

MAYP5900

Programfagslærer på praksisplass

Master i yrkespedagogikk

2016/2018

Cathrine Dølving

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet-

Storbyuniversitetet

Forord

Det har vært inspirerende og lærerikt å bli med elevene inn i den praktiske arbeidshverdagen på praksisplassene deres i barnehager, aktivitetsskoler og klubber. Jeg har fått delta i lek og aktivitet med barn og unge, og i diskusjoner og refleksjoner med elevene rundt fagstoff som gir kvalitet og omsorg i samspillet mellom barn og voksne på praksisplass.

Det har vært godt å få støtte til arbeidet av kolleger som kjenner arbeidsfeltet, og har brukt tid og krefter i diskusjoner og evalueringer. Takk til fagleder og kollega Else-Karin Homme Holstad som har hjulpet til med absolutt alt fra organisering og koordinering av praksisplasser til gjennomlesing av tekstmaterialet.

Skolen har lagt til rette for gjennomføring av mer tid for elevene i praksis med besøk av programfagslærere, gjennom timeplanlegging. I tillegg har de innvilget permisjoner og satt inn vikarer når jeg har vært på forelesninger og deltatt på læringsgruppearbeid på høyskolen.

På høyskolen har jeg fått støtte og tilbakemeldinger i læringsgruppa og av veileder Marit Lensjø. Hennes fantastisk tydelige, presise og kritiske kommentarer, og grundige faglige fremovermeldinger, har strukturert arbeidet med å organisere og systematisere de erfaringene vi gjorde i denne rapporten.

Oslo, mai 2018

Cathrine Dølving

Sammendrag

Våren 2016 startet Utdanningsetaten i Oslo kommune (UDE) et arbeid mot en felles standard for YFF-faget i de yrkesfaglige programområdene. Da dannet skolene og praksisbedriftene de har avtaler med, samarbeidsforum som har arbeidet med innhold og organisering i faget.

Bedriftene som har elever fra helse- og oppvekstfag ved vår skole ønsket å ha elevene mer sammenhengende i praksis for å få mer kontinuitet i praksisarbeidet, og for å se driften mer helhetlig. De avtalte at skolen skulle flytte noe tid fra felles programfag ut på praksisplassene.

Denne masteroppgaven handler om planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av arbeidet med å legge noen av temaene i felles programfag på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag (BU), ut i de praksisbedriftene hvor elevene har praksis i faget yrkesfaglig fordypning, skoleåret 2016/1017. Jeg var en av fem programfagslærere på trinnet og ville utnytte mulighetene til å undersøke om vi kunne forbedre undervisningen med problemstillingen: *Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift?* Oppgaven har to forskningsspørsmål: 1) Hvordan kan programfagslærere utnytte praksisplassene som opplæringsarena ved å trekke noe av undervisningen ut på praksisplassen? 2) Hvordan påvirker det opplæringens yrkesrelevans at elevene er flere dager i praksis noen perioder, med besøk av lærer?

Jeg ville undersøke om det ble enklere å integrere programfagsundervisningen i elevenes arbeidslivserfaringer, og om det ville styrke elevenes læringsarbeid at elev og lærer var sammen i en reell yrkessituasjon. Oppgaven har et pragmatisk pedagogisk utgangspunkt hvor noe er meningsfylt i den grad det avdekker sammenhenger som forklarer virkeligheten, og dermed øker elevens handlingskompetanse. Relevans oppnås når fagstoff forankres i den betydningen det har for yrkesutøvelsen.

Jeg har samlet og analysert kvalitative data i et aksjonsforskningsprosjekt med fem aksjoner. Jeg fant at elevenes opplevelse av mening og relevans i møte med lærer på praksisplass var forbundet med 1) elevens interesse for faget, 2) relasjonene til praksiskontakt, lærer og barna på praksisplassen, 3) trivsel, 4) elevens handlingsalternativer på praksis, og 5) trygghet.

Summary

Common programme subject teachers in students work placements

To raise the quality of vocational education, the board of education in Oslo municipality (UDE), in spring 2016 initiated a study towards achieving a common standard for vocational specialization within all the vocational education programme areas. As a result of this my secondary school and the local employers we are associated with, have formed a collaboration forum that has looked at content and organization of vocational specialization in our programme area, Childcare, health and early education (BU). Employers who have our students in work placements requested more, successive days for student practice, enabling students to gain more continuity in practical work and to develop an enhanced understanding of the specific work environment. They agreed that the school could move some teaching hours from the common programme subjects to placement settings.

This master thesis describes the planning, implementation and assessment of the process of transferring some of the themes in the common programme subjects from vg2 Childcare and youth work (BU), to the work institution throughout school year 2016/1017. We wanted to improve our teaching results, with the topic question: *How can we make common programme subjects in the BU vocational education meaningful to the students and relevant to the tasks that will meet them as apprentices, by transferring some of the classroom curriculum to the student-placement setting?* The thesis has two research questions: 1) How can common programme subject teachers use placement situations to develop students' skills by transferring some of the teaching hours to the work institution? 2) How does it affect work-related learning that the students are several days in practice in periods, when the school teacher is involved in the learning process there?

I wanted to investigate how we could integrate common programme subjects into the students' work practice, and if, with teacher and student being together in this professional situation, this could strengthen the students' learning process. This thesis has a pragmatic view to learning, that something is meaningful to the extent that it reveals connections that explain reality, thus increasing the student's ability to act appropriately. Relevance is achieved when subject matter is rooted in the importance it has for professional practice. I have collected and analyzed qualitative data in an action research project with five actions. I found that students' experience of meaning and relevance was associated with 1) interest in the subject, 2) relationship with advising practitioner, the children in the institution, and the teacher, 3) the student's wellbeing, 4) the student's freedom to make own decisions, and 5) confidence.

Innhold

1	Yrkesutdanning- et samarbeid mellom skole, arbeidsliv og utdanningsmyndighet.....	7
1.1	Kapitteloversikt	8
1.2	Samarbeidsforum for HO (Helse- og oppvekstfag).....	10
1.3	Avgrensning.....	12
1.4	Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet.....	15
1.5	Arbeidsoppgaver i en oppvekstsektor i endring	17
1.6	Praksisbasert yrkesutdanning	18
1.7	Praksisbesøk	21
1.7.1	Lærer ute på praksisplass.....	22
1.8	Møte med eleven der arbeidet foregår.....	25
2	Teori og styringsdokumenter.....	26
2.1	Barne- og ungdomsarbeiderfag	27
2.2	En meningsfull utdanning.....	28
2.3	Hva gir mening	29
2.4	Læring skjer i samspill med omgivelsene	30
2.5	Feedback som gir mening og motivasjon	31
2.6	Arbeidsoppgaver i institusjoner for barn og unge som utgangspunkt for BU- utdanningens innhold	36
3	Forskningstilnærming.....	38
3.1	Aksjonsforskning og konstruktive opplegg som kunne dokumentere kunnskap	39
3.2	Forskningsopplegg.....	40
3.3	Forsknings- og dokumentasjonsprosess	41
3.4	Datainnsamling.....	42
3.4.1	Elevene	43

3.4.2	Feltnotater.....	44
3.4.3	Samtaler med elever	45
3.4.4	Lærerne	46
3.4.5	Praksiskontaktene	46
3.4.6	Samarbeidsforum for HO	46
3.5	Validitet og reliabilitet.....	47
4	Det første året med flere praksisdager.....	50
4.1	Aksjon 1, våren 2016. Kartlegge muligheter og fordele oppgaver	51
4.2	Analyse og drøfting av aksjon 1	53
4.3	Aksjon 2, aug. – sept. 2016. Forberede elever og lærere til praksis.....	54
4.3.1	Lærernes diskusjon på planleggingsdagene i august.....	54
4.3.2	Muligheter på praksisplass.....	56
4.3.3	Forberede elevene til praksis	58
4.3.4	Evaluering med elever og lærere etter aksjon 2.....	59
4.3.5	Analyse og drøfting av funn i aksjon 2	60
4.4	Aksjon 3, sept. – des. 2016. Måltid, planarbeid og aktiviteter på praksisplass.....	62
4.4.1	Måltid	62
4.4.2	Elevenes opplevelser.....	64
4.4.3	Lærernes opplevelser	64
4.4.4	Praksisplassenes planleggingsarbeid	64
4.4.5	Evaluering med elever og lærere	66
4.4.6	Planlegge egen aktivitet	67
4.4.7	Evaluering med elever etter aksjon 3	68
4.4.8	Evaluering med lærere etter aksjon 3.....	69
4.4.9	Evaluering med praksiskontakter etter aksjon 3	70
4.4.10	Analyse og drøfting i 3.aksjon	71

4.5	Aksjon 4, jan. – mai 2017. Lekens betydning og universell utforming	77
4.5.1	Lek	78
4.5.2	Evaluering med elever etter tema om lek.....	79
4.5.3	Universell utforming.....	79
4.5.4	Evaluering med elever etter oppgaven om universell utforming	80
4.5.5	Analyse og drøfting av funn i 4.aksjon	80
4.5.6	Analyse og drøfting i forhold til anerkjennende feedback som gir mening og motivasjon	82
4.5.7	Analyse og drøfting i forhold til yrkesrelevans	83
4.6	Aksjon 5, mai 2017. Oppsummering og evaluering av hele prosessen	85
4.6.1	Oppsummering med elever.....	86
4.6.2	Oppsummering med lærerne	86
4.6.3	Oppsummering med leder for Samarbeidsforum for HO	87
4.6.4	Oppsummeringer med praksiskontakter	87
4.6.5	Drøfting av data fra praksiskontaktene, de andre lærerne, og samarbeidsforum for HO	87
5	Drøfting av resultater	90
6	Veien videre	92
7	Litteraturliste	94

Oppgaven har 5 vedlegg:

1. Samarbeidsavtale skole bydel
2. Oversiktsplan
3. Refleksjonslogg fra praksis
4. Evalueringsskjema YFF
5. Tilbakemelding fra NSD

1 Yrkesutdanning- et samarbeid mellom skole, arbeidsliv og utdanningsmyndighet

Det er stort frafall av elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og det er problematisk både for samfunnet som helhet og for den enkelte elev (Vibe, Frøseth, Hovdehaugen & Markussen 2012).

For å styrke yrkesutdanningene i Oslo kommune, startet Utdanningsetaten (UDE) våren 2016 et arbeide mot en felles standard for YFF-faget, for hvert av de yrkesfaglige programområdene. I den forbindelse dannet skolene, og praksisbedriftene de har avtaler med, samarbeidsforum for de ulike programområdene. Disse har arbeidet med innhold og organisering i faget yrkesfaglig fordypning (heretter YFF).

I samarbeidsforum for helse- og oppvekstfag sitter representanter fra bydelsadministrasjonen, fra praksisplasser, faglærere og fra skolens ledelse. De arbeider på skolenivå og avdelingsleder leder arbeidet. Samarbeidsforumet skal utarbeide årshjul for samarbeidet mellom skolen og virksomhetene og avklare innhold, organisering, rutiner, oppfølging og vurdering av elevenes praksis (se vedlegg 1). Det sitter ingen representant for elevene i samarbeidsforumet.

I samarbeidsforumets arbeid våren 2016, kom det frem at bedriftene ønsket å ha elevene mer sammenhengende i praksis. Det ville både gi elevene mer kontinuitet i arbeidet, og vise driften mer helhetlig. Det var vanlig at elevene hadde en fast praksisdag i uka, og bedriftene meldte at det kunne oppleves som om elevene var på besøk den ene dagen, og det kunne være lite tid for personalet til å bygge relasjoner med dem. De hadde erfaringer med at elever ble for dårlig kjent med både personalet og driften. Hvis f.eks. barnehagen eller aktivitetsskolen hadde fast turdag den ukedagen elevene var der, gikk de glipp av mye av den ordinære driften.

Elevene ville få bedre oversikt og mulighet til å se og forstå sammenhenger bedre, hvis de var flere dager i praksis. Bedriftene ønsket også å se lærerne mer og ha tettere kontakt med skolen.

Manglende samsvar mellom innholdet i skoledelen av utdanningen, og elevenes behov for relevant kunnskap i de yrkene de ønsker å utdanne seg til, er et problem innenfor yrkesutdanningene. Etablerte skoletradisjoner står i veien for å forankre undervisningen i relevant yrkesutøvelse (Hiim 2015).

Min skole, hvor jeg jobber som programfaglærer, ønsket å imøtekomme praksisbedriftens tilbakemeldinger ved å øke timeantallet elevene var i praksis, og ved at flere programfaglærere skulle besøke elevene mens de var der.

Denne masteroppgaven handler om planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av arbeidet med å gjøre undervisningen meningsfull for elevene og relevant for arbeidet som ville møte dem som lærlinger, da vi la noen av temaene i felles programfag på barne- og ungdomsarbeiderfag (heretter kalt BU) ut i praksisbedriftene. Problemformuleringen for arbeidet ble:

Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift?

I kap1.2 vil jeg begrunne problemformuleringen med de forholdene som kom frem i arbeidet til samarbeidsforumet, en samfunnsutvikling som gjør at behovet for fagarbeider øker, og de muligheter vi så da vi skulle bruke mer undervisningstid på praksisplassene. Men før jeg gjør det vil jeg presentere kapitlene i rapporten.

1.1 Kapitteloversikt

I kapittel 1 avgrensers jeg problemstillingen til å handle om møte mellom lærer og elev ute på praksisplass, slik at denne rapporten ikke omfatter praksisplassenes eller skoleledelsens arbeid. Så argumenterer jeg for at det er viktig å arbeide med kvaliteten i møtet mellom lærer og elev, først med en rapport fra Høst mfl. (2015) som peker på et økende behov for fagarbeidere i helse- og oppvekstsektoren, og at det er problematisk når elever faller fra eller søker seg mot høyere utdanning heller enn å bli fagarbeidere. Deretter med forskning fra Dahlback mfl. (2011) og Hiim (2013) om betydningen av samarbeid mellom skole og praksisbedrifter for å etablere nettverk og lage rammebetingelser som knytter elevenes skole- og praksiserfaringer sammen. Så med arbeidet til Nore & Lahn (2013) om hvor viktig det er for elevenes opplevelse av kvalitet i utdanningen at de får direkte og umiddelbare tilbakemeldinger på praksisarbeid, og Nyen & Tønder (2012) om verdien av å synliggjøre god praksis og starte elevenes sosialisering inn i valgt yrke tidlig, så de utvikler en yrkesidentitet.

Kapittel 2 inneholder teori og styringsdokumenter. Først beskriver jeg oppbygging av utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfag. Så forklarer jeg begrepet meningsfylt som det å se sammenhenger som forklarer de erfaringer man gjør, og dermed gjør en i stand til å møte og håndtere omgivelsene sine på en hensiktsmessig måte. Jeg belyser hvordan læring og

utvikling skjer i samspill med mennesker og omgivelser som legger premisser for de erfaringene man møter, med teori fra Dewey (1997), Dreyfus & Dreyfus (1991), Hartberg m.fl. (2012), Hiim (2015), Honneth (2008) og Illeris (2006, 2012). Det handler om å se og anerkjenne elevene i reelle arbeidsoppgaver i arbeidsfellesskap med mer kyndige utøvere, hvor eleven kan gjøre egne valg og erfare konsekvensene av dem. Til slutt refererer jeg Hiim (2013, 2015) som belyser behovet for å forankre yrkesutdanningen mer i arbeidspraksis, hvor praksis og teori inngår i en større enhet, og behovet for nettverk som kan samarbeide om yrkesorientering, med forberedelse, oppfølging og etterarbeid av arbeidslivspraksis.

Kapittel 3 beskriver forskningstilnærmingen i prosjektet og hvordan jeg samlet inn kvalitative data som jeg systematiserte og analyserte med utgangspunkt i tre hovedkategorier, 1) mening og relevans, 2) praksisplass som læringsarena, og 3) felles programfag, og laget underkategorier etter hvert som dataene fremsto, med støtte i metodelitteratur fra Halvorsen (2008) og Jacobsen (2005). Jeg organiserte undersøkelsen som et aksjonsforskningsprosjekt med fem aksjoner sammen med elever i egen klasse, praksiskontaktene deres, og fire andre programfaglærere på trinnet. Jeg avslutter metodekapittelet med å drøfte gyldighet og troverdighet.

Kapittel 4 beskriver og drøfter de fem aksjonene. Den første startet i juni 2016, da vi drøftet ønsket fra praksisbedriftene om å se elevene mer, hvilke konsekvenser det kunne ha for undervisningen, og hvordan vi kunne forberede oss. I den andre aksjonen forberedte elevene og lærerne seg til praksis og vi ble enige om hvilke temaer som kunne egne seg best for veiledning på praksisplass. Tilslutt laget vi praksisheftet som elevene skulle arbeide med i høstsemesteret. I den tredje aksjonen prøvde vi ut det nye praksisheftet med en utvidet måltidsoppgave, en ny oppgave om planleggingsarbeid, og fikk utfordringer med sykemeldte lærere og en opplevelse av å ikke rekke alt det vi synes vi burde. Vi evaluerte arbeidet og gjorde avtaler og justeringer underveis. I den fjerde aksjonen laget vi praksisheftet for vårsemesteret med temaene «lek» og «universell utforming» ute på praksisplass, og gjennomførte sammen med elever og praksiskontakter. I den femte og siste aksjonen i mai/juni 2017 oppsummerte og evaluerte vi hele arbeidet og laget en ny årsplan for det påfølgende skoleåret som videreførte arbeidet med mer tid ute på praksisplass.

I kapittel 5 og 6 drøfter jeg hvordan undersøkelsen viste at det er mange forhold på praksisplassene som fremmer elevenes opplevelse av mening og relevans i BU-utdanningen, som reelle arbeidssituasjoner med barn og unge og arbeidsfellesskaper med engasjerte fagpersoner, og at vi bør søke å legge til rette for å inkludere disse enda mer i undervisningen.

Jeg avslutter med å argumentere for at det kan være bra å dreie klasseromsundervisningen mer mot for- og etterarbeid til praksis og mindre i retning av lærebøkernes brede gjennomganger av fagstoff som skal dekke mange aldergrupper og institusjonstyper.

Nå er kapitlene presentert og i det følgende vil jeg begrunne problemformuleringen:

Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift?

1.2 Samarbeidsforum for HO (Helse- og oppvekstfag)

I dette kapitlet beskriver jeg først hva som kom frem i samarbeidet mellom skolen og praksisplassen, deretter en samfunnsutvikling som gjør at behovet for fagarbeider øker, og til sist de mulighetene vi så da vi skulle bruke mer undervisningstid på praksisplassene.

Da Oslo kommune satte i gang arbeidet med en felles standard for YFF-faget, inviterte skolen representanter fra alle praksisbedriftene vi samarbeidet med, til samarbeidsforum for helse- og oppvekstfag. I samarbeidet mellom skolens ledelse og representanter fra praksisbedriftenes ledelse var det fire forhold som kom frem, som gjorde det interessant å se på organisering og innhold i YFF faget, i sammenheng med organiseringen av undervisningen i felles programfag.

1. Det var vanskelig å sikre at elevene så den helhetlige driften. Hvis det for eksempel var turdag den ene dagen de var der, gikk de glipp av mye av den ordinære driften.
2. Det var vanskelig å sikre kontinuitet i praksisarbeidet. Dette svekket verdien av praksis som utgangspunkt for en yrkespedagogisk undervisning i programfagene, med utøvelse av reelle og konkrete yrkesfunksjoner.
3. Det kunne oppleves som om elevene var på besøk den ene dagen i uka, og at det derfor ble vanskelig å bygge relasjoner med dem når kontakten var såpass sporadisk. Dette svekket de mulighetene som ligger i å delta i et arbeidsfellesskap og det å lære i et sosialt fellesskap med andre og mer kyndige yrkesutøvere
4. Bedriftene ønsket å se lærerne mer og ha tettere kontakt med skolen. Dette ga åpning og mulighet for programfaglærere til å være mer i bedrift og samarbeide mer med praksiskontakter om hvordan vi best mulig kunne tilrettelegge for læring.

Som programfagslærer så jeg noen ganger at elevene opplevet undervisningen som kjedelig og lite engasjerende, uten sammenheng med noe de selv var interessert i og opptatt av. Mange elever ønsket mer praksis og mindre klasserom.

Da skolen bestemte seg for å satse på flere timer for elevene ute i bedrift, ga det oss programfagslærere mulighet til å prøve ut nye arbeidsmåter som alternativ til tradisjonell klasseromsundervisning. Vi ønsket å prøve ut og høste erfaringer med å trekke noe av programfagsundervisningen ut på praksisplassen. Hvis vi klarte å gjøre undervisningen mer meningsfull for elevene, ville de kanskje beherske mer av det sentrale fagstoffet som er nødvendig å ha som basis, når de skulle begynne som lærlinger senere.

Ved å knytte teoriundervisning til faktiske arbeidsoppgaver, ville det kunne gjøre undervisningen mer aktuell for dagens yrkesutøvelse i institusjoner for barn og unge. Institusjonene er i stadig endring som et resultat av sosiokulturelle endringer, kulturell og etnisk vekst gjennom migrasjon, og teknologisk utvikling, særlig innen IKT. Arbeidsoppgavene som våre elever skal beherske, endrer seg i takt med denne utviklingen. Vi som underviser i programfagene kunne oppgradere vår undervisningskompetanse ved å være mer i bedriftene, og tilpasse undervisningen til den kompetansen som etterspørres når barnehager, aktivitetsskoler og ungdomsklubber skal rekruttere lærlinger.

På et seminar på OsloMet-Storbyuniversitet om relevant yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanningen, belyste professor H. Hiim (26.10.16 Konferanse om «Relevant yrkesutdanning») flere sentrale kvalitetskriterier for god yrkesutdanning på bakgrunn av egen og andres forskning (Hiim 2013,2015, Dahlback mfl. 2011, Nore & Lahn 2013). Det var særlig fem av disse kvalitetskriteriene som gjorde det interessant å bruke arbeidet med å flytte deler av felles programfag ved vår skole, til en rapport i denne masteroppgaven.

- 1) At det er sammenheng mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold
- 2) At det er et fortløpende samarbeid mellom skoler og opplæringsbedrift
- 3) At kjerneoppgaver og kvalifikasjonsbehov i de aktuelle yrkene klargjøres
- 4) At programfag yrkesrettes og integreres med elevenes arbeidslivserfaringer
- 5) At det er gode formelle og organisatoriske strukturer for samarbeid skole/bedrift og at dette ikke overlates til enkeltlærere

Jeg ville bruke arbeidet ved vår skole, med å flytte noe av programfagsundervisningen ut på praksisplassene, til å belyse problemstillingen:

Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift

Jeg ville særlig ha fokus på to didaktiske forhold som forandret seg, da vi økte antall timer ute på praksisplassene. Jeg ville undersøke hvordan programfagslærer kunne utnytte praksisplassen som arena i tillegg til klasserommet. I det første forskningsspørsmålet ville jeg undersøke om det var forhold og ressurser ute på praksisplassen som kunne bidra til elevenes opplevelse av sammenheng og mening i opplæringen.

1. Hvordan kan programfagslærere utnytte praksisplassene som opplæringsarena ved å trekke noe av undervisningen ut på praksisplassen?

Jeg ville undersøke om det ble enklere å integrere programfagsundervisningen i elevenes arbeidslivserfaringer, og om det kunne styrke elevenes læringsarbeid at elev og lærer var sammen i en reell yrkessituasjon.

I det andre forskningsspørsmålet ville jeg se på om det kunne bidra til å klargjøre kjerneoppgaver og kvalifikasjonsbehov for elevene våre på de arbeidsplassene de var på praksis, i tråd med kvalitetskriteriene for god yrkesutdanning som ble konkretisert av Hiim i seminaret om relevant yrkesutdanning.

2. Hvordan påvirker det opplæringens yrkesrelevans at elevene er flere dager i praksis noen perioder, med besøk av lærer?

Jeg ville undersøke om det styrket sammenhengen mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold, når undervisningen foregikk der hvor den faktiske yrkesutøvelsen fant sted.

I det følgende vil jeg presisere mer detaljert hva jeg ville undersøke, men først hvilke forhold jeg utelot fra denne undersøkelsen.

1.3 Avgrensning

Det var flere forhold som også ville ha vært interessant å undersøke, fordi de hang sammen og påvirket kvaliteten på undervisningen. For eksempel 1) et tettere samarbeid mellom lærere og praksisbedriftene, 2) skoleledelsens prioritering av elevenes praksis, og 3) bedre formelle og organisatoriske strukturer for samarbeid gjennom samarbeidsforumet mellom skolens ledelse og praksisbedriftene.

1) Som programfagslærere kunne vi ikke reise ut på praksisplassene og drive veiledning i et vakuum som bare bestod av lærer, elev og god yrkesutøvelse. Opplæringen var et resultat av

samspeillet mellom alle de involverte. De ansatte på praksisplassen skulle oppleve læreren som et supplement til egne ressurser som opplæringsbedrift og ikke en inntrenger som drev opplæring på siden av og i tillegg til dem selv. Kvaliteten på opplæringen ble påvirket av om dette samarbeidet var preget av åpenhet og nysgjerrighet, og en likeverdig kommunikasjon mellom lærer og praksiskontakt. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan økt samarbeid mellom praksiskontakt og lærer påvirket elevenes opplevelse av mening og relevans i utdanningen

2) Det påvirket også kvaliteten på undervisningen at skolens ledelse gjorde formelle prioriteringer i favør av mer praksis for elevene, for eksempel ved timeplanlegging. Det skapte andre rammebetingelser for fellesfagene, norsk, engelsk, samfunnsfag og kroppsøving. Det ville vært interessant å undersøke hvordan det påvirket elevenes opplevelse av mening og relevans at fellesfagene ble konsentrert på tre istedenfor fire dager i uken. Hvis en eventuell forbedring av programfagsundervisningen innebar dårligere undervisningsbetingelser for fellesfagene, ble det ingen forbedring av undervisningen som helhet. Det ville også vært interessant å undersøke hvordan det kunne påvirket skolens arbeid med FYR, yrkesretting og relevans i fellesfagene, at elevene var flere dager i praksis. For eksempel hvordan ville det påvirket mening og relevans i norskfaget hvis elevene fikk en praksisoppgave om å referere og analysere en barnesamtale, eller kartlegge praksisplassens bruk av barnelitteratur.

3) Det hadde også betydning for kvaliteten på undervisningen at skolens ledelse og praksisbedriftene satt sammen og delte erfaringer og forventninger, og la føringer for innhold og gjennomføring av undervisningen. Det ville vært interessant å undersøke hvordan en økt realitetsorientering hos skoleledelsen på de forhold som ville møte elevene senere i yrkeslivet, påvirket elevenes opplevelse av mening og relevans i utdanningen.

Det ville bli for omfattende å behandle alle disse forholdene innenfor rammen av denne masteroppgaven. I denne oppgaven ville jeg bare undersøke den delen av samspeillet, mellom alle disse forholdene, som knyttet seg til møtet mellom elev og lærer på praksisplass istedenfor i klasserom.

Jeg valgte å sette fokus på møtet mellom eleven og lærer i yrkesrelevante omgivelser, fordi jeg kunne dra nytte av min egen nærhet til akkurat den situasjonen som oppsto, når jeg var ute på praksisbesøk.

Det arbeidet som foregikk i samarbeidsforumet mellom skolen og bedriftene, og de vurderinger og prioriteringer som ble gjort av skolens ledelse underveis i prosjektet, var forhold jeg fikk referert mer enn jeg deltok aktivt i.

Det var derfor naturlig å avgrense omfanget av denne oppgaven til samarbeidet med elever i egen klasse, praksiskontaktene deres, og kolleger på trinnet, i arbeidet med å forberede, gjennomføre og evaluere praksisbesøk på vg2 barne – og ungdomsarbeiderfag skoleåret 2016/2017 ved vår skole.

I kap.3.5 drøfter jeg hvordan det påvirker oppgavens troverdighet og gyldighet at de andre forholdene ble utelatt.

Jeg ville undersøke om det gjorde programfagsundervisningen meningsfull for elevene at vi flyttet noe av den ut på praksisplassene. I arbeidet med å evaluere undervisningen sammen med elevene, viste det seg at hva som oppleves som meningsfylt var ulikt for de elevene som skulle videre til påbygg og de som skulle ut som lærlinger. I klassedialog om oppgavetyper og vurderingssituasjoner kom det frem at flere av de som jobbet mot studiekompetanse ønsket seg oppgaver som kunne gjøres i klasserommet ved hjelp av bøker og internett, med hyppig tilbakemelding og støtte til tekstoppbyggingen, mens lærer gikk fra pult til pult, og innlevering med karakter til slutt.

Av de som jobbet mot fagbrev var det flere som opplevet at det ble mer meningsfylt å jobbe med oppgaver som strakk seg over lang tid, måtte løses i samarbeid med praksiskontakt, og helst med muntlig/praktisk vurderingssituasjon til slutt.

Det var et etisk dilemma i arbeidet med å legge mer undervisningstid ut i praksis, at det kunne virke demotiverende for en liten gruppe av elevene. En kan tenke seg at en som skal videre til påbygg kunne ha bedre nytte av fordypning i og forberedelse til økte krav i fellesfag, enn flere timer i praksis. De ville kanskje opplevet en større motivasjon i arbeidet med programfagene hvis innhold og arbeidsformer hadde samsvart bedre med deres interesser og mål. En elev uttrykte sin frustrasjon over å måtte enda en runde med to praksisdager i uka: «Det er sleipt at vi må jobbe enda mer gratis for barnehagen, vi burde i hvert fall få litt lønn for det. Det hadde vært mye bedre for meg å sitte på skolen å jobbe med oppgaver». Jeg ønsket å motvirke en slik effekt ved å la disse elevene levere tradisjonelle skriftlige oppgaver hvis de ville det.

Da PTF faget ble innført var en av intensjonene at det skulle være mulig å velge fordypning i fellesfag også (Kvalitetsutvalget, NOU2003:16, s. 172). Det ser ikke ut til at denne intensjonen ble videreført i overgangen til YFF, hvor fokuset er lagt på yrkesfagene. Når vi

vet at mange elever sliter med overgangen fra yrkesfag til påbygg, ville en kvalitetsendring i retning av studieforbereidende arbeid, også vært interessant å undersøke.

Om det innebar en kvalitativ forverring å flytte flere undervisningstimer ut i praksis for elever som skulle ta påbygg i stedet for å bli lærlinger, slik enkelte elever opplevet det da vi evaluerte praksisperiodene, vil ikke bli drøftet i denne rapporten, og vil heller ikke bli belyst med forskning eller teori. Dette fordi det ligger utenfor den situasjonen jeg valgte å sette fokus på her, nemlig møtet mellom elev og lærer, på praksisplassen.

I et slikt møte kunne lærer bidra til å skape engasjement hos elevene for fagenes egenart, og bidra til elevenes utvikling av en yrkesidentitet som fagarbeidere.

I det følgende vil jeg redegjøre for forskning og statistikk som belyser viktigheten av at elever velger en utdanning innen helse- og oppvekstfag, og fullfører utdanningen.

1.4 Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet.

Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et relativt nytt fag. Det ble etablert med reform -94, som innførte en lovfestet rett til videregående opplæring for ungdom mellom seksten og nitten år. Retten skulle knyttes til opplæringstilbud som førte til enten studiekompetanse og/eller fagbrev.

Bransjer og sektorer som ikke hadde tradisjoner for lærlingeordninger, samarbeidet med skolene om å opprette fagopplæringer etter en felles modell med to år i skole, og to år i bedrift. «Fag- og opplæringsplaner må samordnes, slik at en unngår forskjellige planer for opplæring i samme fag i skole og arbeidsliv» (NOU 1991:4, s.5).

Det har imidlertid vist seg at mange av de «nye» fagene har en langt svakere posisjon i arbeidslivet enn de tradisjonelle håndverk- og industrifagene (Høst mfl. 2015). «Innenfor sterke fagområder utviklet elevene former for fagidentitet allerede i skolen. I svake fagområder utviklet de ikke fagidentitet, men søkte seg vel så gjerne til påbygg til generell studiekompetanse» (Høst mfl.2015, s.9).

Dette kan det være grunn til å søke å motvirke, fordi vi fremtiden vil ha et voksende behov for kompetente barne- og ungdomsarbeidere. Barn og ungdom trenger i økende grad støtte og omsorg fra flere enn foreldrene sine og det sosiale nettverket rundt seg. Etter hvert som de fleste barn har to yrkesaktive foreldre, som enten bor sammen med hverandre, med en ny partner, eller alene, får flere og flere barn behov for et trygt og stabilt offentlig omsorgstilbud. Sosiokulturell utvikling påvirker arbeidsoppgavene barne- og ungdomsarbeidere skal ivareta,

og barnehager og skolefritidsordninger blir større og større i takt med denne utviklingen. Jeg beskriver disse endringene nærmere i kap.1.4.

Implementering av nye rammeplaner for barnehager (UDIR, 2017) og aktivitetsskoler (OSLO KOMMUNE, 2016), med økte krav til et utviklings- og læringsstøttende oppvekstmiljø for barn og unge, forutsetter tilgang på kvalifisert personale.

