

# MASTEROPPGAVE

Master i Yrkespedagogikk

November 2016

Prosjekt til fordypning

- En verden av utviklingsmuligheter

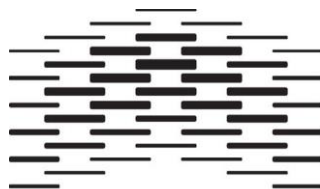
Et forskningsarbeid for å videreutvikle faget Prosjekt til fordypning

Hege Beate Haatuft Hagen

[Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.](#)

Søren Kierkegaard (<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=8657> )

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## Forord:

Det har vært inspirerende og ikke minst lærerikt å få forske i dybden på et felt innen yrkesfag og yrkesfaglig praksis som berører så mange ulike aktører i samfunnet vårt.

Dette er svært aktuelt for min egen hverdag som faglærer i programfag og yrkesfaglig fordypning på Helse og oppvekstfag ved Sotra videregående skole. Det har derfor vært interessant å forske på et felt som berører skolehverdagen for elevene og lærere på yrkesfag. Som lærer har jeg fått gleden av å samarbeide med en stor andel elever, lærere og bedrifter som har vært involvert i dette faget de ti siste årene og spesielt i dette prosjektet.

Det er først og fremst elevene, lærerne og veilederne i bedriftene jeg må takke, for at de har tatt seg tid til å dele sine tanker, ideer og erfaringer med meg. Jeg vil takke lærerne og mine gode kolleger på avdelingen, som hele tiden har vist meg positivitet, samarbeidsvilje og pågangsmot for alle ideer og arbeidsoppgaver jeg har foreslått. De har stilt opp på møter, kommet med forslag, hjulpet meg og prøvd ut endringene som kom fra prosjektet. De har gitt meg fantastisk motivasjon og støtte da jeg trengte det.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, Sotra videregående skole, som gav meg handlingsrom til å lede utviklingsarbeidet med dette faget.

Jeg må takke veilederne for deres tid og gode forslag slik at prosjekt til fordypning kunne videreutvikles og elevenes læring økte. Uten deres forslag hadde det ikke vært noe prosjekt. Elevene jeg har hatt de siste fire årene har heiet og jublet på meg, en spesiell takk til dem som tok seg tid til å skrive logg.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Birger Brevik og Arne Roar Lier for gode råd, godt humør og avgjørende innspill underveis i oppgaven.

Familien min hjemme, min mann Arild og barn Charlotte, Cristina, Annicken og Emil, fortjener likevel den største takk. De har gitt meg kjærlighet, motivasjon og støtte slik at jeg har fullført denne studien.

«Alt går bra så lenge du har støtte fra familien din. Hvis du har en følelse, helt fra du er liten, av at de elsker deg uansett hva du måtte gjøre og hvem du måtte være, går det greit»

Anne Holt.

Kjeller, tirsdag, 1. november 2016

Hege Beatea Haatuft Hagen

## Sammendrag:

Bakgrunnen for dette prosjektet var at Kunnskapsløftet og innføringen av faget Prosjekt til fordypning var ti år tilbake i tid, og det var behov for evaluering av faget.

Hensikten med undersøkelsen var å se nærmere på hvordan organiseringen og gjennomføringen av Prosjekt til fordypning ble gjort og hvordan man kunne videreutvikle faget for å øke elevenes læring. Min problemstilling var derfor: *Hvordan videreutvikle faget Prosjekt til fordypning for å bedre elevenes læring?*

For å få svar på problemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i to ulike forskningsdesign, aksjonsforskning og grounded theory, med intervju og logg som kvalitativ metode for innhenting av data.

Jeg valgte å intervju seks veiledere fra bedrifter og seks lærere som har erfaring i Prosjekt til fordypning. Jeg fikk evaluering via logg fra seks lærere, to veiledere og fem elever.

I bearbeidingen av empirien, viste det seg tre kjerne kategorier som gav meg et syn på 1. hvilke endringer som kunne bidra til videreutvikling, 2. hva som var viktig for elevenes læring og 3. kartlegging av hvordan vi organiserte og gjennomførte faget.

I forhold til de funn ble det gjennomført endringer med vurderingspraksisen, informasjonsflyten og hvilke mål som skulle med i vurderingen. Funn viste også at elever lærer av praksisfellesskap og situert læring når de får tilbakemeldinger på yrkesutøvelsen sin. I tillegg viste funn at elever lærer når de, sammen med veileder og lærer, kan reflektere over handlinger de har gjort på bakgrunn av den praktiske yrkesteorien de besitter.

Elevene var udelt positive til endringene i vurderingspraksisen fordi det bidro til økt læring. I tillegg gav de tilbakemeldinger på at det å få opplæring i bedrift, gav de en unik sjanse til å forstå og lære teori på en bedre måte sammen med praksisutførelsen.

## Summary:

The background for this project is that ten years ago, The Knowledge Promotion Reform, as a part of the reform, introduced a new curriculum in the upper secondary vocational education and training (VET) as an in-depth study project of a vocation. There was a need for an evaluation of the project.

The purpose of this survey was to find out how the in-depth study project was organized and conducted, and how to further develop the project and to improve students' learning.

My thesis question was therefore:

How to further develop the in-depth Study Project to improve students' learning?

For my study, I decided to use two different research designs, action research and grounded theory, with interview and log as qualitative methods for collecting data.

I chose to interview six mentors from kindergarten, schools and a nursing home, six teachers who have experience in the in-depth Study Project. I collected evaluation of the project via log from six teachers, two mentors and five students.

The analysis of the empirical data showed three core categories that were grounded in the data: 1. what changes could contribute to further development of the in-depth study project, 2. what was important for the students' learning conditions and 3. Assessment of how we organized and followed the curriculum of the in-depth study project.

In relation to the findings, changes were made with how we did assessments of the students, how to get information sent by mail to the companies and what competence aims should be assessed.

Findings also showed that students learn by practice community and situated learning when they get feedback on professional conduct. In addition the findings showed that students learn when they, along with their mentor and teacher, can reflect on actions they have done on the basis of the practical professional theory they possess.

Students were entirely positive to the changes because it helped to enhance learning. In addition, they gave feedback that the in-depth project study, they gave a unique opportunity to understand and learn theory in practical profession.

# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling og forskningsdesign.....	9
1.2 Tanker rundt forskningsdesign.....	9
1.3 Yrkespedagogisk relevans for PTF.....	11
1.4 Avklaring av sentrale begreper.....	12
1.5 Oppgavens oppbygging.....	15
2.0 Kvalitet.....	16
2.1 Hvordan måle kvalitet i skole?.....	16
2.2 Kvalitet og kvalitetsutvikling.....	19
2.2.1 Kvalitet i fagopplæringen.....	20
3.0 Yrkesfag og yrkespraksis.....	22
3.1 Et historisk tilbakeblikk på helse og oppvekstutdanning i Norge.....	22
3.2 Dagens Helse og oppvekstfag:.....	24
4.0 Læreplaner – formål og innhold.....	26
4.1 Generell del av læreplanen.....	26
4.1.1 Formål i læreplan for helse og oppvekst vg1.....	27
4.1.2 Formål i læreplan for Barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2.....	27
4.1.3 Formål i læreplan for Helsearbeiderfaget vg2.....	28
4.2 Programfagene på vg1 og vg2.....	28
4.2.1 Helsefremmende arbeid.....	28
4.2.2 Kommunikasjon og samhandling.....	29
4.2.3 Yrkesutøvelse.....	29
5.0 Innføring av Prosjekt til fordypning.....	30
5.1 Prosjekt til fordypning.....	32
5.1.1 PTF – organisering og gjennomføring ved min skole, frem til høsten 2015.....	33
5.2 Utdanningsdirektoratet om vurdering av PTF.....	36
5.3 Tidligere forskning på prosjekt til fordypning.....	37
5.3.1 Prosjekt til fordypning – delrapport 1.....	37
5.3.2 Prosjekt til fordypning – delrapport 2.....	38
5.3.2 Prosjekt til fordypning – sluttrapport.....	39
5.4 Yrkesfaglig fordypning.....	39
5.5 Utdanningsdirektoratet om YFF.....	39
6.0 Metode og forskningsdesign:.....	41
6.1 Bakgrunn for valg av metode og forskningsdesign.....	41
6.2 Etske hensyn.....	42
6.2.1 Forskerens førforståelse:.....	42

6.2.2 Å anerkjenne førforståelse i bearbeiding og analysearbeidet .....	43
6.2.3 Datainnsamling og respondenter:.....	44
7.0 Metode med utgangspunkt i aksjonsforskning .....	46
7.1 Grovplan .....	48
7.2 Bakgrunn: .....	48
7.3 Mål:.....	48
8.0 Forskningsmetodiske valg: .....	49
8.1 Intervju: .....	49
8.2 Logg .....	57
9.0 Metode med utgangspunkt i Grounded Theory .....	59
9.1 Krav og bruk av metoden .....	60
9.2 Transkribering.....	62
9.3 Memos/Notater.....	63
9.4 Koding og kategorisering.....	64
9.4.1 Åpen koding.....	65
9.4.2 Aksial koding.....	66
9.4.3 Selektiv koding.....	67
9.5 Presentasjon av funn «grounded» i empirien.....	69
10.0 Validitet og reliabilitet:.....	71
11.0 Læringsperspektivet .....	73
11.1 Mesterlære .....	73
11.1.1 Veiledning i mesterlære .....	74
11.2 Læring gjennom sosialt fellesskap – Lave og Wenger .....	75
11.2.1 Praksisfellesskap og situert læring .....	75
11.3 Sosiokulturell læring – Lev Vygotsky .....	79
11.4 Utdanning av den reflekterende praktiker – Donald Schön.....	81
11.4.1 Viten-i-handling og refleksjon-i-handling.....	81
11.4.2 Praksis og praktikum .....	83
11.5 Brobyggeren mellom teori og praksis .....	85
11.6 Vurdering for læring .....	88
11.6.1 Forskrift om vurdering kap.3 – Rett – formål – grunnlag.....	89
11.6.2 Undervisvurdering.....	89
11.6.3 Halvårsvurdering og sluttvurdering.....	91
11.6.4 Utdanningsdirektoratet om vurdering og vurderingspraksis i YFF.....	91
12.0 Presentasjon og drøfting av funn .....	93
12.1 Presentasjon og drøfting av funn som har gitt endringer i PTF .....	94
12.1.1 Endringer innen vurderingsarbeid.....	94

12.1.2 Innføring av trekantsamtaler.....	97
12.1.3 Endring av informasjonskanaler .....	99
12.1.4 Mål om yrkesetikk .....	102
12.2 Presentasjon og drøfting av andre funn i min undersøkelse .....	104
12.2.1 Teori og praksis.....	104
12.2.2 Veileders fagbakgrunn.....	107
12.2.3 Tilbakemeldinger .....	110
13.0 Oppsummering.....	114
13.1 Veien videre.....	114
Kilder.....	116
Vedlegg:.....	123
Vedlegg 1: Elevundersøkelsen.....	123
Vedlegg 2: Historisk tilbakeblikk: .....	124
Vedlegg 3: Informasjonsbrev til bedriftene (2007) .....	125
Vedlegg 4: Informasjonsbrev til bedrifter til BUA-elever (2014).....	127
Vedlegg 5: Lokal læreplan – Hordaland fylkeskommune.....	129
Vedlegg 6: Tilbakemeldingsskjema for elever i praksis (før høst-15).....	131
Vedlegg 7: Vurderingsskjema for mappevurdering (før høst-15) .....	132
Vedlegg 8: Midtveisvurdering i praksis: .....	133
Vedlegg 9: Sluttevaluerings skjema i praksis:.....	134
Vedlegg 10: Informasjonsbrev.....	135
Vedlegg 11: Intervjuguide .....	137
Vedlegg 12: Tabell 1: Grounded Theory.....	141
Vedlegg 13: Eksempel på oppgave i yrkesutøvelse (Barne- og ungdomsarbeiderfaget) .....	142
Vedlegg 14: Eksempel på oppgave i yrkesutøvelse (Helsearbeiderfaget) .....	143
Vedlegg 15: Kvittering for prosjektet hos NSD.....	144

### Figurliste:

Figur 1: Kvalitet i fagopplæringen, årshjul

Figur 2: De tre kjerne kategorier (Hege Beate Hagen, 2016)

Figur 3: Praksistrekanten

## 1.0 Innledning

I 2014 hadde den norske videregående skole har 9 år med faget Prosjekt til fordypning<sup>1</sup> på de yrkesfaglige studieretningene. Etter så mange år er det mange skoler og programområder som har funnet sin måte å gjennomføre faget, mens mange skoler fremdeles famler og strever litt med å få dette til å fungere.

Jeg har stor interesse i faget Prosjekt til fordypning og finner det svært lærerikt og utviklende i det å ha kontakt med elever i en læresituasjon utenfor skolen. Jeg har alltid ment det var viktig for yrkesfagelever å få opplæring i de situasjoner og miljøer de skal utdanne seg innen og jeg mener at det er viktig at jeg har nær kontakt med faget jeg underviser i. Når jeg treffer elever utenfor klasserommet og skolen får jeg også en mer personlig kontakt, jeg får muligheten til samtaler på tomannshånd med eleven og jeg kan bruke dette i relasjonsbygging i skoleåret.

Jeg er adjunkt med faglærerutdanning i ernæring, helse og miljø som bakgrunn og jeg har undervist i dette faget siden oppstarten i 2006. Siden den gang har jeg vært med å utarbeide og utvikle samarbeid med de bedriftene vi sender elevene ut i opplæring til. Jeg har god kjennskap til hvordan elevene ved vg1 og vg2 opplever dette praksisfaget fordi jeg får gode og nære relasjoner med dem når vi gjennomfører samtaler i bedriftene. Det blir gjort mange bedriftsbesøk hvert skoleår og man får da god kontakt med veiledere i bedriftene. Ut fra samtaler og erfaringen jeg har gjort i de siste 10 årene har jeg innsett at det er behov for et større utviklingsarbeid i dette faget.

I 2014 kom det ut et høringsforslag til en revidert læreplan i Prosjekt til fordypning og i den forbindelse leste jeg den eksisterende læreplanen nøye og med granskende «briller» på. Da fant jeg en del nye sider som vi ikke har lagt merke til eller lagt vekt på før:

I den gjeldende Læreplanen for Prosjekt til fordypning kapittel 4, avsnitt 2, står det at *«som ledd i arbeidet med lokale læreplaner bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og/eller regionale utviklingsmiljøer»* (Kunnskapsdepartementet, 2007c) og i avsnitt 2 står der at *«de lokale læreplanene skal være formulert slik at de kan danne grunnlag for dialog mellom elever,*

---

<sup>1</sup> Faget heter Prosjekt til fordypning og jeg bruker navnet men også forkortelsen PTF i oppgaven.



*lærere og aktuelle samarbeidspartnere, som lokalt arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2007c)*

Dette fikk meg til å ønske å se nærmere på samarbeidet og dialogen mellom min avdeling på skolen og det lokale arbeidsliv.

I det første halvåret før innføringen av dette nye faget, arbeidet vi, på min Helse og oppvekstavdeling, mye med organisering og innhold i Prosjekt til fordypning. Vi tolket og diskuterte læreplanen i mange, lange samarbeidsmøter i avdelingen og vi kom frem til et opplegg for faget, som vi mente var kjempebra. I læreplanens kapittel 4 var det et lite avsnitt om lokalt arbeidsliv og andre videregående skoler, men siden det stod at vi «burde» hente informasjon og søke samarbeid, lå vi ikke videre vekt på dette. Vi åpnet derfor ikke opp for muligheten for at bedriftene kunne påvirke oss i forhold til dette faget.

Om høsten i 2006, inviterte vi det lokale arbeidslivet og de bedriftene vi ønsket å ha elever i praksis hos, inn på informasjonsmøter på skolen. Det kom mindre enn halvparten av de vi inviterte, men de som kom fikk informasjon om dette nye faget og hvordan vi hadde planlagt og ville organisere gjennomføringen.

Etter hvert har vi tatt med oss tips og tilbakemeldinger fra bedrifter og veiledere inn i planleggings- og evalueringsarbeidet vi gjør hvert år, men intet formelt samarbeid-/utviklingsarbeidet har blitt gjennomført.

I en studie fra Fafo, «Fleksibilitet eller faglighet», har forskerne sett på innføringen av PTF, og her tyder mye på at det er behov for å utvikle felles arenaer, både på regionalt og lokalt plan. Det kommer frem at man kan tenke seg at det gjennomføres samarbeid i forkant, underveis og i etterkant av opplæringen, om hva og hvordan elevene skal lære i arbeidslivet. Ut fra studien kan de se ut som at samarbeidet nå handler mer om elevenes «motivasjon, holdninger og generelle oppførsel» (Nyen & Tønder, 2012, s. 55-56)

Dette er interessant og jeg mener det bekrefter at det er behov for min forskning der jeg trekke inn arbeidslivet i mye større grad enn før, samt få frem en felles oppfatning om hvordan Prosjekt til fordypning kan videreutvikles for å bedre elevens læring og at alle de involverte opplever at faget har god kvalitet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsdesign

Jeg vil bruke disse to avsnittene i Læreplanen for PTF som begrunnelse for min forskning. Forskningen vil gå ut på å hente ut informasjon fra de lokale bedriftene som vi har hatt kontakt med i årenes løp, om deres erfaringer med elevenes praksis, hva de mener kan og bør forbedres. Jeg vil også undersøke hvilken oppfatning bedriftene har på elevenes læring i praksis, hvilke kunnskap de har om faget PTF, og undersøke hvilke erfaringer lærerne har med faget PTF og hvordan elevene opplever praksis.

Problemstilling:

### Hvordan videreutvikle faget Prosjekt til fordypning for å bedre elevenes læring?

*Et godt kunnskapsgrunnlag kan synliggjøre ulike utfordringer i hele eller deler av dette faget og gjennom å undersøke ulike prosesser og erfaringer i Prosjekt til fordypning hos bedrifter, lærere og elever, vil det være lettere å gjøre noe med det de involverte mener trenger å bli justert.*

## 1.2 Tanker rundt forskningsdesign

Aksjonsforskning er en form for forskning som gjør at alle arbeidstakere i alle typer jobb, kan undersøke og evaluere sitt eget praksisfelt. Jean McNiff og Jack Whitehead sier om aksjonsforskning at man kan spørre seg selv; «What am I doing? Do I need to improve anything? If so, what? How do I improve it? Why should I improve it? (McNiff & Whitehead, 2011, s. 7) I følge Hilde Hiim i boken «Pedagogisk aksjonsforskning», er en viktig hensikt med aksjonsforskning å «forbedre utdanningsvirksomhet og oppnå ny kunnskap, gjennom systematiske undersøkelser og dokumentasjon av aktuelle prosesser (Hiim, 2010, s. 48).

Jeg så tidlig at aksjonsforskning var relevant for mitt felt, siden jeg skulle forske i mitt eget miljø, på et fag jeg har undervist i mange år og med kollegaer og bedrifter jeg har lang erfaring med å samarbeide med. Jeg valgte likevel ikke å følge denne designen fullstendig da det var klart i arbeidsmiljøet at det ville være praktisk svært vanskelig å gjennomføre aksjoner med lærere, bedrifter og elever involvert. Min erfaring fortalte meg at jeg måtte finne et forskningsdesign der jeg kunne forske og undersøke de ulike grupperingene hver for seg. Likevel har jeg valgt å arbeide etter noen elementer i aksjonsforskning og har derfor dette med i metodekapittelet. Der viser jeg hvordan grovplanen min så ut, hvilken bakgrunn for prosjektet jeg mener var relevant og hvilke mål jeg satt for forskningsarbeidet.

Grounded Theory<sup>2</sup> er et sammensatt forskningsdesign som er krevende å arbeide etter, men GT er nettopp en kvalitativ undersøkelse om folks oppfatning eller erfaringer rundt en prosess eller et emne og man konstruerer en teori om hvordan dette virker eller er. Kathy Charmaz, professor i sosiologi og forfatter av bøkene “The Power and Potential of Grounded Theory” (Charmaz, 2012) og boken «Constructing Grounded Theory» (Charmaz, 2014) sier at GT er en metode for å studere prosesser, men det er også en metode i prosess. Hun mener at denne metoden kan brukes av forskere som har ulik teoretisk perspektiv, som fokuserer på ulike analysenivå, som leter etter ulike objekter, og som undersøker ulike områder – som for eksempel forskning innen sosialrett, politisk analyse, studier av organisasjoner, sosiale problemer og sosialpsykologi (Charmaz, 2014).

Det å forske på faget Prosjekt til fordypning er etter min mening det samme som å studere en prosess. Faget er i stadig endring ved at nye elever kommer til, vi snur om og bytter på bedrifter som vi sender elevene ut til, veiledere slutter eller vil ha en pause, lærere bytter fag og læreplaner blir endret eller byttet ut. Dette kan komplisere arbeidet med min datainnsamling i perioder fordi elevene jeg ønsket å bruke som respondenter vil ha sluttet ved programområdet jeg underviser ved når jeg er klar for datainnsamling. De har enten gått videre i utdanningen til påbygging<sup>3</sup> eller ut i lære og jeg vil derfor ikke har dem lett tilgjengelig. Når det gjelder lærerne og veilederne har de vært tilgjengelige i hele prosjektet.

Læreplanene blir i utgangspunktet ikke endret så ofte, men i løpet av de to siste årene har læreplanen for faget PTF vært ute til høring og blitt endret. Dette har ført til at jeg har måtte ta stilling til selve endringene og hvordan jeg skal behandle dette i forskningsarbeidet mitt.

Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i GT og den tydelige arbeidsmåten som Glaser, Strauss og Charmaz beskriver. I all hovedsak har jeg brukt dette forskningsdesignet men ikke vært trofast til den delen i dette designet som går på *constructing theory*. I prinsippene for constructing theory ligger det at man skal bearbeidet datamaterialet i mange omganger, lage koder og kategorier slik at det til slutt *fremstår* en *ny* teori om et tema. Jeg har ikke «konstruert en ny teori», men heller lett i datamaterialet etter faktorer som kan si noen om hvordan kvaliteten i faget PTF kan forbedres. Dette omtaler jeg som «teoriperspektivet» i kapittel 5 om GT. I tillegg har jeg lett etter det jeg har kalt «litteraturperspektivet».

---

<sup>2</sup> Grounded Teory, heretter brukes forkortelsen GT

<sup>3</sup> Påbygg er et 3.år på videregående skole for elever som kommer fra yrkesfag vg2 eller har tatt fagbrev og ønsker å oppnå generell studiekompetanse.

Problemstillingen spør om økt kvalitet i faget kan gi bedre læringsutbytte for elevene og jeg har derfor undersøkt om det finnes data som kan kobles mot teori om hva som gir læring og læringsutbytte i det innsamlede datamaterialet.

I kapittel 5 om metode begrunner og forklarer jeg grundig hvorfor og hvordan jeg har tatt bevisste valg om å bruke litt fra ulike forskningsdesign.

### 1.3 Yrkespedagogisk relevans for PTF

I studieplanen for masterstudium i yrkespedagogikk står det at yrkespedagogikk har sin egenart i yrker, yrkesfag og selve yrkesutøvelsen. Den er sterkt forankret i yrkesutøvelsens arbeidsoppgaver og produksjonsoppgaver som utøves i fellesskap med andre i en arbeidsprosess. En yrkespedagogs primære oppgaver er, ifølge studieplanen, å «bidra til at oppgaver og prosesser i arbeid og produksjon synliggjøres, settes ord på, dokumenteres, systematiseres, reflekteres over, drøftes, læres og utvikles videre.» Det står også at yrkespedagogen skal kunne «lede og strukturere læring og håndtere mangfold sentralt kunne legge til rette for at kompetanse tas vare på og videreutvikles» og å «bidra til ny kompetanse» (Høskolen i Oslo og Akershus, 2012, s. 3).

Yrkespedagogenes arbeidsområde bygger på det doble praksisfeltet, ved at han eller hun er utdannet inne et fag og behersker en yrkesutøvelse, for eksempel ved å ha svenne- eller fagbrev. Kravet for å bli yrkespedagogen er i tillegg å ha en pedagogisk utdanning. Dette doble yrkesfeltet vil være en viktig forutsetning for å kunne forstå hvordan en arbeidsoppgave eller –utførelse skal overføres til læring og utdanning innen yrkesfag på videregående skole (Lier, 2015, s. 53).

Kjernen i arbeidet til en yrkesfaglærer vil være å gjøre «en arbeidsoppgave om til en læringsoppgave» (Lier, 2015, s. 59). For å forklare yrkespedagogisk arbeid tar jeg utgangspunkt i Arne Roar Liers forklaring der han sier at yrkespedagogen har sin yrkesbasis i sitt yrke, der man gjør arbeidsoppgaver for å oppfylle yrkesutøvelsen. For å utdanne andre yrkesutøvere i samme arbeidsoppgaver, må dette overføres til en relevant læringsoppgave. Dette kan knyttes til det doble yrkesfeltet ved at læreren må endre fokuset fra å utføre et arbeidsoppgave i yrkesituasjoner (for eksempel i et verksted eller i en barnehage), til å bruke faglig erfaringsbakgrunn, gjennom yrkesdidaktikk og yrkesfaglig teori, slik at elevene kan forstå og lære en arbeidsoppgave (Lier, 2015, s. 60).

Tron Inglar hevder at på en side er en yrkesfaglærers identitetsutvikling blitt presset inn i en «allmennlærer-form» som passer best i klasserom og ikke helt på verkstedet. Etter yrkesfag ble innlemmet i videregående skole i 1976, der gymnaset allerede hadde eksistert lenge, mener Tron Inglar at yrkesidentiteten kan forsvinne litt når lærerne går fra verkstedet og inn på klasserommet (Inglar, 2011, s. 6). Han skriver i sin artikkel «Yrkesfaglærere og elever i et globalisert samfunn» at det muligens er blitt slik at yrkesfaglærerne har hatt stor frihet i forhold til de læreplanene som eksisterte frem til 2005, men at de likevel har blitt formet av skolekulturen som har vært dominert av allmennlærerkulturen. Det er derfor blitt mer teoretisk i klasserommet enn det burde være, og dermed er en mulig årsak til at mange elever slutter i den videregående skolen (Inglar, 2011, s. 6)

Bakgrunnen for innføringen av prosjekt til fordypning var å ha et fag som var motvekt til all teorifag og –læreplanmål som kom i Kunnskapsløftet (NOU 2003:16, 2003). Formålet er at elevene skal bli kjent med arbeidsoppgaver som gir dem innsikt i de yrkene de velger å ha praksis i og her mener jeg at jeg som yrkespedagog må dyrke det dobbelte praksisfeltet mitt ved å trekke erfaringer elevene får, inn i undervisningen som skjer på skolen. Jeg har, som lærer på helse- og oppvekst et av de områdene med størst teorivinklet læreplan, og jeg har derfor et stort ansvar i å omforme de teoretiske kompetansemål på en måte som kan ligne mest mulig arbeidsoppgaver ute i feltet. Det vil jeg aldri klare fullt ut, og derfor mener jeg PTF er et viktig og nyttig fag for yrkesfagutdanningen og yrkespedagogikkens hovedoppgave.

Når skolen bruker PTF til opplæring i bedrift og yrkespedagogen klarer å trekke linjer mellom undervisning på skolen og arbeidsoppgaver i arbeidslivet, vil vi klare å gjøre læringen helhetlig, sammenhengende og relevant.

#### 1.4 Avklaring av sentrale begreper

Når jeg i problemstillingen bruker begrepet *videreutvikle*, mener jeg å ta utgangspunkt for noe som eksisterer og finne ut om det bør gjøres noen endringer som har til hensikt å forbedre og utvikle faget. Andre betydninger av ordet *videreutvikle* er å *endre* og *gradvis omdanne* (Språkrådet, 2013).

En av de viktigste *betingelsene for læring i PTF er læreplanen*. Den er styrende for faget og den inneholder formål på vg1 og vg2, hvor mange årstimer det har på vg1 og vg2, valg av innhold på vg1 og vg2, generelle bestemmelser om valg av innhold og prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i PTF (Kunnskapsdepartementet, 2007c).

I læreplan for PTF står det at elevene skal fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på vg3 i aktuelle yrkesområdet de ønsker å fordype seg i. For dette prosjektet betyr det at elevene skal fordype seg i vg3-kompetansemål fra Barne- og ungdomsarbeiderfaget og Helsearbeiderfaget.

Elevene skal fordype seg i kompetansemål fra læreplaner på vg3-nivå som også er for opplæring i bedrift. Læreplanen for PTF legger derfor opp til at opplæringen i dette faget kan foregå i bedrifter, og i dette prosjektets tilfelle gjelder det bedrifter innen oppvekst og helse.

Skoleeier har ansvar for at det skal bli utarbeidet en mal på *lokal læreplan* til PTF, at opplæringen blir gitt i samsvar med læreplanene og at elevene blir vurdert i kompetansemålene i de lokale læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 3). Dette omtales mer detaljert i kapittel om Prosjekt til fordypning.

*Bedrift* brukes i denne oppgaven for å forklare arbeidsplassene som skolen bruker i faget PTF og som elevene har sin praktiske opplæring i. En bedrift blir forklart som en «handels-, håndverks- eller industriforetak» (Språkrådet, 2013). Mitt forskningsfelt har vært både innen det private og offentlig sektor da jeg har hatt kontakt med både private og kommunale barnehager, offentlige barneskoler og offentlige et sykehjem. Dette omtales i mer detaljert i kapittel Prosjekt til fordypning.

*Skolens formålsparagraf* er styrende for all aktivitet i skolen og også for arbeidet med vurdering for læring. Formålsparagrafen sier blant annet at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Elevene skal få utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i aktivt i samfunnet. De skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. I tillegg skal de lære å tenke kritisk, ha medansvar og rett til medvirkning (*Opplæringsloven*, LOV-1998-07-17-61, s. §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2014b). Skolene skal legge til rette for at læring skal skje ved at skoleeier og skoler utvikler sin egen kultur for og praksis for en vurdering som har læring som mål. Mer om vurdering for læring i kapittel 7.6 Vurdering for læring.

Formålet med PTF og opplæring i bedrift er at elevene skal få erfaring og bli kjent med innhold, oppgaver og arbeidsmåter innen ulike yrker og de blir vurdert ut fra kompetansemålene som gjelder for opplæring i bedrift. Disse kompetansemålene handler

mye om å kunne gjøre noe, for eksempel planlegge, kommunisere, observere og gjennomføre på Barne- og ungdomsarbeider vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2007a). Kompetansemålene til Helsearbeiderfaget vg3 handler også om å kunne gjøre noe, for eksempel å tilberede, planlegge, iverksette, utføre og yte (Kunnskapsdepartementet, 2007b). Dette er praktiske elementer som elevene får erfaring i når de har opplæring i bedriftene og gjennom denne oppgaven blir det ofte omtalt som «praksis».

En viktig faktor for dette prosjektet som man finner i problemstillingen er *begrepet læring*. Knud Illeris sier om læring at det bredt og overordnet kan defineres som «enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring» (Illeris, 2006/2012, s. 17). Han mener at det er snakk om to grunnleggende prosesser som er svært forskjellige, men som foregår samtidig, er integrert og kan oppleves som likt. Den ene prosessen er det samspillet som skjer mellom oss individer og de sosiale og materielle omgivelsene vi lever i. Denne prosessen kan være avhengig av historiske, geografiske eller samfunnsmessige faktorer, Illeris sier den er grunnleggende avhengig av tid og sted (Illeris, 2006/2012, s. 21).

Den andre prosessen, sier Illeris, foregår innvendig hos menneskene, på det mentale nivå. Det er en intern bearbeidelse, en evne til å ta til oss impulser fra samspillet i den andre prosessen, som vi så forbinder til tidligere læring og som vi lagrer i hukommelsen som ny læring. Illeris sier det er helt sentralt for læring at den nye læringen er en sammenføring av nye impulser med den allerede utviklede og lagrede viten/ kunnskapen/ forståelsen/ kompetansen/ innstillingen m.m. Dette er et personlig produkt og selv om flere individer mottar det samme budskapet eller for eksempel deltar på en forelesning, så vil læringsresultatet være ulikt fordi individforutsetningene er ulik (Illeris, 2006/2012, s. 21)

Jean Piaget sier mye av det samme som Knud Illeris, men med litt andre ord og andre begrep. Piaget sier vi har ulike skjema i hjernen vår som gjør oss i stand til å samhandle og forstå verden. Et skjema representerer en handling, for eksempel hvordan vi drikker et glass vann (Åsvoll, 2013, s. 232). Piaget mente disse skjemaene var våre byggesteiner for tenkning og at det var aktive handlingsmønstre. Han kalte hele læringsprosessen for *adapsjon*, og den prosessen som Illeris sa skjedde internt, der vi mottar impulser, inntrykk og ny informasjon og tar dem opp og kobler dem til noe vi allerede har opplevd, etablerte skjema, kaller Piaget

for *assimilasjon*. Vi tar opp det nye og legger dem til erfaringer vi har fra før av og som gir mening for oss.

Dersom vi plutselig opplever og erfarer noe vi ikke klarer å plassere inn i de allerede etablerte skjemaene våre, vil vi etter hva Piaget mente, søke etter at disse nye erfaringene og kunnskapene kan passe inn og nye situasjoner kan mesteres. Det vil da skje en *akkomodasjon*, det skjer en endring av strukturene og skjemaene slik at det oppstår likevekt igjen (Åsvoll, 2013, s. 233). Disse to prosessene kan foregå samtidig og er gjensidig avhengig av hverandre og Piaget mente at læring skjer når det skjer endringer i disse skjemaene. Han mente også at læring skjer i samspill med miljøet og at individet hele tiden søker likevekt i skjemaet, å tilpasse seg miljøet, ved å lære seg nye ting (Åsvoll, 2013).

### 1.5 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg gitt en introduksjon med beskrivelse av bakgrunn, mål og problemstilling. Videre har avklart ulike begreper som er viktig for forståelsen av oppgaven.

I kapittel to vil jeg redegjøre hvordan Stortingsmelding nr.31 knytter fagopplæring og skolens hovedmål til kvalitet.

Videre i kapittel tre knytter jeg praksisopplæring av helse, omsorg og opplæringsyrkene i et historisk perspektiv til helse og oppvekstfag i dagens videregående skole.

I kapittel fire tar jeg trekker jeg tråden videre inn i læreplaner både i generell del og det som er spesifikk for helse og oppvekstfagene.

I kapittel fem redegjør jeg for oppgavens hoved-emnet, Prosjekt til fordypning. Her viser jeg også til en enkel fremstilling av den nye læreplanen og faget Yrkesfaglig fordypning.

I kapittel seks, syv, åtte og ni presenterer jeg og begrunner to forskningsdesign som ligger til grunn for undersøkelsen, ulike forskningsmetodiske valg og videre i kapittel ti der jeg viser til prosjektets validitet og reliabilitet.

I kapittel elleve knytter jeg empirien i prosjektet til læringsperspektivet og i kapittel tolv presenterer jeg og drøfter funn.

Kapittel tretten brukes til oppsummering og mine tanker om veien videre i faget yrkesrettet fordypning.



## 2.0 Kvalitet

Jeg vil i det følgende kapittel løfte fram begrepet kvalitet og hvordan det blir brukt i forbindelse med skole, utdanning og yrkesfagutdanning. Jeg vil presentere styringsdokumenter for måling av kvalitet i skole, presentere en undersøkelse som er gjort om kvalitet i videregående skole og vise hvordan en kan måle kvalitet i fagutdanning.

Kvalitet er et begrep som kan beskrives på mange måter. Ordet betyr *egenskapen* ved et objekt, som igjen kommer fra latinsk *qualis* som kan oversettes til hvordan (Språkrådet, 2013).

Det er vanskelig å definere kvalitet, men det er noe man kjenner igjen når man ser det og kvalitet kan beskrives forskjellig ut fra hvem som skal definere det. Det er sagt at kvalitet er som skjønnhet, avhengig av øyet som ser og det snakkes ofte i hverdagspråket om god og dårlig kvalitet. En felles forståelse er at for å oppnå kvalitet, må det oppfylles noen krav. Disse kravene kan være behov eller forventninger som er enten bestemt i fellesskap med andre, for en selv eller det kan være krav som er obligatoriske ut fra en standard.

I industrien brukes Norsk Standard til å definere hva kvalitet er. «NS-EN ISO 9000, definerer kvalitet som i hvilken grad en samling av iboende egenskaper oppfyller behov eller forventning som er angitt, vanligvis underforstått eller obligatorisk» (Halbo & Gundersen, 2014). Til sammenligning med prosjekt til fordypning kan en si at faget kan ha god kvalitet dersom det oppfyller egenskapene som blir definert i læreplanen for faget.

Jeg mener det er viktig å ta frem begrepet kvalitet når man har et utgangspunkt om å videreutvikle eller endre noe. Det ligger i dette at man vil forbedre noe og man kan da si at man vil «forbedre kvaliteten» eller man vil «oppnå bedre kvalitet». Dette er diffuse og relative begrep og derfor vil jeg i det følgende vise hvordan kvalitet har blitt målt og vurdert i ulike lag i skolesystemet vårt, først i stortingsmeldinger, så i en ny undersøkelse om kvalitet i videregående skole og til slutt om kvalitet i fagopplæringen.

### 2.1 Hvordan måle kvalitet i skole?

Prinsipielt sett er læring i en periode det samme som økningen i kunnskapsnivå i denne perioden. I skolen måles dette som forbedring på prøver og tester. Begrepet kvalitet blir brukt i ulike arenaer i samfunnet vårt og i utdanningssystemet har det vært flere forskjellige utvalg som har vurdert kvaliteten fra barnehage til høyskole, for eksempel Stortingsmelding nr 31 Kvalitet for læring (*St. meld. nr. 31 2007-2008*) som ser på kvalitet i skolen og

Stortingsmelding nr 41 (*St.mld-41*, 2009) som så på kvalitet i barnehagen.

(Utdanningforbundet, 2012)

Stortingsmelding nr 31, «Kvalitet i skolen», starter med å presisere hvor viktig utdanning er for alle samfunnsborgere for at de skal kunne være aktive i arbeidslivet og mestre hverdagen. Den sier at:

Regjeringen har som mål at alle skal ha like muligheter for å utnytte sine evner og nå sine mål, uavhengig av sosial bakgrunn. Utdanningssystemet må derfor ha høy kvalitet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Et godt utdanningssystem innebærer et godt barnehagetilbud til alle som ønsker det, en solid offentlig fellesskole, rett til videregående opplæring og gratis høyskoleutdanning av høy kvalitet (*St. meld. nr. 31 2007-2008, s. 5*)

Videre sier den at god kvalitet i skolen både er en investering i den enkeltes liv og samfunnets fremtid. Det å vurdere kvalitet i grunnutdanning er vanskelig og det er ikke alle sider i skolen som kan vurderes eller måles i god eller dårlig kvalitet. Det har vært etablert flere målemetoder og systemer i den norske skole de siste årene, som kan diskuteres om det har vært med å øke kvaliteten eller å vanskeliggjøre skolen for elevene.

Stortingsmeldingen slår fast at for grunnopplæringen kjennetegnes kvalitet ut fra hvilken grad de ulike målene virkeliggjøres i samfunnsmandatet (*St. meld. nr. 31 2007-2008, s. 7*) og som en del av samfunnsmandatet la regjeringen frem et forslag om et nytt formål for opplæringen som legger vekt på at for å kunne mestre livene sine og å delta i arbeid og fellesskap i samfunnet, må elever og læringer utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Viktige stikkord her er skaperglede, engasjement og utforskertrang. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst og de skal utvikle evne til å ta medansvar og medbestemmelse. Elevene og læringene skal bli møtt med tillit, respekt og krav fra skole og bedrifter og få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. (*St. meld. nr. 31 2007-2008, s. 8*)

Prinsippene tar utgangspunkt i at opplæringen skal fremme elevenes utvikling samtidig som at opplæringen skal ta utgangspunkt i deres ulike forutsetninger og behov og møte dem der de er. Regjeringen mener at dersom man skal kunne oppnå kvalitet i opplæringen, må det

finnes mål man skal strekke seg etter og nå. I Stortingsmelding nr. 31 er det definert 3 mål for kvalitet i grunnopplæringen og her vil jeg trekke frem mål nr. 2 og 3 som gjelder spesielt elever i videregående skole og lærlinger.

