

# MASTEROPPGAVE

## Yrkespedagogikk

Mai 2017

### Samtidig elev og lærling?

Et aksjonsforskningsprosjekt om muligheter og utfordringer i samarbeidet mellom skole og arbeidsliv gjennom et fireårig utdanningsløp i Helsefag

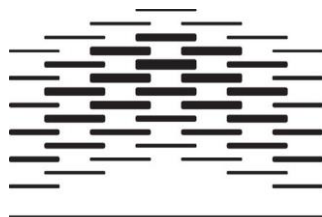


*Figur 1 Foto Læringer i fireårsløpet. Heidi Brenden, 2016. Gjengitt med tillatelse*

Marie Mugaas

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for Yrkespedagogikk**



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

## Forord

Nye utfordringer kan være både berikende og krevende på samme tid. På tross av «voksesmerter» i læringsarbeidet, har prosessen og prosjektet for mange involverte, ikke minst forfatteren selv, vært betydningsfull, spennende og lærerik.

Takk til den fantastiske læringsgruppen ved HiOA for faglig og emosjonell støtte gjennom disse årene, for kollokvier på HiOA og Beitostølen og utvikling av livsvarige vennskap. Jeg vil takke veileder Tove Lien for å ha «adoptert» oss siste studieår og lost oss trygt i havn.

En stor takk rettes til tidligere områdeleder ved Helse- og oppvekstfag for utrettelig innsats og «drive» til å starte opp et alternativt utdanningsløp. Dag Erik Sommerud takkes for tålmodighet med en travel student, og sitt engasjement i rekruttering av læreplasser.

Min kjære kollega i fireårsløpet; Knut Thorvaldsen, ditt engasjement i samarbeid med arbeidslivet er gull verdt. Takk for inspirasjon og godt samarbeid til kollegaer ved Helse -og oppvekstfag. Råd, hjelp og støtte har jeg fått av Anne Margrethe Knarud, Sol Kolstad Bjerke og Ellen-Mari Børresen Tuvsjøen. Takk også til samarbeidspartnere ved og utenfor skolen som har engasjert seg. Lærlingene og veilederne i det fireårige løpet fortjener en stor takk for engasjement, nysgjerrighet og entusiasme.

De aller viktigste; Mina, Tuula og øvrig familie; takk for kjærighet, støtte og forståelse.

Eikli, 02.05.2017

Marie Mugaas har bakgrunn som sykepleier i Oslo kommune, og har siden 2008 jobbet i Buskerud fylkeskommune som adjunkt ved Hønefoss videregående skole, avdeling for Helse- og oppvekstfag. Det første året som fag- og kontaktlærer i voksenopplæring, og deretter flere år som kontaktlærer på Vg1 Helse- og oppvekstfag. Som fag- og kontaktlærer i fireårsløpet siden 2014 har arbeidet med utvikling av fireårsløpet i Helsearbeiderfaget vært sentralt. Gjennom løpet har samarbeidet med lokale bedrifter blitt en stadig voksende del av den yrkesdidaktiske fagkompetansen og profesjonsutøvelsen.

## Sammendrag

Utfordringer knyttet til relevans i den ordinære tilbudsstrukturen samtidig med endring i elevgrunnlaget ved Helse- og oppvekstfag i videregående skole har gitt utfordringer i forhold til motivasjon, frafall og rekruttering ved Helsefagarbeiderutdanningen lokalt. Dette var bakgrunnen for et prøveprosjekt i samarbeid med arbeidslivet om et fireårig vekslingsløp med dobbelkompetanse; fagbrev i Helsearbeiderfaget og studiekompetanse. Rapporten tar utgangspunkt i det fireårige løpet, og omhandler videreutvikling av samarbeidet mellom skole og arbeidsliv med følgende problemstilling; Hvordan kan utvikling av et nytt fireårig løp bidra til tiltak som videreutvikler samarbeidet mellom skole og bedrift i Helsearbeiderfaget? Det er gjennomført en kvalitativ studie med aksjonsforskning som strategi. Datainnsamling er basert på logger, fokusgrupper og dialog med aktørene. I analysearbeidet er det avdekket mønstre i lærlinger og veilederes erfaringer og vurderinger av samtidig oppfølging av lærlingene i bedrift. Sammen med parallelle prosesser var empiri og ny for forståelse grunnlag for nye aksjoner. Resultatet er fire aksjoner der aktørene har deltatt i en felles lærings- og utviklingsprosess gjennom dialog og erfaringslæring. Samarbeidet har omhandlet felles utprøving og vurdering av felles samhandlingsarenaer og -verktøy med samlinger for aktørene på skolen. Dette kan ha bidratt til en mer felles praksishorisont. Aktørene viser tilfredshet med lærlingenes læring og utvikling gjennom vekslingen og samarbeidet. Rapporten konkluderer med at fireårsløpet gir muligheter i videreutviklingen av samarbeidet, men at løpet kunne vært bedre forankret, og -implementert ved oppstart. Dette fremkommer i empirien som viser at aktørene, på ulike nivå i skole og bedrifter, ikke er gitt nok tid og informasjon før og i felles oppfølgingsarbeid. Den samtidige elev- og lærlingerollen gir utfordringer i forhold til ansvarsdeling og dokumentasjon av læretiden der ulik organisasjonsstruktur hos partene gjør informasjonsflyten utfordrende. Planlegging av fireårsløpet med forankring i kommuneadministrasjon fremfor i faglige miljøer i kommunehelsetjenesten kan være årsak til at mellomledernivået ikke er tilstrekkelig ansvarliggjort. Gjennom samarbeidet er det prøvd ut aksjonsforskningsstrategier med et demokratisk sinnelag for å utforske muligheter og utfordringer, og legge til rette for utvikling som gir en enhetlig tilnærming til den samtidige elev- og lærlingerollen. Aksjonsforskningsprosjektet kan ha bidratt til å bedre implementeringen, styrke samarbeidet og gitt synergieffekter som parallelt har bidratt til å videreutvikle samarbeidet. Resultatet er engasjerte og dyktige lærlinger med stor motivasjon for faget som bidrar til verdiskapning for lokalt arbeidsliv.

## Student and apprentice at the same time- an action research project

Problems linked to relevance in the ordinary structure of educational programmes at the same time as the student basis for Health- and Social Care in upper secondary school has been challenging when it comes to motivation, drop out rates and recruitment for Health Care education locally. This is the background for a trial project in collaboration with working life about a four year alternation course with double competency; trade certificate as a health worker and university and college admissions certification. The report is based on the four year course and deals with further development of the cooperation between school and working life with the following thesis; How can the development of a new four-year course contribute to measures which will further develop cooperation between school and working life in the Health Care subject? A qualitative study with action research as strategy has been done. The collection of data is based on logs, focus groups and dialogue with the participants. When analyzing certain patterns in apprentices' and supervisors' experience and evaluations have been discovered also when it comes to simultaneous follow ups of the apprentices. Together with parallel ongoing processes empiricism and new understanding formed the basis for new actions. The result is four actions where the participants have taken part in a joint learning- and development process through dialogue and experience learning. The cooperation has been about joint testing and evaluation of mutual tools and arenas for interaction with gatherings for the participants in school, and may have contributed to a more common practice horizon. The report concludes that the four year course gives possibilities of further development of the cooperation, but that it could have been better anchored and implemented at the start. The empiricism shows that the participants, in the different levels, at different schools and businesses, were not given enough time and information before and during mutual follow up work. The joint student- and apprentice role is challenging in relation to the shared responsibility and documentation of apprenticeship training at a workplace where the difference in organizational structure challenge the flow of information. Planning anchored in the municipality's administration instead of professional environments in municipal health services may be the reason why the middle level of administration is not held accountable enough. Action research strategies are tried out in order to explore challenges and possibilities, and facilitate organizational development that gives a uniform approach to the simultaneous student- and apprentice role. The action research project may have contributed to better implementation, strengthening cooperation and giving synergy effects which have contributed to developing cooperation. The result is engaged and skilled

apprentices with good motivation for health care who contribute to economic growth for local working life.

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Student and apprentice at the same time- an action research project .....	3
1 INNLEDNING .....	9
1.1 Bakgrunn .....	9
1.1.2 Forskerrollen .....	9
1.1.3 Begrepsavklaringer.....	10
1.2 Problemstilling .....	11
1.3 Forskningsspørsmål.....	11
1.3.1 Gjennom å tilrettelegge for demokratiske prosesser med aksjonsforskning .....	12
1.3.2 Gjennom videreutvikling av samarbeidsarenaer og vurdering av fireårsløpet innhold, struktur og funksjon.....	12
1.3.3 Gjennom å beskrive, dokumentere og drøfte prosessen og synergieffekter som oppstår.....	12
1.4 Feltavgrensing .....	12
1.5 Forskningsdesign.....	14
2 YRKESDIDAKTISK UTGANGSPUNKT.....	16
2.1 Et fireårig dobbeltkompetanseløp som strategi for utdanning i Helsearbeiderfaget .....	16
2.1.1 Prøveprosjektets bakgrunn .....	16
2.1.2 Mål.....	16
2.1.3 Rammer og organisering .....	17
2.1.4 Forutsetninger.....	20
2.1.5 Metodikk .....	21
2.1.6 Innhold.....	22
2.1.7 Vurdering og gjennomføring i tre kull per mai 2017 .....	22
2.1.8 Undersøkelser av fireårsløpet .....	23
2.2 Utdanning i Helsearbeiderfaget.....	24
2.3 Helsefagarbeiderens kompetansebehov.....	30
2.4 Samfunnets behov 2017-2035 .....	33
2.5 Samarbeid mellom skole og bedrift.....	33
3 AKSJONSFORSKNING SOM STRATEGI.....	35
3.1 Ulike tilnærminger i prosjektet.....	35
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver i aksjonsforskning.....	37
3.3 Erfaringslæring som teoretisk grunnlag .....	39
3.4 Organisasjonslæring- og utvikling .....	40
3.5 Begrunnelse for valg av metodikk.....	42

3.6 Permanent verksted med SØT-modell og fokusgrupper .....	43
3.7 Logger som datainnsamlingsmetode og dokumentasjon.....	44
3.8 Analytisk fremgangsmåte og fremstilling av aksjoner og data .....	45
4 «SAMTIDIG ELEV OG LÆRLING» ET AKJSONSFORSKNINGSPROSJEKT.....	46
4.1 Oversikt over prosjektets fremgang, aksjoner og undersøkelser .....	47
4.2 Aksjon 1 i tidsperioden 11.2015- 12.2015 Tilrettelegge for demokrati .....	48
4.2.1 Hensikt.....	48
4.2.2 Lærlingenes møte oktober 2015 .....	49
4.2.3 Veiledernes møte november 2015 .....	51
4.2.4 Fokusgrupper med Vg1- og Vg2 lærlingene 20.11.2015 .....	54
4.2.5 Evaluering .....	58
4.3 Aksjon 2 i tidsperioden 12.2015- 02.2016 Bidra til dialog og løsninger .....	60
4.3.1 Hensikt.....	60
4.3.2 Samhandlingsdag 15.12.15.....	60
4.3.3 Presentasjon av data fra fokusgruppene .....	62
4.3.4 Presentasjon av data fra individuelle logger.....	64
4.3.5 Synergieffekter i aksjonsperioden .....	67
4.3.6 Evaluering .....	72
4.4 Aksjon 3 i tidsperioden 02.2016-10.2016 Involvering og forankring på mellomledernivå .....	73
4.4.1.Hensikt.....	73
4.4.2 Samling for avdelingsledere og enhetsledere 23.02.16 .....	74
4.4.3 Presentasjon av data .....	74
4.4.3 Synergieffekter i aksjonsperioden .....	75
4.4.4 Evaluering .....	76
4.5 Aksjon 4 i tidsperioden 10.2016- 05.2017 Evaluere samarbeid om felles oppfølging.....	77
4.5.1 Hensikt.....	77
4.5.2 Samhandlingsmøte mellom skole og bedrifter 13.10.16 .....	78
4.5.3 Evaluering .....	83
4.5.4 Synergieffekter i aksjonsperioden .....	83
4.6 Lærlingenes betraktninger våren 2017 .....	89
4.6.1 Vg2 lærlingenes betraktninger om blir.no per 13.03.2017 .....	89
4.6.2 Vg3 lærlingenes betraktninger om fireårsløpet per 13.03.2017 .....	89
4.7 Beskrivelse av planlegging for aksjon 5.....	90
5 ANALYSE AV RESULTATER .....	91
5.1 Fireårsløpet og samarbeidet.....	92
5.2 Aksjonsforskning og demokratiske prosesser .....	99

5.3 Organisasjonslæring og -utvikling .....	101
5.4 Synergieffekter .....	107
5.5 Validitet og reliabilitet.....	110
5.6 Konklusjon .....	114
5.7 Spredningstiltak.....	114
REFERANSER .....	116
Vedlegg 1 Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste Prosjekt 46319 .....	119
Vedlegg 2 Samtykkeskjema .....	120
Vedlegg 3 Samarbeidsavtale om fireårig utdanningsløp med vedlegg .....	122
Vedlegg 4 Logg lærlingemøte og samhandlingsmøte .....	128
Vedlegg 5 Logg veiledermøte .....	129
Vedlegg 6 Fokusgrupper med Vg1 og Vg2 lærlinger i fireårig løp .....	130
Vedlegg 7 Bildedokumentasjon av lærlingemøte Vg1 og Vg2 .....	131
Vedlegg 8 Program Samhandlingsdag i desember 2015 .....	134
Vedlegg 9 Samhandlingsdag Fokusgrupper og logg.....	134
Vedlegg 10 Bildedokumentasjon samhandlingsdag desember 2015.....	138
Vedlegg 11 Program Samling for ledere .....	142
Vedlegg 12 Logg til mellomlederne om verktøy og samhandlingsmøte.....	143
Vedlegg 13 Program Samhandlingsmøte i oktober 2016.....	144
Vedlegg 14 Agenda Samhandlingsmøte .....	145
Vedlegg 15 Program for planlagt samhandlingsmøte mai 2017 .....	146
Tabell 1 Egen oversikt over antall dager i skole og bedrift .....	18
Tabell 2 Egen oversikt over ordinært løp og fireårsløp ved skolen .....	19
Tabell 3 Egen oversikt over undersøkelser og aksjoner i prosjektet .....	47



Figur 1 Foto Lærlinger i fireårsløpet.....	0
Figur 2 Vg1 og Vg2 lærlingenes fremlegg av erfaringer .....	131
Figur 3 Engasjerte lærlinger legger frem sine opplevelser.....	131
Figur 4 Vg1 og Vg2 lærlingenes forventninger og ønsker til veiledere.....	131
Figur 5 Vg1 og Vg2 lærlingenes opplevelser av YFF og opplæring i bedrift .....	132
Figur 6 Engasjement og forventninger til samarbeid mellom skole og arbeidsliv.....	132
Figur 7 Engasjerte tilhørere til hverandres bidrag.....	132
Figur 8 Pause i arbeidet og god stemning blant lærlingene .....	133
Figur 9 Deltagernes erfaringer på samhandlingsdag, aksjon 2 .....	138
Figur 10 Veiledernes refleksjoner, forventninger og ønsker.....	138
Figur 11 Refleksjoner om hva som kan bli bedre og hvordan .....	139
Figur 12 Videre refleksjoner oppsummert i plenum .....	139
Figur 13 Refleksjoner rundt videreutvikling av samarbeid.....	140
Figur 14 Fokusgruppene om dokumentasjon og forslag til forbedringer.....	141
Figur 15 Fokusgruppene om felles dokumentasjonsverktøy.....	141

## 1 INNLEDNING

### 1.1 Bakgrunn

Forskningsprosjektet omhandler utviklingen av et vekslingsløp i samarbeid med lokalt arbeidsliv; et fireårig dobbeltkompetanseløp i Helsearbeiderfaget. Det fireårige løpet ble opprettet skoleåret 2014/15 ved Hønefoss videregående skole som et prøveprosjekt og et alternativ til det ordinære løpet.

Den doble kompetansen innebærer både generell studiekompetanse og fagbrev i helsearbeiderfaget der elevene gis samtidig elev- og lærlingestatus gjennom fire år. «Elevlærlingene» påbegynner læretiden fra oppstart av skoleåret på Vg1 og veksler mellom skole og bedrift gjennom hele utdanningsløpet. Samarbeidet mellom skolen/fylkeskommunen og de ulike kommuner er derfor svært sentralt. Partene har forankret samarbeidet med en felles forpliktende samarbeidskontrakt.

Oppstart av hvert kull i prøveprosjektet har vært avhengig av partenes vilje til å satse på, og tilby lærekontrakter fra første skoledag til særlig unge arbeidstakere. Tre kull er per i dag i drift, og et fjerde i skrivende stund under planlegging med intervjuer av aktuelle søkere og avklaring av hvilke kandidater som skal tildeles hvilke lærekontrakter.

#### 1.1.2 Forskerrollen

Interessen for å gjøre undersøkelser på fireårsløpet og dets betydning for samarbeidet mellom helse- og utdanningssektor, har utviklet seg i takt med progresjonen som masterstudent og en samtidig rolle som fag- og kontaktlærer. Planlegging, oppstart og utvikling har sammen med erfaringsgrunnlaget som yrkesfaglærer gitt undring og refleksjon på mange nivåer over ulike utfordringer i helsefagutdanningen.

Faglærers sykepleiefaglige bakgrunn gir noen samtidige perspektiver over helsevesenets rolle, og muligheter for videreutvikling av samarbeidet på det yrkespedagogiske feltet. I aksjonsforskningsprosjektet som rapporten omhandler er forskers rolle som leder og forvalter av kunnskapsutvikling, og skal dermed ivareta etiske og faglige hensyn i forsknings- og utviklingsprosessen (1.5).

Som del av paraplyprosjektet «Relevant yrkesutdanning» kan rapporten utgjøre et lite, men relevant bidrag til feltet ved å formidle historien om samarbeidet rundt løpet. Dette kan være av interesse for utdanningsentusiaster også utenfor den lokale konteksten, nettopp ved at den peker på muligheter og begrensninger omkring samtidig opplæring i skole og bedrift.

### 1.1.3 Begrepsavklaringer

Yrkestittelen Helsefagarbeider er et lærefag. Helsefagarbeideren utfører omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere både i kommunal helse- og sosialtjeneste og spesialisthelsetjeneste. Utdanningen skal ifølge *Læreplan for helsearbeiderfaget Vg3 Opplæring i bedrift* tilrettelegge for variasjon i arbeidsoppgaver på forskjellige tjenesteområder og gi en helhetlig kompetanse med fagbrev (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Opplæringsmodellen for Helsearbeiderfaget, også kalt ordinært løp, ligger fast i lærefaget, og er en to pluss to modell som består av to år i skole, og deretter to års læretid i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016a), og følger *Læreplan i felles programfag Vg2*.

Opplæring i skole med Vg1 Helse- og oppvekstfag skal favne ni ulike yrker som bygger på Vg1, og følger *Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) skal gi arbeidslivet mulighet til å påvirke innholdet i opplæringen slik at lokale kompetansebehov kan møtes basert på fagets læreplan. Faget skal gi elevene innblikk i arbeidslivet og består av 168 skoletimer i uken på Videregående trinn 1 (Vg1) og Videregående trinn 2 (Vg2). YFF følger *Læreplan for helsearbeiderfaget Vg3 Opplæring i bedrift* (Utdanningsdirektoratet, 2007). YFF organiseres ulikt på forskjellige skoler.

I rapporten benevnes lærlinger i fireårsløpet kun lærlinger i generelle vendinger, eller henholdsvis Vg1,-2, -3 og Vg4-lærlinger etter hvor de befinner seg i løpet. For å skille lærlinger i fireårsløp fra ordinære lærlinger, og Vg1- og 2-elever utplassert i bedrift i YFF i ordinært løp, bruker bedriftene begrepet «fireårslærling» eller «elevlærling». Fireårsløpet beskrives i 2.1. Deltagernes roller avklares i 1.4. Videre sentrale begreper avklares fortløpende i rapporten.

It`s Learning er skolens digitale læringsplattform. Fylkets dokumentasjons- og vurderingssystem for opplæring heter blir.no (Pedlex, udatert).

Digitale ferdigheter er ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) en del av de grunnleggende ferdigheter og innebærer «å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig

og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere».

## 1.2 Problemstilling

Hvordan kan utvikling av et fireårig løp bidra til tiltak som videreutvikler samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i Helsearbeiderfaget?

*-Fireårig veksling mellom skole og bedrift gir fagbrev i Helsearbeiderfaget med samtidig generell studiekompetanse.*

Problemstillingen speiler et ønske om at prosjektet kan gi individuell læring for de involverte, som en samhandlende enhet, men også for bedriftene og skolen som enhetlige organisasjoner. Problemstillingen er formulert slik at deltakere med ulike roller, og på ulike nivåer tilknyttet fireårsløpet skal oppleve den som meningsfull. Videre at skoleledelse og fylkeskommune som arbeidsgiver vil finne prosjektet relevant. En slik deltakerforankring er i tråd med aksjonsforskningens krav til validitet (Nielsen, 2013). Dersom skole og bedrifters felles erfaringer gir et bedre samarbeid kan dette bidra til endring og felles organisasjonslæring.

En tilnærming til feltet med aksjonsforskning er valgt for å gi dybdeforståelse og best å kunne belyse problemstillingen. Et ønske er å påvirke, eller forandre praksis i kraft av selve forskningsprosjektet, slik aksjonsforskning gjerne har som mål (Nielsen 2013, s. 327).

Prosjektet bygger for øvrig på tidligere undersøkelser (2.1.8). Noen utfordringer ved fireårsløpet har fremstått som sentrale, og problemstillingen belyses med forskningsspørsmål som begrunnes i 1.3.

## 1.3 Forskningsspørsmål

Hvordan tilrettelegge for samarbeid som støtter skole og bedrifters samtidige oppfølging av lærlingene i fireårsløpet?

Begrunnelser for valg av forskningsspørsmål;

- Lærlingenes opplæring er på grunn vekslingen et delt ansvar mellom skole og arbeidsliv gjennom fire år.
- Erfaringene fra det første skoleåret viser et samarbeid i utvikling gjennom fireårsløpet, og ønsket er å videreutvikle og undersøke dette nærmere.
- Veiledere i ordinært og fireårig løp i lokale bedrifter har uttrykt behov for støtte på flere nivåer og områder (Bjerke & Thorvaldsen, 2013; Mugaas, 2015).

- Konkretisering av behov underveis i prosessen kan bidra til å støtte veilederne i organisatorisk og pedagogisk oppfølgingsarbeid, i oppfølging og opplæring av lærlingene i bedrift.

Forskningsspørsmålet besvares derfor ved hjelp av tre underkategorier;

### 1.3.1 Gjennom å tilrettelegge for demokratiske prosesser med aksjonsforskning?

Tilrettelegging for dialog og demokratiske prosesser kan bidra til en felles praksishorisont ved å konkretisere erfaringer og behov som oppstår gjennom aksjonsforskning.

### 1.3.2 Gjennom videreutvikling av samarbeidsarenaer og vurdering av fireårsløpet innhold, struktur og funksjon?

En videreføring og - utvikling av felles møter er fundament og startgrop for aksjonsforskningsprosjektet, og en grunnmur for å prøve ut nye arenaer for samarbeid.

### 1.3.3 Gjennom å beskrive, dokumentere og drøfte prosessen og synergieffekter som oppstår? Samhandling på ulike nivåer kan medføre prosesser som i utgangspunktet ikke er tilsiktet.

Ikke tilsiktede prosesser kan bidra til å konkretisere behov som oppstår i prosessen, ved at de gir uttrykk for taus kunnskap. Å dokumentere og drøfte slike prosesser kan derfor fungere kumulativt i prosessarbeidet ved at det kan gjøres til eksplisitt kunnskap og systematisk videreutvikles i endringsarbeidet.

## 1.4 Feltavgrensning

Ulike tjenestelinjer og organisasjonsstruktur hos partene har medført at mange er involvert i samarbeidet på ulike nivåer og med ulike roller og innflytelse. Beslutningstakere er trukket inn i prosjektet som deltagere i samhandlingsprosesser. Med lærlingene i sentrum er aktørene i aksjonsforskningen først og fremst lærlingene selv, og aktører som gjennom daglig opplæringsarbeid står i en direkte forbindelse til skolen gjennom områdeleder og faglærere, og til bedriftene gjennom faglige ledere, mellomledere, og veiledere.

For å forstå aktørenes ulike rammer og forutsetninger og sette seg inn i forskningsfeltet presenteres de de ulike aktørene her. Lærlingenes forutsetninger beskrives i 2.1.4.

Skolen har hatt to og nå det tredje året, tre programfaglærere fast tilknyttet løpet. To er også kontaktlærere i løpet. Alle tre har sykepleiefaglig bakgrunn. To er lektorer. En er adjunkt. Alle har mangeårig yrkesdidaktisk erfaring fra det ordinære løpet. Faglærerne følger sine timeplaner med undervisning inne på skolen, og har ansvar for oppfølging av elever i bedrift i faget YFF. Bunden møte- og samarbeidstid er fastlagt i skolens arbeidstidsavtale, samt i fag- og timefordeling. Faglærerne har gode digitale ferdigheter. IKT har vært et satsingsfelt for skolen over lengre tid.

Siden oppstart av løpet har avdelingen fått ny mellomleder (områdeleder) som har ansvar også for andre yrkesfagområder ved skolen. Han har hatt en sentral rolle i å samordne og tilrettelegge for at partene skaffer til veie nok lærlingeplasser til oppstart av hvert kull. Rektor er involvert gjennom møter som omfatter det formelle; kontrakter og prinsipper for det overordnede samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Samarbeidet er gjennom dette godt forankret i skolens ledelse.

Mellomledere i kommunehelsetjenesten kan for eksempel være enhetsledere som igjen administrerer avdelingsledere og boligledere innenfor et avgrenset område i kommunen. Spesialisthelsetjenesten og kommunehelsetjenesten har ulike tjenestelinjer, der roller, stillingsbenevninger og ansvarsområder er ulike avhengig av hvordan tjenestene er organisert.

Lærlingekoordinator/faglig leder har ansvar for å koordinere opplæringen i kommunen, eller i organisasjonen de er tilsatt i. I dette inngår fordeling av læreplaner, halvårsevalueringer og gjennomføring av fagprøver. De involverte i samarbeidet har ulike funksjoner og stillingsprosent. Lærlingekoordinator ved Flå er tilsatt ved Kommunenes opplæringskontor, (KOB). Ringerike kommune ansatte ny koordinator i 2016, med en økning fra 80 til 100 % stilling etter det første året av fireårsløpet. Hole kommune har en koordinator i 60 % stilling. Vestre Viken har valgt å opprette en delstilling i 10 % som skal koordinere opplæringen av tre lærlinger fra fireårsløpet. Disse benevnes faglige ledere i arbeidslivet, og koordinator i rapporten.

Lærebedriftene som benyttes per i dag er i Ringerike, Hole, Flå og Krødsherad kommuner, samt Vestre Viken helseforetak ved Ringerike Sykehus. Lærebedriftene har ulike forutsetninger og rammer, og består av forskjellige pasient- og brukergrupper med nokså ulike behov for pleie og omsorg. Det kan være ulike poster på sykehus, men oftest ulike korttids- eller langtidsavdelinger på pleie- og sykehjem i kommunehelsetjenesten, ulike bo- og rehabiliteringssentra, habiliteringsavdelinger for barn, hjemmesykepleie, små enheter og

boliger for funksjonshemmede, psykisk utviklingshemmede, dagsentra for demente, eller arbeidssentra for ulike brukergrupper. Praksisplasser innenfor fagområdene rus, psykiatri og fengsel er mer sjelden.

Lærebedriftene plikter å følge opplæringsloven med forskrifter. Deres ansvar er å ha intern kvalitetssikring med en intern plan for opplæringen med utgangspunkt i fagets læreplan. De skal tilby et godt arbeids- og læringsmiljø og ha et system for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Halvårige og helårige samtaler skal gjennomføres, og opplæringen skal vurderes jevnlig. Dette innebærer både underveis- og sluttvurdering. Ved læretiden slutt skal lærlingen meldes opp til fagprøve. Lærebedriftene skal være godkjent av fylkeskommunen (Buskerud fylkeskommune, 2017).

Veiledere for lærlingene i lærebedriftene er ofte fagutdannet selv. Noen er utdannet helsefagarbeidere, og flest er utdannet hjelpepleiere etter reform 94 (2.2). Noen har bygget på videregående utdanning med fagskole (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I det ordinære løpet samarbeider veiledere med faglærer om opplæring av elever i YFF. Ved ansvar for ordinære lærlinger benevnes de instruktører og forholder seg til fagopplæringsseksjonen i BFK, eller Kommunenes opplæringskontor i Buskerud (KOB) etter hvilken kommune lærebedriften tilhører. Instruktørene skal ifølge BFK ha gjennomført et ABC-instruktørkurs.

Forutsetninger for å ta veilederansvar er ulikt. Noen har lang arbeidserfaring, andre har kortere. Dyktige fagutdannede ansatte med god vilje og intensjoner gis ofte veilederansvar. Veilederansvaret er oftest ulønnet. En kommune tilbyr en symbolsk lønn, og veilederansvaret blir pålagt med ulik grad av press.

Mange har lite erfaring med bruk av digitale verktøy i profesjonell sammenheng, men lærebedriftene anvender digitale elektroniske pasientjournaler. Noen kommuner anvender jobbmailadresse for sine ansatte. Noen veiledere bruker ikke mail. De fleste har mobiltelefon.

## 1.5 Forskningsdesign

Fireårsløpet vil gi utdanningsaktørene erfaring med organisering og gjennomføring av en alternativ struktur i Helsearbeiderfaget kontra den ordinære tilbudsstrukturen. Gjennom aksjonsforskning kan utviklingen av fireårsløpet i samarbeid med arbeidslivet dokumenteres. Aksjonsforskningsprosjektet kan derved som et eksempel bidra til kunnskapsutvikling

gjennom å kaste lys over sentrale utfordringer, muligheter og begrensninger i dagens fag- og yrkesopplæring.

Et overordnet yrkesdidaktisk mål er å bidra til relevans og kvalitet i opplæringen, ved å gjøre rede for, og reflektere over utfordringer som oppstår og hvilke muligheter som bør videreutvikles i fortsettelsen. Slik kan utfordringer og resultater frembringes, drøftes opp mot yrkesdidaktiske teorier og vurderes med et kritisk blikk.

Hvorvidt det økte behovet for samarbeid mellom skole og arbeidsliv i fireårsløpet medfører økt kvalitet og relevans i opplæringen, og i så fall hvordan, kan slik komme tilsyne gjennom prosjektet. Med hensyn til den felles oppfølgingen i bedrift er det valgt et organisasjonslærings- og -utviklingsperspektiv i aksjonsforskningsarbeidet.

Problemstillingen fordrer en kvalitativ tilnærming til feltet da hensikten er å forstå mening og opplevelser for de involverte. Kvalitative data der faglærere, veiledere og lærlinger frembringer ulike perspektiver er relevante erfaringer i fireårsløpets kontekst. Kvantitative fenomener som fremkommer av data er også av interesse dersom det kan bidra til en bedre forståelse.

Aksjonsforskning- og organisasjonsutviklingsperspektivet medfører viktige prinsipper om deltakerstyring og demokrati i utviklingen. Ved å se dualismen som en konflikt innad i organisasjonen kan det tilrettelegges for måter å løse konflikter på ved å dekke behov som fremkommer i prosessen. Deltakerne må derfor komme sammen, og finne konkrete felles strategier gjennom dialog. Det normative aspektet er inkludering, felleskap og brobygging. Ved dissonans i deltagerens behov kan det være nødvendig å drøfte kunnskapssyn og andre ytre påvirkningsfaktorer som ligger til grunn. Relevant, og meningsfull utdanning kan ha ulikt innhold for de involverte. Faglærers ledelsesplikt i denne sammenheng kan være å bidra over tid til å utvikle et mer felles kunnskapssyn. Ny kunnskap kan bidra til endringer i innhold, form og metodikk underveis i prosessen både med lærlingenes utdanning, og samarbeidets vesen.

Ulike former for samhandling gjennom uformelle og formelle møter, kan være en felles arena for kunnskapsutvikling, og slik fungere som en bærende bjelke i samarbeidet. Planlegging, gjennomføring og oppfølging av innholdet i disse møtene blir viktige elementer. Ulike tilnæringsmåter er valgt som en form for metodetriangulering.



For å forstå forskningsfeltet det opereres i skisseres det teoretiske utgangspunktet (2) for forskningsdesignet; først ved å beskrive sentrale momenter ved det generelle utdanningsbildet i helsearbeiderfaget, deretter dualismen i utdannings- og helsesektor og samfunnets behov. Aksjonene presenteres i kapittel 4, og med en tabelloversikt i 4.1.

## 2 YRKESDIDAKTISK UTGANGSPUNKT

### 2.1 Et fireårig dobbeltkompetanseløp som strategi for utdanning i Helsearbeiderfaget

For å belyse den «livsverden» og forskningsfeltet det opereres i, redegjøres det her for oppstart og organisering av det fireårige løpet mot studie- og yrkeskompetanse (YSK). Den didaktiske relasjonsmodell gir presentasjonen struktur (Bjørndal & Lieberg, 1978), der innholdet er videreutviklet (Mugaas, 2015).

#### 2.1.1 Prøveprosjektets bakgrunn

Initiativet kom fra skolens områdeleder og to representanter for administrasjonene i Hole og Ringerike kommune. Bakgrunnen var bekymring for en fortsatt trend med lavt antall søkere til lærlingeordningen, og mange elever og lærlinger med behov for særskilt tilrettelegging. Motivasjonen fra kommuneadministrasjonenes side var potensiale for verdiskapning, og et ønske om å fremme lærlingeordningens status. Hektisk møtevirksomhet mellom partene representert ved de tre, kulminerte i en samarbeidskontrakt. Ifølge kontrakten forpliktet partene seg til å fremskaffe tilstrekkelig antall lærekontrakter for å møte fylkeskommunalt krav om 15 studieplasser for å starte en klasse. Hole signerte for 6, og Ringerike for 9 lærekontrakter. Etter oppstart av løpet ble det åpnet for å kunne flytte og endre på fag- og timefordeling etter at BFK gav tilsagn om muligheten for fastsetting av lokale forskrifter (Yrkesopplæringsnemnda, 2016). Samarbeidsavtalen (vedlegg 3) er senest revidert i 2016.

#### 2.1.2 Mål

Målet med å rekruttere motiverte søkere og utdanne reflekterte helsefagarbeidere kan møtes ved å tilby en helhetlig tilnærming til lærefaget, og kan representere en myk overgang til arbeidslivet gjennom samtidig oppfølging av skole og bedrifter. Et helhetlig perspektiv på helsefagarbeiderens kompetansebehov kan knyttes til ny og revidert læreplan i helsearbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016a), og samfunnets fremtidige arbeids- og

kompetansebehov (2.3). Engasjerte lærlinger kan bidra til lokal verdiskaping gjennom sin arbeids-, og læringsressurs (5). Lærebedriftene må være faglig oppdatert. Fagbrev gir mulighet for inntekt gjennom eventuell høyskoleutdanning, og helsearbeiderfaget kan være relevant å bygge videre på med høyskole, eller universitetsutdanning. Det kan utvikles et godt kontaktnett gjennom læretid i varierte lokale bedrifter gjennom fire år. Bedriftene gis større mulighet til å forme morgendagens kollegaer, noe som bidrar til forutsigbarhet, og er uttrykk for en langsiktig satsning. Tett samarbeid med skolen om å opprettholde et høyt fagfokus og læringstrykk kan bidra til dette.

Programfaglærernes ønske er å bidra til å opprettholde og utvikle læringstrykket samtidig i skole og bedrift gjennom å tilrettelegge for en helhetlig tilnærming til teori og praksis. Med bakgrunn i at Vg2 programfag og YFF avsluttes med eksamen i programfag på Vg2, opphører skolens oppfølging i bedrift. Programfaglærerne er bekymret over konsekvenser dette kan ha for læringstrykket videre i læretiden og videre skolegang i Vg3 og Vg4. Uten kontaktlærer og programfaglærer gjenstår kun fellesfag og læretid, og lærebedriftene er uten skolen som ressurs. På skolen vil Vg3 og Vg4 fortsatt være en del av teamsamarbeidet rundt fireårsløpet, men uten kontaktlærer og programfaglærere. En fellesfaglærer har en mindre ressurs som skal kompensere for dette.

### 2.1.3 Rammer og organisering

Søknaden om godkjenning av løpet kom i 2013. Fylkeskommunen inngikk en samarbeidsavtale gjennom skolen om prosjektet med Ringerike og Hole kommune. Det første kullet med 15 studieplasser ble gjort søkbart i 2014/15. I 2015 ble et nytt kull opprettet. Krødsherad og Flå kommune ble del av samarbeidet. Et tredje kull ble opprettet i 2016, og per i dag er Hole, Ringerike, Flå og Krødsherad kommuner samt Vestre Viken Helseforetak med praksis- og læreplasser på Ringerike sykehus, en del av samarbeidet.

Lærlingene har elevstatus i skolen og samtidig lærlingsstatus i helsearbeiderfaget. Løpet er komprimert fra fem til fire år med færre antall undervisningstimer. Antall læredager per uke øker gjennom de fire år (Tabell 1).

Tabell 1

*Egen oversikt over antall dager i skole og bedrift*

Vg1	Tre dager i skole	To dager i bedrift per uke (en dag elev, en dag lærling)
Vg2	Tre dager i skole	To dager i bedrift per uke (en dag elev, en dag lærling)
Vg3	To dager i skole	Tre dager i bedrift
Vg4	En dag i skole	Fire dager i bedrift

Lærlingene følger skoleruten. Etter ett års «opplæring» med veileder i bedrift erstatter de bruk av ufaglærte sommervikarer. «Sommerjobben» gjennomføres i bedriften, og lønnes for seg. Fartstiden skal bidra til trygghet og forutsigbarhet i ferieavviklingen for både lærling og bedrift.

Ved oppstart av hvert skoleår starter læretid i ny bedrift, med mindre særlige behov eller andre årsaker krever tilpasning. Det utbetales totalt 50 % av en fagarbeiders lønn det 3. og 4. året. Turnus skal legges tett opp mot veilederes. Det medfølger et vedlegg i samarbeidsavtalen (vedlegg 3) om beregning av læretid i dager og timer.

Tabell 2 viser organiseringen av det ordinære løpet sammenlignet med fireårsløpets lærling- og skoletid, og den formelle ansvarsfordelingen for oppfølging i bedrift i begge løp de fire årene.

Tabell 2

Egen oversikt over ordinært løp og fireårsløp ved skolen

Utdanningsløp helsefagarbeider	Status 1. år	Status 2. år	Vurderin g	Status 3. år	Status 4. år	Fagprøve og sluttkompetanse
<b>Ordinært løp</b> (To pluss to modell)	Vg1 Helse- og oppvekstfag  Elev  <b>YFF:</b> 1 dag per uke. Ansvar: Skole og bedrift	Vg2 Helsefagarbeider  Elev  <b>YFF:</b> 2 dager per uke. Ansvar: Skole og bedrift	Praktisk - muntlig tverrfaglig eksamen  Vg2	Vg3 Opplæring i bedrift  Lærling  Ansvar: Lærebedrift	Vg4 Opplæring i bedrift  Lærling  Ansvar: Lære- bedrift	Fagbrev i Helsearbeiderfaget
<b>Fireårig løp med dobbel kompetanse</b> (Vekslingsmodell)	Vg1/Vg2 Programfag Helsefagarbeider  Lærling og elev  <b>YFF:</b> 1 dag per uke. Ansvar: Skole og lærebedrift  <b>Læretid:</b>  Ansvar Lærebedrift  1 dag læretid  5 dager læretid i vinterferie  Lønnet sommerjobb i lærebedrift med 20 dager læretid	Vg2 Helsefagarbeider  Lærling og elev  <b>YFF:</b> 1 dag per uke. Ansvar: Skole og lærebedrift  <b>Læretid:</b>  Ansvar: Lærebedrift  1 dag læretid  5 dager læretid i vinterferie  Lønnet sommerjobb i lærebedrift med 20 dager læretid	Praktisk - muntlig tverrfaglig eksamen  Vg2	Vg3 Opplæring i bedrift  Lærling og elev  <b>Læretid:</b>  Ansvar Lærebedrift  3 dager læretid  5 dager læretid i vinterferie  Lønnet sommer- jobb i lærebedrift med 20 dager læretid	Vg4 Opplæring i bedrift  Lærling og elev  <b>Læretid:</b>  Ansvar Lære- bedrift  4 dager læretid  5 dager læretid i vinterferie	Fagbrev i Helsearbeiderfaget og generell studiekompetanse

### *Inntak og oppstart*

Søkerne og foresatte innkalles til intervju/samtale etter ordinært inntak på Vigo.

Representanter for kommunene som arbeidsgiver, områdeleder og kontaktlærer gjennomfører intervjuet/samtalen. Det tilbys i ettertid lærekontrakt til søkere som vurderes egnet.

Intervjuet/samtalens hensikt er at skolen kan informere og forsikre seg om at unge søkere og deres foresatte forstår hva det innebærer å inngå en lærekontrakt og forplikte seg til et komprimert studieløp. Videre dannes et inntrykk, og skolen kan anbefale på grunnlag av egnethet og motivasjon.

Elevene underskriver lærekontrakt første, eller andre skoledag. Veilederne kommer inn på skolen første skoledag. Etter et felles opplegg organisert av programfaglærerne tar veileder med seg lærlingen til lærebedriften for å bli kjent og gjøre nærmere avtaler.

De 15 studieplassene i prosjektet er opprettholdt. Rundt 25 ungdommer søkte første året. 16 ble innkalt til intervju/samtale på grunnlag av karaktersnitt. Det andre året var det rundt 30 søkere, mens tredje kullet hadde over 50 søkere. Disse årene ble rundt 20 ungdommer innkalt til intervju/samtale. Det er høye søkertall. Det fireårige løpet har større søkning enn det ordinære løpet ved skolen. Det fjerde kullet hadde 28 primærsøkere per 09.03.2017, og 22 er innkalt til intervju/samtale våren 2017.

#### 2.1.4 Forutsetninger

Tre programfaglærere er tilknyttet løpet. To av dem er kontaktlærer for hvert sitt kull. Et positivt elevsyn er en grunnforutsetning. Lærerteamet er lite og tett med fellesfaglærere som er tilknyttet fireårsløpet på tvers av kull. Det er valgt et tett samarbeid mellom kullene om felles undervisningsopplegg og erfaringsdeling på tvers av trinn. Dette bidrar til læring av erfaringer underveis i utdanningsløpet og medvirkning for lærlingene i utdanningsløpet.

Lærlingene er faglig motiverte, og læreforutsetninger er gode. Klassene har noe variert karaktersnitt. Karaktersnittet for inntak fra grunnskolen var 4.6 for skoleåret 2016.

Programfaglærerne opplever sin sykepleiefaglige bakgrunn som en ressurs i samarbeidet med bedriftene. Faglig bakgrunn gir mulighet til å følge en oppfølgingspraksis i bedrift (Bjerke & Thorvaldsen, 2013) som innebærer å delta i stell og praktisk opplæring og veiledning gjennom trekantsamarbeid mellom elev, lærer og veileder (2.1.6). En slik oppfølgingspraksis er begrenset til faget YFF, der føringer i fag- og timefordeling gir begrensninger i faglærers oppfølging (Mugaas, 2015).

### 2.1.5 Metodikk

#### *Programfag*

Komprimeringen av programfagene har medført et endringsbehov i organiseringen av fagenes innhold og metodikk. Det første kullet gjennomgikk prosesser med prøving og feiling.

Elevmedvirkning er et viktig grunnprinsipp. Gjennom et fremtidsverksted ble det kartlagt et ønske om høyt læringstrykk og høyt fagfokus med dialogbasert undervisning, tavleundervisning og refleksjon over praksis med faglærer i Vg1 (Mugaas, 2015). Bruk av egne praksiserfaringer for å eksemplifisere teori aktivt i undervisningen gav mening.

Erfaringer med Vg2 og Vg3-klassene tilsier en gradvis økning mot mer selvstendig arbeid med problembasert læring (PBL) med utgangspunkt i lærebedriftene. Lærlingene kan dermed medvirke i beskrivelser av praksissituasjoner de vil fordype seg i. Muntlige fremlegg av tverrfaglige fordypningsoppgaver organiseres både med gruppevis, og individuelle fremlegg. Ulike tilhørere er andre lærlinger, klassen, faglærere og eventuelle hospitanter. Noen slike fremlegg legges frem på samhandlingsmøter mellom skole og bedrift, eller i lærebedriften.

