

Lilja E.K. Palovaara Sjøberg
og
Bjørg Harman

Eksamensordning i heimkunnskap ved
lærerutdanning i Høgskolen i Hedmark og
Høgskolen i Telemark

Sentrale begrep og teoretisk grunnlag for
vurderingsarbeid i faget heimkunnskap

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 17 – 2005

Online versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i vitenskapelige tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 17 – 2005

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-516-8

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Eksamensordning i heimkunnskap ved lærerutdanning i Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Telemark. Sentrale begrep og teoretisk grunnlag for vurderingsarbeid i faget heimkunnskap.

Forfattere: Lilja E.K. Palovaara Sjøberg, Høgskolen i Hedmark, avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning, institutt for samfunnsfag og Bjørg Harman, Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

Nummer: 17

Utgivelsesår: 2005

Sider: 86

ISBN: 82-7671-516-8

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver:

Emneord:

Heimkunnskap, vurdering, eksamen, lærerutdanning, fagdidaktikk, hverdagslivet

Sammendrag:

Denne rapporten er et resultat av forsknings- og utviklingsarbeid fra tidsperioden mellom årene 2000-2004. Målet med rapporten er å dokumentere utviklingsarbeidet som vi har gjort i forbindelse med sluttevalueringen (eksamen) i heimkunnskap og å sette i gang diskusjoner om mer generelle retningslinjer for vurdering i faget.

Rapporten viser vår eksamensordning i lys av pedagogisk vurderingstenkning, teorien om hverdagsmestring, sentrale begrep i faget og eksamensresultater. Ved å diskutere eksamensformene og reflektere over disse kan en få nye perspektiver, noe som er nyttige med tanke på videre utvikling. Slike refleksjoner gjør oss mer bevisste på vårt eget syn på læring og på våre sterke og svake sider i vurderingsarbeidet. Reformen både for læreutdanningen og for grunnskolen stiller nye krav om nytenkning i vurderingsarbeidet. Fagspesifikke, kvalitative kriterier bør utarbeides også i faget heimkunnskap. Denne rapporten er foreløpig vårt bidrag i dette arbeid.



Høgskolen i Hedmark

Title: Examination In Home Economics At Hedmark University College, Faculty Of Education And At Telemark University College, Faculty Of Arts And Teacher Education

Autor: Lilja E.K. Palovaara Søberg Høgskolen i Hedmark, avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning, institutt for samfunnsfag and Bjørg Harman Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning.

Number: 17

Year: 2005

Pages: 86

ISBN: 82-7671-516-8

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: Home Economics, Domestic Science, evaluation, assessment examination, every day life, didactics

Summary:

This rapport is a result of working, development and research within a period between the years 2000–2004. The aim of this rapport is to make a documentary statement based on the work we have been doing concerning student assessment and examination in Home Economics as well as starting a further discussion about assessment within this subject in general.

To complete and be responsible for this sort of assessment in a professional way, demands a broad competency. Evaluative thinking in educations is a summary of reflections concerning evaluation and our own competency. We have experienced, that trough action-learning, is it possible to develop such a competency. By defining some central concepts in the field, we have utterly expressed our foundation within this subject. Knowledge about the theory in mastery of everyday life gives us a necessary frame and holistic understanding of what this subject consists of as well as how mastering of everyday life (which is the main aim of this study) develops. The result of the examinations may also reveal some weakness in the examinations.

In discussing our forms of examination and our reflections we may create perspectives which may be useful regarding further development. Such reflections makes us more concerned regarding our own view on learning and teaching and will also set focus on

stronger and weaker sides of our evaluation. Reforms both in teacher training education and in schools demands for new ways of thinking regarding exams and evaluation. Qualitative and more subject related criteria ought to be worked out and will be needed in home economics. So far we hope this rapport is contributing in such a work.

INNHold

INNLEDNING	9
METODE	11
PROBLEMSTILLING	14
PEDAGOGISK VURDERINGSTENKNING – ET VERKTØY I Å UTVIKLE OPPLÆRINGSPROSESSEN	15
HEIMKUNNSKAP ET SKOLEFAG OG ET FAG I LÆRERUTDANNING	23
SENTRALE BEGREP I FAGET HEIMKUNNSKAP	27
Hverdag – dagligliv	28
Helse og livsstil	32
Omsorg	35
Forbruk	37
Kompetanse	40
TEORETISK GRUNNLAG FOR FAGET HEIMKUNNSKAP	43
Teorien om hverdagsmetring	44
Mål for aktivitet	45
Kunnskaper som styrer aktivitet	47
Interaksjon i aktivitet	48
Tre nivåer i hverdagsmestring	50
Teorien om hverdagsmestring som et verktøy i vurdering	53
SLUTTVURDERING I STUDIET HEIMKUNNSKAP 1	57
Organisering av studentvurdering	57
Eksamensresultater	64
Diskusjon – praktisk og teoretisk eksamen	66
Eksternsensur og sensorarbeid	73
KONKLUSJON	77
LITTERATUR	81

INNLEDNING

Denne rapporten er et resultat av forsknings- og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning, seksjon heimkunnskap og Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning fra tidsperioden mellom årene 2000–2004.

Heimkunnskap 1 (HK 1) i lærerutdanning er et av to obligatoriske praktiske fag som allmennlærerstudenter kan velge det 3. studieåret. Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Telemark har hatt gjensidig sensursamarbeid i faget i flere år. Vi vil her dokumentere og analysere det arbeid som vi har gjort i forbindelse med sluttvurdering i 5 vekttalls studiet i heimkunnskap 1. Fagplanene ved begge høgskolene er basert på rammeplanen for lærerutdanning (KUF 1998) og har derved det samme utgangspunktet, men er lokalt tilpasset.

Det blir undervist i Heimkunnskap i allmennlærerutdanningen ved samtlige lærerhøgskoler i Norge. Vi har gjort oss kjent med fagplaner ved andre høgskoler og vært spesielt opptatt av sluttvurderingene. Vi har fungert som eksternsensorer ved flere høgskoler og høstet erfaringer i karaktersetting. Vi mener at innholdet, organisering og arbeidskravene på studiet i HK1 som studentene møter ved ulike høgskoler varierer mer en det er naturlig i forhold til lokal tilpassing. Det vi har registrert er at ikke bare vurderingsformene, men også oppfatning av fagets egenart og konkretiseringen av rammeplanens intensjoner varierer svært mye fra høgskole til høgskole. Dette kommer til syne bland annet ved at høgskolene bruker ulike benevnelser på faget heimkunnskap, og ved ulik oppfatning av innholdet i sentrale begrep i faget. Det kan skape usikkerhet og uenighet i vurderingsarbeidet. Dette kan ha sammenheng med det at de ulike fagmiljøene i Norge mangler en felles forståelsesramme av hva faget heimkunnskap egentlig er – og at et felles teorigrunnlag ikke har fått ”festet seg”. Utvikling av et slikt teorigrunnlag krever både faglig forskningsvirksomhet og

utvikling av et felles begrepsredskap for faget. Undervisning og utvikling av fagfeltet heimkunnskap er splittet opp ved flere høgskoler og ved noen skoler er det kun en ansatt, som har ansvaret for faget, slik at utviklings- og forskningsarbeid er begrenset, usystematisk og ukoordinert. Det kan også ha sammenheng med at lærerne som underviser i faget ved høgskolene har ulik faglig bakgrunn og ulik kunnskaps- og læringssyn.

Vurderingen av studentenes prestasjoner i eksamenssituasjonen kan derfor lett bli preget av tilfeldigheter i for stor grad, så vel som verdigrunnlag og personlig syn hos de som vurderer. Dette er ikke på noen måte uvanlig, det er dokumentert at sensorer gir ulike karakterer for samme prestasjoner. Dette er et spørsmål om eksamens pålitelighet, og derfor svært viktig utviklingsområde (se blant annet av Kvaale 1970 og Raaheim, 2002:44, Sagen og Ytreberg: 2004:158–160).

I lys av reformen innen lærerutdanning (2003) og reformer i grunnopplæring (2005) ser vi behov for videreutvikling og revidering av vurderingen i faget og ønsker derfor å analysere vårt eget vurderingsarbeid. Vi har startet med å sette fokus på avsluttende tradisjonell eksamen. Dette er ikke fordi vi mener at underveisevaluering eller mappevurdering (Lauvås og Jakobsen 2001) er mindre aktuelle eller relevante i forhold til faget, men rett og slett fordi det er den tradisjonelle eksamen vi har erfaring med. Intensjonen er å problematisere, sette i gang diskusjoner og muligens få fram mer generelle retningslinjer for vurdering i faget med tanke på økt læring og mer rettferdig sluttvurdering for studentene.

METODE

I vårt arbeid som faglig ansvarlige lærere for studiet HK 1 har vi kontinuerlig utviklet dette studiet og vært på jakt etter gode former for undervisning og sluttevaluering. Vi har prøvd ulike måter, noen ganger har vi feilet, noen ganger har vi lyktes. Vi opplever hele tiden vårt eget arbeid som en kontinuerlig utviklingsprosess hvor faget, rammene rundt oss, og det at vi er hele tiden i endring. Ny kunnskap om fagets innhold, om kvalitetssikring, om læringsstiler og lærerens roller trenger inn, samtidig som vi selv opplever at vi har høstet mye verdifull erfaring i vårt eget daglige arbeid sammen med lærerstudenter. Gjennom prøving og feiling har vi oppnådd en følelse av mestring, slik at vi tror vi kan si at vi har en del kompetanse i vurderingsarbeid på dette fagfeltet.

Veien gjennom prøving og feiling er ikke smertefri eller lett, men krevende og utfordrende. Vi har begge hatt ansvaret for utvikling av studiet HK1 så å si alene. Ansvaret gir oss ikke bare plikter, men både muligheter til kritisk refleksjon og selvutvikling. Vi kan påvirke vårt eget arbeid og heve kvaliteten hvis vi bare tar oss tid til og klarer å systematisere våre erfaringer og sette de riktige ordene på den kunnskapen som vi har tilegnet oss. Erfaringene har gitt oss motivasjon til å lære mer.

Utallige ganger har vi stilt oss følgende, helt grunnleggende, prinsipielle spørsmål som gjelder ikke bare heimkunnskap ved lærerutdanning men profesjonsutdanningene generelt:

- Hva er essensen i faget heimkunnskap i lærerutdanning?
- Hva er praktisk lærestoff og hva er teoretisk lærestoff og i hvilke forhold står disse til hverandre?
- Hvordan skal teori og praktisk arbeid vektlegges i opplæringsprosessen og i sluttvurderingen?
- Hvordan tolker vi og forstår sentrale begreper som rammeplanen bruker i mål og målområder i faget, for eksempel hverdags-

livet/dagliglivet, helse, livsstil, forbruk og omsorg, ut i fra vårt ståsted.

Vi har også diskutert konkrete spørsmål:

- Hvordan får vi til best mulig undervisning, slik at studentene lærer mest mulig og blir dyktige lærere i faget?
- Hvordan skal vi fordele ressurser som vi har i seksjonene mellom undervisning, veiledning og sluttvurdering?
- Hvilken hensikt har vurderingen for oss som underviser og for våre studenter?
- Hvordan får vi til en vurdering som mest mulig er i samsvar med opplæringen i faget og målsetningene både i faget og i allmennlærerutdanningen?
- Hvordan vil vi organisere sluttvurderingen slik at fagets egenart blir ivare tatt?
- Hvordan skal vi vektlegge sluttvurdering og vurdering underveis?
- Hvordan oppnå en objektiv og rettferdig vurdering overfor studentenes prestasjoner?

Gjennom gjensidig sensorsamarbeid har vi i løpet av mange år ført reflekterte samtaler rundt mange av disse spørsmålene. I de siste 3 årene har vi gått mer systematisk til verks når det gjelder begrepsbruk og teori-grunnet i faget. Vi har også hentet inn nye perspektiver gjennom litteratur og møter med våre norske og utenlandske kollegaer. På denne måten har vi forsøkt å skape en viss avstand til vår egen måte å tenke på.

Nye impulser har ført til nye måter å organisere undervisningen og vurderingen på. Noe som vi har tenkt nøye gjennom, planlagt, satt ut i livet og dokumentert med bilder og notater. Vi har fortalt hverandre om ideer og erfaringer, gjort rede for og begrunnet dem, diskutert, og reflektert. Vi har skrevet om noe av dette (se for eksempel Søberg Palovaara 2003, 2005). Vi befinner oss mest sannsynlig på det refleksjonsnivået som Tiller (1997:19) kaller metarefleksjonsnivå. Vi er enige i hans beskrivelse om at det virker som om vi sitter på vårt eget glasstak og ser ned på det vi gjør og at vi har klatret opp en læringstrapp i forhold til vurderingsarbeidet vårt.

Metoden som vi har brukt i denne lærings- og utviklingsprosessen er beskrevet som lillebror til aksjonsforskning, nemlig aksjonslæring. Prosessen som vi beskriver ovenfor tilsvarer de fire analytiske faser i erfaringslæringen (Tiller 1997:16).

Definisjonen av aksjonslæring slik Bjørnsrud formulerer det, passer godt in i vår prosess: "Aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger, der intensjonen er å få gjort noe med ens egen situasjon". Denne måten å definere aksjonslæring på kommer også nært det som Carr og Kemmis (1986) kaller frigjørende aksjonsforskning, noe som streng tatt ikke fyller vitenskapelige krav til forskning (Bjørnsrud 2005:40–41). Det er mange elementer i vårt arbeid som kommer nært opp til det som er typisk for frigjørende aksjonsforskning; at deltagerne selv tar ansvar for utviklingen av praksis, de styrer prosessen selv, de driver med kritisk selvrefleksjon og systematisk undersøkelse av den sosiale praksis (Stjernstrøm 2004:216–217).

Vi har brukt pedagogisk og fagdidaktisk litteratur som vi delvis hadde kjennskap til fra tidligere og en del offentlige dokumenter. Metodevalget har vært enkelt fordi andre metoder ikke var aktuelle for oss. Vi forholder oss til en fortolkende og forstående tilnæringsmåte (hermeneutisk tradisjon), og prøver ikke fylle positivismens krav til for eksempel objektivitet. Vi tror at gjennom denne prosessen har vi forbedret vår egen pedagogiske praksis og at vi er pedagoger som forsker i egen praksis (Bjørndal 2002:22).

PROBLEMSTILLING

Målet med vårt FOU-arbeid er å gjøre rede for sluttevalueringen (eksamen) i heimkunnskap og å sette i gang diskusjoner om mer generelle retningslinjer for vurdering i faget og eventuelt legge grunnlaget for videre arbeid. Vi vil forsøke å svare på følgende problemstillinger:

- Hva sier litteraturen om pedagogisk vurderingsarbeid?
- Hva legger vi i noen sentrale begrep (hverdagslivet, helse, omsorg, forbruk og kompetanse) som brukes i plandokumenter i heimkunnskap ved allmennlærerutdanning og i grunnskolen?
- Hvilke teoretisk forståelse av faget heimkunnskap ligger til grunn for evalueringsarbeidet i heimkunnskap ved Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Telemark?
- Hvordan organiseres teoretisk og praktisk eksamen i heimkunnskap?
- Hva slags oppgaver og hvilke evalueringskriterier brukes?
- Hvordan ser eksamensresultatene ut?

PEDAGOGISK VURDERINGSTENKNING – ET VERKTØY I Å UTVIKLE OPPLÆRINGSPROSESSEN

Ordet vurdering kommer fra et tysk ord ”werderen”, som betyr å verdsette, gjøre seg opp en mening om, bedømme, tillegge verdi, bestemme verdien av noe. Engelsk ord ”evaluation” henviser også til det å ”sette verdi” på fenomena eller virksomhet. På svensk er motsvarende ordet ”utvärdering”. Andre betydninger for vurdering kan også finnes, i engelsk brukes ordet ”assessment” og i svensk ”bedømming” i forbindelse med å definere eller måle nivået i en presentasjon. I Norge brukes ordene å vurdere og å evaluere om hverandre (Bjørndal 2002). Rammeplaner for lærerutdanninger (KUF 1994, UFD 2003) grunnskolens læreplaner (KUF 1996) og Høgskolenes fagplaner bruker nesten utelukkende ordet ”vurdering” i forbindelse med å fastsette elevens eller studentens mål-oppnåelse i opplæringen.

Det finnes uttallige definisjoner om vurdering i en pedagogisk eller didaktisk sammenheng (f.eks. Bjørndal 2000, Helle 2000) ettersom hva som er hensikten med vurderingen, hva som skal vurderes, hvordan og hvor ofte skal vurderingen skje. Det er viktig å skille mellom ulike former for vurdering. I forbindelse med eksamen sees vurdering som grunnlag for kontroll (mer enn grunnlag for læring) og dermed snakker vi om summativ vurdering hvor sensoren bedømmer om studenten kommer over en ”list” på en akseptabel måte. I formativ vurdering ville sensoren fortelle studenten hva han bør gjøre for å komme over lista og i veiledning ville sensoren eller læreren hjelpe studenten til selv å finne ut hva han bør gjøre for å komme over lista. I den eksamensformen som har vært gjeldende fram til året 2003 har det blitt lagt vekt på å vurdere produktet i læringsprosessen i stedet for å legge vekt på selve læringsprosessen (jmf. Helle 2002).

Ved lærerutdanningen brukes vurdering som en benevnelse for alle typer eksamen og både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som studentene får i forbindelse med undervisning og veiledning. Vurdering er noe mer enn eksamen og den skal være en del av undervisningen. Eksamen hvor studentenes innsats bedømmes er faktisk en kommunikasjon mellom lærerne og studenten innenfor de rammene som utdanningsinstitusjon gir (Skagen og Ytreberg 2004:152–154).

I litteraturen om vurdering (se Dysthe og Engelsen 2003:18) presenteres det hovedsakelig tre funksjoner for vurdering: den danner grunnlag for sertifisering, gir informasjon og konsoliderer det som er viktig kunnskap i et fag. Vurdering danner grunnlag for sortering og sertifisering. Bestått karakter i HK1 er et av kvalitetskravene som studentene må fylle for å bli kvalifisert som allmennlærer (jmf. Skagen og Ytreberg 2004:153). Forskrift om eksamen ved f.eks. Høgskolen i Hedmark sier at ”all vurdering skal gi grunnlag for å sikre at den enkelte student holder et tilfredsstillende faglig nivå”, noe som forplikter oss til å finne ut i hvilken grad studentenes prestasjoner (kvaliteten) i faget heimkunnskap motsvarer et tilfredsstillende faglig nivå (kvalitetsstandard) i faget. Oppgaven blir da å definere ”tilfredsstillende faglig nivå” på faget gjennom en viss kvalitetsstandard. Både i Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Telemark har vi også definert arbeidskrav som studentene må innfri før de kan fremstille seg til eksamen. Vi har valgt å tenke slik som Helle sier det at ” i vurdering legger vi det å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard” (Helle 2000:17). Kvaliteten på studentenes prestasjoner vises i form av karakterer, og karakterene tildeler fordeler for studenter for eksempel i forhold til framtidig jobbsøking.

Vi prøver å finne ut ”hva er det som vi ser etter” når vi fastsetter en karakter i eksamenssituasjon. Hva er det som skiller en god kandidat fra en mindre god kandidat? Dette forutsetter for det første en definering og presisering av sentrale faglige begreper som brukes i mål- og kriteriformulering i faget, slik at vi er beviste på betydningen av disse begrepene. Først da kan vi si noe om den enkelte studentens måloppnåelse. Dette er ingen enkel oppgave fordi fagmiljøet innen heimkunnskap mangler en levende diskusjon omkring de mest sentrale faglige begrepene, eller muli-

gens er diskusjonen tildels lukket. Faglig innholdet i heimkunnskap er svært tverrfaglig, og det er ikke uvanlig å bruke andres definisjoner på en del av begrepene, noe som ikke tjener vårt formål på en god måte.

Vurdering gir også informasjon, både til den enkelte student og til utdanningsinstitusjonen og til læreren. Ved sluttevalueringen får studentene fastslått en karakter og den forteller noen om studentens ståsted på slutten av studiet. Allikevel kan sluttvurdering være med på å utvikle studentens måte å lære på. Karakterene forteller også noe om nivået på studentene i forhold til gjennomsnittsnivået på landsbasis. Selve eksamenssituasjon og studentenes prestasjoner kan også avsløre svake og sterke sider ved organisering og innholdet i undervisninga. Dette forutsetter målrettet evaluering og bevisst og systematisk arbeid med vurderingskriteria. Selv om vi her ser på vurderingen først og fremst som et verktøy og kvalitetskontroll i lærerutdanningen, er det viktig å være bevisst på hva som egentlig skjer, når vi vurderer. Vurdering bygger alltid på kriterier, konstatering og er som regel en kontinuerlig prosess (Bjørndal 2002:12–15).

Vurderingskriteria er konkretisering av en vis kvalitetsstandard, noe som forteller oss hva skal vi vurdere i forhold til. Ved eksamen kan studenter bli vurdert i forhold til hverandre, der enkelte studenters prestasjoner sammenlignes med andre studenters eller studentgruppers prestasjoner. Da blir kvalitetsstandard den samme som gruppas prestasjoner eller samme som sensoren tror er ”et vanlig faglig nivå” i flere høgskoler. Denne type vurdering kalles grupperelatert vurdering (Helle 2000:19) eller normrelatert vurdering (Lauvås 2002). Det vanlige er å operere med en normalfordeling av karakterer i en lengre tidsperiode eller når det gjelder et stort antall studenter. Det er to kjennetegn på en slik måte å vurdere på; det avgjørende for studentens karakter er ikke studentens presentasjon i seg selv, men rangering i forhold til gruppas prestasjoner, og fordeling av karakterene må holdes noenlunde konstant, uansett enkelte studenters prestasjoner. Dette gir indikasjoner som tyder på at hensikten med vurdering betraktes først og fremst som et system for sortering av studenter. Svakheten med normativ vurdering er at det faktisk i liten grad sier noe om hva den enkelte student har lært og forstått, eller i hvilken grad læringsmålene er

oppnådd (Baume 2002 i Wittek og Dysthe 2004:131). Etter vår erfaring er dette en vanlig tenkemåte ved vurdering i faget heimkunnskap.

Studentene kan også vurderes i forhold til de målene som er satt for undervisningen. Da snakker vi om målrelatert vurdering der kvalitetsstandarder blir en didaktisk konkretisering av rammeplanens mål (Helle 2000:19). Denne konkretiseringen beskriver en god prestasjon eller et godt produkt, og kalles vurderingskriterier. I dag er det vanlig å snakke om kriteriebasert vurdering hvor studentene vurderes mot et sett kriterier ikke i forhold til andre studenter (Wittek og Dysthe 2004:129–153). Både grupperelatert vurdering og målrelatert vurdering kan brukes i eksamenssituasjoner og ofte er det nok en kombinasjon. Begge disse standardene befinner seg innenfor fagmiljøene ofte som innforstått eller implisitt kunnskap. Vurderingskriterier bør være klare og tydelige og ta utgangspunkt i forhold som er viktige og sentrale å vurdere ut fra, slike finner vi i rammeplanen- og fagplanens målformuleringer for studiet. Kriterier skal være kjent av sensoren og studenten. Begge bør ha en felles forståelse av ”hva skal vi se etter i eksamen” og hva de ulike karakterene forteller i forhold til prestasjonen. Det ideelle vil være at studentene og læreren formulerer og drøfter kriterier sammen underveis i forbindelse med undervisningen, og at læreren etterpå drøfter disse sammen med sensor. Kjennskap til vurderingskriterier er en vesentlig del av studentenes faglig kompetanse (Wittek og Dysthe 2004:151).

Dersom arbeidet med kriterier forsømmes eller ikke gjøres systematisk og grundig, risikerer en at selve vurdering blir tilfeldig og sier lite om kvaliteten i studiet eller/og om studentenes prestasjoner. Da kan det også hende at vurderingen forteller mer om sensorens personlige verdier og oppfatninger av det som er viktig og sentralt i faget og at vurderingen blir lite profesjonell. Arbeid med kriterier bør være en vesentlig del av lærerens og sensorens vurderingsarbeid, slik at de kan utvikle et tolkningsfelleskap som er basert på felles vurderingsnorm i forhold til karaktersetning (jmf. Dysthe 2004:57–59).

Vurdering bygger på kriterier og på konstatering. Det er viktig å legge merke til at konstatering ikke er det samme som vurdering. Bjørndal

(2002:12–15) konkretiser dette på en god måte med et eksempel som beskriver huskjøp. Det blir lettere å kjøpe et hus om du først har satt deg ned og tenkt gjennom hvilke kriterier du vil legge til grunn for et godt huskjøp. For eksempel hvor stort vil du at huset skal være, hvor mange soverom vil du ha, vil du at det skal ligge i byen eller på landet osv. Etter at du har funnet et hus som tilsvarer dine kriterier, blir det en relativ lett oppgave å *konstatere* at arealet i huset er på 200 m² og at det er 5 soverom i huset, noe som tilsvarer dine kriterier. Noen ganger må du søke hjelp for konstatering av husets tilstand fra en snekker eller fra en venn, men først etter at husets tilstand er konstatert er det mulig for deg å vurdere om huset passer for deg. Du kan mene at huset er romslig og greit og vil kjøpe det, eller at huset er for stor for deg og vil ikke ha det. Slik kan det også være i en eksamenssituasjon i heimkunnskap; læreren og sensoren kan lett være enige i konstatering av at studenten gjennomførte et eller annet på en eller annet måte, (for eksempel brukte grønnsakskniv til oppdeling av fisk). Det kan være svært vanskelig å bli enige i vurderingen av dette forhold hvis kriterier for vurdering ikke er tydelig definert på forhånd. En vurdering som skal gjøres er ”I hvilken grad bør denne feilen få konsekvenser for karaktersetningen?” Hvis et av fem kriterier for eksamen hadde vært ”redskapsbruk” ville det vært mye lettere for sensoren å gjøre vurderingen i forhold til nettopp denne hendelsen. Line Wittevik og Olga Dysthe (2004: 142–148) gir mange gode eksempler på bruk av kriterier i mappevurdering.

Den tredje funksjonen for vurdering er konsolidering av det som er viktig kunnskap i et fag. Med pedagogisk vurderingstenkning vil vi understreke forholdet mellom undervisning, læring og vurdering. Vi vil gjerne erkjenne at læring og undervisning ledes og styres sterkt av vurderingspraksis i faget. Eksamen er en avgjørende faktor for god studiekvalitet og gode eksamensformer er en av de viktigste forutsetninger for god undervisning (Skagen og Ytreberg 2004:154). Dette gjelder også faget heimkunnskap som kan fornyes og utvikles gjennom analysering og utvikling av vurderingsarbeidet.

Den kompetanse (kunnskap, holdning, ferdighet) som vurderingen fokuserer på blir etter hvert oppfattet som relevant og sentral faglig kompetanse. Vurdering innebærer alltid tanken om den ”ideale kompetansen”,

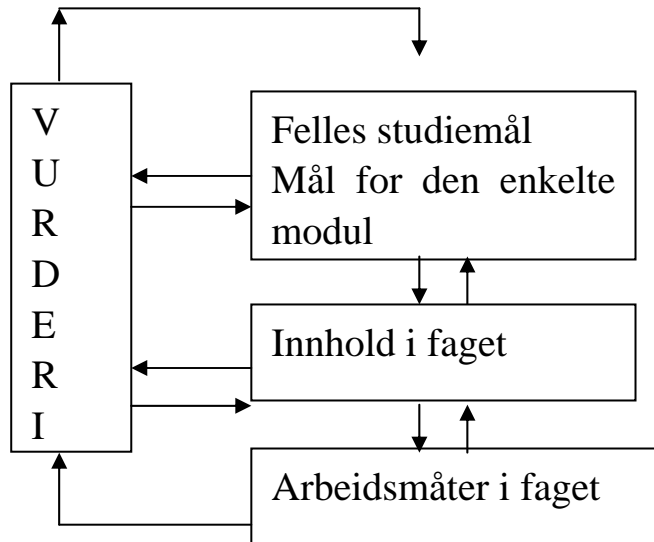
noe som naturlig nok styrer studentenes innsats og motivasjon. Studentene har visse antagelser om sannsynlige eksamensoppgaver, disse antagelsene er basert på gamle eksamensoppgaver og lærerens uttalelser og lærerens vektlegging av innholdselementer i undervisninga. På denne måten styrer eksamen studentenes søken etter relevant kunnskap og vi kan si at vurdering og eksamen konstruerer kunnskap og kompetanse (Kvale 2002).

Skagen og Ytreberg (2004:152) påstår at bak opprettelsen av norsk lærerutdanning ligger det en tanke om at akademikere med høy kompetanse forvalter kunnskap som de deler ut til kommende lærere. I forbindelse med eksamener utøves det en legitim fagmakt av lærerne fordi de via vurderingsarbeidet definerer og formidler sitt syn på minimumsstandard av den kompetanse som studentene skal ha. Dette innebærer tanken om kunnskap som noe objektivt og kvantitativ, noe som er utenfor personen og noe som kan eies. Syn på læring har utviklet fra denne kunnskapsoverføringen (behavioristisk læringssyn) til ulike former for kunnskapskonstruksjon. Nyere læringsteorier understreker sosiokulturelle perspektiver for læring. Slik en endring i syn på læring har ført til stor press for utvikling av alternative vurderingsformer (Dysthe 2003).

Vurdering er en forpliktelse i lærerens arbeid og en forutsetning for lærerens egen utvikling og utvikling av fag (Dale 1994). *Med pedagogisk vurderingstenkning mener vi summen av de refleksjoner som vi gjør rundt vår egen kompetanse i vurderingsarbeidet.* Denne kompetansen innebærer kunnskaper om veldig mange forhold, for eksempel; generelle pedagogiske kunnskaper og fagdidaktiske kunnskaper, faglige kunnskaper i heimkunnskapsfaget, kjennskap og analysering av rammeplaner, læreplaner og fagplaner, kunnskaper om lærerutdanning og lærerstudenter, kunnskaper om eksamensordninger og vurderingspraksiser. Vurdering er alltid knyttet til verdi setting av noe og sammenligning av noe med noe annet. Verdirefleksjoner er en viktig del i vurderingstenkning, og derfor er refleksjoner rundt eget vurderingsarbeid en viktig nøkkel til vår egen personlig og yrkesmessig utvikling.

Vurdering er en kontinuerlig prosess og skal hele tiden være en vesentlig del av alt pedagogisk arbeid. Vurdering er knyttet til målene for under-

visningen, innholdet i faget og arbeidsmåter i faget. Vurdering bør føre til forbedring av alle disse både hver for seg og av den helheten som disse danner. En enkel måte å beskrive vurderingens plass i et pedagogisk arbeid vises i figur 1 (Lahdes 1977).



Figur 1: Vurderings plass i pedagogisk arbeid (Lahdes 1977).

En annen og mer utfyllende modell som beskriver relasjoner mellom ulike deler i undervisningsprosessen og betydning av vurderingsarbeidet er den didaktiske relasjonsmodellen som Bjørndal og Lieberg har presentert i 1978.

HEIMKUNNSKAP ET SKOLEFAG OG ET FAG I LÆRERUTDANNING

Heimkunnskap er et obligatorisk skolefag på alle tre trinn i grunnskolen slik det fremgår av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (KUF 1996, L-97). Heimkunnskap hører til de fire praktisk/estetiske skolefagene i grunnskolen sammen med kunst og håndverk, musikk og kroppsøving.

Heimkunnskap er i dag det minste faget i grunnskolen, målt i antall timer som er avsatt til undervisning. Faget har i følge L-97 fått 266 årstimer i løpet av grunnskolen. Til sammenligning har kunst og håndverk 836 årstimer, musikk 494 timer og kroppsøving 798 timer. I heimkunnskap er det 38 timer i 1.– 4. klasse, 114 timer i 5.– 7. klasse og 114 timer i 8.–10. klasse. Som eget fag er heimkunnskap lagt til 6. og 9. klassetrinn, slik at 6. og 9. klassetrinn kan ha tre sammenhengende timer ukentlig (L-97).

L-97 definerer faginnholdet i heimkunnskap på grunnskolen slik at på barnetrinnet er innholdet sortert i fire målområder; Mat og måltider, Hjemmets gjøremål, Barn og familie og Nærmiljøet. På mellom- og ungdomstrinnet er faginnholdet sortert i Kostvaner og matglede, Helse og livsstil, Hygiene og renhold, Forbruk og ansvar og Omsorg og sosial handling. Vi ser at faginnholdet både utvides og fordypes fra barnetrinnet og til ungdomstrinnet, mens mål i faget er det samme for alle trinn.

I rammeplan og forskrift for allmennlærerutdanningen (KUF 1999, LU-98) skiller en mellom praktiske og estetiske fag. Heimkunnskap og kroppsøving defineres som *praktiske* fag, musikk, kunst og håndverk er *estetiske* fag. En slik inndeling kan virke uheldig og misledende, fordi ingen vil vel påstå at heimkunnskap og kroppsøving er uestetisk eller at musikk, kunst og håndverk er upraktisk! I allmennlærerutdanningen er heimkunnskap

organisert i tre studieenheter; Heimkunnskap 1 HK1(5 vekttall), heimkunnskap 2, HK2 (10 vekttall) og heimkunnskap 3 HK3 (10 vekttall).

I LU-98 blir faginnholdet i heimkunnskap definert på følgende måte:

Følgende målområder er gjennomgående i alle de tre studieenhetene: Fagdidaktikk, Mat og kultur, Livsstil og helse, Forbruk og økonomi og Barne- og familiekunnskap. Fagdidaktikk er både et eget målområde og integrert i de øvrige målområdene. De tre studieenhetene har delvis innebygd spiralprinsippet, noe som betyr at målene i de ulike målområdene griper inn i hverandre, utfyller og støtter hverandre i en helhetlig opplæring i faget. HK1 kan velges som ett av to praktiske fag i det tredje studieår og HK2 og HK3 kan velges i 4. studieåret eller som videreutdanning (KUF 1998).

Husholdningsfag som et vitenskaplig forskningsfelt er ganske nytt selv om det er et skolefag som har eksistert i over 100 år. Menn hadde sin landbruksutdanning og kvinner måtte også få sitt fag, altså opplæring i husstell. Slik opplæring begynte først i husmorsskoler fra 1865. Bakgrunnen for at det oppstod behov for dette faget i skolen var overføring av kvinnelig arbeidskraft fra husholdningene til nye typer arbeidsplasser. Den gamle ordningen hvor unge jenter var med i husarbeidet og på denne måten lærte husholdningsarbeid var ikke tilstrekkelig nok i det nye industrielle samfunnet. Ny viten og ny innsikt utviklet seg raskt innen områder som mikrobiologi (hygiene) og ernæring ved århundreskiftet, noe som ble viktig folkeopplysning og skulle formidles til folket gjennom skolen (Aarebrot 1991:11–14). Først het faget i Norge huslig økonomi da det i 1890 startet som et fag i folkeskolen. Fra 1920 årene ble navnet Husstell brukt. Fra 1960 har faget hatt navnet heimkunnskap i den norske skole (Hjukse 2000:13–14).

En navneendring på faget er et jevnlig diskusjonsemne innen fagmiljøene. Enkelte høgskoler i landet som tilbyr fagstudiet heimkunnskap, har endret navnet på faget i sine planer, fra heimkunnskap til *Ernæring, mat og kultur (heimkunnskap)* eller til *Ernæring - helse og miljøfag*. I mai 2002 kom det et forslag fra en faggruppe ved flere av landets høgskoler, om en modulstrukturert fagplan i *Ernæring, forbruk og livsstil* med undertittelen Home

Economics. Hovedfagsstudiet har helt fra starten i 1986 vært ernæring, helse- og miljøfag. Hovedfagsstudiet ved høgskolen i Akershus, Stabekk er blitt lagt ned og fra 2004 kan en ta et *masterstudium i ernæring, helse og miljøfag*.

Det forekommer en rekke navn og betegnelser på ulike etter- og videreutdanningstilbud som kan føre til ytterligere forvirring angående faglig innhold og undervisningskompetanse. Fagets innhold endrer seg selvsagt i samsvar med samfunnsutviklingen og skolens organisasjon. I skolen bruker vi ordet fag som en betegnelse på noe som har et eget navn på timeplanen, men begrepet "fag" har mange flere betydninger. Det kan for eksempel dreie seg om vitenskap, et yrke eller arbeidsområde. Som regel har skolefagene et nært forhold til universitetsfagene, men så er ikke tilfellet med heimkunnskapsfaget som har en mer komplisert og diffus tilhørighet til vitenskapsfagene. Forskningsmiljøene som er aktive på dette fagfeltet i Norge er organisert i mange ulike institusjoner og mangler koordinering, noe som kanskje svekker skolefaget heimkunnskap. Det er svært få institusjoner som setter heimkunnskap i fokus og driver forsknings- og utviklingsarbeid innen dette fagfeltet. I andre land, for eksempel i Finland og Sverige, har heimkunnskap også status som et fag- og forskningsfelt i universitetene.

Heimkunnskap er som navnet peker på kunnskap om heimen. Navneproblematikken er ikke spesiell for Norge, den samme diskusjonen pågår også i flere andre land (Kerka 1996). På engelsk heter faget bl.a. Domestic science (hjemvitenskap), Home Economics (hjemmets økonomi) på fransk heter faget Travaux menager (arbeid med mat) og på tysk Hauswirtschaft (husets virksomhet) og på finsk kotitalous (hjemmets økonomi). Vi ser hvordan ulik navn gir oss ulike forestillinger om innholdet i faget, og er ikke nødvendigvis i samsvar med et objektivt innhold i de respektive nasjonale plandokumentene.

Den skulte læreplanen spiller sannsynligvis også en rolle i undervisningen i faget heimkunnskap, dels på grunn av manglende utdanning blant de som underviser i faget, dels på grunn av sterke tradisjoner (Aarborg 1991:297–308). Det er dokumentert at fagstoffet som det undervises i, både i grunn-

skoler og i lærerutdanning i heimkunnskap i dag, er kosthold og ernæring samt matlaging. De andre målområder så som omsorg og familieliv er nesten utelatt. Elevene ser også en klar sammenheng mellom faget heimkunnskap og matlaging, mens sammenhengen mellom hverdagsmestring og faget er nesten usynlig (Bjørnstad 2003:123–137, Harman 1996). Dette betyr at elevene i dag mangler den helhetlige forståelse av fagfeltet og det tyder på at dette ikke formidles godt nok, noe som kan ha sammenheng med at fagmiljøet mangler en felles referanseramme rundt faget. Flere påpeker at det er nettopp denne misforståelsen av å se matlaging og huslig økonomi og heimkunnskap som synonymmer som har rammet utviklingen på fagfeltet gjennom tidene (Aarebrot 1991:306, Sysiharju 1995: 23–26).

Et sentralt spørsmål blir da å finne fram til hva som er kjernen i faget, hva heimkunnskap egentlig handler om? Vi kan begynne å lete etter dette ved å se på sentrale begreper som brukes i målformuleringer for faget i grunnskolen og for lærerutdanningen og deretter ser nærmere på noen teorier som andre land bruker som referanseramme for faget.

