

Kompetansemål i et yrkesopplæringsperspektiv

Om formulering av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan

Halvor Spetalen 

OsloMet - storbyuniversitetet

Kontakt: hspetale@oslomet.no

Abstrakt

Denne artikkelen handler om utformingen av nye kompetansemål i den nye vg1-læreplanen for utdanningsprogrammet restaurant- og matfag etter fagfornyelsen som ble iverksatt høsten 2020. Det er lett å tenke på kompetansemålene i en læreplan som noe «gitt», og formålet med denne artikkelen er derfor å vise hvilke valg og vurderinger som ligger bak utformingen av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan, nærmere bestemt vg1-læreplanen i restaurant- og matfag.

Siden kompetansemålene, slik de er utformet i læreplanen, har stor betydning for både innhold, læringsaktiviteter og vurdering i yrkesopplæringen, kan ny kunnskap om utforming av kompetansemål få betydning for ikke bare senere læreplanarbeid, men kanskje også for senere læreplananalyse og implementering av nye læreplaner på den enkelte skole.

Artikkelen bygger på intervjuer med medlemmene i læreplangruppen med ansvar for utvikling av den nye vg1-læreplanen i restaurant- og matfag fire ganger i perioden fra oktober 2018 til juni 2019. Da var læreplangruppens arbeid sluttført idet utkastet til ny læreplan ble sendt til Utdanningsdirektoratet (UDIR) for godkjenning.

Resultatet fra intervjuene antyder at læreplangruppen posisjonerer seg i en pragmatisk tradisjon med vekt på eklektisk valg av yrkesteori og relevant yrkespraksis ved bruk av både handlings- og kunnskapsverb i kompetansemålene. Kompetansemålene er relativt vide og åpne for tolkning, men likevel tydelig definerte med ett læringsmoment i hvert mål. Kompetansemålene er også fag- og yrkesnøytrale på den måten at ingen enkeltyrker favoriseres, noe som åpner for at elever med ulike yrkesønsker kan gjennomføre en tidlig spesialisering allerede i vg1. Artikkelen oppsummeres med fire momenter som kan tjene som ramme for senere arbeid med formulering av kompetansemål i yrkesfaglige læreplaner.

Emneord: Yrkesfag, læreplan, kompetansemål, yrkesopplæring, læreplangruppe

Behov for nye læreplaner i yrkesopplæringen

I mars 2018 ble det vedtatt at tilbudsstrukturen i den norske yrkesopplæringen skulle endres med effekt fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Antall yrkesfaglige utdanningsprogrammer økte fra åtte til ti og innenfor alle de ti utdanningsprogrammene ble det nødvendig å lage nye læreplaner i programfagene for både vg1, vg2 og vg3. Denne fornyelsen av læreplanene i de yrkesfaglige programfagene ble knyttet til fagfornyelsen i norsk skole som startet med Stortingsmelding 28 «Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet» i 2016. I denne stortingsmeldingen evalueres Kunnskapsløftet fra 2006 og det legges føringer for en vurdering, gjennomgang og revisjon av innhold i fag og læreplaner (NOU, 2015). Arbeidet med fagfornyelsen startet med fag i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående skole høsten 2017, mens fornyelsen av vg1-læreplanene i de yrkesfaglige programfagene ble igangsatt høsten 2018, vedtatt i februar 2020 og ble iverksatt fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utgangspunktet for denne artikkelen er utviklingen av en ny vg1-læreplan i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. Studien rettes inn mot læreplangruppens utforming av *kompetansemålene* i programfagene. Problemstillingen blir da:

Hvilke vurderinger og valg i læreplangruppen bidro til utforming av kompetansemålene i 2020-versjonen av vg1-læreplanen i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag?

Hvordan en læreplangruppe utformer kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan kan både gi innblikk i én læreplangruppes «mikrouivers», men også representere diskusjoner og valg knyttet til yrkesfaglige læreplaners funksjon og hensikt mer generelt. Hensikten med artikkelen er derfor å utvikle ny kunnskap om utforming av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan siden disse kompetansemålene vil ha stor betydning for den skolebaserte yrkesopplæringen i mange år fremover.

Som teoretisk referanseramme vil jeg på den ene siden trekke veksler på litteratur om læreplaner i internasjonal og norsk faglitteratur og på den andre siden faglitteratur som diskuterer de særegne utfordringene norsk yrkesfaglig opplæring står ovenfor i det første skoleåret (vg1).

Videre i artikkelen vil jeg først redegjøre for teori knyttet til læreplanforståelser før jeg skriver om det metodiske grunnlaget for innsamlingen av empirien og analysen av intervjudataene. Dette følger en presentasjon av funnene og en diskusjon knyttet til problemstillingen før jeg avslutter med en konklusjon.

Hva er en læreplan

Før prosessen med utvikling av kompetansemålene i den nye læreplanen for vg1 restaurant- og matfag beskrives, vil jeg kort redegjøre for begrepet læreplan, utformingen av den nye yrkesfaglige læreplanen i vg1 og ikke minst hva som kjennetegner en yrkesfaglig læreplan til forskjell fra læreplaner i grunnskolefag og fellesfag i videregående skole.

I norsk kontekst forstås *begrepet* læreplan som et styrings- og grunnlagsdokument rettet mot det som skjer i skolen og som et uttrykk for en plan, intensjon og foreskriving for hva elevene skal lære på skolen og i et nærmere bestemt fag (Bailey, 2010; Engelsen, 2003; Gudem, 2008).

Læreplanen er altså et plan- og rammeverk som legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning handler om (Billett, 2011; Karseth & Sivesind, 2009). Videre skriver Karseth og Sivesind (2009) at den formelle læreplanen i norsk skole preges av en bestemt struktur og et særskilt språk som gir føringer for skolens virksomhet i form av mål, angivelse av fag, temaer og prinsipper for organisering og vurdering. Læreplanen blir en form for kontrakt mellom skole, hjem og samfunn som setter rammen for hva som skal undervises og læres i skolen. Den formelle læreplanen blir da et forvaltnings- og rettighetsdokument som skal ta hensyn til individuelle krav og forventninger og samtidig profesjonell autonomi gjennom metodefrihet og utøvelse av faglig skjønn. Det er denne forståelsen av læreplanbegrepet jeg tar med meg videre i arbeidet.