Mål nr. 2: «Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet.» (St. meld. nr. 31 2007-2008, s. 11)

For å finne ut om man når dette målet og dermed har god kvalitet i opplæringen må man se på andelen som fullfører ordinær videregående både ved yrkesforberedende og studieforberedende programområder. I en tabell på SSB nettsider (Statistisk sentralbyrå, 2016), finner jeg en tabell som er publisert 2 juni 2016 og som sier noe om fullføringen i videregående skole. Her kan man se at av kullet som begynte på videregående skole høsten 2010 har andelen som har fullført studiekompetanse i løpet av 5 år, ligger på 86%, mens andelen som fullførte yrkeskompetanse i samme tidsløp ligger på 59% (Statistisk sentralbyrå, 2016). Det ligger ikke i dette prosjektet å diskutere hvor nært eller fjernt man er fra målet om fullføring i videregående skole, men målet sier *alle elever*, mens tallene taler sin egen sak.

Mål nr. 3: «Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring»(St. meld. nr. 31 2007-2008, s. 11)

Regjeringen oppfordrer skoleeiere og skoler til å ta i bruk undersøkelser blant elevene for å vurdere måloppnåelse på dette målet, og det de ser på er trivsel, om elevene får nok utfordringer, tilpasset opplæring til elevenes nivå og hvor mange elever som føler de får faglige tilbakemeldinger.

En av disse undersøkelsene er Elevundersøkelsen som er en årlig undersøkelse der elevene får muligheten til å svare på spørsmål om for eksempel trivsel, motivasjon, læring, støtte fra lærer, vurdering for læring m.m. I høstsemesteret er det obligatorisk for skolene å gjennomføre undersøkelsen for 7.trinn, 10.trinn og vg1 og det er valgfritt om de vil gjøre den på andre trinn også. Svarene brukes av skolene, kommunene og staten for å gjøre skolene bedre (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Indikatorne som viser i hvilken grad eleven opplever de ulike faktorene, blir målt i en skala mellom 1 – 5. Høy verdi står for positivt resultat, mens unntakene er mobbingsspørsmålene,

der lav verdig er positivt. Dette er verktøy for å se hvordan elevene i de norske skolene opplever skolehverdagen på ulike områder. I undersøkelsen vises resultater fra de tre siste årene slik at man kan se om utviklingen er positiv eller negativ.

Denne undersøkelsen brukes som et kvalitetsparameter for å se hvordan norsk skole klarer å oppnå målet om inkludering og mestring for elever og lærlinger og som jeg viste fra stortingsmeldingen, så oppfordrer regjeringen, skolene til å bruke slike undersøkelser til å finne ut av måloppnåelse av målet om elevens trivsel og mestring (vedlegg 1)

## 2.2 Kvalitet og kvalitetsutvikling

Utdanningsdirektoratet har utgitt en veiledning i hvordan en kan arbeide systematisk for å utvikle kvalitet i fagopplæringen. Dette dokumentet er et godt utgangspunkt når en skal få grunnkunnskap om og videreutvikle prosjekt til fordypning slik at det gir gode betingelser til elevene for læring. I denne sammenheng handler det om å sette noen mål, planlegge og gjennomføre endringer for å nå målene. Det handler om å synliggjøre og vurdere om målene er nådd og følge dem opp. Utdanningsdirektoratet hevder at dokumentet kan brukes i kvalitetsarbeid og sier at «når dette arbeidet gjøres kontinuerlig og systematisk, kan vi beskrive det som et system for å utvikle kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 2)

Jeg vil i det følgende gå igjennom dokumentet og vise hvordan dette kan brukes for å utvikle, bedre og bevare kvalitet for elevenes opplæring i bedrift. Jeg fokuserer på hvordan man finner kvalitet i opplæringen og hvilke type kvalitetsbegrep som blir brukt. Jeg omtaler ikke ulike verktøy som eksisterer i dag fordi jeg vurderer det til å være for omfattende og ikke relevant for dette prosjektet. Likevel har jeg omtalt et verktøy, Elevundersøkelsen, i kapittel 2.1. Målgruppen for dokumentet er alle som har med fag- og yrkesopplæringen for elever og lærlinger å gjøre og selv om opplæring i skole og bedrift er to ulike arena, er PTF et fag som har «en fot i begge leire». Opplæringen skjer i bedrift, men det er her snakk om elever og ikke lærlinger.

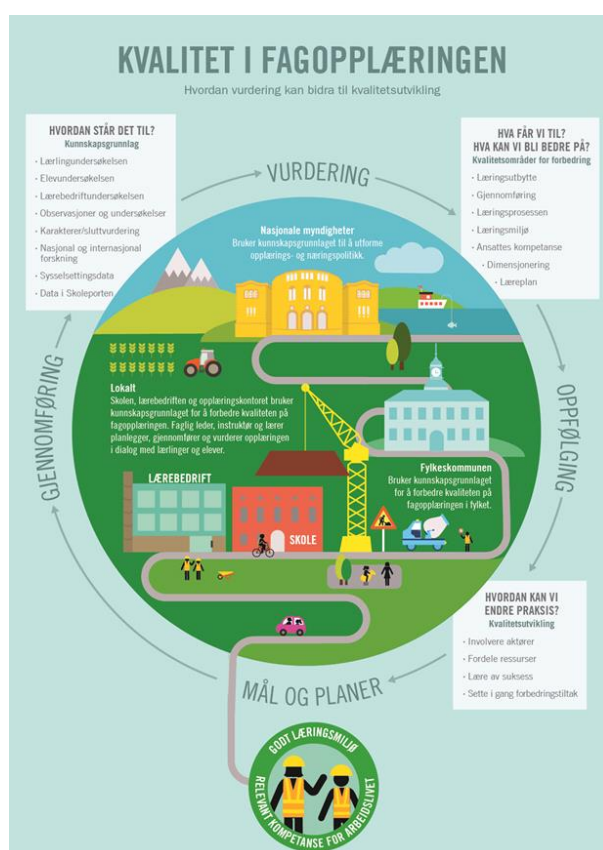
Hovedpoenget med kvalitet i opplæringen er at elevene skal få et læringsutbytte og at elever gjennomfører opplæringen med en kompetanse som kvalifiserer for arbeid og aktiv deltakelse i samfunnet og for studier (*St. meld. nr. 31 2007-2008*, s. 11). *Kvalitetsvurdering* er en del av *kvalitetsutvikling* og det bør settes mål som gjelder på alle nivå i utdanningssystemet; nasjonalt, fylkeskommunalt og lokale skoler og bedrifter som gjelder for elever, lærlinger og lære kandidater (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 6). Målene bør

handle om kunnskap ferdigheter, holdninger og verdier som kan indikere god kvalitet når målene nås.

### 2.2.1 Kvalitet i fagopplæringen

Direktoratet presenterer ulike figurer som kan brukes i prosessarbeidet med kvalitet og en av disse er *kvalitetshjulet*. Kvalitetshjulet består av fire faser: mål og planer, gjennomføring, vurdering og oppfølging og for at arbeidet i denne prosessen skal fungerer hensiktsmessig er det viktig at alle fasene og nivåene fungerer og hele sirkelen binder mål og virkelighet sammen og viser hvor langt man har nådd i forhold til målene. Det blir presisert at det er viktig at det er tett nærhet mellom kvalitetsvurderingen og den lokale oppfølgingen, og at det er de som skal gjennomføre forbedringstiltakene, som også bør gjennomføre kvalitetsvurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 10).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en figur, et årshjul som viser hvordan man kan jobbe i prosessen med å utvikle god kvalitet og hvilke elementer som har noe å si for prosessen og utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 5).



Figur 2: Kvalitet i fagopplæringen, årshjul (Utdanningsdirektoratet, 2014a)

De nasjonale myndighetene bruker kunnskapsgrunnlaget til å utforme en opplærings- og næringspolitikk (bilde 1). Kunnskapsgrunnlaget får de fra verktøy som

læringsundersøkelsen, elevundersøkelsen, lærebedriftsundersøkelsen, observasjoner og undersøkelser, karakterer/sluttvurdering, nasjonal og internasjonal forskning, sysselsettingsdata og data fra Skoleporten. Fylkeskommunen bruker kunnskapsgrunnlaget for å forbedre kvaliteten på fagopplæringen på fylkesnivå, mens skolen, lærebedriften og opplæringskontoret bruker det for å forbedre kvaliteten på fagopplæringen. Faglig leder, veileder og lærer planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen i dialog med elever og lærlinger. I alle nivå er det viktig å bruke kvalitetsområdene for å se hva en kan bli bedre på og hvordan en kan utvikle praksis for å bedre kvaliteten. Det bør gå en rød tråd i alt arbeidet gjennom alle nivå og ende i et hovedperspektiv som gir godt læringsmiljø og relevant kompetanse for arbeidslivet.

I mitt fylke har de ansatte en digital portal, Kvalitetsportalen (Hordaland fylkeskommune, 2016). Her finner jeg igjen dokumenter på kvalitetsarbeid og arbeid i kvalitetssirkelen, som stemmer overens med det jeg har funnet ut i direktoratets føringer. De velger å fremstille kvalitetssystemet som en kvalitetssirkel for å vise at dette arbeidet er en kontinuerlig prosess (Hordaland fylkeskommune, 2015)

Jeg har i dette kapitlet vist hvordan man bruker begrepet kvalitet i skole- og utdanningssammenheng og ulike måter å måle kvalitet i skole- og utdanning.

### 3.0 Yrkesfag og yrkespraksis

I det følgende vil jeg ta et tilbakeblikk på historien om hvordan praktisk opplæring har utviklet seg innen helse og oppvekst, da spesielt på barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget. Videre vil jeg se på hvordan yrkesopplæringen blir gjort relevant for utdanningene og til slutt hvordan faget PTF ble gjennomført tidligere og til nå med det endrede navnet Yrkesfaglig fordypning.

#### 3.1 Et historisk tilbakeblikk på helse og oppvekstutdanning i Norge

Forskning og evaluering av Kunnskapsløftet og innføring av faget PTF, har vist at selv om mye rundt innhold, vurdering og organisering fremdeles er usikkert, så har det vært med å sikre at elevene får erfaring fra arbeidslivet i løpet av de to første årene på videregående skole.

I dette kapittelet vil jeg, i et historisk perspektiv (vedlegg 2), vise hvordan yrkesopplæringen innen helse og oppvekstsektoren har gått fra å være en ren praktisk opplæring til å bli en teoretisk utdanning der en måtte befeste opplæring i bedrift, PTF, i læreplanene, for å sikre at utdanningen fortsatt var noe praktisk.

For å finne ut av den historiske linjen har jeg brukt Hæge Nore sin hovedoppgave i pedagogikk fra 1980; «Fra samarittkurs og hjelpepleierskoler til studieretning for sosial- og helsefag i den videregående skole. En analyse av bakgrunn for og intensjonene med utdanningsreformen» og en masteroppgave i yrkespedagogikk fra 2012 «Fra samarit til helsefagarbeider», skrevet av Aud Ingunn Kvile.

I all tid har omsorgsoppgaver for barn, syke og gamle blitt sett som en kvinneoppgave. På 1800-tallet fantes det «gangkoner» eller «våtekoner» som var det simpleste av arbeid en kunne ha og som ble gjort av de eldre og fattige kvinner og i bedre lag av samfunnet var det ugifte kvinner som tok arbeid i privat pleie. Disse var ofte kunnskapsrike og ressurssterke, men da de ikke hadde oppgaver i eget hjem, tjente de best samfunnet ved å hjelpe til hos andre. Opplæringen av kvinnene som hadde omsorg for andre, skjedde stort sett i hjemmene og hos familiene og de yngre lærte fra de eldre og erfarne. På sykehusene var det sykepleierne som hadde utdanning, mens de som assisterte dem, var ufaglærte kvinner, uten utdanning, gjerne fra arbeiderklassen. Tidlig på 1900-tallet ble det fremmet et forslag om et 3 måneders kurs for opplæring til «hjelpepleiersker», men sykepleierforeningen gikk imot.

Utviklingen for å få utdannede assistenter i helsesektoren og barnepleiere i oppvekstsektorene har foregått i over 100 år fra det ble opprettet de første barnepleierskoler i Oslo rundt 1917. Fra den tiden og frem til 1960-årene ble det fremmet mange forslag om utdanning innen barnepleie og helsefag.

I 1952 viser data at frem til da fantes det 18 barnepleierskoler der de hadde mest praksis og gjerne bare 1-2 timer teori i uken. De hadde et felles mål: «Å utdanne barnepleiere som skulle jobbe med aktivisering og pleie av barn fra fødsel og oppover, enten i fødehjem, spedbarnehjem, barnehjem, barnehager eller private hjem» (Nore, 1980, s. 25). Kursene varte fra 3 måneder til 1,5 år og det var opp til hver skole å gi elevene bevis for avsluttet utdanning med vitnesbyrd eller barnepleiernål (Nore, 1980, s. 24).

I 1953 kom lov om barnevern som slo fast at departementet måtte godkjenne alle skoler som utdannet personell til barneinstitusjoner. Det kom derfor ulike planforslag og skolene ble nå mer teoretisk og også rettet seg mot pleie av friske barn, der de skulle være i praksis i institusjoner med barn i ulik alder. Etter hvert ble barnepleierutdanningen endret og spebarn og barselpleie gikk mer over mot hjelpepleierutdanningen, mens barnepleiere var underlagt Sosialdepartementet og ble etter hvert det vi kjenner som barne- og ungdomsarbeidere i Reform-94 (Nore, 1980, s. 29).

På midten av 1950-tallet ble det opprettet samarittkurs, som var en 3 måneders utdanning for assistenter og hjelpepersonell som Sykepleierforbundet hadde utarbeidet planer til. I løpet av 3 måneder hadde studentene 100 av 150 timer i praktisk sykepleier som ble gjort teoretisk eller praktisk (Nore, 1980, s. 31).

De første hjelpepleierskolene kom i gang i 1963, fremdeles definert fra sykepleierfunksjoner. Utdanningstiden var 8 måneder og praksis under veiledning fra sykepleiere i sykehjem eller sykehus var 6 måneder. Avsluttet utdanning gav rett til å bære hjelpepleiernål, som var et bevis på at opplæringen var godkjent av Helsedirektoratet (Nore, 1980, s. 35).

I 1976 kom Lov om videregående opplæring og den omfattet studieretningene (Nore, 1980, s. 17-18):

- Håndverk og industri
- Handel og kontor
- Husholdningsyrker



- Sjøfart
- Estetiske fag og kunstutdanning
- Idrettsfag
- Almen studieretning
- Fiskerifag
- Landbruksfag
- Sosial- og helsefag

Sosial- og helsefag var definert som forsøksfag helt til 1980 da det ble innført et grunnkurs. Grunnkurset var felles, mens vk1 kursene var yrkesrettet der hjelpepleier-utdanningen dominerte. Ellers var det apotektekniker, legesekretær, tannlegesekretær, aktivitør og barnepleier i barnehage som var tilbudet og de hadde alle et par hunder elever hver, mens til sammenligning hadde hjelpepleierne 3000 elever (Høst, Karlsen, Skålholt & Hovdhaugen, 2012, s. 13). I 1985/86 ble Hjelpepleierlinjen godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet og praksisgrunnlaget ble lagt ved at elevene var i 1/3 på somatisk sykehus eller hjemmesykepleie, 1/3 på somatisk avdeling og 1/3 med psykisk funksjonshemmede eller på psykiatriske avdelinger (Kvile, 2012, s. 23).

I 1994 kom en ny reform som la om hele utdanningslinjen i videregående skole. I læreplanen for sosial- og helsefag, grunnkurs er det ikke omtalt noe rett til praksisopplæring og heller ikke i barne- og ungdomsarbeiderfaget.

I læreplanen for hjelpepleierne i Reform-94, er det derimot skrevet flere steder, både i innledningen: «Opplæring på videregående kurs I og II inneholder skoleundervisning og praksisopplæring i arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet, 1994, s. 2) med en liste på obligatoriske praktiske fagområder, en rekke praktiske mål som for eksempel å kunne utføre, å kunne identifisere m.m., at det skal være 15 uker praksis på VKII (Kunnskapsdepartementet, 1994, s. 15), samt at det står at elevene bør føre loggbok, der de bør skrive hvilke arbeidsoppgaver de har hatt i praksis som kan relateres til målene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 1994, s. 14).

### 3.2 Dagens Helse og oppvekstfag:

I reform 94 ble ordningen med lærlinger i arbeidslivet implementert i den videregående skolen og 2+2 modellen ble innført. Det ville si at man skulle gå 2 år i skole som fulgtes av 2

år med videre opplæring i bedrift. Dette ble hovedmodellen for den yrkesfaglige opplæringen i Norge.

Når elevene velger Helse og oppvekst som sin vei å gå i den videregående skole, starter alle opp på vg1, altså første året på videregående skole. Dette er et år som skal ligge som et generelt grunnlag for utdanninger innen helse- og oppvekstsektorene og gjøre dem kapabel til å være sikre på hva de vil velge på Vg2. Vg2 er yrkesrettet både når det gjelder innhold i programfagene og når det gjelder hvor elevene kan utplasseres i praksis i forhold til den yrkesretningen de har valgt. (Vilbli.no, 2016)

Helse og sosialfag er en gammel tradisjonsrik yrkesutdanning som har eksistert lenge med jevne endringer over tid (se kap.3.1). Utdanningen innen dette programområde skal dekke samfunnets krav og behov i omsorgsfeltet innen fysisk, psykisk og sosial helse. Opplæringen skal dekke kompetansebehovet i helse-, sosial- og oppvekstsektoren og for å fremme helse skal disse elevene lære blant annet om helsefremmende arbeid, arbeidsmiljø, livsstilssykdommer og hvordan vi lever i et flerkulturelt samfunn på best mulig måte. Elevene skal få kunnskaper og ferdigheter i å kommunisere og samhandle med andre mennesker og dette vil gi dem grunnlag for å arbeide sammen med mennesker i alle slags livssituasjoner. En viktig del av opplæringen er at elevene utvikler yrkesforståelse og yrkesstolthet og at de kan, ved bevisstgjøring av egne holdninger og verdier, overføre disse ferdighetene til andre livssituasjoner og være et godt grunnlag gjennom et langt liv. (Kunnskapsdepartementet, 2006b)

Yrkene man kan utdanne seg til ved helse og oppvekstfag ved å gå 2 år på skole og 2 år i lære er: aktivitør, ambulansarbeider, barne- og ungdomsarbeider, ortopeditekniker og helsefagarbeider, IKT-servicemedarbeider, portør. Etter fullført læretid går lærlingene opp til en fagprøve<sup>4</sup> og oppnår fagbrev<sup>5</sup> om man består. Ambulansefagarbeidere og helsefagarbeidere må i tillegg søke om autorisasjon<sup>6</sup> etter de har fått fagbrevet.

---

<sup>4</sup> Fagprøve er en avsluttende prøve når læretiden er fullført. Den består av tre deler over tre dager: planlegging og begrunnelse for løsninger, gjennomføring av arbeid, vurdering og dokumentasjon av eget arbeid (Vilbli.no, 2016)

<sup>5</sup> Når man har bestått fagprøven har man oppnådd yrkeskompetanse med fag- eller svennebrev. I håndverksfagene heter det svennebrev, i andre fagbrev (Vilbli.no, 2016)

<sup>6</sup> Autorisasjon er en tillatelse fra Helsedirektoratet om at de godkjenner utdanningen din og at du kan utøve yrket.

Dersom elevene ønsker å utdanne seg som foterapeut, helsesekretær, hudpleier, tannhelsesekretær eller apotektekniker må man gå 3 år på skole og søke om autorisasjon hos Statens autorisasjonskontor for helsepersonell (Udir, 2014; Vilbli.no, 2016).

Jeg har i dette kapitlet tatt et historisk tilbakeblikk på utdanningen innen helse- og omsorgsyrkene i Norge og til slutt sett på hvilke yrker som går innunder Helse- og oppvekstutdanningen i dag og hvordan man utdanner seg innen disse.

## 4.0 Læreplaner – formål og innhold

I det forrige kapitlet tok jeg for meg hvordan dagens helse og oppvekst er organisert med oppbygging og innhold. I det følgende vil jeg presentere hovedmål i den generelle læreplanen og hvilke sider av mennesket opplæringen skal stimulere. Jeg vil presentere formål og innhold i læreplanene i helse og oppvekst vg1, barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2 og helsearbeiderfaget vg2. Jeg har fokusert på disse tre programområdene fordi det er de programområdene som er på skolen jeg underviser.

### 4.1 Generell del av læreplanen

Den generelle del av læreplanen skal være en utdyping av opplæringsloven og formålsparagrafen (*Opplæringsloven*, LOV-1998-07-17-61). Den angir overordnede mål for opplæringen og inneholder grunnlag for kultur, verdi og kunnskap i grunnskolen og videregående opplæring. Den generelle del av læreplanen er en videreføring av L97 og R94 og ble innført i 1993 (Kunnskapsdepartementet, 1993).

Opplæringen skal på alle nivå, være å fremme og utvikle ulike sider av et mennesket som kan være rustet til å klare seg i dagens og fremtidens samfunn. Den generelle læreplan sier altså at opplæringen skal stimulere elever til å bli et helhetlig mennesket.

Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp (Kunnskapsdepartementet, 1993, s. 2).

I Kunnskapsløftet er det tatt med en del grunnleggende ferdigheter som er viktig for læring og utvikling i skole. De grunnleggende ferdighetene er lesing, regning, skriving, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

#### 4.1.1 Formål i læreplan for helse og oppvekst vg1

I *læreplan for Helse og oppvekst vg1* er formålet med utdanningen at den skal medvirke til å dekke kompetansebehovet i samfunnet innen helse-, oppvekst og sosialtjenestene. Fagene inneholder viktige tradisjoner som gjelder å dekke menneskets sosiale, psykiske og fysiske behov. Elevene skal ha kompetanse innen helsefremmende arbeid, livsstilssykdommer og miljø. De skal ha holdninger som sammenfaller med et flerkulturelt samfunn der de har kunnskap og viser respekt for alle kulturer og tradisjoner. I arbeidslivet skal de utvikle ferdigheter til å yte god service og medansvar, utvikle kunnskaper og ferdigheter innen kommunikasjon og samarbeid og ha forståelse for yrke og yrkesstolthet gjennom bevisstgjøring av egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

De grunnleggende ferdighetene på vg1 viser seg i muntlige og skriftlige ferdigheter ved blant annet å kunne kommunisere med andre mennesker, i lesing ved å tilegne seg ny kunnskap og innsikt, i regning ved å bruke enkle statistikk og diagram og i digitale verktøy ved å kunne utføre ulike arbeidsprosesser, søke, hente og oppsummere relevant informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2006b)

#### 4.1.2 Formål i læreplan for Barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2

I *læreplanen for Barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2* er formålet med dette programområdet å dekke samfunnets behov for «barn- og ungdomsarbeidere som kan legge til rette for aktivitet, glede og livsutfoldelse for barn og unge» (Kunnskapsdepartementet, 2007d). Elevene skal utvikle seg til å bli gode rollemodeller, å kunne se hvert enkelt individ og være bevisste på sine holdninger og vise respekt i forhold til at vi lever i et flerkulturelt samfunn. Opplæringen skal gi elevene muligheten til å lære hensiktsmessige pedagogiske metoder i arbeidet med barn og unge mellom 0 – 18 år og den skal utvikle deres evne til kommunikasjon med barn og unge tilpasset livssituasjon og funksjonsnivå. (Kunnskapsdepartementet, 2007d).

De grunnleggende ferdighetene på Barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2, viser seg i skriftlige og muntlige ferdigheter ved blant annet at elevene kan kommunisere med barn, foreldre og foresatte og andre samarbeidspartnere. I regning, ved forståelse av budsjett- og økonomiforståelse, beregning ved matlaging og å forstå tall og logikk og i digitale verktøy ved å kunne bruke dem kreativt i den praktiske yrkesutøvelsen, i dokumentasjon og innhenting av informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2007d).

#### 4.1.3 Formål i læreplan for Helsearbeiderfaget vg2

I læreplanen for Helsearbeiderfaget vg2 er målet med opplæringen at samfunnets behov for personell innen kommunale helse- og omsorgstjenester og spesialhelsetjenesten blir dekket ved at helsefagarbeideren skal blant annet bidra til å forebygge ensomhet, fremme mestring og legge til rette for et mer aktivt liv for pasienter og brukere. Helsefagarbeideren skal utføre omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid slik at pasienter, brukere og pårørende opplever å møte en profesjonell arbeidsutøver. (Kunnskapsdepartementet, 2007e).

På helsearbeiderfaget viser noen av de grunnleggende ferdighetene seg ved å kunne dokumentere korrekt og hensiktsmessig, fylle ut skjema og planer, kunne kommunisere med pasienter, brukere, pårørende og kollegaer, å kunne lese må vise seg ved at helsefagarbeideren kan forstå innholdet i ulike skjema, pasientdokumenter m.m. og ved å kunne sette seg inn i og holde seg oppdatert i relevant faglitteratur.

(Kunnskapsdepartementet, 2007e).

#### 4.2 Programfagene på vg1 og vg2

Alle yrkesfag har tre felles programfag og ved Helse og oppvekst vg1 og programområdene Barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2 og Helsearbeiderfaget vg2 deler de felles navn; *helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse*. Jeg vil i det følgende vise til innholdet i de ulike fagene, på de ulike trinnene. Til sammenligning har for eksempel Ambulansefag felles programfag som heter ambulansemedisin, ambulansesamarbeid og grunnleggende helsefag.

##### 4.2.1 Helsefremmende arbeid

Dette faget er det største på vg1 med en årsramme på 197 klokke timer. På dette nivået handler programfaget om sammenhengen mellom livsstil og fysisk og psykisk helse. Her inngår læring om kosthold, fysisk aktivitet, forebygging av livsstilssykdommer og hvordan hindre smitte. Faget inneholder også en modul om anatomi og en om førstehjelp og ergonomi (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

På vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget har dette faget en årsramme på 140 klokke timer. Her handler faget også om fysisk og psykisk helse og om hvordan positiv selvfølelse kan stimuleres. Det handler videre blant annet om hvordan barn og unge kan ta medansvar for sine liv, bruker sine ressurser og sitt sosiale nettverk. (Kunnskapsdepartementet, 2007d).

Helsefremmende arbeid på vg2, helsearbeiderfaget er det største faget med en årsramme på 197 klokke timer. Her dreier faget seg blant annet om levevaner, fysisk aktivitet og

kosthold og hva dette betyr for å forebygge sykdom og fremme helse. Videre skal eleven lære om profesjonell helsehjelp, pleie, omsorg og aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet. (Kunnskapsdepartementet, 2007e)

#### 4.2.2 Kommunikasjon og samhandling

Dette faget har en årsramme på 140 klokke timer og på vg1 handler det om møte mellom mennesker, uavhengig av alder, språk, kultur, religion, livsførsel eller funksjonsnivå. Det handler også om at elevene skal bli bevisst på egen oppførsel og atferd ovenfor andre mennesker, lære om og vise sosial kompetanse og ta ansvar for brukermedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Kommunikasjon og samhandling på vg2, barne- og ungdomsarbeiderfaget, har en årsramme på 140 klokke timer. Her får eleven utvikle sin bevissthet rundt kommunikasjon med barn og unge, stimulering av vekst og utvikling uavhengig av livssituasjon, kultur eller funksjonsnivå. Sosialiseringsprosessen og sosial kompetanse viktige emner. Elevene må også utvikle god kompetanse innen samarbeid, gruppeprosesser og konflikthåndtering (Kunnskapsdepartementet, 2007d)

Dette faget har også 140 klokke timer i årsramme på vg2, helsearbeiderfaget. Her lærer eleven blant annet om hvordan kommunisere og samhandle med mennesker som har ulike behov for helsehjelp og hvordan eleven kan inneha og vise grunnleggende verdier som empati, respekt og toleranse (Kunnskapsdepartementet, 2007e).

#### 4.2.3 Yrkesutøvelse

Yrkesutøvelse på vg1 har en årsramme på 140 klokke timer. Her skal elevene bli kjent med hvordan oppvekst-, helse- og sosialtjenestene er bygget opp, de ulike yrkene som inngår i sektorene, krav til god yrkesutøvelse, verdien av tverrfaglig samarbeid og hvordan en kan se de ulike områdene i et flerkulturelt perspektiv. Lover, regler og allmenne spilleregler i arbeidslivet inngår også i faget (Kunnskapsdepartementet, 2006b)

Dette faget er det største faget i årsramme på vg2, barne- og ungdomsarbeiderfaget, med 197klokke timer. Faget inneholder ulike typer aktiviteter som brukes i pedagogisk arbeid for barn og unge, uavhengig av alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon. Opplæring i bruk av observasjon, planlegging og dokumentasjon inngår i faget, samt hvordan en vurderer hensiktsmessige metoder for pedagogiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2007d).

Yrkesutøvelse på vg2, helsearbeiderfaget har en årsramme på 140 klokke timer og her går faget ut på hvordan menneskers fysiske og psykiske helse kan tas vare på. Elevene blir godt kjent med relevant regelverk, yrkesetiske retningslinjer og hvordan en skal planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007e).

Jeg har i dette kapitlet vært opptatt av å få frem de formelle lovene og forskrifter som styrer opplæringen på Helse- og oppvekstfag og hva som ligger i den generelle læreplan. I det neste kapitlet vil jeg se på innføringen av Prosjekt til fordypning, hvordan det ble gjennomført på min avdeling, på min skole frem til høsten 2015.

## 5.0 Innføring av Prosjekt til fordypning

I Kunnskapsløftet oppstod et nytt fag på yrkesfag som ikke hadde eksistert før, nemlig Prosjekt til fordypning som skulle være en formalisert organisering av praksisopplæringen.

Begrunnelsen for innføringen av faget Prosjekt til fordypning finner vi i forarbeidene til Kunnskapsløftet. Utredningen fra Kvalitetsutvalget, «I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» (NOU 2003:16, 2003) var den som la grunnlaget for Stortingsmelding nr.30 Kultur for læring (St.meld nr 30 2003-2004).

Det ble forslått en forenkling av tilbudsstrukturen, med færre og bredere yrkesfaglige utdanningsprogram. Forenklingen gjorde at det ble en viktig forutsetning av elevene i større grad ble gitt mulighet for å velge fordypning enn det hadde vært tidligere. Elevene ville på denne måte, bli bedre kjent med en fagområde, samtidig som det skjedde en begynnende faglig fordypning. (NOU 2003:16, 2003, s. 172)

I Stortingsmeldingen Kultur for læring het det at «må de som har bestemt seg for et yrke før de begynner på videregående opplæring, få mulighet til å praktiserer faget allerede fra det første året i videregående opplæring» (St.meld nr 30 2003-2004, s. 67)

I denne meldingen blir også begrepet «Prosjekt til fordypning» presentert for første gang og innføringen av faget ble særlig knyttet til behovet og muligheten for faglig spesialisering. I meldingen ble det også forklart at prosjekt til fordypning kunne gis som fordypning i et ønsket lærefag i elevens utdanningsprogram på vg1 og vg2-nivå og at dette kunne være rettet mot behovene i det lokalet arbeidslivet. (St.meld nr 30 2003-2004, s. 69).

Et dilemma som oppstod i reformen som ble presentert i samme stortingsmelding var at på den ene siden endret man tilbudsstrukturen til å være faglig åpen og bredere og på den

andre siden omtalte man et nytt fag som skulle dekke behovet for faglig fordypning og spesialisering. Dette viser at Prosjekt til fordypning var et fag som ble innført for å være en motvekt for endringene i Kunnskapsløftet. (Nyen & Tønder, 2012, s. 16). Strukturendringene i yrkesfagene ble ikke bare begrunnet ut fra at man ville øke elevenes motivasjon og gjennomføringsevne, men også ut fra hvilket behov for kompetanse det lokale arbeidslivet har.

Det er en erfaring at arbeidslivets involvering og innflytelse i gjennomføringen av faget, har en stor innvirkning på elevenes utvikling av faglighet og yrkesidentitet. I Fafo-rapporten av Nyen og Tønder «Fleksibilitet eller faglighet», som er en studie av innføringen av PTF i Kunnskapsløftet, skriver de at de går ut fra at utviklingen av en sterk yrkesidentitet har vært best der arbeidslivet har vært aktiv i planleggingen og gjennomføringen på lokalt nivå. Det formidles kulturelle og identitetsskapende sider ved yrke gjennom sosialisering og kontakt med nye og gamle utøvere på arbeidsplassen (Nyen & Tønder, 2012, s. 31).

En annen begrunnelse for å innføre faget var at dersom elevene får fordypning og praksis tidlig i opplæringen, ville dette føre til økt motivasjon til å fullføre videregående opplæring (Dæhlen, Hagen & Hertzberg, 2008, s. 11). Prosjekt til fordypning ville gi mulighet for å øke kvaliteten og bedre gjennomføringen av et yrkesfag, gjennom et tettere samarbeid mellom skole og bedrift tidlig i utdanningen.

Etter Kunnskapsløftet ble innført i 2006 ble det bestemt at både vg1 og vg2 skulle ha faget Prosjekt til fordypning. Dette var noe man ikke hadde hatt på første års nivå ved yrkesfag før. Tidligere var praksis lagt inn perioder på andre års nivå, men det var ikke regnet som et eget fag.

I læreplanen for hjelpepleierutdanningen VKII blir praksis og praktisk opplæring nevnt flere ganger. I læreplanen er det satt inn en tabell (Kunnskapsdepartementet, 1994, s. 15) over fag- og timefordelingen, og her kan man se at det er lagt inn 1154 timer på et år, til «sykepleie med støttfag». Til informasjon under tabellen er det tatt med at «Det skal legges til rette for 555 årstimer (15 uker) praksis på videregående kurs II, og timene til praksis er inkludert i det totale timetall for studieretningsfaget» (Kunnskapsdepartementet, 1994, s. 15). Det er også tatt med hvor mange uker eleven skal være i de ulike praksisområdene som sykehus, åpen omsorg/hjemmesykepleie eller institusjoner med andre brukergrupper.



I 2015 kom det et høringsforslag om endringer til faget prosjekt til fordypning, og høsten 2016 ble en ny læreplan innført med et nytt navn på faget; Yrkesfaglig fordypning. Jeg skriver mer om det i et eget kapittel.

### 5.1 Prosjekt til fordypning

Høsten 2014 startet jeg på mitt masterprosjekt og i løpet av våren 2015 hadde jeg samlet inn datamaterialet fra bedrifter og lærere. Høsten 2015 satte jeg og lærerne ved min avdeling, i gang med endringer vi mente ville videreutvikle faget. I dette kapitlet vil jeg først vise til formål og innhold i forhold til læreplanen og videre til hvordan vi organiserte og gjennomførte PTF ved skolen jeg jobber ved, *før endringene trådte i kraft*.

Prosjekt til fordypning hører innunder læreplanen for alle yrkesfagene. I Læreplanen i Prosjekt til fordypning videregående trinn 1 og 2 i yrkesfaglige utdanningsprogram, er formålet for faget ulik for de to trinnene. På Vg1 er formålet at elevene skal kunne prøve ut flere eller enkelte sider ved de aktuelle lærefag og yrker som finnes i det utdanningsprogrammet de går på. Årsrammen for faget på dette trinnet er 163 klokketimer.

Elevene skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som viser hva som er typisk for de ulike yrkene innen utdanningsprogrammet og elevene skal fordype seg i kompetansemål fra Vg3 (lærlingmål) i det yrket de prøver ut. For elever på helse og oppvekst betyr dette at de kan velge mellom yrkene aktivitør, ambulansefagarbeider, apotektekniker, barne- og ungdomsarbeider, fotterapeut, helsefagarbeider, hudpleier, IKT-servicemedarbeider, ortopeditekniker, portør og tannhelsesekretær. Elevene kan også ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk eller programfag fra studieforberevende utdanningsprogram. Dette betyr at de kan for eksempel ta matematikk fra studiespesialiserende programområdet, dersom skolen tilbyr dette i PTF (Kunnskapsdepartementet, 2007c).

På Vg2 er utdanningen mer yrkesrettet enn på Vg1. Her er årsrammen steget til 253 klokketimer og det er nå blitt det største faget de har på dette trinnet. Her handler PTF om å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som er *typisk* for det utdanningsprogrammet som de har valgt. Her skal de fordype seg i kompetansemålene fra Vg3 og de kan prøve ut ulike arbeidsområder i det aktuelle yrke de prøver ut. Dersom skolen tilbyr det, kan de også på Vg2 ta aktuelle fellesfag Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberevende utdanningsprogrammer.

PTF kan organiseres på mange ulike måter og utdanningsprogrammene har ulike behov. Læreplanen sier at elevene skal ha mulighet til å prøve ut flere fag på vg1, og derfor kan man se PTF som en viktig del av yrkesveiledningen som skal sikre at elevene tar riktige valg på vg2 (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 7).

Når det gjelder samarbeid med arbeidslivet som skal ta imot elevene i opplæring, står det i læreplanen for PTF at de lokale læreplanene bør utarbeides etter skolen har innhentet informasjon og søkt samarbeid med andre videregående skoler og lokale arbeidsmiljø og at PTF på vg2-nivå skal gi elevene mulighet til å oppnå et faglig utgangspunkt slik at de kan ha gode muligheter for å få en læreplass (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 1,3)

#### 5.1.1 PTF – organisering og gjennomføring ved min skole, frem til høsten 2015

Høsten 2006 startet vg1-elevene i prosjekt til fordypning med opplæring i bedrifter i områdene i nærheten av skolen eller deres hjem. De startet med opp med to dager i to uker, for så å gå over til en dag resten av perioden. Året etter startet vg2-elevene opp og de startet opp med tre dager i uken i to uker, for så å gå over til en dag i uken, resten av perioden. Året var delt inn i to perioder; en før og etter jul.

I et informasjonsbrev fra høsten 2007 ser jeg at perioden på høsten varte fra uke 39 til og med uke 49, mens perioden på våren ikke var planlagt når brevet ble sendt ut med elevene om høsten. Vi leverte også ut en oversikt over hva eleven skulle lære på skolen før de gikk ut til bedriftene, samt informasjon om politiattest, taushetsplikt, arbeidsavtale og en liste over lærerens ansvar og plikter (vedlegg 3).

I fra skoleåret 2008/2009 begynte vg1 å ut i praksis en dag i uken, tirsdagene, i hele perioden. I skoleåret 2014/15 var praksisperioden fra uke 43 til og med uke 50 og på våren var den i ukene 4 – 18. Barne- og ungdomsarbeiderfagselevne og helsefagarbeiderlevne gikk i praksis dette skoleåret to dager, onsdager og torsdager, hele perioden som varte i 8 uker, både høst og vår (vedlegg 4).

Elevene på vg1 har mulighet til å velge mellom alle yrkesområdene innen Helse og oppvekst (Vilbli.no, 2016), men da skolen min har tilbudene Barne- og ungdomsarbeiderfaget og Helsearbeiderfaget på vg2, er det mange elever som velger bedrifter innen disse sektorene.

Vi bruker offentlige og private barnehager, barne- og ungdomsskoler, sykehjem, hjemmesykepleie, boliger eller spesialavdelinger for psykisk utviklingshemmede eller andre alternativer som en barne- og ungdomsarbeider eller helsefagarbeider kan få jobb ved.

Elevene på vg1, har 6,5 timers arbeidsdag og 7 timer på vg2. Skolen forsøker å få en fast veileder eller kontaktperson til elevene, men i helse- og omsorgssektoren er dette vanskelig på grunn av turnus. Elevene får tilbud om å gå vakter på ettermiddag, men det er ikke mange som benytter seg av dette.