SENTRALE BEGREP I FAGET HEIMKUNNSKAP

I Norge sier offentlige plandokumenter mye om innholdet i faget heimkunnskap i opplæringsystemet. Læreplanene sier hva elevene og studentene må kunne i faget og hvilke målsetninger elevene og studentene forventes å oppnå ved avslutningen av studiene sine. På denne måten definerer læreplanene heimkunnskapsfagets innhold og avspeiler samtidig også de verdiene og idealene som faget bygger på. Da blir det viktig å se på hvilke begreper som er sentrale i plandokumentene. Ideelt sett bør det være noenlunde konsensus i fagmiljøene på landsbasis om faginnholdet gjennom en felles forståelse og bruk av de sentrale begrepene i planene.

Et sentralt begrep i målformuleringa både i LU-98 og L-97 er handlingskompetanse i dagliglivet. Elevene og studentene som studerer faget heimkunnskap skal kunne ”ta hånd om sitt eget liv” og ”utføre praktiske gjøremål i dagliglivet” i ” hjem, skole og samfunn”. Det sies også at faget er et ”omsorgs- og helsefremmende fag” samt et fag som fremmer miljø- og ressurs – bevissthet og likestilling. (LU-98 og L-97). Heimkunnskap som et skolefag tar sikte på å utvikle slike kunnskaper og ferdigheter som menneskene trenger i sitt dagligliv eller hverdagsliv. Vi kan altså si at faget har et perspektiv som tar utgangspunkt i husholdet og i familielivet. I neste kapittel drøfter vi begrepene hverdagsliv, helse, omsorg og forbruk i lys av heimkunnskapsfaglig tenkning og prøver å definere disse ut i fra den forståelsen som vi selv har i forbindelse vårt arbeid med undervisning og vurdering i heimkunnskap.

Hverdag – dagligliv

Heimkunnskap som et skolefag tar sikte på å utvikle kunnskaper og ferdigheter som menneskene trenger i sitt dagligliv eller i hverdagslivet. I dette kapittelet ser vi på begrepene hverdagsliv og dagligliv i lys av nyere samfunnsforskning.

I ordboka (Langrø 1986) ser vi at ordet dagligliv er synonymt med hverdagsliv. Det er noe som beskriver alle dagene unntatt søndag og andre helligdager. Adjektivene hverdagslig/dagligdags betyr vanlig, triviell, kjedelig. Hverdagsmenneske er det samme som gjennomsnittsmenneske og hverdagshistorie er en fortelling om det jevne, den udramatiske hverdagen. Dagligvarer er varer til den vanlige husholdningen. Daglig betyr noe som skjer hver dag. Morten (Blekesaune 2001) gjør rede for noen av de betydninger som ordet hverdag brukes i innen norsk samfunnsforskning. I dagligspråk oppstår hverdag ofte som en *motsetning til helg*. Hverdag består av rutinemessige oppgaver, noe som er nødvendige for livets opphold. Helg og høytid gir mulighet for hvile, atspredelse og refleksjon. Selv om det er dokumentert at livet på ukedagene er forskjellig fra livet i helgene (Gullestad 1989) kan begrep hverdagsliv eller dagligliv ikke utelukke høytider i vårt fagfelt. Tvert i mot er det slik at høytider og fest bygger på de samme praktiske gjøremål som dagliglivet krever og det er ofte dagliglivets rutiner som blir helgedagenes eller høytidens ritualer (for eksempel måltid). Dagliglivet inneholder ikke bare rutiner men også ritualer. Noen ganger kan vi si at rutiner blir til ritualer, noe som kan berike hverdagen betydelig.

Hverdagslivet har vært brukt som en betegnelse på *livet til vanlig folk*, eller allmuen slik som Eilert Sundt (1975) brukte det. Motsetning til dette kan være livet til eliten eller livet på den offentlige arena. Hverdagslivet betegner gjerne livet omkring husholdet i motsetning til arbeidslivet. Problemet med dette blir at i det moderne samfunnet finnes det svært få ”vanlige folk”. Dagens samfunn kjennetegnes ofte ved en ”funksjonell differensiering”. Dette er et begrep som brukes for å beskrive det at menneskenes liv er splittet opp i ulike arenaer som hjem, arbeid, skole og fritid. Livet sees også som livsløp, som kan deles i ulike faser i livet som barn,

ungdom, voksne og gamle. Dette har medført større forskjeller mellom grupper i hva de gjør og hvilke roller de har (Blekesaune 2001; Frønes, 2000:41–55, 156). Dette betyr at livet til vanlige mennesker varierer mye når det gjelder interesser og utfordringer og derfor kreves det helhetlige tilnæringsmåter for å analysere hverdagslivet (Blekesaune 2001, Gullestad 1989).

Dagligliv leves i det private, ikke på offentlige arenaer (her ser vi bort fra dagliglivet på institusjoner). Arena for hverdagslivet er et hjem eller en husholdning, noe som fortsatt gir rammen for barneoppdragelse og nære mellommenneskelige forhold. Husholdning er en betegnelse for daglig virksomhet som er knyttet til et hjem, særlig matlaging og forvaltning av matvarer. Hjemmet er både en fysisk plass (bolig) for individer, en økonomisk enhet og en helhet som mennesker utgjør og danner familie i vid betydning av begrepet familie (Korvela 2003).

I de siste 20–25 årene er ordet hverdagsliv brukt til å beskrive ”*det moderne hverdagslivet*” i samfunnsfagene. Forskningstradisjon og ”det moderne hverdagslivet”, er spesielt interessert for hvordan det moderne samfunnet former menneskenes liv. Eksempler på denne typen forskning finner vi innen kvinneforskning og forskning som tar for seg hverdagslivet til folkegrupper som er avhengig av velferdsstatens tjenester, så som eldre eller funksjonshemmende og deres hverdagsliv (Blekesaune 2001).

I tidsbruksstudier har man vært opptatt av hverdagslivet og å finne ut hvordan ulike folk bruker tida si i hverdagen. I disse studiene omfatter arbeid i husholdet innkjøp av varer og foredling/bearbeiding eller vedlikehold av dem. Det endelige konsumet består av aktiviteter som dekker biologiske behov og til dels fritidsaktiviteter. Denne måten å tenke på kaller vi ”husholdets produksjonsfunksjon”. Vi tenker husholdningen som en liten bedrift som produserer goder til sitt eget forbruk. Slike goder kan være mat, rene klær, boligrenhold, fritidsaktiviteter og helse (Blekesaune 2001).

Hvis vi ser bort fra inntektsgivende arbeid, tid til utdanning og fritid, blir husarbeid og omsorgsarbeid det sentrale i dagliglivet. Av husarbeid er matlaging, boligrenhold og stell av tøy de arbeidsoppgavene som krever

mest tid. Tidsbruk varierer svært mye fra husholdning til husholdning og fra livsfase til livsfase (Frønes 2000:127–136). I snitt brukte alle nordmenn 1 time og 59 minutter daglig på husarbeid i år 2000, dette er omtrent halvparten av tiden som ble brukt i 1979, i følge Statistisk sentralbyrås tidsbruksundersøkelse (Blekesaune 2001).

Vi må se disse aktivitetene som en del av eller at de er knyttet til omsorgsarbeidet, eller muligens mangel på omsorg. Hva er meningen med matlaging eller rengjøring hvis vi sløyfer omsorgshensikten i disse aktivitetene? Forhold mellom fritid og husholdningsarbeid er uklar. Husholdningsarbeid sees ofte på som en byrde, gjerne noe som en gjør for andre, mens fritidsaktiviteter er noe en gjør for sin egen del. Men når blir vedlikeholdsarbeidet, for eksempel stell av bil, en fritidsaktivitet, og husholdningsarbeid, for eksempel baking, til fritidsarbeid? Når blir samværet med barna til fritid, når er det omsorgsarbeid?

Svakheten med tidsbruksundersøkelsene er at de ikke gir svar på kvalitative spørsmål om husarbeid og de drøfter heller ikke den oppdragende og dannende siden i husarbeid. I hverdagen skjer det flere aktiviteter samtidig (for eksempel matlaging, skriving av handleliste og vasking av klær) og det er et kontinuerlig samspill (rengjøring i dag, betyr ovnsrett til middag) som påvirkes av forhold utenfor husholdningen (barnehageplass/deltagelse i arbeidsliv). Tidsundersøkelsene og kanskje nettopp de svakhetene som forskningsmessig ligger i dem, belyser de overordnede kjennetegn som hverdagslivet har, nemlig kompleksiteten, på en tydelig måte.

Alle aktiviteter i hverdagslivet har også en dimensjon som dreier seg om ressursbruk. Vi kan sjelden selv fritt bestemme hvor lang tid vi kan bruke til ulike aktivitetene. Vi har begrensede ressurser, så som tid, inntekter og arbeidskapasitet. Vi har også forhold som kan forsterke eller redusere våre handlinger, så som økonomi, teknologi, kunnskaper, tilgang til informasjon, lover og regler. Vi tenker oss gjerne at personene handler rasjonelt i forhold til ressurser slik at de får mest mulig nytte av tiden. Ofte må vi prioritere mellom alternative aktiviteter, for eksempel mellom inntektsarbeid, fritid og husholdningsarbeid (Blekesaune 2001).

Dette krever at vi må ta avgjørelser og dermed gå inn i forhandlinger hvis vi deler dagliglivet med andre. Utviklingen viser at det skjer en endring i rollemønsteret, før var man familiemedlem (Frønes 2000:141), nå er man samfunnsborger, kunde eller klient i et globalt samfunn (Benn 1988, Frønes 2000:170). Det er enkelte forskere innen heimkunnskap som hevder at oppdragelse til demokrati og fred har utspring i organisering av dagliglivets aktiviteter (Hjälmeskog 2000).

Blekesaune (2001) mener også, på bakgrunn av sitt samfunnsfaglige ståsted, at det spesielle med forskning av hverdagslivet er at denne forsøker å integrere aktivitetene til personene til en mer helhetlig analyse. Gullestad (1989), som er antropolog, hevder at hverdagslivet dreier seg om samfunnet i et tverrsnitt, og tar utgangspunkt i enkelte personer og enkelt-hushold. Det at alle har et hverdagsliv, betyr ikke at dette feltet ikke er viktig eller at det er uinteressant, men at det blir vanskelig å gripe fatt i og krever nye metodiske tilnæringsmåter (Palojoki 1997). Som begrep er hverdagslivet diffust og i mindre grad entydig. Gullestad (1989:18) skiller to like viktige dimensjoner i hverdagslivet: ”den ene er den daglige organisering av oppgaver og virksomheter, og den andre er hverdagslivet som erfaring og livsverden”. Gullestad skriver: ”Erfaringsdimensjonen forbinder dagliglivet med kultur i vid forstand, forstått som fortolket virkelighet, holdninger og symboler”. Livsverden kan sees som et empirisk faktum som handler om menneskers erfaringer hvor familie, slekt og vennskap står sentralt. Systemverden som motpol til dette representerer staten og økonomien, hvor blant annet vitenskapen, kunsten og religionen står sentralt (Gullestad 1989:25, 28–29). Hverdagslivet oppfattes av mange som motsetning til det vitenskapelige og teoretiske, som en del av livsverden, og dette minsker hverdagslivets betydning i systemverden (Gullestad 1989:29), for eksempel i skolen og i vitenskapelig forskning.

Blekesaune (2001) nevner, nesten som en kuriositet, at ordet hverdagsliv brukes også i noen grad om *aktiviteter i og omkring boligen eller husholdet*. Det er kanskje nettopp her en kommer nærmest til den forståelsen som vi som jobber med fagfeltet heimkunnskap har om begrepet hverdagsliv/dagligliv. Det å *mestre sitt dagligliv betyr at man mestrer de praktiske aktivitetene som en står ovenfor i samspill med andre i et miljø og som*

oftest er dette i hjemmet, i en husholdning eller sammen med familie-medlemmer. Dette er alltid i samspillet med nærmiljøet og samfunnet for øvrig.

Helse og livsstil

Helt fra fagets begynnelse i andre halvdel av 1800, har helse vært et sentralt begrep i heimkunnskapsfaget. Eilert Sundt satte søkelyset på helse og hygiene i forbindelse med "heimestellet". Begrepet er blitt brukt og forstått forskjellig etter som tiden har endret seg. Helse er et relativt begrep og preges av det samfunnet vi lever i. Helse kan forstås som alminnelig velvære eller fravær av sykdom. Mange vil i dag assosiere helse med sunnhet, trivsel og velvære, at en føler seg frisk, har energi og overskudd i det daglige. Noen forbinder også helse med sunn kost, trening og god kondisjon. Ordet helse er positivt ladet og blir ofte benyttet i markedsføringen av ulike produkter og tjenester. Et mer avgrenset helsebegrep er fravær av sykdom. Hva som vurderes som sykkelighet eller sykt i forhold til det normale er også i ferd med å endre seg i vår tid. Helse har å gjøre med hele mennesket, det livskraftige og mulighetene til å nå sine mål. Helse er en investeringsfaktor for det gode liv. God helse er grunnlaget for et godt liv på linje med trygge lokalsamfunn og meningsfullt arbeid (St.meld. nr.16 2002–2003: 6).

Verdens helseorganisasjon, WHO definerer helse slik; "*Helse er en tilstand av fullkommen fysisk, mentalt og sosialt velvære, og ikke bare fravær av sykdom eller svakhet*". Dette antyder likhetstegn mellom helse og et godt liv, definisjonen er omdiskutert og kan virke uoppnåelig. Mest positivt er det at det sosiale aspektet er tatt med. Sykdom og helse er heller ikke nødvendigvis absolutt, men kan ha ulik gradering, f. eks kan en person føle seg i "dårlig form" eller "ved svært god helse".

Som uttrykk for en befolknings helsetilstand har en benyttet seg av statistisk materiale som statistikk over levealder og spedbarnsdødelighet. I løpet av det siste århundre har forventet levealder steget med om lag 20 år for menn, fra 54,0 år til 74,4 år, og med nesten 24 år for kvinner, fra 56,7 år til

80,4 år. Om lag 25 prosent av økningen kan forklares ved nedgangen i spedbarnsdødeligheten. Økningen i forventet levealder i første halvdel av det 20. århundre skyldtes også den sterke nedgangen i dødsfall som følge av infeksjonssykdommer, spesielt tuberkulose. Nedgangen skyldes bedre levekår, bedre hygiene, sunnere kosthold og forebyggende helsearbeid. De fleste grupper i samfunnet har fått bedre helse i løpet av de siste 30-årene (Mamelund og Borgan 1996).

De mest vanlige sykdomsgruppene i Norge er kreft, hjertekarsykdommer, astma og allergisykdommer, diabetes, infeksjonssykdommer, psykososiale problemer, belastningslidelser og ulykker/skader. Sykdommer som flest dør av er hjerte/karsykdommer og kreft. Sykdommer som svært mange lider av, fører til sykefravær og innleggelse i institusjoner, men som ikke er direkte dødelige er for eksempel muskel/skjelettsykdommer og psykiske lidelser. Faktorer som påvirker helsen i stor grad er bruk av tobakk og rusmidler, kosthold og fysisk aktivitet. Det er dessuten grunn til å anta at sosiale miljøfaktorer og arbeidsmiljø er faktorer som har betydning for folkehelsen. Det viser seg at de sosioøkonomiske helseulikhetene har økt og at de med høyest utdanning og høyest inntekt har størst bedring i helsen (St.meld nr 16,2003).

Livsstil og livsstilssykdommer var benevnelser som kom i kjølvannet av velstandsutviklingen i forrige århundre. Livsstil er knyttet til måten vi lever på og de valgene vi foretar oss i forbindelse med kosthold, fysisk aktivitet og bruk av ulike stimulerende stoffer som for eksempel tobakk og alkohol. Kostholdet er en viktig påvirkningsfaktor og ernæringsrelaterte helseproblemer rammer ulike deler av befolkningen i forskjellig grad. Kostholdet til store deler av befolkningen har fortsatt klare ernæringsmessige svakheter. Inntak av mettet fett, salt, sukker og alkohol er fremdeles for høyt og vi spiser for lite frukt, grønnsaker, grove kornprodukter og fisk.

Folkehelsearbeidet innebærer å svekke det som medfører helserisiko og styrke det som bidrar til bedre helse. Med helsefremmende arbeid menes det i følge WHO (1986) *slike prosesser som gjør det mulig for mennesker å ta kontroll over og forbedre sitt eget liv*. Helsefremmende arbeid legger vekt på hverdagslivet, det sosiale felleskap og maktforhold i spørsmål som

angår helse (Hauge og Mittelmark 2003). Helsefremmende arbeid er en av to hovedstrategier i folkehelsearbeid, det har fokus på det salutogene, det som holder oss friske. Den andre hovedstrategi i folkehelsearbeid er sykdomsforebygging, som har fokus i det å forhindre utvikling av sykdom.

Dagliglivets kompetanse eller hverdagsmestring er formålet i faget heimkunnskap både i allmennlærerutdanningen (KUF 1999) og i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97). Livsstil og helse er egne målområder i faget. Kosthold, hygiene, livsstil, helse og helsefremmende arbeid nevnes eksplisitt i plandokumentene, slik at heimkunnskap må forstås som et allmenndannende, helsefremmende fag og som en viktig del i folkehelsearbeid i samfunnet. Både rammeplanen og forskrift for allmennlærerutdanningen (KUF 1999) og læreplanverket for grunnskolen (L-97) sier klart at lærerstudenter og elever skal arbeide med lærestoffet både teoretisk og praktisk slik at studentene og elevene får *en helhetlig forståelse av hvordan de selv kan holde seg fiske i sin egen hverdag*. Det er viktig at studentene og sensorene forstår helsebegrepet ut i fra denne helhetlige og innholdsmessig komplekse og praktiske definisjon. Helseperspektivet har en sterk posisjon i faget heimkunnskap og faget har en klar profil som et helsefremmende fag i skolen.

Vi står overfor store utfordringer når det gjelder helse og livsstil. Skal vi få til en endring i livsstil så er det viktig å styrke kunnskapsgrunnlaget blant befolkningen (St.meld.16:2002–2003). En større og større del av livsverden, hvor hverdagslivet står sentralt, kommer inn under helse og folkehelsearbeidet og det er kanskje nødvendig å skille helse fra medisin og behandlingssystemene. I fagfeltet heimkunnskap er vi godt kjent med problemstillinger som møter det moderne mennesket boksavelig talt på hjemmebane. Helse dannes og opprettholdes nettopp gjennom helsefremmende ”hverdagslivsstil”. Vi tror at faget heimkunnskap har stor betydning for samfunnet og et helsefremmende arbeid.

Omsorg

Heimkunnskap er det eneste faget i grunnskolen, som har ”vise omsorg” som mål (L-97). *Omsorg* er ikke enkelt hverken å definere eller å avgrense. Omsorg er et begrep som er sammensatt av ”om” og ”sorg”. Det er beslektet med det tyske ordet *sorgen* som kan oversettes med omtensksomhet, bekymre seg for, ta hånd om, ta hensyn til, hjelpe og lide med. Omsorg er både et hverdagsuttrykk og et faglig analyttisk begrep som dekker holdning og praksis i mange ulike sosiale sammenhenger i familien og i offentlige tjenester, i nabolaget, blant venner og i frivillig organisasjonsarbeid. Omsorg handler om å bry seg om, ta vare på – ikke være likegyldig. Begrepet brukes for å beskrive kvaliteten i sosiale relasjoner, og som betegnelse på en virksomhet som har til oppgave å ta hånd om mennesker som ikke er i stand til å klare seg selv. Ofte må en sette hensynet til seg selv tilside for å skape velvære for andre, men viktig er det også å få bekreftelse på at man betyr noe for andre. En tysk filosof, Martin Heidegger sier det slik: Uten andre mennesker har min daglige verden ingen mening. Poenget er at omsorg alltid forutsetter andre. Omsorg vil si å måtte ta hensyn til andre for min skyld (Heidegger 2005).