Med stort frafall, og mange elever som søker overgang til universiteter og høyskoler, blir det for få fagarbeidere til å dekke det økende behovet. SSB anslår en underdekning i pleie- og omsorgssektoren på 57 000 fagarbeidere i 2035 uten en drastisk endring av yrkesutdanningen eller arbeidsimporten (Høst mfl. 2015, s. 10). «Resultatet er, som det oppsummeres i siste stortingsmelding om videregående opplæring, at vi både har problemer med å få ungdom gjennom dagens yrkesutdanning, og at vi sitter med et videregående opplæringssystem som i svært vekslende grad forsyner arbeidslivet med den nødvendige arbeidskraft» (Høst mfl. 2015, s.10).

Da vi skulle flytte deler av felles programfag ut i praksis, ville vi gjøre det meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgavene som ville møte dem som lærlinger. Dette kunne eventuelt bidra til at flere endte opp som kvalifiserte fagarbeidere.

I en NIFU-rapport refererer Høst mfl. (2015) en survey fra 2012 som viser at rundt 95% av elevene på helse- og oppvekstfag ønsker seg et yrke i helse- og oppvekstsektoren. I starten av utdanningen er det omtrent halvparten som kan tenke seg et yrke som krever høyere utdanning, mens den andre halvparten ønsker seg et yrke som krever videregående opplæring. I løpet av utdanningen endrer dette seg, og jo lenger ut i løpet de kommer, jo færre elever og lærlinger er det som ønsker å bli fagarbeidere (Høst mfl. 2015, s. 24).

Det gjør det interessant å undersøke hva som skjer med elevene våre i overgangen mellom skole og læretid i bedrift. En kan tenke seg at flere timer i praksis, og et tettere samarbeid mellom skole og praksisbedrifter, kan påvirke elevenes videre utdanningsvalg. Hvis de får en større nærhet til de institusjoner og arbeidsoppgaver som gjorde at de valgte helse- og oppvekst i utgangspunktet, og opplever mening og mestring i rollen som praksiselev, vil kanskje flere ønske å bli fagarbeidere i slutten av utdanningsløpet.

Hvis vi kan gjøre utdanningen mer relevant for de arbeidsoppgavene som vil møte elevene som lærlinger, ved å være tilstede på praksis og legge opp en undervisning som tar opp i seg endringer og utvikling ute på arbeidsplassene, vil det kunne bidra til at flere fullfører fagutdanningen.

I det følgende vil jeg belyse noen av de endringene som preger yrkesutøvelsen i barnehager og aktivitetsskoler, med sosiokulturell utvikling, politiske føringer og teknologisk utvikling.

1.5 Arbeidsoppgaver i en oppvekstsektor i endring

Arbeidsoppgavene i barnehager, aktivitetsskoler og klubber forandrer seg hele tiden i takt med sosiokulturelle endringer og teknologisk utvikling. Når alle voksne i familien er arbeidsaktive, også besteforeldre, blir den daglige omsorgen for barn og unge i mindre grad enn før ivaretatt i familien. Dette får konsekvenser for organiseringen av barnehager og skoler, og gjør at arbeidsoppgavene endrer seg. Da de fleste barn hadde omsorgspersoner hjemme på dagtid, var mange i barnehage mest for å ha andre barn å leke med, og skolebarn gikk hjem etter undervisningstid. Nå trenger de fleste barn fra ett til ti år et heldagstilbud som gir både omsorg, lek og læring. I en lederartikkel i Aftenposten 10.oktober 2017 refereres det fra forskningsprosjektet «Blikk for barn – kvalitet i barnehagen for barn under 3 år». Her kommer det frem at andelen 1- og 2-åringer med barnehageplass har økt fra 37 til 82 prosent fra år 2000 til 2017(Aftenposten 10.10.17).

Arbeidsoppgavene i skoler og barnehager endrer og utvikler seg i takt med behovene de skal dekke. Det er nesten ikke behov for korttidsbarnehager lenger, det er behovet for heldagsbarnehager som har økt.

Det skapes nye barnehageplasser både ved å bygge nye og større barnehager, og ved å prøve ut nye organiseringsformer. Et eksempel på det er basebarnehager. De har en mer fleksibel bruk av rom og personale enn tradisjonelle barnehager, hvor barna er i faste grupper, på det samme rommet, med de samme voksne, hver dag. Arbeidsoppgavene vil være ulike i en barnehage med fast organisering i avdelinger enn i en basebarnehage, og de vil se annerledes ut i en liten barnehage med to avdelinger enn i en stor med flere hundre barn.

Utvidelsen på småskoletrinnet, med et omsorgs- og aktivitetstilbud før og etter skoletid, ble lovfestet og innført med reform -97, og ga en helt ny arena for yrkesutøvelse. Når skolen skulle ivareta barns fritid på skolen, endret og utvidet det de yrkesfunksjonene som fantes der. Siden 2008 har navnet på tilbudet i Oslo kommune vært Aktivitetsskolen, heretter kalt AKS.

Arbeidsoppgavene endrer og utvikler seg i takt med samfunnets utvikling og politiske skiftninger. Med nye politiske sammensetninger hos myndighetene, kommer nye føringer for hva personalet skal legge vekt på. Arbeidsoppgaver endrer seg i tråd med nye påbud og retningslinjer fra utdanningsmyndighetene. Oslo kommune ønsket at skolens fritidstilbud i større grad skulle gi tilbud om læringsstøttende aktiviteter, og påla aktivitetsskolene å lage

rammeplan for skoleåret 2016/2017 som tydeliggjorde et slikt fokus (OSLO KOMMUNE, Rammeplan for aktivitetsskolen, 2016). Det fikk betydning for arbeidsoppgavene knyttet til tilbudet. Gjennom hospitering og praksisbesøk hos elever har jeg fått inntrykk av at arbeidsoppgavene i AKS dreies fra å støtte og legge til rette for læring i barnas egeninitierte og selvdrevne lek, til «undervisningslek» med tall og bokstaver hvor de voksne tar initiativ til og leder lekpregede aktiviteter (OSLO KOMMUNE, Rammeplan for aktivitetsskolen, 2016).

Vi har også en voldsom utvikling innen IKT som gir mange nye muligheter og andre utfordringer enn det vi hadde da kommunikasjon og aktivitet foregikk mer direkte mellom mennesker som var tilstede. I dag foregår mye av samtalene på sosiale medier som Snap, Facebook, Instagram og Messenger. Med raske endringer og alle de muligheter vi har i den digitale verden kan en tenke seg at det som fremstår som relevant det ene året, ikke lenger har nytteverdi når eleven begynner som lærling, to år senere. De raske endringene gjør det enda viktigere med et tett samarbeid mellom skolen og de arbeidsplassene elevene våre skal kvalifisere seg til.

For sikre kvaliteten på et slikt samarbeid er det viktig å prioritere det med tid og ressurser og formalisere arbeidet. Det bør forankres i ledelsen både på skolen og i praksisbedriftene, slik det ble gjort i samarbeidsforum for HO.

I det følgende vil jeg redegjøre for forskning som understøtter en slik praksis, og beskrive noe av arbeidet vi gjør ved vår skole for å yrkesrette undervisningen.

1.6 Praksisbasert yrkesutdanning

I dette kapitlet beskriver jeg først resultater fra Kip-prosjektet, som peker på behovet for å etablere nettverk som kan samarbeide om systematisk yrkesorientering av undervisningen rundt elevenes praksiserfaringer. Deretter beskriver jeg min skoles prioriteringer rundt yrkesretting, med gode ressurser til praksisbesøk. Til slutt beskriver jeg min tilknytning til praksisarbeidet, som gjorde det mulig å gjennomføre denne undersøkelsen, med den hensikt å dokumentere erfaringene vi gjorde.

I arbeidet med å evaluere innføring av nye læreplaner i Kunnskapsløftet har professor H. Hiim ved OsloMet-Storbyundersersitet samlet dokumentasjon fra en rekke aksjonsforskningsprosjekter med formålet «Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av læreplaner gjennom aksjonsforskning», (KIP AF) (Hiim 2013). Mange av prosjektene dreide seg om å etablere nettverk mellom skoler og praksisbedrifter som samarbeidet om å utvikle best mulig kvalitet på elevenes praksiserfaringer.

I KIP AF har mange av deltakerne arbeidet med praktisk yrkeserfaring som grunnlag for faglig helhet både i YFF, felles programfag og fellesfag. De fant et sterkt behov for å styrke kvaliteten på arbeidslivspraksis gjennom å utvikle nettverk «som kan samarbeide om systematisk yrkesorientering, forberedelse, oppfølging og etterarbeid av arbeidslivspraksis» (Hiim 2013, s.149). Det er nødvendig å forankre yrkesutdanningen mer i arbeidspresis hvor praksis og teori inngår i en større helhet. En viktig oppgave for disse nettverkene er å klargjøre forventninger og sørge for at elevene møter relevante arbeidsoppgaver i praksis. Da min skole dannet samarbeidsforum med praksisbedriftene, da Oslo kommune skulle lage en felles standard for YFF-faget, var et av hovedmålene for forumet å sikre et godt samarbeid om innhold og organisering av elevenes praksiserfaringer (se vedlegg 1).

Mange av prosjektene fra KIP AF understreker også betydningen av at lærer også er tilstede på praksis med faglig veiledning på konkrete arbeidsoppgaver. Både for å stimulere til refleksjon og faglige begrunnelser og gi faglig påfyll. De fant at innen helse- og oppvekstfagene er det ofte overlatt til hver enkelt lærer å samarbeide med «sine» praksisbedrifter, uten et etablert nettverk å samarbeide med. Ofte sliter lærerne med å få ressurser og rammer til å følge opp elevene på en faglig forsvarlig måte (Hiim 2013, s.149). På min skole har praksisbesøk høy prioritet med gode rammer og ressurser, men det har vært mye opp til hver enkelt lærer å organisere dem. Det innebar en formalisering av besøkene og en tydeligere struktur da samarbeidsforumet jobbet med felles standard for YFF-faget. Det har vært lite tid til faglig veiledning på konkrete arbeidsoppgaver slik vi har organisert praksisbesøkene, og vi fikk anledning til å dreie arbeidet i en slik retning da vi skulle flytte deler av felles programfag ut på praksisplass.

Vi har i flere år hatt fokus på å gjøre undervisningen relevant for elevene gjennom yrkesretting. Blant annet gjennom systematisk arbeid med Utdanningsdirektoratets FYR-prosjekt: yrkesretting og relevans i fellesfagene på de yrkesfaglige programområdene. Målet med dette prosjektet er å øke elevenes motivasjon og at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. «Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv» (UDIR- *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*).

En økt yrkesretting av programfagsundervisningen ved å øke antall timer i praksis, var en naturlig utvidelse av skolens arbeid med motivasjon og relevans for elevene. Det ville være et nyttig tilskudd til dette arbeidet å dokumentere og utvikle kunnskap om hvordan det kunne

gjøre undervisningen meningsfull og relevant at programfagslærer møtte elevene til kunnskapsutvikling ute på praksisplassene. Verdien av å dreie læringsarbeid mot praksis har solid støtte i forskning (Dahlback m.fl.2011, Hiim 2015, 2013, Høst m.fl. 2015, Nore &Lahn 2013, Nyen & Tønder 2012).

Min tilknytning til arbeidet med å flytte noe av programfagsundervisningen ut på praksisplass, var som kontaktlærer på vg2, barne- og ungdomsarbeiderfag(BU), med undervisning i fagene yrkesutøvelse, kommunikasjon og samhandling og yrkesfaglig fordypning (YFF).

Jeg hadde 21 undervisningstimer tilsammen i disse fagene i en vg2 klasse skoleåret 2016/17, som denne oppgaven tar utgangspunkt i.

Denne klassen hadde også en nyutdannet yrkesfaglærer. Skolen hadde tre vg2 klasser på BU, og i de andre klassene var det til sammen tre programfagslærere som deltok i gjennomføringen med å flytte noe av programfagsundervisning ut i praksisbedriftene.

Dette arbeidet dannet utgangspunkt for denne oppgaven på tre måter.

1. Jeg var aktivt deltakende i selve undervisningen på praksisplassene. Der møtte jeg elever i samhandling med barn og unge og hadde ukentlig kontakt med praksiskontakter (den ansatte på praksisplass som eleven jobbet sammen med, ofte pedagogisk leder i barnehage, eller base-leder på AKS).
2. Jeg lagde og evaluerte undervisningsopplegg i samarbeid med de andre programfagslærerne som underviste på vg2 barne- og ungdomsarbeid.
3. Som kontakt- og programfagslærer gjennomførte og evaluerte jeg undervisningen i et tett samarbeid med elevene.

Dette arbeidet skulle være den siste oppgaven i mitt masterstudium i yrkespedagogikk.

Parallelt med undervisnings- og evalueringsarbeidet på den skolen jeg arbeider, deltok jeg i læringsgruppearbeid på OsloMet-Storbyundersitet, hvor jeg fortalte om erfaringene underveis og fikk innspill og veiledning fra medstudenter og læringsgruppeleder.

Hensikten med masteroppgaven skulle være å dokumentere erfaringer på vår skole, både praktiske/organisatoriske og didaktiske da vi skulle imøtekomme praksisbedriftenes ønske om mer tid med elever i praksis, og mer samarbeid med lærere. Vi ønsket å gjøre BU-utdanningen meningsfull for elevene og relevant for de yrkesfunksjonene som ville møte dem som lærlinger, ved å møte dem på praksisplass til pedagogisk arbeid.

I det følgende vil jeg beskrive hvordan vi organiserte praksisbesøkene tidligere, i ordinær YFF-undervisning. Besøkene ble ofte korte møter med elev og praksiskontakt, hvor vi sjekket at eleven fulgte avtaler og oppførte seg i tråd med praksisbedriftens forventninger, og snakket om hva eleven gjorde i løpet praksisdagen.

1.7 Praksisbesøk

Jeg har i flere år undervist i yrkesfaglig fordypning (YFF). Mye av tiden har gått med til reising mellom barnehager, skolefritidsordninger og klubber i ulike deler av Oslo.

Innholdet i praksisbesøkene har ofte dreiet seg vel så mye om å kontrollere at elever er der de skal når de skal, som det faglige utbyttet elevene har i praksis.

Samtalene med praksiskontaktene har ofte handlet om elevenes evne til å forholde seg til arbeidslivets regler, som å gi beskjed ved fravær og om de har klær som egner seg til lek og aktivitet.

Dette er forhold som har betydning for kvaliteten på elevenes praksiserfaringer. Når elever ofte kommer for sent og ikke gir beskjed kan det gjøre noe med tilliten mellom praksiskontakten og eleven. Hvis elevene stadig mangler regntøy eller kler seg i klær som gjør det ubehagelig å delta i fysisk aktivitet, vil de være utestengt fra mange av de daglige aktivitetene på praksisplassen. Slike forhold har vi rutiner for å fange opp og korrigere i samarbeid med praksiskontaktene.

Det er ikke like enkelt å formalisere rutiner for informasjonsflyt rundt hva som skjer i undervisningen på skolen og hva de gjør på praksisplassen, mellom lærer og praksiskontakt. Slike samtaler er mer tidkrevende og har en tendens til å foregå når det er rom for det, uten den samme ukentlige kontinuiteten.

Mange praksiskontakter følger opp elevene ved å orientere seg i det praksisheftet elevene jobber med. Der står det beskrevet både temaer, læreplanmål, oppgaver og vurderingskriterier. Heftet er et godt verktøy, og gir god oversikt over hva skolen forventer av elevene mens de er i praksis. (Heftet blir nærmere omtalt i kap.4.2)

Svakheten ved et slikt hefte er at det bare tydeliggjør et lite fragment av elevens læringssituasjon.

En kan tenke seg at hvis lærer på praksisbesøk fyller på med noe informasjon om hva som foregår i klasserommet, relatert til de temaene det jobbes med i praksisheftet, ville heftet bli et enda bedre verktøy for praksiskontakten. Da ville det kanskje dukke opp flere

referansepunkter som praksiskontakten kunne bygge videre på, og det ville kanskje bli mange flere situasjoner på praksisplass hvor praksiskontakten kunne assistere eleven i å reflektere over sammenhenger mellom teori og praksis.

Det ville også være nyttig med god informasjonsflyt den andre veien. Mange praksiskontakter sørger for å fortelle litt fra den daglige driften og hva elevene har vært med på når det er tid og rom for det. Dette er viktig informasjon til lærer og nyttig som «erfaringsbank» når lærer skal forsøke å knytte undervisningen til elevenes erfaringsverden i klasserommet.

Å bruke mer undervisningstid ute i praksis, ville gi større rom for slike samtaler og kunne gjøre de ulike arenaene for elevenes utdanning synlige, åpne og tilgjengelige for hverandre. En slik gjensidig åpenhet kunne bidra til å styrke elevenes opplevelse av sammenheng, mening og relevans i hele undervisningen.

På den måten vi hadde organisert undervisningen, ble det ofte ikke tid til å være sammen med elevene i utøvelsen av det faktiske arbeidet de gjorde i praksis. Jeg brukte en hel dag, ni undervisningstimer, og besøkte opptil 16-17 elever. De fleste praksisplassene har en eller to elever, noen få har tre eller fire. Det kunne bli opptil 8-9 praksisplasser som skulle ha besøk på en lang og hektisk praksisdag. Det dukket ofte opp noe uforutsett på slike dager, og det ble fort en litt hektisk arbeidssituasjon. Noen ganger klaffet det å se eleven i arbeid med barn og unge, noen ganger klaffet det å snakke med praksiskontakt, noen ganger klaffet det å snakke med både eleven og praksiskontakten. Andre dager kunne det hende at eleven og praksiskontakten ikke hadde rukket å komme tilbake fra skogstur når læreren kom. Det kunne være at praksiskontakten ble opptatt med en foreldresamtale da vi skulle snakke sammen, eller at eleven ikke trivdes på praksis og hadde behov for støtte. Med en tidsramme på ni undervisningstimer i uken til praksis, ble det ofte liten tid til hvert enkelt besøk.

I det følgende vil jeg beskrive erfaringer fra en tidligere undervisningssituasjon, som ga rom og mulighet både for samtale med praksiskontakt, og å være sammen med eleven i selve yrkesutøvelsen.

1.7.1 Lærer ute på praksisplass

Da jeg begynte som programfaglærer for 8 år siden, var jeg kontaktlærer for en gruppe på 8 elever som fikk et vg3-tilbud i skolen, fordi de ikke hadde fått lærlingeplass ute i bedrifter. Undervisningen var lagt opp slik at vi var inne på skolen en dag i uken og hadde teoriundervisning, og ute i praksis fire dager i uken. I løpet av disse fire praksisdagene var jeg på besøk hos elevene en til to ganger i uka, og hvert besøk varte i to timer. Besøkene ble

avtalt sammen med eleven og praksiskontakten, og eleven hadde en konkret arbeidsoppgave mens jeg var på besøk. Dette arbeidet skulle planlegges i et eget skjema før besøket.

Alle besøkene ble avsluttet med en samtale mellom meg og eleven, om det arbeidet eleven hadde gjort mens jeg var der. Samtalene startet med at eleven beskrev arbeidet og reflekterte rundt hva som hadde vært bra, og hvorfor, og hva som kunne vært gjort annerledes. Underveis i samtalen trakk jeg frem teori som kunne være relevant, og la særlig vekt på fagstoff som kunne støtte elevenes vurdering av eget arbeid.

Etter besøket skulle eleven vurdere gjennomføringen av arbeidet, skriftlig.

Gjennom skoleåret ble alle temaer og sentralt fagstoff knyttet til aktivitetene på praksisplassen.

Jeg har ofte savnet denne arbeidsformen i den ordinære YFF-undervisningen. Det å ha tid til å observere eleven over tid, og så knytte undervisning av sentralt lærestoff til de konkrete erfaringene jeg hadde sett elevene gjøre, ga en god dynamikk mellom eleven og meg. Det jeg trakk frem av fagstoff kunne være relevant for elevene i den siste delen av oppgaven de fikk, å skrive en vurdering av utført arbeid. Dette stimulerte til bearbeiding av egne erfaringer og refleksjon rundt hva som skulle til for å utføre arbeidet bedre neste gang, og bidro til elevens læring og utvikling.

Da vi i samarbeid med praksisplassene skulle trekke deler av programfagsundervisningen ut i praksis, ble disse erfaringene nyttige for meg.

Det å undervise et annet sted enn i klasserommet kan virke litt skremmende fordi det er ukjente faktorer og andre samarbeidspartnere enn på skolen. I klasserommet har man en form for kontroll på undervisningen. Klasserom, spesialrom og hvilke elever man forholder seg til er relativt faste rammebetingelser som man kan basere undervisningen på. Faste kolleger å samarbeide med kan gi en trygghet i arbeidshverdagen, med støtte og tilhørighet i et fellesskap.

Når man skal veilede elevene ute på praksisplassen, må man gjøre seg kjent med forholdene der, og ha en mer fleksibel innstilling til det å undervise enn det man må i klasserommet.

I tillegg til de fysiske rammene må man også gjøre seg kjent med og samarbeide med nye mennesker som har en annen arbeidserfaring enn en selv, og som man i utgangspunktet ikke kjenner.

Dette kan utfordre både samarbeidsevner og kreativ kompetanse, selv om kanskje den største utfordringen ligger i at det er slitsomt å forholde seg til det uforutsigbare hele tiden. Det krever en åpen og utforskende innstilling, en toleranse for andres verdier og holdninger, og mental energi til å ta initiativ og fungere på «andres territorium».

Da jeg jobbet på denne måten med vg3-klassen var jeg skeptisk til å begynne med, på om jeg kunne fungere som lærer under så skiftende og uforutsigbare forhold. Jeg erfarte imidlertid underveis at det var mange åpne, tolerante og kreative ansatte rundt på praksisplassene. De kom i tillegg til, mer enn i stedet for kollegene på skolen, og det var bare i begynnelsen de var nye.

Jeg erfarte at den mentale energien jeg måtte mobilisere for å fungere i stadig skiftende arbeidsfellesskap, resulterte i gode og meningsfulle samarbeidsfellesskap og ga meg mestringserfaringer som gjorde at jeg vokste og trivdes med arbeidet.

Den beste erfaringen var kanskje at det ikke skulle mer energi til enn det som trengs i klasserommet for å drive undervisning. Opplevelsen av et bedre og mer meningsfylt samarbeid med elevene, ga inspirasjon og lyst til å utvide denne formen for undervisning, da vi skulle bruke mer tid med elevene ute i praksis.

De elevene jeg hadde den gang var elever som av ulike grunner ikke fikk lærlingeplasser på egenhånd. De fleste av dem hadde gjort mange erfaringer med å mangle den kompetansen som utløser anerkjennelse og respekt både på skolen og i arbeidslivet. Den gangen gjorde jeg erfaringer med verdien av anerkjennelse. Den var tillitsskapende og fungerte som døråpner mellom meg og elevene og den kunne gi motivasjon til å jobbe videre med en oppgave. Det var tidkrevende fordi den har som forutsetning at man ser og opplever noe sammen med eleven som gir grunnlag for selve anerkjennelsen. Det er nødvendig for at anerkjennelse skal oppleves anerkjennende, at eleven kjenner seg igjen og selv er med på å vurdere verdien av utført arbeid. Da jeg var sammen med elevene en og en, i to timer av gangen ute på praksisplass, hadde jeg god tid til å bygge opp disse gode pedagogiske møtene. Da jeg begynte å jobbe med vanlig klasseromsundervisning i ordinære klasser, ble det umulig å undervise på en slik måte i ordinær YFF-undervisning, fordi det ikke ble tid til det.

Det er mye forskning som bekrefter at en slik undervisning er nyttig for elevenes opplevelse av mening og relevans. I det følgende vil jeg redegjøre for to rapporter som understøtter en undervisning der lærer møter eleven til læringsarbeid ute på praksisplass.

1.8 Møte med eleven der arbeidet foregår

I en rapport fra Fafo har Nyen & Tønder (2012) evaluert innføringen av YFF i Kunnskapsløftet. De ville undersøke i hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser innføringen av YFF påvirker kompetanseutvikling og kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen.

De fant at selv om innføringen av YFF har styrket lærlingeordningens posisjon i videregående opplæring, ser de «en fare for at innordningen av fagopplæringen i utdanningssystemet kan undergrave det som tradisjonelt har vært særpreget i fagopplæringen. Innføringen av bredere fag og mer teori innebærer at en større del av den yrkesrettede opplæringen foregår løsrevet fra den konteksten der kompetansen senere skal tas i bruk (Nyen & Tønder 2012, s.6).

De fant også at YFF har et potensial til å synliggjøre fag og yrker, og vise hva en fagarbeider gjør. Faget kan fremme utviklingen av yrkesidentitet og fagkompetanse hos den enkelte elev, men dette potensialet benyttes i varierende grad. Undersøkelsen deres viste at YFF-faget primært utformes i skolen, med begrenset innflytelse fra arbeidslivets side (Nyen & Tønder 2012, s.6).

Da vi skulle øke timeantallet elevene var i praksis og ta noe av programfagsundervisningen ut på praksisplassene, ga det mulighet til å utnytte noe av potensialet som ligger i å kunne forankre undervisningen i konkrete arbeidssituasjoner i en relevant kontekst, i samarbeid med praksisplassene. En av konklusjonene til Nyen & Tønder (2012) var at «En sterkere involvering av aktører i arbeidslivet er trolig en forutsetning dersom prosjekt til fordypning skal kunne bidra til utvikling og fornyelse av fagene og fagopplæringen på lokalt og regionalt nivå» (Nyen & Tønder 2012, s.7).

Nore & Lahn (2013) peker på interessante forhold i samarbeidet mellom skole, arbeidsliv og utdanningsmyndighet om yrkesutdanningen. De har søkt å kartlegge hvordan lokalt læreplanarbeid virker i dette trepartssamarbeidet, hvor lokalt næringsliv, i tillegg til rollen som aktiv deltaker i elevenes utdanning, er arvtakere av den kompetanse dette trepartssamarbeidet skal føre til (Nore & Lahn 2013, s.73).

Mens Nyen & Tønder (2012) fant at mye av ansvaret for å overføre kunnskaper mellom skole og bedrift, i stor grad er overlatt til den enkelte elev, fant Nore & Lahn (2013) at mange kontaktlærere hadde funnet systemer og opplegg for å få til en vekselvirkning med praksisbedriftene. Dette gjennom informasjonsskriv rundt rollefordeling og forventninger,

planer for faget, og evalueringskriterier. Mange hadde også utarbeidet egne vurderingsskjemaer for bedriftene (Nore & Lahn 2013, s. 82).

Det var langt på vei slik Nore & Lahn (2013) beskriver vi hadde organisert faget på vår skole også. Vi hadde utarbeidet et praksishefte for hvert semester med informasjon om faget, målsetting, innhold, arbeidstid, oppgaver, vurderingskriterier, en praksisavtale, fraværsskjema og vurderingsskjema. Dette hefte skulle være med eleven i praksis, og praksiskontakten skulle ha sitt eget eksemplar. På slutten av semesteret satt lærer og praksiskontakt sammen og gjennomgikk vurderingsskjemaet.

I undersøkelsen til Nore og Lahn (2013) fant de imidlertid at det elevene hadde mest nytte av, var å samtale med lærer, der arbeidet ble utført, om kvalitet på utført arbeid (Nore & Lahn 2013, s.83).

Dette var også min erfaring fra det arbeidet jeg beskrev i kap.1.6.1 med vg3-elever som var fire dager i bedrift og en dag på skole. Mange elever viste liten interesse for innleveringsoppgavene på undervisningsplattformen Fronter, mens de fleste var interessert i den direkte tilbakemeldingen etter en utført aktivitet. Nore & Lahn (2013) fant at elevene satte pris på denne umiddelbare underveisvurderingen. «Elevene i undersøkelsen understreker betydningen av direkte og hyppige tilbakemeldinger på praktiske arbeidsoppgaver. Oppgaver de legger inn på Fronter eller It`s Learning får de også tilbakemeldinger på, men de legger ikke så stor vekt på dem som på de praktiske oppgavene» (Nore & Lahn 2013, s.83). Da vi flyttet deler av felles programfag ut i bedrift, kunne vi bruke mer tid på slike direkte tilbakemeldinger.

Jeg ville undersøke hvordan vi kunne gjøre felles programfag i barne - og ungdomsarbeiderfag meningsfylt for elevene og relevant for arbeidsoppgavene som ville møte dem som lærlinger, ved å flytte noen av temaene ut i praksisbedriftene. I dette kapittelet har jeg beskrevet et økende behov for fagarbeidere når flere barn trenger barnehageplass og omsorg før og etter skoletid, og verdien av å forankre yrkesutdanningen i yrkeslivet for at elevene skal utvikle både yrkeskunnskap og yrkesidentitet i det faget de har valgt. I det følgende vil jeg beskrive utdanningen på BU, og belyse problemstillingen fra et pragmatisk kunnskapsteoretisk perspektiv, med vekt på erfaring.

2 Teori og styringsdokumenter

I dette kapittelet begynner jeg med å redegjøre kort for felles programfag og oppbygging av utdanningen på barne- og ungdomsarbeiderfag.

Så beskriver jeg begrepet meningsfylt som det å se sammenhenger, med en pragmatisk tilnærming til læringsarbeid, hvor en tenker seg at eleven oppdager sammenhenger som gir mening, i utforskende prosesser, med kontekstuelle, emosjonelle, relasjonelle, kognitive og kommunikative elementer (Dewey 1997, Dreyfus & Dreyfus 1991, Hartberg m.fl. 2012, Hiim 2015, Honneth 2008, Illeris 2006, 2012).

Først beskriver jeg hvordan Illeris (2006, 2012) forklarer læring som samspill mellom innhold, drivkraft og samspill med omgivelsene. Læringens innhold og drivkraften til å lære ligger inni eleven og påvirker hverandre gjensidig, og påvirker og påvirkes av samspillet med omgivelsene.

Så belyser jeg teori rundt sider ved omgivelsene når læring skjer. Først med en modell fra Hartberg m.fl. (2012) for feedback til elever, som fokuserer på læring gjennom anerkjennelse. Deretter Honneths (2006) beskrivelse av anerkjennelsens tre arenaer, den sosiale, emosjonelle og rettslige. Til slutt med Dreyfus & Dreyfus (1991) beskrivelse av utvikling fra nybegynner til ekspert, gjennom utprøving og observasjon av mer kyndige yrkesutøvere. De tenker seg at læring skjer i realistiske arbeidssituasjoner, med mulighet for valg og ansvar for resultater.

For å belyse hva som kan gjøre BU-utdanningen relevant refererer jeg Hilde Hiim (2013, 2015), som setter søkelys på nødvendigheten av å forankre yrkesutdanningen mer i arbeidspraksis, hvor praksis og teori inngår i en større enhet. Hun poengterer behovet for nettverk som kan samarbeide om yrkesorientering, forberedelse, oppfølging og etterarbeid av arbeidslivspraksis.

2.1 Barne- og ungdomsarbeiderfag

Barne- og ungdomsarbeiderfaget ble etablert med reform -94 og skulle bidra til å dekke behovet for barne- og ungdomsarbeidere som kan legge til rette for aktivitet, glede og livsutfoldelse for barn og unge. Sentrale arbeidsoppgaver handler om å bygge trygge relasjoner med barn og unge, være fysisk og mentalt tilstede i aktiviteter og samhandling og dekke omsorgsbehov som f.eks. rene bleier, næringsrik mat og fysisk aktivitet.

Utdanningen går over fire år med to år i skole og to år i bedrift.

Felles programfag i de to første årene består av yrkesutøvelse, helsefremmende arbeid og kommunikasjon og samhandling.

Faget yrkesutøvelse handler blant annet om ulike typer aktiviteter som brukes i pedagogisk arbeid med barn og unge, med temaer som lek, kreativitet, kultur, observasjon, planlegging,

dokumentasjon og motivering (udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01).

Faget kommunikasjon og samhandling handler om å stimulere vekst og utvikling hos barn og unge, og viktige temaer er sosialisering, sosial kompetanse, empati, samarbeid, gruppeprosesser og konflikthåndtering (udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01).

Helsefremmende arbeid handler om å legge til rette for fysisk og psykisk helse og en god selvfølelse. Sentralt i faget er medansvar for eget liv og hvordan man kan bruke egne ressurser og sosialt nettverk. Viktige temaer er trygg og sunn mat, utholdenhet og styrke, selvfølelse, mobbing og rasisme, kjønnsroller, rus og kriminalitet (udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01).

Under formål i Læreplan for felles programfag heter det at opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barne- og ungdomsarbeider (udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01).

Da vi flyttet noe av programfagsundervisningen ut i praksisbedriftene, kunne vi ivareta alle de formulerte føringene i formålet. I tillegg til å gjøre den praksisnær, ble den også tverrfaglig, fordi den tok utgangspunkt i helhetlige arbeidsoppgaver. Dette gjorde at elevene måtte ta i bruk fagstoff fra alle programfagene. Det kunne gi en mer helhetlig kompetanse fordi elevene måtte forholde seg til helheten i arbeidsoppgavene, og ikke bare deler av den, slik det ofte er i klasserommet. Dette kunne bidra til å gi dem et godt grunnlag for den videre opplæringen som lærlinger i de siste to årene av utdanningen.

I det følgende vil jeg redegjøre for læringsteori som støtter et slikt resonnement.

2.2 En meningsfull utdanning

Vi ønsket å gjøre elevenes opplæring meningsfull ved å flytte noe av den ut på praksisplass. Illeris (2012) beskriver læring som et forhold mellom tre dimensjoner. Den har et innhold, en drivkraft og den skjer i samspill med omgivelsene (Illeris 2012).

I innholdsdimensjonen ligger de kunnskaper og ferdigheter vi har, hva vi vet og mestrer, og de forutsetningene vi har for å lære noe, huske noe, sette noe i sammenheng og å tenke logisk. Det som gjør at vi opplever sammenheng og mening. Det er i denne dimensjonen elevenes forståelse av fagenes særegenhet ligger og «den *mening* og *mestring*, der setter oss i stand til

at forstå og håndtere vores omverden, og derigjennom utvikler vi generelt vores *funksjonalitet*» (Illeris 2006, s.22).

Drivkraftsdimensjonen dreier seg om styrken og kvaliteten på den energien som legges i arbeidet med å øke innholdet i innholdsdimensjonen (Illeris 2012, s.123). I denne dimensjonen er det «snakk om utvikling av følelsesmessige, motivasjonelle og viljemessige mønstre» (Illeris 2012, s.108). I denne dimensjonen kan mening og mestring i innholdsdimensjonen gi gode indre emosjonelle opplevelser i drivkraftsdimensjonen. En opplevelse av ukyndighet kan føles ubehagelig og kan gi motivasjon og drift til å opparbeide noe i innholdsdimensjonen (Illeris 2012, s.118).

I læringens samspilldimensjon ligger elevens interaksjon med de mellommenneskelige, sosiale og materielle omgivelsene (Illeris 2012, s.124). Dette samspillet mellom eleven og omgivelsene påvirker det indre samspillet mellom innhold og drift inni eleven.

I det følgende vil jeg diskutere begrepet om mening. Både hvordan mening kan komme til uttrykk og hvordan opplevelsen av mening kan forsterke intensiteten i elevenes læringsarbeid.

2.3 Hva gir mening

Det kunne være ulikt hva elevene opplevet som meningsfylt om de skulle ta fagbrev, eller om de skulle gå rett over til påbygg. Ulike mål gir ulike innhold i hva man opplever som meningsfylt. Illeris (2012) forklarer hvordan man utvikler innsikt, forståelse og evner gjennom en søken mot mening, eller en sammenhengende forståelse av tilværelsens forskjellige forhold (Illeris 2012, s.45). Når man ser for seg en nær fremtid med arbeidskrav knyttet til fellesfag og kvalifisering mot akademia, gir det mening å utvikle innsikt, evner og forståelse som forbereder til de forholdene som gjelder der. Når eleven ser for seg en nær fremtid som lærling, gir det mening å utvikle innsikt, evner og forståelse som henger sammen med de arbeidsoppgaver han eller hun vil møte da. Da vi la deler av programfagsundervisningen ut på praksisplassene, kunne det bidra til å øke disse elevenes opplevelse av sammenheng og mening i opplæringen. Der ute kunne vi knytte fagstoff til arbeidssituasjoner og dermed oppnå en større sammenhengende forståelse av de ulike komponentene i arbeidet med barna og de unge, enn vi kan i klasserommet.

Elevens opplevelse av å se mening og sammenheng er ikke direkte observerbar for lærer, men kan vise seg i form av motivasjon og økte ferdigheter. En kan tenke seg at graden av en elevs opplevelse av mening, kan vise seg i to retninger. I den ene retningen kan en tenke seg at en elev som finner det veldig meningsfylt å arbeide med fagstoff sammen med lærer ute på

praksisplass i reelle arbeidssituasjoner, vil vise progresjon i læringsarbeidet med økt kompetanse og kunnskaper i fagene. I den andre retningen kan det også tenkes at en elev som opplever mening i en slik opplærings situasjon, vil vise det med økt arbeidsinnsats og et lystbetont forhold til arbeidet. Disse to retningene, det innholdsmessige og driften til å beskjeftige seg med det, påvirker hverandre gjensidig slik at mestring og opplevelse av sammenheng og mening, gir motivasjon og lyst til å arbeide. Jo mer motivasjon og lyst en elev opplever, jo mer arbeid gjør han eller hun, og jo mer kompetanse og kunnskaper får eleven som igjen fører til mer mestring. Slik kan det oppstå gode forsterkende samspill mellom disse to retningene inni eleven i det Illeris (2012) kaller læringens innholdsdimensjon og drivkraftdimensjon (Illeris 2012, s.45).

I det følgende vil jeg belyse den tredje dimensjonen i elevenes læringsarbeid, samspilldimensjonen, hvor elevens indre læringsarbeid påvirker og påvirkes av det som skjer utenfor eleven.

2.4 Læring skjer i samspill med omgivelsene

Det kan være stor variasjon i hvilken grad en lærer opplever at det resulterer i økte kunnskaper eller motivasjon hos elevene, å møte programfaglærere ute på praksisplass. Variasjonene kan henge sammen med forholdene rundt eleven, i det Illeris (2012) kaller samspilldimensjonen. Her vil det indre samspillet mellom motivasjon og kunnskapstilegnelse inni elevene, bli påvirket av forholdene på praksisplassene og forholdet mellom elev og lærer. Samspilldimensjonen utvikler «den lærendes *sosialitet*, det vil si evnen til å engasjere seg og fungere hensiktsmessig i forskjellige former for sosialt samspill mellom mennesker» Illeris (2012, s.46). Praksisplasser som involverte elevene i arbeidsfellesskapet slik at de opplevde medvirkning og ansvar i stabile og inkluderende personalgrupper påvirket elevenes motivasjon og muligheter annerledes, enn for eksempel praksisplasser med mye sykdom, høyt arbeidspress og uforutsigbarhet. En god relasjon mellom elev og lærer påvirket elevene annerledes enn relasjoner preget av mistillit eller antipati. Når elev og lærer møtes og samhandler i en reell arbeidssituasjon, og samspillet dem imellom er preget av tillit og gjensidighet kan det ligge gode premisser for elevens læringsarbeid (Hartberg m.fl. 2012). Hvis en klarer å redusere noe av det skjeve maktforholdet mellom elev og lærer, hvor lærer hele tiden er den som definerer hva som er viktig og riktig, kan det styrke elevens engasjement. Om en kan skape et frirom (Freire 1999) hvor elevens ståsted og søken etter relevant kunnskap er det som legger premissene for innholdet, og hvor elevens opplevelse av mening kan gi intensitet og drift i læringsarbeidet.

At dette møtet mellom elev og lærer skjer på praksisplass i stedet for i klasserom har mange elementer i seg som gir gode muligheter for å støtte elevens opplevelse av mening. Jeg tenker at det oppstår forutsetninger i en samtale mellom elev og lærer hvor begge er naturlige deltakere i det sakskomplekset samtalen dreier seg om, som ikke er tilstede når bare eleven har faktiske erfaringer fra situasjonen (Hiim 2013). En slik aktiv deltakelse gir unike muligheter til utveksling av opplevelser og vurderinger, som igjen kan føre til vekst og utvikling hos den enkelte, mer enn når en lærer skal gi vurdering og tilbakemelding kun på bakgrunn av det skriftlige arbeidet eleven produserer etter praksisarbeidet. Det at både elev og lærer er tilstede mens eleven utfører relevante arbeidsoppgaver, kan fremme den mentale og intellektuelle aktiviteten som er nødvendig for en god vekselvirkning mellom en kompetent elev og en mer kyndig og erfaren lærer (Dreyfus & Dreyfus 1991, s.48). Det å være tilstede i den kontekst eleven befinner seg i gir læreren mulighet til en helhetlig tilnærming til problemløsning som en profesjonell yrkesutøver, og vil kunne anerkjenne gode vurderinger hos eleven fordi læreren kjenner helheten. Helhetsbildet dannes umiddelbart og er langt mer mangfoldig enn det eleven kan uttrykke skriftlig gjennom logg og vurdering.

Jeg tenker at det å oppleve læreren sin som en profesjonell utøver, både i klasserommet og ute på praksisplassen, vil kunne styrke lærerens posisjon som veileder for eleven. Det å treffes i direkte samhandling på flere arenaer vil kunne styrke kvaliteten på den samhandlingen som foregår ved at både elev og lærer fremstår for hverandre med et større spekter av nyanser. Læreren som veileder og yrkesutøver vil kunne fremstå tydeligere og tryggere for eleven (Høst m.fl. 2015, Haaland 2016 <https://delta.no/yrke/helsefagarbeidere-i-delta/vi-kjemper-for-a-fa-laererjobbene>).

Omgivelser som inkluderer eleven i et sosialt fellesskap preget av tillit og ansvar, hvor eleven deltar i reelle arbeidsoppgaver, danner et godt utgangspunkt for gode pedagogiske møter på praksisplass. Når sammenhenger mellom teori og praksis blir tydelige, og kan drøftes med en mer kyndig fagutøver, kan eleven anerkjennes og støttes i videre læringsarbeid. I det følgende vil jeg beskrive og drøfte viktige sider ved samspillet mellom elev og lærer, i et slikt pedagogisk møte.

2.5 Feedback som gir mening og motivasjon

For å skape et godt pedagogisk møte mellom elev og lærer ute på praksisplass, som kunne aktivere eleven i samarbeidet med lærer, var det viktig at eleven ønsket seg besøk og opplevet samtalen med lærer som nyttig. Det var viktig at samspillet i dette møtet la til rette både for elevens motivasjon, og for relevant og nyttig kunnskapsutvikling.

I boken «Feedback i skolen» (Hartberg m. fl. 2012) viser forfatterne en modell for feedback til elever, som fokuserer på læring gjennom anerkjennelse. Modellen er et formativt vurderingsverktøy hvor eleven både får tilbakemelding på utført arbeid og en fremovermelding som har til hensikt å «fylle et gap mellom nåværende kompetanse og ønsket fremtidig kompetanse innenfor den nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978)» (Hartberg m. fl. 2012, s.19). Det tilsynelatende instrumentelle ved modellen er det grunn til å sette spørsmålstegn ved og jeg viser til viktige sider ved kunnskapsutvikling som ble belyst tidligere, hvor læring skjer som et resultat av elevens aktivitet, i samspill med lærer og omgivelser (Illeris 2012, 2006, Dewey1938, Dreyfus & Dreyfus 1991). De bruker en trappemetafor for å beskrive elevens vei oppover i kompetansenivåer hvor elev og lærer må «lokalisere elevens nåværende kompetanse og avgjøre hvilke pedagogiske tiltak som vil bidra til videre utvikling» (Hartberg m. fl. 2012, s.31). Jeg ble inspirert av modellen til Hartberg m.fl. (2012) da vi skulle flytte deler av programfagsundervisningen ut på praksisplass. Der ute kunne vi kanskje identifisere det neste «trappetrinnet» sammen med hver enkelt elev og jobbe med. Modellen tar utgangspunkt i elevens grunnleggende behov for å oppleve mestring, utvikling, medvirkning, å bli stilt krav til, og at noen har tillit til at eleven kan klare det som forventes (Hartberg m. fl. 2012, s.13), De beskriver læring i elevsentrerte aktiviteter og relasjonelle prosesser mellom aktører med ulike roller i lærings situasjonen (Hartberg m. fl. 2012), hvor samspillet preges av anerkjennelse som underbygger læringsvirksomhet, og samtidig fører til identitetsutvikling, og på sikt personlig danning (Dobson 2016, s. 8).

Modellen tar for seg tre forhold som påvirker hverandre gjensidig når læring finner sted, innhold i, tidspunkt for, og roller i feedback. «Feedbackens kvalitet og påvirkningskraft er avhengig av et godt timet tidspunkt, en god rollefordeling og et målorientert innhold med balanse mellom ros og råd» (Hartberg m. fl. 2012, s.14). Dobson (2016), en av forfatterne av boka, drøfter viktige sider ved samspilldimensjonen i feedback som underveisvurdering. Den finner sted i et læringsmiljø preget av tillit, autonomi, forpliktelser, mestring og utvikling. «Å omfavne rollen som den talende kan gi mer innflytelse enn det motsatte; det samme kan gjelde det å være aktiv fremfor passiv. Læreren eller eleven kan være den aktive» (Dobson 2016, s. 9).

Når eleven kan ta en aktiv rolle i vurderingen og ha mulighet til å drøfte feedback med læreren over tid, «handler det om feedbackkjeder som utvikles av og med deltakere» (Dobson 2016, s.10). Han er opptatt av at muntlige evalueringssituasjoner spiller på stemme, mimikk, faktorer, og deltakernes evne til å ta sosiale roller og vise hensyn til den andre. Dette i tillegg til

det tematiske innholdet i feedback. Det dannes feedbackkjeder hvor deltakerne responderer på hverandres feedback (Dobson 2016, s.10).

Når vi hadde mer tid med elevene ute i praksis, kunne vi danne gode feedbackkjeder med dem. Jeg var skeptisk til den instrumentelle retorikken, hvor lærer gjennom fremovermelding skulle fylle et gap hos eleven, men jeg hadde stor tro på de elementene i modellen som handlet om å inngå i anerkjennende kommunikative felleskap, i reelle arbeidssituasjoner, med elevene. Situasjoner hvor rollen som den aktive, den observerende, den handlende og den talende kunne skifte mellom oss, i gjensidige feedbackkjeder.

Med en anerkjennende tilnærming fra lærer som både stilte krav og tydelig viste tillit til at eleven kunne klare det som ble forventet, ville en slik undervisningssituasjon kunne legge til rette for et godt samspill mellom elev og lærer. De kunne oppleve mestring og medvirkning begge to, og gjensidig påvirke hverandre i en kjede av aktiviteter og responser som ga mening for eleven, og som på sikt ville kunne medvirke til identitetsutvikling og personlig danning.

Ute på praksisplassene ville det være enklere å gi feedback med tydelig og reelt innhold i mye større grad enn i klasserommet. Der ville elevens aktivitet kunne være en naturlig del av, og stå i forhold til, andres aktiviteter. Innholdet i feedback kunne dermed knytte seg helt konkret til elevens aktivitet, og den kunne komme umiddelbart.

De rollene vi hadde kunne veksle ved at noen ganger var lærer instruktør, andre ganger veileder, noen ganger var eleven den aktive, andre ganger den observerende. Denne vekslingen av roller kunne medvirke til å skape frirom (Freire, 1970) for eleven ved at det å være den aktive kan gi mer makt enn å være den passive, det å være den som snakker kan gi mer makt enn å være den som lytter.

I samtale om de aktivitetene vi begge hadde deltatt i, ville vi i felleskap kunne reflektere rundt handlingsalternativer og effekten av de valg og avveininger som ble gjort.

Når vi møttes igjen på skolen eller praksisplass, ville neste feedback-situasjon kunne bygge videre på de refleksjonene og de handlingsalternativer forrige feedback-situasjon åpnet opp for eleven.

For å bygge slike gode feedbackkjeder, hvor eleven tar en aktiv rolle i vurderingen, er det mange faktorer som spiller inn. Kvaliteten på slike muntlige og umiddelbare samtaler er avhengige av deltakernes sosiale og kommunikative kompetanse. Som Hartberg m.fl. (2012) og Dobson (2016) påpeker er det viktig at relasjonene preges av anerkjennelse og tillit. Som

lærer er det et mål å være profesjonell i møte med elevene og alltid anerkjenne dem i egenskap av seg selv, vise dem tillit og at vi har tro på dem.

Honneth (2008) beskriver tre arenaer hvor anerkjennelse opptrer, den rettslige, den emosjonelle og den sosiale. I møte med elevene ute på praksisplass kunne lærer vise anerkjennelse gjennom å tydelig kommunisere at elevens perspektiv og opplevelse var viktig i elevens læringsarbeid og interessant for lærer, og vise i praksis at feedback og videre arbeid hadde dette som utgangspunkt (Hartberg m. fl. 2012, s.20). Det var attraktivt for lærer å delta i elevens refleksjon rundt valg og handlingsalternativer, fordi den kunne gi lærer viktig tilbakemelding på sitt undervisningsarbeid, og elevens bidrag kunne anerkjennes ved at lærer justerte undervisning i tråd med dette. En dyktig lærer som klarer å møte elevens forventninger om anerkjennelse, kan klare å støtte hans eller hennes utvikling både mot en dyktig yrkesutøver, og en trygg og selvstendig voksen. Når anerkjennelsen oppleves reell, skaper den sosiale betingelser for elevens utvikling av en positiv innstilling til seg selv og en god selvfølelse (Honneth 2008, s.177, Illeris 2012, s.49).

På barne- og ungdomsarbeiderfag er både anerkjennende kommunikasjon og sosial kompetanse sentralt fagstoff for elevene. En kan tenke seg at både lærers profesjonalitet og i hvilken grad elevene behersker og kan nyttiggjøre seg slikt fagstoff, preger kvaliteten på og mulighetene for, å danne gode feedbackkjeder mellom elev og lærer.

Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming til vekst og utvikling (Illeris 2012) vil også læreres dyktighet formes i samspill med eleven og de sosiale betingelsene i feedback-situasjonen. Noen elever er mer sosialt kompetente enn andre og ivaretar lærers forventninger om en åpen og imøtekommende kommunikasjon bedre enn andre. Det vil påvirke både innholdet i og kvaliteten på feedback-kjedene som dannes at lærer opplever mestring i arbeidet med å veilede eleven. En elev som behersker både selvhverdelse og selvkontroll i møte med lærer og som aktivt tar initiativ i samtalen, er spesifikk og tydelig på hva han eller hun behersker, og er åpen for både tilbakemelding og fremovermelding fra lærer, kan gi arbeidsbetingelser for læreren som gjør det enklere å identifisere det fagstoffet som både ligger innenfor elevens nærmeste utviklingszone (Vygotsky 1978) og som oppleves meningsfull for eleven. Dette kan gjøre læreren til en bedre veileder for eleven, fordi opplevelsen av mestring vil påvirke motivasjon og drivkraft hos læreren, som igjen kan føre til at læreren blir enda bedre til å se og anerkjenne eleven og dyktigere i å gi råd og veiledning som treffer i det området eleven befinner seg i kompetansebyggingen.

Dreyfus og Dreyfus (1991) beskriver kunnskapsutvikling som en utviklingsprosess fra nybegynner til ekspert i hvordan vi møter utfordringer. Kunnskap utvikles i bredden og dybden når man engasjerer seg i realistiske situasjoner med mulighet til selvstendige vurderinger underveis, og opplever ansvar for resultatet av de valg og vurderinger man gjør. Gjennom prøving og feiling, observasjon av mer kyndige utøvere, og refleksjon over egen og andres praksis, utvikles evnen til å håndtere utfordringer på ekspertnivå (Dreyfus & Dreyfus 1991, s.44-63). «Den kompetente udøver føler sig derimot efter at have gennemtænkt spørgsmålet om valg af plan ansvarlig for og således emotionelt involveret i den fremgangsmåde, han har valgt. Mens han både forstår og træffer afgørelser på en objektiv måde, finder han sig intenst involveret i, hvad det deretter sker» (Dreyfus & Dreyfus 1991, s.52). Oppgavene skal være helhetlige og realistiske, og gir rom for elevens egne vurderinger og ansvar (Dreyfus & Dreyfus 1991, s.44-63).

I en slik forståelse av kunnskapsutvikling er det viktig at elevene reflekterer over erfaringer i praksis sammen med andre som har lignende erfaringer. Lærere, praksiskontakter og medelever vil alle kunne danne meningsfulle kommunikative fellesskap med eleven fordi de er en del av den konteksten eleven gjør sine erfaringer i. Ved å reflektere i og over praksis, sammen med andre, skapes et grunnlag for utvikling av yrkeskunnskap hvor eleven øves opp i å beskrive, begrunne og problematisere ulike sider ved yrkespraksis (Hiim 2015, s.139).

Da vi flyttet noen av temaene i felles programfag ut på praksisplass, ble det mulig å tilrettelegge for flere av disse gode vekstvilkårene for mening og kunnskapsutvikling.

For det første ble det enklere for elevene å engasjere seg i arbeidet i direkte samspill med barn og voksne i konkrete arbeidssituasjoner, enn i konstruerte situasjoner i klasserommet.

Dessuten ble det å tilrettelegge for selvstendige vurderinger ikke bare enklere, men en nødvendig konsekvens av å arbeide i en barnegruppe sammen med andre. I en slik opplæringssituasjon blir eleven også underlagt den «handlingstvang» som kjennetegner arbeid med mennesker, og de må hele tiden gjøre egne valg og vurderinger i forhold til de ulike situasjonene de befinner seg i (Dale 1993, s.18).

En slik arbeidssituasjon kjennetegnes av at man får umiddelbare tilbakemeldinger fra de man arbeider med. Hvis barnegruppen responderer med mishagsyttringer eller gråt, må eleven vurdere om det er nødvendig med justeringer, og de blir til en viss grad gjort ansvarlige for de valg de tar.

Med så komplekse arbeidsoppgaver barne- og ungdomsarbeidere skal ivareta, kan det være vanskelig å organisere en undervisning på skolen, som reflekterer det mangfold av variabler som kjennetegner arbeidet. I det følgende vil jeg belyse sider ved utdanningsinnhold og yrkesinnhold som gjør at utdanningen kan bli mer relevant for elevene, hvis innholdet i undervisningen tar utgangspunkt i elevenes praksiserfaringer.

2.6 Arbeidsoppgaver i institusjoner for barn og unge som utgangspunkt for BU-utdanningens innhold

Vi ønsket å utnytte muligheten til å gjøre programfagsundervisningen relevant for de arbeidsoppgavene som ville møte elevene som lærlinger, da vi flyttet deler av felles programfag ut på praksisplassene.

Hiim (2013) beskriver relevant yrkesutdanning som en undervisning sentrert rundt eksempler fra, og deltakelse i, konkrete praksissituasjoner (Hiim 2013, s.68). Det er viktig at elevene beskriver, begrunner og problematiserer oppgaver og utfordringer i det yrket de selv ønsker å utdanne seg til (Hiim 2013, s.68). I relevant yrkesutdanning blir fagstoff forankret i den betydningen det har for yrkesutøvelsen (Hiim 2013, s.70). En tradisjonell organisering av undervisningen hvor elevene først får presentert fagstoff om hvordan praksis fungerer og hva som er lurt å gjøre, for deretter å praktisere på praksisplass, kan fort bli mindre relevant for eleven, fordi oppgavene der ute «forandrer seg hele tiden og er karakterisert av kompleksitet, usikkerhet, verdikonflikter osv. (Hiim 2013, s.64).

Sentralt fagstoff for barne- og ungdomsarbeidere handler om vilkårene for barns utvikling i barnehager og aktivitetsskoler. Når vi for eksempel har om temaet lek, er fysisk utfordrende lek et undertema. Fagstoff knyttet til temaet handler om at barn gjennom fysisk utfordrende lek blir kjent med egne og andres grenser og øver på sosial kompetanse når de skal sette egne grenser og respektere andres. Og det handler om motorisk utvikling når barn presser egne grenser for balanse, styrke og hurtighet mens de leker. Fagstoffet omhandler også hvordan fysisk utfordrende lek stimulerer barns kognitive utvikling når de for eksempel reflekterer over kloke veivalg i klatrestativ eller smarte «lure» -bevegelser når de leker «sisten» osv. «Leke-slåssing» mellom likeverdige lekekamerater med høy grad av sosial kompetanse, som begge ønsker å delta, er et eksempel på fysisk utfordrende lek som har potensial i seg til å stimulere mange av disse utviklingsområdene hos barna. Under temaet konflikt og konflikthåndtering handler sentralt fagstoff blant annet om hvordan vi kan assistere barn i å unngå å komme i konflikt ved å avlede dem tidlig, slik at konflikten ikke oppstår. Barn som leke sloss er en typisk situasjon hvor lek mellom to frivillige deltakere går over fra å være

trygg samhandling til å bli en konfliktsituasjon. Kompleksiteten i arbeidet med å tilrettelegge for fysisk utfordrende lek illustrerer hvor sammensatt arbeidsoppgavene som vil møte elevene som lærlinger er, med elementer av «kompleksitet, usikkerhet, verdikonflikter osv.» som Hiim (2013) beskriver (Hiim 2013, s.64). I eksempelet over er det naturlig å være usikker på om begge «leke-slåsserne» har glede av aktiviteten. Det kan godt tenkes at en av dem sier «Nå skal jeg mose trynet ditt» uten at det er et uttrykk for aggressivitet fra den som sier det. Det kan være en rolle-typisk ting å si når man er en «slåsser» og en viktig del av leken. Det kan også tenkes at den som sier det opplever at personlige grenser og integritet er krenket til en slik grad at han ønsker hevn. Læringsarbeidet til eleven i denne situasjonen preges av å tolke deltakernes blikk, stemmer og bevegelser, og analysere det på bakgrunn av tidligere erfaringer og observasjoner av barn og voksne i lignende situasjoner. Å tolke blikk, stemmer og bevegelser er i seg selv en kompleks aktivitet som krever sensitivitet og empati. I tillegg skal eleven forholde seg til indre verdikonflikter i spennet mellom hva en opplever som sunn og god fysisk utfoldelse, og hva en opplever som krenkelse og fravær av reell frivillighet for det ene barnet. Arbeidsoppgaven består i å orientere seg ved hjelp av barnas kroppsspråk og stemmebruk, vurdere dette i forhold til tidligere erfaringer med disse barna, i tillegg til å vurdere om barnas aktivitet er til hinder for andre barns lek. Dette skal veies opp mot barnas frihet til selv å velge lystbetonte aktiviteter, og alt det gode som kommer ut av fysisk utfordrende lek. De verdikonflikter som oppstår underveis i denne arbeidsoppgaven skal håndteres på bakgrunn av de forholdene som gjør seg gjeldene der. Presentasjon av fagstoff i klasserommet kan bare delvis bli relevant for den komplekse og skiftende arbeidsoppgaven det er å tilrettelegge for barns utvikling gjennom allsidig lek.

Da vi flyttet noen av temaene i felles programfag ut på praksisplass, ble det mulig å ta utgangspunkt i reelle arbeidssituasjoner hvor vi kunne forholde oss til kompleksiteten i barnas aktivitet, og de praktiske, fysiske og mellommenneskelige faktorene som var tilstede. Beskrivelser, begrunnelser og refleksjon i de konkrete arbeidsoppgavene kunne både være utgangspunkt for samtale mellom elev og lærer, og grunnlaget for elevenes videre arbeid med fagstoff. Dette kunne være med på å gjøre opplæringen relevant for de arbeidsoppgavene som ville møte elevene som lærlinger.

I dette kapittelet har jeg beskrevet hvordan elevenes opplevelse av mening og relevans kan forstås i lys av Illeris (2012) tre læringsdimensjoner, hvor mening oppstår når sammenhenger blir synlige. Slike sammenhenger blir synlige for elevene i et samspill med omgivelsene, og kvaliteter ved omgivelsene påvirker elevenes indre emosjoner og derigjennom motivasjonen.

Anerkjennelse, mestring og autonomi fremmer gode emosjoner og motiverer elevens læringsarbeid, særlig når den finner sted i et samarbeid mellom skole og bedrift hvor teori og praksis inngår i en samlet enhet.

I neste kapittel beskriver jeg hvordan jeg ville gå frem for å undersøke om vi klarte å skape mening og relevans for elevene da vi samarbeidet med praksisbedriftene om å flytte noe av felles programfag ut på praksisplassene.

3 Forskningstilnærming

I dette kapitlet beskriver jeg en kvalitativ datainnsamling i undersøkelsen, som beskriver mer enn måler det som skulle undersøkes (Halvorsen, 2008). Jeg argumenterer for aksjonsforskning som metode fordi datainnsamlingen måtte skje i et samarbeid med elevene, praksiskontaktene og de andre lærerne. Jeg beskriver hvordan jeg har forsøkt å legge til rette for at alle de involverte skulle inkluderes og ta en aktiv rolle i prosessen, slik at innholdet i undersøkelsen ble skapt underveis og resultatene kunne oppleves som gyldige for alle de involverte.

Så beskriver jeg et forskningsopplegg hvor jeg dokumenterer elevens, læreres og praksiskontaktens erfaringer gjennom fem aksjoner med tekstmateriale, observasjoner og samtaler. Jeg støttet meg til Jacobsens (2005) utledning for å systematisere og analysere data. Jeg startet med tre hovedkategorier, og laget underkategorier etter hvert som dataene fremsto. Elevenes opplevelse av mening og relevans har vært sentreringspunkt hele tiden, og jeg har søkt etter sammenheng med praksisplass som undervisningsarena.

Jeg avslutter kapitlet med en drøfting av hvordan oppgavens gyldighet og troverdighet ville vært bedre hvis jeg i større grad hadde klart å engasjere elever og lærere i datainnsamlingsprosessen, og hvis jeg hadde vært grundigere og mer systematisk i datainnsamling fra praksiskontakter. Det svekker også gyldigheten at skolens ledelse og samarbeidsforum for HO ikke var med i arbeidet.

Til slutt er det en utfordring for troverdigheten at jeg har hatt så mange roller i prosjektet, og hele tiden har uttrykt min egen tro på at mer tid i praksis er et gode for elevens læringsutbytte. Det har sannsynligvis påvirket både datainnsamlingen og analysearbeidet, og jeg har forsøkt å kompensere for dette ved å være åpen om eget ståsted, og reflektere over effekten det kan ha hatt på informanter og informasjonsbearbeiding.

3.1 Aksjonsforskning og konstruktive opplegg som kunne dokumentere kunnskap

Vi ønsket å gjøre undervisningen meningsfull og relevant for elevene, da vi skulle flytte noen temaer fra felles programfag ut på praksisplassene. I kapittel 2.3 forklarer jeg hvordan mening kan defineres som en sammenhengende forståelse av tilværelsens forskjellige forhold (Illeris 2012, s.45). En slik sammenhengende forståelse av de ulike forhold er en prosess som foregår inni eleven, og er ikke direkte observerbar for en forsker. Å få innsyn i og tilgang til denne prosessen, krever tillatelse og deltakelse fra den det gjelder (Halvorsen 2012, s.83).

«I det som blir kalt aksjonsforskning, vil de utforskede spille en aktiv rolle, og forskeren må spille på lag med den utforskede» (Halvorsen 2012, s.82). Da jeg skulle undersøke hvordan det kunne skape mening og relevans for elevene at programfaglærerne kom på besøk på praksisplassen, måtte det skje i et samarbeid med både elevene, praksiskontaktene og de andre programfaglærerne. Det kunne jeg gjøre gjennom aksjonsforskning, med ulike kvalitative forskningsmetoder, hvor det sentrale var å utvikle helhetlig kunnskap om samhandling og prosesser hos de det ble forsket på (Halvorsen 2008, s.129).

Siden jeg selv var aktiv deltaker i den samhandlingen med elever jeg ville observere og dokumentere virkningen av, hadde jeg et godt utgangspunkt for å se detaljer og nyanser i elevenes beskrivelser i datamaterialet. En slik nærhet til informasjonskilden innebærer «at en blir *sensitiv* overfor informantenes virkelighetsoppfatning, og dermed ikke låser informasjonsinnhentingen fast til et skjema» (Halvorsen 2008, s.130).

Jeg brukte elevarbeider, logger, observasjoner, feltnotater og samtaler for å innhente data som kunne dokumentere om det ga mening og relevans for elevene at vi flyttet deler av felles programfag ut i bedrift. Mange og varierte data kunne gi mye informasjon som kunne belyse elevenes indre opplevelse av sammenheng og mening, slik jeg forstår Halvorsen (2008) når han sier at «Formål om helhetlig forståelse tilsier en intensiv strategi med få undersøkelsesenheter og mange variabler».

Det er et mål i aksjonsforskning «at forskerens kompetanse og kunnskap skal inngå i et likeverdig forhold med aktørens innsikt, med det formål å sikre aktørene størst mulig kontroll over sin livssituasjon» (Halvorsen 2012, s.84). I dette prosjektet hadde noen lærere og alle praksiskontaktene allerede mye erfaring fra praksisbesøk, mens de nye lærerne og elevene ikke hadde det. Elevene hadde kompetanse og kunnskaper rundt sine egne læringsstrategier, interesser og behov som lærere og praksiskontakter ikke hadde, og de nye lærerne hadde med seg kompetanse og erfaringer fra tidligere arbeidsforhold. Som forsker

forsøkte jeg å la alle disse kompetansene og kunnskapene komplettere og utfylle hverandre, ved å invitere til åpen dialog og deling av erfaringer, kompetanser og kunnskaper i diskusjoner og evalueringer, slik at alle påvirket prosessen.

Aksjonsforskning har som formål å kartlegge og legge til rette for deltakernes mulighet for handlingsalternativer, i demokratiske prosesser (Hiim 2010, s.20). For at elevene skulle engasjere seg i prosessen og være villige til å dele sine opplevelser, var det nødvendig at de opplevde reell anerkjennelse av egen kompetanse og kunnskap, og at de hadde påvirkningsmulighet i aksjonene. Det var også viktig at de nye lærerne ble skikkelig inkludert i arbeidet, i tillegg til praksiskontaktene som var de som så elevene mest mens de var i praksis.

Jeg ville også undersøke om det gjorde undervisningen relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte elevene som lærlinger, at vi flyttet noe av tiden i felles programfag ut i praksis. Som jeg redegjorde for i kapittel 1.4 gjør politiske skiftninger, samfunnsendringer og teknologisk utvikling at arbeidsoppgavene i institusjoner for barn og unge endres over tid. Det som er relevant for dagens arbeidsoppgaver er kanskje noe annet enn det som er relevant i fremtiden, når forskning, sysselsettingsmønstre, migrasjon, samfunnets syn på omsorg og opplæring, politiske føringer og andre sosiokulturelle endringer påvirker innhold, organisering og arbeidsoppgaver i barnehager, aktivitetsskoler og ungdomsklubber. Spørsmålet om vi klarte å gjøre BU-utdanningen «relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger» kunne bare besvares i samarbeid med elevene, lærerne og praksisbedriftene. Det var ikke et spørsmål om ja eller nei, men om grader av relevans og sannsynlighet.

Aksjonsforskning var en metode som egnet seg godt da jeg ville dokumentere den kunnskapen vi fikk, fordi den kunne justeres i tråd med de erfaringene vi gjorde underveis, og den kunne dra nytte av at jeg selv var direkte involvert i de forholdene jeg skulle undersøke (Halvorsen 2008, s.130).

Metoden kunne inkludere innfallsvinklene til elevene, de andre lærerne og praksiskontaktene, og innholdet kunne skapes underveis. Resultatene ville kunne oppleves som gyldige for alle de involverte, og kunne kanskje fungere som eksempel for andre som ønsket noe lignende (Hiim 2010, s.19).

3.2 Forskningsopplegg

Hiim (2010) definerer aksjonsforskning som «Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-

undervisnings- og læreprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim 2010, s. 20).

Det var dette som var mitt formål med denne undersøkelsen. Jeg ville dokumentere de erfaringene lærere, elever og praksiskontaktene gjorde da vi samarbeidet om planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet med å flytte noe av undervisningen i felles programfag ut på praksisplassene. Hensikten var å forbedre kvaliteten på BU-utdanningen.

Jeg organiserte undersøkelsen i fem aksjoner, hvor diskusjoner, analyser, refleksjoner og enighet fra en aksjon, danner utgangspunkt for den neste (Hiim2010, s.20).

Vi var ca. 50 elever fordelt på tre klasser, 5 programfaglærere og 26 praksissteder. Jeg samlet inn data fra elever i egen klasse gjennom logger fra praksis, elevarbeider, gruppediskusjoner i klassen og samtaler med en og en, i tillegg til egne observasjoner og feltnotater. Data fra praksiskontakter har kommet fra forberedte evalueringssamtaler og uformelle samtaler i forbindelse med praksisbesøk. Data fra lærerne kommer fra referater og notater fra teamsamarbeid, arbeidsmøter og uformelle samtaler.

3.3 Forsknings- og dokumentasjonsprosess

Det kan være en utfordring ved aksjonsforskning å dokumentere hvordan man har kommet frem til resultatene av forskningen. Hiim (2010) presiserer at når masterutdanning for yrkesfaglærere organiseres som et forskningsprosjekt, der en lærer utdanner seg gjennom forskning i egen praksis, er det svært viktig at lærerforskeren imøtekommer relevante krav til forsknings- og dokumentasjonsprosesser. «Forsknings- og utviklingsprosessen har en sirkulær, sekvensiell struktur, der man i fellesskap utvikler en grovplan for arbeidet. Denne følges systematisk opp av delplaner, observasjons- og refleksjonslogger med beskrivelser av og refleksjon over handling, nye delplaner osv.» (Hiim2010, s.20). I denne undersøkelsen bestod datamaterialet av mange ulike teksttyper, observasjoner og samtaler. Elevene skrev refleksjonslogger og faglig arbeid som de leverte elektronisk på læringsplattformen It`s Learning. Disse tekstene skal bare være tilgjengelige det skoleåret de var produsert, i tråd med godkjenning fra NSD (se vedlegg 5). Jeg har skrevet referater fra fellessamtaler i klassen og samtaler med en og en elev, i tillegg til samtaler og arbeidsmøter med kolleger og praksiskontakter, og jeg har skrevet feltnotater. For å sikre at jeg fikk frem alle informantenes virkelighetsoppfatning, og tolket dem slik at de kunne kjenne seg igjen, har jeg presentert bearbejdede notater av analyser og refleksjoner underveis for elever og kolleger, slik at de har

kunnet komme med reaksjoner og opplevelser underveis (Halvorsen 2008, s.212). På den måten har datainnsamling og foreløpige analyser dannet utgangspunkt for planlegging og organisering av nye aksjoner med nye delplaner for møter med elevene på praksisplass og videre arbeid med refleksjonslogger, feltnotater, diskusjoner og evalueringer.

3.4 Datainnsamling

For å konkretisere problemstillingen:

Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfull for elevene og relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift?

hadde jeg to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kan programfaglærere utnytte praksisplassene som opplæringsarena ved å trekke noe av undervisningen ut på praksisplassen?
- 2) Hvordan påvirker det opplæringens yrkesrelevans at elevene er flere dager i praksis noen perioder, med besøk av lærer?

For å svare på disse spørsmålene har jeg analysert elevenes arbeider, refleksjonslogger, notater og referater fra samtaler med elevene, skrevet referater og logg fra samarbeid med kolleger og praksiskontakter. Jeg har hatt evalueringssamtaler med praksiskontakter og intervjuet leder for helse- og oppvekstseksjonen ved skolen og leder for samarbeidsforum for HO.

Med et så stort og sammensatt datamateriale var det nødvendig å lage hensiktsmessige kategorier å putte dataene inn i (Jacobsen 2005, s.193). Jeg har støttet meg til Jacobsens (2005) utledning av innholdsanalyse for å systematisere og analysere dataene i undersøkelsen. «Ord, setninger og tekster tilordnes en spesiell kategori ut fra visse kriterier» (Jacobsen 2005, s.193). De skal være fundert i de dataene som kommer frem, de skal fremstå som fornuftige for andre enn forskeren, og de skal støttes av annen teori og empiri (Jacobsen 2005, s.193, 194). Da jeg startet det tidlige analysearbeidet, begynte jeg med tre hovedkategorier, 1) mening og relevans, 2) praksisplass som læringsarena, 3) felles programfag. Etter hvert som dataene fremsto laget jeg underkategorier som passet. En datakilde kunne gi innhold til flere kategorier, og flere datakilder kunne belyse den samme kategorien fra ulike vinkler (Jacobsen 2005, s.193). For eksempel i arbeid med vurdering og tilbakemelding på elevtekster, hadde jeg et ark ved siden av, med de tre kategoriene, og laget underkategorier etter hvert som de ble synlige i arbeidet med tekstene. Et eksempel er kategorien mening, hvor en av

underkategoriene var å se sammenhenger, som fikk de tre underkategoriene 1) faglige sammenhenger, og 2) fornuftsbaserte sammenhenger, og 3) forstår ikke. Kategorien faglige sammenhenger fikk underkategoriene lite/ ingen refleksjon, noe refleksjon og god refleksjon. På arket noterte jeg funn og sitater inn i kategori- boksene. I vurdering og tilbakemelding til elevene, lå disse kategoriene inne i vurderingskriteriene.

Et kjennetegn ved aksjonsforskning og kvalitative undersøkelser er at planlegging, gjennomføring og analyse er tett forbundet, og gjentas i sirkulære prosesser hele veien (Hiim 2010, s.20, Jacobsen 2005, s.193). I notater fra samtaler, diskusjoner og observasjoner har jeg hatt de tre kategoriene med, og laget underkategorier underveis. For eksempel i samtaler med elevene en og en har tre av underkategoriene til mening og relevans vært 1) interesser, 2) læringsstrategier, og 3) liker ikke. I løpet av samtalene kom det frem opplysninger om den enkeltes interesser og preferanser, som at enkelte temaer var mer interessante enn andre, noen likte å ha øvd med barnegruppa før besøk, andre likte å ha besøk først og så øve etterpå, og noen likte ikke enkelte aktiviteter som for eksempel å danse med barna, eller være ute i regnvær. «I de fleste kvalitative undersøkelser, er det ikke en faktor som peker seg klart ut, men heller et komplekst samspill av faktorer» (Jacobsen 2005, s.193). I løpet av arbeidet med dataene vil noen forhold fremstå som viktige, og andre som mindre viktige for det som skal undersøkes (Jacobsen 2005, s.193), og i min undersøkelse var det elevenes opplevelse av mening og relevans som hele veien var sentreringspunktet for dataanalysen. Når alle kategoriene hadde fått tildelt data, var det mulig å sammenligne og søke etter sammenhenger mellom praksisplass som undervisningsarena og elevenes opplevelse av mening og relevans. «Kort sagt kan denne metoden, gjennom sin rike informasjon, gi oss mer detaljerte opplysninger om hvilke mekanismer som fungerer» (Jacobsen 2005, s.193).

3.4.1 Elevene

Elevenes opplevelser, analyser og refleksjoner har kommet frem gjennom refleksjonslogger, elevarbeider, samtaler, og felles klassesamtaler, for å belyse problemstillingen. De fikk i oppgave å skrive 6 refleksjonslogger i løpet av året (vedlegg 3). I loggen skulle de beskrive og reflektere rundt to arbeidssituasjoner fra en konkret praksisdag. En situasjon de var fornøyd med, og en situasjon hvor de var overrasket eller synes var vanskelig. Da jeg analyserte loggene, så jeg etter fag og fagbegreper i beskrivelsene, og faglighet i elevenes refleksjoner. Dessuten så jeg etter om de refererte til besøk av lærer, og om det fremsto som en fordel eller ulempe. Jeg sammenlignet elevenes logger med mine egne feltnotater, og så etter fagstoff vi hadde løftet opp på praksis. I situasjonene som var vanskelige, søkte jeg etter sammenheng

mellom manglende aktivitet rundt relevant fagstoff for situasjonen, som eventuelt kunne ha bidratt til elevens opplevelse av mening og mestring.

I tillegg snakket jeg med dem en og en, både om loggene og om hvordan de opplevet praksisbesøkene av programfaglærer. Jeg organiserte samtalene som et kvalitativt forskningsintervju slik jeg forstår Kvale & Brinkmann (2009), hvor «Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å fortolke betydningen» (Kvale & Brinkmann 2009, s.23). Jeg ønsket å få innsyn i elevenes indre opplevelse av å se sammenheng og mening i det Illeris (2012) kaller innholdsdimensjonen i elevenes læringsarbeid. Jeg fokuserte på om de synes det var enklere å se hvordan fagstoff kan brukes når det ble løftet frem på praksisplass istedenfor i klasserommet, og hvorfor. Jeg var aktivt lyttende i disse samtalene, i tillegg til å strukturere dem slik at vi holdt fokus på tema (Kvale & Brinkmann 2009, s.23). Underveis kunne jeg følge opp det elevene fortalte, og spørre om nyanser og omfang. Jeg kunne trekke frem egne erfaringer fra møter på praksisplass for å støtte og anerkjenne elevene, «en intervjustil som fokuserer på positive opplevelser og narrativer» (Kvale & Brinkmann 2009, s.32).

3.4.2 Feltnotater

Jeg laget feltnotater fra hvert praksisbesøk. Her beskrev jeg først hva jeg selv hadde gjort, og hva jeg hadde sett eleven gjøre. Deretter noterte jeg egne refleksjoner, og felles refleksjoner med elevene. I tillegg noterte jeg stikkordmessig rammene rundt besøket, som tid på dagen, hvem som var på jobb, kjennetegn på barnegruppa, aktuelle aktiviteter og forhold som fremsto som relevante. Jeg skrev også ned egne følelser fra samspillet med elevene og stemninger fra besøket i feltnotatene. Jeg var nøye på å skille observasjoner og tolkninger, slik jeg forstår Halvorsen (2008, s.168).

En utfordring ved feltarbeid er å være objektiv til de data man samler inn (Halvorsen 2008, s.134). I datainnsamlingen på praksisbesøk ble det vanskelig å skille mellom rollen som forsker og rollen som lærer, fordi jeg var så involvert i samspillet med elevene. I analysen av datamaterialet ble feltnotatene viktige, fordi de kunne hjelpe meg å skille disse to rollene, og i å se hvordan egne følelser og opplevelser kunne ha påvirket dataene (Halvorsen 2008, s.134).

Til slutt i feltnotatene skrev jeg spørsmål og refleksjoner jeg ville ta med til eleven, klassen, praksiskontakten eller de andre lærerne.

3.4.3 Samtaler med elever

I felles klassesamtaler diskuterte vi hvordan praksisbesøkene med programfaglærer fungerte og trakk frem enkeltopplevelser som kunne være interessante for hele klassen. Noen likte godt å få besøk av lærer og synes de hadde god nytte av det, mens andre syntes det var slitsomt. Slike gruppediskusjoner var nyttige i forskningsprosessen på flere måter. De kunne synliggjøre hva som fungerte godt slik at flere kunne gjøre det samme, og de kunne bevisstgjøre elevene på gode erfaringer de hadde gjort, men ikke var oppmerksomme på (Halvorsen 2008, s.139).

Vi diskuterte fordeler og ulemper med vurderingssituasjoner på praksisplass, og om fagstoffet ble tydeligere for elevene der ute. Det kunne bidra til at elevene ble mer aktive i forskningsprosessen at disse tingene ble belyst i fellesskap, og det kunne bidra til elevenes frirom, at de kunne være med å bestemme når de skulle ha besøk, og hvordan de fikk vurdering (Halvorsen 2008, s.139). En ulempe med felles klassesamtaler var at det var vanskelig å få alle elevene til å engasjere seg like mye. De ble preget av gruppedynamikk hvor noen elever uttalte seg mer og tydeligere enn mer beskjedne eller sjenerte elever, noen følte seg ikke frie nok til å delta, mens noen ikke hadde lyst (Halvorsen 2008, s.139). Dette forsøkte jeg å kompensere for i samtaler med en og en elev.

Til å begynne med fikk elevene etter tur i oppgave å skrive referat fra disse fellessamtalene, i tillegg til at jeg skrev egne notater, men etter hvert ble referatskrivingen så upopulær at jeg overtok denne oppgaven.

I analysen av klassediskusjoner la jeg vekt på elevenes begrunnelser. Jeg så etter sammenhenger mellom elevenes opplevelse av faglig utbytte og besøk av lærer, og hva som gjorde at noen ikke ønsket besøk.

Med jevne mellomrom hadde jeg oppsummeringer med elevene, individuelt og sammen, hvor jeg leste høyt hva jeg hadde notert underveis, og ba om bekreftelser og korrigeringer. Jeg presenterte analysene for elevene og fikk nye innspill til analysearbeidet i reaksjonene fra elevene slik «at analyse og fortolkning er integrert i datainnsamlingen» (Halvorsen 2008, s.131). Videre besøk på praksisplass ble planlagt i samarbeid med klassen som gruppe og med enkeltelever.

Resultatene fra samarbeidet med elevene, tok jeg med til samarbeidet med de andre programfaglærerne.

3.4.4 Lærerne

Jeg skrev referater fra diskusjoner og arbeidsmøter med lærerne og jeg skrev logg underveis. Jeg la vekt på å få tydelig frem hvordan hver og en av de andre fire lærerne opplevet at de ulike elementene i det didaktiske samspillet mellom elever, lærere, rammebetingelser og elevenes læringsarbeid, ble påvirket av at vi flyttet noe av undervisningen ut. Vi hadde ulike erfaringer med praksisarbeid, og ulike hypoteser om hva vi kunne forvente av resultater i form av mening og relevans for elevene. Noen var redd for at elevene skulle miste verdifull undervisningstid i klasserommet, mens andre var sikre på at det ville bli et godt tilskudd til undervisningen. Jeg refererte diskusjonene så detaljert at det ble mulig å følge argumentasjonen i referatet, helt frem til en enighet om hva vi skulle gjøre videre.

3.4.5 Praksiskontaktene

Datainnsamling fra praksiskontaktene bestod av samtaler i forbindelse med praksisbesøk til elever i egen klasse hvor jeg noterte underveis. I tillegg hadde vi to forberedte evalueringssamtaler i løpet av praksisperioden. Jeg spurte om hvordan de opplevet at programfaglærer kom på besøk og om de synes det påvirket elevenes læringsutbytte i praksis, sammenlignet med tidligere år. I evalueringssamtalene brukte vi en samtalemal med ni vurderingskriterier som kunne si noe om elevenes arbeid med fagstoff på praksisplassene (se vedlegg 4). De handlet blant annet om faglig refleksjon, evne til å se og forstå barns behov, kontakt med barn og unge, veiledning, samarbeid og interesse for arbeidet. I analysen la jeg vekt på om praksiskontaktene opplevet større faglig interesse hos elevene, og om elevene var tryggere i barnegruppa.

Resultater fra samtaler med praksiskontakter la jeg frem i klassesamtaler og arbeidsmøter med kollegene.

3.4.6 Samarbeidsforum for HO

Jeg deltok på ett møte i samarbeidsforum for HO, og leste referater fra arbeidet der. I tillegg intervjuet jeg avdelingsleder for HO, som også var leder for samarbeidsforumet. I intervjuet spurte jeg henne om hvilke erfaringer fra praksissamarbeidet som kom frem i forumet og hvilke ønsker praksisbedriftene hadde. I tillegg spurte jeg henne om hvilke argumenter de la vekt på da de avtalte å fortsette samarbeidet med ni ekstra praksisdager for elevene det neste skoleåret. Ingen av medlemmene i samarbeidsforum for HO var direkte involvert i det som skulle være fokus for denne undersøkelsen her, møtet mellom elev og lærer ute på praksisplass, men de var viktige for rammen rundt prosjektet. Det var de som gjorde oss

oppmerksomme på at praksisbedriftene ønsket å ha elevene mer ute, og å samarbeide mer med lærerne.

3.5 Validitet og reliabilitet

Et kvalitetskrav til aksjonsforskning er at alle de involverte er reelle aktører (Halvorsen 2008, s.82), og at aksjoner og datainnsamling utvikles gjennom demokratiske prosesser hvor en søker å motvirke ujevn maktfordeling mellom deltakerne (Hiim 2010, s.81). I dette prosjektet var det de 50 elevene på trinnet, de 5 programfaglærerne, praksiskontaktene til elevene, skolens ledelse og samarbeidsforum for HO som var de involverte partene.

Det var en utfordring for meg som leder og tilrettelegger for denne prosessen, å skape engasjement hos deltakerne slik at de involverte seg og tok en aktør-rolle i like stor utstrekning som meg. Det kan være flere årsaker til at de ikke gjorde det, for eksempel at de ikke opplevde tilstrekkelig frirom med reell påvirkningsmulighet på det de opplevet som viktig. Freire (1970) beskriver hvordan det virker mot sin hensikt å forsøke å pådytte en annen det man synes er viktig og bra, når den andre ikke kjenner igjen seg selv og sin egen virkelighet, i dette som fremstilles som viktig og bra (Freire 1970, s.81). Med det ujevne maktforholdet som finnes mellom skolens ledelse og lærerne, mellom lærerne og elevene, og elevene imellom, kan det være at frirommet ikke har kommet skikkelig frem i prosessen. Det kan hende at noen av lærerne opplevet det som en oppgave de ble påtvunget av skolens ledelse, å flytte deler av undervisningen i felles programfag ut på praksisplass, istedenfor noe de hadde ønske om selv. Da de ble bedt om å delta i dette prosjektet med meg, er det ikke sikkert at de opplevet det som en reell mulighet å si nei. Med det ujevne maktforholdet mellom avdelingsleder og lærere, hvor avdelingsleder blant annet avgjør fag- og timefordeling og legger føringer for timeplanlegging, kan det tenkes at de gjennomførte vel så mye av plikt, som av et ønske om å dokumentere kunnskap om hvordan lærere, elever og praksiskontakter samarbeidet om å skape mening og relevans i BU-utdanningen, da vi flyttet deler av felles programfag ut i bedrift. Alle vi fem programfaglærerne deltok og engasjerte oss i arbeidet, men dokumentasjonen fra samarbeidet med elever og praksiskontakter er kommet frem fra den ene av de tre klassene, hvor jeg var kontaktlærer. Notater og logger fra arbeidsmøter og samarbeid mellom lærerne, er også skrevet av meg. Det ville styrket både troverdigheten og gyldigheten i dokumentasjonen om alle lærerne hadde engasjert seg like mye i datainnsamlingen (Halvorsen 2008, s.136).

I samarbeidet med elevene var det også en skjev maktbalanse mellom elevene og meg, og elevene i mellom. Det var en utfordring for den demokratiske prosessen at det var jeg som til

slutt skulle gi elevene standpunktkarakterer. Jeg forsøkte å redusere noe av ubalansen ved at elevene skulle jobbe med kompetansemålene og lage egne vurderingskriterier til oppgaver, og at de noen ganger kunne bestemme selv om de ville ha vurdering på skriftlig eller praktisk arbeid. Det kunne gjort elevenes frirom større hvis det ikke hadde vært meg som skulle sette karakterer.

Jeg hadde også mer erfaring med praksis enn elevene, og jeg hadde en større oversikt enn dem på kompetansemål, praksiserfaringer som ville møte dem, og hva som ville forventes på tverrfaglig praktisk eksamen i slutten av skoleåret. Jeg forsøkte å redusere den maktubalansen som lå i at jeg hadde mer erfaring, ved å synliggjøre alt dette hele veien (Halvorsen 2012, s.84). Først i forberedelsene til praksis i aksjon to, og etter hvert ved å peke på mulighetene som lå i å påvirke samarbeidet på praksisplassene etter hvert som de gjorde egne erfaringer.

Mange elever deltok aktivt i utforming og evaluering av undervisningen på praksisplass, mens andre var mer passive og overlot til meg å komme med forslag, og synes det var greit at jeg bestemte og gjorde avtaler. Resultatene ville hatt større gyldighet hvis jeg i enda større grad hadde klart å aktivere elevene til å ta eierskap og ansvar (Halvorsen 2008, s.138).

En annen maktubalanse som kunne påvirke det frirommet jeg forsøkte å skape med elevene, var den som eksisterte mellom elevene. Noen elever er mer populære enn andre, noen er flinkere til å formulere seg, noen er sjenerte, og mange i 17-18-årsalderen er redde for å fremstå som dumme foran medelever. I felles klassediskusjoner var det noen som uttalte seg oftere enn andre, og noen som ikke deltok i det hele tatt. For å sikre at alle fikk anledning til å delta, snakket jeg også med alle elevene hver for seg, slik at de som ikke sa noe i klassediskusjonene også kom til orde. Det ville styrket den demokratiske prosessen, og troverdigheten i resultatene, hvis alle hadde tatt ordet i fellesskapet, slik at alles meninger, opplevelser og refleksjoner ble synlige og kunne vurderes av alle (Halvorsen 2008, s.139), og de ville hatt større gyldighet hvis alle elevene hadde deltatt like aktivt (Halvorsen 2008, s.136).

Det ville styrket gyldigheten på rapporten om den også hadde omfattet arbeidet i samarbeidsforumet mellom skolen og bedriftene. Jeg deltok så langt jeg hadde mulighet i arbeidet i samarbeidsforumet, og støttet meg ellers til referater fra samarbeidet. Det arbeidet og de vurderinger som ble gjort av skolens ledelse kommer i liten grad frem, og praksisbedriftenes opplevelse både av samarbeidsforumet og undervisningen på praksisplassene kunne vært dokumentert mer systematisk.

Jeg snakket med praksiskontaktene til mine egne elever, om deres opplevelse av at elevene var mer i praksis, og at flere lærere kom på besøk. Det ville gitt de slutningene jeg trakk større gyldighet hvis jeg hadde samlet informasjon fra de andre klassenes praksisplasser også. Med de ressursene og den tiden jeg hadde til rådighet, var det ikke mulig. For å styrke pålitelighet til datamaterialet, og troverdigheten til meg som forsker har jeg forsøkt å være spesifikk og tydelig på de prioriteringer jeg har gjort, og reflektert rundt konsekvenser (Jacobsen 2005, s.230).

For å styrke dataenes gyldighet hadde vi klassediskusjoner underveis. Der diskuterte vi foreløpige funn og konklusjoner. I tillegg ba jeg to lærere og avdelingsleder for helse- og oppvekstfag lese en foreløpig rapport da jeg hadde avsluttet datainnsamlingen (Jacobsen 2005, s.215). En svakhet ved denne måten å gjøre dataene gyldige på, er at den forutsetter arbeidsinnsats og engasjement fra de som deltar, og den svekkes hvis de involverte mangler frirom, som jeg drøftet over. «Validering av denne typen setter store krav til respondentene, ved at de aktivt må gi tilbakemelding. Derfor kan vi neppe regne med like god tilbakemelding som ved de to andre valideringsmetodene» (Jacobsen 2005, s.215). Jeg har også sammenlignet egne funn og konklusjoner med forskning og teori, og jeg har brukt ulike metoder for å samle inn data som kan belyse de samme fenomenene, triangulering, for å styrke den interne validiteten (Jacobsen 2005, s.215-216).

Mye av datamaterialet har kommet frem med meg tilstede, i situasjoner som har vært planlagt og forberedt, enten på praksisplass eller på skolen. Det er en utfordring for påliteligheten til de dataene som kommer frem, at de påvirkes av omgivelsene de er fremkommet i. Det kan føre til at dataene reflekterer omgivelsene mer enn fenomenet de skal belyse (Jacobsen 2005, s.226). Jeg har hatt mange ulike roller i prosjektet, og det må tas høyde for at det har påvirket datainnsamlingen, særlig med elevene, men også med lærere og praksiskontakter. Min personlighet, mine preferanser og min uttalte tro på verdien av en praksisnær undervisning, kan ha påvirket responsen og samspillet. Siden jeg har vært organisator og aktiv pådriver i prosessen, har jeg vært mer forberedt enn respondentene i mange av disse situasjonene, og det svekker påliteligheten til de dataene som fremkom. Det faktum at det bare er meg som har skriftliggjort kategorier og analyser, har også den klare svakhet at jeg har påvirket hva som fremstår som viktig, og hvilke kategorier som fremstår som relevante, mer enn de andre i prosessen. Det kan tenkes at hvis en annen hadde skrevet rapporten, ville det vært andre eller flere kategorier til dataene, og de ville kanskje distribuert setninger og utsagn til kategoriene annerledes enn meg. For å styrke funnenes troverdighet forsøker jeg å være tydelig på at jeg

ser at datainnsamlingen preges av disse forholdene, og reflekterer over hvilken betydning de kan ha for resultatet (Jacobsen 2005, s.230). Min styrke som forsker er nærhet til de forholdene jeg undersøkte, og at jeg kjenner fagstoffet og de situasjonene hvor det kommer til anvendelse. Som organisator og datainnsamler har jeg fått nødvendig oversikt og mulighet til en helhetlig tilnærming i problemforståelse og analyse. Som kontaktlærer og kollega har jeg hatt en relasjon til informantene og dermed en posisjon som har gitt tilgang til data som kan belyse problemstillingen.

Et siste moment i diskusjonen om gyldighet og troverdighet, er at datainnsamlingen bare foregikk i ett skoleår. Det ville vært spennende å fortsette undersøkelsen med neste årskull og styrket resultatenes gyldighet og troverdighet.

I dette kapittelet har jeg beskrevet hvordan jeg ville samle og analysere kvalitative data gjennom aksjonsforskning for å undersøke om det kunne gjøre undervisningen meningsfull og relevant for elevene da vi flyttet deler av undervisningen i felles programfag ut på praksisplassene.

I det følgende vil jeg beskrive gjennomføringen av aksjonsforskningsprosjektet skoleåret 2016/2017.

4 Det første året med flere praksisdager

I dette kapittelet beskriver jeg de fem aksjonene vi gjennomførte i det første året med flere praksisdager for elevene.

Den første aksjonen startet i juni 2016, da vi drøftet hvilke konsekvenser det kunne ha for undervisningen, at elevene skulle ha flere praksisdager neste skoleår. Vi ville fortsette diskusjonen på planleggingsdagene etter sommerferien.

Deretter beskriver jeg den andre aksjonen, hvor vi ble enige om hvilke temaer vi tenkte kunne egne seg best for veiledning på praksisplass, og hvordan vi forsøkte å legge den ekstra tiden i praksis til perioder hvor disse temaene var aktuelle. Jeg beskriver forberedelsene med elevene til praksis og hvordan vi arbeidet med praksisheftet som elevene skulle arbeide med i høstsemesteret.

Så beskriver jeg arbeidet i den tredje aksjonen da vi prøvde ut det nye praksisheftet med en utvidet måltidsoppgave, en ny oppgave om planleggingsarbeid, og fikk utfordringer med sykemeldte lærere og en opplevelse av å ikke rekke alt det vi synes vi burde.

I den fjerde aksjonen laget vi praksisheftet for vårsemesteret med temaene «lek» og «universell utforming» ute på praksisplass. Jeg beskriver hvordan vi gjennomførte og evaluerte arbeidet underveis, og på bakgrunn av de erfaringene vi fikk gjorde prioriteringer for bruk av tiden i praksis.

Til sist refererer jeg den femte og siste aksjonen med oppsummering og evaluering av hele arbeidet hvor vi, basert på våre erfaringer, elevenes tilbakemeldinger, bedriftenes ønsker og skoleledelsens føringer, laget en ny årsplan for det påfølgende skoleåret som videreførte arbeidet med mer tid ute på praksisplass.

4.1 Aksjon 1, våren 2016. Kartlegge muligheter og fordele oppgaver

Den første aksjonen i prosjektet begynte så vidt før sommerferien 2016. Da hadde skoleledelsen gjort avtaler med praksisbedriftene i samarbeidsforum for HO, om at elevene skulle flere dager ut i praksis skoleåret 2016/2017.

Programfaglærerne på vg2 BU gjorde avklaringer med skolens ledelse rundt forventninger og rollefordeling mellom skolen og praksisplassene.

Avdelingsleder for helse- og oppvekst og lærerne på trinnet diskuterte hvordan vi kunne innfri praksisbedriftenes ønsker om flere praksisdager med elevene, og mer samarbeid med lærere. Avdelingsleder var opptatt av kvaliteten på utdanningen og interessert i hva programfaglærerne tenkte om omfang og hvordan dette kunne gjennomføres. To av programfaglærerne var skeptiske til om dette var en forbedring av undervisningen, og ønsket å begrense antallet dager. De hadde lang erfaring som programfaglærere og hadde fulgt opp elever i praksis i mange år. De var redd for at det kunne svekke elevenes teorigrunnlag hvis de var mindre tid på skolen. En lærer uttrykte sin bekymring slik: «De får mye praksis i læretiden etterpå, jeg er redd for at vi senker kvaliteten på utdanningen hvis vi senker kravene til teori». Jeg hadde gode erfaringer med praksisbesøk som utgangspunkt for undervisning med elever som var 4 dager i bedrift og en dag på skolen i et vg3-tilbud, slik jeg beskriver i kap.1.6.1, hvor jeg var sammen med elevene i to timer hver gang jeg var på besøk. Jeg argumenterte for at vi kunne snakke om teori ute på praksisbesøk slik jeg gjorde da. Jeg ønsket at vi skulle benytte mulighetene til å prøve ut dette, og ville bruke mange dager til praksisbesøk. En annen lærer var redd for at dette ikke ville passe inn på alle praksisplassene og sa at: «Vi kan ikke bare overta når vi kommer på besøk, vi må tilpasse oss det som skjer på praksisplassen». To ny-utdannede yrkesfaglærere hadde ikke erfaring med praksis, men ønsket å få det.

På det tidspunktet kunne vi ikke spørre elevene selv, fordi dette var før skoleåret hadde begynt, og vi hadde ikke kontakt med dem enda. Basert på erfaring med tidligere elever hadde alle en opplevelse av at mange elever ville ønske mye praksis og mindre klasserom. Dette var også i tråd med forskning som viser at elever ønsker og finner det meningsfylt at opplæringen skjer i forbindelse med praksis (Hiim 2013,2015, Dahlback mfl. 2011, Nore & Lahn 2013).

Alle lærerne på trinnet var enige om at vi ville gjøre det så likt som mulig i alle de tre klassene, og både avdelingsleder og lærerne var opptatt av kvaliteten på undervisningen.

Vi ble enige om å bruke ni ekstra dager i praksis skoleåret 2016/2017. Det kunne være mange nok til å gi erfaringer vi kunne bygge videre på hvis vi la dem i sammenheng med YFF-dager. Da ville elevene ha to eller flere praksisdager i totalt tolv uker, i løpet av praksisperioden fra oktober til mai. Samtidig ville vi kunne gjennomføre tradisjonell undervisning i programfag på skolen de andre ukene.

Vi ble også enige om at jeg skulle dokumentere de kunnskapene vi fikk i denne masteroppgaven, som fikk problemstillingen *«Hvordan kan vi gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfylt for elevene og relevant for de arbeidsoppgavene som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift?»*

Vi fem lærerne på trinnet diskuterte hvilke konsekvenser det kunne få og hvordan vi kunne gjennomføre en god undervisning med nye rammebetingelser. Vi hadde lite erfaring og manglet kunnskap om hvordan programfagslærere kunne utnytte praksisplassen som undervisningsarena. Fra YFF-undervisningen hadde to av oss erfaring fra korte møter med elever og praksiskontakter som handlet mest om organisering og de praktiske forholdene. Det var bare jeg som hadde erfaring med å være sammen med elever over tid, i arbeidssituasjoner på praksis. Jeg fortalte om erfaringer fra dette arbeidet og argumenterte for at vi skulle prøve å få til noe lignende. De to programfagslærerne var skeptiske til om dette kunne være et alternativ til klasseromsundervisning. De var redd for at det kunne gjøre utdanningen ulik for elevene, fordi vi ikke kunne gjøre det samme på alle praksisplassene.

De to nyutdannede yrkesfaglærerne var positive til tanken om å lage pedagogiske møter med elevene ute på praksisplass, og ville gjerne delta.

Vi ble enige om å forberede oss før planleggingsdagene i august 2016. Avdelingsleder skulle jobbe med avtalene som formaliserte samarbeidet med praksisbedriftene. En kollega skulle sette opp rammen for en oversiktsplan for skoleåret 2016/2017 (vedlegg 2). Jeg skulle lese teori og forskning i løpet av sommerferien.

Det var særlig rapportene til Nore & Lahn (2013) og Nyen & Tønder (2012) som belyste arbeid med elevers praksiserfaringer jeg ville referere til kollegene i august, fordi de hadde gjort funn som kunne støtte opp under det arbeidet vi skulle gjøre. Jeg avsluttet den første aksjonen med å systematisere og forberede hvordan jeg kunne legge frem disse forskningsresultatene for de andre lærerne som deltok i prosjektet, slik at vi kunne forankre arbeidet i forskningsbasert kunnskap, og kanskje bidra til ny kunnskapsutvikling. Det var særlig funnene til Nore & Lahn (2013) som viste at elever ønsker å møte lærer der det faktiske arbeidet foregår, og få umiddelbar tilbakemelding på utført arbeid som var viktig (Nore & Lahn 2013, s.83). Dessuten konklusjonene til Nyen & Tønder om nødvendigheten av å samarbeide med arbeidslivet for å utvikle og fornye fagene lokalt (Nyen & Tønder 2012, s.7). I tillegg forberedte jeg de pedagogiske perspektivene jeg har redegjort for i teoridelen, hvor en søker å skape anerkjennende feedback-kjeder med elevene i reelle yrkessituasjoner, der målet er at eleven opplever mening og relevans ved å se sammenhenger mellom de praktiske arbeidsoppgavene og teori fra felles programfag.

4.2 Analyse og drøfting av aksjon 1

Avslutningen av den første aksjonen bar preg av forvirring og usikkerhet rundt hvordan vi skulle fortsette arbeidet i aksjon 2 til høsten. Vi var bekymret for om vi ville klare å ivareta et ansvar vi alle opplevet sterkt, om å gi elevene en faglig god forberedelse til å være lærlinger.

Vi var også usikre på om det faktisk var slik at praksiskontaktene ønsket at lærerne skulle være mer på praksisplass, eller om det var lederne deres som ønsket det.

Denne opplevelsen av forvirring og usikkerhet kan forstås i lys av Illeris (2012) beskrivelser av sammenhengene mellom innholdsdimensjonen, samspillsdimensjonen og drivkraftsdimensjonen. De lærerne som ikke hadde erfaringer fra samhandling med elever på praksisplassen i innholdsdimensjonen, møtte noe ukjent i samspillsdimensjonen da rammebetingelsene for undervisningen endret seg og de skulle bruke mer tid sammen med hver enkelt elev ute på praksisplassen. En kan tenke seg at dette ukjente påvirket motivasjonen i drivkraftsdimensjonen, slik at energien ble brukt til å skaffe oversikt over det nye, og finne nye meningsfulle sammenhenger i innholdsdimensjonen. Illeris beskriver hvordan man søker å gjenopprette balanse når man opplever «usikkerhet, nysgjerrighet eller udekte behov som får oss til å oppsøke ny kunnskap, forståelse eller nye ferdigheter» (Illeris 2012, s.45).

Vi var alle enige om at vi ønsket at dette skulle bli best mulig for elevene, og vi ville fortsette diskusjonen etter sommerferien, om hva som kunne gi kvalitet for elevene i de ni ekstra praksisdagene.

Dessuten var vi enige om at arbeidet ute på praksis skulle gjøres i samarbeid med praksiskontaktene, slik at vi ikke forstyrret eller ødela for de gode praksiserfaringene som allerede lå i YFF-dagen.

4.3 Aksjon 2, aug. – sept. 2016. Forberede elever og lærere til praksis

Den andre aksjonen begynte på planleggingsdagene i august 2016, og varte til høstferien i slutten av oktober. Da laget vi en overordnet plan for arbeidet frem til sommerferien. Vi fordelte ansvar og arbeidsoppgaver og forberedte ni ekstra praksisdager med elever og praksiskontakter på praksisplass, med pedagogisk tilrettelagte besøk av programfaglærere.

Vi hadde enda ikke møtt de elevene som skulle delta da vi begynte arbeidet på planleggingsdagene i august, så de var fortsatt bare representert gjennom forskning og våre erfaringer med tidligere elever.

4.3.1 Lærernes diskusjon på planleggingsdagene i august

Vi begynte med en diskusjon rundt hva det ville innebære å undervise på praksisplass, da vi skulle flytte noe av programfagsundervisningen ut, og hvordan det kunne påvirke kvaliteten.

Måten vi kunne arbeide med læreplanmålene på praksisplass, måtte nødvendigvis bli annerledes enn i klasserommet. Vi ble raskt enige om at vi ikke kunne bruke en «forelesningsform» hvor lærer presenterte teori. Dette er en tradisjonell form for undervisning som vi bruker mye av i programfagene på BU, sammen med lese- og skriveoppgaver hvor elevene er mer aktive. Denne måten å undervise på ville blitt kunstig og bortkastet tid ute på praksisplass. Jeg argumenterte for at vi skulle utnytte muligheten til å knytte undervisningen til elevens aktiviteter mer enn til lærebøkene. Andre lærere syntes det var vanskelig å se for seg hvordan det skulle skje.

Vi snakket om mulighetene som lå i et faglig møte mellom elev og lærer ute på praksisplass slik jeg redegjorde for i teoridelen, med anerkjennende feedback til elevene i reelle arbeidssituasjoner, der elevene har vært i aktivitet med barn. Vi diskuterte om det kunne være mulig å utnytte de ekstra dagene i praksis til å gjennomføre slike pedagogiske møter med elevene. Siden jeg hadde lest en del fagstoff om temaet, var jeg pådriver for at dette var en viktig mulighet å utvikle. De to ny-utdannede yrkesfaglærerne var også opptatt av denne dimensjonen ved praksisarbeid.

De to andre lærere som hadde undervist i YFF i mange år, var skeptiske til hvor realistisk det var at vi skulle klare å planlegge og gjennomføre kvalitativt gode, pedagogisk tilrettelagte møter, med alle elevene ute på praksisplassene. De hadde erfaringer med at praksisbesøk har en tendens til å bli hektiske og det er mange forhold som gjør det vanskelig å avtale og planlegge slike gode møter. Det kan være dagsplaner som forandrer seg ute på praksisplassen, eller elever som glemmer å gi beskjed om at de er fraværende, eller omrokking av personalet ute på praksisplass slik at den man har avtalt med ikke er tilstede. Slike forhold påvirker mulighetene til å gjennomføre gode og planlagte, pedagogisk tilrettelagte møter med elevene i praksis.

Vi diskuterte det at elevene møter på praksis med ulike forutsetninger. Noen elever vet, og noen vet ikke hvilke alderstrinn de vil jobbe med. Noen er gode praktikere og noen mindre gode med de konsekvensene det har for opplevelse av mestring og motivasjon. Noen lærere var engstelige for at elever som ikke trivdes så godt på praksisplassen sin, ville kunne miste motivasjon. Vi ble enige om at mange av våre elever er gode praktikere, og sannsynligvis ville motiveres av mer tid i praksis.

Vi snakket om rammene rundt arbeidet på praksisplass som var svært ulike rammene i klasserommet. På praksisplassen hadde vi tilgang til barn og unge i reelle yrkessituasjoner, mens rammene i klasserommet ga oversikt, kontroll og mulighet til systematisk gjennomgang av fagstoff. Det ble argumentert for at en viss basis med teori var nødvendig, for at elevene skulle kunne reflektere faglig rundt arbeid på praksisplassen.

Samtidig var det viktig å utnytte det at elevene skulle være mer tid i praksis, og dermed kunne få flere opplevelser og erfaringer hvor fagstoffet kunne brukes.

Vi så alle nytten av mulighetene som kunne ligge i de fysiske rammene ute på praksisplassene.

Samspillet mellom alle disse forholdene ville påvirke kvaliteten på elevenes læringsutbytte da vi la mer tid ut på praksis. Dette samspillet vises tydelig i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim 2010, s.31), hvor analyse av relasjonene mellom læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosesser og vurdering er et verktøy for refleksjon over og forbedring av undervisning (Hiim 2010, s.30-32). I det videre arbeidet med å kartlegge muligheter og lage oppgaver som passet til elever og rammebetingelser var det resultatet av dette samspillet som kunne si noe om kvaliteten på elevenes opplæring.

Vi begynte med å diskutere praksisplassen som undervisningsarena og hva som kunne gi kvalitet i opplæringen der ute.

4.3.2 Muligheter på praksisplass

Vi ville prøve å nyttiggjøre oss noen av de rammebetingelsene som var bedre i barnehager og aktivitetsskoler enn på skolen, som oppdatert lekemateriell og realistiske arbeidsoppgaver. Vi diskuterte oss frem til fire forhold vi ville knytte til de ekstra dagene elevene skulle ut i praksis.

1. -at det var stor tilgang på barn og lekemateriell

Det er mye og ofte nytt utstyr til alle former for lek og aktivitet på praksisplassene, og utstyret er tilpasset barnas alder. På skolen har vi noe materiell, men det er svært begrenset og mye er gammelt.

2. -at det var god synlighet mellom planleggingsarbeid og gjennomførte aktiviteter på praksisplassene

Når vi har dette temaet i undervisningen kan det ofte være vanskelig å få elevene til å se nytten av planleggingsarbeid. For mange elever er det å skrive en plan nesten noe helt adskilt fra å gjennomføre aktiviteten som er planlagt. Planen er på «liksom», aktiviteten er på «ordentlig». Vi ville bruke dagsplaner og periodeplaner på praksisplassene fordi vi tenkte det kunne være fint for elevens forståelse for planarbeid. Dette ville ikke kreve mye organisering av lærer eller praksiskontakt fordi vi kunne bruke de planene som allerede eksisterte.

3. -at det var mange hverdagslige aktiviteter som måltider og garderobesituasjoner hvor relevant fagstoff rundt ernæring, hygiene og omsorg var veldig synlig og lett tilgjengelig

Vi har i mange år hatt en måltidsoppgave i praksisheftet. Når programfaglærerne i helsefremmende arbeid også skulle besøke elevene på praksisplass tenkte vi at det ble enklere å utvide denne oppgaven litt, enn å trekke inn ett nytt tema og lage et helt opplegg. Det var både fordi disse lærerne var uvant med praksisbesøk, og fordi det ikke var så mange timer de skulle ut.

4. -at universell utforming på praksisplassene kunne synliggjøre sammenhenger mellom nedsatt funksjonsevne og utforming av fysiske miljø

Dette ble tatt med fordi vi synes vi manglet godt undervisningsmaterieell til dette temaet på skolen. Vi ble enige om at vi ville se på mulighetene til å gjøre noe rundt tilrettelegging for barn og unge med nedsatt funksjonsevne på praksisplassene.

Vi ville lage oppgaver til elevene som kunne knytte sentralt fagstoff til disse forholdene, som de skulle arbeide med på praksisplass med lærer eller praksiskontakt som veileder.

Oppgavene skulle knytte seg til det arbeidet elevene skulle gjøre, som en naturlig del av praksisdagen

Det oppgaveheftet elevene jobbet med, var laget i tråd med de pragmatiske pedagogiske prinsippene jeg redegjorde for i teoridelen og slik jeg forstår Dewey (1938), Dreyfus & Dreyfus (1991), Hartberg m.fl. (2012). Oppgavene tok utgangspunkt i elevenes tidligere erfaring, og la til rette for at de møtte nye erfaringer som bygget videre på og utviklet den kunnskap og forståelse de allerede hadde opparbeidet. Vi ville sikre en sammenheng i de pedagogiske erfaringene mot «en planmessig utvikling henimot en utvidelse og tilretteleggelse av lærestoffet gjennom erfaringsvekst» (Dewey 1938, s.68). Oppgavene ble mer sammensatte og komplekse etter hvert som elevene hadde jobbet med flere og flere temaer, og kunne se sammenhenger og gjøre refleksjoner på et høyere og høyere kunnskapsnivå.

En lærer hadde gode erfaringer fra tverrfaglig arbeid og foreslo at vi «visket ut» programfagsgrensene og lagde tverrfaglige oppgaver. Dette ville også være i tråd med forskning jeg har redegjort for og formål med felles programfag som skal være tverrfaglig og helhetlig (udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01). Tverrfaglige oppgaver vil si at elevene jobber med kompetansemål fra to, eller alle tre programfagene samtidig. Det ble argumentert mot dette fordi det ville ta mye tid å bygge opp en slik undervisning, og vi hadde bare tiden frem til høstferien før vi måtte ha det klart. Vi ble enige om en dreining mot tverrfaglighet.

Da vi hadde bestemt oss for de fire forholdene på praksisplass, laget vi en årsplan for skoleåret (se vedlegg 2), eller det Hiim (2010) kaller en grovplan for arbeidet med aksjoner i en aksjonsforskningsprosess (Hiim 2010). Årsplanen skisserte hvilke temaer som skulle være i fokus og når de var aktuelle.

Vi tok for oss undervisningsplanene for de tre programfagene og diskuterte hvilke temaer som kunne passe til de fire forholdene vi ville utnytte på praksisplassene, lekematerieell, planleggingsarbeid, hverdagslige aktiviteter og universell utforming. Vi valgte tema fra alle

programområdene, og ble enige om å jobbe med ernæring og kosthold og planlegging i høstsemesteret, og lek og universell utforming i vårsemesteret. Vi plasserte de ni ekstra praksisdagene i uker hvor vi jobbet med disse temaene på skolen. Da ville elevene jobbe med det samme fagstoffet både på skolen og i praksis. De kunne knytte teori til sine egne opplevelser, og oppleve faglige sammenhenger mellom teori og praksis.

Vi ble enige om å la programfagsundervisningen på praksis bli som en utvidelse av YFF-undervisningen, og reviderte det praksisheftet vi brukte i YFF slik at det kunne brukes både til YFF og de ekstra dagene i praksis. Det hadde allerede en oppgave om måltid, og programfaglærerne i faget helsefremmende arbeid planla hvordan de kunne knytte fagstoff rundt ernæring og kosthold til praksisbesøk når elevene arbeidet med den oppgaven i praksis.

Jeg lagde en ny oppgave om planleggingsarbeid og vi som underviste i yrkesutøvelse ble enige om å bruke den på praksisbesøk rett før elevene fikk i oppgave å planlegge en egen aktivitet på praksisplassen mot slutten av semesteret.

4.3.3 Forberede elevene til praksis

Parallelt med planleggingsarbeidet, jobbet vi med å inkludere elevene i prosessen. Alle elevene skrev en søknad til lærer om hva slags praksisplass de ønsket seg. I søknaden skulle de beskrive hvor de hadde vært i praksis på vg1, og om de hadde praksiserfaringer fra frivillig arbeid i fritiden. I tillegg skulle de skrive om egenskaper og kvalifikasjoner de hadde, som gjorde dem egnet til den praksisplassen de ønsket seg. Noen elever hadde hatt praksis i barnehage på vg1, en drev med cheerleading, en organiserte aktiviteter for barn og unge i AUF (Arbeidernes Ungdomsfylking), en var aktiv i arbeid med barnegrupper i menigheten sin, og flere hadde erfaringer som hjelpetrener på fotballag.

Vi fordelte praksisplasser slik at alle kom til et sted de ønsket å være.

For å forberede elevene til praksis, inviterte vi en AKS-leder og en klubbleder som begge hadde ansvar for praksiselever, til hospitering på skolen. AKS-lederen snakket direkte med elevene i to av klassene og hadde et opplegg for dem med forventninger, rolleavklaringer og aktiviteter knyttet til praksis i aktivitetsskolen. Elevene likte dette godt og ønsket mer tid med ham. I evalueringen tilslutt la elevene vekt på at de likte hvordan han knyttet aktiviteter, informasjon og forventninger til rollen som praksiselev i bedrift. Det ble virkelighetsnært.

Klubb-lederen var sammen med meg og min klasse i felles programfag i tre dager, og deltok i aktiviteter og samtaler underveis. Hun var overrasket over hvor mye teori vi gjennomgår med elevene, og hadde ikke erfaring med at det vi gjennomgikk i klasserommet da hun var der, var

kjent fagstoff for elevene når de var i praksis på ungdomsklubb. Mens hun var på besøk så vi sammen på det undervisningsopplegget vi har om ungdom. Hun synes det var fint og ønsket å ta det med seg til klubben som et supplement til det hun hadde der. Hun hadde erfaringer med elever som ofte sa «dette har jeg aldri hørt om før», og var frustrert over «å måtte starte fra bunn hver gang» som hun uttrykte det. Hun tenkte at når hun visste hva vi hadde presentert for elevene på skolen, kunne det bli enklere å aktivere forkunnskaper, og bygge videre på det når de var i praksis. Hun hadde også lyst til å se på praksisbesøk fra skolesiden, og var med meg på planlegging, gjennomføring og etterarbeid til tre praksisbesøk. Vi diskuterte hvilken fordel det kunne være for elever og lærlinger at vi hospiterte hos hverandre. Vi var enige om at det var viktig at lærer kom på praksisplass og ble kjent med den virkeligheten som møtte elevene der. I tillegg så vi at det kunne være nyttig for den som skal veilede lærlinger, å gjøre seg egne erfaringer med elevens situasjon i klasserommet. Det blir ikke det samme å lese om det som å være i klasserommet, og ta inn helheten i elevenes læringsarbeid på skolen. Det er et samspill mellom innhold, læringsmateriell, elev og lærere som ikke blir synlig i rapporter og samtaler, og som kan være nyttig å ha egne erfaringer fra, når man skal veilede eleven i det videre arbeidet som lærling.

Vi klarte ikke å få en praksiskontakt fra barnehage til elevenes praksisforberedelse, så vi brukte film og egne arbeidserfaringer for å forberede dem på det som ville møte dem på praksis i barnehager. Elevene planla aktiviteter for barn, og gjennomførte med hverandre, for å øve til praksis. De lekte «Hauk og due», «Rødt, gult, grønt lys», «Knutemor», arrangerte ulike stafetter og hinderløyper, kanonball og dramatiserte eventyrfortelling. Mange elever synes det var vanskelig å lede jevnaldrende i aktiviteter, og mange tullet og tøyset under gjennomføringen. En svakhet ved disse øvelsene var at de ble urealistiske for elevene, fordi de skulle gjennomføre aktiviteter som passer for mindre barn, med ungdommer. En fordel var at aktivitetene bidro til klassemiljøet, ved at lærere og elever ble bedre kjent med hverandre, og hadde det hyggelig sammen.

4.3.4 Evaluering med elever og lærere etter aksjon 2

Vi avsluttet det overordnede planleggingsarbeidet før høstferien. Det måtte være på plass før elevene skulle begynne den første praksisperioden etter ferien.

Da vi evaluerte den 2.aksjonen før høstferien uttrykte elevene gjennomgående at de var klare for, og gledet seg til praksis. Flere uttrykte forventninger til å få mer besøk av lærer enn de hadde hatt på vg2. En elev uttrykte at «hun jeg hadde i fjor hadde nesten ikke tid til å hilse på meg engang. Når hun hadde snakket med praksiskontakten min måtte hun videre til neste

plass». Vi hadde også noen få som ikke hadde tenkt å jobbe med barn og unge i fremtiden. De hadde lavere forventninger til hvor nyttig det ville være å være i praksis, men de gledet seg til avveksling fra klasseromsundervisningen.

Vi lærerne opplevet også at vi var klare og godt forberedte til de ekstra dagene i praksis. En av de nyutdannede yrkesfaglærerne og jeg, var de som hadde størst forventning til hva vi kunne oppnå av faglig relevante og pedagogisk tilrettelagte møter med elevene på praksisbesøk, i aksjon tre etter høstferien. De andre tre lærerne var innstilt på å prøve så godt det lot seg gjøre, og vi var enige om at det var viktig å evaluere prosessen underveis

Dette avsluttet den andre aksjonen i aksjonsforskningsprosjektet, med planer for arbeidet på praksisplassene, som strukturerte det arbeidet vi skulle gjøre i neste aksjon (Hiim 2010).

4.3.5 Analyse og drøfting av funn i aksjon 2

Det var syv forhold som fremsto som de viktigste erfaringene i aksjon 2.

- Praksisplassene hadde realistiske arbeidssituasjoner, materiell og utstyr, og det var der barna var
- Klasserommet ga oversikt, kontroll og mulighet for systematisk gjennomgang av fagstoff
- Vi ville dreie undervisningen mot tverrfaglighet
- Mer tid i praksis skulle legges som en utvidelse av YFF
- Forberedelse til praksis med AKS-lederen var god for elevene fordi den var virkelighetsnær
- Forberedelse med klubb-leder gjorde meg oppmerksom på hvilken fordel det er for elevene at de som tar dem imot på praksis, vet noe om hva elevene har gjort på skolen
- Forberedelse med leke-aktiviteter ble vanskelig for noen, og mange tullet og tøyset under gjennomføringen

I løpet av denne perioden ble vi enige om når elevene skulle ha ekstra tid i praksis og hvilke temaer de skulle jobbe med. Vi var ikke alle enige om hvorvidt det var viktigst at de mistet felles tid i klasserommet, eller om det var viktigst at de fikk mer tid med barn i realistiske situasjoner. Det var ikke veldig høy temperatur i diskusjonene våre rundt dette, fordi vi alle så verdien både av klasseromsundervisning og praksiserfaringer. Det kan hende at det var vel så mye motstand mot å forandre et undervisningsopplegg som fungerte, som faglig

overbevisning om at ni ekstra praksisdager vil uthule elevenes teorigrunnlag, som lå bak uenigheten. Sett i lys av Illeris (2012) tre læringsdimensjoner kan det tenkes at mestringsopplevelser i klasserommet ga motivasjon til å øke sine kunnskaper om klasseromsundervisning. Det krever energi i drivkraftsdimensjonen å gjenopprette balanse mellom forventninger om å lage pedagogiske møter med elever på praksis i samspilldimensjonen og kunnskaper og erfaringer med korte og hektiske praksisbesøk i innholdsdimensjonen. En slik ubalanse vekker naturlig en følelse av ubehag som er viktig i drivkraftsdimensjonen, «for forstyrrelser, utfordringer og uoverensstemmelser appellerer minst like mye til følelser og motivasjon som til innsikt og forståelse» (Illeris 2012, s.120).

I tillegg kan forklaringen ligge i at vi hadde ulike pedagogiske oppfatninger av hva som gjør undervisningen relevant. Jeg og de to ny-utdannende yrkesfaglærerne hadde en yrkesdidaktisk argumentasjon i diskusjonen hvor vi la vekt på praksiserfaringens betydning for motivasjon og relevans i tråd med det pragmatiske læringsperspektivet i denne oppgaven. Dette perspektivet innebærer at «prosjekt til fordypning, felles programfag og fellesfag skal utgjøre en helhet med erfaringer og oppgaver i valgt yrke som et faglig omdreiningspunkt» (Hiim 2013, s.348). De to andre programfaglærerne hadde en mer tradisjonell progressiv didaktisk argumentasjon hvor eleven sto i sentrum for det kognitive læringsarbeidet. De la vekt på betydningen av klasserommet som arena for å presentere felles fagstoff, enten av elever eller lærer.

Vi gjorde viktige erfaringer da vi skulle forberede elevene på praksis. Det fungerte godt at praksiskontakter kom inn på skolen. Da var elevene seriøse og interessert i den virkeligheten praksiskontaktene kunne beskrive. Da elevene fikk kontakt med det som ville møte dem i praksis ble de engasjert. De opplevet konkrete aktiviteter og forventninger i samspillsdimensjonen med praksiskontakten, som ga kunnskaper og erfaringer i innholdsdimensjonen. Dette kunne skape balanse og en opplevelse av å være forberedt på det som skulle skje i nær fremtid, og sette dem «i stand til å takle tilværelsens praktiske utfordringer» (Illeris 2012, s.45). Dette kunne gi gode emosjoner i drivkraftsdimensjonen. Disse gode emosjonene kunne motivere elevene slik at de viste interesse og engasjement i samspillet med praksiskontaktene.

Da vi skulle ha leke-aktiviteter med elevene, ble ikke kvaliteten som praksisforberedelse like god. Da ble det mye tøysing, og det kan være flere grunner til det. Elevene ble kanskje flau eller sjenerte når de skulle organisere leker med hverandre, som de opplevet som barnslige. Det kan hende de hadde en opplevelse av sin egen identitet i innholdsdimensjonen som ikke

samsvarte med de rolleforventningene de ble møtt med da de skulle delta i leke-aktiviteter for barn i samspilldimensjonen. Denne ubalansen kan ha motivert dem til å gjøre aktiviteter de var trygge på, som å tulle og tøyse litt, for å oppleve mestring i innholdsdimensjonen og gjenopprette balanse i drivkraftsdimensjonen når de ble møtt av anerkjennende medelever i samspillsdimensjonen (Honneth 2008, Illeris 2012). Vi bør heller intensivere arbeidet med å få folk fra barnehage også, som kan forberede elevene til praksis. Så kan vi fortsette å ha aktiviteter med elevene tidlig i skoleåret. Da kan målet være å tulle og tøyse litt med hverandre, så elevene blir kjent og kan bygge relasjoner med hverandre og lærer. Det kan være bra for klassemiljøet, selv om det ikke er så nyttig som praksisforberedelse.

4.4 Aksjon 3, sept. – des. 2016. Måltid, planarbeid og aktiviteter på praksisplass

I denne sekvensen, fra oktober til januar, hadde elevene fem sammenhengende praksisdager ved praksisoppstart i oktober, i tillegg til to perioder med to praksisdager i uka, tre uker på rad. De fem første dagene var ordinær YFF-tid, den ekstra programfagstiden vi la i denne perioden var i de seks ukene elevene hadde to praksisdager. Da var den ene YFF-tid, og den andre var programfagstid. Det var ingen skiller mellom YFF-tid og programfagstid. Den ekstra tiden ble som en utvidelse av YFF, med mer besøk av lærer.

4.4.1 Måltid

I den første runden med utvidet praksis var det måltid, kosthold og ernæring som var tema. Da skulle elevene være med på måltider på praksisplassene, og ha fokus på praksisplassenes rutiner i forbindelse med hygiene, håndtering av mat, matens næringsinnhold, og sosialt samspill mellom barn og voksne under måltidet. De skulle også delta i forberedelsene til måltid.

Elevene skulle beskrive praksisplassenes rutiner, og reflektere over dem i et skriftlig arbeid som skulle leveres på It`s Learning.

Alle elevene fikk besøk, enten av YFF-lærer eller programfagslærer i helsefremmende arbeid. Programfagslæreren dro ut på praksisplasser og så elevene i nye sammenhenger, og trakk erfaringer fra praksis inn i klasserommet etterpå.

Jeg samarbeidet med programfagslærerne om å forberede praksisbesøk. De hadde arbeidserfaring fra blant annet sykehjem og gledet seg både til å se elevene i praksis, og til å se arbeidet på praksisplassene i barnehager og aktivitetsskoler. Den ene fortalte fra et besøk i barnehage hvor hun hadde observert eleven rydde bort mat og dekketøy sammen med 3-4 barn som var 4 og 5 år gamle. Fagstoff for eleven handlet blant annet om hygiene,

oppbevaring av mat, og håndtering av avfall. Hun snakket med eleven om rutiner og aktiviteter ved avslutning av måltider i barnehagen, og hvordan eleven klarte å følge disse sammen med barna. Hun løftet frem fagstoff rundt hygiene og mat som ble synlig og tydelig da de skulle rydde av bordet, sammen med eleven. I tillegg ble det synlig for henne hva den praktiske arbeidsoppgaven «å rydde av matbordet sammen med 4-5 åringer» innebærer. I tillegg til kunnskaper rundt hygiene, mat og avfall trengte eleven kunnskaper om kommunikasjon, samhandling og konflikthåndtering da hun skulle motivere barna til å følge barnehagens rutiner og normer. Fordi alle barna ville skylle oppvask før den kunne settes i oppvaskmaskinen og ingen ville bære fra bordet og bort til vasken, ble det synlig at det også krever ferdigheter i å forutse og avverge konflikter. Da fikk hun en nærhet til den kompleksiteten som preger de fleste arbeidsoppgaver med barn og unge, hvor det å støtte barns utvikling og medvirkning er vel så viktig som for eksempel fravær av skadelige bakterier og ubedrevet mat. Det kan være mer spennende for 4-5 åringer å skylle kopper enn å bære tallerkener. De har nådd et motorisk utviklingstrinn hvor det å bære tallerkener er enkelt og lite utfordrende og mangler spenning. Det å skylle kopper kan gi muligheter til å teste og gi erfaringer på hvor høy vannstråle en kan få fra koppen og oppover når man regulerer trykket på vannstrålen som kommer ut av kranen. Barna blir kjent og fortrolig med naturlover som gjelder vann, trykk, vekt, avstand og vinkler og har en naturlig drift mot å gjøre erfaringer med sine nærmeste omgivelser. Hvis det er en kran og 4 barn kan det oppstå konflikter blant barna når alle vil skylle kopper. Samhandlingsferdigheter en barne og ungdomsarbeider kan bruke i en slik situasjon kan være å avlede barnas oppmerksomhet mot vannkranen ved å introdusere utfordringer ved tallerkenbæring som kan gjøre denne aktiviteten interessant igjen. Det kan for eksempel være ved å foreslå at barna prøver å bære to og to tallerkener av gangen, eller en i hver hånd. Kommunikasjonsferdigheter kan handle om stemme, mimikk og ord som formidler forventninger til hva barna kan mestre som tallerkenbærere. Erfaringer fra slike sammensatte oppgaver i praksis var nyttige for de nyutdannede yrkesfaglærerne da de skulle gjøre undervisning i klasserommet relevant for elevene. Hun som var i min klasse brukte case- og praktiske oppgaver i undervisningen hvor elevene kunne bruke praksiserfaringer. Det at hun selv fikk erfaringer fra elevenes praksis gjorde at hun kunne lage oppgaver og vurderinger mer presise. Det påvirket det didaktiske samspillet mellom elevenes læreprosess og hennes vurderingspraksis at hun hadde sett eleven løse komplekse og sammensatte oppgaver på praksis (Hiim 2010). Hun kunne gi elevene bedre tilbakemelding når hun hadde sett dem og vært sammen med dem i reelle arbeidssituasjoner fordi hun kunne relatere vurdering og fremovermelding til elevens

erfaringsverden (Dewey 1938). Det at hun så dem og anerkjente dem ute på praksisplass bidro også til å bygge relasjoner mellom henne og elevene, og hun kunne lage feedback-kjeder med dem i klasserommet hvor erfaringer og vurderinger fra praksisbesøk ble utgangspunkt for samtale og refleksjon i klasserommet (Dobson 2016).

4.4.2 Elevenes opplevelser

Da jeg evaluerte de tre første ukene med utvidet praksis i klassen der jeg var kontaktlærer, var de fleste elevene fornøyd med å ha startet praksis, og likte seg godt. De synes det var fint med besøk av lærer i helsefremmende arbeid, mens de holdt på med måltids-oppgaven. Noen synes det var litt nytt og ukjent enda på praksis, og det var fint med støtte av lærer. Andre synes det var fint å kunne spørre lærer om hjelp til den skriftlige delen av oppgaven, mens de var på praksisplassen. Noen få hadde en del fravær fra praksis, og ga uttrykk for at de ikke trivdes. Elevene leverte en skriftlig del av praksisoppgaven om måltid. I besvarelsene kunne lærer kjenne igjen passasjer og eksempler som hadde vært fremme mens hun hadde vært besøk.

4.4.3 Lærernes opplevelser

I evalueringer med lærerne underveis uttrykte nesten alle lærerne en viss uro over å få for lite tid i klasserommet, til felles gjennomgang av fagstoff.

En lærer, som også var kontaktlærer, hadde ingen klasseroms tid med elevene i de tre ukene elevene var i praksis to dager, fordi hun hadde alle timene sine i klassen på disse to dagene. I den klassen jeg var kontaktlærer var det omvendt, jeg hadde alle timene i klassen på andre dager enn den ekstra praksisdagen.

De to programfaglærerne som ikke underviste i YFF, opplevet at de bygget gode relasjoner med elevene mens de var ute, og de synes det var fint å bruke eksempler fra praksis i klasserommet.

4.4.4 Praksisplassenes planleggingsarbeid

I den neste 3-ukers perioden med to praksisdager var det planleggingsarbeid som var tema. Da skulle elevene undersøke hvordan de ansatte planla arbeidet på praksisplassene. De skulle blant annet ha fokus på hvilke styringsdokumenter de forholdt seg til, og hvordan planene var synlige i det daglige arbeidet. Før lærer kom på besøk skulle elevene ha forberedt seg sammen med praksiskontakten ved å sette seg inn i planleggingsarbeid og styringsdokumenter som la føringer for arbeidet på praksisplassen. Da lærer var på besøk skulle eleven fortelle om praksisplassens planleggingsarbeid med utgangspunkt i den dagsplanen/ukeplanen som gjaldt den aktuelle dagen. Så skulle elev og lærer sammen reflektere rundt kvaliteter ved planen, og i

hvilken grad den var et godt arbeidsverktøy. Fagstoff for elevene handlet om at mål for arbeid i barnegruppa skal være tydelige og i tråd med overordnede føringer, direktiver og lovverk, planer skal beskrive aktiviteter og begrunne valg med utviklingsteori og observasjoner, og at arbeidet skal evalueres.

En elev var godt forberedt og viste frem og fortalte om aktivitetsskolens årsplan da jeg kom på praksisbesøk. Vi sammen bort til en oppslagstavle i fellesarealet og så på månedsplanen for den aktuelle måneden. Den var stor og viste detaljer for to baser, hvor hver base hadde elever fra flere klasser. Det gikk frem av planen hvilke aktiviteter som skulle foregå, hvor de skulle være, hvilken base/klasse som kunne delta, og hvilke voksne som skulle drive dem. Det var beskrivelser av aktivitetenes innhold, og informasjon om utstyr og påmelding. I tillegg hadde den informasjon om hva slags mat som skulle serveres i kantina de ulike dagene. I en refleksjonssamtale rundt månedsplanen så vi at planen hadde mange kvaliteter som informasjonsverktøy for barna og foreldrene. Foreldrene fikk innsyn i hva barna drev med på AKS, og informasjon om klær og utstyr som måtte være med barna. Når barna startet på AKS etter skoletid kunne de gå bort til oppslagstavla og se hva som skulle foregå den ettermiddagen. Eleven fortalte at barna ofte sto flere sammen og leste på planen, og så gjorde avtaler med hverandre om hvem som skulle leke med hvem og hvilke aktiviteter de hadde lyst til å være med på. I samtalen beskrev eleven hvilken betydning det hadde for barnas mulighet til å påvirke og planlegge sin egen ettermiddag på AKS at planen var synlig og lett tilgjengelig med en gang de kom. Hun hadde også lagt merke til at når barna gjorde avtaler og snakket med hverandre, handlet mye av samtalene om hvem som var venner med hvem. Det handlet mye om hvem som var attraktive å være sammen med og hvordan barna jobbet for å bli inkludert i lekefellesskapet. Vi snakket om hvordan barnas aktivitet rundt månedsplanen skapte en arena hvor barna fikk bekreftet vennskap og lojalitet med hverandre, og på den måten styrket de sosiale båndene seg imellom mens de sto foran oppslagstavlen. Sentrale arbeidsoppgaver for en barne- og ungdomsarbeider er å legge til rette for slike arenaer og fagstoff handler om hvordan barn former og utvikler hverandres sosiale kompetanse.

Planen hadde ingen formulerte mål eller begrunnelser, og inneholdt ingen evaluering av forrige måneds aktiviteter. Eleven fortalte at de evaluerte aktiviteter og gjennomføring daglig på avdelingsmøter på formiddagen før AKS åpnet, og de skrev referater derfra. Vi reflekterte rundt hvilken betydning det kunne ha for barna og foreldrene hvis planen også hadde hatt noen mål og en oppsummering og evaluering av forrige måned. Eleven tenkte at det ville vært fint for foreldrene, men at det kanskje ville gjøre planen «mindre aktuell for barna hvis det

blir for mye tekst. Da gidder de ikke å lese den» som hun uttrykte det. Den ene basen hadde barn fra 1. og 2.trinn, den andre hadde barn fra 3. og 4.trinn. Vi sammenlignet aktivitetene på de to planene og så at mange aktiviteter var ulike for de to basene. «QUIZ», «KODING» og «LEKSER» for eksempel sto bare på planen til de eldste. «LEK og LÆR», «DRAMA», «DANS og MUSIKK» sto på bare på planen til de yngste. I tillegg hadde begge basene aktiviteter som gymsal, svømming og formingsaktiviteter. Planene viste hvordan læring gjennom lek, rolletaking og bevegelse er godt egnet til de minste barna på skolen, og aktiviteter som quiz og koding passer til 3. og 4.klassinger som er kommet lenger i sin kognitive utvikling. Det er sentralt fagstoff for barne- og ungdomsarbeidere at aktiviteter skal støtte barns utvikling ved å tilpasses det utviklingstrinnet barn er på. Det er viktig for livsglede, motivasjon og mestingsopplevelser hos barna å delta i aktiviteter som er tilpasset det utviklingstrinnet de er på. I samtalen ute på praksisplassen kunne jeg løfte frem fagstoff rundt dette sammen med eleven. Jeg kunne anerkjenne elevens refleksjoner med støtte i fagstoff om barns utvikling, i en slik feedback-samtale jeg beskriver i teoridelen, hvor det er eleven som er den aktive og lærer som støtter eleven (Hartberg m.fl. 2012). Til slutt i samtalen kunne jeg gi eleven fremovermelding som kunne støtte elevens arbeid med neste praksisoppgave, å planlegge en egen aktivitet for barna på praksis. Siden jeg var så tett på elevens erfaringer og refleksjoner kunne jeg tilpasse fremovermeldingen slik at den passet til elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky 1978), og elevens videre kompetansereise (Hartberg m.fl. 2012, s.31). Dette kunne gi et godt utgangspunkt for å danne feedback-kjeder med elevene når de skulle planlegge og gjennomføre egne aktiviteter i neste praksisoppgave. Når eleven kunne ta en aktiv rolle i vurderingen og ha mulighet til å drøfte feedback med læreren over tid, «handler det om feedbackkjeder som utvikles av og med deltakere» (Dobson 2016, s.10).

4.4.5 Evaluering med elever og lærere

I denne perioden var en lærer delvis sykemeldt og en annen skulle avvikle ferie. Flere elever fikk ikke besøk fordi vi ikke rakk det. I evalueringer underveis kom det frem at mange lærere opplevet at det var vanskelig å rekke over fagstoffet fordi «såpass mange programfagstimer forsvinner ut av klasserommet».

Elevene var fortsatt fornøyd med å ha to praksisdager i en periode. Noen etterlyste mer besøk av lærer, men de fleste synes det var greit å bare snakke med praksiskontakt. To elever hadde så mye fravær at de sto i fare for å miste praksisplassen sin.

I klasseromsdiskusjon kom det frem forskjeller mellom de som hadde hatt besøk i den siste runden, og de som ikke hadde. Flere elever uttrykte lettelse over å ikke ha hatt besøk, og synes oppgaven fremsto som kjedelig og fjernt fra det de pleide å drive med på praksis. De som hadde hatt besøk, og vært forberedt da lærer kom, fortalte at det ble synlig hvordan lovverk, barns medbestemmelse og alderstypiske utviklingstrekk henger sammen med det daglige aktivitetstilbudet på praksisplassen. I det skriftlige arbeidet elevene leverte etterpå var det stor forskjell på besvarelsene fra disse og de som ikke hadde hatt besøk, eller som ikke hadde forberedt seg. Det var konkrete og detaljerte beskrivelser hos de første, og mer stikkordspregede kortsvar hos de andre.

4.4.6 Planlegge egen aktivitet

I den neste praksisoppgaven skulle elevene planlegge og gjennomføre en egen aktivitet med en barnegruppe, og evaluere den tilslutt. De skulle samarbeide med praksiskontakten, og enten lærer eller praksiskontakt skulle være sammen med dem under gjennomføring. De skulle anvende fagstoff om planleggingsarbeid i et planleggings skjema, slik at aktiviteten hadde mål og begrunnelser, og kunne evalueres i forhold til disse etterpå.

I forkant avtalte vi hvem som skulle ha besøk av lærer når aktivitetene skulle gjennomføres. Mange ville ha besøk, og det ble mye logistikk og samarbeid med praksiskontakter for å få gjennomført besøk hos flest mulige. En av dem som hadde vært godt forberedt i samtalen om praksisplassens planarbeid, ville helst ikke ha besøk av lærer, men gjennomføre sammen med praksiskontakt. Hun hadde fått så god hjelp av praksiskontakten da hun skulle sette seg inn i praksisplassens planer, og hun ville gjerne arbeide mer sammen med henne. Hun var åpen og ærlig da hun sa at «Du er sikkert en god lærer du også Cathrine, men jeg forstår alt mye bedre når praksiskontakten min forklarer». Det hadde utviklet seg et godt samarbeid mellom dem mens de holdt på med praksisplassens planer. Praksiskontakten likte at eleven var faglig interessert, og prioriterte gjerne tid sammen med henne. I evalueringssamtalen i slutten av perioden kom det frem at hun satte pris på elevens engasjement og brukte heller tid på henne når hun tok kontakt, enn til oppsatte tider. Som lærer var det godt å oppleve at en elev som synes det var vanskelig å forstå fagstoff på den måten jeg presenterte det, fikk hjelp og støtte på praksis. Fagstoff må ha sammenheng med elevenes virkelighet, for å være relevant (Dewey 1902, s.35).

Elevene gjennomførte mange ulike aktiviteter på praksisplassene sine som sang-, lese- eller samlingsstund, formings- og maleaktiviteter, ballaktiviteter ute eller i gymsal og sangleker med barna.

En elev hadde fingermaling med tre barn på et lite bord i garderoben utenfor avdelingen i barnehagen. Barna var mellom ett og to år gamle. Målene hun hadde valgt for aktiviteten handlet om å stimulere god psykisk og fysisk helse, styrke barnas selvfølelse og opplevelse av mestring. Hun lot barna «kline» med malingen som de ville, og smilte mye og sa «ja så fint» når ungene puttet malingsfingrene rundt i de forskjellige fargene, og strøk hendene mot papiret. Etter en stund laget et av barna et fingeravtrykk av hånden sin på arket. De andre barna så det og gjorde det samme. De hadde gjort det før sammen med en annen ansatt og mestret dette godt. Barna smilte og lo mye, og eleven opplevet godt samsvar mellom de målene hun hadde satt for aktiviteten og selve gjennomføringen. Hun var litt usikker i starten på om det var greit at barna bare klinte alle fargene sammen slik at det alle sammen ble beige. Hun synes det var synd at barna gikk glipp av muligheten til å velge forskjellige farger. Da snakket vi om hva som er alderstypisk for ett- og to-åringer, og at det nettopp var sammenblandingen som ga dem mestringsopplevelser, og at det å kopiere hverandre er typisk for sosial samhandling i denne aldersgruppa. Det gir gode opplevelser og grunnlag for god psykisk helse. I lys av Illeris (2012) læringsdimensjoner møtte eleven erfaringer i samspilldimensjonen da barna blandet sammen fargene som ikke samsvarte med hennes egne erfaringer av hva som skal til for å lage fine malearbeider med klare og ulike farger i elevens innholdsdimensjon. Det at barna smilte og lagde gode og harmoniske lyder til hverandre i elevens samspilldimensjon påvirket gode emosjoner og lyst i elevens drivkraftdimensjon slik at hun ble interessert i det fagstoffet jeg løftet frem om alderstypiske trekk for ett- og to-åringer. Da kunne hun se sammenhenger som kunne skape mening i innholdsdimensjon, og gjøre henne tryggere neste gang hun skulle ha maleaktivitet med barna, slik Illeris (2006) beskriver «den *mening* og *mestring*, der setter oss i stand til at forstå og håndtere vores omverden, og derigjennom utvikler vi generelt vores *funksjonalitet*» (Illeris 2006, s.22).

4.4.7 Evaluering med elever etter aksjon 3

Ved årsskifte 2016/2017 oppsummerte og evaluerte vi hele den første perioden, med praksisundervisning ute på praksisplass.

Elevene var gjennomgående fornøyd med mer tid i praksis. De skulle skrive tre refleksjonslogger i perioden (vedlegg 3), men ikke alle leverte alle sammen. De skulle beskrive en situasjon de synes de håndterte bra, og en de syntes var vanskelig. I situasjoner de synes gikk bra, var det sjelden elevene hadde faglige begrunnelser for hvorfor de trodde det gikk fint. De begrunnet oftere med egenskaper hos barna, som at de var snille eller hadde god oppdragelse. I situasjoner som kunne være vanskelig handlet det ofte om grensesetting eller

konflikter mellom barna. Her pekte elevene oftere på faglig begrunnede sammenhenger, når de beskrev grunner til at barna ikke ville høre på dem, eller hvordan konfliktene oppsto.

I klassesamtaler om praksis kom det frem at flere synes det var tungt å jobbe med oppgaver på skolen og synes det var lettere å være aktive i praksis. Mange ville gjerne ha flere vurderingssituasjoner muntlig ute på praksis enn skriftlig i klasserommet. Som en elev uttrykte at: «det er umulig å beskrive det jeg mener skriftlig, men her ute skjønner du det jo». Denne eleven leverte skriftlige arbeider i stikkordsform, med veldig lite refleksjon eller eksempler. På praksisplass var han ettertraktet av barn og voksne og hadde mye å vise frem av gode vurderinger og trygg ledelse i aktivitet med barn. Han kunne i mye større grad begrunne hva han gjorde ute i praksis når han visste at jeg hadde sett ham, enn inne i klasserommet når han måtte beskrive situasjonen.

Unntaket var noen få av dem som skulle direkte over til påbygg neste skoleår. De opplevet det svært negativt å bruke så mye tid i praksis og ville heller jobbe med oppgaver på skolen. De ville bruke den ekstra tiden til å forberede neste skoleår, slik at overgangen fra yrkesfag til studieforbereende fag ble lettere. En elev uttrykte at: «Det er sleipt at vi må jobbe så mye gratis for barnehagen, vi kunne i det minste fått litt lønn for det».

Andre som skulle over på påbygg synes det var fint med mye praksis, fordi det var relevant for den videre utdanningen de ville ha.

4.4.8 Evaluering med lærere etter aksjon 3

Den ene programfaglæreren opplevet at det var umulig å rekke å besøke alle elevene ute i praksis, samtidig som de hadde begrenset med tid i klasserommet. Hun forsøkte å komprimere undervisningen den tiden de var felles på skolen, men opplevet det svært ugunstig for elevene at undervisningen på den måten ble tung og lite tilgjengelig.

En lærer rakk å besøke alle elevene, men synes hun fikk lite tid til fagene mens hun var ute. Hun hadde elevene samlet i klasserom to timer i hver av de tre ukene, og synes undervisningen ble oppstykket. Hun opplevet ikke at hun kunne klare å erstatte undervisningen i klasserom, med praksisbesøk.

En annen lærer som hadde truffet omtrent halvparten av elevene i praksis, synes det hadde vært en fin måte å undervise på. Men hun opplevet også at faget ble for komprimert på den tiden de var i klasserom, og hun syntes hun mistet kontakten med klassen som gruppe. Hun fikk derimot god kontakt med enkeltelever, og synes det var et fint supplement til klasseromsundervisning.

En tredje lærer synes det var vanskelig å ivareta faglig progresjon i forhold til årsplanen, men hun opplevet at de elevene som skulle bli barne- og ungdomsarbeidere absolutt hadde nytte av de to praksisdagene pr uke.

Med disse erfaringene og vurderingene fra første runde med to praksisdager i tre uker, drøftet vi lærerne tre ulike tilnærminger til hvordan vi kunne redusere opplevelsen av at vi ikke rakk det vi skulle.

Vi så et behov for å forandre årsplanen hvis den skulle passe til en slik undervisningsform.

Vi drøftet muligheten for at noe praksis kunne skje i fellesfagtiden, slik at vi kunne beholde mer av klasseromstiden. Hvem skulle da eventuelt veilede i fellesfag ute i bedrift? Hvis fellesfaglærerne også skulle ut på praksisbesøk kunne det bli uoversiktlig for bedriftene, med så mange ulike lærere på besøk.

Vi drøftet muligheten for å påvirke skolens ledelse til å redusere antallet praksisdager igjen, med argumenter som: «Vi kunne kanskje ha bolker med praksis, men de får mye praksis etterpå i læretida. De trenger fagstoffet som forberedelse til læretida.» Men med godt dokumenterte anbefalinger om tettere samarbeid mellom skole og bedrift og økt relevans og yrkesretting for at flere skal fullføre og bestå og færre skal falle fra, ble vi enige om at dette neppe var nyttig å forfølge.

4.4.9 Evaluering med praksiskontakter etter aksjon 3

Vi hadde samtaler med alle praksiskontaktene i slutten av perioden, hvor vi evaluerte praksisperioden for hver enkelt elev så langt, med utgangspunkt i de ni vurderingskriteriene som handlet om faglig refleksjon, evne til å se og forstå barns behov, kontakt med barn og unge, veiledning, samarbeid og interesse for arbeidet (vedlegg 4). Mange av elevene våre var gode i praksis og fikk gode vurderinger i samtalene. Praksiskontaktene opplevet allikevel ikke større faglig fokus hos elevene sammenlignet med tidligere år, men flere synes at elevene virket tryggere i barnegruppa. Mange synes det var fint at elevene var mer i praksis, og noen uttrykte at arbeidet med praksiselever ble mer interessant og oppfølgingen mer helhetlig, når elevene var der mer, og når de samarbeidet mer med lærer.

Vi avsluttet aksjon 3 med å evaluere våre egne erfaringer, elevenes innspill og praksiskontaktens tilbakemeldinger så langt. Vi var enige om at det var en utfordring å sørge for at alle elevene fikk besøk av begge lærerne, og at vi måtte planlegge i forhold til det i vårsemesteret. De fleste elevene var fornøyd med mye praksis, men det var en utfordring at noen elever ikke ville på praksis, og vi ville ha alternativer til dem. Vi ville lage praksishefte

for vårsemesteret med oppgaver til temaene lek og universell utforming, slik vi planla i aksjon 2.

4.4.10 Analyse og drøfting i 3.aksjon

Kvalitative undersøkelser handler om å vise og beskrive sammenhenger, ikke å lage konklusjoner (Jacobsen 2005, s. 221)

Jeg har tolket sannsynlige sammenhenger og mønstre slik de har fremstått for meg og jeg har forsøkt å styrke gyldigheten i de tolkningene jeg gjorde, ved å knytte dem til forskning og teori (Jacobsen 2005, s.215).

I denne undersøkelsen ville jeg sette fokus på de didaktiske forholdene rundt møtet mellom elev og lærer, ute på praksisplass, og jeg avgrenset undersøkelsens omfang til å handle om dette møte (kap1.2). Jeg ville avdekke hva som var viktig og relevant når vi skulle undersøke hvordan det påvirket elevenes opplevelse av mening og relevans i BU-utdanningen, at vi flyttet flere programfagstimer ut på praksisplassene. Det var særlig elevenes, de andre programfaglærerne og praksiskontaktens opplevelser som dannet empirien i undersøkelsen. I hvilken grad alle har kommet til orde, og alles opplevelse er korrekt oppfattet og tolket av referenten, er en utfordring for gyldigheten i kvalitative undersøkelser.

Den viktigste stemmen i denne undersøkelsen er den til elevene. Deres opplevelser har kommet frem i individuelle arbeider, logger og samtaler, i tillegg til felles forberedte og uforberedte klassesamtaler. Jeg hadde med jevne mellomrom oppsummeringer med dem hvor jeg leste høyt hva jeg hadde notert underveis, og ba om bekreftelser og korrigeringer for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem rett. Dette skulle sikre en så korrekt fremstilling som mulig, men var ingen garanti for at alles stemmer var likt representert. I en klasse med 17 elever vil det være noen som er mer utadvendt enn andre, noen som synes slike prosjekter er mer engasjerende enn andre, noen som ikke ønsker å legge mye arbeid hverken i loggskrivning eller korrigeringer, og det vil ofte være noen som er fraværende i fellessamtalene. I den grad elevene tok i bruk det frirommet jeg forsøkte å etablere i utformingen og evalueringen av mer tid i praksis, og i den grad jeg klarte tolke deres skriftlige, verbale og kroppslige budskap korrekt, har jeg referert dem så godt jeg har kunnet.

I analysen av elevarbeider og feltnotater har jeg søkt etter kjennetegn på at vi klarte å gjøre opplæringen meningsfull og relevant ved å flytte noen temaer fra felles programfag, ut på praksis. Med støtte i den teorien jeg har redegjort for, og det datamaterialet som vokste frem, har jeg laget kategorier til elevenes tekster og mine observasjoner av elevene, som skulle

dokumentere at det ble lettere for elevene å se sammenhenger (Illeris 2012) og reflektere over praksis (Dewey 1997) etter å ha vært sammen med lærer ute på praksisplass (Dreyfus & Dreyfus 1991).

Da jeg hadde systematisert datamaterialet i underkategorier til de tre hovedkategoriene 1) mening og relevans, 2) praksisplass som undervisningsarena og 3) felles programfag, var det mulig å peke på noen forhold som så ut til å være gunstige for elevenes opplevelse av mening og relevans da vi flyttet noen av temaene i felles programfag ut i bedrift, og noen forhold som gjorde det mindre gunstig.

Jeg vil kort skissere hvordan datamaterialet falt i underkategorier som fremsto som de mest relevante for elevenes opplevelse av mening og relevans.

1) MENING & RELEVANS

Her var det fire underkategorier som graderte elevenes refleksjonsnivå. Den første innebar stor grad av mening og relevans for eleven, og den siste lite eller ingen.

- a) Refleksjon over praksiserfaringer, med bruk av teori
- b) Se sammenheng mellom praksiserfaringer og teori
- c) Bruke fagstoff i beskrivelse av praksis
- d) Redegjøre for fagstoff

2) PRAKSISPLASS som arena for kunnskapsutvikling

I denne kategorien var det 7 underkategorier som fremsto som de mest betydningsfulle for hvorvidt det bidro til at elevene opplevet mening og relevans, at lærer møtte dem til læringsarbeid på praksisplass.

- a) Interesse for faget

Det er mange temaer og arbeidsoppgaver i barne- og ungdomsarbeiderfaget, hvor man kan like noen av oppgavene bedre enn andre, og man kan være interessert i enkelte temaer mer enn andre.

Grunnleggende i all yrkesutøvelsen er å støtte barn og unges utvikling, gjennom samspill og medvirkning.

Det som så ut til å ha betydning for elevens utbytte av møte med lærer på praksis, var om elevene interesserte seg for dette grunnleggende i yrkesutøvelsen, mer enn om de var interessert i de avgrensede temaene eller de konkrete arbeidsoppgavene.

For eksempel en elev som var glad i å synge, var ofte engasjert i en karaoke-lignende aktivitet med barna mens hun var på praksis, og hadde stor glede av å synge selv også, sammen med barna. I refleksjonslogg beskrev hun dette som en god aktivitet, fordi tiden gikk fort til hun skulle hjem. Hun gjorde ingen refleksjoner rundt hvilken betydning det kunne ha for barna, at de sang sammen.

En annen elev som hadde praksis på en aktivitetsskole, hadde en danse-aktivitet med jenter på 3.trinn. De så på video av en syngende danse-instruktør, som sang hvilke trinn barna skulle danse. Dette var en populær aktivitet, men mange hadde problemer med å følge den profesjonelle danseren. Eleven viste trinnene i sangen på en enklere måte for dem. Hun var ikke særlig rytmisk, og synes det var litt flaut å danse mens andre så på. I refleksjonsloggen beskrev hun dette som en fin aktivitet når hun demonstrerte trinnene litt enklere, fordi flere av barna kunne delta i aktiviteten. Hun begrunnet med fagstoff rundt motorisk og sosial utvikling og avsluttet loggen med å konstatere fornøyd: «også var jeg en god rollemodell da jeg danset med barna selv om det var flaut». Hun var ikke så interessert i dans, men hun var interessert i barns utvikling.

b) Relasjon til lærer

Når relasjonen mellom elev og lærer var god, var det enklere for eleven både å gjennomføre arbeid med lærer tilstede og vurdere valg og handlingsalternativer i en samtale med lærer etterpå. Når den gode samspillsdynamikken jeg beskriver i teorien fungerte, hvor elev og lærer deltok i en gjensidig anerkjennende kommunikasjon, ble det også enklere for lærer å synliggjøre teori for eleven slik at den ble relevant og nyttig for det praktiske arbeidet eleven hadde gjort. Dette er ikke overraskende og i tråd med Dobson (2016) og Hartberg m.fl. (2012) når de beskriver kunnskapsutvikling gjennom anerkjennende feedbackkjeder.

Når lærer ikke hadde klart å etablere en god og tillitsfull relasjon med eleven, var det annerledes. Hvis eleven egentlig ikke ville vise seg frem, var det uviljen mer enn yrkesutøvelsen, som ble synlig på praksisbesøk. Da ble praksisbesøkene nyttige for lærers mulighet til å se og anerkjenne eleven, og jobbe med å bedre relasjonen, før det ble relevant å synliggjøre sammenhenger mellom teori og praksis.

Elevens ønske om å jobbe sammen med lærer henger sammen med det emosjonelle forholdet dem imellom, og elevens opplevelse av manglende frihet til å velge samspill, vil kunne redusere energien i elevens drivkraftdimensjon (Illeris 2012). Denne energien trenger eleven til kunnskapsutvikling i innholdsdimensjonen. Hvis eleven ikke ønsker eller har tillit til læreren han møter i samspilldimensjonen, er det fare for at energien brukes til å beskytte seg mot læreren istedenfor kunnskapsutvikling. Med den maktubalansen som eksisterer mellom elev og lærer, hvor lærer er den som har mest makt, er det også lærer som har størst ansvar for relasjonen.

c) Trivsel

Elever som trivdes på praksisplassen, likte arbeidet, og hadde gode relasjoner til de andre voksne i inkluderende arbeidsfellesskap, viste større grad av engasjement enn elever som ikke trivdes like godt. Det kunne være forhold rundt arbeidslivets regler som å møte presis, eller mobilbruk i barnegruppa, eller ustabile personalforhold og sykdom, og mange andre grunner som gjorde at elevene ikke trivdes. Det var en klar sammenheng mellom elevenes faglige utbytte av praksis, og i hvilken grad de trivdes på praksisplassen sin.

d) Handlingsalternativer

På noen praksisplasser hadde elevene relativt åpne muligheter til hva de fikk gjøre, og støtte av praksiskontakt eller andre ansatte når de trengte det. De fikk ofte velge barnegruppe og hvilke aktiviteter de skulle være med på, og de fikk støtte til å sette i gang aktiviteter selv. Andre steder var det mer begrenset hvor mye elevene kunne påvirke selv. De ble satt opp i vaktlister sammen med praksiskontakt, og fikk oppgaver.

Elever som engasjerte seg i møte med lærer på praksis, var godt forberedt, og viste handledyktighet og refleksjon, var oftere på praksisplasser som ga dem mye medbestemmelse, enn det motsatte. Da hadde elevene ofte selv valgt aktivitet, barnegruppe og tidspunkt for møte med lærer.

Disse sammenhengene støttes av Dewey (1997), Dobson (2016), Dreyfus & Dreyfus (1991), Hartberg m.fl. (2012) og det yrkespedagogiske perspektivet i denne rapporten. Der kunne elevene se sammenhenger mellom teori og praksis, i et arbeidsfellesskap hvor andre kompetente yrkesutøvere viste dem tillit, slik at de

kunne ta reelle valg og oppleve ansvar for konsekvensene av dem. De kunne kommunisere vurderinger og refleksjoner etterpå i en samtale med lærer eller praksiskontakt, hvor de opplevet anerkjennelse for det arbeidet de hadde gjort, og refleksjonene etterpå. I denne samtalen kunne lærer eller praksiskontakt løfte frem relevant fagstoff som ga sammenheng og mening, og eleven kunne bli bevisst sammenhenger og handlingsalternativer som kunne gi andre eller bedre utfall. På praksisplasser hvor elevene hadde færre påvirkningsmuligheter, var elevene ofte mindre forberedt og mindre engasjert i møte med lærer. Dette er i tråd med Illeris (2012) beskrivelse av betydning av autonomi i samspilldimensjonen for å få motivasjon i drivkraftsdimensjonen.

e) Trygghet

I denne kategorien var det mange forhold som kom frem. Det handlet for eksempel om elevers trygghet på seg selv og deres selvfølelse, trygghet på egen handlingskompetanse i aktivitet med barn og unge, og trygghet i rollen som praksiselev og de forventninger de ble møtt med.

Elever som var relativt trygge på seg selv og hadde noe selvinnsett, hadde lettere for å reflektere over og se sammenhenger mellom egen adferd og respons i barnegruppa, enn usikre elever. Det hadde også betydning om elevene hadde tro på egne ferdigheter, og turte å prøve seg frem. Usikre elever jobbet ofte mer med å komme seg i posisjon til aktivitet med barn, enn med fagstoff knyttet til aktiviteten.

Elever som møtte tydelige forventninger på praksisplassen, og opplevet disse som gode forventninger de både ønsket og kunne innfri, var mer faglig orienterte og reflekterte mer, enn elever som var litt usikre på hva som ble forventet, og om praksisbedriften var fornøyd med det de gjorde.

Jo større grad av opplevet trygghet, jo mer faglig aktivitet på praksisplass.

f) Kontakt med barnegruppa

I denne kategorien handlet underkategoriene om å ta initiativ til samhandling med barn, respondere på initiativ og signaler fra barna, kommunikasjonsferdigheter og empati. Dette er nødvendige praktiske ferdigheter for barne- og ungdomsarbeidere. Elever som var gode på disse tingene, var oftere involvert i reelle og komplekse

arbeidssituasjoner på praksis, og viste større forståelse for faglige sammenhenger, enn elever som hadde utfordringer på ett eller flere av disse områdene.

Det er forståelig at når praksiskontakter opplevet gode praktiske ferdigheter hos elevene, ble det enklere å gi dem ansvar og muligheter til å gjennomføre aktiviteter på egenhånd med barna. De elevene som utnyttet disse mulighetene, ved å involvere seg og ta ansvar for sammensatte arbeidsoppgaver, opparbeidet ferdigheter og faglig kompetanse gjennom hele året. Ikke bare knyttet til temaer og aktiviteter som var fremme da programfaglærer var på besøk, men til hele sin egen praksis. De ble bevisst sammenhengene mellom sin egen yrkesutøvelse og barnas opplevelse av dem som empatiske og trygge voksne. En elev beskrev når det var på vei til å bli konflikt på fotballbanen fordi det ene laget var bedre enn det andre, og scoret mål hele tiden. Da ble det andre laget frustrert og klaget på hverandres feil og mangler. «Da går jeg og er keeper på det svakeste laget, og det gode laget sier at det er urettferdig. Men de sier det bare litt, og de spiller videre som bare det for de ser at jeg bare jevner ut forskjellen, jeg spiller jo ikke det beste jeg kan. Da kan jeg også støtte dem og skryte av dem når de gjør noe bra. Vi får et godt forhold og jeg ser i øynene deres at de stoler på meg». Denne eleven var i et godt samspill med barnegruppa, hvor han responderte på signaler og innspill, satte i verk tiltak og fikk bekreftelse fra barna gjennom blick og handling. Dette ga eleven mestringsopplevelser, og han ble enda tryggere og empatisk i barnegruppa.

g) Relasjon til praksiskontakt

Tre forhold fremsto som viktige i denne kategorien. Det var kommunikasjon, tillit og tid. Det hadde betydning om kommunikasjonen gikk begge veier, og om relasjonen var preget av tillit begge veier. Og det hadde betydning hvor mye tid praksiskontakten hadde sammen med eleven, og om de brukte tid på å gjøre oppgaver sammen.

Noen praksiskontakter tok mye kontakt og initiativ ovenfor elevene, og noen var mer avventende til elevenes initiativ og kontakt. Noen elever synes det var lett å snakke med praksiskontakt, andre synes det var vanskelig. Jo mer initiativ praksiskontakten tok, og jo lettere elevene synes det var å snakke med praksiskontakten, jo mer fagstoff og refleksjon ble verbalisert i løpet av praksisdagen.

Noen ganger kunne elevene være redd for at praksiskontakten ikke likte dem, og noen ganger var det omvendt. Det kunne være hvis praksiskontakten snakket med elevene om å komme for sent eller mobilbruk i barnegruppa, kunne elevene tolke det slik at de ikke likte dem. Dette kunne komme til uttrykk hos elevene på en slik måte at praksiskontaktene tolket det som om eleven ikke likte dem, for eksempel ved at eleven prøvde å unngå dem. Hvis eleven i tillegg fortsatte å komme for sent, eller bruke mobilen, kunne det både resultere i at praksiskontakten ikke hadde tillit til at eleven kom til å følge de avtalene som gjaldt, og at eleven ikke hadde tillit til at praksiskontakten så noe bra hos dem. I en slik atmosfære blir det vanskelig å organisere pedagogiske møter i tråd med en progressiv og yrkesrettet pedagogikk, hvor tillit mellom aktørene i læringsprosessen er vesentlig for utvikling av kunnskap (Dewey 1997, Dobson 2016, Dreyfus & Dreyfus 1991, Hartberg m.fl. 2012). Da blir det viktig å etablere tillitt og klargjøre hva praksiskontakten forventer og hva eleven kan og vil innfri.

4.5 Aksjon 4, jan. – mai 2017. Lekens betydning og universell utforming

Med utgangspunkt i grovplanen vi hadde laget i den andre aksjonen og de erfaringer og refleksjoner vi gjorde i den tredje aksjonen, laget vi nye delplaner i den fjerde aksjonen som startet i januar 2017, og varte frem til mai samme år.

Vi laget praksisheftet elevene skulle arbeide med dette halvåret, og planla hvordan vi skulle legge til rette for temaet lek, der elevene skulle observere barn i ulike former for lek, og voksnes rolle når barn leker. De skulle ha fokus på lekens betydning for barns utvikling, og hva som motiverer lek. Vi laget også en oppgave hvor de skulle kartlegge og vurdere praksisbedriftenes tilrettelegging for barn med nedsattfunksjonsevne.

Siden vi hadde erfart at det var vanskelig å få tid til å besøke alle elevene mens de var ute, planla vi nå at programfaglærerne som ikke hadde YFF, skulle prioritere besøk hos elever som vi tenkte kunne profittere mest på den ekstra støtten, og elever som lærer ønsket å bedre relasjonen til.

Jeg sjekket med skolens ledelse om det var mulig å opprette et YFF-tilbud på skolen hvor de som ikke ville i praksis kunne jobbe med oppgaver, men det var det ikke ressurser til da.

Også i vårsemesteret var lærerressursene redusert på grunn av sykdom og i min klasse var det bare jeg som besøkte elevene i den perioden vi hadde om lek.

4.5.1 Lek

Lek var et tema som egnet seg godt ute i praksis og vi jobbet med det i tre uker. Elevene fikk i oppgave å gjøre seg kjent med de ulike formene for lek og lekens betydning for barns utvikling, og observere samspill mellom barna og mellom barna og de voksne under leken. Det var enkelt å finne situasjoner hvor vi kunne observere og reflektere rundt en barne- og ungdomsarbeiders arbeidsoppgaver i sammenheng med barns lek, ute i barnehager og aktivitetsskoler. Både frilek og organisert lek var en stor del av praksisdagene, og ga rike muligheter for å legge til rette for en undervisning som baserer seg på en læringsfremmende og anerkjennende form for feedback slik jeg har redegjort for i teoridelen, der tilbakemeldingens kvalitet og påvirkningskraft henger sammen med god timing, god rollefordeling og et relevant innhold (Hartberg m. fl. 2012, s.14).

Ute på praksisplassene kunne jeg observere elevene i tre ulike sammenhenger, som ga ulike utgangspunkt for tilbakemeldinger og felles refleksjon. 1) jeg så elevene i samspill med barna, 2) jeg så elevene observere og legge til rette for lek og samspill mellom barna og 3), vi kunne sammen observerer de andre voksne hvordan de forholdt seg både som aktive deltakere i leken, og som tilretteleggere og observatører av barnas lek. Alle disse tre yrkesfunksjonene, observasjon av barn, tilrettelegging for lek, og aktivt samspill med barn i lek, innebærer å ta i bruk sentralt fagstoff i alle programfagene på BU.

Ved et besøk ble jeg også invitert inn i barnas rollelek mens de hadde kakeselskap i sandkassen. Da hadde jeg rollen som «gjest» i barnas «leke-selskap», og tok imot sandkaker og sølevann i plastkopp, mens jeg sa rolle-typiske ting som «takk», «kan du sende det røde fatet», «det smakte søtt og godt», «den er kald/varm» osv. Det typiske ved voksenrollen i denne arbeidssituasjonen var at jeg 1) stimulerte barnas språkutvikling ved å benevne farger, former og detaljer, 2) støttet utvikling av sosial kompetanse ved å vente på tur, ta initiativ, vise og forvente empati, og 3) emosjonell utvikling ved å respondere positivt på invitasjonen og spille rollen som gjest med vennlighet og interesse. Da var det eleven som observerte meg og vi fikk anledning til å bytte på rollene som den aktivt deltakende og den observerende. Det var en av flere ganger jeg opplevet det Hartberg m.fl. beskriver som feedback med kvalitet og påvirkningskraft, «avhengig av et godt timet tidspunkt, en god rollefordeling og et målorientert innhold med balanse mellom ros og råd» (2012, s.13). Ute på praksisplassene, mens leken var i gang, hadde vi et læringsmiljø preget av tillit, autonomi, forpliktelser, mestring og utvikling, og det var mulig å danne feedback-kjeder med elevene, hvor erfaringer

og refleksjoner i et praksisbesøk, tok opp i seg og bygget videre på erfaringer og refleksjoner fra tidligere besøk sammen med erfaringer og refleksjoner fra klasserommet.

Jeg besøkte alle elevene i løpet av de tre ukene vi hadde om lek, og hadde mange delte erfaringer å ta utgangspunkt da vi skulle evaluere periode sammen til slutt.

4.5.2 Evaluering med elever etter tema om lek

I klassesamtalen etterpå, da vi hadde hatt to praksisdager i tre uker med tema lek, trakk jeg frem noen av de forholdene jeg synes hadde fungert så bra mens vi var ute. Det ble mye meningsutveksling rundt det, fordi to av elevene hadde synes det ble kunstig da de skulle leke med barna mens lærer var tilstede. Det ble delt både gode og dårlige erfaringer fra praksisbesøkene. I elevarbeider om temaet var det mange som løftet opp fagstoff rundt temaet, og mange viste forståelse for sammenhengene mellom drivkraften i det lystbetonte ved leken og barns utvikling. Det var ikke gjennomgående et høyt refleksjonsnivå i arbeidene, men de inneholdt faglige begreper og uttrykk, som når en elev skrev at «når barna leker rollelek, så får de sosial kompetanse helt gratis, uten egentlig å måtte jobbe for det».

De skrev 3 refleksjonslogger i denne perioden også, og mange brukte situasjoner fra lek med barn. Flere viste progresjon i refleksjonsarbeidet med mer relevante problemstillinger og faglige begrunnelser enn i forrige periode. Det kan være fristende å ta elevenes økte refleksjonsarbeid til inntekt for lærers arbeid med anerkjennende feedback ute på praksisplass, men må nok også tilskrives naturlig modning og utvikling som følge av praksiserfaringer.

Vi avsluttet temaet om lek og begynte forberedelsene til å snakke om universell utforming på praksisplassene.

4.5.3 Universell utforming

I den siste runden med to praksisdager var det universell utforming som var temaet. Dette var et tema som det kunne være vanskelig å vitalisere for elevene inne i klasserommet og jeg hadde laget en oppgave hvor de skulle finne frem konkrete eksempler på universell utforming ute på praksisplassen.

De skulle forberede seg ved å undersøke hvilke funksjonsnedsettelse praksisplassen hadde tilrettelagt for, og kartlegge hvilke løsninger som var valgt.

Når lærer kom på besøk skulle de redegjøre for det de hadde funnet, og vekselvis informere og drøfte med lærer hvor hensiktsmessig, og i hvilken grad en kunne si at bedriften klarte å imøtekomme, offentlige føringer for universell utforming.

Denne oppgaven ga muligheter for eleven til å være den aktive i en vurderingssituasjon, uten å være i samspill med barn, men allikevel i en realistisk kontekst. Vi hadde det som Dobson (2016) beskriver som en muntlig evalueringssituasjon som spiller på stemme, mimikk, fakter, og deltakernes evne til å spille sosiale roller og ta hensyn til den andre (Dobson 2016, s.10).

Det var eleven som formidlet og viste frem faktaene om de faktiske forholdene på praksisplass, som skulle ligge til grunn for en diskusjon med lærer, om de forholdene han eller hun belyste.

Både elev og lærer fikk nye sosiale roller og vi måtte ta hensyn til hverandre på en annen måte når eleven viste lærer rundt og var den som var kjent og hadde kunnskapene. Det var en god situasjon for å underbygge elevenes læringsarbeid med reell anerkjennelse, som kunne gi dem opplevelse av medvirkning og mestring, samtidig som de ble stilt krav til (Dobson 2016, s.10, Hartberg m. fl. 2012, s.13).

4.5.4 Evaluering med elever etter oppgaven om universell utforming

Flere elever fikk høy måloppnåelse på oppgaven. I klassesamtalen etterpå var de som hadde forberedt seg på denne oppgaven enige om at det var den beste praksisoppgaven så langt det året. De la vekt på at forhold de overhodet ikke hadde vært oppmerksomme på, som ulike funksjonsnedsettelse og grader av dem, og hva universell utforming innebærer ble synlige for dem, når det handlet om konkrete barn. Dessuten la de vekt på at de kunne snakke om det de hadde funnet ut, i stedet for å skrive om det.

Det var bare to av de tre klassene som gjennomførte denne oppgaven.

En elev byttet praksisplass i løpet av perioden fordi hun mistriivdes, og fikk mye mer ut av praksis på et nytt sted. Hun engasjerte seg i praksisoppgavene og fikk hjelp av de andre voksne, og gikk fra lav måloppnåelse i YFF i 1.termin til 5 i standpunktkarakter. I de andre programfagene gikk hun opp en karakter.

4.5.5 Analyse og drøfting av funn i 4.aksjon

I analysen av elevenes arbeid, samtaler og observasjoner i perioden var det de samme forholdene som fremsto som viktige for elevenes opplevelse av mening og relevans i arbeidet, som etter høstsemesteret:

- Når eleven hadde handlingsalternativer og kunne ta reelle valg og ansvar for konsekvensene av dem, kombinert med ønsket om å gjøre det, fungerte det best.

- Trygghet: usikre elever jobbet med å komme i posisjon til aktivitet, ikke med fagstoff til aktivitet. Tydelige forventninger som eleven opplevet som gode og mulige å innfri var viktig.
- Elever som hadde kontakt med barnegruppa og responderte på signaler og innspill, og fikk bekreftelse fra barna på tiltak, opplevet mestring og motivasjon.
- Det var viktig at oppgaver egnet seg på praksisplassen

Praksisplass som arena for kunnskapsutvikling:

- Best når elevene var interessert i det grunnleggende ved fagene: å støtte barns utvikling gjennom samspill og medvirkning
- Jo lettere eleven synes det var å snakke med praksiskontakt, og jo mer tid praksiskontakten hadde sammen med eleven, og når de gjorde oppgaver sammen, jo bedre utbytte for eleven.
- Relasjon til lærer var preget av tillit og anerkjennelse
- Trivsel, eller bytt praksis

Arbeidet i vårsemesteret viste også at de elevene som var grunnleggende interessert i arbeid med barn og unge, i større grad engasjerte seg i arbeidet med oppgaver på praksisplass. For eksempel da vi jobbet med universell utforming og elevene kartla og undersøkte tilrettelegging for funksjonshemmede på praksisplassene. Da viste engasjementet seg i elevenes presentasjoner og i hvordan de hadde forberedt faglig begrunnede argumenter. Elevene viste og demonstrerte for lærer hvordan ting fungerte, diskuterte hvor godt tilrettelagt det var for ulike funksjonshemninger, og hva som burde vært bedre. Det meningsfylte kom til syne i elevenes håndtering av en praktisk virkelighet hvor samspillet mellom fysiske gjenstander og mennesker var det meningsbærende. Som når elevene viste frem HC-toaletter, som ble benyttet til lager eller personalgarderobe i tillegg til å fungere som toalett. Flere elever hadde snakket med både personale og brukere om hvordan de opplevet sambruk, og viste både entusiasme og gode holdninger i samtalene etterpå. Elevenes empati med brukerne og faglige begrunnelser for brukermedvirkning og inkludering, ble formidlet med en faglig trygghet som ikke på langt nær pleier å være tilstede når vi har om dette temaet inne i klasserommet. I tillegg hadde elevene forståelse for personalets behov for ekstra garderobe og den praktiske nytteverdien av å ha lagerplass til toalett papir og vaskeartikler. En elev brukte selv HC-toalettet til utedressen sin, fordi det var varmere der enn i garderoben, og den

kunne tørke raskere. Etter å ha snakket med det barnet som hadde behov for HC-toalettet ble hun oppmerksom på at det ofte ble en ubehagelig sur lukt der inne om vinteren, fordi mange hang vått tøy der. Elevens engasjement viste seg i det kroppsspråket hun viste frem, med ansiktsuttrykk, stemmeleie og blikk, når hun fortalte. Det viste seg i de argumentene hun brukte for hvorfor HC-toaletter ikke skal brukes til andre formål, og i det videre arbeidet hun gjorde for å overbevise de andre som også brukte HC-toalettet til andre ting, om å slutte med det. Nyansene i den muntlige overleveringen av argumenter og interessen for organiseringen på arbeidsplassen, kunne erfares og observeres av oss som var tilstede, og ga utvetydig inntrykk av at det gjorde undervisningen meningsfull og relevant at den foregikk ute på praksisplass, i en kontekst hvor eleven var aktivt deltakende i en reell arbeidssituasjon, i samspill med andre mennesker. Som for eksempel den virkelighetsnære forståelsen denne eleven fikk av hvordan den praktiske organiseringen på arbeidsplassen hang sammen med de mellommenneskelige verdiene vi har som mål å innfri i arbeid med barn og unge. Hun erfarte og tok stilling til i hvilken grad vi oppnår mål om likeverdighet og et inkluderende fellesskap, når noen er avhengige av å bruke toalettet der andre tørker tøy og oppbevarer lagervarer. Elevens læringsarbeid foregikk hele tiden i samspill med de fysiske forholdene og de mellommenneskelige faktorene rundt henne, slik jeg forstår samspillsdimensjonen hos Illeris (2012). Det var samspillet med de ulike menneskene, de ulike behovene, de ulike arbeidsoppgavene, de ulike årstidene og i dette tilfellet, HC-toalettet, som ga eleven erfaringer og en «sammenhengende forståelse av tilværelsens forskjellige forhold» (Illeris 2012, s.45). Forståelse av sammenhengene økte elevens evne til å håndtere situasjonen i innholdsdimensjonen, som påvirket motivasjon og energi i drivkraftsdimensjonen.

Analysen av arbeidet med både temaet om lek og universell utforming ga data som bekreftet funnene fra aksjon 3. Det fungerte best for de elevene som kunne velge hvilke leker eller barnegrupper de ville jobbe med og opplevet trygghet selv om lærer var tilstede. De som hadde kontakt med barnegruppa og en god relasjon med praksiskontakten kom seg lett inn i lek med barn, og samtale med barn med funksjonsnedsettelse.

I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan jeg jobbet med anerkjennelse og feedback i møte med elevene på praksisplass og i klasserommet.

4.5.6 Analyse og drøfting i forhold til anerkjennende feedback som gir mening og motivasjon

Jeg ville danne feedback-kjeder med elevene i samspillsdimensjonen, med elementer fra modellen til Hartberg m.fl. (2012) og Dobson (2016), for å legge til rette for motivasjon og

engasjement i drivkraftsdimensjonen. Det sentrale var å stimulere læring ved å anerkjenne eleven, i et miljø preget av tillit, autonomi, forpliktelse og mestring. Det var flere eksempler i aksjon 4 hvor det utviklet seg gode samspill mellom eleven, arbeidsoppgavene, fagstoffet og læreren, og det styrket elevenes opplevelse av mening og relevans da vi fikk til det. Et eksempel på dette var den gangen vi hadde om lek og jeg og eleven ble invitert inn i barnehagebarnas rollelek i sandkassen. Leken var allerede i gang som en del av barnehagens daglige aktiviteter, vi ble invitert inn som reelle deltakere i leken av barna, og vi hadde ulike roller i aktiviteten. Både de lekerollene som barna tildelte oss, og rollene som elev og lærer på et metaplan. Jeg var lærer som spilte rollen som gjest i kaffeselskapet til barna, og jeg var observatør av elevens rolletaking i det samme selskapet. Eleven spilte rollen som gjest i selskapet, og observerte lærer som spilte sin rolle. Det er mye sentralt fagstoff som knytter seg til denne aktiviteten, hvor barne- og ungdomsarbeidere kan støtte og legge til rette for at barna utvikler empati, språk, samarbeidsferdigheter, identitetsutvikling, kognitiv -og motorisk utvikling (Tetzchner 2003, s.559-560). Da jeg ble invitert inn i leken av barna, kunne jeg praktisere utviklingsstøttende samspill med barna, hvor jeg viste empati, ventet på tur, tok initiativ og var en trygg voksen som spilte rollen som gjest i kaffeselskap. Eleven kunne observere meg, i tillegg til å spille sin egen rolle som gjest. Etterpå kunne vi snakke sammen om det vi hadde opplevd, og jeg kunne anerkjenne elevens aktivitet på flere nivåer, både som deltaker i barnas lek, og som refleksjonspartner med meg etterpå. Disse erfaringene kunne vi bygge videre på senere. Dette kan være et godt eksempel på det å bygge feedback-kjeder med elevene (Dobson 2016, s.10).

Det kommer klart frem av datamaterialet at svakheten ved denne undervisningen var at den var vanskelig å planlegge og gjennomføre systematisk. Den var svært tidkrevende, og det dukket ofte opp noe uforutsett. Samtidig kommer det frem at det er mange andre forhold enn besøk av lærer som kan være nyttige for elevene når de bruker mer tid på praksisplass. I det følgende vil jeg se på hvordan det økte opplæringens yrkesrelevans at vi la ni ekstra dager ut på praksisplass.

4.5.7 Analyse og drøfting i forhold til yrkesrelevans

I den siste delen av problemstillingen ville jeg undersøke om vi kunne gjøre utdanningen relevant for de arbeidsoppgaver som ville møte elevene som lærlinger, ved å flytte deler av undervisningen ut i bedrift. I teoridelen belyste jeg hvordan yrkesutdanning blir relevant når fagstoff forankres i den betydningen det har for yrkesutøvelsen (Hiim 2013, s.70). Kvaliteten er blant annet avhengig av at skoler og bedrifter samarbeider om innholdet, slik at

programfagene kan integreres med elevenes arbeidslivserfaringer, og det blir sammenheng mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold (Nore & Lahn 2013, s.73).

Det at lærerne var mer ute på praksisplass, og at flere enn YFF-lærere var ute i bedriftene, løftet lærernes bevissthet rundt yrkesinnhold ute på praksisplassene. Det revitaliserte en nærhet til yrkesutøvelsen å være lengre ute på arbeidsplassene. Som da vi hadde om lek og en elev viste meg 6-åringers lek med PC i Aktivitetsskolen. Mye lignet på slik det var da jeg jobbet i skolefritidsordning, SFO for 15 år siden, men veldig mye var ulikt. Det som lignet var organisering av kø for å slippe til, tilskuernes peking og gode råd til den som satt ved tastaturet, noens ivrige innblanding som ikke klarte å la være å trykke på en knapp eller mus, noen som fant på andre ting å gjøre mens de ventet på tur. Det som var ulikt var at de hadde fem ganger så mange maskiner, og dermed fem ganger så mange køer med mulighet for å øve på den aktiviteten som heter «å vente på tur». Mens vi hadde to tre spill og barneprogrammer den gang jeg jobbet, var det en rekke spill og aktiviteter som barna kunne velge imellom, som var mer eller mindre pedagogisk, med musikk, farger og impulser, som ga helt andre opplevelser. Slike rammefaktorer påvirker de arbeidsoppgavene som oppstår rundt dem. De voksne må kjenne til hva som finnes i de forskjellige spillene og programmene, i tillegg til å vite hvordan man støtter barn i å gjøre gode valg i samspillet mellom menneskene og i dette tilfellet maskinene. Det bidro til å heve min kompetanse rundt hva som vil møte elevene som lærlinger, at jeg observerte barnas aktivitet med og rundt spilling på PC.

De nyutdannede yrkesfaglærerne som ikke hadde YFF-undervisning kom også nærmere de konkrete arbeidssituasjonene ute på praksisplassene. Dette bidro til at de også kunne justerer undervisningen i forhold til praksiserfaringer, og styrke sammenhengen mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold.

Undervisningen ble mer relevant for de arbeidsoppgaver som vil møte elevene som lærlinger i siste del av utdanningen, når vi brukte mer tid til å møte elevene ute på praksisplassene, der hvor disse arbeidsoppgavene oppstår, utøves og endres. Jo mer tid lærere var ute på praksisplass, desto mer fikk vi med oss av de endringene som skjer. Jo mer vi involverte oss i det elevene gjorde når de var i praksis, desto mer fikk vi med oss av nyansene de ulike arbeidsoppgavene består av.

Da vi laget oppgaver som skulle gjøres på praksisplass istedenfor i klasserom, måtte vi orientere oss på forhånd rundt de forholdene som var i praksis. Det styrket kontakten mellom skole og bedrift da vi samarbeidet med praksiskontaktene om oppgavene. Det ble et godt bindeledd mellom arbeidsoppgaver og klasserom å være sammen med elever på

praksisplassene, i samarbeid med praksiskontaktene. Arbeidet ble formet av og med den virkeligheten som vil møte elevene som lærlinger.

Det økte engasjementet hos elevene, de gangene vi klarte å lage gode pedagogiske møter, bidro også til at praksisplassene og praksiskontaktene ble mer engasjert i, og fikk et nærere forhold til elevenes læringsarbeid. Jeg opplevet at praksiskontakter var interessert i og fulgte opp elevenes arbeid. Deres engasjement i å legge til rette for og støtte opp om elevene, økte med økt samarbeid om praksisoppgaver og besøk. Som jeg beskrev i oppsummering av funn etter aksjon 3, var det mange variabler som påvirket samarbeidet på praksisplass. Elevenes interesse, relasjonene mellom elev, lærer, praksiskontakt, kontakten med barna, trivsel, handlingsalternativer og trygghet, la premisser for dette arbeidet. Jo bedre disse forholdene fungerte, jo bedre ble samarbeidet mellom praksiskontakt og lærer også.

I teoridelen redegjør jeg for utfordringer knyttet til yrkesidentitet og rekruttering av fagarbeidere til helse- og oppvekstsektoren. Det har vist seg å være vanskelig å etablere en sterk yrkesidentitet i de nye yrkesfagene, slik Høst mfl. (2015) peker på. Det kan tenkes at når elevene opplever lærer som yrkesutøver ute på praksisplass, at det kan bidra til å utvikle en sterkere yrkesidentitet hos elevene. Hvis elev og lærer allerede har en godt etablert relasjon fra klasserommet, kan det å samarbeide i en reell yrkessituasjon på praksisplass, gi nye og utfyllende opplevelser av mening, mestring og tilhørighet, og lærer kan bli en rollemodell for eleven. Dette er i tråd med den teoretiske tilnærmingen til kunnskapsutvikling i denne oppgaven, hvor en tenker at læring skjer i utforskende prosesser sammen med andre, og bidrar til personlig danning (Dobson 2016, s. 8, Hartberg m.fl.2012, s. 13 Honneth 2008, s.177, Illeris 2012, s.49.) Ute på praksisplass hadde vi en kroppslig nærhet til de arbeidsoppgavene og problemene som skulle løses, og vi deltok i situasjonene sammen. Det vekket emosjoner, utfordret oss kognitivt og la premisser for kommunikasjonen. Med felles refleksjon rundt det vi hadde opplevet sammen, bidro det til læring og utvikling både hos elevene og meg som lærer, og det kunne bidra til elevens utvikling av en yrkesidentitet.

4.6 Aksjon 5, mai 2017. Oppsummering og evaluering av hele prosessen

I den femte og siste aksjonen, i mai/juni 2017, skulle vi oppsummere hele skoleåret og evaluere arbeidet med å ta noe av programfagsundervisningen ute på praksisplassene. Jeg snakket med elever, praksiskontakter, lærere og leder for samarbeidsforum for HO om hvordan de hadde opplevet det første året med ni ekstra praksisdager for elevene.

4.6.1 Oppsummering med elever

De fleste elevene i min klasse synes det hadde vært fint med mer praksis og mange satt pris på at de kunne velge muntlige vurderingssituasjoner.

I en kartlegging i april 2017, kom det frem at 11 av 15 hadde søkt lærlingeplass neste år. I prosessen med å skrive søknad, var det mange som ville ha hjelp av meg til å beskrive seg selv og den kompetansen de hadde. De ville fortsette å jobbe med barn og unge og synes det var verdifullt med all den praksisen de hadde hatt, men synes det var vanskelig å finne noe konkret å trekke frem. Da var det mange av dem som satte pris på at lærer hadde vært sammen med dem i praktisk arbeid, og kunne peke på sterke sider og relevante erfaringer. Mange av dem ble innkalt til intervju i mai/juni og noen brukte meg som referanse. Da var det nyttig å ha sett dem i reelle arbeidssituasjoner.

4.6.2 Oppsummering med lærerne

I alle oppsummeringer med lærerne, også den siste, var det et gjennomgangstema at det var vanskelig for noen å kjenne sikkerhet for at alle elever fikk nok undervisning.

I den fjerde aksjonen gjorde vi mange av de samme erfaringen som i den tredje. Det var vanskelig å rekke alle elevene fordi de var spredt over mange steder.

Det var ingen av lærerne som opplevet at det hadde vært mulig å drive en gjennomført undervisning hvor vi kunne underbygge elevenes læringsvirksomhet med den formen for anerkjennende feedback i elevsentrerte aktiviteter som er beskrevet i teoridelen. Det ble enkeltstående hendelser mer enn en gjennomført undervisningsform. De ni ekstra dagene ga noe rom for å dreie praksisbesøkene i en slik retning for noen få elever, men det var altfor få timer til å gjøre det systematisk og gjennomført for alle.

Alle lærerne opplevet at det var umulig å rekke over den årsplanen vi hadde utarbeidet for programfagene. En konklusjon vi trakk var at årsplanen må omarbeides hvis vi skal bruke så mye tid i praksis. Den vi jobbet etter dette skoleåret var sentrert rundt en arbeidsform hvor vi skiftet mellom felles gjennomgang av teori og elevaktivitet. Når vi var så mye i praksis ble det mindre tid til gjennomgang av teori, og det ble mer tid hvor elevene var aktive. Dette ble en stressfaktor for mange av lærerne som opplevet at det ble «hull» i undervisningen når de ikke rakk å presentere alt fagstoffet fra årsplanen. Vi har en årsplan for alle programfagene som vi har laget i fellesskap og evaluerer hvert år. Det ble en konflikt mellom det vi opplevet som lojalitet til et forpliktende dokument og vår evne til å organisere undervisningen innenfor de rammene som oppsto, da vi skulle flytte noen av temaene ut på praksisplass.

Ingen var bare negative til den økte tidsbruken i praksis, men vi var enige om at det ville være nødvendig å gjøre noen endringer på organiseringen av undervisningen.

Vi konkluderte med at vi burde se på om vi kunne organisere den i to bolker med tre dager sammenhengende praksis, istedenfor tre uker med to sammenhengende dager i praksis. Da ville praksisen fordele seg jevnere mellom fagene og man kunne unngå at noen «mister» nesten alle timene i perioden. Dette kunne også motvirkes ved timeplanlegging.

Vi konkluderte også med at vi burde se på årsplanen for neste år, slik at den kunne passe til mer tid i praksis og mindre tid inne. Når mer praksis kommer inn i årsplanen, må noe annet ut.

4.6.3 Oppsummering med leder for Samarbeidsforum for HO

Skolens ledelse og Samarbeidsforum for helse- og oppvekstfag evaluerte samarbeidet våren 2017, og det ble gjort nye avtaler for neste skoleår. Praksisbedriftene var fornøyd med samarbeidet og ønsket å videreføre arbeidet med flere sammenhengende praksisdager for elevene også det neste skoleåret. Skolens ledelse ønsket også at arbeidet skulle videreføres, og la føringer i timeplanarbeidet for at det skulle kunne gjennomføres også det neste skoleåret.

4.6.4 Oppsummeringer med praksiskontakter

I juni 2017 var det mange praksiskontakter og avdelingsledere som holdt på med å ansette nye lærlinger. I samtaler om det hadde gjort elevene forberedt på de arbeidsoppgaver som ville møte dem som lærlinger, at de hadde vært mer i praksis, var det ingen som hadde konkrete opplevelser av det. Inntrykket var at sterke elever, med god fremferd, som tok initiativ og var pålitelige hadde hatt god nytte av mer tid i praksis, og flere ble ansatt som lærling der de hadde vært i praksis. For elever som ikke virket like interessert og var mindre pliktoppfyllende hadde praksiskontaktene en opplevelse av at det heller var et spørsmål om modning, enn mer tid i praksis, som kunne gjøre elevene klar for lærlingetid. Dette er i tråd med funn fra 3. og 4. aksjon hvor elevenes opplevelse av mening og relevans hang sammen med en grunnleggende interesse for faget.

Det var mange deltakere i dette aksjonsforskningsprosjektet som bidro i datainnsamlingen og det har vært en utfordring å sikre at alle stemmer er kommet tilstrekkelig frem. I det følgende vil jeg drøfte dette og hva som frem i oppsummeringene med lærerne og praksiskontaktene

4.6.5 Drøfting av data fra praksiskontaktene, de andre lærerne, og samarbeidsforum for HO

Elevenes praksiskontakter er en informasjonskilde som kanskje i for liten grad er kommet til orde i empirien. Jeg har samlet inn data fra praksiskontaktene til elever i egen klasse, og vi har snakket sammen i forbindelse med praksisbesøk hos elever. De har ofte vært uforberedt når

jeg har spurt dem, men de har gjennomgående uttalt seg positivt om at elevene er mer tid i praksis. Det kan tenkes at deres bidrag til empirien er preget av en faglig ryggmargsrefleks hvor støtte og anerkjennelse kommer raskt og impulsivt. Kritisk vurdering krever refleksjon og ettertanke, og derfor mer tid og rom enn det som har vært tilfellet når jeg har vært på praksisbesøk. Data fra praksiskontaktene belyser både elevenes faglige fokus og interesse, elevenes evne til å se og prøve ut handlingsalternativer, og samarbeidet mellom skole og bedrift. Det ville styrket troverdigheten i denne oppgaven om alle samtalene med praksiskontaktene hadde vært planlagt og forberedt på forhånd. To ganger i løpet av prosjektet har jeg avtalt tid med en og en, hvor vi snakket om elevenes læringsarbeid i praksis.

De andre fire programfagslærerne på trinnet har også vært viktige i gjennomføringen av prosjektet. Vi hadde et felles problem da vi ble oppmerksomme på at elevene våre ble for lite kjent med driften på praksisplassene, og skolens ledelse ville at vi skulle organisere undervisningen slik at elevene var mer i praksis. Vi skulle gjennomføre endringer i undervisningen og hadde et felles mål om god kvalitet på elevenes opplæring. Deres stemmer har vært avgjørende for en kritisk vurdering av rammer, mål, innhold og arbeidsmåter i gjennomføringen av prosjektet (Hiim 2010, s.306). Jeg har hele veien skrevet referater fra samtaler og møter, og forsøkt å gjengi deres stemmer så korrekt som mulig. Da jeg avsluttet gjennomføringen av prosjektet ba jeg de to som var mest involvert, lese igjennom den foreløpige rapporten, for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig.

Det var tre forhold knyttet til kategorien «FELLES PROGRAMFAG» som pekte seg ut som betydningsfulle i samarbeidet med lærerne.

a) Tid

Det hadde betydning om lærer hadde tid til å være sammen med elevene lenge nok til både å være sammen med eleven i en arbeidssituasjon, og tid til å snakke sammen etterpå ute på praksisplass. Det kom tydelig frem i dataene at ni ekstra dager i praksis ikke var nok til å få til dette med alle elevene.

b) Egnede praksisoppgaver

Det hadde betydning om de oppgavene vi laget fra skolen, passet inn i organiseringen og driften på praksisplass, eller om de måtte skje i tillegg til eller på siden av det ordinære arbeidet. Jo bedre de gled inn i ordinær drift, jo enklere for elevene å se sammenheng og mening. Som da vi hadde om universell utforming var det enkelte praksisplasser som ikke hadde barn med

funksjonsnedsettelse akkurat da. Da måtte elevene ha hjelp av praksiskontaktene for å kartlegge hvilke utfordringer de hadde hatt tidligere, og hvordan de la til rette da det var aktuelt. Der passet oppgaven dårligere. Oppgaver rundt lek og lekens betydning passet veldig godt inn i på alle praksisplassene.

c) Pedagogisk ståsted

Det hadde betydning for gjennomføringen av prosjektet hvilket pedagogisk ståsted lærerne hadde.

I diskusjonene om hvor mye tid vi skulle bruke i praksis, og hva vi skulle bruke tiden til, hadde vi ulike meninger. Noen mente at det var viktigst at elevene hadde gjennomgått felles teoristoff før praksisoppgave, mens jeg mente at det kunne være bra å starte på praksis også.

De fleste kompetansemålene i felles programfag på BU handler om å drøfte, forklare og gjøre rede for. Det er kompetanser som kan vises, og langt på vei opparbeides, på pulten i klasserommet. Vi hadde en årsplan som gjenspeiler en slik tolkning av kompetansemålene, hvor presentasjon av tekstmateriale og elevs arbeid med tekst, var gjennomgående arbeidsmetoder. Alle lærerne var opptatt av årsplanen som et forpliktende dokument, og at den var uegnet da elevene skulle være mer tid i praksis.

Et kvalitetskrav til aksjonsforskning er at alle de involverte er reelle aktører (Halvorsen 2008, s.82), og en svakhet ved dette prosjektet er at stemmene til skolens ledelse og samarbeidsforumet for HO i liten grad har kommet frem. Jeg leste referater, intervjuet avdelingsleder for helse og oppvekst, og deltok på et møte i samarbeidsforumet. Jeg ba avdelingsleder også om å lese igjennom og kvalitetssikre at den delen av empirien som handler om det arbeidet de gjorde, er riktig.

Det ville også gitt funnene i denne oppgaven større gyldighet hvis jeg hadde samlet inn data fra elevene i de to andre vg2 klassene på trinnet.

I løpet av det første året med ni ekstra praksisdager forberedte og gjennomførte jeg pedagogiske møter med elevene ute på praksisplass i samarbeid med praksiskontaktene og de andre programfaglærerne. Vi jobbet med temaene måltid, planlegging, lek og universell utforming.

På bakgrunn av det materialet jeg har presentert fra de fem aksjonene vil jeg i det følgende drøfte mer inngående de erfaringene vi gjorde i samarbeidet mellom elever i min klasse, praksiskontaktene deres og de fem programfagslærerne på vg2 BU, i det første året vi la ni ekstra undervisningsdager ut i praksis.

5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, ved å peke på at resultatene i oppgaven tyder på at det bidro til å gjøre BU-utdanningen meningsfull og relevant for elevene, at vi flyttet noe av undervisningen i felles programfag ut i bedrift.

Jeg ville undersøke hvordan vi kunne gjøre felles programfag i BU-utdanningen meningsfull for elevene og relevant for de arbeidsoppgavene som vil møte dem som lærlinger, ved å flytte deler av programfagsundervisningen ut i bedrift. I det første forskningsspørsmålet ville jeg undersøke hvordan programfagslærer kunne utnytte praksisplassen som opplæringsarena, ved å trekke noe av undervisningen ut på praksisplassen.

Jeg ville undersøke om det ble enklere å integrere programfagsundervisningen i elevenes arbeidslivserfaringer, og om det kunne styrke elevenes læringsarbeid at elev og lærer var sammen i en reell yrkessituasjon.

Med kvalitative datainnsamlingsmetoder er det hensiktsmessig å bruke dataene til å peke på sammenhenger, mer enn å formulere sikre konklusjoner (Jacobsen 2005, s.221). Dataene fra aksjon 3 og 4 viser at det kunne bidra til å gjøre undervisningen sammenhengende og meningsfull, at programfagslærer var sammen med elevene i konkrete arbeidssituasjoner på praksisplass, men ikke nødvendigvis. Det mønsteret som fremsto var at elevenes forståelse for faglige sammenhenger utviklet seg i et samspill mellom de kategoriene jeg har skissert over.

Når eleven var tilstrekkelig interessert i faget, relasjonene mellom elev og lærer var god nok, eleven trivdes godt nok på praksisplassen og hadde mange nok handlingsalternativer der, var relativt trygg på seg selv og andre og hadde kommunikativ, sosial og emosjonell kontakt med barnegruppa, en oppgave som gled naturlig inn i organiseringen på praksisplass, og en lærer som hadde god nok tid til å være sammen med eleven gjennom hele prosessen fra problemformulering til refleksjon, og utnyttet muligheten til å gjøre det, så var det optimale forhold for å gjøre teoristoff tilgjengelig på en slik måte at det ble relevant for eleven. Det ble mulig å reflektere sammen i en reell arbeidssituasjon, og samtale om fagstoff, handlingsalternativer og valg, og knytte det direkte til det vi begge to hadde opplevd. Da vi

skulle arbeide med nye temaer i klasserommet etterpå, var disse erfaringene en ressurs vi kunne knytte nytt fagstoff til, og undervisningen ble mer relevant i klasserommet også.

Hvis eleven var mindre interessert i faget, relasjonene mellom elev og lærer var svakere, eleven ikke trivdes så godt på praksisplassen eller hadde få valgmuligheter der, var usikker på seg selv eller andre eller synes det var vanskelig å kommunisere med barnegruppa, eller at lærer ikke hadde god nok tid til å være sammen med eleven gjennom hele prosessen, ble det færre situasjoner og muligheter til å gjøre teoristoff synlig og relevant med elevene.

Elevene befant seg et sted mellom alle disse variablene, hvor ingen opplevet optimale betingelser hele tiden, men alle hadde muligheter på en eller flere områder.

Dataene viser klart at det er mange flere forhold enn tiden til læreren, som påvirker elevenes opplevelse av mening og relevans. Når noen av de andre variablene var gode, for eksempel interesse for faget eller god relasjon med praksiskontakt, kunne også ni ekstra dager i praksis øke elevenes opplevelse av sammenheng og mening. Det ga mer tid med andre meningsfremmende forhold enn samspillet med lærer, som barna og de andre voksne og reelle arbeidsoppgaver, og bidro til gode erfaringer og faglige refleksjoner.

Da vi gjennomførte aksjon 3 og 4 var fire av de fem lærerne engstelige for å få for liten tid sammen med elevene. Det kan tenkes at læreres bekymring for å miste tid til felles gjennomgang av fagstoff blir mindre, hvis de ser mulighetene i å legge til rette for kvalitet i og rundt elevenes praksiserfaringer.

Jeg synes undersøkelsen viser at praksisplassen som opplæringsarena både kan utnyttes ved at lærer er mer sammen med elevene i reelle arbeidssituasjoner ute på praksis, og ved at lærer og praksiskontakt samarbeider om oppgavene til elevene, slik at mer tid i praksis innebærer mer tid til refleksjon over utført arbeid, enten sammen med lærer eller praksiskontakt. Man kan styrke elevenes læringsarbeid, ved å være sammen med dem i reelle arbeidssituasjoner, og integrere undervisningen i felles programfag i samtale og felles refleksjon etterpå.

Eksemplene i denne rapporten kan fungere som eksempler på hvordan det kan gjøres.

I det andre forskningsspørsmålet ville jeg undersøke om det gjorde opplæringen mer yrkesrelevant at elevene var flere dager i praksis, noen perioder, med besøk av lærer.

Eksemplene i datamaterialet viser at sentrale sider ved fagenes kjernestoff ble synlige for elevene gjennom oppgaveløsning på praksisplass. Eksempler på det er da vi analyserte praksisplassenes dags- og ukeplaner, og elevene erfarte planenes nytteverdi som arbeidsredskap i praksisdagen, og da elevene kartla universell utforming på praksisplassene.

Opplæringen ble mer yrkesrelevant ved at de nye oppgavene tok utgangspunkt i elevenes erfaringer på praksisplass.

Det gjorde også klasseromsundervisningen mer yrkesrelevant at vi kunne bygge undervisningen på erfaringer vi hadde gjort med elevene ute i praksis. Det styrket sammenhengene mellom det teoretiske innholdet på skolen og yrkesinnholdet på praksisplassene.

6 Veien videre

Vi ønsket å forbedre kvaliteten på BU-utdanningen da vi flyttet noe av undervisningstiden i felles programfag, ut på praksisplass. Jeg mener denne undersøkelsen dokumenterer at det er mange kvaliteter på praksisplass, som gjør undervisningen i felles programfag meningsfylt og relevant, og som vi bør forsøke å implementere i utdanningen.

Den viktigste indikatoren for mening og relevans for elevene i undersøkelsen, var om de var grunnleggende interessert i fagenes kjerne, å støtte barns utvikling gjennom samspill og medvirkning. Når denne interessen var tilstede hos elevene, kunne elevene dra nytte av alle mulighetene til å samspille med barna, og gjennom øving og utprøving, opparbeide seg erfaringer og mestringsopplevelser som kunne danne grunnlag for refleksjon og opplevelse av mening og relevans etterpå. Det gjorde også noe med kvaliteten på klasseromsundervisningen at vi hadde felles opplevelser med elevene på praksisplass, og kunne gjøre teoriundervisning relevant ved å knytte den til disse erfaringene.

Selv om vi ikke kunne rekke å organisere pedagogiske møter med alle elevene til alle temaene, var det mange indikatorer for mening og relevans som ikke var knyttet til lærer, som gjorde det meningsfylt for elevene å jobbe med temaer fra felles programfag ute på praksisplass. Mange opplevet støtte og anerkjennelse fra praksiskontakt eller andre ansatte, i tillegg til opplevelsen av mestring i barnegruppa.

Jeg tenker det er ekstra gunstig at elever med litt svak interesse for barns utvikling i utgangspunktet, kan styrke en slik interesse gjennom mestring i aktivitet med barn, når de er inkludert i et sosialt fellesskap som anerkjenner slik kompetanse, ute på praksisplass. Elever modnes i løpet av skoleåret, og en søkende ungdom kan oppdage og videreutvikle en identitet som barne- og ungdomsarbeider, når de gjør gode erfaringer og ser god yrkesutøvelse.

Som yrkesfaglærere forsøker vi å formidle vår egen yrkesstolthet og engasjement for fagene til elevene våre, men vi blir en blek kopi av den virkelige yrkesutøvelsen de er en del av på

praksisplassene. Ute på praksisplassene blir det helt tydelig for elevene hva oppgavene dreier seg om, og hva som skal til for å løse dem.

Jeg tror det vil gjøre undervisningen i felles programfag bedre hvis vi i større grad tar utgangspunkt i hvilke erfaringer elevene gjør mens de er i praksis, når vi lager årsplaner. Jeg tror det gir mening for elevene at de kjenner og har erfart fagstoffets nytteverdi, når vi presenterer dem for teori. Det vil ikke la seg gjennomføre hele tiden, fordi elevene gjør ulike erfaringer på praksis, men veldig mye fagstoff kan organiseres som elevenes etterarbeid og forberedelse til praksis. Da kan lærer ha rollen som veileder mer enn foreleser, og elevene vil få et mer relevant oppdrag å jobbe med, enn spørsmål til teksten i boka. Det vil være tidkrevende å organisere en slik undervisning, og den forutsetter god dialog mellom elev og lærer.

Det vil også kreve dialog mellom lærer og praksiskontakt å bygge opp undervisningen rundt elevenes praksiserfaringer. I denne undersøkelsen var det flere eksempler på praksiskontakter som ble inspirert av samarbeid med lærer og engasjerte seg i å legge til rette for elevenes arbeid med fagstoff på praksisplass. Et slikt samarbeid krever mer tid både av lærer og praksiskontakt, og kan oppleves som en belastning og merarbeid for enkelte. Erfaringer fra denne undersøkelsen viser at nytteverdien av et slikt samarbeid reduseres med opplevelsen av belastning. Når derimot forholdene ligger til rette, og samarbeidet oppleves nyttig og meningsfylt, tror jeg det vil styrke BU-utdanningen hvis praksiskontakter og lærere snakker mer sammen om hva elevene møter på praksis, og hva de møter i klasserommet. Eleven blir mer synlig både for lærer og praksiskontakt, og undervisningen blir mer sammenhengende for elevene.

En av klasserommets fordeler er elevens mulighet for refleksjon etter aktivitet, med fravær av praksisplassens forventninger om ny handling og aktivitet. I klasserommet kan elevene reflektere over erfaringer fra praksis, uten å skulle forholde seg aktivitetsplaner eller barns behov, med lærer som støtte. Et slikt fravær fra handlingstvang er også nødvendig for å utvikle kunnskap og forbedre sin egen handlingskompetanse (Dale 1993).

Med erfaringene fra gjennomføringen av det første året med utvidet praksis for elevene på vg2 BU, vil det være en naturlig fortsettelse av arbeidet å omarbeide årsplanene for felles programfag, slik at de i større grad reflekterer fagstoffets betydning for enkeltelevens kompetanse på praksisplass. Vi er kanskje for lojale mot lærebokforlagene når vi legger opp til brede gjennomganger av felles fagstoff som skal dekke arbeid på mange ulike

arbeidsplasser, istedenfor å la elevene konsentrere seg om det som er relevant på deres egen praksisplass.

Til slutt vil jeg påpeke det potensialet som ligger i samarbeidet med praksiskontaktene. Vi bør invitere dem inn på skolen og inn i undervisningen, både for å synliggjøre praksis og for å bli kjent med elevenes skolehverdag. I tillegg bør vi samarbeide mer systematisk med dem ute på praksisplass. De vet hvilke oppgaver elevene møter, og de kjenner det fagstoffet elevene trenger for å løse dem.

7 Litteraturliste

- Aftenposten 10.10.2017- <https://www.aftenposten.no/mening/leder/i/E3jV2/Aftenposten-mener--Begrepet-kvalitet-er-ikke-bra-nok>
- Dahlback, Jorunn, Hansen, Kari, Haaland, Grete & Sylte, Ann-Lisa (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner. (KIP)*. Rapport, RU.1/2011. Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Dale, E.L. (1993): *Den profesjonelle skole. Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam
- Dewey, J. (1902): «Barnet og læreplanen». I Erling Lars Dale (red.). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dewey, J. (1938): «Planmessig ordning av lærestoffet». I Erling Lars Dale (red.). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dewey, J. (1997): *Demokrati och utbildning*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Dobson, S. (2016): *Feedback i skolen – så enkelt, så komplekst? Danmark?: Cepra-striben* ID: DOI: 10.17896/ULN.cepra.n13.93
Kilde: DataCite
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. (1991): *Intuitiv ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard
- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hartberg, E.W, Dobson, S. og Gran, L. (2012): *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiim, Hilde (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hiim, Hilde (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiim, Hilde (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen. Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. Artikkel i NPT, årgang 99, s.136-148
- Honneth, Axel (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R.B., Skålholt, A., Tønder, A.H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet. En kunnskapsoppsummering*, NIFU-rapport 16/2015. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Illeris, K. (2006). Læringsteoriens elementer – hvordan henger det hele sammen? I K. Illeris (red)(2012). *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur
- Kvale, S (2004). Praktiskens evalueringsformer. I N. Warring, M. Smistrup og U. Eriksen (red). *Samfunnsborger-Medarbejder*. (S.251-264) Odense: Erhvervsskolenes Forlag
- Kvale, S. og Brinkmann, S.(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nore, H. og Lahn, L.C. (2013). «Vi gjør så godt vi kan». Lokale og faglige variasjoner i arbeid med innhold og vurdering i yrkesopplæring på Vg2. I Høst, H. (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 73-95). Oslo, NIFU, Fafo, HiOA, UiB
- NOU 1991:4. *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle (Blegnutvalget)*, Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*
- Nyen, T og Tønder, A.H (2012), *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo-rapport 2012:47
- OSLO KOMMUNE.NO: *Rammeplan for aktivitetsskolen*
https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/131236/Innhold/Skole%20og%20utdanning/Aktivitetsskolen/Rplan_Askolen.pdf
- St.meld.nr 30 (2003- 2004) *Kultur for læring*
- Tetzchner, S. von (2003). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- udir.no, Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfag – Læreplan i felles programfag Vg2 (BUA2-01)
- UDIR: *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014–2016)*
<https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- UDIR: *Rammeplan for barnehager*
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Vibe, Nils, Frøseth, Mari Wigum, Hovdehaugen, Elisabeth & Markussen, Eifred (2012).
*Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet
«Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring».*
Rapport 26/2012. NIFU
- Vygotsky, L.S. (1978). «Mind in society». I Erling Lars Dale (red.). *Om utdanning. Klassiske
tekster.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg 1

SAMARBEIDSAVTALE

mellom

XXXX videregående skole

og

Bydel YYYY

1. Alminnelige bestemmelser

1.1 Avtalens parter

Navn: xxxx videregående skole

Org.nr.:

Navn: Bydel yyyy

Org.nr.:

1.2 Formål

Denne avtale angir rammene for samarbeidet mellom xxxx videregående skole og bydel yyyy, heretter kalt partene.

Avtalen gjelder samarbeid mellom partene om opplæring for elever i utdanningsprogram for helse- og oppvekstfag. Samarbeidet skal bidra til økt kvalitet i opplæringen, og forutsigbarhet for alle parter i gjennomføringen av praksis for elever i aktuelle virksomheter. Et godt samarbeid vil gi elevene et bedre grunnlag for å gjøre begrunnede yrkes- og utdanningsvalg, og kan bidra til økt rekruttering til yrker innen helse- og oppvekstfagene.

Avtalen har som formål å legge til rette for samarbeid mellom partene om de hovedområder som framkommer i avtalens pkt 1.3.

1.3 Hovedområder for samarbeidet

Partene skal særlig samarbeide om:

- Sikre et forutsigbart tilbud om et fast og tilstrekkelig antall praksisplasser i bydelens virksomheter for elever innen helse- og oppvekstfag. Aktuelle virksomheter og antall praksisplasser avklares og spesifiseres i et vedlegg til avtalen.
- Sikre et godt samarbeid mellom skolen og praksisstedene om planlegging og gjennomføring av praksis for elever (innhold, organisering, rutiner, oppfølging, vurdering).
- Vurdere om elever som har hatt praksisplass i en eller flere av bydelens virksomheter skal tilbys læreplass.
- Informasjon til elever og foresatte om muligheter innen helse- og oppvekstfagene.

- Hospitering for lærere i bydelens virksomheter og instruktører/veiledere/faglige ledere i skolen.

2.Organisering av samarbeidet

Det etableres et samarbeidsforum* bestående av beslutningstakere fra skole og virksomheter:

- Representanter for praksissteder og bydelsadministrasjon i de bydeler som samarbeider med skolen
- Representanter for de sykehjem som samarbeider med skolen (se pkt 3)
- Representant(er) for skoler som har elever i praksis
- Avdelingsleder og skolens faglærere i helse- og oppvekstfagene

Samarbeidsforumet skal utarbeide årshjul for samarbeidet mellom skolen og virksomhetene, og innen rammen av gjeldende lovverk avklare forhold knyttet til gjennomføringen av elevenes praksis (innhold, organisering, rutiner, oppfølging, vurdering). Samarbeidsforumet ledes av skolens avdelingsleder for helse- og oppvekstfagene.

I tillegg til møter i samarbeidsforumet, gjennomføres det etter behov møter på ledelsesnivå og operativt nivå mellom skolen og den enkelte virksomhet for å avklare detaljer i samarbeidet og knyttet til elevenes praksis.

** Skolen vurderer i dialog med virksomhetene om det er hensiktsmessig med ett felles eller flere mindre samarbeidsforum. De mindre kan organiseres f.eks. etter programområde eller for skole + sykehjem, for skole + bydel og for skole + skoler.*

3.Partenes representanter

Hver av partene skal ved inngåelsen av avtalen skriftlig oppnevne en representant som opptrer på vegne av parten i saker som angår avtalen.

Partene skal videre oppnevne representanter som skal delta i samarbeidsforumet.

Partene skal underrette hverandre om endringer i hvem de oppnevnte representantene er.

4.Økonomisk ramme og vederlag

Det skal ikke ytes vederlag etter denne avtale. Partene skal dekke egne kostnader til møter og aktiviteter.

5.Varighet

Avtalen løper fra signering fram til den sies opp av en av partene. Avtalen kan sies opp med virkning fra 1.8. (neste skoleår) med skriftlig varsel til den annen part innen 1.1.

6. Signatur

Denne samarbeidsavtalen er undertegnet i to eksemplarer, hvorav hver av partene har fått hvert sitt.

Oslo, dd.mm. åååå

.....

Rektor

.....

Bydelsdirektør

Oversiktsplan for 2BU skoleåret 2016/2017

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
34	22/8 Skolestart	23/8	24/8	25/8 Oppstart vanlig timeplan	26/8	
35	29/8	30/8	31/8	1/09	2/9 Grilling i storefri	
36	5/9	6/9 Aktiviteter på Haraløkka	7/9	8/9	9/9	
37 Prøveuke pro- gramfag	12/9	13/9 Besøk fra Je- riko AKS	14/9	15/9	16/9	
38 Prøveuke felles- fag	19/9	20/9 Aktiviteter i gymsalen	21/9	22/9	23/9	
39 Prøveuke pro- gramfag	26/9	27/9 Besøke prak- sissteder	28/9	29/9	30/9	
40	3/10 Høstferie	4/10 Høstferie	5/10 Høstferie	6/10 Høstferie	7/10 Høstferie	

Temaer i perioden:

- Å være barne- og ungdomsarbeider
- Vekst, utvikling og motivasjon
- Firluftsliv og fysisk aktivitet
- Skapende aktivitet

41 Prøveuke felles- fag	10/10 YFF Praksis Bli kjent	11/10 YFF Praksis med barn	12/10 YFF Praksis og voksne	13/10 YFF Praksis	14/10 YFF Praksis	
--------------------------------------	--	---	--	-------------------------	-------------------------	--

42 Prøveuke pro- gramfag	17/10	18/10 Praksis YFF	19/10	20/10	21/10	
43 Prøveuke felles- fag	24/10	25/10 Praksis YFF Måltid	26/10	27/10	28/10	
44 Prøveuke programfag	31/10	1/11 Praksis YFF Kost og ernæring	2/11 Midtveis - samtaler	3/11	4/11	
45 Prøveuke felles- fag	7/11	8/11 Praksis YFF Planer på praksis	9/11 Praksis YFF	10/11	11/11	
46 Prøveuke pro- gramfag	14/11 Frambu for noen	15/11 Praksis YFF Frambu for noen Planlegge aktivite	16/11 Praksis YFF Planlegge aktivitet	17/11 Frambu for noen	18/11 Frambu for noen	
47 Prøveuke felles- fag	21/11 Frambu for noen	22/11 Praksis YFF Gjennomføre ak- tivitet	23/11 Praksis YFF Gjennomføre aktivitete	24/11 Frambu for noen	25/11 Frambu for noen	
48 Prøveuke pro- gramfag	28/11	29/11 Praksis YFF Refleksjonslogg	30/11	1/12	2/12	

49 Prøveuke felles- fag	5/12	6/12 Praksis YFF Refleksjonslogg	7/12	8/12	9/12	
--------------------------------------	------	---	------	------	------	--

50 Prøveuke pro- gramfag	12/12 Tverrfaglig prøveeksamen	13/12 Tverrfaglig prøveeksamen	14/12 Tverrfaglig prøveeksamen	15/12 Tverrfaglig prøveeksamen	16/12 Prøveeksamen i norsk	
51 Prøveuke felles- fag	19/12	20/12 Praksis YFF Juleaktivitet	21/12	22/12 Juleferie	23/12 Juleferie	
52	26/12 Juleferie	27/12 Juleferie	28/12 Juleferie	29/12 Juleferie	30/12 Juleferie	
1 Prøveuke pro- gramfag	2/1 Juleferie	3/1 Praksis YFF LEK	4/1	5/1	6/1	
2 Prøveuke felles- fag	9/1	10/1 Praksis YFF LEK	11/1	12/1	13/1	
3 Prøveuke pro- gramfag	16/1 Praksis YFF 2.termin starter	17/1 Praksis YFF LEK	18/1 Praksis YFF	19/1	20/1	
4 Prøveuke felles- fag	23/1	24/1 Praksis YFF Observasjon av kontakt m/	25/1	26/1	27/1	

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
5 Prøveuke program- fag	30/1	31/1 Praksis YFF Refleksjonslogg	1/2	2/2	3/2	Temaer i uke 1-7: - Oppvekst - Lek Temaer i uke 9-16: - Litteratur og drama
6 Prøveuke fellesfag	6/2	7/2 Praksis YFF Refleksjonslogg	8/2	9/2	10/2	
7 Prøveuke program- fag	13/2	14/2 Vinter- aktivitetsdag	15/2 Praksis YFF	16/2	17/2	
8	20/2 Vinterferie	21/2 Vinterferie	22/2 Vinterferie	23/2 Vinterferie	24/2 Vinterferie	
9 Prøveuke fellesfag	27/2	28/2 Praksis YFF Planlegge akt.	1/3	2/3	3/3	
10 Prøveuke program- fag	6/3	7/3 Praksis YFF Gjennomføre ak	8/3	9/3	10/3	
11 Prøveuke fellesfag	13/3	14/3 Midtveis- samtaler	15/3 Praksis YFF	16/3	17/3	
12 Prøveuke program- fag	20/3	21/3 Praksis YFF	22/3	23/3	24/3	

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	
13 Prøveuke fellesfag	27/3	28/3 Praksis YFF Observasjon	29/3 Praksis YFF av lek	30/3	31/3	
14 Prøveuke program- fag	3/4 Tverrfaglig prøveeksamen	4/4 Tverrfaglig prøveeksamen	5/4 Tverrfaglig prøveeksamen	6/4 Tverrfaglig prøveeksamen	7/4	
15	10/4 Påskeferie	11/4 Påskeferie	12/4 Påskeferie	13/4 Påskeferie	14/4 Påskeferie	
16 Prøveuke fellesfag	17/4 Påskeferie	18/4	19/4	20/4	21/4	
17 Prøveuke program- fag	24/4 Prosjekt på skolen i pro- gramfagene	25/4 Praksis YFF Universell utforming	26/4 Felles heldags- prøve i engelsk	27/4 Prosjekt på skolen i pro- gramfagene	28/4 Prosjekt på skolen i programfag	
18 Prøveuke fellesfag	1/5 FRI	2/5 Prak- sis YFF Universell utforming	3/5	4/5	5/5	
19 Prøveuke program- fag	8/5	9/5 Praksis YFF Utemiljø	10/5	11/5	12/5	

Temaer i perioden:
- Litteratur og drama
- Sang, musikk og bevegelseslek

20 Prøveuke fellesfag	15/5	16/5 Praksis YFF	17/5 FRI	18/5	19/5	
---------------------------------	------	------------------------	-------------	------	------	--

Uke	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Temaer i perioden: Sang, musikk og bevegelseslek
21 Prøveuke program- fag	22/5	23/5 Praksis YFF Uteaktivitet	24/5 Praksis YFF Uteaktivitet	25/5 Kristi Himmelfart	26/5 FRI	
22 Prøveuke fellesfag	29/5	30/5 Praksis YFF	31/5	1/6	2/6	
23 Prøveuke program- fag	5/6 2.Pinsedag	6/6	7/6	8/6	9/6	
24	12/6	13/6	14/6	15/6	16/6	
25	19/6	20/6	21/6	22/6 Siste skoledag	23/6	

Vedlegg 3

REFLEKSJONSLOGG I YRKESFAGLIG FORDYPNING 2BU

Mål:

Elevene skal kunne bruke daglige situasjoner til å forstå barns behov, gi dem medvirkning og styrke deres selvfølelse.

1. Referat:

Gi en kort oversikt over hva som skjedde denne dagen, velg ut det som du synes er mest interessant

2. Refleksjon:

a.

1. Skriv ned en hendelse hvor du var fornøyd med håndteringen av situasjonen.
2. Hvilke tanker, følelser og reaksjoner hadde du i situasjonen?
3. Hvorfor gikk det som det gikk?
4. Hva var din rolle?
5. Hvordan kan du bruke dette videre?

b.

1. Skriv ned en hendelse hvor du ble forbauset, forskrekket eller sint på en eller annen måte.
2. Hvilke tanker, følelser og reaksjoner hadde du i situasjonen?
3. Hvorfor gikk det som det gikk?
4. Hva var din rolle?
5. Hvordan kan du bruke dette videre?

Vedlegg 4

VURDERINGSKRITERIER FOR YRKESFAGLIG FORDYPNING

VG2 BARNE- OG UNGDOMSARBEIDERFAG

Her har skolen laget noen generelle kriterier for faget. Vi trenger hjelp til å vurdere elevene i praksis. Skjemaet blir brukt når lærerne kommer på besøk og underveis i løpet av perioden.

Å være arbeidstaker:		
Punktlighet/pålitelighet		
Under middels Kommer ofte for sent, Gir ikke beskjed ved fravær. Overholder ikke avtaler	Middels Kommer sjelden for sent, Gir stort sett beskjed ved fravær Overholder avtaler	Over middels Er punktlig Gir alltid beskjed ved fravær. Overholder alltid avtaler
Interesse for arbeidet		
Under middels Viser lite interesse for arbeidet	Middels Viser interesse for arbeidet Skaffer seg kunnskap om arbeidsoppgavene	Over middels Viser grundig interesse for arbeidet Skaffer seg kunnskap om arbeidsoppgavene Forstår betydningen av arbeidet

Samarbeidsevne		
Under middels Viser liten evne og vilje til samarbeid	Middels Viser noe evne til samarbeid, i noen situasjoner	Over middels Viser meget god evne til samarbeid i flere situasjoner
Utføre praktiske oppgaver		
Under middels Utfører ikke arbeidsoppgavene slik det forventes	Middels Utfører arbeidsoppgavene på en god måte	Over middels Ser hvilke arbeidsoppgaver som bør gjøres Gjør selvstendige vurderinger
Evne til å ta imot veiledning		
Under middels Har problemer med å ta imot veiledning	Middels Tar imot veiledning og anvender den	Over middels Tar imot veiledning, og er selv aktiv og reflekterende i veiledningssituasjonen
Egnete klær		
Under middels Bruker sjelden egnete klær inne- og ute	Middels Bruker stort sett egnete klær	Over middels Har alltid med egnete klær
Arbeid med barn/unge		
Kontakt/ initiativ med barn/unge		
Under middels Viser lite initiativ	Middels Viser initiativ Har god kontakt med barn/unge i gruppa	Over middels Viser initiativ

Har liten kontakt med barn/unge i gruppa		Har meget god kontakt med barn/unge i ulike situasjoner
Observasjon av barn/unge		
Under middels Viser liten evne til observasjon av barn/unge i aktivitet daglige situasjoner	Middels Gjør nyttige observasjoner av barn/unge i aktivitet Kan til en viss grad nyttiggjøre seg observasjoner i det daglige arbeidet	Over middels Gjør nyttige observasjoner av barn/unge i aktivitet Kan i stor grad nyttiggjøre seg observasjoner i det daglige arbeidet Anvender og begrunner dette faglig
Evne til å se barn/unges behov		
Under middels Viser liten evne til å se og forstå barn/unges behov	Middels Viser god evne til å se og forstå behovene til barn/unge i gruppa	Over middels Viser meget god evne til å se og forstå behovene til barn/unge i gruppa
Evne til faglig refleksjon		
Under middels Gjør lite/ingen faglige refleksjoner, må bli fortalt alt.	Middels Klarer å tenke faglig i mange situasjoner og kan reflektere noe i forhold til barn og unge ...	Over middels Gjør faglige refleksjoner både i forhold til arbeidet med barn/unge og til foresatte, personalet .
Voksenrolle/ledelse /veiledning av barn/unge		
Under middels	Middels Viser god evne til ledelse og veiledning av barn og unge	Over middels Viser meget god evne til veiledning og ledelse av barn og unge

Viser liten evne til ledelse og veiledning av barn og unge		
Vurderes av skolen		
Pedagogisk planlegging, gjennomføring og vurdering		
Under middels Gjennomfører ikke aktiviteter med alle tre funksjonene	Middels Gjennomfører aktiviteter med de tre funksjonene, men er sterkest på det praktiske	Over middels Gjennomfører med alle tre funksjonene, og er sterk på vurdering
Skriftlig arbeid med mål og oppgaver		
Under middels Dokumenterer i liten grad arbeidet skriftlig	Middels Dokumenterer arbeidet med mål og oppgaver på en enkel oversiktlig måte.	Over middels Dokumenterer arbeidet med mål og oppgaver på en reflektert og oversiktlig måte. Mestrer planlegging, gjennomføring og vurdering. Nyttiggjør seg vurderingene i forhold til videre arbeid.

Vedlegg 5

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

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50266 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

50266 Hvordan kan vi gjøre skoledelen av yrkesutdanningen til elever på barne- og ungdomsarbeiderfag mer interessant for elevene og relevant for de yrkesfunksjoner som vil møte dem som lærlinger i siste del av utdanningen Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Leif Langli Student Cathrine Dølving

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Cathrine Dølving cathrine@dolving.no

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr:

50266

Personvernombudet legger til grunn at skolene godkjenner prosjektet og bruken av opplysningene i masteroppgaven.

INFORMASJON OG SAMTYKKE Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (Høgskolen i Oslo og Akershus) - prosjektets formål / problemstilling - hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling (observasjon, deltakende observasjon, tilgang til elevarbeider) - hvilke typer opplysninger som samles inn - at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang - at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse - dato for forventet

prosjektslutt (31.07.2017) - at data anonymiseres ved prosjektslutt - hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven - kontaktopplysninger til student og veileder

Vi minner om at vår tilråding kun omfatter personopplysninger om fra/om elever og lærere/ansatte der det foreligger samtykke. Dette gjelder innsyn i- og bruk av elevarbeider og referater fra samarbeidsmøter, og registrering av personopplysninger ifm. observasjon.

DATASIKKERHET Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING Forventet prosjektslutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) - slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/skole, alder og kjønn)