Læreplaner i yrkesopplæringen

I likhet med læreplaner for enkeltfag i grunn- og videregående skole er også læreplaner i yrkesfaglige utdanningsprogrammer et uttrykk for hva som ønskes lært i et gitt tidsrom. Men til forskjell fra en læreplan i enkeltfag, er en yrkesfaglig læreplan ikke nødvendigvis knyttet til en vitenskapsinndelt fagdeling, men på behov og kvalifikasjonskrav i arbeidslivet (Wesselink et al., 2017). Den yrkesfaglige delen av opplæringen bygger på en pragmatisk og eklektisk utvelgelse av innhold og læringsaktiviteter som knytter til det Wesselink et. al (2017, s. 541) benevner som *vocational core problem, job tasks, professional dilemmas, competencies og performance indicators*. De yrkesfaglige kompetansemålene i læreplanen defineres derfor i stor grad av ulike bransjers behov og hver av disse bransjene er representert i et faglige råd knyttet til hvert av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. I utdanningsprogrammet restaurant- og matfag kalles dette for *Faglig råd for restaurant- og matfag* (FRRM). Viktig kjennetegn ved utvikling av nye yrkesfaglige læreplaner er derfor at læreplangruppene må være lydhøre for bransjers nasjonale og lokale behov for kvalifisert arbeidskraft. De nasjonale læreplanene i yrkesfaglige utdanningsprogrammer må derfor utformes så fleksibelt at skolene kan tilpasse innhold, læringsaktiviteter og samarbeide med arbeids- og næringsliv (Bailey, 2010). Sammen med de grunnleggende ferdighetene som muntlig kommunikasjon, lesing, skriving, regning, og digitale kompetanse i programfagene skal også fellesfag som for eksempel norsk, matematikk og samfunnsfag integreres i den skolebaserte yrkesopplæringen.

I denne artikkelen vil ikke denne delen av yrkesopplæringen bli ytterligere beskrevet eller utdypet, men det er likevel verdt å nevne at det å gjennomføre skolebasert yrkesopplæring i Norge ikke *bare* handler om utvikling av yrkesutøvelse i snever forstand.

Dette er noe Young (2004) også er inne på når han referer til tre ulike tilnærminger til hvordan læreplaner i yrkesopplæring (vocational curriculum) kan organiseres. Den første tilnærmingen kaller han *kunnskapsbasert* (knowledge-based approach). Kjennetegn ved denne tilnærmingen er at elever skal lære generelle (vitenskapelig) kunnskaper og ferdigheter uten eksplisitt jobbrelevans. Kunnskapen forstås som gitt og hvordan denne kunnskapen og ferdighetene skal overføres og kontekstualiseres til den enkelte bedrift, overlates til lærlingen og arbeidsgiveren. Et alternativ til den kunnskapsbaserte tilnærmingen kaller Young *standardbasert* (standard-based approach). Med standardbasert mener han at innholdet i læreplanene kontrolleres og utvikles av brukerne, altså arbeidslivet og yrkesutøvere. I stedet for å være

opptatt av hva elevene trenger av *kunnskap* (need to know), er man her mer opptatt av hva elevene skal kunne *gjøre* (need to do) på *arbeidsplassen*. Det er arbeidslivets behov og den konkrete yrkesutøvelsen som skal styre utvikling og innhold i yrkesopplæringen. Begge disse tilnærmingene har i sin rendyrkede form utfordringer. Som et svar på dette viser Young til en tredje tilnærming som han kaller *sammenbindende* (connective approach). Den norske skolebaserte yrkesopplæringen preges av Youngs sammenbindende tilnærming og bygger på to «stolper», en yrkesfaglig og en allmennteoretisk som sammen skal utvikle faglærte yrkesutøvere og aktive medborgere (Hiim, 2017).

Gjennom denne tilnærmingen fra Young (2003) blir det tydeligere at den skolebaserte yrkesopplæringen i Norge ikke bare innebærer en balanse mellom fellesfagene og yrkesfagene, men at også utformingen av den yrkesfaglige delen av opplæringen kan være preget av ulike tilnærminger og perspektiver.

Tidligere forskning knyttet til utforming av yrkesfaglige læreplaner

I norsk kontekst er det skrevet mye om utvikling av læreplaner for grunnskolen (Engelsen, 2003, 2015a, 2015b; Gudem, 2008; Øzerk, 2006), men svært lite er publisert om utvikling av *yrkesfaglige* læreplaner i Norge. Det er ikke nødvendigvis mangel på internasjonale publiseringer knyttet til utvikling av yrkes-/profesjonsfaglige læreplaner (Bailey, 2010; Finch & Crunkilton, 1999; Null, 2010), men disse belyser i liten grad det særegne med utvikling av norske yrkesfaglige læreplaner. Særlig ikke når det gjelder partssamarbeid, faglige råd og rollen UDIR spiller i arbeidet med nye læreplaner.

Et systematisk søk med begrepene «yrkesfag læreplangruppe» «utvikling yrkesfag læreplan», «fagfornyelsen utvikling yrkesfag læreplan» og «vocational curriculum development» i Oria, Idunn og Google Scholar, gir bare ett relevante treff knyttet til utvikling av yrkesfaglig læreplan i norsk kontekst. I masteroppgaven til Melheim (2006) fulgte hun læreplangruppen som utviklet læreplanen i elektrofag i forbindelse med Kunnskapsløftet i 2006.

Flest treff knyttes til det Billett (2011) kaller den *erfarte* læreplanen. Publiseringer er her særlig knyttet til implementering av læreplaner og didaktiske utfordringer i skole og arbeidsliv (Dahlback et al.; Hiim, 2017). Noe forskning kan også knyttes til analyser av vedtatte yrkesfaglige læreplaner (Eben & Spetalen, 2020; Spetalen, 2017a; Spetalen, 2017b).

Innenfor læreplanforskning kan læreplanbegrepet vurderes ut ifra ulike vinkler eller domener. Det kan være *ideen* (ideological curriculum) bak læreplanen, den formelle *læreplanteksten* (formal curricula), hvordan lærere *oppfatter* læreplanen (perceived curricula), hvordan lærere *braker* læreplanen (operational curricula) eller hva elevene *lærer* (experiential curricula) som er utgangspunktet for ulike læreplanstudier (Goodlad, et al., 1979). Denne artikkelen fokuserer på utformingen av kompetansemål som *tekst* i en formell læreplan innenfor den skolebaserte yrkes-opplæringen.

Utfordringer knyttet til læreplankonstruksjon i yrkesfag (spesielt for vg1)

Det norske yrkesopplæringssystemet bygger i hovedsak på 2 + 2 modellen der elevene gjennomføre videregående kurs 1 og 2 (vg1 og vg2) i skolen over to år og deretter to års læretid (vg3) (vilbli.no). Antall fagområder/yrker varierer i hvert av de ti yrkesfaglige utdanningsprogrammene, men felles for alle er at både innholdet i læreplanen og også læringsaktivitetene i det første året (vg1) skal tilpasses behovene til mange yrker. I utdanningsprogrammet restaurant- og matfag er det for eksempel 11 fag-/svennebrev. Da blir det et læreplan- og didaktisk spørsmål hvordan yrkesopplæringen skal være relevant for elever med ulike yrkesønsker i samme vg1-klasse. Hiim (2017) skriver i den forbindelse at en *relevant* yrkesfaglig læreplan kan defineres som en læreplan som gir elevene mulighet til å utvikle kompetanse i de yrker elevene ønsker, noe som kan benevnes som interessedifferensiert yrkesforankring. Skal elever i vg1 få mulighet til en interessedifferensiert yrkesopplæring er det nødvendig at kompetansemålene i læreplanen er utformet på en slik måte at de kan nås på en autentisk måte uansett hvilket yrke elevene ønsker å spesialisere seg i (Hiim, 2017). Det at kompetanse etter fagfornyelsen er definert som å «kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, samt forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), er derfor en viktig ramme for utvikling av de nye kompetansemål i yrkesfaglige læreplaner.

