

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

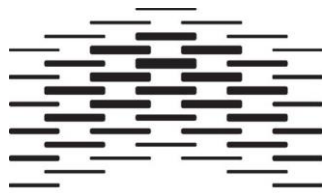
Mai 2018

Relevant og praksisnær læring for hudpleieelever

Bente Melbye

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Jeg startet masterstudiet ved Høgskolen i Oslo og Akershus i 2014, og avslutter våren 2018 ved OsloMet – storbyuniversitetet. Det har vært en spennende og utfordrende reise.

Jeg må få takke alle elever, veiledere og kollegaer som har medvirket og gjort det mulig å gjennomføre dette aksjonsforskningsprosjektet. Takk for at dere ville delta og takk for engasjementet, refleksjoner og samtaler.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere gjennom prosessen; Leif Langli og Marit Lensjø. Tusen takk for at dere har utfordret meg, motivert meg og for alle gode konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette en stor takk til Tove Kittelsrud som jeg har blitt kjent med gjennom studiet. Tusen takk for støtte, oppmuntring og gode telefonsamtaler. Du har vært en viktig motivator.

En stor takk også til Svanhild Kristine Berntsen, min gode kollega og venn. Takk for at du har støttet meg i arbeidshverdagen, motivert meg, lest oppgave og hatt tro på meg.

Den aller største takken går til familien min, som har holdt ut med meg gjennom disse årene, og akseptert at jeg har brukt uendelig med timer på dette studiet. Dere har støttet meg og vist forståelse. Jeg håper jeg har inspirert dere til å følge drømmene deres og også vist dere at man må jobbe for å nå dem. Dere har vært min store inspirasjon.

Vallset

Mai, 2018

Bente Melbye

Sammendrag

Problemstillingen for denne masteroppgaven er; *Hvordan kan elever, yrkesfaglærere og veiledere utvikle en yrkesrelevant læring for hudpleieelever ved praksisopplæring i bedrift og institusjon?*

Hudpleierutdanningen følger et skoleløp med vg2 og vg3 inne på skolen. Utdanningen har en svak forankring i arbeidslivet. I dette masterprosjektet har vi jobbet med å skaffe samarbeidspartnere ute i bedrifter og institusjon som har vært villige til å ha elevene i praksis over et lengre tidsspenn. Det har vært fokus på å legge til rette for læring gjennom praksis.

Jeg valgte å gjennomføre oppgaven som aksjonsforskning, da denne tilnærmingen er godt egnet til å ta tak i utfordringer og gjøre endringer for å forbedre praksis. Jeg er i stor grad inspirert av aksjonsforskeren Hilde Hiim. Masteroppgaven tar utgangspunkt i kvalitative data og informasjon er hentet inn både via logger, samtaler, intervjuer og observasjoner.

For å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene har jeg valgt å bruke Illeris sine perspektiver på læring, og Lave & Wengers teorier om situert læring og praksisfellesskaper. I tillegg til disse er Dreyfus & Dreyfus kompetansmodell benyttet. Gjennom drøftingsdelen av prosjektet blir ulike sider ved praksis i institusjon og bedrift redegjort for. Det er spesielt lagt vekt på hvilke muligheter og utfordringer prosjektet brakte med seg for aktørene.

Prosjektet har vist at det fremdeles er utfordrende å skaffe bedrifter som er villige til å forplikte seg til å ha hudpleieelever over tid. Det viser seg at, i bedrifter hvor flere tar ansvar for elevene, blir læringsutbyttet bedre. Rammene i de ulike bedriftene har også stor betydning. Tid til å veilede elevene og finne varierte og komplekse arbeidsoppgaver var en av de største utfordringene. Funn viser også hvor viktig det er med tett oppfølging fra yrkesfaglærer.

I institusjonspraksisen viste det seg at faglig trygghet ble ekstra vesentlig da de her møtte større utfordringer med kommunikasjon og tilpasning av arbeidssituasjoner. Funn viser at det er et stort potensiale i å benytte institusjon som en læringsarena.

Prosjektet viser at det er et stort potensiale i praksis i institusjon og hudpleieklinikk under de rette forutsetningene, og at en vekselvirkning mellom disse arenaene og skole, kan bidra til utvikling av yrkeskompetansen. Jeg håper denne masteroppgaven kan være et innlegg til debatten om faget bør bli et lærefag.

Summary

The main issue of this Master Thesis in vocational Education is; *“How can students, vocational teachers and supervisors develop a vocationally relevant learning for skin care students in practice training in company and institution?”*

Skincare training follows a two-year long course in school (vg2 and vg3). Education has a weak foundation in working life. In this Master Thesis, we have been working on providing collaborators in companies and institutions that have been willing to give students internships over a longer period of time. There has been a focus on facilitating learning through practice.

I chose to perform the task as action research, as this approach is well suited to address challenges and making changes to improve practice. I am inspired by action researcher Hilde Hiim. This Master Thesis is based on qualitative data and information is collected through logs, conversations, interviews and observations.

To elucidate the main issue and the research questions, I have chosen to use Illeris’s perspectives on learning, and Lave & Wenger's theories about situated learning and practice communities. In addition to this, Dreyfus & Dreyfus's model of competence is used. Throughout the discussion part of the project, various aspects of practice in institution and company are explained. Special attention has been given to the opportunities and challenges that the project led to for the participants.

The Master Thesis has shown that it is still challenging to get supervisors in skin care clinics who are willing to commit to students over time. It turns out that in companies where more employees take responsibility for the students, learning outcomes are improved. The framework factors in the various companies are also important. Time to guide students and find varied and complex work tasks were the biggest challenges. Findings also show how important it is with close follow-up from the vocational teacher.

The institutional practice showed that professional competence became extraordinary as they faced major challenges with communication and adaptation of work situations. Findings show that there is great potential in using an institution as a learning arena.

This project shows that there is a great potential in practice in institution and skin care clinics under the right circumstances, and that interaction between these arenas and school, can contribute to the development of professional competence. I hope this Master's thesis may be a contribution to the debate about if this profession should become an apprenticeship.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn og presisering.....	8
1.2 Problemstilling og forskerspørsmål	11
1.2.1 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål.....	11
1.2.2 Presisering av problemstilling og forskerspørsmål	11
1.3 Forforståelse	13
1.4 Tidsplan.....	14
1.5 Metodologisk tilnæringsmåte.....	15
1.6 Teoretisk ramme.....	15
1.7 Sammenlignende forskning.....	16
1.8 Begrepsavklaring.....	17
1.9 Oppbygning av rapporten.....	18
2.0 Presentasjon av aktører og faser	19
2.1 Aktører i prosjektet.....	19
2.1.1 Elevene	19
2.1.2 Yrkesfaglærere	20
2.1.3 Veiledere i praksis	20
2.1.4 Avdelingsleder og rektor	21
2.1.5 Forsker og lærer	21
2.2 Fasene – Tidsplan.....	22
2.3. Elevenes individuelle planer og gjennomføring.....	23
3.0 Yrket, rammer og styringsdokumenter.....	23
3.1 Presentasjon av hudpleieryrket.....	24
3.2 Læreplan i Hudpleierfaget.....	26
3.3 Framtidas skole	28
3.4 Gjennomgang av det yrkesfaglige opplæringstilbudet.....	29
4.0 Teoretisk betraktninger	31
4.1 Illeris og perspektiver på læring.....	32
4.1.1 Innholdsdimensjonen	33
4.1.2 Drivkraftdimensjonen.....	35
4.1.3 Samspilldimensjonen	35

4.2	Situert læring og praksisfellesskap – Lave og Wenger	36
4.3	Dreyfus' og Dreyfus' kompetansemmodell	38
4.4	Perspektiver på yrkeskompetanse og læring i praksis.....	40
4.4.1	Yrkeskompetanse	41
4.4.2	Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk	42
5.0	Forskningsdesign/metoder	46
5.1	Vitenskapelig forankring.....	46
5.1.1	Samfunnsvitenskapen.....	46
5.1.2	Aksjonsforskning	47
5.1.3	Fenomenologi og Hermeneutikk	49
5.2	Drøfting av forskerrollen.....	50
5.3	Kvalitative metoder	52
5.3.1	Dybdeintervjuer og samtaler	52
5.3.2	Logger	56
5.3.3	Observasjon, samtaler - feltnotater.....	57
5.3.4	Faggruppemøter/fagstrategier	58
5.4	Validitet og reliabilitet	58
5.4.1	Validitet.....	58
5.4.2	Relabilitet eller pålitelighet?	60
5.4.3	Formelle krav	61
6.0	Analyse.....	62
6.1	Transkripsjon.....	62
6.2	Meningsfortetting/innholdsanalyse	63
6.3	Analyse av datamateriale.....	63
6.4	Mine koder	65
7.0	Presentasjon av aksjoner, tiltak og funn med drøfting	66
7.1	Forberedelsesfase for praksis i bedrift og institusjon – aksjon 1	67
7.1.1	Skolens partnerskapsavtaler	69
7.1.2	Faggruppemøter i starten av prosjektet	70
7.1.3	Møte med elevene	72
7.1.4	Elevenes forkunnskaper/forberedelser til praksis	72
7.1.5	Oppstartsamtale i praksis	73

7.1.6 Drøfting etter aksjon 1	74
7.1.7 Evaluering av aksjon 1	80
7.2 Handlings og gjennomføringsfase for elevene som var i hudpleieklinikker - Aksjon 2	81
7.2.1 Faglig innhold	82
7.2.2 Positive muligheter – potensiale i prosjektet.....	87
7.2.3 Elevenes faglige utvikling	89
7.2.4 Andre utfordringer som har kommet fram:	91
7.2.5 Faggruppemøter underveis	92
7.2.6 Drøfting etter aksjon 2 praksis for elevene i hudpleieklinikkene.....	93
7.2.7 Oppsummering av aksjon 2.....	95
7.2.8 Aksjon 3 – videre praksis for elevene i hudpleieklinikkene	96
7.2.9 Refleksjonsfase – etter aksjon 3 for praksis i hudpleieklinikk.....	97
7.3 Handlings- gjennomføringsfase for elevene som var i hudpleieklinikken i en institusjon – aksjon 2	101
7.3.1 Bakgrunn	103
7.3.2 Relevante arbeidsoppgaver, utvikling og positive muligheter som prosjektet ga.	104
7.3.3 Utfordringer i prosjektet.....	106
7.3.4 Refleksjon etter aksjon 2 for praksis i institusjon	108
7.3.5 Drøfting av praksis i institusjon	110
7.4 Faggruppemøter i avslutning av prosjektet – utvikling av fagstrategi	113
7.5 Oppsummerende drøfting.....	114
8.0 Konklusjon og veien videre.....	124
Litteraturliste	127

Figurer:

Figur 1 Bilde som illustrerer behandlingsrommet på institusjonen	70
Figur 2 Avisutklipp fra Hamar Arbeiderblad	103

Vedlegg:

Vedlegg nr. 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg nr. 2: Samtykkeskjema til skolen hvor prosjektet skal gjennomføres

Vedlegg nr. 3: Intervjuguide

Vedlegg nr. 4: Prosjektmål for elevene

Vedlegg nr. 5: Brev fra NSD

1.0 Innledning

I dette masterprosjektet ønsket jeg å utfordre vår «tradisjonelle» organisering av praksisopplæringen for hudpleieelever på vg3 nivå. Dette ved å samarbeide tettere med hudpleiere i hudpleieklinikker og la elevene få mer tid ute i det «virkelige arbeidslivet». Det endte opp med at vi i tillegg til praksis i etablerte hudpleieklinikker, også fikk til en ordning med praksis i institusjon, hvor vi «bygde» opp egen øvingsklinikk.

Dette er et prosjekt som involverer elever, lærere og veiledere ute i hudpleieklinikker og i institusjon. Prosjektet har blitt til gjennom tett samarbeid og medvirkning fra alle aktørene som har deltatt. Hovedfokuset har vært på hvilke muligheter og utfordringer en slik organisering gir for alle aktører. Prosjektet har blitt gjennomført som aksjonsforskning, gjennom et skoleår på vg3 hudpleier.

1.1 Bakgrunn og presisering

I mitt daglige virke som yrkesfaglærer er jeg ansatt ved en videregående skole og har ansvar for opplæring av elever i hudpleiefag. Mitt valg av problemstilling i dette prosjektet er ikke et resultat av at jeg synes opplæringen vi gir er dårlig, men det bekymrer meg at vi i dette faget har en svak tilknytning til arbeidslivet. Det har ikke vært et organisert samarbeid med hudpleieklinikker i nærheten av skolen utover noen ukers praksis i løpet av et skoleår. Jeg tror både elever, lærere og også næringslivet kan oppnå mye ved å styrke denne tilknytningen til det lokale arbeidslivet, og at dette kan bidra til å gi en mer yrkesrelevant opplæring.

I tidligere prosjekter jeg har jobbet med gjennom masterstudiet har relevant yrkesopplæring for helse- og oppvekstfag og samarbeid med praksisfeltet stått sentralt. Disse prosjektene har inspirert meg og påvirket meg fram til det jeg nå vil undersøke videre; om det er mulig å endre organiseringen av praksisopplæringen på vg3 hudpleier ved å flytte noe av praksisopplæringen ut fra skolen og styrke fagets forankring i arbeidslivet.

Hudpleiefaget skiller seg ut fra mange av de andre yrkesfaglige programområdene. I dette faget er all opplæring i hovedsak lagt til skole, vi har ingen lærlingetid. Læreplanene stiller ingen formelle krav til antall timer som elevene skal være utplassert i bedrift, men sier at «opplæringa skal være praksisnær» (Udir, 2008, s.2). Elevene oppnår yrkeskompetanse som hudpleier etter bestått tverrfaglig praktisk eksamen etter vg2 og vg3 i skole.

Ved vår skole har vi tradisjon for at elevene på vg2 bruker metoden ungdomsbedrift i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Dette for å skape rammer som kan gi realistisk læring, da mange hudpleiere må etablere egne bedrifter etter endt utdanning. En annen årsak til at vi har valgt å bruke ungdomsbedrift er at det ikke har vært mulig å få praksisplasser til 15 elever i lokale hudpleieklinikker. Vi har også tenkt at det er viktigst at plassene brukes til vg3 elevene. Med realistisk læring, så mener jeg læringssituasjoner som er mest mulig lik de situasjonene elevene vil møte når de kommer ut i yrkeslivet etter endt utdanning.

I tillegg til praksisopplæring på skolen, har vi de senere årene gjennomført to til tre ukers yrkespraksis for elevene på vg3. Elevene kan da være ute i praksis i bedrifter. Med bakgrunn i forskning jeg har lest om relevant yrkesopplæring og erfaring jeg har gjort meg gjennom arbeidslivet (som hudpleier og lærer) tror jeg vi kan få et godt utbytte for alle parter om vi får til mer yrkespraksis i hudpleieklinikkene. I bedriftene har elevene en god mulighet til å se hvordan arbeidsdagene er og hva som faktisk kreves av dem når de kommer ut i arbeidslivet. En utfordring for videregående opplæring, som blir belyst i Stortingsmelding nr. 20, er å sørge for at innholdet i videregående opplæring er relevant for samfunnet og arbeidslivets framtidige kompetansebehov (Meld. St. 20 (2012/2013), 2013, s. 144). Jeg vil hevde at det er svært vanskelig å innfri disse kravene om vi ikke styrker samarbeidet vårt med elevenes framtidige arbeidsplasser.

I alle de årene jeg har jobbet ved hudpleielinja har vi strevd for å få praksisplasser i de lokale hudpleieklinikkene. Vi har opplevd at mange er negative til å ta imot elever. Heldigvis er det noen få som er svært positive. Mangel på «ja» fra hudpleieklinikkene har ofte ført til at elevene må få alternative praksisplasser som f.eks. i parfymeri. Her får de relevante arbeidsoppgaver innen salgs- og veiledningssituasjoner, men ikke praksistrening som hudpleiere. Jeg vil påstå at dette ikke er godt nok til å skape kvalifiserte hudpleiere, og dekker ikke læreplanens krav til kompetanse i tilstrekkelig grad.

En hudpleier jobber veldig nært med mennesker i behandlingssituasjonen, i tillegg betaler brukeren for tjenesten og det stilles høye krav til kvalitet. Tilbakemeldinger fra bransjen går ut på at de er redde for at det skal bli for krevende å ha elever, at det blir for stor arbeidsbyrde å følge dem opp i en hektisk hverdag, eller at de ikke har ledige behandlingsrom slik at eleven kan få praktisert. En del av klientene ønsker ikke at noen skal observere dem under behandlingen, så det er ikke alltid at elevene får observere på behandlinger. Eiere av

hudpleieklippene er redd for at det skal gå ut over inntjeningen og en del kan kanskje ha hatt en litt negativ erfaring fra tidligere. Det er også ett press på å ta imot elever både på vg1, vg2 og vg3 nivå. Hudpleieklippene er ofte små bedrifter sammenlignet med en del av de andre bedriftene innenfor helse- og oppvekstfag, som for eksempel sykehjem, barnehager og skolefritidsordning.

Jeg har i to tidligere oppgaver gjennom masterutdanningen, fått signaler fra arbeidsgivere i hudpleieklipp, om at det er bedre å ha elever utplassert over tid, siden elevene da kan bli en større ressurs for bedriften og at det da er lettere å disponere tid til elevene (Kittelsrud & Melbye, 2016, s. 53). Det kom også fram at de mellommenneskelige kvalitetene blir satt veldig høyt ute i arbeidslivet, og at disse blir rangert som de viktigste kvalifikasjonene. Eksempelvis at elevene viser god omsorg og service ovenfor klienter, kan kommunisere høflig og har gode evner til samarbeid (Kittelsrud & Melbye, 2015, s. 29, 30). For hudpleiere og andre yrkesretninger/yrkesutøvere innenfor helse- og oppvekstfag, er profesjonalitet i alle ledd viktig. Vi har fokus på dette på skolen, men mange elever har vanskeligheter med å forstå hva dette egentlig innebærer. Vi har hudpleieklipp på skolen hvor vi prøver å skape realistisk læring som ligner på situasjonene som elevene treffer når de kommer ut i jobb, men å kopiere virkeligheten er ingen enkel oppgave. Erfaringene fra tidligere oppgaver ga meg troen på at det var mulig å få bedrifter til å ta imot elever over et lengre tidsspenn enn vi har prøvd før, og et håp om at elevene ville utvikle en mer profesjonell holdning ved å få tettere kontakt med arbeidslivet.

Jeg mener det er viktig for god yrkesopplæring å ha tett kontakt med praksisfeltet. Det gir både elever og lærere mulighet til å holde seg oppdatert på faget og sikrer næringslivet rekruttering av arbeidskraft. Jeg ønsket derfor i dette prosjektet å se om jeg, sammen med elevene og yrkesfaglærere, kunne klare å skape samarbeid med flere bedrifter og institusjoner slik at elevene kunne få mer tid ute i arbeidslivet. Kanskje også elevene fikk større mulighet til å utvikle sine mellommenneskelige evner ved å jobbe tettere i kontakt med det virkelige arbeidslivet og utvikle sine sosiale ferdigheter i tillegg til de faglige? Gjennom aksjonsforskning som metode ville jeg prøve å finne ut hvilke muligheter og utfordringer en slik ordning ville gi. Vi måtte klare å skape en samarbeidsform som ga utbytte for alle parter. Skulle vi etablere praksisplasser for årene framover, måtte også de som jobbet i bedriftene og i institusjonen bli fornøyd.

1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Et hovedanliggende i dette prosjektet ble å finne ut om det i det hele tatt var mulig å få til en organisering med utvidet tid for elevene i bedrifter og i institusjon, hvordan dette kunne gjennomføres og hvilket læringsutbytte dette ville gi elevene kontra ordinær praksis på skolen. Ville dette kunne styrke opplæringen og bidra til en mer yrkespedagogisk virksomhet, å utvikle elevens yrkeskompetanse? Hva kunne vi oppnå med et tettere samarbeid? Dette er et område hvor det er forsket lite på og publisert lite om, noe jeg kommer tilbake til.

Jeg følte spenning og nysgjerrighet over hva som ventet meg og hvordan dette skoleåret skulle bli.

1.2.1 Presentasjon av problemstilling og forskerspørsmål

Problemstillingen ble som følgende:

«Hvordan kan elever, yrkesfaglærere og veiledere utvikle en yrkesrelevant læring for hudpleieelever ved praksisopplæring i bedrift og institusjon?»

For å få belyst elementene som er vesentlige i denne problemstillingen, har jeg fokusert på følgende forskerspørsmål:

- Hvordan opprette samarbeid med bedrifter og legge til rette for praksisgjennomføring i bedrift og institusjon?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i bedrift og hvordan bidro dette til læring for aktørene?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i institusjon og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

Først og fremst så måtte vi klare å skaffe gode praksisplasser til elevene og finne ut av hvordan vi skulle løse det praktiske med gjennomføringen av praksis i bedrift. Ville det i det hele tatt være mulig å skaffe nok bedrifter og hvordan skulle vi få til gode rammer for elevenes læring? Det ble også viktig å se på hvilke muligheter prosjektet kunne bringe med seg, men like viktig å se på utfordringer, evaluere og forbedre underveis.

1.2.2 Presisering av problemstilling og forskerspørsmål

Med praksis i bedrift mener jeg elevenes praktiske læringsarbeid ute i ordinære hudpleieklinikker. Med uttrykket institusjon, så mener jeg den hudpleieklinikken vi bygde opp ute i institusjon på grunn av mangel på praksisplasser ute i ordinære hudpleieklinikker. Derfor ble det to like forskerspørsmål, på to ulike arenaer.

Begrepet læring knyttes her opp mot elevenes utbytte av en ny organisering, og hvordan denne organiseringen kan bidra i deres utvikling av yrkeskompetanse. Ulike perspektiver på læring og yrkespedagogikk vil det videre redegjøres for i kapitel 4.