Elevmedvirkning og profesjonalitet er verdier som synliggjøres i både elev - og lærlingerollen. Praksiserfaringer skal løftes frem i både skriftlig og muntlig skolearbeid, og oppgaver knyttes mot lærlingenes brukere for å gi faglig fordypning. Refleksjon over praksis brukes som verktøy i programfagundervisning, der strategien er en helhetlig og prosessbasert tilnærming med utgangspunkt i den enkelte lærlings praksis. Dette skal bidra til å styrke fagidentitet og yrkesstolthet, og gjøre undervisningen meningsfull, anvendbar og relevant for den enkelte.

#### *YFF*

YFF gjennomføres i bedrift med oppstart første dag, deretter en dag per uke gjennom Vg1 og Vg2. Lærlingene starter læretiden andre skoledag. Elevstatusen gjør det formelle ansvaret til et felles anliggende for skole og lærebedrifter.

All læretid er lærebedriftens ansvar (tabell 2). I øvrig praksis gjelder lærlingsstatus i bedrift, men lærlingene har samme veileder i bedrift som i YFF. Slik utgjør veiledere og faglærere et viktig knutepunkt. Lærlingene lager en YFF-perm som følger dem gjennom YFF. Denne skal være tilgjengelig i lærebedrift, og inneholde informasjon, skjemaer og verktøy for lærling, faglærer og veileder. Programfaglærere deltar i planlagte praktiske veilednings- og vurderingssituasjoner sammen med lærling og veileder i bedrift.

Det første året ble det prøvd ut en gjensidig hospiteringsordning mellom lærlingene. Faglærer organiserte ordningen i samarbeid med koordinator i Hole kommune. Hospiteringen foregikk fortrinnsvis i den lærebedriften de skulle til videre, og lærlingene var veiledere for hverandre. Dette bidro til både mestring, motivasjon og forutsigbarhet for lærling og bedrifter (Mugaas, 2015). Hospitering er fortsatt et tilbud.

### *Yrkesforankring i fellesfag*

Skolen satser på å styrke teamsamarbeid rundt de enkelte klasser skoleåret 2016/17. En utfordring er at mange team er satt sammen av flere Vg1 klasser som involverer mange programfaglærere og fellesfaglærere. I fireårsløpet har teamet fra oppstart bestått av de samme programfaglærerne og fellesfaglærerne på Vg1, Vg2 og Vg3 med få unntak. Hovedfokus er å finne overlappinger i læreplanene og bruke et felles «årshjul» med temaer, for å fremme yrkesretting i fellesfag. Ved behov diskuteres tilrettelegging for enkeltelever. Stabilitet i lærerteamet bidrar til overføring av tidligere erfaringer ved oppstart av hvert kull. Dette kan virke motiverende, støttende og utviklende i oppfølgingsarbeidet, og i utviklingen av fireårsløpet.

#### 2.1.6 Innhold

Innholdet i fagene relateres direkte til læreplanen i helsearbeiderfaget i Vg1, der Vg1 og Vg2 er komprimert det første året (tabell 2). Undervisningen spiller på lærlingenes egne praksiserfaringer. Gjennom erfaringsdeling i klassesammenheng vektlegges og løftes praksiserfaringer frem. Vg2 og Vg3 klassene bidrar i opplæring av Vg1 klassen med faglige fremlegg, veiledning og øving til felles arrangementer og ferdighetstrening på skolen og i bedrift. Høyt fagfokus og yrkesstolthet bidrar til engasjement i undervisningen.

#### 2.1.7 Vurdering og gjennomføring i tre kull per mai 2017

Handlingsrommet, gitt gjennom Kunnskapsløftet brukes, der vurdering raskt spisses mot læreplaner i Vg2 helsearbeiderfaget og Vg3 opplæring i bedrift. Vurdering er basert på en helhetlig tilnærming der programfagene sees som ett helhetlig og sammenhengende fag, med utgangspunkt i arbeidsprosesser i YFF og læretid. Videre presenteres kvantitative resultater i form av kullvise karakterer, fravær og gjennomføring.

Kull 1/ Vg3: 2 er gutter. 4 av 15 elever i kullet har av ulike årsaker ikke gjennomført. Én hadde overgang til ordinært løp og én sluttet på skolen første halvår av Vg1. To sluttet første halvår av Vg3.

11 elever er per i dag i Vg3. Samtlige har god orden og adferd. En elev ble fylkesmester i helsearbeiderfaget på Vg2 og deltok i Norgesmesterskapet i helsearbeiderfaget på Vg3. Karaktersnittet på eksamen i programfag på Vg2 var 5.2.

Kull 2/ Vg2: Det er en gutt i kullet. Samtlige har god orden og adferd. Eksamen i Programfag Vg2 gjennomføres i Juni 2017. Én hadde overgang til ordinært løp første halvår av Vg1, mens to etter overgang til ordinært løp går et tilrettelagt løp i samme klasse.

Kull 3/ Vg1: Det er en gutt i kullet. Det er generelt lite fravær, og samtlige har god orden og adferd. Én har byttet linje, og skole.

Kull 4: Kullet er under planlegging. 15 studieplasser er vedtatt i BFK og 15 lærekontrakter er klare (4). Intervju/samtaler gjennomføres april 2017.

#### 2.1.8 Undersøkelser av fireårsløpet

Det første året i fireårsløpet var grunnlaget for et aksjonsforskningsprosjekt (Mugaas, 2015), og presenteres her som grunnlag for videre forskning. Problemstillingen lød; «Hvordan kan en utvikle relevant og helhetlig yrkeskompetanse i helsearbeiderfaget hos elever/lærlinger i et fireårig dobbeltkompetanseløp?»

Midler fra BFK, gav mulighet til å organisere to hele arbeidsdager til samarbeidet mellom partene. Dagene samlet rundt 50 deltakere per dag; aktørene var to lærere, områdeleder, ledere, lærlingekoordinatorer, og veiledere. Det empiriske utvalget var lærlinger og veiledere i løpet. Metoder som ble brukt var fremtidsverksted, fokusgruppeintervju og logger fra samhandlingsdagene. Arbeidet medførte endringer i oppfølging i fireårsløpet og samarbeidet. Enkelte tiltak ble gjennomført det første skoleåret, mens andre kan være naturlig å følge opp i forhold til videre kull. Noen av disse beskrives som synergieffekter i videre forskning (4).

Resultatet viste usikkerhet blant aktørene rundt innholdet i læringsarbeidet, herunder hvilke arbeidsoppgaver lærlingen skal gjøre i praksis og hvilken kunnskap som skal formidles fra veileder til lærling. Empirien i fireårsløpet pekte også på behov for hyppigere involvering av lærere i praktisk arbeid i lærebedriftene. Opplærings situasjoner som omhandlet stell og smittevern ble særlig trukket frem. Konkretiseringer av kompetansemål for å gi eieforhold og



større anvendelse i praktiske yrkesutøvelse/opplæringsarbeid i bedriftene var viktig. Erfaringene med og utviklingen av løpet bidro til tettere bånd lokalt mellom arbeidsliv og utdanning, og medførte læring for skole og bedrifter (Mugaas, 2015). Det bygges videre på undersøkelser og metoder i aksjonsforskningsprosjektet i videre arbeid med å videreutvikle fireårsløpet og samarbeidet med lokalt arbeidsliv.

## 2.2 Utdanning i Helsearbeiderfaget

For å kunne forstå vekslingsmodellens funksjon i et komparativt perspektiv til dagens to pluss to- modell, skisseres videre lokale erfaringer med det ordinære løpet.

Hønefoss videregående skole har 3 ordinære Vg1 klasser med 15 elevplasser hver.

I ordinært løp er faglærers tilrettelegging av innholdet et viktig grunnlag for YFF. Elevene betegner gjerne kunnskap som god når de opplever at de kan bruke den i praksis. Kunnskapen blir slik relevant for yrkesutøvelsen (Hatlevik, 2015).

I det ordinære løpet er YFF ved skolen organisert på et nedlagt dagsenter ved et lokalt sykehjem, der elevene driver dagsenter en dag i uken. I samarbeid med faglærere tilbys enkle aktiviteter for beboerne, som for eksempel gå tur, gi håndmassasje, og felles sang og samtale.

Skolens tilbud per 2017 på Vg2 er en Helsefagarbeiderklasse med 15 elevplasser. BFK har varslet at disse klassene kan bestå av 20 elever fra høsten 2017. På Vg2 er elevene utplassert i bedrifter i deler av faget (tabell 2). Kjønnfordelingen er 0-2 gutter per klasse.

Skolen tar imot elever fra hele fylkeskommunen, og har tilrettelagt for mange individuelle løp for lærekandidater i lokalsamfunnet og opparbeidet en god kompetanse på dette.

Elevgrunnlaget ved Helse- og oppvekstfag på skolen har de seneste år utløst en rekke individuelle opplæringsplaner (IOP) for elever som har utfordringer i ett eller flere fag. Mange «blomstrer» i slike løp, og suksesshistorier varmer. Det er avsatt lite ressurser til klasser med mange tilrettelagte løp. Lærekandidater følger et tilrettelagt løp med egen opplæringsplan. De fullfører Vg2 uten full kompetanse, eller bestått i alle fag.

Lokale bedrifter signaliserer å være «mettet» på lærekandidater og etterlyser elever i YFF som er mer motiverte for faget. Faglærere har skaffet praksisplasser for de fleste elever, og må ofte balansere slitasje på bedrifter opp mot om eleven kan være en ressurs. Hvor relevante

praksisplassene oppleves kan variere. De fleste plassene befinner seg i bysentrum eller nært omegn, der faglærerne har mulighet for å følge opp innenfor sin arbeidstid.

Lokalt arbeidsliv ønsker motiverte og engasjerte elever, og mangel på lærlingeplasser er en utfordring (2.2). Skolen har hatt bekymringer for belastningen på lokalt arbeidsliv. Lavt karakterinntak gjennom flere år, der Helse- og oppvekstfag gjerne er «andrevalg» og generelt høyt fravær og lite motivasjon for skolen er vanlige utfordringer.

Arbeidsgivere tilbyr lærekontrakt til elever med god orden og adferd, samt lite fravær. Skolen prioriterer at elevene raskt skal adoptere «arbeidslivets spilleregler». Særlig vektlegges arbeidslivets syn på orden, adferd og fravær. Dette er en del av en helhetlig kompetanse som elevene også vurderes i. På tross av dette synes betydningen av dette først å gi mening idet lærekontrakten glipper, altså når meningen fremgår av en konkret kontekst.

I ordinært helsefagløg blir mange Vg2 elever stående uten lærlingplass. Mange starter på allmennfaglig påbygging for å oppnå generell studiekompetanse. Helsefagarbeidere som har tatt fagbrev er gitt en rett til å ta allmennfaglig påbygging, og skolen har fulle klasser med tidligere lærlinger som kommer tilbake for å ta påbygging etter endt læretid. Spørsmålet er om frafallet kan sies å ligge her (Nyen & Tønder, 2014). De elevene som har startet Vg1 med et lavt karaktersnitt og lite motivasjon verken for skolearbeid eller praksis kan stå igjen med verken lærlingeplass, fagbrev eller studiekompetanse og blir «tapere» i utdanningssystemet. Utdanningsstrukturen samsvarer dermed ikke med arbeidslivets eller elevenes behov. I den sammenheng er det interessant å se nærmere på hvordan utdanning i helsefag i Norge har utviklet seg gjennom tidene. Videre hvordan dualismen i utdanning og arbeidsliv har vært et konstant fenomen, og tilslutt litt om de politiske føringer som påvirker dagens yrkesutdanning.

Hvordan skolen kan utvikle samarbeidet og arbeidslivet kan bidra, var sentrale spørsmål for Bjerke og Thorvaldsen (2013), som savnet overganger mellom Vg2 og Vg3 og en rolle for skolen videre. Deres funn er relevant som erfaringsgrunnlag i den lokale konteksten.

Undersøkelsene tok for seg elever og veiledere i bedrift i faget «Prosjekt til fordypning». Å synliggjøre skolens ansvar i bedrift, og identifisere hvordan samarbeidet kan styrkes ved tilrettelegging og oppfølging av elevene var viktig. Medvirkning og demokrati var viktige verdier som motiverte deltakerne. Det ble gjennomført veilederkurs og sensorkurs for

veilederne. Eksamen i helsearbeiderfaget Vg2 ordinært løp ble gjennomført i lærebedriftene med veiledere som sensorer. Eksamensordningen brukes i dag i både fireårsløpet og det ordinære løpet.

Nyen og Tønder skildrer forhold i fag- og yrkesopplæringen i Norge, og beskriver et presset opplæringssystem med indre spenninger (2014). utfordringer for yrkesfagene er en økende akademisering, mens arbeidsinnvandring og ufaglært arbeidskraft, ifølge Nyen og Tønder (2014) gir lavere status og dårligere lønns- arbeidsvilkår i praktiske yrker, som for eksempel helsefagarbeideren. Akademisering kan sees ved at formelle kompetansekrav i det norske arbeidssamfunnet er høynet. For eksempel er tidligere hjelpepleierstillinger omgjort til sykepleierstillinger i både kommune- og spesialisthelsetjeneste (Nyen & Tønder, 2014).

Den danske murersvennen Tesfaye (2013) beskriver en bekymring for det han kaller pågående forvitring av yrkesstolthet og taus viten. Han reiser et forsvar for håndverk og faglighet i sin bok «Kloke Hænder» som beskriver hvordan økende grad av akademisering går på bekostning av taus kunnskap. Hans bekymring er balansen og sammenhengen mellom teori og praksis. Han gir blant annet eksempler innenfor sykepleie (2013); «ingen filosof kan trods alt lære en sykeplejestuderende den tavse viden at legge en forbindelse- ikke engang på originalsproget» (Teskfaye, 2013, s. 44). Hans vyer er at samfunnet må gjenoppdage stoltheten i den praktiske utførelsen, ellers vil både faglig og personlig yrkesstolthet forvitte (Teskfaye, 2013).

Danske Jørgensen (2009) knytter bekymring om fagenes fremtid til yrkesfagenes identitet og kultur:

Udover at være sociale institutioner indgår fag også i levende menneskers sociale liv, kultur og identiteter. For at samfundets institutioner kan fungere, er det ikke nok, at de har en bestemt funktion eller tjener bestemte gruppers interesser. De skal også være meningsfulde og legitime for de mennesker, der lever i og med dem (Jørgensen, 2009, s. 26).

Det vises her til betydningen av utvikling av fagidentitet og -kultur, der tilgang til arbeidsfellesskap, ifølge Jørgensen, utgjør viktige mestringsarenaer og bidrar til mening og yrkesstolthet. Samtidig uttrykker faglighet kollektive normer for kvalitet i arbeidsutførelsen (Jørgensen, 2009, s. 26). Tesfaye peker på taus kunnskap som en medvirkende årsak til

yrkesfagenes samfunnsstatus, da denne i motsetning til akademisk kunnskap ikke enkelt lar seg nedskrive eller dokumentere (Tesfaye, 2013).

Danmark har i likhet med Østerrike og Tyskland (Andresen et al., 2016) tradisjon for vekslingsløp. Norges fagopplæringsmodell med statlig styring skiller seg fra Danmark som har partstyrt fagopplæring, likt et tysk mønster (Nyen & Tønder, 2014). Partene i arbeidslivet følger et prinsipp om selvregulering innenfor statlige rammer, og styres av faglige utvalg som definerer kompetansekrav og derved utdanningsinnhold.

Sverige har et statsstyrt skolebasert regime (Nyen & Tønder, 2014). Utdanningen er rettet mot bransjer og arbeidsfelt, i motsetning til yrker og fag i Norge. Generell, bred inngang med treårig utdanning med utplassering i praksisperioder, gav tidligere studiekompetanse, men gir i dag ikke rett til høyere utdanning. I følge Nyen og Tønder (2014) er dette medvirkende årsak til svekket status og lave søker tall. I (4.3.5) skildres et utvekslingsprogram mellom lærlinger i det fireårige løpet og elever i et svensk vård - och omsorgsprogram.

En historisk bakgrunn for dagens to pluss to modell i Norge skisseres videre.

Helsearbeiderfaget ble innført i 2006 som en videreføring av den skolebaserte hjelpepleierutdanningen fra 1963 (Høst, Nyen, Reegård, Seland & Hagen Tønder, 2015). I følge Høst et al. (2015) var og er skolebasert utdanning et ideal i helsesektor. Det store behovet for pleie- og omsorgstjenester, ble den gang møtt med etablering av hjelpepleierutdanningen som supplement til sykepleierutdanningen. Omsorgsarbeiderfaget ble etablert i 1994 ettersom fagopplæring og arbeidsliv inn i utdanningen var ønsket utover 80-tallet. Elever hadde gjerne mangeårig ufaglært praksis før de tok utdanning. Reform 94 var ment å gi nytt liv til fagopplæring og lærlingeordning, og rekruttere ungdom fremfor voksne.

Forventningene til fagopplæring som opplæringsmodell i helse- og omsorgsyrkene har ikke innfridd og rekruttering har vært synkende frem til 2015 (Høst et al., 2015). Tallene er imidlertid stigende frem mot 2017. Høyt frafall er fortsatt en realitet, og økt gjennomstrømning i fag- og yrkesopplæring regnes som sentralt for å sikre fremtidig arbeidskraft i helse- og omsorgsyrkene (Andresen, Høst, Nyen, Oldervoll & Tønder, 2016).

Det vises til høye tall for både frafall og overgang til allmennfaglig påbygging i yrkesfaglige utdanningsprogram. Behovet for både kvalifiserte fagarbeidere og høgskoleutdannede sykepleiere vektlegges, der kandidatene skal ha en helhetlig kompetanse. Viktigheten av samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv fremheves, og det oppfordres til utprøving av

vekslingsmodeller som tiltak for å øke rekruttering og gjennomføring i helsearbeiderutdanningen (Meld. St. 13 (2011-2012), 2012).

Basert på erfaringer etter Kunnskapsløftet beskrives tre områder, i kapittel 6, som åpner for mer fleksibilitet;

1. Skoleeieres mulighet til å etablere alternative yrkesfaglige veier til generell studiekompetanse.
2. Styrking av fag- og yrkesopplæringen ved å tilrettelegge for tidligere og hyppigere veksling mellom opplæring i skole og bedrift, og utprøving av vekslingsmodeller.
3. Mer aktiv iverksetting av tiltak for flere læreplaner gjennom oppfølging av samfunnskontrakten (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013).

Trepartssamarbeidets formål med *Samfunnskontrakten for flere læreplaner 2016-2020* er å skape flere læreplaner gjennom samarbeid mellom myndigheter og arbeidsliv, og dette ble forankret i en kontrakt først i 2012. En nysatsing fra 2016 -2020 utvidet satsningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Partene er derved forpliktet til tett samarbeid. Å heve fagopplæringens status ved å øke gjennomføringen er målet. Flere fagarbeidere med formell kompetanse, og samtidig rekruttering til fagutdanning er viktig, samt å rekruttere lærebedrifter. Ifølge Nyen og Tønder (2014) gjør trepartssamarbeidet fagopplæringen mer konkurransedyktig i utvikling av framtidig arbeidslivskompetanse. Helse- og oppvekstfag har hatt særlig stor økning av antall læreplaner med 20 prosent fra 2011 til 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Som del av kompetansehevingsplanen *Yrkesfaglærerløftet* skal en hospiteringsordning bidra til å styrke relasjonen mellom skole og bedrifter (Kunnskapsdepartementet, 2015). Den gjensidige hospiteringsordningen tilrettelegger for at instruktører kan hospitere på skolen mens yrkesfaglærere kan hospitere i lærebedrifter. For hver hospitant som gjennomfører og rapporterer om hospiteringsutbyttet utbetales tre tusen kroner til arbeidsgiver.

Utdanningsdirektoratet oppfordret fylkene til utprøving av vekslingsmodeller (Meld. St. 13 (2011-2012),2012). Seks kommuner deltok i perioden 2013-2017, med utvidelse i 2014-2018 (Andresen et al., 2016). Deltakerfylkene mottok støtte i form av stimuleringsmidler.

Utdanningsdirektoratets to delrapporter presenteres her som et komparativt perspektiv på det fireårige løpet. Felles for modellene er vekslings mellom skole og bedrift, som kan gi mer faglig fordypning tidlig, og mindre teori (Nyen & Tønder, 2014). Å styrke sammenheng mellom fellesfag, programfag og opplæring i skole og bedrift kan gi mer motiverte elever. Ved å lette overgangen fra skole til arbeidsliv skulle utdanningen gjøres mer relevant for arbeidsgivere (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Den første delrapporten beskriver organisering og prosesser for planlegging og iverksetting av modellene (Høst et al., 2015, s. 2). Tre forhold er ifølge rapporten særlig vesentlige:

1.) Rekruttering, både av elever og lærebedrifter, er utfordrende. Å etablere vekslingsmodeller er radikalt annerledes. Det er ikke definert nasjonalt, og muligheter for utprøvinger er mange. Mye praktisk arbeid er skjedd raskt, og erfaringene er ulike; noen lykkes, noen ikke, og andre får ikke mulighet til å starte opp. I den ordinære tilbudsstrukturen er ikke vekslingsmodellen søkbar, da tilbudene er lokale og noen praktiserer papirform. Modellen gir «sterke» elever utfordringer, og utgjør et alternativt skoletilbud som bidrar til økt rekruttering, yrkes stolthet og status. Frafallet er foreløpig lite.

2.) Organisering; tendensen er et ganske likt ordinært Vg1, og deretter tre års vekslings (1+3). Modellens funksjon innenfor et samlet opplæringssystem er utfordrende. Dersom fag- og timefordeling blir mye omrokkert, kan det by på problemer for elever som slutter og søker overgang til andre løp. Da må fag tas opp, og omvalg kan vanskeligjøres. Vekslingselevens rett til omvalg må tilsvare ordinære elevs rett.

3.) Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er ikke godt nok. Arbeidsliv og det offentlige er to verdener med ulik logikk, der programfaglærere blir mellomledd. Fylkeskommune og skole er pådrivere i prosessen. Manglende engasjement i planleggingsfasen kan svekke forankringen i arbeidslivet. I fortsettelsen må det etableres lokale nettverk og løpene må gjøres kjent. Effekter på gjennomføring og ordinært løp er det særlig relevant å fremskaffe kunnskap om (Høst et al., 2015, s. 2).

Den andre rapporten omhandler hvilken betydning vekslingsmodellene har hatt for elever og lærlingers faglige utvikling, motivasjon og gjennomføring hittil (Andresen et al., 2016).

Erfaringer fra to forsøks caser i Helsearbeiderfaget er overveiende positive. Elever og lærere er fornøyde med tidlig arbeidslivserfaring. Det styrker læringen. Det er motiverende å kunne praktisere skolens teori i praksis. Lærebedriftene er positive, men synet varierer. Skolens

opplæring har en sterk posisjon i helse- og omsorgssektor, og skolen ønsker en rolle i lærlingordningen. Elevene holder det åpent hvorvidt de vil velge å ta høyere utdanning.

Rapporten presenterer videre en analyse av resultater fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2016c), der særlig vekslingselevne i helse- og oppvekstfag er fornøyde med læringsforhold, og oppgir bedre læringskultur og bedre faglig kommunikasjon med faglærerne enn i ordinært løp. Videre har de en sterkere opplevelse av mestring og støtte fra faglærerne. Dette sammenfaller med elevundersøkelsen gjort lokalt. Sluttrapporten vil foreligge i 2018 (Andresen et al., 2016).

Formål med *Kunnskapsløftet* var blant annet å styrke yrkes- og praksisforankring gjennom vektlegging av mening og relevans (St. meld. nr.30 (2003-2004),2004). YFF brukes av mange skoler «som en mulighet for erfaringsbasert utvikling av fagbegreper» (Hiim, 2013, s. 149). Praksis og teori som en helhet, og en mer praksisforankret yrkesutdanning, fremtrer som et ideal og en visjon (Hiim, 2013). Dette synes utfordrende å kunne realisere uten et mer deltagende arbeidsliv. YFF kan handle om veiledning i yrkesvalg gjennom YFF (Hiim, 2013). Faget anvendes i fireårsløp til faglig fordypning, da det allerede er foretatt et yrkesvalg. Både fireårsløp og ordinært løp har knappe ressurser i oppfølgingsarbeid i YFF. Praksis har gjerne lav faglig og ressursmessig status (Hiim, 2013, s. 150).

### 2.3 Helsefagarbeiderens kompetansebehov

Helsefagarbeider er som mange profesjoner og yrker innenfor helse- og omsorgsbransjen et kvinnedominert yrke. Norge representerer et av Europas mest kjønnsdelte arbeidsmarked og jenter fortsetter å velge tradisjonelt (Nyen & Tønder, 2014). Arbeidsplassene er tradisjonelt i helseinstitusjoner med eldre, og boliger for funksjonshemmede i kommunehelsetjenesten. Kommunal pleie- og omsorgstjeneste har mange deltidsansatte og mulighetene for avansement er få.

Utfordringene i arbeidslivet er komplekse. Den forventede eldrebølgen vil skape et behov for flere hender. I følge FoU rapporten «Samhandlingsreformens konsekvenser for det kommunale pleie -og omsorgstilbudet» (2014) har samhandlingsreformens innføring i 2012 medført at sykere pasienter skrives tidligere ut fra spesialisthelsetjenesten, og er generelt mer kunnskaps- og kompetansekrevende for kommunehelsetjenesten (Abelsen, Gaski, Nødland & Stephansen, 2014).

I følge læreplanen skal helsefagarbeideren ha, og bruke kunnskaper om sykdommer, skader og lidelser, kunne observere disse og iverksette forebyggende og behandlende tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Innvandring og økt antall brukere med fremmedkulturell bakgrunn i både kommune- og spesialisthelsetjeneste fordrer helsefagarbeidere med kunnskaper og gode holdninger i møte med deres behov. Læreplanendringer tar sikte på å styrke områder som folkehelse, brukermedvirkning og velferdsteknologi, samtidig som samhandling, rus, psykisk helsearbeid og hverdagsmestring skal gjøre det faglige innholdet mer tilpasset dagens behov.

Relevante mål;

- Vurdere behovet for ulike hjelpemidler og velferdsteknologi som bidrar til selvstendighet, og som opprettholder funksjoner i dagliglivet
- Forklare betydningen av kommunikasjon og samhandling på tvers av tjenestene for å oppnå helhet og sammenheng i tilbudet til pasienter og brukere
- Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Sett i lys av elevgrunnlaget ved Helse- og oppvekst de senere år, synes utvikling av gode holdninger hos elevene viktig dersom de skal være rustet for å møte utfordringene samhandlingsreformen og læreplanendringer medfører.

Tjenestene skal være mer tilpasset den enkelte bruker og ha større grad av brukermedvirkning og krav til dokumentasjon. Dette innebærer endringer i arbeidsprosesser, organisering og innhold for helsefagarbeiderne (Utdanningsdirektoratet, 2016). I følge Støten (2008) er svakheter ved dagen omsorgstilbud aktiviteter knyttet til kulturelle og sosiale tilbud til brukerne. Resistente mikroorganismer er videre en utfordring, og fordrer viktigheten av å etterleve hygieniske prinsipper i yrkesutøvelsen (Støten, 2008).

I følge Mjelde og Tarrou (1992) preges arbeidslivet av tidsfrister og ferdigheter. Opplæring skjer karakteristisk i en mesterlæremodell. Helsearbeiderfaget er imidlertid ferskt som lærefag. Hvilke forutsetninger helsefagarbeiderne jobber under er også viktig å forstå. Det er mye god vilje blant hjelpepleiere og helsefagarbeidere, som utgjør den største gruppen i helsesektoren.

Læring i skolen er mer rettet mot dialog og refleksjon. Utsnitt av virkeligheten kan studeres og trenes på, uavhengig av produksjonskrav (Mjelde & Tarrou, 1992). Tidsfrister er imidlertid



et sentralt tema i skolen, og mange elever forteller om krav, press og stress i forbindelse med skole og utdanning.

Yrkeskompetanse er mer enn teori og praktisk kunnskap adskilt. Sosial dannelse og innsikt i yrkeskulturen må også inngå i en helhetlig yrkeskompetanse (Hiim, 2013, s 110).

Helsefagarbeiderens kompetansebehov forutsetter solide fagkunnskaper, der holdninger og verdier må utvikles og modnes over tid. Etisk refleksjonsevne er viktig. Grunnleggende verdier i yrkesutøvelsen innebærer et helhetlig menneskesyn, samt evne til empati og sosial kompetanse.

Inglar betegner kyndighet «yrkeskunnskap» som en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, holdninger, yrkesetikk, skjønn og andre kyndighetsformer en ikke har ord for å beskrive (Inglar, 2009, s. 223). Modningsprosesser er også en del av dette. 15-16-åringer kan ha svært ulike forutsetninger for å møte og ivareta pasienter og brukeres behov i ulike livssituasjoner.

Ifølge Hiim og Hippe (2001) må læreplanen bidra til en helhetlig kompetanse, og være funksjonsbaserte for å gi yrkesforankring. Kunnskapsløftet hadde som mål å innføre funksjonsbaserte læreplaner nettopp for å fremme en helhetlig kompetanse. Brede innganger til yrkesvalgene gjennom Vg1 er en stor utfordring innenfor yrkesfaglig utdanning.

Læreplanen har vært for generell med for mange teoretiske mål, ifølge Bjerknes (2011), og gitt rom for ulik tolkning, og dermed ulik praktisering.

Ny og revidert læreplan er gjeldende fra høsten 2016, og skal møte samfunnets nye behov (2.6). Læreplanen har sitt utspring i følgene av samhandlingsreformen og folkehelseloven (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Endret oppgavedeling mellom kommune- og spesialisthelsetjenesten krever ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) endret fagkompetanse hos helsefagarbeiderne. Nye læreplaner i programfag skal være tilpasset dagens virkelighet og bidra til å styrke fagets omdømme (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre forventes lite ressurser i helsesektoren fremover, der «oppgaveglidning» regnes som viktig for å møte utfordringene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hjemmetjenesten får større betydning i å dekke behovet for tjenester og skal gi økt brukermedvirkning, økt kompetanse i velferdsteknologi, samhandlingskompetanse og mer tverrfaglig samarbeid. I tillegg vektlegges dokumentasjon av prosedyrer, hendelser og avvik og å kunne anvende ulike dokumentasjonsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

## 2.4 Samfunnets behov 2017-2035

Samfunnet står ovenfor viktige samfunnsoppgaver som flyktningstrøm og integrering, samtidig som innsparing rammer norsk helsevesen. Kommunene anbefales å ansette faglært arbeidskraft for å få stolte fagarbeidere og redusere bruk av ufaglærte (Schjønberg, 2016). De mange deltidsstillingene innenfor helsesektoren er uheldig og kan erstattes med fulltidsstillinger til nyutdannede fagarbeidere for å møte behovene (Schjønberg, 2016).

Rapporten *Education-specific labour force and demand in Norway in times of transition* har beregnet behovet for arbeidskraft i Norge frem til 2035 (SSB, 2016). Den skildrer et stort behov for både sykepleiere og helsefagarbeidere fremover. Antall helsearbeidere uten høyere utdanning er anslått å synke frem mot 2035, mens behovet for utdannede i helsesektoren er ventet å stige med 73.000 frem til 2035. Det utdannes per i dag for få helsefagarbeidere til å møte de økte behovene og erstatte de hjelpepleiere og omsorgsarbeidere som nå pensjonerer seg (SSB, 2016). Stigende levealder og vekst i antall personer over 80 år etter 2020 er en del av årsaken til økende bemanningsbehov. Dette er en kritisk alder der behovet for pleie og omsorg gjør seg gjeldende. Det utvikles stadig ny velferdsteknologi, og pleie- og omsorgsinstitusjoner er i gang med å ta denne i bruk (SSB, 2016). Mere utfordrende arbeidsoppgaver i kommunehelsetjenesten, og økt bruk av teknologi kan gjøre det mer attraktivt for unge å velge helsefag.

## 2.5 Samarbeid mellom skole og bedrift

Opplæringen skjer på to ulike læringsarenaer, med ulike mål og ulike styringssystemer (Nyen & Tønder, 2014). Det fireårige løpet som en dualmodell innebærer et tosidig samarbeid. En dualmodell gir arbeidsliv og det offentlige ansvar for rekruttering og forvaltning av utdanningsretten (Høst et al., 2015). Forskningsfeltet omfatter derved både dynamikken i arbeidslivet og utdanningssystemets form og innhold. Helse- og omsorg- og utdanningssektor står samtidig i et gjensidig avhengighetsforhold (Mjelde & Tarrou, 1992). Dualismen handler her om teori og praksis og hvordan disse motsetninger antas å ikke kunne forenes. Olsen viser til et samarbeid mellom skole og bedrifter som er preget av skepsis og fordommer (1992).

Yrkesopplæringen kjennetegnes ved én boklig allmennfaglig kultur, og én praktisk erfaringsorientert fagkultur, ifølge Mjelde og Tarrou (1992), og motsetninger kommer daglig til uttrykk i møter mellom skole og bedrifter. Noen bilder på dette lokalt kan være;

Skolen underviser for eksempel ikke lenger i «pleieplaner», som for lengst ute av kompetansemål, læreplanverk og lærebøker. Bedriftene bruker digitale pasientjournalssystemer for rapportering. Samtidig skriver lærlinger i noen kommuner omfattende skriftlige pleieplaner for å øve til fagprøve. Velferdsteknologiens innmarsj i helsetjenestene og økte krav til bruk av digitale dokumentasjonsverktøy gjelder både skole og bedrifter. Disse signalene er synliggjort i ny og revidert læreplan for Helsearbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Skolen etterlyser etterlevelse av viktige prinsipper i yrkesutøvelsen, og knytter dette til yrkesstolthet. Smykkebruk til uniform kan symbolisere dualismen, og er en av faglæreres fortvilelser i oppfølgingsarbeid i bedrifter. Hygieniske prinsipper og smittevern handler ikke bare om å ha kunnskapen, men om holdninger til teori som kommer til uttrykk gjennom praksis. Elevene kommer ut i en annen logikk i arbeidslivet, der andre normer og regler gjelder. Veiledere som bruker smykker til uniform i, sees av elever/lærlinger som manglende etterlevelse av teoretisk kunnskap og oppleves som lite sammenhengende. *Det er kanskje ikke så farlig da?* Idealet er det ikke mulig å leve opp til, fremhever ofte veiledere i møte med lærerne, og det gjøres allment akseptert å «ikke følge boka». Holdninger passerer videre til lærlingen tross skolens iherdighet i å understreke viktigheten av de hygieniske prinsippene. Hva gjør dette med relasjonen mellom skole og bedrift?

Utdanningssystemets mandat er å utdanne, og skolens hovedansvar er elevene. Utdanningssystemets logikk er rendyrket kunnskapsbasert. Evne til refleksjon er grunnleggende for læring og utvikling. Læreplanen i helse- og oppvekstfag Vg1 inneholder mange kunnskapsmål (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen legger til rette for prosjekter som arbeidslivet skal trekkes inn i, men arbeidslivet kan ha andre logikker som vanskeliggjør samarbeidet. Virkeligheten er annerledes.

Ulik motivasjon og forutsetninger hos ungdom danner en sammensatt elevgruppe. Forventningen til fagopplæringen er å kunne favne mangfoldet (Nyen & Tønder, 2014). Balansen mellom bredde- og fordypning i tilbudsstrukturen er et stadig dilemma i yrkesutdanning (Olsen, 2013). Det synes utfordrende å finne en modell som kan møte alle behov. Samfunnet har forventninger om at videregående opplæring sees i sammenheng med muligheter for høyere utdanning og de unge ønsker åpne dører videre i utdanningssystemet (Nyen & Tønder, 2014). Arbeidslivets kvalifikasjonsbehov er gjerne mer rettet mot ferdigheter i større grad enn mot refleksjoner. Fagopplæringens dynamikk skyldes i stor grad

stadige endringer i yrkenes innhold, arbeidsprosesser og organisering av disse i forhold til teknologisk utvikling, ifølge Mjelde & Tarrou (1992).

Å utvikle reflekterte fagarbeidere som i fremtiden kan og vil drifte utviklingsprosesser og fagutvikling videre, bør være et felles anliggende for skole og arbeidsliv. Hvordan arbeidslivet bruker handlingsrommet som er gitt gjennom økt fleksibilitet kan føre til mindre standardisering, og slik være bedre tilpasset arbeidsmarkedet (Nyen & Tønder, 2014). Videre fagutvikling forutsettes av et godt fremtidig trepartssamarbeid.

Om det fireårige løpet kan være et springbrett til en nærmere dialog, og rød tråd i utdanningen er et interessant yrkespedagogisk perspektiv som er verdt å analysere. Behovet for et tett samarbeid vil komme til uttrykk. Om skole og arbeidsliv lykkes i å etablere gode dialoger gjennom et videreutviklet samarbeid, kan et fireårsløp være en mer harmonisk vei mellom utdanning og arbeid for ungdom.

Felles utvikling av løpet kan bidra til at teori og praksis sidestilles i større grad ved at både skole og arbeidsliv bidrar til og føler eierskap til en utdanning som oppleves relevant for alle parter. Med skole og arbeidsliv mer «i vater», legges det til rette for yrkesstolthet der lærlingen kan se teori og praksis mer som deler av en helhet.

## 3 AKSJONSFORSKNING SOM STRATEGI

### 3.1 Ulike tilnærminger i prosjektet

Ut fra det teoretiske og historiske perspektivet (2) kan utfordringer og muligheter i det felles oppfølgingsarbeidet fremgå gjennom ulik kultur og logikk. Undersøkelser kan konkretisere dette ved å sette lys på aktørenes erfaringer underveis, og bruke det praktiske erfaringsgrunnlaget i utvikling av kvalitet og relevans.

Kritisk- utopisk aksjonsforskning har sitt utspring innenfor kritisk teori (Nielsen, 2013).

Fremtidsrettet forskning med utgangspunkt i erfaringer kan skape grunnbetingelser for endring gjennom ulike deltageres eksperimentering i åpent dialogisk samarbeid (Nielsen, 2013, s. 337). Forskeren kan forvalte og tilrettelegge for samfunnskritisk kunnskapsutvikling gjennom fremtidsverksteder (Jungk & Mullert, 1989).

Freire beskriver ifølge (Freire, Nordland & Lie, 1999) samfunn basert på sosiale forskjeller, der innflytelsesløse er uten makt til å endre sin status, og delta i samfunnsdebatt. Ved at de

makt- og innflytelsesløse gis verktøy som åpner for deltakelse, gis de en stemme i saker som er relevante for dem (Freire et al., 1999). Norges tradisjoner for fagorganisasjoner er veletablert (Nyen & Tønder, 2014), og elevmedvirkning er et viktig og kjent prinsipp i skoleverket. I prosjektets er deltagerne aktører i et arbeidsforhold (2.6), og skal i fireårsløpets kontekst også forholde seg til forventninger og krav i opplæring, oppfølging og veiledning. Sett i lys av Freire sin pedagogikk, må aktørene kanskje gis verktøy for å kunne delta i spørsmål omkring utdanningens innhold og form, og bli inkludert, verdsatt og hørt.

Pedagogisk AF er utvikling av læreres profesjonskunnskap gjennom systematisk og forskningsbasert utvikling av lærerpraksis (Hiim, 2010). Definisjonen på pedagogisk aksjonsforskning er ifølge Hiim «Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (2010, s. 18).

AF er praksisbasert og har ifølge Hiim (2010) en problemløsende og demokratisk form; erfaringselementet samt involveringsprinsippet er verdifullt. Tilrettelegging for fremtidsrettet og samarbeidende kunnskapsutvikling er derfor sentralt i prosjektet. Samarbeid om endringsprosesser som kan forbedre handlingers kvalitet i fireårsløpet, er et mål. Både fortløpende og på sikt, med tilsiktede og utilsiktede prosesser. Strategien var at aksjoner kunne drives frem ved at behov ble avdekket underveis, med involvering av de ulike deltakerne, men på ulike tidspunkter i prosessen. Faglærers konsulentrolle skulle bidra til hensiktsmessig fokus. Strategien kan bidra til at fireårsløpet tilpasses av de involverte i prosjektet gjennom erfarings- og kunnskapsdeling. Dette er hensiktsmessig for å skape mening og verdiskapning for lokalt arbeidsliv og samfunn gjennom medbestemmelse.

Det har vært viktig å inkludere prosesser som går parallelt eller sirkulært med planlagte handlinger i dokumentasjon av endrings- og utviklingsprosessen. Dette har vært elementært i forforståelsen som slik var i stadig endring. Med undersøkelsene kan både de utilsiktede og de tilsiktede prosesser sammen, gi retning for nye aksjoner, og bidra til ny kunnskap. Samfunnet utvikles samtidig utenfor prosjektet. Reliabilitet og validitet innebærer å være både ydmyk og oppmerksom på samtidige prosesser som kan ha betydning for arbeidet og problemstillingen.

Ifølge Postholm (2007) må ikke AF omhandle frigjøring og oppløsning av strukturer. Gjensidighet er viktig, og praktikernes problemområder må være utgangspunktet, fremfor forskerens. Begrepet «interaktiv aksjonsforskning» (Postholm, 2007), er et samlebegrep som

omfatter både aksjonslæring- og forskning. Aksjonslæring er læringsprosesser i aksjonsforskningsarbeidet. Begrepet inkluderer derfor forskning rundt aksjoner og læring av disse (Postholm, 2007). Fokuset datainnsamling fra handlingsprosessene relatert til problemstillingen er viktig, ifølge Postholm (2007). Kontinuerlig vekslning i refleksjonsprosessen over praksis, empiri og teori kan bidra til å virke utfyllende i en fortløpende endringsprosess (Postholm, 2007). Dette forstås som at aksjoner kan bygge på ny for forståelse der fortløpende observasjoner og dialog kan være utfyllende bidrag til ny for forståelse, og dermed nye aksjoner. Fortløpende effekter av samhandling foregår parallelt og er del av prosjektet.

I motsetning til klassisk forskning som søker å tilstrebe nøytralitet for å formidle virkeligheten, er mål i AF å bruke forskereffekten nettopp for å bidra til endringsprosesser sammen med deltakerne. Forsker kan slik få tilgang til taus kunnskap i og utenfor egen virkelighet (Nielsen, 2013). Her ligger noen muligheter for demokratiske prosesser ved å bruke samhandlingsmøter og fylkeskommunens digitale dokumentasjonsverktøy som læringsarena for skole og bedrifter, og utgangspunkt for forskning.

### 3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver i aksjonsforskning

Vitenskapsteori sees som et fundament for all stillingtagen (Thuren, 2013), og presenteres her som et grunnlag for å besvare problemstillingen på et mer hverdagslig plan med menneskelige, politiske og sosiale betraktninger. Å se sammenhenger mellom paradigmer og problemstillinger i relasjon til egne erfaringer kan gi en dypere forståelse i tilnærmingen til problemstillingen.

Aksjonsforskning defineres gjerne innenfor et konstruktivistisk paradigme, der kunnskap skapes gjennom samhandling og sees som konstruksjon av forståelse og mening (Postholm, 2007, s. 18). Dette tilsier et samhandlingsbasert prosjekt.

Ut fra et positivistisk vitenskapssyn kan det reises kritikk mot kunnskap skapt gjennom samhandling. I prosjektet er problemstillingen reist av faglærer, og et lokalt engasjement, men initiativet spilles ut til deltakerne. Aksjonsforskning som vitenskap oppfordret til egen ansvarliggjøring, og ble hevdet av Lewin nettopp som kritikk av objektivismen og dennes krav til nøytralitet (Nielsen, 2013, s. 325). Skjervheim fastslo forskerens naturlige engasjement; Å bestrebe nøytralitet blir å skape og forske på en virkelighet utenfor den

virkelige verden, altså forskerens «egen virkelighet», og kunstige rom for dialog og refleksjon konstrueres (gjengitt etter Nielsen 2013, s. 330).

Postholm refererer til lærings- og utviklingsteori av Vygotskys proksimale utviklingssone og Deweys erfaringsbegrep som aktuelle begreper knyttet til lærings- og utviklingsteori innenfor konstruktivisme (Postholm, 2007, s. 18).

Å belyse problemstillingen kan i prosjektet bli forståelse som kan bidra til å skape ny virkelighet, og dette potensialet kan utnyttes til forskning og utvikling i den lokale konteksten. Ny virkelighet skapes gjennom at forsker setter lys på deltageres behov og tilrettelegger for deltagende prosesser. Dette fungerer samfunnsvitenskapelig og eksperimenterende gjennom utprøving og kan dermed gi endring av virkeligheten slik som Nielsen (2013) beskriver.

For å omfavne deltakernes «livsverden» i prosjektet legges det opp til en hermeneutisk forståelse. Hermeneutikk har sitt grunnlag i empiri, empati og logikk, og handler ifølge Højberg (2013) om fortolkingslære. I hermeneutikkens menneskesyn, er meningsskapelse og forståelse grunnleggende i relasjoner og sosiale systemer. Menneskers handlinger skal forstås, og ikke bare forklares (Højberg, 2013). I prosjektet er det et særlig etisk ansvar i forhold til å validere fortolkninger.