En ny læreplan vil heller ikke utvikles i et vakuum, men bli ledet og styrt av føringer fra både FRRM, UDIR og Kunnskapsdepartementet. Disse føringene handler om styring av utviklingsprosessen gjennom sekretariatsfunksjonen, valg av læreplanmedlemmer, fastsetting av møtstruktur, milepælsplaner, og organisering av innspills- og høringsrunder. UDIR gir også malen for den generelle strukturen i læreplanene samt felles innholdskomponenter og krav til språkføring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Disse føringene gir en relativt stram struktur for læreplangruppens mulighet for å utforme hele læreplanen fritt.

Utforming av kompetansemålene er likevel det området der læreplangruppen har størst innflytelse fordi målene skal være tilpasset behovet fra arbeidslivet slik det skisseres i innspill fra Faglig råd i hvert enkelt utdanningsprogram. Det er imidlertid ikke uvanlig at det blir enkelte diskusjoner og friksjoner mellom bransjefaglige innspill og UDIRs føringer (Hansen, et al., 2019; Valum, 2020).

Metode

I denne delen vil jeg først presentere medlemmene i læreplangruppen før jeg redegjør for forskningsdesignet og konkretiserer intervjuguiden, datainnsamlingen og analyseprosessen før jeg avslutter med noen etiske betraktninger.

Læreplangruppens medlemmer

Tilgang til læreplangruppen fikk jeg gjennom en forespørsel til UDIR og at læreplangruppens medlemmer sa seg villig til å delta i prosjektet. Det var fem medlemmer i denne læreplangruppen og disse representerer ulike yrkesfag. Ingen av medlemmene hadde arbeidet med læreplankonstruksjon tidligere, men har tidligere arbeidet med læreplaner i forbindelse med eget masteroppgaveprosjekt eller deltakelse i eksamensgrupper og prøvenemd knyttet til utviklingen av læreplaner i LK06. Felles for dem alle var at de hadde ønske om å delta i utviklingen av en ny læreplan som de oppfattet kan påvirke yrkesopplæringen i restaurant- og matfag i mange år fremover. Tre av medlemmene ble spurt av UDIR om å delta fordi de hadde samarbeidet med UDIR tidligere og to ble rekruttert gjennom innspill fra laug og nominert fra egen skole. Fire av læreplangruppens medlemmer arbeider som yrkesfaglærere i restaurant- og matfag, mens det femte medlemmet arbeider ved et opplæringskontor. Medlemmene bor på forskjellige steder i Norge og begge kjønn er representert.

Forskningsdesign

Å benytte kvalitative intervjuer oppfatter jeg, som Creswel (2007), er et egnet verktøy for å få en dypere forståelse for hvordan læreplangruppens vurderinger og valg fikk betydning for utforming av kompetansemålene i læreplanen.

Intervjuguide

Som et utgangspunkt for de kvalitative forskningsintervjuene ble det laget fire intervjuguider som fulgte læreplanprosessen slik den var lagt opp av UDIR, Den første intervjuguiden fokuserte på læreplangruppens bakgrunn og visjoner for læreplanarbeidet, den andre på utviklingen av kjerneelementer og grunnlaget for utviklingen av kompetansemål, den tredje på valg, begrunnelser og utforming av kompetansemålene. Det fjerde intervjuet med lederen av læreplangruppen dreide seg i hovedsak om hvilke tilbakemeldinger læreplangruppen hadde fått på utkastene underveis i arbeidsprosessen og hvordan arbeidsprosessen i læreplangruppen hadde vært. Intervjuguidene var i hovedsak lett semistrukturerte med 3-4 spørsmål og tok særlig sikte på å undersøke deltakernes *begrunnelser* for faglig innhold og utforming av kompetansemålene i den nye læreplanen.

Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk i fire omganger gjennom telefonintervjuer med læreplanmedlemmene i november 2018, februar 2019, april 2019 og juni 2019.

Tid for telefonintervjuene ble avtalt gjennom epost og samtalene tatt opp med lydopptaker for senere analyse. Hvert intervju varte mellom 30 og 50 minutter. Alle intervjuene ble senere transkribert ordrett, anonymisert og klargjort for analyse og tolkning. Etter at lydfilene fra hvert intervju var transkribert, ble de slettet.

Analyse

Det er gjennomført en analyse av intervjudataene med fokus på meningskodning inspirert av både grounded theory slik Kvale & Brinkmann (2010, s. 209) beskriver det og en tematisk analyse slik Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 278-280) redegjør for. Hvert av intervjuene ble grundig lest og meningsbærende enheter ble tematisk merket, trukket ut og in vivo-kodet (Saldaña, 2009; Johannessen et al., 2010) Hver av disse kodede enhetene ble deretter fordelt i temabaserte kategorier (Johannessen, et al., 2018). Disse temabaserte kategoriene ble senere navnsatt som: (1) Opplevelse av rammer og muligheter for selvstendige valg, (2) læreplanen som intensjon og styringsverktøy og (3) innhold og utforming av kompetansemålene. Kategoriene er dels basert på spørsmålene i intervjuguidene og dels på faktorer som preget utviklingen av de konkrete kompetansemålene. Den første kategorien peker på læreplangruppens forståelse av *rammer og retningslinjer* for utvikling av konkrete kompetansemål, den neste kategorien viser hvordan læreplangruppen ser for seg *bruk* av kompetansemålene og den siste kategorien peker på den *konkrete tekstlige utformingen*. I diskusjonskapittelet vil funnene knyttet til disse kategoriene bli forsøkt løftet for å kunne si noe om utvikling av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan i norsk kontekst.

I hver av kategoriene ble de meningsbærende enhetene fra hvert av intervjuene planmessig strukturert for å utvikle en sammenhengende meningsfortettet tekst (narrativ) i «vi-form». Denne formen for resultatpresentasjon opplever jeg som mer åpen for informantenes ulike oppfatninger og bredde i materialet. Konstruksjonen av narrative er gjort så skjønnsomt og empirinær som mulig. Innholdet er i all hovedsak basert på meningsenhetene slik de fremsto i de transkriberte tekstene, men det er tilført overgangsord og rekkefølgen av meningsenhetene er tilpasset strukturen i en helhetlig og lesevennlig tekst. En slik presentasjon av intervjudataene bidrar også til å bevare anonymiteten til hvert enkelt læreplanmedlem, noe som er spesielt viktig siden navnene på læreplanmedlemmene er publisert på UDIR sine hjemmesider.

Etiske betraktninger

Gjennom alle intervjuene har jeg prøvd å være åpen for informantenes meninger, argumenter og begrunnelser for valg av faglig innhold, utforming av kompetansemål og deres beskrivelse av føringer i arbeidet og arbeidsprosesser i læreplangruppen. Det er lagt særlig vekt på at det skal ikke være mulig å gjenkjenne enkeltmedlemmers utsagn fordi navnene på medlemmene i læreplangruppen er åpent tilgjengelig på UDIRs hjemmesider. Det betyr for eksempel at jeg valgte å allmenngjøre enkelte utsagn som jeg tolker kan være gjenkjennbare for lesere som kjenner medlemmene i læreplangruppen. Disse begrensede omformuleringene påvirker etter min mening i liten grad funnene som presenteres, men bidrar til å anonymisere resultatene i enda større grad. Slik jeg vurderer det, vil denne anonymiseringsstrategien ikke innebære at validiteten reduseres, men sikre at medlemmenes utsagn og oppfatninger beskyttes mot individuell gjenkjenning. Pros-jektet er godkjent av NSD med referansenummer 737700.