Aktører bruker jeg som en fellesbetegnelse på alle aktive deltakere i prosjektet. Dette dreier seg om elever, yrkesfaglærere og veiledere i bedriftene og i institusjonen. Jeg valgte uttrykket aktør, for jeg forbinder begrepet med aktivitet og medvirkning, noe jeg ønsket fra partene i prosjektet. Dette støttes av Bø og Helle (2002) som har definert begrepet og beskriver aktør som en person som er «handlende og målsøkende, aktiv deltakende, konstruerende, tolkende og villende» (Bø & Helle, 2002, s.12).

Det varierer hvor jeg bruker fellesbetegnelsen, innimellom er det naturlig å omtale aktørene som elever, lærere og veiledere.

De fire veilederne i hudpleieklinikkene er utdannet hudpleiere. De har også lederansvar, og tre av dem er eiere av hudpleieklinikken. I institusjonene har vi ingen hudpleier, så veilederen der har annen helsefaglig bakgrunn. Hennes rolle er kulturvert på helsesenter/sykehjem. Derfor har hennes rolle blitt litt annerledes enn den har vært for hudpleierne i bedriftene. Hun har dermed ikke kunnet hjelpe elevene med den faglige delen av opplæringen på samme måte som de øvrige veilederen, men mer med den sosiale. Det som har dreid seg om praktiske løsninger av oppdragene i institusjonen, eksempler på dette er informasjon om brukere for å sikre en trygg behandling og hjelp til å organisere dagen. Elevene har hatt tilgang på faglig veiledning fra yrkesfaglærer som har vært innom institusjonen for oppfølging av elevene.

Gjennom rapporten refererer jeg til 3 ulike hudpleieklinikker. En av klinikkene er skolens klinikk. Det er verkstedet hvor vi utøver den praktiske delen av faget inne på skolen.

Klinikken brukes både til Programfag og Yrkesfaglig fordypning (YFF) med faglærer. Dette er et stort rom med 12 behandlingskabinetter. I tilknytning til denne har vi et laboratorium, vaskerom, resepsjon, garderøber og toaletter. Vi prøver å skape realistisk læring ved at elevene trener seg opp på ulike behandlinger. Etter at elevene har trent på hverandre en stund, tar de imot betalende klienter som har bestilt time til ulike behandlinger. I denne klinikken jobber også elevene på vg2 YFF med metoden ungdomsbedrift. Dette er også en viktig del av vår praksis på skolen. Det er ikke en del av dette aksjonsforskningsprosjektet, men blir mot slutten av rapporten en referanseramme som jeg kan sammenligne funn fra dette aksjonsforskningsprosjektet opp mot, ved å gjøre en vurdering av om ny organisering av praksis gir en forbedring av opplæringen og bedre yrkesrelevans.

De bedriftsklinikkene jeg refererer til er de ordinære hudpleieklinikkene som elevene er utplassert i ute i næringslivet.

Klinikken i institusjon, er den klinikken som vi har bygd opp og drifter på et sykehjem. Her gjør elevene behandlinger på både brukere og ansatte og har ansvar for alt i den daglige driften av klinikken. Dette inkluderer planlegging av behandlinger, oppdekking, hygienearbeid, mottakelse av klienter, gjennomføring av behandlinger og dagsoppgjør. Elevene har også ansvar for å si fra om det mangler noe de trenger av utstyr. I denne praksisen må elevene jobbe på egenhånd, men får veiledning fra yrkesfaglærer med jevne mellomrom. De har ikke en hudpleier lett tilgjengelig, slik som elevene som har praksis i hudpleieklinikk. Disse elevene må derfor i større grad arbeide selvstendig. Dette blir det redegjort for mer detaljert under gjennomføringsfase for elevene som var i institusjon (Kap. 7.3).

Både hudpleieklinikkene (reelle bedrifter) og hudpleieklinikken som vi bygde på institusjon er læringsarenaer som dette aksjonsforskningsprosjektet dreier seg om, selv om deler av opplæringen fortsatt foregår på skolen. Det som skiller dette prosjektet fra vår «ordinære» organisering er at deler av praksisopplæringen foregår utenfor skolen, men elevene har fremdeles teoriundervisning på skolen i tillegg til noe praksisundervisning. Hovedfokuset i prosjektet dreier seg om hva dette tillegget (med praksis ute i bedrift og institusjon) gir av muligheter, utfordringer og læring for elevene. Hvilket utbytte lærere og veilederne har er også en del av prosjektet, men er ikke gitt like mye rom som elevenes rolle.

1.3 Forforståelse

Da jeg tok hudpleieutdanning i 1991/1992, hadde jeg en engasjert faglærer som hadde en god porsjon yrkesstolthet. Hun kjempet for fagets seriøsitet og var aktiv i foreningsarbeid. Jeg husker hun var opptatt av at hudpleieren skulle få en beskyttet tittel. Noe som smittet over på oss som elever.

Vi hadde ikke mye praksis ute i bedrift på den tiden. Jeg var utplassert i to uker, og var så heldig at denne utplassering førte til jobb etter hvert. Slik husker jeg det var for flere av medelevene mine også. Jeg husker følelsen av å komme meget uforberedt ut i arbeidslivet. Virkeligheten var hard, mye hardere enn jeg hadde forestilt meg. Jeg brukte lang tid på å bli rutinert. Vi hadde den gangen et kortere utdanningsløp enn i dag. De første tre årene jeg jobbet i hudpleieklinikk husker jeg som læring og atter læring. På skolen hadde vi lært oss noen grunnleggende behandlinger, og vi øvde på «vanlige» kunder. Vi ante lite om hva som

møtte oss da vi kom ut i arbeidslivet. Jeg var mer eller mindre i sjokk de første ukene på jobb. Spesielt over det høye tempoet.

I den perioden jeg var selvstendig næringsdrivende med egen hudpleieklinikk sa jeg aldri nei til å ta imot elever i praksis, da jeg selv har erfart hvor viktig det er å komme ut å få erfaring. Jeg hadde også i en periode før jeg startet for meg selv jobbet tre år i skolen og var opptatt av at disse ungdommene må få prøve seg i arbeidslivet.

Nå har jeg jobbet i skolen igjen siden 2005, og det tok ikke lang tid før jeg begynte å etterlyse mer samarbeid med arbeidslivet, som jeg nylig hadde vært en del av. Avstanden var like stor som den var da jeg selv gikk på skolen. Etttersom årene har gått har jeg blitt mer og mer sikker på at noe må gjøres. Det «virkelige» arbeidslivet kan by på ting som vi ikke kan klare å vise elevene på skolen. De trenger realistiske settinger, de trenger å se hvordan hudpleierens arbeidsdag virkelig er. Eksempelvis så er tempoet et helt annet og hudpleierne jobber mer med salg og markedsføring, da dette er en vesentlig del av inntekten. I tillegg får elevene en mulighet til å se hvordan arbeidsfellesskapet fungerer i en hudpleieklinikk, og kanskje i større grad bli klar over nødvendigheten av punktlighet og god oppførsel.

Jeg har så langt i min lærergjerning hørt mange gode historier fra elevenes praksis ute, og sett mange gode eksempler på elever som har opplevd læring og mestring. Jeg har derfor de siste årene, gradvis prøvd å øke elevenes praksistid ute i hudpleieklinikker. I dette arbeidet har jeg støtt på mange utfordringer. Med denne masteroppgaven fikk jeg en mulighet til å prøve å utvikle dette videre.

1.4 Tidsplan

Jeg var for skoleåret 2016/2017 kontaktlærer for vg3 hudpleier. Klassen hadde 12 elever. Min plan var at 6 av elevene skulle få være ute i praksis to hele dager i uka gjennom hele skoleåret. I tillegg planla jeg at de skulle ha to hele uker før jul og to hele uker på våren. Hvordan elevene ble aktører i prosjektet redegjør jeg for i kap.7.1. Dette er også nevnt i kapittel 2.1.1.

På de to dagene elevene skulle være ute i praksis, hadde de andre elevene som var inne på skolen, praksis i skolens hudpleieklinikk. Elevene som deltok i prosjektet fikk da med seg skoledager hvor vi hadde innlæring av nye behandlinger og teori. Jeg startet opp prosjektet med elevene så fort som mulig etter skolestart og planen var at det skulle avsluttes i god tid før eksamen i juni 2017. Planen ble justert underveis, ettersom vi gjorde oss erfaringer og måtte gjøre noen endringer.

Prosjektet var i utgangspunktet ment å dreie seg om praksis i bedrifter, men etter hvert som vi møtte på utfordringer og ikke fikk så mange plasser som vi ønsket, utløste det en nye idé, noe som resulterte i at vi involverte praksis på institusjon også.

På slutten av skoleåret gjennomførte jeg avsluttende samtaler og intervjuer. I det siste året av masterutdanningen benyttet jeg tiden til å analysere og bearbeide datamateriale, og jobbet med å dokumentere arbeidet i prosjektrapporten. Innsamling og bearbeiding av data har også skjedd kontinuerlig gjennom prosessen. Prosjektrapporten er ferdigstilt våren 2018.

1.5 Metodologisk tilnæringsmåte

Jeg gjennomførte prosjektet som et aksjonsforskningsprosjekt, og elevene, yrkesfaglærerne og veilederne i praksis var medvirkende aktører gjennom prosessen.

Jeg har spesielt vært inspirert av aksjonsforskeren Hilde Hiim og hennes aksjonsforskning om relevant, praksisbasert yrkesutdanning (Hiim, 2013). Mitt prosjekt er også et paraplyprosjekt i Hiim og Schwenckes pågående aksjonsforskningsprosjekt om relevant yrkesutdanning. Jeg har deltatt i dette prosjektet gjennom masterstudiet (OsloMet - storbyuniversitetet, 2018).

Hilde Hiim er professor i pedagogikk, og Ewa Schwencke er førsteamanuensis ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning OsloMet – storbyuniversitetet.

Aksjonsforskningsprosjektet det dreier seg om i denne rapporten, omhandler en ny måte for oss å organisere praksisopplæring på. Dette for å se om det kunne føre til en mer yrkesrelevant opplæring. Vi var avhengig av å ha dialog og refleksjon rundt de ulike aksjonene, med alle involverte parter. Dette vil jeg beskrive nærmere i metodekapitlet. Jeg samlet et variert datamateriale som bestod av elevlogger, møtereferater, notater fra observasjoner, telefonsamtaler og intervjuer. Disse ble analysert kontinuerlig, da all informasjonen jeg fikk var viktig for å kunne gjøre endringer og tiltak underveis i prosessen. Det første steget i prosessen ble å knytte kontakter med aktuelle bedrifter, gi informasjon og skape gode rammer for samarbeid. Demokratisk medvirkning er et viktig grunnprinsipp i et aksjonsforskningsprosjekt hvor hensikten er å bruke aktørenes erfaringer til å utvikle ny læring og innsikt (Hiim, 2010, s. 40).

I metodekapitlet forklarer jeg mer om aksjonsforskningstilnærmingen.

1.6 Teoretisk ramme

Det vil for meg i dette prosjektet være viktig å ha fokus på utvikling av yrkeskompetanse og elevenes læring gjennom praksis. Yrkesdidaktikk og yrkespedagogiske prinsipper vil også bli belyst. Jeg har valgt å ha fokus på Illeris teorier om læring, Lave & Wengers teorier om situert

læring og praksisfellesskaper og Dreyfus & Dreyfus kompetansemødel. Funnene i prosjektet blir drøftet opp mot disse teoriene.

1.7 Sammenlignende forskning

Det har vært vanskelig å finne tidligere forskning som kan sammenlignes med aksjonsforskningsprosjektet mitt. For hudpleierfaget ligger det få forskningsprosjekter ute i databaser. De jeg har funnet har problemstillinger som ikke kan knyttes direkte til det jeg har jobbet med, men inneholder elementer som kan ligne og har interesse for mitt arbeid. Flere av disse prosjektene omhandler for eksempel metoden ungdomsbedrift og organisering rundt faget Yrkesfaglig fordypning. Jeg får i disse en bekreftelse på at flere av skolene som utdanner hudpleiere har den samme utfordringen som vi har når det gjelder å få gode praksisplasser ute i bedrifter. F.eks. Kari Grønli sin masteroppgave med problemstilling «*Hvordan kan det tilrettelegges for en helhetlig og praksisnær opplæring i hudpleiefaget, som utvikler grunnleggende yrkeskunnskap?*» (2011) Her nevnes disse utfordringene. I flere tilfeller blir praksisplassene mer en oppbevaring, enn å gi reelle læringssituasjoner. I denne nevnes også samarbeid med bo- og aktivitetssenteret (institusjon) som en mulig samarbeidspartner for skolen og elevene, men da i form at en «enklere praksis» (Grønli, 2011, s. 10, 13 og 16). Noe som vi i vårt prosjekt har tatt et steg videre ved å innrede og lage et rom som ligner på et behandlingsrom for hudpleie. Grønli's prosjekt bekrefter noen av de samme utfordringene som vi står overfor i vår skole. De har fokus på programfag og YFF for vg2, mens i vårt prosjekt er hovedfokuset på programfag for vg3 hudpleier.

Linda Sjo Bråthen (2015) har skrevet masteroppgaven; «*Helhet og sammenheng mellom skole og praksis – Alternativ Vg3 i skole – salgafaget*», som kanskje er det jeg har funnet som ligger nærmest det jeg har jobbet med. Dette er for salgafaget som ordinært er et lærefag, men hun har hatt et aksjonsforskningsprosjekt for elever som har hatt alternativt vg3 i skole, og med utplassering i bedrift. Det er likhetstrekk mellom oppbygning av dette aksjonsforskningsprosjektet og det jeg har jobbet med. Jeg ser mange likhetstrekk mellom oppfølging av elever i bedriften og loggskrivning. Jeg ser også at noen av utfordringene som har dukket opp underveis har likhetstrekk. Dette handler om f.eks. variasjoner i arbeidsoppgaver og balansen mellom elevenes utbytte og bedriftens nytte (Bråthen, 2015, s. 91).

Jeg synes det var vanskelig å finne forskning som var relatert til organisering av praksisopplæring på vg3 hudpleier. Jeg prøvde i første omgang å søke selv, og benyttet meg

av veldig mange ulike begreper som kunne knyttes til faget mitt. Eksempler på søkeord jeg har brukt; praksis, hudpleiefag, hudpleier vg3, praksis og hudpleie, yrkesopplæring, opplæring, bedrift, yrkesopplæring og praksis, ungdomsbedrift og relevant yrkesopplæring. For sikkerhetsskyld bestilte jeg meg time på biblioteket på HIOA hvor jeg fikk god hjelp av bibliotekar. Han hjalp meg til å utvide søkene mine, og vi søkte både nasjonalt og internasjonalt via flere ulike databaser. Jeg kunne konkludere med at det er lite forskning på feltet. Noe som sier meg at arbeidet jeg holder på med er viktig og nødvendig for utvikling av faget og kanskje også inneholder et snev av innovasjon. Delen med etablering av hudpleieklinikk i institusjon er spesielt for vårt prosjekt.

1.8 Begrepsavklaring

Gjennom prosjektrapporten bruker jeg praksisbegrepet mye. Utrykket praksis, og hva man legger i dette, kan romme mye. I dette prosjektet så rommer praksis elevenes læringsarena i bedriftene og institusjonen. Her utfører de ulike arbeidsprosesser og forhåpentligvis øker de sin yrkesfaglige kompetanse på både det faglige og personlige plan. De utfører praktisk arbeid i denne praksisen. Praktisk arbeid rommer arbeidsprosedyrer og bruk av utstyr, altså det henger sammen med bruk av kroppen og finmotorikk. Praksis omfatter også helt klart det kognitive. Det rommer et arbeidsfellesskap og den kulturen som dette arbeidsfellesskapet har. Jeg tenker ikke at praksis utelukker teori, da teorien ligger bak mye av det praktiske vi gjør, og det praktiske kan være et grunnlag for utvikling av kunnskap. Den teoretiske delen av faget gis ikke stort rom i dette prosjektet.

I hverdagen bruker vi på skolen begrepet «praksis inne» for opplæring som foregår i skoleklinikken og vi har en tendens til å si «praksis ute», når elevene er ute i bedrifter og har opplæring/praksistrening. Her gjelder også praksis ute – institusjonen.

Jeg er nok inspirert av teoretikerne som jeg har brukt i prosjektoppgaven, eller det blir mer presist å si at det jeg mener rommer praksisbegrepet er gjenkjennelig i disse teoriene.

Etienne Wenger (1998) beskriver praksis, slik jeg tolker det som en type kollektiv læring, hvor mennesker deler en praksis. I dette prosjektet; for eksempel de som jobber sammen i hudpleieklinikkene. Denne praksisen er bygd opp av hudpleierne som jobber der og er utviklet over tid. Innenfor praksisfellesskapet skapes retningslinjer eller normer for hvordan fellesskapet fungerer. Dette inkluderer for eksempel sosial tilhørighet på arbeidsplassen, og hvilke roller de ulike hudpleierne har. Hvor lenge den enkelt har vært i bedriften kan for eksempel være avgjørende for rollen, slik jeg tolker det. Det kan for eksempel være uskrevede regler om hvem som bruker de ulike rommene og utstyr. Hvordan læring og kompetanse

kommer til uttrykk kan også være ulikt i ulike praksisfellesskap. Slik jeg tolker Wenger (1998), oppfatter jeg at han beskriver begrepet praksis til å dreie seg om handling, og at det inkluderer det sosiale i tillegg til kunnskaper og ferdigheter. Derfor kan man ikke se på praksis og teori som antonymer (Wenger, 1998, s.59-66).

«Engagement i praksis involverer alltid hele personen, både handlen og viden på samme tid. Såkaldt manuel aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke kropløs» (Wenger, 1998, s. 62).

Illeris (2009) snakker om læringens tre dimensjoner, hvor samspilldimensjonen er en vesentlig del. Denne dimensjonen omfatter samarbeid og kommunikasjon som vesentlig for læring. Jeg tolker dette til å være en type praksis hvor den lærende møter mennesker, utstyr og arbeidsprosesser i omgivelsene sine (Illeris, 2009. s.108). Disse teoriene kommer jeg nærmere inn på under kapittel 4.0.

1.9 Oppbygning av rapporten

I dette underkapitlet vil jeg gi en oversikt og forklaring over hvordan oppgaven er bygd opp. Jeg har valgt å strukturere rapporten med en detaljert innledning, da jeg anser dette som nødvendig for å sette leseren godt inn i prosjektets bakgrunn. Kapittel 2.0 er en ren presentasjon av aktører og faser i aksjonsforskningsprosjektet, og det neste kapitlet tar for seg yrket, rammer og styringsdokumenter. Videre presenterer jeg teoretiske perspektiver, forskningsdesign, metode og analyse. Aksjonene vil bli presentert i kapittel 7. Aksjon 1, som er forberedelsesfasen, er felles for praksis i bedrift og institusjon. Så har jeg i aksjon 2 valgt å gjøre to parallelle aksjoner, det betyr at jeg har en aksjon 2 for bedrift (de som hadde praksis i ordinære hudpleieklinikker) og en aksjon 2 for institusjon (de som hadde praksis i hudpleieklinikken som vi bygde opp i institusjon). I tillegg kommer en aksjon 3 for bedrift. Dette er et omfattende kapittel. Her blir gjennomføring, tiltak og funn gjennom de ulike aksjonene fremstilt sammenhengende, med drøfting underveis og til slutt. I kapittel 8 kommer en konklusjon på problemstillingen og veien videre.

Når det gjelder sitering med sidetall så har jeg valgt å konsekvent bruke dette gjennom hele oppgaven med unntak av deler av drøftingsdelen hvor jeg anvender teori som er brukt tidligere, selv om jeg flere steder gjengir teorien med egne ord og tolkninger. Dette for at det skal være enkelt for leseren å gå tilbake til kildene mine. Direkte sitater er angitt etter de formelle kravene. I drøftingen bruker jeg stort sett teorier som er redegjort for tidligere i oppgaven, derfor synes jeg det var greit å ikke ta med sitering her, men jeg har valgt å bruke

sidetall de gangene jeg nevner noe i drøftingen som ikke er presentert tidligere i oppgaven. Jeg synes dette ble mest ryddig.

2.0 Presentasjon av aktører og faser

Jeg har i dette prosjektet et ønske om at vg3 hudpleier skal få muligheten til økt mengde praksis ute i hudpleieklinikker, og et ønske om å endre organiseringen av opplæringen på vg3. Jeg valgte å gjøre dette gjennom et aksjonsforskningsprosjekt, da det dreier seg om å få til utvikling og endring gjennom tett samhandling med de involverte aktørene (Halvorsen, 2008, s. 82). I mitt prosjekt dreide det seg om samarbeid med elever, yrkesfaglærere, meg som forsker og leder av prosjektet og hudpleiere ute i bedriftene og veilederen i institusjon. Jeg velger i det videre å betegne disse for aktører når de nevnes samlet. Aktørbegrepet er valgt, da dette signaliserer at personen er handlende og målsøkende. Dette harmonerer med prinsippet om demokrati og medvirkning i aksjonsforskning. I aksjonsforskning er det vanlig at aktørene er aktivt med i alle faser i prosjektet. Grunntrekkene i prosessen dreier seg om disse fasene: forberedelsesfase, handlings- eller gjennomføringsfase og refleksjonsfase (Hiim, 2010, s. 20). Aksjonene vil jeg redegjøre for i kapittel 7.