Før elevene begynner i praksis, har de en forberedelsestid på skolen. Den brukes til å gjøre seg kjent med de aktuelle yrkene de kan velge mellom, gjøre seg kjent med målene fra vg3-nivå og skrive lokal læreplan. I kapittel 4 i Læreplanen for prosjekt til fordypning, om læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 3), står det at det er skoleeier som har ansvar for at de lokale læreplanene blir utarbeidet, og dette har Hordaland fylkeskommune gjort (se vedlegg 5).

Lærerne som har PTF på vg1 og på helsearbeiderfaget, har bestemt målene fra vg3 som elevene skal jobbe etter i praksis, på forhånd. På skolen må elevene sette seg inn i og finne ut av betydningen av målene og hvilke lokale mål de kan sette inn i den lokale læreplanen. På barne- og ungdomsarbeiderfaget jobber elevene aktivt med vg3 målene, de setter seg inn i betydningen og kommer deretter med forslag om individuelle mål, et i hvert fag. Læreren godkjenner forslagene på bakgrunn om de passer til bedriften eleven skal ha opplæring i, aldersgruppe og arbeidsoppgaver hun eller hun vil få.

Når målene er bestemt og bearbeidet, fyller elevene ut den lokale læreplanen under veiledning av lærer. Her blir kompetansemålene fra de valgte programområdene, ført inn sammen med opplysninger om bedriftens navn, aldersgruppe på barna, timeantall i hver periode og opplysninger om eleven. Den lokale læreplanen skal signeres av elev, lærer og skolens ledelse på slutten av skoleåret.

Når elevene er ute i praksis gjør de oppgaver for å dokumentere sin måloppnåelse. Disse oppgavene er laget av lærerne ut fra målene elevene har i de lokale læreplanene og de inneholder vurderingskriterier. Oppgavene (eksempel i vedlegg 13 og 14) er en del av en mappe som blir vurdert på slutten av praksisperioden.

I praksisperioden oppsøker lærerne bedriftene på praksisbesøk for å få tilbakemelding om hvordan eleven klarer seg i praksis og for å gi eleven veiledning. Det har blitt gjennomført med litt ulik praksis, men læreren avtaler besøk eller kommer uanmeldt.

Alle elevene ved Helse og oppvekst på min skole, har fått med seg det vi kaller for «den blå mappe», den første dagen de er i praksis. Lærerne går igjennom denne mappen med elevene og fokuserer spesielt på oppgaver og premissene for vurdering.

Jeg viser her til innholdet i mappen, men fokusere på tilbakemeldingsskjema (vedlegg 6) og vurderingen som ble gjort før mitt prosjekt ble påbegynt. Dette velger jeg å gjøre fordi det er her den største endringen fra dette prosjektet ligger.

Mappen har en forside, med informasjon om praksisuker, kontaktinformasjon til lærerne, oppgaver og arbeid med mål i praksis, elevenes forventningsbrev, en arbeidsavtale mellom skole og bedrift, informasjon om yrkesforsikring for elevene, den lokale læreplan med vg3 målene, læreplan i det vg3-programområde de skal ha praksis i og tilbakemeldingsskjema fra praksisplassene.

Tilbakemeldingsskjema (vedlegg 6) ble utviklet i det første årene etter innføringen av PTF, og dette har vi brukt til og med våren 2015. Lærerne var opptatt av å finne kriterier hvor en kunne måle hvor egnet elevene var i det yrket de hadde valgt til PTF. Det ble bestemt at elevene skulle vurderes på følgende punkter:

Arbeidsvaner og orden – I hvilken grad eleven møtte presis, holdt avtaler, hadde passende arbeidstøy

Forholdet til brukerne/pasienter/barna – I hvilken grad eleven viste respekt, hvordan han/hun kommuniserte, la til rette for brukermedvirkning, viste og gav omsorg og empati og viste engasjement.

Samarbeid med ansatte – I hvilken grad eleven viste respekt til sine kollegaer, kommuniserte med dem, om han/hun viste gode holdninger og var arbeidsvillig.

Tilegne seg kunnskaper og ferdigheter – I hvilken grad eleven lytter, tar veiledning og viser arbeidsvillighet.

Viser interesse, initiativ og engasjement – i hvilken grad eleven viser dette.

Hygiene – I hvilken grad eleven arbeider etter hygieniske prinsipper

Dette vurderingsarbeidet ble utført ved at læreren kom på besøk og skjema ble fylt ut imens lærer, veileder og elev hadde et møte, eller som i de fleste tilfellene, skjema ble fylt ut av veileder alene og lagt inn i den blå mappen, for å leveres tilbake til lærer, eller sendt på mail.

Når eleven er ferdig med praksisukene er de tilbake på skolen og har det vi kaller for «etterarbeid». I dette faget har skolen hatt mappevurdering. Dette innebærer at elevene leverer skriftlige logger og oppgaver i en mappe, sammen med tilbakemeldingsskjema fra bedriften. Arbeidet som skal være i denne mappen får elevene tid til å jobbe med på skolen i en liten periode før den leveres til læreren. Læreren vurderer arbeidet og gir en total karakter basert på elementene som er i mappen (vedlegg 7). Dette utgjør halvårskarakter i termin 1 og i termin 2 får de en halvårsvurdering i mappen, men også en standpunktkarakter (sluttvurdering) som representerer vurderingen totalt for hele året.

## 5.2 Utdanningsdirektoratet om vurdering av PTF

I læreplanen for prosjekt til fordypning for vg1 og vg2 står det at «elevene skal bli vurdert i forhold til kompetansemålene i de lokale læreplanene» (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 3). I kapitlet om vurdering står det at elevene ved vg1 og vg2 ikke skal ha eksamen dersom de følger lokal læreplan, noe som betyr at de elevene som tar PTF i bedrift, skal ikke ha eksamen. Læreplanen sier også i samme kapittel at de elevene som følger lokal læreplan skal ha standpunktkarakter og at de skal følge vurderingsordningen for nasjonale læreplaner. Det betyr at de skal i det minste ha sluttvurdering i faget, og at de skal følge de bestemmelsene som gjelder for det programområde de har valgt for PTF, for eksempel barne- og ungdomsarbeiderfaget (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 4).

Veilederen for Prosjekt til fordypning sier at sluttvurdering skal gjøres av faglæreren og at eleven skal være medvirkende i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 21). Videre at et godt grunnlag for sluttvurdering vil være god dokumentasjon av arbeidsoppdrag og oppnådd kompetanse gjennom læreprosessen som kan brukes i samtale mellom lærer og elev. Vurdering er en viktig del av læringsarbeidet og det skal fremme læring og utvikling, motivere til innsats og dokumentasjon på elevenes kompetanse underveis og ved slutten av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 21).

Veilederen tar også opp et viktig tema i forhold til vurderingskultur. Det er regulert i forskriften i opplæringslovens kapittel 3 at eleven skal ha både underveis- og sluttvurdering, men i dette faget møter eleven ulike aktører som tar del i vurderingsarbeidet. Dette kan

være ulike instruktører/veiledere i bedriftene, lærere på skolen i programfagene og kanskje fra flere skoler, den ansvarlige læreren i PTF og andre medelever (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 21) Ofte vil bedriften vurdere eleven ut fra faglige standarder og arbeidsmiljø, det kan det være oppmøte, samarbeid, høflighet og om du kan utføre arbeidsoppgavene eller ikke. I skolen vurderer læreren ut fra en karakterskala og i hvilken grad eleven viser kompetanse ut fra mål og kriterier. I tillegg kan det være utfordrende for vurderingen at opplæringen foregår i perioder og at dermed elevene kan erfare innen ulike emner, mål og arenaer.

### 5.3 Tidligere forskning på prosjekt til fordypning

Det har vært forsket mye på prosjekt til fordypning, men noen av de viktigste forskningsrapportene er gjort av Fafo, som er Norges største samfunnsvitenskapelige forskningsmiljøer, og NIFU, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Jeg vil i det følgende skissere noen utvalgte rapporter med hensikt og resultat.

#### 5.3.1 Prosjekt til fordypning – delrapport 1

i 2006 startet Utdanningsdirektoratet en stor forskningsbasert evaluering av Kunnskapsløftet og i 2007 gav de Fafo i oppdrag å evaluere innføringen av Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen (Dæhlen et al., 2008). Fafo startet prosjektet med utarbeidelsen av fire delrapporter som skulle belyse hvilke betydning prosjekt til fordypning har for elever og lærlingers fullføring og kompetanseoppnåelse i den videregående skole.

I den første delrapporten var et viktig mål å identifisere ulike modeller for organisering og gjennomføring av prosjekt til fordypning. I delrapporten ble det gjennomført kvalitative intervjuer med skoleeiere, rektorer, yrkesfaglærere, elever og samarbeidspartnere i arbeidslivet. De valgte ut fire ulike yrkesfag til kartlegging av organisering og gjennomføring av faget, og det var tømrerfaget, helsearbeiderfaget, restaurant- og matfaget og bilmekanikerfaget, lett kjøretøy. Det ble valgt ut 5 fylker og de var Akershus, Nordland, Sør-Trøndelag og Vest-Agder (Dæhlen et al., 2008, s. 6)

Hovedtema som ble tatt opp var:

- Hvilken grad og på hvilken måte har prosjekt til fordypning påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen?

Resultatene viser at fylkene i noe ulik grad har lagt føringer for gjennomføring av PTF ved å bestemme bredden i tilbudet, elevenes valgmuligheter og utforming av lokale og individuelle

planer. På skolenivå viste det seg at på vg1 var det mest snakk om yrkesorientering enn faglig fordypning og at det ble lagt mer vekt på fordypning og aktivt bruk av praksisperioder i arbeidslivet på vg2. Det viste seg at det lokale samarbeidet mellom skole og arbeidsliv var i stor grad avhengig av enkeltpersoners kontakter og nettverk og dette var preget av gjensidig tillit. Samarbeidet fremstår derfor som sårbart dersom noen skulle slutte i jobben (Dæhlen et al., 2008, s. 7)

I arbeidslivet var muligheten til å få kontakt med potensielle lærlinger en hovedmotivasjon for å ta imot elever i praksis. Det viste seg at mange bedrifter var lite kjent med endringene i Kunnskapsløftet og muligheten for å inngå tett kontakt gjennom prosjekt til fordypning.

På bakgrunn av intervjuer kartla delrapporten at det var fire hovedmodeller for innhold i PTF og var klasseromsprosjekt, kvasibedrift/skoleverksted, arbeidserfaring og læring i arbeid. Vektleggingen mellom de ulike modellene varierer og kan ha elementet av flere av de fire typene. I tillegg hadde lokale arbeidsmarkedsforhold mye å gjøre for hvilken modell som ble valgt (Dæhlen et al., 2008, s. 7)

En stor utfordring i fagopplæringen er å få elevene til å oppleve sammenheng mellom teori og praksis. Rapporten viser at dette blir i stor grad den enkelte elevs ansvar og det stillers derfor spørsmål om skolen burde bli stilt mer til ansvar for at elevenes erfaring og kompetanse får en større sammenheng mellom skole og arbeidsliv (Dæhlen et al., 2008, s. 8).

### 5.3.2 Prosjekt til fordypning – delrapport 2

Delrapport-2 om evalueringen av Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning ble utgitt i 2010 (Dæhlen & Hagen, 2010). Denne rapporten fokuserte på overgangen mellom skole og lærebedrift og fokuserte på opplæring i bedrift. Hensikten med rapporten var å se om PTF hadde hatt noen påvirkning i forhold til valg av lærefag og lærebedrift. Evalueringen viste at faget hadde hatt flere positive effekter når det gjaldt overgangen mellom skole og bedrift og læretid (Dæhlen & Hagen, 2010, s. 11).

Rapporten viser at elever, lærere og instruktører mener at praksisperioder i arbeidslivet bidrar til å lette overgangen og det med å være i praksis var også en måte å skaffe seg lære plass på. Flertallet av lærlingene som deltok i undersøkelsen fikk lære plass gjennom utplassering i PTF. Rapporten sier også at selv om prosjekt til fordypning i hovedsak blir brukt

til yrkesorientering er det viktig at elever som er sikre på sitt fremtidige yrkesvalg også blir ivare tatt på vg1 (Dæhlen & Hagen, 2010, s. 7).

Om overgangen mellom skole og bedrift sier evalueringen at den hadde nok vært en god del vanskeligere dersom elevene ikke hadde hatt erfaring fra PTF i bedrift. Undersøkelsen viser også at selv om ikke eleven får lærlingkontrakt med bedriften han hadde PTF i, så er nettverket for bedrifter blitt åpnet og mulighetene for plass større (Dæhlen & Hagen, 2010, s. 9).

### 5.3.2 Prosjekt til fordypning – sluttrapport

Siste del av evalueringen av Kunnskapsløftet og innføringen av prosjekt til fordypning kom i 2012 og oppsummerte arbeidet i de to første delrapportene og avsluttet med en surveyundersøkelse som ble gjennomført i 2011 (Nyen & Tønder, 2012).

Den bekrefter de første rapportene med at 90 prosent av de spurte lærlingene mener at prosjekt til fordypning gav et bedre grunnlag for valg av yrke, 83 prosent mente at faget gjorde det lettere å forstå sammenhengen mellom teori og praksis, like stor prosent oppgir at faget gav dem motivasjon til å fullføre, 78 prosent oppgav at prosjekt til fordypning gjorde dem bedre forberedt på læretiden og 63 prosent mente at PTF hadde bidratt til å skaffe dem læreplass (Nyen & Tønder, 2012, s. 10)

### 5.4 Yrkesfaglig fordypning

Det er i år fastsatt en ny forskrift for prosjekt til fordypning og det nye navnet er blitt Yrkesfaglig fordypning, med forkortelsen YFF. Jeg vil i det følgende vise hva som er nytt og trekke frem veiledningen fra Utdanningsdirektoratet i dette faget.

I tillegg til nytt navn, har formålet for faget blitt felles for vg1 og vg2. Nå er det et tydeligere formål om at det i begge trinnene skal være muligheter for elevene til «å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet» og å kunne veksle mellom ulike læringsarena. Tidligere var det presisert under formål for vg2 at faget skulle gi elevene et utgangspunkt til å inngå lærekontrakt, nå gjelder dette for begge trinnene. I den nye læreplanen er det nå mer tydelig i formålet at arbeidslivet og lokalt og regionalt arbeidsmarked skal bety mer for yrkesfaglig fordypning enn før (Kunnskapsdepartementet, 2016e).

### 5.5 Utdanningsdirektoratet om YFF

Utdanningsdirektoratet har publisert en ny veiledning til hvordan en skal arbeide med YFF og denne ligger på nettsidene deres. I denne veilederen er det større fokus på arbeidslivet og



hvordan man kan samarbeide med dem. I læreplanen står det under formål at lokalt og regionalt arbeidsliv skal få mulighet til å definere innholdet i faget slik at det er i tråd med kompetansebehovet i lokalmiljøet for det aktuelle lærefaget. I den nye veilederen har de utarbeidet en nettside som gir råd og tips til hvordan en kan samarbeide med arbeidslivet; det er eksempler på hvilke spørsmål det kan være lurt å avklare mellom bedrifter og skole og de har laget et eksempel på hvordan skolen og bedriftene kan fordele ansvaret mellom seg (Kunnskapsdepartementet, 2016c).

I læreplanens kapittelet for vurdering, er det nå nytt at dersom yrkesfaglig fordypning brukes til opplæring i bedrift har fylkeskommunen legge til rette for at skolen skal samarbeide med opplæringsansvarlig om vurdering. I veilederen på nettet er det utarbeidet sider som sier noe om «vurdering og progresjon» hvor de eksemplifiserer de fire vurderingsprinsippene med yrkessituasjoner samt at de har med konkrete eksempler på vurderingskriterier og lokale mål eller delmål fra utvalgte programområder (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016d).

## 6.0 Metode og forskningsdesign:

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan jeg har forholdt meg til og jobbet med to forskningsdesign og metode. Jeg vil vise hva jeg har tenkt før jeg begynte med undersøkelsene, hva som ligger bak mine valg innen forskningsdesign og metode og hvilke etiske hensyn jeg har måtte ta.

### 6.1 Bakgrunn for valg av metode og forskningsdesign

Da jeg skulle starte på forskningsarbeidet og masterarbeidet var jeg helt sikker på hvilken måte jeg ønsket å tilnærme meg bedrifter, lærere og elever på. Jeg visste jeg ønsket å gå trinnvis frem med forskningsdesignet og intervjuene, og jeg visste jeg ville starte datainnsamlingen med veilederne ute i bedriftene, så lærerne, og til slutt elevene. I mitt arbeid med PTF og gjennom samarbeidet med bedriftene i årene som har gått har det hele tiden kommet tips om endringer som kan gjøres og derfor forventet jeg å få dette også i intervjuene. I grovplanen la jeg derfor inn en siste datainnsamlingsrunde hos veilederne for å få inn en evaluering av de eventuelle endringene vi måtte gjøre.

Etter forelesninger på høyskolen og en del lesing av teori, visste jeg at aksjonsforskning var et forskningsdesign som kunne passe for mitt prosjekt. Jeg presenterte prosjektet mitt for mine kollegaer og hvordan jeg tenkte arbeide ville foregå ut fra aksjonsforskningsdesignet. Deres umiddelbare reaksjon var at den grad av involvering fra alle parter som dette designet krever, ville være svært vanskelig. Lærere og elever har mulighet til å samarbeide og drive med utviklingsarbeid på dagtid, i skoletiden. Veiledere og representanter fra bedrifter i arbeidslivet har sin faste arbeidstid og det ville være fåtall av disse som kunne komme i arbeidstiden for slikt samarbeid. Dette hadde vi allerede erfart noen år tilbake da vi inviterte bedrifter inn på skolen til et informasjonsmøte om PTF, midt på dagen. Det var svært få representanter som stilte fordi, de kunne komme på ettermiddag og kveld, mens lærerne ikke var villige til det. Det var også en tid på dagen der elevene ikke ville være tilgjengelig. På bakgrunn av denne problemstillingen valgte jeg å bruke aksjonsforskningsdesignet kun i planleggingsfasen.

Mine tanker om hvordan jeg ville samle inn det nødvendige data og hvordan jeg ønsket å behandle innsamlet data, passet godt til forskningsdesignet Grounded Theory. Det er et design der man forsker på prosesser og der forskeren selv er i en prosess (på side 9) ved at man går inn og ut av datainnsamlingsfeltet. Jeg gikk ut i feltet, samlet inn data, bearbeidet

og analyserte materialet for å se om jeg trengte mer data. Dette gjorde jeg flere ganger helt til jeg ikke trengte mer data. Det har vært en krevende og møysommelig prosess som jeg redegjør for i kapittel 7.1.

## 6.2 Etske hensyn

Etikken handler om normene for riktig og god livsførelse (Dalland, 2012, s. 96). Etikken skal gi oss veiledning og være grunnlag for vurderinger når vi står ovenfor vanskelige avgjørelser i livet. Selv om vi snakker om ulike typer etikk; forskningsetikk, yrkesetikk og personlig etikk, er det ikke slik at det egentlig er noe grunnlag for å skille mellom de ulike typene. Tranøy (1992) bruker begrepet grunnlagsetikk om teoretisk etikk eller moralfilosofi, mens han kaller de ulike feltene som etikken brukes på for *områdeetikk* (Dalland, 2012, s. 96) Det område som handler om forskning, forskningsetikk, handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene.

### 6.2.1 Forskerens førforståelse:

Forskerens rolle som person, min integritet, er viktig for kvaliteten på den kunnskap og de etiske beslutningene som gjøres i kvalitativ forskning. Dette er knyttet opp mot min sensitivitet og engasjement i kvalitativ forskning fordi jeg som intervjuer er det viktigste redskap for innhenting av kunnskap. Min integritet som forsker, min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, vil derfor være en avgjørende faktor for den vitenskapelige kvaliteten som legges fram.

Et av de viktigste «betingelsene» for at man kan bruke aksjonsforskning er at man ønsker å se på sitt eget arbeid og sin egen praksis. Det var viktig at jeg tenkte på mine egne holdninger og oppfatninger når jeg undersøker mitt eget felt, altså at jeg var min førforståelse bevisst. Vi vil alltid ha tanker og meninger om et fenomen før vi undersøker det, og i dette tilfelle vil det være spesielt aktuelt siden jeg er lærer i faget jeg skal forske på og har vært det i 10 år (Dalland, 2012, s. 117). Jeg har hele prosjektperioden vært bevisst på å ikke påvirke personene jeg hadde kontakt med under datainnsamlingen og jeg var også klar og tydelig i mitt ståsted under gjennomføringen av intervjuene.

Siden jeg har valgt å bruke min egen arbeidsplass, kollegaer og samarbeidspartnere som forskningsfelt har jeg satt meg selv og deltakerne i en spesiell situasjon. Det er viktig at jeg er bevisst maktforholdet det ligger i det å være kollega og samarbeidspartner i forskningen min. Dette har jeg forklart grundig i kapittel 8.1 om intervju.

Dette gjelder også der forskeren bruker sine egne elever som deltakere i datainnsamlingen. Jeg har brukt elever fra min egen arbeidsplass og de kjenner meg godt som en lærer på skolen og flere har hatt meg i undervisning. PTF er et fag som elevene har mye erfaring i, der de møter meg, andre lærere og veiledere fra bedriftene som skal vurdere dem og gi dem karakter. I denne forbindelse skal de i loggene, si sin mening om og reflektere rundt, dette faget og derfor er det særs viktig at jeg som lærer og forsker må være bevisst maktforholdet mellom lærer-elev under forskningen min.

#### 6.2.2 Å anerkjenne førforståelse i bearbeiding og analysearbeidet

I starten av en kvalitativ undersøkelse, spesielt i Grounded Theory, er det viktig at forskeren gjør rede for hvilke oppfatninger og faktorer som kan påvirke studien. Ved å anerkjenne ulike påvirkninger, vil studien få en høyere grad av validitet. Glaser og Strauss anbefaler at forskeren bør nærme seg forskningsfeltet helt uten føropfatninger om emnet eller ideer om undersøkelsens tema (Jones & Alony, 2011, s. 102) (se vedlegg, tabell 1.).

Dette er, som Jones og Alony skriver i sin fagartikkel, veldig vanskelig da forskeren som oftest er selv en fagperson i det miljøet han/hun skal undersøke (Jones & Alony, 2011, s. 102) . Ved å avdekke eventuelle førforståelse og –oppfatninger vil dette medføre to ting; informere leserne om at det kan være områder hvor objektiviteten/nøytraliteten fra forskerens siden ikke er absolutt og at forskeren selv har vært bevisst på de eventuelle påvirkningene under forskningsarbeidet.

I Kathy Charmaz syn er forskeren ikke utenfor som en objektiv og nøytral del av forskningen. Hun sier at jeg som forsker, lever i samfunnet og den verden jeg forsker i, og dermed vil konstruere teorier basert på erfaringer og opplevelser fra fortid og nåtid. (Charmaz, 2006, s. 10)

Unlike their (Glaser and Straus) positions, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives and research practices (Charmaz, 2006, s. 10).

Det er nesten en umulighet å ikke ha en førforståelse for et tema en skal forske på, når en er lærer i faget, har undervisning og oppfølging av elever i PTF og har gjort dette i over 10 år.

Det er klart at jeg har hatt tanker om hva jeg mener fungerer bra og hva jeg ikke er så fornøyd med.

Etter Jones og Alonys oppfatning er det to mulige påvirkninger som er vanligst, dobbel hermeneutisk og «Hawthorne effekten». Den første er at den som blir intervjuet blir påvirket av undersøkelsen og av forskeren og etter en tid vil lære fra undersøkelsen og dermed modifisere sin atferd. Den andre stammer fra en studie (Landsberger-1958) som har studert et eksperiment, Hawthorne-eksperimentet. Der ble det funnet ut at deltakerne som er en del av en undersøkelse, har en tendens til å prøve å tilfredsstillte forskeren eller undersøkelsen, og at det dermed kan påvirke resultatene. (Jones & Alony, 2011, s. 103)

I datainnsamlingen fra veilederne i bedriftene kan det ha oppstått en dobbel hermeneutisk effekt. Det var tilfeller der jeg stilte et spørsmål som veilederen var usikker på og i utgangspunktet ikke kunne svare direkte på. Da spurte de gjerne «hva mener du?» eller «kan du forklare, jeg husker ikke helt» hvor jeg forklare bakgrunnen og tanken bak spørsmålet. Eksempel på dette er at jeg måtte oppfriske hukommelsen deres med å vise eller forklare tilbakemeldingsskjema de må fylle ut på slutten av elevens praksis. Det samme oppstod da jeg spurte om dokumentasjon. Da måtte jeg forklare systemet rundt elevenes oppgaver fra praksis og koblingen med målene før de har kunnet svare. På denne måten lærte, eller husket de av det jeg sa, og dermed kunne de svare. Dersom jeg hadde forholdt meg helt taus, er det muligheter for at det ikke ville blitt så mange og fylldige svar som det til slutt ble.

### 6.2.3 Datainnsamling og respondenter:

I min forskning har jeg brukt aktuelle aktører som er involvert i faget Prosjekt til fordypning. Jeg har intervjuet ulike veiledere som tar imot elever i praksis og hatt et fokusgruppeintervju med mine kollegaer. Jeg har samlet inn logg fra veiledere, lærere og elever i siste del av datainnsamlingen.

Når man skal gjøre et utvalg for hvem som skal brukes til datainnsamling er det viktig å velge noen som vil være representativt for et utvalg og som forskeren mener vil være gode kilder til å samle inn data. Det finnes flere måter å bestemme utvalget på, for eksempel tilfeldig eller systematisk utvelging, men i denne sammenheng har jeg brukt skjønnsmessig utvalg. Dette betyr at jeg har valgt intervjupersonene selv ut fra min vurdering om hvor typiske de er for de veilederne, lærerne og elevene som har hatt med faget PTF å gjøre. Faren her er at

jeg velger ut dem som samsvarer med mine egne forhåndsoppfatninger og dette er noe jeg har vært bevisst på (Halvorsen, 2008, s. 159-160).

I første omgang gjorde jeg en uformell, verbal forespørsel til min kollegaer om de ønsket å delta i dette prosjektet. Jeg informerte dem om min prosjektskisse og hvordan jeg tenkte å involvere bedrifter og elever. De var veldig positiv og kom med gode og konstruktive tilbakemeldinger og forslag til hvilke av bedriftene vi samarbeider med, jeg kunne kontakte. Jeg sendte deretter et felles informasjonsbrev (vedlegg 10) til alle de involverte lærerne og de bedriftene som var aktuelle. Jeg bestemte meg for å sette fokuset på disse to gruppene først og fremst, og så kontakte elever etter hvert.

Kvale og Brinkmann sier at «informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen...» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88) I informasjonsbrevet informerte jeg om utdanningen min, bakgrunn og mål for forskningen og problemsstillingen. Jeg informerte hva de måtte delta på i studien og at undersøkelsene og all omtale om deres deltakelse vil være anonym. Dalland sier at det er viktig å bekrefte i informasjonen at jeg vil ivareta intervjupersonenes anonymitet og hvordan jeg vil gjøre dette (Dalland, 2012, s. 166). I brevet informerte jeg også om datoen prosjektet skal være avsluttet og at all datamaterialet vil da være slettet etter denne datoen. Jeg informerte også at det var frivillig å delta i studien og at intervjuobjektene kunne trekke sitt samtykke når som helst, uten å oppgi noen grunn.

Kvale og Brinkmann presenterer en del etiske spørsmål en forsker kan stille seg i starten av et prosjekt som kan gi et overblikk over noen av usikkerhetsområdene som kan oppstå gjennom hele intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 86-87) . Eksempler på disse spørsmålene er:

- Hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha?
- Hvordan kan man innhente intervjupersonens informerte samtykke?
- Hvem skal gi sitt samtykke – deltakerne eller deres overordnede?
- Hvordan kan man ivareta intervjupersonenes konfidensialitet?

Dette er ikke spørsmål om kan avgjøres en gang for alle, men problemområder som jeg har måtte forholde meg til og reflektere over gjennom hele undersøkelsen. Det var ikke meningen at jeg skulle løse disse problemene som samtykke, fortrolighet og konfidensialitet

en gang for alle, men være åpen for spørsmål, dilemma og konflikter som vil oppstå i løpet av forskningsprosessen.

Jeg har i dette kapitlet sett på bakgrunn for valg av forskningsdesign og metode, samt hvilke etiske hensyn jeg har måtte ta i prosjektarbeidet mitt.

## 7.0 Metode med utgangspunkt i aksjonsforskning

I det forrige kapitlet så jeg på hva som har lagt til grunn for mine valg av metode og forskningsdesign og de ulike hensyn innen etikk jeg har måtte ta. I det følgende kapittel vil jeg vise hva jeg har tenkt og hvordan jeg har jobbet med planlegging rundt prosjektet med utgangspunkt i aksjonsforskning. Jeg har ikke fulgt aksjonsforskningsdesignet fullt ut, da det ble vanskelig å få respondentene mine til å delta i flere aksjoner.

Det å forske på sitt eget arbeid og sitt eget praksisfelt er som tidlige nevnt, et godt utgangspunkt for aksjonsforskning. Hilde Hiim viser til ulike definisjoner av pedagogisk aksjonsforskning og at dette har en hovedvekt på refleksjon over læring og arbeid, samarbeid i forskningsprosessen, systematisk, sekvensiell gjennomføring og dokumentert utvikling av utdanning/undervisning og læring (Hiim, 2010, s. 48) Dette passer godt til min problemsstilling, da jeg har forsket på et fag jeg har vært med å planlegge og gjennomføre. Jeg har hatt samarbeid med kollegaer og veiledere i bedrifter gjennom plandokumenter, samarbeidsmøter, vurderingssamtaler og –arbeid og mer. Da aksjonsforskning går ut på å reflektere på sitt eget praksisfelt for å forbedre arbeidet, vil dette også sammenfalle godt med min hensikt å heve kvaliteten i faget slik at elevene får økt læringsutbytte.

I aksjonsforskning bør problemstillingene eller forskningsspørsmålene handle om spørsmål om *hvordan* ulike utfordringer kan møtes. Bakgrunnen kan være praktiske utfordringer og/eller ønsker om endring der analyser av sammenhenger mellom læreplaner, elevforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læreprosesser og former for vurdering kan bidra til at lærerne oppdager forhold som kan forbedres. (Hiim, 2010, s. 50) I følge Hilde Hiim er det naturlig å relatere de oppdagede forhold til kritikk av eksisterende forhold som kan gjelde system- eller utdanningstradisjoner. Forskeren må ifølge Hiim begrunne hvorfor de aktuelle utfordringene og problemstillingene kan ha allmenn interesse.

Så langt sammenfaller min forskningstilnærming med aksjonsforskning med tanke på motiv og bakgrunn for hvorfor og hvordan jeg har grepet forskningsarbeidet. I den praktiske delen

av forskningsarbeidet mitt har jeg valgt å bevege meg bort fra aksjonsforskningsdesignet og over på en ren kvalitativ metode der jeg bruker intervju.

I forskningsarbeidet var respondentene delvis deltakende. Jeg intervjuet veilederne i et semi-strukturert intervju, gjennomførte et fokusgruppeintervju med lærerne og oppfordret deltakerne til å skrive logg. I denne prosessen var det kun lærerne som var deltakende på en praktisk måte, da fokusgruppeintervjuet ble gjennomført ved at de fikk presentert endringene som veilederne hadde foreslått i intervjuene, endringene ble diskutert og lærerne bestemte hvilke endringer som skulle gjennomføres. Med en «praktisk måte» mener jeg at mens jeg samlet inn forslag og tips om endringer fra veilederne via intervjuene, så var lærerne med på å produsere nye dokumenter og arbeidsmåter og de har også vært aktive deltakere i å ta i bruk endringene.

Elevene har vært passive deltakere da de har erfart endringene som er blitt tatt i bruk, men ikke hatt mulighet til å påvirke endringene før de ble effektuert. I etterkant har elevene fått mulighet til å skrive logg der de skal evaluere endringene, men kun 5 av 40, leverte.

Jeg laget en undersøkelse/innlevering av logg på ITSL 30 mai og dette var nok alt for nært elevenes eksamen og sommerferie. Det var noen som sendte mail tilbake til meg, der de trodde jeg hadde sendt den feil, siden jeg ikke var læreren deres. Jeg svarte dem med en forklaring rundt faget og mitt forskningsarbeidet, men det kom dessverre ikke logg tilbake. Jeg mener at utsendelsen av loggen ble gjort på et uheldig tidspunkt, samt at jeg ikke fikk mulighet til å informere muntlig inni klassene av praktiske og organisatoriske årsaker.

Ut fra problemstillingen som ønsker å redegjøre om elevenes læring, vil logg fra elevene kunne bidra til å øke elevenes refleksjon rundt sitt eget læring samt min kunnskap om hva elevene tenker om sin egen læring.

Hovedprinsippet er at deltakerne fortløpende får del i hverandres erfaringer, gjør felles refleksjoner og tar felles beslutninger om prosessen videre. (Hiim, 2010, s. 52) Deltakerne kan skrive logger som blir brukt som en del av datainnsamling av motivasjon og tanker, observasjoner, opplevelser og refleksjoner osv. En hovedhensikt med dette er å lære av hverandre gjennom felles refleksjon over erfaringer. (Hiim, 2010, s. 53). Det er levert ut logger til alle deltakerne, for å dokumentere evaluering av de endringene som er blitt innført. Mitt arbeid med disse loggene har ikke fulgt aksjonsforskningen systematisk da deltakerne ikke har fått ta del i hverandres erfaringer eller gjøre felles refleksjoner.



## 7.1 Grovplan

1. Intervju av veiledere
  - a. Transkribere og analysere -> se etter kategorier og eventuelt nye tema
  - b. Bruke resultatene til å danne tema og innhold i intervju av lærerne
2. Intervju av lærere
  - a. Transkribere og analysere -> se etter kategorier og eventuelt nye tema
  - b. Bruke resultatene i endringsarbeidet
3. Gjennomføre endringer
4. Sende ut og få tilbake logg som evaluerer endringene

## 7.2 Bakgrunn:

- Lite samarbeid med bedriftene
- Hadde inntrykk av at mange bedriftene ikke hadde en klar oppfatning av hva prosjekt til fordypning er.
- Hadde inntrykk av at mange av bedriftene og veilederne ikke hadde gjort seg bevisste tanker om vurdering
- Hadde inntrykk av at mange bedrifter og veileder ikke hadde en felles oppfatning av vurdering av elevene.
- Hadde inntrykk av at mange bedrifter og veiledere ikke hadde noe klar oppfatning om hva læringsutbytte til elevene skulle/kunne være.

## 7.3 Mål:

- Samarbeid mellom skole og bedrifter økes og bedres
- Felles forståelse for hva en god praksis for elevene er
- Utarbeide gode vurderingsdokumenter og oppgaver
- Gjennomføre og dokumentere en arbeidsprosess som kan overføres til andre programområder ved skolen
- Alle involverte, lærere, elever og veiledere blir inkludert og får påvirkningsmulighet for at læringsutbytte i praksis skal bli best mulig.

## 8.0 Forskningsmetodiske valg:

I dette kapitlet vil jeg vise hvilke vitenskapelige metodevalg jeg har gjort i arbeidet med datainnsamling. Jeg har brukt intervjuer og logger og jeg vil i det følgende trekke frem hva vitenskapsteorien sier hvordan man skal jobbe med slike metoder og hvordan jeg har jobbet med disse metodene i dette prosjektet.

### 8.1 Intervju:

Jeg har i all i hovedsak brukt Steinar Kvale og Svend Brinkmann sin bok om forskningsmetode; «Det kvalitative forskningsintervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2009) med innslag av Dalland (Dalland, 2012), Halvorsen (Halvorsen, 2008) og Halkier (Halkier, 2010). Kvale og Brinkmann viser til at det finnes ulike måter å tematisere et intervju på og sier at det er viktig at intervjueren har kunnskap om emnet som skal undersøkes. Det å tematisere et intervju innebærer at intervjueren avklarer på forhånd hva man ønsker å finne ut av, hva er emnet for undersøkelsen. I følge Kvale og Brinkmann innebærer tematiseringen av undersøkelsen en «avklaring av formålet»(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 121). I denne undersøkelsen var formålet å kartlegge et fenomen eller et fag og få informasjon om emnet fra intervjuobjektene. Intervjuet kan være primært beskrivende og søke å kartlegge aspekter av noe intervjupersonen har kunnskap/erfaringer om. Kvale og Brinkmann refererer til Schöns analyse (Schön, 1987/2012) av reflekterende praktikere, der Schön brukte intervju av profesjonelle for å kartlegge og skaffe seg kunnskap om emnet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122).

Kvalitative data er det som sier noe om de kvalitative egenskapene ved undersøkelsen og data foreligger i form av tekst eller verbale utsagn. Forskeren har et mer nært forhold til kvalitativ metode, der man er mer inni stoffet som skal undersøkes (Halvorsen, 2008)

Det er viktig å ha kunnskap om emnet – undersøkelsens – hva. Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte tema for å kunne stille relevante spørsmål i intervjuet. Man blir ikke fortrolig med innholdet i en undersøkelse bare gjennom litteratur og teoretiske studier. Hvis intervjueren oppholder seg i miljøet der intervjuene skal foretas, blir man innført i lokal sjargong, lokale rutiner og maktstruktur og får dermed en følelse av hva de intervjuede vil snakke om. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 123)

I min datainnsamling har jeg brukt lærere fra de aktuelle programområdene som underviser i PTF, som underviser i felles programfag på HO og som i tillegg har bakgrunn fra dette

aktuelle fagområde. Veilederne jeg intervjuet er også fagpersoner innen sitt eget fagområde, da de er lærere, førskolelærere, barne- og ungdomsarbeidere og sykepleiere. Alle er altså å regne for profesjonelle som Schön brukte.

Jeg som intervjuer har inngående kjennskap til emnet jeg undersøker. Jeg er en av lærerne som underviser i faget PTF. Avdelingen min og jeg arbeidet veldig aktivt med de aktuelle læreplanene og hadde mange og lange møter og samarbeid i forhold til hvordan dette faget skulle organiseres og gjennomføres ut fra de føringene som kom fra Utdanningsdirektoratet i 2006. I starten hadde jeg ansvar for Vg1 elever i faget PTF, men etter hvert også på Vg2. Dette gjør at jeg kjenner faget meget godt i alle ledd på Vg1 og Vg2.

Lærere må alltid være dynamiske i sitt arbeid og det gjelder også i dette faget. Derfor var det viktig at jeg leste læreplaner på ny, oppdaterte meg på fagartikler og annet fagstoff som gjelder dette faget slik at jeg kunne tilføre emnet ny og oppdatert kunnskap.

Kvalitativ metode gir mer dybde i datamaterialet og det gir rom for tolkning. Ved å bruke kvalitativ metode kan man innhente mer fyldige data om personer og situasjoner og få en større forståelse for hvordan dette oppfattes av de som undersøkes. Formålet med undersøkelsen bør også være klart. Knut Halvorsen sier at med en intensiv strategi må man gå i dybden og kvalitative studier må da basere seg på små utvalg (Halvorsen, 2008, s. 130).

Da jeg skulle planlegge intervjuene med 6 veiledere, valgte jeg et kvalitativt intervju, mens med lærergruppen valgte jeg semistrukturert gruppeintervju. Jeg har valgt å kalle dette intervjuet for et gruppeintervju, selv om det blir beskrevet som fokusgruppeintervjuer i flere litteraturkilder (Halkier, 2010; Halvorsen, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009) Dette valget gjorde jeg da beskrivelsen på fokusgruppeintervjuet ikke passet helt inn i måten jeg gjennomførte det på.