Det er samtidig verdt å merke seg at resultatene avspeiler kun én av de ti yrkesfaglige læreplangruppernes arbeid med konstruksjon av nye læreplaner. Slik Hansen et al. (2019) skriver, har læreplangrupperne i fagfornyelsen hatt svært ulik erfaring med samarbeidet med UDIR, Faglige råd og også internt i læreplangrupperne. Slik sett blir resultatene av denne studien en

form for singelcase som bør suppleres med annen forskning på temaet før vi vet mer generelt om hvordan kompetansemålene i en yrkesfaglig læreplan blir utformet.

Resultater

Dette resultatkapittelet består av tre avsnitt basert på kategoriene fra analysen; opplevelse av rammer og muligheter for selvstendige valg, læreplanen som intensjon og styringsverktøy og innhold og utforming av kompetansemålene. Disse avsnittene viser hvordan vurderinger og valg gjort i læreplangruppen i tidsrommet fra oktober 2018 til juni 2019 påvirket innhold og utforming av kompetansemålene i den nye vg1-læreplanen for utdanningsprogrammet restaurant- og matfag.

Læreplangruppens opplevelse av rammer og muligheter for selvstendige valg

Læreplangruppen måtte forholde seg til flere føringer i utformingen av kompetansemål. Særlig gjelder dette formelle føringer fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2018) og faglige føringer fra FRRM (Faglig råd for restaurant- og matfag, 2018).

Kunnskapsdepartementet (KD) og UDIR setter ikke bare rammer for den formelle arbeidsprosessen med læreplanarbeidet, de regulerer også oppsettet av læreplanstrukturen helt ned til hvilke verb som skal benyttes i kompetansemålene. Denne prosessen er blitt kritisert av flere faglige råd for ikke å involvere partene i arbeidslivet godt nok (Hansen, et al., 2019). Flere faglige råd har opplevd at de blir overkjørt av UDIR og hele læreplanarbeidet stoppet også opp i en periode opp på grunn av uenighet om tidsfrister (Valum, 2020).

Intervjuene med læreplangruppen for vg1 restaurant- og matfag indikerer likevel at samarbeidet med fagkonsulenten i UDIR har gått rimelig greit. Når læreplangruppen uttrykker: «Vår fagkonsulent [i UDIR] har ikke overstyrt noen tekster, men jeg vet at noen UDIR-kontakter i andre læreplangrupper har lagt seg mer borti det», betyr dette kanskje at læreplangruppen for vg1 restaurant- og matfag har hatt «flaks». I denne læreplangruppen virker det som om det gode samarbeidet med fagkonsulenten gjorde at gruppen tok sjansen på å utvide handlingsrommet sitt

underveis og fikk «lov» til det. Her tenker jeg særlig på endringer i bruk av verb i kompetansemålene underveis i prosessen. Fra det første læreplanutkastet som lå svært nær Kunnskapsdepartementets (2018) oversikt over aktuelle verb (som i stor grad var tilpasset fag i grunnskolen), til senere utkast der læreplangruppen innførte verb som: «å bruke, å praktisere, å anvende, å utføre og å gjennomføre» i større grad. Dette viser at læreplangruppen benyttet et faktisk handlingsrom og at rammene fra UDIR endret seg positivt under arbeidsprosessen, men at dette «frirommet» var avhengig av et godt samarbeidsklima mellom læreplangruppen og fagkonsulenten i UDIR.

Læreplangruppen måtte også forholde seg til faglige innspill fra FRRM (Faglig råd for restaurant- og matfag, 2018) som ble utformet sommeren 2018. Disse innspillene er en samling

sluttkompetansebeskrivelser som beskriver fagkunnskap og produksjonsarbeid knyttet til hvert av de 11 yrkene innenfor utdanningsprogrammet restaurant- og matfag.

Selv om læreplangruppen referer til det faglige innspillet fra FRRM, kan det synes som om disse sluttkompetansebeskrivelsene har hatt relativt liten betydning for utformingen av kompetansemålene i vg1-læreplanen. Noe av årsaken kan være at; «Opplevelsen av sluttkompetansene fra FRRM har vært en litt blandet opplevelse. De dekker de sentrale punktene, men er også litt for diffuse og svært likt utformet for mange av fagene.» «Det har kanskje gått litt fort i svingene», «litt klipp-og-lim-følelse», særlig forslaget til progresjon mellom vg1 og vg2.» Når læreplangruppen på sin side uttrykker at: «Formuleringene [i kompetansemålene] må være greie for alle yrkene. Vi måtte derfor være nøye med terminologien slik at alle yrkene favnes», indikerer dette at FRRM yrkesspesifikke sluttkompetansebeskrivelser måtte omskrives til kompetansemål spesielt egnet for et fagnøytralt vg1. I denne prosessen kan det synes som om læreplangruppen valgte å benytte de allerede eksisterende kompetansemålene fra 2006-læreplanen og heller velge ut og tilpasse aktuelle kompetansemål herfra når de sier at: «Da vi startet med kompetansemål begynte vi rett og slett med å gå gjennom dem som er brukt fram til nå og stilte spørsmålet: «Hvilke vil vi ha med videre? Hvilke beskriver ting godt?»

Intervjudataene kan tyde på at læreplangruppen har arbeidet innenfor rammene fra både KD, UDIR og FRRM, men utvidet handlingsrommet og tok selvstendige valg når det gjelder utviklingen av kompetansemålene. I et slikt perspektiv kan kritikken av manglene faglige innflytelsen i utviklingen av nye læreplaner i Fagfornyelsen være reell i mange utdanningsprogram, men ikke i noen stor grad i læreplangruppen for vg1-restaurant- og matfag. Hvis arbeidet i denne læreplangruppen er representativ for utvikling av kompetansemål i andre læreplangrupper tror jeg det er viktig å ikke bare studere formelle styringsdokumenter, men også se betydningen av læreplangruppens evne til å utvide handlingsrom og «ta seg til rette» innenfor et samarbeid med både UDIR og Faglig råd for restaurant- og matfag.

Læreplanen som intensjon og styringsverktøy

Resultatkapittelet fortsetter med en beskrivelse av hvordan læreplangruppen forsto læreplanens intensjon og funksjon, noe som har betydning for utforming av kompetansemål og bruk av disse i yrkesopplæringen. Av hvem, og hvordan, skal læreplanen brukes? Her uttrykker læreplangruppen at:

... læreplanen skal være et styringsverktøy for læreren, et verktøy for lærerne i planlegging av innholdet i opplæringen slik at elevene i vg1 får en tilnærmet lik opplæring i hele Norge. Læreplanen skal være fagnøytral, ha plass til alle og være et springbrett for alle yrkene i restaurant- og matfag etter vg1.