Aksjonsforskningens vitenskapssyn ligger tett opp til hermeneutisk forståelse, men innehar et sterkere handlingsbegrep. Deltagerne skal komme til orde i sosiale og beskyttede frirom (Nielsen, 2013). Her forstås Nielsen som at mål er å skape og aktivere, som motsats til et gjengitt virkelighetsbilde, gjennom myndiggjøring av mennesker i jobb og hverdag. Et viktig prinsipp i prosjektet er å gi aktørene en stemme. Samtidig er det forskers lederplikt å sette delene sammen, ved å systematisere forståelse, erfaring og ny forståelse for ny retning.

Hermeneutiske spiraler vises ved veksling mellom deler og helhet som må forstås i lys av hverandre (Højberg, 2013), eller som veksel mellom forståelse og erfaring (Thuren, 2013).

Hermeneutiske forskningsprinsipper er blant annet å være seg bevisst hva man tar med seg inn i prosessen, og å være åpen for forskningsfeltet (Højberg, 2013, s. 319).

Forskningsprosessen sees ifølge Højberg (2013) som en uferdig, og en uavsluttet prosess.

Et konstruktivistisk aksjonsforskningssyn kan hevde at virkelighet kan være gjengitt for mennesker som noe uforanderlig (Nielsen, 2013). Aksjoner kan imidlertid danne nye konstruksjoner gjennom nye aksjoner, og faktisk være virkelig, og slik være gjenstand for endring gjennom sosiale fellesskapshandlinger (Nielsen, 2013). Med et konstruktivistisk

ståsted forstås her at fellesskapshandlinger som utspringer av aksjoner i prosjektet kan synliggjøre endringsprosesser som følger av samhandlingsbasert konstruksjonsdannelse.

### 3.3 Erfaringslæring som teoretisk grunnlag

Ulike syn på læring kan bidra til å analysere handlinger og fremgang i prosjektet.

Fokusgrupper, dialog, erfaringsdeling og loggskrivning har vært sentrale metoder på ulike samhandlingsarenaer, for individuell og kollektiv læring, og prosessutvikling.

Gruppetilhørighet har stor betydning for adferd, særlig når grupper er i konflikt eller konkurrerer. Grupper kan bekrefte individet, og bidrar til identitet. Referansegrupper kan påvirke adferd slik at individet agerer i overenstemmelse med organisasjonens mål, og er viktig for tilhørighet, og motivasjon. Ved konflikt innad i organisasjonen blir medlemmene opptatt av å forsvare egne verdier, handlinger eller posisjon, fremfor å arbeide for felles målsetting (Kolb, Rubin & McIntyre, s. 183, 1986).

I følge Freire (1970) finnes virkeligheten mellom mennesker og språket i dialogen, som har flere dimensjoner. Freire refereres her for å forstå hva innholdet i samarbeidet skal omhandle. Opplevelsen av denne virkeligheten kan oppsøkes i kunnskapsutvikling, og kan fremmes gjennom dialog (Freire et al., 1999).

Inglar (2009) definerer læring som kyndighetsutvikling; «Læring er utvikling, eller videreutvikling av kyndighet. Kyndighet er en sammenveving av flere kyndighetsformer, både teoretiske og praktiske. Læring er en individuell prosess som påvirkes av kontekstuelle forhold» (Inglar, 2009, s. 315). Ifølge Inglar kan læring variere fra intensjonell, individuell utforskning til ikke-reflektert sosialisering. «Det at en kan utføre handlinger utledet fra teoretisk kyndighet, eller reflektere over sin praktiske kyndighet slik at den kan abstraheres og artikuleres, representerer mening for individet» (Inglar, 2009, s. 282). Å kunne sette ord på erfaringer og lære gjennom refleksjon over praksiserfaringer eller ervervet teoretisk kunnskap, gjør kunnskapen relevant og den gis mening. Erfaringslæring er for øvrig regnet som betydningsfull i utviklingen av yrkeskompetanse (Inglar, 2009).

Lave og Wenger (1991) betegner sitt læringssyn gjennom begrepet «legitim, perifer deltakelse i et praksisfelleskap». Praksisfelleskapet kan representere stedet der yrkesutøvelsen foregår (Lave & Wenger, 1991). Bedriftene er lærlingenes praksisfelleskap, mens for veiledere kan dette være i ulike samhandlingskontekster, i «frirommene» i samhandling med andre veiledere.



### 3.4 Organisasjonslæring- og utvikling

Ettersom fireårsløpet befinner seg i en slags spenningsflate mellom skole og arbeidsliv kan et organisasjonsperspektiv være egnet som utviklingsteoretisk grunnlag. Forskning på handlinger og samarbeidende vitenskap kjennetegner aksjonsforskning, og er mye anvendt i organisasjons- og arbeidslivsforskning (Nielsen, 2013). Gjennom å bruke en tilnærming med aksjonsforskning kan aktørene bidra med å konkretisere utfordringer og muligheter gjennom å dele opplevde behov i prosessen. Slik kan det konstrueres en felles forståelse av samarbeidets funksjon, ved å sammen vurdere. Dette kan dreie seg om mål, former og innhold for den felles oppfølgingen av fireårsløpet. Et slikt fellesskap kan forstås på flere måter for eksempel som Lave og Wengers «legitim perifer deltakelse» (Lave & Wenger, 1991).

Argyris og Schön sitt systemperspektiv på organisasjonsutvikling er utgangspunkt her. Schön, som pragmatisk filosof, var inspirert av Deweys teori om «inquiry», og var særlig interessert i kunnskapsledelse og læring i profesjonelle virker (Klev & Levin, 2009).

Organisasjonsutvikling som helhet, kan kun frembringes dersom aktørene i organisasjonen lærer nye strategier og handlingsmåter til bruk i egen hverdag. Handlinger, aktivitet og individuell læring må skje i og med aktørene selv (Klev & Levin, 2009).

Argyris og Schön skisserer to modeller som fremmer ulik læringsform (gjengitt etter Klev & Levin, 2009).

Singleloop må ha definerte prosessmål, ifølge Klev og Levin (2009) da aktørene estimerer hva som kan vinnes eller tapes. I singleloop er læringen forbedring av resultatet innenfor rådende handlingsteorier og inntil sitt potensiale. Handlingsstrategier kan justeres, men organisasjonens verdier forblir uforandret. Å initiere endring hindres da av frykt, mistenksomhet og kontroll. Faste normer styrer og vanskeliggjør endringer (Klev & Levin, 2009).

Doubleloop gir modifiserte verdier og normer, og større endringsprosesser gjennom at aktørene må lære nye strategier. Informasjonsdeling er et ideal. Valgfrihet i valg av arbeidsmetodikk er større, men utprøving må våges. Doubleloop ansees som anvendbar ved komplekse organisasjonelle utfordringer (Klev & Levin, 2009). De ansatte må erkjenne endringsbehov. Grunnleggende ideer og antagelser som styrer den hverdagslig praksis utfordres (Klev & Levin, 2009).

Indre motivasjon i prosessens avgjørelser er viktig for de ansattes, og dermed organisasjonens utvikling. Det øker sannsynligheten for læring og kan forringe negative trekk ved singleloop. Læring blir kontinuerlig ved å ha et kritisk blikk på dagens situasjon (Klev & Levin, 2009).

Deuterolæring innebærer ifølge Klev og Levin (2009) å lære å lære, og man må reflektere over egen læring og læringsprosess. Når noe er lært, etter en av læringsformene, starter det med en undring, som etter hvert kan binde sammen erkjennede behov til handlingsstrategier. Deuterolæring kan oppstå når deltagerne i slike lærings situasjoner medvirker i bevisste refleksjonsprosesser, og vurderer læringen (Klev & Levin, 2009). For å utvikle relevant utdanning for helsefagarbeidere, og dermed faget videre, må aktørene i fireårsløpet både ønske og bidra til endring gjennom å lære nye handlingsteorier og handlingsmåter til bruk i det felles oppfølgingsarbeidet. Sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser er ikke alltid åpenbare, men det kan lages tilbakekoblinger (Klev & Levin, 2009). Stadig utveksling av veiledere og lærebedrifter er en utfordring i utformingen av en felles praksishorisont og felles handlingsteorier. Samtidig opprettes nye kull og nye faglærere tilkommer. For at nyutviklet kompetanse skal videreformidles og videreutvikles, må ny innsikt og kunnskap bidra til utforming av innovative løsninger som kan tas i bruk (Klev & Levin, 2009).

I følge Senge (1990) er fem disipliner grunnleggende i lærende organisasjoner; personlig mestring, systemtenkning, mentale modeller, læring i team og utvikling av en delt visjon. Systemdynamikken viser hvordan elementer og prosesser i en organisasjon er sammenkoblet på komplekst vis, til en mer eller mindre funksjonell enhet. I dette ligger et potensiale til å forme en felles retning (gjengitt etter Klev & Levin, 2009, s. 96).

En måte å skape læring i en organisasjon på, er ifølge Klev og Levin (2009, s. 99) å lage møteplasser for sosial utveksling, og fungere som arena for læring. Ved å gi rom for refleksjon og læring kan disse være opphav til kollektive ideer omkring daglig virksomhet. Disse kollektive ideer må deretter frembringe endring, for eksempel ved at de omsettes fra ide og visjon til handling.

Klev og Levin (2009) viser til sammenfall og ulikheter med aksjonsforskning. Kritisk refleksjon er målet med aksjonsforskning. Doubleloop kan beskrives mer som læring, utvikling og forandring av normer og verdier, og refleksjon over prosessen må være integrert i dette. Forbedring er det endelige mål som organisasjonslæring og aksjonsforskning har felles. Kontinuerlig utvikling av prosessen i stadige nye runder og med nye utgangspunkt er

avgjørende (Klev & Levin, 2009). Målinger og dokumentering som grunnlag er krav i aksjonsforskning (Nielsen, 2013).

Om doublelooplæring kan sammenlignes med aksjonsforskning, er den mer resultatorientert enn verdibasert. Det hermeneutiske i dette er forbedring av det praktiske i en situasjon med grunnlag i metodisk refleksjon. Doubleloop kan sees som en læringsform for deltagere der organisasjonens beste er formålet. Forbedringene i doublelooplæring kan være mer omfattende på organisasjonsnivå enn individnivå, da enkeltindividene ikke skal lære kun for egenutvikling, men på organisasjonens vegne (Klev & Levin, 2009). En hermeneutisk tilnærming med dokumentering og implementering av resultater var derfor en strategi. Samt å frembringe den enkeltes motivasjon ved å opparbeide felles resultater.

Endringsledelse gjennom en samskapt læringsmodell er ifølge Klev og Levin (2009, s.70) både utvikling av endringskapasitet og ledelse av utviklingsprosesser i organisasjoner. I følge Klev og Levin er dette utgangspunkt for en samskapt læringsmodell for endringsledelse, og begrunnet i et pragmatisk læringssyn. Planlagte endringer kan være tilrettelegging av lærings- og utviklingsprosesser som er avhengig av prosessforløpet (Klev & Levin, 2009). For implementering er høy og bred grad av medvirkning ønskelig.

Ifølge Klev og Levin (2009) er det demokratiske aspektet ved påvirkning og forming av egne arbeidsbetingelser viktige verdier politisk, og kan spres til andre livsarenaer, og gi livslang læring.

### 3.5 Begrunnelse for valg av metodikk

Det dualistiske perspektivet tidligere redegjort for (2.3) innebærer en konfrontasjon av to systemer og logikker som skole og arbeidsliv representerer. Det felles ansvaret i et fireårsløp, kan betraktes som en form for konflikt eller spenning mellom partene. Med hensyn til behovet for et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv var det et bevisst valg å legge til rette for konstruktiv og positiv ladet samhandling, fremfor en ren og disiplinert kritisk-utopisk strategi som krever gjennomgående og tidkrevende kritikkfase (Jungk & Mullert, 1989). I tilnærmingen til feltet er det derfor hentet inspirasjon fra fremtidsverksted (Jungk & Mullert, 1989) og SØT-modell (Hartviksen & Kversøy, 2012) I for å skape en konstruktiv og forsonende tilnærming. SØT-modell kan frembringe motivasjon og stimulere til undring, åpenhet, dialog og samhandling (Hartviksen & Kversøy, 2012). Basert på deltakernes ulike roller på ulike nivåer samles de både i egne grupper, men vil også være deltagere på felles

møter. Å samles og å få si sin mening i frirom uten tilhørere med makt er viktig (Jungk & Mullert, 1989). I følge Postholm kan det oppnås en mer fullverdig deltakelse i prosesser ved at faglærere og deltakere får økt forståelse av handlinger (Postholm, 2007, s. 30). Deltakerne må også utvikle forståelse for hverandres handlinger. Forforståelsen kan slik kontinuerlig utvikles i takt med forskningsprosessen (Højberg, 2013). SØT-modell med fokus på å kartlegge situasjonen nå, ønsker for fremtidig situasjon og konkretisering av tiltak sees som mer prosessvennlig i denne konteksten. Samhandlingsarenaene har begrensninger i tid og rom. Innholdet i loggene, sentrale funn, er brukt systematisk for å utvikle felles forforståelse gjennom tilbakeføring (Grønmo, 2004) for å igangsette prosesser. I dette ligger viktige etiske hensyn særlig i forhold til maktbegrepet (Grønmo, 2004). I prosjektet er det særlig viktig at faglærer er bevisst sin rolle som sykepleier, både som forsker og faglærer i samhandling med aktørene. Et organisasjonsteoretisk aspekt er også å legge til rette for langsiktige læringsprosesser (Klev & Levin, 2009). Deltakerne må da få erfaring med prosessen og oppleve hvordan aktiv deltagelse kan frembringe resultater (Klev & Levin, 2009, s. 72).

### 3.6 Permanent verksted med SØT-modell og fokusgrupper

Aksjonsforskning med elementer av fremtidsverksted (Jungk & Mullert, 1989) kan sees som en gruppearbeidsmetode som setter deltagerens erfaringer med problemet i en kritikkfase. Det dualistiske ved samhandlingen legger opp til prosesser med elementer av fremtidsverksted der samhandlingsdager og -møter kan fungere som permanente verksted. Utgangspunkt i det dualistiske perspektiv skole og helseinstitusjoner representerer kan slik sett representere en konflikt. Dette fellesskapet, skole og bedrifter, kan sies å ha en form for uro. Fremtidsverksted kan være foruroligende (Jungk & Mullert, 1998, s.138). Metoden beskrives som rasjonell og analytisk på den ene siden, og samtidig intuitiv og emosjonell på den andre siden. Den består av flere faser; oversikts-, forberedelse-, kritikk-, fantasi-, og virkeliggjøringsfase (Jungk & Mullert, 1998).

SØT-modell med logg er et hermeneutisk prosessverktøy som bidrar til åpenhet, myndiggjøring og fellesskap (Hartviksen & Kversøy, 2008). Modellen tar for seg situasjonen nå, ønsket situasjon og tiltak for å nå ønsket situasjon. I følge Hartviksen og Kversøy (2012, s. 161) dreier tilretteleggerrollen seg om å lede og strukturere samtaler i ulike fellesskap. Hensikten med aksjonsforskning var å få til sosiale utviklingsprosesser. Fokusgrupper (Halkier & Gjerpe, 2010) med fokussspørsmål kunne slik sett være hensiktsmessig for å dele opp forsamlingen, og samtidig sikre gode gruppestørrelser og frie rom. Fokusgrupper

kjennetegnes av samhandling og forskers emnefokus (Halkier & Gjerpe, 2010). Fokusgrupper vil styres av faglærer som moderator. I følge Halkier og Gjerpe (2010, s. 130) er fokusgrupper velegnet til å fange opp mønstre og innholdsmessige betydninger i grupperes vurderinger, og belyse hvordan sosiale prosesser fører til fortolkninger om bestemt innhold, og videre få tak i normer i praksiser og fortolkninger. Hensikten er å få til konstruktive samarbeid og myndiggjøre deltagerne (Nielsen, 2013). For å gå i dybden på mulighetene og utfordringene, og kunne forstå aktørenes virkelighet kartlegges og dokumenteres de involvertes stemmer gjennom å benytte logg som datasamlingsmetode.

### 3.7 Logger som datainnsamlingsmetode og dokumentasjon

I prosjektet er det brukt en hermeneutisk innfallsvinkel (Højberg, 2013) med tolkning av subjektive tekster i form av logger for å samle aktørenes refleksjoner og erfaringer. Deres innblikk i empiribehandlingen ble forankret i et samtykkeskjema (vedlegg 2), og muntlig informasjon ble gitt før gjennomføring av alle undersøkelser. Logger kan utvikle bevissthet om egne læreprosesser, og er brukt systematisk gjennom prosessen for å bevare demokratiske prinsipper og sikre dokumentasjonskravet i aksjonsforskning (Nielsen, 2014). Loggenes overordnede tematikk var rettet mot samarbeidsforløpet. Ettersom samarbeidet skal vare over tid, kan logg bidra til kontinuitet, refleksjon og relasjonsbygging ved å binde møter sammen (Hartviksen & Kversøy, 2012). Foruten å være et refleksjonsverktøy kan logg synliggjøre deltakernes verdi, og bidra til ansvarliggjøring. Logg kan ifølge Winter (1989), fungere som dokumentasjon av intensjoner eller opplevelser, observasjoner og refleksjoner slik at deltagerens stemmer kan sette sitt preg på «planer, beskrivelser, vurderinger og begrunnelser for valg i utdannings-, utviklings- og forskningsprosessen» (her gjengitt i Hiim, 2010, s. 53). For å frembringe «rike data» med både dybde og bredde i opplevelsene og synspunktene kan gode sitater illustrere viktige fenomener.

Enkel loggutforming, med løsningsorienterte og positivt vinklede fokusspørsmål kunne bidra til at behov, erfaringer og læring kunne omsettes i konkrete handlinger eller tiltak underveis i prosessen og slik gi endring (Hartviksen & Kversøy, 2012). Kvalitative logger har hatt et todelt formål; at deltakerne evaluerer både samhandling underveis og innholdet i felles samhandling, og videre gir et metaperspektiv for den enkelte aktør gjennom refleksjon, bevisstgjøring og læring. Slik kan deltagerne vurdere hvordan innholdet er formålstjenlig eller ikke, og hvorvidt elementer i samarbeidet er formålstjenlig eller ei.

### 3.8 Analytisk fremgangsmåte og fremstilling av aksjoner og data

Alle deltagere er gitt informasjon om prosjektet muntlig og skriftlig, og samtlige har undertegnet samtykkeskjema (vedlegg 2).

Alle rådata fra undersøkelser er derfor transkribert, kodet, kategorisert og analysert med tanke på å avdekke sentrale temaer på ulike tidspunkter i prosessen, for å kaste lys over prosessen og bidra til en helhetlig forståelse gjennom drøfting (5). Formålet med analysearbeidet kan ifølge Grønmo (2004) være å frembringe likheter og forskjeller, deler og helhet i synet på de ulike forskningsspørsmålene, for å gi mening. Data presenteres som sammendrag med sitater og utsagn som illustrerer sentrale funn på individnivå. Disse funn kan gi deltakernes stemme til hva som er viktige erfaringer for dem på det aktuelle tidspunkt i prosessen. Disse delene vil sammen med andre prosesser som foregår utenfor konteksten gi opphav til nye behov og aksjoner ved en hermeneutisk fremgangsmåte. Målet er å kunne beskrive relevante forhold gjennom undersøkelsene. Deltagernes erfaringer er det sentrale, ikke det kvantitative og målbare. Hovedfokus å se etter refleksjoner og utsagn som kan kaste lys over problemstillingen. Det er da viktig å ha god kjennskap til konteksten utsagnet er gitt i (Grønmo, 2004).

Transkriberingene er lest, merket og kodet for å meningsfortette. Dette er ifølge Grønmo (2004) kjennetegn på kvalitativ innholdsanalyse. Det er lagt stor vekt på å gi rom for datapresentasjon uten fortolkninger og meninger. Det er skapt en løpende tekst av empirien fra samtlige logger og fokusgrupper for å gi en lesbar og funksjonell fremstilling, og empirien presenteres kronologisk i de aksjonene de er en del av. Kvaes tre nivåer for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009) er anvendt som struktur i analysearbeidet;

Nivå 1: Nivået innebærer kategorisering og forkorting for å vise deltagernes erfaringer og opplevelser av spørsmålene som stilles i logger og i gruppearbeid, og belyser problemstillingen på et mikronivå. I kapittel 4 presenteres empirien fra den enkelte undersøkelse under den enkelte aksjonsperioden de faller inn under. Nivå 1 er dermed gjengitt med overskriftene *Presentasjon av data*.

Nivå 2: Mening i empirien tolkes på et profesjonelt nivå, sett i forhold til problemstillingen.

Nivå 3: Meningen er tolket i forhold til det begrepsmessige og teoretiske utgangspunktet, og vurderes i lys av dette (Kvale & Brinkmann, 2009). Nivå 2 og 3 vil gå inn i hverandre. Analyse, resultater og tolkning drøftes samlet i kapittel 5 på et meso- og makronivå, der sitater fra mikronivå kan illustrere mening.

Aksjonene presenteres separat og i kronologisk rekkefølge. Analyse og presentasjon av data presenteres i løpende tekst for å synliggjøre utfordringer og muligheter i den konkrete konteksten og for å synliggjøre prosessen. Sentrale funn trekkes frem og eksemplifiseres gjennom sitater fra undersøkelsene for å illustrere viktige erfaringer.

Aksjonsforskning kjennetegnes av forskning med og ikke på deltagerne (Nielsen, 2004). Som pådriver i prosjektet er fokus å bidra til å igangsette prosesser og legge til rette for utvikling. Bakgrunn og forforståelse som forsker i eget felt gir en nærhet som kan skape kunnskap ved at det tilrettelegges for å frembringe kunnskap hos deltagerne som medforskere. Derfor er validering underveis viktig, ved å reflektere over og ha et kritisk blikk på de erfaringer som gjøres. I samhandling med aktørene vil det tilrettelegges nettopp for refleksjon for å frembringe og behandle data på en måte som kan bidra til validitet og reliabilitet. Slik kan både nærhet og nødvendig distanse til tematikken og feltet ivaretas i rollen som forsker og faglærer.

#### 4 «SAMTIDIG ELEV OG LÆRLING» ET AKSJONSFORSKNINGSPROSJEKT

Det er gitt en teoretisk beskrivelse av dagens situasjon som del av bakgrunn og forforståelse. Teoridelen begrunner og forklarer hvorfor endring er ønskelig. Her følger aksjonene, der signifikante funn presenteres. Dette aksjonsforskningsprosjektet omhandler utprøving av nye samarbeidsmåter mellom skole og arbeidsliv gjennom et fireårig løp.

Ut fra problemstilling (1.2), forskningsspørsmål (1.3) og det teoretiske utgangspunktet (2) fremstod det som en mulighet å styrke lokal fagopplæring gjennom samarbeid i fireårsløpet der krysningpunktet er den samtidige oppfølgingen i bedrift. Sammenhengen mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold kan skapes gjennom arbeidslivspraksis (Hiim, 2013), og samarbeidet kan styrkes på samme felt. Dette var et overordnet mål for aksjoner og undersøkelser. I følge Hiim er sentrale utfordringer å formalisere og utvikle kvalitet på samarbeid i nettverk slik at de fungerer etter hensikten (Hiim, 2013, s. 126). God samtidig oppfølging av skole og bedrifter kan fremme sammenheng og relevans. Samarbeidets funksjon er derfor viktig å evaluere, analysere og videreutvikle for å styrke og støtte læringsarbeidet. Aksjonene presenteres i en tabell for å gi oversikt (4.1).

## 4.1 Oversikt over prosjektets fremgang, aksjoner og undersøkelser

Tabell 3

*Egen oversikt over undersøkelser og aksjoner i prosjektet*

<b>Tema og tidsperiode for aksjon</b>	<b>Aksjonering</b>	<b>Deltagere</b>	<b>Tidspunkt og sted</b>	<b>Metode for datainnsamling. (Data er innsamlet av moderator og medhjelpere)</b>
<b>1. Aksjon</b> <b>11.2015-12.2015</b>  Introduksjon Kartlegging av behov Forventningsavklaring  Utprøving av møter for lærlingene gruppevis innenfor en kommune for å støtte oppfølgingsarbeid. Datainnsamling	Lærlingemøte for Vg1, Vg2 lærlinger i Hole kommune Fokusgruppe	9 lærlinger i praksis i Hole kommune. 1 lærer i fireårsløpet som faglærer og moderator	Oktober 2015  Møterom I en lærebedrift i kommunen, Hole, bo og rehabiliterings-senter	Logger, kvalitative
Utprøving av gruppevis møter for veilederne innenfor en kommune for å støtte oppfølgingsarbeid. Involvering av flere deltagere	Veiledermøte i Hole kommune Fokusgruppe	9 veiledere i Hole kommune. 1 lærer i fireårsløpet som faglærer og moderator. 1 lærlingekoordinator i kommunen.	November 2015  Møterom i en lærebedrift i kommune	Logger, kvalitative
Involvering av flere deltakere. Utprøving av samlet møte for lærlingene. Datainnsamling.	Lærlingemøte i for samtlige lærlinger i fireårsløpet, Vg1 og Vg2.	30 lærlinger fra ulike kommuner og foretak på Hønefoss VGS. 1 lærer i fireårsløpet som faglærer og moderator.	Desember 2015  Auditorium og grupperom på Hønefoss VGS	Logger, kvalitative  Gruppefremlegg
<b>2. Aksjon</b> <b>12.2015-02.2016</b> Bidra til dialog og løsninger gjennom erfaringsdeling mellom skole og bedrifter. Evaluering av samarbeidet og innholdet i samhandlingsdag. Kartlegging av dokumentasjonsbehov Implementering og utprøving av verktøy.	Samhandlingsdag for skole og bedrifter	40 veiledere og 10 ledere fra ulike kommuner på felles samhandlingsdag.  2 faglærere i fireårsløpet og leder i skolen tilstede som deltagere og organisatorer.	Desember 2015  En konferansesal med grupperom på Klækken Hotell	Transkriberte fremlegg fra refleksjonsgrupper
<b>3. Aksjon</b> <b>02.2016-10.2016</b> Å nå ut med informasjon til, i og mellom organisasjonene.  Involvering og forankring på mellomledernivå.  Datainnsamling for å	Samhandlingsmøte for skole og bedrifter   Oppfølging og kontakt med arbeidslivet på ulike	Samling/møte for 55 mellomledere og ledere, faglige ledere inne på skolen. Områdeleder Helse- og oppvekstfag.  To lærere i fireårsløpet som deltagere og observatører.	Februar 2016  I et auditorium på Hønefoss VGS  April og mai I de ulike lærebedrifter	Kvalitative logger   Observasjons notater, dialoger og refleksjoner



## MAYP5900 Yrkespedagogisk fordypning - Masteroppgaven

kartlegging behov for implementering av dokumentasjonsverktøy og oppfølging av dette.	nivåer, arenaer og områder Utprøving av felles verktøy			
<b>4. Aksjon</b> <b>10.2016- 05.2017</b> Planlegging, gjennomføring og evaluering av samarbeidet på felles samhandlingsmøte. Evaluere innholdet i samarbeidsmøtet.  Datainnsamling.	Samhandlingsmøte mellom skole og bedrifter  Veilederkurs  Oppfølging og kontakt med arbeidslivet på ulike nivåer, arenaer og områder	Veiledere, ledere, tre lærere i fireårsløpet  33 veiledere, samt lærlingekoordinatorer i Ringerike og Hole kommune, to representanter/kursholdere for utdanningsavdelingen i BFK. Tre lærere fra fireårsløpet	Planlagt for juni 2016. Gjennomført Oktober 2016 I et auditorium på skolen  Januar 2017 Sundvolden hotell	Kvalitative logger  Evalueringsskjemaer fra BFK.  Refleksjonsnotater Vg2 lærlinger Vg3 lærlinger
<b>5. Aksjon</b> <b>05.2017-</b> Planlagt aksjon Tema «Lærlingrollen». Erfaringsdeling. Spredningstiltak.  Involvering av nye beslutningstakere.  Fokus videre.	Samhandlingsmøte for skole og bedrifter	Lærlinger, veiledere i både ordinært og fireårig helsefagløp. Ledere i skole og kommuner. Tre lærere i fireårsløpet. Områdeleder ved Helse- og oppvekstfag. Beslutningstakere inviteres	04.05.2017 I et auditorium på Hønefoss VGS	Under planlegging:  Gruppearbeid

## 4.2 Aksjon 1 i tidsperioden 11.2015- 12.2015 Tilrettelegge for demokrati

### 4.2.1 Hensikt

- Gi liv til og forankre prosjektet ved å introdusere og involvere deltakere
- Samle og forstå aktørenes opplevelser av felles oppfølging i bedrift
- Prøve ut og bidra med pedagogisk støtte i praktisk oppfølgingsarbeid basert på aktørenes opplevelser
- Tilrettelegge for læring og refleksjon ved erfaringsdeling for lærlinger og veiledere
- Tilrettelegge for løsninger og tiltak gjennom demokratiske prosesser
- Datainnsamling

Som beskrevet i 2.1.8 medførte tidligere tiltak felles halvårssamtaler med skole og bedrifter, hospiteringsordning for lærlingene, felles utarbeidelse av kompetansemålkriterier og en rekke hospitanter hospiterte i fireårsløpet. Funn det første året var behovet for pedagogisk støtte i

bedriftene, både blant lærlingene og veilederne. Prosjektet kunne dermed få liv gjennom lærlingenes erfaringer og ikke bare gjennom faglærers antagelser. I følge (Nielsen, 2013) kan et deltagerinitiativ styrke aksjonsforskningens validitet. Elevmedvirkning er, ifølge Hiim (2010), et viktig ledd i dannelsesprosesser og profesjonalisering, og elevmedvirkning bidro til å sikre et didaktisk fokus gjennom prosjektet.

#### 4.2.2 Lærlingenes møte oktober 2015

Lærlingenes ønske var å samles med faglærer i en lærebedrift som et supplement i oppfølgingsarbeidet (2.1.8). Dette markerte oppstarten på prosjektet. Faglærer i YFF arrangerte et lærlingemøte i YFF i en kommune der faglærer fulgte opp samtlige lærlinger. En mellomleder i kommunen booket møterom på et sykehjem i geografisk nærhet til lærebedriftene. 6 Vg2- og 3 Vg1-lærlinger deltok. Møtet ble formet med fokusgruppe som inspirasjon. For å ivareta demokratiske prinsipper introduserte de seg og presenterte sin lærebedrift etter rundeprinsippet (Hartviksen & Kversøy, 2009). De var lite kjent på dette tidspunktet, og faglærer oppmuntret til å dele erfaringer. Det var god stemning under møtet som varte i halvannen time. Alle ble gitt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til den enkelte lærling etter hver presentasjon. Vg2 lærlingene startet for å bidra til trygghet. Erfaringene de formidlet var av faglig karakter, og omhandlet fireårsløpet, arbeidsoppgaver i bedrift, tidligere og nåværende lærebedrifter, ulike brukergrupper, og opplevelser av samsvar mellom praksis og teori. Faglærer tilrettela og gav veiledning.

Vg2 lærlingens profesjonalitet smittet over på Vg1- lærlingene som presenterte sine erfaringer på tilsvarende profesjonelt. Ethiske og juridiske hensyn ble ivaretatt i fremstillinger, i omtalen av brukere, lærebedrifter og opplæring, og det faglige var i fokus. Vg1 lærlingene stilte mange spørsmål, særlig av praktisk art. Vg1 lærlingene ønsket også å få høre om erfaring med brukergrupper, for å orientere seg om muligheter og begrensinger gjennom YFF og læretid. Utvikling av yrkesidentitet og yrkesstolthet ble synliggjort.

Det ble utdelt en logg (vedlegg 4), der hensikten var å få tilgang til tanker og erfaringer om tiden som lærling og samarbeidet (3.8), og tilrettelegge for refleksjon og læring. Højberg (2013) beskriver fortolkning som å få ta i menneskers «subjektive mening». Alle besvarte den individuelle loggen som fungerte som pretest for eventuelle videre undersøkelser. Loggen var anonym, men noen oppgav likevel navnet sitt. Loggens hadde tre enkelt formulerte åpne spørsmål. For utredning av strategi og metodevalg, se kapittel 3.

### *Presentasjon av data*

På spørsmålet om hva de var fornøyd med, og som fungerte bra var mange opptatt av praksisfellesskapet på arbeidsplassen; å bli inkludert, både av veileder og andre kollegaer.

Når det gjelder læringsarbeidet, var utvikling og nok utfordringer signifikante funn.

Tilbakemeldinger både fra veileder og fra brukere var viktig. En beskrev det slik; «At jeg har blitt med på kateterisering. Jeg begynner nå med å stelle «selv». At jeg har begynt å bli bedre med å kommunisere med brukere. Bruker(e) har utviklet mer tillit til meg». En Vg2 lærling skrev: «Jeg er mest fornøyd med min egen utvikling fra i fjor! Når jeg bytta plass så følte jeg at jeg visste mer om hva jeg skulle gjøre og hvordan ting fungerer. Det er nettopp dette som har fungert bra at jeg har blitt «tryggere». I tillegg har jeg fått en ny veileder som er veldig flink!»

Når det gjaldt veilederne sine; «nøye og flink til å forklare», ivrig, inkluderende og engasjert var andre beskrivelser. Fire nevnte selve veiledningen sier to lærlinger; «ikke bare ble kastet ut i stell», og «også få gå litt på egenhånd».

Når det gjaldt referanser til samarbeidet skole og bedrift, svarte en med sitat: «Jeg er veldig fornøyd med hvordan vi blir møtt, både første og andre året. Jeg er veldig fornøyd med samarbeidsdagen vi hadde og muligheten til å hospitere- både for oss elever og de ansatte på arbeidsstedet. Jeg er fornøyd med veiledningen jeg får i ... (praksisstedet). Alt er egentlig veldig bra!» Når det gjelder relevans nevner to at de er fornøyd med selve praksisplassen og brukergruppen de jobber med. To nevner arbeidsoppgavene og to nevner brukerne. «I fjor fikk jeg lært mye om Downs og jobbet for det meste med en Downs pasient. Nå har jeg mulighet til å lære mye om demens, noe jeg ikke kan så mye om.»

På spørsmålet om hva de ønsker kunne vært annerledes når det gjelder samarbeid mellom skole og bedrift var en opptatt av å ikke kjenne til kompetansemålene. To svarer blankt. Når det gjelder arbeidsforhold i kategoriene; turnus og kollegiet svarer to; «Det som kunne vært annerledes er at veiledere som må steppe inn når min veileder er borte kunne vært mer nøye på arbeidet de utfører sånn at jeg ikke får uvaner...», mens en svarer «Synkronisert turnus med ... (veileder)».

Særlig tre er opptatt av å få utfordringer og lære mer, samt mer erfaring med flere brukere. Noen sier at det er lite å gjøre, og ønsker flere faste oppgaver. «At det kunne vært flere brukere jeg kunne vært inne hos. Kanskje flere jeg kunne gjort stell på» og videre «Jeg skulle ønske jeg hadde flere faste oppgaver å forholde meg til. For jeg synes selv at jeg har veldig

lite å gjøre, og jeg blir gående å lure på hva jeg skal.» Når det gjelder praksisfellesskapet er to opptatt av inkludering; «At alle kunne være litt flinkere på å inkludere meg».

Når det gjelder hvilke tiltak skole og bedrift må gjøre for å bli bedre, svarer to enkelt; «Det er bra nok:)), og en «..alt går greit». «Kommunikasjonen er bra». Andre har ønsker og forslag til tiltak; «Informere arbeidsplass om målene» og «Veileder må få mer informasjon om hva jeg kan gjøre, så de ikke hindrer meg i å være med i situasjoner hvor de tror jeg ikke kan være med». De to siste svarene handler om læresituasjoner; «kanskje flere opplegg jeg kunne vært med på» og arbeidsoppgaver; «Gi meg flere faste oppgaver». Tre svarer blankt på spørsmålet.

Oppsummert viser loggene at lærlingenes behov og opplevelser var nokså ulike på Vg1 og Vg2. Vg1 lærlingene har nylig startet, og har andre forutsetninger. Noen sentrale momenter er; -Tilfredshet med egen utvikling og læring, praksisplass, veileder, og arbeidsfellesskapet. Noen unntak vises. Disse bekrefter tidligere funn (2.1.8) som pekte på tettere kommunikasjon med faglærerne som en løsning på at veiledernes behov for informasjon særlig omkring innhold og arbeidsprosesser, arbeidsoppgaver og læresituasjoner. Manglende kjennskap til kompetansemål var overraskende, og kan knyttes til at nye lærebedrifter var tilkommet og at det var tidlig etter skolestart. Behovet for informasjon ble videreført i planlegging av nye samhandlingsmøter.

#### 4.2.3 Veiledernes møte november 2015

Allerede første året var det etablert god kontakt mellom faglærer og koordinator i Hole kommune. Faglærer ble forespurt av koordinator om å bidra i et møte i kommunen for veiledere. Bakgrunnen var nye veiledere som kom til, og deres spørsmål knyttet til veilederrollen. Dette responderte med data. Forespørselen lød; «Hvordan jobber jeg med lærlingene? Hvordan legge det opp?». Koordinator kalte inn til møtet via mail til avdelingsledere, da veilederne ikke hadde «jobbmail». Faglærer foreslo en møteplan basert på veiledernes spørsmål som koordinator samtykket til.

Foruten å gi informasjon og veiledning, var hensikten å tilrettelegge for refleksjon og erfaringsbasert læring, og tilby pedagogisk støtte. Erfaringsbasert læring er et grunnleggende prinsipp i pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010). Samtidig ble veilederne introdusert for prosjektet og samtykket til datainnsamling. Det ble presentert konkrete verktøy faglærerne bruker i YFF, samt noen tilbakemeldinger fra lærlingene;

- Pedagogiske verktøy og konkrete veiledningsteknikker

- Dokumentasjon i YFF
- Rutiner for dokumentasjon, for eksempel fraværsføring
- Kommunikasjonsflyt mellom skole, lærling og bedrift
- Involvering av kollegiet i læringsarbeidet

En fokusgruppetilnærming, og rundeprinsippet ble brukt for presentasjon og erfaringsdeling. De ble gitt anledning til å stille oppfølgingsspørsmål til faglærer, koordinator og veiledergruppen. Veilederne fortalte om arbeidssted og fartstid i yrket, og presiserte om deres lærling var i fireårsløp eller ordinært løp. Faglærer opplevde nysgjerrighet i forhold til fireårsløpet. Det ble delt erfaringer, gleder og bekymringer med ansvaret, og behov for støtte i oppfølgingsarbeidet. Dette ble punktvis notert ned underveis av faglærer, og brukt som utgangspunkt for felles og systematisk refleksjon i plenum. Tilbakemeldinger fra lærlingemøtet ble presentert. Deltakerne lyttet, gav hverandre veiledning og diskuterte løsninger.

Veilederne førte en logg med to enkle, åpne spørsmål om innholdet i møtet. Som refleksjons- og læringsverktøy kan logger stimulere til læring (Hartviksen & Kversøy, 2012), samt ha en funksjon som datagrunnlag og pretest.

#### *Presentasjon av data*

Veilederne ble bedt om å fortelle hva de eventuelt opplevde å lære i dag som var nyttig i videre arbeid med lærlinger.

6 nevner erfaringsdeling; «Viktig å møte andre veiledere og hva de tenker om utfordringer i hverdagen» og «Ett fint tiltak, det å komme sammen å luften tanker og eventuelle spørsmål den enkelte kan ha». Like mange opplevde det som nyttig å få veiledningsverktøy i form av ulike skjemaer, «Bevisstgjøring ved bruk av skjemaer» og «Vi fikk nyttige verktøyliste». Veiledningsteknikker var fint å få luftet, ifølge et sitat.

Når det gjelder arbeidsfellesskapet sa en; «lærlingeplassen må ha et felles mål om å veilede lærlingen», var viktig; og en sa «snakke mer med hele personalgruppa for å fange opp hvor lærlingen står».

Fire nevner spesifikt samarbeid og kommunikasjon mellom skole og bedrift, men også på tvers av avdelinger:» Samarbeid mellom forskjellige avd.+skole veileder. - kommunikasjon viktig». «dialog med lærer. Mulighet for å stille spørsmål».

Dialog mellom lærling og veileder er viktig. Om veilederrollen ble det nevnt; «Hva vi kan forvente og hva vi skal pusje lærlingene på» og «At jeg må prøve å følge lærlingen tettere gjennom hele perioden».

Det neste spørsmålet var å fortelle om to ting som var interessant fra møtet, og som de gjerne skulle lært mer om.

Her var det sammenfallende kategorier med svar i det første spørsmålet, men perspektivet var et annet. Hele 8 av sitatene omhandler veiledningsteknikker; for eksempel «Tips om å sende «spørsmål tilbake» til lærlingen», «Snu på veiledersituasjonene og la lærlingen veilede veileder», «Still spørsmål så lærlingen må reflektere», «Hvordan lære dem på en god måte at ærlighet rundt sin læreprosess vil gi dem en bedre læring». «Hvordan møte, gå fram, være en god veileder etc. i arbeidet med så unge elever/lærlinger».

Definisjon av ansvarsområde for lærlingen var viktig for samarbeidet. Hva det innebærer å ha ansvar for en lærling i fireårsløpet var viktig for noen, og andre var interessert i hospiteringsmuligheten. «Samarbeid mellom 2 + 2 og 4-årsløpet for oss veiledere + lærer/lærlingekontakt». En skriver; «At jeg spør eleven om hva som det blir undervist om på skolen». En nevner erfaringsdeling og en nevner at praksisfelleskapet «...må ta eieransvar for lærlingen». Gjennom loggene fremkommer; «Dere gjør en god jobb på skolen. Stå på».

Oppsummert ser praksisfelleskapets deltakelse i læringsarbeidet ut til å ha stor betydning for både lærling og veileder, fordi lærlingen ofte går uten veileder på grunn av ulik turnus. Det kan synes som at mange har mye veilederansvar alene. Turnus gjør at veileder og lærlinger i perioder har få felles vakter, og at lærlingene derfor ofte går med mange ulike ansatte. Disse kan ha ulik bakgrunn og formell kompetanse, og mer eller mindre erfaring med, og motivasjon for å gå med lærlinger.

Ved å inkludere praksisfelleskapet mer i oppfølgingsarbeidet fra starten, gis en bedre oversikt over læringsarbeidet og personalet kan få et eierforhold. En veileder foreslo dette som tema på personalmøter. Det blir viktig å sørge for at både ledere og mellomledere deltar på samhandlingsmøter, slik at de involveres mer og bidrar til at praksisfelleskapet tar mer

ansvar. Dette kan for eksempel handle om å skape gode rutiner, gi tid og rom, eller helt konkret tilrettelegging av turnus.

Behov som ble uttrykt i plenum var et ønske om mer erfaringsdeling med andre veiledere, koordinator, faglærer og andre avdelinger.

Veilederrollen er vanskelig å definere, og veilederne har selv ulike forutsetninger. Hvor langt en kan og bør utfordre den enkelte lærling i forhold faglig og personlig utvikling, lærlingens helhetlige kompetanseutvikling er viktige pedagogiske spørsmål. Lærlingene må møtes individuelt, og det er viktig å ha tid til å bygge relasjoner og bli kjent med lærlingens forutsetninger. Tid til lærlingene er en utfordring i opplæringsarbeidet, og det er behov for støtte i oppfølgingen som trykker veileder. Behovet for å lære om veiledningsteknikker fremkommer tydelig av empirien. Overraskende er det ingen som nevner mangel på tid, eller eksplisitt som beskriver dette som en utfordring i oppfølgingsarbeidet. Fokuset er mer rettet mot å finne løsninger innenfor gitte rammer.

Møtet med lærer var et ønske fra veiledere, både i ordinært og i fireårsløpet. Dette kan tyde på at veiledere i det ordinære løpet har tilsvarende behov. Hvilken støtte disse har fra arbeidsgiver og fagopplæringen i oppfølgingsarbeidet har skolen lite innsikt i.

For å komme mer i dybden og få økt innsikt og en større og mer valid datamengde syntes det nødvendig å involvere flere deltagere. Faglærer valgte derfor å samle samtlige lærlinger i fireårsløpet. Det var også viktig å få frem erfaringer utover den ene kommunen, som kan ha ulike forutsetninger enn andre kommuner i samarbeidet.