Semistrukturerte gruppeintervjuer foregår gjerne ved at samspillet mellom intervjuer og intervjupersonene er fremtredende ved mange direkte spørsmål og svar. I fokusgrupper er det motsatt. Her er det medlemmene og samspillet dem imellom som skal få frem data. I en fokusgruppe bestemmer intervjueren emnet, mens det er medlemmene som skal stå for å snakke sammen, diskutere, utfordre hverandre og samspille (Halkier, 2010)

Da jeg gjennomførte intervjuet trodde jeg at jeg brukte betingelsene for fokusgruppeintervju som Haliker beskriver, men det passet ikke helt med måten jeg gjennomførte det på. Kvale

og Brinkmann bekrefter at en intervjuer som gjennomfører et fokusgruppeintervju skal bestemme emnene og at det er disse som skal stå i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). De bruker begrepet «gruppemoderatoren» på intervjueren og sier at den skal presentere emnene, legge til rette for ordveksling og har ansvar for å skape «velvillig og åpen atmosfære» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). De sier også at fokusgruppene ikke har som formål å komme til enighet eller presentere løsninger rundt de aktuelle emnene, men heller at synspunkter og erfaringer rundt saken skal komme frem.

Jeg var bevisst på min rolle som moderator og hadde en rolle der jeg presenterte emnene og styrte ordvekslingen slik at alle kom til ordet. I tillegg stilte jeg noen tilleggsspørsmål eller svarte på spørsmål som lærerne hadde om emnene eller om data som var kommet fram fra intervjuene med veilederne.

Når man skal bestemme seg for å bruke fokusgrupper eller gruppeintervjuer må man vurdere fordelene og ulempene å bruke dette som en metode i et samfunnsvitenskapelig prosjekt. Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandlinger og normer. De er mindre egnet til å finne ut data om personers hverdag. Dette er fordi den enkelte deltaker får sagt mye mindre i gruppen enn ved et individuelt intervju. Dersom metoden mer blir brukt som et gruppeintervju, med direkte spørsmål og svar mellom intervjueren og deltakerne vil det gi et helt annet datamaterialet, der det sosiale samspillet ikke vil komme frem (Halkier, 2010). Det var ikke den sosiale gruppedynamikken som skulle gi svar til spørsmålene i mitt intervju med lærerne, men de svarene som kom frem av å diskutere de ulike emnene.

På den ene side kan det være slik at individuelle ulikheter og praksiser har en tendens til ikke å komme frem i fokusgrupper. Slik kan det være at den sosiale kontrollen i gruppen hindrer at forskjeller kommer frem i erfaringer og perspektiver. Det kan føre til at for lite «ukorrekte» meninger, erfaringer og holdninger kommer frem. Det kan også være en fare at noen personer blir for dominerende slik at andre ikke føler seg trygg til å si sin mening og slik blir det ikke en åpen diskusjon. På den andre siden kan det være fokusgruppens styrke at det sosiale samspillet er selve kilden til data. De ulike deltakerne kan produsere data ved å sammenligne erfaringer og forståelser rundt et tema. Deltakerne kan stille spørsmål ved hverandres uttalelser og meninger og kommentere hverandres erfaringer og på den måten få frem data som man ikke kan som forsker. En gruppesituasjon vil også kunne føles mer

uformell slik at medlemmene kan føle seg fri og avslappet i samhandlingssituasjonen (Halkier, 2010).

I intervjuet med lærerne var der en risiko for at det sosiale samspillet både kunne fremme og hemme gode svar om emnene som ble tatt opp. Alle medlemmene i intervjuet er vant til å ha møter med hverandre og har lang kultur for dette. Det som kunne fremme gode svar, var at medlemmene er trygge på hverandre, kjenner hverandre godt og har en god kollegial tone. Det overordnede emnet, PTF/YFF, er også et meget kjent emnet for alle deltakerne. Det som kunne hemme det sosiale samspillet er at noen av intervjudeltakerne er mer «taletrengte» enn andre, litt «ukorrekte» svar ikke kommer frem på grunn av bekymring for andres reaksjoner, noen er veldig erfarne i emnene mens andre er mer uerfarne.

Min rolle for å hindre faktorene som kunne hemme det sosiale samspillet skulle være fremtredende var å være en streng ordstyrer i forhold til å følge rekkefølgen i hvem som ville snakke, å stoppe en deltaker dersom den hadde snakket lenge og ikke lot andre komme til eller avbrøt de andre deltakerne. Denne delen av min rolle som gruppemoderator eller gruppeintervjuer gjorde at møte ble positivt og mye relevant informasjon kom frem rundt emnene som ble presentert. Tilbakemeldingene fra deltakerne etter intervjuet var også at dette hadde vært et «godt møte fordi du styrte og strukturerte det hele med fast hånd».

Jeg valgte semi-strukturerte intervju som grunnlag for begge de ulike typer intervjuene. Semi-strukturert intervju er intervju som har en intervjuguide med åpne spørsmål, men løse forslag om emner en skal gjennom. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og rekkefølgen er strengt bestemt og bindende for intervjueren eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som bestemmer om intervjueren vil holde seg til guiden eller om en vil følge opp svar og nye emner som kommer fram (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Jeg laget tre intervjuguider (vedlegg 11) med en bestemt rekkefølge på spørsmålene og med ulike tema. Dersom spørsmålene er tematiske, som blir knyttet til undersøkelsens *hva*, kan spørsmålene være forskjellige ut fra hva forskeren ønsker å få ut av de intervjuede, spontane beskrivelser, sammenhengende fortellinger eller begrepsanalyse. Jo mer spontan intervjuprosedyren er, jo større mulighet er det for å få spontane, uventede og krevende svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143)

Det finnes ulike spørsmålsformuleringer man kan bruke i et intervju og jeg har brukt alle kategoriene. Jeg starter med *introduksjonsspørsmål* som er åpne og som kan fremkalle spontane og rike beskrivelser der intervjuobjektene kan utdype og forklare så mye som de vil. Jeg brukte mye formuleringer som «kan du fortelle om.....?», «kan du si noe om....?» og «hva mener du om.....?». I mine intervjuer var det totalt 6 slike formuleringer av 9 spørsmål. I intervjuene stimulerte denne type spørsmål til beskrivelser av ulik grad. Noen svarte kort mens andre gav lange og beskrivende svar. I de intervjuene hvor svarene ble litt kort, stilte jeg *oppfølgings spørsmål* og *inngående spørsmål* som for eksempel ved at jeg viser mer-interesser for svaret, jeg kan si et oppmuntrende «mm» eller «jaha» og ha et kroppsspråk som viser at jeg er interessert og ønsker å oppmuntre dem videre til å svare. Jeg stilte også spørsmål som «kan du si noe mer om det?» og «har du flere eksempler på dette?». Dette gjorde jeg i stor grad i alle intervjuene. For å strukturere og holde styringen i intervjuene kan jeg stille *strukturerte spørsmål*. Dette gjorde jeg når jeg mente at vi var ferdig med et tema og ville gå over på neste eller dersom intervjuobjektene svarte med lange og gjerne irrelevante svar. Da avbrøt jeg høflig og sa «nå ønsker jeg at vi går videre på neste tema som er:.....» Det er også mitt ansvar som intervjuer å holde strukturen og fremdriften i intervjuet og kan bruke slike spørsmål når for å signalisere at emnet er ferdigbehandlet. Andre intervju spørsmål som jeg brukte aktivt var *fortolkende spørsmål*. Dette brukte jeg for å sikre meg at jeg hadde forstått et svar riktig eller for å oppklare et svar. Dette gjorde jeg ved at jeg sa «har jeg forstått det rett at...» eller «mener du her at .....». Det som jeg synes er vanskeligst i et intervju er det Kvale og Brinkman kaller for *taushet*. Ved å tillate pauser og stillhet tillater jeg intervjuobjektet å ha god tid til å reflektere og tenke gjennom det jeg spør om og kan bryte tausheten selv med viktig informasjon. Dette var innimellom utfordrende da det innimellom oppstod trykkende taushet som opplevdes som pinlig. Jeg følte at intervjuobjektene kanskje tenkte at jeg var uforberedt og ikke visste hva jeg skulle gjøre, men jeg valgte likevel å holde på tausheten for å se om det kom mer gode og utdypende svar. Noen ganger gikk det som jeg tenkte og noen ganger valgte jeg å ta ansvar for fremdriften i intervjuet og fortsatte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-149).

Intervjuguidene mine var bygget rundt de samme temaene; organisering, dokumentasjon og vurdering. Når jeg skrev oppgaven i MAYP 4300 prøvde jeg også denne fremgangsmåten. Der undersøkte jeg også PTF og fant ut at denne måten å bygge opp intervjuene, fungerte godt (Hagen, 2014) Intervjuet med lærerne hadde flere underpunkter på hvert tema i forhold til

veilederne. Dette ble slik fordi intervjuene med veilederne ble gjennomført og bearbeidet først, der forslag om endringer kom fram, og så ble dette tatt med og presentert for lærerne i gruppeintervjuet.

Det første tema i intervjuene var organisering som er et viktig grunnelement for å få svar på problemsstillingen. I intervjuene med veilederne ønsket jeg å få fram tanker og meninger fra dem rundt informasjonsflyten fra skolen, hvordan selve praksisperioden for vg1 og vg2 blir gjennomført og hvordan veilederne selv organiserer og gjennomfører sitt veiledningsarbeidet. Et av spørsmålene var «kan du fortelle det du vet om organiseringen av praksis og om faget PTF?» Her opplevde jeg i stor grad at jeg som intervjuer ble mer en informant.

I fokusgruppeintervjuet med lærerne ble ikke organiseringen vektlagt like mye, men her presenterte jeg forslag til endringer som var kommet fra veilederne, i punkter. Disse punktene ble ordnet i to undertema som jeg valgte å kalle «informasjon» og «organiseringssendringer».

Det andre tema jeg fokuserte på var dokumentasjon. Dette går på elevenes krav til planer og ulike metoder for å oppnå og dokumentere måloppnåelse. I intervjuet med veilederne var min motivasjon for dette tema et ønske om å få frem tanker og erfaringer fra dem rundt det skriftlige dokumentasjonskravet. Jeg erfarte etter første og andre intervju at jeg måtte være mer spesifikk i hva jeg ønsket å få svar på. Veilederne ble usikre da jeg kun brukte begrepet «dokumentasjon» og var ikke sikker på var jeg mente. Jeg begynte derfor å stille oppfølgingsspørsmål med en gang og spurte da spesifikt om hvordan de synes elevenes arbeid rundt lokal læreplan, oppgaver og logger fungerte.

I fokusgruppeintervjuet med lærerne brukte jeg også dette tema, men her gikk det mer som en oppsummering på hvordan dette blir løst på vg1 og vg2. Hovedvekten i dette tema ble lagt på de forslagene til endringer som var kommet fra veilederne og hva lærerne mente om dette.

Det siste tema i intervjuene med veilederne var vurdering. Her ønsket jeg å få frem deres tanker rundt det å vurdere elever. Jeg ønsket også å få frem deres refleksjoner rundt hva elevene bør lære mens de har opplæring i bedrift, og hvorfor dette er en viktig komponent for at elevene skal få godt læringsutbytte i utdanningen sin. I en veileder om faget PTF fra Utdanningsdirektoratet står det om hvordan PTF har helt spesielle forhold knyttet til

vurdering da det er forskjellige vurderingskulturer mellom bedrift og skole (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 21) og det var derfor viktig å få frem hvordan veilederne opplevde at dette ble gjort.

I fokusgruppeintervjuet ble det tatt opp hvordan de ulike lærerne valgte å gjennomførte de praktiske besøkene i bedriftene. Det ble tatt opp hvordan man skaffet seg vurderingsgrunnlag og hvordan veilednings- og vurderingssamtalene ble gjennomført. Her var det kommet flere ulike forslag til endringer fra veilederne som ble gjennomgått og diskutert.

I intervjuet med lærerne valgte jeg å ha et ekstra tema som jeg kalte «læring i praksis». Dette tema gikk mest på hvorfor lærerne mener det er viktig at elevene får opplæring i bedrift, hvilke læringsmodell elevene lærer mest av og hva veiledere og lærere bidrar med, hver for seg, i elevenes læring og utvikling.

Det er flere forhold som påvirker kvaliteten i et intervju. Intervjuets formål og innhold er viktige kriterier, og om det engasjerer både intervjuer og intervjuobjektene. Intervjueren må kunne engasjere og lede intervjuet på en strukturert måte med minst mulig påvirkning og de som blir intervjuet må kunne fortelle på en engasjerende og utdypende måte (Dalland, 2012, s. 174).

Kvale og Brinkmann har formulert noen kvalitetskriterier for intervju:

- I hvilken grad fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonene?
- Jo kortere intervjuerens spørsmål er og jo lenge intervjuobjektets svar er, desto bedre.
- I hvilken grad følges spørsmålene opp fra intervjuerens side, og hvordan klargjøres betydningen av de relevante delene av svaret?
- Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar.
- Intervjuet er «selvkommuniserende» - det i seg selv er en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 175)



Av de seks kriteriene, er det spesielt de tre siste som henviser til et ideelt intervju, ifølge Kvale og Brinkmann, og ifølge dem bør meningen med det som blir sagt tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptakeren blir slått av.

I mine intervju med veilederne ble dette gjort i stor grad, da det kom både positive tilbakemeldinger på kvaliteten i PTF og en del endringer som kunne gjøres. Jeg som intervjuer måtte hele tiden være bevisst på hva som ble sagt, slik at jeg kunne stille inngående spørsmål om spesielt endringene og hva veilederne mente med disse.

I intervjuene med veilederne var det 2 intervjuer som varte lengre enn de 4 andre. Det mener jeg var i stor grad fordi at i det ene lange intervjuet var veilederen en som jeg kjenner privat fra før av. Intervjuet gikk dermed med et lett og behagelig tone, svarene var relevante, spesifikke og innholdsrike. Dette intervjuet var mer preget av en samtale, om enn mer systematisert og styrt. Det andre som tok lang tid var mer som et intervju, men her var det mer preg av lange forklaringer, irrelevante svar og en komplisert kommunikasjon mellom intervjuobjekt og meg som intervjuer.

De 4 andre var kortere i tid, men ulik i innhold. 3 av intervjuene var relevante med godt og relevant innhold, mens det siste bar preg av korte og spesifikke svar.

I alle disse intervjuene var det perioder der jeg som intervjuer ble mer en informant. Da veilederne fikk spørsmål om faget PTF ble det klart at de ikke hadde satt seg inn i retningslinjene skolen hadde sendt dem, men heller hadde fokusert på den praktiske delen av elevenes opplæring i bedriften. Jeg måtte da informere dem om dette.

Fokusgruppeintervjuet med lærerne ble gjennomført ved at jeg var helt klar en ordstyrer og en som holdt strukturen gjennom intervjuet. Gruppemedlemmene kjenner hverandre godt og har meget god erfaring med å være på møter med hverandre, men kan ha en tendens til å snakke i munnen på hverandre og at noen uttaler seg mer enn andre. Dette var jeg veldig bevisst på før og under intervjuet og derfor var intervjuet styrt på en streng måte.

«Øvelse gjør mester», sies det, og det vil jeg si passer bra her. Jeg var usikker og nevøs i de første veileder-intervjuene der jeg var avhengig av intervjuguiden min for å huske alt jeg ville ha med. Etter hvert ble jeg flinkere til å huske, tolke og finne sammenhenger imens intervjuet pågikk.

## 8.2 Logg

I aksjonsforskning er det et hovedprinsipp at deltakerne får, fortløpende, ta del i hverandres erfaringer, gjøre felles refleksjoner og ta felles beslutninger om prosessen videre. Hilde Hiim forklarer at planene skal være grunnlag for en demokratisk arbeidsprosess der lærere, elever og andre deltakere bidrar aktivt med erfaringer og observasjoner og at de samtaler om dette i fellesskap (Hiim, 2010, s. 52). Logger vil i denne prosessen være et nyttig verktøy for bruk av skriftlig dokumentasjon for intensjoner, observasjoner, erfaringer, tanker osv.

Denne praktiske måten å bruke logger i aksjonsforskning var ikke mulig i mitt arbeidet. Dette var fordi vår arbeidssituasjon på skolen har utviklet seg slik at lærere og ledere er meget rigid i forhold til hvordan man bruker årsverket sitt på. Arbeidstidsavtalen til lærerne er delt inn i tre deler, undervisning, fellestid til samarbeid og pedagogisk utviklingsarbeid og «arbeid utenom arbeidstid» - som blir i praksis er tid til for- og etterarbeid.

Lærerne bruker gjerne tiden i fellestimene, altså tiden på skolen utenom undervisning, til slikt arbeid som dette, og vil derfor unngå timer til dette utenom arbeidstiden. De aller fleste som vi samarbeider med i bedriftene har vanlig arbeidstid, og har ikke mulighet til å gå fra arbeidet da. De ønsket å samarbeide på ettermiddagstid. Da ble slike praktiske samarbeidsprosesser helt umulig, og skriftlige innsendte logger ble derfor min mulighet.

Logg var opprinnelig et maritimt verktøy som ble brukt for å beskrive retning og vær- og vindforhold. I pedagogisk arbeid skiller Torlaug Løkensgard Hoel mellom to typer logg; spontanlogg og refleksjonslogg. Spontanlogg blir ofte brukt som et verktøy ved siden av et forskningsarbeid der studenten eller forskeren skal beskrive en hendelse eller observasjon. Det er ikke nødvendig med flotte formuleringer eller faguttrykk, men heller stikkord og ufullstendige setninger. I refleksjonslogg er det mer tanker og erfaringer, der man har bedre tid og man kan trekke inn mer faguttrykk og relevant teori på en måte som har mer refleksiv avstand (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 18-19). De to loggene har to ulike refleksjonsnivåer.

I mitt arbeid har jeg brukt refleksjonslogg og jeg har stilt noen spørsmål til mottakerne som jeg ønsket de skulle reflektere over og skrive ned svar. Jeg brukte lik logg til lærere og veiledere og de fikk tre spørsmål. Utgangspunktet var utformet slik at jeg presenterte de ulike endringene som er blitt gjort i PTF det siste året på bakgrunn av tilbakemeldinger gjennom intervjuene, og så stilte jeg to spørsmål som oppmuntrer til reflekterende svar;

«beskriv positive/negative erfaringer du har hatt.....» og «ut fra ditt synspunkt; hvordan mener du .....?» Det siste spørsmålet oppmuntret jeg dem til å skrive noe mer dersom de hadde mer på hjertet.

Til elevene sendte jeg et utgangspunkt som hadde fire spørsmål. I det første spørsmålet ønsket jeg at elevene skulle reflektere over hvordan de opplevde praksisen sin da de gikk på vg1 og vg2. Endringene var ikke gjort da de gikk på vg1. De to neste spørsmålene gikk på refleksjon i hvilke læringsutbytte de hadde hatt, både før og etter endringene og hvordan de opplevde vurderingssamtalene som blir gjennomført i praksis. Til slutt la jeg til rette for at de skulle få gi tilbakemeldinger og refleksjoner de erfaringene de har hatt i PTF og som kunne endres eller forbedres slik at det kunne ha positiv effekt for fremtidige elevers læringsutbytte.

Det første man må se på er intervjuforskningens objektivitet. Kan kunnskap som er kommet fra intervju være objektiv? I Språkrådets ordbok (Språkrådet, 2013) ligger betydningen av begrepet *objektivitet* som det å være saklig og upartisk. Kvale og Brinkmann fremlegger flere sider av dette begrepet og jeg vil trekke frem to forklaringer som her vil være viktig for meg som forsker å tenke på gjennom hele intervjuprosessen. *Frihet fra ensidighet* er kunnskap som er etterprøvd og kontrollert, som man kan stole på og som er pålitelig, upåvirket av intervjuerens personlige holdninger og fordommer. Et godt faglig intervju vil da være et intervju der intervjueren ikke påvirker svarene og intervjuobjektet med sine egne meninger og fordommer. *Refleksiv objektivitet* er forstått som det å reflektere over sitt eget (intervjueren) bidra som forsker i det som kommer frem gjennom intervjuet. Dersom intervjueren er sine egne fordommer og meninger bevisst, ens egen subjektivitet, vil man være refleksiv objektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247)

Det å være refleksiv objektiv og være fri fra ensidighet var noe jeg var veldig bevisst på i alle intervjuene. Da jeg intervjuet veilederne opplevde jeg at jeg måtte informere en del fordi veilederne på noen områder ikke hadde satt seg inn i informasjon som de hadde fått tilgjengelig tidligere. Jeg var da bevisst å holde meg kun på informasjonsnivå uten å si noe om mine egne meninger og holdninger til det emnet jeg informerte om. I intervjuet med lærerne var jeg også veldig bevisst på hva jeg sa, hvor mye jeg snakket og hvor ofte jeg uttalte meg om emnene som ble presentert. Jeg hadde tenkt igjennom dette på forhånd da jeg planlagte intervjuet og så tema og forslag til endringer jeg skulle presentere for dem. Jeg visste jeg kom til å få en tosidig rolle under intervjuet – både intervjuer og kollega/lærer.

Framgangsmåten jeg valgte var å stille spørsmål eller presentere en endring og så la svarrunden gå rundt bordet til alle de andre lærerne først. Jeg sa min mening alltid til slutt slik at mine kollegaer ikke skulle bli påvirket av mine meninger og holdninger før de svarte selv.

I dette kapitlet har jeg vist hvordan jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskningsdesignet aksjonsforskning og hvordan det passet inn til det forskningsarbeidet jeg har gjennomført. Jeg har redegjort for hvordan jeg har brukt den kvalitative metoden, intervju, ut fra hva ulike metodeteorier sier den skal brukes og jeg har forklart hvilke hensyn jeg som forsker har måtte ta i forhold til min førforståelse og rolle som lærer og forsker.

## 9.0 Metode med utgangspunkt i Grounded Theory

I forrige kapittel har jeg beskrevet hvordan jeg gikk frem da jeg var i prosessen med datainnsamling og dette passet godt med prinsippene for Grounded Theory<sup>7</sup>. Jeg vil i dette kapitlet vise hvilke krav det er til å bruke forskningsdesignet og bearbeidingsmetoden innen Grounded Theory og hvordan jeg har tatt utgangspunkt i disse retningslinjene.

Jeg ble introdusert for GT av Birger Brevik på en forelesning i 2013, der vi skulle øve oss i å kode og kategorisere. Der og da syns jeg det var vanskelig, men forståelig. I denne forelesningen fikk vi se en video om analyse og metning av kategorier på Youtube der de brukte «jelly-beans» for å vise hvordan en koder og kategoriserer datamaterialet og det var dette som fikk meg til å tenke på at dette kunne passe inn i min opprinnelige tanke om å gå ut, gå inn, i feltet flere ganger (researchjimmy, 2009).

Jeg hadde allerede laget en grovplan for hvordan prosessen i mitt arbeid med dette prosjektet ville være (jmf planlegging i aksjonsforskning), og den viste at jeg skulle intervju veilederne først og bearbeide de intervjuene. Der etter ville jeg lage en intervjuguide til et fokusgruppeintervju med lærerne på avdelingen min, basert på data jeg hadde funnet i intervjuene med veilederne. Etter hvert som arbeidet skred frem ble det klart at noen endringer i PTF måtte gjennomføres og for å få innsikt i hvilken effekt endringene hadde hatt hos alle de involverte, ble det naturlig med en evalueringsrunde med veilederne, lærere og elever. Dette ble satt inn i grovplanen og jeg bestemte at evalueringen måtte skje via loggskrivning.

---

<sup>7</sup> Jeg bruker hele navnet og forkortelsen GT litt om hverandre.

Jeg er en person som liker systematikk og orden. Denne metoden har regler og en «steg-for-steg» måte å arbeide på, og det gir meg oversikt, styring og en følelse av å ha en bruksanvisning jeg må følge. I tillegg hadde jeg en førforståelse av at det ville komme forslag til endringer i PTF fra ulike hold som kunne heve kvaliteten på faget. Dette passet godt med at man skal i GT, generere en «teori» ut fra det innsamlede datamaterialet.

### 9.1 Krav og bruk av metoden

Å bruke GT for å konstruere eller få frem en teori om et fenomen er en møysommelig og strevsom prosess fordi det er mange ledd i arbeidsprosessen en skal igjennom. GT er en kvalitativ undersøkelse om folks oppfatning eller erfaringer rundt en prosess eller et emne og man konstruerer en teori om hvordan dette virker eller er (Charmaz, 2014).

Teorien man leter etter blir generert fra det innsamlede datamaterialet og ikke fra andre kilder som bøker, nettsider, artikler og annen forskning. Etter analyseprosessen, som blir forklart senere i kapittelet, vil jeg kunne trekke linjer og se sammenhenger mellom kategoriene som har kommet frem, og derfra se et teorigrunnlag som svarer på problemstillingen jeg har valgt. I mitt arbeide har jeg valgt å fokusere på å lete etter et litteraturperspektiv og et endringsperspektiv. Litteraturperspektivet vil komme fra det jeg i problemstillingen spør etter når det gjelder læring og endringsperspektivet vil komme fra det innsamlede datamaterialet og hva mine respondenter mener må endres for å øke elevene læring.

Kathy Charmaz er professor i sosiologi og leder av Fakultet for Skriveprogram ved Sonoma State University, USA og har stor tyngde i forskningsmiljøet om Grounded Theory. “The Power and Potential of Grounded Theory” (Charmaz, 2012) og boken «Constructing Grounded Theory» fra 2014 (Charmaz, 2014) er teorigrunnlaget jeg har brukt i dette arbeidet.

I tillegg til Charmaz har jeg også brukt en fagartikkel om Grounded Theory; «Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies – An Example from the Australian Film Industry» skrevet av Michael Jones og Irit Alony ved Universitetet i Wollongong, Australia. (Jones & Alony, 2011). Jeg har brukt flere av Charmaz’ teorier og forklaringer på hvordan man skal forske etter grounded theory-metoden, med støtte i artikkelen til Jones og Alony.

Glaser og Strauss utviklet Grounded Theory som vitenskapelig metode. Tidlig i arbeidet skilte de to forskerne lag og en todeling av teorien utviklet seg, og det finnes nå to grunnleggende retninger for Grounded Theory; «The Glaserian School» og «The Straussian School». Det er mange ulikheter mellom disse to retningene, noen ganske små. De store forskjellene derimot, kan ha en viktig innflytelse på den retning forskningen tar og hvordan man gjennomfører selve forskningen. For å vise hvor forskjellig disse to ulike veiene er, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en skjematisk fremstilling av likheter og ulikheter mellom de to retningene som er hentet fra artikkelen til Jones og Alony og som de igjen har lånt fra Onions (2006) (Jones & Alony, 2011) (tabell 1. vedlegg 12).

Når man tar utgangspunkt i denne skjematiske fremstillingen av Glaser og Strauss' metode, ser jeg at jeg har vært mer trofast mot Glaser-retningen i mitt arbeid. Jeg startet med en enkel ide om hvor jeg skulle begynne, noe som Strauss mener er mest riktig, mens jeg etter hvert beveger meg mer over på hva Glaser sier er «den rette GT-metoden» (Jones & Alony, 2011). Glaser og Strauss har ulike oppfatninger om hvordan forskeren skal opptre i forhold til respondenter og datamaterialet og fordi jeg har vært veldig bevisst på å ikke påvirke intervjuobjektene svar og meninger har jeg utvist disiplinert tilbakeholdenhet, noe som Glaser mener er viktig. Da jeg laget intervjuguidene var jeg nøye med å bruke åpne spørsmålsformuleringer slik at data skulle komme naturlig og uten at jeg påvirket svarene med ledende spørsmål. Samtidig har det vist seg at jeg i noen intervjuer har måtte være aktiv fordi intervjuobjektene har hatt lite grunnleggende kunnskap om det jeg har spurt om, for eksempel faget PTF. Dette er slik som Strauss mener en forsker bør være, men jeg utviklet etter hvert en teoretisk sensibilitet slik at jeg oppfattet variabler og nyttig informasjon mens intervjuene pågikk slik som Glaser-retningen sier (Jones & Alony, 2011).

Bearbeidingsarbeidet i GT handler mye om koding og kategorisering, og her har jeg fulgt den «Strauss-aktige» måten. Han mener man skal kode i tre faser og han kaller kodefaserne for åpen, aksial og selektiv koding. Det er disse fasene jeg har brukt i mitt bearbeidingsarbeid av datamaterialet, noe som blir forklart grundig senere i kapittelet om koding.

Glaser sier at man skal vente med et teoretisk litteraturperspektiv for å unngå førforståelse eller preoppfatning av datanalysene, men det har vært vanskelig. Jeg er ikke en utenforstående, uten erfaring fra utdanning, undervisning og relasjoner med elever og har derfor ikke klart å unngå å ha tanker og refleksjoner rundt hvilke teoretiske litteraturperspektiver som har kommet fram under datainnsamlingen. Likevel har jeg vært

bevisst på å holde dette helt for meg selv og vært åpen for alt som har kommet fram. Dette har jeg gjort fordi jeg ikke ville påvirke intervjuobjektene til å svare noe annet enn det som var sannhet for dem og at de ikke skulle gi svar ut fra hva de trodde jeg ville de skulle svare.

De to ulike perspektivene som jeg håpet ville fremtre under bearbeiding av data, er godt forankret i materialet, og troverdigheten springer ut fra dette.

Kathy Charmaz sier at GT har helt spesielle kjennetegn som skiller den fra andre former for vitenskapelige kvalitative metoder (Charmaz, 2012). Hun sier at denne metoden:

- gir tydelige verktøy for å studere en prosess
- fordrer en åpenhet til alle mulige teoretiske standpunkt
- gir mulighet for utvikling av tentative/foreløpige tolkninger av data gjennom koding og kategorisering
- utvikler et system for å kontrollere og avgrense forskerens teoretiske kategorier.

Jeg skal etter hvert i dette kapittelet vise hvordan jeg har fulgt disse kjennetegnene i mitt arbeid med å bruke GT.

## 9.2 Transkribering

Når man skal bestemme seg for hvordan bearbeidelsen av datamaterialet skal foregå, må man ved intervju bestemme seg for om man bare skal rette oppmerksomheten mot innholdet i det som ble sagt eller om man også skal ta med måten det ble sagt på. I fokusgruppeintervjuer kan man også velge å fokusere på de sosiale samhandlingsformene man observerer (Halvorsen, 2008, s. 139). I bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet har jeg valgt å rette min oppmerksomhet på innholdet i intervjuet.

Før jeg kan begynne på tolkning og analyse av intervjuet, må det grovarbeid til, i form av transkribering. Å transkribere betyr å omskrive eller overføre (Språkrådet, 2013).

Når man transkriberer datamateriale fra et intervju som er tatt opp på lydopptak, må man overføre alt som blir sagt til skrift i et tekstdokument og for å få med stemninger og kroppsspråk kan man sørge for å skrive med latter, «hm», «mm» og andre lyder inn i datautskriften. Siden jeg velger å rette oppmerksomheten mer på innhold enn samhandling, blir ikke notater om stemninger og kroppsspråk tatt med i bearbeiding og analyse av datainnhold.

Å transkribere et kvalitativt intervju som skal brukes i forskningsarbeid er ikke bare å skrive ned det man hører på et lydopptak. Man må ha hørselen, hukommelsen og konsentrasjonen på høyeste beredskap og Kvale og Brinkmann sier at man som nybegynner bør øve seg på transkriberingsoppgaver for å «oppdage teknikker og dilemma som oppstår i overføringen mellom levende samtaler til skrevne tekster»(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 106).

Det som ble viktig da jeg transkriberte var å være helt alene og å bruke hodetelefoner. Dette ble viktig fordi lyden og stemmene er essensielle for å oppdage og høre alle ord og viktige deler av intervjuet. Jeg oppdaget også at noen av de jeg intervjuet snakket lavt og av og til mumlende, slik at det innimellom var vanskelig å få frem hva de egentlig sa.

Etter jeg hadde transkribert alle intervjuene, betalte jeg en studentlisens og lastet ned et bearbeidings- og analyseprogram som heter ATLAS.ti (Atlas.ti7, 1993-2013). Dette er et dataprogram der man kan laste inn de transkriberte intervjuene fra word og bearbeide dem med koder og kategorier.

I de følgende avsnittene vil jeg vise hva Grounded theory sier om metningsarbeidet av datamaterialet og hvordan jeg har kodet og kategorisert de transkriberte intervjuene.

### 9.3 Memos/Notater

I Grounded theory brukes notat-skriving helt fra starten av forskningsarbeidet. Det får opp den analytiske framdriften og det er her du kan tenke deg om, sette spørsmål og redegjøre for hva du føler skjer i datamaterialet ditt. Hvem er involvert? Hvordan? Hvem? Hva gjør dem? Hva er konsekvensene av deres handlinger? Det å stille analyserende spørsmål i notatene dine gjør man sikrer at arbeidet blir tolket i dybden i stedet for å bare forklare. Notatene kan også brukes til å finne ut hvilke koder som kan heves til tentative<sup>8</sup> kategorier. (Charmaz, 2012, s. 9)

Kathy Charmaz sier at memo-skriving er mellomleddet mellom koding og å skrive det første utkast i et prosjekt og hun mener at notatskriving gir meg et sted der jeg kan reflektere, skrive spørsmål og klargjøre for meg selv hva det er som skjer i mine data (Charmaz, 2012, s. 9).

Jeg startet med å skrive notater fra første utkast og første tanke om hva jeg skulle skrive om. Da jeg gjennomførte intervjuene brukte jeg telefonen min som opptaksverktøy, og i tillegg

---

<sup>8</sup> Tentative kategorier er foreløpige eller forsøksvise kategorier man bruker i arbeidsprosessen.



hadde jeg penn og papir ved siden av der jeg skrev den tanker som kom under intervjuene. Det kunne være spørsmål jeg ønsket å stille i tillegg til dem jeg hadde i intervjuguiden, notater som jeg burde huske til neste intervju eller notater som kunne være nyttig å ha med i metodekapittelet. Etter et intervju, transkriberte jeg intervjuet og leste igjennom notatene jeg hadde tatt. Under transkriberingen av intervjuet, skrev jeg nye notater. Alle notatene jeg hadde tok jeg med meg på neste intervju, brukte dem som grunnlag for spørsmålene fra intervjuguiden og eventuelt på nye tilleggsspørsmål jeg mente var nødvendig å få med.

Denne måten å jobbe på med notatskriving har hjulpet mye under intervjuene og i arbeidet med koding og kategorisering.

#### 9.4 Koding og kategorisering

Det å utvikle teoretiske kategorier er en vesentlig del av den analytiske prosessen, og forskere som bruker grounded theory fyller ut, sjekker og «metter» kategoriene som dataen deles opp i. I tillegg ser man etter variasjoner i kategoriene og hvordan en kan forholde dem til hverandre.

Hovedstrategien når man analyserer etter Grounded theory er som tidligere skrevet, å kode data helt fra starten av, fra den første datainnsamling, å bruke sammenlignende metoder, å skrive notater ved siden av og å samle inn teori som støtter mine framvoksende kategorier og gjøre dem sterke og robuste. På denne måten arbeider Grounded Theory-forskere ved å sammenligne data med data, data med koder, koder med koder, koder med kategorier og til slutt analyserer dette opp mot relevant teori og forskningslitteratur (Charmaz, 2012, s. 4).

Jeg bør spørre analytiske spørsmål og disse spørsmålene kan være:

- Hva er disse data en studie av?
- Hva foreslår dataene?
- Fra hvilket synspunkt?
- Hvilken teoretisk kategori peker dette datamaterialet til?
- Når, hvordan og med hvilke konsekvenser er de involverte i handling?

(Charmaz, 2012, s. 5)

Når jeg stiller meg slike spørsmål mens jeg analyserer gjør at jeg *analyserer* dataene i stedet for å beskrive dem. Det betyr at når jeg bearbeider en kode eller en kategori, hele tiden må være bevist på hvem som har sagt hva og hvilket synspunkt som kommer frem. Er det noen teoretisk holdbarhet i uttalelsene og er det noen andre kategorier jeg kan koble dette mot?

Hva er det som blir foreslått og er noe av dette direkte koblet opp mot mulige svar av problemstillingen? Det blir mange spørsmål jeg må stille meg selv, men på denne måten får jeg oversikt, analyserer og kan jobbe frem et svar på problemstillingen.

#### 9.4.1 Åpen koding

Den første fasen i denne delen av prosessen begynner man med *åpen koding*. Kodene skal bestå av korte og konkrete «merkelapper» som jeg som forsker lager når jeg går igjennom datamaterialet. (Charmaz, 2012, s. 5).

Måten man koder må passe hensikten med studien. Kathy Charmaz anbefaler å bruke en linje-for-linje koding spesielt i starten av forskningsarbeidet. Linje-for-linje koding betyr at man setter en kode for hver eneste linje av data, spesielt i intervjudata. Denne type koding, mener Charmaz, får forskerne til å aktivt engasjere seg i dataene og starte med begrepsforklaring. Kodene avhenger av at forskeren engasjerer seg i sitt eget datamaterialet og dette er ikke noe man bare kan bruke for å komme frem til en teori. (Charmaz, 2012, s. 8)

Det jeg oppdaget i kodearbeidet var at det var veldig komplisert å gi en linje en kode som var kun et ord eller et begrep. En linje sa ikke noe særlig, og dermed ble det nødvendig å markere hele svaret til den som ble intervjuet, og sette koder på dette. Det ble langt flere koder som ble små setninger i stedet for et ord eller et begrep. Eksempler på disse er «læring i praksis», «organisering av praksisdagen» og «tanker om hvordan oppgavene blir gjennomført».

I intervjuene med veilederne ønsket jeg å få tilbakemelding på om det var noen endringer som kunne, etter veiledernes mening, øke elevenes læringsutbytte fra praksis. Jeg valgte derfor å lage koder som begynte med «forandring», satt et kolon bak og skrev inn den endringen som kom frem i den linjen jeg kodet. To eksempler på dette er «forandring: tydeligere krav til veilederne» og «forandring: lage skjema for underveisvurdering».

Det jeg erfarte etter hvert som jeg kodet intervjuene var at en linje eller et avsnitt kunne passe inn i flere koder. En kode kan derfor representere flere linjer eller avsnitt og en linje eller et avsnitt kan ha fått flere ulike koder.

Et eksempel på dette er svaret fra en veileder som fikk spørsmålet: «Når du har elever i praksis, kan du fortelle litt om hvordan du organiserer oppfølgingen av elevene i praksis? Hvordan følger du opp elevene?» Da svarer hun:

«Jeg synes det har vært litt vanskelig. Det er fordi at man får ikke tid til å sette seg ned å snakke med elevene. De kommer og så går de videre til SFO. De skal følge dagens igjen og da er vi lærere opptatt. De går rett fra undervisning og rett til SFO. Så vi har ikke hatt sjans å sette oss ned og snakke sammen. Det hadde vært ønskelig å få til en halv time i uken det hadde kanskje ikke trengt å være så lenge en gang. Jeg tenker det at det kan være nyttig for elevene. De kommer jo der om morgenen og går rett til klasserommene, så har du undervisning og så har du ikke tid, sant.»

Dette svaret har fått kodene «arbeidstid, lærerne tar seg av veiledning, organisering av praksisdagen, planlegge praksisperiodene for elevene, tidsklemma, veiledning, veiledning som en samtaleperson, veiledning som et mellomledd mellom lærer og elev». Dette viser utfordringene ved at et svar kan passe til flere koder. Det er derfor viktig at jeg fokuserer og husker på at jeg bruker en kvalitativ forskningsmetode og ikke kvantitativ metode når jeg skal analysere kodene. Med det mener jeg at jeg ikke må *telle opp* antall koder eller kategorier på et sitat eller et tema, men undersøke og jobbe med *meningen* bak dem.