I sitatet over gir læreplangruppen uttrykk for at den nye læreplanen skal fungere som et styrings-, intensjons- og grunnlagsdokument for yrkesfaglærernes planlegging av opplæringen slik også

Bailey (2010), Engelsen (2003) og Gudem (2008) bruker begrepet læreplan. Selv om gruppen fremhever betydningen av at elevene i vg1 skal få tilnærmet lik opplæring i hele Norge, er den

samtidig like tydelig på at læreplanen må være fagnøytral i målformuleringene slik at det er rom for både faglig tilpasning og at elevene får kjennskap til utdanningsprogrammets mange yrker. I forlengelsen av dette uttrykker læreplangruppen at det har vært noe uenighet og diskusjon knyttet til hvor vide de nye kompetansemålene burde være.

Vi har vært litt uenige om hvor definerte kompetansemålene skal være. Noen vil ha målene litt mer definert mens andre i gruppen sier at det er veldig fint at de er åpne for da er det opp til hver enkelt lærer å differensiere undervisningen til ulike verksteder, trender, tradisjoner og lokal mat. Vi ble til slutt enige om «ja takk begge deler». Målene skal være litt satt, men også åpne for lokale tilpasninger.

Kompetansemålene skal både gi frihet til å gjøre sånt som du som lærer vil gjøre, men også mest mulig definerbart for å viske ut store forskjeller mellom skoler i landet. Hvis det blir store åpninger for tolkning, vil også forskjellene bli større. Målene skal være vide og tilpasset mange typer praksis. Kvaliteten skal være lik, men det skal være mange måter å komme dit.

Læreplanen må derfor være åpen, romslig og gi metodefrihet og muligheten for kreativitet. Lærerne må selv tolke målene og da er det viktig at vg1 har en så åpen læreplan at vi kan tilpasse oss til hva eleven skal kunne godt ut ifra interesseområdet og hva han får til. Samtidig må vg1-elevne få et innblikk i de forskjellige fagene. Da må vi ha en læreplan og et system som gjør at noen må få prøve ut forskjellige ting og elevene må få lov å jobbe med sitt interessefelt ganske tidlig.

Læreplangruppen viser her til en diskusjon om hvor åpne versus detaljerte hvert av kompetansemålene i den nye læreplanen bør være. Dette er et tema det også var flere ulike meninger om i høringsrundene (Utdanningsdirektoratet, 2019a; 2019b). Det kan virke som det er to «leire» i dette spørsmålet, én som ønsker konkrete og detaljerte målformuleringer helt ned til type matretter, og én annen gruppe som ønsker kompetansemålene så åpne at læreren står mer eller mindre fritt til å legge inn innhold og læringsaktiviteter. Læreplangruppen tar her en midtposisjon når de på den ene siden ønsker kompetansemål som er tydelig definerte, men samtidig åpne for lokale tilpasninger og interessedifferensiering. Målet er å gi frihet til lokal tilpasning og samtidig hindre store forskjeller i opplæringen. Her tar læreplangruppen et valg som får betydning for ikke bare innhold og utforming av de konkrete kompetansemålene i den nye læreplanen.

Innhold og utforming av kompetansemålene

Etter at læreplangruppen hadde tatt et valg knyttet til hvor åpne målene skulle være, begynte den konkrete utformingen av kompetansemålene.

Det første momentet læreplangruppen var klar på i utformingen av kompetansemålene var at de måtte utformes på en slik måte at de ikke indirekte favoriserer ett av yrkene i utdanningsprogrammet. For å sikre en relevant yrkesopplæring knyttet til alle elevenes yrkesønsker i vg1, måtte kompetansemålene unngå ord og begreper som er knyttet til enkeltyrker.

En ting som flere i gruppen brenner for er at selv om en skole kun har kokker som jobber på restaurant- og matfag, så må de også gi elevene innblikk i både industriell matproduksjon, slakt, baking, etc.

Vi har vært opptatt av at vi bruker ord som «prosesser» og «råvareutvikling» og «råvarekunnskap» og tenkt at målene ikke kan være styrt av enkelte yrkesgrupper. I den forrige vg1-læreplanen synes vi at den var for mye orientert mot kokkeyrket. Vi har derfor laget en læreplan som er mer produksjonsrettet enn den gamle. Blant annet ved at vi ville ha "produkt" i stedet for "tre retter middag", altså begreper som yrkesutøvere i alle yrkene kan kjenne seg igjen

Kompetansemålene skal gi metode- og innholdsfrihet. Både store og små skoler skal kunne bruke målene. Vi kan derfor ikke spesifisere utstyr, etc. Vi vil derfor bruke generiske begreper som for eksempel «bruk av håndverktøy», framfor kutteteknikk. Bruke «mat- og drikkevarer» fremfor «måltid/enkle retter». Formuleringene må være greie for alle yrkene, men det er samtidig vanskelig å ta hensyn til alle yrkene. Vi måtte derfor være nøye med terminologien slik at alle yrkene favnes. Det er en utfordring å finne begreper som dekke både industriell matproduksjon og ser-vitørarbeid.

Her understreker læreplangruppen at kompetansemålene i læreplanen må være generiske og fagnøytrale i formen slik at opplæringen gir metode- og innholdsfrihet og ikke favoriserer enkeltyrker som for eksempel kokkeyrket. Dette valget åpner for utvikling av en yrkesfaglig læreplan der elevene får mulighet for en interessedifferensiert og yrkesrelevant opplæring (Hiim 2017) der elever med ulike yrkesønsker kan arbeide med samme mål, men på ulike måter.

I den konkrete utformingen av kompetansemålene diskuterte læreplangruppen bruk av verb i kompetansemålene. Verbene som benyttes er viktige av to grunner; for det første legger de føringer for innhold og læringsaktivitet, men de angir også hvordan måloppnåelsen skal vurderes. Hvilke verb som benyttes i kompetansemålene får derfor stor betydning for yrkesfaglæreres planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Alle kompetansemålene er utarbeidet etter det nye kompetansebegrepet og skal bestå av både kunnskap og ferdighet. Det skal brukes to verb i målformuleringene. For eksempel; elevene skal kunne vurdere kvalitet og anvende denne kunnskapen i praksis. Vi ønsker ikke å låse kunnskap til enten teori eller praksis.

I det første innspillsutkastet hadde vi nok mye kunnskap først og ferdighetene etterpå. Så vi har snudd om ordlyden på nesten samtlige kompetansemål. I stedet for at du skal begynne med å forklare *hvorfor* om noen ting, så skal du begynne å vise fram hva du kan, og så skal du forklare *hvorfor* etterpå, og ikke omvendt.

Det er noen føringer når det gjelder verbene som brukes i kompetansemålene. Vi fikk i starten av læreplanarbeidet utdelt en verbliste i fra Utdanningsdirektoratet som de mente at vi skulle bruke. Verbene i denne listen er ganske teoretisk. Vi måtte for eksempel endre verbene i den versjonen som ble benyttet i den første innspillsrunden. UDIR krevde at verbene i verblisten skulle brukes. Etter hvert byttet vi likevel verbene i kompetansemålene. Nå bruker vi «å bruke», «å praktisere» og «å anvende» og «å utføre» og «å gjennomføre» i større grad enn utkastet i den første innspillsrunden. UDIR har godtatt dette i den endelige læreplanen. Vi har imidlertid forstått at det har vært litt forskjellig i fra fagkonsulent til fagkonsulent i UDIR. Vår fagkonsulent har ikke overstyrt noen tekster, men jeg vet at noen UDIR-kontakter i andre læreplangrupper har lagt seg mer borti det.

Her viser læreplangruppen til en prosess som handler om å gå fra deduktive målformuleringer til mer induktive. Når alle kompetansemålene skal inneholde ett kunnskaps- og ett handlingsverb, har læreplangruppen valgt en rekkefølge på verbene der elevene skal *begrunne* praktisk arbeid. Yrkesteori og praktisk håndlag fusjonerer, men rekkefølgen indikerer en mer induktiv forståelse

av relevant yrkesutøvelse. De praktiske verbene har vært et diskusjonspunkt med UDIR som i utgangspunktet hadde en verbliste fra Kunnskapsdepartementet (2018) som var mer tilpasset opplæringen i grunnskolefag enn yrkesopplæring. Læreplangruppen uttrykker også at de over tid fikk godkjenning for å bruke andre verb enn de som var i verblisten, men det kan skyldes en tilfeldighet. For eksempel at de hadde en fagkonsulent i UDIR som «var på lag» med læreplangruppen, noe ikke alle læreplangrupperne opplevde (Hansen, et al, 2019).

Hvordan kompetansemålene skal kunne vurderes og utfordringer knyttet til vurdering av mål med mange momenter, var også en diskusjon som påvirket utformingen av kompetansemålene.

Vurdering er en utfordring. De nye kompetansemålene håper vi kan bli åpne, men også lettere å vurdere enn de tidligere målene. Vi ønsker å gjøre målene mer gjensidig utelukkende. Ett moment i hvert mål.

Flere kompetansemål er for like i dagens læreplaner. Bare språklige forskjellig vinkling. Vi må derfor unnlate å ta med for mange momenter i hvert mål for det åpner for at «uansett hva jeg gjør, så er jeg innenfor læreplanen». Det skal også komme tydelig fram hvilke kompetansen som er ønsket. At det ikke blir altfor svevende. Vi skal prøve å få til noen kompetansemål som er veldig klare, men også åpne. De må jo være målbare.

Læreplangruppen er tydelig på at hvert kompetansemål må inneholde færre kompetanseelementer slik at målene i større grad blir gjensidig utelukkende. At kompetansemålene må være tydelige og målbare mener gruppen vil lette vurderingsarbeidet og øke sannsynligheten for at kompetansemålene blir retningsgivende for opplæringen i vg1.

Med bakgrunn i det foregående beskriver læreplangruppen til slutt hvordan arbeidet med den konkrete utformingen av kompetansemålene i den nye læreplanen ble gjennomført. Utgangspunktet for utvikling av den nye vg1-læreplanen var den tidligere læreplanen i vg1 restaurant- og matfag fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det var litt tilfeldig hvordan vi begynte. Da vi startet med kompetansemål begynte vi rett og slett med å gå gjennom dem som er brukt fram til nå og stilte spørsmålet: «Hvilke vil vi ha med videre? Hvilke beskriver ting godt?». Det er jo ikke sånn at alt vi har gjort før er uaktuelt. Noe av det er fortsatt like aktuelt, men kompetansemålene må kanskje skrives om slik at de får en litt annen ordlyd. De skal jo være aktuelle i 2030 også.

Deretter fjernet vi kompetansemål som var helt uaktuelle og stilte spørsmålet: «Ja, dekker disse målene [som står igjen] egentlig de forskjellige temaene som eleven skal innom på vg1?». Da vi hadde gjort det, satt vi igjen med noen mål som vi tenkte at kunne brukes. Deretter omformulerte vi disse målene med ulike «hatter» på. Både de ulike «yrkeshattene» og «elevhatten». Vi hadde samtidig med oss kjerneelementene, tverrfaglige temaer, overordnet del og det nye kompetansebegrepet da vi gikk gjennom de gamle kompetansemålene. Alle disse skal man kunne lese ut av kompetansemålene.

Disse utsagnene viser hvordan læreplangruppen utformet og begrunnet kompetansemålene i den nye læreplanen. De tok utgangspunkt i kompetansemålene fra den gamle læreplanen og gjorde en skjønnsmessig vurdering og valg om hvilke mål som kunne være med videre. Deretter så de på kompetansemålene med det de kaller «ulike hatter», altså som ulike fagarbeidere og som yrkesfaglærere. Hvert kompetansemål ble også sjekket ut i relasjon til andre momenter i læreplanen som kjerneelementene, tverrfaglige temaer og det nye kompetansebegrepet i fagfornyelsen.

Diskusjon

Hva betyr så disse funnene? Hva kjennetegner utformingen av kompetansemålene i vg1-læreplanen for restaurant- og matfag i LK20.

Kjennetegn ved kompetansemålene i vg1-læreplanen for restaurant- og matfag

I hvilken grad kompetansemålene i vg1 læreplanen for restaurant- og matfag viser det Young (2004) kaller en *kunnskapsbasert*, *standardbasert* eller *sammenbindende* tilnærming, kan diskuteres. Slik jeg tolker Youngs beskrivelse av de ulike tilnærmingene, viser *kompetansemålene* trekk av en standardbasert tilnærming. Altså at kompetansemålene kontrolleres og utvikles av brukerne som her er faglærte yrkesfaglærere støttet av partene i arbeidslivet gjennom FRRM. Istedenfor å være opptatt av hva elevene trenger av *kunnskap*, er læreplangruppen mer opptatt av hva elevene skal kunne *gjøre*, når de uttrykker at: «Elevene må ha en grunnleggende kompetanse etter vg1. Arbeidsmetoder er viktig. Vi må ha fokus på at elevene lærer håndverket. De skal være så trygge at de kan bruke autopiloten på mange av arbeidsoppgavene». At læreplangruppen ser på betydningen av hvordan verbene i kompetansemål skal plasseres viser også dette: «I stedet for at du skal begynne med å forklare *hvorfor* før du gjør noen ting, kan du forklare *hvorfor* etterpå, og ikke omvendt». Her viser læreplangruppen hvordan de endret plasseringen av verb i kompetansemålene underveis i arbeidsprosessen slik at verbene som styrer *praksis* kommer først, og *yrkesteori* etterpå. Å velge en slik induktiv tilnærming kan bidra til en yrkesopplæring som støtter *begrunnelseskunnskap* mer enn at eleven først skal *vite* og så *gjøre*. Kompetansemålene kan derfor sies å være innenfor det Hiim (2020) kaller et pragmatisk perspektiv der utdanningsinnholdet er helhetlig integrert omkring yrkesoppgaver.

Selv om kompetansemålene i seg selv har trekk av en standardisert tilnærming viser intervjuene samtidig at læreplangruppen har et sammenbindende fokus når de uttrykker at: «Alle kompetansemålene er utarbeidet etter det nye kompetansebegrepet og skal bestå av både kunnskap og ferdighet. Vi ønsker ikke å låse kunnskap til enten teori eller praksis». Kanskje er det derfor mer presist å si at også kompetansemålene i læreplanen viser et ønske om en sammenbindende funksjon mellom kunnskaps- og praksiselementer. Hvis *hele* læreplanverket for vg1 restaurant- og matfag skal vurderes innenfor Youngs systematikk, er den sammenbindende funksjonen enda sterkere fordi både grunnleggende ferdigheter, kjerneelementer og tverrfaglige temaer er integrert i den nye vg1-læreplanen fra 2020. Det er også lett å glemme at også fellesfagene engelsk, samfunnsfag, matematikk, kroppsøving og norsk er en del av yrkesopplæringen.

Utforming av kompetansemålene

En av de mer spennende avveiningene læreplangruppen gjør, er hvor åpne kompetansemålene i læreplanen for vg1 skal være. Det er tydelig at her har medlemmene i læreplangruppen vært litt uenige når de uttrykker at: «Vi har vært litt uenige om hvor definerte kompetansemålene skal være. Noen vil ha målene litt mer definert mens andre i gruppen sier at det er veldig fint at de er åpne for da er det opp til hver enkelt lærer å differensiere undervisningen til ulike verksteder,

trender, tradisjoner og lokal mat». Slik jeg tolker medlemmene i læreplangruppen viser dette en ambivalens knyttet til å ha så åpne målformuleringer at ulike tolkninger kan bidra til store forskjeller mellom ulike skolars opplæring, og samtidig ønske målformuleringer som er så yrkesnøytrale som mulig.

En servitør har jo helt annet innhold i sine arbeidsoppgaver og utfordringer i sin hverdag, i forhold til en som driver med industriell matproduksjon. Læreplanen, og kompetansemålene, skal jo favne alle. Målene skal være vide og tilpasset mange typer praksis. Kvaliteten skal være lik, men det skal være mange måter å komme dit.

Her viser intervjuene med læreplangruppen hvor komplekst det er å utforme kompetansemål som skal være relevante for 11 yrker i utdanningsprogrammet og samtidig være så konkrete at kompetansemålene ikke bidrar til for store forskjeller innenfor yrkesopplæringen i vg1 restaurant- og matfag. Når kompetansemålene er mer åpne blir samtidig yrkesfaglærernes vurderinger og valg viktigere enn når målene i læreplanen er svært avgrensede og konkrete som de for eksempel var i læreplanen for GK Hotell- og næringsmiddelfag etter reformen i 1994 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). «Vi skal ikke tilbake igjen til reform 94 som noen tydeligvis tror at vi er på tur til». Her viser læreplangruppen til innspill fra ulike aktører underveis i læreplanprosessen som ønsket langt mer konkrete og produktorienterte målformuleringer. Nå er tanken at «kompetansemålene skal både gi frihet til å gjøre sånt som du som lærer vil gjøre, men også være mest mulig definerbart for å viske ut store forskjeller mellom skoler i landet. Hvis det blir store åpninger for tolkning, vil også forskjellene bli større». At målene skal være så åpne at undervisningen kan tilpasses elevenes yrkesønsker og ulike kontekster, mens på den andre siden skal målene bidra til å redusere forskjeller mellom skoler rundt i landet. Kanskje kan nettopp strategien med at hvert kompetansemål bare skal inneholde ett læringsmoment bidra til å gjøre opplæringen mer lik selv om målene er mer åpne fordi vurderingsrommet blir smalere?

Fremtidig yrkesutøvelse, kompetanse og kompetansemål

At læreplangruppen valgte ut og redigerte kompetansemål fra LK06-læreplanen kan problematiseres noe. Spørsmål er om de nye kompetansemålene er tilpasset kompetansebegrepet og kanskje enda mer betydningsfullt – fremtidens kompetansebehov i restaurant- og matfagyrker. Utfordringen ligger i det jeg oppfatter som FRRMs beskrivelse av sluttkompetanser. Denne før-ingen la i all hovedsak vekt på *dagens* yrkesutøvelse siden tidsnød hindret FRRM i å gjennomføre en grundigere analyse av relevant kompetanse for fremtidens yrkesutøvelse i restaurant- og matfagyrkene.

I artikkelen til Eben og Spetalen (2020) analyseres Kompetansemålene i den nye vg1-læreplanen i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. Analysen konkluderer med at kompetansemålene i all hovedsak er knyttet til utvikling av *fagkompetanse* knyttet til daglig arbeid. Dersom kompetansemålene analyseres og kategoriseres i relasjon til de fire kjerneelementene i utdanningsprogrammet fordeler målene seg slik: Håndverksferdigheter (59 %), Bærekraftig produksjon (17 %), Arbeidsliv og yrkesidentitet (16 %) og Kvalitet og mattrygghet (10 %). Alle målene er dermed relevante for senere arbeid som faglært yrkesutøver i restaurant- og matfagene, men vektleggingen er ujevnt fordelt og håndverksferdigheter er prioritert. Selv

om det kan reises spørsmål om kompetansemålene i vg1-læreplanen er utviklet med tanke på kompetansebehovene i et *framtidig* arbeidsliv i restaurant- og matfagene (Eben og Spetalen, 2020), er det liten tvil om at kompetansemålene, slik de fremstår i vg1-læreplanen, er styrt av behov og kvalifikasjonskrav i arbeidslivet slik Wesselink et al. (2017) beskriver det. Læreplangruppen kunne likevel ha diskutert mer eksplisitt *framtidig* yrkeslivskompetanse.

Kompetansemål og yrkesfaglig læreplan i norsk kontekst

Det kanskje mest interessant funnet er at læreplanutvikling og utforming av kompetansemål i en yrkesfaglig læreplan i norsk kontekst, er sterkt preget av læreplangruppens egne vurderinger og valg. Selv om KD og UDIR legger føringer for rammene er disse føringene i stor grad tilpasset grunnskolen og gjennomgående fag i videregående skole. Det yrkesfaglige innholdet er et produkt av innspill fra FRRM og læreplangruppens opplevde handlingsrom og forståelse for læreplanens intensjon. Slik jeg vurderer kompetansemålene i den nye læreplanen for vg1 i restaurant- og matfag har læreplangruppen valgt å posisjonere seg i en pragmatisk tradisjon (Hiim, 2017) der kompetansemålene er knyttet til det Wessellink (2017) benevner som *vocational core problem, job tasks, professional dilemmas og performance indicators* innenfor det Young (2004) kaller en sammenbindende tilnærming der yrkesteorier knyttes tett opp til yrkesrelevant praksis i hvert enkelt kompetansemål.

Oppsummering og konklusjon

Gjennom analysen av intervjudataene fra medlemmene i læreplangruppen, mener jeg funnene indikerer at det særlig er fire avgjørende vurderinger og deretter valg som har bidratt til utformingen av kompetansemålene i den nye vg1-læreplanen i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag.

