

Å vite og kunne
*En dokumentanalyse av læreplaner og
styringsdokumenter*

Astrid Horneland



Masteroppgave ved Institutt for Pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Host 2014

*«An expert's skill has become so much part of him that
He need be no more aware of it than he is of his own body»*

Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 30.

© Astrid Horneland

År 2014

Tittel: Å vite og kunne – en dokumentanalyse av læreplaner og styringsdokument

Forfatter: Astrid Horneland

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema for oppgaven er hvordan behovet for teoretisk og praktisk kunnskapstilegnelse er balansert i læreplan - og styringsdokumenter i håndverksfag etter Reform 94 og frem til i dag. Mange aktører innenfor ulike bedrifter og organisasjoner har gitt uttrykk for at de mener 2+2-modellen ikke er så godt egnet i forhold til å få frem dyktige håndverkere. 2+2-modellen vil si at eleven først går to år på skole for så å være to år i lærebedrift før han/hun går opp til svenneprøve. Høyt frafall, lave karakterer og stryk bland elevene er med på å underbygge et slikt synspunkt.

Hensikten med oppgavens tittel «Å vite og kunne» er å frembringe refleksjon over forskjell mellom det å vite og det å kunne.

Problemstilling:

Hvordan balanseres hensynet til bred og generell kompetanse med behovet for faglig spesialisering i utdanning i håndverksyrker innenfor rammen av 2+2 modellen for organisering av opplæring i skole og i bedrift?

Dokumentene som er aktuelle i oppgaven er St. meld. Nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet- om visse sider ved videregående opplæring*, Læreplan for videregående opplæring Studieretning for formgivningsfag i Reform 94 (R94), Meld. St. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring og Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk i Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (LK06)*. Disse analyseres utfra forskningsspørsmålene

I: Hvordan er fokus på praktiske ferdigheter i læreplan- og grunnlagsdokumenter?

II: Hvordan er fokus på den teoretiske kompetansen i læreplan- og i grunnlagsdokumenter? - og

III: Hvordan forenes behovet for praktisk oppøving med allmenndannende kunnskap i dokumentene?

Utfra en forforståelse om at håndverksferdigheter fremmes gjennom praktisk oppøving, og at 2+2 modellen derfor er dårlig egnet som modell for å fungere innenfor håndverksutdanningen har jeg ved hjelp av kvalitativ, hermeneutisk metodetilnærming analysert dokumentene i henhold til forskningsspørsmålene.

IV

Læreplanene er i utgangspunktet dokumenter som skal gi føringer for hva som skal skje i undervisningen, og hvorfor. Læreplan for videregående opplæring Studieretning for formgivningsfag, grunnkurs R 94 er oppsiktsvekkende fordi den i sin ordlyd tilsynelatende er praktisk rettet i sine ord og beskrivelser, men i praksis kun beskriver handlingen «å tegne». For formgivningsfag som frisør, søm, urmaker og så videre, vil det ikke ha relevans til de konkrete oppgavene de skal gjøre.

I kapittel 2 skisseres det opp et historisk bakteppe for fagopplæringen i Norge helt tilbake til 1700-tallet. Kapitlet er delt inn i 4 epoker, og det blir vektlagt hvordan organisering av fagopplæringen har endret seg i takt med de ulike utdanningspolitiske og samfunnsmessige endringer. Det er viktig å sette opp en plattform som sier noe om hvordan fag og yrkesopplæring har vært organisert, og for å belyse at det ikke alltid har vært sånn at skolen har tatt hånd om videreutdanning i håndverksfagene.

Det vil i kapittel 3 redegjøres kort for viktige begreper før en fyldigere gjennomgang av hovedbegrepene teori og praksis, viten og kyndighet. Disse er belyst ved hjelp av Tone Kvernbecks (2010) analyse av teori som sterk og svak, og Tone Saugstads artikkel (i Andersen og Ellegaard, 2012) som skiller mellom det vi vet og det vi utfører. Nina Bonderup Dohns (i Andersen og Ellegaard, 2007) sosialkonstruktivistisk tilnærming til praksisbegrepet er belyst, og også brødrene Dreyfus (1999) modell om ferdighetstilegnelse. Det er valgt en kvalitativ undersøkelsesmetode, og en hermeneutisk tilnærming til dokumentenes innhold. Jeg har tolket elementer i dokumentene og sett på oppbygging og helhet i planene. Analyse med resultater og funn viser at for lite fokus på praktisk ferdighetstilegnelse i læreplandokumentene kan være med på å teoretisere håndverksfagene. Dette kan ha en demotiverende effekt på teoritrøtte elever og være en medvirkende årsak til det store frafallet vi ser i fag og yrkesopplæringen. Større fokus på praktiske ferdigheter i dokumentene ut fra et mestringsperspektiv kan bety større motivasjon. Læreplandokumentene viser i liten grad fokus på praktiske ferdigheter i grunnkurs for håndverksfag.

Forord

«Skomaker, bli ved din lest» heter det i et gammelt ordtak. Den tanken har streifet meg rett som det er i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg startet min yrkeskarriere for 30 år siden som lærling i frisørfaget, videre som frisør, og etter hvert som arbeidsgiver innen frisørbransjen. Disse årene har gitt meg erfaring med rekruttering av lærlingekandidater til dette yrket. Å lære opp lærlinger er givende og lærerikt, men også krevende og til og med til tider frustrerende, men gleden ved å se dem med et bestått svennebrev er stor. I løpet av disse årene ble jeg oppmerksom på flere ulike problemer som var knyttet opp mot denne prosessen. For det første viste det seg at mange av kandidatene hadde svært høyt fravær og lave karakterer etter to år i videregående skole. For det andre hadde mange av dem kun et minimum av praktiske ferdigheter når de startet opp som lærling i frisørsalongen. Etter å ha studert pedagogikk noen år har jeg undret meg over om det kan være en sammenheng mellom hvordan man har akademisert praksistilegnelsen i store deler av opplæringsløpet i håndverksfagene, og måten man tilegner seg praktisk kunnskap på? I dette spørsmålet fant jeg motivasjon til å gå nærmere inn i de dokumentene som er bakgrunnen for læreplanene, og også selve læreplanene som legger grunnlaget for opplæringen. Hvordan er teoretisk og praktisk kunnskapstilegnelse balansert i disse dokumentene?

I arbeidet med denne oppgaven har det slått meg at det paradokset det er å skrive akademisk om et tema som omhandler det konkrete ved å lære et håndverk, er utfordrende i seg selv. Hvordan kan jeg forklare skriftlig hva jeg mener med behovet for å praktisere de ulike øvelser som ligger i å tilegne seg et håndverk?

Når jeg i disse dager skriver de siste ordene i oppgavene her tenker jeg på de menneskene rundt meg som har hjulpet meg frem i denne prosessen. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Britt Ulstrup Engelsen som tålmodig har lost meg frem, og forstod hvor jeg ville med prosjektet. Uten deg tror jeg ikke det ville blitt noen oppgave.

Jeg er også uendelig takknemlig for at min kjære mann har vist overbærenhet med meg, og gitt meg tid og rom til å arbeide med denne oppgaven. Jeg vil også rette en stor takk til mine to jenter som har heiet meg fram, og trodd på meg og lyttet til mine hjertesukk og tidvise frustrasjon når prosessen har gått tregt.

Sist, men ikke minst er jeg takknemlig for at mamma og pappa alltid trodde på meg og heiet meg frem, selv om det betydde at jeg ikke kunne besøke dem så ofte som jeg burde. Den ubetingede kjærighet de alltid viste meg, har ført meg dit jeg er i dag. Jeg håper og tror de hadde vært stolte!

Lierskogen 16.11.2014

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	2+2 modellen	3
1.3	Om frafall fra videregående.....	4
1.4	Avgrensninger	5
1.5	Oppgavens videre fremdrift.....	6
2	FAGOPPLÆRING I NORGE.....	8
2.1	Fra laug til skole	8
2.2	Reform 94.....	14
2.3	Kunnskapsløftet 2006.....	16
2.3.1	Prosjekt til fordypning.....	17
2.4	Sammendrag	18
3	Å VITE OG KUNNE	20
3.1	Begrepsavklaringer.....	20
3.2	Teori- og praksisbegrepene	22
3.2.1	Teoribegrepet	22
3.2.2	Praksisbegrepet.....	24
3.3	Kjennetegn på læring i arbeidslivet	27
3.3.1	En modell for ferdighetstilegnelse	28
3.4	Læreplanforskning.....	30
3.5	Sammendrag	31
4	METDODISK TILNÆRMING	33
4.1	Hermeneutisk metode	33
4.2	Kildekritikk.....	35
4.3	Læreplanforskning.....	36
4.4	Validitet	36
5	ANALYSE AV DOKUMENTENE.....	38
5.1	St. meld. Nr. 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.	39
5.1.1	Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse	41

5.2	Læreplan for videregående opplæring, studieretningsfagene grunnkurs formgivningsfag i Reform 94.....	43
5.2.1	Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse	46
5.3	St. meld. nr. 30 (2003- 04) <i>Kultur for læring</i>	49
5.3.1	Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse	51
5.4	Læreplan for felles programfag design og håndverk i Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (Vg1-DH).	53
5.4.1	I: Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse.....	56
5.5	Likheter og forskjeller ved de to læreplanene	58
5.5.1	Engelsens fire læreplankarakteristika.....	62
5.5.2	Oppsummering	64
6	MENINGSFULL OPPLÆRING?.....	65
6.1.1	Om visse sider videregående opplæring.....	67
6.1.2	Kultur for læring?.....	68
6.1.3	Skriftspråkkultur.....	70
7	KONKUSJON OG AVSLUTNING	71
	Litteraturliste	73
	<i>Figur 1. Struktur over videregående opplæring (hentet fra www.vilbli.no).</i>	17
	<i>Figur 2: Modell for ferdighetstilegnelse (Dreyfus og Dreyfus 1986) (min fremstilling)</i>	29
	Tabell 1:.....	40
	<i>Matrise over St. Meld. nr. 33(1990-91)</i>	40
	Tabell 2:.....	44
	<i>Matrise for læreplan i grunnkurs formgivningsfag Reform 94</i>	44
	Tabell 3:.....	50
	<i>Matrise over St. Meld. nr. 30 (2003-04)</i>	50
	Tabell 4:.....	53
	<i>Matrise for Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (LK 06)</i>	53
	Tabell 5:.....	56
	<i>Om praktisk og teoretisk tilnærming i LK06.</i>	56
	Tabell 6:.....	59
	<i>Sammenstilling av læreplanene.</i>	59
	Tabell 7:	63
	<i>Engelsens fire læreplankarakteristika.</i>	63

1 Innledning

Jeg var lærling selv på slutten av 1980-årene og avla mine svennebrev rundt 1990. Den gangen gikk man tre år i lære med en dag på skolen hver uke gjennom alle tre årene. Man startet 0730 og hadde fire timer med teorifag og fire timer med praksisfag i løpet av en dag. Svenneprøven gikk over 2-3 dager, og man måtte gjennomgå alle disiplinene i faget. Etter Reform 94 (R 94) er hovedmodellen for håndverksfag først to år på skole, så to år i lære (2+2-modellen). I tidsspennet 1995 til 2008 ansatte og lærte jeg opp lærlinger i frisørfaget. Jeg merket meg i løpet av denne tiden at mange av søkekandidatene hadde unormalt høyt fravær på vitnemålene sine. Under R 94 på grunnkurset i formgivningsfaget og fra LK 06 på Vg1-design og håndverk var fraværet veldig stort, mens man så en tendens til at det bedret seg gjennom Vg2. I 1982 utførte Liv Mjelde (1991) en stor lærlingeundersøkelse hvor problemstillingen tok opp hvordan lærlingen opplevde læring i skole, kontra hvordan de opplevde læring i arbeidslivet (s.8). Hun fant at mange av disse blomstret opp i nye læringssituasjoner i de ulike håndverksbedriftene. «Hva var årsaken til at de trivdes og lærte?», spør hun i artikkelen *Fra hånd til ånd i yrkespedagogisk perspektiv* (s. 6). Her stiller hun også spørsmål om det er slik at et av hovedproblemene i utdanningssystemet etter krigen er at skolen er blitt en for teoribasert og arbeidsfjern kunnskapstradisjon (s. 13). Elever som av ulike årsaker har strevd med abstrakt og teoribasert undervisning og læring i grunnskolen har sannsynligvis forventninger om mer praktisk undervisning når de går over på yrkesfaglig videregående skole. Når disse forventningene ikke blir innfridd kan resultatet bli at de dropper ut. Det synes å handle om praktisk og teoribasert opplæring.

Jeg vil argumentere for at for lite fokus på praktisk ferdighetstilegnelse i læreplandokumentene teoretiserer håndverksfagene. Dette kan ha en demotiverende effekt på teoritrøtte elever og være en medvirkende årsak til det store frafallet vi ser i fag og yrkesopplæringen. Hensikten med oppgaven er å se om noe av problematikken rundt dette kan relateres til selve læreplanverket, og jeg vil videre klargjøre problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Opgavens problemstilling lyder som følgende:

Hvordan balanseres hensynet til bred og generell kompetanse med behovet for faglig spesialisering i utdanning i håndtverksyrker innenfor rammen av 2+2 modellen for organisering av opplæring i skole og i bedrift?

Metoden jeg har valgt å bruke er tekst/dokumentanalyse. Ved hjelp av forskningsspørsmålene vil jeg undersøke de dokumentene som er relevante for problemstillingen.

Forskningsspørsmålene er:

- I. Hvordan er fokus på praktiske ferdigheter i læreplan- og grunnlagsdokumenter?
- II. Hvordan er fokus på den teoretiske kompetansen i læreplan- og i grunnlagsdokumenter?
- III. Hvordan forenes behovet for praktisk oppøving med allmenndannende kunnskap i dokumentene?

I denne kvalitative undersøkelsen vil teori-praksis- problematikken i opplæring fremkomme hyppig (se 3.2). Med Tone Kvernbecks (2012) betraktninger om teori og praksis ønsker jeg å trekke frem at det er mange måter å se dikotomien teori-praksis på. Ofte når vi omtaler teori og praksis er vi opptatt av å få frem praksis som det vi gjør og teori som det vi tenker, leser eller sier. Jeg ønsker å belyse en forskjell ved å bruke praksisbegrepet som det konkrete, og teoribegrepet som det abstrakte. Grunnen til dette er at for mange er det abstrakte fjernt og uhandgripelig og det konkrete lettere å forholde seg til. Mjeldes artikkel, som jeg henviser til over, sirkler rundt spørsmålet om hva som kommer først av praksis og teori. Tone Kvernbekk (2012) nevner i sin artikkel Theory and practice, Gap or equilibrium at hva som kommer først av praksis og teori er et spørsmål som ofte stilles i utdanningssammenheng (s. 289). Jeg trekker også frem teori av Tone Saugstad (i Andersen og Ellegaard, 2012) hvor hun skiller mellom viten og kyndighet, og Nina Bonderup Dohn (2007) som gir perspektiver på praksis i to nivåer. Disse perspektivene kan være med på å gi en bredere forståelsesramme rundt oppgavens problemstilling fordi de er med på å gi teori og praksis-begrepene flere nyanser.

Jeg har videre valgt å redegjøre for Dreyfus & Dreyfus (1986) modell for ferdighetstilegnelse. Den viser hvordan en innlæringsprosess kan se ut ved tilegnelse av et håndverk eller en automatisert ferdighet. Fra et nybegynnestadie hvor eleven/lærlingen med langsomme

bevegelser gjør enkle øvelser, via ulike utviklingsstadier hvor kompetanse og ferdigheter øker, frem til et ekspertnivå hvor kroppen husker og “vet” intuitivt hva som skal gjøres for å løse ulike oppgaver, og det «sitter i fingrene». Det å lære i en faglig kontekst, observere andre eksperter og oppøve ferdigheter i et fag gir mulighet til å trene, øve og feile side om side med eksperten som støttende og veiledende i de ulike prosessene. Dreyfus-brødrenes modell for ferdighetstilegnelse (1986) favner om taktil og fysisk oppøving og er av den grunn egnet til også å belyse oppgavens problemstilling.

Problemstillingen innebærer et spørsmål om 2+2 modellen er egnet til å gi den nødvendige kompetanse i praksistilegnelse og samtidig sørge for at et teoretisk tilbud blir ivaretatt. Det er derfor nødvendig å se nærmere på hva 2+2 modellen innebærer.

1.2 2+2 modellen

Begrepet 2+2 modellen vil brukes gjennom hele oppgaven. Dette begrepet karakteriserer, som nevnt i forordet, den hovedmodellen myndighetene innførte med Reform 94, og som fortsatt er gjeldende for yrkesfaglige utdanningsløp i dag. Modellen innebærer at eleven først går to år på skole for så å ha resten av opplæringen ute i bedrift før han/hun kan avlegge fag/svenneprøve. Før Reform 94 var det mest vanlig innenfor mange håndverksfag, som for eksempel frisørfaget, at man fikk lære plass i bedrift, og så gikk et parallelt opplæringsløp på tre år med en dag i uken på skolen og resten av uken i bedriften. For eksempel var læretiden for frisørfaget 3 år for dame- eller herrefrisør, eller 3,5 dersom man ville ha fagbrev i begge fag. Andre fag, slik som elektro eller kokk- og servitørfag, fungerte med tilsvarende 2+2 modellen også den gang. Hadde man lære plass, hadde man også automatisk rett til skoleplass. Bedriftene hadde ansvar for den praktiske undervisningen, mens skolen ivaretok den allmennfaglige og fagteoretiske undervisningen.

Som allerede nevnt, ser man i dag tegn som tyder på at 2+2 modellen ikke er egnet som modell for mange av de elevene som ønsker å utdanne seg innen håndverksfag. Tall fra forskning gjort av Nordisk institutt for Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU) (2012) viser at det er stort frafall fra yrkesfaglig studieretning. *Lærlingundersøkelsen 2013* viser at det er flere og flere elever som velger alternative opplæringsløp til 2+2- modellen (Wendelborg m.fl.2014). Det finnes i dag flere modeller som fører frem til svenneprøve. Det er blant annet et *rent skoleløp* hvor hele utdanningen skjer i skole, et *særløp* som vil si at

elevene først går et år på skole, med etterfølgende tre år i lærebedrift, eller *avviksfag* hvor elevene går to til tre år i skole etterfulgt av læretid av ulik lengde (Wendelborg m.fl.2014,s.1). I tillegg fins det som kalles *lære kandidatordningen* hvor lærekandidaten i bedrift får opplæring i utvalgte kompetansemål fra læreplanen tilpasset evner og forutsetninger. Det er viktig her å presisere at man ikke går opp til fagprøve, men en kompetanseprøve hvor det på bakgrunn av prøvens mål utstedes et kompetansebevis. Ut over dette finns en *praksiskandidatordning* og en rekke andre, og ulike individuelt tilpassede ordninger som viser at det er stor fleksibilitet i tilrettelegging av opplæring for den enkelte elev, lærling, skole og bedrift.

1.3 Om frafall fra videregående

Til tross for fleksibiliteten i de ulike skoleløp er frafall fra yrkesfaglige studieretninger stor. NIFU (2012) peker på at hovedmodellen i fag- og yrkesopplæring med to år i skole og to år i lære skaper et skarpt skille mellom skole og arbeidsliv. For mange elever, og særlig for mange gutter, blir overgangen fra skole til læretid i bedrift en stor barriere. Dette er også noe av årsaken til at mange hopper av et utdanningsløp mellom andre og tredje år (Vibe mfl. 2012). Utdanningsdirektoratet (Udir) har derfor gitt signaler om at det bør vurderes om hovedmodellen (2+2) fortsatt skal gjelde for alle yrkesfaglige studieretninger.

Trivsel, motivasjon og mestring

For en skoletrøtt elev kan det være en motiverende faktor i det å utføre noe praktisk, det å skape noe. Opplevelse av mestring er svært viktig, og for dem som kommer til kort i teoretiske fag er mestringsfølelsen ofte manglende. Etter ti år i grunnskolen er det ikke mer skolebasert undervisning som henger høyest på ønskelisten over fremtidig opplæring for mange av disse elevene. Frafall har en sammenheng med motivasjon og mestring, derfor er det viktig å gi denne elevgruppen mulighet til å vise at de duger. I norske skoler og klasserom går man nå mer og mer vekk fra tradisjonell kateterundervisning til fordel for andre læringsmetoder for å minske frafall i skolen. Myndighetene har begynt å forstå at frafall er et tydelig måleparameter på elevers trivsel, mestring og motivasjon. Lærlingundersøkelsen 2013 gav indikasjoner på for mye teoretisk undervisning og mangel på yrkesrettet opplæring, særlig på grunntrinnet (Vg1), og at dette var en demotiverende faktor (Wendelborg m.fl.2014,s.13).

Et tiltak mot frafall som ble satt i verk i 2008 var praksisbrevordningen. Denne ordningen var et toårig opplæringsløp hvor elevene var ansatt i bedrift samtidig som de fikk undervisning i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag en dag i uka (Vibe m.fl.2012). NIFU konkluderer med at elevene i forsøket hadde bedre gjennomføring mot fagbrev enn de som fulgte ordinært løp i videregående opplæring. Dette tyder på at mer praksisrelatert undervisning kan forklare høyere motivasjon blant disse elevene. I dag har man i stor grad gått vekk fra denne ordningen og benytter andre alternative opplæringsløp, slik som for eksempel lærekandidatordningen.

Før jeg går inn i en historisk gjennomgang av fag- og yrkesopplæringen i Norge, vil jeg først vise avgrensninger for oppgaven, og oppgavens videre fremdrift.

1.4 Avgrensninger

Denne oppgavens problemstilling omhandler primært yrkesopplæring innen design og håndverk. Læreplanene jeg har analysert er for Grunnkurs i formgivningsfag under Reform 94 og Vg 1 Design og håndverk under Læreplan for kunnskapsløftet 2006. Dette betyr at det er det første året av 2+2- modellen som står i fokus. Dokumentene jeg har analysert i henhold til forskningsspørsmålene er:

- St. meld. Nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.*
- Læreplan for videregående opplæring Studieretning for formgivningsfag i Reform 94 (R 94).
- Meld. St. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk i Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (LK 06)

Analysen tar først for seg innføringen av R 94. Dette er fordi den medførte en markant endring for utdanning til yrkesfag fra mange smale spesialisierende kurs til en bredere inngang i opplæringsløpet. Samtidig er det da man velger å satse på 2+2 modellen som hovedmodell for alle yrkesfagene og slik også for håndverksfagene. Før R 94 fungerte opplæring i håndverksfag ved at man hadde all opplæring i bedrift og i tillegg hadde en dag i uken på

skolen. Det var altså den samme ordningen som ble innført som en forsøksordning i 2008 som praksisbrevordningen.

Med innføringen av LK 06 valgte man å beholde mye av den strukturelle oppbygging fra R 94 og derfor er dagens ordning er på dette punktet i liten grad endret. Det er likevel noen endringer som er verdt å se nærmere på. Formgivningsfaget som lå som basis på grunnkurset formgivningsfag i håndverksfag under R 94 har man skilt ut og lagt som eget studiekompetansegivende løp. Så er Vg1 – DH konsentrert som felles programfag for design- og håndverk med Praksis til fordypning (PTF) som eget emne (se 5.5.2). Man har også de senere årene, som nevnt, åpnet for andre alternative måter å gjennomføre opplæringsløp.

Jeg viser en sammenstilling av hva som har endret seg med innføringen av LK 06 i forhold til R 94 og vil også drøfte dette opp mot den modellen som *var før* R 94.

I tilknytning til R 94 har jeg sett på St. meld. 33 (1991-1992) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring* (Grunnlaget for R 94). Denne meldingen omfatter videregående opplæring innen fag og yrkessektoren, voksenopplæringen og fagopplæring i arbeidslivet. Jeg vil utelate momenter fra tema rundt de to sistnevnte, da de ikke omfattes av problemstillingen i denne oppgaven. Jeg har også sett på St. meld. 22 (1996-97) *Om lærlings situasjonen* som omhandler oppsummeringer og erfaringer fra Reform 94.

I tilknytning til Vg1-DH er Meld. St. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for Læring* relevant fordi den legger grunnlaget for LK 06.

Det presiseres at stortingsmeldingene omhandler hele opplæringsløpet og gir slik en mer generell fremstilling av hele opplæringsløpet. Det er først og fremst det første året i 2+2-modellen, eller grunnkurset i håndverksfag oppgaven her omfatter.

1.5 Oppgavens videre fremdrift

I kapittel 2 skisseres det opp et historisk bakteppe for fagopplæringen i Norge helt tilbake til 1700-tallet. Kapitlet er delt inn i 4 epoker, og det blir vektlagt hvordan organisering av fagopplæringen har endret seg i takt med de ulike utdanningspolitiske og samfunnsmessige endringer. Det er viktig å sette opp en plattform som sier noe om hvordan fag og yrkesopplæring har vært organisert og for å belyse at det ikke alltid har vært sånn at skolen har tatt hånd om videreutdanning i håndverksfagene.

I kapittel 3 presenteres teorier som skal være med å belyse oppgavens problemstilling. Det redegjøres kort for viktige begreper før en fyldigere redegjørelse av hovedbegrepene som er teori og praksis. Disse er belyst ved hjelp av Tone Kvernbecks (2010) analyse av teori som sterk og svak, og Tone Saugstads artikkel (i Andersen og Ellegaard, 2012) som skiller mellom det vi vet og det vi utfører. Oppgavens problemstilling drøftes i lys av disse perspektivene for å tydeliggjøre sterkere hvordan teori-praksisproblemet har endret seg. Nina Bonderup Dohn (2007) gir en sosialkonstruktivistisk tilnærming til praksisbegrepet, og brødrene Dreyfus (1999) modell om ferdighetstilegnelse vil også bli belyst. Kapittel 4 tar for seg metodevalg og det redegjøres for valg av kvalitativ undersøkelsesmetode. Metoden som er benyttet er tekst/dokumentanalyse, og det er brukt en hermeneutisk tilnærming til dokumentenes innhold. Analysen omhandler styringsdokumenter og læreplaner som har vært relevante for problemstillingen. Jeg har tolket elementer i dokumentene og sett på oppbygging og helhet i planene. Analyse med resultater og funn presenteres i kapittel 5 og kapittel 6 består av en drøfting av noen av de momenter som har kommet fram i analysen. Å se bort fra min egen erfaringshorisont er vanskelig og vil prege deler av oppgaven hvor funnene drøftes. Denne subjektive tilnærmingen vil bli belyst nærmere i kapittel 4.

Oppgaven avsluttes med en oppsummering og konklusjon i kapittel 7.

2 Fagopplæring i Norge

De store linjene i fagutdanningen i Norge følger i stor grad de samme som i resten av Europa. Håndverksyrkenes status har endret seg gjennom 300 år fra å være et respektert arbeid i standssamfunnet, via industriens krav til faglært arbeidskraft, til gradvis å miste anseelse i takt med minskende behov for manuell arbeidskraft i industrien. En tendens i kunnskapssamfunnet som vi i dag lever i, synes å sette teoretisk kunnskap som nummer en. Man har hierarkisk rangert manuelt arbeid med lavere status, hva yrkesvalg angår. De fagene som sorterer under yrkesfaglig utdanningsprogrammet Design og håndverk er først og fremst fag med lange tradisjoner, hvor ferdighetene ble overlevert fra mester til lærling

2.1 Fra laug til skole

Jeg vil her kort redegjøre for hvordan man i epoken frem til og et stykke inn i industrialderen organiserte opplæring i håndverksyrker.

1700-1945

På 1700- tallet var begrepet skole knyttet opp til boklig opplæring, men det fantes også organiserte håndverkslaug (Tønnesen 2004, s. 15). Laugene skulle sikre høy faglig standard slik at det var tydelig "(...)kvalitetsforskjell på arbeidet mellom laugenes håndverkere og "fuskerne"(dvs. bønder som etter beste evne prøvde seg som smeder, snekkere, bakere osv.) (s.15). Systemet var sterkt hierarkisk oppbygget med læregutten/ lærlingen nederst på rangstigen. Læretiden var ofte lang og hard. Etter at lærlingen var blitt godkjent som svenn skulle han reise rundt noen år for å lære faget til fulle hos andre mestere. Etter et år som mestersvenn skulle det avlegges en krevende mesterprøve (s.16). Lærlingen gikk altså i ren mesterlære hvor lærerne var svenner og mestere.

Denne epoken bærer preg av at fagopplæringen var mer eller mindre tilfeldig og basert på overlevering av erfaringsbasert kunnskap, og det var ikke alltid lett å etablere en tilfredsstillende opplæring bare basert på opplæring i bedrift, skriver Olsen (i Engelsen 1998, s. 42). Mange fagarbeidere i bedriftene jobbet på akkord og det var derfor ikke alltid like populært å drive opplæring av nye (s.42). Industrialderens krav til mange fagarbeidere gav et behov for en mer systematisert opplæring. Arbeidslivets og dets organisasjoner tok initiativet

til forskoler som kunne forberede lærlinger til bedriftene (s.42). Fra 1860 til 1940 vokste det frem nye skoler med klart praktisk sikte på å tilfredsstille tidens behov for fagarbeidere (Tønnesen 2004, s. 49). Fra 1900 til 1936 var det mest vanlig at fagarbeideren fikk sin opplæring på arbeidsplassen og det var ikke vanlig med fagprøve (Engelsen 1998, s. 4) Etter hvert ble det vanligere med en kombinasjon av arbeid i bedrift og opplæring på skole. En variant var den såkalte “tekniske aftenskole”, hvor elevene fikk den praktiske opplæringen på arbeidsplassen sin om dagen, og den teoretiske delen på kvelden. Skolen varte gjerne tre år, og så kunne de avlegge svenneprøve og oppnå svennebrev. Disse skolene var forløperne til lærlingskolen som ble etablert ved yrkesskoleloven av 1940 (Olsen 2008, s.27). Denne yrkesskoleloven ble ikke i satt i verk før i 1945 på grunn av krigen.

1950-1970

Etter krigen og utover på 50-tallet økte satsing på utbygging av fulltids yrkesskoler, og motivert av ønske om opplæring av lærlinger ble antall skoleklasser for håndverk og industri mangedoblet (Olsen 2008, s.28). Etableringen av Lærlingeloven av 1950 var også begrunnet i et ønske om å bidra til mer systematisk og ensrettet opplæring med skriftlige opplæringsplaner, og opplegg for fagprøver for hvert enkelt fag. Olsen skriver videre at dette var et langsomt prosjekt fordi det særlig fra håndverkernes side var sterk motvilje mot lovens strenge regler og styringsordninger som førte til reduksjon av inntak av lærlinger. I forbindelse med opprettelsen av lærlingeloven ble det vedtatt ved i St. prp. Nr 1, tillegg nr. 9 (1951) å skaffes bevilgninger til et kontroll- og tilsynsorgan som skulle påse at lærlingeloven kunne settes i verk. Lærlingerådet ble oppnevnt av Kongen og skulle bistå daværende Kirke- og undervisningsdepartementet med råd, initiativ og tilsyn. Rådet bestod av 13 medlemmer.

På 50 og 60 tallet var det realskolene og gymnasene som først og fremst var tilknyttet den tidens 7 -årige folkeskole (Tønnesen (2004). De andre skolene, slik som for eksempel framhaldsskoler, folkeskoler og yrkesskoler for håndverk og industri, sjømannsskoler, sykepleierskoler osv. kom etter hvert med. Felles for dem var at de sorterte under sine respektive fagdepartement (s.89).

Med Grunnskoleloven av 1969 ble den nye enhetsskolen 9 årig, men fortsatt var yrkesutdanningssystemet preget av innbyrdes ulikhet og en langsom institusjonalisering, forhold som blant annet kan forklares på bakgrunn av små håndverkslaug og den tekniske

utdanningens lave status (Høst og Hovdehaugen 2013). Skolene var ulike, hadde ulike opptakskrav og det var vanskelig å godskrive kunnskaper fra en skole til en annen. På bakgrunn av dette konkluderte Skolekomiteen av 1965, den såkalte Steen-komiteen ledet av Reiulf Steen (1933-2014), at skolen måtte rasjonaliseres og moderniseres (Høst og Hovdehaugen 2013, s.63). Dette kunne åpne opp for større likhet i utdanningsmuligheter uansett hvor i landet man var bosatt mente komiteen, og det ble foreslått å integrere de yrkesfaglige utdanningene i en felles videregående skole sammen med gymnasene, med obligatorisk innslag av allmennfag, skriver Høst og Hovdehaugen videre. Et formål var å sidestille yrkesopplæring med gymnasen i et parallelt utdanningshierarki(s.64). Dette forslaget falt ikke i god jord hos alle (Engelsen 1998, s.35). I en rapport fra 1994 om utdanningspolitiske aktører har Haga analysert medlemstidsskriftene til tre organisasjoner med betydning for skoleutvikling i Norge. Hagas rapport viser at krefter i Norsk Lektorlag (NL) i skoledebatten før 1965 var opptatt av å bevare det tradisjonelle gymnasets egenart (s.35). Denne motsetningen mellom divergerende syn på yrkesopplæringens plass i utdanningssystemet blir imidlertid utvannet og svekkes utover på 70-tallet. Nå ønsket man et mye tettere samarbeid mellom skole og bedrift.

1970-1990

Ønsket om tettere samarbeid mellom yrkesorganisasjoner og skole kan ha hatt sammenheng med Lov om videregående opplæring fra 1974 som beskyttet skolens virksomhet fra påvirkning fra de ulike yrkesorganisasjonene. Et utfall av dette ble i følge Haga (i Engelsen 1998) at organisasjonene begynte å samarbeide tettere med lærerne i yrkesskolen i form av kurs o.l. for å påvirke virksomheten på den måten (Engelsen 1998, s.36). Dette samarbeidet fortsatte inn i 1980-årene.

Fagopplæringen og lærlingeordningen var derimot ikke en del av Reform74. I følge Olsen (2008) var det flere grunner til dette. Den var institusjonelt adskilt fra skolene, og i tillegg var der radikale politiske krefter i sosialdemokratiet som mente lærlingeordningen fungerte som et system for å skaffe bedrifter billig arbeidskraft (Mjelde 2002, referert i Olsen 2008, s.32). En slik holdning er et paradoks med tanke på at et av argumentene man i dag bruker i rekruttering av nye opplæringsbedrifter, skilter med at en av fordelene med å ha lærling er økt lønnsomhet (URL: Nettverk for yrkesopplæring i Troms).

Schønbergutvalget

Av andre hendelser som kan hentes frem fra 1970-tallet er regjeringens oppnevning av Schønbergutvalget i 1972. Kirke- og utdanningsdepartementet (KUD) ønsket å se på hvordan samarbeid mellom skole og arbeidsliv kunne bidra til de ulike yrkesfaglige studieretningene i den videregående skolen (Engelsen 1998, s 51). Komiteens to hovedtanker var mest mulig fellesundervisning for elevene første året, der yrkesspesialisering skulle komme inn andre og tredje året. Utvalget foreslo at man kunne komme inn på videregående kurs på bakgrunn av flere ulike grunnkurs (s.52). Olsen (2008, s.33) skriver at interesseorganisasjonen for yrkesskoleelever og lærlinger (YLI) gikk sterkt imot komiteens forslag om en samling av fag i ti såkalte bransjefamilier. Schønbergkomiteen foreslo også å sette ned et utvalg som skulle se på en revisjon av lærlingeloven (s.34). “Særlig betydningsfull var lovens ivaretagelse av arbeidslivets innflytelse gjennom fagopplæringsens paritetisk sammensatte råd og utvalg”, skriver Olsen. Rådet for fagopplæring overtok vetorett ved utforming av læreplaner etter Lærlingerådet. Denne fornyelsesprosessen fremmet mye ny positiv giv for fagopplæringen.

70-tallets utdanningspolitikk la stor vekt på nytte- og demokratiperspektivet og det veide tungt i utformingen av den nye videregående skolen. Bred grunnopplæring og mer allmennfag skulle sikre viktige verdier som økonomisk vekst og sosial utjevning (Mjelde 2002, referert i Olsen 2008, s. 33). Man ønsket å sikre en bredere og mer demokratisk rekrutering til de høyere utdanninger. Dette skulle skje gjennom tettere bånd mellom allmennfag og yrkesfag, skriver Olsen videre. I 1974 ble yrkesskole og gymnas integrert inn under en felles lov (Mjelde 1991, s.18).

RVO

Rådet for videregående opplæring (RVO) bidro i stor grad til å systematisere den videregående opplæringen, men utfallet ble ikke slik man forventet. RVO ble dannet av en sammenslåing av Yrkesopplæringsrådet og Gymnasrådet for å samordne læreplanutvikling og annet utviklingsarbeid. De kombinerte kursene satt svake spor og ble i liten grad utbygget. En av årsakene til at endringene ikke ble så radikale som man hadde trodd var at anbefalingene til Schønbergkomiteen på dette tidspunkt ikke ble tatt til følge. Men som vi skal se 20 år senere, med innføringen av R94, er det nettopp Schønbergkomiteens anbefalinger, som trer i kraft.

Det skjedde altså flere ting på 1970-tallet i forbindelse med fagopplæringens inntog i skolen. Lov om videregående opplæring trådte i kraft i 1974. Myndighetene innførte Reform 74. I 1976 fikk Norge sin første lov om Voksenopplæring [i Ot.prp. no. 7 (1975-76)]. I 1977 ble Norsk Faglærerlag (NF) dannet.

Norsk faglærerlag

Holdninger i denne organisasjonen var oppfatninger om at lærlingekursene burde legges inn under skolen. På denne måten kunne medlemmene (her: yrkesfaglærerne) overta kontrollen av dette arbeidsfeltet. Argumentet for dette synet handlet i stor grad om at opplæring i skolen var lagt opp pedagogisk og ikke trengte å ta hensyn til aspekter i forhold til produksjon, slik som effektivitet, lønnsomhet og lignende. Olsen (1992a) undrer i følge Engelsen på om denne akademiseringstendensen henger sammen med lærernes sosialisering og rekruttering til læreryrket (Engelsen 1998, s.26). Har yrkesfaglærerne blitt for “akademisert?”, spør Olsen.

Lov om videregående opplæring

Lov om videregående opplæring av 1974 ble i følge Olsen (2008) formet helt og fullt i enhetsskolens ånd (Engelsen 1998, s.33). Loven bygget på de prinsipper som Steen-komiteen innstilte. Adgang for alle til å gå 3 år i videregående skole, mest mulig fritt valg av studievei, bedre samordning av de forskjellige allmennfaglige og yrkesfaglige utdanninger, adgang til supplerende utdanning for å oppnå kompetanse en ikke skaffet seg gjennom normal skolegang og tilpasset undervisning på alle trinn og i alle studieretninger (St.meld.nr. 33, s.18). I 1980 kom Lov om fagopplæring i arbeidslivet (LFA). Denne loven skulle fremme utvikling av faglig dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn gjennom en planmessig opplæring (Engelsen 1998, s. 54). Loven gjaldt for hele landet og åpnet for at partene i arbeidslivet fikk større innflytelse på opplæringsplaner og bestemmelser rund det faglige innholdet og fagopplæringspolitikken generelt (Olsen referert i Engelsen 1998, s.55). I følge Engelsen var loven ikke bare uttrykk for ny interesse, men også med på å styrke denne interessen. Denne loven gir partene i arbeidslivet et godt grep om yrkesutdanningen. Det ble opprettet et opplæringsråd for hvert fagområde etter forslag fra fagenes organisasjoner og yrkesutvalgene er gitt fornyet og utvidet tillitt Olsen (1989).

Fagopplæring eller videregående opplæring?

For å forstå noe av kompleksiteten ved det å integrere fag og yrkesopplæring sammen i en videregående skole er det viktig å se på hva som er forskjellig, ikke bare med tanke på et praktisk eller teorirettet opplæringsløp. Det er for eksempel stor forskjell på en skriftlig eksamen og en fagprøve. En fagprøve er en legitimering av kunnskap, - en autorisasjon, skriver Engelsen i rapporten Fagprøve og fagforståelse med fragmenter i et bilde av fagopplæring i arbeidslivet fra 1998.

Et annet aspekt er forskjellen på en allmennfaglig lærer og en yrkeslærer. I følge Haga & Michelsen (i Engelsen 1998, s. 28) er det krefter på 1990- tallet som ønsker at yrkeslærer-yrket skal gjøres mer profesjonsbasert, men pr.1993 er det ikke fulgt opp fra myndighetene. Haga (1992) hevder at mange mener at yrkeslærere opplever en identitetskonflikt mellom det arbeidslivet han har forlatt og den lærerrollen han har gått inn i. Dette er en oppfatning Haga ikke er helt enig i, og studien hans viser også i følge Engelsen (1998) at det er 50-50 fordeling mellom de i undersøkelsen som svarer bekræftende og ikke-bekræftende på spørsmålet om yrkeslærerne ser seg selv som fagkyndig eller lærer på linje med andre lærere. De fleste av de spurte yrkeslærerne vil også beholde fordelingen av sosiale og allmenndannende fag og ferdighetslæring, samtidig ville ingen av yrkeslærerne senke allmennfagdelen i yrkesopplæringen. Noen ville sågar gi den større plass i undervisningstiden, men med sterkere innhold av den yrkesteoretiske komponenten (s.32).

I 1980 blir den nye lærlingeloven innført, og mange spår positiv for fag og yrkesopplæringen. Men 80-tallet blir alt annet enn rosenrød. Norge og mange andre land i Europa, sliter med økende arbeidsledighet. Dette ses særlig blant de unge som enda ikke har fått erfaring fra arbeidslivet. Ungdommer som er i utdanning går fra grunnkurs til grunnkurs uten å komme videre i systemet (Olsen 2008). Behovet for en reformering av videregående opplæring presser seg frem, og i 1987 setter Gudmund Hernes navn på Universitets- og høyskoleutvalget som i 1987 hadde som målsetningene å få et mer helhetlig perspektiv på norsk høgre utdanning (Hernes-utvalget) Et annet viktig utvalg i denne sammenhengen er Blegen-utvalget som fikk navn etter Kari Blegen (1942-2010) som var utdannet sivilingeniør med doktorgrad i kjemi. Hun var opptatt av viktigheten av realfaglig kompetanse, og arbeidet mye med dette. Blegen-utvalget var med å danne grunnlaget for nittiårenes første store reform i norsk grunnopplæring (URL:NOU 2003)

2.2 Reform 94

Det er likevel Gudmund Hernes som regnes som arkitekten bak R 94. Som utdanningsminister revolusjonerte Hernesutvalget hele det norske utdanningssystemet. Dets mandat var også blant annet å vurdere strukturen i videregående opplæring, og hvordan en best kunne sikre alle et tilbud om opplæring som ga studiekompetanse og/eller yrkeskompetanse (url: regjeringen).

På slutten av 1980-årene var det rundt 190 lærefag under lov om fagopplæring i arbeidslivet (1980) (St.meld. nr.33, s.13). Opplæringen førte frem til svennebrev etter 3-5 år, og innebar stor grad av spesialisering. Det var fire forskjellige veier frem til fag- eller svenneprøven, men de aller fleste fikk fagbrevet sitt gjennom en kombinasjon av opplæring i skole og bedrift. Rådet for fagopplæring i arbeidslivet fastsatte lengde og godskriving fra skolegang. Som beskrevet tidligere ble R 94 ble 2+2-modellen gjort til hovedmodell for opplæringsløpet i yrkesfagene.

Hernes mente reformen vil bygge bro mellom skole og bedrift, og ta opp i seg det beste ved begge sider (Engelsen 1998, s. 59). Som vi skal se senere i denne oppgaven er dette en sterk overdrivelse. St.meld. nr. 33(1991-92) *Kunnskap og kyndighet, om visse sider ved videregående opplæring* setter en stor rød strek over det som måtte minne om praktisk oppøving av yrkesfag på grunnkurs.

På initiativ fra myndighetene ble det satt i gang forskning på R 94. Fra denne forskningen har Engelsen (1998) trukket frem fire svakheter ved den til da eksisterende ordningen. Det handlet om 1) manglende kapasitet i skolesystemet til å fange opp den økende tilstrømmingen av ungdom som ønsket videregående opplæring. Mange ungdommer søkte seg til skolene fordi arbeidsmarkedet var dårlig, 2) Det var for mange horisontale vandringer og dårlig gjennomstrømninger, da særlig på grunnkursnivå, 3) Det handlet om mangfold av læreplaner som gjorde opplæringen lite enhetlig og oversiktlig, 4) -og det handlet om kompliserte og uoversiktlige regler for generell og spesiell studiekompetanse. Evalueringen av Reform 94 viste at utfallet av reformen ikke ble slik man hadde forventninger om. Det ble for eksempel ikke slik at alle av de 17 000 lærlingene fikk læreplass etter endt yrkesfaglig skoleløp. Dette skyldtes i stor grad at det ikke var samsvar mellom elevenes faglige bakgrunn og geografisk

tilgjengelige arbeidsplasser i noen få fag og slik sett ble ikke intensjonen om å gi god gjennomstrømning nærmest mulig hjemstedet oppfylt.

I følge rapporten NOU 2003:16 *I første rekke* bygget reformens prinsipper på 1) -lik rett til utdanning, 2)-et felles nasjonalt kunnskaps-, verdi og kulturgrunnlag, 3) -kunnskap av høy kvalitet, 4) -bestandighet og relevans, 5) -mulighet for lokal tilpasning, 6) -større grad av målstyring, og 8) -god faglig, pedagogisk og organisatorisk sammenheng i utdanningssystemer.

Rapporten lister videre opp seks hovedmål med R 94:

- å gi all ungdom rett til videregående opplæring
- å gi all ungdom muligheter til å nå fram til en formell kompetanse, enten yrkeskompetanse eller studiekompetanse
- å gi god gjennomstrømning av elever og lærlinger nærmest mulig hjemstedet
- å få til en fremtidsrettet yrkesopplæring som kombinerer yrkesopplæring i skole med avsluttende spesialisering i bedrift
- å sikre voksne mennesker gode og tilpassede tilbud om videregående opplæring slik at den gir kompetanse for yrke og samfunnsliv i fremtiden

Et av de kritiske momentene evalueringen peker på er at det ble åpnet for om lag dobbelt så mange videregående kurs I som departementet la til grunn i St. meld. nr. 33(1991-92). «Det betyr at den faglige spesialiseringen i stor utstrekning foregår på videregående kurs I og dermed bidrar til å øke *misforholdet mellom elevenes faglige bakgrunn og tilgjengelige læreplasser* (min uthevelse) (s.7). Det fremheves også at innenfor noen bransjer er det rapportert om at mangelen på læreplasser skyldes at reformlærlingene ikke var godt nok kvalifisert. Det gis allerede i denne evalueringen signaler om at elevene kan for lite når de går ut av det toårige skoleløpet. Dette tilbakeviste departementet med at man må forvente slikt i store reformer, og støtter seg på forskning gjort av NIFU (1997). Departementet understrekte at de hadde undersøkt karaktergrunnlaget som viste at det ikke var dårligere enn før reformen. Det påpekes videre at «(...)det ikke er dokumenterte holdepunkter for at lærlingene ikke kan det som er forutsatt og nødvendig når de starter læretiden i bedrift. Slike oppfatninger synes

heller ikke å ha vært til noe viktig hinder for opprettelsen av læreplaner» (St.meld.nr 22 1996-97, s.7).

«Selv om resultatet av formidlingen i 1996 ikke er i samsvar med målet, er det oppnådd svært mye. Det er lagt ned en betydelig arbeidsinnsats og mye nybrottsarbeid er utført. Samtidig finnes det flere forbedringspunkter å ta fatt i før neste års formidling» (St.meld.nr 22, 1996-97, s.7).

Engelsen (1998) kaller R 94 for «En ny opplæringsvirkelighet»(s.56). Yrkesopplæringen ble etter denne reformen mer teoritung enn den hadde vært tidligere. R 94 var så omfattende og stor at man kan betegne hele reformen som en eskalerende forpliktelse fordi det var umulig å gå tilbake når man først hadde startet den. Som Engelsen og Ulvund beskrev i sin felles artikkel i 1994, ble Reform 94 nokså dramatisk for yrkesfagene. Ordningen opprettholdes og fortsetter uendret i åtte år. Etter hvert presser krefter i skole og næringsliv på for å få til en endring. Andre sider ved evalueringen viser at diverse startproblemer med tidsfrister, samordning og rutiner mellom fylkeskommunene i formidlingsprosessen førte til at man ikke fikk utnyttet muligheten for formidling utover fylkesgrensene. I 2001 flytter Bondevik II regjeringen inn i regjeringskvartalet og Kristin Clemet blir ny utdanningsminister. Samme året blir de første Pisaresultatene offentliggjort, og de viser at det står dårlig til med resultatene i norsk skole. Clemet starter en ny reform av det norske utdanningssystemet og resultatet kom i form av Kunnskapsløftet.

2.3 Kunnskapsløftet 2006

LK 06 var basert på St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (se 5.3). Visjonen er at man skal bedre opplæringen og målsetningen er bedre læringsutbytte for alle elever og lærlinger. For å bidra til at fag- og yrkesopplæringen utvikles i positiv retning opprettes i 2004 Samarbeidsrådet for yrkesutdanning (SRY) av Kunnskapsdepartementet i henhold til § 12-1 opplæringsloven. SRY skal legge til rette for godt samarbeid mellom alle aktører i fag- og yrkesopplæringen, både lokalt og nasjonalt.

Andre grep som blir gjort er å gi bredere inngang til videregående opplæring velger man å redusere utdanningsprogrammene til 12, hvorav 3 er studiespesialiserende og de andre 9 er yrkesfaglige. Innenfor sistnevnte finnes i dag cirka 185 spesifikke fag (programfag) som gir

yrkeskompetanse med avsluttende fag- eller svennebrev (Wendelborg m.fl.2014,s.1). Selv om man har færre utdanningsprogram blir tilbudsstrukturen beholdt slik den var under R 94 (se fig 1).

Figur 1. Struktur over videregående opplæring (hentet fra www.vilbli.no).



Modellen viser hvor fleksibel videregående opplæring er og hvordan alle utdanningsløpene gir mulighet for å fullføre studiekompetanse uavhengig av hvilke retning man velger. En av de positive effektene av å ha en slik struktur er at konsensene ved feilvalg blir mindre.

2.3.1 Prosjekt til fordypning

For å legge til rette for mer praksis på Vg I og Vg II på yrkesfaglige utdanningsprogram, innførte man i 2007 faget Prosjekt til fordypning (PTF). Hensikten med dette faget var å gi elevene bedre muligheter for å velge riktig yrke og utdanning. Læreplanen sier at elevene skal ha mulighet til å prøve ut flere fag på VG I slik at det blir lettere å velge riktig på Vg II. På Vg I fungerer imidlertid PTF først og fremst i form av yrkesorientering, mens på Vg II er elevene i PTF ute i praksisperioder i bedriftene. Dette varierer for øvrig fra fylke til fylke da organisering av PTF er et ledd i arbeidet med lokale læreplaner. De fleste skolene har flere utdanningsprogram som gjør PTF til en utfordring å få gjennomført slik at det ikke skal gå på bekostning av timeplanleggingen ellers, men samtidig er det viktig at elevenes interesser og

de muligheter som finnes i lokale bedrifter blir ivaretatt og benyttet (Utdanningsdirektoratet 2010, s 5).

2.4 Sammendrag

På 1700-tallet var skole forbeholdt boklig lærdom, mens laugene sørget for opplæringen i de ulike håndverksfagene. Fra 1860 og utover gjorde industrien at behovet for mer systematisert opplæring av fagarbeidere var nødvendig, og man opprettet skoler som spesifikt skulle imøtekomme dette behovet. Ikke før i mellomkrigstiden ble det mer vanlig å avlegge svenneprøve på de tekniske kveldsskolene som var vanlig på den tiden. Yrkesskoleloven kom i 1940 og lærlingeloven ble vedtatt i 1950, men det var vanskelig å få gjennomslag fra håndverkernes side for en mer ensrettet opplæring med skriftlige opplæringsplaner i de enkelte fag. På 50- og 60-tallet var fortsatt de ulike yrkesretninger lagt inn under sine respektive fagdepartement, og dette vanskeliggjorde godskriving fra en skole til en annen. Dette la grunnen for at Steen- komiteen mente skolen burde moderniseres slik at man fikk større likhet i utdanningsmuligheter uavhengig av hvor i landet man var bosatt. I 1974 kom lov om videregående opplæring og man opprettet tettere bånd mellom skole og arbeidsliv. Man slo sammen yrkesopplæringsrådet gymnasrådet til RVO og dette bidro til å systematisere den videregående opplæringen. I 1980 vedtok stortinget Lov om fagopplæring i arbeidslivet som åpnet for at de ulike partene i arbeidslivet fikk større innflytelse på opplæringsplaner, faglig innhold og generelt politiske saker som angikk fagopplæringen. Fortsatt var utdanningsveien i mange håndverksfag parallelle løp med skole og læretid i bedrift, men med R 94 innføres 2+2 modellen i de fleste fag. Med Reform 94 skal det i følge Hernes bygges bro mellom skole og bedrift, men det er i praksis det motsatte som skjer. Grunnkursene i håndverksfagene inneholder ikke noe som kan minne om praktisk ferdighetstilegnelse, og blir kun en enklere utgave av studiespesialiserende grunnkurs, sett med dagens øyne. Med innføringen av Kunnskapsløftet 06 forsøker man å bøte på dette ved å innføre prosjekt til fordypning (PTF) som skal gjøre det lettere for elevene å bli kjent med de ulike yrkesfagene slik at de skal få et bedre beslutningsgrunnlag når de skal velge hvilke yrkesfaglige retning de ønsker å gå.

Engelsen(1998) hevder at yrkesfagdelen av utdanningssystemet har fått en «stemoderlig» behandling. Jeg vil videre i oppgaven redegjøre for noen teoretiske betraktninger for å belyse

en av sidene ved fagopplæring som det ikke har vært tatt hensyn til, men som i stor grad er av betydning når det dreier seg om opplæring innen håndverksfag.

3 Å vite og kunne

Hensikten med tittelen på denne oppgaven er å frembringe refleksjon over forskjell mellom det å vite og det å kunne. Det kan også settes opp i en filosofisk forståelsesramme som teori og praksis. Dikotomien teori– praksis er et av de eldste grunnproblemer i filosofi og pedagogikk. Vi snakker ofte om teori- praksis begrepene som distinkte polare begrep i daglig tale. Det er her nødvendig å belyse begge begrepene isolert sett. Dette fordi det fort kan bli for snevert å tenke på disse begrepene utelukkende som adskilte når man snakker om tilegnelse av kunnskap. Jeg vil ved hjelp av andre begrepspar belyse de implisitte og eksplisitte meningsbetydningene begge begrepene innehar. Tradisjonelt er det vanlig å se begrepene som binære motpoler hvor det strides om hva som er viktigst. Ut fra en tanke om at teori-praksis ikke er likestilt, er det nødvendig å nyansere. Jeg har først og fremst synliggjort ulike tilnærminger til praksisbegrepet da oppgavens problemstilling krever en vid tilnærming og forståelse av praksisbegrepet i særdeleshet. Målet er å gi en forståelsesramme til begrepene hvor praksis blir det konkrete og teori bli det abstrakte i forhold til å tilegne seg et håndverk.

3.1 Begrepsavklaringer

Før jeg går inn på ulike tilnærminger til praksisbegrepet vil jeg redegjøre kort for andre aktuelle begreper. Det første er *mesterlære* som beskriver utdanning innen en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, og beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser (Nielsen og Kvale 1999, s. 18). Den utdanning eller kunnskap lærlingen tilegner seg i løpet av læretiden betegnes som *kompetanse*.

Kompetanse er i følge Lars Erling Dale (2010) er et nøkkelbegrep i forståelsen av kunnskapssamfunnet (s.24). Kompetanse er opprinnelig knyttet til myndighet, beføyelser og berettigelse og brukes om kyndighet (dansk: kunnen). Med det menes individets evne til å handle på bakgrunn av kunnskap, innsikt og problemløsning. Begrepet er ofte knyttet til Human Resources Management (HRM) (Saugstad i Andersen og Ellegaard, 2012, s.234). Vi snakker gjerne om formalkompetanse som beskriver den utdannelsen vi formelt har fått via skoler, universiteter eller i en lærebedrift og som vi kan dokumentere, eller realkompetanse som beskriver den kompetansen vi har ervervet via erfaring opparbeidet gjennom et levd liv.

Begrepet *kvalifikasjoner* er hentet fra industrisosiologien og må ses i sammenheng med utdanningsmål. Det kan defineres som individets ferdigheter og viten (Saugstad i Andersen og Ellegaard, 2012, s.234), altså det vi vet at vi kan. *Taus kunnskap*, eller «Tacit Knowing» betegner teorien som omhandler den kunnskapen som er ubevisst hos oss, eller det vi ikke er oss bevisst at vi vet. Denne kunnskapen spiller en viktig rolle både i praktisk og teoretisk kunnskap selv om den ikke formuleres eksplisitt. «...we can know more than we can tell» (Polanyi 1966, s.4).

Dekonstruksjon er et begrep som ble tatt i bruk av Jaques Derrida (1976) og er en sammensmelting av begrepene “destruksjon” og “konstruksjon”. I følge Saugstad (i Andersen og Ellegaard, 2012, s. 253) ser Derrida vestlig tenkning som binære opposisjoner, det vil si som dualistisk tenkning. Dualisme kjennetegnes ved begrepspar av to begreper som oppfattes som innbyrdes motsetningsfylte og hierarkisk ordnede. (s.234). Dette er vesentlig i denne oppgaven både fordi selve problemstillingen er av dualistisk karakter, og også fordi den belyses fra ulike perspektiv. Dualismetenkning medfører at vi ikke bare oppfatter verden i binære opposisjoner men at vi også tolker verden inn i konstruerende eller ikke-eksisterende (abstrakte) binære opposisjoner. Det er blitt en vane å tenke i enten /eller-former. Med hierarkisk menes at den ene delen av motsetningene er privilegert. (s.234). Læreplanen fra grunnkurs håndverksfag i R 94 er et eksempel på en slik dekonstruksjon hvor man blander praksis inn i en teoretisk ramme hvor ord som meningsbærer handling egentlig ikke brukes om konkrete handlinger, men som enda mer teoretisk forståelse (se 5.2.1).

Individ- og samfunnsnytteperspektivene

Individperspektivet og samfunnsnytteperspektivet er binære opposisjoner. I denne sammenheng kan en slik dualismetenkning fort lede til utilitaristisk tankegang, men av hensyn til oppgavens størrelse går jeg ikke nærmere inn på det. Det er likevel viktig her kort å begrepsavklare de to perspektivene.

I prinsipper for opplæring i *Læreplan for Kunnskapsløftet 2006* synliggjøres individperspektivet som elevens rett til medvirkning (ot.prp.nr 46 2006-2007). Fra et individperspektiv handler det om hvilke yrkesvalg barna skal ta, både med hensyn til trivsel og evner. Hver og en av oss skal kunne velge framtiden vår ut ifra ønsker, evner og behov. Alle skal ha lik rett til individualitet og egenart. Mangfold er viktig for å fremme

selvstendighet og trygghet innenfor samfunnets rammer. Individuelt tilpasset opplæring er også nedfelt som en rettighet i Opplæringslovens § 1-3.

Fra et samfunnsnytteperspektiv handler det i denne sammenheng om hvilke fagkompetanse skolen skal tilby arbeidsmarkedet. I førindustriell tidsepoke var håndverkere høyt ansett fordi de hadde ferdigheter som var ettertraktet, slik som for eksempel skreddere, snekkere, pottemakere og lignende. Dersom man kunne et håndverk ville man aldri sulte, det var alltid noen som trengte de tjenestene som ble tilbudt. Under industriepoken var behovet for manuelt arbeid stort og man trengte alle de hender man kunne få tak på, det var nok arbeid og nok av dem som ville arbeide. I St. m. nr.33 (1991-92) heter det at kunnskap er blitt den viktigste samfunnsomveltende kraft, men i forhold til en dualistisk tankegang har den akademiske kunnskapstilegnelsen hatt en forrang fremfor den praktiske etter Reform 94.

Kunnskapsmassen som er med på å drive et samfunn fremover og ivareta borgernes velferdsbehov er både teoretisk kunnskap, men også praktiske ferdigheter som trengs i de ulike samfunnsarenaer. Dette bringer oss videre til teori- og praksisbegrepene.

3.2 Teori- og praksisbegrepene

En dypere gjennomgang av teori og praksisbegrepene er viktig fordi vi bruker disse begrepene stadig i vår daglige omtale både på skole- og arbeidslivsarenaen. Vi legger gjerne ulike meningsbetydninger i dem alt etter hva vi snakker om. Som det vil gå frem av denne redegjørelsen innehar begrepene flere dimensjoner som det er viktig å nyansere innenfor.

3.2.1 Teoribegrepet

Tone Kvernbekk (2012) har gjort en analyse av begrepsparet teori og praksis i artikkelen *Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium?* Jeg vil kort redegjøre for hennes argumentasjon, slik jeg tolker den. Jeg har valgt hennes artikkel fordi den gir en god og gjennomgripende framstilling over flere filosofers betraktninger av teori og praksis som dualistiske begrepspar. Det presiseres i artikkelen at den behandler teori og praksis som abstrakte entiteter sett fra et «bird-eye» perspektiv. På denne måten kan de håndteres både isolert og sammen, noe som letter forståelsen av de ulike perspektivene.

I denne artikkelen argumenterer Kvernbekk for at man vinner på å ha en avstand («a gap») mellom teori og praksis og at vi mister noe ved å balansere eller likestille begrepene. Alle profesjoner har et teori –praksis problem hevder hun, og spør videre: Hva består egentlig dette problemet i? (s.289). Svaret Kvernbekk gir oss er at det avhenger av hvem som blir spurt; problemet kan handle om forskjellige ting, i utdanning er det for eksempel et spørsmål om hva som kommer først.

I Kvernbekks artikkel diskuteres problemet opp mot ulike teoretikers syn på teori-praksis problemet. I følge Kvernbekk kan man se praksis som overlegen teori slik som for eksempel Dewey (1929,1938) synes å gjøre. Israel Scheffler (1972) ser i følge Kvernbekk teori og praksis som likeverdige. Det vil si at teorier er det vi stort sett tenker, og praksis er det vi gjør (s.297). Erich Weniger (1990) mener i følge Kvernbekk at teori og praksis er på linje med hverandre. Det samme synet har Nelson Goodman (1983) hevder Kvernbekk, men at det etter hans syn også er en balanse (Equilibrium) mellom teori og praksis (s.299). Stephen Toulmin (1958, 2003) setter i følge Kvernbekk et gap mellom logisk teori og kritisk praksis, hvor praksis er analytisk argumentasjon og derfor ikke kan forstås som «ekte» praksis (s.289). Kvernbekk hevder videre at noen teoretikere kan ha et syn om at praksis er «selvgående» og ikke trenger teori, mens andre mener teori bør være nok i seg selv, fri fra praktiske anliggender, skriver hun. Mange teoretikere klager over at praktikere ikke benytter vitenskapelig baserte kunnskaper, men kun «common sense», mens praktikere klager over at teoretisk kunnskap blir for abstrakt og generell til å kunne brukes i en praktisk kontekst (s.289).

Teori kan betraktes som «sterk» eller «svak» teori, fremholder Kvernbekk (2012) og det er viktig å skille mellom disse to (s.303). Vitenskapelig teori er en sterk form, slik som akseptert, avvist, husket, trodd på, innvilget og lignende. Svake teorier – som i krav, syn og tro går utover det observerbare, både med tanke på kategorier og antagelser. De kommer også til kort uttrykt konkret, eller er bare delvis uttrykt og/eller er for «løs» til å kvalifisere som en teori. De fleste dagligdagse uttalelser er av dette slaget. Og som vi skal se, inneholder også læreplanene og styringsdokumentene som analyseres i oppgaven her formuleringer som kan kategoriseres innenfor benevnelsen «svake teorier».

Kvernbekks analyse konkluderer med at det bør være et gap mellom argumentativ teori og praksis, slik jeg tolker henne. Hun mener man har alt å vinne på dette fordi teori og

akademisk etterstrebende bør betraktes som verdifullt i seg selv. Å finne et problem bør være like viktig som å løse det, hevder Kvernbekk videre. Hun fjerner det fiktive behovet for konkurranse mellom hva som er viktigst av teori og praksis som abstrakte entiteter. Et dualistisk perspektiv her er altså uheldig, slik jeg tolker henne. Det ene står ikke over eller under det andre, men er heller ikke likestilte eller avhengig av hverandre. Det må derfor skilles mellom begrepene, og det er dette skillet Kvernbekk (2012) karakteriserer som et gap.

Et slikt perspektiv åpner også for at praksis har egenverdi, slik jeg tolker det. Det er for så vidt kanskje selvforklarende, men det er likevel viktig å trekke frem fordi det i et kunnskapssamfunn synes viktigst å vite noe, framfor å kunne noe i praksis.

3.2.2 Praksisbegrepet

Det kan ikke karakteriseres som et gap mellom de forskjellige forståelsesrammene for praksisbegrepet, men det er likevel forskjell på hva som legges i begrepet. Jeg belyser først praksisbegrepet fra et individperspektiv ved hjelp av distinksjonen “Viten – kyndighet”. Dette gjør jeg ved hjelp av Tone Saugstads betraktninger i kapittelet *Om viden og kunnen-pedagogisk sett* i boken *Klassisk og moderne pedagogisk teori* (Andersen og Ellegaard 2012). Jeg forstår det danske ordet «kunnen» som «kyndighet».

Tone Saugstads kapittel er ment som en hjelp til å tenke over noen av pedagogikkens overordnede betingelser. Kategoriene viten – og kyndighet innehar ulike forståelsesrammer. Ordet viten finner vi igjen i vitenskap, men i motsetning til kunnskap kan ikke begrepet *viten* bøyes, skriver Saugstad (s.235). I likhet med kunnskap uttrykker det noe vi har, ikke noe vi er. Hun trekker frem filosofen Gilbert Ryk (1949) som satt en prinsipiell forskjell mellom å vite noe (to know what), og å kunne utføre noe i praksis (to know how) (s.236). I lys av oppgavens problemstilling vil jeg trekke parallell til det å vite noe om hvordan et håndverk skal utøves og det faktisk å praktisere med en kyndig hånd.

I lys av skriftspråkkulturen fremholder hun at vi i dag vet mer en vi kan på bakgrunn av vårt informasjonssamfunn -og skriftlige uttrykk gjennom elektroniske medier. Det skjer en stadig økning i viten som ikke direkte og umiddelbart kan omsettes til en “kyndighet” i praksis. Dette kan for eksempel være kjensgjerninger, informasjoner og faktaviten, men også viten som handler om å forklare, forstå og analysere. Den taktile og motoriske kyndighet som er

kroppslig forankret og ervervet ved øvelse og erfaring, er ikke knyttet til viten. Hun skriver videre at det også kan dreie seg om en mer kompleks kyndighet enn det rent motoriske og taktile, slik som musikkutøvelse, en sportsprestasjon eller en håndverksmessig ferdighet. Her spiller den taktile og motoriske kyndighet sammen med en erfaringsbasert og ofte språkløs situasjonsfornemmelse og helhetsforståelse (Saugstad i Andersen og Ellegaard, 2012s.237). Disse er i denne sammenhengen viktige begrepspar fordi spørsmålet blir om det er tatt hensyn til disse polare dimensjonene når det gjelder opplæringsforløpet i 2+2 modellen. Jeg vil presisere at det ikke handler primært om teori-praksis som polare dimensjoner, man finner både teori og praksis både på skolen og i bedriftene hva angår læring. Det er derfor behov for å fortolke andre begrep som konkret – abstrakt og viten-kyndighet for å vise en mer nyansert og presis forståelsesramme. Andre nøkkelbegreper Saugstad definerer og som knytter seg til kapittelet er praksis i tale- og skriftspråkkultur.

Praksis i tale og skriftspråkkultur

Talespråkkultur betegner kulturer hvor deklarativ (-å vite hva) og prosedural (-å vite hvordan) kunnskap og også andre kunnskapsformer overleveres verbalt og visuelt. Det er her tett sammenheng mellom viten og kyndighet. Mesterlære i tradisjonell form er et godt eksempel på hvordan kunnskap kan bli formidlet i en slik kulturell kontekst. Motsatt av talespråkkulturen står skriftspråkkultur som derimot er en kultur som baserer hovedparten av sin kommunikasjon, vitensproduksjon og vitensformidling på det skrevne medium. Begrepet kultur henviser her til at innførelsen av det skriftlige medium har medført dyptgående endringer i tenkningens logikk, kunnskapsproduksjon og kunnskapsoverlevering. I skriftspråkkulturen blir det ved bruk av papir og skrift mulig å skille det manuelle fra det man kan, og praktisk kunnskap som ikke kan festes til papiret forsvinner. Dette kan være med på å materialisere et dualistisk forhold mellom viten og kyndighet. Et essensielt spørsmål Saugstad (i Andersen og Ellegaard, 2012). stiller er: "Hvilken viten læres best på skolen og hvilken kyndighet læres best i praksis» (s.235)? Begge begrepene brukes om hverandre i moderne språk, sier Saugstad. Både viten og kyndighet kan bety innsikt, ekspertise, kjennskap, fagkunnskap, innblikk og knowhow. Men i forhold til mesterlærens tradisjonelle måte å overlevere kunnskap på har håndverksfagene tapt terreng nettopp i takt med skriftspråkkulturens inntog.

Praksis i to nivåer

Nina Bonderup Dohn (2007) problematiserer praksisbegrepet som sosialt og som sosialt mediert. Slik jeg kan forstå er hennes perspektiv sosialkonstruktivistisk og praksis er kontekstuellet betinget. Hun bruker aktiviteten klatring til å analysere begrepet praksis som en konkret aktivitet og som i en meningsbærende handlingssammenheng. Det vil samtidig bli avklart andre essensielle begreper i forbindelse med denne redegjørelsen.

Dohn (2007) legger inn en distinksjon i praksisbegrepet ved å kategorisere det som “det vi gjør” og som ”de sammenhenger vi gjør det i”. Den første dimensjonen er på et mikronivå og defineres av konkrete handlinger, det vil si en praksis på 1.nivå (praksis1). Modellen til Dreyfus & Dreyfus, som det redegjøres for senere, finner vi i denne kategorien. På makronivå defineres et praksis2 – nivå som viser til den meningsramme og handlingssammenheng hvor handling og aktivitet inngår. Man tenker seg et kontekstavhengig og tidsbevegelig praksisnivå. Spørsmålet Dohn stiller er om sosialitet har betydning for konstituering av en aktivitet som aktivitet (s.199). Hvilken del- helhetsrelasjon består mellom de to praksisnivåene, spør hun. Et slikt spørsmål kan ikke avgjøres abstrakt, men må ses i forhold til hvert konkret tilfelle. Ved hjelp av klatring søker hun å klargjøre at det er en sammenheng mellom begrepene i disse to analysenivåene hva adekvathet og aktivitet angår. Klatring som praksis1 er en aktivitet som åpenbart innehar mange karakteristika som angår de ulike aspekter ved selve handlingen å klatre. På praksis2-nivå vil de sosiale settinger hvor aktiviteten klatring inngår i være adekvat. Men, sier hun, det er viktig å merke seg at en adekvathet er en relativ absolutt størrelse. Man kan være en svært dårlig klatrer og likevel komme seg til topps, og man kan klatre pent og uanstrengt og likevel falle ned. Klatring på praksis1-nivå kan være sosialt mediert, men ikke sosialt konstituert. På et praksis2-nivå er de meningsbærende handlingssammenhengene hvor aktiviteten finner sted, og de personene som definerer seg som klatrere. Slik for eksempel forberedende aktiviteter ved foten av et fjell sammen med andre klatrere før selve klatringen begynner, “Handlingsbåren kunnskap på dette nivået er en omfattende, situert kunnskap som integrerer personlig væremåte, holdninger og kroppslig kunnen i konkrete realiserende deltagerferdigheter” (Dohn 2007, s.204). I oppgavens problemstilling vil de to siste årene i bedrift for å lære seg et håndverk være i denne kategorien. Slik kan man se mesterlære i samme kontekstuelle forklaringsramme. Hun sier videre at ferdigheter på dette nivået er “ferdigheter i å være en klatrer”, mens på praksis2 – nivå vil det handle om “ferdigheter i å klatre”. Det vil si at man kan godt ha kunnskap i å

klatre uten å være en god klatrer. Kort sagt betyr det at man kan ikke ha et praksis2-nivå uten et praksis1-nivå. Man kan godt gi til kjenne inngående kunnskaper om klatringens mange nyanser og finesser, men når det kommer til selve klatringen ikke være i stand til å utføre aktiviteten i det store og hele. “Meningsfull utførelse i praksis2 fordrer praksis1 ,” sier Dohn (s.207). Videre sier hun at praksis2– nivået må forstås som sosial praksis. Hun presiserer at det ikke bør settes likhetstegn mellom de to nivåene, men man bør sammenligne dem for å kunne diskutere dem. Dette er en interessant analyse fordi om man setter opp håndverksyrkers handlingspraksis i stedet for klatring som er Dohns eksempel, kan man sammenligne argumentene del for del. I dette ligger mye av forklaringen på hvorfor det er viktig å lære et håndverk der det skal utøves.

3.3 Kjennetegn på læring i arbeidslivet

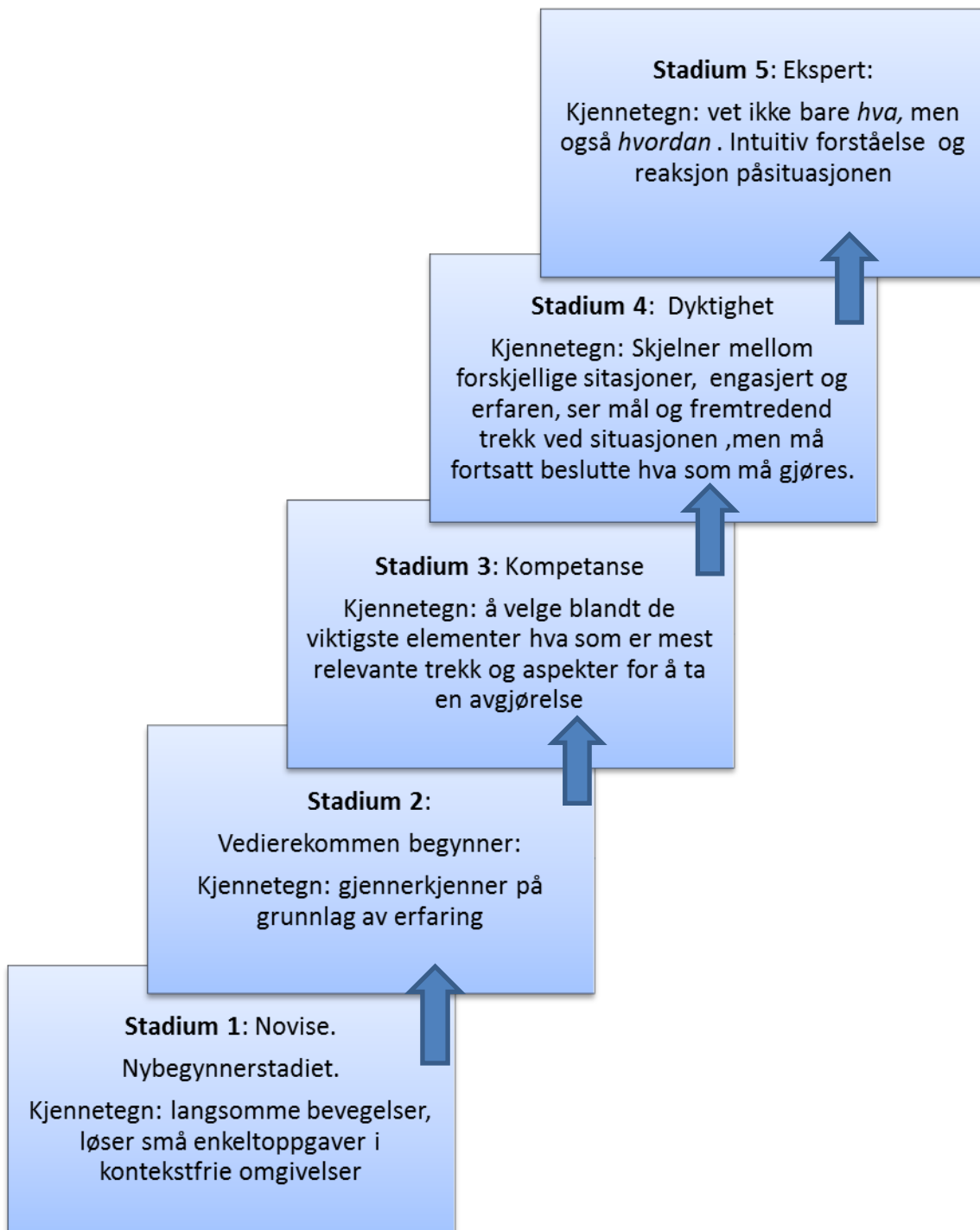
Det er som vi har sett ikke nok å være til stede, man må også praktisere de ferdighetene man vil lære. Det er imidlertid flere aspekter ved det å lære i en arbeidsplasskontekst som skiller seg vesentlig fra det å lære på skolen. Jeg vil her trekke frem to perspektiver, og det første finner vi hos Christian Helms Jørgensen (2012) som sier noe om forskjellen mellom læring i skolen og læring i arbeidslivet. Både læring på skole og læring i arbeidslivet rommer ulike fordeler. På en arbeidsplass lærer man nytteverdi for kunder, produksjon av livsgrunnlag og mening med arbeidet for den ansatte selv som knyttes opp til ulike former for læring i forbindelse med å være økonomisk effektiv, faglig dyktig, solidarisk med kolleger og ansvarlig medarbeider (s.550). Han sier videre at arbeidslivet kan tilby flere varierte læringsformer og andre oppvekstskvaliteter enn skolen, og viser til Colley m.fl. (2003) som mener at læring som identitetsskapelse og sosialisering er viktig i praktiserbare vekstutdannelse som for eksempel frisøryrket og sykepleierutdanning (Jørgensen 2012, s550). Her handler det om teoretiske og praktiske kompetanser, innføring i arbeidsplassens sosiale fellesskap, læring av fagets normer og omgangsformer og disponering og tilpasning av arbeidsplassens krav og vilkår. Det andre perspektivet er Brødrene Dreyfus (1999) som har satt disse aspekter inn i sin modell for ferdighetstilegnelse og viser hvordan man innenfor rammene på en arbeidsplass, trinn for trinn, går fra det å være novise til å bli ekspert.

3.3.1 En modell for ferdighetstilegnelse

Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus (1986) fremholder mesterlære som en ferdighetstilegnelse i fem stadier fra novise til ekspert. Modellen viser hvordan man tilegner seg ferdigheter som handler om å automatisere og øve inn mestring av motoriske ferdigheter. Modellen egner seg således godt til å forklare hva som skjer i en innlæringsprosess ved tilegnelse av et håndverk eller en automatisert ferdighet, hvor kroppen husker og man intuitivt “vet” hva som skal gjøres i ulike kontekster. Brødrene Dreyfus snakker om intuisjon som en form for «know how» som jeg har belyst i forbindelse med dikotomien viten – kyndighet før i oppgaven. Selve modellen som Dreyfusbrødrene legger frem kan ses på som hierarkisk strukturert. De har også fått kritikk fordi den lett kan forstås som eliteisk og udemokratisk. Det vil, sett fra mesterens side, være galt å sette en ny lærling (novisen) til å utføre kompliserte oppgaver før den er dyktig nok til å kunne utføre dem skikkelig. Derfor vil det være en nødvendig og naturlig progresjon som kan kalles hierarkisk, men mesteren er den dyktigste og vil således gå foran å vise vei. La oss videre se på de ulike stadiene i ferdighetsmodellen.

Novisestadiet i modellen er begynnerstadiet for ferdighetstilegnelse. Ved hjelp av enkle regler vil eleven trinn for trinn øve inn enkle oppgaver som ledd i en større helhet. Etter hvert som eleven mestrer de enkle oppgavene vil han gradvis gå over til å bli en viderekommen begynner hvor han klarer å gjenkjenne på bakgrunn av bevisst og ikke-bevisst erfaring han har gjort seg som novise. I det 3. stadiet blir alle aspektene ved de to foregående stadiene overveldende, og eleven må ta valg om hvilken plan han skal følge, hva som må oversees og hva som er viktig i situasjonen han står overfor. Som kompetent må eleven lete etter løsninger både i det selverfarte, men også se utover etter nye løsninger og perspektiver som kan brukes. Eleven begynner å føle ansvar for handlingene sine (Dreyfus & Dreyfus i Kvale og Nielsen 1999, s.55). Stadium 4 i modellen oppnås når eleven med engasjement og interesse kan se forskjell på de ulike situasjoner han kan komme opp i og ta avgjørelser rundt dem uten å bestemme seg på forhånd om hva som skal gjøres konkret. Dette oppleves som mindre belastende. Den engasjerte og erfarne utøver ser mål og fremtredende trekk, men ikke hva som må gjøres for å nå disse målene, til det har han ikke nok erfaring enda (s.56). På det femte stadiet er kyndigheten blitt en så integrert del av eksperten at han ikke trenger å tenke igjennom hva han skal gjøre, han bare gjør det. «An expert’s skill has become so much part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body» (Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 30). Modellen er presentert under:

Figur 2: Modell for ferdighetstilegnelse (Dreyfus og Dreyfus 1986) (min fremstilling)



Dreyfus og Dreyfus syn på mesterlære

I mesterlære blir lærlingen ekspert ved å se på hvordan mesteren arbeider, og blir gradvis bedre ved å imitere hva mesteren gjør. Derfor kan man ikke teste en ekspertelev i de enkelte komponenter av den ferdigheten det er snakk om, fordi ferdigheter læres via små holistiske forbedringer, ikke del for del (Dreyfus & Dreyfus i Kvale og Nielsen 1999, s.63). De fremholder at det er viktig for lærling/elev at de får erfaring i arbeidslivet sammen med andre eksperter på området for å få innblikk i den kunnskapen som ikke er eksplisitt og «(...) *hvor anvendelsen av abstrakt kunnskap på praksis derfor ikke er så klar*» (s.64).

Jeg vil, før jeg oppsummerer kapittelet her, si litt om ulike aspekter i forhold til læreplaner og måten vi forholder oss til disse på. I den forbindelse har jeg valgt å redegjøre kort for Goodlads fem læreplannivåer (1979) og Engelsens (2009) fire læreplankarakteristika. Grunnen til dette er at det illustrer hvordan denne type dokumenter skiller seg fra andre tekster i måten de er bygget opp på, i tillegg til at de tilfører en objektiv dimensjon til tekstanalysen. Senere i oppgaven vises eksempler på de ulike karakteristika i Engelsens modell fra læreplandokumentene (se tabell 7).

3.4 Læreplanforskning

Den formelle læreplan er definert som et forvaltningsdokument som setter rammer for skolens virksomhet gjennom å definere programmet for hva som skal undervises og læres (Dale 2009, s.12). Et eksempel på en objektiv forklaringsramme er John I. Goodlads (1979) læreplannivåer. Hans modell for læreplanarbeid er delt i fem nivåer (Garmannslund, Andresen og Neset 2010 s. 9-10). Ideenes læreplan oppstår fra ideer og planer for skole, fag, utdanning og undervisning. Den formelle læreplanen er selve læreplandokumentet. Den oppfattede læreplanen er når lærere og andre leser og tolker læreplanteksten. Den operasjonaliserte læreplanen er den som faktisk blir gjennomført innenfor de rammene som læreplanen setter, og den erfarte læreplanen er elevenes erfaring av undervisningen og hvordan det oppleves denne.

I følge Engelsen (2009) viser forskning at lære- og fagplaner er en egenartet type tekst. Hun peker på fire ulike karakteristika ved formuleringer av læreplaner. Mange forskere innen pedagogikk karakteriserer læreplaner som pluralistiske kompromissformuleringer (Engelsen

2003, Lundgren 1979, Svingby 1978, 1979). Med det mener de at en læreplan tilsynelatende har formuleringer som innehar en meningsbetydning, men gjerne blir tolket på mange forskjellige måter (Engelsen 2009, s.68). Et annet viktig karakteristika ved læreplaner er at de gjerne viser en tilsynelatende enighet, det som Engelsen kaller harmoni- og konsensusformuleringer. Diskusjoner og uenighet er fraværende og debatter og konflikter som ellers er til stede i utdanningsdiskursen, får ikke komme frem, men blir skjult i selve læreplanteksten (s.69). Et læreplandokument er videre ment til å styre. Det er et styringsdokument, men selv om den informerer om sentrale sider ved en utdanningsreform, kan den ikke ta høyde for hvordan de som leser den tolker teksten (s.70). Et siste moment Engelsen (2009) trekker frem er at et læreplandokument befinner seg på formuleringsarenaen i motsetning til på det som kalles realiseringsarenaen. I denne oppgaven kommer dette ofte til uttrykk i tekstene som angår mål for undervisningen. Undervisningsvirkeligheten blir aldri slik den er beskrevet i de utdanningspolitiske dokumentene, sier hun, og videre: «Derfor må man huske på at de ikke beskriver virkeligheten, men bare den ønskede virkeligheten» (s.71). Eksempler fra læreplanen for grunnkurs i håndverksfag etter Reform 94 og læreplan for Vg 1 design og håndverk etter kunnskapsløftet 2006 på de ulike karakteristika som Engelsen beskriver vil som nevnt over fremkomme i en tabell senere i oppgaven (tabell 7).

3.5 Sammendrag

Jeg har så langt beskrevet og belyst forskjellige måter å forklare teori- og praksis på. Om man tenker etter, brukes begrepene også hyppig i det daglige, men de fleste av oss tenker kanskje ikke bevisst rundt dette. Brødrene Dreyfus (1986) med sin modell for hvordan mesterlære kan arte seg, sammen med Jørgensens (2012) perspektiver på læring i arbeidslivet gir kontekst til en bedre forståelse for innlæring av håndverksfag. Gjennom å benytte de ulike teoretikerne har jeg belyst teori og praksisbegrepene fra ulike vinkler. Teori kan være både sterk og svak, og i følge Kvernbekk (2012) er det behov for et skille eller gap mellom teori og praksis som abstrakte entiteter for å få frem ulike sider ved teori som er verdifulle i seg selv. Videre har jeg ved hjelp av Saugstad (i Andersen og Ellegaard, 2012) prøvd å få frem at det å vite og det å kunne er to forskjellige ting. Dohns (2007) syn på praksis som to dimensjoner, hvor det å kunne noe ikke er det samme som å utføre noe adekvat, viser at praksis er situert og ikke alltid ensbetydende med mestring. Brødrene Dreyfus(1986) modell for ferdighetstilegnelse er i så måte en god modell for å synliggjøre at det å mestre en ferdighet, eller for å si det på en

litt annen måte; å lære et håndverk krever trygge rammevilkår og mange repetisjoner gjennom en tilnærming fra novise til ekspert. Engelsens (2009) 4 læreplankarakteristika er interessante fordi de gir dybde og tolkning til mer implisitte sider ved læreplaner, og viser at læreplaner skiller seg ut fra andre styringsdokumenter. Hensikten med disse perspektivene er at de skal danne et bakteppe for analysen. Jeg vil benytte noen av disse perspektivene videre i en diskusjon og drøfting av oppgavens problemstilling.

Før jeg viser analysen og drøfter resultater fra denne, vil jeg gjennomgå hvilke metode jeg vil benytte meg av for å kunne gi en valid og reliabel fremstilling av funnene jeg gjør. Hensikten er å belyse dagens fag- og yrkesopplæring fra et faglig ekspertperspektiv ved hjelp av en pedagogisk forståelsesramme.

4 Metodisk tilnærming

I følge Kjeldstadli (1999) er det objektet som bestemmer hvilken metode som skal brukes i forskningen. Fordi jeg har valgt og undersøke læreplaner og grunnlagsdokument har jeg valgt en kvalitativ metode når jeg utforsker dokumentene. Kvalitativ metode har en forklarende tilnærming til dataene, eller kildene, i motsetning til en kvantitativ tilnærming som er mer beskrivende og spør etter «hvor mange» eller «hvor mye». I forhold til problemstillingen har det vært nødvendig å gå i dybden for å søke etter forklaringer som ikke umiddelbart er iøynefallende. Jeg ser det derfor som mest hensiktsmessig å benytte dokumentanalyse/tekstanalyse i oppgaven. En annen fordel ved kvalitativ metode er å oppnå mer detaljerte forklaringer. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for valg av metode for så kort drøfte hvilke styrker og svakheter som ligger i denne. Videre vil jeg begrunne dokumentgrunnlaget og hvordan min rolle står i forhold til oppgaven.

4.1 Hermeneutisk metode

Wilhelm Dilthey (1833-1911) er den som har lagt hermeneutisk forståelse som et redskap til å forstå et pedagogisk praksisfelt (Gundem 2008, s. 29). Teksttolkning er karakterisert som en kvalitativ metodetilnærming innen forskning. Med kvalitativ teknikk kan man søke å finne ulike meningssammenhenger, sier Knut Kjeldstadli (1999, s. 183). «De kvalitative teknikkene går gjerne sammen med en hermeneutisk tilnærming der en søker å tolke meninger, og med et intensivt forskningsopplegg går forholdsvis dypt ned i noen eksempler» (s.183).

Hermeneutisk tilnærming til dokumenter vil si at man, ut fra teksten man leser, tolker det som står skrevet. Hermeneutikk er gresk og betyr å tolke eller fortolke (s.123). Ved å undersøke hva som ligger bak teksten, kan man tolke tekstens dypere betydning og komme innunder det observerbare, det som eksplisitt møter oss når vi leser teksten. I motsetning til hermeneutisk metode finner vi positivistisk tilnærming som hevder at all vitenskapelig forklaring er årsaksforklaring hvor man innordner det enkelte tilfellet under allmenne lover som gjelder naturen eller «den menneskelige natur» (s.120). Hermeneutikkens oppgave er å *forstå* framfor å *forklare* (s.122). Ut fra forskningsspørsmålene vil jeg her tolke og søke å forstå bakgrunnen for de beslutninger som fremgår av læreplanene.

En fordel med dokumentanalyse er at man alltid har kildene tilgjengelig. Det betyr at man kan vende tilbake til dem om og om igjen for grundigere analyser. Man kan granske meningsbetydning i teksten eller tolke ut fra språket, eller ordene. Uttrykket «hermeneutisk sirkel» beskriver ofte den fortolkende prosessen hvor man begynner med et visst utgangspunkt, en viss horisont, en viss «for-dom», sier Kjeldstadli videre (1999, s.123). Fra denne forhåndsforståelsen av helheten man vil undersøke, beveger man seg inn i tekstmaterialet for å tolke og forstå utfra de antagelser man har, men kan oppdage nye antagelser og kategorier man ikke i utgangspunktet hadde. Dette leder igjen til nye innsikter og gjennom en sirkel- eller spiralbevegelse vinner tolkningen i dybde og innsikt. Kjeldstadli uttrykker dette som at delene ses i lys av helheten, og forståelsen av helheten økes gjennom innsikten i delene (s.124).

Hermeneutisk tilnærming kan også forklares fenomenologisk i forhold til de kildene det forskes på. «Fenomenene forklares gjerne intensjonalt, til forskjell fra kausalforklaringene i naturvitenskapene» (Tveit i Kleven (red.) 2011, s. 167). Dette åpner opp for tolkning som ikke nødvendigvis er objektiv og som tar hensyn til forskerens forforståelse. Oppgavens hoveddokumenter er læreplanene, men en gjennomgang av stortingsmeldingene som leder opp mot disse er nødvendig for å forme et bakteppe. Ved å benytte en fortolkende metode har bakgrunnsdokumentene gitt en større kontekst hvor jeg så har kunnet gå inn i deler av teksten for å belyse ideene bak læreplandokumentene. Målet med analysen er å vise hvordan hensynet til generell kompetanse balanseres med faglig spesialisering i yrkesopplæringen. Bjørg Brandtzæg Gudem (2008) påpeker i sin bok *Perspektiv på læreplanen* at det finnes et hermeneutisk aspekt i all søken etter sannhet og at det sentralt i hermeneutikken finnes en forståelse ut i fra en historisk og samtidig sammenheng (s. 29). Anvendt på læreplanområdet vil man kunne ha fokus rettet mot det unike og idiomatiske ved situasjonen samtidig som den historiske sammenhengen blir ivarettatt, sier hun videre.

Jeg kunne også ha benyttet intervju og deltagende observasjon. Ved å operasjonalisere forskningsspørsmålene til anvendbare intervju spørsmål, kunne jeg stilt for eksempel elever, læringer eller yrkesfaglærere direkte spørsmål om hvordan de opplever læreplanene. Det ville frembrakt et nåtidig perspektiv på hvordan dagens læreplan i praksis oppleves av brukere. Et negativt aspekt ved en slik tilnærming ville bety større innflytelse på resultatene fordi jeg da ville hatt en mer deltagende og direkte rolle i forhold til informanter og kontekst. Med

tekst/dokumentanalyse som forskningsmetode gir det muligheter for en sammenligning i tidsspenn som jeg ser på som nødvendig for ikke å miste perspektiv som er viktig i forhold til oppgavens problemstilling. Jeg har søkt i dokumentene for å se om de kan være med på å forklare noe av frafallsproblematikken i den videregående skolen. Kan det henge sammen med hvordan behovet for teoretisk og praktisk kunnskapstilnærming er balansert i læreplanene? Det har derfor vært nødvendig å gå tilbake til starten på 2+2 modellen som ble innført med Reform 94 for å vurdere om det kan forklare noe av dette.

Gundem (2008) fremholder at læreplanhistorie kan fremskaffe en bedre forståelse for generell utvikling av skole, utdanning og undervisning, avdekke fallgruver i forbindelse med læreplanreformer, tjene en kritisk funksjon og bidra til teoridannelse (s. 95). Det historiske bakteppet jeg har skissert i denne oppgaven handler ikke generelt om læreplanenes historie, men mest om yrkesopplæringens historie. Like fullt er hoveddokumentene som jeg har analysert læreplaner, og det vil derfor være relevant å trekke inn Gundems bemerkninger. Poenget er å ha et kritisk, analytisk blikk på læreplanene for håndtverksyrker etter Reform 94.

4.2 Kildekritikk

Kildematerialet er de dokumentene som er relevante å forske på i forhold til det problemstillingen spør om (Kjeldstadli 1999, s. 169). Kildekritikk handler om å behandle kildene uten å forvrengne innholdet, og Kjeldstadli setter opp kildekritikkens «grunnmur» med fire vegger. Den første veggen handler om hvilke kilder man har for å belyse forskningsspørsmålene og bør være representative. Hva de kildene er sier noe om hva de ble brukt til, hvilke situasjoner og de miljøer de ble til i, betegnes som *ytre kildekritikk* (s.170). Dette er den andre veggen i grunnmuren, mens den tredje muren handler om å tolke kilden, altså å si noe om innholdet i kilden. Den fjerde muren handler om å bestemme hvilken relevans kildene har til problemstillingen, og vi må spørre hva vi kan bruke kildene til. Dette er den *indre kildekritikk*. Fordi det er læreplaner som skal undersøkes er det de som er mest relevant for problemstillingen, men det er også relevant å undersøke dokumenter som leder opp til læreplanene. Dette er med på å øke påliteligheten i undersøkelsen, fordi man ikke tolker bare en kilde, men ser på flere aspekter rundt kilden. En kilde kan naturligvis være pålitelig uten å være relevant (s.179). Jeg kunne begrenset dokumentutvalget til bare å gjelde Læreplan for Kunnskapsløftet 06, men det ville begrenset muligheten til å gi en større

forståelsesramme til problemstillingen og minsket troverdigheten av undersøkelsen. I følge Kjeldstadli er det tre tommelfingerregler for å bedømme holdbarheten til en kilde. Man må vurdere kildens indre konsistens, sammenligne kilden med andre kilder, og vurdere om kilden er i samsvar med annen kunnskap og i andre sammenhenger (s.180).

4.3 Læreplanforskning

Opgavens analysemateriale omfatter dokumenter fra de siste to tiår. Jeg har satt opp Engelsens fire læreplankarakteristika (2009) og synliggjør dem i en tabell 9. Ved å bruke en slik modell i en analyse av læreplanene og grunnlagsdokumentene gir det mulighet for mer objektiv tilnærming som styrker validiteten og reliabiliteten i analysen.

For-forståelse

Min forforståelse ligger i min bakgrunn som lærling i frisørfaget på slutten av 1980-tallet og som faglig opplæringsansvarlig for lærlinger etter Reform 94. I tillegg vil 5 år med pedagogikkstudier også prege hvordan jeg har studert dokumentene. Det er vanskelig å unngå at denne erfaringen vil farge mye av min tolkning. Kjeldstadli (1999) henviser til filosofen Hans Skjervheim som sa «Vi er deltakarer, ikkje tilskodarar» (s.122). Med det mener han å si at som forsker i samfunnet, står man ikke i noe utvendig forhold til objektet. Alle forskere har sin erfaringshorisont som et uunngåelig utgangspunkt i sine arbeid. For å skape en mer objektiv tilnærming til dokumentene her vil jeg søke å abstrahere ved å benytte metodeverktøy i analysen som ikke springer direkte ut fra min egen forforståelse. Ved å rendyrke ett trekk å se det isolert, uavhengig av det mangfoldet av andre trekk som finnes (s. 127), vil jeg konsentrere søket mitt i henhold til forskningsspørsmålene om hvor fokus i læreplanene ligger, enten på praktiske ferdigheter eller på teoretisk kompetanse, og hvordan behovet for disse forenes i læreplanen.

4.4 Validitet

Validitet eller gyldighet innen kvalitativ forskning handler om hvorvidt vi måler det vi har sagt at vi skal, og avhenger av hvilken design man vil anvende. Validitet kan variere fra i liten grad til i høy grad og sier noe om analysenes slutningssikkerhet. Man kan aldri oppnå perfekt validitet, bare tilnærmet høy, hevder Lund (2002, s.86). Validitet forbindes gjerne med

kvantitative forskningsdesign, men er vel så aktuell ved kvalitativ forskning. Det er en misforståelse at man i kvantitative forskning prioriterer reliabilitet, mens man i kvalitativ forskning prioriterer validitet, sier Kleven (i Lund (red) 2011, s.180). Validitet sier noe om hvor holdbare funnene er. Hensikten med å bruke en kvalitativ metode er å vise sammenhenger og forståelse. Hvor valid en undersøkelse er, sier noe om hvorvidt forskningen har undersøkt det den har sagt den skal. Da snakker vi om begrepsvaliditet. Uansett forskningsdesign vil begrepsvaliditet være kriteriet for god måleresultater (s.181).

En fordel ved å bruke kvalitativt analysedesign er at det vil ha høy grad av begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet sier noe om hvorvidt de operasjonaliserte begrepene samsvarer med de teoretiske begrepene man ønsker å forske på. For eksempel vil jeg finne ut hva teksten/dokumentene sier om behovet for konkret innøving av praktisk kunnskap i et individperspektiv i R94, og kan begrepsoperasjonalisere dette ved å undersøke om det er nevnt i læreplanen, hvor det er nevnt, hvor mange ganger det er nevnt, og i hvilken kontekst det er nevnt. Resultatet man får vil indikere om det er tatt stort, mindre stort eller lite hensyn til dette i R 94. På samme måte har jeg brukt Engelsens (2009) karakteristika til å forklare ulike funn i dokumentene.

Kan man stole på de vurderinger som her er gjort i analysen? Testing av gyldighet, eller validering må alltid innebære en test av resultatene overfor andre mennesker, fagfolk, teori og empiri, skriver Jacobsen (2005, s. 214-215). I forhold til de tre forskningsspørsmålene i denne oppgaven er valgt empiri og teoretikere med på å underbygge de resultatene som fremkom i analysen. For eksempel angående fokus på praktisk tilnærming til håndverksoppøvelse i læreplan for håndverksfag i R94, kan man ved hjelp av Brødrene Dreyfus (1989,1999) begrunne hvorfor fokus er for lavt på dette.

I dokumentanalysen vil en kritisk validering av kildene bety en kategorisering og kritisk drøfting. Denne drøftingen vil bestå av at forskningsspørsmålene vil bli besvart ved hjelp av at dataene belyses av den utvalgte teorien i oppgaven. Kategorisering innebærer at man beskriver ett eller flere tema som her i oppgaven vil være forskningsspørsmålene.

5 Analyse av dokumentene

Dokumentene som har betydning og relevans for problemstillingen i denne oppgaven har i stor grad preget håndverksutdanningen fra 1994 og frem til i dag. Med Reform 94 skjedde en stor transformasjon av hele fag og yrkesopplæring. Transformasjonen handlet mye om innføring av 2+2 modellen som hovedløp for yrkesfagene, som en rettighetsreform, en strukturreform og en innholdsreform.

De generelle utdanningspolitiske prinsippene som var resultat av Hernes-utvalgets vurderinger er presentert i Innst. St. nr.20 (1991-92), som behandlet St.meld. nr. 33 (1991-92) *Kunnskap og kyndighet – om visse sider ved videregående opplæring*. St. meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* leder videre opp til innføring av Læreplan for Kunnskapsløftet 06. Det må presiseres at disse stortingsmeldingene favner hele opplæringsløpet. Derfor har jeg i forhold til relevans trukket frem de momenter som kaster lys over forskningsspørsmålene som fremgår i denne oppgaven, da disse viser mye av bakgrunnen for de aktuelle læreplanene. Jeg konsentrerer hovedfokus om læreplanene Grunnkurs formgivningsfag under R 94, heretter kalt GK-R94, og Grunnkurs Design og Håndverk i LK06, heretter kalt GDH-LK06. Hvert dokument blir analysert, og i tillegg blir de to læreplanene satt opp mot hverandre i en sammenstilling (se tabell 6). Selv om læreplanene er vanskelige å sammenligne er det flere aspekter som er eksplisitte i forhold til ulikhet i selve teksten. Dette gjelder for eksempel betegnelsene for de ulike programmer og trinn som endres i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og markerer fornyelse:

- Videregående trinn 1 – Vg1 – (erstatte grunnkurs)
- Videregående trinn 2 – Vg2 – (erstatte videregående kurs I - Vk I)
- Videregående trinn 3 – Vg3 – (erstatte videregående kurs II – Vk II)
- Utdanningsprogram (erstatte daværende studieretning)
- Fellesfag (erstatte felles allmenne fag)
- Programfag (erstatte studieretningsfag og valgfag)
- Programområde (erstatte kurs)

Før jeg går nærmere inn på en sammenligning av de to læreplanene viser jeg analysene av dokumentene. Jeg har satt dem opp i kronologisk rekkefølge fordi det er mest gunstig for å vise utviklingen, og jeg starter med St. m. nr. 33(1991-92).

5.1 St. meld. Nr. 33 (1991-92) Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring.

St. meld. nr. 33 (1991-92) var opptakten til Reform 94 og ble lagt frem for stortinget 13.mars 1992, og godkjent i statsråd samme dag. Et av bakgrunnsdokumentene til denne meldingen var dokumentet *Veien videre til studie – og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991:4). Dette dokumentet var det Blegen-utvalget som stod bak. Dokumentet åpner med disse ordene:

«Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles. Dette er ikke bare et spørsmål om å heve prestasjonene hos dem som har høyere utdanning, men om bedre å utnytte evnene hos alle». (NOU 1991, s.1)

Denne utfordringen, som for øvrig er hentet fra *Med viten og vilje* (NOU 1988: 28), Hernes-utvalgets analyse av behovene på kunnskapssektoren i Norge, er et viktig utgangspunkt for denne utredningen.

Videre følger her en kort oppsummering av de viktigste momenter fra Blegen-utvalgets (se 2.4.3) rapport:

- å sikre nødvendig bredde og spesialisering
- å bidra til å øke gjennomstrømningen
- å ivareta muligheten til et desentralisert utdanningstilbud
- å bidra til at ungdom kan bo hjemme lengst mulig

Stortinget vedtok i oktober 1993 at Reform 94 tilbudsstruktur skulle bygge på disse prinsippene.

Stortingsmelding nr. 33 (1991-92) er inndelt i 7 kapitler og består av 45 sider. Under overskriften «Målet» finner man igjen Blegen-utvalgets momenter og andre intensjoner og mål for Reform 94. I innledningen pekes det på St. meld. Nr.37 (1990-91) *Om styring og organisering i utdanningssektoren* som la vekt på at alle utdanningsnivåer i norsk utdanningssystem må ses i et helhetlig perspektiv for å nå sentrale målsetninger om lik rett til utdanning, nasjonal kompetanseheving og gode og trygge oppvekstvilkår. Sammen med Blegen-utvalgets uttalelser legger dette arbeidet en referanseramme for videre arbeid i St. meld. nr. 33 (1991-92). Formålet med meldingen er å «-skissere hovedlinjene for en reform innen videregående opplæring som vil styrke landets kompetansenivå» (s.6).

Under følger analysematrise av St. Meld. nr 33 (1990-91).

Tabell 1:

Matrise over St. Meld. nr. 33(1990-91)

Matrise over St. Meld.nr.33 (1990-91) Om visse sider ved videregående opplæring				
Kapittel	Analysert	Delvis analysert:	Utelatt:	Kommentar
Kap. 1	1.3 sammendrag og konklusjoner	Kap.1. Innledning 1.2 formålet med meldingen		s.5: Kun to setninger med relevans til denne oppgavens problemstilling s.6: om meldingens generelle karakter Påstand: som vil styrke..... Oversikt over innholdet i kapitlene
Kap. 2	2.2 omstyring og organisering i utdannings-sektoren 2.6 felleserklæringen fra LO og NHO om fag og yrkesopplæringen i skole og arbeidsliv	Kap.2. Utdrag fra relevante bakgrunnsdokumenter	2.5: St.meld.nr. 54(1988-89) om spesialundervisning 2.4 mer kunnskap til fler	

Kap. 3		3.1.1 lov om videregående opplæring 4.3 Læreplanstrukturer	3.1.3 om voksenoppl. 3.2 tilbudsstruktur 3.2.3 Voksenoppl 3.3 oppl.plasser	
Kap. 4	1.1 Utviklingstrekk siste 15-20 år: nr.6 om arbeids ledighet nr.9 om utdanningsnivå 4,3 utfordringer for opplæring Nr.1-5,8-9, 12	10-11 4.1 Mulige utviklingstrekk fremover nr. 1,4,7,8,9,10.11	nr.1-2-3-4-5-7-8-12	
Kap. 5	5.1 generelle prinsipper 5.3.2 vurdering av dagens ordning 5.4.dagens læreplan-struktur		5.2 dimensjonering 5.5 om generell studiekompetanse 5.6 oppfølgingstjeneste	
Kap. 6			6.1 opplæringsplasser for alle 6.2 samordning av oppl skole bedrift	
Kap. 7	hele			

Tabellen viser til innholdet i kapitlene og hva som tolkes til å ha betydning for oppgavens problemstilling. Jeg fortsetter med å konkretisere nærmere de aspektene som har relevans utfra forskningsspørsmålene.

5.1.1 Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse

Hvordan er fokus på praktiske ferdigheter i dette dokumentet? For å kunne si noe om det har jeg undersøkt hva som står skrevet om den praktiske kompetansen i denne stortingsmeldingen som ledet opp til utformingen av GK-R94? Det står blant annet dette:

«Kunnskapspolitikken mål er at individene utvikler og bruker sine evner, at samfunnet vokser i humanitet og mangfold, og at økonomien både trykker velferden og verner naturen. For å nå disse målene, må kunnskapssynet som legges til grunn for all utdanning - også innenfor videregående opplæring – favne vidt. Eksakte kunnskaper, forståelse av grunnleggende lover og prinsipper, etisk refleksjon, praktiske ferdigheter, syn for det

estetiske og evne til å anvende kunnskaper og verdier i den praktiske virkelighet må utgjøre en helhet» (St. m. nr. 33, (1991-92) s. 5).

Intensjonen med reformen var eksplisitt, men med brede og generelle mål.

Individperspektivet er tydelig i fokus: «*individene utvikler og bruker sine evner-*» henspeiler på enkeltindividets ve og vel, «*-praktiske ferdigheter, syn for det estetiske og evne til å anvende kunnskaper og verdier i den praktiske virkelighet må utgjøre en helhet*», er en setningsformulering som kan tolkes til å omfatte både teoretisk og praktisk kompetanse. Ordet *praktisk* er nevnt to ganger. En gang som praktiske ferdigheter, og en gang som praktiske virkelighet. Ser vi dette i Nina Bonderup Dohns (2007) distinksjon om praksis (se 3.5.3), vil *praktiske ferdigheter* være det «man kan gjøre» og *praktisk virkelighet* være «de sammenhenger man gjør det i». Samfunnsnytteperspektivet er også ivaretatt belyst fra en økonomisk, miljømessig og velferdsmessig vinkling. Det er vanskelig å få øye på praktisk ferdighetstilegnelse oppi dette.

Hva sier så St. m. nr. 33, (1991-92) om den teoretiske kunnskapstilegnelsen? Hvis vi ser på utdraget ovenfor, «*eksakte kunnskaper, forståelse av grunnleggende lover og prinsipper, etisk refleksjon, praktiske ferdigheter, syn for det estetiske og evne til å anvende kunnskaper og verdier i den praktiske virkelighet må utgjøre en helhet*», inneholder det en rekke formuleringer som omhandler teoretisk kunnskap. *Forståelse, syn for, etisk refleksjon, evne til å anvende kunnskaper* er forenelig med det Kvernbekk (2010) kaller «svak» teori (se 3.4.2). Det er teori slik man i følge henne, formulerer den i dagligdags tale. Det handler i stor grad om kunnskaper man kan lese seg til. Det man kan vite om, ha mening om og tenke seg resultatet av. Det er dette man i hovedsak lærer på skolebenken. Det er dette skolen er god til, og det er her man legger størst tyngde av undervisningen.

Er det eksempler på hvordan praktisk kompetanse og teoretisk kunnskap er forenet i st.m.33 (1991-1992)? Stortingsmeldingens tittel henviser til kunnskap og kyndighet. Kunnskap betegner alt det vi vet, «to know what». Kyndighet henspeiler på fag og yrkesopplæringens tradisjonelle læringsmetoder og er definert tidligere som det man kan, eller «know how». Tittelen på meldingen lyder: «*Kunnskap og kyndighet- Om visse sider ved videregående opplæring*». Meldingen favner bredt og omfatter hele det videregående opplæringsløpet for fag og yrkesopplæringen og dette må forstås som «visse» sider ved videregående opplæring. Videre står det i 4. avsnitt: «*Det samfunnsmessige mål for videregående opplæring må derfor*

være tosidig: Dels å øve de ferdigheter som trengs for spesialiserte oppgaver, dels å gi generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet» (St. m. nr. 33,1991-1992, s. 3). Tosidigheten vektet i «ferdigheter som trengs» og «bred nok kompetanse». I et individperspektiv er målet for den videregående opplæringen å: «...gi faktiske kunnskaper som holder i møtet med livets oppgaver, praktiske ferdigheter for arbeidslivet og samfunnsliv, teoretisk viten for overblikk og innsyn» (St. m. nr. 33,1991-1992, s. 3). Her synes intensjonen eksplisitt, og tilkjennegir at det er behov for øving i praktisk ferdigheter. I et overordnet perspektiv, uavhengig av om det er på samfunnsmessig eller individorientert nivå, synes ikke dette som «visse» sider ved videregående opplæring, men høyst «reelle» sider ved videregående opplæring. Ei heller er tegning, form og farge kunnskaper som «holder» i møte med livets oppgaver. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingsdelen.

I et hermeneutisk lys vil jeg si at balansen mellom teoretisk kunnskap og praktisk kompetanse gir en forståelse av at det er nødvendig med praktisk kompetanse, men at teoretisk kunnskap er en forutsetning, slik dette dokumentet er formulert. Tittelens ordlyd om «Visse sider» er et mindre heldig ordvalg, sett med dagens øyne og gir assosiasjoner til at yrkesopplæringen er en annenrangs utdanning, slik jeg tolker det. Ut fra forskningsspørsmålene om praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskapstilegnelse og balansering av disse, ses en tydelig tendens til å legge størst vekt på den teoretiske kompetansen i St. m. nr. 33,1991-1992.

Analysen fortsetter med Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for formgivningsfag, studieretningsfagene grunnkurs formgivningsfag I Reform 94. Hvordan kommer oppgavens problemstilling til syne i denne læreplanen? Jeg har sett nærmere på dette og har satt opp en matrise for å få oversikt over de ulike elementene i planen.

5.2 Læreplan for videregående opplæring, studieretningsfagene grunnkurs formgivningsfag i Reform 94.

Denne læreplanen ble utarbeidet av daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 21.10.93. Den omfatter all opplæring under

- Lov om videregående opplæring (1994, med justeringer)
- Lov om fagopplæring i arbeidslivet (1980, med justeringer)

Tabell 2:

Matrise for læreplan i grunnkurs formgivningsfag Reform 94

Matrise for læreplan i grunnkurs formgivningsfag Reform 94				
	Spm I Hvordan er fokus på de praktiske ferdighetene i læreplanen?	Spm II Hvordan er fokus på den teoretiske kompetansen i læreplanen?	Spm III Hvordan forenes behovet for praktisk oppøving med allmenndannende kunnskap?	Kommentarer
Mål			kurset har både et allmenndannende og yrkesfaglig siktemål Med vektlegging på visuell estetikk	18 mål for studieretningsfagene *Grunnkurset skal ha både en praktisk og en teoretisk del
Hovedm.	Kunne (9g) bruke, planlegge, vedlikeholde, arbeide/samarbeide/ gode arbeidsrutiner		Få/fått kjennskap til Kjenne til Få/fått forståelse for Forstå konsekvensene av Forstå betydningen av Ha kunnskap om	
Oppb.	Valgfag 2 *Studieretningsfag		Felles allmenne fag 11 uketimer *Studieretningsfag 22 uketimer **Tegning 261 t, utgjør gj.sn. 7 t i uken 3 mål med x antall hovedmomenter knyttet til hver målbeskrivelse **Form 261, utgjør gj.sn.7 t i uken 4 mål med x antall hovedmomenter knyttet til hver målbeskrivelse **Farge 225, utgjør gj.sn 6 t i uken 6 mål med x antall hovedmomenter knyttet til hver målbeskrivelse	<i>*Praksis i studieretningsfagene er koblet mot fagene tegning, form, farge og kunst og kulturhistorie og har bare noe relevans til håndverks yrkesopplæringen.</i> **
Timetall Vedl. 1	* Valgfag 75t, utgjør gj.sn. 2 t i uken Kroppsøving 75 t, utgjør gj.sn. 2 t i uken	Norsk 75 t, utgjør gj.sn. 2 t i uken Engelsk 75, t utgjør gj.sn. 2 t i uken Matematikk 112 t, utgjør gj.sn. 3 t i uken Naturfag 75 t, utgjør gj.sn. 2 t i uken Kunst og kulturhistorie 75 t, utgjør gj.sn 2 t i uken 2 mål med x antall hovedmomenter knyttet til hver målbeskrivelse		*Det er ikke konkret sagt noe i planen om hva valgfag består i.

Modul 1	Analysere motiv, lære å se	Grunnleggende begrepsforståelse innen tegning, form og farge	Opplæring i bruk av tilgjengelig informasjonsteknologi	Modulen er sammensatt av spesifikke hovedmoment fra tegning, form og farge
Modul 2	Tegning som visualisering av ide og uttrykk Presentasjon		Anvendelse av grunnleggende begreper i form og fargeuttrykk	Modulen er sammensatt av spesifikke hovedmoment fra tegning, form og farge
Modul 3	Arbeid med materialer i forhold til formdannelse og uttrykk Todimensjonal form	Tegning som redskap i formgivning Ideutvikling og prosess		Modulen er sammensatt av spesifikke hovedmoment fra tegning, form og farge
Modul 4	Arbeid med materialer i forhold til formdannelse og uttrykk Tredimensjonal form	Tegning som redskap i formgivning Ideutvikling og prosess		Modulen er sammensatt av spesifikke hovedmoment fra tegning, form og farge
Modul5		Tegning som visualisering av ide og uttrykk Visuell kommunikasjon		Modulen er sammensatt av spesifikke hovedmoment fra tegning, form og farge
Modul 6			<p>***Mål 1:Ha kjennskap til hovedtrekkene i vestlig kulturs kunst og kulturhistorie 1a: kjenne til hvordan form- og billeduttrykk er resultat av kultur og tradisjoner, resurser og teknologi 1b: ha generell kunnskap om felles formtradisjoner i byggeskikk, folkekunst og håndverk i Norden</p> <p>Mål 3: -ha kjennskap til hvilke impulser andre folkeslags kultur og tradisjon gir til vår kultur 3a:- etikk og religion som bakgrunn for visuelle formuttrykk -kulturarv og identitet, og verdien av det flerkulturelle samfunn 3b: -kunne gjøre rede for begrepene majoritet og minoritetskulturer 3c: kjenne til viktige trekk i samisk kulturhistorie</p>	*** Her vil allm. dannende kunnskap være knyttet opp til historie om kunst og kultur i Norden.
Vurdering	Det er elevenes helhetlige kompetanse som skal vurderes		Målene for opplæringen danner utgp. for vurderingen	

Læreplanen omfatter generell informasjon om inntakskrav, varighet, innhold og kompetanse, mål og hovedmomenter og også vurderingskriterier som legges til grunn for faget. Planen består av i alt 18 sider.

Jeg har ved å gjennomgå målbeskrivelsene i læreplanen delt inn analysen etter tre kriterier. Jeg deler opp etter praktisk, teoretisk og der det er naturlig å ta med både teori og praksis. Denne læreplanen omhandler tegning, form og farge som praksis, med kunst og kulturhistorie.

Som det går frem av matrisen er læreplanen full av gode intensjoner, svulstige formuleringer og normative visjoner. Med normative visjoner mener jeg for eksempel begreper som «- å få kjennskap til, få forståelse av, forstå betydningen av, få kunnskap om» og så videre. Det forteller mye om den intenderte læreplanen, men lite om den realiserte læreplanen (jf. figur 9 om Engelsens læreplankarakteristika, 2007). Jeg vil gå videre med å se på hvordan fokus er på de praktiske ferdighetene i læreplanen.

5.2.1 Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse

For å finne svar på det første forskningsspørsmålet har jeg sett på hva som står i læreplanen om praktiske ferdigheter. Denne læreplanen nevner i innledningen under generell informasjon ordene håndverk 1 gang, håndverksfag 1 gang, håndverksmessig 1 gang, yrkesfaglig 1 gang, yrkesutøvelse 1 gang. Disse ordene brukes kun i innledningen under kapittel 1 i planen, med unntak av 1,5 kompetanse hvor begrepet «fagopplæring i arbeidslivet» fremkommer.

«Grunnkurs formgivningsfag skal gi elevene en grunnleggende forståelse for tegning, form og farge som basis for videre opplæring. Kurset inneholder en praktisk del og en teoretisk del som er nært knyttet sammen. Den praktiske delen består av arbeid med visuelle virkemidler ved hjelp av ulike materialer, redskaper og teknikker» (GK-R94,1993,s.1).

Vi leser at kurset består av en praktisk og en teoretisk del, men alle momenter relatert til praktisk oppøving omhandler praksisferdighetene tegning, fargeteori og form innen kunst og kulturfag. En enkel beregning viser at av de 18 målbeskrivelsene kan omtrent 27 % av

setningene relateres til praksis, 33 % av setningene relateres til teori og praksis og 39 % av setningene relateres til ren teori. Av det som er praksisrettet vil det være vektlagt visuell estetikk. Oppøving i praksisferdigheter som kan relateres til håndverksfag er tilnærmet fraværende. Valgfag er lagt til 2 uketimer, men det er ikke sagt noe i læreplanen om hva valgfag består i.

I punkt 2.3 Formål 1- Hovedmomenter, heter det at eleven skal «kunne skape uttrykk». Å «skape» som uttrykk vil si noe konkret om en ferdighetstilegnelse. Uttrykket henspiller til å lage eller kreere (eng: to create). Noe konkret skal komme ut av dette. Det vil si at eleven da må ha noe å skape ut fra, og i håndverksfag handler det om å lage et produkt. En snekker kreerer noe ut av et stykke tre, en som skal lære søm må kunne arbeide med ulike stoffer og så videre. Det er ikke nok å «kjenne til». Verbet «å kjenne» er av abstrakt betydning. Man kan lese og se på bilder i en bok og få kunnskap om treskjæring, og også ha en viss forståelse for hvordan man kan gå frem, men en taktil fornemmelse for hvordan tre-emnet vil oppleves og oppføre seg kan bare oppøves gjennom erfaring. Man kan altså vite mye om noe, men ikke evne å utføre det selv. I forhold til Saugstads (2013) to praksisnivå (se 3.5.1 og 3.5.2) inngår dette som praksis 2 nivå. Derimot om man legger til «bevisst kunne bruke» åpner det for det konkrete. Uttrykket «-vise dette gjennom arbeid med» er også av konkret karakter, men håndverket som her omtales er fortsatt tegning, form og farge. Tegning av elementer som skal utføres konkret vil slik sett være teoretisk fremstilling av praktiske ferdigheter.

Jeg går videre til hvordan det fokuseres på den teoretiske kompetansen i læreplanen. Hva kan vi konkret lese om dette i læreplanen? Vi ser at felles allmenne fag utgjør 11 uketimer. De består av norsk, engelsk, matematikk og naturfag. I tillegg kommer to uketimer med kunst -og kulturhistorie, men dette faget er lagt under studieretningsfagene.

«Den teoretiske delen består av teorigrunnet i studieretningsfagene og de felles allmenne fagene som er nært knyttet til hverandre. Dette stiller krav til en fleksibel undervisningsform og en stor grad av tverrfaglig integrering» (GK-R9 1993, s. 1).

Her leser vi «tverrfaglig integrering». Jeg tolker dette til at det menes at eleven skal bruke fellesfagene som for eksempel engelsk og norsk, eller matematikk inn i praksisfagene, og omvendt. Av de 18 målbeskrivelsene har jeg med enkel beregning vist at cirka 72 % av kompetansemålene i planen omhandler teoretisk kompetanse. Det vil si at opp mot to

tredjedeler av målbeskrivelsen omhandler teori (se figur 2). Uttrykt i målbeskrivelsene brukes begreper som -forstå, -ha kunnskap om, -planlegge. Hovedmomentene under punkt 2.2. omhandler tegning. Målene i tegning er i stor grad teoretiske som vist overfor, og handler om å kunne oppfatte, -å kunne beskrive, - å kunne visualisere og å se sammenhenger. Gode og grundige målbeskrivelser for fag som i første rekke gjør bruk av tegning som arbeidsform. Mange av håndverksyrkene gjør ikke det. Beskrivende arbeidsskisser er riktignok et hjelpemiddel som illustrasjon, men springer helst ut fra en forståelse av form som kommer fra en praktisk oppøving av ferdigheter. Det er ikke selve skissen i seg selv som er ferdigheten. Neste spørsmål blir da hvordan forenes behovet for praktisk oppøving med allmenndannende kunnskap? Allmennfagene utgjør 30 % av antall uketimer, og det er slik sett tatt hensyn til behovet for allmenndannende kunnskap. Denne planen er grundig og detaljert, men fordelingen mellom allmenndannende kunnskapstilegnelse og praktisk oppøving er irrelevant for forskningsspørsmålet så lenge det ikke er tatt hensyn til håndverksmessig oppøving i planen.

«Kurset har både et allmenndannende og et yrkesfaglig siktemål, med vektlegging på visuell estetikk. Eleven skal motiveres til å ta ansvar for egen læring og til å arbeide kreativt gjennom praktiske øvelser og eksperimentering» (GK-R94 1993, s.1).

Kurset inneholder en praktisk del og en teoretisk del. All praksis og kreativitet er forbundet med tegning, form og farge som er den praktiske delen av grunnkurset. Slik sett vil det ikke handle om «ekte» praksis slik Kvernbekk (2012) problematiserer (se 3.2.1). Slik det går frem av planen finnes det ikke fokus på praktiske ferdigheter. Læreplanen forener behovet for praktisk oppøving i liten eller ingen grad med allmenndannende kunnskap selv om det er 30 % av antall uketimer som skal brukes til allmennfaglig undervisning. Jeg vil gå så langt som å tolke denne som en teoretisk læreplan, eller en læreplan som ikke tar hensyn til behovet for praktisk ferdighetstilegnelse. Dette fordi all praksisrettet undervisning er rettet mot tegning, form og farge og derfor ikke vil kunne inngå som annet enn oppøving av praktiske ferdigheter i tegning, form og farge. For de elever ønsker å gå et yrkesløp hvor grunnleggende forståelse for estetikk og formgivning er nødvendig, og man skal bli dyktig å tegne, vil jeg anta at dette grunnkurset er ideelt. GK-R 94 inneholder uttrykksformer og begreper som har praktisk betydning. Planene har detaljerte beskrivelser om mål for utførelse og handling som peker på

ferdigheter, men da innenfor faget tegning, form og farge. Sett i forhold til håndverksfag vil derfor det meste av målbeskrivelsene være av teoretisk betydning. Av den mer allmenndannende kunnskapstilegnelsen, det vil si fagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag har i læreplanen fått cirka en tredjedel av det samlede timeantallet pr. uke. I forhold til forskningsspørsmål III har dette likevel ingen relevans, så lenge læreplanen ikke tar hensyn til praktisk ferdighetstilegnelse i annet en tegning.

Oppsummert vil fokus på praktiske ferdigheter dreie seg om faget tegning, form og farge, mens det teoretiske fokus er på kunst og kulturhistorie i tillegg til den allmennfaglige kompetansen, slik jeg tolker det. I henhold til denne oppgavens definisjon av håndverksfag er fokus på praktiske ferdigheter i læreplanen etter R 94 kun rettet mot tilegnelse av tegneferdigheter, med størst fokus på teoretisk kunnskapstilegnelse av allmenndannende karakter.

Jeg skal videre se på om man kan finne en endring av fokus på teoretisk og praktisk ferdighetstilegnelse fra R 94 til LK06, og hva går i så fall denne endringen ut på? Jeg begynner med å undersøke dokumentet som leder opp mot Læreplanen for Kunnskapsløftet 06.

5.3 St. meld. nr. 30 (2003- 04) *Kultur for læring*

I tilknytning til Læreplan for Kunnskapsløftet 06 har jeg sett på St.meld. nr. 30 (2003– 04) *Kultur for læring*. Jeg har spesifikt valgt ut kapittel 7 som omhandler organiseringen av den videregående opplæringen. Her henvises det til St. meld. nr. 33 som gjennomførte store endringer blant annet med en reduksjon i antall grunnkurs. Det påpekes at Reform 94 lyktes med å løse opp i de strukturelle hindringene som førte til at elever og lærlinger ikke kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Det viser seg imidlertid at visse sider ved tilbudsstrukturen har hatt uheldige følger, særlig for rekruttering til yrkeslivet fordi den store oppsplittingen har ført til at det er fylker hvor elevgrunnlaget ikke er stort nok til å opprette hele klasser. Det viser seg også at progresjonen mellom grunnkurs og VK I har blitt dårligere og at graden av omvalg er blitt større.

Utdannings- og forskningsdepartementet mener 2+2 modellen som ble innført med Reform 94 fortsatt skal være hovedmodellen innen fag – og yrkesopplæringen, men at det må åpnes enda

bedre opp for fleksibilitet i organisering og tilrettelegging av opplæringen. Departementet fremhever 2+2 modellen som spesielt egnet fordi elever og lærlinger gjennom den kan gjøre seg ferdig med de felles allmenne fagene før de begynner opplæring i bedrift. De mener også at modellen fungerer godt i et land som Norge fordi her er et stort antall små bedrifter og spredt befolkning i store områder. Departementet ser forutsigbarhet som et positivt aspekt ved 2+2 modellen fordi den synes å fungere bra for de fleste elever og lærlinger.

Jeg viser i tabell 3 hvilke momenter som har relevans i forhold til oppgavens problemstilling.

Tabell 3:

Matrise over St. Meld. nr. 30 (2003-04)

Matrise over St. Meld. nr. 30 (2003-04) Kultur for læring				
kap. 7 Organi- sering av videre- gående opplæring	Analysert	Delvis analysert:	Utelatt:	Kom- mentar
	7.1. Dagens tilbudsstruktur 7.2. 2+2 modellen 7.4. Tilbuds- strukturene i videregående opplæring	7.3. Nye betegnelser 7.5. Prinsipper for enklere tilbudsstruktur i yrkes- forberedende utdannings- programmer		
		7.7. Åtte yrkesfaglige utdannings-programmer. (er senere omgjort til ni)	7.8 omhandler studiespesialiserende utdanningsprogrammer 7.9. Andre forslag knyttet til <i>strukturen i videregående opplæring</i> 7.9.1. Fra studieforbredende opplæring til yrkes-kompetanse 7.9.2. Videregående opplæring i utlandet 7.9.3. Fag fra høyere utdanning 7.9.4. Endringer i enkelte fag 7.9.5. Tiltak for å øke rekrutteringen	Utdanningspr ogram for design, medier og håndverksfag er relevant

			av personer med innvandrerbakgrunn til videregående opplæring 7.10. Overgang til høyere utdanning 7.11. Valg av utdanningsprogram 7.12. Valg av programområde på Vg2 7.13. Friere skolevalg 7.14. Finansiering av videregående opplæring 7.15. Samarbeid med partene i arbeidslivet om fag- og yrkesopplæringen 7.16. Departementets forslag	
--	--	--	---	--

Man mener 2+2-modellen har gjort det mulig å øke antallet læreplasser og øke gjennomføringen av yrkesfagene. For flertallet av elever og lærlinger er konklusjonen at denne modellen fungerer bra. Den får likevel kritikk for at den kan være for rigid og for lite praktisk innrettet for noen elever. På bakgrunn av dette foreslo departementet å endre opplæringslovens § 3-3 tredje ledd slik at fylkeskommunen ved opplæringsnemda kan godkjenne lærekontrakt som fastsetter deler eller hele opplæringsløpet i bedrift. Det vil si at man i enkelte tilfeller kan fravike hovedmodellen og legge opp til alternative løp som for eksempel 1+3 løp, hvor man kun går første år på skole og har tre år i bedrift. Man kan også se for seg at man kan ha hele opplæringen i bedrift, med noen dager på skole i uken, slik man gjorde før R 94. Læreløpet vil likevel fordeles over 4 år, og er derfor ikke det samme som fra før R 94.

Som det går frem av tabellen over er det 6 momenter i St. Meld. nr. 30 (2003-04) som spesifikt omhandler fag- og yrkesopplæringen. Jeg gir videre en fremstilling av praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse i henhold til forskningsspørsmålene.

5.3.1 Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse

Evalueringen av R 94 viser at opplæringen ikke i tilstrekkelig grad har klart å tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger slik § 1-2 i opplæringsloven forutsetter. Man legger derfor opp til en ny og forbedret struktur, hvor man deler inn i fellesfag (FF), felles programfag (FPF) og det som er kalt prosjekt til fordypning (PTF). Det legges opp til at PTF vil komme inn på Vg2, det vil si at det ikke blir nevneverdig store endringer på grunnkursene, altså Vg1. Vg1 vil dermed hovedsakelig ha FPF som den praktiske tilnærmingen til fag.

Argumentet for dette er at elevene skal få innblikk i flere ulike yrkesfag, og dermed ha større forutsetning for å velge riktig retning etter Vg2. Det vil også utgjøre en vesentlig enklere struktur i forhold til ressursutnyttelse. Hvorvidt elevene på Vg1 nivå får anledning til å prøve ut ulike håndverk vil avhenge av hvilke ferdigheter de ulike faglærerne har.

Hvordan er så fokus på den teoretiske kompetansen i styringsdokumentet? Dokumentet omhandler i hovedsak det som omfatter tilbudsstrukturen. Den teoretiske kunnskapen ivaretas videre slik man gjorde under R 94. Fellesfagene konkretiseres tydelig som særlige kompetansemål på lik linje med studiespesialiserende vg1 og vg2, med mulighet for påbygging til vg3 etter endt læretid. Eleven kan også søke seg direkte over til vg3, dersom han/hun ønsker det og slik oppnå formell studiekompetanse selv om man rettet de første årene inn mot en yrkeskompetanse.

Behovet for praktisk oppøving forenes med allmenndannende kunnskap slik: modellen som omtales for yrkesfaglige studieretninger legger opp til cirka 20 % PF (programfag) på Vg1 nivå. I FP (felles programfag) og skal gi elevene mulighet til å gjøre seg kjent med ulike yrker. Resten av tiden vil være knyttet til FF (fellesfagene) og skal utgjøre ca. 30 % av den samlede undervisningen. Dette utgjør cirka 10,5 klokke timer i uken med regning, norsk, engelsk, samfunnsfag.

Oppsummert kan vi si at ved å evaluere R 94 forsøker man å forbedre tilbudsstrukturen for elevene ved å innføre enda mer fleksible opplæringsløp. Hensynet til teoretisk kunnskapstilegnelse ved fokus på fellesfag og behovet for mer praktisk rettet ferdighetstilegnelse synes å falle i skyggen til fordel for en endret struktur som tilgodeser endring i utdanningsløpene som bedrer mulighetene for overgang til andre retninger ved feilvalg. I dokumentet vektlegges det mest hvilke valg elevene kan ta, og henger sammen med retten til individuelt tilpasset opplæring.

Ved å se nærmere på læreplan for felles programfag Vg 1 design og håndverk vil jeg undersøke nærmere hvordan utfallet av endringen synliggjøres.

5.4 Læreplan for felles programfag design og håndverk i Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (Vg1-DH).

Jeg har her sett på hvordan man formulerer læreplan for felles programfag i håndverk og design i Læreplan for Kunnskapsløftet 06. I St. meld. nr. 30 (2003- 04) *Kultur for læring* fastslåes det at modellen for videregående skole skal være en videreføring og forbedring av Reform 94. Denne læreplanen ble fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26.september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i

- lov 17.juli 1998 nr, 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd.

Læreplanen omfatter formål, beskrivelse av programfagene, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering og består av 5 sider. Matrisen under viser konkrete elementer som er beskrevet i læreplanen, og jeg speiler disse opp mot forskningsspørsmålene.

Tabell 4:

Matrise for Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk (LK 06)

Matrise for Læreplan i felles programfag i Vg1 design og håndverk				
	Spm I Hvordan er fokus på de praktiske ferdighetene i læreplanen?	Spm II Hvordan er fokus på den teoretiske kompetansen i læreplanen?	Spm III Hvordan forenes behovet for praktisk oppøving med allmenndannende kunnskap?	Kommentarer
Formål:	-gi elevene praktisk erfaring -gi elevene erfaring med entreprenørskap, utvikling og produksjon av håndverksprodukter -vekt på skapende arbeid med relev. matr. redskap og teknikker Erfaring: 2 ganger Praksis: 2 ganger Ferdigheter: 1gang	-utvikle forståelse for prod.pros. -bidra til forståelse for ressursforvaltning -utvikle forståelse for estetiske problemstillinger -styrke evnen til kritisk refleksjon→ Forståelse: 6 ganger		

<p>Struktur:</p> <p>Produksjon:</p> <p>Kvalitet og dokumentasjon</p>	<p>-yrkesrelevant og helhetlig produksjonsprosesser</p> <p>-visuell presentasjon av arb.prosesser, produkter og tjenester</p>	<p>-Ideutvikling</p> <p>-<i>vurdering og læring</i> av eget og andres arbeid</p> <p>-etiske problemstillinger</p> <p>-dokumentasjon av egen kompetanse</p> <p>-<i>visuell og verbal</i> presentasjon</p>	<p>-handler om forholdet mellom egen produksjon, marked og økonomi i et lokalt nasjonalt og internasjonalt perspektiv</p>	
<p>Timetall:</p>	<p>Produksjon 337 t</p>	<p>Kval. og dok. 140 t</p>		
<p>Grunnleggende ferdigheter</p> <p>-Utrykke seg muntlig og skriftlig</p> <p>-lese</p> <p>-regne</p> <p>-bruke digitale verktøy</p>		<p>-<i>Visuelt og verbalt</i> om design og håndverk, fagspråk, <i>formidl</i> av egne meninger, delta i fagl. diskusjoner</p> <p>-<i>finne, reflektere over,</i> forstå og anvende aktuell faglitt.</p> <p>-<i>beregne</i> pris, vekt, volum, mengde, vinkler og størrelse osv</p> <p>-<i>innhente informasjon, eksperimentere</i> med form, farge og komposisjon, <i>utvikle</i> og <i>produsere</i> håndverksprodukter og tjenester</p>		
<p>Produksjon</p>	<p>Noe fokus på den praktiske kunnskapen:</p> <p>-velge å bruke verktøy</p> <p>-utføre grunnleggende håndverksarbeid</p> <p>-bruke farger og formelement</p>	<p>Teoretisk tilnærming:</p> <p>-utvikle ideer</p> <p>-visualisere egne ideer</p> <p>-konkretisere å begrunne egne ideer</p> <p>-bruke relevante faguttrykk</p>		<p>-Dårlig balanse mellom praktisk og teoretisk kunnskap</p> <p>Størst fokus på den teoretiske tilnærmingen til fag</p>

(Produksjon fortsett)	-lage å bruke arbeidstegninger -bruke å ta vare på materialer -holde orden på arbeidsplassen Lage enkle håndverksprodukt -eksperimentere målrettet med teknikker, form og farge -beregne egne materialer	-begrunne valg av... -gjenkjenne håndverksprodukt -vurdere eget arbeid -bruke digitale verktøy		Mye av disse begrepene som er uthevet:
Kvalitet og dokumentasjon	Lite fokus		-dokumentere og kvalitetssikre - bruke digitale verktøy -reflektere å vurdere -gjennomføre enkle undersøkelser og vurderinger -presentere, begrunne og argumentere -beregne pris på materialer --beskrive kultur og håndverkshistorie	
Vurdering	Tverrfaglig praktisk muntlig eksamen	Skriftlig eksamen		

Læreplan i felles programfag i Vg1-DH er den formelle læreplanen for grunnkurs design og håndverk. Selve dokumentet er på 5 sider og er strukturert i to programfag; produksjon og kvalitet og dokumentasjon. Programfaget produksjon består av 337 årstimer og handler om yrkesrelevante og helhetlige produksjonsprosesser i utvikling av enkle håndverksprodukter og tjenester. Programfaget kvalitet og dokumentasjon består av 140 årstimer og omfatter kvalitetssikring og dokumentasjon av ideutvikling og valg av produkt eller tjeneste. Ved siden av formål og beskrivelser av kompetansemål i de to programfagene omhandler dokumentet forståelse av grunnleggende ferdigheter i design og håndverk og vurdering. Hvilke formål skisseres og hva menes med grunnleggende ferdigheter? Jeg har gått nærmere inn i en analyse om de ulike momentene og satt dem opp mot problemstillingen gjennom de tre forskningsspørsmålene.

5.4.1 I: Praktiske ferdigheter, teoretisk kunnskap og forening av disse

Under overskriften «formål», er hensikten med opplæringen listet opp. Den er satt inn i et samfunnsnyttebehov og viser til helse, miljø og sikkerhet i design og håndtverksyrker. I Engelsens læreplankarakteristika (2007) vil «Formål» kunne forståes som den normative delen av dokumentet som viser at det er et styringsdokument. Under formål vil fokus på den praktiserende kompetansen synliggjøres ved:

- å gi elevene praktisk erfaring med produksjon og grunnleggende arbeid innen norske design- og håndtverksyrker.
- å gi elevene erfaring med entreprenørskap, utvikling og produksjon av håndverksprodukter
- å legge vekt på skapende arbeid med relevante materialer, redskaper og teknikker

Ordet *erfaring* fremstår 2 ganger, praksis 2 ganger og ferdigheter 1 gang. Erfaring gir løfte om handling i praksis og er en mer presis formulering i henhold faktisk å gjøre noe. Erfaring er knyttet til kompetanse, men her i betydning å tilegne seg en ferdighet (se ellers 3.1 om kompetanse). På samme måte er den praktiske ferdighetstilegnelsen synliggjort i kompetansemålene under programfaget produksjon. Jeg har valgt å fremstille disse momentene i tabell 5.

Tabell 5:

Om praktisk og teoretisk tilnærming i LK06.

Praktisk tilnærming	Teoretisk tilnærming
-velge å bruke verktøy -utføre grunnleggende håndverksarbeid -bruke farger og formelement -lage å bruke arbeidstegninger -bruke å ta vare på materialer -holde orden på arbeidsplassen -lage enkle håndverksprodukt -eksperimentere målrettet med teknikker form og farge - beregne egne materialer	visualisere egne ideer -konkretisere å begrunne egne ideer -bruke relevante faguttrykk -begrunne valg av produkt og arbeidsprosess -gjenkjenne håndverksprodukt -vurdere eget arbeid -bruke digitale verktøy

Begrepene som angår praktisk tilnærming er alle direkte knyttet til handling. Ord som «bruke», «utføre», «lage» og «eksperimentere» er ord som viser til noe konkret som skal utføres.

Som det går frem av denne tabellen fokuseres det noe på den praktiske kompetansen under kompetansemål i programfaget produksjon.

Almendannende kunnskap fremgår av de grunnleggende ferdigheter i design og håndverk og handler om å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. I tillegg til de fagene som fremgår av denne læreplanen spesifikt har elevene også fellesfag som innbefattes av Vg1. Fellesfagene utgjør 336 timer på Vg1. De fordeler seg slik at for fagene matematikk og engelsk er lagt opp til 84 årstimer på hvert fag, og på fagene norsk naturfag og kroppsøving er det henholdsvis 56 årstimer. Samtidig viser tabell 7 at vi også finner ord og uttrykk som har en mer indirekte tilnærming til handling. «Visualisere», «gjenkjenne» og «vurdere» er av en mer «viten»-basert karakter (se 2.4.1). Jeg tolker det slik at det sier noe om hvordan bruker de ulike uttrykkene for å få frem en mer nyansert forståelsesramme i læreplanen. På den måten ses en forening av behovet for praktisk oppøving og allmenndannende kunnskap som mer sidestilt. De grunnleggende ferdighetene inngår også i programfagene ved å konkretisere hva de innebærer i læremålene for design og håndverksyrkene.

De grunnleggende ferdighetene viser seg slik i læreplanen:

- Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i design og håndverk handler om å uttrykke seg visuelt og verbalt ved bruk av fagspråk, formidling av egne meninger, delta i faglige diskusjoner.
- Å kunne lese design og håndverksyrker betyr å finne, reflektere over, forstå og anvende aktuell faglitteratur
- Å kunne regne i design og håndverksyrker handler om å beregne pris, vekt, mengde, vinkler og størrelse og lignende
- Å bruke digitale verktøy i design og håndverksfag handler om å innhente informasjon, eksperimentere med form, farge og komposisjon, utvikle og produsere håndverksprodukter og tjenester.

Jeg tolker dette slik at det er større fokus på praktiske ferdighetstilegnelse i håndverksfag i denne læreplanen enn det man så i læreplanen etter R 94. I forhold til problemstillingen har det skjedd en forbedring i forhold til å balansere behovet for praktisk og teoretisk kunnskap innenfor rammen av 2+2- modellen. Elever som er motivert for å lære et håndverksyrke vil møte mer praksisrettet undervisning på Vg1. Forskjellen fra R 94 ligger i stor grad på implementeringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, og av det som kalles felles programfag (FP), hvor man ikke fokuserer på et spesielt programfag, men prøver å vise bredden av de ulike yrkesfaglige retninger innenfor de ulike utdanningsprogrammene. De praktiske ferdighetsmålene vil da være knyttet opp til det konkrete håndverksyrket man får undervisning i. På bakgrunn av de momenter som har kommet frem fra denne analysen er det naturlig også å synliggjøre om det er andre momenter som har endret seg, og derfor har jeg satt opp en sammenstilling mellom de to læreplanene.

5.5 Likheter og forskjeller ved de to læreplanene

Jeg har tidligere vært inne på de mer synlige forskjellene mellom de to læreplanene (se innledningen til analysen). For å få frem likheter og forskjeller mellom læreplanene har jeg foretatt en sammenstilling av dem. Selv om forskningsspørsmålene ikke direkte dreier seg om å sammenligne de to planene vil det likevel synliggjøre en utvikling innenfor grunnkurset i håndverksfag fra innføringen av 2+2-modellen og frem til i dag.

Sammenligning har fått frem et vesentlig aspekt. Det er at R 94 i stor grad omhandler formgivningsfag som tegning, form og farge, kunst og kultur og derfor hadde en annen vinkling inn til yrkesfag. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan ha sammenheng med at det i starten av 90-årene fortsatt var svært uoversiktlig med hensyn til de ulike yrkesfag, eller som et tegn på manglende forståelse for håndverksfagenes egenart i måten å tilegne seg ferdigheter.

I utførelse fremstår Læreplanen etter R 94 som mye mer kompleks og omfattende enn læreplanen etter LK 06 ved første øyekast. Det betyr ikke at den er det. Forskjellen er at i R94 er fellesfagene (FF) inkludert i planen, mens i LK06-planen er FF lagt ved siden som egen plan, og som er lik for alle yrkesfagene.

Ut fra denne sammenstillingen kan vi lettere se omfanget av planene som sier noe om hvor omfattende og detaljerte læreplanen fra Reform 94 var. Med innføring av LK 06 ble læreplanverket systematisert og man kan følge den samme strukturen uansett læreplan. Dette er fordi man har satt opp kriterier for formål, grunnleggende ferdigheter og vurdering som lar seg implementere i alle fag. Det vil si at selv om læreplanen fremstår som enklere rent visuelt er den likevel kompleks nok, men elevene er kjent med grunnleggende ferdighetene allerede fra grunnskoletrinnet og dette gir dermed en felles forståelsesramme både for elever/lærlinger og lærere. Dette gir forutsigbarhet, noe som er en fordel med hensyn til dokumentering og vurdering av det som er gjennomgått for eleven. Under følger tabell over flere forskjeller mellom læreplanene:

Tabell 6:

Sammenstilling av læreplanene.

Kriterier	Læreplan for videregående opplæring, Studieretning for formgivningsfag, studieretningsfagene grunnkurs formgivningsfag I Reform 94.	Sammenstilling/ Hva har endret seg etter Kunnskapsløftet	Læreplan for felles programfag design og håndverk i Læreplan for Kunnskapsløftet 06 (Vg1-DH).
Læreplanens omfang Overblikk Håndverk 3 g Yrke 2 g	Denne læreplanen ble utarbeidet av daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 21.10.93. Den omfatter all opplæring under <ul style="list-style-type: none"> • Lov om videregående opplæring • Lov om fagopplæring I arbeidslivet Læreplanen omfatter generell informasjon om inntakskrav, varighet, innhold og kompetanse. Mål og hovedmomenter som planen omfatter og også vurderingskriterier som legges til grunn for faget.	R 94 inkluderer fellesfagene, det gjør ikke LK 06	Denne læreplanen ble fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon i brev av 26.september 2005 fra Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i <ul style="list-style-type: none"> • lov 17.juli 1998 nr, 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd. Læreplanen omfatter formål, beskrivelse av programfagene, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. I St. meld. nr. 30 (2003- 04) Kultur for læring fastslåes det at modellen for videregående skole skal være en videreføring og forbedring av Reform 94.

Sidetall	Omfatter 18 sider. Grundig gjennomgang med spesifiserte moduler gjennom opplæringen	R94 fremstår som mer omfattende, mens LK 06 er enklere i utføring.	Omfatter 5 sider. Beskriver formål, grunnleggende ferdigheter i praksismodulen og Kvalitets- og dokumentasjon
Analyse Analyse forts.	Kurset inneholder en praktisk del og en teoretisk del. Eleven skal arbeide kreativt gjennom praktiske øvelser og eksperimentering. All praksis og kreativitet er forbundet med tegning, form og farge som er den praktiske delen av grunnkurset i tillegg til kunst og kulturhistorie.	R 94-planen er svært detaljert hva angår tegning, form og farge. Har i liten grad fokus på ulike, spesifikke yrkesfag som inngår under design og håndverksfagene.	Læreplan i felles programfag i Vg1-DH er den formelle læreplanen for grunnkurs design og håndverk. Den er strukturert i to programfag; produksjon, og kvalitet og dokumentasjon. Programfaget produksjon består av 337 årstimer og handler om yrkesrelevante og helhetlige produksjonsprosesser i utvikling av enkle håndverksprodukter og tjenester. Programfaget kvalitet og dokumentasjon består av 140 årstimer og omfatter kvalitetssikring og dokumentasjon av ideutvikling og valg av produkt eller tjeneste. Ved siden av formål og beskrivelser av kompetansemål i de to programfagene omhandler dokumentet forståelse av grunnleggende ferdigheter i design og håndverk og vurdering.
Forsknings- spørsmål I	Ut fra den analysen jeg har foretatt i forhold til forskningsspørsmål I, fokuseres det <i>ikke</i> på den praktiserende kompetansen i håndverksfag. Denne læreplanen omhandler kun tegning, form og farge med kunst og kulturhistorie, dermed vil alt som relateres til praktisk oppøving omhandle praksisferdigheter tegning, fargeteori og form innen kunst og kulturfag.	-Ved overgangen til LK06 ble tegning, form og farge lagt inn under utdanningsprogram med studiespesialisering med vekt på formgivningsfag.	Under overskriften «formål», er det listet opp hensikten med opplæringen, og den er satt inn i et samfunnsnyttebehov og viser til helse, miljø og sikkerhet i design og håndtverksyrker. Fokus på den praktiserende kompetansen synliggjøres ved å - gi elevene praktisk erfaring med produksjon og grunnleggende arbeid innen norske design- og håndtverksyrker. -gi elevene erfaring med entreprenørskap, utvikling og produksjon av håndverksprodukter -vekt på skapende arbeid med relevante materialer, redskaper og teknikker Ordet erfaring fremstår 2 ganger, praksis 2 ganger og ferdigheter 1 gang. Det fokuseres <i>noe</i> på den praktiske kompetansen under kompetansemål i programfaget produksjon:
Forsknings- spørsmål II:	Allmenndannende kunnskap er norsk, engelsk, matematikk, naturfag og utgjør 11 uketimer Selv om denne planen er grundig og detaljert vil fordelingen mellom allmenndannende kunnskapstilegnelse og praktisk oppøving være irrelevant for	R 94 viser ikke en integrering av allmenndannende kunnskap i de ulike modulene. LK06 konkretiserer teoretisk kunnskapstilegnelse og integrerer disse i produksjonsfagene.	Almenndannende kunnskap fremgår i grunnleggende ferdigheter i design og håndverk og handler om å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i design og håndverk handler om å uttrykke seg visuelt og verbalt ved bruk av fagspråk, formidling av egne meninger, delta i faglige diskusjoner Å kunne lese design og håndtverksyrker

	<p>forskningsspørsmålet så lenge det ikke er tatt hensyn til håndverksmessig oppøving i planen.</p> <p>De praktiske ferdighetene og teoretiske kunnskaper er relatert til tegning, for m og farge.</p>			<p>betyr å finne, reflektere over, forstå og anvende aktuell faglitteratur</p> <p>Å kunne regne i design og håndverksyrker handler om å beregne pris, vekt, mengde, vinkler og størrelse og lignende</p> <p>Å bruke digitale verktøy i design og håndverksfag handler om å innhente informasjon, eksperimentere med form, farge og komposisjon, utvikle og produsere håndverksprodukter og tjenester</p>	
Forsknings- spørsmål III:	<p>Praktisk tilnærming Tegning, form og farge. Alle ferdigheter vinkles opp mot dette 2 t valgfag i uken</p> <p>Se vedlagte oversikt</p>	<p>Teoretisk tilnærming Allmennfagene utgjør ca 30 % av antall uketimer. I tillegg kommer kunst - og kulturhistorie</p> <p>Se vedlagte oversikt</p>	<p>-Her finner man forskjeller både på den teoretiske og praktiske tilnærmingen. LK06 er mer vinklet direkte mot den yrkesfaglige delen.</p> <p>-Der er også lagt til grunnleggende ferdigheter i alle fag</p>	<p>Praktisk tilnærming: velge å bruke verktøy -utføre grunnleggende håndverksarbeid -bruke farger og formelement -lage å bruke arbeidstegninger -bruke å ta vare på materialer -holde orden på arbeidsplassen -lage enkle håndverksprodukt -eksperimentere målrettet med teknikker form og farge - beregne egne materialer</p>	<p>Teoretisk tilnærming: visualisere egne ideer -konkretisere å begrunne egne ideer -bruke relevante faguttrykk -begrunne valg av produkt og arbeidsprosess -gjenkjenne håndverksprodukt -vurdere eget arbeid -bruke digitale verktøy</p>
Kompetansemål	<p>Detaljerte kompetansemål formulert for hver enkelt modul som er 6 i alt.</p>			<p>Angående kompetansemål for programfaget kvalitet og dokumentasjon er det svært lite fokus på praktiserende kompetanse.</p>	
Oppsummering			<p>I forhold til grunnkurs formgivningsfag under Reform 94 er det ikke veldig store endringer i selve læreplanen for DH-Vk 1 hva angår oppøving av den praktiske kompetansen i håndverksyrker. Forskjellen ligger i stor grad på implementeringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, noe som ikke var systematisert under Reform 94.</p>		

Læreplanens fellesfag er altså bygget opp rundt de samme grunnleggende ferdigheter som alle læreplaner bygger på. Et annet aspekt som er viktig å fremheve er at Læreplan for Vg1-DH omhandler design og håndverk, ikke tegning, form og farge slik grunnkurs formgivningsfag i Reform 94. Man finner tegning nevnt en gang i LK 06 under kompetansemål for produksjon hvor det står «lage og bruke arbeidstegninger og annen relevant dokumentasjon i arbeid med produktutvikling og produksjon». I tillegg er LK 06-planen forskjellig fra Reform 94 ved at man i videreføringen av yrkesfaglig studieretning har lagt inn 20 % prosjekt til fordypning (PTF) på Vg1. Med 35 uketimer vil det bety 7 timer med PTF. Dette vil for de elever som har valgt håndtverksyrker bety at de har mulighet til å fordype seg innenfor det yrket de ønsker 7 timer pr uke. Felles programfag (FPF) utgjør 50 % av timetallet, det vil si at 17,5 timer pr uke er de obligatoriske programfag som er felles for alle elevene. Allmennfagene utgjør 30 %, altså 10,5 timer pr uke. Denne modellen er ikke endret nevneverdig siden 1.8.2006, men det er en betydelig forbedring fra R 94. Slik sett har denne sammenstillingen kastet lys over både hva som er endret og hva som er til det bedre i den nåværende planen.

5.5.1 Engelsens fire læreplankarakteristika

Tidligere i oppgaven (se 3.4) er det redegjort for Engelsens fire læreplankarakteristika (2009). Før drøfting av analysens funn, viser jeg en analyse av læreplanene basert på de fire karakteristika, slik jeg tolker dem. Dette kan være med på å gi en dypere forståelsesramme til problemstillingen fordi de setter hele læreplananalysen i et større perspektiv som er med på å løfte frem nye momenter og underbygge den undersøkelsen som er gjort hittil. Under følger en oppstilling av ulike momenter som er hentet fra læreplandokumentene. Jeg ønsker også å gi en mer objektiv tilnærming som styrker validiteten og reliabiliteten av de funnene jeg har gjort i analysen.

Tabellen viser hvordan de ulike karakteristikkene fremkommer i dokumentenes setningsformuleringer. Min tolkning av denne tabellen er at de pluralistiske kompromissformuleringer og harmoni- og konsensusformuleringer er mindre fremtredende i LK 06. Det at formuleringene er mindre framtrædende i LK 06 har betydning fordi det også viser at det har skjedd en endring mot en større forståelse av praksis som tilegnelse av ferdigheter. Det er ikke lenger behov for enten/eller-formuleringer, slik Dohn (2007) omtaler

praksis 1 og praksis2 nivåer (se 3.2.4). Her er det snakk om både/og- formuleringer som løfter frem et større handlingsrom.

Tabell 7:

Engelsens fire læreplankarakteristika.

	Styrings-dokument (Ment til å styre) Normativ oppbygging	Pluralistiske kompromiss-formuleringer (formuleringer som kan bli tolket på forskjellige måter)	Harmoni- og konsensus-formuleringer (Diskusjoner og uenighet er fraværende)	Formulerings-arenaen (i motsetning til realiseringsarenaen) Den beskrevne virkeligheten
R 94	Læreplanen omfatter generell informasjon om inntakskrav, varighet, innhold og kompetanse. Mål og hovedmomenter som planen omfatter og også vurderingskriterier som legges til grunn for faget. Den omfatter all opplæring under <ul style="list-style-type: none"> • Lov om videregående opplæring • Lov om fagopplæring I arbeidslivet 	Kurset inneholder en praktisk del og en teoretisk del. Eleven skal arbeide kreativt gjennom praktiske øvelser og eksperimentering. All praksis og kreativitet er forbundet med tegning, form og farge som er den praktiske delen av grunnkurset i tillegg til kunst og kulturhistorie. <p>Eksempel: Hva innebærer det å arbeide kreativt når man tegner? Er ikke det å tegne noe kreativt i seg selv? Handler de om motiv man velger, metoder og teknikker man bruker?</p> <p>Det samme om form og farge</p>	Studieretningen har stor faglig bredde med rike tradisjoner, håndverksmessig, materialmessig og kulturhistorisk. Utviklingen i teknologien, vitenskapen og samfunnslivet skaper nye oppgaver og utfordringer. Generelle vendinger hentet fra innledningen under Generell informasjon.	Hele planen befinner seg innenfor formuleringsarenaen. Eksempel: «- <i>eleven skal kunne</i> », og «- <i>skal se sammenhenger</i> ». De samme formuleringer går igjen innenfor de andre kompetansekravene.
Lk06	Læreplanen omfatter formål, beskrivelse av programfagene, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering Utdannings- og forskningsdepartementet med hjemmel i <ul style="list-style-type: none"> • lov 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-4 første ledd. 	Kompetansemål-formuleringer. Grunnleggende ferdigheter og struktur.		Hele planen befinner seg innenfor formuleringsarenaen. Den har en normativ, styrende ordlyd

At handlingsrommet synes større i LK06 vil si at 2+2 modellen ikke lenger er den eneste måten og nå frem til fagbrevet på. Det sammenfaller også med prinsippet om tilpasset opplæring fordi det åpner for en mindre rigid tilnærming til de ulike opplæringsløp, noe som på sikt kan favne om et bredere tilbud tilpasset elevenes behov. Konkret vil det si at det er innbakt en mulighet for en større motivasjonell faktor i læreplanen i LK 06 i forhold til R 94, noe som må ses på som positivt, slik jeg tolker det. I praksis skulle det tilsi at man skal kunne se et noe lavere frafall dersom det kun skyldes faktorer som er berørt av dette aspektet.

5.5.2 Oppsummering

Jeg har tidligere her i oppgaven vært inne på at hele yrkesopplæringen i Norge gikk gjennom en ny opplæringsvirkelighet (Engelsen 1998) (se 2.5) med innføringen av Reform 94.

Transformasjonen av yrkesopplæringen betydde bedre struktur ved lettere overganger mellom de ulike fagene, men dårlige innhold i forhold til ferdighetstilegnelse i de ulike fag, og slik sett kan man si at de ulike fagene stod i fare for å erodere, slik Olsen (1992) uttrykte det.

Problemet med R94 var at elevene i formgivningsfagene ikke fikk praktisere trening i ferdigheter innenfor de ulike håndverksfagene, men lærte *om* fagene, og brukte i stedet mye tid på tegning, form og fargelære. Prosjekt til fordypning (PTF) skulle bøte på manglende praksisundervisning på skolen ved at elevene fikk prøve seg i de forskjellige yrkene. Dette har man gradvis forstått verdien av, men muligheten til å få den aktuelle PTF i forhold til det faget man vil prøve ut, kan variere med hvilke bedrifter som kan tilby dette. På Vg 1 i LK 06 vil det være lokale variasjoner i PTF. På Hadslev videregående skole i Nordland kommune er det for eksempel satt av 6 timer til PTF på Vg1 (URL: Hadslev vgs.).

6 Meningsfull opplæring?

Gjennom de ulike teoriene jeg har pekt på i oppgaven har jeg ønsket å frembringe en større og mer objektiv forklaringsramme enn min egen tredelte erfaringshorisont. Har jeg så funnet svar på oppgavens problemstilling?

Hvordan balanseres hensynet til bred og generell kompetanse med behovet for faglig spesialisering i utdanning i håndverksyrker innenfor rammen av 2+2 modellen for organisering av opplæring i skole og i bedrift?

Problemstillingen er todelt. Den etterspør hvordan undervisningen av opplæring i håndverksyrker er lagt opp for å balansere behovet både for faglig spesialisering, men også for teoretisk kunnskapstilegnelse. 2+2 modellen synliggjør eksplisitt at man har skolefag i to år og lærer håndverket i de siste to årene, for å oppsummere i korte trekk. Analysen her har avdekket at så enkelt er det ikke. Ut i fra analysens funn må det sies at intensjonen i styringsdokumentene ikke etterfølges i særlig stor grad inn i læreplanene. Man snakker heller om «-å få *kjennskap* til flere yrker». Det er lite i læreplanene som tilsier at elevene i praksis skal få prøvd ut ulike håndverk. I St. meld. nr. 33(1991-92) er individperspektivet understreket med at individet må utvikle sine praktiske evner og ferdigheter, men i R 94 finner vi lite igjen av den konkrete ferdighetstilegnelsen, om man da ser bort i fra tegning, form og farge. I St. meld. nr. 30 (2003-04) ses behovet for å endre tilbudsstrukturen ytterligere og her tilkjennevis føringer som skal legge bedre til rette for mer praksisrettet undervisning. Vg1-DH i LK06 innehar noe fokus på en praktisk tilnærming i programfaget produksjon. Mens det ikke er noen grad av konsistens mellom ideenes læreplan og den formelle læreplanen (jfr. Goodlad 1979) under R 94, ser man en tendens til større konsistens mellom styringsdokumentets intensjoner og læreplanen under Kunnskapsløftet. Om vi filtrerer funnene fra analysen gjennom Engelsens læreplanlæreplankarakteristika (2009) ser man den samme progresjonen. Det betyr at hensynet til behovet for både allmenndannende kunnskap og praktisk oppøving er vektet mot den allmenndannende kunnskapen.

Jeg har i denne oppgaven problematisert det første året i modellen som var Grunnkurs under R 94 og Vg 1 i LK 06. Det er i løpet av dette året elevene må bestemme seg for hvilke retning de skal velge. Intensjonen er at elevene skal få teste ulike yrker i løpet av det første året.

«Prosjekt til fordypning på Vg 1 skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider

av aktuelle lærefag i utdanningsprogrammet. De kan få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammet» (Djupvik og Haaland, 2014, s 11).