#### 9.4.2 Aksial koding

Når man har gått igjennom datainnsamlingen igjen og igjen og ser at det ikke kommer frem flere koder, må man sette kodene inn i kategorier og dette trinnet i bearbeidingen av datamaterialet kalles *aksial koding*. Når man skal analysere kodene bør man se på kodene og spørre en selv hvilken analytisk historie de forteller. Hvilken teorier og temaer kan disse kodene kobles til? (Charmaz, 2012, s. 9)

Hovedmålet bak aksial koding er å sortere og organisere store mengder med data og samle dem igjen etter åpen koding (Charmaz, 2014, s. 147). Kvale og Brinkmann forklarer kategoriseringsarbeidet i grounded theory med at målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209).

Et godt eksempel på dette i mitt prosjekt er den kategorien som endte opp med å hete «endringer». Jeg arbeidet med datainnsamlingen og bearbeiding i flere omganger; jeg intervjuet veilederne i bedriftene, kodet intervjuene med åpen koding og gikk igjennom materialet på en analytisk måte, for å sette aksiale koder. Det fremstod mange koder som

handlet om forslag til endringer og disse kodene ble samlet i en aksial kode jeg kalte «endringer».

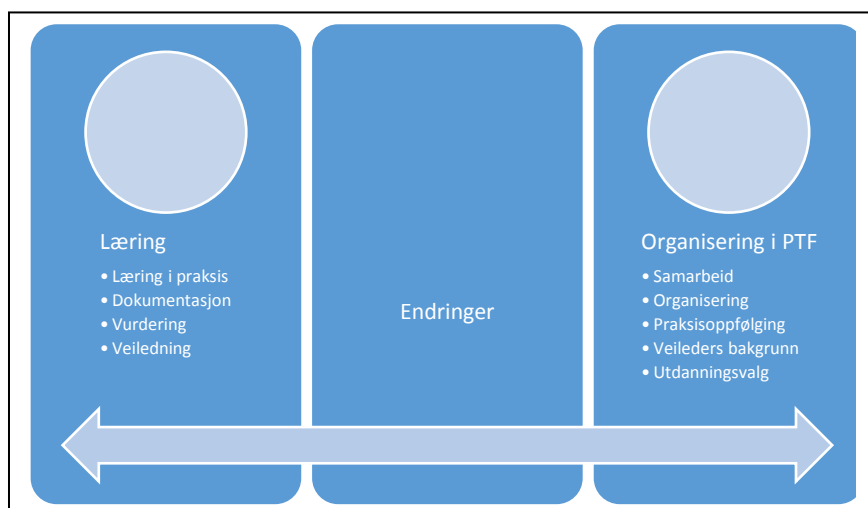
Jeg gikk gjennom alle 426 kodene, så på dem og spurte meg selv om hvilke av disse kodene som passet sammen, hvilke av dem fortalte en del av den samme historien og om det var et tema eller teori de kunne kobles til. Til slutt i denne fasen var kodene samlet i ti kategorier, som jeg velger å kalle for subkategorier. Dette er for mange kategorier å arbeide med og derfor måtte jeg samle disse i noen få *kjerne kategorier*.

#### 9.4.3 Selektiv koding

I arbeidet med koding oppstår kategorier ut fra hva som er mest relevant for studien. En kjerne kategori er en kategori som har utviklet seg gjennom metning av koder og som representerer deltakernes hovedfokus eller –bekymring. Kjerne kategorier bør være en kategori som er sentrert rundt grunnleggende prosesser og den bør relateres til andre kategorier på en meningsfull måte (Jones & Alony, 2011, s. 107).

I mitt arbeid med kategoriene brukte jeg gule post-it-lapper for å konkretisere arbeidet mer visuelt for meg selv. Jeg skrev hver subkategori på post-it-lapp og la dem utover et bord. Jeg samlet de lappene med subkategoriene som passet sammen, oppå hverandre, og til slutt så jeg at subkategoriene kunne samles i tre grupper som fortalte sin del av samme historie, og dermed ble disse *kjerne kategoriene* i mitt datamaterialet (Jones & Alony, 2011).

Jeg har fått tre kjerne kategorier og det er *læring, endringer og organisering i PTF*.



Figur 2. De tre kjerne kategorier (Hege Beate Hagen, 2016)

Kjerne kategorien «Læring» er en kategori som inneholder koder og subkategorier som handler om *læring i praksis, dokumentasjon, veiledning og vurdering*. Disse kategorinavnene

jeg valgt å bruke finner man igjen i Læreplan for Prosjekt til fordypning. Begrepet *læring i praksis* har jeg tatt fra delen i læreplanen som handler om formål. Her gir Utdanningsdirektoratet føringer om at elevene skal «få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene», «fordype seg i kompetansemål» og at «elevene skal kunne mestre» (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 1). Etter min forståelse handler dette om å lære i praksis.

Begrepet «dokumentasjon» blir omtalt i læreplanen under kapittelet «Prinsipper for utarbeiding av lokale læreplaner i prosjekt til fordypning», der føringene sier at elevene skal «dokumentere arbeidet underveis» og at «den lokale læreplanen og det dokumenterte arbeidet skal være et vedlegg i elevenes kompetansebevis» (Kunnskapsdepartementet, 2007c, s. 3). I veilederen for PTF, som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet, står det forklart under kapittelet om dokumentasjon at de tenker seg flere ulike typer, som for eksempel: lokale læreplaner, arbeidsoppdrag, arbeidstegninger, samlemappe med oppsummeringer og refleksjon, skriftlige rapporter, m.m. (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 26). Jeg har derfor valgt å gi sitater som handlet om oppgaver, mål, lokal læreplan eller lignende, kodenavn som dokumentasjon, oppgaver e.l. og igjen samlet dem i en subkategori som jeg har kalt *dokumentasjon*.

Når det gjelder subkategorinavnene *vurdering* og *veiledning* begrunner jeg også disse valgene ut fra hva direktoratet gir oss føringer om når det gjelder arbeidet med PTF. I læreplanen står det at «elevene blir vurdert i forhold til kompetansemålene i den lokale læreplanen» og at «elevene skal ha en standpunktkarakter» både på vg1 og vg2 (Kunnskapsdepartementet, 2007c). Jeg har derfor valgt å gi alle sitater som kunne handle om vurdering en kode som igjen til slutt passet inn i subkategorien *vurdering*. I læreplanen står det som nevnt at elevene skal «få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriseres yrkene» (Kunnskapsdepartementet, 2007c) og i intervjuene jeg har gjort har det kommet tydelig frem at for å oppnå dette, må eleven få veiledning i arbeidet. Jeg har derfor valgt å gi sitater som handler om dette, kodenavn som veiledning, refleksjon, lærer/veileder som veileder, tilbakemeldinger o.l., som igjen har kommet i subkategorien *veiledning*.

Læreplanen for PTF og veilederen fra direktoratet har som hovedformål at elevene skal sitte igjen med et læringsutbytte etter endt opplæring i bedrift og derfor passer disse subkategoriene i en kjernekategori som kan kalles *læring*.

Den neste kjernekategori valgte jeg å kalle «*endringer*». Den peker på de forslag til endringer i PTF, som veilederne i bedriftene fremmet gjennom intervjuene. I denne kjerne kategorien ligger det ingen subkategorier da denne kategorien ble så sterk at den ville stå for seg selv.

Kjerne kategorien som ikke genererte noe nytt perspektiv fra datamaterialet, men som likevel gav en viktig kartlegging av hvordan vi gjennomfører PTF, var «*organisering av PTF*». Subkategoriene som kom innunder her var *samarbeid, organisering, praksisoppfølging, veileders bakgrunn og utdanningsvalg*.

I subkategoriene *samarbeid, organisering og praksisoppfølging* er kodene som har fått mest treff de som går på kontakt mellom skolen og bedriftene. Koder som «*informasjonsflyt*», «*praksisbesøk*» og «*relevante mål for bedriftene*» er faktorer som veiledere og lærere trekker frem som viktige for at samarbeidet skal fungere og fortsette.

### 9.5 Presentasjon av funn «grounded» i empirien

Det siste stadiet i analysearbeidet er teoretisk koding. I dette arbeidet tar man for seg en og en kjernekategori og sammenligner og ser på kodene som er i den ene spesielle kategorien. Glaser forklarer teoretisk koding som et arbeid der man tolker sammenhengen de ulike kodene har med hverandre som hypoteser til hvordan dette kan passe inn i teori (Charmaz, 2014, s. 150).

Meningen med bruken av teoretiske koder er å hjelpe forskeren til å teoretisere data og koder. Charmaz sier at bruk av teoretiske koder ikke bare vil vise hvordan kodene har en sammenheng, men også bevege den analytiske historien over i en teoretisk retning (Charmaz, 2014, s. 150). Denne måten å samle teoretisk data på skiller Grounded theory fra andre kvalitative undersøkelser, det involverer både induktiv<sup>9</sup> og deduktiv<sup>10</sup> analyse og ifølge Charmaz er teoretisk sampling også abduktiv<sup>11</sup> (Charmaz, 2012, s. 11) .

Med dette mener hun at når et eller flere teoretisk perspektiv fremtrer fra data, kan man bruke dette perspektivet og si at det kan gjelde på det allmenne, men også at man tar noe som gjelder på det allmenne nivå til at det kan gjelde mitt prosjekt. Ved at arbeidet med å få fram en teori også kan være abduktiv, mener Charmaz at jeg som forsker også vil i løpet av

---

<sup>9</sup> Å ta en rekke enkelttilfeller og trekke det opp til å gjelde det allmenne.

<sup>10</sup> Å ta fatt i noe som gjelder på det allmenne nivå og trekke det ned til å også gjelde i enkelttilfeller.

<sup>11</sup> Det å utvikle hypoteser som kan være modige og utradisjonelle, ren gjetning (filosof Charles Saunders Peirce) (Abduktiv.dk, 2016)

arbeidet, utvikle noen hypoteser om hva som er på vei til å komme fram, eller gjette meg til hva som blir det endelige resultatet, for så å teste om dette er det mest sannsynlige resultatet.

I arbeidet med grounded theory er det viktig å ikke ha en oppfatning eller mening om eventuelle teorier og litteratur som kan ha betydning for forskningen. Dette fordi man som forsker på forhånd, ikke skal bli påvirket til å tolke data i en bestemt retning, det skal komme fra de teoretiske kodene (Jones & Alony, 2011, s. 108).

I praktisk forstand vil det si at jeg måtte se på hver kategori, for eksempel kategorien «læring i praksis», hvilke koder som lå i den kategorien og hvilke teoretisk perspektiv det kom ut fra dem. Mine analytiske spørsmål i dette arbeidet var om kodene og sitatene som kodene var bundet til, sa meg noe som kunne gi svar på problemstillingen. Var det noe om læring her? Var det noe som stod frem som interessant i forhold til kjente læringsteorier?

Jeg så at kjerne kategorien «læring» inneholdt koder og sitater som fortalte meg at en viktig del av PTF er at elevene får se, erfare og lære av andre i et praktisk miljø. Jeg satt dette i sammenheng med kjent teori om læring og læring i praksis og dette har jeg presentert i kapittel om Læringsperspektivet.

I kjerne kategorien «endringer» så jeg koder og sitater som fremstod som et endringsperspektiv som fortalte meg hva som burde endres i PTF for å utvikle faget. Endringene har jeg presentert og drøftet i kapittel 13.

I dette kapittelet har jeg trukket frem hvilke krav man må forholde seg til når man velger å bruke forskningsdesignet Grounded Theory og hvordan jeg har forholdt meg til dette i dette prosjektet. I det neste kapittelet vil jeg vise hvordan jeg mener at forskningsarbeidet mitt har god validitet og reliabilitet.

## 10.0 Validitet og reliabilitet:

I dette kapittelet vil jeg trekke vise hvordan og hvorfor jeg mener min forskning har god validitet og reliabilitet.

I et forskningsarbeid er det viktig å være seg bevisst på datainnsamlingens reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann bruker de tradisjonelle begrepene pålitelighet og gyldighet som handler om man kan stole på de funnene man har gjort i forskningen og hvor gyldig de er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249).

Med reliabilitet mener hvor gyldig kunnskapen som er kommet fram i intervjuene er. Høy reliabilitet skal sikre at de innsamlede data har en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemsstilling. I et intervju ligger en naturlig feilkilde i kommunikasjonsprosessen. Er spørsmålene oppfattet på riktig måte? Har intervjueren forstått det svaret riktig? (Dalland, 2012, s. 120)

Hva skjer når man transkriberer; legger man komma på riktig sted slik at betydningen av svaret blir riktig? Dersom lydfilen er litt utydelig, blir svaret transkribert korrekt? I analyseprosessen er også det ulike «feller» man kan gå i for at påliteligheten kan påvirkes. Hvor konsekvent er man når man koder og kategoriserer? Er det noen svar som blir feilkodet eller feilkategorisert? Her er det viktig å være nøye og sørge for at alle prosessene er fri for unøyaktigheter. Reliabilitet i kvalitativ forskning er knyttet til om resultatene er troverdige og bekreftbare (Halvorsen, 2008, s. 72). . Sikring av troverdigheten går på at man har en forståelse for at forskningsprosessen er refleksiv, som jeg har skrevet under avsnittet om objektivitet.

Intervjuerens reliabilitet blir nøye omtalt i kapittelet om intervju og spesielt hvilke spørsmål jeg har valgt og bruke og hvordan jeg brukte dem. Ulike ordvalg jeg bruker og hvor fri og avslappet jeg kan være under intervjuene vil også påvirke datainnsamlingens gyldighet. Likevel er det viktig å tenke på at selv om man ønsker en høy reliabilitet av funnene for å motvirke subjektivitet, kan en for sterk fokusering på dette motvirke kreativ tenking og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250)

Validitet blir ofte forklart som sannhet, riktighet eller styrke. Validitet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvordan en metode er egnet til å bruke for å undersøke det den skal undersøke. Kvale og Brinkmann bruker utsagnet: «Validitet bestemmes ofte ved at man



stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?» (fra Kerlinger, 1979, 178) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250)

Når det gjelder validitet i dette prosjektet handler det om gyldigheten på datamaterialet som er kommet inn. Er dette sannhet og riktighet? Kan disse funnene samsvare med det jeg ønsket å finne ut av og i hvilken grad?

For å finne ut av reliabilitet og validitet i mine funn har jeg sett på ulike funn som påvirker dette. Noe har jeg allerede omtalt, men det at jeg er forsker i mitt eget fagfelt må være en rød tråd gjennom alt arbeidet i dette prosjektet. Det har krevd at jeg har vært nøytral, fri for ensidighet og oppnådd reflektiv objektivitet. Forskningen min har gått ut på å kartlegge et fenomen og det har ikke vært vanskelig å være kritisk til funnene. Siden kartleggingsfeltet har vært mitt eget fagfelt og på bakgrunn av min egen erfaring, har jeg i stor grad kunnet si noe om troverdigheten til det som har kommet frem i intervjuene.

En faktor som begrenser generaliseringsgyldigheten ved prosjektet er at jeg har undersøkt PTF på kun en videregående skole, en Helse og oppvekstavdeling og 6 utvalgte samarbeidsbedrifter. Dersom jeg hadde utvidet undersøkelsen til å gjelde flere skoler, flere yrkesutdanninger og flere ulike bedrifter, kunne det kommet fram enda flere endringer og tilpasninger som måtte gjøres.

For å si som Tron Inglar sier i sin studie om «Erfaringslæring og yrkesfaglærere»: « Det at jeg tilkjenner hva som influerer mine antakelser, analyser og vurderinger, kan styrke validiteten og etterprøvbareheten av forskningen» (Inglar, 2009, s. 90)

På bakgrunn av dette mener jeg at det er høy grad av reliabilitet og validitet i funnene mine.

## 11.0 Læringsperspektivet

I Kvale og Brinkmann «Det kvalitative forskningsintervju» brukes et sitat fra Aristoteles for å vise hvordan de tenker at praktiske aktiviteter bør læres;

Vi lærer en kunst eller et håndverk ved å gjøre de tingene vi må gjøre når vi har lært det: Menn blir for eksempel byggmestre ved å bygge hus, harpister blir harpister ved å spille harpe. Likedan blir vi rettferdige ved å utføre rettferdige handlinger, måteholdne ved å utføre måteholdne handlinger, tapre ved å utføre tapre handlinger. (Aristoteles, 1994, s. 105; Kvale & Brinkmann, 2009)

Kvale og Brinkmann viser med dette sitatet til det håndverket det er å utføre et forskningsintervju, mens jeg her trekker linjer til det å lære seg et yrke. Det finnes forskjellige former for kunnskap som må læres på forskjellige måter, ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 105), og jeg vil i det følgende trekke frem ulike teorier om hvordan elever lærer i PTF og hvordan man kan gjøre læringsbetingelsene best mulig for å oppnå læringsutbytte.

I følge sitatet fra Aristoteles over, lærer vi noe ved å gjøre. Man må for eksempel være fysisk med å bygge et hus om man skal lære hvordan man bygger hus eller man må øve og spille på harpen om man skal kunne kalle seg en harpist. På samme måte må man utføre holdninger og verdier om man skal hevde at man virkelig besitter disse egenskapene som holdningene krever.

### 11.1 Mesterlære

I generasjoner på generasjoner i lang tid tilbake har det tradisjonell sett foregått læring ved at den som skal lære har tilbrakt tid sammen med en som er mer erfaren i det som skal læres. Bakersønnen vokste opp i bakeriet hos far og når han ble gammel nok, kunne han etter hvert begynne å øve seg i å bake, med kyndig instruksjon og veiledning fra far. Det samme var i andre yrker som tømrere, snekkere, fiskere, skreddere osv. Denne opplæringen ble kalt «*håndverksmodellen*» men fordi den ble sett på som gjeldende for relativt få yrker, ble den avvist som lite interessant for yrker der man jobbet med mennesker (Skagen, 2004, s. 117).

På slutten av 1990-tallet ble det presentert en annen lignende modell, mesterlære. Denne modellen er mer omfattende og fremstår i dag som mer teoretisk enn den opprinnelige modellen. Mesterlære er passende for flere yrkesfag og har vekt på læring gjennom utøvelsen av det yrket utdannelsen sikter mot (Skagen, 2004, s. 117).

Mesterlære er en pedagogisk opplæringsform som altså kan kobles mot håndverksopplæringen som går tilbake til middelalderen. Den moderne form for mesterlære kan være mer uformell en den tradisjonelle mesterlærerkontrakten og den finnes i mange kulturer og ulike former. Det er ikke enighet i hva mesterlære er eller bør være. I all hovedsak går uenigheten på om hvor man skal vektlegge læringen. Noen mener at man lærer fra det sosiale fellesskapet og miljøet mens andre mener man skal legge vekt på forholdet til mesteren (Skagen, 2004, s. 120)

Nykommeren eller novisen lærer gjennom deltakelsen i praksisfellesskapet og ved å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter ved å bevege seg i miljøet. Andre mener at novisen lærer av at mesteren viser sin utøvelse av yrket, ved at han er modell for novisen og læringen skjer ved observasjon og imitasjon. Noen vil også vektlegge språkbruken, spesielt ved yrker der man tenker seg språket er en viktig del av yrkesutøvelsen. Da vil fortellinger som formidler kunnskap om profesjonen eller yrket og samtalen mellom novisen og mesteren være vesentlig. Andre igjen vil vektlegge demonstrasjon, observasjon og etterligning som sentrale virkemidler (Skagen, 2004, s. 121).

Mesterlære blir ofte sett på som motsetning til læring i skolen. Mens mesterlære blir sett på som indirekte å formidle en holdning om at det å beherske spesielle situasjoner og kontekster i fagmiljøet, og at man dermed har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter som er viktig for å beherske yrke, har undervisning i skolen blitt sett på som kilden der læring av kunnskap skjer (Skagen, 2004, s. 120).

I det virkelige liv og i dagens yrkesfag, skjer det en kombinasjon av åpenbar og taus kunnskap både i skole og arbeidsliv, noe som er målet i de fleste yrkes- og profesjonsutdannelse.

#### 11.1.1 Veiledning i mesterlære

I mesterlære er yrkesutøvelse og refleksjon tett knyttet sammen og samtalen er ofte tett knyttet sammen til demonstrasjon og visning. En av begrunnelsene for dette er at ofte er kunnskap som eksisterer i yrkesutøvelsen vanskelig å verbalt forklares eller formidles. Det er forankret i kroppen og noen ganger ubevisst (Skagen, 2004, s. 123). Det blir derfor i denne

sammenheng, best læring for elevene å bli veiledet gjennom observasjon, handling og samarbeid i yrkesutøvelsen. Det pedagogiske prinsippet om å vise, blir like viktig som å fortelle om.

I mesterlære er det mesteren som er veilederen. Det er hun som er den kompetente og profesjonelle praktiker i praksisfellesskapet og innenfor det faget eleven skal bli veiledet i. Det finnes ulike variasjoner av hvor autoritativ og direkte en veileder og mester skal være, men elever som er i opplæring i bedrift, opplever en mester/veileder som har hovedansvaret for dem, men at de like mye lærer gjennom observasjon, imitasjon og samtale med andre i praksisfellesskapet (jmf legitim versus illegitim deltaker i praksisfellesskapet s.77).

## 11.2 Læring gjennom sosialt fellesskap – Lave og Wenger

«Læring gjennom praksis forutsetter at det finnes eller skapes et sosialt fellesskap bestående av to eller flere personer som deler en praksis», skriver Ingunn Hybertsen Lysø i boken Læring-utvikling-læringsmiljø om praksisfellesskap (Lysø, 2013, s. 348). Hun presenterer Lave og Wengers teorier rundt praksisfellesskap og situert læring og dette har jeg brukt som bakgrunn for et av delperspektivene om læring i praksis.

### 11.2.1 Praksisfellesskap og situert læring

Jane Lave og Etienne Wenger studerte læring i ulike sosiale fellesskap og brukte begrepet *praksisfellesskap* om sosiale fellesskap for læring. De mente at man kunne lære gjennom regelmessig samhandling over tid, dersom man har relasjoner mellom personer og aktiviteter i et fellesskap, kalt praksisfellesskap (Lysø, 2013, s. 348).

Praksisfellesskapet kan være relatert til arbeidsliv eller fritid, men i denne sammenheng blir fokuset rundt arbeidsliv og de bedriftene som er med i dette prosjektet. Dette fellesskapet oppstår rundt en sosial praksis og kan gå på tvers av formelle organiseringer knyttet til tildelte arbeidsoppgaver. Læringen er ikke formell som i skole, men skjer som følge av delt sosial praksis, gjennom fellesskapets relasjoner og samhandlinger. Læring som skjer i dette fellesskapet er avhengig av situasjonene den skjer i og fra dette kommer begrepet *situert læring* (Lysø, 2013, s. 349).

Teorien om situert læring kommer fra empiriske studier Lave og Wenger gjorde i 1991, av ulike sosiale fellesskap. Ved å sammenligne deltakelsen i de ulike fellesskapene kunne man si at læringen var situasjonsavhengig og arbeid og læring skjedde samtidig med et samspill i

fellesskapet (Lysø, 2013, s. 350). Lave og Wenger trekker fram ulike former som mesterlære som effektiv læring gjennom deltakelse i et sosial fellesskap.

Jeg viser til et eksempel fra flere studier Lave gjorde i matematikk fra 1988, blant barn i Sør-Carolina og skreddere i Vest-Afrika. Skredderne i Afrika brukte matematikken på en helt annen måte enn elevene i Sør-Carolina. Målet med opplæringen og bruken av matematikk for skredderne var å bli deltakere i praksisfellesskapet, å utvikle sin egen identitet som skredder og selvfølgelig å lære seg syferdigheter. Mens skredderne brukte matematikk for å klare seg praktisk i skredderfaget og kunne lære seg de kunnskapene og ferdighetene de trengte for å bli akseptert i praksisfellesskapet, brukte skolebarna matematikk i den sosiale konteksten i en skole og ikke for å lære et praktisk yrke (Lysø, 2013, s. 351). Mekanismen for læring handler om deltakelse og hvordan deltakelse og praksis endrer seg.

Lave og Wenger mener i denne sammenheng at det er overføringen fra teori til praksis som kan være en utfordring og de mener at siden kunnskapen finnes i den sosiale praksisen, kan man også si at kunnskapen finnes i handlingene, i språket og i relasjonene i praksisfellesskapet (Lysø, 2013, s. 351).

Lave (1988) presenterte begrepene *kognisjon*<sup>12</sup> i praksis og *kognitiv*<sup>13</sup> mesterlære for å beskrive den læringen hun snakket om. Hensikten med begrepene var å forsøke læring gjennom å finne ut hvordan man blir en legitim deltaker i praksisfellesskapet. Dette vil bety å kunne utvikle tilhørighet til fellesskapet gjennom identifisering, og selv være en aktiv deltaker i samspillet med menneskene i fellesskapet (Lysø, 2013, s. 352). Det å være en aktiv deltaker, å gjennomføre kognisjon i praksis, vil være å hele tiden være observant og reflekterende på det man opplever i praksis. Kognitiv praksis vil si å være bevisst på hvordan de utlærte og mer erfarne profesjonelle utfører arbeidet sitt. Lysø forklarer dette med at kunnskap er en «relasjonell og sosial prosess mellom mennesker som deler en praksis» (Lysø, 2013, s. 352). Her blir fokuset på læring som deltakelse i sosial praksis og ikke som en individuell prosess, den oppstår i samspillet mellom mennesker og kontekst gjennom praksis (Lysø, 2013, s. 352).

---

<sup>12</sup> Intellektuell prosess som gjør at det man ser/observerer blir en bevisst tanke og fører til forståelse og refleksjon (Språkrådet, 2013).

<sup>13</sup> Har med det å sanse, oppfatte og forstå å gjøre (Språkrådet, 2013).

Lave og Wenger presenterte begrepet læringsveier for å beskrive deltakernes bevegelse fra å være ny i møte med praksis til å bli en deltaker i praksisfellesskapet. De presenterte tre begrepspar som beskriver denne veien (Lysø, 2013, s. 353) :

- Deltakelse versus ikke-deltakelse
- Legitim versus illegitim
- Perifer versus sentral (fullverdig) deltakelse

Den første beskriver deltakerens grad av aktivitet i fellesskapet og hvor aktiv/passiv han er i å motta kunnskap. Ifølge Lave og Wenger krever læring en aktiv deltakelse og at man alltid er i bevegelse i de sosiale relasjonene man finner i praksisfellesskapet.

Den andre, legitim deltakelse, beskriver tilhørigheten i praksisfellesskapet. Når man blir en legitim deltaker handler det om å bli identifisert som medlem i praksisfellesskapet ved å være en aktiv deltaker og å identifisere seg med og føle tilhørighet med fellesskapet.

Det tredje begrepsparet, perifer versus sentral (fullverdig) deltakelse handler om hvor man er lokalisert i praksisfellesskapet. Nykommeren er en perifer deltaker i forhold til andre som har mer eller annen kunnskap enn han. Lave og Wenger presiserer at en perifer deltakelse er noe positivt og dynamisk, en deltaker som er åpen og som viser seg kunnskapshungrig og som bygger sin identitet gjennom et voksende engasjement. De vil helst av man bruker begrepet fullverdig deltaker i stedet for sentral. De mener at et sosialt fellesskap er uten en sentral kjerne eller ende og at det derfor ikke kan sees på som et lukket område for kunnskap (Lysø, 2013, s. 354).

Når elever starter som perifere deltakere i en barnehage/skole/sykehjem og beveger seg mot å bli en fullverdig deltaker, er også praksisfellesskapet og de sosiale prosessene i bevegelse. Praksisfellesskapet blir involvert gjennom endring og utvikling både med og ved siden av elevene. Å bli legitim deltaker innebærer at man lærer hvordan man skal snakke og være stille, på samme måte som en fullverdig deltaker. Språkbruken handler om å ønske å snakke «samme språk», men også om utvikling av tilhørighet og identifisering med de andre i fellesskapet. Samtalen er en viktig nøkkel i denne utviklingen, både å snakke *om* praksisen og å snakke *innenfor* praksisen (Lysø, 2013, s. 356). Lysø mener at elever som er blitt en legitim deltaker og har lært seg språket, vil kunne ha tilgang til makt. I denne forbindelse betyr makt økt kunnskap, økt respekt og anseelse fra de andre deltakerne og en bevegelse mot å bli fullverdige deltakere.

Lave og Wenger beskriver praksisfellesskapet «som et sett av relasjoner mellom personer, aktiviteter og sosiale prosesser over tid, og de står i relasjon til andre i fellesskapet som enten tangerer eller overlapper interessefeltet» (Lysø, 2013, s. 357) og de mener at det er lite intensjonell undervisning her fordi «læring og praksis er integrert». Likevel kan man si at fellesskapet, praksisen, er en «læreplan» i bred forstand. Nykommerne lærer gjennom strukturer i arbeidspraksisen og relasjonene i fellesskapet som gir både muligheter og begrensninger for nykommernes læring (Lysø, 2013, s. 357)

Denne tanken kan overføres til det praksisfellesskapet elevene møter i PTF ved at bedriftene tar imot dem på et frivillig grunnlag og får veiledning uten at bedriftene eller veilederne blir lønnet. Elevene kommer som en nykommer og ved aktiv deltakelse, ved å vise initiativ og engasjement, blir de etter hvert en legitim deltaker som lærer av både sin veileder/mester og av de andre profesjonelle eleven får relasjoner til. Elevene blir identifisert som et godtatt medlem av praksisfellesskapet og kan muligens nå status som perifer deltaker, når de viser åpenhet, refleksjon og identifisering med fellesskapet. Fullverdig deltakelse ligger i fremtiden som en ferdig utdannet fagarbeider. Selv om Lave og Wenger mener at det tradisjonelt ikke kan spesifisere en læreplan her, har man ikke en mulighet å velge bort læreplanen i PTF. På bakgrunn av det kan man bruke læreplanen i et aktuelt lærefag til å vise nykommerne de læringsaktivitetene de skal gjennom for å motivere deltakerne til å forstå hva virksomheten handler om og hva det er mulig å lære gjennom aktiv deltakelse i det sosiale fellesskapet (Lysø, 2013, s. 357).

Roger Säljö har skrevet om læringens situerte natur at menneskers måte å resonnerer på og løse problemer, er avhengig av hvordan de definerer situasjonen de befinner seg i. Ulike studier han viser til i boken «Læring i sosial, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv» viser at deltakere løser visse problemer på en kompetent måte i praktiske situasjoner, for eksempel matematikk når man handler i butikken, kontra regnestykker på skolen med penn og papir (Säljö, 2002, s. 50). Han sier også at «den situerte karakteren ved menneskers måte å resonnerer på er sentralt i et sosiokulturelt perspektiv» (Säljö, 2002, s. 51). Dette betyr at en ikke kan gå ut fra at mennesker bare bruker kunnskaper vi har, men at tenkning og handling også avhenger av hvilket utgangspunkt mennesket befinner seg i og at løsningstenkning oppfatter at det gjelder i et bestemt miljø. Elever vil, ut fra dette synspunktet, kunne lære for eksempel observasjon, konfliktløsning eller sykdom på en annen måte i praksis enn de ville gjort i en skolekontekst.

### 11.3 Sosiokulturell læring – Lev Vygotsky

Lev Vygotsky (1896 – 1934), en russisk psykolog som regnes som grunnleggeren av kulturhistorisk psykologi (Store Norske Leksikon & Rodina, 2016), var opptatt av språkets betydning for utvikling av høyere mentale funksjoner. Han så på språket som et kulturelt redskap man bruker for å kommunisere, et redskap for utvikling av evnen til å tenke, resonnere og løse problemer. Jeg vil i det følgende presentere deler av Vygotskys teori om miljø og individ, hvordan han så forholdet mellom læring og utvikling ved hjelp av Torill Moens redegjørelse i boken *Læring – utvikling – læringsmiljø*. Til sist trekker jeg linjer mellom Vygotskys teorier til elever som er i PTF.

Vygotsky hevdet at tenking og språk utgjør en enhet. Språket uttrykker tenking og tenking foregår ved hjelp av språket. Han presenterte en teori om at barnets kulturelle utvikling skjer i to omganger, først når barnet er sosial med andre og så i barnets indre mentale fungering (Moen, 2013, s. 253)

Den første, når barnet er i sosial interaksjon med andre mennesker, kalte han *det interpsykologiske plan*. Barnet møter andre barn og voksne i familien, barnehagen, skolen, blant venner og ellers i samfunnet og møter denne kulturens normer, verdier, kunnskaper, ferdigheter, krav og forventninger når de samhandler med mennesker her. Etter hvert blir normene en del av barnet selv. Vygotsky kaller denne overføringen for *internaliseringsprosess*. Det er den prosessen som skjer når barnets opplevelser fra miljøet, på det interpsykologiske plan, går over og blir en del av barnets indre mentale funksjoner. Opplevelsene er da gått over til et *intrapsykologisk plan*. Vygotsky mener ikke at barnet er en passiv mottaker av påvirkning fra samhandling i miljøet, men at dette er aktive prosesser som skjer når barnet har opplevelser på det interpsykologiske plan, så gjensker det opplevelsene i tankene sine, for så å lagre dem i hukommelsen, på det intrapsykologiske plan (Moen, 2013, s. 254).

Vygotsky så på språket og kommunikasjon som viktige elementer for menneskers utvikling. Han mente at man måtte bruke to ulike «redskaper» som midler til videreutvikling og kontroll, og han presenterte *materielle* og *psykologiske* redskaper. Materielle redskaper bruker menneskene til å orientere seg utover, til å kontrollere og bearbeide ytre omgivelser, mens psykologiske redskaper er rettet innover og er redskaper for tanke, refleksjon og kontroll over egen atferd (Moen, 2013, s. 255)



Han hevdet at språket var et redskap for kommunikasjon og at språket har en interpsykologisk funksjon ved at kommunikasjon blir oppnådd gjennom og ved hjelp av språket. På den måten blir språket et materielt redskap for å kunne gjennomføre kommunikasjon med omgivelsene. Samtidig er språket også et psykologisk redskap fordi, etter det Vygotsky mente, man bruker ord, enten skriftlig eller muntlig, til å utforske sine egne tanker, oppdage det man vet og hva som er uklart. På denne måten er språket også et redskap for intrapsykologiske prosesser (Moen, 2013, s. 255).

Ved hjelp av språket som psykologisk redskap hevdet Vygotsky at barnet språk gikk fra et sosialt/eksternt språk som det første barnet møter i omgivelsene sine, til en indre egosentrisk tale, der barnet bruker språket til å snakke til seg selv i problemløsende situasjoner. Barnet tenker høyt og bruker språket til å utforske sine egne tanker. Etter hvert forsvinner den egosentriske talen og barnet har utviklet evnen til å tenke ordene, og har da etter Vygotskys teori, utviklet språket sitt i to ulike redskaper; en ytre funksjon – til kommunikasjon med verden, og en indre funksjon – til tanke, problemløsning og refleksjon (Moen, 2013, s. 256)

Når det gjelder barn og unges utvikling innen læring, var Vygotsky litt på siden i forhold til andre utviklingsteoretikere. Han var kritisk til tanken om at mennesker utvikler seg i stadier fordi han mente at utvikling ikke er statisk og befinner seg i et stadiet før det går over i et annet, men at utvikling er dynamisk og beveger seg. Han presenterte menneskers utvikling ved hjelp av to nivåer eller soner, som han mente vi beveger oss imellom og frem og tilbake. *Det aktuelle utviklingsnivå* representerer det utviklingsstadiet som barnet er på i det aktuelle øyeblikket det er snakk om, der kompetansen og ferdigheter befinner seg slik at barnet kan klare seg uten hjelp av voksne eller andre. Kunnskapene og ferdighetene er internalisert og automatisert (Moen, 2013, s. 257).

Når Vygotsky snakker om læring og utvikling, presenterer han *den nærmeste utviklingssonen*, et begrep som sier noe om barnets potensielle utvikling. Han forklarer denne sonen med at her må barnet få hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn seg selv, slik at det kan prestere mer enn det kan klare alene. Moen sier at Vygotsky har et grunnleggende positivt syn på undervisning, da han mener at god undervisningskjennetegn er at «den vekker og igangsetter en hel rekke prosesser i barnets nærmeste utviklingszone» (Moen, 2013, s. 258) og at lærere og veiledere kan fungere som «stillas» som støtter når nye oppgaver skal løses og elevene entrer deres nærmeste utviklingszone.

Stillaset eller støtten kan tas vekk når elevene er i stand til å utføre oppgavene på en selvstendig måte (Moen, 2013, s. 259)

Hvis man ser Vygotskys teorier i sammenheng med elever som får opplæring i bedrifter i PTF, kan man si at språk og kommunikasjon er en viktig del av læringen. I situasjoner i en barnehage, skole eller et sykehjem har en veileder en intrapsykologisk forståelse for en situasjon og eleven har sin intrapsykologiske forståelse. De treffer hverandre i en språklig interaksjon der veilederen vil være en støtte for eleven når denne skal inn i sin nærmeste utviklingszone som hun treffer i praksis. I samtalen rundt en aktuell situasjon vil eleven bruke sitt materielle redskap for å oppfatte det som veilederen kommuniserer på det, for eleven, interpsykologiske plan. Etter hvert vil eleven benytte psykologiske redskaper for å internalisere dette over til sitt intrapsykologiske plan og eleven vil ha det som før var den egosentriske tale men som nå kan kalles refleksjon.

Roger Säljö sier om Vygotskys teorier om læring og kommunikasjon at den viktigste overføringen av kunnskaper og ferdigheter er samtalen. I hverdagen, skole og på arbeidsplass tar mennesker del i hverandres forståelser av omverden gjennom samtaler. Han sier at «Kunnskaper først eksisterer mellom mennesker i interaksjon og deretter overtar individene deler av siden kunnskaper og kan bruke dem i sin virksomhet og sin egen tenkning» (Säljö, 2002, s. 46).

#### 11.4 Utdanning av den reflekterende praktiker – Donald Schön

I datamaterialet kom det fram at både veiledere og lærere var opptatt av at elevene skulle lære gjennom egne tanker og refleksjoner, men på ulike områder. I den forbindelse har jeg valgt å bruke Donalds Schöns begreper om viten-i-handling og refleksjon-i-handling og hans teorier rundt hvordan man utdanner en «reflekterende praktiker». Jeg har lagt vekt på hans tekst om «Refleksjon-i-handling» i Knud Illeris bok «49 tekster om læring». Begreper som er brukt i Knud Illeris bok, som for eksempel «viden-i-handling» og «refleksjon-i-handling» er oversatt fra dansk til norsk av meg. I boken brukes Donalds Schöns uttrykk profesjonell «ækvilibrisme» for å henvise til den kompetanse som praktikere noen ganger utviser i situasjoner som er usikre, unike og konfliktfylte. Jeg velger å oversette dette til en profesjonell balansekunstner.

##### 11.4.1 Viten-i-handling og refleksjon-i-handling

Donald Schön introduserer begrepet «viten-i-handling» som han bruker for å beskrive den kunnskap og kompetanse, former for «know-how», som avslører våre intelligente

handlinger. Schön forklarer «viten-i-handling» med at det er taus og spontant kunnskap som gjøres uten en bevisst tanke eller overveielse. Dersom en handling vi gjør, kommer innenfor det vi har lært som det normale, innenfor den aktuelle situasjonen, er det «viten-i-handling». Dette kan for eksempel være det å sykle, å gå eller krype eller å kaste en ball. Dette har vi lært en gang da vi var barn og blir etter hvert en automatisert kunnskap iboende oss, som vi gjør og som vi har vanskeligheter med å forklare hvordan vi kan (Schön, 1987/2012, s. 346). Vi regulerer bevegelsene og reaksjonene våre automatisk for å justere disse handlingene som er «viten-i-handling». Et eksempel på det er hvordan vi justerer sykkelen for å holde balansen eller hvordan vi justerer et kast med ball for at den skal ende der vi vil. Det er vanskelig å forklare hva vi egentlig gjør og hva vi tenker, fordi det ligger iboende i handlingene våre.