- 1) I spørsmålet om kompetansemålene skulle utformes relativt åpne eller mer detaljerte, valgte læreplangruppen en midtposisjon. Målene må være tydelig definerte, men samtidig åpne for lokale tilpasninger. Både innhold og læringsaktiviteter kan dermed tilpasses ulike skolekontekster og lokalt næringsliv.
- 2) Et annet viktig premiss for læreplangruppen var at kompetansemålene må være fagnøytrale slik at enkeltyrker ikke favoriseres. Det skal være mulig for elevene å arbeide med samme kompetansemål uansett hvilket yrke de ønsker å spesialisere seg i. Dette kan sikre tidlig spesialisering og relevant yrkesopplæring for elever med ulike yrkesønsker i samme klasse.
- 3) For å bidra til en mer ensrettet vurderingspraksis har læreplangruppen valgt å bare legge inn ett læringsmoment i hvert kompetansemål. Dette kan gjøre det lettere å arbeide med indikatorer for måloppnåelse og dermed sikre en mer ensrettet vurderingspraksis på tvers av skoler.
- 4) Læreplangruppen har benyttet både handlings- og kunnskapsverb i kompetansemålene. Her er kunnskapsverbet lagt til slutt slik at elevene trenes i å *begrunne* yrkesrelevante handlinger mer enn at teori er tenkt å *utlede* handling. Denne formen for begrunnelseskompetanse er

ikke bare relevant i den skolebaserte delen av yrkesopplæringen, men etterspørres også i fag-/svenneprøven og senere yrkesutøvelse.

Disse valgene mener jeg plasserer læreplangruppen i en pragmatisk tradisjon som tar utgangspunkt i yrkesrelevante arbeidsoppgaver, men som samtidig er rammet inn av innspill og føringer fra FRRM, UDIR og KD. Det kan imidlertid virke som om den norske modellen for utvikling av yrkesfaglige læreplaner er noe tilfeldig alt etter hvem som har deltatt i læreplangruppene og deres samarbeid med UDIR gjennom prosessen. Kanskje kan disse fire momentene som er skissert over være et utgangspunkt for et rammeverk når kompetansemål i nye yrkesfaglige læreplaner skal oppdateres eller utvikles?

Det er samtidig verdt å merke seg at resultatene avspeiler kun én av de ti yrkesfaglige læreplangruppenes arbeid med konstruksjon av nye læreplaner. Slik Hansen et al. (2019) skriver, har læreplangruppene i fagfornyelsen hatt svært ulik erfaring med samarbeidet med UDIR, Faglige råd og også internt i læreplangruppene. Slik sett blir resultatene av denne studien en form for singelcase som bør suppleres med annen forskning på temaet før vi vet mer generelt om hvordan kompetansemålene i en yrkesfaglig læreplan blir utformet.

Takksigelser

Det har vært en lang prosess å ferdiggjøre denne artikkelen. I den forbindelse vil jeg takke informantene i læreplangruppen for velvillig assistanse, redaksjonen for grundig arbeid, fagfeller for kommentarer og spesielt Rosaline Mary Schaug for hennes gode hjelp med teksten i det engelske abstraktet.

Forfatterbiografi

Halvor Spetalen arbeider ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet med ansvar for blant annet undervisningen i profesjonsfag, forskningsmetode og bacheloroppgave i yrkesfaglærerutdanning for restaurant- og matfag. I tillegg underviser han på master i yrkespedagogikk ved samme institutt og har en stilling som dosent II ved NTNU. Forskningsinteressen er knyttet til et bredt felt, men med hovedvekt på hvordan FoU-aktiviteter i yrkesopplæring og yrkesfaglærer- og masterutdanning kan organiseres slik at den blir relevant for både yrkesfaglærere, elever og bed-rifter.

Referanser

- Billet, S. (2011). *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Creswell, J. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Sage.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2017). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP). Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i*

- vg1. Skriftserien 2017/1. Høgskolen i Oslo og Akershus.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/83>
- Eben, B. & Spetalen, H. (2020). Nye læreplaner i restaurant- og matfag – Kompetanse for fremtiden? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. 5(1) s. 71-88.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.3.393>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk
- Engelsen, B. U. (2015a). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor*. Gyldendal Akademisk
- Engelsen, B. U. (2015b). *Skolefag i læreplanreformer 1939-2013*. Gyldendal Akademisk
- Faglig råd for restaurant- og matfag (FRRM). (2018). *Sentralt innhold i lærefagene. Restaurant- og matfag*.
- Finch, C. R. & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum Development in Vocational and technical Education – Planning, Content, and Implementation* (5. utg.). Allyn and Bacon
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. (s. 43-76). McGraw-Hill Book Company
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiver på læreplanen*. Fagbokforlaget
- Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 136–173. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International journal for research in vocational education and training*. 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk
- Johannessen, A., Tufta, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nytt verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–54). Universitetsforlaget
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). Læreplan for videregående opplæring : Studieretning for hotell- og næringsmiddelfag.
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/hotell_naring/5/hotell_og_naringsmiddelfag_gk.rtf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningsli>

[njer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf](#)

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk. Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Melheim, T. (2006). «*Nasjonal styring, ikke nasjonal standard*», sa en læreplandeltager. *Hvilke faglige og politiske krefter er i spill under arbeidet med utvikling av læreplaner for elektrofag knytta til Kunnskapsløftet?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus. NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Null, J. W. (2010) Curriculum construction. I C. Kridel (Red.) *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 197-199). SAGE Publications. [https://www.daneshname-hicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20\(2\).pdf](https://www.daneshname-hicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20(2).pdf)
- Spetalen, H. (2017a). Grunnleggende ferdigheter for arbeidslivet? Bruk og betydning i restaurant- og matfagyrker. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 88-112. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177188>
- Spetalen, H. (2017b). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2264>
- Valum, S. (2020). *Faglige råd i tidsskvis med læreplanene: LO og NHO satte foten ned for fagfornyelsen på yrkesfag. Her forklarer de hvorfor*. Fri Fagbevegelse. <https://frifagbevegelse.no/nyheter/lo-og-nho-satte-foten-ned-for-fagfornyelsen-pa-yrkesfag-her-forklarer-de-hvorfor-6.158.670511.b1af2e7938>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i vg1 restaurant- og matfag (RMF01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/rmf1-01>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). *Slik ble de nye læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). *Høring vg1 – restaurant- og matfag*. Juni 2019. <https://hoering-publisering.udir.no/692/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Høring vg1 – restaurant- og matfag*. April 2019. <https://hoering-publisering.udir.no/368/uttalelser>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Fagfornyelsen 2020. <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kompetansebegrepet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

- Utdanningsdirektoratet (u. å.). *Fagfornyelsen*. Hentet 20. april 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vilbli.no. (u. å.) *Restaurant- og matfag*. Hentet 20. april 2022 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-matfag/program/v.rm>
- Wesselink, R., Biemans, H., Gulikers, J. & Mulder, M. (2017). I M. Mulder (Red.) *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (s. 533-553). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_25
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.) *Workplace learning in context* (s. 186–200). Routledge.
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Opplandske Bokforlag