Det mest karakteristiske ved omsorg er at en viser omtanke, medfølelse og respekt for andre. Medmenneskelighet og hjelpsomhet kan komme til uttrykk ved å gjøre noe for andre og viser seg i konkrete handlinger. Atferden til den som yter omsorg styres av innlevelse i den omsorgstrengende situasjon og behov til enhver tid. I familiesammenheng dreier omsorgsbehovet seg om optimal dekning av grunnleggende fysiske og psykiske behov særlig for små barn og de som er syke og pleietrengende. Alle aldersgrupper på alle funksjonsnivå har behov for ulike typer omsorg dog i varierende grad for kortere eller lengre perioder i livsløpet. Relasjonen mellom giver og mottaker av omsorg kan være *symmetrisk* dvs. at partene har gjensidig omsorg for hverandre og bytter på å være giver og mottaker. En *asymmetrisk* relasjon kjennetegnes ved at bytteforholdet er ulikt og det er stadig den ene parten som mottar omsorg fra en annen. Det ytes mye omsorg av familiemedlemmer og det håper vi også vil fortsette. Omsorgssvikt og vannskjøtsel oppfattes som normbryting. I all omsorg finner vi et maktperspektiv og derfor er empati eller evnen til å kunne delta

følelsesmessig i andres erfaringer avgjørende. Enten det gjelder familieomsorg – ulønnet omsorg eller forberedelse til yrkeslivet og lønnet omsorgsarbeid så dreier dette seg om samspill mellom mennesker og evne til innsikt i andres tenkemåter (Bugge 1997:110–116).

Omsorg er uløselig knyttet til hverdagslivet og tilfredsstillelse av helt grunnleggende behov. Behovet for regelmessig tilførsel av mat, næring og vann følger oss fra fødsel og like til vi dør. Mangel på mat berører ikke bare de fysiologiske, men like mye de følelsesmessige sidene, er vi sultne så kan vi bli både nedstemte og aggressive. Koplingen mellom mat og menneskelige relasjoner er svært sterk. Tradisjonelt er det først og fremst kvinner som har stått for matlaging og omsorgsarbeidet i hjemmet. Fremdeles gjør kvinner omtrent det dobbelte av det menn gjør når det gjelder omsorgsarbeid blant småbarnsforeldre i følge tidsbruksstudier i 1990 (Kitterød og Lømo 1996:68).

Mange yrker kjennetegnes av at de inneholder en omsorgskomponent, spesielt innen helse og sosialsektoren og i pedagogisk virksomhet. Omsorg bør ikke bli et eksklusivt kunnskapsfelt for en bestemt profesjon, men omsorgsverdier bør heller få en større innflytelse i forhold til økonomisk effektivitetstankegang og profesjonelle behandlingsinteresser. Mye av grunnlaget legges i skolen og i L-97 leser vi at en god skole ”skal gi rom for alle til å bryne seg og beveges. Og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet” Videre leser vi innledningsvis i generell del om det allmenndannende menneske; – ”det vil si tilegnelse av egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen”. Omsorg for fellesskapet nevnes eksplisitt i fagplandelen og i felles mål for heimkunnskapsfaget. Omsorg og sosial handling er dessuten et eget målområde i faget (L-97). I rammeplan og forskrift for allmenlærerutdanningen (KUF 1999) finner vi igjen de samme elementene under målområdet barne- og familiekunnskap.

Omsorg i forbindelse med faget heimkunnskap må defineres ikke bare *som en positiv holdning til det å hjelpe til eller ta vare på seg selv, de andre og miljøet, men også som en bevist, lystbetont og hensiktsmessig handling i*

alle hverdagens situasjoner, aktiviteter eller gjøremål. Vi kan betrakte hele det faglige innholdet i faget heimkunnskap i et omsorgsperspektiv og således si at heimkunnskap er et omsorgsfag i skolen. Vi må være klare over den nære sammenhengen som oppstår mellom begrepene helse og omsorg. Omsorg krever helst god helse av den som yter omsorg, men ikke nødvendigvis dårlig helse hos den som mottar. Vi kan også si at hvis omsorgssvikt forekommer for den enkelte eller i samfunnet generelt, så får det raskt konsekvenser for helsetilstanden og for folkehelsen.

Forbruk

Begrepet forbruk kan defineres på mange måter avhengig av faglig ståsted til den som formulerer definisjonen. Vi kan finne både positive og negative definisjoner, definisjoner med økonomiske, naturvitenskapelige eller etisk terminologi. For eksempel bruker Campbell (1995) økonomiske termer i sin definisjon: ”forbruk er valg, kjøp, bruk, vedlikehold og forkasting av et hvilket som helst produkt eller tjeneste” mens Human Development rapport (1998) åpner for en mye breiere forståelse av hva forbruk kan være:

Forbruk handler bare delvis om å skaffe seg det som trengs for å overleve. Det handler om i tillegg psykologiske og sosiologiske prosesser, om økonomiske og økologiske konsekvenser, det handler om menneskets mål og mening med livet sitt, med samfunnet det tilhører og verden det lever i” og videre at ”det er ikke forbruket seg selv men forbrukermønstre i dag som må endres med sikte på å fremme menneskelige utvikling i morgen.

Denne definisjonen bruker tverrfaglige termer og har fokus på det enkelte menneske og de behovene som blir dekket ved forbruk.

Denne definisjonen gir oss et godt utgangspunkt når vi snakker om forbruk i forbindelse med skolefaget heimkunnskap. Heimkunnskap er opptatt av menneskelige behov i hverdagslivet, livskvalitet i et holistisk perspektiv og har et tverrfaglig innhold. Grovt sett kan en si at forbrukerinteresser kan knyttes til sentrale begreper som pris, kvalitet, sikkerhet og tilgjengelighet.

Forbrukerspørsmål berører en stor del av enkeltindivider og husholdningers hverdagsliv.

Samfunnsutviklingen i de siste årene har skapt et økende behov for en reflektert holdning til det å være forbruker. Vi kan oppleve arbeidsledighet, stort privat forbruk og stor lånetaking. Privat gjeld tynger mange familier. Nye betalingsformer og en rekke kundebindingsformer forutsetter både god innsikt i egen personlig økonomi og hvordan samfunnets økonomi fungerer. Barn, unge og voksne må treffe valg og se konsekvensene av de valgene de gjør så vel som å følge regler og lover. I dagliglivet er behovet bl.a. knyttet til kjøp og bruk av varer og tjenester. Kjennskap til gjeldende rettigheter og plikter er nødvendig for å kunne delta i forbrukersamfunnet uten å få problemer. Den informasjon som foreligger som grunnlag for valgene, kan imidlertid være svært begrenset og lite tilpasset forbrukernes behov. Den enkelte forbruker har lite å stille opp med for å påvirke det enkelte produkt eller avtalevilkår. Forbrukerne må ofte godta selgers standardvilkår eller unnlate å kjøpe vedkommende produkt. Tilbudssiden har profesjonelle, velorganiserte og ressurssterke aktører, med stadig mer pågående og effektive virkemidler for å påvirke etterspørselen.

Vi lever i en intensiv bildeverden med en mengde kommersielle budskap. Kommersiell påvirkning spiller ofte på den usikkerheten som mange er preget av. Mange "selger" skjønnhet og velvære, selvsikkerhet, fellesskap og popularitet i form av klær, sko, skjønnhetsmidler og utstyr. Kjøpemani og spillelidenskap har også fotfeste i Norge.

Informasjonsteknologien skaper utfordringer på en rekke områder. Elektroniske medier får en stadig mer dominerende plass. De representerer en stor kunnskapskilde og gir mulighet for kjøp og salg. For store barne- og ungdomsgrupper utgjør underholdning og interaktive spill gjennom elektroniske medier en viktig del av livsinnholdet. De samme mediene tilbyr samtidig rasjonelle og fantasifremmende nye veier å søke, håndtere og tilrettelegge kunnskap på. Utfordringene er bl.a. kvalitetssikring, etisk bruk og kontroll. Forbrukernes interesser, rettigheter og sikkerhet bør styrkes og det gjelder særlig barn og unge. Trygghet, sikkerhet og kunnskap i forbindelse med kjøp av tilgjengelige varer og tjenester bør vektlegges. Enkelt-

individer og husholdninger bør bli mer bevisst på eget forvalteransvar og livskvalitet. Forbruket av ressurser må være innenfor naturens tålegrense slik at kommende generasjoner sikres minst like gode muligheter som oss til å tilfredsstille sine behov. Samfunnsøkonomien har i flere land vært preget av økt arbeidsløshet og økt gjeldsbelastning for familiene. Barn og unge har mer innflytelse på en større del av familiens forbruk enn før og de har mer penger enn hva tidligere generasjoner hadde, og derfor er de en spesielt viktig målgruppe som kjøper av varer og tjenester. Foruten endrede familiemønster er det tendenser til økte sosiale forskjeller mellom befolkningsgrupper på grunn av inntekts- og utdanningsforskjeller og etnisk opprinnelse.

Ungdom bruker forbruksvarer til å signalisere gruppetilhørighet og til å skape selvstendig identitet. Med forbruksvarene kan en både fremheve og dempe sin private identitet for å passe inn. Mange prøver å leve opp til det som familie og venner forventer. Mobiltelefon er et eksempel på hva barn og unge anser som viktig. I følge Ragnhild Brusdal (2001) bruker barn og unge mest penger på klær, mobiltelefoner og snacks. Hvor mye penger som brukes i markedsføringen av disse produktene kan vi bare ane, men sikkert er det at det høye inntaket av sukkerholdige varer kan føre til overvekt og helseproblemer.

Skolen er en av de viktigste kultur- og verdiformidlende institusjoner i samfunnet (Kulturmelding 1994, NOU: 1991, 1994, 1996, KUF: 97, LU-98), dette gjelder også formidling av forbrukerkulturen. Læreplanen utrykker det slik: "Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett." (L-97:9) og "Veksten i kunnskap krever hevet bevissthet om de verdier som må veilede våre valg." (L-97:39). Antall barn som er i barnehagen, skolen eller i SFO (skolefritidsordning) fra tidlig morgen til seint om ettermiddagen er økende, samtidig som familiens posisjon i samfunnet er svekkende og kirkens rolle som verdiformidler mindre. Også omfanget av uønsket adferd i samfunnet, for eksempel kriminalitet og rusmiddelmissbruk er økende (Frønes 2000:85). Skolen og heimkunnskapsfaget er en motkultur til den kommersielle påvirkningen. Lærerne må hjelpe elevene til å se forskjellene mellom det

negative i ungdomskulturen og det sett av felles verdier som må ligge til grunn for en bærekraftig global kultur. Hensikten er å bistå elevene til å ta stilling til disse kulturformer og integrere i sine holdninger og atferd det som de mener er best. Skolen skal også formidle kunnskap om det globale forbrukersamfunn (L-97:39) og kunnskap om konsekvenser av eget forbruk (L-97:68).

I heimkunnskap i L-97 er forbruk og ansvar et av målområdene og i opplæringen skal elevene arbeide med ulike problemstillinger og tilegne seg kunnskaper i forbrukerlære og utvikle seg til bevisste forbrukere. Forbruk og økonomi er også et av målområdene i faget i allmennlærerutdanningen (KUF 1999). Det er viktig at studentene ser forbrukertema som tverrfaglige områder og kan bruke faglige mål fra heimkunnskap i det tverrfaglige arbeidet i skolen. I alle hverdagens praktiske gjøremål, som læreplan i heimkunnskap beskriver, spiller forbrukerbevissthet en viktig rolle. Vi kan si at forbrukertema er et av hovedperspektivene i faget, og en kan gjerne kalle det for ressursperspektiv.

Kompetanse

Kompetanse er et begrep som stadig blir brukt i utdanningsammenheng. En kan skille mellom formell kompetanse, som er fastlagt i for eksempel et vitnemål og reell kompetanse som er handlingsevne og bygger på et fundament av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Kristiansen & Kristiansen 1997:61– 62).

Begrepet handlingskompetanse omfatter de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse problemer eller oppgaver (NOU 1991). Retningslinjer for utviklingen av helhetlig kompetanse i alle fag bygger i følge Erling Lars Dale på følgende verdier: mestring, sosialitet, estetisk smak, intellektuelle metoder og moralske følelser (Dale og Wærnes 2003).

Rammeplaner, studieplaner og fagplaner bygger på målstyringsprinsippet og målene eller den tilsiktede kompetanse skal således legges til grunn for

vurderingen av elever/studenter. En interaksjon mellom eleven/studenten og læreplanene er sentralt i utdanningsprosessen. En helhetlig kompetanse kan beskrives som mestring i forhold til de forskjellige målene slik de kommer til uttrykk i plandokumentene (Dale og Wærnes 2003:13).

Rammeplanen for lærerutdanningen (UFD 2003) sier om det å være lærer at den kvalifiserte læreren skal ha en allsidig kompetanse. En solid *faglig kompetanse* representerer innsikt i enkelt fag eller emneområde og må være grunnlaget for den pedagogiske virksomheten foruten didaktisk kompetanse. *Didaktisk kompetanse* vil si å kunne planlegge og gjennomføre opplæringen innenfor rammene og i tråd med planer, lover og forskrifter. Undervisning og utdanning dreier seg om menneskelige relasjoner, samhandling og kommunikasjon. *Sosial kompetanse* er evnen til samarbeid, konfliktløsning og det å håndtere mellommenneskelige forhold. Samfunnsutviklingen og raske endringer stiller krav om nytenkning og *endrings- og utviklingskompetanse*. Å kunne se sammenhengen mellom moral og etikk, det å inneha *yrkesetisk kompetanse* er den siste av de fem kompetanseområdene som alle er aspekter ved lærerens mangfoldige yrkeskompetanse. Vi finner de samme kompetanseområdene omtalt både i gammel og ny rammeplan for allmennlærerutdanninga (KUF 1998) og (UFD 2003).

I LU 98, fagplandelen kap. 3.4 Heimkunnskap er det faglige innholdet konkretisert og presisert slik: ”*Faget omfatter holdninger til, ferdigheter i og kunnskaper om mat, matlaging og måltider, ernæring og kosthold, hygiene og renhold, fysisk, psykisk og sosial helse ressurs- og forbrukerspørsmål, økonomistyring og barne- og familiekunnskap*” Faginnholdet er tydelig i fagplandelen. Kompetanse må bygges opp rundt de emneområdene som er eksplisitt nevnt og til kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik de beskrives i mål og målområder i faget. Felles mål for faget i (KUF 1998:63)

Studentene skal

- utvikle reflektert syn for ulike sider av faget, som et kultur- og dannelsesfag, et sosialiseringfag, et omsorgs- og helsefremmende fag, et økonomi-, ressurs- og miljøfag og et håndverks- og ferdighetsfag
- utvikle fagdidaktisk kyndighet for å kunne tilrettelegge, lede veilede og vurdere i opplæringen i heimkunnskap og evne til å bidra til utviklingsarbeid i nært samarbeid mellom hjem og skole og mellom skole og lokalsamfunn
- utvikle forståelse for matens og hygienens helsemessige, kulturelle og samfunnsmessige betydning
- innarbeide godt håndlag, teknikker, ferdigheter og sikker praksis i bruk av råvarer, redskaper og materialer
- utvikle bevisst og positiv holdning til og kyndighet i å utøve helsefremmende opplæring
- utvikle forbrukerpolitisk skjønn og tilegne seg grunnleggende kunnskaper på forbrukerområdet, og kunne reflektere over og vurdere forbruk i ulike sammenhenger
- utvikle evne og vilje til å ta ansvar og vise omsorg for andre og evne til analysere verdier som ligger til grunn for holdninger om ansvar, omsorg og likeverd i samfunnet

Mål og målområder for heimkunnskap 1 er ytterligere presisert i LU-98 s. 64–65. Graden av måloppnåelse for den enkelte student vurderes på grunnlag av Rammeplanen og de enkelte høyskolenes fagplaner og deres vurderingsordninger.

Generell del i L-97 setter mennesket i sentrum og viser til et helhetlig syn, her vektlegges vekst, utvikling og læring tilpasset et samfunn i endring (KUF 1997). Læreplanen for faget heimkunnskap i L-97 (KUF 1997) rommer en allsidig og handlingsrettet dagliglivskompetanse slik det er beskrevet i mål, lærestoff og arbeidsmåter (Fevang Jensen 1999). Idè og vegledningheftet for vurdering i heimkunnskap i ungdomskolen (Eksamenssekretariatet 1999) sier at opplæringen har som mål at elevene skal utvikle en helhetlig kompetanse og viser til Rettleiing L-97, L-97S Elevvurdering (KUF 1998), der blir helhetlige kompetansen inndelt i tre hovedkategorier: Kunnskapskompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse.

TEORETISK GRUNNLAG FOR FAGET HEIMKUNNSKAP

Med de nye fagplanene etter reform-97 er hverdagsmestring et sentralt begrep i faget heimkunnskap i grunnskolen. I læreplanen står som felles mål for faget at: *”Opplæring i heimkunnskap skal bidra til å utvikle den enkeltes evne til å mestre dagliglivets gjøremål, ta vare på verdier i familien og møte utfordringer i et samfunn i endring”* og at *”Heimkunnskap skal formidle kunnskaper, fremme holdninger og gi mulighet til å trene på ferdigheter som trengs for å ta hånd om eget liv. Denne samlede kompetansen kan kalles dagliglivskunnskap”*.

Fagplanens begrep ”dagliglivskunnskap” samsvarer med begrepet ”hverdagsmestring” som beskrives i husholdsvitenskaplig litteratur (Haverinen 1996, Myllykngas 2002). Vi mener at dagliglivets kompetanse og hverdagsmestring kan betraktes som synonymmer. Ser vi på heimkunnskap (Domestic Science/Home Economics), i et internasjonalt perspektiv, ser vi fort at hverdagsmestring (mastery of everyday life) er et aktuelt og sentralt begrep i mange land. I Norge er det forsket lite på faget heimkunnskap og det er vanskelig å finne en teoretisk modell som viser sammenheng mellom begreper, som er brukt i fagplanene og ellers i faglitteraturen. Det diskuteres mye om hva som bør være innholdet i faget både i grunnskolen og i lærerutdanningen. Problemet har alltid vært å integrere forskjellige deler/emner så en kan danne seg en helhetlig forståelse av faget. Noen har også ment at faglig innholdet i heimkunnskap er så omfattende (kunnskaper blant annet om ernæring, hygiene, samliv, økonomi) at det ikke er mulig for en lærer å mestre alt dette. I tillegg bærer heimkunnskap med seg en oppfatning og forestilling om ”skolekjøkken” som folk flest forstår som matlaging. Vi synes det er viktig å trekke fram forskning som kan hjelpe

oss til å se alle innholdselementene i faget i L-97 og i en sammenheng som gir mening.

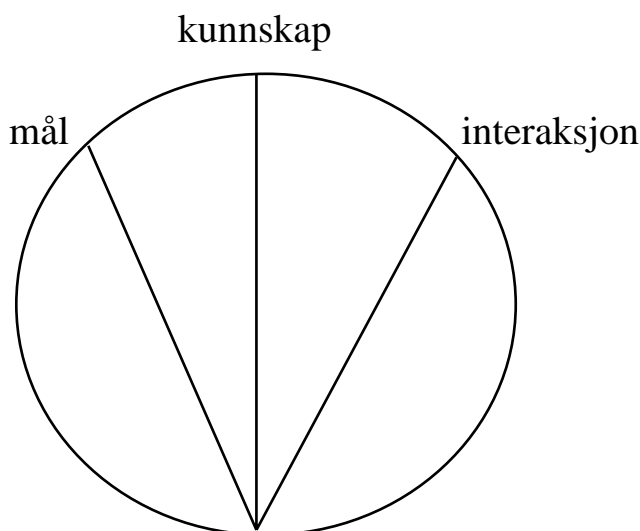
Teorien om hverdagsmestring

I Finland har det blitt gjort mye arbeid og forskning om husholdsaktiviteter og samliv, noe som har ført til utvikling av teorien om hverdagsmestring (Haverinen 1996). Denne teorien har gitt det finske skolefaget ”kotitalous” en teoretisk referanseramme. Vi mener at også vi som jobber med det norske skolefaget heimkunnskap kan bruke denne teorien som utgangspunkt for å utvikle faget videre. I dette kapitlet viser vi hvordan vi bruker denne teorien i vurderingen av studentene i studiet HK1. En mer detaljert redegjørelse av denne teorien er skrevet i dokumentet: Hverdagsmestring – dagliglivets kompetanse (Palovaara 1998).

Heimkunnskap som vitenskapelig disiplin fokuserer på de aktivitetene som daglig foregår i heimen. Husholdningsaktivitet er et videre begrep enn husarbeid. Aktivitet betraktes som en prosess hvor målbevissthet står sentralt. Hverdagsmestring viser seg spesielt i de målene som settes for aktivitetene. Husholdsaktivitet defineres som en ”målrettet prosess, hvor materiell og menneskelig interaksjon danner en helhet”. Husholdsaktiviteter foregår innen en husholdning, i familien og i et hjem og viser seg i samfunnsaktiviteter i en hver kultur. Husholdsaktiviteter er noe universalt og som vi finner i alle kulturer gjennom alle tider. Gode eksempler på slike aktiviteter finner vi bland annet i bibelen og i koranen.

Aktiviteter som foregår i heimen er ofte ulike, mangfoldige og flere av dem skjer ofte samtidig. De er ofte praktiske, problembaserte og konkrete, men samtidig kompliserte. For eksempel husvask, barneoppdragelse, matlaging, innkjøp og oppvask. Den menneskelige interaksjon (samliv, omsorg, oppdragelse) står sentralt og den materielle interaksjon (sammenstilling av måltid, vaskeprosess) sees som middel for personlig vekst og oppdragelse. Som nærliggende begrep til hverdagsmestring kan nevnes: livsstil, livsmestring og forvaltning av forskjellige ressurser i livet.

Begrepet hverdagsmestring har tre kvalitative dimensjoner: mål for aktiviteten, kunnskaper som styrer aktiviteten og interaksjon i aktiviteten.



Figur 2: Kvalitative dimensjoner i begrepet hverdagsmestring.

Sirkelformen av figuren illustrerer at tre dimensjoner danner en helhet. Vi er ikke alltid bevist på våre mål og det er ikke heller lett å skille kunnskaper fra ferdigheter.

Mål for aktivitet

I forskjellige forskningsrapporter uttrykkes målet for husholdsaktivitet som felles velferd (common good), personlig vekst (human betterment), som velferd av hjem og familier (welfare or well-being of homes and family) og som et godt samspill mellom det private og det offentlige i samfunnet. Alle disse målene legger vekt på miljøbevissthet. Velferd betyr balanse mellom individ og samfunnet. Målet for husholdsaktivitet kan uttrykkes som en linje fra velferd for et individ gjennom velferd i husholdning til velferd i hele samfunnet. Kvalitet i hverdagsmestring viser seg i den balanse som finnes mellom individets egne mål, velferd i hele husholdningen og velferd i samfunnet. Det dreier seg om vektlegging og balansering på linjen og dette blir synlig i situasjoner hvor valg mellom forskjellige målsettinger må tas. For å illustrere hvordan hverdagsmestring utvikler seg på ulike

dimensjoner, siterer vi under noen eksempler fra forsker Haverinens intervjuer.

Vekt på individets velferd:

"Barnet er makelig anlagt, det er vant med at andre stiller opp og gjør ting for det. For eksempel begynner det å lage iskrem porsjoner når det selv har lyst til det, ... forventer at hjemme serveres hans favoritt mat..."

Her fokuseres det på personlig velferd uten å tenke på andre. Kvaliteten på aktiviteten avspeiler egoisme, spesielt når målet er først og fremst å tilfredsstille egne behov med egne yndlingsgjøremål, så som for eksempel å vaske sine egne klær og å stille sitt eget rom når det passet godt og føles morsomt. Foreldrene uttrykker dette slik: *"Hvis vi bare kunne få det til slik at ungene lærte seg ansvaret i å se helheten hjemme"*.

Vekt på husholdets velferd:

"Hvis den ene ikke har tid, da gjør den andre det..."

Her fokuseres det på hvordan får vi til en felles velferd i familien/husholdningen slik at alle individer har det bra. Dette viser seg som hjelpsomhet og som lyst til å ta et initiativ og til samhandling. Materielle aktiviteter er bare midler til en felles velferd i husholdet.

"Det at det er reint, at det lukter ferske boller og at det ikke er stabler av møkkete klær overalt, gjør at alle trives og har det bra hjemme". Det legges også vekt på felles aktiviteter og samvær.

"Vi betaler ikke for tømming av søppelpose eller for oppvask, da vi synes at slike gjøremål hører til denne husholdningen og at det er til alles beste at vi gjør det slik".

Husholdets velferd som mål for aktiviteter i husholdning betyr bevist å avstå fra egoisme, å ha en følelse av fellesskap i familien, felles trivsel og felles forhandlinger. Et godt familieliv er uttrykk for dette. Dette forutsetter også fordeling av ansvar og likeverdig arbeidsfordeling i familien.

Vekt på samfunnets velferd betyr at det legges vekt på målene som strekker seg ut over husholdningen til et nærmiljø, slekt, venner, naboer og ideelt hele det menneskelige fellesskap. Det betyr også at vi kan leve oss inn i andres livssituasjon, ta hensyn til andres mål mens vi tar våre egne beslutninger.

”Vi diskuterer ofte hvordan dagen har vært og hvordan morgendagen skal bli. Bare slik kan vi ta hensyn til andres situasjoner”.

Ved å ha samarbeid med skolen eller med hobbyklubben kan vi oppdra barnet til hverdagsmestring i videre forstand: styrke barnets fysiske form, sosiale ferdigheter, samlivsferdigheter og aktiviteter i samfunnslivet. Det kreves de samme ferdighetene i hjemmets hverdag som det kreves i framtidens yrkesliv og i samfunnslivet for øvrig.

Kunnskaper som styrer aktivitet

Vi kan beskrive hverdagsmestring som kunnskapsstyrt aktivitet, en tredelt linje, som innebærer faktakunnskaper (factual knowledge), know-how-kunnskap (procedural knowledge) og verdikunnskap (value knowledge). Linjen beskriver hverdagsmestring slik at utvikling går fra enkelte faktakunnskaper og regler til mestring av brede helheter og generaliserte prinsipper. Hvis verdikunnskap blir en del av en verdensoppfatning og styrer aktiviteter, kan dette skape grunnlag for en kritisk reflektering.

Hvis faktakunnskap styrer en aktivitet klarer vi ikke å anvende kunnskaper i forskjellige situasjoner. Kunnskaper brukes bare i kjente omgivelser og i kjente situasjoner. Da klarer vi bare en oppgave av gangen og helhet blir ikke oppfattet. Derfor blir oppgavene gjort bare stykkevis, tilfeldig og kortsiktig.

”Datteren tørker støv og gutten rydder rommet sitt, hvis jeg gir beskjed om det”

Når hverdagsmestring utvikler seg, kan verdikunnskap bety at altruismen går over fra kjernefamilien til nærmiljø, og bli en etisk holdning for hele menneskeheten. Dette viser en forbindelse mellom verdikunnskap og målet om felles velferd. Hvis aktivitetene styres av know-how kunnskap betyr det at det finnes et generelt prinsipp eller teknisk norm som tilpasses fra situasjon til situasjon. Da er det også mulig å begrunne handlinger for forskjellige aktiviteter med teorikunnskaper. Aktivitet er preget av praktisk rasjonalitet.

”Hun er en danser. Ernæringsmessige anbefalinger til idrettsfolk sier, at en danser trenger ekstra påfyll”

Utvikling av know-how-kunnskap betyr at mange forskjellige faktakunnskaper fra mange forskjellige fagområder danner en helhet som oppfattes som generelle fenomen og prinsipper. Hvis vi oppfatter aktivitetene som helhet, kan vi gjennomføre forskjellige aktiviteter samtidig. Denne ”know-how”-kunnskap er meget sentral i utvikling av hverdagsmestring. Aktivitetene i hjemmene forutsetter kunnskaper om arbeidsmetoder og prinsipper for gjøremål slik at vi kan snakke om rasjonaliserte aktiviteter. Know-how-kunnskap innebærer alltid også etiske holdninger, ferdigheter og evner. Mens barnet vokser, øker evnene og barnet får større muligheter til å lære ferdigheter, men de etiske holdningene følger ikke alltid med. Hvis know-how-kunnskap bidrar til utvikling av personlighet, kreves det at de forskjellige aktivitetene må vurderes etter kriterier som aktualitet, felles mål eller egne verdier. Derfor blir rasjonalitet med evaluering viktigere og viktigere i takt med at hverdagsmestringen utvikles.

Verdikunnskap påvirker de valg som vi tar mens vi er i aktivitet. For eksempel når vi foretar et valg som forbruker, er ikke økonomi alene det avgjørende, men også verdiene spiller inn.

”Eldste datteren sa at det er helt dumt å bruke penger på slike ting som pizza utkjøring, selv om en har råd til det,” eller ”dette med loppemarked og resirkulering er kjempefint”.

Verdikunnskap er motstridende som begrep. Vi kan også kalle det visdom og forbinde det med en helhetlig og balansert verdensoppfatning. Mestring av aktivitet krever å oppdage det vesentlige og det å ta hensyn til de andre. Utvikling av hverdagsmestring betyr i forbindelse med kunnskapsdimensjon først og fremst det at kunnskap integreres med verdier og dermed får forbindelse til måldimensjonen. Når det gjelder ferdigheter, betyr dette at utviklingen går fra psykomotoriske ferdigheter til mer abstrakte ferdigheter, så som ferdigheter i å tenke og i å kommunisere. Dette viser forbindelse til interaksjons dimensjon.

Interaksjon i aktivitet

Interaksjon (samspelet) beskrives som en linje mellom instrumental interaksjon og kommunikativ interaksjon. I mellom dem blir det strategisk

interaksjon. Den ene siden av denne dimensjonen beskriver klart materialistisk kvalitet (ikke sosialt) i aktivitet og den andre beskriver den menneskelige kvalitet.

I den instrumentale interaksjon vil vi oppnå et konkret resultat, for eksempel et reint hjem eller et måltid. Dette forutsetter mestring av arbeidsmetoder og prinsipper og da legges det vekt på teknisk refleksjon. De kravene som vi stiller på det konkrete resultat avslører den etiske siden av instrumentale interaksjon. For eksempel at vi setter pris på miljøvennlighet når vi vasker klær.

Hverdagsmestring i forbindelse med instrumentale interaksjon betyr at vi bestandig vil søke etter ny informasjon og tar imot utfordringer fra den tekniske utviklingen slik at vi kan mestre de mulighetene som teknikk tilbyr husholdningen. Mål for en slik interaksjon er et godt resultat og effektivitet. I instrumentale interaksjon er det viktig at vi er i stand til å forstå og til å vurdere ny informasjon så vi kan bruke denne på en hensiktsmessig måte. Her ligger det faremomentet at teknikk begynner å styre mennesket og at det blir en gruppe mennesker som ikke klarer å henge med i utviklingen og dermed blir stående på sidelinjen og ikke mestrer sitt hverdagsliv så godt.

Kommunikative interaksjon blir best synlig når vi ser på felles samtaler om for eksempel arbeidsfordeling i familien. Strategisk interaksjon er det når barn får en beskjed, blir bedt om noe, eller det stilles krav til dem om at de skal utføre noe. Interaksjon mellom familiemedlemmer blir sentral spesielt når vi vil utforske familiens åndelige ressurser. Hvis det finner sted mange samtaler og diskusjoner i familien om felles mål og vurdering av familieliv, bidrar dette til samhandling og samforstand.

Instrumentale interaksjon viser seg i enkelte oppgaver som for eksempel i stell av klær, rengjøring, matlaging eller i omsorgsarbeid. Ofte er resultatet det viktigste, ikke arbeidsprosessen. Forutsetningen for en slik interaksjon er at en vet hva som skal gjøres og at en kan gjøre det. En må kunne velge i å lage sunn mat, må kunne vaske klær, holde det reint i huset og tilpasse ressursene etter behov på en hensiktsmessig måte.

”Guttene tar selv initiativ til vasking av klær, og de finner selv ut når det skal vaskes. Den ene gikk til butikken, laget middagsmaten, mens den andre ryddet rommene og vasket klær...”

Strategisk interaksjon blir synlig på måten et menneske fungerer i forhold til et annet menneske. Et menneske kan påvirke et annet mennesket, få det til å gjøre noe. I forbindelse med hverdagsmestring, betyr dette at et medlem i husholdet tar hovedansvaret for aktivitetene og vil styre de andre. En slik situasjon kan føre til en ensidig velferd i husholdningen, hvis ikke alle i familien får lov til å være med å gi beskjeder. Utvikling av hverdagsmestring forutsetter at de aktivitetene som kreves utført blir meningsfulle for alle medlemmene.

”Guttene plukker opp saker og ting, hvis jeg gir beskjed om det.”

Det er mulig at en i familien vil fordele aktivitetene etter sin egen mening og at hovedsaken er at et arbeid blir utført. Hvis interaksjon er kommunikatív, er det ingen av de to personene som kontrollerer den andre, begge forstår oppgaven og jobber sammen om den. Det er mulig å samhandle, være fleksibel og å tilpasse enkelte mål etter en felles målsetning. Da er interaksjon basert på initiativ og kreativitet.

Tre nivåer i hverdagsmestring

Teorien om hverdagsmestring beskriver tre ulike nivåer, hvor utvikling går fra det laveste, at det er så vidt en klarer husholdets aktiviteter, til god gjennomføring og til mestring av kompliserte sett av aktiviteter. Når vi snakker om forskjellige nivåer av begrepet hverdagsmestring, oppfatter vi mål-, kunnskaps-, og interaksjons dimensjoner som en helhet. Dette fordi det er nesten umulig å skille dimensjonene i praksis. Opplevelsen av å mestre dagliglivet er avhengig av familiens størrelse, dyktighet, kunnskaper, verdier, gjensidig kommunikasjonsferdigheter og forbindelser med verden utenfor hjemmet.

På det laveste nivået i hverdagsmestring setter en målene for aktivitet først og fremst etter sine egne behov og ønsker. Derfor kan vi kalle dette nivået også individuell hverdagsmestring. I en slik situasjon klarer en ikke å ta hensyn til helheten i husholdet eller livssituasjon til de andre i familien. Målet settes akkurat på det arbeid som foregår der og da og ansvaret er

begrenset til dette. Gjennomføring av aktiviteter er basert på slike fakkunnskaper og ferdigheter som en har lært igjennom modell-læring, og ved å følge opp det som andre gjør. En lever fra situasjon til situasjon uten en bevisst planlegging av helheten. En gjør tingene slik som en alltid pleier å gjøre. En klarer å gjennomføre enkelte tekniske arbeidsoppgaver på en tradisjonell måte. Tenkning som styrer aktiviteten er fokusert på detaljer ikke på hele oppgaven. Ofte kreves det at noen kontrollerer og veileder i arbeidsprosessen. Etter at arbeidet er lært, blir det ofte en rutine som gjentas etter et mønster. Hvis en ikke klarer å reflektere rundt disse rutinene kan det hende at utviklingen stopper opp her. En kan jo gjennomføre arbeidet! Interaksjon på dette nivå er som oftest instrumental, noen ganger blandet med strategisk interaksjon. Dette betyr at et arbeid blir gjort hvis noen ber om det. Ansvarsbevisstheten er inne i bilde slik at arbeidet blir nok ferdig, men aktiviteten er preget av irrasjonalitet og kortvarighet. På dette nivå legges det vekt på det fysiske miljø og på de materialistiske ressurser slik at motoriske ferdigheter blir sentrale. Det er viktig at foreldrene sørger for at barna får nok muligheter til trening, slik at tekniske ferdigheter utvikles. Barna bør delta i de aktiviteter som foreldrene gjør, kanskje da i en noe mindre målestokk. Når barna begynner å vise initiativ og deltar i aktiviteten frivillig er de i ferd med å skli over i det neste nivå i hverdagsmestring. Samarbeid med foreldrene eller søsken hjelper i denne prosessen.

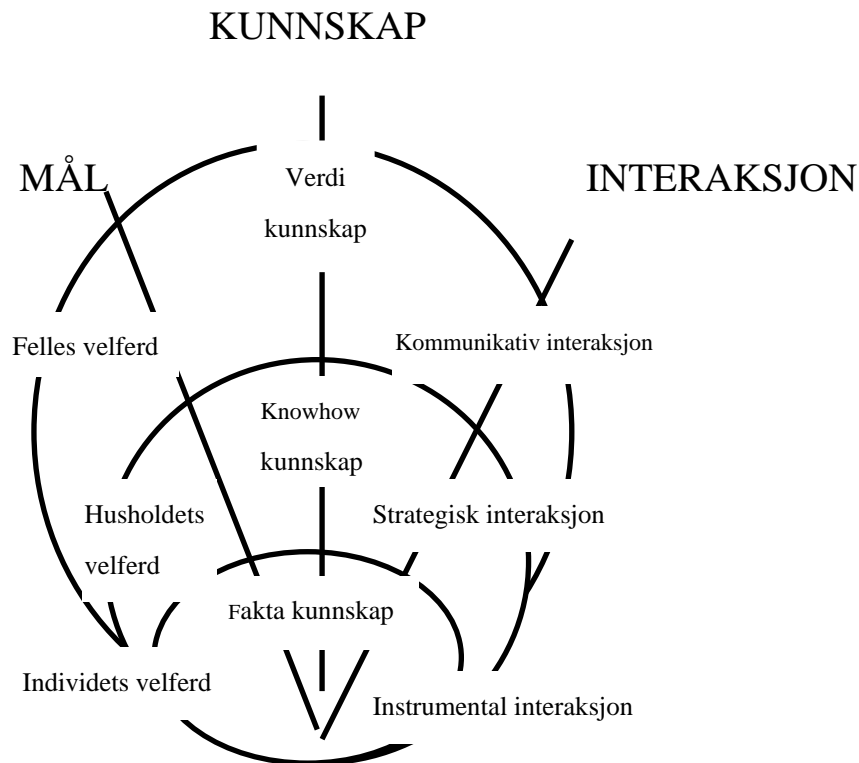
På det mellomste nivået i hverdagsmestring er aktivitetene preget av en bevissthet om det felles gode. Som mål sees velferd for hele husholdningen/familien, inkludert nærmiljøet. Aktivitet har et klart mål og aktivitet selv er bare et middel til noe etisk verdifullt. Dette nivået kunne også hete det bevisste og planmessige nivå. En klarer å lage en aktivitetsplan for å løse helhetlige problemer og på denne måten jobber en mot en "felles velferd" i familien. Dette betyr, at ved siden av den aktuelle arbeidsoppgaven, klarer en å planlegge, gjennomføre eller å vurdere den neste oppgaven. Aktivitetene er ofte store enheter, mangfoldige og samtidige. Det er også typisk for dette nivået at tekniske normer styrer aktiviteten. Det kan være uskrevne regler, avtaler, vaner eller forpliktelser som gjelder i familien.

Det høyeste nivået i hverdagsmestring er basert på visdom, intuisjon og kreativitet og det viser seg oftere i livssyn enn i enkelte arbeidsoppgaver. Målet for denne aktiviteten er inkludert i selve aktiviteten, og de sosiale verdier og ferdigheter i et samliv blir det sentrale. Husholdets forhold til samfunnet, naturen og kulturen er åpent og vidt. Forpliktelser som kommer utenfra oppleves som meningsfulle og viktige. Sosialt liv mellom familie-medlemmer er viktig og et godt sosialt nettverk er et sentralt mål. Kommunikativ interaksjon er ofte brukt. Typisk er kritiske politiske diskusjoner, deltagelse i felles aktiviteter i skolen eller i nærmiljø, og dugnadsarbeid. Den betydning naturen har som grunnlaget for et godt liv er bevisst og viser seg også i det personlige ansvar vi tar for naturen.

”Vi foretrekker økologisk mat og bruker resirkulert papir i handleposen istedenfor plastikk materiale i posen. Og vi reduserer også bruken av bil”. Åndelig dimensjon i etiske verdier sees på som primært i forhold til de materielle verdiene.

Det å mestre hverdagen er nærmest et ideal som de fleste mennesker ser opp til. Det er et idealistisk bilde over hvordan vi burde leve sammen med hverandre og realisere etiske verdier. I samliv betyr dette vilje til å mestre egoisme og å gi plass til altruisme. Hvis det blir slik at vi i hverdagslivet ikke får til ønsket rasjonalitet i heimens aktiviteter, avstår vi heller rasjonalitet enn kjærlighet (Gullestad 1989).

Hvis vi setter de tre dimensjonene og de tre nivåene i begrepet hverdagsmestring sammen i en figur, så får vi et bilde som ser slik ut:



Figur 3: Kvalitativ innhold og tre nivåer i begrepet hverdagsmestring.

Teorien om hverdagsmestring som et verktøy i vurdering

Husholdets aktiviteter er faglig innholdet i faget heimkunnskap. Teorien om hverdagsmestring viser oss hvordan vi kan tenke oss at utvikling i faget heimkunnskap skjer og hjelper oss i karaktersettingen for elever og studenter.

Vi kan påpeke både aktiviteter hvor den materielle interaksjon står sentralt og aktiviteter hvor den menneskelig interaksjonen er i fokus. Akkurat på samme måten som i hverdagslivet er det også i undervisningssituasjoner at materiell og menneskelig interaksjon er bundet nært sammen i ulike aktiviteter. Vi kan sjelden skille de ulike dimensjoner fra hverandre når menneskene jobber sammen. Det er viktig å se material og menneskelig interaksjon som en helhetlig virksomhet.

Sentrale veiledningsdokumenter for vurdering i heimkunnskap (Eksamenssekretariatet: 1999) og for elevvurdering generelt (KUF 1998) sier at opplæringen har som mål at elevene skal utvikle *en helhetlig kompetanse* i faget. Denne helhetlige kompetansen er inndelt i tre hovedkategorier: Kunnskapskompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse.

- Kunnskapskompetanse går ut på det å vite, ha oversikt over, forstå sammenhenger, reflektere over det en vet, ta i bruk kunnskapen sin i relevante sammenhenger.
- Metodekompetanse dreier seg om det å ha ferdigheter, å kunne arbeidsteknikker, å kunne velge ut og bruke arbeids teknikker og arbeidsmåter og læremidler i relevante situasjoner, å være bevisst på sin egen læring og utvikling og overføre læring fra en situasjon til en annen.
- Sosial kompetanse er samlet begrep for det å kjenne til og kunne ta stilling til verdier som bakgrunn til sosial samspill, kjenne til og kunne følge normer og regler for samvær og samhandling, har forståelse for hvordan vår egen væremåte og handlemåte påvirker andre.

Disse kategoriene må sees i sammenheng med hverandre og det er ikke alltid like lett eller hensiktsmessig å skille mellom disse.

Vi kan se helhetlig kompetanse i faget heimkunnskap i lys av teorien om hverdagsmesting. Sosialkompetanse har elementer som vi finner både på måldimensjonen og på interaksjonsdimensjonen. Betydning av disse dimensjoner blir lettere å forstå, hvis vi ser læring i et sosiokulturell perspektiv, som forutsetter at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe 2003:44). Dette betyr at vi burde kunne relatere heimkunnskapsundervisning i sosiale situasjoner som er relevante i forhold til den konteksten som er naturlig for faget, altså heimen og hverdagslivet.

Kunnskapsdimensjon innebærer både kunnskaper og ferdigheter. I heimkunnskap kan elevene og mange voksne studenter ha mye av det som kalles taus kunnskap. Denne typen kunnskap blir synlig på et riktig og rasjonelt utført arbeid, men eleven/studenten kan ikke sette ord på det som skjer eller begrunne hvorfor gjør hun/han arbeid på denne måten (jmf. Jensen 1999). Vi ser ofte hvordan kunnskapsdetaljer spiller en viktig rolle

for studenter, men et slikt behavioristisk syn på kunnskap (Dysthe 2003:41) fremmer ikke dypere læring i heimkunnskap. Vi kan si at svaret på spørsmålet ”hva” er sjelden nok. Det er svært nyttig å lete etter svar på spørsmålet ”hvorfor?”, altså begrunnelser for fenomenene. Dette krever mer forståelse enn hukommelse. Vi ser læring som en kognitiv prosess, hvor all kunnskap blir til gjennom konstruering hos den som lærer gjennom mottagelse av informasjon, tolking, syntesen med kunnskapen som allerede finnes og reorganisering av mentale strukturer (Dysthe 2003:42). Ut i fra konstruktivismens læringssyn kan vi forstå hvordan kunnskap og ferdighet danner en helhet. ”Kunnskapsferdighet” bør også være en målsetning for heimkunnskapsundervisningen i dag. Faget heimkunnskap utvikler også andre typer av kunnskapsferdigheter enn de som er direkte motoriske. Vi kan nevne kunsten å tenke, kunsten å håndtere og bearbeide informasjon, og kunsten å løse problemer. Og på denne måten dekker vi også områder for metodekompetansen.

Vi kan bruke teoriens tre nivåer i karaktersetting i faget for eksempler ved å sammenligne elevens prestasjoner med følgende beskrivelse av atferd. Beskrivelsen er utarbeidet med bakgrunn i faginnholdet i læreplan i heimkunnskap og i teorien om hverdagsmestring. Laveste nivå beskriver elevprestasjoner som tilsvarer karakter 2, mellomste nivå elevprestasjoner som tilsvarer karakter 3 og 4 og høyeste nivå elevprestasjoner som tilsvarer karakter 5 og 6. En slik beskrivelse kan brukes som utgangspunkt for evaluering av studentenes prestasjoner, men krever selvfølgelig tilpassing i forhold til modningsnivået og studieomfang.

	Beskrivelse av atferd til en elev/student
Høgeste nivå	Kommer med positive initiativ, er fleksibel, samhandler med alle Vil hente mer informasjon og leter etter mer kunnskap, er kritisk, reflekter over sine meninger og kunnskap, bruker sine kunnskaper og deler dem med andre Jobber selvstendig og foreslår alternative handlingsmåter, er kreativ og finner originale løsninger
Mellomste nivå	Tar hensyn de andre, er aktiv og positiv, lytter, spør etter andres mening, deler arbeid med de andre, er vennlig Tar ansvar for hele gruppens arbeid, har oversikt, jobber selvstendig, kan tilpasse kunnskap etter arb.oppgave, ser sammenheng Kan bruke flere infokilder, bidrar med sine meninger og erfaringer, kan velge riktig oppskrift/teknikk/metode, hvis mislykkes prøver igjen
Laveste nivå	Ville gjerne samarbeide, men klarer sjelden, tenker på seg selv, lytter lite, forstyrer ofte/passiv, har noe folkeskikk Vil lære kunnskaper og ferdigheter, men husker kun detaljer, ser ikke sammenheng, stopper opp uten oppfølging og hjelp. Kan bruke egen lærebok, følger nøysomt oppskrifter, bruker mye tid, kan en ting om gangen, ser ikke helhet

Tabell 1: Beskrivelse av elevprestasjoner på 3 ulike nivåer.

SLUTTVURDERING I STUDIET

HEIMKUNNSKAP 1

Dette kapitlet dreier seg om vurdering av studiet heimkunnskap 1 (HK1), 5 vekttall i Høgskolen i Telemark (HiT) og i Høgskolen i Hedmark (HH). Først vil vi forklare hvordan eksamen er organisert og hva slags eksamensoppgaver som er brukt. Underveis prøver vi å finne begrunnelser for vår måte å gjennomføre eksamen på. Til slutt diskuterer vi vårt eget vurderingsarbeid i forbindelse med både praktisk og teoretisk eksamen.

Organisering av studentvurdering

Arbeidet med studentvurdering i lærerutdanningen skal bygge på forpliktende retningslinjer som er gitt i Rammeplan og forskrift – allmennlærerutdanning (KUF 1999).

Det er utarbeidet et eget hefte, Idè- og vegledningshefte for vurdering i heimkunnskap i grunnskolen (Eksamenssekretariatet 1999). Dette heftet er ment som en hjelp for lærere med ulik bakgrunn og erfaring, og for de som er under utdanning. Heftet inneholder en oversikt over vurderingsgrunnlaget i heimkunnskap i L-97 og kan ha relevans for vurderingsarbeidet i høgskolene. Heimkunnskap er et praktisk fag og derfor er det naturlig å legge størst vekt på praktisk arbeid.

Rammeplanen (KUF1999: 72) sier om vurdering i heimkunnskap 1:

Vurdering av studentenes arbeid skal omfatte både arbeidsprosesser og produkter i praktisk, teoretisk og didaktisk arbeid

Sluttkarakteren for Heimkunnskap 1 bygger på:

en individuell skriftlig prøve

en praktisk/fagdidaktisk prøve eller gruppeprøve som dekker fagets praktiske del. Prøven kan vurderes med en individuell karakter eller en gruppekarakter.

Høgskolenes egne fagplaner fastsetter vurderingen av arbeidsprosessene i studiet og hvilke krav som stilles til studentene for å gå opp til eksamen. Det har vært mye diskusjon omkring praktiske/fagdidaktiske prøver og gjennomføringen av slike prøver. De fleste høgskolene har hatt en type praktisk/fagdidaktisk eksamen for å ivareta den praktiske delen av faget, men det er også enkelte høgskoler som ikke har gjennomført praktisk/fagdidaktisk prøving av studenter.

En gjennomgang av fagplanen for Høgskolen i Telemark (HiT) avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning 2001–2002 og fagplanen for Høgskolen i Hedmark (HH) avdeling for lærerutdanning 2000–2001 viser at begge høgskolene har gjennomført praktisk fagdidaktisk gruppeprøve og en individuell skriftlig prøve. Begge høgskolene har også operert med obligatoriske arbeidskrav som studentene må oppfylle før de kan fremstille seg til eksamen. Kravene som stilles for å fremstille seg til eksamen er ved HH 2000–2001 følgende obligatoriske arbeider:

- Godkjent frammøte
- Godkjent individuell semesteroppgave
- Godkjent logg fra minst fem praktiske utprøvinger
- Deltagelse i feltuka ved studiestart og følgende rapport om tema ”naturen som spisskammers”
- Deltagelse i helsefremmende og forebyggende arbeid i skolen ”seminar”
- En skriftlig gruppeoppgave om forbrukertema.

For HiT er kravene i 2001–2002 følgende:

- Obligatorisk fremmøte og godkjent studiedeltagelse i all praktisk undervisning (laboratoriearbeid) med bakgrunn i fagets egenart som nødvendigjør tilstedeværelse.
- Obligatoriske studentoppgaver som må være godkjent for å gå opp til eksamen: mappe med to individuelle oppgaver og en gruppeoppgave i høstsemesteret

- Utarbeide en årsplan og et praktisk-metodisk undervisningsopplegg i vårsemesteret. Gruppeoppgave.

Som en kan se av disse to fagplanene er det en del felles trekk. Begge høgskolene stiller krav om obligatorisk fremmøte. HH har ikke presisert hvilke deler av undervisningen som er obligatorisk og om dette gjelder både praktisk og teoretisk undervisning. Begge høgskolene har obligatoriske innleveringer, men med noe ulikt faginnhold. I HH har de gjennomført loggskrivning i tilknytning til praktiske utprøvinger og der vektlegger de særlig den praktiske delen av faget igjennom hele studieløpet. I fagplanen for HiT viser en til målene i rammeplanen og fagplanen når det gjelder vurderingskriterier og forutsetter at en gjør seg kjent med planenes målformuleringer. Ved å fastslå obligatoriske arbeidskrav har vi sikret et visst minimumsnivå for studentenes kompetanse. Vi antar at ved å møte opp på undervisningen og ved å være med på de aktivitetene som foregår der, lærer studentene ikke bare faglige kunnskaper, men ser også måter å undervise på. Studentene får en opplevelse av den faglige tradisjon som vi representerer. I forbindelse med obligatoriske muntlige og skriftlige oppgaver er refleksjon sentralt. Studentene får tilbakemelding og veiledning, og lærerne får verdifull tilbakemelding om studentenes utvikling i faget underveis. Vi tenker også at gjennom arbeidskrav forbereder studentene seg underveis til eksamen, og at i denne fasen har vi muligheter til å hjelpe studentene til måloppnåelse. Det har skjedd at noen studenter ikke har innfridd arbeidskravene og måttet derfor bruke noe mer tid på dette studiet. Som regel har dette vært positivt for studentens utvikling. I fagplan for HH fremgår det eksplisitt at studentvurderingen gjelder:

Innsikt, kunnskaper og holdninger i de ulike emnene i faget, forståelse for fagets interne integritet og dessuten ferdighet i å løse teoretiske og praktiske oppgaver.

Evne til å formulere, analysere og vurdere spørsmål av faglig og didaktisk karakter.

Evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere oppgaver alene og i samarbeid med andre.

Begge høgskolene har en skriftlig eksamen så vel som praktisk fagdidaktisk eksamen. Ved HH er det en individuell skriftlig eksamen på 4

timer som utgjør 50 % av sluttkarakteren. Ved HiT er det en individuell skriftlig eksamen på 5 timer som vektet 60 % av sluttkarakteren.

Ved begge høgskolene er det en praktisk/fagdidaktisk eksamen. Ved høgskolene i Telemark og i Hedmark har praktisk/fagdidaktisk eksamen og oppgaver tatt utgangspunkt i ulike tema og/eller målformuleringer i L-97. Gruppene har trekt oppgaver på forhånd. De individuelle prøvene besto som oftest av en demonstrasjon av grunnleggende teknikker og ferdigheter (ca 15 min), innen en praktisk komponent knyttet til temaet og undervisningsopplegget.

Ved HH er det en gruppeeksamen med individuell karakter som utgjør 50 % av sluttkarakteren. Gruppene trekkes en uke før eksamen og oppgavene trekkes 24 timer før eksamen. Eksamensoppgaver er utdrag fra læreplanen og dekker samlet sett den praktiske undervisningen som studentene har gjennomgått. Eksamenstid innebærer 15 minutter forberedelse for hele gruppen og 15min gjennomføring/student og 15 minutter til etterarbeid. En gruppe på 4 studenter får dermed 90 minutter til disposisjon, hvorav 60 minutter brukes til vurdering. Gruppen lager også en skriftlig undervisningsplan for en fiktiv skoleklasse med utgangspunkt i den samme læreplanens utdrag, som de leverer inn ved eksamensstart. Denne undervisningsplanen har vært et av flere vurderingskriteria og vist gruppens evne til fagdidaktisk planlegging. Under viser vi et eksempel på oppgavene i praktisk/fagdidaktisk eksamen ved HH:

Lag et praktisk undervisningsopplegg for mellomtrinnet i heimkunnskap, med utgangspunkt i utdrag fra L-97: ”elevene skal få erfaring med naturen som spisskammer ved å høste inn spiselige nyttevekster og bruke dem i maten” (s.256, mellomtrinnet)

Velg rammene selv.

Tema: Bær og sopp

- **Gruppeoppgave:**
Skriv en undervisningsplan for dette (maks. 3 A4 sider + eventuelt vedlegg) Undervisningsplan leveres i to eksemplarer til faglæreren kl.10.00
- **Individuell oppgave:**
Hver student i gruppen skal demonstrere/vise en praktisk ferdighet, teknikk eller metode som har relevans i forhold til undervisningsplanen.

Tabell 2: Eksempel på oppgave til praktisk eksamen ved HH.

Ved HiT er det en praktisk fagdidaktisk gruppeeksamen med en individuell komponent som vektes 40 %. De praktiske eksamensoppgavene trekkes fra 48 til 24 timer på forhånd og gjennomføres etter et oppsatt tidsskjema slik at alle gruppene får like lang tid til forberedelse og opprydding ca 10–15 min pr gruppe. Gruppene utarbeidet i fellesskap forslag til undervisningsopplegg på maks 3 sider som ble leverte umiddelbart før gjennomføring og individuelle ferdighetsprøving slik at faglærer og sensor får et raskt innblikk i hvordan studentgruppene har tenkt rundt oppgavene som de har trekt. Den praktiske gjennomføringen vil være en ferdighetsprøving på noen ganske få minutter, ca 15 min. pr student. Under viser vi et eksempel på oppgave i praktisk/fagdidaktisk eksamen ved HiT:

Aktuelle målområder er: Fagdidaktikk, Mat og kultur og Forbruk og økonomi

Tema: Grønnsaker og poteter

Gruppen skal lage et praktisk undervisningsopplegg for mellomtrinnet (5.–7. klassetrinn) i heimkunnskap og bruke kjøkken og vanlig kjøkkenutstyr. Alle varer er tilgjengelig på heimkunnskapsavdelingen (ingenting skal tas med hjemmefra).

Skriftlig oppgave (maks. 3 maskinskrevne sider) leveres i to eksemplarer ved eksamensstart.

Hver student i gruppen skal i løpet av 15 minutter demonstrere/vise en av de praktiske ferdighetene/teknikkene eller metodene som er listet opp her. Medlemmene i gruppen må velge forskjellig

- rens, vask, skrell, oppdeling av forskjellige rotgrønnsaker
- lage grønnsaksuppe
- koking av friske og frosne grønnsaker
- stell og koking av poteter
- stelle løkvekster og steking av løk

Dere kan bruke 30 min til forberedelser og 15 min til opprydningsarbeidet. Både forberedelse og opprydding er del av eksamen.

Ingen hjelpemidler er tillatt under selve gjennomføringen av praktisk eksamen, eventuelt bare oppskrift med råvarer og mengder

Tabell 3: Eksempel på oppgave i praktisk eksamen ved HiT.

Temaene i oppgavesettene har dekket de fleste av emnene som har vært tatt opp i undervisningen. Temaer til eksamen har vært bland annet baking, kjøtt, fisk, frukt og bær, kjøkkenrengjøring, vask og vedlikehold av klær og skotøy, frokost og omgangsformer. Dette betyr at studentene har risikert å få oppgaver om hele innholdet i den praktiske undervisningen.

Arbeid med vurderingskriterier er svært viktig for alle parter som deltar i vurderingssituasjonen (Wittek og Dysthe 2003), også med tanke på eksa-

men. Vi er ofte ikke grundige nok i dette arbeid og det ser også ut som om studentene ikke er trent i å formulere kriterier. Her ser vi et stor forbedringspotensiale i forbindelse med studiekvalitet. Målet vårt er at alle studentgrupper i samarbeid faglæreren opparbeider eksplisitte vurderingskriterier og tar utgangspunkt i kompetansemålene for lærerutdanning og rammeplanens fagspesifikke mål (KUF 1998). Studentene bør kontinuerlig tenke i gjennom, ut i fra sin egen erfaring med studiet og stille seg selv spørsmålet ”Hva er det som er mest relevant å kunne for en heimkunnskapslærer?” På den måten blir et sett av kriterier utviklet underveis i forbindelse med undervisningen og diskutert før eksamen. Kriteriesett kan variere fra gruppe til gruppe (en gruppe er ca. 30 studenter). Listen under gir eksempler på kriterier som vi har brukt.

- Undervisningsplan og fagdidaktisk forståelse
- Ressursbruk (tid, utstyr, råvarer)
- ”sunnhet”
- Relevans i forhold til skole (praksis)
- Faglige kunnskaper og ferdigheter (faktakunnskap, begrunnet know-how kunnskap, begrunnet verdibasert kunnskap)
- Orden & hygiene
- Samarbeidsevne
- Formidlingsevne
- Evne til selvevaluering og evne til å evaluere både arbeidsprosess og produkt

Som det fremgår av fagplanene så varierer omfanget på teorieksamen noe, 4 timer i HH og 5 timer i HiT. Heimkunnskap består av de fem målområdene fagdidaktikk, mat og kultur, livsstil og helse, forbruk og økonomi, barne- og familiekunnskap. Vi har tenkt slik at eksamen skal helst omfatte alle målområdene og her ligger noe av utfordringen når en skal utforme eksamensoppgavene. Vi har løst dette på den måten at eksamen består av to deler, hvor del A er ment å være en oppgave som alle må svare på, og del B åpner for valgfrihet. Under gir vi eksempler på individuelle teori- eksamensoppgaver:

Hjelpemiddel: Læreplanverket for den 10-årige skolen (L-97), tid: 5 timer

Kandidaten skal svare på alle oppgavene i del A og velge en av oppgavene i del B

Vekting av oppgavene: Del A vektes 50 % og del B vektes 50 %. Del A og del B må begge være godkjent

Del A: Svar på alle oppgavene i del A

OPPGAVE 1: Gjør rede for fett som næringsstoff i norsk kosthold

OPPGAVE2: Drøft undervisningsmetoder som kan bidra til å redusere forbruket av rusmidler blant jenter og gutter

Del B: Velg en av oppgavene i del B

OPPGAVE 1: a) Gjør rede for omsorgsbegrepet.

b) Hvordan kan du skape positive holdninger til økt forbruk av fisk?

OPPGAVE2: a) Drøft skolemåltidets ernæringsmessige, kulturelle og sosiale aspekter.

b) Gjør rede for vurderingsarbeid i heimkunnskapsfaget. Vurderingsformer, vurderingsuttrykk og dokumentasjon må være med.

Tabell 4: Eksempel på oppgave i teoretisk eksamen ved HiT og HH.

Eksamensresultater

Eksamensresultatene gir oss informasjon om hvordan studentene som en gruppe ligger an i forhold til landets antatte gjennomsnitt. Og vi kan se om det er noe opphoping av karakterene i noen deler i karakterskala. I normativ vurdering forventes det at de fleste studenter får karakter midt på skalaen og at det blir noenlunde spredning av karakterene som ligner normalfordeling. Ved kriteriebasert vurdering kan det være en rekke forskjellige faktorer i læringssituasjonen som avgjør gruppens samlede resultat. I beste fall kan alle studentene få en god karakter, under forutsetning av at

undervisningen har vært god og at alle studentene har vært godt motivert og engasjerte (Witterik & Dysthe, 2003:130). Under gir vi eksempler av eksamensresultater ved begge høgskolene og for begge typer eksamener. Resultatene er fra såkalt Campusgruppene.

Høgskole	antall studenter	1.0–2.0	2.1–3.0	3.0–4.0	4.0 og under	gjennomsnitt karakter	beste karakter	dårligst karakter
HH:								
2001	69	10	47	11	0	2.7	1.7	3.9
2002	79	9	65	14	1	2.7	1.5	3.9
HiT								
2001	65	7	33	20	1	2.7	1.8	3.9
2002	56	4	40	13	0	2.7	1.8	3.9
Totalt	269	30	185	58	2	2.7	1.5	3.9

Stryk-% 0.74

Tabell 5: Praktiske eksamen 2001 og 2002 karakterer, i HK1 ved HiT og HH.

Høgskole	antall studenter	1.0–2.0	2.1–3.0	3.0–4.0	4.0 og under	gjennomsnitt karakter	beste karakter	Dårligst karakter
HH:								
2001	69	1	32	31	5	3.0	2.0	4.0
2002	80	1	31	37	12	3.1	2.0	4.0
HT								
2001	65	0	33	27	5	3.0	2.2	4.0
2002	59	3	18	26	12	3.0	1.9	4.0
Totalt	273	5	114	121	34	3.0	1.9	4.0

Stryk-% 12.45

Tabell 6: Teorieksamen 2001 og 2002, karakterer i HK1 ved HH og HiT.

Resultater og endelig karakterfordeling der teoriexamen og praktisk/metodisk eksamen er slått sammen til en karakter presenteres i tabell 7.

Endelig karakter	1,0– 2.0	2,1– 3.0	3,1– 4.0	4.1– og over	N Studenter	Gjennomsnitt
Antall studenter 2001						
HiT	0	40	20	4	64	2.92 *
HH	0	42	22	4	69	2.9
Antall studenter 2002						
HiT	0	29	18	6	53	2.9 **
HH	1	31	37	12	80	3.1

Tabell 7: Endelig karakterfordelingen ved HiT og HH våren 2001 og 2002.

* Teorieksamen teller 50 %

** Teorieksamen teller 60 %

Vi ser at karakterfordelingen mellom høyskolene er ganske lik. De aller fleste studenter har fått karakterer som befinner seg midt på karakter-skalaen. Begge ytterpunktene på skalaen er lite brukt. Dette tror vi er en ganske vanlig fordeling i de tilfeller der hvor slutt karakter dannes av flere ulike eksamensresultater. Det er sjelden at en student får toppkarakter både i praktisk og teoretisk eksamen. Strykprosenten til teori eksamen er ca 17 ganger større enn hva den er i praktiske eksamen. Dette er tankevekkende, og forskjellen er så stor at det er grunn til å se nøyer på dette.

Diskusjon – praktisk og teoretisk eksamen

Vi legger her fram vårt forslag for definering av et praktisk prøving (eksamen eller arbeidskrav): Handlinger der studenten utfører/viser og begrunner ferdigheter, for eksempel rekkefølgen/organiseringen, teknikker og bruk av redskaper/utstyr og materiell/matvarer. Kunnskapene er nært knyttet til ferdigheter, men bør også kunne uttrykkes muntlig. I lærerutdanningen bør fagdidaktisk kompetanse knyttes til fagkompetansen og tydeliggjøres i refleksjoner rundt handlingene.

Det er mange ting som må være på plass når en skal avvikle praktisk eksamen i heimkunnskap og nøye planlegging er en forutsetning for i det hele tatt å kunne gjennomføre en slik type eksamen. Antall eksamenskandidater vil være avgjørende for hvordan en organiserer og disponerer tiden. Til praktisk eksamen trenger en materiell og utstyr, dette vil være rammefaktorer som faglærer må ta hensyn til og som begrenser og til dels styrer gjennomføringen av en praktisk eksamen. Studentene bør ha rimelig tid til for- etterarbeid og selve gjennomføringen under påsyn av faglærer og sensor. Dessuten er det nødvendig med tid innimellom så faglærer og sensor kan drøfte karakterer og starte samsensureringen.

Det kan være vanskelig med avviklingen å holde oversikt dersom det blir svært mange praktiske oppgaver og mange eksamenskandidater innen et begrenset tidsrom. Praktisk eksamen er ikke etterprøvbart og det er avgjørende at dette gjennomføres korrekt. Vi har lagt en nøye timeplan for gjennomføringen av praktisk eksamen og delt ut informasjon om avviklingen av eksamen i god tid før eksamen, og sikret oss på denne måten at alle studentene vet hvordan eksamen vil foregå. Vi har også gått gjennom og drøftet tidligere eksamensoppgaver sammen med studentene i løpet av studieåret.

Ved de forskjellige høgskolene i landet har det vært mange forskjellige ”modeller” for praktisk eksamen i heimkunnskap, alt fra praktisk ferdighetsprøving uten at studentene fikk anledning til å forberede seg og til en form for ”hjemmeeksamen” og bruk av alle typer hjelpemidler. Noen høgskoler har hovedsakelig vektlagt den fagdidaktiske delen av faget og gitt eksamensoppgaver som er tilnærmet undervisningsopplegg i grunnskolen, men på ca en times varighet. Andre høgskoler har fokusert mer på studentenes egenferdigheter og håndlag og arrangert eksamen på ca 10–15 min pr student. Den praktiske eksamen har også vært arrangert slik at alle i gruppen har vist forskjellige ferdigheter og teknikker samtidig. Det er spesielt krevende å vurdere mange studenter samtidig i praktisk arbeid.

Når noen høgskoler ikke har arrangert praktisk eksamen til tross for at det står i rammeplanen og heimkunnskap er definert som et praktisk fag, kan det være flere grunner til det. Dette kan være et ressursproblem, alle har

rett og slett ikke satt av så mye ressurser til eksamen, men prioritert selve undervisningen. Det kan også være slik at noen høyskoler har sett forholdet mellom obligatorisk arbeidskrav og eksamen noe annerledes enn oss. Det kan nemlig tenkes at obligatorisk deltagelse i praktisk undervisning er en kvalitetsgaranti for studentenes praktiske ferdigheter. Etter vår syn svekker en slik ordning allikevel den praktiske siden i faget, fordi eksamen har en svært sterk styrende effekt på studentenes innsats og læring. Arrangering av praktisk eksamen fungerer også som et signal om hvor viktig de praktiske ferdighetene er i faget heimkunnskap. Det er med på å forsterke inntrykket av at heimkunnskap er et praktisk fag, og at studentene og elevene skal prøves i praktiske ferdigheter. Obligatorisk deltagelse i undervisningen sier ikke nødvendigvis noe om studentens innsats, læring eller utvikling av praktiske ferdigheter, noe som etter vår mening kan måles ved praktisk eksamen. Vi mener at karakteren som studenten får i praktisk eksamen viser nivået på kvaliteten og studentens kompetanse som heimkunnskapslærer på en relevant måte.

Vi har fulgt rammeplanen også i det at praktisk eksamen har vært en gruppe eksamen. Vi har problematisert dette i forhold til individuell eller gruppekarakter. Vi mener at ved å gi studentene muligheten til å disponere eksamenstiden internt i gruppen og ved å bevisst fastsette vurderingskriteria, åpnes det for muligheten til å gi individuell karakter til hver student. Vi har brukt noen kriterier som beskriver gruppas innsats ("evne til samarbeid" og "undervisningsplan") og noen som beskriver individets innsats (for eksempel "rasjonalitet i arbeidet"). En rammefaktor har vært at kun en student om gangen viser fram sin kompetanse. På den måten har vi kunnet konsentrere oss om den enkelte studenten. Gruppas innsats blir synlig i den sammenhengen og helheten som enkelt studenters prestasjon danner og i et felles planleggingsdokument som gruppa leverer.

Det å gi en individuell karakter i denne typen gruppe eksamen har vi diskutert mye. Noen grupper er meget jevne og alle medlemmer har fått samme karakter, mens i andre grupper har variasjon i karakterer vært stor.

Det kan være problematisk å yte hver enkelt student full rettferdighet og skille tydelig mellom kandidatene i en slik gruppeeksamen. Vi har prøvd å

varierte vektlegging mellom teori og praktisk eksamen. Vektingen var i følge studieplanen for HiT 2001 lik for individuell skriftlig eksamen og praktisk/metodisk gruppeeksamen med 50 % på hver. Fra 2002 blei vektninga endra ved til 60 % for individuell skriftlig eksamen og 40 % for praktisk eksamen, dette førte ikke til store endringer i sluttkarakterer. Muligens var ikke endring i vektlegging stor nok til at effekten kunne bli synlig.

Ut i fra eksamensresultatene ser det ut til at det er mye lettere å oppnå bedre karakterer i praktisk/fagdidaktisk gruppeeksamen enn det er i individuell skriftlig eksamen. Dette gjelder både for HH og HiT. Tendensen er mindre tydelig i desentraliserte studier, men her må en ta i betraktning at det dreier seg om atskillig færre studenter. En kan heller ikke utelukke at det er de som er spesielt interessert og som har en del praktisk erfaring som velger heimkunnskap i utgangspunktet. Det kan hende at når den praktiske eksamen er en gruppe eksamen, hjelper studentene hverandre slik at spesielt de svakeste og de med dårligst motivasjon strekker seg etter de flinkeste. Dette trenger ikke være negativt, tvert i mot, sosial kompetanse er et viktig kompetanseområde i heimkunnskap. Men det kan også tenkes at det kan gå ut over de beste studentenes muligheter til å oppnå toppkarakterer. Om dette kommer frem ved at karakterkalaens ytre punkter er lite brukt, kan vi ikke si noe sikkert om.

Når mange studenter skal avlegge praktisk prøve innen et visst tidsrom må de enten få begrenset tid og bare noen få minutter hver eller flere kandidater kan prøves samtidig for i det hele tatt å kunne avvikle praktisk eksamen innen en overkommelig tidsramme for faglærer og ekstern sensor. Vi har valgt det første alternativet, etter prøving og drøfting. Studiet i heimkunnskap har vært preget av store studentgrupper i de siste årene. Studentantall har variert mellom 60 og 90 studenter ved begge høgskolene. Vi har valgt å begrense oss i tidsbruk på 15 minutter per student, først og fremst av praktiske grunner. Men vi mener også at på et 15 vekttalls studiet er faginnholdet så begrenset at 15 minutter er rimelig forhold til dette. Erfaring med vurdering av andre, større studier har også vist at lengre tid er ikke nødvendigvis positivt for studenten. Med lengre tid kan studentens prestasjon ikke bare avsløre hans/hennes gode kompetanse, men også mangel på kompetanse. Studenten må gjøre prioriteringer og beviste valg i

forhold til å velge ut relevante teknikker og metoder, råvarer eller utstyr, noe som må gjøres innen rammen på 15 minutter. Muligens er dette enda mer krevende enn om tidsrammen var videre. På den andre siden, ser vi selvfølgelig den muligheten som lengre tid gir så studentene får vist så mye som mulig av det de kan. Kanskje gjelder dette spesielt de flinkeste og mest motiverte studenter.

Spørsmålet er om en praktisk/fagdidaktisk eksamen i løpet av tiden som er stilt til rådighet, virkelig måler studentenes kunnskaper og ferdigheter? Erfaringene er mange og et klart svar finnes sannsynligvis ikke. Er det satt opp klare og entydige kriterier i forhold til målene for studiet vil sannsynligvis en erfaren fagperson kunne vurdere enkeltpersoners prestasjoner på en objektiv måte. Problemet er gjerne at tiden er svært knapp. Hvor representativt er det som kommer til syne i disse minuttene i forhold til studentens reelle kompetanse i å undervise i faget? Det er dessuten mange forhold som spiller inn i den forutgående fasen før presentasjonen. Dersom studentene selv velger hva de vil vise så velger de mest sannsynlig det de kan best for å oppnå gode karakterer. Det kan være innbyrdes problemer og konflikter i gruppen, som får innvirkning på prestasjonen og den individuelle karakteren i negativ så vel som i positiv retning.

Vi har gjort noen undersøkelser blant studenter om deres mening av praktisk eksamen. Studentene har svart på spørreskjemaer og vi har hatt samtaler med studentgrupper i forbindelse med underveisevalueringer av studiet. Det som har kommet fram i disse undersøkelsene er at mange studenter opplever praktisk eksamen som en ny og utfordrende eksamens form. Mange studenter er fornøyt med at det måles både i praktiske og teoretiske kunnskaper til eksamen. De bekrefter våre tanker om at dette hjelper studenter å fokusere på de praktiske ferdighetene underveis og i løpet av hele studiet, slik at uttrykk praktisk fag får en reelt innhold. Enkelte studenter har gitt uttrykk for bekymringer over gruppesammensetningen og for samarbeidet internt i gruppen.

Vi oppsummerer drøftingen av praktisk eksamen ved å liste opp noen positive sider og tydelige utfordringer ved praktisk eksamen som eksamensform.

Positive sider:

- Får vist frem/demonstrert egenferdigheter og ”taus” kunnskap
- Viser ”dramaturgien” og evnen til å formidle til andre
- Større motivasjon/læring og fokus på denne delen av faget når studentene vet at de skal opp til en praktisk prøving
- Individuell prøving som grunnlag for individuell vurdering og individuell karakter

Utfordringer:

- Den praktiske prøven foregår innen en svært kort tidsramme
- Fordi studentene trekker oppgavene på forhånd kan de trene og forberede seg på bare et begrenset område, de velger gjerne noe de kan godt fra før eller det de er spesielt interessert i, for å oppnå god karakter, muligens ikke særlig representativt for bredden av studentens egenferdigheter
- Liten mulighet til å begrunne valg som gjøres fordi en må rekke å vise teknikker, røre/vispe/koke/steke/vaske
- Tid og vareutvalget er snevre rammer som kan styre handlingene
- Problemer med å lage jevnt like typer oppgaver og vanskegrad som yter alle studentene rettferdighet ved bedømmingen

En individuell skriftlig prøve gir kandidaten anledning til å skriftliggjøre sin teoretiske forståelse av fagstoffet og bruke faglige begreper til å uttrykke faglig substans. Studenten må få anledning til å dokumentere at han har tilegnet seg fagstoff igjennom pensum, kilder og erfaringer og at han har et teoretisk grunnlag for å velge og handle i dagliglivet. En hensikt med å arrangere eksamen er å kontrollere at studenten har nådd/ikke nådd målene i studiet og oppfyller kravene til å bli ”sertifisert” som heimkunnskapslærer.

Eksamensoppgavene må selvsagt være i tråd med pensumlitteraturen og arbeidet med faget i løpet av studietiden. Tillatte hjelpemidler må være avklart og det skal være trykt på selve eksamensoppgaven som studenten får utlevert. Oppgavene og spørsmålene må dekke fagfeltet og være slik utformet at det er mulig å skille klart mellom gode og dårlig besvarelser. Begrepsbruk er sentralt i faget, formulering og språklig uttrykk er avgjørende for fagforståelse og dokumentasjon og dette gjelder både selve opp-

gaveteksten og ved vurderingen av studentenes besvarelser (Dysthe 2003:49).

Vi delte eksamensoppgaven i to deler. Alle studentene forventes å svare på del A. Spørsmål i del A måler ofte kunnskaper eller forståelse av noen sentrale, viktige og større temaområder i studiet, mens del B inneholder mindre oppgaver som går ut på mindre tema i studiet. Vektlegging mellom del A og B er en sak for diskusjon, men vi har valgt å vektlegge dem likt, for å få fram alles kunnskaper på et tema og dermed få en bedre vurderingsgrunnlag.

Hvorvidt oppgavene skal være ”detaljspørsmål” som krever presise og korte svar type ”kortsvarsoppgaver” eller videre oppgaver med rom for tolkning og helhetlig fagforståelse og selvstendige vurderinger er noe som både den enkelte faglærer og oppgavekonsulent/sensor må ta stilling til. Valg av oppgavetyper har en klar sammenheng med ens syn på læring. Hvis vi tenker ut i fra en behavioristisk læringssyn, dyrker vi gjerne korte, avgrensede fakta spørsmål, som måler små kunnskapsbiter. Tanken er at summen av de ulike små hierarkiske kunnskapsbitene viser studentenes akkumulerte kunnskap. Hvis vårt læringssyn er kognitivt, lager vi gjerne oppgaver som måler studentenes evne til å forstå generelle prinsipper i faget, og om de kan velge og bruke de metodene og strategiene som er nyttige i å løse aktuelle faglige problemstillinger. Ved kognitivt syn er det viktig å legge vekt på å vurdere prosessen istedenfor produktet. En som har et sosiokulturelt læringssyn setter i tillegg fokus på spørsmål som måler kandidatens deltaking i læringsaktiviteter. Da vil vurdering først og fremst være en integrert del av undervisningen (Dysthe 2003:40–43), eller muntlig og/eller praktisk gruppe eksamen.

Vi har vært opptatt av faglige prinsipper og begrepsdefinering og begrunnelser når vi har vurdert teorieksamen. En bør kunne forvente av allmennlærerstudenter i det tredje studieåret at de er i stand til å begrunne besvarelsene med bakgrunn i pensumlitteraturen, og at de kan strukturere og redegjøre for faglige problemstillinger og unngå generaliserte påstander. Etter vår erfaring er spørsmål som befinner seg på høyere taksonomisk

nivå mer krevende å rette, men samtidig sorterer studenter bedre i forhold til hvor godt de har forstått ulike fenomener.

Når vi ser våre eksamensordninger under ett, så kan vi ganske sikker si at våre studenter har blitt vurdert nøye og at grunnlaget for endelig karakter har faglig bredde. Før studentene har kunnet gå opp til praktisk eksamen måtte de fylle et minimumskrav av kompetanse ved å få arbeidskravene godkjent. Det er ikke alle studenter som kom opp på dette nivået. Studentene har kunnet vise sin faglige kompetanse både ved teoretisk og praktisk eksamen, i gruppen og individuelt. Fagdidaktisk kompetanse har vært mulig å presentere både i den praktiske og teoretiske eksamen og sosialkompetansen blir synlig i forbindelse med gruppe eksamen. Endrings- og utviklingskompetanse utvikles i faglige og fagdidaktiske drøftings- og refleksjonsoppgaver. Vi kan nok si at eksamensformen her måler bredden og allsidig kompetanse som lærerstudentene skal tilegne seg gjennom studiene på en god måte.

Eksamensordningene her er muligens ut i fra dagens standard ved lærerutdanning noe omfattende. Vi kunne muligens utvikle en eksamen og en enklere ordning, hvor teori- og praktisk eksamen blir slått sammen, men der den praktiske organiseringen hadde stått sentralt. På den måten kan en kanskje blitt kvitt forestillingen om at en todelt eksamen oppfattes som om teori og praktisk er to vidt forskjellige deler av faget. En eksamensform som synliggjør og konkretiserer sammenhengen mellom teorien og praksisen er mer i samsvar med teorien om hverdagsmestring, hvor ferdighetene, kunnskapene og sosial kompetanse danner en helhet.

Eksternsensur og sensorarbeid

Rammeplan og forskrift – Allmennlærerutdanningen 1.juli 1999 kap. 2.4, sier om sensur og bruk av ekstern sensor at ”*alle studieenheter avsluttes med eksamen*” og ”*eksamensarbeidene vurderes av minst to sensorer og minst en av dem skal være ekstern*” videre heter det at ”*arbeidet må være dokumentert på en slik måte at sensor kan vurdere resultatet av arbeidet*” (KUF: 1999: 34).

I denne rammeplanen var det føringer for hvert fag når det gjaldt vurdering. For heimkunnskap 1 og 2 skulle sluttkarakteren settes på grunnlag av en individuell skriftlig prøve og en praktisk/fagdidaktisk prøve som kunne være individuell eller en gruppeprøve (Rammeplan 1999:72). Forut for rammeplanen som kom i 1999 ble vurderingsordningene i faget diskutert inngående i fagmiljøet. Fordi heimkunnskap er definert som et praktisk fag, så var det enighet om at den praktiske og fagdidaktiske delen av faget burde komme til syne også i vurderingsordningen.

Noe som vel helst ikke bør forekomme er at faglærer bedriver veiledning i forbindelse med løsning av eksamensoppgavene og betrakter dette som en læringssituasjon og ikke en bedømming og resultat av måloppnåelse. I slike tilfelle kan det ligge an til uenighet og konflikt mellom sensor og faglærer. Ærekjære faglærere ønsker selvfølgelig gode karakterer for "sine" studenter og med nye ordninger for ressurstildeling og vekttallsproduksjon kan et mulig dilemma oppstå mellom dette og det faglige ansvaret det er å "sertifisere" studenter til lærerarbeidet.

Våren 2003 ble mappevurdering innført ved HiT og denne erstattet den praktisk fagdidaktiske eksamen. I en overgangsordning ble mappeoppgavene vurdert av faglærer og karakteren utgjorde 40 % av endelig karakter. Dette ble innført i forbindelse med overgangen til ny rammeplan og nye eksamensordninger ved HiT. Ordningen med praktisk/fagdidaktisk eksamen er ressurskrevende og problematisk med tanke på organisering og tidsbruk og dessuten svært belastende på små fagmiljøer. Fagansvarlige skal både organisere og gjennomføre praktisk/fagdidaktisk eksamen ved egen lærerinstitusjon samtidig som det forventes at en sensurerer ved andre institusjon som en gjenytelse for å få ekstern sensor til egen institusjon. Praktisk/fagdidaktisk eksamen må nødvendigvis gå over flere dager avhengig av antall studenter og i tillegg skal de skriftlige eksamensbesvarelsene i heimkunnskap rettes og sensureres innen tidsrammen både ved egen institusjon og der man har inngått sensoravtale.

Sensorrapporter, hva kan de fortelle for oss?

Når det tidligere ble inngått sensoravtale, hørte det med til sensors oppdrag å skrive sensorrapporter. Rapportene skulle sendes til den respektive høg-

skolen sammen med sensorregning og eventuell reiseregning seinest to uker etter sensurering. Sensor hadde plikt til å skrive begrunnelser for karakterer dersom eksamenskandidaten ba om det innen en uke etter at sensuren har falt.

Muligens var det noe forskjellig praksis når det gjaldt rapportering og hva som skjedde med innsendte rapporter i etterkant. Rapportene inneholdt som regel sensor og faglæreres navn og institusjon, eksamensdato, type utdanning, klasse og fag, så vel som vurdering av fagplaner og studieopplegg, vurderingsordning, oppgavegiving og det faglige nivået til studentene. Dette i henhold til Forskrift om vurdering og vitnemål ved pedagogiske høyskoler § 7 punkt 4. Foruten å gi en oversikt over personer som utførte sensorarbeidet, kunne rapportene bidra til refleksjon og innovasjon i faget for eksempel ved å justere pensumlitteraturen eller endre/forbedre eksamensoppgaver. Dette var avhengig av hvor utfyllende rapportene var og om rapportene bare ble arkivert eller videresendt til de som hadde det faglige ansvaret som eventuelt kunne gjøre noe ved dette.

Etter ny lov om universiteter og høyskoler (res. 28 juni 2002 nr 638) der bruken av ekstern sensur reduseres på studier under mastergradsnivå så vil ordningen med sensorrapportering falle vekk. Vurdering og sensurering bærer i seg en "faglig bryning" mellom faglærer og ekstern sensor der begge må være forberedt på mange forskjellige problemstillinger og faglige diskusjoner og faglig utvikling. Studentenes arbeid skal så langt det er mulig vurderes på en objektiv og uhildet måte. En ekstern sensor kan lettere holde seg nøytral og upartisk enn en faglærer som er en del av skolens egen kultur og kanskje kjenner studentene godt. En faglærer som har undervist og veiledet studentene "tett på" gjennom hele studiet kan ikke unngå å påvirke med sitt fagsyn og sine verdier.

KONKLUSJON

Vi har forholdt oss til rammeplanen krav om todelt eksamen. På et 5 vekt-tallsstudiet så er det muligens mye å ha 5 timers teorieksamen sammen med en praktisk/fagdidaktisk eksamen. På den annen side er teorieksamen en individuell eksamen der hver kandidat får anledning til å dokumentere sine faglige kunnskaper innen et omfattende fagområde. Dessuten er det her tale om et høgskolestudium og eksamen bør være av et slikt omfang at en sikrer et visst kompetansenivå.

En praktisk prøving styrker den praktiske delen av faget og setter fokuset på konkrete handlinger og ferdigheter som en bør ha for å klare – kunne eller mestre hverdagslivet. En praktisk/fagdidaktisk eksamen vil alltid være en ”kunstig” situasjon og langt fra en reell familie- eller hjemmesituasjon eller en skolesituasjon. Tidsaspektet, rammene og den sosiale konteksten er annerledes enn i virkeligheten derfor er det vanskelig å lage oppgaver og måle for eksempel omsorg- og helsedimensjonen i faget.

Samfunn, skole og utdanning er i stadig endring og derfor er det viktig å fange opp nye signaler. I rammeplan for allmennlærerutdanningen (UFD, 03.04.2003) punkt 2.4 under Prinsipper for arbeids- og vurderingsformer leser vi at:

Institusjonene har ansvar for at studentene får erfaring med yrkes-relevant arbeids- og vurderingsformer. Oppgaver og dokumentasjons-former må integrere fag, fagdidaktikk og praksisopplæring, slik at en oppnår en helhet og sammenheng i studiet.

Viser også til brev fra UFD til universiteter og høyskoler datert 09.09.02 der kap. 2.4 i gamle rammeplaner foreslås erstattes med:

Både med tanke på kvalifisering for vurderingsoppgaver i skolen og for å kunne gjennomføre en allsidig vurdering av studentenes arbeid,

bør avsluttende vurdering i lærerutdanningen kunne omfatte vurderingsformer basert på både skriftlige, muntlige og praktiske og estetiske dokumentasjonsformer. Studieenheter i lærerutdanningene omfatter både fag og didaktikk. I tillegg er praksisopplæringen regnet som en integrert del av studieenheter. Dette tilsier at den avsluttende vurderingen i de ulike studieenheter bør omfatte både faglige, didaktiske og praktiske-pedagogiske elementer.

Som en konsekvens oppheves avsnittene om vurdering i rammeplanene for de enkelte fagene og lærerutdanningsinstitusjonene kan fra høsten 2002 selv fritt fastsette bestemmelser om vurderingsordninger i sine fagplaner i samsvar med fagenes egenart og ny lov om universiteter og høyskoler. I lovens § 50 nr 6 står det dessuten følgende om hvordan vurderingen skal komme til uttrykk: *”Vurderingsuttrykk ved eksamen, prøve, bedømmelse av oppgave eller annen vurdering skal være bestått eller gradert skala med fem trinn fra A til E for bestått og F for ikke bestått.”*

Innenfor de enkelte fag har en mange ulikheter knyttet både til faglig profil og tradisjoner som kan vanskeliggjøre utarbeidelsen av felles kriterier. Som det pekes på i rapport fra en gruppe innen Nasjonalt råd for lærerutdanning (2002), som arbeider med innføringen av ny karakterskala ved lærerutdanningene, så finnes det ikke noe system av faglige møteplasser som er velegnet for å arbeide med beskrivelsene. Det er viktig å utvikle så ensartet bruk av skalaen som mulig, noe som er en utfordring for de enkelte fagmiljøer og sensorer. Fagspesifikke kvalitative kriterier bør utarbeides lokalt. Følgende begreper bør innarbeides i beskrivelsen, være felles og dekke alle fagene:

Evne til refleksjon
Kunnskapsnivå
Ferdighetstilegnelse
Selvstendighet
Samhandlingsevne
Kompetanse i praktisk yrkesutøving

Vurderingskriteriene må være i full åpenhet med studentene og kravene for å oppnå de enkelte karakterene klart kommunisert. Momentene bør danne grunnlaget for en lokal utarbeidelse og en mer detaljert beskrivelse og hjelp i den skjønnsutøvelse som må ligge til grunn for karakterfastsettelsen.

Vi har i denne rapporten dokumentert vårt arbeid og synspunkter i forbindelse med sluttvurdering i faget heimkunnskap, og gjort et forsøk på å definere sentrale begrep i faget. Vi har lagt fram en teoretisk modell som kan hjelpe oss å se faglig innhold som en helhet samt å forstå hvordan studentenes kompetanse i dette faget utvikler seg. Vi mener at et slikt verktøy er nødvendige for utvikling av fagspesifikke, kvalitative kriterier i heimkunnskap både til bruk av grunnskolen og ved lærerutdanning.

LITTERATUR

- Aarebrot, R. (1991): *Huslig økonomi/Heimkunnskap i Norge og i Finland*. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Benn, J.(1998): *Home Economics teachers, their roles and valuations in past and present, Impications for the future*. The royal Danish School of Educational Studies Dep. of Biologi, Geography and Home Economics Copenhagen, Denmark.
- Bjørnstad, E. (2003): Profesjonsmakt og brukerinteresser i fagfeltet heimkunnskap. Hvem setter dagsorden for dagliglivsmestring? I: Hauge, H.A. & Mittelmark, M.B. (red.): *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog*. S. 123–137. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug,
- Bjørndal, C.R.P. (2002): *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Blekesaune, M. (2001): *Hverdagslivets sosiologi i norsk tradisjon*. Oslo: NOVA. (NOVA skriftserie 2/2001).
- Brusdal, R. (2001): *Hva bruker barn og unge penger på?: en beskrivelse av ulike forbruksmønstre blant barn og unge i alderen 8 til 24 år*. Statens Institutt for forbrukerforskning; nr 1–2001. Lysaker.
- Bugge, L.S. (1997): *Heimkunnskap – mer enn boller og bolig*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Dale, E.L. & Wærnes J.I. (2003): *Nytt læreplanverk for grunnopplæringen. Mål, realisering og vurdering*. Oslo: Læringscenteret.

- Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (red.) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Frønes, I. & Brusdal R. (2000): *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (1989): *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harman, B. (1996): *Heimkunnskapsundervisning på ungdomstrinnet. En kartlegging i Telemark fylke*. Hovedfagsoppgave innen Ernæring, helse- og miljøfag. Stabekk: Høgskolen i Akershus.
- Harman, B. (2002): *Heimkunnskap og IKT*. Notodden: Høgskolen i Telemark. Avd. for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (FoU-rapport 2002).
- Haverinen, L. (1996): *Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua. (Mastery of Everyday Life as a Vision of the Activities in Households, Philosophical and Theoretical Inquiries and Household Activities.)* Dr. avh. Department of Teacher education, University of Helsinki.
- Heidegger, M. (2005): *Introduction to phenomenological research*. Translated by Daniel O.Dahlstrom. Bloomington. Indiana University press.
- Helle, L. (2000): *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Hjälmeskog, K. (2000): *Democracy begins at home. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Avhandling (dr. philos.) Uppsala universitet.
- Hjukse, L. (2000): *Fagdidaktikk i heimkunnskap*. (2. utg.) Oslo: Novus.
- Høgskolen i Telemark. *Plan for fag og studier 2000/2001*.
- Høgskolen i Telemark. *Plan for fag og studier 2001/2002*.

- Jenssen, I.L.F. (1999): *Dagliglivskunnskap og heimkunnskap i L-97*. Hovedfagsoppgave. Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- Kerka, S. (1996): *Home Economics by Any Other Name*. ERIC. Education Resources Information Center. Publications in U.S. Dep. of Education. No. ED-99-CO-0013.
- Kitterød, R.H og Lømo, Aa. (1996): *Småbarnsforeldres tidsbruk 1970–1990*.
- Korvela, P. (2003): *Kodin merkitys arjen toiminnassa*. Dr. avh. Department of Teacher education, Universitet i Helsinki. Omtalt i tidskriften *Kotitalous*. 2001/1–2. Suomen Kotitalouslehti Oy. Forssa.
- Kristiansen H. & Kristiansen R. (1997): *Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis*. Avhandling (dr. scient), Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet) (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement) (1999): *Rammeplan og forskrift for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Norgesnett-rådet.
- KUF (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement) (1998): *Elevvurdering : rettleiing til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97), Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97S)*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S. (2000): *Eksamen som konstruksjon av kunnskap*. Uniped. Nr.3.s.6–22.
- Lagerstrøm, B.O. (2000): *Kompetanse i grunnskolen, hovedresultater 1999/2000*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. (Notater 2000/72 og 2000/71).
- Lahdes, E. (1977): *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Helsinki: Otava.

- Lanrø, M.I. & Wangensteen, B. (red.) (1986): *Bokmålsordboka. Definisjons- og rettskrivingsordbok*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P.(2002): *Exit eksamen eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelan Akademisk Forlag.
- Mamalund, S.E. & Borgan, J.K (1996): *Kohort- og periodedødelighet i Norge 1846–1994 = Cohort and period mortality in Norway 1846–1994*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Myllykangas, M. (2002): *Kohti pedagogista arviointiajattelua. Oppilasarviointiajattelun ja arviointikäytäntöjen kehittäminen kotitalousopetukseen*. Helsinki Universitet. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. Julkaisuja 11.
- Nasjonal Nasjonalt råd for lærerutdanning (2002): *Innføring av ny karakterskala i lærerutdanningen*. Rapport fra adhocgruppe. Universitets- og høgskolerådet.
- NOU 1991: 4 (1991): *Veien videre til studie og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Palovaara, L. E. K. (1998): *Hverdagsmestring, dagliglivets kompetanse*. Elverum: Høgskolen i Hedmark (Notat nr 10–1998).
- Palojoki, P. (1997): *The Complexity of Food-related Activities in a Households context*. Dr. avhandling. Helsinki: Department of Teacher education, University of Helsinki.
- Sysiharju, A.-L. (1995): *Naisaisan tytar, muuttuvien kotien tuki 1981–1990. Vuosisata kotitalousopettajien koulutusta Helsingissa*. Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 148.
- Skagen, K. & Ytreberg, Ø. (2004): Hva vet vi om eksamen? En kritisk gjennomgang. I Brekke, M. (red): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stjernstøm, E. (2004): Postlæring – det er aldri for sent... Kompetanseutvikling i Posten med deltakerorientert aksjonsforskning som

- strategi. I Tiller, T. (red): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- St.melding nr 16 (2002–2003): Resept for et sunnere Norge. Oslo: Helsedepartementet.
- Sundt, E. (1975): *Om renligheds-stellet i Norge. Til Opplysning om Flid og Fremskridt i Landet*. Oslo: Gyldendal.
- Søberg, L.P. (2003): Hanna Winsnes' "Lærebok i de forskjellige grene af Huusholdningen" i lys av nyere vitenskapelig forståelse av husholdets virksomhet I: Skaret, A. & Imerslund, K. (red.): *"Det norske Quindekjøns Pryd": ei bok om Hanna Winsnes*. S. 51–67. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Søberg, L.P. (2003): Noen betraktninger om begrepene hverdag og dagligliv i forskningssammenheng og dets forhold til skolefaget heimkunnskap. I: *Heimkunnskap (Landslaget for lærere i heimkunnskap)*, 1,5–9.
- Søberg, L.P. (2005, 03.mai): Grunnskolen mister faget heimkunnskap. *Hamar arbeiderblad*, s.80.
- Tiller, T. (1997): *Læring i hverdagen. Om læreres læring*. Tromsø: Unikom. (Rapport nr 1, 1997).
- Tiller, T. (red.) (2004): *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*. Oslo: Departementet.
- UFD (Utdannings- og forskningsdepartementet) (2003): *Rammeplan for allmenlærerutdanningen*. Oslo: Departementet.
- United Nations (UN) (1998): *World resources: a report by the World Resources Institute and the International Institute for Environment and Development*.

Wittevik, L. & Dysthe O. (2003): Kvalitetskriterier og vurdering – et utviklingsområde innenfor høyere utdanning. I: Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.