Schön forklarer også at «viten-i-handling» ikke bare er automatiserte kunnskaper og ferdigheter man har lært fra barn av, men også kunnskaper og ferdigheter man har lært i et yrke og som man gjør så ofte at det blir automatisert. Eksempel på dette kan være en hurtig analyse av et regnskap eller pleie av en pasients sykdom (presiserer her at prosedyren blir automatisert, mens pleier-pasient-kontakten ikke bør bli det) (Schön, 1987/2012, s. 346).

Om «refleksjon-i-handling» sier Schön at det skjer når man utfører en velkjent rutine som i utgangspunktet er «viten-i-handling» og det da kommer inn noe ukjent. Et ukjent resultat, en feil eller noe merkelig som kommer som en overraskelse, og vi må korrigere tankene og handlingene ut fra det ukjente resultatet, feilen eller overraskelsen. I følge Schön er det ulike måter man kan reagere på dette; vi kan overse det ukjente og fortsette i «viten-i-handlingen» som vi holdt på med, og tenke tilbake på dette når vi er ferdig eller vi kan stoppe opp midt i handlingen og tenke. Man kan også reflektere over det uventete, i handlingen, uten å avbryte den. Han forklarer dette siste med at når vi fortsetter handlingen, samtidig med at vi reflekterer over det ukjente, og dermed endrer noe av det vi gjør i handlingen, gjør en «refleksjon-i-handling». (Schön, 1987/2012, s. 348)

Man kan også forklare slike situasjoner med det å finne alternative løsninger, når den løsningen man trodde skulle fungere, ikke fungerer. Man stiller seg spørsmål som «hva er dette?», «hva skjedde her?», «her er det noe som ikke fungerer slik jeg har opplevd at det har fungert tidligere, hva gjør jeg nå?»

Donald Schön hevder at refleksjon har en kritisk, men positiv funksjon, fordi den stiller spørsmål til den faste strukturen som vi har i vår «viten-i-handling». Den gir oss mulighet til å eksperimentere, tenke ut og prøve ut nye handlinger for å bekrefte eller avkrefte at det nye vi har tenkt, vil gjøre det bedre (Schön, 1987/2012, s. 350). For å utnytte «refleksjon-i-handling» til det fulle, sier Schön at en refleksjon over tidligere «refleksjon-i-handling» kan være meget betydningsfulle og kan indirekte forme fremtidige handlinger. Han hevder også at disse ulike nivåer og former for refleksjon er viktige for å kunne bli en profesjonell balansekunstner (Schön, 1987/2012, s. 351)

#### 11.4.2 Praksis og praktikum

Donald Schön sier at vi alle besitter ulike typer av kompetanser og når vi går inn i ulike roller, benytter vi dem på ulike måter og nivå (Schön, 1987/2012, s. 351). Et profesjonelt praksis, sier Schön, er et fellesskap av praktikere som deler et kalls tradisjoner. De deler skikk og bruk for handlinger som omfatter bruk av ulike medier, språk og ulike typer verktøy og som fungerer innen ulike typer institusjonelle rammer for eksempel i retten, på skolen eller i sykehuset (Schön, 1987/2012, s. 352)

Et profesjons praktikere eller profesjonelle praktikere skiller seg selvfølgelig fra hverandre utfra deres egen spesialitet, erfaringer og perspektiver som de tar med seg inn i arbeidet, men de deler også et felles sett av systematisk og organisert innsikt fordi man kan definere dem som profesjonelle. En profesjonell praktikers «viten-i-handling» er innlært først og fremst gjennom et utdanningsforløp, i en sosial sammenheng og fra et fellesskap av andre praktikere. Denne viten utøves innenfor de rammer som er spesielle for profesjonen, organisert i de karakteristiske aktivitetene som er typiske, begrenset eller gjort enklere ved en felles plattform og vurderingssystem<sup>14</sup> (Schön, 1987/2012, s. 352).

Schön mener videre at når en profesjonell kommer i ukjente situasjoner der problemet ikke er helt klart fra begynnelsen og det ikke er noen innlysende sammenheng mellom situasjonen og tilgjengelige muligheter innen kjente teori og teknikker, må en praktiker da utøve profesjonell balansekunst (ækvilibrisme) og forstå situasjonen ut fra «refleksjon-i-handling». Denne formen for «refleksjon-i-handling» er sentral for den ekspertise som

---

<sup>14</sup> Schön forklarer vurderingssystem med «et sett av verdier, preferanser og normer som skaper mening i praktiske situasjoner, formulerer mål og retninger for handlinger og som bestemmer hva som er akseptabel profesjonell atferd» (Schön, 1987/2012, s. 352)(oversatt fra dansk til norsk av undertegnede)

utvikler seg og gir ny betydning til usikre, unike eller konfliktfylte situasjoner (Schön, 1987/2012, s. 353).

Donald Schön bruker begrepet «praktikum» for å beskrive en periode der noen lærer et yrke. Han mener at når noen lærer en praksis «indvies han i traditionene i et praksisfellesskap og fellesskabets praktiske verden. Han lærer deres konventioner, begrensninger, sprog og vurderingssystem, deres repertoire af idealer, systematisk viden og mønstre for viden-i-handling» (Schön, 1987/2012, s. 355).

Han presenterer tre ulike måter å gjennomføre et praktikum på; å lære av seg selv – som å lære å jakte, å tømre eller å bli kriminell, å lære ved å være lærling hos en eldre praktiserende, en mester som hos håndverkere, industriarbeidere eller andre profesjonelle og å lære ved å delta i et praksisforløp (Schön, 1987/2012, s. 355). I det videre vil jeg fokusere på hva Schön sier om det å delta i et praksisforløp da det er dette som best kan sammenlignes med PTF.

Schön forklarer et praktikum med et arrangement som er direkte beregnet på å lære i praksis. Han bruker begrepet «learning by doing» der praktikanten lærer i en tilnærmet lik praksisverden, men selv om ikke praktikantens «doing» kan måles med det virkelige liv. De gjennomfører prosjekter som forenkler og simulerer praksis, for eksempel på et bilverksted ved en skole, eller de deltar i den virkelige verden, under tett veiledning, som for eksempel i en barnehage, på en barneskole eller ved et sykehjem. Opplærings situasjonen er tilnærmet lik virkeligheten, men praktikanten eller eleven er relativt fri for press, forstyrrelser og risiko. De befinner seg et sted mellom den praktiske verden, den hverdagslige hvermannsens liv og spesialistenes spesielle verden (Schön, 1987/2012, s. 356).

Schön beskriver tre typer læring der praktikantene kan oppnå faglig anerkjennelse (Schön, 1987/2012, s. 357-358):

1. Fakta, regler og prosedyrer som kan brukes uproblematisk, sees som en form for «teknisk» opplæring (for eksempel ulike regler, planer, prosedyrer innen helse/oppvekst). Veileders oppgave vil være å formidle, demonstrere og vise regler og prosedyrer i forhold til det praktiske arbeidet. Praktikantens oppgave vil være å lese, høre etter, observere og gjøre seg kjent med ulike utfordringer i arbeidet og hvilke for eksempel prosedyrer hun skal anvende. Veiledningen består i å observere praktikantens prestasjoner, oppdage feil og utpeke korrekte handlinger.

2. Opplæringens hovedmål er at praktikanten skal «tenke som en fagarbeider». Her vil også praktikanten lære seg relevante fakta og prosedyrer, men også undersøkelser og samtaler hun må lære seg å bruke som en kompetent profesjonell. Da må hun resonnerer seg frem til en løsning ved å se sammenheng mellom generell viten og det som gjelder i spesifikke tilfeller. Veilederen kan velge om han vil legge vekt på regler som skal følges eller bruke refleksjon over «refleksjon-i-handling», hvor praktikanten selv kan finne ut hva som var rett i den aktuelle situasjonen.
3. Opplæringens hovedmål vil være å bruke en variant av «refleksjon-i-handling» som går utenfor bestemt teori og satte regler. Her skal man ikke bare tenke utenfor skrevne regler og tenke ut nye metoder, men konstruere helt nye forståelseskategorier, handlingsstrategier og måter å formulere eller kartlegge et problem. Veilederen vil legge vekt på ukjente situasjoner i praksis og reflekterende dialog i forhold til innholdet i situasjonen.

Denne siste typen vil jeg påstå være en sjelden variant hos elever som har opplæring i bedrift da de er for unge til å være så selvstendig som dette krever.

### 11.5 Brobyggeren mellom teori og praksis

En del av resultatet fra empirien var at lærere og veiledere hadde en grunnleggende oppfatning om at praksisopplæring var et godt sted for elevene å se sammenhengen mellom teori og praksis. Det er umulig å redegjøre her for forholdet mellom teori og praksis og det er et stort emne i pedagogikkens historie, men jeg vil likevel prøve å vise helt kort hvordan jeg tenker at teorikunnskap kan beskrives, hvordan praksiskunnskap kan beskrives og hvordan veiledning i praksis kan vise elevene sammenheng mellom teori og praksis.

Nå jeg tenker på hva teori er og hva praksis er, så tenker jeg på kroppen min. Teori sitter i hode mitt, i tankene, i hukommelse, i intellektet mitt. Det er ord, bokstaver, bilder og tall som viser seg i tenkningen min. Praksisen sitter i hendene, armene, ja resten av kroppen. Praksisen er mine erfaringer som jeg har *gjort* med fysiske bevegelser med kroppen, det er noe jeg *gjør* eller kan *gjøre*.

Det er også slik jeg forklarer elevene mine forskjell på kunnskapsmål og ferdighetsmål når de skal lære seg å planlegge og skrive planleggingskjema. De skal kanskje gjennomføre en aktivitet med barn i praksis, der de skal finne et kunnskapsmål og et ferdighetsmål. Da sier

jeg at kunnskapsmålet er det barna skal *kunne* i tankene, i intellektet sitt, mens ferdighetsmålet er noe de skal klare å *gjøre*, under eller etter aktiviteten.

En definisjonen på kognitiv er at det har med erkjennelse, tanker og oppfatning å gjøre. Det blir ofte oppfattet som motsatt av følelser og sanser og omtales gjerne i sammenheng med kunnskap (Kjøll & Tranøy, 2013).

I sitatene fra intervjuene der lærere og veilederne omtaler teori og praksis, blir dette i meningen om at teori er det som står i bøkene og målene, mens praksis blir det de erfarer og opplever i bedriftene.

I bedriftene blir dette gjort på to forskjellige måter; den ene veiledning der og da, som jeg velger å kalle situasjonspreget veiledning og den andre den veiledningen som skjer i samtalene når læreren kommer på bedriftsbesøk, enten i startsamtalene, midtveissamtale eller sluttsamtale. Jeg mener dette gir ulike type veiledningsmodeller; veiledning i mesterlære og situert læring som blir omtalt i andre kapitler, og trekantsamtalene mellom elev, veileder og lærer der fokuset er refleksjon.

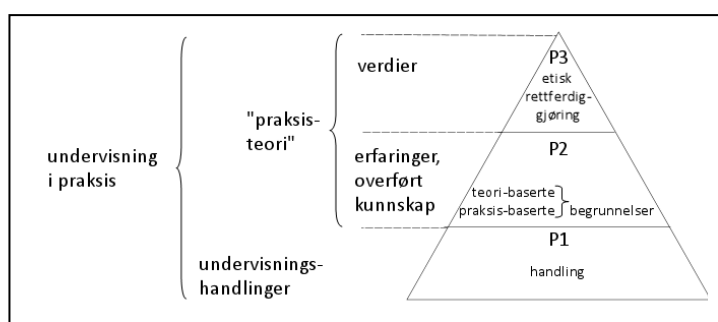
Jeg vil i dette kapitlet presentere tanker fra Hilde Hiim rundt yrkesteori og relevant yrkesteori. Jeg vil så beskrive en veiledningsmodell fra Handal og Lauvås der de bruker praksistrekanten som utgangspunkt for veiledningssamtalene. Jeg vil også presentere deres begrep om praksisteori og hvordan dette har sammenheng med elever i PTF og deres refleksjoner rundt teori og praksis.

Det er en økende erkjennelse at kvalifisert fagarbeid krever teoretiske kunnskaper som for eksempel barne- og ungdomsarbeider eller helsefagarbeider, men det er mange diskusjoner om *hva slags* teoretisk kunnskap det kreves (Hiim, 2013, s. 48). I yrkesutdanningen blir det også lagt vekt på generell kompetanse som kan beskrives som evne til å løse problemer, samarbeide, selvstendig planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid osv. Det at slik generell kompetanse fremstår som klarere enn konkrete profesjonelle fagkunnskaper kan skape inntrykk av at det er de generelle som er viktigst (Hiim, 2013, s. 49). Yrkesteori bør være forankret og ha betydning for yrkesutøvelsen og omfatte beskrive samfunnsmandat, sentrale oppgaver eller funksjoner og begrunnelser for praktisk utøvelse og dette finner man igjen i varierende grad, i læreplanene.

Den enkelte læreplan er inndelt i tre eller to ulike programfag og de har sitt eget timetall og vurdering. I boken «Praksisbasert yrkesutdanning» presterer Hilde Hiim funn fra lærere på videregående skoler som er skeptisk til fagenes deling og som er kritisk til at en slik oppdeling kan kombineres med et praksisforankret og helhetlig opplæring (Hiim, 2013, s. 93). Formuleringen av målene i læreplanene blir trukket fram som dominerende teoretisk og at dette står i motsetning til at yrkesfag er en praktisk utdanning der teori og praksis bør bli integrert. Læreplanen for vg1 helse og oppvekst, inneholder totalt 25 mål, fordelt på tre fag. Kun fire mål er formulert slik at måloppnåelse krever sammenheng mellom teori og praksis mens det på vg3 nivå er fokuset snudd, slik at det her dreier seg om å «utføre», «delta», «yte» og «gjennomføre». Dette viser at læreplanene i de ulike helse og oppvekstfagene for opplæring i skole er de mest teoritunge (Hiim, 2013, s. 95).

Handla og Lauvås sier at «brobyggingen mellom teori og praksis må være et fellesprosjekt» (Lauvås & Handal, 2007, s. 159). De sier at veiledning kan brukes som en brobygger og presenterer noen veiledningsområder i sin bok «Veiledning og praktisk yrkest teori» (Lauvås & Handal, 2007). Det er den yrkesfaglige veiledningen som er tilknyttet yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning eller i utøvelse av yrket som gjelder for prosjekt til fordypning og elever på yrkesfag. Handal og Lauvås karakteriserer veiledningen med at den foregår en-til-en (eller få), inngår i en yrkesrettet utdanning og praksis, tar opp teori-praksis-forholdet, knytter seg til elevens egen yrkesutøvelse, tar sikte på å utvikle bevisstheten hos eleven når det gjelder praktisk yrkest teori og at rammene preges av samtaleform (Lauvås & Handal, 2007, s. 33).

Forfatterne trekker frem praksistrekanten som en nyttig tankemodell for yrkesfaglig veiledning (Lauvås & Handal, 2007, s. 177)



Figur 2. Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2007)

Det er et kjennetegn at det i yrkeshverdagen oppstår situasjoner som krever handling, og handlingene må være raske og kloke. Disse handlingene kaller Handal og Lauvås for handlingstvang, vi er nødt til å handle. De beskriver det nederste området i praksistrekanten



P1-området, handlingsområdet. Der blir gjort handlinger som er mer automatisert og som blir gjort uten å tenke eller å reflektere noe særlig. Det handles ikke helt tilfeldig fordi man har grunnleggende kunnskap fra utdanningen hva man bør gjøre. Dette kan sammenlignes med det Donald Schön kaller for viten-i-handling for profesjonelle (Lauvås & Handal, 2007, s. 176).

Veiledningen av elevene i PTF foregår i P2, der elevene skal samtale om å trekke tanker fra teorien over på de praktiske handlingene de gjør i praksis. Det å reflektere over praktisk yrkesteori vil si å transformere teorien over til den praktiske virkeligheten (Lauvås & Handal, 2007, s. 179). Handal og Lauvås forklarer praktisk yrkesteori med at det er et privat, tankemessig beredskap «med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og ordnet etter de verdier vi oppfatter som viktige.» (Lauvås & Handal, 2007, s. 180). Praktisk yrkesteori inneholder mye taus kunnskap og erfaringer som kommer fra vårt private liv. Den inneholder også teori fra skolesammenheng som kan tas i bruk ved riktige sammenhenger, for eksempel i en veiledningstime.

I P3-nivået av praksistrekanten tar elevene i bruk vurderinger av hva som er forsvarlig å gjøre i ulike situasjoner, hva som er riktig og galt, hva som er vakkert og stygt. Dette er vurderinger rundt situasjoner vi gjør som kommer fra oss selv, subjektiv sett (Lauvås & Handal, 2007, s. 182).

### 11.6 Vurdering for læring

I det innsamlede datamaterialet og bearbeidingen av dette kom det frem et endringsperspektiv og en stor del av dette gikk på å endre og forbedre vurderingsarbeidet med faget PTF og elever i opplæring i bedrift. Jeg vil derfor i det følgende vise til lover og forskrifter som støtter endringene og den nåværende praktisering av vurdering i PTF, gjeldende for dette prosjektet.

I all skolevirksomhet er det Opplæringsloven eller Lov om grunnskolen og den videregående skolen av 1998 som gjelder. Denne loven har en egen forskrift som omhandler vurdering, «Forskrift om vurdering – Kapittel 3 Individuell vurdering i grunnskolen og i den videregående skole». Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for generelle rettigheter for vurdering for elever i videregående skole, spesielt opp mot undervisvurdering og sluttvurdering og deretter vise hvordan endringsperspektivet fra det innsamlede

datamaterialet gjør at PTF blir gjennomført i samråd med forskriften i kapittel 3. Til slutt vil jeg vise til Utdanningsdirektoratets retningslinjer om hvordan vurdering og vurderingspraksis kan og bør praktiseres.

#### 11.6.1 Forskrift om vurdering kap.3 – Rett – formål – grunnlag

I forskrift til opplæringsloven §3-1. Rett til vurdering, står det at «..... elever, lærlinger og lærekandidater i offentlig videregående opplæring har rett til vurdering.....». Det står også at de har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen sin. Elevene har også rett til å være kjent med hva som er målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i elevens kompetanse og hva som blir grunnlagt i vurderingen (Forskrift til opplæringslova, s. §3-1)

God tilbakemelding er en forutsetning for å fremme læring underveis og for å få frem kompetansen til eleven underveis og ved avslutningen og dette er et viktig formål med vurdering av fag (Forskrift til opplæringslova, s. §3-2).

Det er læreplanverket og kompetansemålene som er i læreplanene som ligger til grunn for vurdering i fag. Faktorer som ikke skal ha noe å si for vurdering er elevforutsetninger, fravær eller forhold som har med elevens orden og atferd. Likevel kan for mye fravær gjøre at læreren ikke har vurderingsgrunnlag for å sette karakter. Fra skoleåret 2016/2017 ble det innført en 10% regel om fravær. Det betyr at eleven risikerer å ikke få karakter dersom han har udokumentert fravær over 10%. Avgjørelsen ligger hos rektor. Dette er rettigheter som eleven har, men eleven har også en plikt til å møte frem på skolen og delta aktivt i opplæringen slik at det finnes et vurderingsgrunnlag (Forskrift til opplæringslova, s. §3-3)

#### 11.6.2 Underveisvurdering

Det er mange ulike måter å gi en vurdering på og ifølge forskriften kan underveisvurdering både være skriftlig og muntlig og den skal gis løpende. Det betyr at eleven kan få mange ulike vurderinger underveis i terminen i de ulike fag. Denne vurderingen skal brukes for at elevene skal ha mulighet til å øke kompetansen sin i et fag og underveisvurderingen skal inneholde informasjon om hvilke kompetanse elever har på det aktuelle tidspunktet og veiledning om hvordan eleven kan utvikle kompetansen sin i faget (Forskrift til opplæringslova, s. §3-11).

Utdanningsdirektoratet har samlet dette og kalt det «4 prinsipper for god underveisvurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2015):

Prinsipp 1: Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. I PTF betyr dette at:

- Eleven må forstå formålet med faget og relevansen mellom det eleven skal lære i bedriften og målene i læreplanen.
- Opplæring i bedriften tar utgangspunkt i hva elevene har av forkunnskaper innen fagområdet og hva de forstår av faguttrykk.
- Alle elevene har en egen læreplan der mål fra læreplanen står og hvor de er konkretisert i lokale mål, som betyr forståelige mål og arbeidsoppgaver i begynnelsen av opplæringspraksisen.
- Elevene ikke har for mange læringsmål i hver periode slik at eleven klarer å ha oversikt over hva de skal lære.

Prinsipp 2: Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. I PTF betyr dette at:

- Elevene får tilbakemelding i en samtale der man tar utgangspunkt i det som eleven og læreren har skrevet i den lokale læreplanen før eller rett etter eleven er begynt i praksisperioden.
- Elevene får en samtale med veileder og lærer flere ganger i løpet av opplæringsperioden i bedriften. I starten, midtveis og på slutten.
- Tilbakemeldingene er konkrete og beskriver elevens arbeid og hva som er bra og hvorfor det er bra.
- Tilbakemeldingene også kommer i hverdagen, mens elevene er i arbeid og arbeider med arbeidsoppgaver som har med målene som står i læreplanene.

Prinsipp 3: Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg. I PT betyr dette at:

- Elevene får situasjonspreget veiledning og råd i arbeidet av andre profesjonelle i praksisfellesskapet
- Skolen og læreren har gode, kjente og faste rutiner for fagsamtaler
- Samtalene fokuserer på elevens muligheter for faglig forbedring
- Tilbakemeldingene er så konkrete og forståelige for eleven at det er mulig å bruke det i videre arbeid.

Prinsipp 4: Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. I PTF betyr dette at

- Elevene er aktive i å velge seg mål for opplæringsperioden og gjør seg kjent med og forstår hvilke oppgaver de må utføre i forhold til målene
- Elevene er aktive i samtaler med veileder og lærer i forhold til å vurdere sin egen måloppnåelse
- Elevene skriver og leverer inn all skriftlig og muntlig dokumentasjon som sikrer vurderingsgrunnlag i faget.

### 11.6.3 Halvårsvurdering og sluttvurdering

Halvårsvurdering skal være en del av undervisvurderingen i faget, i løpet av skoleåret, og den skal vise elevenes kompetanse i faget, opp mot læreplanen. I forskriften står det at halvårsvurderingen skal inneholde informasjon om hvordan eleven kan øke kompetansen sin og at det er rektor som har ansvar for at vurderingen blir gitt med og uten karakter (Forskrift til opplæringslova, s. §3-13). I videregående skole blir skoleåret delt opp i to like halvår, kalt termin 1 og termin 2. I termin 1 får elevene, ved terminens slutt, en karakteroversikt over hvilket karakternivå de har i de ulike fagene etter et halvt år.

Det siste halvåret, termin 2 avsluttes med standpunkt karakterer, en sluttvurdering av skoleåret. I følge forskriften skal sluttvurderingen gi informasjon til eleven om kompetansen denne har i ulike fag, ved avslutningen av skoleåret (Forskrift til opplæringslova, s. §3-17)

### 11.6.4 Utdanningsdirektoratet om vurdering og vurderingspraksis i YFF

Høsten 2016 ble faget Prosjekt til fordypning endret til Yrkesfaglig fordypning.

Utdanningsdirektoratet kom ut med nye og endrede råd og anbefalinger om hvordan vurderingsarbeidet i dette faget skulle være i tråd med «vurdering for læring», opplæringslovens forskrift om vurdering og det læreplanen sa om vurdering. Jeg vil i det følgende gi en beskrivelse i hva direktoratet anbefaler skoler, lærere og veiledere i bedrifter om å arbeide med vurdering i YFF.

Utdanningsdirektoratet har opprettet egne sider på nett som gjelder for YFF. Her har de lagt inn ulike faner som gir skoler og lærere en god innsikt i hvordan man skal jobbe med YFF og hvordan vurdering skal og bør foregå. Det de legger mest vekt på er de 4 prinsippene i Vurdering for læring (s.74) og at vurderingen skal være læringsfremmende. Det som er viktig å legge merke til her, er at de presiserer den ulike praksisen med vurdering for bedrifter og skole. Bedrifter legger ofte mest vekt på andre vurderingspunkt enn læreplanmålene, som kan være: evne til kommunikasjon, samarbeid, å være fleksibel og nøyaktig, og til

arbeidsinnsats og orden (Kunnskapsdepartementet, 2016d). Direktoratet presiserer at dette ikke skal være vurderinger som en gir karakter på eller som skal være med på sluttvurderingen av faget, men at det kan være nyttig som en del av tilbakemeldingen i elevens underveisvurdering.

Andre faner som direktoratet har laget for å gi skolene, lærerne og bedriftene gode tips, anbefalinger og eksempler på vurderingsarbeid i YFF er:

- Gi gode faglige tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2016b)
- Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier (Kunnskapsdepartementet, 2016a)
- Kjennetegn på måloppnåelse i yrkesfaglig fordypning (Kunnskapsdepartementet, 2016b)

Om sluttvurdering, sier direktoratet at elevene skal ha standpunktkarakter som sluttvurdering i faget. Det betyr at man må følge prinsippene om vurdering på en god måte, og at elevene, lærere og veiledere må arbeide sammen for å få en felles forståelse for hva målene handler om og hva eleven må gjøre for å nå dem (Kunnskapsdepartementet, 2016d).

Jeg har i dette kapitlet sett på ulike sider ved læring i praksis. Jeg har sett på ulike måter man kan lære i arbeidslivet og hvordan en kan reflektere over læring. Jeg har sett på ulike måter en kan bli veiledet på og hvordan vurdering skal bidra til at elevene lærer.

## 12.0 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg har til nå sett på hvordan praksisopplæring har endret seg gjennom de siste 100 år i et samfunnsperspektiv og hvordan dette faget har utviklet seg. Opplæring i arbeidslivet har lange tradisjoner i mange ulike yrker og sektorer og jeg har sett at opplæring av personale i helse-, omsorg-, oppvekst- og sosialsektoren har hatt sterke tradisjoner helt tilbake på begynnelsen av 1900-tallet. Vi har gått fra at man lærte opp kvinner til omsorgsoppgaver for familie, til den spede begynnelse av opplæring av hjelpepleiere og barnepleiere, til reform-94 med en bred spredning av yrker innen samme sektor, men nå med omsorgsarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere i tillegg til hjelpepleierutdanningen. Opplæringen har foregått mer eller mindre i praktiske situasjoner, men uten at det har vært nevneverdig i læreplanene (bortsett fra hjelpepleier) (Nore, 1980).

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006 kom faget Prosjekt til fordypning, som skulle være en motvekt for teoridelen i skolen, og som stadfester at opplæring i bedrift skal være en stor del av opplæringen i fagopplæringen i videregående skole. I forhold til ansvaret som ligger i samfunnet og i formålet i PTF er målene i Stortingsmelding nr. 31 sammenfallende.

Utdanning er veldig viktig for alle samfunnsborgere slik at de kan være aktive i arbeidslivet og mestre hverdagen sin (*St. meld. nr. 31 2007-2008*).

Jeg vil i det følgende presentere og foreta en drøfting av de funn jeg har fått fra prosjektet, med utgangspunkt i problemstillingen, som er:

### *Hvordan videreutvikle faget Prosjekt til fordypning for å bedre elevenes læring?*

Jeg har valgt en struktur for drøftingen som tar utgangspunkt i kjernekategoriene jeg har presentert og de er:

1. Endringer
2. Læring
3. Organisering av PTF

Det viser seg imidlertid å være utfordrende å drøfte disse med tydelige skiller da funn jeg har gjort i en kategori påvirker resultat i en av de andre og motsatt. Jeg presenterer derfor funn med påfølgende drøfting ut fra om funnene gav endringer og læring i faget.

Jeg presenterer ikke de forslag til endringer som ikke ble gjennomført. Dette var forslag som lærerne vurderte som mindre viktige for utviklingen av faget og elevenes læring.

Forslagene som ikke ble tatt med i dette prosjektet var:

- Ønsker lengre tid før elevene kommer ut i praksis
- Sykehjem kan komme til skolen og informere
- Veileder passer på innleveringsfrister på oppgavene
- Jobbe mer på skolen med oppgavene

Jeg vil avslutte med betraktninger som berører alle områder og litt om hvordan veien videre kan bli.

### 12.1 Presentasjon og drøfting av funn som har gitt endringer i PTF

Den første kjernekategori jeg velger å trekke frem i dette kapitlet, er kategorien om endringer. Tilbakemeldingene fra veilederne var mange, konkrete og nyttige og alle ble gitt under motivet for at gjennomføringen av PTF skulle bli bedre, og at læringsutbytte for elevene skulle øke. I denne kategorien var det 30 koder, altså 30 forslag til små eller store endringer. Jeg vil i det følgende presentere de endringene som lærerne på min avdeling bestemte seg for å fokusere på og gjennomføre.

#### 12.1.1 Endringer innen vurderingsarbeid

Det var forslaget om å *innføre midtveisvurdering* som hadde størst treff. Her kom det også forslag om å lage et nytt skjema som man skulle bruke i midtveisvurderingssamtaler som inkluderte en fremovermelding til eleven. I tillegg kom ønske om å innføre en sluttvurderingssamtale basert på midtveisvurderingen og fremovermeldingen.

Dette forslaget var det lærerne ble mest begeistret og enig i. I fokusgruppeintervjuet presenterte jeg endringsforslagene og da forslaget om midtveisvurdering med framovermelding kom, uttalte en lærer det slik:

«Det hørtes ut som en veldig god ide. Det er det mest fornuftige jeg har hørt i dag.»

(Lærer i vgskole)

Veilederne som kom med dette forslaget begrunnet forslaget sitt med:

«...jeg tenker det kunne vært greit å få ut(skjema) for da kunne du brukt det også i samtale med elevene og veiledning. Dere kunne snakket om hvis du skal komme et steg høyere må du gjøre sånn og sånn, for da kan du ta den underveis vurderingen.»

(Veileder i skole)

«Men visst de hadde fått en halvveis, så kunne du sittede ned og tatt en samtale om det, og si at jeg ser at sånn og sånn og her kunne du kanskje gjort annerledes, vært mer aktiv, vært mer på, så kan elevene bruke fire uker på vise de kan ta imot denne veiledningen og så kan du bare kommentere på en avslutningsdag. Ja her kan vi se at du har hatt framgang, nå ser vi at du har.... At du kommentere utviklingen de har hatt siden underveis vurdering» (veileder i barnehage)

Det kommer frem av intervjuene at veiledere og lærere er opptatt av vurdering av elevene, men at de reflekterer rundt vurdering fra ulike retninger. Lærerne er opptatt av at elevene skal være kjent med hva de blir vurdert i, gjennom å skrive den lokale læreplanen der nasjonale og lokale mål er skrevet inn. De er også opptatt av at elevene skal få tilbakemeldinger og fremovermelding, men at det skjer mer i avtalte situasjoner som samtaler med elev, lærer og veileder. I tillegg er lærerne fokusert på elevenes dokumentasjonsarbeid og egenvurdering i form av at de skal vise sin egen måloppnåelse gjennom oppgaver de gjør i opplærings situasjoner i bedriften og som læreren vurderer.

Som et resultat av dette forslaget ble det utarbeidet et midtveisvurderingsskjema (vedlegg 8) med fremovermelding og et sluttvurderingsskjema (vedlegg 9) som ble levert ut da elevene gikk ut i praksisperioden høsten 2015. I skjemaet ble det ført inn hver elevs individuelle mål som de hadde valgt fra læreplanen og som veilederne kunne bruke i veiledning og i samtaler med eleven og som læreren skulle bruke aktivt i vurderingssamtaler med eleven.

Funn i loggene rundt evaluering av disse endringene, var at midtveisvurderingssamtaler og sluttvurderingssamtaler har vært svært positive. Lærere og veiledere sier at:

«Elevene får klare tilbakemeldinger på hva de skal forbedre og det er fint å ta seg tid til denne samtalen, og både la eleven få høre om sine sterke sider, og om det som bør tas tak i» (lærer)



«Midtveisvurdering var veldig nyttig for å på en ryddig og formell måte gi elevene en tilbakemelding og fremovermelding mens de fremdeles hadde mulighet til å endre på ting» (veileder)

Mens elevene uttaler at:

«Jeg følte at jeg fikk mer ut av å året med at læreren kom midt i praksisen og at jeg da fikk høre om hvordan jeg lå an med praksisen min, og det å kunne høre det fra dem tidlig om hva som må forbedres og hva som er bra og hva som kanskje kan forbedres litt. Så jeg følte jeg fikk mer nytte av vg2 med samtaler med lærer og veileder.» (elev)

«Møtene og samtalene jeg hadde med lærer og veileder i praksis nå hadde utrolig mye og si for utviklingen min i praksis. Først virket disse samtalene litt skummel, men jeg forsto veldig fort at det er for mitt beste, det er for min utvikling.» (elev)

I loggene kom det også frem en del utfordringer som veilederne og lærerne opplevde med å ha midtveissamtaler og fylle ut skjema. Totalt sett gikk det på tid og tidsbruk, og det at veiledere ikke får lønn for å ha videregående skole elever i praksis. Tilbakemeldingene var blant annet at det ikke er innbefattet i veiledernes arbeid, at de ikke får lønn og at de har så dårlig tid i hverdagen at det er nok å bare ta imot elever i praksis.

Det viktigste funnet og det som kanskje førte til den største endringen i faget PTF var dette om å endre vurderingspraksisen som vi hadde. Tidligere hadde vi et tilbakemeldingsskjema (se vedlegg) som veilederne i bedriftene skulle fylle ut ved å krysse på ulike indikatorer og om eleven var på lavt, middels eller høyt nivå. Det var frivillig om de ønsket å komplementere med kommentarer. Dersom bedriften valgte å ikke kommentere, fikk eleven kun kryss som tilbakemelding. Det fortalte ikke eleven noe om hva hun eller hun var god på eller kunne arbeide mer med. Dette skjema ble levert inn helt på slutten av praksisperioden når læreren skulle gi en halvårsvurdering på PTF.

Da vi utarbeidet et midtveisvurderingsskjema og et sluttvurderingsskjema ble det også ble innført en samtale midtveis i perioden og en i slutten av praksisperioden. I skjemaene ble det

satt inn et yrkesetisk mål som dekket de funn som kom frem fra veilederne som gikk på det å lære seg arbeidslivets normer og regler (komme presis, arbeidstøy osv). I tillegg ble det satt inn elevens mål fra den lokale læreplanen og i midtveisvurderingsskjemaet ble det lagt til en kolonne for fremovermelding. Dette ble iverksatt høsten 2015 og alle lærerne brukte det hele skoleåret 2015/2016.

Vurdering har stor innvirkning på elevenes læring og en god vurderingspraksis motiverer for læring. I Forskrift til Opplæringslova §3-1 (Opplæringslova - oppl.), står det at elevene har rett til vurdering og at denne retten innebærer underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Målet for opplæringen, hva som blir vektlagt i elevens kompetanse skal være kjent for eleven og på nettsidene til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015) skrive de at: «underveisvurderingen skal være læringsfremmende og bygge på de 4 prinsippene i Vurdering for læring. Prinsippene er:

1. forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involverte i eget læringsarbeid gjennom blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

Slik jeg ser det oppfyller vi direktoratets føringer rundt «vurdering for læring» ved at vi innførte en midtveissamtale og en sluttvurderingssamtale. Midtveissamtalen blir nå gjennomført midtveis i praksisperioden, en samtale med elev, lærer og veileder. Jeg har valgt å kalle denne samtalen for en «trekantsamtale» for å beskrive hvordan den bør foregå. I veilederen til Prosjekt til fordypning står det at eleven skal medvirke til vurderingsarbeidet og at «eleven er brobygger mellom de ulike læringsarenaene og må sørge for dokumentasjon og videreformidling av egen kompetanseutvikling som er grunnlag for vurderingen»(Kunnskapsdepartementet, 2012).

#### 12.1.2 Innføring av trekantsamtaler

En trekantsamtale blir gjennomført fordi eleven skal kunne videreformidle sin oppfatning av sin egen måloppnåelse og fordi han eller hun skal få veiledning på oppgavene (dokumentasjonen) som de må gjøre mens de er i praksis. Her er et viktig poeng at eleven skal lede samtalen og at læreren og veilederen skal følge elevens vei. Som et hjelpemiddel har man skrevet ut midtveisvurderingsskjema der målet om yrkesetikk og elevens

individuelle mål er ført inn. Eleven sier noe om hvor han eller hun føler de står i forhold til et og et mål og veilederen legger til det han eller hun vurderer eleven til å være i forhold til målet. Lærerens oppgave i denne samtalen er å være den som skriver det som blir sagt, inn i skjemaet, og å veilede eleven og veilederen dersom det er uklarheter rundt målene. Det er viktig i denne samtalen at eleven får en fremovermelding. Det vil si at etter eleven og veileder har vurdert eleven ut fra et mål, må veileder si hvordan eleven kan øke måloppnåelse eller hvordan hun eller han kan øke kompetansen sin rundt et mål. Læreren skriver dette inn i kolonne for «fremovermelding». Trekantsamtalen avsluttes med at læreren gir en totalvurdering av kompetansenivå i forhold til måloppnåelse, midtveis i praksisperioden. Denne vurderingen gjelder kun måloppnåelse av opplæringen i bedriften.

Sluttvurderingssamtalen blir gjennomført nesten identisk. Eleven må vurdere seg selv og her får han eller hun en tilbakemelding på hvordan måloppnåelsen har vært siden midtveissamtalen der fremovermelding blir vektlagt. Samtalen avsluttes med at det blir bestemt en sluttvurdering av kompetansenivået til eleven, på bakgrunn av kompetansemålene i den lokale læreplanen.

Hvis vi går tilbake til de fire vurderingsprinsippene som direktoratet har gitt som veiledning, mener jeg at vi følger det helt nøyaktig. Eleven får forståelse for hva de skal lære og hva som er forventet av dem. De får tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet de gjør, de får råd om hvordan de kan forbedre seg fremover, og elevene er involvert i sitt eget læringsarbeid ved at de vurderer seg selv, gjør oppgaver og leverer det til lærere.

En annen bekreftelse om at dette har vært en positiv endring er tilbakemeldingene fra lærere, veiledere og elever i loggene. Eleven opplever trekantsamtalene som lærerikt og utviklende og at de spesielt er fornøyd med å få tilbakemelding og fremovermelding, midtveis i praksisperioden og lærerne føler de får gjort et bedre vurderingsarbeid.

I forhold til trekantsamtalene, innholdet i dem, og om det har ført til læring for elevene, kan man trekke linjer til Vygotsky (Moen, 2013) og det han sier om språket og hvordan en kan bruke språket til læring. I disse samtalene bruker eleven språket til å uttrykke seg og sine oppfatninger og til å høre og oppfatte det som lærer og veileder sier. I forhold til Vygotskys tanke bruker eleven språket som et materielt verktøy på det interpsykologiske plan når eleven vurderer sin egen måloppnåelse. Når de får tilbakemelding fra lærer og veileder bruker de en internaliseringsprosess slik at det eleven får høre, går over til å være erfaringer

og opplevelser på det intrapsykologiske plan. Eleven er her i sin nærmeste utviklingssone der de kan lære ved hjelp av tilbakemeldingene de får.

Samtidig skjer det en refleksjon rundt samtalene med målene. Kompetansemålene blir ofte erfarte eller nådd flere ganger i løpet av praksisperioden eller på en dag. Når eleven er i trekantsamtalen og vurderer seg selv ut fra målene, reflekterer han eller hun. Donald Schön sier at eleven kan oppnå læring ved å høre og se på veileder og samtidig at veilederen kan bruke refleksjon over bevisste handlinger eleven har gjort i praksis, altså refleksjon over «refleksjon-i-handling» (Schön, 1987/2012).

Elevene bekrefter dette i loggene til meg, der de skriver at samtalene i begynnelsen var skumle men at de etter hvert oppfattet dem som utviklende og lærerike fordi som en elev skrev det: «i samtalene har jeg fått både ros og kritikk, og det er begge gode tilbakemeldinger som gir en god utvikling om man er fokusert på det man gjør».