#### 4.2.4 Fokusgrupper med Vg1- og Vg2 lærlingene 20.11.2015

De to kullene ble samlet for å gi innspill til neste samhandlingsdag, på tvers av årstrinn og arbeidsgiver. Oppdraget virket motiverende. Loggspørsmålene hadde en bevisst positiv vinkling på tre enkle spørsmål for å frembringe relevante erfaringer (vedlegg 4). Disse ble omformulert etter pretesten i lærlingetreffet for å få frembringe mer rike data omkring opplevelsen av praksis som lærling og elev, og samtidig dekke behovet for å være løsningsorientert med fokus på tiltak.

Lærlingene skrev ned momenter under de enkelte spørsmål for å sikre dokumentasjon av momentene, og planla et fremlegg der resultatene fra de ulike gruppene skulle presenteres for alle uken etter. Presentasjonene gav grunnlag for en plenumsdiskusjon der enkelte utsagn ble

begrunnet, utdypet og belyst fra flere lærlinger. Engasjementet var på topp. Vg2 lærlingene var opptatt av ulikheter i lærlingenes rammer i praksis; bedriftene har ulik praksis og rutiner, og noen har manglende rutiner for fraværsføring og dokumentasjon av lærlingtiden. Noen lærlinger ble satt inn i turnus, andres praksistid ble ført mer tilfeldig. Noen fulgte veileders turnus slavisk, andre har helt egen turnus. Andre igjen hadde større innflytelse i turnusoppsettet, og kunne sette sammen en egen turnus fortløpende. Lærlingene oppfattet dette som urettferdig, og etterlyste mer felles rammer. Lærer har imidlertid ingen rett til å gå inn i dette. At lærlingene i størst mulig grad har lik turnus som veileder, særlig i oppstartsfasen eller ved bytte av praksissted er imidlertid en fordel. De ulike rammene bidrar til unødvendig usikkerhet og uro rundt lærlingenes timer, både for lærlingene og veiledere. Ungdommen er vokst opp med et skoleverk rundt seg preget av faste rammer og like rutiner som gjelder for alle. For dem er det kanskje en utfordring å riste av seg elevrollen og akseptere ulikheter i lærlingerollen i de ulike bedriftene arbeidslivet representerer. De er dessuten tilknyttet enten fylkeskommunen eller opplæringskontor avhengig av hvilken kommune de er ansatt i. Dette er en utfordring i samarbeidet mellom partene fordi når det avholdes veilederkurs er det ikke en selvfølge at kommunene som er representert gjennom et opplæringskontor er tilstede.

I klasserommet blir ulikhetene tydelig gjennom erfaringsdeling mellom elevene, og faglærerne må svare, også for foresatte. Dette gjelder også ulik praksis knyttet til lønnsutbetalinger og lønn og arbeidstider. Dette er momenter som er ønskelig å frembringe for bedriftene for å skape bevissthet og diskutere hvorvidt det er et behov for mer struktur og faste rammer rundt læretiden i fireårsløpet.

Et felles samarbeid med bedriftene må etableres der disse erfaringene kan diskuteres for å finne gode løsninger på dokumentasjon av læretid. Sentrale elementer fra dette verkstedet skulle presenteres for bedriftene. Bilder er vedlagt (Figur 2-8).

Mest fornøyd med:

- God fordeling mellom skole og praksis, gir mange knagger
- Instruktørene er flinke til å spørre hva vi elever gjør på skolen
- Positivt, inkluderende og motiverende arbeidsmiljø
- Flinker, dyktige og engasjerte instruktører, men vil ha en fast, - går med mange forskjellige, - kan gi uvaner fordi ikke alle er like nøye som instruktøren min
- Ønsker og forventninger:



- At instruktøren kan forklare og begrunne og skape en forståelse for eleven
- Instruktørene må få mer informasjon
- Instruktørene må vite hva vi kan og ikke kan gjøre- mer samarbeid med skolen
- Ikke bli undervurdert, men få lov å delta. finne passende oppgaver. Ønsker å bli utfordret
- At arbeidet er variert og blir dokumentert
- Ønsker å være del i andre lærlingers læringsarbeid, mentorer, hospitering
- Vg1 lærlingene ønsker mer faste oppgaver, lite å gjøre, blir gående og observere.

### *Presentasjon av data*

Når det gjelder hva som var bra og fungerer uttrykker 6 fornøydhet med arbeidsfellesskapet, veiledere og medarbeidere. «Fornøyd med at veiledere og medarbeidere tar deg seriøst, tross alder». En sier; «Du blir prioritert i like stor grad som medarbeidere.»

Når det gjelder arbeidsoppgaver er mange opptatt av at de får variasjon, og få ta del i viktige læresituasjoner. De ønsker ansvar. «Varierte arbeidsoppgaver (individuellt), vi blir tatt med på forskjellige ting for eksempel sårstell, eller en annen viktig oppgave som skal skje». «Få muligheten til å ta ansvar (for egne oppgaver)». «Jeg ble dyttet frem, og fikk gjennomføre ønskede arbeidsoppgaver». To grupper er fornøyde med veilederne sine, men ikke alle har en fast, og de er ofte borte. De er opptatt av at veileder skal pushe men ikke for mye.

Mange var opptatt av fordelingen og kombinasjonen skole/praksis, og muligheten for å «prøve ut nye mange forskjellige plasser». De er opptatt av medbestemmelse i prosessen med valg av videre lærebedrift; «Vi i (kommunen) er veldig fornøyd med at vi har fått være med på å påvirke hvilke praksissteder vi skal være på, og hvor lenge vi skal være på disse plassene».

«God fordeling, mellom skole og praksis- ikke for mye praksis, ikke for mye skole» og «Kombinasjonen mellom praksis og skole, knagger» illustrerer dette. En gruppe sier; På denne måten kan vi elever finne ut hva vi har lyst til de senere årene», og viser til medbestemmelse og relevante arbeidsplasser. En gruppe er fornøyde med samarbeidet mellom klassene i løpet.

På spørsmål om hva som er bra med samarbeidet sier to Vg1 lærlinger: «Vi ser lite samarbeid. Veilederne vet ikke hva vi kan gjøre. Vi tror de må snakke med lærerne våre» og «Veilederne

får ikke nok informasjon». Vg2 sier imidlertid; «Samarbeidet er bra, men vi tror at dette er fordi vi (elever) har kunnskap som vi formidler videre til våre veiledere.»

Mange av svarene omhandler samsvar mellom teori og praksis, og det å ha knagger å henge kunnskap på. Det er godt samsvar mellom teori og praksis i løpet. Flere sitater bekrefter dette, og at dette gjør det lettere å lære og forstå. «Kunnskapen vi får på skolen, samsvarer med praksisen. KNAGGER». «At veiledere er flinke til å spørre, veilede og rettlede i forhold til temaene vi har på skolen, og prøver å knytt dette sammen.» Samarbeidet gir et godt læringsmiljø, og de blir ikke skolelei.

To grupper sier samarbeidsmøtene mellom lærere og veiledere er bra, og når det gjelder felles oppfølging; vurderingsmøter, evaluering av arbeidsoppgaver og læretiden er bra.

En gruppe sier «Bra springbrett til videre utdanning» og det gode miljøet i og mellom klassene trekkes frem av en ny gruppe.

Når det gjelder hvilke forventninger og ønsker lærlingene har til læreplass og veiledere, er to grupper enige om at de ønsker mer variasjon i arbeidsoppgaver, og at veilederne vet hvilke arbeidsoppgaver som er relevante. Et sitat sier; «at veilederne vet hva vi har lov til og ikke, for eksempel 1. året tok noen kollegaer det som en selvfølge at vi skulle gi medisiner- noe som vi absolutt ikke hadde lov til. Mens noen var usikre på om vi klarte å re en seng». Dette funnet samsvarer med funn i tidligere undersøkelse (2.1.8).

Forventninger om hvordan lærlingene ønsket å bli møtt og hvordan de skulle lære var mange. Dette viser reflekterte lærlinger med høy motivasjon for faget, for eksempel «Å lære og bli god til å hjelpe brukerne på en hensiktsmessig måte, utøve passende kommunikasjon, være i stand til å skape å skape relasjoner» og en Vg2 elev «ønsker selvstendighet i arbeid».

Praksissteder som er ettertraktet; «Ønsker om å være i HJSP/sykehuset» og «plasser med mer action».

Arbeidsfellesskapet og dennes betydning for overføring av kunnskap ble satt i sammenheng med å engasjere arbeidsfellesskapet, og ble nevnt i ulike vendinger; «At alle som jobber på arbeidsplassen våres også har kunnskap om hva vi kan, og hva vi har vært gjennom- slik at de også kan videreføre kunnskap til oss» og «Ikke bli undervurderte, arbeidsstedet må vite hva vi kan og utfordre oss!» samt, «Og vi lærer forskjellige ting og arbeidsplassen må sette seg inn i det så vi får en best mulig læring.»

Mange av svarene i kategorien omhandlet forventinger til og relasjonen mellom lærlingerollen og veilederrollen.

«Det er veldig viktig at veilederne er klar over at dette er vår første gang i helsetjenesten, og at alt dette er helt nytt for oss.» Andre nevner å få mestringfølelse, slippe til, bli tatt seriøst, bli respektert, og å kunne spørre. Et sitat går på veileder som rollemodell og viktigheten av samsvar mellom teori og praksis; «Vi som elever 1. året plukker til oss alt det veilederne våre sier og gjør- derfor er det kjempeviktig at veilederne gjør alt riktig i for eksempel i stell fra starten av».

Et funn som går igjen (Mugaas, 2015) er å utnytte ressursene i fireårsløpet bedre. Dyktige lærlinger kan selv være biveiledere(Vg2); «..at vi kan være veiledere når vi går i 3, 4 klasse- dette fører til mer læring både for oss, og for de elevene som begynner i 1. klasse».

Forventinger til veilederne går igjen; «Forventer at veilederen inkluderer fagstoff i det vi gjør, og informerer og «underviser» i arbeidet. At personen kan forklare og begrunne det h\*n gjør og skaper en forståelse for eleven».

En gruppe var særlig opptatt av dokumentasjon;» At det blir dokumentert». En gruppe ønsket videreføring av lærlingemøtene med faglærer; «Fortsette med refleksjonsgruppene».

#### 4.2.5 Evaluering

I prosjektets oppstartsfase er det brukt elementer fra fokusgrupper i datasamlingen (3.6). Dette var et bevisst valg for å gi retning for møtene, og gi deltakerne mulighet til å fordype seg gjennom samhandling og fokusering. Deltagerne har like roller og kontekst er lik. Ifølge Halkier og Gjerpe (2010) kan polarisering og konformitet forekomme i fokusgrupper.

Samtidig ble det gitt godt sosialt rom, og gruppestørrelsene var gode. Faglærer strukturerte etter innspill, og data ble samlet systematisk gjennom logg. Slik ble også den enkeltes stemme hørt uten andres påhør. Blandingen av fokusspørsmål og informasjon fra faglærer i de to første møtene kan ha påvirket empirien. En kritikk er at det empiriske grunnlaget er logg som konkret spørreplan. Samtidig gav disse en SØT-tilnærming som beskrevet i 3.6. Individuelle logger ble valgt fremfor lydopptak av respekt for deltakernes initiativ. Lydopptak kan virke invaderende og slik hemme datainnsamlingen, og ikke minst den sentrale læreprosessen. Samtidig kunne lydopptak gitt et rikere datamateriale og god dybdeforståelse ved å tilrettelegge for samhandlingsanalyse. Validitet og reliabilitet drøftes videre i 5.

Empirien viser at å ikke ha arbeidsoppgaver kan signalisere mangel på motivasjon, egnethet eller mestring, og kan være og lite utfordrende og motiverende. Slik ønsker ikke lærlingene å fremstå. Ungdom i utdanning er bevisste sine rettigheter angående vurdering, og vil ha tydelige tilbakemeldinger. I YFF gis det dokumenterte tilbakemeldinger på It`s Learning av faglærer. Det så ut å være dissonans i lærlingenes forventinger og veilederens praksis omkring vurdering og dokumentasjon. Veiledernes holdninger til bruk og innhold i YFF perm var positive. Samtidig er perm tilpasset ordinært løp, og bortfaller ved Vg3. Hvordan læretiden dokumenteres, og hvordan aktørene kan få til felles dokumentasjon og vurdering, ble derfor viktige momenter. En visjon ble videre et felles system som kunne bidra til å utvikle felles lærings- og vurderingskultur, og utgjøre ett knutepunkt mellom teori og praksis, skole og bedrift.

I YFF dokumenteres hvilke kompetansemål fra Vg3 i bedrift eleven har jobbet med. Dette skal fremkomme av et vedlegg til et kompetansebevis, og målene hentes fra BFK`s verktøy. Verktøyet skal kunne gi støtte for å lage lokale læreplaner med konkretiseringer. Vurdering av måloppnåelse knyttet til fag, kompetansemål og konkrete delmål kan dokumentere læretid og samtidig gi underveisvurdering.

It`s Learnings er skolebasert og tillater ikke tilgang til bedriftene. I tillegg mister elevene tilgang til plattformen når YFF er sluttevaluert. Lærlingene trenger dokumentasjonen ved fagprøven på Vg4. Faglærerne ba BFK om innføring i verktøyet, og fikk et minikurs med representanter fra BFK på skolen. Verktøyet kan følge lærlingene gjennom utdanningen, og aktørene i fireårsløpet kan alle gis tilgang. Dette kan åpne opp for flere muligheter i samarbeidet.

Ved å utnytte handlingsrommet i YFF kan faglærer gjennomføre differensiert undervisning i bedrift, og utnytte rommet til samhandling og kompetanseheving. Faglærers timeantall i YFF vil være en viktig ressurs. Rammer i fag- og timefordelingen samt andre arbeidsoppgaver kan slik legge begrensinger for samhandling. Skolens rolle i samarbeidet synliggjøres. Lærlingers tilstedeværelse i bedriften må være forutsigbar. Fleksibilitet i undervisningens læringsarenaer forutsetter en god dialog, og god informasjonsflyt. Å skape kultur for deling, refleksjon og fagutvikling i og mellom lærlinger og veiledere, er praksis som kan videreføres på Vg3 og Vg4, ved å bli en lært og integrert del av praksis.

Deltakernes ble introdusert for prosjektet, og det er et positivt engasjement. Lærlingenes stemme gav liv til prosjektet som medførte tiltak i form av samlende møter med lærlinger og

veiledere på tvers av kull, løp og bedrifter. Utprøving i praktisk oppfølgingsarbeid, erfaringslæring og metodikk var inspirert av fokusgrupper, og fremtidsverksted med SØT-modell og gav en forståelse av aktørenes opplevelser av felles oppfølging i bedrift. Gjennom demokratiske prosesser er tiltak iverksatt for å møte behov. Empirien viser overveiende positiv evaluering av innholdet, og ny forforståelse peker på behov som fremgår av hensikt med aksjon 2.

### 4.3 Aksjon 2 i tidsperioden 12.2015- 02.2016 Bidra til dialog og løsninger

#### 4.3.1 Hensikt

- Presentere empiri om lærlingenes behov
- Drive felles læringsprosesser fremover med faglærere som kunnskapsledere
- Gjennomføre og vurdere innholdet i samarbeidet gjennom erfaringslæring og logg
- Kartlegge erfaringer og praksis med dokumentasjon av læretiden
- Presentere og evaluere et forslag til felles dokumentasjonsverktøy
- Være bevisst synergieffekter og parallelle prosesser

#### 4.3.2 Samhandlingsdag 15.12.15

En samhandlingsdag ble arrangert av skolen på et lokalt konferansehotell. Dette var tredje og siste møte finansiert av statlige midler gitt til samarbeidet (2.1.8). YFF muliggjorde faglærernes deltakelse. Faglærerne organiserte innholdet på bakgrunn av erfaringer og tilbakemeldinger fra uformelle og formelle møter i og mellom aktørene, og tolket empiri fra veileder- og lærlingemøtene. I følge Højberg innebærer fortolkning forklaring på forståelse og aktørene er «bærere af betydnings- og meningssammenhænge» (Højberg, 2013, s. 289). Invitasjon med program ble mailet aktørene, og fulgt opp med uformelle samtaler og oppmuntring i oppfølgingsarbeid i bedriftene. På skolen ble lærlingene oppmuntret til å motivere kollegaer til påmelding. Over 50 aktører deltok på det aktørene gjerne kaller kurs. Faglærernes ønske var å skape et felles verksted inspirert av fremtidsverksted med SØT-modell (3.6) fremfor kurs med informasjon og instruksjoner om opplæringens organisering, innhold eller form. Å prøve ut endring gjennom aksjonsforskning involverer myndiggjøring av deltagerne slik at de utvikler medbestemmelse gjennom sin relasjon til organisasjonen (Nielsen, 2013, s. 325). Verkstedformen ble sett som frirom og arena for samhandling og

demokrati, og utvikling av felles kultur mellom skole og bedrifter, der opplæringens innhold og form kan diskuteres, evalueres og bidra til endring.

Faglærerne ønsket å forfølge, videreføre og prøve ut ulike aktiviteter fra fjorårets samhandlingsdager ved å legge til rette for bruk av aksjonsforskningsstrategier.

- Informasjonsdeling fra partene i samarbeidet
- Støtte utvikling av struktur på læringsarbeidet i bedriftene gjennom erfaringsdeling
- Tilbakekobling til empiri fra undersøkelser som utgangspunkt for refleksjon og diskutere løsninger
- Dialog og erfaringsdeling både innenfor grupper med samme roller, og på tvers av roller og organisasjoner

Områdeleder holdt en orientering om det fireårige løpet og samarbeidsavtalens innhold. Deretter fulgte et innslag om organisering av arbeidstid ved kommunene. Fagopplæringen hadde en briefing om Fagopplæringsseksjonen ved Utdanningsavdelingen i fylket. Deretter stod fokusgrupper på programmet med temaet; Refleksjon over lærings- og oppfølgingsarbeidet med lærlingene. Det ble gitt god tid til gjennomføringen av fokusgrupper sammensatt av 5-8 aktører med læring og erfaringsdeling rundt fokusspørsmål. Deretter la den valgte gruppelederen frem gruppens erfaringer fra fokusgruppene. Fokusgruppene var satt sammen i små og kjente grupper. Deretter var det fremlegg av resultatet i den store forsamlingen. Slik kan analyse og læring skje først på gruppenivå innenfor en gruppe, deretter på individnivå, i og på tvers av gruppene (Halvorsen, 2008) ved at holdninger og konstruksjonsdannelse blir et felles anliggende. Faglærer var moderator, ledet ordstyringen, og tilbakeførte gruppens svar som en form for kommunikativ validering (Kvale & Brinkmann, 2009), og momentene ble ført på tavlen av en annen faglærer. Bildedokumentasjon er vedlagt med figurtekst 9-15 (vedlegg 10). Her satt deltagerne i salen, mens faglærerne stod fremme. Aktører kan forandres gjennom dialogen som en utdanningsaktivitet (Kvale & Brinkmann, 2009), og dialogen bidro til dette.

Områdeleder førte referat. Veilederne var senere i grupper på tvers av bedrifter for erfaringsdeling, men innenfor samme kommune, for å gi trygge rammer. Momentene er transkribert, og analysert etter Grønmo (2004, s. 248), med koding, kategorisering og begrepsutvikling, og presenteres i 4.3.3. En time var satt av til felles oppsummering, og refleksjon etter gruppearbeidet ved faglærerne i plenum. Utdanningsavdelingen i fylket skulle

presentere dokumentasjonsverktøyet deres, men ble avlyst på grunn av sykdom. Dette medførte at faglærerne holdt en kort presentasjon, og viste frem verktøyet. Det ble satt av tid til refleksjon for å diskutere muligheter og begrensinger ved verktøyet i grupper.

Etter en times sosialt samvær og felles lunsj var idet igjen refleksjonsgrupper og fremlegg i plenum av gruppens refleksjoner omkring de enkelte spørsmål (4.3.4). Samme framgangsmåte ble brukt. Interessen og engasjementet var stort. Programmets siste time var avsatt til oppsummering og veien videre ved faglærerne. Representanter fra fylkeskommunen tilbød gratis kurs i verktøyet for kommunene. Faglærernes foreslo at lærlingene kunne delta på kurset sammen med veiledere som gjensidig støtte i læringsarbeidet. Det var satt av god tid til å føre individuelle logger. Disse ble ført tilslutt, men var utdelt ved oppstart av dagen. Empirien presenteres i 4.3.4 etter kategorier i analysen.

#### 4.3.3 Presentasjon av data fra fokusgruppene

Veilederne ble bedt om å fortelle om sine erfaringer som veileder, om hva de fikk til bra, og hva som kunne videreutvikles.

Veileders forutsetninger: Det er positivt å være to veiledere fordi det gir støtte. Å veilede bidrar til bevisstgjøring når en må forklare og begrunne. Det er bra å kunne bygge på egne erfaringer».

Lærlingenes forutsetninger er ulike og en gruppe nevner alder som en rammefaktor. Ellers viser erfaringene at det er ulike opplevelser og at type praksis spiller inn på dette.

Når det gjaldt spørsmål om forventninger og ønsker til lærlingene, var de mest sentrale funn om lærlingenes holdninger og utøvelse av lærlingerollen; for eksempel angående motivasjon for faget «Vil jobbe innenfor helsevesenet»; og «respekt for brukerne» og «God arbeidsmoral». Andre holdninger som sees som viktig er; «Punktlighet». Når det gjelder andre holdninger kan nevnes å orientere om mål, ta initiativ, stille spørsmål og gi oversikt over hva de jobber med på skolen. Praksisfelleskapet og lederansvar nevnes her; «lederne har et ansvar», og «forståelse fra kollegaer-felles ansvar».

Veilederne var blitt presentert for lærlingenes refleksjoner, og det tredje spørsmålet gjaldt hvordan deres egne forventninger samsvarte til dette. Lærlingene ønsker å få være med på læresituasjoner og få utfordringer. Et funn her som viser dissonans er «Må tørre å si nei- sette grenser». «Må jobbe på samme nivå» er et utsagn her, som kan vise til en bevisstgjøring. Det

er bra samsvar fremkommer det av data og samarbeidet er en kategori; «samarbeidsdager er viktig. Det er en fin måte å inkludere eleven på». Ellers er det «bra å få komme inn på skolen og «hente» eleven». Veilederes mangel på status og lønn tas opp her.

Tilslutt ble veilederne spurt om hva de eventuelt kunne bidra med for å forbedre samarbeidet og møte lærlingenes forventninger. Funn viser at når det gjelder samarbeid med skolen, er det å «Innhente info fra skolen- tettere samarbeid» viktig. De trenger «Informasjon både fra skolen og elev/lærling-samkjøring». Det synes som at det er god vilje til å «Videreutvikle samarbeid/kontakt med skolen». Når det gjelder samarbeid i arbeidsfellesskapet er det å gi lærlingen turnus, og «Få intern plan i system- få et eierforhold til denne». Videre er det å bedre samarbeidet, dele erfaringer, dele ansvar for lærlingene og å skape gode rutiner for mottak av dem viktig. Et annet viktig funn er at det er nødvendig å avsette tid til refleksjon samtale med lærlingen.

Flere konkrete tiltak i forhold til veileders utøvende rolle tas opp her: for eksempel «Mere fokus på mål», «Spørre hva eleven gjør på skolen», «Trygge elevene, men gi utfordringer», «Møte eleven der hun/han er», «NB: Følge opp lærlingens læring», «Fokus på lærlingens forventninger», «Motivere lærlingen til å spørre-refleksjon».

Fokusgruppene hadde videre en logg med spørsmål som skulle bidra til fokus. Det første spørsmålet var hvordan lærlingenes arbeid dokumenteres, og hvordan dette eventuelt kunne forbedres. Her kom det frem at noen dokumenterer gjennom avkryssingsskjemaer i YFF-mappen. Noen dokumenterer i elevens mappe. Andre dokumenter på PC. Noen lager egne oppgaver som de gir lærlingen. Empirien viser videre en bevisstgjøring omkring mangel på dokumentasjon. «Stort språk» og «Bedriftenes ansvar å dokumentere-fagprøve! (4 års dokumentasjon). Begrunne prosedyrer. Informasjon om ansvar» viser dette; «Hva vil de lære? Hva har de lært?». Forslag til forbedring er mappe eller nettside, utbedringer av sjekkliste med et kommentarfelt. «Tid til å følge opp dokumentasjon» og «Tilgjengelighet? Alle har ikke tilgang..» er et funn her.

Hvordan verktøyet kan bidra til å sikre kvalitet og dokumentasjon for lærlingen, var neste fokusspørsmål. Positiviteten var overveiende; «Dette blir bra/må bli bra», og kvalitet gjennom økt samarbeid om dokumentasjon synes fremtredende gjennom «Mer kvalitet-felles kvalitet, «Tre parter tar del» og «Veileder også tilstede i dokumentasjonen».



«Trening i grunnleggende ferdigheter», «Helhetlig- Oversikt», «Større forpliktelse- Mer innsikt» og, «Hvilket nivå er eleven på» er andre sitater som illustrerer opplevelsen av behovet. Det kommer også frem at dette kan være «Anvendbart i ordinært løp- flere fag».

#### 4 3.4 Presentasjon av data fra individuelle logger

Totalt 39 respondenter leverte individuell logg på slutten av dagen. Totalt 6 deltagere leverte ikke logger, inkludert to lærere og områdeleder. Tre gikk tidligere, og leverte ikke logg. Loggen ble innsamlet på slutten av dagen (vedlegg 9). Loggen bestod av to enkle spørsmål. Data er transkribert, og deretter analysert med koding og kategorisering, begreps- og teoriutvikling etter Grønmo (2004).

På spørsmål om hva den enkelte har lært i dag, og som er nyttig i videre arbeid nevnes dokumentasjon, eller dokumentasjonsplikten i 16 logger. For eksempel «at vi bør dokumentere bedre», «Dokumentasjonsplikten min» 9 nevner «blir.no» med navn.

13 sitater omhandler erfaringsdeling som nyttig. Et typisk sitat her er;» Viktig og bra å høre /diskutere andre arbeidsteders erfaringer» og «Nyttig og interessant å dele erfaringer med folk fra andre bedrifter». «Vi som er veiledere ser ganske likt på utfordringer og gleder ved å ha lærling».

8 logger omhandler innslag og diskusjon om arbeidsmiljøloven for lærlinger. «Arbeidstidengjør dagen lettere å planlegge i og med at de kan være med på hele aftenvakter».

Den opprinnelige samarbeidskontrakten fremholdt at lærlingene ikke skulle jobbe senere enn 22.00 på vakter med påfølgende skoledag. 4 logger nevner Intern plan.

17 sitater dreier seg på ulike måter om læringenes tilbakemeldinger. Mange har gjort seg tanker om disse, for eksempel om deres forventninger; «Hvor viktig min Elev plutselig ble. Føler et stort ansvar. De er bare elever, og er unge trenger tid. Jeg selv må holde meg godt oppdatert faglig» og «Fint med tilbakemeldinger fra lærlingene. Flott at de peker på forbedringspunkter og det bør vi fortsette med». Tre av disse fremhever arbeidsfellesskapet; «Felles ansvar», «å få med alle på å gjøre lærlingene gode. De skal bli våre kollegaer». En sier» Ta opp lærlingearbeid i personalmøter, ol.».

En sier «startpakke», plan, arbeidsoppgaver til lærlingen». En nevner «... burde hatt mer tid til lærlingen». En sier; «Gi rom til veilederne». Dette kan tyde på at tilbakeføring av empiri gir bevisstgjøring.

Tre har lært noe nyttig om veilederkurs, mens to andre sitater nevner hospitering og kurs i loggføring som viktig når det gjelder kompetanseheving.

Et par nevner konkrete opplysninger for eksempel kompetansemål og lærlingens perm. Et viktig funn i kategorien samarbeid er at budskap om å finne direkte veier å nå frem med informasjon på er viktig; «At vi som veiledere får informasjon rett til oss, ikke via våre ledere, kan gå lang tid før informasjonen når oss.

Avklaring av ansvarsforhold er viktig; «Vi trenger enda tettere kommunikasjon mellom skole/arbeidsliv. Avklaringer slik at vi er sikre på hvem som har ansvar for hva» og en følger opp erfaringsdeling som nyttig med; «Opparbeide et bedre samarbeid med de andre arbeidsplassene i kommunen».

Den siste kategorien omhandler evalueringer av innholdet eller læringsutbyttet av dagen; tre nevner spesifikt å ha lært mer om fireårsløpet, seks viser til informasjon som viktig; «Nyttig informasjon av faglærere. «Har lært mye om hva som skal til man skal være veileder for lærling. Bevisstgjøring vises gjennom; «Positivt med kurs!» og «Jeg har lært hvor viktig det er å være veileder for lærlinger. Mye viktigere enn jeg trodde før dette kurset.» At innholdet på dagen oppfattes som relevant kan illustreres med dette sitatet; «Mange bra innspill i forhold til gruppearbeid. Fokus på målsetting.»

Det neste spørsmålet oppfordret deltakerne til å fortelle om to ting de syntes var interessant, og som de gjerne skulle lært mer om. Hele 24 av sitatene her omhandler og nevner verktøyet ved navn. De fleste skriver kun «blir.no», mens en utdyper; «opplevde å sitte igjen på slutten av dagen med en følelse av å ikke ha gjort de tingene/dokumentasjon, jeg skulle ha gjort. - trenger mye opplæring i dette. Blir.no ønsker dette velkommen. Gjerne på kurs» mens andre nøyer seg med «Blir.no var interessant og det vil jeg gjerne på kurs om». 4 nevner opplæring i verktøyet og kursing. Videre inneholder 13 sitater ordet dokumentasjon, de fleste skriver kun dette ordet, eller «Ønsker å lære mer om dokumentering.»

8 sitater omhandler kategorien erfaringsdeling. Ord som meningsutveksling, gruppearbeid, refleksjoner og dele erfaringer er knyttet sammen her. Her er sitatene mer ordrike, og skildrer ulike perspektiver, for eksempel; «Veldig nyttig og lærerikt med gruppearbeid og refleksjoner.

Bidrar til å «rydde opp» i misforståelser om at elev/lærlingene er noe spesielt. Får frem ulikheter og smarte måter å jobbe på.» og nytten i å dele erfaringer på tvers av bedrifter kommer frem; «Interessant å høre hvordan andre enheter jobber», og «Gruppearbeid-forskjellige nivåer på lærlinger». Lærlingenes ulike forutsetninger og tidligere erfaringer er viktigere enn først antatt. Dette fremkommer på tvers av kategoriene. 3 nevner arbeidstid, og

av ett sitat fremkommer; «at eleven følger veileders turnus, kan jobbe fulle aftenvakter». Det kan synes at mange ikke går i veileders turnus. Dette er viktige rammer.

Fire sitater omhandler lærlingenes tilbakemeldinger, for eksempel; «Lage konkrete oppgaver til lærling». Noen vil ha mer av dette; «Vil gjerne ha mer feedback ifra lærling/ lurer om man veileder på «riktig måte». Noe av usikkerheten veilederne opplever, kan imøtekommes med en tettere dialog med lærlingen selv, og gjennom lærerne.

Ett sitat viser direkte til et sitat fra en lærling; «Målsettinger: sette opp mer «delmål». Spesielt første halvår, da alt er «nytt». Ett sitat omtaler det som spennende å høre om lærlingenes forventninger til veilederne.

Angående samarbeid med skolen vil flere vite mer om samarbeidet og hva lærlingen gjør på skolen. Noen har spørsmål om læreplanen og konkrete kompetansemål, for eksempel «Læringsplaner, hva de gjør/lærer på skolen til enhver tid». Her nevnes «Mer info om mail fra skolen.» og «Hva vi kan forvente av 16-åringer i forhold til stadig nye utfordringer de skal jobbe med».

Videre er det 5 sitater som uttrykker ønsker om ulike former for kompetanseheving; «KURS!!» og «Skulle gjerne hatt instruktørkurs!», mens to nevner spesifikt i dokumentering; «Kurs i dokumentasjon-loggføring». En har bitt seg merke i hospiteringstilbudet; «Hospitering! også internt».

Kvantifiserbare data er at verktøyet er nevnt med navn i 32 tilfeller, mens ordet dokumentasjon nevnes ved 31 tilfeller i loggene. I 17 ulike logger forteller deltagerne at de har lært av erfaringsdeling, meningsutveksling, diskusjoner og gruppearbeid. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser, og kan peke på et behov for å avklare og få bekreftelse på sine erfaringer som veileder. Det kan bety at felles refleksjon, deling i grupper og i plenum er en metode som kan brukes til å lære felles. Skole og bedrifter lærer å lære sammen, som i deuterolæring (Klev & Levin, 2009).

«KAN IKKE VELGE. ALT VAR IGRUNN INTERESSANT. MYE Å LÆRE». 15 sitater som indirekte eller direkte inneholder evaluering av samhandlingsdagen og gjelder innhold, organisering eller læringsutbytte. Noen av disse er referert til under andre kategorier, mens andre kan nevnes her; «Felles refleksjoner var lærerikt og all informasjon var viktig, manglet det meste. Må få det mye tidligere på året.». Noen er mer konkrete og viser til for eksempel læreplan, eller informasjon om fireårsløpet, og lærlingenes forutsetninger og mål. «Lært mer om: Mer om hva læreplanen til lærlingen skal gjennom».

#### 4.3.5 Synergieffekter i aksjonsperioden

Synergieffektene presenteres i rapporten som prosesser som har utviklet seg parallelt og over tid. Disse går i hverandre men er presentert vesentlig kronologisk, og som enkelteffekter for å gi en deskriptiv fremstilling av samarbeidsprosessene mellom skole og arbeidsliv.

##### *Samarbeid om møte med foresatte 13.09.16*

Lærlingene kan ha spørsmål relatert til sitt arbeidsforhold, som det kan være problematisk at faglærerne adresserer. I slike tilfeller henviser skolen til ansvarlig koordinator. Faglærer inviterte koordinatorene til møte ved foresatte og lærlinger. Hensikten var å inkludere arbeidslivet, bevisstgjøre og synliggjøre ansvarsfordeling, samarbeidet mellom skole og bedrifter, og tilrettelegge for helhetlig oppfølging og læring. Det ble en god dialog, og lærlinger og foresatte gav spennende innspill til samarbeidet. Disse gjengis her;

- Lære elevene ved skolestart om arbeidskontrakter, dokumentasjon, arbeidsforhold, arbeidslivet, personalansvar, hvordan bedrifter fungerer. Må vite hva de går til.
- Dele erfaringer med ny klassen slik at de ikke «går i samme feller» - lære av feil
- Invitere fagorganisasjoner som Delta, slik at elevene kan lære om fagorganisering
- Informasjon om fireårsløpet må nå den enkelte veileder og nye veiledere i bedriftene
- En sluttevaluering med koordinator, faglærer, veileder, lærling og leder i lærebedrift
- Tidligere halvårssamtaler, for eksempel ved oppstart på ny praksisplass sammen med veileder, koordinator og faglærer
- Lærlingene ønsket seg en «sluttsamtale» for eksempel med vekstpunkter sammen med veileder før avslutning av hver praksisperiode

Innspillene ble formidlet til områdeleder, og er fulgt opp av koordinatorene og faglærere i felles oppfølgingsarbeid. Felles halvårssamtaler gjennomføres ved begge skoleterminer, og flere tiltak er iverksatt for å nå nye veiledere med informasjon. Det er tilrettelagt for mer erfaringsdeling mellom lærlingene fra ulike kull. I samarbeid med kommunene er det gjennomført tiltak for at lærlingene skal lære mer om arbeidslivet, plikter og rettigheter som arbeidstaker, og innholdet i arbeidskontrakten.

##### *Deltagelse i et internasjonalt utvekslingsprosjekt med Sverige*

Lærlingene deltar i et fireårig gjensidig erfarings- og utvekslingsprosjekt med en yrkesfaglig skole i Jönköping, Sverige. Prosjektet er finansiert av Norpluss Junior. Målet er økt

internasjonalisering og muligheter for fremtidig praksis i nabolandet. Det første året involverte det første kullet. Norske og svenske klasser hadde gjensidig erfaringsutveksling via Skype. De sammenlignet relevant lovverk for yrkesutøvelsen, innhold og organisering av utdanningen, og organisering av helsesektor og helsetjenester. Den svenske utdanningsmodellen er presentert i 2.2. Til sammen 10 elever hadde gjensidige utvekslingsbesøk. De svenske var i Norge våren 2016. Lærebedriftene tok imot svenske elever i samarbeid med faglærerne. De norske elevene fungerte som veiledere for sine svenske gjester i lærebedriften. De svenske faglærere deltok med de norske i oppfølgingsarbeid ute i bedriftene. Høsten 2016 var det tilsvarende utvekslingsbesøk i Sverige, med praksis på sykehuset i Jönköping. Sykehuspraksis er ettertraktet for norske elever. Faglærerne hadde studiebesøk på et psykiatrisk sykehus. Sverige har gode erfaringer innenfor fagfeltet som først innværende år inneholder kompetansemål i læreplanen i felles programfag (Utdanningsdirektoratet, 2016a) som omhandler rus og psykiatri (2.5.2).

Vg1 og Vg2 er inkludert det tredje året av prosjektet. Lærlingene har intervjuet veiledere om temaet «Yrkes stolthet», og gruppevis sammenfattet data- som utveksles med Sverige. Et delmål er refleksjon over, og utprøving av digitale og sosiale medier som samhandlingsform. En positiv innstilling og tett samarbeid med lærebedriftene har muliggjort prosjektet. Lærlingenes profesjonalitet og gode adferd har bidratt til et godt læringsutbytte. Det ble våren 2017 gjennomført en ny utveksling i Norge. En Vg3 lærling har fått tilslag fra arbeidsgiver om å gjennomføre læretid på sykehuset i Jönköping. Samarbeidet i fireårsløpet har vekket den svenske skolens interesse, og det ble organisert nye studiebesøk i de norske lærebedriftene. Fireårsløpets deltakelse skyldes tilknytningen til skolen i fire år, altså gjennom hele prosjektperioden. Elevene ansees å ha kompetanse til å ha sykehuspraksis i Sverige, og det formelle krav i forhold til å søke arbeid i Sverige med tittelen Helsefagarbeider undersøkes av Norpluss.

### *Gjensidig hospitering*

Hospitering kan være en måte å skape felles forståelse for å understøtte læringsprosessen. Gjennom hospitering utvikles felles forståelsesrammer som kan være grunnlag for dialog og refleksjon som igjen kan gi nye handlingsmønstre slik Klev og Levin (2009, s. 100) beskriver. Bevisst utforming av læringsarenaer er viktig. Med bakgrunn i hospiteringsavtalen fikk alle løp ved skolen tilbud om å motta hospitanter og selv hospitere. I fireårsløpet har samtlige faglærere søkt midler og hospitert i bedrifter, selv områdeleder. I oppfølgingsarbeid er

veiledere oppmuntret og invitert til hospitering. Muligheten, og fordelene ved hospitering er også formidlet på samhandlingsdager, og ved andre sammenhenger. Hospiteringsmidler er brukt i rekrutteringsarbeid ved at arbeidsgiver støttet veileders deltakelse på praksisdager med 10. klassinger. I samarbeid med faglærerne og lærlingene delte de erfaringer fra sitt arbeid. Rundt 17 veiledere hovedsakelig i det fireårige løpet samt enkelte fra ordinært løp hospiterte i fireårsløpet skoleåret 2015/16. Ved å tilrettelegge for den enkelte veileder var det færre hindre for å komme inn på skolen. Noen fikk observere, mens andre underviste. Noen presenterte sitt arbeid og sin arbeidsplass, og fortalte om brukergruppe de har stort engasjement for, mens andre har veiledet i refleksjonsgrupper med lærlinger. Andre igjen har hatt med egne caseoppgaver fra arbeidsplassen sin som lærlingene har fått jobbe med.

#### *Videreutvikling av halv- og helårssamtaler*

Etter samhandlingsdager og oppfølging av felles lærlinger i Hole kommune ble lærer invitert med til å delta i halvårssamtaler med lærlingene og lærlingekoordinatoren i Hole kommune. Halvårssamtaler gjennomføres hvert halvår av opplæringsbedriften for å dokumentere og sikre progresjon. Her fantes en åpning for felles dialog der vi også kunne lære av hverandre. De første samtalene med de 9 lærlingene i kommunen ble gjennomført ved terminslutt i desember 2015. Tilstede var lærling, faglærer og koordinator. Halvårssamtaler kan slik sørge for mer friksjonsfrie overganger fra YFF til lærlingtid, og fra lærebedrift til lærebedrift, og slik sørge for en rød tråd gjennom løpet. Koordinator finner lære plasser også til elever i YFF i ordinært løp. Felles halvårssamtaler kan således gjennomføres også for vanlige elever i ordinært løp i faget YFF, og bidra til en god oversikt for kommunene og et tettere samarbeid også om ordinære lærlinger. YFF-timer brukes til halvårssamtaler, og slås sammen med halvårsvurdering i faget. Det settes mål sammen for neste halvår og lærlingen gir ønsker om læretiden videre. Dialogen rundt den enkelte lærling bidrar til differensiering og tilpasning. Halvårssamtalene er i fireårsløpet blitt en fast etablert struktur i fireårsløpet gjennom Vg1 og Vg2. Trivsel, motivasjon, læring, og utvikling evalueres i samtalen, og det tilrettelegges for en helhetlig kompetanseutvikling. De felles samtalene gir et tydelig signal i bedriftene om at skole og bedrift står sammen om opplæringen. Dette kan bidra til å synliggjøre et likeverdig og gjensidig samarbeidsforhold. Dette ble deretter gjennomført også i Ringerike, Flå og Krødsherad kommune, med de ansvarlig faglærer og koordinator, eller annen opplæringsansvarlig.

### *Fylkesmesterskap i Helsearbeiderfaget mai 2016*

I november 2015 kom en forespørsel til skolen fra koordinator i Hole kommune om å delta på et «kickoff» for Fylkesmesterskapet i Helsearbeiderfaget i regi av Virke og Delta. Yrkeskonkurransen kan sees som en metode for å skape flere arenaer for samarbeid og møteplasser mellom skole og næringsliv. I denne arbeidsgruppen samarbeidet læreren i fireårsløpet med representanter fra ulike kommuner i fylket, Delta og Virke. Det ble holdt et møte for arbeidsgruppen ved skolen for å vise frem skolens lokaler som er egnede for å avholde et fylkesmesterskap. Motivet for å delta var å skape engasjement, nysgjerrighet og skape blest lokalt, både for skolen og for utdanningen og yrket. Lærlingene ble oppfordret til å delta i konkurransen. Det var utviklende for relasjonen til praksisfeltet å samarbeide om å arrangere fylkesmesterskapet, og sammen bidra til å finne relevant innhold for mesterskapet og deltagerne.

Arrangementet ble avholdt ved skolen i mai 2016, og kan ha skapt positive effekter som anerkjennelse av skolen som samfunnsinstitusjon, yrkesstolthet og gode opplevelser omkring yrkesfaglig utdanning i lokalsamfunnet. Fireårslærlingene fikk henholdsvis 1., 3. og 4. plass i konkurransen, og vinneren deltok i NM i Bergen med klassen med som støtte og heiagjeng. Fylkesmesteren ble senere tilbudt og inngikk lærekontrakt med det lokale sykehuset. I neste omgang er det ønskelig at også elever fra det ordinære løpet ønsker å delta. Å konkurrere med lærlinger som allerede har så mye praksis, kan virke truende. En konkurransesituasjon mellom disse er ikke formålstjenlig, og ønsket er heller å kunne spille på hverandres erfaringer og ha et godt samarbeide.

### *Praksisdager*

Samhandlingsdagen ble brukt til å fremme og initiere andre tiltak som kan virke fremmende på samarbeidet. Hvert år i uke 4 arrangerer skolen praksisdager for ungdomsskolens 10. klassinger. Faglærerne inviterte veilederne til å delta. Veilederne søker hospiteringsmidler fra fylkeskommunen til dette. Veiledernes rolle er å dele erfaringer om sitt yrke, mulighetene som følger yrkesvalget, arbeidsoppgaver og arbeidsdag, og veilederrollen. Hensikten er at ungdommene skal treffe yrkesutøvere, faglærere og lærlinger samlet.

### *Tverrfaglige oppgaver på skolen basert på individuell praksis*

Etter å ha utviklet en nær relasjon til praksisfeltet er oppgaver, prøver og fremlegg alltid basert på individuell tilpasning til den enkelte lærlings praksis. Dette har ivkunnet rendyrke i

fireårsløpet, da lærlingene raskt har hatt egne erfaringer å bygge på. Det vil si at fremlegg er basert på pasienter som lærlingene selv har erfaring med eller som de kan relatere erfaringer til. Et eksempel er at lærlingene velger en pasient eller en pasientgruppe de fordyper seg, og presenterer dette som en case for resten av klassen, der de integrerer alle fag i fremlegget sitt, og bygger opp en case mer eller indre rundt egne erfaringer. De må integrere anatomi og fysiologi, sykdomslære, kommunikasjon og yrkesetikk, og sykepleie til den enkelte pasient. De vurderes på profesjonalitet, og i hvilken grad det er en nær relasjon til praksis i fremlegget. Slik unngås en ensidig vurdering av teoretiske kunnskaper og arbeidet oppleves relevant og meningsfullt, fordi det handler om «deres» brukere. Ved hospitering har flere hospitanter hørt slike fremlegg. En veileder ble imponert og sågar rørt til tårer det første året. Det kan bidra til yrkesstolthet når deres arbeid blir løftet frem i skolen, synliggjort og verdsatt, og satt inn i en teoretisk kontekst der lærlingen har gått i dybden og begrunnet sykepleie til den enkelte bruker på et høyt faglig nivå. Erfaringen er motiverte lærlinger og gjensidig læringsutbytte i samtidig praksis og teori.

#### *Fagdag med foredrag fra helsefagarbeidere og brukere*

Fagdagene har et helsefaglig innhold, og holdes av ulike aktører, i dette tilfellet Hole kommune, Tjenester for funksjonshemmede (TTF) som ønsket å gi noe tilbake til lærlingene og skolen i form av en gave. Dette initiativet var i seg selv er rørende, og innholdet i dagen likeså. Initiativet viser utvikling i samarbeidet. Sammen med områdeleder organiserte TTF en dag der brukerne selv stod for programmet. Brukere som noen av lærlingene jobber med kom inn i skolen i februar 2016 med faglige ledere, veiledere og helsefagarbeidere, og hadde et program der de en hel dag stod frem og fortalte om sine liv, delte sine livserfaringer, sine utfordringer og livsglede. Fremleggene var varierte og bestod av presentasjoner fremført av brukerne selv gjennom foredrag, PowerPoint, filmer, musikk og fortellinger. Enkelte pårørende var også deltagende. Skolen samlet alle elever og faglærere på Helse- og oppvekstfag, samt voksenopplæringsklasser i skolen største auditorium. Dette var en svært lærerik og innholdsrik dag der, både elever, faglærere og brukerne ble både rørte og stolte. Dagen ble omtalt av *Fagbladet*, der blant annet elever og faglærer fra fireårsløpet ble intervjuet. Elevene fortalte at de «fikk et nytt syn på arbeidet med mennesker som trenger bistand.» Dette gav en stemme til brukerne som hadde regien. Slike dager kan bidra til rekruttering og yrkesstolthet, da elevene gis et innblikk i brukere med ulike



funksjonsnedsettelse sin hverdag. Dagen gav innhold til mange kompetansemål i læreplaner, i samtlige løp og trinn på Helse- og oppvekstfag (Svendsen, 2016).

#### *Videreutvikling av Fagdag i samarbeid med Hole kommune*

Etter fagdagen tok fagansvarlige for TTF kontakt med et tilbud om en ny fagdag året etter. Fagressursene ved Helse -og oppvekstfag fikk oppdraget med å bistå med rammer og vurdere innholdets relevans opp mot læreplanmål.

Fagdagen ble holdt i april 2017 der 5 brukere og 1 pårørende presenterte seg. Lærlingene i fireårsløpet i kommunen deltok på noen av brukernes fremlegg. Til sammen 15-18 medarbeidere fra Hole kommune bidro. Sammen med Helse- og oppvekstavdelingen var rådmannen i Hole kommune og andre politikere tilstede. Fagforbundet holdt en «stand», og fagopplæringen og media var tilstede. Fagdag er et stort, sterkt og positivt tiltak som ønskes som et fast og årlig innslag til undervisning på HO, og sees som relevant i forhold til yrkesorientering. Som følge av Fagdagen var Fagforbundet på skolen for å orientere Vg2 klassene i mai 2017.

#### 4.3.6 Evaluering

Gjennom aksjon 2 ble det skapt en felles læringsprosess (Klev & Levin, 2009); Samhandlingsmøte hadde god oppslutning, og det ble delt erfaringer og diskutert løsninger. Ved å presentere empiri fra det samlede lærlingemøtet ble det skapt engasjement- lærlingenes budskap angikk samtlige deltagere. Empirien viser vilje til å ta ansvar og bidra i et fellesskap rundt lærlingens utdanning. Gjennom gruppearbeid ble det delt erfaringer og forslag til løsninger og tiltak ble dokumentert og diskutert i plenum. Innholdet i samhandlingsdagen ble vurdert som relevant gjennom de individuelle loggene. Empirien viste at dokumentasjon utføres ulikt og er i noen tilfeller manglende. Det er konsensus i aktørenes behov for dokumentasjonsverktøy, samt vilje til å prøve ut felles verktøy. Blir.no sees som en mulighet for tilrettelegging av dialog mellom aktørene, og slik bidra til en tettere og mer faglig dialog mellom lærling og veileder på Vg3 og Vg4.

Synergieffekter beskrives som parallelle prosesser, herunder fagdager med brukere/ansatte/lærlinger, internasjonaliseringsprosjekt, samarbeid om foreldremøte, bruk av hospiteringsmidler i felles rekrutteringsarbeid, og ikke minst hospiteringsordningen som har gitt gjensidig kompetanseheving, og var svært vellykket i fireårsløpet. Å gjennomføre og å

videreutvikle felles halvårssamtaler og innføre disse som en fast struktur har ikke minst bidratt til et tettere samarbeid og mer relevant opplæring.

Resultatet av samhandlingsdagen, empirien og de mange synergieffektene utgjorde den mest omfattende aksjonen i prosjektet. Empiri fra samhandlingsmøtet samt empirigrunnet i lærlingetreffet i aksjon 1 tilsa at det var behov for en bedre implementering av fireårsløpet på mellomledernivå. Både formelle og uformelle tilbakemeldinger på systemnivå bekreftet behovet. Informasjon når ikke ut til veilederne, men stopper på mellomsjiktet. Mer tid sammen med og til oppfølging og opplæring av lærlingene er innenfor mellomleders tilretteleggingsmulighet, og kanskje et spørsmål om prioritering av ressurser, samt evne og vilje til satsning.

Mellomlederes kunnskap om ansvar, gjennomføring og praktisk oppfølging av lærlingene har vist seg å kunne forbedres. Fravær og dokumentasjon av lærlingtiden utføres ulikt. Lite eller mangelfull dokumentasjon av læretiden kan skyldes løpets nye natur. Fraværsmelding og fraværsmelding var usikkert. Mens noen brukte egenmelding på lik linje med de andre ansatte trodde noen dette var skolens ansvar. Skolen dokumenter YFF. Om dette er symptomatisk for læretiden generelt, eller bare i fireårsløpet fremgår ikke av empirien. Dette innebærer at opplæringen gjennomføres i de ulike bedriftene, og læretidens dokumentasjon er prisgitt den enkelte bedrifts kultur og rutiner.

Disse resultatene samlet gav nye forforståelse, som utgjorde grunnlag for neste aksjon, som beskrevet under hensikt med Aksjon 3.

#### 4.4 Aksjon 3 i tidsperioden 02.2016-10.2016 Involvering og forankring på mellomledernivå

##### 4.4.1.Hensikt

- Forankring i bedriftene via mellomledere; enhetsledere og avdelingsledere.
- Klargjøre rammer (arbeidsgivers bord: turnus, ferie, lønn, timer)
- Kartlegge motivasjon og interesse for felles dokumentasjonsverktøy
- Oppfølging av blir.no

#### 4.4.2 Samling for avdelingsledere og enhetsledere 23.02.16

Aksjonens hensikt var å nå ut med informasjon til lederne på bakgrunn av lærlingene og veiledernes tilbakemeldinger, og forankre fireårsløpet på mellomledernivå gjennom partene. Tiltaket var frembrakt av empiri fra samhandlingsdag og erfaringer med prosessen, der det fremgikk at informasjon ikke når veiledere, og at bedriftene har ulik praksis med lærlingeansvaret. Gjennom områdeleder avtalte partene å samle enhetsledere og avdelingsledere på mellomledernivå for å synliggjøre bedriftenes ansvar som lærebedrift. Rundt 50 deltakere i ulike lederroller, hovedsakelig mellomledere og ledere i lærebedrifter tilknyttet det fireårige løpet, samt koordinatorene, var innkalt. Faglærerne var deltagere på møtet. Områdeleder orienterte om det fireårige løpet og skolens rolle. Det ble orientert om lærlingeordningen ved Fagopplæringsseksjonen i BFK. Deretter fulgte et innslag om samarbeidsavtalen ved personalsjef i Hole kommune. Etter pause var det klargjøring av ansvar for lærlinger i 2+2 og fireårig løp ved representant for administrasjonen i Ringerike kommune. Tilslutt var det et innlegg ved Hole og Ringerike kommune om personalansvar for lærlinger. På programmet var en halvtime til erfaringsdeling og spørsmål, men det ble ikke tid til å gjennomføre dette. Områdeleder orienterte kort om blir.no og deltagerne ble bedt om å fylle ut en logg ble gitt ut på slutten av dagen. Det ble utdelt informasjonsbrosjyre om verktøyet. Loggens hensikt var å klargjøre motivasjon for implementering av blir.no. Spørsmålene hadde en enkel utforming og formulering.

#### 4.5.2 Presentasjon av data

Data viser at alle kommunene er representert ved møtet.

På spørsmålet om de bruker verktøyet blir.no og erfaringer rundt bruken svarer 10 stykker nei. Fire svarer at de avventer kurs, for eksempel «Skal iverksettes, venter på kurs!» og «Nei, vi skal kurses senere (dato). Kjenner ikke verktøyet». Noen svarer; «Kan ikke noe om det. Veiledere skal på kurs.»

På spørsmål om de ser noen utfordringer eller hindringer er svarene; «Behov for opplæring. Veiledere skal på kurs 30.mars. Det blir spennende». Flere uttrykker behov for eller venter på opplæring. Ingen hindringer ifølge lederne, og igjen; «Nei, vi har bare ikke tatt det i bruk.» «Ingen hindringer, mer opplysninger» og «Lett å finne frem forhåpentlig». En påpeker at «Ja, har ikke vært klart fra høsten.»

På spørsmålet om de ser noen fordeler ved blir, svarer en «Kan se hva både elev og lærer har skrevet.» Andre svar handler om at det letter kommunikasjon, og at oppfølgingen blir bedre, mer helhetlig og lettere.

Det siste spørsmålet var hvordan skole og bedrift kan samarbeide om gode vurderings- og dokumentasjonsrutiner. Her foreligger fire svar. Disse omhandler flyt av kommunikasjon mellom skole, mellomledere og veiledere. En sier «Ved å snakke sammen med jevne mellomrom», og en skriver «Bruke Blir.no hyppig». To viser til veileder, hovedveileder og avdelingsleder.

#### 4.4.3 Synergieffekter i aksjonsperioden

##### *Samarbeid omkring oppsigelse av lærekontrakt*

To lærlinger avsluttet løpet på Vg3, og skolen satte i gang den formelle prosessen.

Tilbakemeldinger var at arbeidsgiver og koordinatorene ønsket å bli trukket inn tidligere.

Utfordringer her ligger blant annet i elevrollen. Skolens taushetsplikt hindrer en åpen dialog om særskilte behov eller vanskelige livssituasjoner den enkelte lærling kan befinne seg i, og om lærlingen er myndig eller ikke. Det ble derfor utarbeidet et samtykkeskjema der både lærlingene og foresatte samtykker i at skole og lærebedrift kan utveksle nødvendige taushetsbelagte opplysninger i saker som angår opplæringen. Slik kan bedriftene trekkes tidligere inn i dialogen, i både uformelle og formelle prosesser rundt avvikling av utdanningsløpet.

Ansvarsforhold rundt den samtidige elev- og lærlingerollen, har gitt utfordringer når lærekontrakter avsluttes. Dilemmaet er hvilken læringsarena eleven kan tilbys dersom lærekontrakten sies opp og eleven ikke ønsker å avslutte skoleløpet. Det er funnet løsninger med alternative læringsarenaer i YFF. Arbeidskontrakten medfører at formelle prosesser må følges ved oppsigelse. Den enkelte bedrift må erfare hvordan dette kan foregå i den enkelte organisasjon, og rutiner på dette er etablert. Utfordringer handler blant annet om i hvilken grad umyndige lærlingers foresatte skal involveres.

#### *Kurs, implementering og utprøving av felles digitalt verktøy*

Faglærer forespurte om kurs for lærlingene felles med veileder for å implementere verktøyet. Dette ble det ikke innvilget midler til. Faglærerne deltok på kurs med veiledere for å kunne bidra med støtte i prosessen. Til sammen tre kurs ble holdt i regi av BFK for veiledere i Hole og Ringerike kommune. På kurset der lærerne var deltagere syntes ulike tekniske utfordringer å vanskeliggjøre opplæringen. Faglærere, lærlinger, veiledere og mellomledere ble kurset samtidig, og ulik tilgang til tjenesten skapte forvirring når kursleder konkretiserte. Veiledere fikk opplæring i å hente læreplaner digitalt og lage lokale varianter, men dette syntes komplisert.

Lærlingene ble gitt opplæring av faglærerne, og i oppgave i YFF å lære opp sine veiledere. Lærlingenes digitale ferdigheter er ulike, men stort sett godt. Faglærerne tok derfor ansvar for å laste opp ferdige læreplaner, for derigjennom å lette bruken for veilederne og lærlinger.

Faglærer la til rette for utprøving med forsøk i YFF i bedrift der lærling, lærer og veileder i Hole kommune kom sammen for å erfare hva utfordringene bestod i. Det viste seg å være tekniske hindre, som vanskeliggjorde kommunikasjon mellom tre parter. Lignende forsøk ble gjort med flere. Innloggingsprosessen var utfordrende, og veileders digitale forutsetninger medførte et behov for å øve på å dokumentere i verktøyet. Mange veiledere har ikke tilgang til datamaskin. Mange har smarttelefon, men verktøyet finnes ikke som mobil applikasjon. Verktøyet syntes ikke på nåværende tidspunkt å være tilstrekkelig lagt til rette for løpende kommunikasjon mellom skole og bedrift.

#### 4.4.4 Evaluering

Sett i lys av Freire var ikke møtet et frirom for demokratiske prosesser, eller formet etter aksjonsforskningsprosjektets verdier. Møtet var ledet av partene med informasjon og instruksjoner om ansvar, system og rammer «top down». Verkstedstenkning forutsetter aktiv involvering og inkludering og kan slik sett ansvarliggjøre deltakerne slik at de blir en del av utviklingsprosessen (Klev & Levin, 2009). De var ikke representert med en stemme, og det var lite samhandling og demokrati. Om tiltaket medførte endring er det ikke data på. På samarbeidsmøtene må det være tilstrekkelig med frirom, og likeverdige samarbeid (Nielsen, 2013). KOB, som har lærling i Flå kommune, var ikke tilstede.

Møtet ble benyttet av faglærer til å undersøke mellomledernes innstilling til dokumentasjonsverktøyet. Loggene viser at veiledere skal på kurs i nær fremtid, og at

bedriftene avventer å ta verktøyet i bruk til kurs er gjennomført. Innstillingen er gjennomgående positiv. Empirien reiser spørsmål om mellomlederne har lite eieforhold til samhandling med skolen. Svært få besvarte spørsmålet om samarbeid. Ut fra konteksten og svarprosenten er det imidlertid for lite data til å konkludere. Den lave svarprosenten kan skyldes tidsnød. Programmet var forsinket og flere var klare til å forlate møtet da loggen ble utlevert. Dette var forhold som vanskelig kan forutsees, men kan bety at undersøkelsen kunne vært bedre forankret, eller blitt introdusert av faglærer selv. Synergieffekter i aksjonsperioden var kursene i dokumentasjonsverktøyet, og praktisk utprøving av verktøyet med lærlinger og veiledere, som viste tekniske utfordringer.

Aksjon 1 og 2 pekte på behov for mer rom og bedre rammer i oppfølgingsarbeidet. Aksjon 3 handlet om å skape aksept og støtte fra leder og kollegiet gjennom forankring på mellomledernivå, i tillegg til mer inkludering av lærling som et felles ansvar.

I tillegg pekte empirien på behov for mer pedagogiske støtte og verktøy til dokumentasjon, og struktur på oppfølgingen. Faglærerne så opprettholdelse og utvikling av læringstrykket i skole og bedrift på Vg3 og Vg4 som viktig å forberede bedriftene på, for å tilrettelegge for helhetlig kompetanseutvikling i løpet.

På bakgrunn av aksjonen var ny forforståelse et samhandlingsmøte der samarbeidet på dette tidspunktet kunne evalueres, og erfaringslæring og demokratiske prosesser kunne stå i sentrum.

## 4.5 Aksjon 4 i tidsperioden 10.2016- 05.2017 Evaluere samarbeid om felles oppfølging

### 4.5.1 Hensikt

- Planlegge og gjennomføre samhandlingsmøte på bakgrunn av ny forforståelse
- Nå ut med informasjon til, i og mellom organisasjonene-informasjonsflyt
- Evaluere innholdet i samarbeidsmøtet
- Evaluere samarbeidet gjennom felles oppfølging av fireårsløpet og konkretisere erfaringer for å fremskaffe kunnskap
- Evaluere implementering av felles kommunikasjon- og dokumentasjonsverktøy
- Prøve ut et felles samhandlings- og dokumentasjonsverktøy

#### 4.5.2 Samhandlingsmøte mellom skole og bedrifter 13.10.16

Dagen var berammet i juni, før sommerferieavvikling med den hensikt å samle aktørene før skoleferien. Invitasjonen var gått ut lang tid i forveien. Skolen var ikke gitt informasjon om at mange ansatte i en kommune skulle på kurs samme dag. Da skolen fikk denne informasjonen dagen før, valgte de å avlyse. På tross av avlysning kom flere titalls veiledere på skolen.

Ferieavvikling og skoleferie medførte at verktøyet ikke ble fulgt opp før høsten. Ved skolestart høsten 2016 planla og organiserte faglærerne et nytt møte, denne gang i samarbeid med koordinator i Hole kommune. Samhandlingsmøtet ble gjennomført i oktober 2016, og skulle igjen få et verkstedpreg. Det var enighet om å bruke erfaringsdeling som læringsverktøy. Nye veiledere og lærebedrifter var tilkommet med oppstart av et tredje kull. En ny koordinator var nå ansatt i 100 % stilling. Det var fokus på å holde tråden i implementeringsprosessen og sette et felles fokus for videre arbeid.

Invitasjoner ble sendt ut via lærlingene til den enkelte veileder, og på mail til mellomledere. Skolen bekostet møtelokaler, og møtet ble lagt etter lunsj i faglærernes timer i YFF. Tidspunktet var tilpasset bedriftenes, slik at flere veiledere kunne delta. Indre ressurser ble i samarbeid med skolens restaurant- og matfagavdeling brukt på enkel servering. Deltakerantallet var rundt 50.

Faglærerne informerte om forventinger til skole og arbeidsliv, og orienterte om faglærernes rammer i YFF. Det var deretter satt av tid til erfaringsdeling, der deltakerne først ble bedt om å fylle ut en individuell logg. Dokumentasjonen ble samlet inn av faglærerne. Skolens kantine ble anvendt til skrivearbeid og gruppediskusjoner. Gruppene ble delt på tvers av bedrifter for erfaringsdeling. Det var deretter en erfaringsutveksling i plenum i auditoriet.

Neste post på programmet var logg om dokumentasjonsverktøyet. Gruppene ble satt sammen etter bedrifter og kollegaer. Dokumentasjonen ble samlet inn av faglærere. Det var deretter en oppsummering med innspill fra gruppene i plenum. Siste post på programmet var kvalitetssikring av informasjonsflyt ved ny områdeleder. Ulik organisasjonsstruktur i kommunene kan ha bidratt til at informasjon ikke kommer frem. Ny områdeleder fikk oppdraget med å introdusere tematikken (tilbakekobling), og benyttet anledningen til å presentere seg. Det sosiale mediet Facebook ble foreslått som en støttende kommunikasjonsplattform og kanal, og fremmet som et forslag fra områdeleder. Det var så avsatt tid til erfaringsdeling og evaluering, og loggskrivning.

Partenes ulike organisasjonsstruktur innebar en signifikant utfordring for faglærerne i oppfølgingsarbeidet og i en felles læringsprosess. Tjenestevei er ikke nødvendigvis et godt alternativ for å sikre god informasjonsflyt. Koordinatorene sees som bindeledd mellom skole og bedrifter, men deres roller er også ulik (1.4).

### *5.5.2 Presentasjon av data fra loggene*

Det første spørsmålet gjaldt hva deltakerne var mest fornøyd med og hva som har fungert bra. 5 nevner hospiteringsmuligheten, og 2 nevner mestring og utvikling som veileder. En veileder i ordinært løp tilstede sier; «Har ikke lærling i fireårsløpet, men det ser og høres ut som det er bra!». Godt omdømme er bra og løpet engasjerer mange. Effekter av løpet som fremkommer er «fått ansatt koordinator på...» og «Positiv innvirkning på enhetene ift. ny kunnskap». Videre påpekes det at det er positivt med flere gutter inn i yrket.

Sammenhengen mellom teori og praksis; 7 sitater omhandler at veilederne får oversikt over hva lærlingene jobber med på skolen, for eksempel «Oversikt over hva skolen/tema jobber med. månedlig.» og «Innsyn i elevenes skoleundervisning». «Henge på knagger» og «Bra oppfølging fra lærer fra 2. skoledag».

27 ulike logger evaluerer samarbeidet med skolen og faglærerne i fireårsløpet. Hele 16 sitater sier enkelt og direkte at samarbeidet med skolen er bra. Andre ord enn samarbeid som brukes er dialog, kommunikasjon og kontakt med skolen. Noen nevner både skolen og lærer. 14 sitater fremhever samarbeidet, dialogen, kontakten og lærers tilgjengelighet som bra.

Skolens rolle; «Godt grunnarbeid fra skolen -satt seg mål». «Lærerne er synlige, og vi vet hvem de er», «Lav terskel», og «Samarbeid bedrift mye forbedring». «Tett oppfølging av lærer og godt samarbeid mellom lærer/praksis». «Blitt kjent med lærer, godt synlige».

Samarbeidet med elevene trekkes også frem i flere av sitatene; for eksempel «Kommunikasjon mellom lærer, elev og veiledere er bra». Et mer illustrerende sitat er «Blitt kjent med lærer, godt synlige. Mange fine dager sammen med lærere og elever, på samling».

Når det gjelder samhandlingsdager og andre samarbeidstiltak sier flere enkelt: møter/kurs, En nevner fagdager og dokumentasjonsverktøyet; «Blir.no blir bra» og «Fornøyd med kursene» og en annen sier «veksle erfaringer».

Lærlingene får svært positive tilbakemeldinger; tre sier de er godt forberedt; «Elevene kommer godt forberedt, har sine mål klare». To beskriver dem som trygge og «uredde».



Andre beskrivelser er positive, engasjerte, reflekterte og flinke, lærevillige og interesserte, pliktoppfyllende og målrettet. Eksempler er; «Flink til å planlegge og tilrettelegge for en rutine» og «Flink til å spørre reflekterende», og «Elev/lærlingen er engasjerte og reflekterte. «Høyt faglig nivå» sier en. En sier; «Trygge- kan «noen ganger» kanskje være i overkant selvsikre- ydmykhet».

På spørsmålet om hva deltakerne ønsker kunne vært annerledes handler 13 sitater om mer informasjon og informasjonsflyt. Fem gjaldt mer informasjon om lærlingen, og særlig ved spesielle utfordringer hos lærlingen. Informasjon om progresjon og utvikling i læringsarbeidet på skolen var viktig; «hvor langt eleven er kommet i forhold til skolen». Veilederne ønsker oppdateringer på dette. Seks andre sitater gjaldt behov for informasjon om forventinger og krav til veilederne og mer ansvarfordeling i oppfølgingsarbeidet;» «flere opplysninger om oppfølging hvert år- hva forventes/hvem har ansvar».

Tid til forberedelse er viktig; «Som veileder ønsker jeg bli bedre forberedt på når det kommer elever.» og «At jeg som veileder får vite om når elev kommer» En sier; «Kunne fått litt mer informasjon, blitt mere kjent med eleven, før de kom inn i «lærlingtiden» og «Mer informasjon ang fagsamtaler, hva/hvilke aktiviteter lærer skal ha m/ lærlingen på arb. plass». Andre relevante sitater er; «At elevene blir forberedt på hvilken brukergruppe de kommer til». Bare tre skriver ønsker om annen oppstart av løpet; «At lærlingen får litt opplæring i taushetsplikt og etikk før de skal ut i bedrift. Samt holdninger til å jobbe med andre brukere». og «Elevene kunne vært på skolen en uke e.l. før første gang de skal ut i praksis. Da vil de få litt mer info/forberedelser». En sier «Ønsker en uke på skolen først». «Jevnt over godt samarbeid med skolen» nevnes her og «Bedre rutiner på overføringsmøter». To skriver lignende sitater angående turnus; «Det bør være 2 veiledere p.g.a turnus». En sier; «Jobber selvstendig for tidlig.»

Ulike ønsker og forventinger til lærlingene presenteres her, for eksempel at de kan være tryggere, mer mottakelige for veiledning, og at de begrunner hvorfor de ønsker praksisstedet, og at de ønsker å jobbe i yrket. Lærlingene holder videre utdanningsmuligheter åpent. Dette kan virke lite motiverende på veiledere i opplæringsarbeidet.

Av 10 ulike logger fremgår ønsker om mere samarbeid med faglærer i bedrift, i form av hyppigere besøk og flere samtaler, for eksempel; «At lærer er mer inne i bedrift». To av disse sier;» Ønske mer besøk av lærere Vg3» og «Læreren kan gjerne besøke praksisplassene oftere. Derom eleven har store behov/utfordringer- fint å få vite litt om det slik at de kan få

tid, komme litt senere på 1.vakt etc.», og «Mer informasjon ang fagsamtaler, hva/hvilke aktiviteter lærer skal ha m/ lærlingen på arb. Plass». En sier «Mer tilgjengelighet».

Ett eksempel er tydelig; «MER AVSATT TID PÅ ARBEIDSPLASSEN TIL Å PRATE MED LÆRLINGEN/ANDRE VEILEDERE».

6 har ikke besvart spørsmålet. Årsaker til dette blir spekulasjoner om hvorvidt deltagerne ikke har noe å tilføye eller hvorvidt de ikke ønsker å tilføye noe.

Av 36 logger totalt lar 19 svarfeltet stå åpent på det siste spørsmålet om hvilke tiltak skole og bedrifter må gjøre bedre. Forslag til tiltak er «Hospitering», og «mer besøk». Tre skriver at det er generelt bra, og at de er fornøyd.

En større kategori (rundt 10 sitater) handler igjen i ulike vendinger om informasjon og lærlingenes forutsetninger. Dette knyttes opp mot å trygge eller forberede elevene. «Å trygge elevene med å være få veiledere som eleven må forholde seg til». En sier «Skole komme m/info i stedet for at ansvaret legges på veileder om å må spørre». «Trygge elever som er informert om stedet de skal være», og «Trygge elevene før de kommer i feltene». «Ta de med når ting skjer», og «Avsette tid til å følge opp lærlingen. Obs alder».

«Info fra skole hva som blir undervist i» og «oversikt over hva «tema» på skolen er» er eksempler her. Noen har opplevelser av kommunikasjonen slik «Kommunikasjon ml skole-bedrift- kan ikke gå via eleven» og «Ikke alltid elevene formidler godt hva de har om på skolen».

Deltakerne fikk videre utdelt logg om dokumentasjonsverktøyet på dette møtet. Data fra disse loggene presenteres her;

Det første spørsmålet omhandlet om bedriftene på dette tidspunktet hadde tatt i bruk dokumentasjonsverktøyet. Totalt antall logger var 33 og av disse svarer 9 blankt på dette spørsmålet. 12 svarer kun «Nei». 9 svarer «Nei» og kommenterer; 7 viser til at de planlegger å bruke det, for eksempel;» Har ikke kommet i gang ennå. Men SKAL», eller Nei, men planlegger å begynne å bruke blir.no.». To sier de ikke er kjent med programmet for eksempel «Nei, ikke fått opplæring». To svarer enkelt «JA».

Tre svarer så på oppfølgingsspørsmålet; Dersom ja: Hvilke muligheter gir verktøyet etter din oppfatning for oppfølging og vurdering av lærlingene? To svarer; «Tilgang på læreplan» og en svarer mer utfyllende; «Lettere å følge med på hva eleven har gjort og dokumentert. Slippe

å lete etter papirer o.l. Lettere i henhold til «mål» for eleven. Kan også gjøre det slik at eleven føler mer press på seg til å jobbe videre.»

Videre ble det undersøkt om det var noen utfordringer knyttet til bruken av verktøyet. Totalt 8 svarer, og to viser til ny arbeidsplass «Oppdatering fra ny arbeidsplass. Oppfølgingskurs og opplæring». Nødvendigheten av kursing og andre rammer vises til i noen sitater;» At vi blir lært opp. Nettet fungerer». 4 viser til tid som en faktor; «Trenger litt tid i løpet av dagen for å sette seg inn i programmet.» «har vi alltid tid?» og «Tidsklemme». En påpeker at begge veileder må ha tilgang. «Nei, men trenger tilgang på to stk veiledere til å bruke Blir.no».

Det ble forespurt om fordeler eller muligheter knyttet til bruken av blir.no på den enkeltes arbeidsplass. Det er rike data på dette spørsmålet som besvares av 27 stykker i overveiende positiv favør. 6 svarer blankt.

11 oppgir her lettere, tettere eller bedre oppfølging og/eller evaluering av lærlingen. «Ja. Vi får her innsikt i helheten skole-praksis plass. Det bli lettere og evaluere eleven». Noen sier det blir lettere å følge læringsmålene, «Kan følge bedre med på hva eleven gjør og kan/har utført». Hvordan det blir lettere kommenteres; «Mer oversikt for flere veiledere. Den ene veileder ser hva evt den andre har kommentert».

Effekt på samarbeidet mellom skole og bedrift kommenteres; «Kan bli lettere/tettere oppfølging skole-elev-arbeidssted. Blir lettere å følge læringsmålene som elevene skal gjennom» og «Blir bedre kommunikasjon og oppfølging av eleven, jobbe mot felles måloppnåelse». «Man blir oppdatert om vad lærling kan og ikke kan», «Bedre samarbeid med lærlingen. Bedre oversikt over hva er gjort og hva er ikke gjort når det gjelder å oppnå mål» og «Ja, en får mer innblikk i elevens mål og krav. Læreprosessen». «Se hvor eleven står i forhold til vurdering»

«Tilgjengelig dokumentasjon av læringsprosessen» fremkommer også i denne kategorien. Kvalitetssikring nevnes også som et moment her. «Alle veiledere får oversikt over hva eleven har dok.» og fagprøven trekkes inn; «Dokumentasjon for fagprøve». En svarer; «JA: Veiledere trenger ikke å gi hverandre oppdatering på hva for info som er lagt på lærling. Bra arbeidsverktøy for oss veiledere. Kvalitets sikrer dette ved å legge det inn på arbeidsplassen sin arbeidsplan».

5 viser til at verktøyet kan gjøre dem tryggere i veilederrollen; for eksempel: «Får tak i mye info på en lett måte. Lettere å følge opp eleven. Veileder blir tryggere i rollen som sin

veileder- får tilbakemeldinger». Positive holdninger vises gjennom; «Når vi får tilgang og lærlingene bruker dette aktivt, ser jeg det som svært positivt». «Ingen hindring men ikke fått opplæring i verktøyet» og et forslag er at «Eleven kan lære opp kontakten sin».

#### 4.5.3 Evaluering

Det var svært gode tilbakemeldinger på lærlingenes holdninger, læring og utvikling, og veiledere opplever selv mestring og utvikling. Fireårsløpet har et godt omdømme. Hospitering har vært positivt. Aktørene finner innholdet i felles møter og selve samarbeidet som positivt, lærerikt og relevant. Samarbeidet med faglærere trekkes frem som positivt. De er synlige og det er lav terskel for å ta kontakt. Fireårsløpet har bidratt til å utvikle samarbeidet og har hatt positiv innvirkning på enhetene i forhold til ny kunnskap. Møter med erfaringsutveksling, samarbeid, kurs og verktøy trekkes frem som positivt. Flere ønsker mer forberedelse før lærling kommer. Koordinator og faglærer har møtt lærlingen i intervju/samtale på våren, og her ligger et potensiale til felles kompetanseheving av veiledere allerede før skolestart.

Manglende informasjonsflyt og skolens ferieavvikling kan ha bidratt til å forsinke implementeringsprosesser. Dette kan bety at skolens rolle som pådriver er viktig.

Dokumentasjonsverktøyet oppfattes som et overveiende positivt innspill. Noen har ikke hatt kurs, og det pekes på utfordringer med tid og tilgang. Fordeler veilederne viser til er at verktøyet gir lettere og bedre oppfølging, mer oversikt og helhet. Det kan ha en god effekt på samarbeidet da det letter kommunikasjonen, og gir felles måloppnåelse. Det kan gi bedre samarbeid med lærlingen, og gir oversikt over progresjon, og innblikk i mål, kriterier og vurdering. Dokumentasjonen er tilgjengelig, og kan bidra til mer trygghet i veilederrollen. På møtet kom det frem at veiledere i en kommune ikke hadde meldt seg på kurs på grunn av mangelfull informasjon om kursdatoer.

#### 4.5.4 Synergieffekter i aksjonsperioden

##### *Evaluering av innholdet i samarbeidskontrakten og avtalefesting av læreplasser*

Representanter fra samarbeidspartene; kommunene og Vestre Viken, samt faglærerne, områdeleder og rektor var tilstede på samarbeidsmøtet som ble holdt på skolen.

Agendaen var gjennomgang av samarbeidsavtalen for perioden 2016-2020 (vedlegg 3).

Sentrale punkter var organisering av lønnsutbetaling og at sykefravær i arbeidsplikten utløser

sykepenger. Dette holdes adskilt fra skolefraværet. Tapte praksis må tas igjen innen medio 4. år. Innspill var at informasjon gitt gjennom lærlingene kan nå mellomledernivå, men ikke øvrige ansvarlige ledere. Ledere ønsket å få kopi av mail med informasjon om samarbeid mellom skole og bedrifter, den enkelte lærlings utdanningsløp.

Det ble forankret punkter i avtalen som sikrer og letter informasjonsflyten på tvers av skole og bedrifter.

1) Etter Vg3 kan arbeidsgiver innkalles til arbeidsmøter som angår elevens skolegang eller arbeidsforhold.

2.) Et samtykke fra lærlingen med foresattes underskrift gjør at utveksling av taushetsbelagte opplysninger som angår skole eller arbeidsforhold kan utveksles fra 1. år.

3.) Evaluering av skoleåret hittil viste at ordningen fungerer godt. Det ble diskutert en besøksplan fra skolen i faget YFF.

4.) Det iverksettes et informasjonstiltak ovenfor elevene og berammes et møte for å sikre at de forstår og kjenner innholdet i arbeidsavtalen, og at de settes i stand til å skille mellom rollen som elev og lærling.

Grunnlaget for å starte ny klasse 2017/18 ble diskutert. Det ble klart at sykehuset foreløpig ikke tar inn flere lærlinger. Kommunene ønsket å ta imot flere lærlinger men kunne ikke på nåværende tidspunkt legge frem eller garantere for et klart antall. Dette innebar at det ikke var grunnlag for ny klasse i fra 2017 på dette tidspunkt. Skolen ville jobbe med å finne flere samarbeidspartnere for å fremskaffe flere læreplaner.

Det ble diskutert hva fireårsløpet betyr for inntaket av andre lærlinger i kommunen. Alle lærlinger som kommunene tar inn ligger innenfor samme økonomiske ramme. Således blir inntak fra flere ulike fag en prioritering innenfor rammen. Det ble diskutert bærekraftighet på sikt. Det må legges en langsiktig plan med et fast mål for inntak hvert år.

Det ble diskutert og laget en informasjonsstruktur. Det ble laget en veiviser for kontaktgrupper etter innspill for å sikre og begrense informasjonsstrømmen til de saken gjelder.

Informasjonstiltaket ble gjennomført i skoletiden av Hole og Ringerike kommune. Tilstede var en representant for kommuneadministrasjonen i Ringerike kommune, faglærerne, og koordinatorene i Ringerike og Hole kommune. 25 lærlinger på Vg2 og vg3 var tilstede. Det

var en god dialog mellom aktørene, og lærlingene ble gitt anledning til å ta opp uklarheter og diskutere erfaringer.

#### *Samarbeid om tilrettelegging av enkeltlærlingers løp*

Faglærernes oversikt over forutsetninger og behov kan være en ressurs. I forbindelse med utfordringer i læretiden for enkeltelever på Vg2, har faglærere tett kontakt med koordinator. Det blir diskutert løsninger om tilrettelegging, og eventuelt bytte av lærebedrift. Dersom en læringsarena ikke fungerer optimalt for en lærling kan det skyldes ulike forhold. Det tette samarbeidet er en ressurs i å møte slike utfordringer. Faglærer og koordinatore har god kjennskap til både bedrifter og lærlinger. Dette har styrket opplæringen. Koordinator og faglærer har en tett dialog om videre læreplasser på Vg3 og Vg4.

#### *Utprøving av sosiale medier*

Det prøves ut ulike kommunikasjonskanaler mellom faglærer, lærlinger og veiledere. Facebook som samhandlingsverktøy ble foreslått av faglærerne allerede første samhandlingsdag skoleåret 2015/16. Skoleåret 2016/17 prøves Facebook med en «lukket gruppe» der deltagerne er veiledere, lærere og lærlinger i det fireårige løpet. Dette var et resultat av samhandlingsmøte der informasjonsflyt var tema.

Foreløpig bruk har vært informasjonsdeling om innhold og progresjon i læringsarbeidet på skolen, tematikk, prosjekter og oppgaver, eller informasjon om møter og andre felles arrangementer og aktiviteter. Videre deles informasjon om tidspunkter for oppfølging, og halvårssamtaler med faglærer og koordinator. Kontaktlærer er administrator og ansvarlig for innholdet. Lærlingene er «medlemmer» og inviterer veileder til å delta i gruppen med en forespørsel som veileder kan velge å godta. Inneværende år er halvparten av klassens veiledere i gruppen. Det er mulig for alle å kommentere innlegg eller stille spørsmål i et kommentarfelt som bare er synlig for medlemmene.

#### *Deltagelse på BFK konferanse på bakgrunn av erfaring med hospitering oktober 2016*

Temaet for BFK sin årlige konferanse i 2016/17 var *Innovasjon og samhandling*. Faglærerne i fireårsløpet var invitert til å holde en workshop som gikk fire ganger over to dager på et lokalt konferansehotell. Bestillingen var å dele en god læringshistorie om hvordan faglærerne hadde lykket med å få et så høyt antall hospitanter fra bedriftene inn i fireårsløpet. Her ble følgende

suksessmomenter delt; Å komme inn på skolen kjennes trygt, fordi veilederne kjenner faglærerne. Samhandlingsdager og oppfølging i bedriftene har vært gode anledninger til å kringkaste og rekruttere veiledere til å hospitere. Relasjoner er bygget allerede før skolestart på grunn av fireårsløpets særegne oppstart. Hver enkelt hospitering tilrettelegges slik at hospitantene er delaktige, men ut fra sine forutsetninger. Veiledere kan bidra med sin kompetanse i klasserommet, men da må faglærerne være flinke til få frem denne. Elevene får en opplevelse av at skole og bedrift har felles mål, og dette bidrar til å skape relevans. Dette gir et større læringsutbytte for både elever, lærere og hospitanten selv. Det er en gjensidighet i at faglærerne også hospiterer i feltet, og at faglærere hver uke er ute i bedriftene i oppfølging av lærlinger. Dette bidrar til å bygge relasjoner, lage nye arenaer for samhandling og det skapes en ny og mer felles kultur for utdanning av helsefagarbeidere. Ved å flytte skolen ut i praksis ved eksamensgjennomføring (Bjerke & Thorvaldsen, 2013), skapes likeverd mellom opplæring i skole og bedrift, og den samtidige elev- og lærlingestatusen gjennom fire år forsterker dette. Veilederne trekkes slik tidligere inn i arbeidet med utdanningen, og opplever mestring og yrkesstolthet gjennom dette. Ved hospitering får de en følelse av at det de gjør er i tråd med det de lærer på skolen, og at veilederjobben er viktig. Hospiteringen bidrar til å avkrefte myter og forutinntatte holdninger om at skole og bedrift driver med vidt forskjellige ting (Mugaas & Thorvaldsen, 2016).

#### *Samarbeid om nye lærebedrifter og nytt kull skoleåret 2017-2018*

Det er etablert et samarbeid med et privat helseforetak med rehabilitering for trafikkskadde, opptrening og avlastning.

Områdeleder har i dialog med partene kommet frem til et antall plasser den enkelte kommune kan ta inn, totalt 15 plasser fra høsten 2017. Områdeleder har holdt tett kontakt med beslutningstakere i prosessen. Motivasjonen har vært å opprettholde fireårsløpet det siste året av prøveperioden, og partene har strukket seg for å bidra til et tilstrekkelig antall. To kommuner der administrasjonen har vært involvert fra start har særlig bidratt i prosessen, og har fulgt utviklingen med engasjement. Samarbeidskontrakten kan antas å ha bidratt til forankringen, og skolen har holdt taket i oppfølging av kontrakten.

### *Effekter på ordinært løp*

Elever i det ordinære løpet har uttrykt bekymring for om fireårsløpet legger beslag på læreplasser. Dette kan påvirke det faglige miljøet i ordinært løp. Av 15 elevplasser i ordinært løp på Vg2 Helsefagarbeider har 3 søkt læreplass. De resterende søker påbygg. Dersom fireårsløpet gir deling av elever i kategorier, er det en utfordring. Vekslingsløp kan gjøre læretid og fagbrev mer attraktivt for elever med gode karakterer, og slik motvirke ulik rekruttering til faget samt søking til påbygg som i utgangspunktet er der (Høst et al., s.90).

Det er mange faglig sterke lærlinger med høy motivasjon for faget i fireårsløpet. Samtidig er skolens erfaring at elevgrunnet er påvirket og karaktersnittet er hevet på Vg1 og Vg2. Dette innebærer at begge løp har elever med høyere grunnkarakter ved inntak. Dette kan bidra til bedre gjennomføring, og mer kvalifiserte lærlinger i begge løp. Samtidig kan det bidra til at det ordinære løpet blir en «påbyggingsklasse».

Faglærere på Vg2 samarbeider om utforming av praktisk muntlig tverrfaglig eksamen i Helsearbeiderfaget. Inneværende år ble kriteriene justert til et høyere taksonomisk nivå. Beskrivelsene brukt i kriteriene for vurdering av laveste grad av måloppnåelse ble endret fra «å kjenne til og nevne» til «å forklare og anvende ..». Endringen kan skyldes et høyere kompetansenivå på Vg2, og omfatter både fireårig- og ordinært løp.

### *Veilederkurs januar 2017*

Faglærerne var invitert til å delta og bidra på fylkeskommunens opplæring av veiledere. Kursholderne var rådgivere i utdanningsavdelingen ved Kompetanse og pedagogisk seksjon, i samarbeid med koordinatorene i Hole og Ringerike kommune. Det var rundt 40 kursdeltakere fra de to kommunene. «Bedriften som læringsarena i skolen med fokus på YFF» var tittelen på faglærernes innlegg. Det var et ønske om å formidle erfaringer i oppfølgingsarbeidet i fireårsløpet, og samtidig informere arbeidslivet om det ordinære løpet. Faglærernes rammer for oppfølging ble derfor vektlagt å formidle for å møte og avklare forventninger til prioriteringer i oppfølgingsarbeid. Anledningen ble brukt til å rekruttere til hospitering.

Erfaringer i forhold til rammer for faglærers oppfølging i YFF klargjøres her;

- Det kan være lang reisevei i oppfølgingsarbeidet i forskjellige kommuner.
- Antall timer til oppfølging er redusert i forbindelse med fylkeskommunale innsparinger.
- Eleven har 7.5 timer i faget YFF. Faglærer har 5.15 timer til oppfølging.



- Faglærers arbeidstid følger skoleruten og utelukker ferier og helligdager i oppfølgingsarbeid.
- Fag- og timefordeling kan legge noen begrensninger.
- Timeplanen kan gi begrensninger, for eksempel annen undervisning samme dag som YFF.
- Undervisningstimer kan ramme oppfølging i bedrift. Veilednings- og vurderingssituasjoner er vanligst mellom 08.00 og 10.00 ved morgenstell.
- Undervisning og oppfølging i flere klasser
- Andre arbeidsoppgaver på oppfølgingsdager kan være møter, kompetanseheving og konferanser, samarbeid med arbeidsliv, tentamensgjennomføring for andre elever, åpne dager, praksisdager, messer og andre arrangementer der faglærer har en rolle.

Det var lærerikt for faglærerne å delta. Temaer som ble tatt opp var intern plan, halvårsvurdering og dokumentasjon, veiledning, samt bedriften som lærebedrift og læringsarena. Det ble informert om fagopplæringen og dennes rolle, samt lærlingens arbeidsoppgaver og læreplan. Det ble avsatt tid erfaringsdeling uten at kursholdere eller foredragsholdere var tilstede. Tilslutt skrev deltakerne en kursevaluering. Det ble innsamlet data av kursholderne. Disse viste at veilederne var godt fornøyde med innholdet på kurset og foredragsholderne.

#### *Samarbeidsmøte om flytting av lærekontrakter mellom kommunene i samarbeid med skolen*

En rokering måtte til, mellom kommunene, Høyenhall og Vestre Viken. Det innebar at dersom en kommune avga en lærling til en privat lærebedrift, måtte det inn en ny lærling i kommunen for å gi nok plasser til et nytt kull.

Et nytt samarbeidsmøte angående nye praksisplasser og omrokking av lærlinger for skoleåret 2017/18 fant sted i mars 2017. To faglærere, områdeleder, koordinatorene i de to største kommunene og en representant fra kommuneadministrasjonen var tilstede.

Det ble avgjort at Ringerike kommune tok to ekstra plasser. Vestre Viken tok inn en lærling. Høyenhall som privat lærebedrift inngikk en med utvekslingskontrakt med Hole kommune om to lærekontrakter.

Under møtet ble det klart at det etter en prosess som har pågått siden november 2016 var det på dette tidspunkt tilsagn om nok læreplasser for nytt kull med 15 studieplasser i fireårig løp fra august 2017.

#### 4.6 Lærlingenes betraktninger våren 2017

Lærlingene gav først liv til prosjektet (4.2), og deres stemmer har kommet til uttrykk gjennom prosessen. Her presenteres videre planer og aksjoner, samt noen av lærlingenes betraktninger, og videre planer som avrunder rapporten.

##### 4.6.1 Vg2 lærlingenes betraktninger om blir.no per 13.03.2017

I klasseromsundervisning med Vg2 kom dokumentasjon opp som tematikk. Det ble utført en uformell status omkring bruken av verktøyet. Lærlingenes momenter ble ført på tavlen og dokumentert med et bilde. Det fremkom at veilederne i liten grad bruker verktøyet. En sammenfatning presenteres her.

En lærling fortalte at veileder syntes verktøyet var enkelt å bruke, og særlig satte pris på å kunne se på målene og «trykke på målkriteriene». Dette gav oversikt. Muligheten for å se andre veilederes vurdering på de ulike kompetansemålene i forhold til høy, lav og middels måloppnåelse var positivt.

Mangel på nettilgang hindrer bruken. Selv om lærlingen ved gjentatte anledninger minner på verktøyet, blir det «glemt» og «aldri gjort». Lærlingene oppfatter at veilederne finner verktøyet tungt og uoversiktlig. Veilederne er ikke vant til å bruke datamaskin.

Arbeidsplassens datamaskin er treg, og innlogging er for tidkrevende til at det brukes aktivt. Alle veilederne har ikke tilgang, eller kun tilgang på stasjonær datamaskin. Veiledere må bruke private abonnement for nettilgang.

##### 4.6.2 Vg3 lærlingenes betraktninger om fireårsløpet per 13.03.2017

En uformell dialog på skolen om evaluering av fireårsløpet medførte engasjement. Vg3 lærlingene delte seg i grupper etter kommune, og skrev ned noen synspunkter til sin tidligere faglærer. De 11 lærlingene var alle tilstede og deltok. Et sammendrag presenteres her;

Vekslingen evalueres fortsatt som overveiende positivt; og tekstene bærer preg av en positiv opplevelse. Vekslingen beskrives som «velfungerende», og har gitt; «bedre læringsutbytte», «breddekompetanse», «god/passende arbeidsmengde og økning». En gruppe sa; «Vi får en større erfaring og et bedre grunnlag både for læring på skolen, i praksis og for å søke videre utdanning».

De beskrev utfordringer med fag- og timefordelingen sett i sammenheng med læretid. Det oppleves negativt å ikke ha programfag tredje året. Lærlingene var bekymret for å pådra seg uvaner uten oppfølging fra faglærer, og deler noen bekymringer; «Vi savner programfag i 3. året. For å opprettholde kunnskapen, mens den er fersk». En gruppe sa; «Dette gjør det vanskelig å opprettholde den teoretiske delen av faget, mot fagprøva.» En gruppe sa; «Det er viktig med god oppfølging videre for å unngå å utarbeide uvaner, og sette nye mål som er relatert til arbeidsplassen, basert på erfaring og har fokus på videre utvikling». En gruppe sa «Det er vanskelig å se koblingen med praksis når det gjelder fellesfag. Det føles ikke som at dette henger sammen, spesielt, i 3. året». Et tiltak ble foreslått; «Hatt en time i 3. og 4. året hvor vi kan dele erfaringer/situasjoner som vi har opplevd i praksis».

Dette kan tyde på at lærlingene kan ha behov for fortsatt oppfølging fra skole med rettleiding i praktisk yrkesutøvelse. Dette kan knyttes til mangelen på tid med veileder, eller stor grad av selvstendighet i arbeidet. Dette tyder på en verdi for bedriftene. To sitater tydeliggjorde dissonans mellom selvstendig yrkesutøvelse og behovet for veiledning, rettleiding og oppfølging det tredje året; «Misbruk av verdiskapningen, vi jobber alt for mye selvstendig på praksisplassen», og «Misbruk av lærling-ressurs på arbeidsplassen».

Om vekslingen det tredje året sa en gruppe at mye skolearbeid og læretid 3. året er «tungt», mens de andre er fornøyd med at veksling gir motivasjon, og at uken blir mindre tung. «Uten kontaktlærer har stort sett gått bra det 3. året», ifølge gruppene.

En gruppe mener at det «Burde vært obligatorisk med møter mellom kommunen og skolen slik at de kunne delt informasjon og erfaringer». En er misfornøyd med «Usikkerhet, surr med regler og ordninger for eksempel: lønn, medisin håndtering, feriejobbing osv.». Dette var en utfordring som ble møtt i prosjektet (5.4). En gruppe nevner blir.no og bekrefter funn i Vg2-klassen; «Funker dårlig om ikke i det hele tatt. Her må ansvarlige fikse opp, så det blir mulig å ta i bruk».

#### 4.7 Beskrivelse av planlegging for aksjon 5

Beskrivelse av planlegging presenteres her for å vise videre planer og hvordan prosessene fortsetter. Bakgrunnen var avtaler faglærerene og koordinator gjorde under veilederkurset i januar 2017. Det ble avtalt et samarbeidsmøte med koordinatorene i de to største samarbeidskommunene. Møtet ble avholdt på skolen i februar 2017, der følgende ble drøftet.

- Dato og agenda for et nytt samhandlingsmøte ble planlagt, drøftet og vedtatt.

- Lærlingene inkluderes i samhandlingsmøtet. De skal holde fremlegg for deltakerne med erfaringer og refleksjoner rundt elev- og lærlingerollen på Vg1, Vg2 og Vg3.
- Det ordinære løpet inkluderes i samarbeidet.
- Ledere og beslutningsdeltakere inkluderes som en egen gruppe sammen med områdeleder og rektor ved skolen.

Deltakerlisten for møtet ble opprettet med et dokument i «Office 365», der både faglærere, koordinatorene og områdeleder kan redigere. Dette åpner for nye samhandlingsmetoder, og kan bidra til lett tilgjengelig informasjon, og -flyt.

Møtet gjennomføres 04. mai 2017. Programmet er vedlagt (vedlegg 15).

Agendaen på møtet er;

1. Informasjon om fireårsløpet og det ordinære løpet i Helsefag.
2. Erfaringsdeling på tvers av roller og bedrifter
3. Lærlingens rolle gjennom Vg1, Vg2 og Vg3 i regi av lærlingene
4. Hvordan bidra til faglig utvikling i 3. og 4. året for lærlingene
5. Innspill fra deltagere for å sette fokus videre

## 5 ANALYSE AV RESULTATER

Kapittel 5 representerer nivå tre i Kvaales definisjon på nivåer i dataanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009), der empiri, teori og vitenskap drøftes samlet. Mange funn er gjort på individnivå og er belyst og drøftet underveis i aksjonene. Yrkesutdanning (2) er som vist til svært komplekst (Olsen, 2013). Aksjonsforskningsprosjektet har gitt mangfoldige og interessante perspektiver og delproblematikker på ulike nivåer innenfor helsearbeiderfaget. For å kunne belyse og forstå resultatene, og videre kunne drøfte og analysere dette, er den valgte metodikken nettopp ved å gå inn i de komplekse aspektene. Slik vises hva som ligger bak og berøres av tematikk. Noen tematikker er relevante i flere sammenhenger, og belyses ut fra flere perspektiver.

Problemstillingen besvares derfor ved å drøfte relevante funn og resultater inn et helhetlig samfunns- og utdanningsteoretisk perspektiv. Fireårsløpets relevans belyses ut fra yrkesdidaktisk- og forskningslitteratur, der også styringsdokumenter bidrar til å ramme inn problemstillingen; *Hvordan kan et fireårig løp bidra til tiltak som videreutvikler samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget?*

Det er her valgt å vektlegge noen sentrale utviklingstrekk i fremstillingen, for å belyse allmenne prinsipper som kan bidra til læring. De viser hvordan krav i skoleverden og krav i arbeidslivet bidrar til dualismen som tidligere beskrevet (2). Faglærers bakgrunn som sykepleier, og forskers rolle er også relevant i dette. Verdier i prosjektet som er gjenspeilt i forskningsspørsmålene har utgjort sentrale utviklingstrekk; dialog, fellesskap, samarbeid, demokratiske prosesser og organisasjonslæring.

Gjennom fireårsløpet (2.1) har aktørenes perspektiver på mål, form, innhold, struktur og resultater gitt utvikling i forhold til helsefagarbeiderens kompetansebehov (2.3) og kan være et komparativ til dagens struktur (2.2), og samfunnets behov (2.4). Ved å kaste lys over lokale samfunnsmessige utfordringer innenfor både kommunal- og fylkeskommunal helse- og utdanningssektor, kan rapporten være et bidrag til forskningsfeltet så vel som til det praktiske fagfeltet. I henhold til forskningsdesignet (1.5) er rapportens bidrag med aksjonsforskning todelt:

1.) Tiltak ble iverksatt fortløpende for å imøtekomme nye behov og utilsiktede synergieffekter for å sikre kvalitet og relevans i fireårsløpet. Arbeidet er slik et bidrag inn i det yrkesfaglige feltet ved å utvikle fireårsløpet, og forbedre samarbeidet mellom skole og arbeidsliv lokalt. Gjennom aksjonsforskningsprosjektet ble det tilrettelagt for medvirkning og læring for den enkelte deltager, for slik å legge til rette for utviklingsarbeid, og på lang sikt kunne bidra til rekruttering til et yrke som samfunnet har et stort behov for.

2.) Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i det felles oppfølgingsarbeidet. Som det teoretiske utgangspunktet (2) tilsier, og problemstillingen skal belyse, kan et tettere samarbeid bidra til mer enn å støtte det felles pedagogiske opplæringsarbeid i bedriftene.

Aksjonsforskning må imidlertid gi innhold og mening for alle aktørene, som derigjennom motiveres til å bidra med å frembringe ny kunnskap. Ved at styrker og svakheter i lærings- og utviklingsprosessen frembringes, blir problemstillingen belyst. Slik kan rapporten være et bidrag til forskningssamfunnet ved å sette lys på pedagogiske teorier, og behovet for relevant yrkesfagutdanning.

### 5.1 Fireårsløpet og samarbeidet

Yrkespedagogikkens særlige utfordring er at praktiske yrker skal læres innenfor skolens teoretiske rammer. Som vist til gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (2.1), gir læreforutsetningene i fireårsløpet en undervisningsorganisering som følger både skolens og

arbeidslivets prinsipper om kvalifikasjonskrav. Lærlingene skal erstatte ufaglærte sommervikarer etter ett år. Ifølge Olsen (2013) er det uttrykk for pragmatisme når det lokale arbeidslivets behov og forventninger gir retning for utdanningen. Skole og arbeidsliv er i en dialog om inntakskriterier og lærekontrakter før skolestart. Gjennom samarbeidet vurderes kandidater felles, og det signaliseres forventninger til søkerne. Partene har utformet en felles praksishorisont og har et felles utgangspunkt; kandidatenes forutsetninger i møte med arbeidslivets kompetansebehov (2). En løpende dialogisk prosess har utviklet seg, og bidratt til en samtidig og mer helhetlig opplæring.

Det vektlegges å nå kompetanseplanmål gjennom fordypning i yrkesutøvelsen, med utgangspunkt i brukere som lærlingene har ansvar for i daglig arbeid. En slik praksis tilsvarer en pragmatisk og kritisk forankret teori om helsefagutdanning. Læringsarbeidet blir konkret og gir mening. Ifølge Inglar er læring en individuell prosess som påvirkes av kontekstuelle forhold (Inglar, 2009). Lærlingene viser systematisk bevisstgjøring omkring yrkesvalg videre;

«Vi får en større erfaring og et bedre grunnlag både for læring på skolen, i praksis og for å søke videre utdanning». Progresjon, faglig utvikling og relevant praksisplass for lærlingene har vært et dialogisk samarbeidspunkt for faglærere og koordinatorene. Empirien viser viktigheten av veileders involvering, men også inkludering av kollegiet i læresituasjoner. Konkret arbeid og sosiale relasjoner gir faglig sammenheng, og derved mening, ifølge Olsen (2013). Samtidig læretid og YFF gir ifølge empirien sammenheng og fordypning; og lærlingene opplever mestring, selvstendighet, læring og utvikling. Den tidlige læretiden kan hindre frafall ved at elevene raskt blir del av et praksisfellesskap. Ved å ta utgangspunkt i praksisfellesskapet, oppnås læring, gjennom «legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap» (Lave & Wenger 1991).). Praksis tidlig er ifølge Hiim og Hippe (2001) viktig ved at yrkets arbeidsoppgaver erfares. Forståelsen av hvorfor og hvilke kunnskaper som er nødvendige i yrket, blir tydelig. Dette gir mening og relevans, og kan dermed hindre frafall. I hvilken grad lærlingene har hatt relevante praksisfellesskap kommer frem gjennom empirien (4.2). Lærlingene opplever god faglig utvikling gjennom Vg1 og Vg2, og gode praksisfellesskap. Noen ønsker bedre inkludering og involvering av praksisfellesskapet, og det ble drøftet på felles samhandlingsmøter hvordan dette kunne ivaretas.

Lærlingene får en sterk fagidentitet ved at situert læring kan skje i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). En elite med høyt kvalifiserte helsefagarbeidere er naturligvis ikke et mål. Fagopplæringens utfordring i to pluss to modellen er nettopp at opplæringen skal favne

mangfoldet (Nyen & Tønder, 2014). Ordinære elevers karaktersnitt økte som konsekvens ved at en Vg1 klasse og en av to Vg2 klasser ble omgjort til fireårsløp. Dette er ingen garanti for et godt faglig kompetansegrunnlag, men har medført at motiverte søkere som ikke har kommet inn på fireårsløp som førstevalg, har ordinært løp som andrevalg, fremfor studieforbereidende. Justerte eksamenskriterier som følge av elevgrunnlaget (4.5.4) gir videre noen signaler om et høyere kompetansegrunnlag.

Frafallet skyldes ikke først og fremst mangel på læreplasser, men at mange har planlagt påbygg til generell studiekompetanse allerede før helse- og oppvekstfag Vg1 (Nyen & Tønder, 2014). En målsetting med utprøving av vekslingsmodeller var nettopp å få flere med fagbrev fremfor søkere til påbygg til generell studiekompetanse (Høst et al., 2015).

Motsetninger uttrykkes ved at fagbrev nå gir rett til påbygg, og samtidig gis skoleeiere mulighet til å tilby yrkesfaglig vei til studiekompetanse (Nyen & Tønder, 2014, s. 139). Kunnskapssamfunnet kritiseres for akademisering, målstyring og resultatorientering, men samtidig er høyere utdanning gjerne et kriterium for ansettelse i arbeidslivet. Et stort antall lærlinger kommer tilbake på skolen for å få studiekompetanse med rett til påbygg. Om akademisering i skolen har gjort skolen i mindre i stand til å fagutdanne (Olsen, 2013), er et relevant spørsmål. I ordinært løp er lærlingeansvaret bedriftenes eneansvar. I tomrommet som oppstod etter reform 94 signaliserte veiledere i lokale bedrifter et savn etter faglærere i bedrift (Bjerke & Thorvaldsen, 2013). Empirien tyder på at behovet er det samme i 2017, og kan gi et signal om liten utvikling på feltet. En sterk intern utvikling i skolen kan ha bidratt til å forsterke skille mellom opplæring i skole og bedrift.

Rekruttering og holdninger til yrkesfag speiles i søkertall og karaktersnitt. Vekslingsløp med studiekompetanse kan bidra til å jevne og gi økt status ved at muligheter holdes åpne. Tesfaye (2013) kritiserer akademisering av yrkesfagene, og bekymres over forvitring av taus kunnskap. Den medfølgende studiekompetansen kan være et uttrykk nettopp for akademisering. Deltagelse i yrkesmesterskap og i Livsglede- arrangementer bidrar til synliggjøring av yrkesfagenes verdi lokalt. At noen velger å utdanne seg videre kan, ifølge Nyen og Tønder (2014), oppveies av at flere rekrutteres til yrkesfag som hevder at overgang til påbygg innenfor helsefag ikke skyldes mangel på læreplasser, men at elevene i utgangspunktet har planlagt å studere videre (Nyen & Tønder, 2014, s. 131).

Samtidig gis et rekrutteringsgrunnlag for både utdanningsinstitusjonen og arbeidslivet gjennom lang kvalifiseringstid i faget. Arbeidsmarkedet absorberer imidlertid den høyt utdannede

arbeidskraften som tilbys (Nyen & Tønder, 2014). Dyktige helsefaglæringer kan utvikle taus kunnskap og faget videre. Slik langsiktig satsning kan medføre endringsprosesser i kommunehelsetjenesten og bidra til å være bedre rustet mot samfunnsutfordringer som innvandring, teknologiutvikling og økte krav som følge av samhandlingsreformen (2.5).

Synliggjøring med sterk fagkultur i fireårsløpet (2.1), samt elevgrunnet, kan ha vekket stolthet og engasjement lokalt, og lykkes kanskje derfor å engasjere arbeidslivet i permanente løsninger. Gjennom samarbeidet er endringsprosesser iverksatt, og samarbeidet får en verdi for aktørene. Lærlingene bidrar til faglig engasjement, og er selv aktive i fagutvikling gjennom kompetanseheving. I følge Jørgensen, utvikles fagene i kraft av kulturelle betydninger, -som fagutøverne tar del i, omtolker og nyskaper. Fagutøvernes kvaliteter bidrar til fagets status (2009). Slik kan arbeidslivet motiveres til økt involvering og utvikling av læringsmiljøet i bedriftene.

Utfordringer for fag- og yrkesopplæringen er indre spenninger i fagopplæringen som omhandler spørsmål om bredde og dybde, opplæring i bedrift, læreplasser og standardiserte modeller og styring (Nyen & Tønder, 2014). Skiftende kommuneøkonomi, er samtidig med å svekke satsning på fagopplæring ved at kommunene ikke tar inn lærlinger. Bredde- og dybde-debatten kan forstås i lys av flere dimensjoner, for eksempel utdanningspolitiske perspektiver, og ulike lærings-, kunnskaps- og kompetansesyn i arbeidsliv og samfunn (Olsen, 2013). Effekter kan også skyldes langvarig påvirkning med utdanningspolitiske virkemidler som vist til gjennom styringsdokumenter, samfunnskontrakten og Yrkesfaglærerløftet (2).

Differensieringen som følge av Meld. St.20 (2012-2013), 2013), kan ha bidratt til mindre spenning i fagopplæringen, og økt engasjement for videreutvikling av fag gjennom fleksibilitet. Mange skoler mangler breddekompetanse i lærerteamene (Hiim, 2015).

Yrkesfaglærerløftets satsning på hospitering kan dekke kompetanseutviklingsbehovet på fagområder skolen mangler. I fireårsløpet er midlene benyttet til fordypning i eget fag, og har samtidig tilrettelagt for gode relasjoner, dialog gjennom å rekruttere hospitanter inn i skolen, og synliggjort og tilrettelagt for kompetanseheving. Også gjennom arbeidet med å videreutvikle samarbeidet gjennom YFF, oppnås en samtidig kompetanseheving. Meld. St.20 (2012-2013), 2013) åpnet for mer fleksibilitet og variasjon i utdanningstilbudet ved å gi handlingsrom, og dermed bidratt til økt engasjement for å føre fagopplæring videre.

Lærlingenes signaler om videre planer for utdanning, har variert gjennom trinnene, men på Vg3 er ønsket hos de fleste å bygge videre.



Om YFF kan gi tilstrekkelig mulighet til fordypning og utvikling av yrkesidentitet i ordinært løp er interessant som et komparativ. Utprøving av vekslingsmodeller har nettopp sitt utspring i at arbeidslivets mulighet til å bidra i å utforming av modeller som kan håndtere balansen mellom bredde og dybde (Nyen & Tønder, 2014, s. 113). Noe av kritikken mot hovedmodellen, kan ifølge Nyen og Tønder (2014) i prinsippet realiseres gjennom en bevisst praktisering av YFF. Ulik praktisering kan dermed bidra til ulik kvalitet på utdanningen. Aksjonene som beskrevet i kapittel 4 viser hvordan samarbeidet tvinger seg frem gjennom fireårsløpet, og bidrar til økt mening og relevans gjennom felles gjørepresenter. Samarbeidet blir fireårsløpets privilegium. Strukturen i to pluss to- løpet kan bidra til at samarbeid med skoler oppleves mindre relevant for arbeidslivet.

Helsefagarbeiderens forankring er innenfor kommunehelsetjenesten (2).

Hjelpepleierutdanningen rekrutterte voksne kvinner, mens helsearbeiderfaget med reform 94 har vært rettet mot ungdom (Nyen & Tønder, 2014). Deltidsstrukturen i kommunehelsetjenesten frister kanskje ikke ungdom i etableringsfasen. En bekymring er om elever i vekslingsløp utvikler en sterk nok yrkesidentitet til å bli i yrket (Høst et al., 2015), og rollemodellasppektet der faglærere har sykepleiefaglig bakgrunn trekkes frem. Betydningen faglærernes sykepleiefaglige bakgrunn kan ha for lærlingenes videre valg om utdanning kan diskuteres sett i lys av en generell akademisering, og det store påtrykket til påbygg (Nyen & Tønder, 2014).

Skolens sentrale oppgave i fagopplæring er ifølge Olsen (1999) nettopp karakterisert ved en manglende lærefagsorientering. Faglærerne opplever å styrke lærlingenes yrkesidentitet, og viser til gode resultater i utvikling av samarbeid, elevenes engasjement i rekrutteringsarbeid (5.6), metodikken i programfag og YFF med sterk kobling til praksis (2.2.3) Samlet kan helheten bidra til yrkesidentitet og yrkesstolthet. Både skole og arbeidsliv bruker lærlingene aktivt i rekruttering for eksempel gjennom mesterskap, yrkesmesser og «Helsefagpatrolje», nettopp fordi de er til stolte av lærefaget, og evner å formidle dette til omverdenen; «Ønsker å være del i andre lærlingers lærearbeid». Fagdag med foredrag med lærlinger, helsefagarbeidere og funksjonshemmede brukere (4.5), tyder videre på en inspirert satsning fra arbeidslivet.

Læreplanen skal være dynamisk i møte med samfunnets behov og bedriftenes arbeidsoppgaver, men kan være tilpasset arbeid i kommunehelsetjenesten. Med fordypning i lærefaget allerede på Vg1 kan det ha lyktes å gi lærlingene en kompetanse som kan møte krav både i kommune- og spesialisthelsetjenesten innenfor læreplanverket. Fagopplæringens

utfordring er nettopp å etablere seg i tjenestesektor (Nyen & Tønder, 2009, s. 153). Som vist til (2.3) har faget utfordringer med å etablere læreplaner i sykehussektoren (Nyen & Tønder, 2014, s. 116). Rekruttering av flere og relevante lærebedrifter, er tilkommet ved samarbeidet, blant andre lærekontrakter ved Ringerike sykehus. Slik det fremgår av empirien er praksis i spesialisthelsetjeneste ettertraktet. «Ønsker om å være i hjemmesykepleie/sykehus» og «plasser med mer action» illustrerer dette. Norpluss- prosjektets attraktivitet kan videre skyldes at det tilbys sykehuspraksis. Dersom spesialisthelsetjeneste i større grad ser et potensiale i et fireårsløp, kan dette bidra til å etablere faget inn i spesialisthelsetjenesten lokalt, og gi økt status og bidra til rekruttering.

I rapporten stilles spørsmål ved om eieforhold til fireårsløpet kunne vært forankret i kommunehelsetjenesten fremfor i kommuneadministrasjonen. Dette kan illustrere deler av partssamarbeidets funksjon i praksis. Arbeidslivets engasjement synes gjennom daglige valg, og kommuneøkonomi legger nødvendigvis føringer. Myndighetene har ansvar for styring av opplæring, og innholdet i utdanningen må korrespondere med krav til helhetlig yrkeskompetanse. Problematikker som deltidsstillinger og turnuskabaler i kommunehelsetjeneste er utenfor skolens og fagopplæringens styring (Nyen & Tønder, 2014).

Arbeidslivet gis en gylden mulighet til å forme fremtidig arbeidskraft og kan rekruttere lærlingene enten til å bli som helsefagarbeidere eller returnere med høyere utdanning. «Må inkluderes i mer formelle møter med arbeidslivet» sier en veileder. Gjennom satsning på lærlingene kan bedriftene selge seg inn. Godt inkluderende arbeids- og læringsmiljø med utfordrende og varierte arbeidsoppgaver er viktig. «Ikke bli undervurderte, arbeidsplassen må vite hva vi kan og utfordre oss» sier en lærling.» Selvstendighet i arbeidet kan gi mestringfølelse. Empirien viser at lærlingene forventer opplæring også gjennom Vg3 og Vg4. På Vg2 sier en lærling; «Forventer at veilederen inkluderer fagstoff i det vi gjør, og informerer og «underviser» i arbeidet. At personen kan forklare og begrunne det hun gjør og skaper en forståelse for eleven». En gruppe på Vg3 sier «Misbruk av verdiskapningen, vi jobber altfor mye selvstendig på praksisplassen». Disse signifikante funn tyder på en dissonans mellom arbeidslivets forventninger om verdiskapning, og lærlingenes forventninger om opplæring.

Krav til gjennomføring av eksamen på Vg2 er til hinder for at programfagene kan fordeles over fire år. Dette er ifølge empirien et savn på Vg3, blant både bedrifter og lærlinger. På vg3-nivå forventes og oppleves en større bruk av lærlingenes arbeidsressurs på arbeidsmarkedet, ved at de går selvstendig. En Vg3-gruppe sa «Vi savner programfag i 3.året. For å

oppretholde kunnskapen mens den er fersk». En annen gruppe sa «Dette gjør det vanskelig å oppretholde den teoretiske delen av faget, mot fagprøva». I noen bedrifter regnes lærlingen som fullverdig ansatt. En sier; de går selvstendig for tidlig. Mange lærlinger går selvstendig allerede første sommerferie. Noen nyter mestringfølelsen ved å arbeide selvstendig, og her ligger ulike læreforutsetninger til grunn. Samtidig gis tilbakemeldinger på lite veiledning i bedrift gjennom Vg3. Det var konsensus i empirien at aktørene ønsker en rolle for faglærer videre. Andre forslag er lærlingers ønske om å delta mer i hverandres læringsarbeid i læretiden; «At vi kan være veiledere når vi går i 3. og 4. klasse- dette fører til mer læring både for oss, og for de elevene som begynner i 1.klasse.»

Styringsdokumentene som vist til (2) skal gi et løft for yrkesfag. Innvilgning av fleksibilitet i fag- og timefordeling på fylkesnivå med lokale forskrifter kan alternere nasjonalt fastsatte læreplaner. Strukturen der programfag avsluttes på Vg2, kan hevdes å være et ordinært løp «forkledd» i et fireårsløp, med tilnærmet to år i skole og to år i bedrift. Utvikling av samarbeid og likeverd mellom skole og bedrift kan utfordre ved at skolen mister oversikt over lærlingenes progresjon og faglige utvikling, og lærlingene må klare seg uten skolens støtte i læretiden. Den røde tråden og helheten i utdanningsløpet kan dermed bli mindre fremtredende enn aktørene ønsker. Erfaringen tilsier at faglærer og koordinator beholder en dialog videre om Vg3 lærlingene, og kan skyldes gode relasjoner og de etablerte strukturene fastlagt gjennom Vg1 og Vg2.

Rapporten viser hvordan faglærerne har brukt faget YFF som en ressurs i å videreutvikle samarbeidet. Faglærernes satsning harmonerer i liten grad med nedskjæringer i faglærers timefordeling i faget. Faglærers funksjon som bindeledd i samarbeidet vises gjennom flere forsøk med vekslingsmodeller (Andresen et al., 2016). Sett fra et slikt perspektiv er reel satsning på yrkesfag en utfordring for regionalt nivå.

Gjennom de nasjonale utprøvingene erfarte skoler at bedriftene kunne vært involvert tidligere (Andresen et al., 2016). Det styrkede samarbeidet og et videreutviklet relasjons- og kontaktnett kan overføres til ordinært løp. I følge Høst et al., (2015) kan bedriften motta flere vekslings elever som ikke er fulltids lærlinger. Om ordinære elevers tilgang til læreplasser til ordinære elever påvirkes må det tas på alvor. Flere funn i dette prosjektet er sammenfallende med resultater fra utprøvingene (Andresen et al., 2016; Høst et al., 2015). Det er likevel noen vesentlige forskjeller mellom modellene presentert i rapportene og fireårsløpet lokalt. Forankringen av samarbeidet i lokalt arbeidsliv har sikret nødvendige lærekontrakter allerede før oppstart, og et samarbeid hvert år for å skaffe til veie videre praksisplasser ble forankret i

kontrakten. Strukturen med læretid fra Vg1 har dermed hatt betydelige effekter på samarbeidet. Samarbeidsavtalen presiserer at det innen november hvert år skal være tilsagn om tilstrekkelig antall lærekontrakter for neste kull (vedlegg 3). Områdeleder har koordinert samarbeidet. Rekruttering av nye lærebedrifter har skjedd i samarbeid med de etablerte partene for å imøtekomme fylkeskommunens krav om 15 studieplasser per klasse. Arbeidet med å sikre nok læreplasser til å starte nye kull, kan medføre uro og slitasje ved å være for uforutsigbart for aktørene. Dette kan forringe samarbeidet, og gi negative effekter på tross av lærlingenes gode resultater. Forpliktende avtaler om tallfestede årlige lærekontrakter med den enkelte samarbeidspart kan bidra til mer stabilitet og forutsigbarhet på sikt blant aktørene, og gi bedre ro og rom for utprøving og utvikling av gode strukturer på både utdanningens og samarbeidets kvalitet og relevans.

Dersom fireårsløpet etableres som et fast tilbud, er det relevant å videreutvikle det yrkespedagogiske innholdet. Samarbeidsmøter videreføres og videreutvikles. Inkludering av det ordinære løpet i samarbeidet er et viktig spredningstiltak. Aksjon 5 beskriver videre planlagt aksjonering. Andre vyer er å prøve ut løsninger for opprettholdelse av læringstrykk i helsearbeiderfaget på Vg3 og Vg4 i samarbeid med arbeidslivet, eller internt i skolesystemet. Samarbeid mellom skole og arbeidsliv om en utsatt eksamen i programfag og avsluttende fagprøve er en spennende visjon. Spredning av utdanningsdidaktikken i fireårsløpet er et mål, og erfaringer med at fagorganisasjonene trekkes mer inn i utdanningsspørsmål er viktige utviklingsområder.

## 5.2 Aksjonsforskning og demokratiske prosesser

I et kritisk perspektiv (3.2) har ikke rapportens hensikt vært å presentere fireårsløpet som en prosedyre for relevant utdanning. Med en kritisk tilnærming har rapporten vist og beskrevet hvordan utfordringer i den lokale konteksten er møtt. Den felles prosessen kan ha virket subjektiverende. Å dokumentere kontekstbunden kunnskap med demokratiske prosesser, kan ha en slik effekt (Nielsen, 2013). I dette ligger myndiggjøringsbegrepet. Lewin viser til vitenskapelighet ved samfunnseksperimenter der myndiggjøring innebærer endring (gjengitt etter Nielsen, 2013). Aksjonsforskning skal beskrive lærernes forskerarbeid i utviklingsøyemed (Postholm, 2007).

Det er ivare tatt et demokratisk sinnelag gjennom prosessen med felles møter og datainnsamling, der samarbeidet er utviklet etter aktørenes innspill. Fokusgrupper, logger, og

utprøving og felles vurdering av disse kan ha bidratt til tilhørighet og eieforhold. Ifølge Postholm (2007, s. 19) kan deltakerne gjennom refleksjonsprosesser danne en intersubjektiv forståelse for praksisfeltet, og en felles oppfatning av hvordan praksis bør utvikles. Mange veiledere er utdannet under en annen reform (2.2) og har andre yrkestitler. Demokratiske verdier og perspektiver kan være en sunn motsats, og gi balanse i et samfunn preget av effektivisering, måling av resultater og harde arbeidslivsrammer (2).

Om det i et kritisk utopisk perspektiv har lyktes å skape frirom og myndiggjøring besvares best ut fra empirien og prosessbeskrivelsene (4). Prosjektet har tilrettelagt for verdier i tråd med aksjonsforskning, selv om ideelle kriterier for frirom ikke er innfridd. Samhandling mellom samtlige aktører har vært grunnlag for å utvikle myndiggjørende prosesser, eller endringsprosesser som gjelder alle. Demokratiske prinsipper har vært viktige verdier for å nå dette potensialet.

Samhandlingen kan sees som permanente verksted, og er mye brukt i aksjonsforskning. Gjennom å organisere samhandlingsmøter som verksted, der innhold og mål i utdanningsløpet har vært deltagerstyrt, ble spørsmålet om dokumentasjon tatt opp etter lærlingenes forventninger; «At det blir dokumentert». (Jungk & Mullert, 1998) beskriver fire faser i etablering av permanente verksteder, som er fulgt gjennom prosjektet;

1. Det er innhentet informasjon for å avklare og gi oversikt over situasjonen.
2. Det er kartlagt hva som må gjøres for å nå mål om dokumentasjon og bedre samarbeid.
3. Det er virkeliggjort og gjennomført planer og kurs.
4. Det er innhentet informasjon om og vurdert prosjektets realisering (Jungk & Mullert, 1998).

Aksjonsforskningens eksperimentelle aspekt er frirom (Nilsen, 2014, s. 328), og kan i dette prosjektet sees som samhandlingsdager, og – møter. Disse var et bærende element i aksjonsforskningen som gav dialogskaping. I et slikt perspektiv ble det konstruert en ønsket innovasjon i felleskap, og prøvd ut alternative måter for samhandling. Fokusgrupper og logger fra disse møtene gav beskrivende empiri som grunnlag for om aktiviteter skulle videreutvikles og videreføres. Det vises her til behovet for utvikling av fagidentitet og -kultur (Jørgensen, 2009). I lys av Jørgensen sees samhandlingsmøtene som en arena der kollektive normer for kvalitet i utdanning og arbeidsutførelse kunne diskuteres mer helhetlig. Tilgang til arbeidsfellesskap som mestringsarenaer gir yrkesstolthet (Jørgensen, 2009).

Samfunnskontrakten (2) og politiske virkemidler som hospitering kan bevisstgjøre og ansvarliggjøre partene i arbeidslivet. Gjennom pedagogisk aksjonsforskning viser faglærerne hvordan de med forskerbriller har brukt handlingsrommet i YFF systematisk for å videreutvikle samarbeidet. Styrken ligger i at samarbeidet tvinges frem (Høst et al., 2015). Ifølge Hiim (2013) er det ansvarsfraskrivelse fra utdanningsmyndighetenes side når nettverksbygging overlates til lærere.

Tilbakemeldinger fra aktørene viser engasjerte, motiverte og raskt faglig dyktige lærlinger. Funnet er veldokumentert i empirien, og det er konsensus om lærlingenes progresjon og utvikling. Lærlingenes ønske om mengdetrening i stellesituasjoner kan gi et signal om lærebedriftenes relevans.

*Læreplan i felles programfag Vg2* (Utdanningsdirektoratet, 2016a) skal dekke ulike kompetanseområder, være dynamisk, og gi en helhetlig kompetanse. Aktivitet, hverdagsmestring, kommunikasjon og sosialt samvær vektlegges som viktige arbeidsoppgaver, utover stell og pleie. Lærebedriftenes forutsetninger er ulike. Sykehus og boliger for funksjonshemmede har ulik arbeidskultur og dynamikk. Attraktive lærebedrifter lokalt, som spesialisthelsetjeneste og hjemmesykepleie, er av de lærebedrifter som i høyest grad har tatt i bruk velferdsteknologi for å effektivisere og forbedre tjenestene. Sett i lys av utviklingen innenfor velferdsteknologi, og det økte bemanningsbehovet kan det være at teknologi og digitale løsninger ikke er tilstrekkelig vektlagt verken i lærebedriftene eller i faget YFF som begge følger *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 opplæring i bedrift* (Utdanningsdirektoratet, 2007).

### 5.3 Organisasjonslæring og -utvikling

Fagopplæring har lange tradisjoner, og er tunge krefter å dra (Olsen, 1999). Fireårsløpet har åpnet opp for nye muligheter, og fordrer et sett med aktører med behov for egen organisasjonsstruktur med de involverte. Systemtenkning (Senge, 1990) viser hvordan utvikling på en enhet vil påvirke eller påvirkes av andre enheter i organisasjonen (gjengitt etter Klev & Levin, 2009). Fireårsløpets dynamikk kan nettopp skyldes dens plassering i spenningsfeltet mellom skole og arbeidsliv, arbeidsmarked og yrkespedagogikk. Praksisbetingelsene er forandret gjennom fireårsløpet, og har medført en selvstendigjøring med vekslingsmodellen. Aktørene forholder seg til en egen organisasjonsstruktur på tvers av de formelle organisasjonene, og må gis tid og rom til å vokse inn i rollen. Systemiske endringer på organisasjonsnivå må ifølge Argyris og Schøns tenkning om læringslooper,

(gjengitt etter Klev & Levin, 2009) være ønsket og initiert av aktørene selv.

Motivasjonsfaktorer i prosjektet har vært å finne muligheter sammen, og motivere til engasjement gjennom ulike strategier. Dette kan ha medført at delproblematikker som angår deltakernes egen arbeidssituasjon er tatt videre, utenfor forskningskonteksten (5.4).

Strategien har vært å skape en felles læringsprosess (Klev & Levin, 2009), med faglærerne som kunnskapsledere. I dette ligger også maktgrepet, der faglærernes med sin doble yrkesbakgrunn kan være dominerende aktører. Medvirkning, demokrati og samarbeid er strategisk brukt for å kompensere for skillet mellom skole og bedrift. Samtidig har faglærerne som verkstedledere det Klev og Levin (2009) refererer til som «agendakontroll»; makt til å sette konflikter og behov på dagsordenen. Organisasjoner er sosialt skapte virkeligheter, ifølge Klev og Levin (2009), og kan medføre at latente interessemotstridende konflikter ignoreres. Ifølge Klev og Levin (2009, s.129), kan usikkerhet hos aktørene medføre særlig mottagelighet for påvirkning. Empirien viser usikkerhet blant veilederne, og deres forutsetninger er beskrevet i kapittel 2. Etter hvert blir samarbeidet så etablert at koordinatorene bidrar i utforming av agenda. Dette kan bidra til å redusere faglærernes «agendakontroll», og bidra til å kvalitetssikre agendaens relevans for aktørene.

Ifølge Hartviksen og Kversøy (2012) må en spørre seg om en vil vel med sin agenda. Faglærerne har brukt sin påvirkningskraft på en måte som har engasjert andre til å bidra. Sterke referansegrupper (Kolb et al., 1986) i grupper kan motivere aktørene frem mot organisasjonens mål. Begrepet interaktiv aksjonsforskning kan fremme at praktikernes problemområder, og ikke faglærers er fokus, og romme både aksjonslæring- og forskning (Postholm, 2007). «Interessant å høre hvordan andre enheter jobber». En annen sa; Hospitering! Også internt.» Både deltakere og forsker kan bruke den utviklede forståelsen fra samhandling, felles refleksjon og egen utvikling inn i videre arbeid (Postholm, 2007, s. 30). «Å få med alle på å gjøre lærlingene gode. De skal bli våre kollegaer».

Ifølge Hiim (2010) kan organisasjonsutvikling og pedagogisk aksjonsforskning bety det samme. Organisasjonsutviklingsprosessen sees som en læreprosess der ulike nivåer i organisasjonene involveres, og gir relevante faglige perspektiver (Hiim, 2010). I prosjektet ble felles refleksjon og vurdering organisert rundt sentrale og erfarte utdannings spørsmål. Dette medførte ulike perspektiver på organisasjonslæring. Som i pedagogisk aksjonsforskning (Hiim, 2010) var det likevel hovedaktørenes erfaringer som utgjorde grunnlaget for endringer. Erfaringsdeling og samarbeid på tvers av bedrifter var godt mottatt, og mange sitater illustrerer dette; «Veldig nyttig og lærerikt med gruppearbeid og refleksjoner. Bidrar til å

«rydde opp» i misforståelser om at elev/lærlingene er noe spesielt. Får frem ulikheter og smarte måter å jobbe på.»

Aktørenes innspill ble fulgt opp av faglærer, og her kommer rollen som kunnskapsleder frem. Læringen blir kontinuerlig ved et gjentakende kritisk blikk på dagens situasjon (Klev & Levin, 2009). Positivitet i relasjoner og holdninger forsterkes gjennom frihet og åpenhet i diskusjon. Empirien (4) viser hvordan aktørene reflekterer over sin bestemte rolle i fireårsløpet, og søker veiledning; «Hvor viktig min Elev plutselig ble. Føler et stort ansvar. De er bare elever, er unge og trenger tid. Jeg må selv holde meg godt oppdatert faglig». Indre motivasjon omkring avgjørelser i prosessen er avgjørende for de ansattes og dermed organisasjonens utvikling (Klev & Levin, 2009), og gir doublelooplæring.

De dokumenterte aksjonene (4) viser prosessutviklingen, og empirien viser hvordan læring har endret og utviklet aktørenes egen praksis; «Jeg har lært hvor viktig det er å være veileder for lærlinger. Mye viktigere enn jeg trodde før dette kurset.». For å kunne påvirke og oppnå endring er det ifølge Hiim (2010, s. 83), sentralt med utvikling av samarbeidsstrukturer som grunnlag for erfaringsutveksling. Innenfor kritisk-utopisk aksjonsforskning er viktige mål å utvikle arenaer og strukturer (Nielsen, 2013).

Konflikthåndteringsprosesser er ifølge Hartviksen og Kversøy (2008) tidkrevende. Implementering av nye strukturer på utdanning kan være særlig prosesskrevende i bedrifter som fortsatt har veiledere utdannet før reform 94, ifølge (Nyen & Tønder, 2014). Noe av mangelen på tid og informasjon kan forklares med det midlertidige aspektet ved et prøveprosjekt. Sterke påtrykk over tid må til for å følge opp endring på organisasjons- og samfunnsnivå. I dette prosjektet har samhandlingsmøtene vært en grunnpilar. Samarbeidet er nå i en konstruktiv fase.

Utprøving av samarbeidsarenaer og samhandlingsmetoder på felles møter har bidratt til en felles vurdering av fireårsløpet innhold, struktur og funksjon. Undersøkelser av samarbeidets funksjon gjennom aktørenes opplevelser og mening, har slik bidratt til ny kunnskap. Gjennom prosessbeskrivelsen i kapittel 4 vises det hvordan samhandlingen har skiftet karakter, både i form av innhold, mål og initiativtagen.

Basert i et pragmatisk læringssyn (Klev & Levin, 2009), kan den felles utviklings- og læreprosessen sees på som samskapt læring. Dewey (1859-1952) så demokrati som en kollektiv prosess som må læres i deltakende kunnskapsutvikling. Særlig skolen har en viktig rolle i å forberede fremtidige samfunnsaktører til deltagelse i samfunnsprosesser og -politikk



(Klev & Levin, 2009, s. 83). Et resultat var at dokumentasjonsverktøyet ble en del av praksis, på tvers av organisasjoner, og slik kunne være gjenstand for utprøving og analyse. Slik er kunnskapsutvikling koblet med handlinger i konkret problemløsning (Klev & Levin, 2009), og her kommer aksjonsforskningens idealer til syne.