I lys av Dohns (2007) betraktninger om praksis på to nivåer (se 3.2.4) er nivå 2, det vil si ferdighetens handling, fraværende under R 94, men med noe bedre tilrettelegging for utøvelse på et praksis 2-nivå under LK 06. Dette henger først og fremst tett sammen med motivasjon og mestring. For en elev som er skoletrøtt vil det være en motiverende faktor som ligger i det å utføre noe praktisk, skape noe. Etter ti år i grunnskolen vil det ikke være skolebasert undervisning som henger høyest på ønskelisten over fremtidig opplæring for mange av disse elevene. Dokumentene som er analysert her avdekker lite om motivasjon og mestringsglede, og sett fra et individperspektiv burde det vert drivkraften bak disse planene. Ut fra forskningsspørsmålene om praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskapstilegnelse og balansering av disse, ser man en tendens til å legge størst vekt på den teoretiske kompetansen i St. m. nr. 33,(1991-1992). I et hermeneutisk lys synes det som teoretisk kunnskap og praktisk kompetanse balanseres med en forståelse for at det er nødvendig med praktisk kompetanse, men at teoretisk kunnskap er en forutsetning, derfor legger man størst vekt på det. Dersom vi legger Dreyfus-brødrenes modell (fig.2) for ferdighetstilegnelse (1986) til grunn, ser vi at dette ikke stemmer helt. Den viser det sosiale og situerte som en forutsetning for at individuell læring finner sted. Et parallelt løp med praksis og teori vil etter denne modellen være bedre egnet enn det 2+2-modellen kan tilby. Til tross for dette holder myndighetene fast ved denne modellen som hovedmodell, selv om resultatet med praksisbrevordningen har vist at en slik ordning har positiv effekt på motivasjon til dem som deltok i dette prosjektet (se 1.3).

I punkt 2 i St.meld. nr 33(1991-92) kan vi lese: «Å holde fast ved et bredt kunnskapssyn i opplæringen. Det må legges vekt på både kunnskaper, ferdigheter, holdninger og utvikling av andre personlige egenskaper hos elevene og lærlingene. *Det er hele mennesket som skal utvikles»* (min utheving) (s.21). Jeg tolker det slik at dette er en utfordring for den videregående opplæringen all den tid ungdommen ikke bare utvikler seg i skolen. Et spørsmål jeg da vil stille er om ikke elever og lærlinger i forkant av R 94 utviklet hele seg? Det må kunne antas at elever og lærlinger, også før R 94 kunne orientere seg i lys av etiske prinsipper, tenkte kreativt og nytt, og samarbeidet og kommuniserte med andre på en adekvat

måte. Intensjonene i St.meld. nr 33(1991-92) står i så måte i en skarp kontrast til den læreplanen som ble lagt fram for grunnkurs i formgivningsfag i R 94. Satt på spissen skal denne utviklingen av andre personlige egenskaper hos elevene og lærlingene fremmes gjennom et år med tegning, form og farge!

Videre kan vi i meldingen lese: «Formålet med opplæringen er å gi hele den oppvoksende generasjon et solid kompetansecundament for yrkesutøvelse, et rikt liv i familie og samfunn. Målet er å ta ungdommens talenter i bruk» (St.meld. nr 33(1991-92) s.6). Det brukes store, vidtfavnende begreper og vendinger. Ved å vedta meldingen vil man sikre at alle (hele den oppvoksende generasjon) får innfridd sine talenter. Dette er et eksempel på det Engelsen (2009) kaller harmoni- og konsensusformuleringer. Konflikter og uenighet kommer ikke frem i teksten, og ingen kan si seg uenig i det som står skrevet. Man skal sikre seg at man får mer ut av befolkningens talent (s.21). I forhold til denne oppgavens problemstilling er en av løsningene for å realisere dette målet å la fag - og yrkesopplæringens opplæringsordning gå på bekostning av befolkningens talent. Alle som vil ha et yrke innen de «visse sidene» ved videregående opplæring skal først gå ett år med tegning, form og farge uavhengig av hvilke yrkesfag de velger seg videre på. «- meningsfull opplæring er bedre nasjonal investering enn trygd» (s.21). Hvor meningsfylt ble dette grunnkurset for dem som ønsket seg en praktisk rettet opplæring?

6.1.1 Om visse sider videregående opplæring

Som jeg har vært inne på tidligere, vil jeg gjerne si litt mer om tittelens ordlyd i *Kunnskap og kyndighet- om visse sider ved videregående opplæring* (St. m. nr. 33,1991-1992). -Om «visse sider» ved videregående opplæring gir spesielle assosiasjoner. «Visse sider» er kanskje et mindre heldig ordvalg, sett med dagens øyne. Når man tenker på «visse sider» ved noe, er det gjerne ikke i positiv betydning av ordet. Kan det tenkes at fordi det etablerte utdanningssystemet på 1980-tallet ikke hadde den fulle oversikt over alle de ulike yrkesfagretningene derfor valgte å vurdere dem til disse «visse» sidene for å markere en avstand? Eller var ordet valgt fordi man så på yrkesfagene som særegne og spesielle? Dette blir fra min side bare spekulasjoner, men man kunne ha kalt meldingen for «-om *andre* sider» ved videregående opplæring, noe som hadde vært mer naturlig sett med dagens øyne. Jeg tolker dette som kunnskapsarroganse fra datidens sittende utdanningspolitikere, hvor man

ønsket å markere et hierarkisk skille mellom de etablerte studiespesialiserende linjene og yrkesfagene. Jeg skal ikke dvele for mye ved dette annet enn å tilføye at det er interessant å tenke på i forhold til dagens modell hvor man har tre studiespesialiserende- og 9 yrkesfaglige utdanningsprogram, hvorav cirka 190 programfag inngår i sistnevnte utdanningsprogram.

Analysen har avdekket at det i læreplan for formgivning GK-R 94 fins detaljerte beskrivelser om mål for utførelse og handling som peker på ferdigheter, men da innenfor faget tegning, form og farge. Sett i forhold til håndverksfag vil derfor det meste av målbeskrivelsene være av teoretisk betydning. Planen inneholder uttrykksformer og begreper som har praktisk betydning. Ord som assosierer til praktisk ferdighetsutøvelse omhandler i stor grad faget tegning. I henhold til denne oppgavens definisjon av håndverksfag er fokus på praktiske ferdigheter rettet mot tilegnelse av tegneferdigheter, med størst fokus på teoretisk kunnskapstilegnelse av allmenndannende karakter. Planen vektlegger i forholdt til Saugstad (2010) akademisk kunnskap og teori, og prioriterer bort taktil og motorisk kyndighet. Håndverksyrker er avhengig av en øvelse og erfaring som er tilknyttet taus kunnskap og helhetsforståelse i tillegg til taktil fornemmelse. 2+2 modellen innbyr ikke til det fordi den i et fireårig læringsløp legger ferdighetstreningen til tredje og fjerde år. En oversiktlig og grei løsning sett i et samfunnsnytteperspektiv, men uheldig i et individperspektiv av flere grunner. Man kan fra et overordnet samfunnsnytteperspektiv konkludere med at 2+2 modellen fungerer bra sett i lys av at man fra et styringsperspektiv har god kontroll over ungdommenes studievalg og utdanningsløp. At man har åpnet opp for andre fleksible modeller indikerer at for mange er modellen mindre god.

6.1.2 Kultur for læring?

Engelsen (2003) skriver at Telhaug (1992, 1997a) mener å kunne påvise at 1980-årenes restaurative utdanningspolitikk nedprioriterte barndommens egenverdi (s.62). Politikere, næringslivet og foreldrene ble premissleverandører for utdanning, mens fagpedagogisk ekspertise og lærerprofesjon fikk mindre å si. Dersom dette var tilfelle, kan man også si at myndighetene med R 94 nedprioriterte fagopplæringens egenverdi. Intensjonen var i følge Olsen (2003) at alle skulle ha de samme sjanser for utdanning og yrkesskolene skulle gjøres likeverdige med gymnas. De studieretningene som skulle legge til rette for en "klassereise", ble i stedet en plass for de skolesvake og skoletrøtte. «*Utdanningspolitikken fikk tendensielt*

en større grad en sosialpolitisk innretning», hevder Olsen (s.33). Så hva skjedde egentlig? Olsen spør retorisk om ikke reformen bidro til å svekke yrkesfagenes selvstendighet og identitet, heller enn å styrke den. Behovet for likhet og enhet, skapte i stedet større segregering og skarpere skiller, men nå av en annen art. De med dårlige karakterer valgte yrkesfagrettede studieløp, mens de “hodeflinke” la opp til akademiske studier. Jeg tenker at ingen andre steder i det norske utdanningssystemet siste 30 år kommer enhetsskolens reproduksjon av ulikhet bedre til syne enn nettopp her.

Under punkt 8 i *Kultur for læring* (St. meld. nr 33, 2003-04, s. 21) heter det «-å unngå nye klasseskiller». Her presiseres det at man også i fremtiden må legge vekt på å trekke med seg de gruppene som står i størst fare for å falle ut. «Det er denne delen av ungdomskullet som står i størst fare for å gå inn i arbeidsledighetskø. Og det er denne delen som må få stor oppmerksomhet i utdanningssystemet»(s.21). Det vektlegges at dette er en av de vanskeligste utfordringene for myndighetene og at det skal legges mye arbeid i å møte disse utfordringene. Her er det flere forhold som melder seg. Det ene er at i lys av funnene i analysen her må det påpekes at læreplandokumentene ikke har lagt vekt på mestringsperspektivet ved utforming av læreplanmål i forhold til betydningen av praktiske ferdigheter. Det andre er at yrkesopplæringens «stemoderlige behandling», slik Engelsen uttrykker det, fra R 94 og frem til i dag må tillegges mye av skylden for at dette er en stor utfordring. Hvorfor man velger å opprettholde en ordening som balanserer hensynet til behovet for allmenndannende kunnskap med behovet for praktisk ferdighetstilegnelse negativt, slik analysen her har tolket det, kan man lese i stortingsmeldingen: I forhold til den foreslåtte grunnkursoppdelingen konkluderes det med at «(...) elevene som kommer fra grunnskolen, vil fremdeles oppleve at de begynner på noe nytt» (s.42). Et slikt syn, slik jeg tolker det, er svært nedlatende og tilkjenner en holdning som ikke tar hensyn til mestringsperspektivet som motiverende faktor i fag- og yrkesopplæringen.

Sett fra et individperspektiv kan konsekvensene av manglende praksis tidlig i læringsløpet ha flere uheldige aspekter. Jeg har sett eksempler på lærlinger som etter få dager i frisørsalong avdekker store eksemplager på hendene, noe som burde og kunne vært fanget opp mye tidligere i læringsløpet slik at lærlingen kunne valgt en annen utdanningsretning. Jeg skal ikke gå nærmere inn på det her, da dette ligger på siden av oppgavens problemstilling.

6.1.3 Skriftspråkkultur

Håndverksfagenes tradisjonelle måte å overlevere kunnskap på har tapt med skriftspråkkulturens inntog, hevder Saugstad (i Andersen og Ellingsgaard, 2012). Dette kan være med på å si noe hvorfor mange håndverkere så på innføringen av R 94 som et overgrep mot håndverksopplæringen. Når elevene var ferdig med to års yrkesskole, hadde de fortsatt ingen erfaring med yrket og bare to år på å trene seg opp. Læring i arbeidslivet har slik Jørgensen (i Andersen og Ellegaard, 2012) fremholder, andre fordeler enn å lære i en skolekontekst. Den variasjon i arbeidsoppgaver som man får ved å lære på en arbeidsplass, gir en annen sosialisering og identitetsskapelse. Det handler om teoretiske og praktiske kompetanser, innføring i arbeidsplassens sosiale fellesskap, læring av fagets normer og omgangsformer og disponering og tilpasning av arbeidsplassens krav og vilkår. Brødrene Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse (1986) gir en god beskrivelse av hvordan en slik prosess foregår. For de fleste ungdommer er dette en veldig viktig del av forståelsen for det faget man skal lære. Skolen abstraherer og tilbyr færre varierte læringsformer. På en arbeidsplass er det lettere å relatere til ulike kompetansemål når man ser behovet for hvorfor man trenger å lære dem.

I forhold til denne oppgavens problemstilling avdekket analysen at balansering av behovet for teoretisk og praktisk kunnskapstilegnelse må sies å være i favør av teori, hva angår håndverksfag og tilegnelse av disse innenfor rammen av 2+2-modellen. Sett i lys av min egen erfaring, i tillegg til ulike de teorier som er løftet frem her, burde fokus på praktisk ferdighetstilegnelse være mye større. Læreplanene og styringsdokumentene her viser at behovet for at både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter er av betydning for å tilegne seg et håndverk, men de legger ikke premissene godt nok til rette for at innøving av ferdigheter i skolen er mulig å gjennomføre innenfor 2+2-modellen, før elevene går ut til lærebedriftene. Man kan derfor si at det ikke er konsistens mellom intensjon og opplevd læreplan. Lærlingen har således kun to år på seg for å bli klar til å bestå fag/ svenneprøve.

7 Konklusjon og Avslutning

Svaret på oppgavens problemstilling synes å være at innenfor rammen av 2+2-modellen vil balansering av behovet for teoretisk kunnskap og praktisk ferdighetstilegnelse være vanskelig så lenge det første året i modellen ikke innehar nok praksis. Dette underbygges av de funn forskningsspørsmålene har avdekket, slik jeg tolker det. Problemet er at det i læreplanene ikke er tatt nok hensyn til mestringsperspektivet, og at det således er undervurdert hvilken betydning håndverksmessig ferdighetstilegnelse har for motivasjonen blant elever som ønsker en karrierevei innen håndverksyrker. Sett fra et individperspektiv er balansering av behovet for teoretisk kunnskap og praktisk ferdighetstilegnelse innenfor 2+2-modellen lite egnet for de ungdommer som er skoletrøtt og vil gjøre noe annet. For dem vil et løp som for eksempel praksisbrevordningen være bedre egnet. Som jeg har sagt før i oppgaven har jeg min forforståelse som opplæringsansvarlig i frisørbransjen, men jeg vet også mye om hva som må til for å bli dyktig, all den tid jeg selv har tilegnet meg ferdigheter innen frisøryrket og har beveget meg fra novise til ekspert, slik modellen som Dreyfus & Dreyfus (1986) viser (se fig.2). Ekspert blir man bare med god veiledning, terping og repetisjon innenfor et håndverk. Man må få slippe til og prøve ut i praksis hva håndverket handler om. Det handler i stor grad om å føle mestring.

Den teoretiske forståelsesrammen som ble valgt i denne oppgaven har vært med på å underbygge den tolkning jeg har gitt av læreplan- og styringsdokumentene. Jeg har belyst forskjellen mellom en konkret ferdighetstilegnelse og en teoretisk kunnskapsforståelse ved å bruke praksisbegrepet som det konkrete, og teoribegrepet som det abstrakte. Tone Kvernbekk (2012) nevner i sin artikkel at rekkefølgen av hva som kommer først av praksis og teori er et spørsmål som ofte stilles i utdanningsammenheng (s. 289). I lys av 2+2-modellen fremstår teorien som grunnlaget for praksis, men de funn som analysen her har avdekket viser at praksisforståelse bygger på mestring, og bør følges av parallelt av teorien. Saugstads (2012, 2013) betraktninger har gitt klangbunn til denne observasjonen ved at hun skiller mellom viten og kyndighet, som også har vært noe av hovedpoenget jeg har villet få fram med denne oppgaven. I tillegg har Dohns (2007) perspektiver om praksis i to nivåer pekt på betydningen av at håndverkstilegnelse er avhengig av å praktisere håndverket. Dreyfus & Dreyfus (1986) modell for ferdighetstilegnelse har vist hvordan en innlæringsprosess gradvis automatiseres i samspill og med veiledning fra andre mer kompetente, til ferdigheten «sitter i fingrene».

Mestringsfølelse setter i gang en indre driv, en motivasjon og et ønske om å lære mer og mestre bedre. Elever og lærlinger som opplever mestring er motiverte. Elever og lærlinger som er motiverte, dropper ikke ut.

«An expert's skill has become so much part of him that

He need be no more aware of it than he is of his own body»

Dreyfus & Dreyfus 1986, s. 30.

Litteraturliste

- Andersen, Peter Ø. og Ellegaard, Thomas (red) (2012): «*Klassisk og moderne pedagogisk teori*». Hans Reitzels forlag, København.
- Befring, Edvard (2002): «*Forskningsmetode med etikk og statistikk*». Samlaget, Oslo
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. og Aaslid, B. E. Rapport (Årstall): «*På de samme stier som før*». Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen
- Dale, Erling Lars (2010): «*Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?*» Universitetsforlaget, Oslo.
- Djupvik, Anne Engan, og Haaland, Grethe (2014): «*Veileder- og instruktørhåndboka 2014*». Pedlex, norsk skoleinformasjon.
- Dohn, Nina Bonderup (2007): «*'Praksis', 'social praksis' eller 'socialt medieret praksis'?*» i Res Cogitans no.4, vol. 1, 193-211.
- Dreyfus, H.L. (1986). "*Mind over machine*". New York: The Free Press
- Engelsen, Britt U. (1998): «*Fagprøve og fagforståelse med fragmenter I et bilde av fagopplæring I arbeidslivet*». Rapport nr. 6. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Garmannslund, Per. E., Andresen., Bent. B, og Neset, Tore. (2010-12): «*Økt kompetansebedre læring*». Oxford research, Kristiansand. Hentet fra URL 17.11.2014: http://www.udir.no/Upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf?epslanguage=no
- Gundem, Bjørg Brantzæg (2008): «*Perspektiv på Læreplanen*». Fagbokforlaget, Oslo.
- Høst, Håkon og Hovdhaugen, Elisabeth (2013). «*Ny struktur - tradisjonelle mønstre. Kunnskapsløftets endringer i et historisk perspektiv*», kapittel 4. I Karseth, Møller og Aasen (red) (2013): «*Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*» Oslo: Universitetsforlaget».
- Høst, Håkon (red) (2008): «*Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk*». NIFU rapport 20/2008
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): «*Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i*

- samfunnsvitenskapelig metode», 2. utgave. Høyskoleforlaget AS
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Loise (1999): «*Diskursanalyse som Teori og metode*». Samfunslitteratur Roskilde Universitetsforlag, Frederiksesberg
- Jørgensen, C.H. (2012): «*Læring i arbeidslivet*» i Østergaard Andersen og Ellegaard (red) (2012): «*Klassisk og moderne pedagogisk teori*». Hans Reitzels forlag, København.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1993): Læreplan for Videregående opplæring. Studieretning for grunnkurs formgivningsfag. Oslo
- Kjeldstadli, Knut (1999): «*Fortida er ikke hva den engang var- En innføring i historiefaget*» Universitetsforlaget, Oslo.
- Kleven, Thor Anfinn (red) (2011): «*Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*». Lærebokutvalget for høyere utdanning, Unipub. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (1996): «*Om lærlings situasjonen*». St. meld. Nr. 22 (1996-1997). Oslo: Kirke-, utdannings- og undervisningsdepartementet Hentet fra URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-22_1996-97.html?id=191056 (hentet 14.april 2014).
- Kunnskapsdepartementet (2003): «Kultur for læring», St. meld. nr. 30 (2003-04) Hentet fra URL 6.april 2014: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?regj_oss=1&id=717308
- Kunnskapsdepartementet (2010-11): *Motivasjon- Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet og stabilitet i grunnopplæringen* (St.meld.nr. 22 2010-2011). Hentet fra URL 22.april 2014: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/14/5.html?id=370735>
- Kunnskapsdepartementet (2013): «*På rett vei-kvalitet og mangfold i fellesskolen*», Meld. St. nr. 20 (2013). Hentet fra URL 6.april 2014: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?regj_oss=1&id=404433
- Kunnskapsdepartementet(1988): «*Med viten og vilje*». Innstilling fra Universitets- og høyskoleutvalget. (NOU 1988: 28). Hentet fra URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14/5/3/1.html?id=142826>

- Kunnskapsdepartementet (2003): «*I første rekke*» NOU 2003: 16) hentet 6.11.2014 fra URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?regj_oss=1&id=147077
- Kvale, Steinar (1999): «*Mesterlære: Læring som sosial praksis*». Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (1998): hentet fra URL 8.januar 2014: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Lund, Thorleif (red.) (2002): «*Innføring i forskningsmetodologi*» Unipub forlag AS
- Læreplan for Kunnskapsløftet (2006).hentet fra URL: <http://www.udir.no/kl06/DHDHV1----/>
- Mjelde, L. (1991): «*Fra hånd til ånd i yrkespedagogisk perspektiv*» Selskapet for norsk skolehistorie. Universitetsbibliotekets trykkeri, Oslo. Hentet fra URL 2.mai 2014: <http://www.nb.no/nbsok/nb/cd7340a6c6885f2b766bba506a125828.nbdigital?lang=en#21>
- Nettverk for opplæringskontor i Troms. Hentet fra URL 6.11.2014: <http://karri.no/>.
- Nielsen, Klaus (2002): “*The Concept of Tacit Knowledge –A Critique*” I *Outlines* no 2, 2002.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Notam Gyldendal.
- Nyen, Torgeir og Tønder, Anna Hagen «*Prosjekt til fordypning- et taktskifte i fagopplæringen*». I Karseth, Møller og Aasen (red) (2013): «*Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*» Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, O.J. (1989): *Utviklingstrekk ved norsk yrkesutdanning og fagopplæring* (AHS Serie B) 1989-3). Bergen. Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning, Universitetet i Bergen
- Olsen, O. J. (2008): *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag. Og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* Notat 5- 2008. Røkkansenteret
- Om lov og endringer i opplæringslova* Ot.prp.nr 46 (2006-07). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-46-2007-2008-.html?id=505975>
- Polanyi, Michael (1966-1983): «*The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith

- Rasmussen, Jens (1999): «Mesterlære og den allmenne pedagogikk» i Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Notam Gyldendal.
- Saugstad, Tone (2012): «Om viden og kunnen-pedagogisk sett» i Andersen, Peter Ø og Ellegaard, Thomas (red) (2012): «Klassisk og moderne pedagogisk teori». Hans Reitzels forlag, København
- Saugstad, Tone (2013): “*The importance of being Experienced: An Aristotelian Perspective on Experience and Experience-based Learning*” i Stud Philos Educ.
- Tønnesen, Liv Kari B.(2007): «Norsk utdanningshistorie- en innføring med fokus på grunnskolen utvikling Bergen». Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet(2019): «*Veileder til prosjekt til fordypning*» hentet fra URL: http://www.udir.no/PageFiles/1323/Veileder_for_prosjekt_til_fordypning.pdf
- Vibe, Nils., Frøseth Mari Wigum, Hovdhaugen, Elisabeth, Markussen, Eifred (2012): NIFU-rapport 26, «*Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*, Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU_struktur.pdf?epslanguage=no (Hentet ut 30.6.2014)
- Voksenopplæringsloven Ot.prp. nr. 7 (1975-75)* hentet fra URL 30.oktober2014: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95?q=voksenoppl%C3%A6ringsloven>
- Wendelborg, Christian, Thorshaug, Kristin og Paulsen, Veronika, Garvik, Marianne (2014): «*Lærlingundersøkelsen. Analyse av lærlingundersøkelsen 2013*. Rapport 2014, Mangfold og inkludering. NTNU, Samfunnsforskning AS <http://www.udir.no/PageFiles/87702/L%C3%A6rlingunders%C3%B8kelsen%20H%C3%98ST%202013%20WEB.pdf?epslanguage=no> (Hentet 9.7.2014)
- Woolfolk, Anita (2004). «*Pedagogisk psykologi*». Tapir akademisk forlag. Trondheim. www.vilbli.no (hentet 8.11.2014) www.hadsel.vgs.no/artikkel.aspx?MIId=2704&AId=13537 (hentet 6.11.2024)