Det å få en samtale rundt situasjoner eller enkle oppgaver som gjør at eleven tenker over hvordan de tenker i midt i situasjonene, så fører det til at de selv ser en tydelig forbedring. En elev skrev i loggen sin at «Da vil man føle at det ikke er så vanskelig å mestre, ikke så veldig abstrakt».

Utfordringen fremover vil være at noen veiledere i bedriftene opplever disse samtalene som en tidstyv i forhold til det lønnede arbeidet de skal utføre. De føler det høres ut som mye arbeid når skolen kontakter dem og informere om to vurderingsskjema og –samtaler og dette kan føre til at skolen har færre bedrifter å plassere elevene i.

Det at bedriftene og veilederne ikke blir lønnet, har vært en utfordring siden faget ble innført i 2006. Det har vært flere tilfeller hvor bedriftene har avslått forespørsler om å ta imot elever i praksis, fordi det krever for mye tid og arbeid som ikke blir lønnet. Det ser dessverre ut til at dette er en side ved Prosjekt til fordypning og nå Yrkesfaglig fordypning som ikke blir prioritert da det heller ikke ligger noe nye føringer om dette i den nye læreplanen.

### 12.1.3 Endring av informasjonskanaler

Et funn fra empirien var at flere veiledere ytret ønske om å få all informasjon og oppgaver tilsendt på mail. Det kom frem fra intervjuene at de blå mappene som elevene har hatt med seg, ofte stoppet opp ulike steder som medførte vanskeligheter med å bruke den som et arbeidsredskap. Noen ganger var det en leder som hadde den på kontoret, noen ganger var

det elevene som glemte å gi den fra seg, og noen ganger ble den liggende i en skuff hos veilederne, uten å bli brukt. Når det gjaldt oppgavene var det flere veileder som etterlyste klarere retningslinjer for hvordan oppgavene skulle bli brukt i praksis. Flere av dem så aldri noe til oppgavene fordi elevene ikke vil ha hjelp eller veiledning fra dem. Noen opplevde at de leste oppgavene i den blå mappen, men forstod ikke helt hvordan de skulle bruke dem i veiledningsarbeidet sitt.

En rektor, som også har hatt ansvar som veileder, uttalte det slik:

«Lærerne kommer og spør: hva er mitt ansvar i forhold til oppgavene? Hvordan er organiseringen i forhold til det, er det noe jeg skal gjøre, skal jeg pushe på...? Akkurat det kunne vi fått litt mer informasjon om på forhånd. Kanskje fått tilsendt oppgavene på forhånd, at dette er det elevene skal gjøre, det hadde vært fint å få innblikk i hva elevene skal gjøre på forhånd.

Det ble derfor bestemt at den videregående skolen skulle samle alle papirer som hadde med hver enkelt elev og sende dette på mail direkte til veilederne. Lærerne i fokusgruppeintervjuet ønsket å møte veilederne på dette for at samarbeidet skulle bli enda bedre.

I loggene fra lærerne der de evaluerer endringene som er blitt gjennomført kommer det frem at det er krevende arbeid men likevel positivt. En av videregående skole-lærerne skriver dette:

«I forhold til å bruke mail i stedet for mapper, synes jeg det fungerer bedre i skole/ barnehage enn på f. eks sykehjem. På sykehjem/ innenfor helsesektoren er det mange som kun har elevene en dag og som ikke har fått tilsendt informasjon/ ikke setter seg inn i det. Da er det lettere å ha en fysisk mappe som elevene kan ta frem og vise. Det har fungert veldig fint for de som er i skole/ barnehage» (lærer videregående skole)

Tilbakemeldingene i loggene fra veilederne viser at de mener at det er positivt å få papirene på mail, og at det var spesielt positivt å få oppgavene på mail slik at de fikk en oversikt over hva elevene skulle gjøre i praksisperioden.

Spørsmål om ansvarsfordeling er også noe mange av veilederne tar opp. En av veilederne som jobber i barnehagen får spørsmål fra meg om informasjonsflyten og gir et svar som representerer mye av det veilederne lurer på, innen kjerne kategorien «*organisering av PTF*»:

"Det har vært litt utydelig noen ganger. Jeg synes jeg har fått tydelig beskjed angående eleven, og sånt, men litt lite informasjon om hva som er målet, hva de skal oppnå i løpet av tiden. Det synes jeg at jeg har fått for lite informasjon om og det hadde vært greit å få en samtale eller en mail fra læreren eller fra skolen eller sånn på forhånd, hva som er min jobb også, på en måte, hva som forventes av meg som veileder, hvor mye jeg skal tilrettelegge, eller om eleven skal finne seg til rette selv, eller om de skal ha hjelp... det er jo individuelt også»

Nå vil veilederne kunne lese informasjon på mail, og i den blå mappen som elevene har med seg til bedriftene. De vil også finne elevens mål i den blå mappen i den lokale læreplanen som tidligere, men i tillegg finner igjen målene i midtveis- og sluttvurderingsskjemaet.

Det er mange ulike dokumenter som skal være med å dokumentere elevenes opplæring i PTF. Noe av formålet er å dokumentere og kvalitetssikre elevenes utførte arbeid og måloppnåelse, gi eleven mulighet for sin egen kompetanseutvikling, være et grunnlag i vurderingsarbeidet og gi grunnlag for videre tilpassing av opplæringen. Det er ulike typer dokumentasjon som vi bruker for å sikre elevenes måloppnåelse og det er den lokale læreplanen, logg, oppgaver, arbeidsavtaler og ulike vurderingsskjema (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Ut fra veilederen i PTF, er ansvaret for å utarbeide og oppbevare dokumenter lagt hos skolen, læreren eller eleven selv (Kunnskapsdepartementet, 2012). Jeg har ikke funnet skriftlige føringer som sier noe om at bedriftene skal skriftliggjøre noe og dermed mener jeg at vi ikke kan kreve eller pålegge veilederne arbeid med dokumentasjonen. Likevel er vi som skole, lærer og elev pålagt dokumentasjonsbyrden og det er vanskelig å ikke inkludere

bedriftene. De må skrive under på avtaler, de må lese seg opp på måloppnåelse, de må ta seg tid til vurderingssamtaler osv.

I tillegg er dette en utmerket mulighet for veilederne å lese seg opp på innholdene i målene og dermed det elevene lærer på skolen i programfagene.

Det kan virke som det litt mindre avskrekkende å få papirer på mail og ikke i en blå mappe med mellom ti og tolv sider til gjennomlesing. Da kan de velge de dokumentene de skal lese som er aktuelle for akkurat den situasjonen de trenger dokumentene til. Jeg har likevel observert i etterkant av at datainnsamlingen er avsluttet, at noen av lærerne har gått tilbake til å fylle ut, skrive ut papirene og legge dem i en blå mappe.

#### 12.1.4 Mål om yrkesetikk

Et annet funn som viste seg å være en felles oppfatning for lærere og veiledere var at en del av læringsutbytte for elevene også bør være det vi kaller for arbeidserfaring og det å oppleve hva det vil si å være en arbeidstaker og kollega. Noen av intervjuobjektene uttalte at en viktig læringsbit for elevene er å ansvarliggjøre dem ved at de opplever å ha møteplikt, å ha ansvar, det at noen venter på dem og er avhengig av at de kommer på jobb. To av veilederne uttrykker det slik:

«Og få sett at ting blir faktisk gjort. At det ikke bare er å gå å daffe. Jeg tror de har litt forskjellig oppfatning av hva det vil si å jobbe på en skole og jeg har selv vært på praksis på sykehjem. Så det er litt av hvert man får i alle fall orientert deg skikkelig og en finner fort ut hva som skal gjøres og ikke. Da vet en at det ikke nytter å komme dinglede.» (Veileder fra SFO)

«Den er kjempe viktig og så er det noe å skjønne på dette tidspresset på en måte det er veldig lett å sitte på en skolebenk og sløve dag ut og dag inn, men her er det click-click- click. Du er nødt til å være på hele veien. Du kan ikke sove vekk en ½ time fordi du var litt trøtt den dagen. Og sant jeg tenker at man får mye av den erfaringen, tidlig, slik at du får tenkt deg godt om» (Veileder i skole)

Ut fra slike funn i intervjuene med veilederne, ble det utarbeidet et forslag om at man kunne ha med et mål om yrkesetikk i vurderingsskjema.

Lærerne bestemte seg for at det skulle bli inkludert i midtveis- og sluttvurderingsskjemaet fordi dette målet møter arbeidslivets tradisjon på å vurdere nye arbeidstakere etter om de kommer presist, overholder arbeidstid og pauser, har interesse for arbeidsoppgaver, er ryddig og har orden, har god samarbeid og kommunikasjon med kolleger og er en aktiv deltaker i arbeidsmiljøet.

Målet på barne- og ungdomsarbeiderfaget vg3 lyder: «utføre arbeidet i henhold til gjeldende regelverk og yrkesetiske retningslinjer» (Kunnskapsdepartementet, 2007a) og de yrkesetiske retningslinjene for en barne- og ungdomsarbeider er både formelle og uformelle. De formelle bestemmes ut fra hvor en arbeider med kan for eksempel være barnehageloven, forvaltningsloven og arbeidsmiljøloven. De uformelle har litt med normer, regler og ulike forventninger ut fra hvilke rolle en tenker på, men de kan være; baksnakking er ikke tillat, overholde avtaler/pauser, møte presist på arbeidet og så videre (Hårberg & Standal, 2011).

På vg1 helse og oppvekst heter det at å «gjøre greie for kjenneteikn på profesjonalitet i yrke innanfor oppvekst-, helse- og sosialsektoren» (Kunnskapsdepartementet, 2006b) og på helsearbeiderfaget vg2 er det å «utføre arbeidet i tråd med yrkesetiske retningslinjer» (Kunnskapsdepartementet, 2007b).

Lærerne bestemte derfor å inkludere lokale mål som går på å møte presist, gi melding ved fravær, holde avtaler, ha passende arbeidstøy, gjøre pålagte oppgaver, vise respekt, samarbeidsvilje og ta initiativ (se vedlegg på de nye vurderingsskjemaene). På den måten mener jeg vi fikk kombinert et skolemål og et mål i yrkeslivet.

I veilederen i Prosjekt til fordypning står det at det kun er kompetansemål fra læreplanene som kan vurderes med karakter og annen utvikling i arbeidslivet som kan bidra til vurderingsgrunnlaget, ikke skal vurderes med karakter (Kunnskapsdepartementet, 2012). Elevene får derfor en muntlig tilbakemelding om disse ulike delene av yrkesetikken fra veileder, mens læreren bestemmer vurderingen i forhold til målet.

I mine funn ser jeg at det er ikke en utbredt kjennskap til *faget* Prosjekt til fordypning hos veilederne, men når vi snakket om *praksis* er de veldig godt kjent med det begrepet. Alle har en sterk mening om at elevene må ha praksis og at elever ved yrkesfaget bør læres opp ved å være i arbeidsmiljø med andre profesjonelle og ferdigutdannede fagarbeidere. De mener



det er viktig at elevene får lære seg hva det vil si å være en arbeidstaker ved å bli ansvarliggjort rundt det å møte presis, gi beskjed ved fravær, vise initiativ og interesse. Når skolene sender ut elever i opplæring i bedrift når man målet i Stortingsmeldingen om å bli rustet til arbeidsliv og jeg mener dette blir oppfylt når vi har tatt inn målet og vurdering av målet om yrkesetikk.

## 12.2 Presentasjon og drøfting av andre funn i min undersøkelse

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte funn som ikke førte til noe endringer, men som viste hva veiledere, lærerne og elevene tenker om læring. Det å videreføre disse funnene og være bevisste på disse sidene ved læring i PTF, vil kunne bidra til å videreutvikle faget.

Det at yrkesfagelever bør ha opplæring i bedrift fremstår som en rød tråd i alle intervjuene. I kjernekategori *læring* har jeg samlet funn som viser at dette er viktig fordi de skal utdannes som fagarbeidere, de skal se sammenheng mellom teori og praksis og de bør få opplæring og veiledning fra dem som allerede er erfarne profesjonelle innen helse-, oppvekst og sosialsektoren.

### 12.2.1 Teori og praksis

Funnene viser at det er viktig at elevene har teorien i bunn og at de får praktisk erfaring i hvordan det de har lært utarter seg i det virkelige liv. Funnene viser også at elevene kan ha god læring av å oppleve at den teorien de har lært på skolen ikke passer der de trodde, at de må ta hurtige avgjørelser og være fleksibel og tenke fort for å løse situasjoner der og da.

En lærer fra videregående skole uttaler om sammenhengen mellom teori og praksis at:

«...jeg tror det er viktig å ha teorien i bunn og komme ut og oppdage at det hører sammen. Og så er det ikke sikkert at virkeligheten er akkurat slik som teorien er, men om du ikke vet hva det ideelle er, hvordan det egentlig skal være, så vet du heller ikke hva du skal jobbe mot heller. Så du må ha den ideelle teorien i bunn og så må du tilpasse deg den enkelte etter hvert, og de har jo ikke så stor erfaring, i hvert fall vg1 og praksis i sykehjem så er det veldig mye nytt, og de aller fleste er mottakelig for veiledning, å gjøre enkelte oppdagelser, for eksempel hvordan skal du henvende deg til en dement person? De har jo kanskje fått litt innblikk i det og så ser de at det

fungerer. At de ser at hvordan du fremtrer er avhengig av hvordan resultatet blir. Så praksis er viktig for å skape flere nyanser.» (lærer)

Mens en veileder fra en barneskole sa dette om samme emnet:

«Jeg tror de kan lese seg til veldig mye, men når de kommer ut i arbeidslivet så må de ta valg, de må takle situasjoner på strak arm. De har kanskje lest at man skal gjøre sånn og sånn i de og de situasjonene, men så opplever du at det gikk ikke an å gjøre sånn som boken sa når du kom opp i den situasjonen. Du må ta valg, du må være fleksibel, du må gjøre det som er best for dette barnet eller denne gruppen. Og så blir du jo mye mer selvstendig vil jeg tro, du får det innunder huden, og det å koble praksis med teori, da tror jeg teorien sitter, slik som jeg du må oppleve det og gjøre det for at det virkelig sitter. Og det at de går tilbake til skolen og reflekterer over egne og andres opplevelser det tror jeg også er viktig, at de får utvikle seg videre.»

(veileder i bedrift)

Det disse to intervjupersonene trakk frem som viktige faktorer her, er at den videregående skole bør lærere elevene grunnleggende teori om emner som er viktig å ha kunnskap i, før elevene går ut og får opplæring i bedrift. Den første sitatet handler om helsefagarbeiderne og deres opplæring i kommunikasjon og sykdomslære. Denne læreren viser til at elevene først bør får opplæring på skolen i hva kommunikasjon er, hvordan man kommuniserer, hva demens er og hvordan man bør kommunisere med en dement person. Når elevene får opplæring i bedrift vil de etter hvert erfare og oppleve hvordan det er å bruke det de har lært i kommunikasjon og hvordan det er å kommunisere med demente pasienter.

Det andre sitatet sier noe om at uansett hvor mye kunnskap og teori eleven har tilegnet seg på skolen, vil de komme i situasjoner som krever at de reagerer og velger løsninger så fort at de ikke alltid har tid til å tenke og reflektere. Noen ganger vil elevene oppleve at løsningene som fungerer og som passet best for et barn, ikke helt var det «riktige» ifølge teorien de har lært på forhånd.

Elevene som skal ut i PTF har læreplanene i de andre programfagene som ligger til grunn for undervisningen på skolen, i løpet av hele året, og de skal skrive en lokal læreplan som gjelder for praksisperioden, som ofte er delt i to, termin 1 og termin 2. I den lokale læreplanen skal elevene velge seg kompetansemål fra vg3 i det yrket de skal ut og praktisere i.

På min skole velger lærerne på vg1 og vg2 helsefagarbeider, målene for elevene, mens på vg2 barne- og ungdomsarbeider velger elevene målene selv, med godkjenning fra læreren. Det betyr at elevene på vg1 og på helsefag ikke trenger å forstå målene særlig godt før de går ut i praksis, mens elevene i barne- og ungdomsarbeiderfaget må prøve å forstå innholdet i målet for å forstå om det passer til den bedriften og den aldersgruppen han eller hun skal ha praksis i.

Læreplanene er lange og krever et helt skoleår til å gå igjennom, og det kan derfor være utfordrende å møte ønske fra veilederne om at elevene skal ha gjennomgått relevant teori, dersom elever velger mål som de ikke har gjennomgått på skolen ennå. Da vil de starte praksisopplæringen med mål eller arbeidsoppgaver som krever et grunnlag i teori som de ikke har erfaring eller kunnskap om enda.

Praktisk yrkest teori er et begrep fra Handal og Lauvås (Lauvås & Handal, 2007, s. 180) som blir brukt for å betegne den personlige, tankeredskapen alle har, som er summen av teori fra skolen og alle personlige erfaringer. De to sitatene tidligere i kapittelet forklarer praktisk yrkest teori-begrepet på en god måte. Dersom veilederne har tid og mulighet i sin travle hverdag, og hvis lærerne velger det i praksissamtalene, kan de ta utgangspunkt i praksistrekanten i veiledning med elevene. Da kan elevene forklare og reflektere sine praksishandlinger i P2 nivået, begrunnet ut fra sine personlige erfaringer og teori som elevene har lært på skolen.

I denne type veiledning blir oppgaven å hjelpe den enkelte elev til å trekke linjer mellom praktiske handlinger (P1), teoretisk kunnskap (P2) og sine verdier (P3), ikke på en generelt grunnlag med i sammenheng med en konkret situasjon (Lauvås & Handal, 2007, s. 179).

I loggene fra elevene bekrefter de veilederne og lærenes oppfatning om at elevene opplever å se sammenhengen mellom teori og praksis når de er ute i arbeid: «få den kunnskapen jeg fikk fra bøkene og bruke den ute i praksis» og «bruke kunnskapen jeg lærte å ta det ut i arbeidslivet».

En annen skrev dette i loggen sin:

Mye av det vi lærer på skolen av teori, blir man mye mer oppmerksom på, når man er i praksis. Man ser sammenhengen med teorien og praksisen mye bedre når man får muligheten til å praktisere det. Man forstår mye mer, etter å ha vært i praksis, hvor viktig den teorien man lærer, faktisk er.

### 12.2.2 Veileders fagbakgrunn

Subkategorien «veileders bakgrunn» inneholder informasjon fra de intervjuede veiledernes fagbakgrunn og hvor lenge de har vært veiledere for elever i PTF. Her var en sykepleier, tre førskolelærere, en aktivitør og en barne- og ungdomsarbeider. Alle har lang erfaring med å ta imot elever fra videregående skole. Jeg ønsket å få frem fagbakgrunnen til veilederne fordi dette er en viktig del av for PTF. Det er at elevene skal få «erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriseres de ulike yrkene innen utdanningsprogrammet» (Kunnskapsdepartementet, 2007c).

På bakgrunn av formålet i læreplan for Prosjekt til fordypning er det viktig at elevene enten får en veileder som selv er utdannet innen det fagområdet eleven har valgt, eller har god mulighet til å gi eleven erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter til det fagområdet. Jeg spurte en av veilederne som er utdannet førskolelærer og som arbeider som lærer i 1.klasse, om det var riktig at det var hun som veiledet en elev som hadde valgt Barne- og ungdomsarbeider som fagområdet, og ikke en med fagbrev i faget. Hun svarte:

«Det er litt både og. Jeg tenker at hvis de kommer ut i skolen, så er det jo som assistenter de skal jobbe som. Da tenker jeg at hvis jeg skal fungere som veileder så kan jo jeg på en måte kunne forme dem som den assistenten jeg hadde trengt å hatt i mitt klasserom. Slik som jeg mener vi trenger klasserommet, hvilke arbeid og hvordan en assistent bør være i klasserommet. Så kan du si at okay det hadde vært bedre å ha en assistent som veileder fordi det er det de skal bli, men så vet vi at veldig mange av de assistentene som vi har i klasserommet fungerer ikke supergodt,

og jeg ville ikke ville ikke hatt en assistent til å veilede en praksiselev hvis ikke assistenten selv vet hva hun skulle gjøre.» (Veileder i skole)

Lave og Wenger skriver at praksisfellesskapet er et sosialt fellesskap i arbeidslivet som går på tvers av formelle organiseringer som er knyttet til utdanning eller stilling (Lysø, 2013).

Donald Schön var opptatt av hvordan man kunne utdanne gode reflekterende praktikere (Schön, 1987). Han sier at når noen som er ufaglært startet et praktikum for å lære et yrke vil de bli innviet i de tradisjoner og fellesskap den virkelige yrkesverden beveger seg. Elevene lærer av fellesskapets normer og regler og deres språk. De kan adoptere de profesjonelles ideer og de kan lære av deres kunnskap, erfaring og hvordan deres handlinger for viten-i-handling og refleksjon-i-handling fremstår.

I dataene er det kommet frem at det er stor enighet i at det er viktig at yrkesfagelever får læring gjennom praksis og at opplæring skjer av fagarbeidere og andre profesjonelle innen den sektoren de skal utdanne seg i. Tradisjonelt sett har opplæringen bestått av å være sammen med andre som er ferdigutdannede og som er «ekspertene» på sitt område. Mesterlære har vært fremtredende i håndverksyrkene men har også blitt mer aktuell i andre yrker (Skagen, 2004). Denne modellen handler om at elevene går sammen med dem som er utdannet og ser hva de gjør i yrkesutøvelsen og prøver å etterligne og at læringen foregår ved at elevene observerer, prøver ut og samarbeider med andre profesjonelle. Lave og Wenger sier at den som er i begynnelsen av praksisopplæringen sin starter fra å være en aktiv eller passiv deltaker, til å være en legitim deltaker og så en fullverdig deltaker av et praksisfellesskap. Elevene har ofte en forsiktig tilnærming i starten på praksisopplæringen sin, og er svært avhengig av den som er satt til å være veilederen eller mesteren.

Praksisfellesskapet har mye å si for om eleven beveger seg fra å være en passiv deltaker til å bli en aktiv deltaker og dermed også en legitim deltaker. Lave og Wenger bruker ordet fullverdig deltaker når man er en fullverdig, dynamisk, positiv deltaker som er kunnskapshungrig og bygger sin identitet gjennom engasjement i arbeidet. Dette synet forutsetter elever som har egenskaper som initiativ, aktivitet og oppsøkende arbeidsstrategier og det kan være varierende for elever i videregående skole. De poengterer at hensikten med læring i praksisfellesskap ikke er å lære å pleie syke eller å lede en aktivitet for barn, men å bli en helsefagarbeider eller en barne- og ungdomsarbeider, å delta i yrkesfellesskapet og å være en respektert, praktiserende deltaker (Hiim, 2013)

Jeg mener derfor at elever som er i praksis har gode muligheter for å bli legitime deltakere, men at det er kun utlærte profesjonelle som har egenskapene til å bli en fullverdig deltaker.

Elevene starter som nye, unge og uerfarne og flere av dem har aldri vært i arbeid før. De trenger tett oppfølging av en som ser dem og inkluderer dem i fellesskapet. I starten er det nok å lære seg faste regler, rutiner og prosedyrer som er mer en «teknisk» opplæring med rett og galt svar. De føler seg trygge ved å kjenne at praksisfellesskapet slår ring rundt dem og leder dem i den retningen som de profesjonelle vil de skal gå. Etter hvert, når elevene er trygge, bedre kjent med veilederen, de andre profesjonelle, barn, brukere og pasienter vil de kunne begynne å bruke mer av sine egne resonnement og refleksjoner rundt handlinger i praksisfellesskapet og hos de som er brukere i systemet.

Skolen må tenke på ulike faktorer når elevene skal ut og få opplæring i praksis. Læreplanen sier de skal få opplæring i arbeidslivet og at de skal bli kjent med innhold og arbeidsoppgaver som følger med det yrke de skal ut å prøve (Kunnskapsdepartementet, 2007c). Det vil si at elevene fra min skole vil i de fleste tilfeller ha praksis som barne- og ungdomsarbeider eller helsefagarbeider, i sjeldne tilfeller hudpleier.

I følge læreplanen skal de da få opplæring av en som er fagutdannet innen de nevnte yrkene, men om man ser på fagbakgrunnen til de veilederne jeg har intervjuet er det kun en fagutdannet barne- og ungdomsarbeider. De andre er utdannet sykepleier, førskolelærere og aktivitør. Likevel har de god kjennskap til yrkesutøvelsen til en barne- og ungdomsarbeider.

Jeg fikk dessverre ikke intervjuet noen helsefagarbeidere, da jeg ikke fikk respons på mine henvendelser. Funn jeg gjorde i lærerintervjuet, viser likevel at elever som har praksis som helsefagarbeider får veiledning av fagutdannede helsefagarbeidere i sykehjem eller hjemmesykepleien.

Når elevene skal utvikle en yrkesidentitet er det et viktig å ha en veileder som er fagutdannet i det gjeldende yrke eller en som har erfaring i yrkesutøvelsen. Samtidig kommer læreren i situasjonen over, med et godt poeng; en lærer på barneskole som har assistent i klassen sin, har god kunnskap og innsikt i hvordan en barne- og ungdomsarbeider bør fungere på en god måte og kan veilede elever i utdanning til å bli gode barne- og ungdomsarbeidere i skolen.

Et annet faktum er at dersom skolen ikke kunne bruke førskolelærere som veiledere i skole, ville vi ikke hatt praksisplasser å bruke. På bakgrunn av uoffisielle samtaler med ulike rektorer har jeg erfart at barne- og ungdomsarbeiderne ikke vil være veiledere for elever, de har ofte nok med lærlinger. I tillegg vurderer rektorene at det kan bli for stor voksentetthet i et klasserom med en lærer, en assistent og en elev i opplæring.

### 12.2.3 Tilbakemeldinger

I emnet om hvordan elevene kan få best læring av å være i PTF var veilederne og lærerne enige om at konkrete tilbakemeldinger der da, i situasjonene var det beste. Siden lærerne har flere enn en eller to elever å forholde seg til, vil det være praktisk umulig for dem å være tilstede i bedriften mens opplæringen foregår. Alle var, på bakgrunn av dette, enige om at elevene må få tilbakemeldinger, tips og råd fra veilederne sine og andre voksne som er tilstede i situasjonene og at det er dette de lærer mest av.

En lærer sa det slik:

Men jeg tror at elevene lærer best av konkrete tilbakemeldinger der og da, i situasjonene. De må ikke vente til vi kommer der, eller på slutten av uken. Men gode, konstruktive tilbakemeldinger og veiledere som er bevisst på sin rolle og sin funksjon, og at de snakker med elevene, og inkluderer dem. (lærer, videregående)

Veilederne er opptatt av tilbakemeldinger. De gir tilbakemeldinger gjennom situasjonspreget veiledning, tips om hva eleven kan gjøre i fremtiden i en lignende situasjon og på et skjema som elevene har hatt med seg ut for at veilederen skal fylle ut med kryss, på slutten av opplæringsperioden.

Lave og Wenger mener at hvordan læring skjer er, avhengig av hvilken situasjon og miljø den som skal lære er i (Lysø, 2013). De mener at kunnskapen finnes i den sosiale praksisen og at man derfor kan si at kunnskapen finnes i handlingene, språket og relasjonene i de som er i praksisfellesskapet.

Jeg vil komme med to eksempler: helsefagseleven skal lære seg sengereing på skolen. Det kan foregå i klasserommet, på tavlen, via video eller lignende, og i noen tilfeller, dersom skolen er heldig, har de et øvelsesrom med en seng som elevene kan øve seg på.

Når eleven kommer i praksis, vil hun møte en pasient i denne sengen, som kanskje må ut av sengen først eller kanskje er så syk at han må bli liggende. Hun vil alltid være sammen med en profesjonell og sengerieingen vil skje som et samarbeid. Her må eleven forholde seg til pasient, sykdom, hygiene, etikk og praktiske prosedyrer. Eleven får lære sengerieing ved å bruke kroppen fysisk og samtidig reflektere tankemessig over det hun lærte i klasserommet.

En barne- og ungdomsarbeider skal kunne planlegge og gjennomføre observasjon. På skolen vil eleven ha teori om ulike typer og metoder av observasjon, praktiske øvelser med medelever og en skriftlig vurdering. Min erfaring med dette emnet er at elevene synes det er vanskelig og tungt.

Når eleven kommer i praksis i for eksempel en barnehage vil han måtte observere og bruke observasjonene sine til praktiske handlinger gjennom hele arbeidsdagen. Han vil for eksempel raskt oppdage hva som er deltakende- og ikke-deltakende observasjon og i hvilke situasjoner som passer de ulike typene. Han vil også få en forklaring og en demonstrasjon av veilederen eller en annen utlært i hvordan dette skal gjøres, og tilbakemeldinger på hans egen utførelse. Eleven får erfaring i bruk av observasjon gjennom selve handlingen og samtidig kan reflektere over hva han har lært om emnet på skolen. Jeg treffer ofte på elever som uttaler at observasjon er et emnet som er mye lettere å forstå når de har erfart det i praksis.

Elevene som er i opplæring starter som en ny, uerfaren deltaker i praksisfellesskapet og ifølge Laves teori om kognisjon i praksis, må eleven holde alle sanser åpne for å observere og være bevisst på hvordan de utlærte utfører arbeidet sitt. Hun mener elevene kan lære mye ved å være deltaker i praksisfellesskapet og at dersom eleven er en aktiv deltaker, vil læringen komme gjennom samspillet mellom menneskene der konteksten er praksis.

I følge Lave vil læringen for eleven skje når denne praktiserer kognisjon i praksis og kognitiv mesterlære. Jeg har tidligere omtalt mesterlære, og tanken om denne type opplæring er sammenfallende med kognitiv mesterlære. Eleven må bruke sansene sine til å oppfatte og forstå hva veilederen og andre utlærte gjør i praksisfellesskapets handlinger.

Veiledning innen mesterlære kan settes i sammenheng med situert læring i praksisfellesskapet og de funn som kommer fra empirien om hvordan veilederne bruker tilbakemelding som veiledning for elevene. I mesterlære blir veiledningen knyttet opp mot demonstrasjon og forklaring, handling og veiledning. Best læring skjer gjennom handling og



samarbeid i yrkesutøvelsen (Skagen, 2004) der for eksempel veileder og elev har en aktivitet sammen eller foretar en pleiesituasjon sammen. Da vil begge samhandle i yrkesutøvelsen, eleven får mulighet til å prøve, utøve og stille spørsmål, mens veileder får mulighet til å vise, demonstrere, forklare, gi tilbakemelding og korrigere.

Schöns to første av tre typer læring, beskriver godt hvordan elevene skal lære når de er ute i PTF. Det sammenfaller med hvordan mesterlære foregår og hva som kommer frem av sitatene over her. Den ene typen for læring, etter Schön sin tanke, er at elevene blir kjent med fakta, regler og prosedyrer som er uproblematisk å bli kjent med og som veilederen kan formidle med et liten opphold i arbeidsdagen på noen minutter, når slik informasjon blir nødvendig å formidle. I dette hører det med at veilederen ser hva eleven gjør, oppdager feil og korrigerer handlingene der og da.

I mesterlære lærer eleven gjennom å bevege seg i miljøet og læringen skjer ved at eleven observerer og hører på veilederen mens handlingene finner sted.

Den andre måten Schön beskriver hvordan eleven kan lære på en god måte, er at eleven skal «tenke som en fagarbeider». Hun eller han skal bruke de relevante fakta og opplysninger hun har fått, generell viten hun har fra før og så resonnerer seg fram til en løsning hun vil gå for. I samtaler i etterkant, kan veilederen bestemme om det er regler som skal følges streng eller om de skal bruke refleksjon over «refleksjon-i-handling» der eleven finner ut hva som var riktig i den aktuelle situasjonen.

Schön skiller de tre læringsmåtene ved å omtale dem hver for seg, men jeg tenker at en elev som er i opplæring i bedrift vil bevege seg mellom de to første av tre læringstypene som han beskriver.

En veileder bruker også tilbakemelding eller veiledning i situasjonene på denne måten:

Men jeg synes også at etterhvert som jeg har lært denne eleven og kjenne, så utfordrer jeg litt, det var et eksempel i forrige veke, så var det etter et måltid, og så skulle den ene (ansatte) gå. Og så satt eleven med mitt bord og jeg sa: hva tenker du nå? Skal vi ta de (barna) inn til oss? Hva tror du er best? Jeg stilte spørsmål til eleven for å se hvordan hun ville løse situasjonen. Det og la de et valg og utfordre dem litt, det er bra.

Dette er en situasjon i en barnehage der det nærmer seg slutten på en vakt, og en avdeling får redusert bemanning. Veilederen og eleven sitter med bordet på avdelingen, mens barna er ute i et all-rom. Her velger veilederen og stille spørsmål til eleven, midt i situasjonen, der eleven må tenke, trekke fram erfaringer og kunnskap hun allerede har fått fra skole og tidligere praksis, på hvilke løsning de skal velge.

Fordi denne veilederen er en utdannet profesjonell, kan hun, ut fra Schön sin teori, med sin viten-i-handling, stille spørsmål til eleven, slik at eleven blir i en refleksjon-i-handling.

Sammen bruker de det materielle verktøyet som Vygotsky sier språket er, til å finne og uttrykke refleksjonen som skjer hos eleven. Eleven er i sin nærmeste utviklingszone i forhold til å bestemme hva de skal gjøre med barna når det blir et personal mindre på jobb, og ifølge Vygotsky hjelper veilederen eleven gjennom språk og refleksjon til å komme til sitt aktuelle utviklingsnivå, neste gang eleven står ovenfor en lignende situasjon.

Dersom eleven tar med seg denne erfaringen og klarer å bruke den på et senere tidspunkt, vil hun etter Vygotskys syn ha internalisert erfaringen til det intrapsykologiske plan. I følge Knud Illeris og Jean Piaget vil hun da ha lært hvordan hun skal agere i en slik situasjon.

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet funn som gav endringer i faget PTF og funn som viste hvordan PTF kan videreutvikles for å bedre elevenes læring. Jeg vil i det følgende og avsluttende kapittel gi en oppsummering av prosjektet og noen tanker om veien videre.

## 13.0 Oppsummering

Problemstillingen i dette prosjektet har vært:

### Hvordan videreutvikle faget Prosjekt til fordypning for å bedre elevenes læring?

Jeg har ved hjelp av kvalitativ metode samlet inn empiri fra deltakere i prosjekt til fordypning og ved analyse og drøfting, fant jeg at følgende endringer som ble gjennomført, videreutviklet faget og økte elevenes læring:

- Å følge forskriften for vurdering og vurdering for læring i større grad ved å
  - o Ha tre trekantsamtaler mellom elev, lærer og veileder
  - o Samtalenes motiv er en startsamtale, en midtveisvurdering og en sluttvurdering
  - o Ha skjema til vurderingssamtalene der målet om yrkesetikk og elevens individuelle mål er ført inn.
  - o At midtveisvurderingssamtalen også inneholder fremovermelding på alle målene.
- Å fortsette med veiledning og situasjonspreget tilbakemelding til elevene fordi
  - o Situert læring gir bedre læring
  - o Refleksjon av refleksjon-i-handling gir bedre sammenheng mellom teori og praksis
  - o Bruken av praksistrekanten i veiledning støtter tanken om refleksjon og elevenes utvikling av praktisk yrkest teori
- Å fortsette med å sende informasjon på mail da dette tilfredsstillende bedriftenes ønsker. For å ivareta elevenes personvern sender vi ingen papirer med personopplysninger. De papirene vi sender som inneholder navn, får vi godkjenning fra eleven.

Det har vært interessante resultat som er kommet frem fra dette prosjektet og svært aktuelle etter min mening. Endringene er allerede godt implementert i YFF-arbeidet på min avdeling og er kommet for å bli.

### 13.1 Veien videre

Veien videre ble allerede tråkket litt opp i høst 2016, da Yrkesfaglig fordypning ble innført. Det viste seg da veilederen for faget, ble publisert på Utdanningsdirektoratets sider, at de la flere føringer for faget enn det har vært for Prosjekt til fordypning. Det er kommet ulike råd

om hvordan samarbeidet med arbeidslivet kan foregå, blant annet en liste over hvordan ansvaret kan fordeles (Kunnskapsdepartementet, 2016c). I Fafo-rapporten som evaluerte Prosjekt til fordypning så de et interessant aspekt ved praksisopplæring, der de kunne tenke seg at "dialogen mellom yrkesfaglærere og kontaktpersoner i arbeidslivet i forkant av, underveis i og ved avslutningen av utplasseringsperiodene, ville dreie seg om hva elevene skal lære og hvordan de skal lære gjennom praksis i arbeidslivet" (Nyen & Tønder, 2012, s. 55). Det skal bli interessant å se om graden av involvering fra arbeidslivet oppfyller det som nå ligger i veilederen for YFF. Mine erfaringer og funn viser at arbeidslivet som vi samarbeider med, vet lite om det gamle PTF og det nye YFF, langt mindre hva som står skrevet på Utdanningsdirektoratet sider om deres del av ansvaret i praksisopplæringen.

Det er også kommet mye sterkere føringer på hvordan man skal følge vurdering for læring og valg og arbeid med vg3-kompetansemålene i læreplanen. Dette siste synes jeg vi treffer godt med nå, etter vi begynte med det nye vurderingsarbeidet på min avdeling ved min skole.

Når det gjelder læring i arbeidslivet er det ikke tvil om at prosjekt til fordypning, og nå yrkesfaglig fordypning, har ivarett de forventinger om økt yrkesrelevans på yrkesfag og bedre mulighet for å få lærlingeplass. Dette vises i forskning (Dæhlen & Hagen, 2010; Dæhlen et al., 2008; Nyen & Tønder, 2012) og det er den oppfatning jeg sitter igjen med fra mitt arbeid med prosjektet og gjennom den innsamlede empiri. Det gir motivasjon og pågangsmot i arbeidet med å videreutvikle faget, som på vg2 faktisk er det største faget.

Rent praktisk vil min avdeling arbeide videre med å utvikle YFF og elevenes praktiske yrkesopplæring. Arbeidet med dette prosjektet har vært med og endret måten vi tenker og jobber med vurderingsarbeid i YFF, at vi ser hvor viktig det er at elevene får både situasjonsbasert tilbakemeldinger av veiledere og kolleger i praksis og at de får reflektere i trekantsamtalene.

Vi vil innføre en huskeliste til elevene om lure tips, vi vil samle inn forslag fra veilederne om hva de mener elevene bør hatt undervisning i på skolen, før praksis. I tillegg må vi arbeide videre med å øke bedriftenes kjennskap til YFF ved å få til informasjonsmøter.

Til avslutning vil jeg trekke frem et problemstilling til fremtiden om sluttvurdering i Yrkesfaglig fordypning. Er det riktig å gradere yrkeskompetansen til elevene i standpunktkarakteren? Er det ikke slik i yrkesutøvelsen, at enten så kan du den, eller ikke? Hva med å bruke bestått/ikke bestått?

## Kilder

Abduktiv.dk. (2016). Abduktiv læring. Hentet 11.09.2016 fra

<http://www.abduktiv.dk/abduktive-l%C3%A6ringsprocesser/den-3-delte-l%C3%A6ringsproces/>

Aristoteles. (1994) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Atlas.ti (Versjon Demo Version WIN 7.0 (Build 83)). Berlin.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory* (1. utg.). London: SAGE Publications.

Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology online*, 6(3), 15.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). Great Britain: SAGE Publications Ltd.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dæhlen, M. & Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv*

*Delrapport 2*. Oslo.

Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv*

*Delrapport 1 Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo.

Forskrift til opplæringslova. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Hagen, H. B. H. (2014). *Prosjekt til fordypning - hvordan gjør vi det?* Høgskolen i Oslo og Akershus

Halbo, L. & Gundersen, D. (2014). Kvalitet. Hentet 31.10.16 fra <https://snl.no/kvalitet>

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag as.

- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*: Gyldendal
- Hordaland fylkeskommune. (2015). *Kvalitetsarbeid i HFK*. Hentet fra [https://www.qmplus.com/qmplus/ShowFile/4950/0/0/0/0/Kvalitetsarbeid i HFK - drift og organisering.pdf?Company=hfk](https://www.qmplus.com/qmplus/ShowFile/4950/0/0/0/0/Kvalitetsarbeid_i_HFK_-_drift_og_organisering.pdf?Company=hfk)
- Hordaland fylkeskommune. (2016). Kvalitetsportalen. Hentet 31.10.16 fra <https://www.qmplus.com/qmplus/Application/Worker/WorkPage.jsp?StartPage=0>
- Høskolen i Oslo og Akershus. (2012). *Studieplan for Masterstudium i yrkespedagogikk*.
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2012). Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? *En undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag, 30/2012*.
- Hårberg, G. B. & Standal, K. A. (2011). Etikk, moral og menneskesyn. Hentet 29.10.16 fra <http://ndla.no/nb/node/61009?fag=51>
- Illeris, K. (2006/2012). Læringsteoriens elementer- hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 17-39). Fredriksberg, DK: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere* (Phd Kvalitativ studie). Akershus University College, Høyskolen i Akershus
- Inglar, T. (2011). Yrkesfaglærere og elever i et globalisert samfunn. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 1*, 16.
- Jones, M. & Alony, I. (2011). Guiding the Use of Grounded Theory in Doctoral Studies - An Example from the Australian Film Industry. *International Journal of Doctoral Studies, 6*, 20.
- Kjøll, G. & Tranøy, K. E. (2013). Kognitiv. Hentet 21.10.16 fra <https://snl.no/kognitiv>

Kunnskapsdepartementet. (1993). *Generelle del av læreplanen*. Utdanningsdirektoratet.

Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring, Studieretningsfag i videregående kurs II hjelpeleier*. Hentet fra

<http://www.udir.no/Upload/larerplaner/nyttnavnHS/5/HjelpeleierVKII.rtf>

Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 23.10.16 fra

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Læreplan i fellesprogramfag Vg1 helse og oppvekstfag*.

Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/HSF1-01>

Kunnskapsdepartementet. (2007a). *Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget*

*Vg3/opplæring i bedrift*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/BUA3-01>

Kunnskapsdepartementet. (2007b). *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/ Opplæring i bedrift*.

Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/HEA2-02>

Kunnskapsdepartementet. (2007c). *Læreplan i Prosjekt til fordypning videregående trinn 1 og*

2

*Yrkesfaglige utdanningsprogram*.

Kunnskapsdepartementet. (2007d). *Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag -*

*Læreplan for felles programfag Vg2*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2007e). *Programområdet for Helsearbeiderfag - Læreplan i felles*

*programfag vg2*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Veileder for Prosjekt til fordypning*. Hentet fra

<http://veiledninger.udir.no/Tidligere->

[veiledninger/www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Tidligere-veiledninger/Veileder-for-Prosjekt-til-fordypning/index.html](http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Tidligere-veiledninger/Veileder-for-Prosjekt-til-fordypning/index.html)

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Kvalitet i fagopplæringen* (U.-o. forskningsdepartementet (Red.)). Hentet fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/>

Kunnskapsdepartementet. (2016a). Jobb med læreplan, mål, kjennetegner og kriterier. Hentet 14.10.2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). Kjenneteikn på måloppnåing i yrkesfaglig fordypning. Hentet 14.10.2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/yrkesfagleg-fordjuping/kjenneteikn-pa-maloppnaing-i-yrkesfagleg-fordjuping/>

Kunnskapsdepartementet. (2016c). Samarbeid skule - arbeidsliv. Hentet 26.10.16 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/yrkesfagleg-fordjuping/samarbeid-skule---arbeidsliv/>

Kunnskapsdepartementet. (2016d). Vurdering og progresjon. Hentet 14.10.2016 fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/yrkesfagleg-fordjuping/vurdering-og-progresjon/>

Kunnskapsdepartementet. (2016e). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bind 3). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvile, A. I. (2012). *Fra samaritt til fagarbeider*



*Korleis har opplæringa til helsefagarbeidaren endra seg frå 1950 til 2012?* (Mastersdegree).

Høgskolen i Oslo og Akershus, Kjeller

Lauvås, P. & Handal, G. (2007). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag AS.

Lier, A. R. (2015). Yrkespedagogikk i norsk kontekst. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. r. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæringen* (s. 50-64). Bergen: Fagbokforlaget.

Lysø, I. H. r. (2013). Praksisfellesskap. I R. Karlsdottir & I. H. r. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø* (s. 347-365). Trondheim: Akademika forlag.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about Action Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I R. Karlsdottir & I. H. r. Lysø (Red.), *Læring - utvikling - læringsmiljø* (s. 251-268). Trondheim: Akademika forlag.

Nore, H. (1980). *Fra samarittkurs og hjelpepleierskoler til studieretning for sosial- og helsefag i den videregående skole. En analyse av bakgrunnen for og intensjonene med utdanningsreformen*. (Master Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo

NOU 2003:16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet?* Oslo.

Opplæringslova - oppl. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3)

*Opplæringsloven*. (LOV-1998-07-17-61).

researchjimmy. (2009). Constant Comparison Stop Motion Demo. Hentet 21.06.09 fra <https://www.youtube.com/watch?v=nxIErzX3aQQ&list=PL48FFA4171313BF12>

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. United States of America: Jossey-Bass Inc., Publishers.

- Schön, D. (1987/2012). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Fredriksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap; innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Språkrådet, U. i. O. (2013). Bokmålsordboka/Nynorskordboka. Hentet 05.01.13 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=objektivitet&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- St. meld. nr. 31* (2007-2008). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- St.meld nr 30* (2003-2004). Oslo.
- St.mld-41*. (2009).
- Statistisk sentralbyrå. (2016). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015. Hentet 17.10.16 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Store Norske Leksikon & Rodina, K. (2016). Lev Semjonovitsj Vygotskij. Hentet 13.10.16
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiaokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Oslo: Cappelens forlag as.
- Udir. (2014). Helse og oppvekstfag -oversikt over utdanningsvei. Hentet 24.11.14 fra <http://www.udir.no/kl06/HS/>
- Utdanningforbundet. (2012). *Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om?* Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prosjekt til fordypning, En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*. (2). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). Kvalitet i fagopplæringen. Hentet fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/kvalitet-i-fagopplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Videreføring av satsingen*

*Vurdering for læring 2014-2017*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Hva er undervisvurdering? Hentet 14.10.2016 fra

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Elevundersøkelsen*. Utdannings- og

forskningsdepartementet. Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og->

[forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/](http://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/)

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet 14.10.2016 fra

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>

Vilbli.no. (2016). vilbli.no. Hentet 23.10.16 fra <http://www.vilbli.no/>

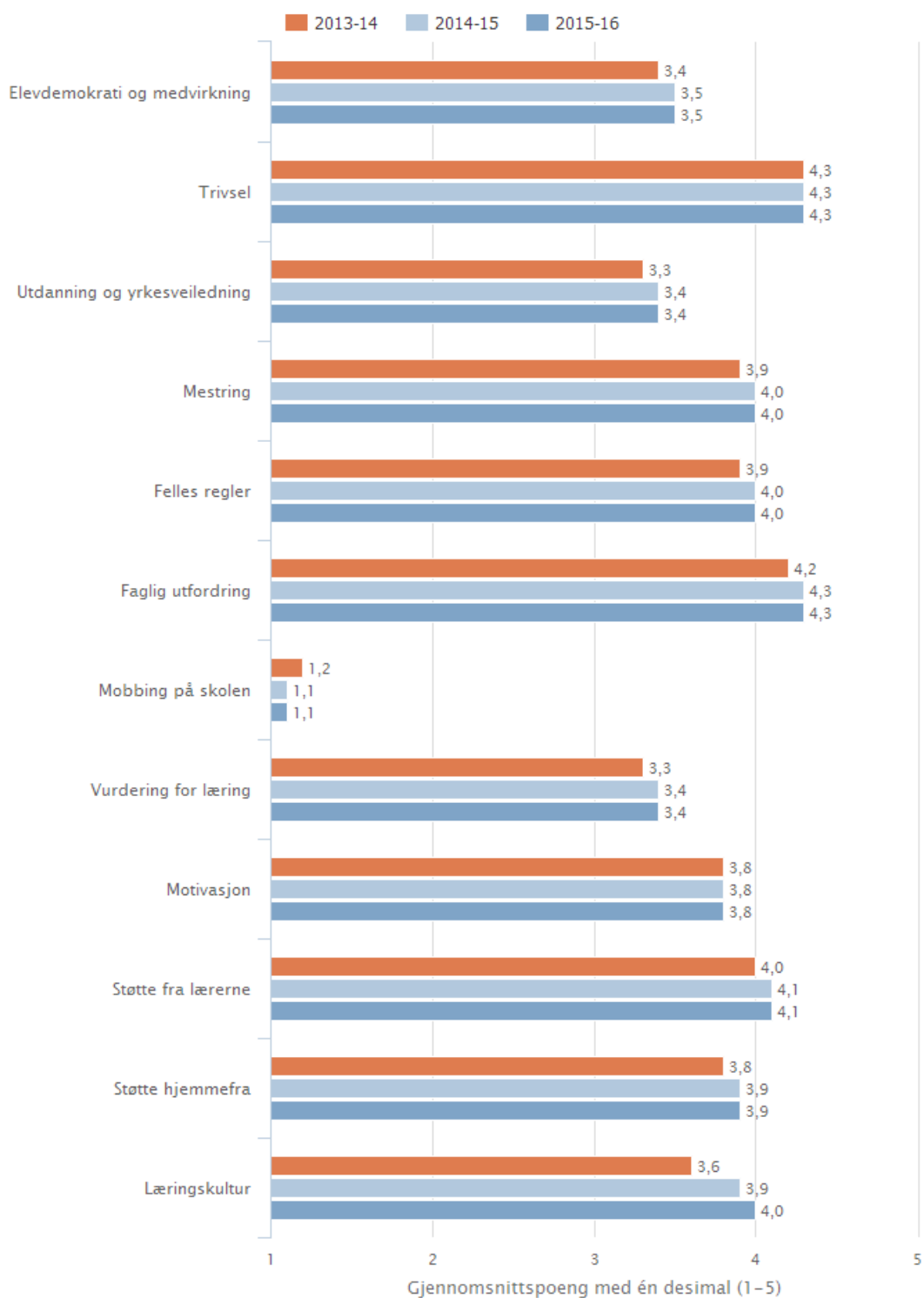
Åsvoll, H. (2013). Kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. Hybertsen Lysø (red.) (Red.), *Læring -*

*utvikling - læringsmiljø, En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 231-250). Trondheim:

Akademika Forlag.

## Vedlegg:

### Vedlegg 1: Elevundersøkelsen



Nasjonalt, Videregående skole, Elevundersøkelsen, Alle eierformer, Vg1, Begge kjønn, Alle utdanningsprogram

## Vedlegg 2: Historisk tilbakeblikk:

1917 - 1923

- Barnepleierskoler i Oslo

1930

- Nordisk forening for kvinnelig oppdragelse og undervisning foreslår at det opprettes en egen pikelinje, som skal kalles "kvinnefag". Avslått pga likestilling.

1930

- Forslag om hjelpepleierutdanning. Stanset av sykepleierforbundet

1940-1945

- Mange ufaglærte helsepersonell under 2.verdenskrig

1952

- 18 barnepleierskoler eksisterte
- mest praksis - 1-2t teori i uken

1953

- Lov om barnevern slo fast at Sosialdepartementet skulle godkjenne alle skoler som utdannet personell til barneinstitusjoner.

1954

- Planforslag kom og ble rådgivende for utdanningen.
- Praksis mest viktig - i institusjoner med barn av ulike alder
- 90t teori pr år

1955/56

- Samarittkurs (utdanning av assistenter/hjelpepersonell)
- Sykepleierforbundet hadde utarbeidet planen for utdanningen.
- 3 mnd kurstid
- 100 av 150t gikk til praktisk sykepleie - mest i praksis.

1960

- Spebarnsinstitusjoner nedlag og barnepleiere får jobb i barnehager og barnehjem.

1963

- Hjelpepleierskolene kom i gang.
- Fremdeles definert i forhold til sykepleierfunksjonene.
- 8 mnds kurs tid
- mest praksis
- 24t teori
- rett til å bære hjelpepleiernål, som viste godkjenning fra Helsedirektoratet

1974

- Sos.dep. tar ansvar for å lage felles planer for alle barnepleierskolene

1974

- Sos.dep fastsetter plan for opplæring av hjelpepleiere i spebarn og barnepleie

1976

- Lov om videregående opplæring

1976

- Sos.dep fastsetter nye planer for alt hjelpepersonell og alle kalles hjelpepleiere
- 10 mnds kurstid (1 skoleår)
- 12 uker - teori og praktisk
- 28 uker praksisopplæring (opplæring i bedrift)

1978

- Hjelpepleierne får godkjenning med beskyttet tittel

1980

- Forsøk med studieretning for helse og sosial

1985/86

- Fagplan for Hjelpepleierlinjen godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet
- Praksis: 1/3 på somatisk sykehus eller hjemmesykepleie
- 1/3 på somatisk avdeling
- 1/3 med psykisk funksjonshemming eller psykiatriske avdelinger

1994

- Reform -94
- Grunnkurs - Helse og sosial - ikke krav om praksis.
- Noen valgte å bruke valgfag til opplæring i bedrift.
- Hjelpepleier VK1: 12 uker i praksis
- Hjelpepleier VK2: 15 uker i praksis
- **satser på å få inn mer info her om hvordan praksis var i læreplaner og hvordan det var gjennomført**

2006

- Reform - Kunnskapsløftet
- Prosjekt til fordypning - opplæring i bedrift blir et eget fag og får en egen læreplan

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev til bedriftene (2007)

### **Til Arbeidsplassene:**

Oversikt over praksisperiodene:

#### 1. Praksisperiode

- Første uke i praksis for vg1 vil være 39 og de vil være mandag og tirsdag
- Andre praksisuke for vg1 er 41 og de vil være tirsdag og onsdag.
- Der etter vil vg1 være i praksis hver tirsdag
- Første praksisuker for vg2 er uke 38 og 39 og da vil de være onsdag, torsdag og fredag
- Der etter vil vg2 være i praksis hver torsdag
- Siste uke før juleferie er uke 51, siste praksisdag for vg1 er i uke 49.

#### 2. praksisperiode

- Uke 2 – 3: Inne på skolen
- Fra uke 4 (vinterferie uke 10, påskeferie uke 15) og utover våren. (plan for våren er ikke helt avklart ennå)

#### **Anbefalte praksissteder for vg1**

- Ulike arbeidsplasser innen helse, sosial og oppvekst som skole, sfo, barnehage, sykehjem, eldrehjem, bofellesskap, arbeidsstuer, dagsenter osv.

#### **Anbefalte praksissteder for Vg2, Barne og undomsarbeider**

- Barnehage fram til jul
- Skoler/sfo etter jul
- Klubb/ungdomsarbeid (eventuelt i en 3 periode)

#### **Anbefalte praksissteder vor vg2, Helsefagarbeider**

- Sykehjem/eldresenter/bu og servicesenter
- Dagsenter/arbeidssenter/4-gruppe på skole

**Enkelte elever fra VG2 vil også kunne prøve seg i andre pedagogiske institusjoner for barn og unge.**

#### **Fagstoff som blir gjennomgått på skolen før og samtidig som elevene er i praksis**

- Hvordan bli en god arbeidstaker?
- Hva krever yrket av deg?
- Aktuelle lover
- Observasjon
- Kommunikasjon
- Rollemodeller

I tillegg vil det på vg2 arbeides med emner som:

- Planlegging av pedagogiske aktiviteter
- Sosialisering
- Oppvekstmiljø
- Lek og andre kreative aktiviteter
- Hygiene
- Kommunikasjon
- Brukermedvirkning

- Hvordan vise respekt og toleranse i praksis?
- Praktiske øvelser,

### **Taushetsplikt**

Mens elevene er inne på skolen og forbereder seg til praksis gjennomgår vi temaet taushetsplikt. Men det er et ønske fra skolen om at praksisplassen tar ansvar for at elevene fyller ut skjema for taushetsplikt på arbeidsplassen. Da får det mer praktisk betydning og alvoret i dette kommer tydeligere frem.

### **Politiattest:**

Elevene kan søke om politiattest der praksisstedet selv ønsker det og er aktiv i å etterspørre det. Politiet har uttalt at de ønsker ikke enkelthenvendelser.

### **Arbeidsavtale:**

Elevene kommer på besøk ved praksisstedet sitt og sammen med kontaktpersonen skriver de en avtale (se eksempel på neste side)

### **Lærerens plikter**

- Gjøre elevene kjent med arbeidslivets rutiner før de skal ut i praksis.
- Gjøre elevene kjent med noen av arbeidsstedets oppgaver og brukere
- Sammen med elevene fylle ut læreplaner og praksisavtaler
- Gjøre seg kjent med kontaktpersonene på praksisplassene
- Sørge for informasjon til praksisplassene
- Gjøre avtaler med praksisplassene om besøk
- Besøke elevene i praksis
- Samarbeide med praksisplassene om å få tilbakemelding på elevene.
- Veilede elevene på den skriftlige dokumentasjonen
- Vurdere elevenes arbeid

# HELSE-OG OPPVEKSTFAG

Sotra vidaregåande skule avd. Sund



Bilde fra [www.google.no](http://www.google.no)

## PROSJEKT TIL FORDYPNING VG2

Høsten 2014

**Elevene på Vg2 skal være i praksis onsdag, torsdag i uke 42 – 49**

**Arbeidstid:**

**Elevene skal ha 6 ½ times arbeidsdag, inkludert ½ time pause.**

**Lærernes navn:**

**Anette Knappskog**

**Ragnhild Lien**

**Elin Øvretveit Revhaug**

**Hege Beate Hagen**



### **Oppgaver og arbeid med mål i praksis:**

Elevene skal skrive logg fra de to første dagene i praksis.

Elevene får 3 observasjonsoppgaver som blir knyttet opp mot de målene eleven har valgt selv.

Eleven skal også skrive en praksisrapport som skal inneholde opplevelser og informasjon fra praksisperioden.

Denne skal elevene fremføre for klassen og dersom det er gitt tillatelse fra praksisplassen, liker de å vise bilder fra sine opplevelser.

Prosjekt til fordjuping

LOKAL læreplan VG\_\_

*(Skriv inn nivå Vg1/Vg2)*

Eleven sitt namn	
Utdanningsprogram	
Programområde (Vg2)	
Klasse	
Skole	
Skoleår	
Ansvarleg lærar	

### 1. Føremål med prosjekt til fordjuping

Prosjekt til fordjuping skal gi elevane mogelegheit til å prøve ut einskilde eller fleire sider av aktuelle lærefag innan relevant utdanningsprogram, og få erfaring med innhald, oppgåver og arbeidsmåtar som karakteriserer dei ulike yrka innan utdanningsprogrammet.

Faget skal gje eleven opplæring i aktiv deltaking i planlegging, gjennomføring og vurdering undervegs, for at eleven skal få erfaring med dokumentasjonsarbeid og trening i eigenrefleksjon. Eleven sin dokumentasjon på arbeidet undervegs kan leggst fram når ein lærekontrakt blir inngått.

### 2. Elevens prosjekt

*(Kvar nasjonale læreplan blir eitt prosjekt. Legg til fleire prosjekt viss naudsynt)*

Prosjektnr.	Lærefag Vg3	Organisering/læringsarena	Årstimar
1			
2			

### 3. Kompetansemål - Grunnlag for vurdering

Dei nasjonale måla med lokal konkretisering. Dei lokale måla viser kva det vil bli lagt vekt på når prosjektet skal vurderast. Fleire kompetansemål og område kan sjåast i samanheng. Konkretiseringa skal tilpassast nivået og formålet med faget. Det skal gi grunnlag for dialog mellom elevar, lærarar og aktuelle samarbeidspartnarar. Eit av kompetansemåla skal vere at eleven skal dokumentere arbeidet undervegs (rapport/logg eller liknande).

**Prosjekt 1** \_\_\_\_\_ **Vg3**

*(Set inn namn på lærefag i bedrift eller Vg3 i skole)*

**Område: Et slikt område for hvert av programfagene**

*Mål frå nasjonal læreplan Vg3*

- Kompetansemål
- Kompetansemål

*Lokale mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- Kompetansemål
- Kompetansemål

**Prosjekt 2 \_\_\_\_\_ Vg3**

*(Set inn namn på lærefag i bedrift eller Vg3 i skole)*

**Område:**

*Mål frå nasjonal læreplan Vg3*

- Kompetansemål
- Kompetansemål

*Lokale mål for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- Kompetansemål
- Kompetansemål

**Planen er gjennomgått av:**

**Dato:** \_\_\_\_\_

**Lærer:** \_\_\_\_\_ **Elev:** \_\_\_\_\_

**Skolen si endelege godkjenning:**

\_\_\_\_\_

Skole

\_\_\_\_\_

Dato

\_\_\_\_\_

Underskrift

## Vedlegg 6: Tilbakemeldingsskjema for elever i praksis (før høst-15)

### Prosjekt til fordypning (PF)

Etter endt praksistid ved arbeidsstedet, ber vi om at praksiskontakten fyller ut dette vurderingsskjemaet gjerne sammen med eleven.

\_\_\_\_\_ har i tiden \_\_\_\_\_

Elevenes navn

hatt praksis ved \_\_\_\_\_

praksisstedets navn

<b>Dato:</b>																		
<b>Fravær:</b>																		
<b>Gitt mld:</b>																		

Vurderingskriterier	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå	Kommentar
Arbeidsvaner/orden (Møte presis, holde avtaler, ha passende arbeidstøy)				
Forholdet til brukerne/pasienter/barna (respekt, kommunikasjon, brukermedvirkning, omsorg, empati, engasjement)				
Samarbeid med ansatte(respekt, kommunikasjon, holdninger, arbeidsvillighet)				
Tilegne seg kunnskaper og ferdigheter (Lytt, ta veiledning, arbeidsvillighet)				
Vise interesse/initiativ/engasjement				
Hygiene (arbeider etter hygieniske prinsipper)				

Ved behov for mer plass til kommentarer, skriv på baksiden.

\_\_\_\_\_

Dato

\_\_\_\_\_

Kontaktpersonens underskrift

## VURDERING I PROSJEKT TIL FORDYPNING VG2

Navn: \_\_\_\_\_

Vurderingskriterier:	Lav 1-2	Middels3-4	Høy 5-6	Merknad
Møte presis, holde avtaler, Gi beskjed ved fravær, Ha passende arbeidstøy, klær/sko				
Vise interesse/initiativ/engasjement				
Tilbakemelding muntlig og skriftlig fra praksissted				
Vise måloppnåelse ved å skrive logger				
Vise måloppnåelse ved å skrive oppgaver				
Skriftlig praksisrapport				
Muntlig fremlegg av praksisrapport				
Orden og innhold i permen				

NB!! De 3 første punktene (praksis) utgjør 60% av karakteren, de 4 siste punktene (permen) utgjør 40% av karakteren.

Karakter: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_ Lærer: \_\_\_\_\_

Vedlegg 8: Midtveisvurdering i praksis:

Mål fra lokal læreplan med konkretisering:	Midtveisvurdering:	Fremovermelding:
<p><i>Mål læreplan i BUA vg3:</i>  <b>Utføre arbeidet i henhold til gjeldende regelverk og yrkesetiske retningslinjer</b>                      Møte presis                      Gi melding ved fravær                      Holde avtaler                      Ha passende arbeidstøy                      Gjøre pålagte oppgaver                      Vise respekt, samarbeidsvilje, interesse og ta initiativ</p>		
<p>Mål i yrkesutøvelse:  <i>Felles mål for alle elever:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjøre og levere oppgavene</li> <li>- Spørre om hjelp og gjennomføring av oppgavene</li> </ul> <p>Individuelt:  <b>Elevens nasjonale og lokale mål blir limt inn her.</b>  <b>Vi fokuserer på at de lokale målene er arbeidsoppgaver elevene skal gjøre i praksisen.</b></p>		
<p>Mål i kommunikasjon:                      Individuelt:</p>		
<p>Mål i helsefremmende:                      Individuelt:</p>		

Ut fra en totalvurdering fra praksis, ligger du nå på følgende nivå:

Vedlegg 9: Sluttevalueringsskjema i praksis:

Mål fra lokal læreplan med konkretisering:	Lav	Middels	Høy	Kommentarer:
<p><i>Mål læreplan i BUA vg3:</i>  <b>Utføre arbeidet i henhold til gjeldende regelverk og yrkesetiske retningslinjer</b>                      Møte presis                      Gi melding ved fravær                      Holde avtaler                      Ha passende arbeidstøy                      Gjøre pålagte oppgaver                      Vise respekt, samarbeidsvilje, interesse og ta initiativ</p>				
<p>Mål i yrkesutøvelse:  <i>Felles mål for alle elever:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gjøre og levere oppgavene</li> <li>- Spørre om hjelp og gjennomføring av oppgavene</li> </ul> <p>Individuelt:                      Elevens nasjonale og lokale mål blir limt inn her.                      Vi fokuserer på at de lokale målene er arbeidsoppgaver elevene skal gjøre i praksisen.</p>				
<p>Mål i kommunikasjon:                      Individuelt:</p>				
<p>Mål i helsefremmende:                      Individuelt:</p>				

Som en totalvurdering i praksis, ligger du på nivå: \_\_\_\_\_

Underskrift elev: \_\_\_\_\_

Underskrift veileder: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 10: Informasjonsbrev

### **Forespørsel om deltakelse i spørreundersøkelse for forskningsprosjekt**

Jeg går på Masterutdanning i Yrkespedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus. Jeg har valgt å spørre dere elever til å delta i en spørreundersøkelse fordi jeg anser dere som de som best kan gi meg informasjon om Prosjekt til fordypning for å nå målet med forskningen.

#### **Bakgrunn og formål**

Den foreløpige problemstillingen er:

*Med utgangspunkt i dagens situasjon;*

*- hvordan utvikle faglig og god kvalitet i skole og bedrifter med hensyn til gjennomføring av faget Prosjekt til fordypning på Helse og Oppvekst*

Mål med forskningen:

- Samarbeid mellom skole og bedrifter økes og bedres
- Felles forståelse for hva en god praksis for elevene er
- Utarbeide gode vurderingsdokumenter og oppgaver
- Gjennomføre og dokumentere en arbeidsprosess som kan overføres til andre programområder ved skolen

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelsen i studien innebærer at du må delta i inntil 2 spørreundersøkelser.

Spørreundersøkelsen vil foregå på skolens læringsplattform It`s Learning og være anonym.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen vil omhandle hvordan dere opplever faget Prosjekt til fordypning. Dette innebærer informasjon om organisering, oppfølging og vurderingspraksis.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Spørreundersøkelsen vil være anonym.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.12.16 og da vil spørreundersøkelsen(e) slettes fra It`s Learning.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.



Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hege Beate Hagen  
98403791.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig  
datatjeneste AS og får har prosjektnummer

Med vennlig hilsen

Hege Beate Haatuft Hagen

## Vedlegg 11: Intervjuguide

### INNLEDNING:

Velkommen til intervju, det var veldig flott at du valgte å si ja til å delta i min forskning og å ta deg tid til dette.

Jeg har taushetsplikt og du blir anonymisert i oppgaven. Er det greit med lydopptak?

Har du noen spørsmål før vi begynner?

### **Til veilederne:**

1. Hvilke fagbakgrunn har du?
2. Hvor lenge har du vært veileder for elever i praksis?

### **Tema: Organisering**

3. Kan du si noe om hvordan du mener informasjonsflyten fra skolen fungerer?
4. Kan du fortelle det du vet om organiseringen av praksis, hvordan det blir gjennomført på vg1/vg2?

Hjelpespørsmål til meg selv:

Kan du fortelle om hvordan du organiserer din egen oppfølging av elever i praksis?

- a. Hvor mange elever har du ansvar for?
- b. Hvor ofte veileder du hver elev?
- c. Hvordan gjennomfører du veiledningen?

### **Tema: Dokumentasjon**

5. Kan du fortelle om hvordan kravet om dokumentasjon i faget blir gjennomført og hvordan du mener dette fungerer?

Hjelpespørsmål til meg selv:

Elevenes oppgaver (informasjon om dem, gjennomføring, evaluering)

### **Tema: Vurdering**

6. Kan du fortelle om hvordan vurdering i faget blir gjennomført?

Hjelpespørsmål til meg selv: Hva legger du vekt på?

7. Hvis du mener Pft er et viktig fag for elevene, kan du si noe om hvorfor du mener elevene skal lære i praksis og hvordan du mener elevene vil få best utbytte av læringen ute i praksis?

Tema: Veien videre

8. Har du noen tanker om hvordan skolens arbeid med praksis foregår, noe som kan forbedres? Hva og hvordan? Hjelpespørsmål til meg selv: informasjon, oppfølging fra lærerne sin side, organisering av praksis, vurdering, oppgaver)
9. Har du noe annet som ikke er kommet frem her, som du vil si?

Tusen takk for at du brukte tiden din på dette. Du kan få lese gjennom intervjuet når jeg er ferdig med transkribering og bearbeiding. Jeg håper det er greit at jeg tar kontakt igjen dersom jeg oppdager at jeg trenger å stille oppklarings- eller oppfølgings spørsmål?

### **Til lærerne:**

Velkommen til intervju, det var veldig flott at dere valgte å si ja til å delta i min forskning og å ta dere tid til dette. Jeg informerer om at dette er et fokusgruppe intervju og at det er hyggelig dersom alle viser god møtekultur i forhold til å rekke opp hånden dersom de vil si noe og ha respekt for alle når noen snakker. Jeg vil være ordstyrer.

Jeg informerer om hovedtanken bak oppgaven, at jeg har gjennomført intervjuer med veiledere og at de har kommet med forslag til endringer som jeg vil presentere under hvert tema. Jeg anonymiserer og forteller ikke hvilke bedrifter jeg har oppsøkt.

Jeg leser innledningen fra oppgaven, for at lærerne får en innsikt i hvordan jeg tenkt. Jeg har taushetsplikt og dere blir anonymisert i oppgaven. Er det greit med lydopptak?

Har du noen spørsmål før vi begynner?

*Kursiv blått: forslag til endringer som er kommet ut fra intervjuene med veilederne i bedriftene.*

### **Spørsmål til lærerne:**

#### **Tema: Organisering**

1. Kan dere fortelle om hvordan organiseringen av PtF blir gjennomført på vg1/vg2?  
Hjelpespørsmål til meg selv:  
Kan du fortelle om hvordan du organiserer din egen undervisning/oppfølging av elever i praksis?  
Kan dere beskrive følgende:
  - a. Hvor mange elever har dere ansvar for?

- b. Hvor ofte besøker dere hver elev?
- c. Hvordan gjennomfører dere besøket i bedrifter?

### **Informasjon:**

- *lage en presentasjon om Ptf og presentere på personalmøte/planleggingsdag ved barnehager og skoler*
- *gi mer og bedre informasjon om faget PtF, formål, hensikt, arbeidsmåter osv. i forkant av praksisperioden.*

### **Organisering:**

- *Sende oppgaver og mål på e-post til veilederen kan være en nyttig forandring til neste skoleår.*
- *2 dager i praksis, i hvert fall for vg2*
- *lage en huskeliste med viktige ting elevene må vite når de går ut før de går ut i praksis*
- *Skrive Lokal læreplan sammen med veilederen til hver elev, første uken i praksis? Der eleven bestemmer nasjonale mål før h\*n går i praksis. Sammen bestemme lokale mål ut fra mål og arbeidsoppgaver eleven kan få?*
- *Organiseringen av pft neste år: se på timeplanene til alle de involverte. Legge ulike prosjekter inn som rent ptf, eller tverrfaglig med programfagene. Å bruke timer fra ptf til å invitere vg1 elever til en dag på vg2, som elevene selv organiserer (mål: bli mer kjent med innholdet på bua vg2 og hvordan det er å utdanne seg til bua)*

### **Tema: Dokumentasjon**

2. Kan du fortelle om hvordan kravet om dokumentasjon i faget blir gjennomført og hvordan du mener dette fungerer? Oppgaver – logger – rapport

### **Dokumentasjon:**

- ***Tydligere om hvem som skal ha oppfølging på oppgaver og hvordan innlevering og frister er.***

### **Tema: Vurdering**

3. Kan dere fortelle om hvordan vurdering i faget blir gjennomført?

### **Vurdering:**

- *Få inn kriterier for oppgavene og målene, slik at de kan brukes i veiledning mellom veileder og elev i praksis.*
- *Ha en midtveisvurdering, med vurderingskriteriene for mål og andre kriterier, slik at elevene kan få en fremovermelding, ca midtveis i praksisen.*
- *ta med vurderingskriterier på oppgavene til VG2*
- *Lage nytt tilbakemeldingsskjema som inneholder midtveisvurdering med kommentarer og en sluttvurdering med kommentarer*

### **Tema: Læring i praksis**

4. Hvis dere mener Pft er et viktig fag for elevene, kan dere si noe om hvorfor du mener elevene skal lære i praksis og hvordan dere mener elevene vil få best utbytte av læringen ute i praksis?
  - a. Hvilken lærlingsmodell mener dere elevene lærer best av?
  - b. Hva bidrar veilederne med i elevenes læring og utvikling?
  - c. Hva bidrar lærerne med i elevenes læring og utvikling?

### **Tema: Veien videre**

5. Hva tenker dere om forandringene som har kommet frem som forslag fra bedriftene her?

### **Tema: Avslutning**

6. Er det noe annet som ikke er kommet frem her, som dere vil ha med?

Tusen takk for at du brukte tiden din på dette. Du kan få lese gjennom intervjuet når jeg er ferdig med transkribering og bearbeiding. Jeg håper det er greit at jeg tar kontakt igjen dersom jeg oppdager at jeg trenger å stille oppklarings- eller oppfølgings spørsmål?

Vedlegg 12: [Tabell 1: Grounded Theory](#)

Sammenligning av de to skolene (Jones & Alony, 2011, s. 99-100)

<b>«Glaserian»</b>	<b>«Straussian»</b>
Starter med en generell undring (et åpent sinn)	Har en enkel/generell ide om hvor en skal begynne
Vokser frem teorier med nøytrale spørsmål	Jobber frem teorier, med strukturerte spørsmål
Utvikling av begrepsmessig teori	Begrepsmessig forklaring (forklaring av situasjoner)
Teoretisk sensibilitet (evnen til å oppfatte ulike variabler og relasjoner) kommer fra dypdykking i data	Teoretisk sensibilitet kommer fra metoder og verktøy
Teorien er forankret i data (grounded in the data)	Teorien er tolket av en observatør
Troverdigheten av teorien, eller verifiseringen, springer ut fra en forankring i data	Troverdigheten av teorien kommer fra rigiditeten i metoden
En grunnleggende sosial prosess bør identifiseres	Grunnleggende sosiale prosesser må identifiseres
Forskeren er passiv og utviser disiplinert tilbakeholdenhet	Forskeren er aktiv
Data avdekker/avsløre teori	Data blir strukturert for å avdekke/avsløre teori
Kodingen er ikke så rigid, en konstant sammenligning fra situasjon til situasjon, med nøytrale spørsmål og kategorier og egenskapene utvikler seg. Vær forsiktig med å «over-begrepsliggjøre», identifisere nøkkelpunkt	Kodingen er mer rigid og teknisk definert. Sammenligninger varierer med kodeteknikken. Memos/Notater blir skrevet etter hvert. Koder blir hentet fra mikroanalyser, som består av data ord for ord.
To kode-faser eller –typer: enkel (bryt ned dataene, så begrepsmessig gruppere dem) saklige/vesentlige (åpen eller selektiv, for å produsere kategorier og egenskaper)	Tre typer koding, åpne (identifisere, navngi, kategorisere og beskrive fenomener), aksial (prosessen med knyttet koder til hverandre) og selektiv (velger en kjernekategori og relatere/koble andre kategoriene til den)
Denne typen Grounded theory blir regnet av noen som den eneste «sanne» GT-metoden	Denne typen blir regnet av noen som en form for kvalitativ vitenskapelig metode (qualitative data analysis)

### **Oppgave i Prosjekt til fordypning:**

#### **Yrkesutøvelse**

Vg3 mål: Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon.

- Observer en pedagogisk aktivitet på praksisplassen din.
  - Fortell om aktiviteten som du har observert.
- Bruk planleggingsskjema og planlegg en aktivitet som er tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon (hva-hvordan-hvorfor-tid-utstyr)
- Gjennomfør aktiviteten
- Evaluer aktiviteten etterpå og vurder om den var tilpasset de ulike faktorene, eventuelt om noe skulle vært forandret på.

.....  
Vurderingskriteriene:

- Forteller om aktiviteten du har observert
- Bruker planleggingsskjema (hva-hvordan-hvorfor-tid-utstyr)
- Beskriver gjennomføringen
- Evaluerer aktiviteten

## Oppgave 1.

Vg3 Nasjonale mål:

- Delta i tverrfaglig samarbeid
- Utføre arbeidet på en måte som ivaretar den enkelte brukers selvstendighet, følelse av likeverd og tilhørighet.

Lokale mål:

- Være med på morgenmøte/rapport, og se hvordan det tverrfaglige samarbeidet er og hvem som er med i det tverrfaglige samarbeidet. Ta initiativ, godt samarbeid, god kommunikasjon, følge arbeidsplassens rutiner, holde avtaler.
- Brukermedvirkning, medmenneske, se hele pasienten, se alle behovene de har. God kommunikasjon, lytte, at brukeren får opprettholde sine funksjoner ved at brukeren får gjøre det han klarer og bruke sine ressurser. Vise respekt ovenfor brukeren. Inkludere bruker i det som har med han å gjøre, og slik at bruker føler likeverd. Sørge for trivselstiltak o,a i fht tilhørighet.

Oppgave:

1. Hvordan har du jobbet med målene dine i praksis?

- Hva har du observert.
- Gjort.

2. Hvorfor er det viktig å ha kunnskap om dette?

Vurderingskriterier.

Lavt nivå (Karakter 1-2)	Middels nivå (karakter 3-4)	Høyt nivå (karakter 5-6)
Eleven nevner hva Tverrfaglig samarbeid og hvordan en kan jobbe på en måte som ivaretar brukers selvstendighet, likeverd og tilhørighet. Gir noen eksempler.	Beskriver hva tverrfaglig samarbeid er. Beskriver hvordan jobbe på en måte som ivaretar brukers selvstendighet, likeverd og tilhørighet. Skriver om hvordan du har jobbet med dette i praksis, hva du har gjort hvorfor det er viktig og gir eksempler. Beskriver observasjoner fra praksis, og forteller om situasjoner som oppleves. Temaet og faget integreres i teksten på en bra måte.	Beskriver utdypende hva tverrfaglig samarbeid er. Beskriver utdypende hvordan jobbe på en måte som ivaretar brukers selvstendighet, likeverd og tilhørighet. Har med, hvorfor det er viktig og hva og hvordan du har jobbet i fht målet. Beskriver, forteller om situasjoner/observasjoner. Faget og temaet integreres i teksten med en <b>meget</b> bra forståelse.



**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagren gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 95 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Birger Brevik  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 40754 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.11.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 12.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

40754	<i>Hvordan får vi det til... slik som vi vil?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Birger Brevik
Student	Hege Beate Hagen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Afdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrie.svarval@vt.ntnu.no](mailto:kyrie.svarval@vt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD-SV, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdrua@uht.no](mailto:nsdrua@uht.no)



Data skal samles inn gjennom både intervju og spørreskjema. Prosjektleder oppgir at spørreskjemadelen ikke er utarbeidet før intervjudelen er ferdig. Personvernombudet ber om at denne ettersendes i god tid før gjennomføring. Merk derfor at denne vurderingen kun gjelder intervjudelen og ikke spørreskjemadelen.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt må endres til 31.12.2015 jf meldeskjema.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak