturelle forhold for å innfri kundens forventninger til gode reiselivsopplevelser.

De grunnleggende ferdighetene, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og kunne bruke digitale verktøy integreres i alle arbeidsområdene. Digitale verktøy står meget sentralt i service og samferdsel. De nevnes i seks av kompetansemålene på Vg1.

### **Eksempler på praksisoppgaver i denne fasen**

Alle elever har erfaring fra samspill mellom en bruker og en virksomhet, noen som virksomhetens representant, andre som bruker. Denne erfaringen brukes til å beskrive et konkret serviceprodukt og en konkret serviceproduksjon. Et eksempel på en slik praksisoppgave er vist nedenfor.

### **Praksisoppgave**

Sammen med tre venner driver du en liten virksomhet på skoleområdet. Velg selv virksomhet. Den må være liten og oversiktlig slik at du forstår alle oppgavene som skal utføres. Et eksempel en bedrift som lager og selger vafler, kaffe og mineralvann i matpausene.

### **Oppdrag**

Beskriv det totale serviceproduktet.

### **Serviceproduksjon**

Servicemedarbeiderens hovedfunksjon er serviceproduksjon, og servicemedarbeideren må lære arbeidsprosessene i produksjonen. Salgssamtalen er sentral i forbindelse med serviceproduksjonen salg og er en generell prosess for serviceproduksjon som kan brukes i alle sammenhenger. I disse prosessen er enkelte generelle oppgaver meget aktuelle, som klagebehandling, kvalitetssikring, konfliktløsning og forhandlinger. Servicemedarbeideren må kunne kommunisere og spille sammen med mange forskjellige brukergrupper med ulike

behov og motiver, kultur og sosial bakgrunn. I arbeidet med serviceproduksjonen spiller servicemedarbeideren en viktig rolle fordi hun både gjør produktet tilgjengelig for brukeren og fordi hun er en del av det produktet som leveres. I dette arbeidet er også sikkerhet av stor betydning.

### **Salg og markedsføring**

Salgsarbeid er en del av produksjonen som servicemedarbeideren utfører. Salgsarbeid er ofte kjerneservicen i handelsbedrifter som butikker, reisebyråer og grossister. I andre serviceytende virksomheter som turoperatører, regnskapsfirma, skoler, hoteller og transportfirma utføres to serviceproduksjoner. Først brukes salgsprosessen for å lage avtale med kunden. Deretter produseres og brukes serviceproduktet i samhandling mellom bruker og servicemedarbeider, for eksempel ved at først selges togbilletten, så brukes togturen. Fordi både salg og markedsføring har til hensikt å få potensielle brukere til å anvende virksomhetens tilbud, er det naturlig å plassere dem sammen, til tross for at salgsarbeidet også er serviceproduksjon.

I dette arbeidet må alle de foregående områdene brukes, og de må samordnes for at vi skal oppnå en effektiv helhet.

Praksisoppgaver gir gode muligheter til stadig repetisjon. Elevene «repeterer» når de anvender samme metode eller bruker teoretiske begreper i en ny sammenheng, og når de utvider et tidligere arbeid med nye elementer, eller ved integrering av flere faglige områder eller kompetansemål. Elevene kan dermed anvende oppgaver som de har utført tidligere, sammen med enkelte nye teoretiske områder. Dessuten kan de forberedelsene som utføres her, brukes som start på neste skoleår der elevene skal drive sin egen bedrift.

Eksempel på en praksisoppgave vises nedenfor.

### **Praksisoppgave**

Undervisningsgruppen skal iverksette diverse tiltak for å skaffe penger til studietur på slutten av skoleåret. Forskjellige samarbeidsgrupper mottar forskjellige oppgaver.

### **Oppdrag**

Samarbeidsgruppen din utarbeider et serviceprodukt innenfor ett eller flere av lærefagene, og markedsfører og produserer produktet slik at det gir et bidrag til reisekassa. Momenter som det er naturlig å trekke inn for å løse problemstillingen på en positiv og effektiv måte:

- Serviceproduktet
- Startkapital og finansiering
- Prisberegning
- Driftsbudsjett
- Kalkulasjon og budsjettering
- Bruk av IKT
- serviceproduksjon
- Markedsføring

Det er viktig at elevene selv bestemmer produkt ut fra sine egne interesser og erfaringer. Produktet bør være innenfor de fem lærefagene som studieretningen leder fram til. Produktet kan være en engangsforeteelse som stand på en messe eller ved aktivitetsdager på hjemstedet. Der kan de for eksempel produsere og selge vafler, lodder, kakelotterier e.l. Eller de kan planlegge konserter eller andre arrangementer i lokalmiljøet. Produktet kan også være av mer langsiktig karakter som for eksempel produksjon og salg av frokost og niste til medelever ved skolen, åpne en liten kiosk i spisepausene og/eller andre pauser eller de kan holde datakurs for spesielle målgrupper. Varigheten av praksisoppgaven bør avgrenses, selv om det er fristende for elevene å fortsette og tjene mer penger på et vellykket produkt. Bakgrunnen for dette er at de skal lære mer, få flere erfaringer og anvende andre opplæringsmetoder. Det er imidlertid ingen ting i veien for at de kan fortsette, for eksempel i fritiden, selv om praksisoppgaven er avsluttet.

Bedriften kan organiseres på forskjellig måte. Det kan være i form av papirbedrift der elevene utfører alle oppgavene på papiret. Fordelene er at det ikke finnes praktiske begrensninger, elevene kan lage det de selv ønsker. De produserer mange bilag som føres i regnskap, de velger selv ulike møter, utformer kampanjer uten økonomiske begrensninger, ansetter så mange personer de ønsker og lignende. Dette gir mulighet til å øve mye på konkrete funksjoner i henhold til læreplanen. En annen metode er å utføre det de lærer i egen virksomhet, det vil si at de utformer produkter og markedsfører dem i en virkelig verden med virkelige konkurrenter og virkelige kunder. Erfaringen min er at elevene foretrekker virkeligheten. Dette er også den situasjonen de opplever når de går ut som lærlinger etter endt skolegang. Ulempen er at elevene får lite øving i arkivering, postbehandling, brevskrivning, rekruttering, regnskapsføring o.l. fordi bedriften blir liten og med få operasjoner.

I introduksjonen holdes en kort orientering om noen grunnleggende begreper som brukes i problemstillingen:

- Serviceproduktet. Elevene må få en grunnleggende forståelse av hva et serviceprodukt er. Dette betyr at det vanligvis består av både varer og personlige elementer, kjennetegn som at de er immaterielle, personavhengige, kunden/brukeren bidrar i produksjonen, at forbruk og produksjon ofte skjer samtidig og at serviceproduktet består av flere elementer som samlet skaper en totalopplevelse for kunden. Det er også viktig at elevene lærer seg en modell for hvordan serviceproduktet kan utformes. Dette kan øves gjennom mindre oppgaver. Da elevene bør knytte serviceproduktet til ett av de åtte lærefagene, bør de også få en generell innføring i disse.
- Salg og markedsføring. Intet produkt selger seg selv. Elevene må forstå at de må gjøre noe aktivt for å informere om produktet og gjennomføre salg. Sentrale forhold som gjennomgås her vil være salgssamtalen og kampanjeplanlegging. Det er også viktig at de holder seg innenfor lovens rammer, og det må gis en innføring i sentrale deler i de viktigste forbrukerlovene.
- Startkapital og finansiering. For å få et realistisk og økonomisk forsvarlig opplegg må de økonomiske rammene kartlegges. Elevene kartlegger hvilke utstyr, hjelpemidler og driftskapital de trenger for virksomheten. Alt dette koster penger. De må også kartlegge hvordan pengene kan skaffes.
- Kalkulasjon er et annet viktig begrep som anvendes. Her må elevene lære metoder for kalkulasjon, for eksempel selvkostmetoden og bidragsmetoden. Vel så viktig er det at de evner å definere alle kostnadene som knyttes til produksjonen og markedsføringen av produktet. De må også forstå at de ikke alltid kan oppnå den prisen de ønsker. Dette avhenger både av konkurrentenes priser (konkurrentorientering) og hva kundene er villig til å betale for serviceproduktet (etterspørselsorientering).
- Driftsbudsjett. For å få et realistisk bilde av mulighetene må elevene sette opp driftsbudsjett for virksomheten. Driftsbudsjettet vil avgjøre om de setter i gang produksjonen eller om de finner andre produkter. De må lære å sette opp budsjettet. Vanskeligheten ligger i å sette opp realistiske tall i budsjettet.
- Regneark er et viktig hjelpemiddel i kalkulasjonen og driftsbudsjettet. Ved å manipulere med tallene kan elevene se endringer på resultatet. De kan også finne laveste pris og laveste antall solgte produkter som gir positivt bidrag.



Dersom, elevene har behov for det, blir også arbeidsprosessen behandlet. Men elevenes erfaring tilsier at denne tones ned. I veiledningen underveis i arbeidet får den imidlertid stor plass, ikke minst for å få gruppen til å samarbeide.

Dette er forhold som elevene forstår er viktige når de produserer serviceprodukter. De som velger produksjon av konkrete varer som for eksempel drops, kaker, vesker e.l. har større vanskeligheter med å anvende læremålene i produksjonen. Den konkrete produksjonen vil dermed måtte skje utenfor skoletiden. En annen ulempe er at elevene da må arbeide med andre praksisoppgaver for å dokumentere kunnskap om læremålene som relateres til serviceproduksjon. Det finnes imidlertid elementer av service i alle produkter, og de kan selvfølgelig brukes. Denne type produksjon innebærer en del merarbeid for elevene. En tredje mulighet er at elevene allierer seg med en bedrift som står for produksjonen, mens de selv tar seg av salget. Alliansepartnere her kan være bedrifter i nærmiljøet, eller elevbedrifter i andre utdanningsprogrammer, som teknikk og industriell produksjon, restaurant- og matfag, design og håndverk m.m.

Et grunnleggende prinsipp er at elevene selv må bestemme type bedrift. Dette gir et eierforhold til bedriften og de problemstillinger som knyttes til virksomheten. En konsekvens av dette er at det skapes motivasjon til å gjøre noe for seg selv, ikke for andre. Da mye av det senere arbeidet blir knyttet til bedriften, unngår vi også at elevene går lei. Lærerne må ikke legge føringer, men de orienterer om mulige konsekvenser av beslutningene som tas.

Utvikling av forretningsidé i egen bedrift er et omstendelig arbeid. En metode er å bruke tilnærmet samme prosess som for produktutvikling. Den inneholder disse fasene:

1. Idéproduksjon. Dette foregår gjerne som idémyldring hos elevene. Det er viktig at læreren i så liten grad som mulig kommer med egne ideer. Det er elevenes meninger, holdninger og interesser som skal være i sentrum. Lærerens ansvar er å legge forholdene til rette for idéproduksjonen.
2. Grovsortering av ideene. Her lukes ut ideer som man umiddelbart ser ikke har livets rett.

3. Vurdering av ideene. Ideer som passerte forrige fase gis en mer inngående vurdering. Det vil si at elevene trekker fram viktige arbeidsbetingelser og vurderer ideenes muligheter og trusler.
4. Konkretiseringsfase. Her beskrives (service)produkter for de forretningsideene som passerte vurderingsfasen. Hensikten med dette er å definere produkter så raskt som mulig. Produktet er mer konkret enn forretningsideen. Er det hensiktsmessig for elevene, starter man med produktet før forretningsideen.
5. Markedsvurdering. I denne fasen vurderes salgsmulighetene. Dette er betinget av markedsstørrelse, konkurransesituasjon og bedriftens produktfordeler. Her er det vanligvis nødvendig med inngående markedsanalyser.
6. Valg av forretningsidé og produkt. Elevene velger ut fra det de bør (markedsmuligheter), det de kan (kompetanse, utstyr, kapital) og det de ønsker (interesser).

Vi har sett ovenfor at problemstillinger og forslag til arbeidsmåter kan knyttes til egen bedrift. En annen måte som også lett kan brukes sammen med andre programfag og kompetansemål, er forskjellige lærefag. Elevene skaffer seg grundig kunnskap om ett eller flere lærefag i. Der det er mulig skal det skje i samarbeid med lokalt arbeidsliv. Dette temaet behandles tidlig i skoleåret fordi andre fag og mål kan knyttes til lærefagene senere. De anvender også metoder som prosjektarbeid og innsamlingsmetoder som brukes i mange andre faglige sammenhenger. I praksislæring er disse metodene brukt tidligere, men ved å sette hovedfokus på dem, får de mer oppmerksomhet og krever ytterligere refleksjon. En tredje grunn er at elevene tilegner seg kunnskap om lærefagene. Det letter arbeidet med å velge lærefag i bedrift våren neste år. Gjennom utstrakt samarbeid med arbeidslivet, har de også en enestående mulighet til å markedsføre seg selv med tanke på lærlingplass.

Arbeidet kan utføres sammen med utplassering i en eller flere bedrifter som organiseres fra skolen, eller det kan skje ved at elevene foretar egne valg med hensyn til innhenting av informasjon. I begge tilfeller vil læreren måtte bistå for at elevene skal få innpass i bedriftene. Arbeidet kan organiseres på flere måter:

- ❑ Elevene utplasseres i en bedrift med arbeidsoppgaver som samsvarer med læreplanen i bedrift. Her er det viktig at elevene selv bestemmer utplasseringsbedrift.
- ❑ Skolen organiserer avtaler med gjesteforelesere som orienterer om de forskjellige lærefagene og opplegget i tilknytning til lærlingløpet. Gjesteforelesere her vil være representanter fra ulike bransjer eller fag, ungdommer som i dag er lærlinger og

representanter fra fagopplæringskontoret, rådgivere og andre som kjenner lærlingens rettigheter og plikter.

- Elevene mottar praksisoppgave som de arbeider med på samme måte som andre oppgaver.

Disse tre måtene å organisere arbeidet på, kan betraktes som rene metoder. En blanding av de tre metodene er selvfølgelig en mulighet, kanskje det beste valget. Forskjellen ligger da i om elevene styrer prosessen selv eller om skolen organiserer enkelte felles aktiviteter.

Eksempler på praksisoppgaver som viser progresjonen gjennom skoleåret er vist nedenfor.

#### **Praksisoppgave**

Du eller gruppen din skal planlegge og gjennomføre omvisning for en annen gruppe i klassen. Omvisningen velger dere selv, men den bør være i nærheten av skolen.

#### **Praksisoppgave**

Er du så heldig å få besøk av en samarbeidsskole, kan anledningen benyttes til å løse denne praksisoppgaven.

Klassen får besøk av en service og samferdselsgruppe fra en annen skole. Planlegg og gjennomfør en omvisning på skolen og i lokalmiljøet for gjestene fra samarbeidsskolen.

### **FASE 4 Avvikling av læringsprosessen på Vg1**

Skoleåret nærmer seg slutten. Elevene skal ikke opp til eksamen, men det skal settes standpunktkarakter i hvert programfag. For å kvalitetssikre elevenes kompetanse, kan det være hensiktsmessig å utforme felles avslutningsprøve for alle elevene i fylket eller i en region. En slik prøve tar utgangspunkt i læreplanens innhold samtidig som en tar lokale hensyn og foretar lokale tilpasninger. Vi oppnår da både kvalitetssikring av opplæringen og at prøven kan tilpasses lokale forhold og i tråd med elevenes erfaringer gjennom skoleåret. Eksempler på tverrfaglige praksisoppgaver finnes i undertegnede lærebok ”Service og samferdsel VG1. Tverrfaglig praksislæring” 2006, Yrkeslitteratur.

## **Forslag til årsplan for Vg1 service og samferdsel**

Årsplanen er et hjelpemiddel for å skape en logisk opplæringsprogresjon samtidig som alle kompetansemålene blir behandlet. Den gir dermed elever og lærer oversikt over hva man skal arbeide med gjennom skoleåret. At alt går som planlagt er imidlertid lite sannsynlig. Det skjer uforutsette hendelser med lærerne, med elevene og med skolen generelt som ”tvinger” opplæringen inn i et annet spor enn det planlagte. I slike tilfeller må læreren (gjærne i samarbeid med elevene) foreta justeringer, kanskje også lage nye planer.

Det er derfor vanskelig å lage planer, og enda vanskeligere å lage planer for andre. Forslaget nedenfor må derfor kun betraktes som en måte å gjøre det på, eventuelt brukes som grunnlag for en diskusjon om formulering av årsplan i service og samferdsel VG1.

### **Læreverkets fem tverrfaglige arbeidsområder**

Skoleåret deles inn i fem tverrfaglige praksisområder. Bakgrunnen for rekkefølgen er at elevene først skal lære sentrale verktøy som brukes i servicefagene og ikke minst til praktisk oppgaveløsning gjennom skoleåret. Deretter lærer de konkrete oppgaver knyttet til planlegging og samhandling med kunder, brukere og eventuelt andre eksterne aktører. I neste arbeidsområde settes de operative funksjonene inn i en større sammenheng gjennom forretningsplanen. Områdene avsluttes ved at elevene lærer om sentrale oppgaver som utføres internt i en virksomhet.

#### Arbeidsområde 1 Hjelpemidler og verktøy i service og samferdsel

Denne delen inneholder hjelpemidler som brukes i de fleste fag som opplæringsprogrammet vårt leder ut i. Hjelpemidlene læres tidlig i skoleåret fordi elevene bruker dem for å løse mange problemstillinger som de arbeider med senere. Samarbeid Møtevirksomhet Dokumentasjon av arbeid Datainnsamling IKT/EDB

#### Arbeidsområde 2 Hovedleveranse – og tilleggsleveranser, prisfastsettelse og marked

Det er viktig at elevene tidlig starter med praktiske oppgaver. Det mest praktiske er å lage eller planlegge produkter/tjenester. For at denne skal kunne selges må de også fastsette pris samt definere markeder som det skal selges til.

### Arbeidsområde 3 produksjon, salg og markedsføring

I forrige arbeidsområde foretok elevene nødvendige forberedelser slik at produktene kan produseres, markedsføres og selges. I dette området lærer elevene hvordan tjenester produseres, teknikker i salgsarbeid samt planlegging og gjennomføring av kampanjer. Det vil derfor være en nær sammenheng mellom arbeidsområde 2 og 3. I tillegg brukes verktøy som de har lært i arbeidsområde 1.

### Arbeidsområde 4 Forretningsplan

I dette arbeidsområdet settes arbeidet i de forgående arbeidsområdene inn i en større sammenheng – vi ser på bedriftens totale virksomhet. Det innebærer at vi behandler delplaner i forretningsplanen. 1) strategiske planer som hovedsakelig tar for seg markedsplan/markedsstrategi, 2) Utviklingsplaner som behandler tar for seg finansiering, rekruttering og opplæring og administrative planer som i service og samferdsel tar for seg organisering, arbeidsdeling og arbeidsmiljø. Noe av dette inneholder konkrete oppgaver, mens andre handler om retningslinjer bedriften skal følge over lang tid.

### Arbeidsområde 5 Interne forhold i virksomheten

Her behandles konkrete oppgaver som utføres intern i bedriften. Eksempler på dette er HMS, kontorfunksjoner, logistikk, regnskap og personvern.

I tillegg tas også trafiksikkerhet og reiselivsopplevelser med. Disse skiller seg litt ut fra de andre, og kan eventuelt behandles isolert, for eksempel som ett eller to egne arbeidsområder.

*Lærer eller lærergruppe i samarbeid med elevene må lage sine egne planer. Arbeidsområdene må derfor betraktes som et forslag eller grunnlag for diskusjon om hvordan progresjonen skal være.*

## Arbeidet i skoleåret

Opplæringen gjennom skoleåret skjer på mange måter. Her finner vi ”tradisjonell tavleundervisning”, individuell oppgaveløsning, gruppearbeid, utplassering, bedriftsbesøk osv. Det viktige er at opplæringen bygger på elevens interesser og erfaringer slik at de kan bruke kompetanse som allerede finnes hos den enkelte elev. Dette sammen med variasjon og virkelighetsnære problemstillinger skaper utfordringer, mestring og god læring. Hvordan dette i praksis skjer, avhenger av den enkelte lærergruppe og elevgruppe.

Lærerverket *VGI Service og samferdsel – tverrfaglig praksislæring* er et godt hjelpemiddel i opplæringen. Lærerverket finnes både i bokform og digitalt. Boken inneholder alle tre programfagene og tverrfaglige praksisoppgaver. Den digitale utgaven inneholder det samme som boka, men har i tillegg mange oppgavetyper:

- Teorioppgaver knyttet til hvert kapittel i læreverket. Svar på oppgavene finner man i det aktuelle kapitlet.
- Øvingsoppgaver knyttet til hvert kapittel i læreverket. Disse brukes til å øve inn konkrete funksjoner som for eksempel gjennomføre salg, lage kampanjer, gjennomføre rekrutteringsarbeid, føre regnskap med mer. I de fleste oppgavene får elevene mulighet til både å produsere kunnskap og vurdere, analysere. Oppgavene kan både løses som gruppearbeid og individuelt. Enkelte oppgaver er rollespill, og må gjennomføres med mer enn en aktør.
- Tverrfaglige praksisoppgaver knyttes til hvert arbeidsområde. Oppgavene er tverrfaglige og omfattende, og er godt egnet som gruppearbeid.
- Store tverrfaglige praksisoppgaver. Disse oppgavene knyttes ikke kun til ett arbeidsområde, men går på tvers av områdene. De er arbeidskrevende, og anbefales løst som gruppearbeid.

## Forslag til årsplan

Årsplanen er et nyttig verktøy i salg, service og sikkerhet. Den gir oversikt over ulike emner som skal behandles, rekkefølgen på emnene og hvor lang tid som skal brukes på hvert emne. Dette er valg som hver lærer må ta, gjerne i samarbeid med elevene. Forslaget nedenfor må derfor ikke ses på som en fasit, men som et utgangspunkt for diskusjon.

Her følger noen eksempler på forhold som årsplanen bygger på, og som kan oppfattes forskjellig hos forskjellige lærer:

- Årsplanen bygger på læreverkets tverrfaglige arbeidsområder. Dersom disse justeres, må også årsplanen justeres.
- I årsplanen er det stort sett satt av 2 uker på de store tverrfaglige praksisoppgavene. Dette kan være for lang tid for noen og for kort tid for andre.
- Enkelte emner er tildelt lang tid. Hovedgrunnen til dette er at emnene inviterer til praktiske oppgaver i samarbeid med bedrifter i lokalsamfunnet, rollespill, undersøkelser og lignende. Det forutsetter mye tid til planlegging, gjennomføring og kontroll. Her må lærere og elever foreta sine egne valg, og justere årsplanen etter disse.
- Oppgavene i den digitale delen vektlegges forskjellig. Noen ønsker å bruke mange enkeltfaglige oppgaver, mens andre ønsker mer fokus på tidkrevende tverrfaglige problemstillinger. Forslaget til årsplan vektlegger tverrfaglige praksisoppgaver sterkt.

Forslaget tar kun hensyn til faglig progresjon. Undervisning, bedriftsbesøk, oppgaveløsning og lignende må integreres undervisningsopplegget. Læreverkets forslag til årsplan vises nedenfor. Planen inneholder ingen eksakte datoer/ukenummer, kun 38 uker. Da ferier, prøver, utplassering, planleggingsdager og lignende varierer fra skole til skole, må den enkelte bruker sette inn egne datoer.

Under **Litteratur** er det henvist til Steinar Madsen m.fl.: *Service og samferdsel Vg1. Tverrfaglig praksislæring*, Yrkeslitteratur as (2006)

Uke	Tema	Arbeidsoppgaver	Litteratur Kapittel	Kompetanse Mål
1	Velkommen til nytt skoleår, ny skole	Bli kjent med lærere og skolen		
2, 3	Skaff kompetanse om innholdet i læreplanen, struktur i læreboka og opplæringsmetoden Kort innføring i samarbeid, møtevirksomhet og dokumentasjon av arbeid.	Praksisoppgave med fokus på samarbeid, møtevirksomhet og dokumentasjon	Kap. 1, 2, 3	2.4
4	Datainnsamling og EDB/IKT Kort innføring i datainnsamlingsmetoder og aktuelle dataprogram.	Gjennomfør en undersøkelse der man bruker IKT i planlegging og presentasjon av resultatet.	Kap. 4, 5	1.4, 1.9 2.5, 2.8 3.6, 3.7
5,6	Tverrfaglig praksisoppgave eller prøve som dokumenterer elevenes kompetanse i arbeidsområde 1.	Tverrfaglig problemstilling		
7	Hoved- og tilleggsleveranser Kjennetegn ved tjenester Innføring i metoder for produktbeskrivelser (vare og tjeneste). Oppgaver som utføres i handelen. Kort om produktutvikling	Beskriv tjenester som elevene kjenner til. Beskriv tjenester som elevene kan tenke seg å selge, produsere i en virkelig eller ”tenkt” bedrift.	Kap. 6, 7	1.1 1.3
8	Marked, behov og motiver Segmentering	Beskriv segmenter for ulike produkter	Kap. 8	1.3
9	Prissetting	Oppgaver i prissetting	Kap. 9	1.7



	Innføring i selvkostmetoden, påslagsmetoden og bidragsmetoden			
10,11	Tverrfaglig praksisoppgave eller prøve som dokumenterer elevenes kompetanse i arbeidsområde 2. Bruk gjerne kunnskap fra det forgående arbeidsområdene også.	Tverrfaglig problemstilling		
10	Utplassering. I tillegg til å arbeide med utplasseringsbedriftens kjerneområde, skal elevene beskrive ett eller flere av virksomhetens produkter og observere servicemedarbeidernes produksjon, salg og markedsføring.			
11	Serviceproduksjon Innføring i prosess for serviceproduksjon Her inkluderes oppgaver som utføres, viktige faglige kunnskaper og personlige egenskaper for å lykkes, kjøpsatferd, klagebehandling, lover og forskrifter og etikk.	Planlegg og gjennomfør serviceproduksjon som rollespill eller i en virkelig situasjon. Vurder servicemedarbeiderens viktighet, og hvilke kunnskap og egenskaper hun bør ha for å lykkes.  Vurder etiske verdier i serviceproduksjonen som utføres.	Kap. 10, 11	2.3 3.1, 3.2 3.3, 3.5
12	Salgssamtalen	Planlegg og gjennomfør et salg som rollespill eller	Kap. 13	2.3, 3.1, 3.2,

	Innføring i salgssamtalen	i en virkelig situasjon. Vurder etiske verdier i salget som utføres.		3.3, 3.5
13	Markedsføring Innføring i kampanjeplanlegging	Planlegg en kampanje med alle kampanjeelementene. Bruk Publisher. Vurder lovligheten av kampanjen	Kap. 13	1.3, 2.3, 3.3, 3.5
14,15	Tverrfaglig praksisoppgave eller prøve som dokumenterer elevenes kompetanse i arbeidsområde 3. Bruk gjerne kunnskap fra de forgående arbeidsområdene også.	Tverrfaglig problemstilling		
16	Forretningsplan og forretningsplan Innføring i forretningsplan og forretningsidé	Beskriv innholdet i en forretningsplan til en virkelig eller tenkt virksomhet. Beskriv forretningsidéer for ulike virksomheter	Kap. 15, 16	1.1, 1.2
17	Markedsføringsplan Innføring i prosessen for markedsplanlegging.	Analyser arbeidsbetingelser, fastsett markeds mål og markedsstrategi for en virkelig eller ”tenkt bedrift”	Kap. 17	1.3,
18	Kapitalbehov og finansiering Innføring i begrepene og sammenhengen mellom dem.	Vurder kapitalbehovet for en virkelig bedrift, en ”tenkt bedrift”, en bedrift som er i oppstartfasen. Vurder finansiering.	Kap. 18	1.6
19, 20	Rekruttering, ansettelse.	Planlegg og gjennomfør rekrutteringsprosessen	Kap. 19	1.10

	Innføring i prosessen. Knytt prosessen til sikkerhetsproblematikk også	som rollespill. Skriv aktuelle dokumenter som brukes.		
20	Selskapsformer	Vurder selskapsformer i forskjellige bedrifter. Vurder og velg selskapsform ved etablering av egen bedrift.	Kap. 20	1.5
21	Budsjettering Innføring i resultatsbudsjett og likviditetsbudsjett	Øvingsoppgaver i de to budsjettypene. Noen der tallene er oppgitt, andre der elevene selv skal vurdere framtidige budsjettall.	Kap. 21	1.8
22, 23	Tverrfaglig praksisoppgave eller prøve som dokumenterer elevenes kompetanse i arbeidsområde 4. Bruk gjerne kunnskap fra de forgående arbeidsområdene også.			
24	Utplassering			
25	Oppgaver som utføres internt i en virksomhet. Innføring i ulike oppgaver og former for arbeidsdeling og organisasjonsform	Beskriv oppgaver som utføres i en bedrift og foreslå arbeidsdeling og organisasjonsform. Ta utgangspunkt i virkelige og ”tenkte virksomheter”	Kap. 22	1.5, 2.4
26, 27	Føring og avslutning av regnskap. Innføring i regnskapsføring og avslutning. Opplæring i standardprogram	Øving i føring og avslutning av regnskap. Bruk standardprogram.	Kap. 23	2.1, 2.2

28	Logistikk Innføring i distribusjonsveier, logistikkfunksjoner, forhold som påvirker valg av transporttjenester og verdikjeden	Beskriv distribusjonsveien for ulike produkter. Beskriv logistikkfunksjoner som brukes fra en råvare til kunden bruker et ferdig produkt. Vurder transporttjenester for forskjellige produkter. Beskriv verdikjeden for et eller flere produkter i en virksomhet.	Kap. 24	2.6, 1.11,
29	Sikkerhet, forebyggende arbeid, beredskapsplaner Innføring i begrepene, arbeidsmiljø og risikoanalyse.	Lag risikoanalyse for en virksomhet med fokus på fysisk og psykososialt arbeidsmiljø. Bruk skolen din, klassen din, bedriften din eller en bedrift i lokalsamfunnet.	Kap. 25	1.13, 2.7
30	Personvern og HMS Innføring i begrepene. Bruk personopplysningsloven og Internkontrollforskriften.	Beskriv behandling og kvalitetssikring av persondata i en virksomhet, for eksempel skolen din. Planlegg risikoanalyse for et HMS – område i en virksomhet, for eksempel skolen din. Vurder om den oppfyller kravene i Internkontrollforskriften.	Kap. 27	1.13, 2.7, 2.9
31, 32	Tverrfaglig praksisoppgave eller prøve som dokumenterer elevenes kompetanse i arbeidsområde 5. Bruk gjerne kunnskap fra de forgående arbeidsområdene			

	også.			
33	Trafikksikkerhet Innføring i begrepet, hvem som deltar i arbeidet og hvordan enkeltpersoner kan bidra for å bedre trafikksikkerheten.	Foredrag om trafikksikkerhet og hvordan ulike aktører kan bidra til at den bedres.	Kap. 26	1.12
34, 35	Reiseliv Innføring i reiselivsprodukter, forventninger, bruk av kart og bruk av informasjonsmateriell om kulturelle forhold	Beskriv og produser et reiselivsprodukt. Bruk kart og ulike informasjonsmateriell i arbeidet. Bruk kunnskap fra arbeidsområde 1 og 2	Kap. 28	3.4
36	Repetisjon og forberedelse til praktisk standpunktprøve			
37	Repetisjon og forberedelse til praktisk standpunktprøve			
38	Standpunktprøve			

## Litteratur

- Birkemo, Asbjørn (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Universitetsforlaget
- Bjørke, Gerd (2000): *Problembasert læring*. Universitetsforlaget
- Bjørvik, Kjell Inge (1990): *Arbeids- og lederpsykologi*, Bedriftsøkonomens forlag
- Bjørndal, Cato R.P. (2002): *Det vurderende øye*. Gyldendal
- Bjørnsrud, Halvor (1999): *Den inkluderende skole*. Universitetsforlaget
- Bostrøm, Lena (2001): *Fra undervisning til læring*. Universitetsforlaget
- Brinchmann-Hansen, Åse (1994): *Prosjekt- og problembasert læring*. Universitetsforlaget
- Dale, Lars Erling og Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning*. J.W. Cappelens Forlag a.s
- Dalin, Per (1995): *Skoleutvikling*. Universitetsforlaget
- Ekeberg, Torill R. og Holmberg, Jorun B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Gyldendal
- Endrerud, Terje (1990): *Ansvarslæring*. Universitetsforlaget
- Fottland, Helg (red.) (2001): *Tilpasning og tilhørighet i en skole for alle*. Fagbokforlaget
- Gjøsund, Peik og Roar Husby (1999): *To eller flere*. NKS-Forlaget
- Grøterud, Marit og Bjørn S. Nilsen (2001): *Ledelse av skole i utvikling*. Gyldendal
- Halland, Geir (2004): *Læring gjennom stimulerende samspill*. Fagbokforlaget
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (1983): *På egne vilkår*. J.W. Cappelens Forlag a.s
- Handal, Gunnar og Per Lauvås (2002): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Hansen, Arvid og Birte Simonsen (1999): *Temaorganisering på småskoletrinnet*. ad Notam
- Haug, Peder og Monsen, Lars (red) (2002): *Skolebasert vurdering*. Abstrakt
- Hegtun, Arnhild m.fl. (1990): *Skolens egen læreplan*. J.W. Cappelens Forlag a.s
- Hiim, Hilde og Else Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Universitetsforlaget
- Hiim, Hilde og Else Hippe (1998): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Universitetsforlaget
- Hofset, Arnold (2003): *Pedagogikk*. Gyldendal
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2004): *Men de er jo så forskjellige*. Abstrakt forlag
- Imsen Gunn (1999): *Elevens verden*. Tano Aschehoug
- Imsen Gunn (2000): *Lærerenes verden*. Tano Aschehoug
- Johannessen, Eva m.fl. (1993): *Rådgivning*. Universitetsforlaget

- Kvernbekk, Tone (red.) (2001): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal
- Mjelde, Liv (2002): *Yrkenes pedagogikk*. Yrkeslitteratur as
- Monsen, Lars og Tom Tiller (1991): *Effektive skoler*. ad Notam
- Ogden, Terje (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano 1996
- Skaalvik, Einar M og Fossen, Ingrid (1995): *Tilpasning og differensiering*. Tapir
- Skogen, Kjell og Jorun Buli Holmberg (2002): *Elevtilpasset opplæring*. Universitetsforlaget
- Skrøvset, Siw og Torbjørn Lunde (1996): *Prosjektarbeid*. J.W. Cappelens Forlag a.s
- Stensaasen, Svein og Olav Sletta (1991): *Gruppeprosesser*. Universitetsforlaget
- Sæljø, Roger (2004): *Læring i praksis*. J.W. Cappelens Forlag a.s
- Troye, Sigurd V. (1990): *Markedsføring: styring og kvalitet*. Universitetsforlaget
- Aasen, Joar og Thor Ola Engen (1994): *Didaktikk og læreplanarbeid*. Oplandske Bokforlag
- Eksamensdirektoratet, rapport fra Grønnåsenprosjektet
- Eksamensdirektoratet, rapport fra samfunnslære på 8. trinnet