Demokratiske prinsipper og gyldighetskrav om sannhet, effektivitet, rettferdighet og oppriktighet må være oppfylt, og deltagerne må trekkes inn i å definere problemstillinger og ønsker om endring, fra start og underveis, ifølge Hiim (2010, s. 24). En veileder sa: «Fint med tilbakemeldinger fra lærlingene. Flott at de peker på forbedringspunkter og det bør vi fortsette med». Erfaringsgrunnlaget og aktørenes stemmer ble videreført gjennom aksjonene som i hermeneutiske spiraler, der en aksjon medfører ny for forståelse, og nye behov.

Samhandlingsmøtene utgjorde slik en arena for kunnskapsledelse, eksperimenterende utprøving og organisasjonslæring, og -utvikling.

I et pragmatisk organisasjonsutviklingsperspektiv kan prosjektet ha møtt lite motstand ved å være tilpasset arbeidsgivers interessegrunnlag. «Vi trenger enda tettere kommunikasjon mellom skole/arbeidsliv», og «Opparbeide et bedre samarbeid med de andre arbeidsplassene i kommunene». Sett i lys av en samskapt læringsmodell (Klev & Levin, 2009) er gode læringsprosesser er forankret i prosjektet gjennom;

1. Medvirkning som verdi
2. Ledelse av konkrete endringsprosesser
3. Oppbygging av kunnskap for alle aktørene.

I samskapt læring er arbeidsformer en tilnærming til oppbygning av kunnskaps- og utviklingsprosesser. Faglærerne vil ha en rolle som eksterne i organisasjonen. Arbeidsformen eller innholdet i samhandlingsmøter kan være et verktøy for å skape utviklingsprosesser (Klev & Levin, 2009). Fra arbeidsgivers perspektiv kan motstand mot endring dempes gjennom de ansattes aktivitet i utvikling av tiltak som gjelder deres arbeidsprosesser eller handlinger. «Ta opp lærlingearbeid i personalmøter, ol.» Derved er det både praktisk og økonomisk (Klev & Levin, 2009), og sees som ressursbygging i organisasjonen.

I de mange tilfeller der samhandling vurderes av aktørene er oppfølging, dialog og refleksjon mellom dem ansett som viktige for å støtte relevans, yrkesforankring og bidra til en mer helhetlig yrkeskompetanse. Dersom organisasjonsutvikling (3.4) skal være kontinuerlig, må det legges til rette for varig læring, som i deuterolæring (Klev & Levin, 2009).

Prosessbeskrivelsene viser hvordan samhandlingen har utviklet seg fra gjensidig passiv mottagelse av informasjon til aktiv deltagelse. Medvirkning, erfaringsdeling, refleksjon, og vurdering som sentrale demokratiske prinsipper kan ha gitt deuterolæring. Deltagerne får en opplevelse av fellesskap i organisasjonen som kan virke fremmede for endringsprosesser og utvikling for den enkelte. Sitat: «Plutselig skjønner jeg hvor viktig lærlingen min plutselig ble!».

Usikkerhet rundt hvilke ansvarsområder som tilfaller skole og bedrift ble klargjort gjennom prosessen, og videre hvilke konkrete arbeidsoppgaver den enkelte bedrift, leder og veileder har i denne forbindelse; «Avklaringer slik at vi er sikre på hvem som har ansvar for hva». Dette viser hvordan skole og bedrifter lærer å lære sammen, og at slik form for deuterolæring kan være en god måte å lære sammen på i organisasjonen.

I følge Postholm som beskriver interaktiv aksjonsforskning kan deltagerens refleksjoner i forhold til praksis påvirkes av og utvikles i forskningsprosessen, selv om målet er å beskrive en god praksis, og ikke nødvendigvis bidra til endring (Postholm, 2007, s. 15). «Relasjonen til lærerne de samme fra år til år...».

Det var konsensus i empirien at faglærere, veiledere og lærlinger på ulike nivåer og måter i organisasjonen ikke var gitt nok informasjon og tid til oppfølging av lærlinger i bedrift. Empirien har gitt tydelige signaler om behov for både pedagogisk og organisatorisk støtte til veilederne. «At vi som veiledere får informasjon rett til oss, ikke via våre ledere, kan gå lang tid før informasjonen når oss». Faglærere har behov for mer tid til planlegging og oppfølging av et nytt og annerledes utdanningsløp.

Behovet for en felles praksishorisont viser seg gjennom aksjon 2 der ulike dokumenteringspraksis fremkommer av empirien. Der er behov for tydelig og presis dokumentasjon av læretiden, og et ønske om et felles verktøy som kan støtte behovet. Aksjonsforskning som strategi (Nielsen, 2013) har bidratt til endring ved å eksperimentere. Lærebedrifter skal dokumentere og gi underveisvurdering i henhold til opplæringsloven med forskrifter, men dette kan oppfattes som skolens ansvar. Skolen dokumenterer og vurderer i YFF, men savner bedriftens deltagelse i vurderingsarbeidet. Felles halv- og helårssamtaler kan signalisere likestilling av teori og praksis i bedriftene. Lærlingene har behov for mer underveisvurdering i læretiden, og dette ser også ut til å være veilederens behov. Faglærer får en dobbeltrolle med å veilede både lærlinger og veiledere.

Loggene ble brukt til å estimere hvilke sjanser og hindringer verktøyet representerte for en vellykket gjennomføring. Det var konsensus i empirien om at dokumentasjon måtte prioriteres, og at blir.no kunne være en god plattform. «Oppløvet å sitte igjen på slutten av dagen med en følelse av å ikke ha gjort de tingene/dokumentasjon, jeg skulle ha gjort. -trenger mye oppløring i dette. Blir.no ønsker dette velkommen. Gjerne på kurs». Vurderingen vil ifølge Jungk og Mullert (1998) innebære å konfrontere seg med virkeligheten i form av politiske, samfunnsmessige og økonomiske hindre. Initiativet ble fulgt opp med kurs fra BFK. Det ble eksperimentert med implementering og utprøvet av blir.no som et felles verktøy.

Empirien viste overveiende positive holdninger til prinsippene med et felles dokumentasjonsverktøy, både på mellomledernivå og blant veilederne. Faglørerne fulgte opp implementering i YFF, og oppløvet hindre både i implementeringsprosessen, og tekniske hindre med verktøyet. I ettertid ser man at koordinatorene kunne ha vært mer involvert da innføring av et slikt verktøy er tid- og arbeidskrevende prosesser for kommunene. Lørlingene som «superbrukere» på verktøyet, kunne gitt bedre implementering, og gjort dem medansvarlige for dokumentasjon av oppløringsarbeidet i samarbeid med sin veileder. Dette kunne gjort lørlingen mer inkludert i trepartssamarbeidet; faglører, lørling, veiledere.

Foreløpige utprøvetinger viser at verktøyet forutsetter grunnleggende digitale ferdigheter, og at den tekniske utforming ikke oppløvet tilstrekkelig tilrettelagt for løpende kommunikasjon mellom tre parter. Skole og bedrifters ulike forutsetninger i digitale ferdigheter kan være en del av årsaksbildet. Det kan også være at det var mer motstand enn faglørerne fanget opp. Andre årsaker kan være verktøyetets relevans for bedriftene.

Kontakten mellom faglørerne, koordinatorene, og områdeleder har vært sentralt i å drifte prosesser fremover. Da samhandlingsdagen i juni ble forskjøvet til høsten, fikk skoleferien konsekvenser for implementeringsprosessen. Ulik organisering av læretiden, og rutiner er etablert i prosessen. For eksempel er utfordringer med kommunikasjonsflyt med ulike ledd i kommuner, organisasjoner og bedrifter (2.1) møtt med en felles informasjonsstruktur. Praktisk og fysisk forandring kan bidra til å skape ny kunnskap gjennom gjøreplassen. Blir.no har potensiale til å utvikle både veiledere og lørlingers digitale- og dokumentasjonskompetanse, og er noe som kan gjøres sammen. Lørlingen skal bli i stand til å møte kompetansebehovet i det fremtidige arbeidslivet, og det fremgår tydelig av empirien at veiledere ønsker digital kompetanseheving i forbindelse med dokumentasjonskravene.

Utfordringen kan ligge i utformingen med nasjonale kompetansemål og sentral styring med tilganger. Digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016b) er del av den generelle læreplanen, men er med læreplanendringen kommet tydeligere inn i kompetansemålene på Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Samfunn i endring tilsier læreplaner som prosesser. Økt kompetanse i dokumentasjon, bruk av velferdsteknologi og dokumentasjonsverktøy for å dekke behovet for tjenester er stikkord i læreplanendringer for helsearbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Gitt det særegne ved faget som beskrevet i kapittel 2, kan det være slik at verktøyet ikke passer fagets egenart. Ifølge Deichman-Sørensen (2009) kan læreplaner og styringsstruktur gi tap av særpreget og forankring i arbeidslivet. Den tause kunnskapen som Tesfaye refererer til (2013) kommer kanskje ikke til uttrykk gjennom et standardisert verktøy som kan virke fremmed å ta i bruk. Verktøyet åpner for at brukere kan legge til kjennetegn på måloppnåelse til de standardiserte kompetansemålene.

I et kritisk lys kan verktøyets funksjon sees som et målstyringsinstrument som favoriserer en instrumentell kunnskapsforståelse. Funksjonen kan oppleves som en kontrolliste, eller oversikt over kunnskaper og ferdigheter, mer enn en vurdering av en fremtidig profesjonell arbeidstaker i en arbeidssituasjon. Dette kan være uttrykk for motsetninger mellom et instrumentelt kunnskaps- og kompetansesyn og en mer helhetlig kompetanseforståelse. Spørsmålet om hva verktøyet kan brukes til har tvunget seg fram. Det kan være utfordrende å vurdere den enkelte lærling inn i en standardisert kunnskapsforståelse. Verktøyet muliggjør konkretiseringer, men er ifølge Vg3 lærlingene for tid- og teknisk krevende i veiledernes arbeidshverdag. Samtidig gir verktøyet ikke rom for den løpende kommunikasjonen skole og bedrifter etterlyser i daglig virke. Behovet ifølge empirien er en plattform for kommunikasjon, dokumentasjon og vurdering mellom skole og bedrifter. Denne må være fleksibel og tilpasset arbeidslivets kultur, samt kunne inkludere alle parter i samarbeidet. En felles dokumentasjons- og kommunikasjonsplattform må gi muligheter for en horisontal, likeverdig og løpende dialog. Her er underlag for videre undersøkelser.

#### 5.4 Synergieffekter

I rapporten er det beskrevet synergieffekter i aksjonsperiodene som utilsiktede, men konstruktive prosesser som oppstod. Sentrale utviklingstrekk analyseres her.

Sett i lys av erfaringslæring må mindre grupper i organisasjonen samles i ett fellesskap, og det må sørges for at deltagerne forstår hverandres (Kolb et al., 1986). Konfliktfritt samarbeid kan gi passivitet og ansvarsfraskriving (Hartviksen & Kversøy, 2008). I konfliktløsningsprosesser kan mønstre og muligheter kan komme tilsyne når deltakerne selv går fra destruktive til konstruktive handlinger (Hartviksen & Kversøy, 2008). Deltagerne tar ansvar for egne handlinger og forplikter seg til fruktbare handlingsstrategier de selv har utviklet.

I prosjektet kan kollektiv læring kan ha bidratt til en mer felles praksishorisont, og ha bedret utgangspunktet for dialog. Empirien viser utvikling og læring som kan brukes av lærlinger og veiledere til å beherske egne lærings situasjoner i læringsarbeidet. Innsikten som er skapt gjennom endringsprosessene, er bevisst brukt videre. De er lagt frem og kommet alle til del på felles samhandlingsmøter. Sett i lys av interaktiv aksjonsforskning (Postholm, 2007) tok faglærerne, og øvrige deltakerne del i hverandres praksis, og kan ta med seg denne nye praksisforståelsen inn i eget arbeid, i nye undersøkelser, eller inn i det ordinære løpet.

Utvikling av et nytt løp innebærer å gå nye veier og prøve ut endringer. For at dette skal gi læring må deltagerne i et organisasjonsutviklingsperspektiv nyttiggjøre seg, og spille på de erfaringer en gjør seg på veien. I doubleloop (3.4) er informasjonsdeling verdsatt og deltakerne har større valgfrihet, og deltagerne kan tørre å initiere endring. I et kritisk perspektiv kan de utilsiktede konsekvensene være uttrykk for myndiggjørende prosesser. Deltagerne blir drivkraft i egen læreprosess, og dette bidrar til at prosesser går videre. Nye samhandlingsmetoder som fagdager, og veilederes deltakelse på skolens praksisdager er noen av flere eksempler. Ved utvikling av praksis utenfor forskningskonteksten (Postholm, 2007, s. 31) har prosjektet fått en verdi for deltakerne. Om det har lyktes å etablere frirom og redusere makt er besvart er besvart i 5.2. I henhold til Jungk og Mullert sine prinsipper for frirom (1989), skal frirom tilrettelegge for at deltakerens meninger og opplevelser kan komme til uttrykk. Når aktørene får lov å uttrykke sine verdier og opplevelser så bidrar dette til subjektivering og myndiggjøring (Nielsen, 2013). Jungk og Mullert (1989) så deltageres perspektiver som en potensiell energikilde, og viser til mulige effekter som kan være politisering, bevissthet, endret innstilling, gruppekonsensus, fellesskapsfølelse og engasjement. Stemningen og entusiasmen smitter, og muligheter kommer til syne (Jungk & Mullert, 1989, s. 98).

Synergieffekter har fått en viktig plass i rapporten, selv om dokumentasjonskravet i disse tilfeller ikke er fulgt opp systematisk. Kritikken mot aksjonsforskning er gjerne at det ikke er tilstrekkelig og systematisk gjennomført (Hiim, 2010). Dokumentasjonskravet i

aksjonsforskning er særlig viktig for validiteten (Nielsen, 2013). I følge Hartviksen og Kversøy (2012) kan det å utelukke hendelser være å lukke øynene for vesentlige og mindre deler av helheten. Hermeneutikk innebærer å veksle mellom deler og helhet (Højberg, 2013). Sett i lys av interaktiv aksjonsforskning (Postholm, 2007), har interaktivitet foregått ikke bare mellom aktørene og forsker. Vekslingen mellom de utilsiktede og de tilsiktede prosessene har vært dyrebare, fordi den har bidratt til å danne nye forforståelser og dermed nye aksjoner. I kunnskapsutvikling er ikke resultater synlig umiddelbart. I lys av en pragmatisk forståelse av organisasjonsutvikling kan synergieffekter i prosjektet sees som igangsatte spiralprosesser der organisasjonen har utviklet en forbedret handlingskapasitet (Klev & Levin, 2009).

Det er i det følgende vektlagt å analysere to sentrale funn som skapte prosessutvikling også gjennom synergieffekter. Disse er lærlingenes overgang til arbeidslivet, og dokumentasjonskravet.

Hensikten var med aksjon 3 var forankring i bedriftene via mellomledere; enhetsledere og avdelingsledere. Årsaken var aksjon 1 og 2 som viste et behov for å klargjøre rammer og ansvarsfordeling i arbeidsforholdet som ble praktisert ulikt hos partene i samarbeidet, også innad i organisasjonene (turnus, ferie, lønn, arbeidstimer). Arbeidsforholdets plikter og rettigheter skapte frustrasjon hos lærlingene som sammenlignet rammer i skolesammenheng..

Initiativet til fireårsløpet (2.2.1) kom fra områdeleder og kommunerepresentanter, og kan ha påvirket implementeringen av fireårsløpet. Forankringen i kommunenes administrasjoner, fremfor i helsetjenestelinjene kan være medvirkende årsak. Prosessen skjedde raskt, og medførte lite tid til å planlegging på individ- og organisasjonsnivå i skolen. Den ulike dokumenteringspraksisen og ulik praktisering av arbeidsforhold kan tyde på det samme i bedriftene. Samhandlingsdager og -møter kunne vært organisert før oppstart av nye kull. Først gjennom aksjonsforskningen ble tilbakemeldingene systematisert og dokumentert, og utfordringene ble meldt bottom up i organisasjonsstrukturen. Det ble iverksatt tiltak i form av informasjonsmøte med enhetsledere og avdelingsledere initiert av partene i samarbeidet.

Det særlig interessante er funnene relatert til lærlingenes erfaringer med overgangen til arbeidslivet. Det er ulike krav til elev- og lærlingerollen, og dette kommer til uttrykk gjennom lærlingenes forventning til like rammer i aksjon 1. Lærlingene oppdager forskjeller, når de kommer sammen i klasser. Lærlinger i ordinært løp har ikke lenger en forbindelse med skolen, eller med hverandre i læretiden. Det fremgår imidlertid ikke av empirien om mangel

på dokumenteringspraksis skyldes forvirring rundt ny struktur, eller om det generelt mangler system for undervisvurdering og dokumentasjon i den ordinære lærlingeordningen.

Gjennom fokusgruppene i aksjon 2 bekreftes nettopp ulik praktisering av arbeidsforholdet ved at bedriftene konfronteres med lærlingenes forventninger, og bedriftene blir ifølge empirien bevisste dokumentasjonskravet. Konfrontasjonen medførte endring gjennom en rekke synergieffekter beskrevet i aksjon 4. Lærlingene er faglig sterke og setter krav.

Gruppedynamikken som oppstår i klassesammenheng bidrar til å styrke lærlingene og bidrar til å utløse en rekke handlinger fra skole og bedrifter. Slik kan myndiggjøring av lærlingene ha blitt realisert. Det ble utformet felles retningslinjer, og samarbeidsmøter omkring disse prosessene er beskrevet i aksjon 4. Eksempler er at arbeidslivet deltok på møter med foresatte, og fagopplæring og fagforeninger ble trukket inn i skolen.

### 5.5 Validitet og reliabilitet

Mange utviklingsprosjekter innenfor yrkespedagogikk er i dag knyttet til YFF, og berører yrkesforankring og yrkesretting i ulik grad med mål om økt relevans. Gode prosjekter der skole trekker arbeidsliv inn i utdanningen, kan dessverre ofte renne ut i sanden. Fireårsløpet har en ekstra spenningsdimensjon ved at det er nytt og ukjent. Prosjektdeltagelse kan i seg selv virke motiverende (Nielsen, 2013, s. 326), og gi en midlertidig effekt. Det er av validitets- og reliabilitetshensyn lagt vekt på å formidle historien om fireårsløpet og effekter av det i tråd med idealer i aksjonsforskning (3). Prosjektet er forankret i vitenskapsteori og verdier som kjennetegner aksjonsforskning, men er belyst med ulike vitenskapsteoretiske forståelser, for å tilstrebe en kritisk holdning. Dette er ifølge Halvorsen (2008), krav til valid forskning. Kritisk refleksjon over positivismens objektiverende og generaliserende verdier kjennetegner aksjonsforskning, ifølge Nielsen (2013). Det er i prosjektet anvendt en tilnærming som har gitt spillerom for relasjonsbyggende aktiviteter og en gjensidig forståelse av hverandres rammer. Dialogiske og demokratiske prosesser har vært viktig for å bygge et fellesskap. Gyldighetskrav i metodikken må ifølge Hiim (2010) vurderes i lys av hensikten og særpreget i forskningen.

Erfaringsdeling også på tvers av bedrifter kan ha bidratt til å styrke validiteten. I kvalitativ forskning er overføringsverdi et riktigere begrep fremfor generaliserbarhet, ifølge Halvorsen (2011, s.72). Prosjektet berører prinsipper som kan ha allmenn interesse. I følge Nielsen (2013) er allmenngjøring et mer sentralt begrep innenfor aksjonsforskning der

vitenskapsbegreper er lokalt og kontekstbundet med sine praksissituasjoner, og generalisering av kunnskap til andre grupper og organisasjoner er derfor ikke mulig.

Olsen (1999) karakteriserer samarbeidet som gjensidig fordomsfullt. Fireårsløpet har åpnet for og gitt forutsetninger for endring ved at det har forløst et potensiale for samarbeid. Ved analyse og belysning av felles begreper, kjennetegn og mønstre, er det drøftet hvilken overføringsverdi dette kan ha, og det oppnås en allmenngjøring ut fra den konkrete erfaringen fireårsløpet representerer.

Prosjektet ble forankret hos aktørene ved at deltakerne ble introdusert og involvert gjennom møter i arbeidslivet og bruk av handlingsrommet i YFF. Lærlinger og veiledere har konkretisert utfordringer og muligheter i samarbeidet, og derigjennom fremkommer deres syn på relevant innhold og opplæringens struktur. Faglærernes stemme kommer frem i beskrivelser og intensjoner med aksjonene. Faglærer som kunnskapsleder setter sitt preg gjennom loggspørsmål. Aktørene har ikke lest og kunnet korrigere prosessbeskrivelsene i rapporten.

Elementer fra fremtidsverksted (Jungk & Mullert, 1998), Søt-modell (Hartviksen & Kversøy, 2012), og fokusgrupper (Halkier & Gjerpe, 2010) ble brukt for å oppnå resultater, og valide data som samsvarte med verdigrunnlaget i aksjonsforskning. Jungk & Mullert viser til økonomiske rammer som «de satans penge» (1989, s.130) som ofte legger begrensinger på gjennomføring av visjoner. Permanente verksted som gjennomført i prosjektet har ikke vært kostbart, men spørsmålet er om prosjektet har hatt en reel verdi.

Deltagerne var veiledere, men tilstede var også representanter for Fagopplæringen, utdanningsseksjonen i fylket, områdeleder, faglærere, faglige ledere, enhetsledere og avdelingsledere. Deres tilstedeværelse kan ha påvirket veiledernes trygghet til å snakke fritt. Fokusgrupper der aktørene har hatt like roller, har gitt rom for å uttrykke meninger (Halkier & Gjerpe, 2010), og individuelle anonyme logger gjennom prosessene har sikret mikronivået i datagrunnlaget.

Empati fremfor nøytralitet er et ideal i aksjonsforskning, nettopp for å utvikle forståelsen (Nielsen, 2014). Det er sannsynlig at tolkning påvirkes av faglærers egne vurderinger, forforståelse og den aktuelle konteksten (Højberg, 2014). I hermeneutikk er empati og åpenhet for andres syn viktig, samt fortolkning inn i rett kontekst (Thuren, 2013). En empatisk og beskrivende form har vært et ideal i datapresentasjonen, samtidig med transparent og etterrettelig dokumentasjon. Selektiv persepsjon innebærer at man ubevisst bekrefter



forforståelsen (Grønmo, 2004). Leseren er gitt anledning til selv å studere data, jamført med Kvaales nivå 1 og 2 i dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

De ulike tilnærmingene anvendt i prosjektet har ulike syn på forskerrollen. I følge Halvorsen (2007) er forskeren er ikke bare tilskuer til, men også deltaker i samfunnet. I sosial konstruksjonisme, og fenomenologi, sees verden som konstruert. Handlinger er ifølge Halvorsen (2007), sosiale og har en mening, og et formål. Mening kan ikke observeres direkte (Halvorsen, 2007). Aksjonsforskning sees som motvekt til positivistisk og konvensjonell samfunnsforskning der avstand, objektivitet og etterprøvnbarhet gjerne er forskningsidealer (Halvorsen, 2007). I følge Skjervheim (1957) i *Deltaker og tilskodar* er forskeren naturlig engasjert i samfunnet. Å tilstrebe nøytralitet vil derfor tilsi å skape en virkelighet utenfor den virkelige verden, forskerens «egen virkelighet» der det skal forskes. Slik konstrueres et kunstig rom for dialog (gjengitt i Nielsen 2013, s. 330) der forskerens «egen virkelighet» gjengis i forskningen, og den er dermed ikke demokratisk eller med mulighet for endring (3.1). Kunnskapsutvikling og læring er deltagerens felles anliggende, og ikke faglærernes privilegium.

Som aksjonsforsker kan lærere være tilrettelegger av samarbeidende kunnskapsutvikling, og bidra til å drive prosesser fremover (Postholm, 2007). Tillit er viktig, da aksjonsforskning i dette prosjektet kan bidra til myndiggjøring av deltakerne i deres praktiske hverdag, og er et stort ansvar.

Gode feltrelasjoner har gitt adgang til bedriftene og de ulike aktiviteter som skolen arrangerer. Dette har gitt god tilgang på deltakere. Hvilke perspektiver som er mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen er forskers anliggende (Grønmo 2004), og å veksle mellom dem. I følge Postholm (2007), er konsulent, en riktig betegnelse innenfor interaktiv aksjonsforskning, men gjensidigheten med deltakerne er vektlagt. Veksling mellom roller samtidig med forskningsetiske hensyn, har vært utfordrende. I vurdering og fortolkning kan de mange rollene som faglærer, kollega, samarbeidspartner, sykepleier og forsker ha påvirket valg og dermed prosessene. Deltagerens adferd kan ha blitt påvirket av faglærers tilstedeværelse, og både forstyrret og styrket datainnsamlingen. Relasjoner kan utvikles eller forandres, og nærhet til enkeltaktører vil påvirke forholdet, og dermed eventuelt empirien (Grønmo, 2004, s. 146).

Der beslutningstakere har vært involvert ansees skoleutvikling som anerkjent og nødvendig. Det har vært åpenhet omkring informasjonsdeling som kan bidra til å belyse problemstillingen. Disse aspektene ved gjennomføring og datainnsamling er ifølge Grønmo (2004) viktig for veksling mellom nærhet og avstand til feltet, og dermed for å oppnå ulike og vesentlige perspektiver. Mange forskerbriller kan også bidra til å gi en bredere helhetsforståelse (Grønmo, 2004). Prosjektet er eksplorerende ved at det søkes bredere innsikt i og helhetsforståelse av problemstillingen. Elementer som kunnskap om feltet, dobbel yrkeskompetanse og kjennskap til aktørene, kan fremme autentisk forståelse og fortolkning, ettersom konteksten er kjent (Halvorsen, 2011). Samtidig kan aktørenes adferd påvirkes av de samme elementene. Kjennskap til det indre liv i bedriftene og vante omgangsformer kan ifølge Grønmo (2004) gjøre relasjonen mer følelsesmessig og sterkere. Faglærers maktposisjon til lærlinger og veiledere kan samtidig hindre at alle relevante opplysninger kommer frem. En god relasjon til aktørene og faglærers integritet, kan ha bidratt til trygghet og ærlighet i deltagerens vurderinger.

I følge Halvorsen (2008) er kritikk av fokusgruppers at de influeres av gruppedynamikken, som kan både fremme og hemme åpen diskusjon, og dermed empirien. De kan også stimulere til deltakelse, og føles mindre formelt (Halvorsen, 2008). Interaksjon og deltakelse i forskingsprosessen, har samsvart med strategien i prosjektet; å stimulere til erfaringslæring og refleksjon i sosiale kontekster. Logger er det empiriske hovedgrunnlaget, og disse var individuelle og anonyme.

Gitt studiets og faglærers rammer var prosjektet ikke tiltenkt å inkludere så mange deltagere. Valg og fremgangsmåter er forankret i aksjonsforskningens demokratiske verdier. Den store oppslutningen om samhandlingsdager og -møter mellom skole og bedrifter gjorde det uetisk å ekskludere deltagere fra prosessen. Det gode oppmøtet kan også være en form for anerkjennelse av fellesskapet mellom skole og bedrifter. I aksjonsforskning er det praktiske bidraget verdifullt. Prosjektet har vært omfattende å organisere, og det praktiske har vært tidkrevende i prosessen. De mange deltakerne gav en god empirisk bredde. For å komme mer i dybden på deltagerens livsverden kunne dybdeintervjuer vært anvendt som triangulering i prosessene. Dette kunne ha gitt et rikere datagrunnlag fremfor logger. Samtidig ville prosjektet inkludert og gitt læring for langt færre deltakere, og en felles utprøving- og endringsprosess med en rekke synergieffekter ville kanskje ikke funnet sted.

## 5.6 Konklusjon

Aksjonsforskningsprosjektet er et lokalt eksempel på hvordan samarbeidet kan medføre tiltak som støtter opp under utvikling av helhetlig kompetanse som kan møte samfunnets fremtidige kompetanse- og bemanningsbehov, og bidra til å utvikle faget videre.

I dette prosjektet har aksjonsforskningsstrategier med demokratiske prosesser vært viktige verdier. Forankringen med en bindende samarbeidskontrakt mellom partene, samt engasjement i skoleutvikling og skolens tilknytning til lokal kommune- og spesialisthelsetjeneste har bidratt til å drive prosesser fremover.

Utprøving av arenaer og metoder for samhandling i en interaktiv lærings- og utviklingsprosess har bidratt til videreutvikling av samarbeidet. Dette har medført kollektiv endring med etablering av nye samarbeidsmetoder og gjensidig kompetanseheving i den lokale konteksten. Felles rutiner er etablert og forankret i samarbeidet i en løpende dialogisk prosess mellom skole og bedrifter. Felles læringsprosesser har gitt ulike faglige perspektiver på samarbeidet, og lagt til rette for organisasjonslæring og -utvikling på ulike nivåer. Dette har bidratt til å kaste lys over muligheter og utfordringer i dagens fag- og yrkesopplæring gjennom en utvikling av et veklingsløp.

## 5.7 Spredningstiltak

Faglærerne har delt erfaringer med fireårsløpet på Norsk Sykepleieforbunds fagkonferanse i videregående opplæring skoleåret 2015/2016. Hospiteringsordningens suksess i fireårsløpet ble delt på Buskerud fylkeskommunes konferanse om Innovasjon og samhandling konferanse i oktober 2016. Erfaringer med fireårsløpet og dets samarbeid med arbeidslivet deles videre med Erik Dahlbergs Gymnasium i Jönköping, Sverige. Fagdag er omtalt i Fagbladet.

Artikkelskriving og publisering er videre måter å dele historien på. Skoleledelse, ved rektor, aktører innenfor egen skole, samarbeidspartnere i bedrifter, institusjoner og organisasjoner, og beslutningstakere på kommunalt nivå vil bli orientert.

Kontakter i KOB, og Fagopplæringsseksjonen vil også motta rapporten.

Utdanningsavdelingen har henvendt seg og vurderer å bruke rapporten i evalueringsarbeidet av dobbeltkompetanseløpene i fylket. Det fireårige løpet evalueres sentralpolitisk i 2017.

Lærlingene rekrutterer gjennom deltagelse i «Helsefagpatruljen» og Mesterskap i yrkesfag. Noen gjør stands for sin arbeidsgiver på lokal yrkesmesse i BFK. De deltar i fortsettelsen på felles samhandlingsmøter mellom skole og bedrifter.

Erfaringer med hvordan engasjementet og den høye deltagelsen fra arbeidslivet på samhandlingsdager er utviklet kan ha relevans for utdanningsaktører både i skoleutvikling, og i fag- og yrkesopplæringen, og vil være viktig å dele med både fag- og forskningsfeltet.

## REFERANSER

- Abelsen, B., Gaski, M., Nødland, S. I. & Stephansen, A. (2014). *Samhandlingsreformens konsekvenser for det kommunale pleie- og omsorgstilbudet* (2014/382). Hentet fra <http://www.ks.no/contentassets/8c65ff133a334f02af6dbcec6751db13/rapport.pdf>
- Andresen, S., Høst, H., Nyen, T., Oldervoll, J. & Tønder, A. H. (2016). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen: Delrapport 2* (Fafo-notat 2016:18/NIFU Arbeidsnotat 2016:18). Hentet fra <http://www.faf.no/images/pub/2016/10242.pdf>
- Bjerke, S. K. & Thorvaldsen, K. (2013). *Et aksjonsforskningsprosjekt om samarbeid mellom skole og arbeidsliv i helsearbeiderfaget* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/et-aksjonsforskningsprosjekt-om-samarbeid-mellom-skole-og-arbeidsliv-i-helsearbeiderfaget/asset/dspace:4829/bjerke-thorvaldsen-mayp-2013.pdf>
- Bjerknes, E. (2011). En analyse av læreplan i helse- og sosialfag i videregående opplæring. Hentet 27.04.2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2011/mai/en-analyse-av-lareplan-i-programområdet-helse---og-sosialfag-i-videregaende-opplaring/>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper* (Pedagogisk perspektiv). Oslo: Aschehoug.
- Buskerud fylkeskommune. (2017). Lærebedrift. Hentet 29.04.17 fra <http://www.bfk.no/Tjenesteomrade/Utdanning/Fagopplaring/Larebedrift1/>
- Dapi, B., Gjefsen, H. M., Sparman, V. & Stølen, N. M. (2016). *Education-specific labour force and demand in Norway in times of transition* (Reports 2016/31). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Deichman-Sørensen, T. (2009). *Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring?: Om modernisering, organisering og styring av fag- og yrkesopplæringen i Norge: Utvalgte momenter for yrkesfaglærere* (Småskrift nr. 3/ 2009). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Freire, P., Nordland, E. & Lie, S. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (Pedagogia do oprimido, 2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Halkier, B. & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt: To sider av samme sak: SØT-modellen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hatlevik, I. K. R. (2015). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* (Avhandling for graden Ph.d studier i profesjonsstudier, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/meningsfulle-sammenhenger-en-studie-av-sammenhenger-mellom-laering-pa-ulike-arenaer-og-utvikling-av-ulike-aspekter-ved-profesjonell-kompetanse-hos-studenter-i-sykepleier-laerer-og-sosialarbeiderutdanningene>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 136-148.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, K. Rasborg & B. Elling (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg. s. 289-323). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Høst, H., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I. & Tønder, A. H. (2015). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen: Delrapport 1* (Fafo-notat 2015:12/ NIFU Arbeidsnotat 2015:20). Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2015/10223.pdf>
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: En kvalitativ studie* (Avhandling (dr.polit.) - Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet). Høgskolen i Akershus, Lillestrøm
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Håndbog i fremtidsværksteder* (Zukunftswerkstätten, Wege zur Wiederbelebung und Demokratie, 2. utg.). København: Politisk Revy.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fag mellom arbejde, organisation og uddannelse: Har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(3), 13-31.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M. & McIntyre, J. M. (1986). *Organisasjons- og ledelsespsykologi: Basert på erfaringslæring* (Organizational psychology: An experiential approach to organizational behavior 4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet: For fremtidens fagarbeidere*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd\\_yrkesfaglærerløftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/18b2675273024ad3aeae27ecc4159edc/kd_yrkesfaglærerløftet_web_01.10.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Samfunnskontrakten for flere læreplaner (2016-2020)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt\\_flere\\_laereplaner2016\\_2020.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt_flere_laereplaner2016_2020.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Fakta om fagskole. Hentet 29.04.17 fra [https://utdanning.no/tema/nyttig\\_informasjon/fakta\\_om\\_fagskole](https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/fakta_om_fagskole)
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Meld. St. 13 (2011-2012). (2012). *Utdanning for velferd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mjelde, L. & Tarrou, A.-L. H. (1992). *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mugaas, M. (2015). *Et samfunnsperspektiv på yrkespedagogisk arbeid* (Mayp 4300). Høgskolen i Oslo og Akershus, Kjeller
- Mugaas, M. & Thorvaldsen, K. (2016, oktober). *Samhandling: Skole og arbeidsliv*. Paper presentert på: Innovasjon og samhandling: Buskerud fylkeskommune, Sundvolden.
- Nielsen, K. A. (2013). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, K. Rasborg & B. Elling (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg., s. 325-348). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, O. J. (1992). Fagopplæring og nye kvalifikasjonsbehov: Utdanningspolitiske og yrkespedagogiske utfordringer i lys av endringer i det tyske utdanningssystemet. I L. Mjelde & A.-L. H. Tarrou (Red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring: Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 141-153.
- Pedlex. (udatert). Hentet 02.05.17 fra <https://blir.no/>
- Postholm, M. B. (2007). *Forsk med!: Lærere og forskere i læringsarbeid* (Lærerbiblioteket). Oslo: Damm.
- Schjønberg, W. (2016). Norge trenger 57.000 nye helsefagarbeidere. Hentet 17.04.2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/juni/-norge-trenger-57.000-nye-helsefagarbeidere/>
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Svendsen, K. E. (2016). Nært møte med brukerne. *Fagbladet: Seksjon Helse og sosial*(5), 33-35.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder: Et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (Vitenskapsteori för nybörjare, 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag: (HSF1-01). Hentet 29.04.17 fra <https://www.udir.no/kl06/HSF1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3: Opplæring i bedrift: (HEA3-01). Hentet 29.04.17 fra <https://www.udir.no/kl06/HEA3-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Programråde for helsearbeiderfag: Læreplan i felles programfag Vg2: (HEA2-02). Hentet 29.04.17 fra <https://www.udir.no/kl06/HEA2-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Digitale ferdigheter. Hentet 29.04.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Elevundersøkelsen. Hentet 29.04.17 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Yrkesopplæringsnemda. (2016). *Fagopplæring i Buskerud framover: Tilgangen på læreplasser i 2018 og behovet for fagarbeidere i 2020*: Buskerud fylkeskommune. Hentet fra <http://www.bfk.no/Documents/BFK/Utdanning/Styringsdokumenter/Fagoppl%C3%A6ring%20i%20Buskerud%20framover%20-%20Tilgangen%20p%C3%A5%20l%C3%A6replasser%20i%202018%20og%20behovet%20for%20fagarbeidere%20i%202020.pdf>

## Vedlegg 1 Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste Prosjekt 46319

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlagres gate 2  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Eva Schwencke  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 01.02.2016

Vår ref: 46319 / 3 / A2F

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46319	<i>Samarbeid mellom skole og bedrift: Et aksjonsforskningsprosjekt som involverer elever, lærere og instruktører i arbeidslivet i et felles prosjekt om å utvikle og bedre samspillet mellom skole og bedrift. i helsearbeiderfaget</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eva Schwencke</i>
<i>Student</i>	<i>Marie Mugaas</i>

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, 22.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Amalie Statland Fantoft

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / 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. [kyre.svarwa@st.ntnu.no](mailto:kyre.svarwa@st.ntnu.no)*

*TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@svt.uib.no](mailto:nsdmas@svt.uib.no)*



## Vedlegg 2 Samtykkeskjema

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

” Teori og praksis-ja takk, gjerne begge deler. Men hvordan?  
Et aksjonsforskningsprosjekt om samarbeid mellom skole og bedrifter  
i et fireårig utdanningsløp i Helsefag ”

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å kartlegge muligheter og utfordringer i helsefagutdanning. Problemstillingen skal besvare Hvordan en kan videreutvikle samarbeidet mellom skole og arbeidsliv for å fremme relevant og helhetlig yrkeskompetanse i helsearbeiderfaget hos elever/lærlinger i et fireårig dobbeltkompetanseløp.

Prosjektet er en masterstudie ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og omhandler samarbeidet mellom skole og bedrift. Prosjektet har som mål å frembringe kunnskap om helsefagutdanning generelt og bedre samarbeidet for å øke relevans i et alternativt fireårig helsefagutdanningsløp.

#### **Forskningsspørsmål i prosjektet er:**

Hvordan tilrettelegge for og støtte veiledernes faglige oppfølging av elever/lærlinger for å fremme utvikling av relevans og helhetlig yrkeskompetanse?

- gjennom bruk av samhandlingsdager for å videreutvikle samarbeidet mellom skole, bedrift og fagopplæring for å fremme relevans og helhetlig yrkeskompetanse hos elever/lærlinger i fireårig løp
- gjennom bruk av/ utvikling av felles dokumentasjons- og vurderingsverktøy
- gjennom å skape/ utvikle felles lærings- og vurderingskultur mellom skole og bedrifter

Utvalget for studien er de involverte i aksjonsforskningsprosjektet: Elever/lærlinger, lærere/skole sammen med instruktører i arbeidslivet og mellomledere i bedriftene og ulike ledere i de involverte kommunene.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamling kan innebefatte logger, intervjuer, observasjon, spørreundersøkelser og spørsmålene vil omhandle forskningsspørsmålene slik beskrevet ovenfor. Data vil bli registrert som logger, notater og lydopptak ved intervjuer.

Deltakelse innebærer å være deltaker i en utviklingsprosess i samarbeid mellom skole og bedrifter lokalt.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysninger er prosjektgruppen, student og veileder. Personopplysninger og opptak anonymiseres og lagres separat for å ivareta konfidensialitet.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017.

Personopplysninger og opptak lagres på ubestemt tid.

### **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 trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke få innvirkning på ditt forhold til forsker eller andre, dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Tove Lien ved HiOA eller Marie Mugaas ved Hønefoss Vgs 41441945.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Samarbeidsavtale om fireårig utdanningsløp med vedlegg **Samarbeidsavtale**

### **Skoleåret 2016-2020**

**Avtalen gjelder samarbeid om 4-årig utdanningsløp med dobbel kompetanse fagbrev**

**I helsearbeiderfaget og studiekompetanse mellom Buskerud fylkeskommune (v / Hønefoss videregående skole), Hole kommune, Ringerike kommune, Flå kommune, Krødsherad kommune.**

(Nærmere beskrivelse av utdanningsløpet, se vedlegg *Søknad om et 4-årig utdanningsløp med dobbel kompetanse fagbrev i helsearbeiderfaget og studiekompetanse.*)

- Avtalen inngås for kullet som begynner skolegangen høsten 2016, med mulighet til forlengelse.
- Partene i avtalen kan deretter si opp med minimum ett års varsel
- Avtalen kan sies opp eller endres dersom alle parter er enige
- Avtalen gjelder fra skolestart (17 august) 2016 til skoleslutt (juni) 2020.
- Ny avtale om mottak av antall lærlinger i kommunen skal være avtalt før 01.12.16 for nytt kull høsten 2017 - 2021
- Betegnelsen år i avtalen betyr skoleår.

### **Generell organisering**

- Læretid i bedrift første skoleår er fredager (eventuelt etter avtale) og praksis i helse og oppvekst fag på torsdager (eventuelt etter avtale).
- Læretid i bedrift andre skoleår er onsdager og praksis i helse og oppvekstfag på torsdager
- Skoledager tredje skoleår er mandager og tirsdager. Øvrige dager er læretid i bedrift etter turnus.
- Skoledager fjerde skoleår er mandager. Øvrige dager er læretid i bedrift etter turnus.
- Minimum to ganger pr skoleår skal kommunenes kontaktpersoner og leder for Helse- og oppvekstfag ved Hønefoss videregående skole avholde planleggings- og evalueringmøter. Hønefoss videregående skole arrangerer møtene.
- Det tegnes en arbeidsavtale for fire år med hver enkelt elev. Arbeidsavtalen beskriver samarbeidet mellom elev — skole og elev — lærebedrift. Blant annet må det komme klart fram den enkelte elevens forpliktelser og at lærebedrift forplikter seg til at elevene / lærlingene hele tiden får kvalifiserte instruktører / veiledere (minimum godkjent fagutdanning innen Helse og oppvekst) og en utviklingsplan for praksisen for alle fire årene slik at de får opplæring i alle deler av fagområdet ihht læreplan Vg3 helsefagarbeider
- Det tegnes en lærekontrakt utarbeidet av Fagopplæringskontoret i Buskerud mellom den enkelte kommune og elev – standard lærekontrakt for lærlinger
- Elevene skal kunne bytte lærebedrift ved felles enighet

- Ringerike, Flå, Hole og Krødsherad kommune stiller med 15 læreplasser høsten 2016. Ringerike kommune forplikter seg til å stille med 9 plasser, mens Hole kommune forplikter seg til å stille med 3 plasser, Flå 1 plass, og Krødsherad med 2 plasser.
- Bedriftene forplikter seg til å tilby veiledet læretid tilsvarende 2 Årsverk (ÅV). Første to år med ukentlig arbeidstid på 37,5 timer uten arbeid i helg. De siste to år med ukentlig arbeidstid på 35,5 timer og arbeid hver 3 helg.  
Viser til vedlegg om antall timer læretid i løpet av fire år
- Fra Vg1 må eleven og bedriften starte med dokumentasjon av læretiden etter gjeldende lærerplan for vg3.
- Hovs har ansvar for å dokumentere fra faget prosjekt til fordypning
- Eleven må påregne å ha læretid i skolens sommerferie i 20 dager. Eleven skal ha 4 ukers ferie i tidsrommet ca. 19.juni – ca. 19. august. Læretid i andre av skolens ferier avtales mellom elev / lærling og lærerkontraktansvarlig kommune /virksomhet
- Ferie for elev skal være avtalt før 01.05 hvert år
- Bedriftene avtaler med elevene individuelt om når de skal arbeide ut over det som er regulert i det ordinære skoleåret, men innenfor hva AML regulerer. Her må en se skoletiden og læretiden i sammenheng.
- Lærebedriftene sørger for lønn. Standard lærlingelønn blir fordelt over to år – over de to siste kalender årene av opplæringen
- Lønn utbetales fra medio august 3. år. Det er arbeidsavtalen ihht arbeidsplikten som utløser eventuelle sykepenger ved sykefravær. Dette har ingen sammenheng med oppmøte på skolen. Tapt praksis i sammenheng med langtids sykefravær må tas igjen innen medio april 4. år. I slike tilfeller utløser dette ikke ekstra lønn. Detaljer avklares i avtalen mellom elev/lærling og lærebedrift.

### Organisering de to første årene

- Vg1: Elevene er fire dager på skolen og en dag i lære i bedrift. I perioder kan i tillegg skolens undervisning foregå på praksisstedet/lærebedrift
- Vg2: Elevene er tre dager på skolen og to dager i bedriften. En dag i lære i bedrift og en dag praksis i helse og oppvekstfag i bedrift. I perioder kan i tillegg mer av skolens undervisning foregå på praksisstedet/lærebedrift dersom både skole og praksisstedet blir enig om det
- Elevene har elevstatus på Vg1 og Vg2 og de har status som lærlinger samtidig
- Faglærer følger opp elevene når de er i faget prosjekt til fordypning i praksis.
- Elevens veileder/instruktør i praksis i HO-fag (arbeidsgivers veileder) forplikter seg til å kommunisere med faglærer og kontaktlærer om elevens nivå kobla opp mot læreplanmål i dette faget
- Faglærer er ansvarlig for all vurdering av elevene, både underveisvurdering, terminkarakterer og standpunktkarakterer i skolefagene eks prosjekt til fordypning.
- De to første årene må eleven følge skoleruta, dvs. at eleven kan hentes inn til skolen ved arrangementer (f. eks. opplegg omkring generell læreplan, testsituasjoner, eksamener, mm)
- Arbeidsgiver har ansvar for oppfølging av lærling i læretiden fra første skoledag

- HOVS tar ansvar for organisering av kurs tilbud i Blir.no og arbeidsgiver legger til rette for deltakelse for veilederne
- HOVS tar ansvar for opplæring av elevene i Blir.no første skoleår

### Organisering de to siste årene

- Elevens veiledere i praksis samarbeider for å gi hver elev/lærling et så helhetlig opplæringstilbud som mulig, følger opp elevene når de er ute i lære og er ansvarlig for vurdering av lærlingene ihht læreplan for læretiden (Vg3-læreplan)
- Fellesfagene har skolen ansvar for. Dette er fag som norsk, matematikk, engelsk, samfunnsfag, kroppsøving og naturfag
- Skolen forplikter seg til å stille med en koordinator (en faglærer fra Helse- og oppvekstfag) som ivaretar samarbeidet mellom partene.
- De to siste årene legges undervisning i fellesfagene til dagene elevene skal være på skolen. Bedriftene disponerer lærlingene de andre dagene
- Vg3: Elevene er to dager på skolen og tre dager i lære i bedrift
- Vg4: Elevene er en dag på skolen og fire dager i lære i bedrift
- Elevene har status som lærling 3 og 4. skoleår
- Lærlingene skal opp til fagprøve våren 2020 før 10. juni. Arbeidsgiver har ansvar for oppmelding og gjennomføring til fagprøve

### Samarbeid

- Bedriftene vil få tilbud fra skolen og fylkeskommunen om faglige ledere-/instruktørkurs på hva det vil si å være en lærebedrift
- Der det ikke er kvalifiserte instruktører / veiledere, plikter kommunene å sørge for at deres veiledere / instruktører får den opplæringa som er nødvendig
- Buskerud fylke og Hønefoss videregående skole forplikter seg til å gi instruktører / veiledere nødvendig opplæring
- Skolens lærere kan undervise elevene på praksisstedet (lærebedriften) i samarbeid med lærebedriften og veileder. Bedriftene forplikter seg til å stille egne lokaler til disposisjon
- Elevens veileder / instruktør i bedrift får tilbud om å komme på skolen og undervise hele gruppen om spesielle temaer
- Veilederne / instruktørene får tilbud fra skolen om erfaringsutveksling sammen med skolens lærere om aktuelle temaer som vurdering, motivasjon og sykepleiefaglige temaer
- Når skolens lærere underviser sine elever ute i praksis, vil denne undervisningen være åpen for andre ansatte i bedriften
- Når bedriftene underviser sine ansatte i relevante emner, vil denne undervisningen være åpen for lærere og elever / lærlinger

- Fra 3. år kan arbeidsgiver innkalles til samarbeidsmøter som angår elevens skolegang eller arbeidsforhold.
- Samtykke vedrørende utveksling av taushetsbelagte opplysninger som angår skole eller arbeidsforhold kan utveksles fra 1. år.

### **Inntak**

- Det er inntakskontor i Buskerud fylkeskommune som sørger for inntak av elever på samme måte som til andre klasser
- Skolen og kommunene vil sammen holde informasjonsmøter og samtaler med elevene før lærekontrakter inngås
- Elevene søker på læreplasser (og praksissteder) og kommunene avgjør i samarbeid med skolen hvilke elever som får læreplass (og praksissteder) hvor

### **Forsikring**

- Buskerud fylkeskommune (v / Hønefoss vgs) forsikrer elevene de to første årene, de to siste årene er sørger lærebedriften for forsikring

### **Begrep brukt i denne avtalen:**

Praksis:

Opplæring i helse og oppvekstfag. Opplæring kan gis på ulike arenaer, på skolen, i klasserom, i praksisrom, ute i en bedrift med skolens lærere som ansvarlig.

Lære:

Læretid i bedriftens regi regnes av total læretid fra første skoleår.

Veileder:

Person ansatt ved bedriften/virksomheten som følger opp elever i samarbeid med skolens faglærer når elevene har praksis i helse og oppvekstfag ute i bedrift. Det er skolens lærer som har ansvar for formell vurdering når eleven får opplæring i skolens regi.

Instruktør:

Den personen i bedriften/virksomheten som har det daglige ansvaret for instruksjon og veiledning av lærlingen. Denne funksjonen er tilknyttet fagopplæring

Faglig ansvarlig:

Den som har det overordnede opplæringsansvaret på arbeidsplassen/enhet/avdeling.

Vedkommende er ansvarlig for utarbeidelse av planer for læretiden.

Hønefoss, 06.06.16

Tore Isaksen Rådmann Ringerike kommune	Torger Ødegaard Rådmann Hole kommune
Odd Egil Stavn Rådmann Flå kommune	Anita Larsen Rådmann Krødsherad kommune
Vestre Viken Ringerike sykehus	Olav Bråten Rektor Hønefoss videregående skole

## Vedlegg 1: Beregning av læretid i dager og timer for 4-årig løp til helsefagarbeider. Avklart med BFK per 03.06.2015

Regnestykket viser kun dager i praktisk arbeid som **læretid** (ikke iberegnet fag i helse og oppvekst)

År	Antall dager	Timer pr. dag	Antall uker	Totaltimer
1. år	1 dag	7,5 timer	38 uker	285 timer
Sommerjobbing	20 dager læretid	7,5 timer		150 timer
2. år	1 dag	7,5 timer	38 uker	285 timer
Sommerjobbing	20 dager læretid	7,5 timer		150 timer
3. år	3 dager	7,5 timer	38 uker	855 timer
Sommerjobbing	20 dager læretid	7,5 timer		150 timer
4. år	4 dager	7,5 timer	38 uker	1140 timer
<b>Totalsum timer</b>				<b>3015 timer</b>

År	Uker	Timer	Merknader
Skoleår	38 uker		
Arbeidsår i turnus for lærling (2 + 2)		3692 timer	Krav før fagprøve

Krav til timer før fagprøve	3692		
Totaltimer utregnet ordinært	- 3015		Se utregning over
Sum	677		
Berettiget ferie fratrukket	- 532,5		5 uker ferie for 3 år
Differanse timer (mangler)	144,5 timer	144,5 t = <b>20 dager</b>	Til fordeling over 4 år

Beregningen gir 20 dager fordelt over 4 år = 5 dager pr. år i ekstra praktisk utøvelse. I supplerende opplysninger til arbeidsavtale er det lagt inn 2 dager ekstra slik at det blir til sammen 22 dager. De siste to dagene er lagt til vinterferien år 4. Dagene fordeles i skolens høstferie, juleferie, vinterferie og påskeferie. Disse dagene skal dokumenteres av avd. leder på praksisplass og lærlingene har ansvar for å oppbevare dokumentasjonen av 20 dager gjennom 4 år. Dokumentasjon skal foreligge før lærling kan gå opp til fagprøve 4. året.

Det er ikke anledning til å fordele sommer ferie utenom sommer tid. Sommer ferie skal avvikles i sommer mnd. Dette pga verdiskapning og utbetaling av lønn fra arbeidsgiver.

De 20 dagene fordeles *eksempelvis* slik – lærlingen kan avtale selv med praksisstedet og kontaktlærer dersom man ønsker å jobbe i annen ferie enn oppsettet viser:

År	Høstferie	Juleferie	Vinterferie	Påskeferie	Sommerferie
1. år	0 dager	0 dager	5 dager	0 dager	Er i opprinnelig regnestykke – 20 dager
2. år	0 dager	0 dager	5 dager	0 dager	Er i opprinnelig regnestykke – 20 dager
3. år	0 dager	0 dager	5 dager	0 dager	Er i opprinnelig regnestykke – 20 dager
4. år	5 dager	0 dager	2 dager	0 dager	Ingen sommerferiejobbing



## Vedlegg 4 Logg lærlingemøte og samhandlingsmøte

Tenk gjennom tiden du har vært lærling i det fireårige løpet. Reflekter over følgende spørsmål og skriv ned tankene dine.

Hva er du mest fornøyd med? Hva har fungert bra?

Hva ønsker du kunne vært annerledes?

Hvilke tiltak må skole og de ulike bedriftene gjøre for å bli bedre?



## Vedlegg 6 Fokusgrupper med Vg1 og Vg2 lærlinger i fireårig løp

Skolen og bedriftene skal ha en samarbeidsdag om det fireårige løpet, og trenger derfor innspill fra dere.

Tenk gjennom tiden du har vært lærling i det fireårige løpet.

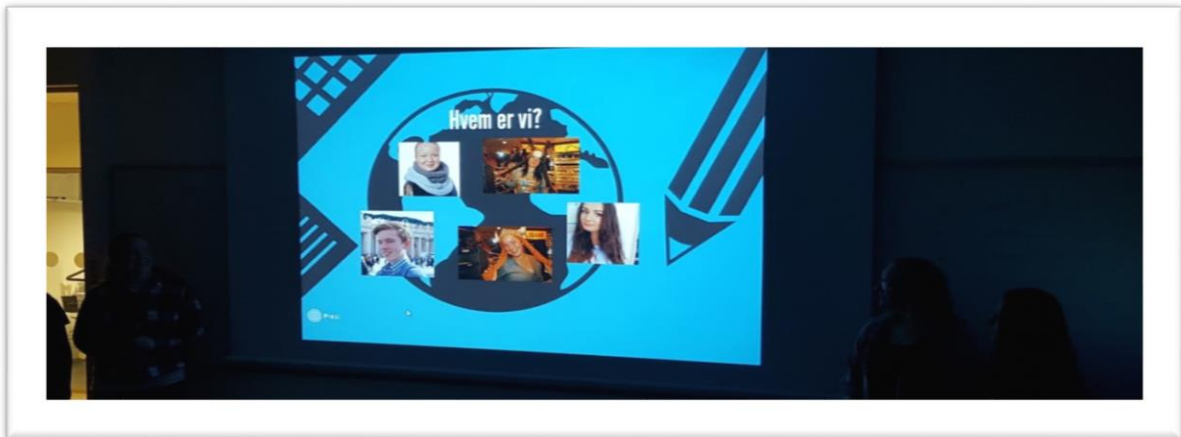
Reflekter over følgende spørsmål og skriv ned:

1. Hva er du mest fornøyd med? Hva har fungert bra?

2. Hva er bra med samarbeidet mellom skole og bedrift?

3. Forventinger/ ønsker til læreplass og veilederne?

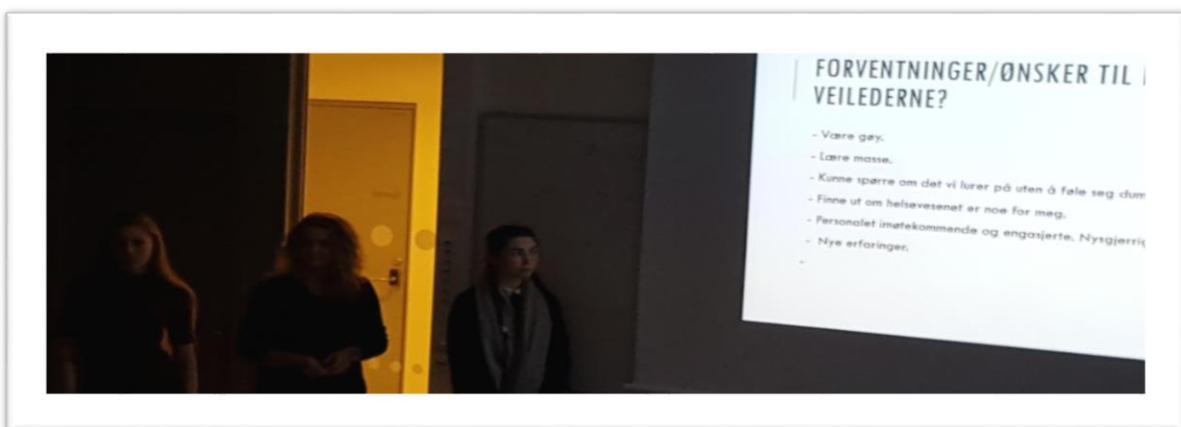
## Vedlegg 7 Bildedokumentasjon av lærlingemøte Vg1 og Vg2



Figur 2 Vg1 og Vg2 lærlingenes fremlegg av erfaringer. Fotograf Marie Mugaas



Figur 3 Engasjerte lærlinger legger frem sine opplevelser. Fotograf Marie Mugaas



Figur 4 Vg1 og Vg2 lærlingenes forventninger og ønsker til veiledere. Fotograf Marie Mugaas



Figur 5 Vg1 og Vg2 lærlingenes opplevelser av YFF og opplæring i bedrift. Fotograf Marie Mugaas



Figur 6 Engasjement og forventninger til samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Fotograf Marie Mugaas



Figur 7 Engasjerte tilhørere til hverandres bidrag. Fotograf Marie Mugaas



*Figur 8 Pause i arbeidet og god stemning blant lærlingene. Fotograf Marie Mugaas*

## Vedlegg 8 Program Samhandlingsdag i desember 2015



HØNEFOSS VIDEREGÅENDE SKOLE

Postboks 3084, 3501 Hønefoss

Tlf. 32 17 13 00

### **Invitasjon til samarbeidsdag tirsdag 08. desember 0830-1500 på Klækken hotell.**

Velkommen ved områdeleder, Hønefoss vgs

Kl 0835 - 0850 Orientering om det 4-årige løpet og samarbeidsavtalens innhold ved Live, Knut og Marie.

Kl 0850 - 0910 Organisering av arbeidstid ved Rikke.

Kl 0910 - 0920 Fagopplæringsseksjonen ved Liv Kristensen.

Kl 0920 - 0940 Pause.

Kl 0940 - 1100 Gruppearbeid. Tema: Felles refleksjon over læringsarbeidet med lærlingene.

Kl 1100 -1200 Oppsummering og refleksjon etter gruppearbeidet ved Marie og Knut.

Kl 1200- 1300 Lunsj.

Kl 1300- 1430 Blir.no – et nytt dokumentasjonsverktøy, ved Anne Aasen. Innlagt refleksjon i gruppene.

Kl 1430- 1500 Oppsummering og veien videre. Logg.

## Vedlegg 9 Samhandlingsdag Fokusgrupper og logg

**Grupperefleksjon over læringsarbeidet med lærlingene:**

1. Fortell om deres erfaringer som veileder? Hva synes du at du får bra til og hva kan videreutvikles?

2. Forventninger og ønsker fra hver enkelt læreplass til lærlingene?

3. Hvordan samsvarer deres forventninger til lærlingenes refleksjoner?

4. Hva tenker dere at dere eventuelt kan bidra med for å forbedre samarbeidet og møte lærlingenes forventninger?

**Grupperefleksjon etter presentasjon av Blir.no:**

1. Hvordan dokumenteres lærlingens arbeid, og hvordan kan dette eventuelt forbedres?



2. Hvordan kan Blir.no bidra til å sikre kvalitet og dokumentasjon for lærlingen hos dere?

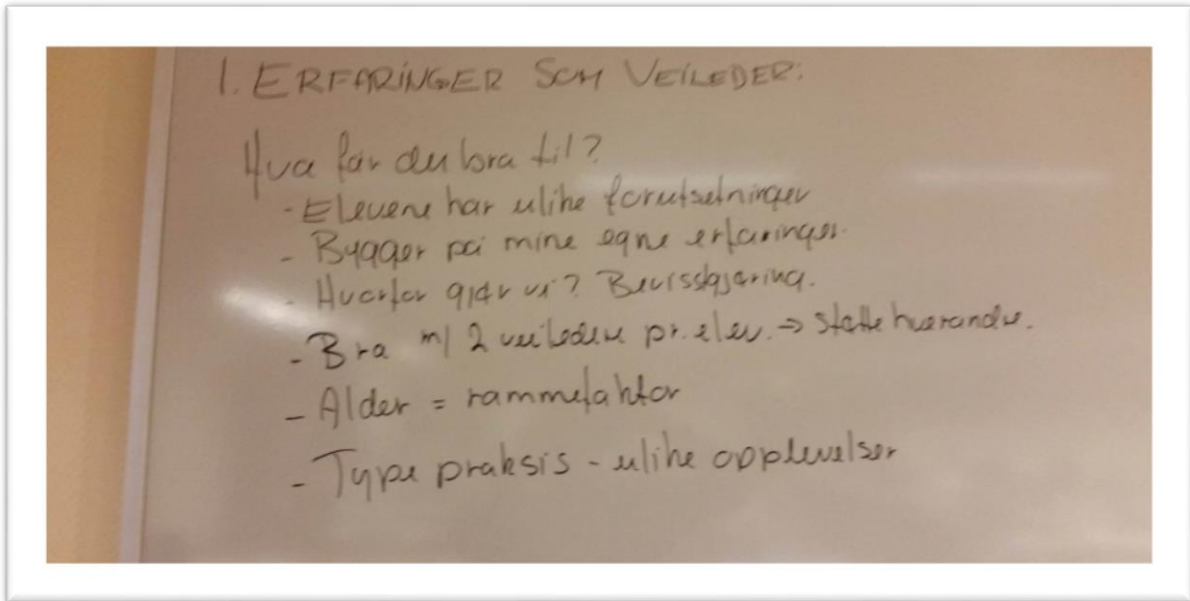
**Logg for deltagere på Samhandlingsdag skole og bedrifter 15.12.15**

Noen tanker om dagen i dag:

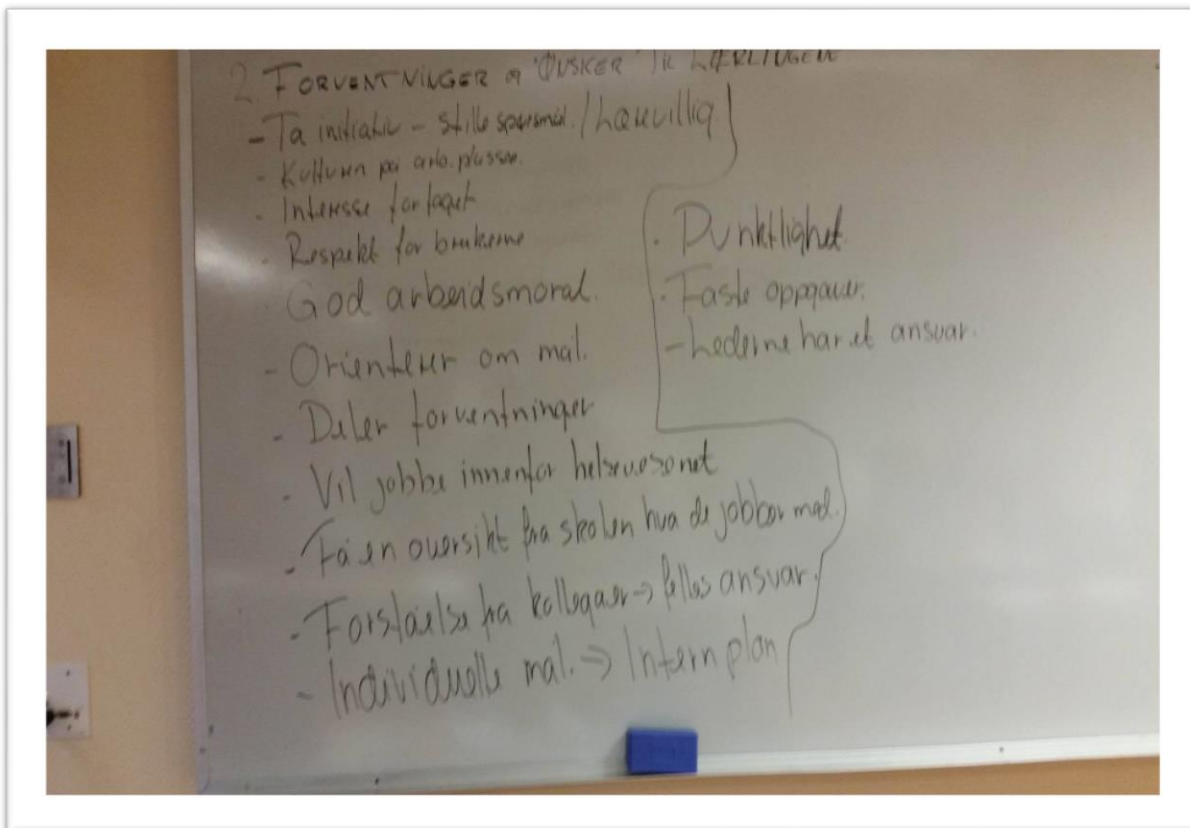
1. Hva lærte du i dag som kan være nyttig for deg i videre arbeid med lærlinger?

2. Fortell om to ting du syntes var interessant, og som du gjerne skulle lært mer om?

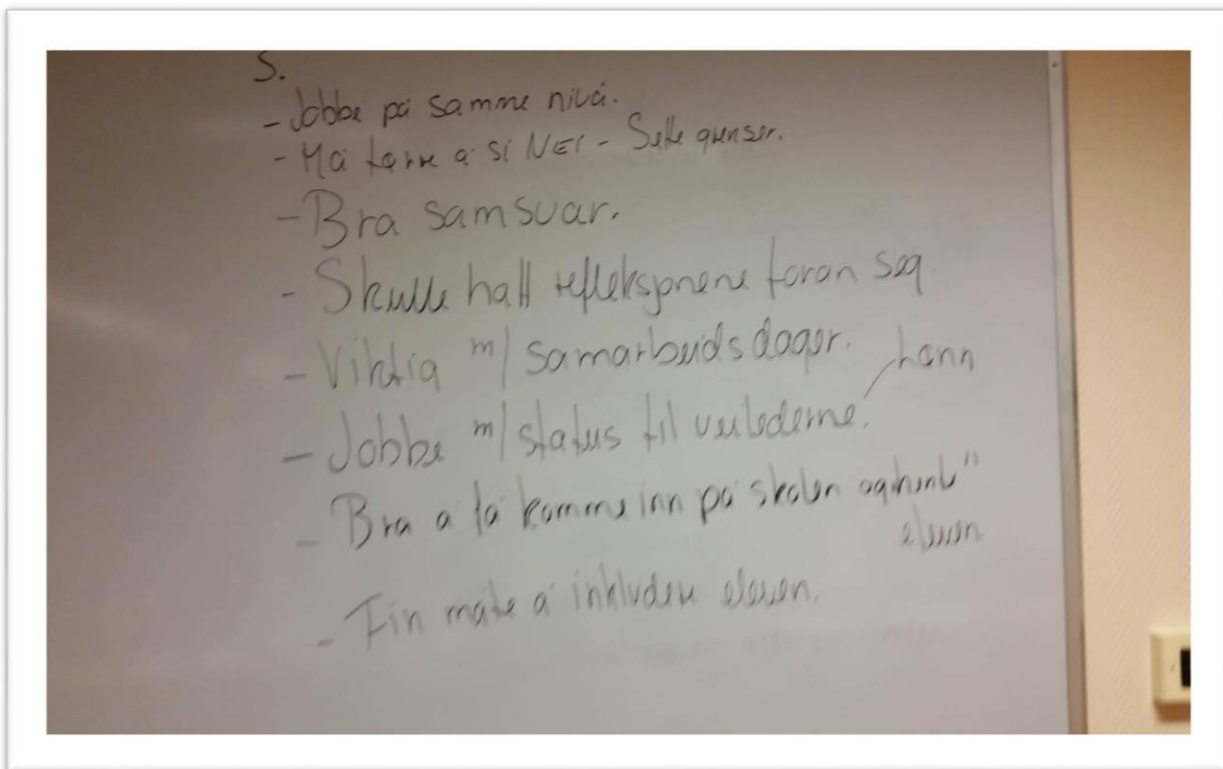
## Vedlegg 10 Bildedokumentasjon samhandlingsdag desember 2015



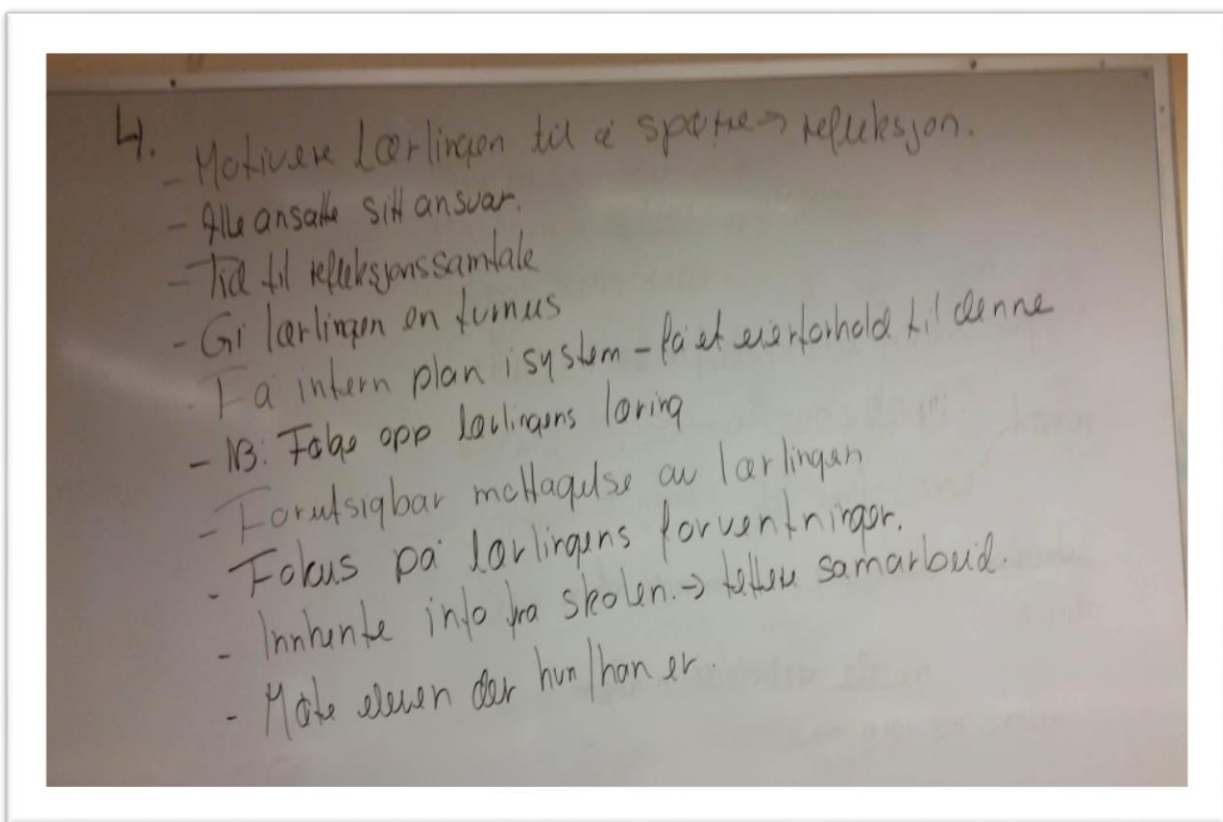
Figur 9 Deltagernes erfaringer på samhandlingsdag, aksjon 2 Fotograf Marie Mugaas



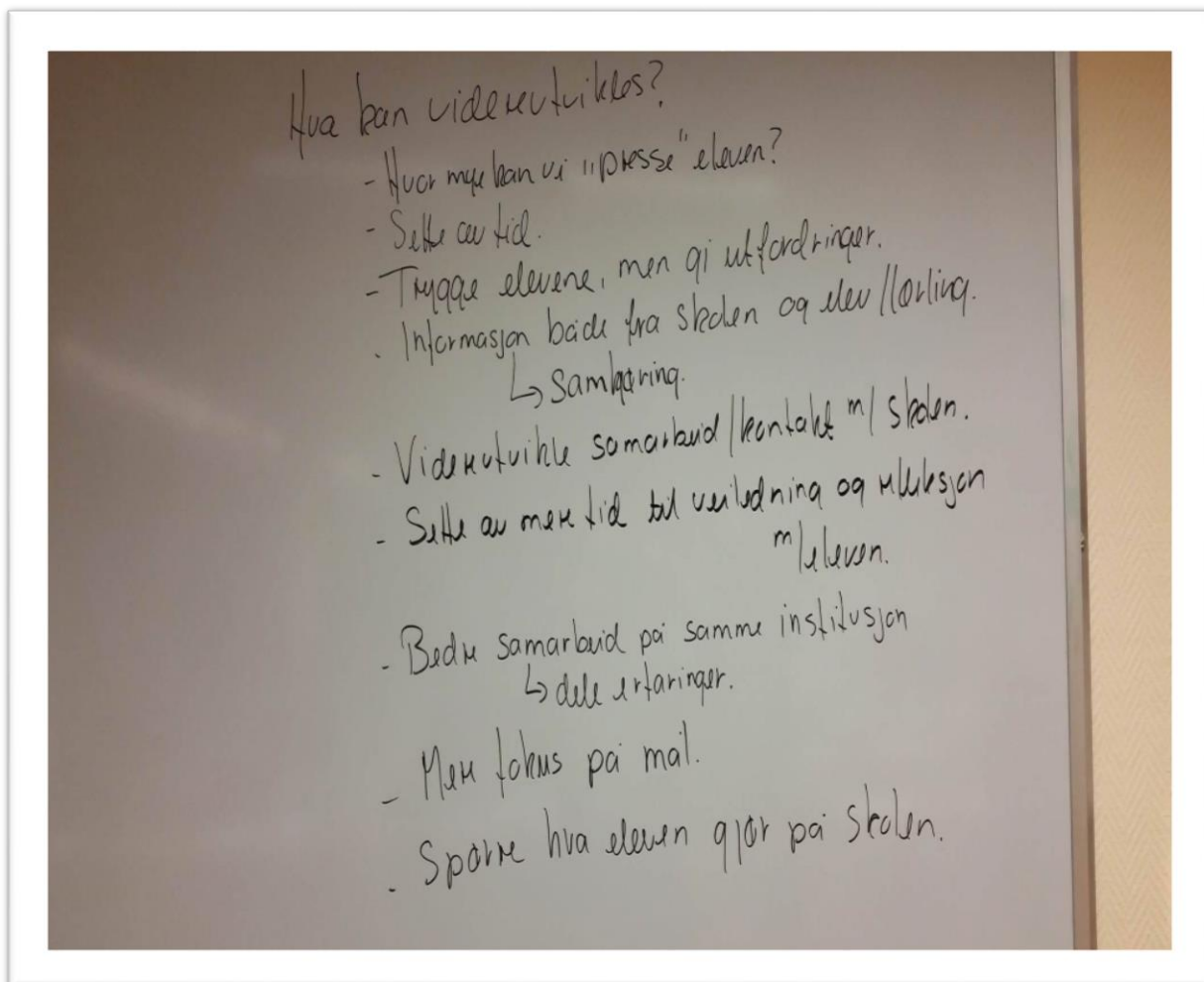
Figur 10 Veiledernes refleksjoner, forventninger og ønsker. Fotograf Marie Mugaas



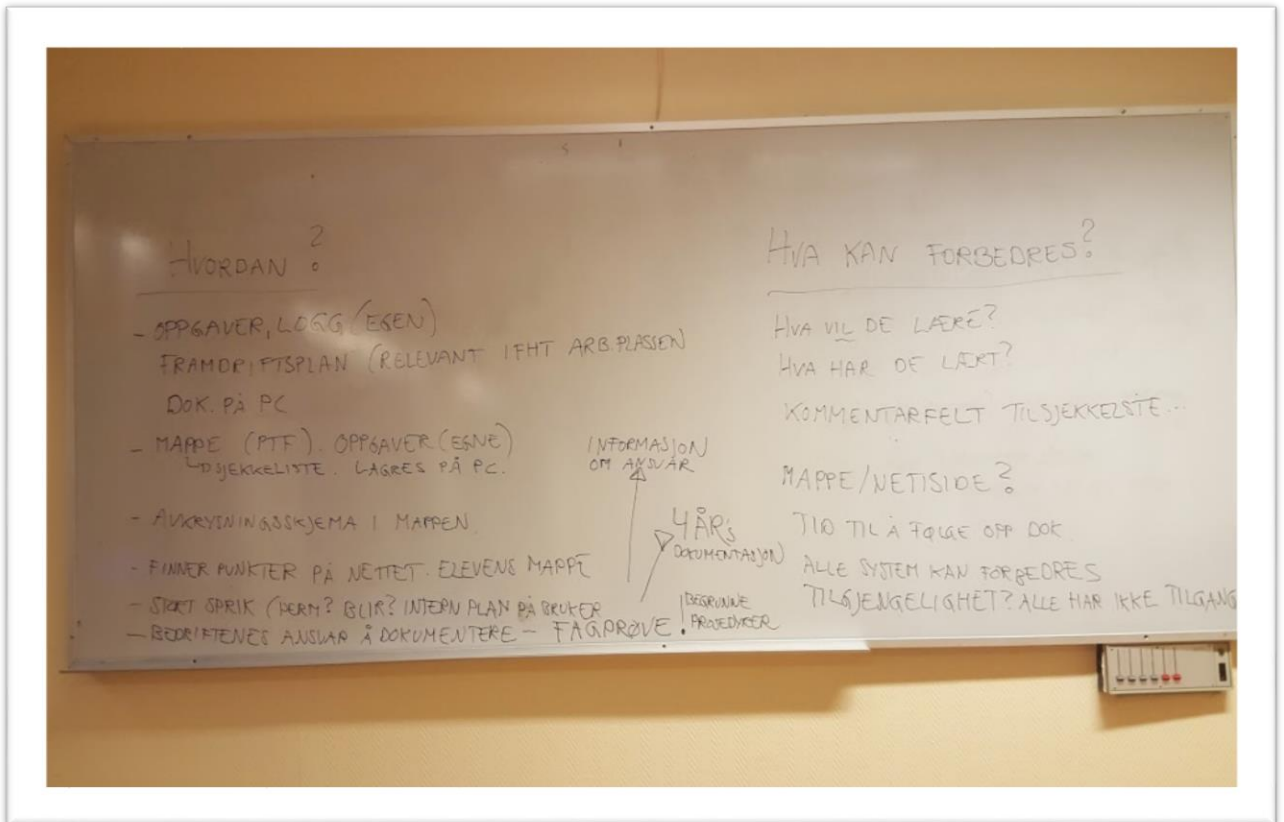
Figur 11 Refleksjoner om hva som kan bli bedre og hvordan. Fotograf Marie Mugaas



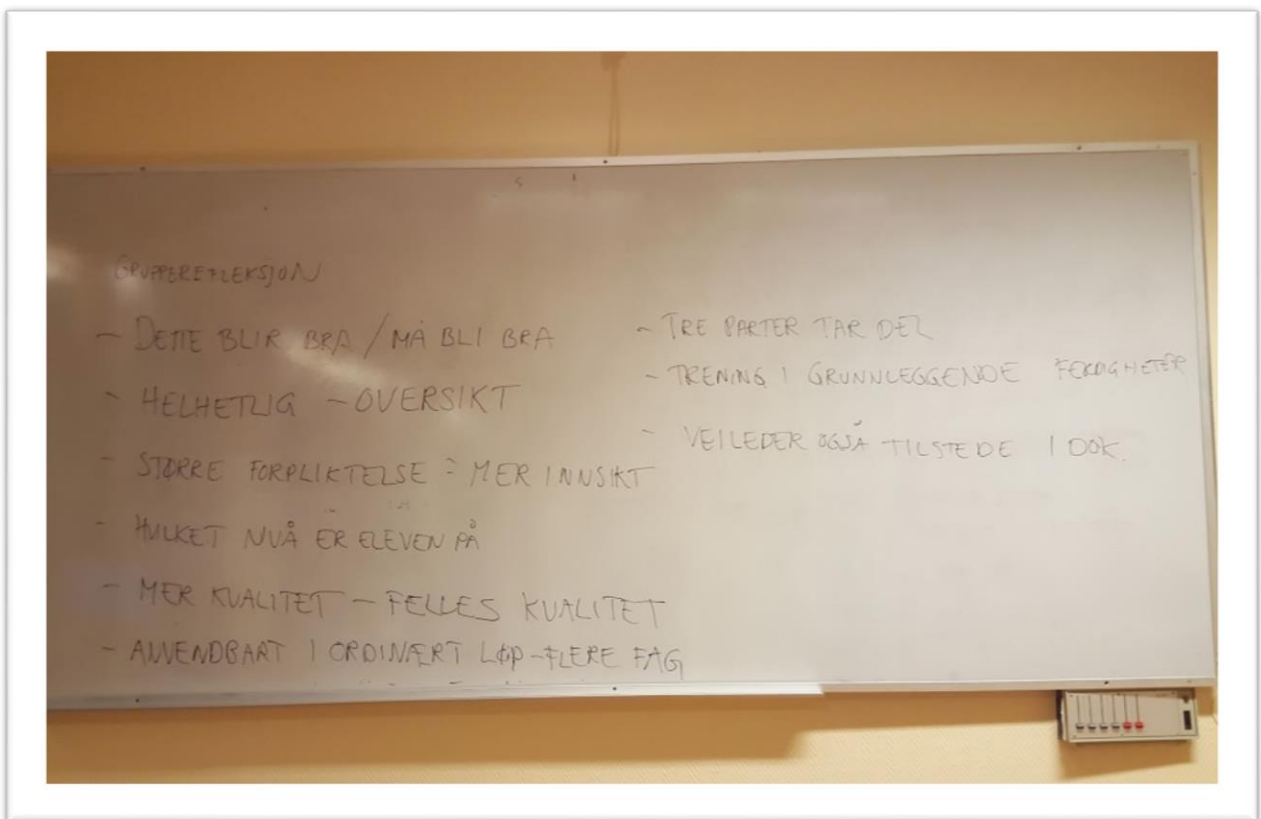
Figur 12 Videre refleksjoner oppsummert i plenum. Fotograf Marie Mugaas



Figur 13 Refleksjoner rundt videreutvikling av samarbeid. Fotograf Marie Mugaas



Figur 14 Fokusgruppene om dokumentasjon og forslag til forbedringer. Fotograf Marie Mugaas



Figur 15 Fokusgruppene om felles dokumentasjonsverktøy. Fotograf Marie Mugaas

## Vedlegg 11 Program Samling for ledere



HØNEFOSS VIDEREGÅENDE SKOLE

Postboks 3084, 3501 Hønefoss

Tlf.31002700

Invitasjon til samling på Hønefoss vgs!

Målgruppe: avdelingsledere og enhetsledere Hole, Ringerike, Flå, Krødsherad og Vestre Viken.

Dato: 23. 02. 16 kl 12.00 Sted: Hønefoss vgs i auditorium Tyra 1 etg.

Kl 12.00 – 12.45 Lunsj i kantina

Kl 12.45 - 13.05 Lærlingeordningen ved Fagopplæringsseksjonen Bfk.

Kl 13.05- 13.25 Samarbeidsavtale ved Hole kommune

Kl 13.25- 13.35 10 min pause

Kl 13.35- 14.00 Ansvar for lærlinger i 2+2 og 4 årig løp ved Ringerike kommune

Kl 14.00- 14.30 Personalansvar for lærlinger

Kl 14.30- 15.00 Erfaringsdeling og spørsmål.

## Vedlegg 12 Logg til mellomlederne om verktøy og samhandlingsmøte Bedrift/arbeidssted:

1. Bruker dere verktøyet **blir.no** på din arbeidsplass?

### Dersom ja:

2. Hvilke muligheter gir blir.no etter din oppfatning for oppfølging og vurdering av lærlingene?

3. Er det noen utfordringer knyttet til bruken av blir.no?

### Dersom nei:

2. Er det noen utfordringer og / eller hindringer knyttet til bruken av blir.no på din arbeidsplass? Beskriv kort.

3. Ser du noen fordeler eller muligheter knyttet til eventuell bruk av blir.no på din arbeidsplass?

### Alle:

4. Hvordan kan skole og bedrift samarbeide om gode vurderings- og dokumentasjonsrutiner?



## Vedlegg 13 Program Samhandlingsmøte i oktober 2016



**HØNEFOSS**  
VIDEREGÅENDE SKOLE

- en del av Kunnskapsskolen i Buskerud

### **Invitasjon til samhandlingsmøte mellom Hønefoss VGS og arbeidsliv**

Målgruppe: Veiledere, ledere, lærere og lærlingekoordinatorer med ansvar for elever/lærlinger ønskes velkommen til samhandling mellom skole og bedrift.

Sted: **Hønefoss videregående skole, på auditorium Sigurd Syr i 2. etg på Helseoppvekst.**

Dato: **13.10.16 kl 13-15**

Vi ønsker et møte mellom skole og bedrifter der veiledere/instruktører/lærere kan delta for å

1. Dele erfaringer
2. Diskutere lærlingenes dokumentasjonsverktøy blir.no- hvordan vil vi bruke det?
3. Gi innspill til hva vi ønsker fokus på videre- hva skal være tema for neste samhandlingsmøte?

---

**Svarslipp:** Påmeldingsfrist: 06.10.16

(Klipp av og send svarslippen med lærlingen tilbake til skolen)

Påmelding med navn og arbeidssted:

## Vedlegg 14 Agenda Samhandlingsmøte

### Agenda for samhandling skole og arbeidsliv

#### 1. Forventninger skole /arbeidsliv

Planer for oppfølging fra skolen- rammer.

#### 2. Erfaringsdeling

Fylle skjema først. Bruke kantinen til skrivearbeid og gruppediskusjon/erfaringsdeling. Blandede gruppe på tvers av bedrifter. Pizzaboller/kaffe i kantinen.

Alle deltakere tilbake før 13.45.

Erfaringsutveksling i plenum frem til 14.00.

Dokumentasjon samles inn.

#### 3. Blir.no

Alle fyller ut skjema først.

Bruke kantinen –gruppevis med egen bedrift/kollegaer.

Samle inn dokumentasjon.

Oppsummering med innspill fra gruppene.

#### 4. Kvalitetssikring av informasjonsflyt

v. ny områdeleder ved HO.

## Vedlegg 15 Program for planlagt samhandlingsmøte mai 2017



**HØNEFOSS**  
VIDEREGÅENDE SKOLE

- en del av Kunnskapsskolen i Buskerud

### **Invitasjon til samhandlingsmøte mellom Hønefoss VGS og arbeidsliv**

Målgruppe: Veiledere, ledere, og lærlingekoordinatorer med ansvar for elever/lærlinger ønskes velkommen til samhandling mellom skole og bedrift.

Sted: **Hønefoss videregående skole, på auditorium Tyra i 1. etasje**

Dato: **04.05.17 kl 12.15-15.00**

#### Agenda

1. Informasjon om fireårsløpet og det ordinære løpet i Helsefag.
  2. Erfaringsdeling på tvers av roller og bedrifter
  3. Lærlingens rolle gjennom Vg1, Vg2 og vg3 i regi av lærlingene
  4. Innspill fra deltagere for å sette fokus videre
- 

Påmeldingsfrist: 07.04.17

Påmelding med navn og arbeidssted til:

[marie.mugaas@bfk.no](mailto:marie.mugaas@bfk.no)

[knut.thorvaldsen@bfk.no](mailto:knut.thorvaldsen@bfk.no)

[sol.bjerke@bfk.no](mailto:sol.bjerke@bfk.no)