2.1 Aktører i prosjektet

Aktører i prosjektet var i utgangspunktet seks elever, to yrkesfaglærere, fire veiledere i bedrifter, en veileder i institusjon, avdelingsleder og min rolle som forsker/yrkesfaglærer (leder av prosjektet). Etter hvert som prosjektet utviklet seg, ble også flere av elevene i vg3 hudpleier involvert samt en del av elevene på vg2 hudpleiefag. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

2.1.1 Elevene

Elevene som deltok i prosjektet valgte selv å være med. Hvordan dette har foregått vil jeg redegjøre for i kapittel 7.1 forberedelsesfasen. Ved at de selv valgte å delta, kunne slå positivt ut på motivasjonen for å gjennomføre de ulike delene av prosjektet og de oppgaver som naturlig ville medfølge.

Siden det ikke ble lagt inn noen andre kriterier for deltakelse, som for eksempel elever med høy eller lav karakterinnang eller fravær, ville det være litt tilfeldig hvilke forutsetninger elevene hadde for læringsutbytte, og i hvilken grad de vil delta og være aktive i prosessen. Jeg tenkte det kunne dukke opp elementer underveis som kunne påvirke motivasjonen. Dette hadde jeg mulighet til å fange opp i logger underveis og i samtaler med elevene. Dette kunne for eksempel være om eleven trivdes i bedriften den var utplassert i eller hvilke

arbeidsoppgaver eleven hadde. Det er også alltid en viss spenning rundt det å møte nye mennesker og forholde seg til kollegaer på en praksisplass.

Alle elevene som deltok har gjennomført vg2 hudpleiefag og bestått eksamen og har karakterer i alle fag, de har derfor et visst kunnskap og erfaringsgrunnlag for å få utbytte av praksis i bedrift.

2.1.2 Yrkesfaglærere

Det var to andre yrkesfaglærere som var involvert i klassen, men det var i hovedsak jeg som hadde oppfølgingsansvar for elevenes praksis. Yrkesfaglærernes rolle i prosjektet ble i hovedsak å observere elevene og følge deres faglige utvikling og være en samtalepartner for meg. Det ble ikke så enkelt å involvere de andre lærerne som jeg hadde tenkt. Den ene yrkesfaglæreren gikk av med pensjon halvveis inn i skoleåret og den andre ble langtidssykemeldt. Vikarene vi fikk inn hadde andre jobber i tillegg og fikk ikke involvert seg i prosjektet utover den nødvendige informasjonen de fikk av meg underveis. De var ikke ute på praksisbesøk, og leste ikke logger, men hadde mulighet til å observere elevene og samtale med elevene på praksisdager og i undervisning på skolen. Min største sparringspartner av lærerne i prosjektperioden ble kontaktlæreren for vg2 elevene våre. Hun ble mer involvert på slutten av prosjektperioden, da vg2 elevene fikk ta del i praksis i institusjonen.

Det er også viktig å påpeke at læring for lærerne også er en vesentlig del av prosjektet, da dette aksjonsforskningsprosjektet forhåpentligvis vil gi nye retninger for hvordan praksisopplæringen bør organiseres i årene som kommer. Jeg forventet at jeg som lærer og forsker skulle få nye perspektiver.

2.1.3 Veiledere i praksis

Hvor mye erfaring hudpleiere ute i hudpleieklinikkene har når det gjelder å veilede elever vil variere. Årsaken til dette kan være at det ikke er tradisjon for opplæring i bedrift i dette faget. De har hatt elever, men det har da vært i kortere perioder.

Det fantes ingen innarbeidede rutiner som vi kunne bruke i samarbeidet og det ville være snakk om utprøving basert på samarbeid med partene i prosjektet. Hudpleiere har ofte god relasjons- og kommunikasjonskompetanse siden de er avhengige av å yte god service for å ha et godt kundegrunnlag. Denne kompetansen kan være en fordel da de skal veilede elever.

Ute i institusjonen hadde ikke elevene en hudpleier tilstede som kunne hjelpe dem med faglige spørsmål, men en kulturvert med annen helsefaglig bakgrunn. Hun har erfaring med veiledning av elever, da institusjonen tar imot elever fra Helsefagarbeider og

sjukepleierstudenter på avdelingen. Hun kunne hjelpe elevene med praktiske ting vedrørende rom, utstyr og brukere. Jeg som yrkesfaglærer var også innom jevnlig for å følge opp elevene.

2.1.4 Avdelingsleder og rektor

Avdelingsleder og rektors rolle i prosjektet er at de har godkjent om jeg kan gjøre dette aksjonsforskningsprosjektet på min skole og med egne elever. Dette har de samtykket til. Utover dette så har avdelingsleder være involvert på den måten at jeg har rapportert underveis om utviklingen i prosjektet, og hun har tatt avgjørelser rundt de økonomiske rammene i samarbeid med meg. Dette dreier seg om godkjenning av priser for behandlinger ute i institusjonene og hvilket budsjett vi har for innkjøp av varer. Hun har også oversikt over skolens partnerskapsavtaler og kontakt med skolens samarbeidspartnere i kommunen. Resultatene fra prosjektet vil være et viktig innspill til organisering av faget framover og avdelingsleder er interessert i dette.

2.1.5 Forsker og lærer

I dette aksjonsforskningsprosjektet så hadde jeg en dobbelt rolle. Jeg har vekslet mellom å være lærer og forsker. Det er også jeg som har ledet aksjonene, vært pådriver og sørget for at prosjektets ulike faser ble gjennomført. Selv om jeg sørget for at de ulike aktørene hadde medvirkning i prosessene, så var det jeg som samlet informasjonen og ledet prosessen. Elevene hadde stor innflytelse og de tok avgjørelser sammen med meg og veilederne. Deres innflytelse kom til uttrykk når vi gjennomførte refleksjonssamtaler eller i logg. De fikk muligheten til å si noe om hva som fungerte bra og hva de ønsket endringer på. De hadde også muligheter til å påvirke arbeidsdagene sine i samarbeid med veileder.

I tillegg måtte jeg kunne distansere meg fra min rolle som leder av prosjektet og pådriver, jeg skulle også kunne vurdere alt materiale jeg fikk samlet inn, på en forsvarlig måte og presentere disse funnene med alt det innebar av forskningsetiske retningslinjer.

Jeg har jobbet som faglærer i vg2 hudpleiefag og vg3 hudpleier i til sammen ca. 15 år, i mange av disse årene har jeg vært kontaktlærer. Jeg fullførte i 2009 en bachelor i yrkesfaglærer helse- og oppvekstfag. Jeg har fått med meg Reform 94 og Kunnskapsløftet og endringer reformene medførte for faget. Jeg har også mange års yrkeserfaring fra å jobbe som hudpleier selv, både som ansatt i hudpleieklinikk og som selvstendig næringsdrivende. Jeg mener derfor selv at jeg hadde relevant erfaring og kunnskapsgrunnlag for å kunne lede dette aksjonsforskningsprosjektet. I min jobb som lærer har jeg også opparbeidet meg kompetanse

på relasjoner som ville komme godt med gjennom prosessen da det var mange parter som skulle samhandle. Forskerrollen vil bli diskutert videre under metodekapitlet.

2.2 Fasene – Tidsplan

Dette var den overordnede planen for fasene i prosjektet:

Faser i prosjektet	Hendelser	Tidsperspektiv
Aksjon 1: Informasjons- og etableringsfase for bedrift og institusjon.	<p>Informasjon om prosjektet til elevene, invitasjon til deltakelse.</p> <p>Etablere kontakt med bedrifter og gi informasjon.</p> <p>Planleggingsmøte med elevene. Mål og innhold.</p> <p>Oppstartsmøte med elev, yrkesfaglærer og bedriftskontakt/veileder</p> <p>Innredning av hudpleieklinikk i institusjon.</p>	Våren, sommeren og høsten 2016
Aksjon 2: Oppstart av praksis i <u>bedrift</u>	<p>Gjennomføre praktiske arbeidsoppgaver og skrive logg.</p> <p>Oppfølging/samtaler</p>	Høsten 2016 og fram til januar 2017. Refleksjon underveis.
Parallell aksjon 2: Oppstart av praksis i <u>institusjon</u>	<p>Gjennomføre praksis og skrive logg.</p> <p>Oppfølging/samtaler</p>	Analyse av logger, elevmøter. Samtaler med bedriftskontakt og yrkesfaglærer. For institusjon november til juni.
Aksjon 3: Videre gjennomføring av praksis i bedrift.	<p>Videre praksis i bedrift med endringer etter evaluering av aksjon 2</p> <p>Logger og oppfølging</p>	Vinteren 2017
Avsluttende refleksjonsfase Bedrift og institusjon	Analyse av logger, intervjuer med elever, bedriftskontakter, og yrkesfaglærere	Våren 2017
Dokumentasjon og rapportskrivning	Bearbeiding av materiale	Levering våren 2018

Kort kommentar til planen: Gjennomføringsfasen ble noe annerledes enn jeg hadde sett for meg. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at vi skulle gjennomføre flere gruppesamtaler med elevene som deltok i prosjektet underveis, og at det skulle foregå mye mere aktivitet sammen. Slik ble det ikke helt. Dette fordi det ble veldig store forskjeller på gjennomføringen for hver enkelt på grunn av situasjonen i de ulike bedriftene. Det ble derfor mange ulike avtaler for praksis og gjennomføring for hver enkelt elev i de ulike bedriftene og i institusjonen. Den

største delen av samarbeidet ble mellom meg (yrkesfaglærer og forsker) enkelteleven og veileder i praksis.

Samarbeid med bedrifter og institusjon har fortsatt inn i skoleåret 2017/2018, men dette er ikke tatt med som en del av aksjonene i denne prosjektrapporten, men nevnes under veien videre i kapittel 8.

2.3. Elevenes individuelle planer og gjennomføring

Det ble laget en hovedplan for arbeidsdager i prosjektet. Dette var et utgangspunkt med dager som kunne passe fra skolen sin side, med tanke på andre hensyn som skulle tas på årsplanen som halvårsprøver og annet opplegg, som krevde at hele klassen var inne på skolen. Denne tok jeg med til bedriftene da vi gjennomførte oppstartsamtale og gjorde justeringer ut fra hva som passet i bedriftene. De var fleksible og rettet seg etter denne planen. I institusjonen var de meget fleksible, vi kunne komme så ofte vi ville. For enkelte elever måtte vi etter hvert justere på arbeidsdagene. Vi brukte den samme planen for å krysse av på, slik at bedriftene, elevene og lærer hele tiden hadde god oversikt på hvilke dager elevene skulle være ute i bedrift og institusjon. Jeg har satt inn en grovkisse av planen under for å illustrere hovedplanen for arbeidsdager ute i bedrift. I den enkelte bedrift hang vi opp en liste med eksakte datoer uke for uke.

Oversikt over aktuelle arbeidsdager i prosjektet
Uke 37 til og med 40, uke 42 til og med 46, uke 1 til og med 7, uke 9 til og med 14 og uke 20: Mandag og tirsdag
Uke 47: Kun mandag
Uke 48, 49, 17 og 18: Mandag til og med fredag
Uke 50 og 51, 16: Kun tirsdag

I det neste kapitlet presenterer jeg yrket og vesentlige rammer og styringsdokumenter som er betydningsfulle for problemstillingen.

3.0 Yrket, rammer og styringsdokumenter

I det forrige kapitlet presenterte jeg aktører og faser i prosjektet, i dette kapitlet ønsker jeg å starte den teoretiske delen av oppgaven med en presentasjon av yrket, og en gjennomgang av læreplanen og andre styringsdokumenter jeg anser som betydningsfulle for problemstillingen.

3.1 Presentasjon av hudpleieryrket

Hudpleieryrket har lange tradisjoner i Norge. Norske kosmetologer og hudterapeuters forbund (NKHF) har helt siden 1935 hatt et håndverkssymbol for hudterapeuter/hudpleiere som har oppfylt forbundets krav til utdanning. Dette har vært et symbol på at du er en godkjent hudterapeut i Norge. Nå har NKHF gått sammen med Fagforbundet og jobber videre for en beskyttet tittel og deres mål er å jobbe for en autorisasjon som helsepersonell og yrkestittelen hudterapeut (Zander, 2017). I læreplanene står det at man oppnår yrkeskompetanse og yrkestittel som hudpleier (Udir, 2008, s. 2). Det har vært store diskusjoner opp gjennom årene rundt hudpleierens mangel på en beskyttet tittel, slik som fotterapeuten som har autorisasjon. Fagforbundet har nå opprettet en egen medlemsklasse i sitt forbund for hudpleiere med utdanning ved offentlig godkjent skole. De som består eksamen blir klassifisert i fagforbundet som offentlig godkjent hudterapeut (Zander, 2018).

Gjennom alle disse årene har det vært en voldsom utvikling innenfor faget både når det gjelder faglig og teknisk utvikling, og også når det gjelder yrkets status i samfunnet. Tidligere var det nok mange som knyttet tjenestene hudpleieren ga til luksus, og at det kun var deler av befolkningen som benyttet denne tjenesten. Dette har endret seg opp gjennom årene, som et resultat av en samfunnsutvikling med et økt fokus på helse og livsstil. Noe som har ført til at faget er blitt mer aktuelt, og etterspørselen etter hudpleiere har økt (Grønli, 2010. s.17-19).

Vanlige arbeidsoppgaver for en hudpleier er ulike behandlinger av ansikt og kropp, kommunikasjon og kundepsykologi, salg og markedsføring, ulike massasjeteknikker, hårfjerning og produktveiledning. Mange av arbeidsoppgavene har sterkt preg av helsefremmende og helseforebyggende art, da hudpleieren kan forbedre livskvaliteten til personer med ulike hudproblemer som for eksempel akne og eksem. Hudpleieren har også en viktig oppgave i å observere hudtilstand og henvise videre til lege ved behov, som for eksempel ved mistenkelige føflekker, eller hårvekstlidelser (Grønli, 2010. s.17-19).

Vanlige arbeidsplasser for hudpleieren er hudpleieklinikker, spa-sentre, parfymier, leverandører for bransjen og innenfor salg. Det har også blitt vanligere at hudpleieren jobber i apotek og innenfor helseinstitusjoner, som for eksempel sykehjem og bofellesskap. Her er det en økende etterspørsel og dette gir hudpleieren flere arenaer å arbeide på (Grønli, 2010, s.17-19).

Hudpleieryrket er et krevende yrke hvor det stilles krav både til høy faglig- og mellommenneskelig kompetanse. Hudpleieren jobber selvstendig og må i mange tilfeller skape sin egen arbeidsplass. Yrket skiller seg fra mange av de andre yrkene innenfor helse- og oppvekstfagene. De fleste hudpleiere har sin arbeidsplass i det private markedet, og de er avhengige av en jevn strøm av klienter for å kunne overleve økonomisk. Det er tøff konkurranse i bransjen og forbrukerne er kritiske og krever kvalitet for det arbeidet de skal betale for (Grønli, 2010, s. 17-19).

Faget er i en rivende utvikling. Man kommer stadig lenger innenfor produktutvikling, og utvikling av ulike apparater til bruk i behandlinger. Dette krever at hudpleieren stadig holder seg faglig oppdatert, men også utvikler kritisk sans. Det er ikke alt på markedet som er like bra, og noe kan også være utenfor hudpleierens kompetanseområde (Kittelsrud & Melbye, 2016. s. 9).

Yrket er styrt av trender i samfunnet og det har i de senere årene kommet mange nye behandlinger som er beslektet med hudpleierens kompetanse, men som er mer rettet mot skjønnhet enn hudhelseperspektivet. Det har blitt vanligere at hudpleieren videreutdanner seg innenfor disse feltene for så å bli mer ettertraktet på markedet. Dette dreier seg for eksempel om vippeextension (sette på øyevipper), negledesign, microblading (en form for tatovering av bryn) og intimvoksing. Andre har kanskje et mer hudhelse perspektiv og videreutdanner seg innenfor for eksempel massasjeteknikker og ulike spesialbehandlinger som ivaretar huden på en mer helsefremmende måte.

Etiske utfordringer i faget går på medias påvirkning på mennesker og hvor langt disse er villig til å gå for å endre på utseende. Det er viktig at elevene utvikler et kritisk syn rundt denne diskusjonen og at de blir i stand til å gjøre gode valg. Noe også formålet i læreplanen for vg3 tydeliggjør; «Programfagene skal videre medvirke til kritisk og etisk tenkning i et samfunn med ulike idealer for utseende. Hudpleierfaget skal medvirke til velvære og helse» (Udir, 2008 s. 2).

Hudpleieren ser ut til å få en viktig rolle også i årene som kommer. Maskiner og teknologi kan ikke erstatte hudpleieren. Mellommenneskelig kontakt og berøring vil aldri gå av moten. Dette vil bli enda viktigere i et teknologisk og digitalt samfunn, hvor mye av kommunikasjon og tjenester foregår uten personlig kontakt.

Det er stor etterspørsel etter hudpleiere i ulike institusjoner, for eksempel på sykehjem. Noe som også funn i vårt prosjekt viser. Denne etterspørsel vil sannsynligvis øke i årene framover, da framtidens eldre er vant til å benytte seg av hudpleierens tjenester.

At yrket er i vekst bekrefter også tall fra Yrkesfaglig utvalg, som viser til at dette var en bransje som i 2013 omsatte for 2 milliarder kroner (Yrkesfaglig utvalg for helse, o. o. v., 2016, s. 34).

3.2 Læreplan i Hudpleierfaget

En meget tydelig hensikt med Læreplanene i Kunnskapsløftet (2006) var å styrke kvaliteten på yrkesutdanningen gjennom yrkesretting og samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Kompetanseplattformer ble utarbeidet. Videre ble læreplanene i fagene utformet med utgangspunkt i beskrivelsene i disse kompetanseplattformene. Som et resultat av dette tar læreplanene utgangspunkt i basiskompetansen i de ulike fagene. Muligheter for spesialisering ble med dette redusert (Hiim, 2013. s.19-21). For faget hudpleier viser det seg at en del av kompetansen som arbeidslivet etterspør er spesialisert. Prinsipper for opplæringen viser til at «det må være et godt samspill mellom skole og næringsliv» (Udir, 2015, s.6) og at dette kan bidra til en virkelighetsnær opplæring som vil gi elevene innsikt i hvilken kompetanse arbeidslivet har behov for og at dette blant annet kan stimulere til engasjement og demokrati (Udir, 2015, s.6).

Som jeg nevnte innledningsvis, så stilles det ingen krav i læreplanen om at praksis i bedrifter er obligatorisk for hudpleiefag. Faglig råd for helse- og oppvekstfag problematiserer dette i sin utviklingsredegjørelse i forbindelse med sine anbefalinger til utdanningsdirektoratets rapport om tilbudsstrukturen i yrkesfagene. Her kommer det fram at mangel på praksis ikke forbereder elevene godt nok til det som møter dem i arbeidslivet. Det sies også i samme redegjørelse at skoler som har hudpleieklinikker er bedre rustet til å møte denne utfordringen, men at utstyrssituasjonen kan være utfordrende og at arbeidsgivere uttrykker at skolene ikke følger godt nok med i utviklingen. Noe som fører til at opplæringen ikke blir i tråd med arbeidslivets krav til kompetanse (Faglig råd, 2016, s. 50-52).

Faglig råd fremhever også at en del av læreplanmålene ikke er konkrete nok, og skaper for store rom for tolkning. Noe som i enkelte situasjoner kan føre til at man unngår opplæring i utstyr som skolen ikke har råd til å investere i. Her mener faglig råd at et tettere samarbeid mellom skole og bransje kunne vært til stor hjelp (Faglig råd, 2016, s. 50-52).

Et dilemma som faglig råd trekker fram, er at en del kompetanse som arbeidsgivere forventer at hudpleieren har er spesialisert, og ikke direkte spesifisert i kompetansemålene. Dette er ofte en tilleggskompetanse av andre områder som er fastlagt i læreplanen. Dette har jeg også hørt fra arbeidsgivere ute i klinikkene. Eksempelvis så står det i læreplanen for vg3: «Elevene skal kunne gi råd om behandling av uønsket hårvekst og bruke ulike arbeidsmetoder og apparater», i læreplanen for vg2 så står det «Elevene skal kunne utføre hårfjerning med ulike depileringsteknikker» (Udir, 2007. s. 5). Målene tilsier at elevene skal lære seg å bruke ulike teknikker for å fjerne hår. På vg2 nivå er det spesifisert at det dreier seg om depilering (som er hårfjerning med voks, napping, trådteknikk eller klipping). På vg3 er det ikke spesifisert annet enn at det brukes ulike apparater. Ved vår skole har vi tolket det dit hen at det skal være en progresjon til vg3 og har derfor inkludert permanent hårfjerning med strøm i opplæringen. Her ser jeg at målformuleringen kan tolkes dit hen at apparater f.eks. kan dreie seg om ulike voksapparater og ikke apparater til permanent hårfjerning. Det er også stor variasjon ute i bedriftene om de tilbyr permanent hårfjerning. Noen klinikkeiere mener at dette må være obligatorisk, mens andre har kuttet det ut. Ute i en del av bedriftene har intimvoksing blitt en viktig tjeneste, og noe flere etterspør som kompetanse hos elevene da de er ferdig på skolen. Læreplanformuleringen gir rom for å tolke dette inn i opplæringen, men det gir også rom for at dette ikke blir tolket inn.

Disse behandlingen jeg setter fram som eksempler blir sett på som en spesialitet som de tilbyr i klinikker, og som mange av arbeidsgiverne sier at de må «lære opp» nyansatte innenfor. Dette signaliserer et behov for å revidere læreplanene. Hvordan opplæring skal kunne tilpasses arbeidslivets behov for spisskompetanse er en av de sentrale problemstillingene i fag- og yrkesopplæringen som blir framstilt i stortingsmelding 20 *På rett vei* (Meld. St. (2012/2013), 2012, s.125). Her vil jeg også referere til ny overordnet del av læreplanen som sier noe om at «opplæring i arbeidslivet skal gi praktisk erfaring og relevant kompetanse, og forberede på de faglige kravene og forventningene som stilles i arbeidslivet» (Udir, 2017, s.17).

Dette er også noe som prosjektet vårt gir noen perspektiver på, ved at enkelte av elevene ble presentert for nye behandlinger og produkter. Denne problematikken argumenterer også godt for hvor viktig det er å få til et samarbeid med bedriftene, slik at vi kan gjøre oppdagelser som kan øke kvaliteten på yrkesopplæringen.

3.3 Framtidas skole

I Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei* (2012) sier regjeringen mye om mål for videregående opplæring framover. Blant annet at skolen må gi «et godt grunnlag for livslang læring» (Meld. St. (2012/2013), 2012, s.105). Et av elementene de har satt i gang for å imøtekomme dette er en gjennomgang av tilbudsstrukturen i videregående opplæring i samarbeid med partene i arbeidslivet (som jeg tar opp i neste underkapittel). Dette ble også bakgrunnen for Ludvigsenutvalget, som skulle se på hvilken kompetansen som vil være vesentlig å vektlegge i framtidas skole. Utvalgets hovedutredning er avgitt i NOU 2015:8 *Framtidens skole*. Jeg har valgt å ta med litt om dette da det setter fokus på endringer som vil være aktuelle i arbeidslivet framover og påvirker også faget som dette aksjonsforskningsprosjektet involverer.

Utvalget mener det i framtiden vil særlig være nødvendig å inneha kompetanse som gjør en i stand til å løse komplekse problemer i samfunn og arbeidsliv. I dette inngår både kognitive, sosiale, praktiske og emosjonelle sider ved læring. Holdninger og etiske vurderinger blir også satt fram som en vesentlig del av læringsprosessen (NOU 2015:8, 2015. s. 7).

Utvalget har lagt vekt på skolens samfunnsoppdrag og mener at den skal forberede og gjøre elevene klare for å håndtere mange sider av livet. Slik som arbeidsliv, organisasjonsliv, hjem og fritid, og videre påvirke til involvering i både lokale og globale utfordringer. Det blir lagt vekt på at elevene skal forberedes på en slik måte at de kan være i stand til bidra til en bærekraftig utvikling i framtida (NOU 2015:8 s. 7-8).

Utvalget vektlegger at for å nå disse utfordringene kreves det et godt samarbeid med arbeidsliv og andre institusjoner.

Det blir i rapporten vist til fire viktige punkter som bør prioriteres i skolen:

- Fagspesifikk kompetanse, som handler om å utvikle kompetanse innenfor sentrale fagområder. I vårt prosjekt dreier sette seg om sentrale arbeidsoppgaver og kompetanse innenfor hudpleieryrket
- Kompetanse i å lære; det vil si at elevene må lære å reflektere over hensikten med det de lærer. De må lære å ta initiativ og arbeide målrettet for å lære å regulere egen tenkning og egne handlinger og følelser. Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulering i alle fag. Jeg håper at prosjektet kan utfordre elevene til å reflektere over egen læring av praksis i bedrift og få et bevisst forhold til hvordan de kan anvende disse erfaringen i sin videre læring og utvikle sine læringsstrategier.

- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Elevene vil måtte mestre ulike former for kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv. Dette henger også tett sammen med problemløsning og samarbeid. Ved å ha praksis på ulike arenaer og møte andre mennesker håper jeg elevene vil utfordres og trenes på disse viktige kompetansene.
- Kompetanse i å utforske og skape – Skolen må tilrettelegge for at elevene utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og å utvikle nye løsninger. Jeg håper elevene skal anvende de nye erfaringene de får til å se nye måter å løse ting på og påvirke til innovasjon og nye ideer, og at de erfaringene de får bidrar til nyskaping og større fleksibilitet. Noe som blir vektlagt som vesentlig i framtidens skole.

Sosiale ferdigheter blir framsatt som meget vesentlig og noe som skal utvikles og anvendes på tvers av fag. Dette er kompetanse som eksempelvis evne til kritisk tenkning, problemløsning, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon og evne til å håndtere utfordringer (NOU 2015:8. s. 8-10).

3.4 Gjennomgang av det yrkesfaglige opplæringstilbudet

Det har i mange år vært en autorisasjonsdiskusjon rundt fagområdet hudpleier, mange hudpleiere har kjempet for å få en mer beskyttet tittel. Jeg kan selv huske at dette var et aktuelt tema da jeg ble uteksaminert som hudpleier i 1992. Det ser nå ut til at det endelig begynner å skje noe på denne fronten. Grunnen til at jeg trekker det fram her, er at dette kan gi konsekvenser når det gjelder organiseringen av opplæringen innen dette faget.

Utdanningsdirektoratet har i sin rapport ved navn «*Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet*» (2016) også kommet med anbefaling om at dette faget må få tettere kontakt med bransjen, og at det bør utarbeides en sertifiseringsordning for hudpleiere som tar utdanning i offentlig skole. Dette for å gi yrket økt status i arbeidslivet. Disse anbefalingene er basert på «*Rapport fra yrkesfaglig utvalg for Helse, oppvekst og velvære – et sammensatt bilde*» (2016). Utvalget kommer der med tall som bekrefter at yrket er etterspurt og at Hudpleie og velværesektoren er en av de bransjene som har sterkest vekst (Yrkesfaglig utvalg, 2016, s.34 og Faglig råd, 2016, s. 51). Det kommer også i denne rapporten fram at Fagforbundet og NHO har innledet et samarbeid for å vurdere om faget skal legges inn under fagopplæring slik at faget blir et lærefag, på lik linje som frisør. Alternativt ønsker de å styrke praksisdelen i opplæringen. Videre står det i redegjørelsen at de skal vente med å jobbe videre med dette, da det er for tidlig i prosessen og ta en avgjørelse for faget (Faglig råd, 2016, s. 51).

Rapporten viser et behov for at det utdannes hudpleiere. Det forventes at behovet holder seg stabilt eller øker svakt (Yrkesfaglig utvalg, 2016, s. 34).

Det er spennende at denne rapporten kom i startfasen av dette aksjonsforskningsprosjektet, den berører det jeg har jobbet med i stor grad, og jeg har deltatt i høringsarbeidet underveis. Det har også skjedd endringer i prosessen underveis. Jeg har valgt å ta med litt om dette, da det berører viktige elementer av problematikken innenfor faget og som også viser noe av kompleksiteten av samarbeid med arbeidslivet.

Gjennom denne prosessen ble det foreslått blant annet at faget hudpleier skulle flyttes til et eget programområde for frisør, hudpleier og blomsterdekorering. Dette ble endret og i høringsutkast som kom 4.05.17 var fremdeles hudpleier under helse- og oppvekstfag. Grupper som sto bak anbefalingene for hud, frisør og blomsterdekoratør er; bransjen, faglig råd for design og håndverk, faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO), yrkesfaglig utvalg for helse, oppvekst og velvære.

En stor utfordring for hudpleiere er at det ikke har noen beskyttet tittel. Et vitnemål gir ikke samme status i arbeidslivet som et fagbrev eller en autorisasjon gjør. FRHO mener at faget ikke passer inn under ordningen som autorisert helsepersonell da de tjenestene som ytes ikke kan kalles helsehjelp. De mener en bransjesertifiseringsordning kan utvikles (FRHO, 2016:52). Jeg er uenig i at hudpleier ikke passer inn under helsefag, og der er jeg ikke alene. Jeg deltok på et seminar for faglærere innenfor hudpleie ved Sam Eyde videregående skole i Arendal i 2017. Faglærere fra de fleste av Norges offentlige hudpleielinjer deltok og vi skrev sammen et hørings svar for faget, hvor vi fortsatt ønsket å tilhøre Helse- og oppvekstfag. I hørings svaret ga vi mange argumenter for hvorfor vi passet inn under helse. Helseperspektivet er sterkt betont i læreplanen gjennom faget helsefremmende arbeid. I formålet i læreplanen står det «Hudpleierfaget skal medvirke til velvære og helse» (Udir, 2008, s. 2). Et eksempel fra kompetansemål er; «Eleven skal kunne drøfte sammenhenger mellom endringer i hud, hår og negler og helse, miljø, levevaner og alder, og utføre forebyggende tiltak og behandling knyttet til hud, hår og negler» (Udir, 2008, s. 3).

Yrkesfaglig utvalg mener det er et stort behov for hudpleiere. Det uteksamineres ca. 200 hudpleiere fra Vg3 i offentlig skole hvert år og 14,2 % av disse gikk over til påbygning til generell studiekompetanse i 2015. Det sier noe om rekrutteringsbehovet (Udir, 2016, s. 74). I tillegg er det også en del som tar utdanningen ved privatskoler. Bransjen mener lenken til arbeidslivet er for svak, når faget er organisert med treårig opplæring i skolen. Det samme

utvalget mener at frisørbedrifter etterspør arbeidskraft med supplerende kompetanse (f.eks. hudpleier utdanning) og at det er en økende etterspørsel i denne delen av velværesektoren. Hudpleiefaget er ikke et «vedheng» på frisør, selv om jeg ser mange fordeler med å samarbeide med frisør. Jeg tror heller at ved å flytte faget til et nytt programområde ville ha svekket rekrutteringen. Da vi i dag ved å være innenfor Helse- og oppvekstfag har et mye bredere elevgrunnlag enn vi vil få i et «smalere» programområde, med færre valgmuligheter. Det er ikke alle som søker vgl som har bestemt retningen sin enda. I og med at det også har blitt en større etterspørsel etter hudpleiere både på institusjoner og på apotek, samarbeider hudpleieren tett med andre yrkesgrupper innenfor helse. Det er like vanlig at hudpleierne jobber i selvstendige hudpleieklinikker eller på Spa som at de er en avdeling i en frisørsalong. Forslaget med å sette hudpleier i programområde med frisør og blomsterdekorering ble ikke vurdert i samarbeide med partene i arbeidslivet, men var et resultat av direktoratets gjennomgang og vurdering av andre utdanningsprogrammer (Udir, 2016, s. 203). Dette synes jeg er for lite grundig gjennomført. De kan ikke trekke konklusjoner for faget hudpleier, ved å gjennomgå andre utdanningsprogrammer. Slik læreplanen i faget er i dag er helseperspektivet sterkt betont, med fokus på forebyggende helsearbeid og helsefremmende arbeid.

Heldigvis ble dette forslaget endret, og i det nye høringsutkastet ligger faget hudpleier uendret under Helse- og oppvekstfag. Det kan godt hende at protester både fra bransjen og lærerne fikk en påvirkning på denne beslutningen. Jeg har redegjort for dette, da det viser at faget hudpleier er under endring, men at vi fremdeles faller mellom to stoler. Hvem skal ta ansvar for å dra i gang en prosess hvor vi inkluderer samarbeid med bedriftene i større grad enn vi gjør i dag? Hvorfor vente med en så viktig beslutning? Alle styringsdokumenter oppfordrer til samarbeid med arbeidslivet, men hvor blir det av rammene for å få det til? Slik det er nå blir hver enkelt faglærers nettverk avgjørende for å få til dette samarbeidet.

I dette kapitlet har jeg presentert yrket, rammer og styringsdokumenter som jeg har sett som vesentlig for problemstillingen i det neste kapitlet går jeg videre til teoretiske betraktninger.

4.0 Teoretisk betraktninger

Dette kapitlet brukes til å sette prosjektet inn i en teoretisk ramme. Jeg har prioritert å ha fokus på læringsbegrepet og dette spesifikt opp mot læring i praksis, og praksisfelleskaper. Kapitlet inneholder også perspektiver på yrkespedagogikk, yrkeskompetanse og yrkesdidaktikk sett i lys av aktiviteter i prosjektet.

Det finnes mange teorier om hva læring er, sett utfra ulike psykologiske og filosofiske fagfelt, og i dette prosjektet er læring knyttet opp mot yrkesopplæring, og spesifikt læring ute på praksisplasser i hudpleieklinikker og i institusjon.

Jeg har i det videre støttet meg på noen teoretikere som nyanserer begrepet læring og læring i et praksisfellesskap, og valget mitt har falt på Illeris, Lave & Wenger og Dreyfus og Dreyfus. Jeg tolker disse opp mot mitt prosjekt og i et yrkespedagogisk perspektiv.

4.1 Illeris og perspektiver på læring

Knud Illeris professor i livslang læring ved Learning Lab Danmark, definerer læring på følgende måte: «enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.» (Illeris, 2009 s.15). Illeris viser til at læring er et komplisert begrep som rommer mye. Han er opptatt av både de sosiale, følelsesmessige og kognitive sidene ved læring i tillegg til det kroppslige og motoriske. Han mener at tilegnelsesprosessen skjer i det enkelte individ som en mental prosess, og denne er under stor påvirkning av de samspillprosesser som er mellom hvert enkelt individ og de materielle og sosiale omgivelsene som individet oppholder seg i. Kort fortalt læring foregår alltid i samspill mellom individ og omgivelser. Omgivelser forstår jeg da som for eksempel Hudpleieklinikken og dets utstyr, prosedyrer som utføres og det involverer bruk av kroppen, hendene og redskaper. Her er også både følelser, tenkning og sanser involvert. Han sier også noe om at læringen skjer over alt hvor vi omgir oss, ikke bare i skolen, men også ellers i dagliglivet og gjennom hele livet (Illeris, 2009, s.15-17).

I dette prosjektet har det kommet tydelig fram i funnene at det er en sammenheng mellom elevenes læring og i hvor stor grad de har fått tilgang til veiledning og utstyr. Rammefaktorer har vært veldig vesentlig. Dette avhenger også av hvor selvstendig elevene har vært, noen er avhengig av å få instruksjoner, mens andre elever er mer selvgående og kan «finne» arbeidsoppgaver selv (dette kommer det mer om i kapittel 7). Jeg er ikke i tvil om at den sosiale faktoren har stor påvirkning, og det å få en trygghet og sosial tilknytning er vesentlig for å kunne få til god læring.

Han mener at læring involverer tre dimensjoner, og at de må ses helhetlig for å forstå læringssituasjonen. Han deler det i den innholdsmessige dimensjonen, den drivkraftmessige dimensjonen og den samspillmessige dimensjonen (Illeris, 2009, s. 38).

4.1.1 Innholdsdimensjonen

Den innholdsmessige dimensjonen dreier seg ifølge Illeris (2009) om kunnskap, forståelse og ferdigheter. Innholdet i det som skal læres. Jeg tolker Illeris dit hen at dette handler om bevissthet rundt egne læringsprosesser, de kognitive prosessene, men også arbeidsprosesser som inkluderer bruk av motorikk og redskaper, altså ferdigheter. Holdninger er også en del av den innholdsmessige dimensjonen. Kan elevene vise høflighet og samarbeidsevner? Det handler om å utvikle innsikt og forståelse, slik at man kan fungere i den omverdenen man er i. For eksempel for elevene i dette prosjektet dreier innholdet seg rundt å utføre og lære arbeidsoppgaver innenfor hudpleiefaget, på den læringsarenaen, eller sosiale omgivelsen elevene var i, noe hver enkelt møtte med ulikt utgangspunkt (Illeris, 2009, s. 64). Det viste seg også at arbeidsoppgavene på de ulike praksisplassene varierte både i mengde og innhold og derfor ble erfaringene som elevene fikk med seg varierte. Vi har også nytt godt av dette inne på skolen da elevene har delt av sine erfaringer med medelevene som «bare» var på skolen gjennom prosjektperioden.

Illeris er inspirert av ulike teoretikere i sitt syn på læring. I innholds dimensjonen er Illeris inspirert av Piaget, og han snakker om læringstypologi som tar utgangspunkt i Piagets kategorier (1969). Piaget hadde fokus på den kognitive siden av læring, han forsket for å finne ut hvordan den menneskelige intelligens utvikles. Hans teori er basert på at barn blir født med det han kaller for kognitive «skjema», disse kognitive skjemaene er knyttet til den kunnskap og erfaring vedkommende har på et bestemt tidspunkt (Illeris, 2009, s. 48).

Hvilket læringsutbytte elevene har hatt av å være ute i praksis, har variert ut fra hvor mye de har fått involvere seg i ulike arbeidsoppgaver ute i bedrifter og institusjon. Ut fra slik jeg tolker læringstypologien vil bare det å være til stede i bedriften føre til læring. Det Piaget kaller assimilativ læring, eller også forklart som tilføyende læring. Eleven lærer ved å være til stede som en del av verden. Her tas sansene i bruk som fanger opp inntrykk fra omgivelsene, dette fører til at man får tilføyelser i allerede eksisterende skjemaer (Illeris, 2009, s. 53). Jeg tolker dette som at ved å observere fagpersoner ute i bedrift kan eleven få innblikk i hvordan ulike arbeidsoppgaver kan løses. Jeg ser på dette som en passiv læringsform og den gir ingen føringer for om eleven kan «kopiere» framgangsmåten når den prøver å anvende dette i praksis. Men jeg tenker at det er en god forberedelse til å kunne utføre i praksis selv. Dette blir som å demonstrere en ansiktsbehandling for eleven uten å la eleven selv få prøve å utføre behandlingen, men om eleven får prøve å utføre behandlingen selv i neste trinn, så kunne det være veldig nyttig å ha sett en demonstrasjon først.

Elevene kan også ha forestillinger om hvordan oppgaver skal løses, men når de kommer til selve situasjonen så får de ikke «skjemaene til å stemme» Oppgaven kunne ikke løses på den måten de hadde sett for seg, noe ble annerledes enn det de observerte på demonstrasjonen. Kanskje hendene måtte holde verktøyet på en annen måte, kanskje det var elementer ved håndverket som hudpleieren/læreren ikke tenkte over å fortelle om under demonstrasjonen som eleven ikke så, og dermed ikke klarer å gjennomføre prosessen på akkurat samme måte. Kanskje klienten hadde en annen type hud enn den klienten som det ble demonstrert på. Da kreves en omstrukturering. Dette kalles for akkomodasjon og er en mer krevende form for læring. Her må skjemaene brytes ned og bygges opp på nytt, noe som fører til større innsikt og forståelse. Den lærende forstår plutselig hvordan noe henger sammen (Illeris, 2009, s. 54). Et eksempel kan være at eleven er satt til å vokse en hake, og har kun erfaring med å vokse overleppe fra før. Eleven tenker kanskje i utgangspunktet at dette kan jeg klare for jeg har vokset overleppe. En stor forskjell på overleppe og hake er også krumning av huden, og hvordan voksen må påføres og rives av for å unngå skader i huden. Her er det stor variasjon på teknikk mellom overleppe og hake. Vokstypene har også store variasjoner, noen skal legges med vekstretning og noen mot. Ute i praksis har elevene måtte bruke utstyr som har variasjoner også fra det vi har på skolen. Noe som også har ført til at elevene har måttet tenke nytt. Her har elevene fått utfordret seg, og dette er et reelt eksempel fra prosjektet. Et annet reelt eksempel fra praksis er håndtering av kommunikasjon med klienter, det er stor forskjell på å se på og høre på at noen tar imot en klient som kommer inn i klinikken, enn å skulle ha ansvar for dette selv. Det å holde en samtale gående som ivaretar både det sosiale og faglige aspektet. Dette var kanskje enda mer utfordrende for de elevene som var i institusjon som i tillegg hadde utfordringer med at klientene hadde demens, hørselssvekkelse og andre funksjonshemminger. De kom opp i mange situasjoner de ikke hadde håndtert før, da klientene som kommer til skolen sjelden har disse utfordringene.

Transformativ læring innebærer endringer i den lærendes identitet. Det vil si at læringen bidrar til at individet endrer seg, både i adferd, personlighet og holdninger og hvordan den enkelte vil velge å håndtere utfordringer som oppstår. Dette er den sterkeste måten å lære på, den er komplisert og vidtgående og i denne prosessen er det et større antall mentale skjemaer som omstruktureres og involverer alle de tre dimensjonene av læringen (Illeris, 2009, s.58). Jeg tolker dette som veldig store endringer hos individet som gjør den enkelte i stand til å være fleksibel og utviklingsorientert over et lengre tidsperspektiv en rammene for dette

prosjektet, men ser ikke bort fra at elevenes erfaring kan danne utgangspunkt for transformativ læring på sikt.

4.1.2 Drivkraftdimensjonen

Drivkraftdimensjonen handler om den mentale energien som mobiliseres i læringen. Her er Illeris blant andre inspirert av Freud (1975) og hans teorier rundt psykoanalyse. Dette dreier seg om hva som motiverer for læring og hvilke følelser og holdninger som involveres i prosessene. Disse følelsene som oppstår påvirker til at det settes i gang ulike reaksjoner, som videre setter i gang tankevirksomhet, handlinger og læring. Dette skjer på både et bevisst- og ubevisst plan (Illeris, 2009, s. 90).

Det er en tydelig sammenheng mellom den innholdsmessige dimensjonen og drivkraftdimensjonen da læringsutbyttet påvirkes av drivkraften til den som skal lære, og motivasjonen til å lære påvirkes av innholdet i det som skal læres. Dette sier noe om hvor viktig det er å skape opplærings situasjoner som oppleves som meningsfulle for elevene. Det må være en viss interesse for å løse et problem, noe som skaper motivasjon for å løse oppgaven. Elevenes motivasjon gjennom prosjektet var varierte og det var helt tydelig en sammenheng mellom arbeidsoppgaver og drivkraft. Dette har jeg sett både ved at en elev mistet motivasjonen i en periode hvor eleven syntes hun fikk få relevante oppgaver i bedriften, mens en annen elev som fikk svært mange relevante arbeidsoppgaver opplevde stor grad av mestring og blomstret mer og mer (Illeris, 2009, s.106).

4.1.3 Samspilldimensjonen

I samspilldimensjonen dreier læring seg om at det foregår i en sosial og samfunnsmessig setting. Viktige nøkkelord er handling, samarbeid og kommunikasjon. Dette dreier seg om individets samspill med den sosiale og materielle verden (Illeris, 2009, s.134).

Praksisfelleskapet i bedriftene som elevene er utplassert i er en viktig samspilldimensjon i dette prosjektet, og læringen mellom elevene i fellesskap, elevene og kollegaene i bedriften, mellom elev og lærer, og tilgjengelig utstyr er eksempler på hva som er involvert i samspillet i dette prosjektet. Jeg vil si at den viktigste læringen i dette prosjektet foregikk i situasjonene hvor elevene møtte ulike utfordringer ute i bedrift og institusjon. Situasjoner som inkluderte stor grad av samarbeid. Samarbeid med veileder og andre hudpleiere i klinikkene og gjennom det samspillet som elevene hadde med klienter gjennom behandling og veiledning. I institusjon ble samspillet mellom elevene som var utplassert der sammen viktig, da de i stor grad også måtte samarbeide tett og veilede hverandre. For dem ble kulturverten (veilederen)

en viktig rollemodell med tanke på hvordan de skulle møte brukere med ulike utfordringer. For elevene i hudpleiebedriftene var også hudpleierne viktige rollemodeller i elevenes danning. Gjennom samspillet på de ulike arenaene (både institusjon og bedrift) fikk elevene møte mennesker i ulike livssituasjoner, noe som ble viktig for å utvikle de mellommenneskelige kvalitetene som er nødvendig å ha i yrket.

Det er mange fellestrekk mellom samspilldimensjonen og Lave og Wengers (2003) teorier om situert læring og praksisfellesskaper. Illeris viser også til disse. Disse vil jeg framstille litt nærmere i det neste kapitlet.

4.2 Situert læring og praksisfellesskap – Lave og Wenger

Hos Lave og Wenger finner jeg begrepene situert læring og praksisfellesskaper. Dette er begreper som jeg fant interessante for prosjektet. Situert læring har erfaring og praksis som utgangspunkt for læring og er knyttet opp mot ulike praksisfellesskaper. Det handler om læring tett opp i den situasjonen den inngår i. I dette prosjektet handler det om hvilken yrkeskompetanse elevene kan oppnå ved å være utplassert i bedrift og institusjon. Vil dette praksisfellesskapet «ute i det virkelige arbeidslivet og i institusjonen» kunne tilføre noe som elevene ikke kan oppnå ved å kun ha opplæring inne på skolen?

Jeg tolker Wengers (1998) syn på praksisfellesskaper til å dreie seg om mennesker som deler en praksis, i dette prosjektet dreier dette seg om arbeidsfellesskapet som elevene ble deltakere av ute i hudpleieklinikk og på institusjon. Innad i de ulike praksisene (her hudpleieklinikker og institusjon) er det en norm for hva som skal til for å være en kompetent deltaker og det er dette nivået elevene skal prøve å strekke seg mot. Det kan også innad i praksisfellesskapet være en form for spenning, eller motsetninger som bringer fellesskapet framover, eller fører til utvikling. Dette kan for eksempel handle om nye ideer og nye måter å løse problemer på. Det betyr at elevene også kan møtes som en ressurs som kan bidra med noe nytt til bedriften, eller at det er motsetninger innad mellom personene som jobber i bedriften, da det i de fleste bedriftene er ansatte med ulike bakgrunn og erfaring. Dette kan føre til en videre verdi for elevene ved at de ser at uenighet løses ved forhandling i et forpliktende fellesskap hvor gamle ideer utfordres av nye, noe som også fører til en felles identitet i praksisfellesskapet (Wenger, 1998, s.60-63).

Situert læring referer til at læringen skjer i en bestemt sosiokulturell situasjon i samspill med andre individer og omgivelser. I vårt prosjekt vil denne situasjonen nærmere bestemt være i hudpleieklinikkene eller i institusjonen. Legitim perifer deltakelse er et annet uttrykk som

Lave & Wenger (2003) benytter seg av. Jeg tolker det slik at dette handler om relasjonen mellom den ferske eleven og de erfarne yrkesutøverne med kompetanse, og prosessen hvor den «ferske» skal tas opp i praksissituasjonen og læringsfellesskapet. Jeg tolker denne teorien til å handle om mesterlære, men ser at den kan overføres til skolesituasjonen. Den erfarne kan også være læreren og det kan være praksisfellesskapet på verkstedet på skolen, for oss klinikken på skolen. Jeg tolker det også dit hen at dette kan dreie seg om praksisfellesskapet som elevene deltar i, da de er i praksis i hudpleieklinikk ute eller i institusjonen.

Læringsmulighetene vil her være avhengig av de muligheten eleven gis i fellesskapet (Lave & Wenger, 2003. s.31-35).

Lave og Wenger (2003) gir uttrykk for at det er viktig å bruke god tid på denne prosessen for å skape faglig og sosial trygghet rundt den lærende. Dette blir sett på som en læringsprosess uten at det skjer i det som blir sett på som tradisjonell «skolsk» form, den har likhetstrekk med mesterlære. Den lærende skal på denne måten utvikle sin selvstendige kompetanse og gryende yrkesidentitet. Dette kalles for legitim perifer deltakelse, hvor eleven går fra å være en passiv observatør til å bli et kompetent medlem av en praksis (full deltakelse). Gjennom prosjektet har jeg sett at det er store variasjoner i hvor godt elevene ble inkludert i bedriften|, noe som også påvirket læringsutbyttet (Lave & Wenger, 2003. s. 36-38).

Lave & Wenger gir uttrykk for at det er viktig å avgjørende for læringen at den lærende får delta i praksisfellesskapet for å tilegne seg det som skal læres, men at det er aksept for prøving og feiling. Kravet til utøvelsen øker etter hvert som den lærende har fått mer trening, og kan gradvis gå mot full deltakelse i de sosiokulturelle praksiser i et felleskap (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Vi har også i skolen en gradvis økning i kravene vi stiller til elevene, så dette er gjenkjennbart også inne på skolen, men vi kan ikke klare å skape det så virkelighetsnært som den dynamikken elevene vil få ved å møte en virkelig praksis, med samarbeidspartnere med fagbakgrunn og et annet tempo. Dette fordrer også at elevene får «adgang» til praksisfellesskapet. I vårt prosjekt var det litt variasjoner i hvor stor grad elevene kom inn i fellesskapet, jeg har inntrykk av at dette i enkelte tilfeller kan ta litt tid, og at elevenes drivkraft, eller holdninger i stor grad utfordret hvor godt de også kom inn i praksisfellesskapet. Dette kommer jeg også inn på i videre drøfting senere i oppgaven (Lave & Wenger, 2003, s. 85).

Lave og Wenger (2003) mener at ved å møte denne virkelige praksis på en forsiktig måte ved å være observatører i starten, kan de gradvis tilegne seg den praksiskulturen den møter på arbeidsplassen sin, og gjennom dette etter hvert danne seg et bilde av fellesskapets praksis og

hva de må lære seg for å bli fullverdige praktikere. I dette tilfelle å bli kompetente hudpleiere. Etter hvert må kompleksiteten i oppgavene øke (Lave & Wenger, 2003, s.81). Det er også vesentlig at praksisfellesskapet tar ansvar for at nykommeren blir inkludert i fellesskapet da man er gjensidig avhengig av hverandre da mening forhandles og skapes sosialt. Læring overbringes til den lærende ved at personer i virksomheten, i mitt prosjekt hudpleieelever og veiledere i hudpleieklinikker, viser interesse og engasjement. På denne måten bringes læring og innsikt videre til den lærende og skaper en forandring i den lærende (Lave & Wenger, 2003, s. 47).

Ved at både jeg som lærer og elevene er så tett knyttet til arbeidsarenaen for hudpleiere har vi mulighet til å studere praksisfellesskapet å få signaler om hva som er vesentlig å vektlegge i opplæringen. Hva er det som foregår ute i bedriftene? Hvilket fokus har de ulike bedriftene? Hva er det bedriftene ønsker fra sin framtidige arbeidskraft? Er elevene klare for å møte praksis? Hvordan kan vi bedre forberede dem til de utfordringer de møter ute i arbeidslivet? Dette er vesentlige spørsmål. Faget har vært for dårlig forankret i arbeidslivet og avstanden har vært for stor og samarbeidet for dårlig. Dette prosjektet kan gi noen svar på alle spørsmålene over, og er vesentlige for å få besvart problemstillingen.

4.3 Dreyfus' og Dreyfus' kompetansemodell

Hvordan kan det å ha praksis ute i hudpleieklinikkene bidra til læring for elevene? Hele prosjektet handler om muligheter og utfordringer ved denne organiseringen. Elevenes læring er et hovedanliggende i dette aksjonsforskningsprosjektet.

Dreyfus & Dreyfus (1986) kan bidra med en annen nyansering av læring, da de ikke nødvendigvis er så opptatt av læring må ha et sosialt fundament, som hos Lave & Wenger (2003).

Dreyfus' og Dreyfus' kompetansemodell («The skill modell), fra 1986, har gitt meg noen viktige perspektiver inn i arbeidet med prosjektet da den viser hvordan man kan tilegne seg praktiske ferdigheter gjennom fem ulike trinn: 1. Nybegynner (novise), 2. Avansert begynner, 3. Kompetent utøver, 4. Kyndig utøver, og til slutt 5. Ekspert. Det er ikke gitt at alle kan nå opp til det øverste nivået. Det kan være at noen blir bedre på enkelte ferdigheter enn andre, vi er forskjellige (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 21).

Jeg har prøvd å se modellen opp mot mitt eget fag og yrkesprosesser for hudpleieren, eksemplene jeg gir under er min tolkning av deres modell. Deres teori har utgangspunkt i empiriske studier og observasjoner av sensoriske ferdighetsøvelser som f.eks. svømming,

sykling, flyvning og kognitive ferdighetsøvelser som sjakkspilling (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Når eleven er nybegynner (novise – trinn 1) foregår læringen ofte med enkle standardiserte, kontekstfrie oppgaver. Dette nivået tar utgangspunkt i at eleven har lite eller ingen erfaring innenfor det som skal læres. Eleven er avhengig av å bli vist og forklart og å følge oppskrifter, regler og prosedyrer. På dette nivået klarer ikke eleven å sette delene inn i en helhet (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 21; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60) For hudpleieeleven kan et eksempel være at man blir forsiktig introdusert til å utføre deler av en behandlingsprosedyre og så få prøve deler av denne mens man blir forklart eller anvender ferdige prosedyrer. På dette nivået er eleven avhengig av å få tett oppfølging i læringsarbeidet. Eleven er ikke klar for «virkeligheten» enda. Med det så mener jeg at elevene f.eks. øver på hverandre istedenfor ukjente klienter og utfører enkle oppgaver, som for eksempel å kopiere deler av en arbeidsprosess.

På neste nivå avansert nybegynner (trinn 2) øker kompleksiteten noe, elevene bringes inn i litt mer kompliserte regler, og eleven kan bruke tidligere læring inn i den nye situasjonen. Den begynner gradvis å sette oppgaven inn i en kontekst. Når eleven når nivå 3 (kompetent utøver) øker kompleksiteten ytterligere og læringssituasjonene bli mere komplekse og elevene bringes gradvis inn i mere virkelighetsnære situasjoner. Eleven har økt sin forståelse av oppgaven og kan vurdere ulike handlingsalternativer (Dreyfus & Dreyfus, 1986. s. 22-25; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60). Det kan for eksempel bety at eleven begynner å trene på inviterte klienter i skolens øvingsklinikk, ute i bedrifter eller i institusjon og får mulighet til flere treningssituasjoner hvor større deler av en behandlingsprosedyre skal gjennomføres. På dette nivået har følelsesmessig involvering stor betydning. Eleven begynner å bli kjent med prosedyrer, har lært om hudens oppbygning og funksjon og om produkter og begynner å planlegge behandlingen i større og større grad. Rutiner forsterkes og automatiseres (Dreyfus & Dreyfus, 1986. s. 22-25; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60).

Etter hvert som eleven lærer mer, tilegner seg flere ferdigheter og beveger seg oppover trinnene i modellen (nivå 4 kyndig utøver), desto færre regler følger man, og når forståelsen øker blir det også vanskeligere å forklare det man gjør, kompleksiteten øker. Dette kan bety at når kunnskapene øker og man blir dyktig i en ferdighet så kommer handlingen mer av seg selv (Dreyfus & Dreyfus, 1986. s. 28; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60). Dette kan for eksempel være at hudpleieeleven ikke er avhengig av å følge behandlingsprosedyrer lenger. Eleven har utført behandlingen praktisk så mange ganger at prosedyren er

automatisert. Men for å komme til dette nivået kan ikke elevene bare bli forklart hvordan det skal gjøres. Eleven må få prøve selv og gjøre seg egne erfaringer, men å ha en veileder som kan hjelpe en videre, ved å kunne gi tips om hva som kan gjøre utøvelsen (behandlingen) bedre. Da kan demonstrasjon eller instruksjon være et godt hjelpemiddel. Dette kan bli vist av enten lærer eller for eksempel veileder i praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986. s. 28-30; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60).

Etter hvert som eleven beveger seg videre oppover trinnene blir den mindre avhengig av regler og prosedyrer, og begynner å systematisere og gruppere erfaringene og informasjonen den har fått. Eleven gjør analyser og vurderinger underveis i behandling av klienten og kan også fravike prosedyren om dette er nødvendig for å tilpasse eller «skreddersy» behandlingen. Her viser eleven at den er trygg og har et repertoar av egne erfaringer som brukes. Eleven reflekterer ved at den bruker tidligere erfaringer for så å ta gode valg (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 30-35; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60).

Dreyfus og Dreyfus framholder også som viktig at eleven må være følelsesmessig involvert i arbeidet og oppleve ansvar. Derfor er reel arbeidspraksis vesentlig men denne må være variert, arbeidsoppgavene må være ulike og komplekse og det er betydningsfullt at eleven får delta i veiledning og faglige diskusjoner med kollegaer som har ekspertkompetanse. Dette kan eleven bare møte i «ekte» praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986 s. 30; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60).

På det øverste nivået, det såkalte ekspertnivået (trinn 5), vil si at ferdighetene og kunnskapen har blitt en integrert del av en selv. Handlinger man gjør bygger på de erfaringene man har gjort seg og skjer automatisk. Man trenger ikke tenke igjennom arbeidsoppgaven, man vet hva som skal gjøres og hvordan. Eleven har fått en helhetlig oversikt og klarer å handle intuitivt og hensiktsmessig ut fra et bredt handlingsrepertoar. På dette nivået har den lærende også tatt risikoer, feilet og lært av dette (Dreyfus & Dreyfus 1986 s. 30; Hiim, 2013 s. 62; Hiim & Hippe, 2001 s. 54-60).

4.4 Perspektiver på yrkeskompetanse og læring i praksis

Et av målene i mitt arbeidet som yrkesfaglærer er å hjelpe elevene til å utvikle yrkeskompetanse, i tillegg til alle de andre viktige oppdragene vi har i skolen. Vi trenger kompetente hudpleiere som kan dekke behovene som klientene har både nå og i framtida. Denne kompetansen kan utvikles gjennom praktisk arbeid, og i dette prosjektet ser jeg på om mer praksis i hudpleieklinikk og institusjon kan bidra til å utvikle elevenes yrkeskompetanse.

Jeg utelukker ikke med dette verdien av teori, den er også meget vesentlig i faget, det hjelper ikke at hudpleieren er teknisk god om hun/han ikke har forståelse av hva som faktisk skjer i de ulike hudlagene ved f.eks. massasje, eksfoliering eller epilasjon. Jeg håper også at elevenes motivasjon for yrkesteorien vil øke ved at de vil oppdage hvor vesentlig denne er inn i det praktiske arbeidet, og at de vil få større innsikt og forståelse av nytteverdien av teori.

4.4.1 Yrkeskompetanse

Hva betyr så begrepet kompetanse? I utdanningsammenheng blir kompetansebegrepet knyttet mot de kunnskaper, ferdigheter og holdninger en elev skal ha ervervet seg i løpet av opplæringen. Å være kompetent knyttes opp mot at en person har kvalifikasjoner for eksempel i et yrke (Bø & Helle, 2005, s. 130).

Yrkeskompetanse består av både faglig kompetanse og nøkkelkompetanse. Faglig kompetanse dreier seg om det yrkesspesifikke og håndverksmessige og inneholder ferdigheter og teknikker. Dette sammen sier noe om at yrkeskompetansen består av både ferdigheter, kunnskaper og holdninger, og at alle disse områdene må være til stede for å kunne kvalifisere seg for et yrke (Nilsen & Sund, H., 2008, s. 9).

For hudpleieren dreier dette seg blant annet om spesifikke behandlingsprosedyrer, bruk av apparater og produkter på huden, eller for eksempel det å bruke hendene med god teknikk i massasje. Den faglige kompetansen dreier seg også om å kunne planlegge arbeidssituasjonen, gi begrunnelser for valg som tas og kunne gjøre vurderinger av eget arbeid. Dette er viktig for å kunne lære av arbeidet sitt. I tillegg til den faglige kompetansen er nøkkelkompetanse viktig. Nøkkelkompetanse handler om mellommenneskelig kompetanse slik som evne til samarbeid og kommunikasjon, dette er kompetanse som er viktig i alle yrker. Denne kompetansen utvikles over tid, gjennom erfaringer man gjør seg og i samspill med andre. Det kan også kalles en personlig utviklingsprosess. Behovet for denne kompetansen vil variere litt i ulike yrker (Nilsen & Sund, H., 2008, s. 9). Jeg vil våge å påstå at for hudpleieren er den mellommenneskelige kompetansen svært viktig, og nesten sidestilt med yrkeskompetansen. Det er ikke tilstrekkelig at hudpleieren gjør yrket sitt teknisk godt om vedkommende ikke kan f.eks. kommunisere høflig og vise omsorg. Service er selve tjenesten.

Yrkeskompetanse er knyttet opp mot å kunne utføre et yrke. I det så ligger både enkle og mer utfordrende arbeidsoppgaver. En kompetent yrkesutøver må kunne løse ulike utfordringer og kunne gi solide faglige begrunnelser, da det forventes at en kompetent yrkesutøver kan forklare hensikten med de prosedyrer og prosesser som følger med yrket. I dette ligger også

vurderingskompetanse, da man må kunne vurdere eget arbeid med mål å forbedre og utvikle utøvelsen. Denne kompetansen inkluderer også forståelsen av yrkets funksjon i samfunnet og yrkets kultur og tradisjon (Nilsen & Sund, H. 2008, s. 11).

4.4.2 Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk

Yrkespedagogikk dreier seg om opplæring innenfor et bestemt håndverk og praktiske yrker. Et viktig prinsipp i Yrkespedagogikken er at læringen må være knyttet til folks daglige arbeidsliv, og at man ser den umiddelbare hensikten med læringen. Yrkespedagogikken dreier seg om kunnskap og forståelse som kommer til uttrykk gjennom bruk av hender og verktøy, og er forankret med opplæring i tett samarbeid med arbeidslivet (Schwencke & Larsen, 2015 s. 121).

Pål Henning Bødtker Walstad sier det på denne måten; «Yrkespedagogikk kan defineres som yrkesrettet pedagogikk der pedagogikken på en eller annen måte knyttes til et yrke, men der den generelle pedagogikken er det store matfatet den er hentet fra». (Walstad i Eikeland, Hiim, Schwencke, 2015 s. 34).

«Yrkesdidaktikk er praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim & Hippe, 2001, s. 19).

Yrkesdidaktikk handler slik jeg tolker det om å tilrettelegge for læring, og i den prosessen ligger mange valg. «Didaktikk kan defineres som en prosess som skjer i en vekselvirkning mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon og teoriutvikling over slikt arbeid» (Hiim & Hippe, 2001, s. 29).

Slik jeg tolker det så handler didaktikken om hvilke verktøy man anvender for å bygge opp en læringsprosess. Yrkespedagogikken inneholder handlinger, begrunnelser og argumenter som et bakteppe for yrkesdidaktikken, og arbeidsprosessene er selve utgangspunktet. Dette krever analyse og kritisk blick.

Den didaktiske relasjonsmodellen er her et godt hjelpemiddel. Det blir mer presist i denne sammenheng og kalle den yrkesdidaktisk relasjonsmodell. Modellen jeg tar utgangspunkt i er «Helhetsmodellen» som blir presentert av Hiim og Hippe i boka «Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere» (Hiim & Hippe, 2001, s. 24).

Modellen forklarer godt hva yrkesdidaktikk dreier seg om, den inneholder følgende elementer; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering.

Disse er satt sammen i en sirkel som symboliserer at de inngår i et helhetlig system som inkluderer alle elementene (Hiim og Hippe 2001, s. 31).

Slik jeg tolker den sett i lys av yrkespedagogikken er det lurt å ta utgangspunkt i en arbeidsprosess, eller en sentral oppgave fra yrket. Modellen er et godt verktøy som bakgrunn for planlegging av undervisning, eller læring som jeg synes er et bedre ord å bruke. Det viktigste er å ha tenkt gjennom elementer som kan bidra til læring. I mitt prosjekt dreier det seg ikke bare om elevenes læring, men også læring for lærere og veiledere. Jeg synes modellen er godt egnet for yrkesfag og relateres til både læring som skjer i en mer «skolsk» form inne å skolen både i teori og praksis, i tillegg til at den er godt egnet for læring i bedrift. Selv ble jeg for første gang presentert for modellen da jeg tok yrkesfaglærerutdanning, og siden har den fulgt meg. Den ligger i ryggmargen og for meg har den blitt et godt hjelpemiddel i lærergjernen. Den kan også brukes til evaluering og kritisk analyse av for eksempel utviklingsprosjekter og forskning.

Alle elementene i modellen henger sammen og påvirker hverandre. Alle delene passer inn i mitt prosjekt. Jeg ønsker å bruke den her for å beskrive rammene i prosjektet vårt.

Læreforutsetninger: «De psykiske, fysiske og sosiale ressursene eleven møter skolen med» (Hiim, 2009, s.41) I aksjonsforskningsprosjektet som jeg har jobbet med har læreforutsetninger hatt den betydningen at elevene har møtt ny organisering av praksis med et visst grunnlag, siden de har gjennomført vg2 og derav gått gjennom en grunnopplæring som har bestått av elementær opplæring innenfor kommunikasjon og samhandling, helsefremmende arbeid og yrkesutøvelse. Elevene som har deltatt i prosjektet har alle en rettighet om tilpasset opplæring, og vi har prøvd i samarbeid med veilederne og bestrebe oss på at aspirasjonsnivået har vært passe høyt for hver enkelt.

Det var mange forhold som kunne påvirke aktørene i prosjektet, f.eks. psykiske forhold som trivsel, hvor motivert er eleven? En følelse av å mestre og lykkes er også viktig for læreforutsetningene. Om man stadig blir tildelt oppgaver som har for høy vanskelighetsgrad vil det på sikt føre til at man kan føle seg mislykket, vil dette kunne skape sperrer for læring og kan også provosere fram uønsket adferd. Ofte så ser man at samarbeid mellom arbeidsliv og skole kan øke motivasjonen (Hiim og Hippe, 1998, s. 37). Dette kunne slå positivt ut for læreforutsetninger i dette prosjektet. Fysiske læreforutsetninger kan være forhold som nedsatt syn og hørsel eller andre fysiske handikap. Alle elevene som deltok hadde jeg vært kontaktlærer for i et år i forkant av prosjektet. Jeg kjente dem godt, og har gjennomført

elevsamtaler og har erfaring med dem både gjennom praktisk og teoretisk undervisning og vurderinger. Ingen av aktørene hadde psykiske, sosiale og fysiske utfordringer som jeg så på som utfordrende for gjennomføringen, men det var nivåforskjeller på elevenes faglige og sosiale utgangspunkt.

Rammefaktorer dreier seg om de forhold som gir muligheter eller begrensninger i undervisningen/læringen. Dette kan være alt fra hvor lang tid man har på læringsarbeidet, til rom, utstyr, økonomi, læremidler. I dette prosjektet dreier dette seg om de rammene som aktørene har til rådighet ute i praksis i bedrift eller institusjon. Dette kan gi andre muligheter og forutsetninger enn de rammene man har på skolen i et klasserom. Et eksempel på dette kan være andre apparater, produkter og utstyr enn det vi har tilgjengelig på skolen. Det kan også dreie seg om begrensninger eller muligheter for rom og utøve arbeid i, og veiledning.

Lærer eller veileder kan også betraktes som en rammefaktor. Da både kompetanse, kvalifikasjoner og muligheter for og tid til veiledning vil være avgjørende for et godt læringsutbytte for elevene (Hiim og Hippe, 1998, s. 49). Jeg hadde et hektisk år som lærer, student og forsker, det var mange roller som skulle dekkes og tid ble en utfordring for meg. Jeg måtte lage en god struktur eller tidsskjema for arbeidet, for å klare å håndtere alle rollene mine. Det som var mest utfordrende var å få nok tid til å følge opp ute i bedriftene, da jeg også hadde undervisning med elever inne på skolen, og ikke hadde noen ekstra tidsressurs eller noen andre yrkesfaglærere jeg kunne sende ut for å følge opp elevene. Ved å ha detaljerte og godt organiserte ukedager klarte jeg å løse dette på en hensiktsmessig måte, men jeg kan ikke si at det var optimalt, kanskje mest for at jeg har hatt ett stort kontrollbehov gjennom prosessen. Det viste seg at det har fungert stort sett godt til tross for stramt tidsskjema.

Mål er også en vesentlig del i den didaktiske relasjonsmodellen. Mål ligger til grunn for all pedagogisk aktivitet, således i dette prosjektet. Mål sier noe om hva man vil at elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, holdninger og ferdigheter etter endt utdanning (Hiim & Hippe, 1998, s. 51).

I forberedelsene til prosjektet plukket vi ut mål fra læreplanen, som vi mente ville være aktuelle. Dette ble gjort i samarbeid med elevene, men med muligheter for justeringer, siden veilederne ute i praksis ikke deltok i utplukking av mål. Vi valgte litt generelle målformuleringer slik at de ville passe til de oppgavene som ble aktuelle i de ulike bedriftene. Målene var basert på de mest sentrale yrkesoppgavene i faget. Målene ble ikke hovedfokuset

for elevenes praksis, da det mer var rammene i den enkelte bedriften som styrte hvilke arbeidsoppgaver elevene fikk. Målene er lagt ved som vedlegg (vedlegg nr. 4). Målene ble gjennomgått ute i bedriften på den første oppstartsamtalen. I tillegg til at elevene hadde mål, må jeg også kunne si at jeg hadde mine egne mål både som lærer og forsker, disse omtales både tidligere og senere i oppgaven. Overordnet mål for prosjektet ble hovedproblemstilling. Innhold er også en kategori i den didaktiske relasjonsmodellen. Hiim og Hippe (1998) sier at innholdet dreier seg om lærerens og elevenes arbeid. Jeg tolker dette som det man fyller undervisningen eller opplæringen med, de arbeidsmetodene og hvordan man legger opp opplæringen med det formål at den lærende skal kunne nå målene (Hiim & Hippe, 1998, s. 65). Som i dette prosjektet dreier seg om praksisopplæring i bedrift, og de oppgavene elevene får tildelt der. For eksempel gi ulike behandlinger til klienter, resepsjonsarbeid og hygienearbeid. Det var et krav at elevene skulle skrive om de ulike arbeidsoppgavene sine i logg og også prøve å reflektere rundt læringen av de ulike arbeidsoppgavene. Dette dannet også grunnlaget for samtaler med elevene og veiledere

Læring kan forklares kort som «en relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av tidligere erfaringer» (Hiim og Hippe, 1998, s. 73). Læreprosessen kan derfor også bli kalt en forandringsprosess. Her vil jeg også henviser tilbake til tidligere i kapitlet 4 hvor jeg har presentert flere perspektiver på læring. I dette prosjektet handler læreprosessen om hvilken læring aktørene får ut av ny organisering av praksisopplæringen. Det handler om de erfaringene som elevene gjør seg «ute i bedriftene» og disse erfaringene involverer mange aspekter ved elevene både av personlig og faglig karakter. Hver enkelts motivasjon vil påvirke, den sosiale samhørigheten og opplevelse av mening og mestring er eksempler som inngår.

I dette prosjektet kan vi si at det handler om induktiv læring, da læringen tar utgangspunkt i den praktiske utførelsen av yrket. Målet var at aktørene skulle kunne øke sin forståelse gjennom erfaringer og opplevelser.

Vurdering er også en kategori i modellen. Vurdering kan ha mange formål. Vurdering kan brukes som et redskap for å se resultater av opplæringen, for å justere læringsmetoder. Den kan brukes for å gi elevene retning framover (vurdering for læring, eller formativ læring) det kan også være vurdering av læring (sluttvurdering eller summativ læring). Et hovedanliggende er å finne ut av hva den lærende sitter igjen med av holdninger, kunnskaper og ferdigheter i forhold til målene for undervisningen (Hiim & Hippe, 1998, s. 95).

Vi skiller mellom formativ og summativ vurdering. Summativ handler for eksempel om prøver og eksamener som det blir gitt karakter på. Mens formativ er mer den daglige vurderingen av elevens arbeid som kan være samtaler, ros og kritikk. I dette prosjektet har vi hatt fokus på formativ vurdering. Da elevene har fått veiledning og tilbakemelding muntlig og direkte ute i bedriften. Slike formative vurderinger har vært alt fra ros fra veileder og konstruktive tilbakemeldinger og tips for at elevene skal utvikle seg videre. Man kan også si at eleven har fått uformell vurdering også av klienter i klinikkene, som har gitt uttrykk for hvordan de har opplevd elevens arbeid, for eksempel behandlinger. Elevene har fått summativ vurdering inne på skolen. De erfaringene de har fått med seg ute i bedrift har naturlig nok påvirket utgangspunktet for dens summative vurdering også.

I dette kapitlet har jeg satt prosjektet inn i en teoretisk ramme. I det neste kapitlet går jeg videre til redegjøre for prosjektets ulike forskningsstrategier.

5.0 Forskningsdesign/metoder

I det følgende ønsker jeg å redegjøre for de ulike forskningsstrategiene jeg har benyttet i prosjektet mitt. Disse ble valgt da jeg mente de var godt egnet for å samle data som kunne belyse problemstillingen. Jeg starter med å sette prosjektet inn i en vitenskapelig forankring.

5.1 Vitenskapelig forankring

5.1.1 Samfunnsvitenskapen

I dette prosjektet forsøker jeg å svare på; *«Hvordan kan elever, yrkesfaglærere og veiledere utvikle en yrkesrelevant læring for hudpleieelever ved praksisopplæring i bedrift og institusjon?»*

For å finne ut av dette, så har jeg sammen med elever, yrkesfaglærere og veiledere ute i bedrifter gjennomført et prosjekt hvor vi har gjort forsøk med å endre organisering av praksisopplæringen for å prøve å skape en positiv utvikling av elevenes yrkeskompetanse, samarbeid med bedrifter og en bedre forankring av faget i arbeidslivet. I dette prosjektet har det vært viktig å få fram aktørenes erfaringer ved deltakelse i prosjektet og jeg har derfor valgt kvalitative metoder for å få tak i deres perspektiver (Postholm, 2005, s.17).

Vi har gjennomført prosjektet som et aksjonsforskningsprosjekt. I dette inngår også logger, feltnotater, intervjuer og samtaler.

Ved å bruke aksjonsforskning hadde jeg muligheten til å utforske en ny organisering av praksis, stoppe opp for å reflektere, gjøre endringer, fatte tiltak og prøve ut på nytt, i gjentakende sirkler. Dette er en måte å studere sosiale fenomener og mellommenneskelige

forbindelser på, og som gjør dette prosjektet til et samfunnsvitenskapelig prosjekt (Grønmo, 2004, s.12).

Motivet bak har hele veien vært å se hva en ny organisering av praksisopplæringen kan bidra med til både elever, lærere og veiledere. Noe som kan være med på å øke forståelsen av fenomenet praksisopplæring i bedrift for hudpleieelever og eventuelt bidra til utvikling av opplæringa i et lengre perspektiv. På denne måten kan prosjektet bidra til å belyse en viktig problemstilling i samfunnet; forhold rundt fagets forankring i arbeidslivet, og relevans av opplæringen. Prosjektet baserer seg på alle aktørenes erfaringer og deres opplevelse rundt ny organisering av praksisopplæringen. Menneskers erfaringer og opplevelser av hendelser er ikke alltid lik fra person til person. Dette er noe av det genuine med samfunnsvitenskapen, noe som kan føre til utfordringer, men også skape større nyanser i funnene (Postholm, 2005, s.26).

Kvaliteten av undersøkelsen min avhenger av de fremgangsmåter som jeg har valgt å bruke og hvordan jeg anvender disse. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming, alt datamateriale i dette prosjektet er basert på menneskelige erfaringer og fortolkninger.

5.1.2 Aksjonsforskning

I dette prosjektet tok vi utgangspunkt i et ønske om å endre en situasjon. Situasjonen var et ønske om relevant praktisk trening for elevene i hudpleieklinikker og i hudpleieklinikken vi bygde opp i institusjonen. Dette ble utført som en utviklingsprosess i samarbeid med elever, veiledere i hudpleieklinikker/institusjon og yrkesfaglærere. Det ble derfor naturlig å velge å gjøre dette som et aksjonsforskningsprosjekt.

Først litt kort historikk om aksjonsforskning. Aksjonsforskningens «far» er Kurt Lewin (1890-1947), han var den første som brukte begrepet aksjonsforskning. Han var sterkt påvirket av hvordan samfunnet var rundt 2.verdenskrig, og mente å se tendenser til at både det europeiske og amerikanske samfunnet var autoritært og kynisk, noe som bidro til objektivisering av mennesker. Han mente aksjonsforskning ville bidra til en alminnelig demokratisering av samfunnet. Lewin sitt syn på aksjonsforskning forklares som beskrivende og analyserende vitenskap. Eksperimentet og kritisk refleksjon ble framsatt som aksjonsforskningens kjerne (Nielsen, Aa. 2004. s. 522).

Videre er det flere forskere som har påvirket og inspirert aksjonsforskningen. I engelskspråklige land blir aksjonsforskning beskrevet som lærerforskning eller som utdanningsforskning. I England ble det etablert en tradisjon for aksjonsforskning på 1960-

tallet, dette ble ledet av Lawrence Stenhouse og John Elliot. Og på 1980-tallet ble det i Australia etablert en tradisjon for deltakende aksjonsforskning. Her var Wilfred Carr, Stephen Kemmis og Robn McTaggart sentrale (Hiim, 2010. s. 93). Carr og Kemmis fremhever spesielt at hensikten med pedagogisk aksjonsforskning er; «å løse utdanningsproblemer og forbedre utdanningspraksis» (Hiim, 2010. s. 120).

Hilde Hiim (2010) presenterer ulike retninger eller tradisjoner innenfor aksjonsforskning, og jeg kjenner meg igjen i både den engelske og australske tradisjonen i aksjonsforskningen. I den engelske tradisjonen tolker jeg at hovedpoenget at læreren selv forsker på egen praksis, og tar utgangspunkt i en situasjon eller problemområde som man ønsker en endring innenfor. Oppmerksomheten ble i denne tradisjonen rettet mot behovet for mer praksisbasert forskning og kunnskapsutvikling. Svært vesentlig var her lærerens arbeid og erfaringer med utdanningsinnhold og undervisningsformer. Den australske tradisjonen har mange likhetstrekk, men denne tradisjonen står også for aksjonsforskningsspiralen med plan, handling, observasjon, refleksjon, med sterk vekt på medvirkning fra alle deltakere i prosessen (Hiim, 2010, s. 95, 96).

Hilde Hiim definerer pedagogisk aksjonsforskning på følgende måte:

«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser.

Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim, 2013, s. 35).

Et hovedformål med denne forskningen skal være at man identifiserer utfordringer, som i vårt prosjekt omhandler utfordringer i fagets forankring i arbeidslivet og organiseringen av den praktiske delen av faget vg3 hudpleier. Vi har gjennomført endringer, satt inn tiltak som vi har fulgt opp, gjort vurderinger underveis og dokumentert dette med det formål å oppnå ny kunnskap og forståelse (Hiim, 2010, s. 18).

Målet med prosjektet var å prøve å skape en relevant og meningsfylt læring for elevene. I tillegg ønsket jeg å oppnå ny innsikt og utvikle min profesjonalitet som lærer. Jeg ønsker også å kunne bidra med nyttige innspill til hvordan vi kan organisere og utvikle faget på en hensiktsmessig måte i årene framover. Aksjonsforskning kan her være en god strategi for man

har muligheten til å jobbe for endring samtidig som prosessen kan brukes til å utvikle ny kunnskap (Malterud, 2017, s. 160).

Sentrale aksjoner i dette prosjektet er knyttet til følgende forhold:

- Skaffe samarbeidspartnere ute i bedriftene
- Skape gode samarbeidsformer med alle involverte aktører
- Legge til rette for læring gjennom praksis i bedrift
- Gjennomføre refleksjoner og vurdere læringsutbytte underveis
- Gjøre en vurdering av om ny organisering gir en forbedring av opplæringen

5.1.3 Fenomenologi og Hermeneutikk

I dette prosjektet er aktørenes fortolkninger og deres erfaringer og opplevelser av praksisopplæring i institusjon og hudpleieklinikk vesentlig. Noe som jeg må få fram gjennom bearbeiding og analyse av data gjennom prosessen (Grønmo, 2004. s. 245).

Det er i fenomenologien lagt vekt på at hver enkelt aktør kjenner virkeligheten sin og hver aktør eier sin egen forståelse av denne. Samtaler er en ofte brukt strategi i fenomenologiske studier da forskeren prøver å gjenskape de erfaringen aktøren har gjort seg (Postholm, 2005. s. 43). Jeg trekker dette litt videre da jeg også bruker min egen fortolkning av aktørenes handlinger, opplevelser og synspunkter. I dette prosjektet har hovedfokus vært hver enkelt aktørs opplevelser av ny organisering av praksis og forhold rundt dette, samtidig må jeg tenke helhetlig på om funn i dette prosjektet også kan benyttes generelt og at funnene kan overføres til organisering av praksis generelt. En hermeneutisk tilnærming passer godt inn, dette står for fortolkning, i dette ligger det at forskeren skal få fram og tolke meningene til de som deltar i forskningen. Dette kan gjøres ved å studere for eksempel språk eller talen til forskningsdeltakeren. Dette blir så videre til transkripsjoner som danner utgangspunkt for videre analyser. Her blir mening konstruert gjennom en prosess hvor de enkelte delene i teksten ses i sammenheng med en større helhet, noe som vil bringe fram en dypere forståelse (Postholm, 2005, s. 20; Malterud, 2017, s. 28). Jeg har forstått hermeneutikken som en slags samtale mellom forskeren og den nedskrevne empirien. Jeg har med meg min forforståelse, her ligger blant annet mine fagbakgrunn og erfaring, jeg ser på materialet, tolker det ut fra dette og søker å utvide min forståelse videre. Jeg ser de ulike elementene opp mot hverandre gjennom prosjektfasene og danner nye perspektiver. Prosessen går i en «hermeneutisk spiral», som viser at erfaringer og forforståelse forutsetter hverandre i en evig sirkel (Thuren, 2015 s.70).

Det var Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans-Georg Gadamer (1999) som sto bak det filosofiske grunnlaget for hermeneutiske studier. Hermeneutiske analyser veksler mellom forståelse, for-forståelse og mellom delforståelse og helhetsforståelse – den hermeneutiske sirkel (Giddens, 1984; Grønmo, 2004. s. 373).

Vårt prosjekt inkluderer logger, møtoreferater og transkripsjoner fra intervjuer, og gjentakende undersøkelser underveis gjennom aksjonene. Mange små deler som underveis påvirket den store helheten.

5.2 Drøfting av forskerrollen

Jeg har forsket i et felt hvor jeg har erfaring, store interesser og nysgjerrighet. Ved å være en aktiv aktør i prosjektet selv, så har jeg hatt mulighet til å påvirke prosessene ved min deltakelse. Dette har nok også påvirket de perspektivene som har blitt valgt i arbeidet. Jeg har forstått det slik at det er viktig at jeg bruker mine egne erfaringer og synspunkter som fagperson for å reflektere rundt aktørenes erfaringer og tolke ut fra dette. Noe jeg finner støtte i hos Grønmo som mener at dette er vesentlig for å kunne forstå funnene og kunne drøfte disse (Grønmo, 2004, s. 373).

Jeg har en dobbelt rolle i dette prosjektet, siden jeg både er forsker og også en aktør. Man kan si at jeg både er forsker og praktiker. Disse to rollene kan ha ulike motiver og interesser. For meg som forskeren har kunnskapseffekten i dette prosjektet stor verdi i det langsiktige løp, mens aktøren i meg underveis har måtte løst situasjoner i et mer kortsiktig perspektiv. Slik det også sikkert har vært for de andre aktørene i prosjektet. Jeg tror elevene har hatt et ensidig fokus på sin egen læring og opplevelse, enn hva de kan bidra med til utvikling av opplæringa for framtida. I innledningen til denne projektrapporten sier jeg noe om egen fagbakgrunn og årsaken til valg av tema. Dette er en vesentlig forklaring av min subjektivitet eller ståsted i prosjektet (Postholm, 2005 s.129).

Jeg ble også en mer dominerende leder av prosjektet enn jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Det er jo slik med aksjonsforskning at demokrati er viktig og at alle skal være medvirkende, men dette er ikke enkelt å gjennomføre i praksis. I starten av prosjektet opplevde jeg at det var forventet at det var jeg som var «driveren» og det var utfordrende å stable på plass et praksisfellesskap. Dette handlet nok i stor grad om arbeidsmengde, og at veilederne ute i praksisfeltet har begrenset med tid som de kan bruke på å involvere seg. Jeg ble nok betegnet som den som «eide» prosjektet og det var derfor utfordrende å få de andre til å involvere seg i den grad som er forventet i et aksjonsforskningsprosjekt.

Jeg var opptatt av at alles stemmer skulle bli hørt, og bestrebet meg på å få fram aktørenes synspunkter. Jeg har tilrettelagt for at alle skal ha muligheten til å være jevnbyrdige, men ikke alle ønsker eller har rammer for å ta imot denne rollen. Det har f.eks. vært enklere for elevene å kunne kommunisere sine meninger til meg ved at jeg også har hatt kontakt med dem da de har vært inne på skolen, mens veilederne i en hektisk hverdag ikke har hatt den samme kontaktmuligheten som elevene, da jeg har snakket med dem sjeldnere.

Jeg prøvde å få elevene til å føle seg som verdifulle aktører i prosjektet, og jeg ønsket så mye involvering fra dem som mulig, jeg opplevde også at de engasjerte seg. De er vant til at jeg er lederen i klasserommet, noe som også kunne føre til at de ville føle seg «underdanige» eller at jeg hadde en form for makt over dem. Jeg har jobbet for å få en god relasjon med elevene og har opplevd at dialogen har vært åpen og god. Min egen påvirkningskraft har også vært stor, da jeg har hatt hovedansvaret for gjennomføringen av prosjektet, noe som har ført til en ujevn maktbalanse (Postholm & Moen, 2009, s.79).

Jeg ønsket at de elevene som skulle delta i prosjektet gjorde dette fordi de hadde lyst til å være med. Jeg tenkte at det var viktig for at elevene skulle ha høy motivasjon inn i prosjektet. Da høy motivasjon utløser mental energi og vilje for læring (Illeris, 2009, s. 98). Derfor informerte jeg elevene flere ganger om prosjektet og spurte om noen hadde lyst. Jeg tok også tema opp på elevsamtaler. Jeg tenker nå i etterkant at noen kan ha følt press for å delta. Selv om jeg var veldig opptatt av frivillighet, så må elevene ha fanget opp at dette var noe jeg «brant for». Det kan ha ført til at noen har følt seg presset til å delta fordi de ønsket å glede meg, eller at de tenkte at det var lurt siden jeg foreslo det. Jeg var jo tross alt læreren deres og i den rollen har jeg en form for maktposisjon (Postholm & Moen, 2009, s.79). Det er ingen av elevene som har sagt at de følte det som et press, men jeg kan ha påvirket dem til deltakelse. Noe som kan være en svakhet i prosjektet da et slikt type utviklingsarbeid er avhengig av at aktørene har en positiv innstilling og et ønske om å delta for å lære. Det ville være kritisk for prosjektet om elevene trakk seg for at de ikke ønsket å delta likevel, eller gikk inn i prosjektet med den holdningen om at de følte det påtvunget. Enkelte av aktørene kunne da få et dårligere utbytte av prosjektet ved å innta en passiv holdning (Postholm & Moen, 2009, s.79). Det samme kan gjelde veilederne i bedriftene, da vi i prosjektet var avhengig av at de ønsket å ta imot elever og bruke energi på dem over et lengre tidsspenn.

Forskeren er en tolker, jeg har hatt stor betydning i denne datainnsamlingen. Jeg har tolket materiale og sett etter mønstre. Min erfaringsbakgrunn har mye å si for hva jeg ser etter og hva jeg finner. Derfor er forforståelsen viktig å kartlegge og et viktig kriterium for

vitenskapelighet. Dette har jeg redegjort for i innledningen av rapporten. Dette er veldig vesentlig for at andre skal kunne forstå hvordan jeg har kommet fram til mine tolkninger og konklusjoner (Malterud, 2017, s.41, 43).

Hans Skjervheim (1922-1999) sier også noe om dette i sitt essay; «Deltakar og tilskodar» (1976). Slik jeg tolker det han skriver så mener Skjervheim (1976) at man alltid er en del av sin egen forskning, med mulighet til å påvirke prosessene, bevisst eller ubevisst. Noe som fører til en form for maktposisjon. Jeg forstår det slik at man må drøfte og begrunne grep som gjøres underveis i prosessen, og at vi må ta på alvor det andre sier og mener og sørge for at vi har forstått det som kommer fram. Gjør vi ikke det så har vi ikke mulighet til eller grunnlag for å analysere og forklare det vi undersøker. Samfunnsvitenskap handler om fri menneskelig handling. Han mener derfor at vitenskapen ikke kan eller bør være objektiv (Skjervheim, 1976).

Skjervheim sier;

«Om ein objektiviserer si omverd, dei andre og samfunnet, så stiller ein seg utanfor, samfunnet framtrer då som det for ein sjølv framande, det framande er nettopp sett som ein ikkje deltek i, eller er i stand til å delta i.» (Skjervheim, 1976. s. 80).

Denne uttalelsen støtter opp under aksjonsforskningens vitenskapelighet.

5.3 Kvalitative metoder

I tillegg til at prosjektet ble gjennomført som aksjonsforskning, er det viktig å forklare hvilke strategier jeg brukt for å få fram data gjennom prosessen. Jeg benyttet meg av elevlogger, underveissamtaler, observasjoner, samtaler og feltnotater, fagstrategimøter og avsluttende intervjuer.

5.3.1 Dybdeintervjuer og samtaler

Intervju er en av flere kvalitative metoder jeg har brukt for å innhente data. Jeg har valgt å gjøre intervjuer/samtaler både underveis og avslutningsvis i prosjektet (etter aksjon 3).

Samtalene jeg har gjennomført underveis i prosessen har vært med både med elever, veiledere og yrkesfaglærere. Disse minner også om intervjuer, da det er jeg som leder samtalene og stiller reflekterende spørsmål og leder aktørene gjennom samtalene. Det er vanskelig å lage et klart skille på om det jeg har gjennomført er samtaler eller intervju. Om jeg kaller det intervju eller samtale har ikke betydning for prosjektet. Jeg tolker det dit hen at siden jeg leder samtalene så kvalifiserer det for å kunne kalles intervjuer. Jeg ser en mening i at begrepet

samtaler inneholder en større gjensidighet enn et intervju, med det så mener jeg at det har vært en mer jevnbyrdig samtale hvor det også har kommet innspill og spørsmål fra de andre aktørene, og samtalene har resultert i avgjørelser vi har tatt underveis i prosjektet. Jeg velger derfor å kalle det samtaler underveis, og intervjuer avslutningsvis.

Ved både intervjuene og samtalene har jeg brukt en intervjuguide med ulike temaer. Disse temaene har vært gjennomgående gjennom hele prosessen. Både samtalene og intervjuene har vært preget av å være rimelig åpne men ganske strukturerte.

Slik jeg tolker Kvale & Brinkmann (2012) så kan forskningsintervjuet være ganske åpent og det kan praktiseres på ulike måter, det er ingen fasit og følge. Det gis stor frihet, men man bør følge noen prinsipper som passer for den måten man velger å gjennomføre intervjuet på. Gode forberedelser er viktig. (Kvale & Brinkmann, 2012, fra s.115). I det følgende vil jeg si noen om hvordan jeg har gått fram.

Jeg har gjennom masterutdanningen fått erfaring med hvordan intervjuer kan gjennomføres og dette var en styrke for meg denne gangen. Jeg har i dette prosjektet valgt en strukturert, eller halvstrukturert form på samtaler og intervjuer. Det har ikke vært noen tvil om hva samtalene skal inneholde da aktørene i prosjektet har vært gjennom flere samtaler med meg og vet hva innholdet dreier seg om. De hadde mye å fortelle om.

Jeg har vært inspirert av Kvale og Brinkmanns Intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 118). Jeg har kun benyttet meg av noen hovedtemaer i intervjuene. Jeg har valgt å bruke de samme hovedkategoriene til alle intervjuene, men de ble vinklet ut fra hvilken rolle aktøren har hatt i prosjektet.

Grunnen til at jeg har valgt å omtale samtaler og intervjuer under ett, kommer av at jeg har brukt mye de samme spørsmålene i det som jeg kaller for samtaler og det som jeg kaller intervjuer. Forskjellen er at samtalene har vært underveis og bærer preg av gjensidighet og oppklaring, mens intervjuene i etterkant har fått en annen vinkling, da de har vært mer oppsummerende og mer overordnet og har hatt en litt annen struktur. Hovedkategoriene under er redegjort for i sammenheng med gjennomføring av både samtaler underveis og intervjuer avslutningsvis.

Hovedkategoriene har vært følgende:

- Opplevelser, erfaring fra praksis
- Faglig utvikling og læring
- Forbedring/Evaluering

Det første punktet satte jeg inn som et innledende tema. Her tenkte jeg at eleven kunne starte med å snakke litt fritt om hvordan de har hatt det ute i praksis. Jeg ville lede eleven til å si noe om hvordan hun har trivdes, hvordan samarbeidet mellom elev, veileder og lærer har vært, hvilke rutiner som har blitt fulgt, og annen praktisk informasjon. Dette hadde jeg også en del informasjon om fra før (i logger), men det var viktig at eleven kom litt i gang med pratingen. Når det gjaldt veilederne så mente jeg at de på dette punktet kunne si noe om hvordan de opplevde å ha eleven i sin bedrift, og hvordan det var å ha en elev over så lang tid, og hvordan de opplevde samarbeidet og informasjon mellom aktørene.

På punktet om faglig utvikling og læring så ble det viktig å kartlegge dette både underveis for å kunne sette inn tiltak og avslutningsvis ønsket jeg å få en slags oppsummering over elevens faglig utvikling og læring. Her ville jeg komme inn på både ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Dette har også kommet fram underveis gjennom prosjektet, jeg ønsket også å høre elevenes tanker om dette i avslutningen av prosessen. Dette kan ha endret seg underveis, og eleven kan ha reflektert enda mer rundt dette. Her ble det også naturlig å komme inn på hva elevene har fått jobbe med av arbeidsoppgaver i praksis. Det var veldig vesentlig for prosjektet å få en slags overordnet oppsummering av hvilket utbytte prosjektet hadde gitt alle aktørene. Derfor ville jeg også snakke med veilederne og yrkesfaglærere om dette. Om de også hadde sett en utvikling hos eleven og hvilket utbytte de selv har hatt av å delta i prosjektet. Det var også fint om elevene kunne sammenligne det å ha praksis på skolen med det å ha praksis i bedrift og institusjon og hva som er forskjellene (muligheter og utfordringer).

Under punktet forbedring/evaluering ønsket jeg også både underveis og avslutningsvis en oversikt over hva som har fungert bra og hva som kunne vært gjort annerledes. Her ville jeg komme inn på muligheter og utfordringer som praksis har gitt. Alle aktørene fikk spørsmål om dette, rettet mot deres egen rolle i prosjektet. Veilederne fikk også spørsmål om hva de tenkte rundt utviklingen av faget, og hvordan de stiller seg til å ha elever videre i utvidet praksis i årene som kommer.

Alle jeg har intervjuet i dette prosjektet har vært godt informert om hva prosjektet dreier seg om. De har alle vært aktører i større eller mindre grad. Det var derfor i intervjuene aldri noen tvil om hva temaet dreide seg om. Dette tror jeg er en fordel for tolkningen og analysen av materialet. Gjentakende samtaler styrker muligheten til å oppklare misforståelsen eller få mulighet til å sikre at man har forstått riktig.

I de avsluttende intervjuene gjorde jeg et utvalg. På dette tidspunktet hadde jeg allerede samlet inn en stor mengde data gjennom hele året prosjektet pågikk ved å ha tett kontakt med alle aktørene gjennom hele skoleåret. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer av tre veiledere. Jeg valgte to fra ordinære hudpleieklinikker fra to ulike byer, og en fra klinikken vi hadde laget i institusjon. I tillegg valgte jeg å intervjuer elever. Etter å ha gjennomført to elevintervjuer besluttet jeg at det var nok. Gjennom året hadde jeg gjennomført flere samtaler, lest logger og hatt tett kontakt med elevene. De elevintervjuene jeg gjorde i etterkant brakte ikke med seg så mye nytt, men bekreftet tidligere funn. Jeg valgte derfor å begrense arbeidet og datainnsamlingen ved å ikke gjennomføre flere elevintervjuer. Jeg vil påpeke at jeg hadde avsluttende refleksjonssamtaler med alle elevene utenom det jeg har kalt for intervjuer i etterkant.

Jeg benyttet meg av lydopptak på alle samtaler jeg hadde gjennom prosjektet, og transkriberte dette i etterkant. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg fikk med meg all informasjon og at jeg skulle kunne være friere i samtale/intervju situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2012, s.187).

Jeg har gjennomført samtale/intervjuene på ulike arenaer. Elevene har jeg i hovedsak gjennomført samtaler med da de har vært på skolen igjen. Dette for at det skal være enklere for elevene å si hva de mener. Det kan være litt vanskelig for elevene å nevne noe som kan være ufordelaktig for bedriften om samtalen hadde blitt gjennomført der. Skolen ble en litt mer nøytral sone (Kvale & Brinkmann, 2012. s. 35). Det er alltid en fare for at elevene kan holde tilbake informasjon eller unngå å gi informasjon, eller «pynte» på ting som har skjedd, siden jeg er læreren deres, og som nevnt tidligere kan ha en «maktposisjon». Det kan også hende at elevene er redd for at de sier kan påvirke karakteren eller føre til at relasjonen mellom lærer og elev og elev og veileder skal påvirkes. Elevene kan også føle at det de sier ikke blir tatt like alvorlig som utsagn fra veileder eller andre læreres, og at de derav har en mer underdanig rolle i prosjektet, noe som ville være ødeleggende for utviklingen. Jeg prøvde å fortelle elevene at det var viktig at de var ærlige og at alt de sa var viktig og verdifullt uansett om de opplevde det selv som negativt eller positivt. Under intervjuene/samtalene mellom veileder, elev og lærer har disse foregått i bedriften, og mellom lærer og veileder i bedriften. Dette for at det skulle være enkelt for veileder å gjennomføre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2012. s. 35).

5.3.2 Logger

Elevlogger har vært et viktig datagrunnlag i prosjektet. I elevloggene har hovedhensikten vært at elevene har kunnet reflektere over egen læring, men også for å komme med andre synspunkter om gjennomføring av praksis i bedrift. Loggene ble på denne måten en dokumentasjon på elevenes læring og et redskap for evaluering av prosjektet underveis.

Hver enkelt arbeidsdag skulle dokumenteres i loggen, og innleveres en gang hver uke. Loggene var kun konsentrert til de læringsoppgaver som elevene hadde ute i praksis, enten det var i hudpleieklinikk eller i institusjonen.

Loggen besto av følgende spørsmål:

- Hva gjorde jeg?
- Hva tenkte og følte jeg?
- Hvilke læreplanmål var relevante?
- Hva har jeg undersøkt om periodens tema?
- Hva lærte jeg av det jeg gjorde denne uka?
 - Hvilke erfaringer hadde du fra før?
 - Hva var nytt?
 - Hva gjorde du bra?
 - Hva var mer utfordrende?
 - Hvordan vil du jobbe med dette videre?
- Annet?

Jeg valgte å ha såpass mange og konkrete spørsmål i loggen, da jeg har erfaring med at elevene ofte skriver korte logger. I tillegg til at elevene blir stimulert til refleksjon over egen læring ønsket jeg også fyldige logger for å få innholdsrike data til prosjektet. Kvaliteten på loggene har stort sett vært gode, noe variasjon har det vært i hvor fyldig elevene har skrevet. Jeg mener loggene har gitt mye verdifull informasjon. Samtaler med elevene har supplert informasjonen jeg har fått gjennom loggene, og jeg har også stilt elevene spørsmål med bakgrunn i det de har notert i loggene sine. Loggene har gitt mye informasjon om hvilke arbeidsoppgaver elevene har hatt ute i praksis og hvilket utbytte de har opplevd av de ulike aktivitetene. Her har det også kommet fram utfordringer som det har vært nødvendig å ta tak i, f.eks. at eleven ikke har fått delta så mye i praktisk arbeid med behandlinger. Loggene har også generelt vært viktig for å gjøre elevene mer bevisst på egne læringsprosesser.

Postholm og Moen (2009) uttrykker at elevlogger kan bidra til at utviklingsarbeider i skolen kan få mer utfyllende informasjon, og at disse kan være et viktig bindeledd mellom lærerforskeren og elevene, det at elevene får tilbakemelding på loggene sine, er viktig for at elevene skal føle seg sett og hørt og at deres synspunkter er viktige (Postholm & Moen, 2009 s. 63). Dette ble vesentlig for meg, da det i et aksjonsforskningsprosjekt er viktig med medvirkning og demokrati, og at det var vesentlig å få elevene til å oppleve hvor viktige de var i prosjektet. Elevloggene ble en dokumentasjon på læring og elementer som måtte tas opp i samtaler med veileder, og som fikk konkrete konsekvenser for prosjektets utvikling gjennom de ulike aksjonene.

5.3.3 Observasjon, samtaler - feltnotater

Det har gjennom hele prosessen blitt gjennomført aktiviteter som ikke passer inn under kategori intervju. Dette dreier seg f.eks. om samtaler som har foregått utenom de planlagte møtene i hudpleieklinikkene. Alt fra telefonsamtaler med veiledere og henvendelser fra elevene de dagene de har vært på skolen igjen. Dette har jeg dokumentert i min egen logg, denne loggen kaller jeg for feltnotater og er en viktig underveisdokumentasjon. Denne informasjonen har dannet grunnlag for videre samtaler og justering av praksis. Feltnotater beskriver egentlig dataregistrering ved deltakende observasjon (Grønmo, 2004 s. 148). Det kan hende jeg tøyser begrepet noe, ved å kalle loggen min for feltnotater. Notatene mine er systematiske nedtegnelser av hendelser både ved observasjon av elevenes praksis og for å dokumentere hendelser som ikke passer inn under de andre kategoriene under dette kapitlet, nedtegnelsene beskriver hendelser i bedrift og institusjon (feltet i dette prosjektet). Derfor ble det naturlig for meg å kalle det feltnotater.

Jeg har også innimellom fått oppleve elevene i praksis, jeg har observert behandling og også fått behandling selv ved praksisbesøk. Jeg har ikke anvendt egne observasjonsskjemaer for dette, men gjort meg notater i form av logg. Her kan jeg godt si at jeg har tolket og analysert litt underveis da jeg noterer, for det er jo jeg som velger å skrive ned de notatene jeg gjør, og det er jo det jeg har med meg fra min egen fagbakgrunn som danner grunnlaget for de notatene jeg gjør. Dette kan også ha ført til at jeg f.eks. ubevisst har vektlagt eller sett det som er positivt i prosjektet mer enn det som er negativt. Jeg har prøvd å forholde meg nøytralt til dette. Jeg har lest mye om forskerrollen og hva jeg bør være observant på i min situasjon, men jeg må ta forbehold om at jeg kan være noe farget av min egen forforståelse.

Dette bekrefter også Postholm som sier at observasjonsnotater er subjektive nedtegnelser da det er forskerens bakgrunn, erfaringer og opplevelser som påvirker forskersynet og at dette

danner utgangspunkt for forskerens analyser med en gang forskeren entrer feltet (Postholm, 2005, s. 63).

5.3.4 Faggruppemøter/fagstrategier

Faggruppemøtene er et samarbeidsmøte for lærere som har undervisning innenfor et bestemt fag. Det er en egen faggruppe for hudpleiefag, hvor jeg har rollen som fagkoordinator. Gruppen består av alle faglærerne som har opplæring innenfor YFF og programfag for hudpleierutdanningen. Dette er i hovedsak yrkesfaglærere. Innholdet på faggruppemøtene omhandler alt fra praktiske utfordringer vi må løse i hverdagen, innkjøp og organisering, til saker som omhandler fagstrategier og overordnede mål vi setter for opplæringa. Det blir skrevet møtereferater fra disse møtene. Vi bytter på med å være referent, og alle referatene legges i One-note blokka (Office 365) for Helse- og oppvekstfag.

Jeg har valgt å trekke inn dette som data, da vi på disse møtene ofte har drøftet samarbeid med arbeidslivet og grep vi mener er nødvendig for å utvikle en relevant yrkesopplæring. Prosjektet har derav vært på agendaen. Dette er viktige data, og en mulighet til å trekke inn mer av yrkesfaglæreres synspunkter, da de ikke ble så aktive i den praktiske utøvelsen av prosjektet. I analyse av disse referatene har jeg tenkt; Hva kan være av interesse for prosjektet? Dette for å synliggjøre tanker og meninger i innledningen av prosjektet og underveis. Dette går under kategorien feltnotater, da jeg har tatt ut det jeg har tolket som meningsfullt for prosjektet ut fra referatet (Postholm, 2005, s. 62-63).

5.4 Validitet og reliabilitet

5.4.1 Validitet

Et gyldighetsprinsipp innenfor pedagogisk aksjonsforskning er at data og dokumentasjon viser hvordan en sentral pedagogisk/didaktisk utfordring kan møtes og hvilke muligheter og problemer som kommer til syne (Hiim, 2013, s. 29). Dette håper jeg kommer tydelig fram i min prosjektrapport.

Ved validering av samfunnsvitenskapelig forskning er det vesentlig at man forklarer grundig hvilke fremgangsmåter man har brukt og at disse begrunnes godt. Jeg har gjennom masterstudiet blitt presentert for mange ulike måter å gjennomføre forskningsarbeid på, og det finnes ikke noen klar fasit. Grønmo refererer til noen grunnleggende prinsipper som er meget vesentlige i samfunnsvitenskapen. Først det ontologiske prinsippet; «Samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi» (Grønmo, 2004, s.17). Dette er slett ikke et enkelt prinsipp, for hva som betegnes som sannhet kan være ulikt i ulike settinger og med

ulike premisser. Jeg har vært opptatt av å dokumentere prosessen i dette prosjektet på en ærlig måte. Det håper jeg kommer fram gjennom dokumentasjonen av de ulike prosessene. Mine funn vil kunne være diskuterbare og kanskje funnene ville vært andre om andre aktører hadde deltatt i prosjektet mitt, eller aktørene hadde hatt andre premisser for sin deltakelse. Uansett skal stemmene fra aktørene mine fram, men situasjonene må også beskrives detaljert for at kunnskapen fra dette prosjektet skal kunne ha verdi.

Det andre prinsippet (epistemologisk) er; «Oppfatninger av sannhet i samfunnsvitenskapen er teoretisk, metodologisk og kontekstuel forankret» (Grønmo, 2004, s.17). Dette handler i stor grad om min rolle som forsker og hvordan jeg tolker og presenterer aktørenes erfaringer som blir presentert for meg gjennom prosjektet. Jeg må være forsiktig i mine framstillinger, er virkeligheten slik jeg beskriver den? Og hva er årsaken bak disse tolkningene? Kan mine personlige erfaringer føre til tolkninger som bringer sannheten ut på en annen måte enn det ville gjort for en annen forsker? Hvordan kan jeg forhindre det gjennom prosessen? Grønmo er opptatt av at man må rapportere om undersøkelsen metode, teoretiske perspektiver og betingelsene for prosjektet i tillegg til resultatene og den kunnskapen som kommer fram. Dette er viktig for å få et sannferdig bilde av forskningen (Grønmo, 2004, s.18). Jeg tolker dette dit hen at det er viktig å presentere forforståelse sin, hva er bakgrunnen for valgt problemstilling, og at man må forklare grundig og detaljert om alle forhold underveis og begrunne sine metoder.

Det tredje prinsippet er et metodologisk prinsipp; «vurderinger av sannhet i samfunnsvitenskapen bygger på rasjonelle og logiske kriterier» (Grønmo, 2004, s. 18). Dette handler om forhold rundt hvordan det kan avgjøres om noe man undersøker er sant, eller gjeldende. Sannheten baserer seg ikke nødvendigvis på flertallets meninger, hver enkelt aktørs opplevelse og erfaring kan i samfunnsvitenskapen være ulik. Sannheten må klargjøres ut fra rasjonelle og logiske kriterier (Grønmo, 2004, s.18). I dette prosjektet så har aktørenes opplevelse av praksis vært ulik, og de har hatt ulike premisser på de ulike arbeidsplassene. Det sier meg hvor viktig de ulike aktørens stemmer er i prosjektet og hvor vesentlig det blir å ta hensyn til ulikhetene i framstilling av resultatene.

Grønmo referer til pragmatisk validitet, og at dette er spesielt vesentlig i aksjonsforskning, eller «brukbarheten» av resultatene. Kan mitt datamateriale og resultater være et godt grunnlag for å utvikle organiseringen av faget framover? Er validiteten god nok til at det kan brukes i framtidstenkingen? Har noen undersøkt det jeg undersøker før? Kan dette brukes til noe? Jeg har funnet ut at det er lite forskning rundt faget jeg forsker innenfor, så jeg håper at

min forskning kan bidra med noe. Det blir problematisert i denne forskningen at det kan være sprikende interesser rundt hvilke handlinger som bør utvikles eller støttes. Kanskje en annen faglærer/forsker og andre veiledere ville valgt andre handlinger eller retninger enn jeg har valgt i dette prosjektet, og kommet fram til andre resultater (Grønmo, 2004, s. 236). Jeg kan da også stille spørsmålsteget ved min rolle som forsker. Jeg samhandler tett med aktørene i prosjektet, og jeg har gjennom aksjonene måtte gjøre valg som har påvirket retningene underveis. For å bevare nøytralitet har motivet mitt vært å høste erfaringer, ikke presse fram egne motiver eller interesser. Elevenes læring har hele veien vært den viktigste prioriteten.

Jeg har gjennom dette aksjonsforskningsprosjektet valgt å innhente data på ulike måter, dette mener jeg nyanserer den informasjonen jeg får. Ulike kilder kan bekrefte eller understøtte hverandre og på den måten sikre validitet (Postholm, 2005, s.132).

Jeg har i presentasjon av resultater og tiltak brukt en del sitater fra aktører, for å bevare deres stemme i prosjektet og jeg redegjør for min egen rolle i prosjektet. Dette er med på å ivareta gyldigheten i skildringen av resultatene.

5.4.2 Relabilitet eller pålitelighet?

Uttrykket reliabilitet er vanskelig å håndtere i kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet, om det er etterprøvbart. Vanlige kriterier for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, og at det er samsvar mellom ulike datainnsamlinger når man bruker samme undersøkelse (Postholm, 2010, s. 169). For eksempel ville en annen forsker kunne gjennomføre samme undersøkelse som meg, med de samme resultatene, med samme antall elever ved en annen videregående skole? Det er usikkert. Det har vært umulig for meg gjennom prosessene i dette aksjonsforskningsprosjektet og undersøke eksakt det samme hos alle aktører, da situasjonene hver enkelt har deltatt i har hatt store variasjoner, som jeg også var inne på i kapitlet over. Utgangspunktet har vært det samme, jeg har brukt de samme metodene. Alle elevene har skrevet logg, alle aktørene har deltatt i samtaler etter samme intervjuguide, men hva jeg har fått ut av dette har variert ut fra hver enkelt aktørs situasjon og rammebetingelser i den bedriften den har vært i. Jeg tenker at nettopp det også er en styrke ved prosjektet, da jeg mener resultatene blir mer nyanserte.

Pålitelighet er ofte brukt mer i fenomenologisk forskning. Dette begrepet sier mer om at undersøkelsen er utført konsekvent, for eksempel at undersøkelsen er over en viss tid og har variasjon i bruk av metoder og er grundig gjennomført (Postholm, 2010, s 169). Vårt prosjekt har foregått over tid, og vi data er innhentet systematisk.

Det vil være et godt utgangspunkt for pålitelighet i forskningsprosjekter om man følger de grunnleggende prinsippene for samfunnsvitenskapelig virksomhet, noe jeg har bestrebet meg på (Grønmo, 2004 s. 221).

5.4.3 Formelle krav

Jeg har registrert prosjektet i Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fått prosjektet godkjent. Jeg meldte fra om at jeg skulle gjennomføre prosjektet med egne elever, lærere og veiledere ute i bedrifter og at det skulle gjennomføres som et aksjonsforskningsprosjekt. Alle elevene som deltok var over 18 år, med unntak av en elev, hvor også foresatte måtte godkjenne deltakelse (eleven ble 18 år i løpet av prosjektets gjennomføring). Jeg lagde et skriv hvor jeg forklarte om prosjektet og at deltakerne når som helst kunne trekke seg. Alle aktørene signerte samtykkeskjema. For å sikre at datamaterialet ikke skulle komme i hendene på uvedkommende, så har alt materialet på pc vært beskyttet med brukernavn og passord. Lydopptak på telefon har også vært beskyttet med kode. Logger er levert på It's Learning (læringsplattform), men denne siden er beskyttet med brukernavn og passord. I alt skriftlig materiale fra transkripsjoner er aktørene anonymisert. Skriftlig materiale som samtykkeskjemaer har vært innelåst. I prosjektrapporten er alle aktørene anonymisert, utenom meg selv. Det er vanskelig å sikre full anonymitet, da skolen og linja kan knyttes opp mot mitt navn, men det vil være umulig for noen å kunne vite eksakt hvilke personer jeg omtaler i rapporten. Derfor er ikke klinikknavn og elever identifisert og funn er omtalt mer samlet og ikke eksakt for hver enkelt, da dette vil kunne gå på bekostning av personvernet. Jeg har også i tillegg til skriftlig skjema snakket med aktørene om frivilligheten som ligger i deltakelse i prosjektet, noe jeg også redegjør for i innledningen av rapporten. NSD tydeliggjorde i sitt svarbrev at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når aktørene står i direkte avhengighetsforhold til forskeren. Noe som er vesentlig i mitt prosjekt siden jeg var læreren til elevene som deltok i prosjektet. Jeg fikk beskjed fra NSD om at jeg måtte tydeliggjøre enda bedre for elevene som deltok at det ikke ville få konsekvenser for dem om de trakk seg fra prosjektet underveis og at de kunne gå tilbake til ordinær undervisning på skolen. Siden de allerede hadde signert samtykke, ble dette gjort muntlig. Samtykkeskjema ligger vedlagt (vedlegg nr. 5).

Et unntak fra anonymiteten er avisreportasjen som jeg har satt inn i prosjektet. Elevene som er avbildet har selv samtykket til å delta i reportasjen, det samme gjelder de andre som er avbildet, men disse elevene kan ikke knyttes direkte til sitater og funn jeg forteller om i prosjektet.

I dette kapitlet har jeg redegjort for ulike forskningsstrategier i prosjektet. I det neste kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har behandlet datamaterialet.

6.0 Analyse

Før jeg presenterer funn, ønsker jeg å forklare litt om hvordan jeg har behandlet datamaterialet.

Datamaterialet som er benyttet er komplekst og sammensatt. Det består av notater fra mine observasjoner ved besøk i bedriftene, notater fra telefonsamtaler med veiledere i praksis, notater fra samtaler med elever og veiledere i praksis og notater fra samtaler med faglærere. I tillegg har jeg mange elevlogger og transkripsjoner av samtaler og intervjuer. Jeg har etter den andre og tredje aksjonen også gjennomført lengre samtaler med elev og veileder i praksis, som jeg valgte å bruke lydopptak på. Disse er i etterkant transkribert.

Da jeg begynte å jobbe med materialet og analysere dette, tenkte jeg nøye gjennom hvordan jeg skulle håndtere analyseprosessen. Skulle jeg velge å benytte meg av en metode for all analysen, eller skulle jeg håndtere materiale på litt ulike måter for så gjøre en sammenfatning til slutt. Dette er videre beskrevet under kapittel 6.3.

6.1 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere. Jeg brukte lydopptaker i refleksjonssamtaler med elever og veiledere. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg skulle få med så mange refleksjoner som mulig. Det er utfordrende å skulle klare å notere ned alt det viktige som ble sagt i samtalen. Det å være låst til å ta notater underveis, kan også føre til en dårligere dialog. Ved å kunne ha fullt fokus og øyekontakt med den man snakker med, er det også lettere å tolke det som blir sagt riktig, og være mer tilstede i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009. s.187). Jeg satte meg ned i etterkant og lyttet på opptaket og skrev ned ordrett det som ble sagt. På denne måten fikk jeg også en «repetisjon» av innholdet, og derav en grundigere gjennomgang av intervjuene og samtalene.

Transkripsjon til skriftlig tekst vil alltid være svekkede gjengivelser av det direkte intervjumaterialet, man får ikke med seg blick, gester, latter og lignende som kan være med å farge budskapet i det som blir sagt. Ved at jeg selv har deltatt i alle intervjuene og også lyttet på dette i etterkant har jeg fått en grundig gjennomgang av materialet flere ganger. Det er en fordel når man skal gjøre analyse, og selve analysen begynner å ta form allerede i denne prosessen. Hensikten med transkriberingen er at materialet skal bli bedre egnet for analyse.

Det er lettere å få oversikt over et strukturert materialet etter at det er transkribert (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187).

6.2 Meningsfortetting/innholdsanalyse

Etter transkriberingen er det ofte vanlig å gjøre en meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å korte ned på intervjupersonens lange avhandlende svar til kortere setninger hvor meningen holdes intakt. Noe som fører til en ny runde med fortolkning og analyse. Ved å komprimere datamaterialet ble det litt mindre tekst å forholde seg til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Jeg kunne ikke gjøre dette fullt og helt. Jeg hadde veldig mye datamateriale av ulik karakter, så jeg kunne ikke meningsfortette alt skriftlig. Min meningsfortetting bar derfor preg av å være mer impresjonistisk (Grønmo, 2004, s. 246). Det betyr at en del av meningsfortettingen skjedde i mitt hode som en del av analyseprosessen.

Det er utfordrende å gjøre en god meningsfortetting. Det er alltid en fare for at man mister noe vesentlig når man komprimerer teksten. Det avhenger veldig på om man har tolket det som er sagt og skrevet ned riktig. En fordel for meg gjennom hele aksjonsforskningsprosessen er at jeg har hatt flere samtaler med hver enkelt aktør, dette har gitt meg en god mulighet til å oppklare, tolke og forstå det hver enkelt har sagt og mener underveis. Dette styrker reliabiliteten.

6.3 Analyse av datamateriale

Da jeg skulle starte med analyse av datamaterialet ønsket jeg å kunne bruke en metode som kunne passe for alt jeg hadde av data uansett om det var fra elevlogger, møtoreferater eller intervjuer. Jeg har i tidligere prosjekter benyttet meg av koding og har litt erfaring fra dette, men valgte den gangen å benytte meg av en litt «stram» tolkning av grounded theory. Jeg ønsket å benytte en litt mer åpen tilnærming denne gangen og er inspirert av Kathy Charmaz og hennes sosialkonstruktivistiske tolkning av grounded theory, jeg er også inspirert av May Britt Postholm, som jeg også mener har en mer åpen tolkning av Grounded theory, da hun også er opptatt av at det er umulig for forskeren å legge helt vekk sine subjektivitet, men at man skal være klar over eget ståsted inn i analysen (Postholm, 2005, s. 87).

Grounded theory er en kvalitativ forskningsmetode som forsøker å utvikle teori som kan forklare et fenomen eller en situasjon. Metoden baserer seg på induktive data, det betyr at man får kunnskap eller lager ny teori basert på empiri (Postholm, 2005, s. 87).

Kathy Charmaz er inspirert av Glaser & Strauss (1967), om regnes som «fedre» for Grounded theory. Hun har videreutviklet analyseverktøyet. Hun mener at grounded theory tidligere har

vært for opptatt av objektivitet, hun ser grounded theory i en mer moderne og refleksiv modus, der forskeren konstruerer sine perspektiver gjennom en vekselvirkning av for eksempel respondentens fortellinger gjennom intervju og observasjon (selvopplevd), og spontane ideer. Hun ser også forskeren som en del av undersøkelsen (Charmaz, 2014, s. 179). Dette er noe som er gjenkjennende inn i mitt prosjekt hvor jeg har ulike måter å fange opp aktørenes opplevelser og erfaringer, og jeg har også selv vært aktiv i prosjektet, både som lærer og forsker.

Charmaz påpeker viktigheten av å ha fyldige data, og at data skal være av en slik art at den viser fenomenet fra ulike perspektiver. Skriveprosessen bør starte tidlig, dette for å ivareta det ferske blikket på data og utforske det på et så tidlig tidspunkt som mulig (Charmaz, 2014, s. 13-41). Hun mener grounded theory skal engasjere deg og motivere i arbeidet, og at metoden skal hjelpe deg til å finne ut hva som kommer til syne i datamaterialet uten at du skal måtte forholde deg til stramme retningslinjer og prosedyrer (Charmaz, 2014, s. 185).

Charmaz skriver ikke direkte om aksjonsforskning og analysemetoder i forbindelse med dette. Men dette er et analyseverktøy som passer i prosjektet mitt, siden hun har fokus på det sosialkonstruktivistiske. Jeg har aktører med stor grad av medvirkning, som jeg som forsker må samhandle med i stor grad. Jeg legger mange av føringen for forskningen, siden det er jeg som har konstruert praksisen som jeg innhenter data fra, stiller spørsmålene i loggen og intervjuene og er pådriver og leder i prosjektet.

Jeg har vært avhengig av å gjøre analyser helt fra starten av prosjektet. Da elevenes læringsprosess ute i bedriftene har vært avgjørende for framdriften av de ulike aksjonene. Jeg var også avhengig av å kunne bruke en metode som kunne anvendes på ulike type data, både elevlogger, møtereferater, observasjoner, samtaler og intervjuer.

Grønmo framsetter at et fellestrekk med datamateriale fra kvalitative studier er at det stort sett foreligger i form av tekst, eller lydfiler og bilder som skal analyseres og behandles videre. Grønmo støtter at dataanalysen derfor kan bygge på de samme fremgangsmåtene, uansett hvilke kildetype (Grønmo, 2004, s. 245).

Ved analysen av datamaterialet var jeg opptatt av å finne ut hva som ble synliggjort? Hva skrider fram av viktig historie fra mine data? Hvordan kunne jeg kode og kategorisere det som kom fram i materialet? Koding betyr å navnsatte segmenter av data med en navnelapp som kategoriserer, summerer og teller for hver del av data. Grounded theory koding er prosessen hvor du definerer hva dataene handler om. Kategoriene viser hvordan du velger, deler opp,

sorterer data og deretter analysere dem. Du definerer hva som skjer og begynner å tenke gjennom hva det betyr (Charmaz, 2014, s. 111-113).

6.4 Mine koder

For å få til en endring og utvikling av praksis var jeg avhengig av å få til en systematisk organisering av innhenting av data allerede på et tidlig tidspunkt i prosjektet. Data er derfor hentet inn, analysert og fortolket under hele prosessen. Kodene og kategoriene mine bærer preg av dette, og det var også naturlig for meg å anvende de samme i de «oppsummerende» intervjuene i den avsluttende fasen. Jeg valgte å benytte meg av en åpen struktur på analysearbeidet, da jeg hadde et stort og variert datamateriale. Jeg leste transkripsjoner av intervjuer og samtaler, logger og feltnotater, og satte inn stikkord (koder) underveis på hva utsagnene generelt omhandlet. Denne formen for koding, kan også kalles og sette på merkelapper for å beskrive noe som har skjedd, sagt eller blitt gjort, allerede i denne første kategoriseringen av data la jeg inn min egen fortolkning – det er jo min egen tolkning og hva jeg legger i den som skaper koden til utsagnet (Postholm, 2009, s. 65). Så har jeg samlet eller sortert disse kodene i egne kategorier, da det er sammenhenger mellom de ulike kodene.

Jeg har jobbet mye med å sette opp kategorier og samlet materialer fra de ulike delene av datainnsamlingen. Siden materialet var så variert ble dette en ganske krevende prosess, men det var mange like elementer som kom fram for eksempel i logg, som også ble synlig i samtale. Jeg synes det var til stor hjelp å sette opp for eksempel kategorien «utfordringer» i prosjektet og samle hva både elevene og veiledere mente var utfordringer uavhengig om det var skrevet i en logg eller kommet fram gjennom en samtale. Det var en stor fordel for meg at analysen ble en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet. Det førte til at det var lettere å holde oversikt over framdriften i prosessen og et veldig viktig hjelpemiddel for å gjøre tiltak og forbedringer underveis i prosjektet. Rent praktisk løste jeg dette ved hjelp av «skrivelister», hvor jeg satte opp kategorier og samlet meningsfortettet data underveis.

Kategoriene som kom fram av de ulike kodene ble etter hvert til arbeidsoppgaver, tanker og følelser, læring/faglig utvikling, positive muligheter –potensiale i prosjektet, utfordringer og evaluering. Disse kategoriene bærer også preg av at dette er et utviklingsprosjekt, hvor mye handler om hva som skal til for å utvikle opplæringen i framtida, kanskje ikke bare her og nå men i et lengre perspektiv.

Arbeidsoppgaver ble en vesentlig og viktig kategori. Det var veldig viktig for meg å innhente data om hva elevene fikk av arbeidsoppgaver ute i bedriften og hvilken mengde av

arbeidsoppgaver. Å organisere praksisopplæring ute i bedrift vil si at en del av elevenes treningsmulighet på skolen blir redusert, og man er avhengig av praksismulighet i bedriften. Blir det ikke lagt til rette for dette, vil det gå ut over elevenes mulighet til læring og å nå målene i læreplanen. Omfanget og variasjon i arbeidsoppgaver er derfor en meget vesentlig faktor som vurderes med tanke på elevenes læring.

Tanker og følelser er en viktig del av elevenes læring. Som Illeris også trekker fram i sine perspektiver på læring, og da særlig i drivkraftdimensjonen (Illeris, 2009, s.90). For eksempel er en følelse av trygghet viktig for læring. Elevenes har gitt uttrykk både i samtaler og i logger, hvordan de har hatt det i praksis. De fleste har stort sett hatt det bra hele tiden, men noen har hatt perioder med usikkerhet. Tilhørighet til arbeidsplassen og en følelse av å være inkludert i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003. s.51) er også vesentlig for læring. Derfor ble denne kategorien viktig.

Læring/faglig utvikling – Mange av disse kategoriene flyter litt over i hverandre, men denne kategorien har vært rettet mot funn som sier noe om elevens læring og utvikling spesifikt.

Positive muligheter – Potensiale i prosjektet er en kategori som generelt tar for seg alle elementene som kommer fram, de «gyldne muligheter» som ligger i å organisere opplæringen på den måten vi prøver ut, mens utfordringer tar for seg sider som ikke fullt ut ble like vellykket eller er elementer som må utvikles videre.

Evaluering – Underveis har det vært nødvendig å ta stilling til om prosjektet er fruktbart for aktørene, og da spesielt elevene. Sånn sett så er denne kategorien også beslektet med alle de andre kategoriene. De andre kategoriene legger grunnlaget for denne kategorien. Evaluering har vært vesentlig hele veien, og er det fremdeles. Evaluering består i en oppsummering over hvordan situasjonen er og hva som skal til for å opprettholde en god situasjon eller føre til bedringer i en ikke tilfredsstillende situasjon. I tillegg har kategorien både et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. Kort fortalt så dreier det seg om hvordan er nå situasjonen, hva er ønsket situasjon og hva gjør vi for å nå ønsket situasjon.

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan jeg har behandlet datamaterialet. I det neste kapitlet beskriver jeg de ulike aksjonene, tiltak, funn og drøfting.

7.0 Presentasjon av aksjoner, tiltak og funn med drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å gi en detaljert forklaring over prosjektet, helt fra oppstart i august 2016 og fram til avslutning i mai 2018. Dette er nødvendig for å tydeliggjøre for leseren

hvilke funn som er gjort helt fra en tidlig fase av prosjektet. Disse funnene har også gjort det nødvendig å gjøre justeringer underveis. For å gjøre dette ryddig og oversiktlig drøfter jeg også funn underveis, i tillegg kommer en avsluttende drøfting. Det medfører at dette kapitlet blir stort og omfattende. Forskningsspørsmålene danner utgangspunktet for drøftingen

7.1 Forberedelsesfase for praksis i bedrift og institusjon – aksjon 1

Et av forskerspørsmålene var; *Hvordan opprette samarbeid med bedrifter og legge til rette for praksisgjennomføring i bedrift og institusjon?* Dette spørsmålet vil bli belyst under dette kapitlet, men i hovedsak den første delen av spørsmålet; *Hvordan opprette samarbeid med bedrifter?* Den siste delen av spørsmålet er aktuelt gjennom hele prosessen gjennom skoleåret.

På vårparten 2016 begynte jeg planleggingen av prosjektet. Jeg var på dette tidspunktet kontaktlærer for vg2 hudpleiefag, og visste at jeg skulle følge denne klassen videre til vg3. Disse elevene har hel tiden visst om at jeg tar masterstudiet og jeg har fortalt om mine ideer for å utvikle samarbeid med næringslivet for å kunne gjøre opplæringen så relevant som mulig.

Før vi tok sommerferie ba jeg elevene tenke over om det kunne være aktuelt for dem å være deltakere i et prosjekt hvor de måtte være to dager i uka ute i bedrift. Jeg ønsket at deltakelse i prosjektet skulle basere seg på frivillighet. Etter ferien gjennomførte jeg elevsamtaler og tok opp deltakelse i prosjektet med hver enkelt. Det var 6 av 12 elever som ønsket å delta. Dette var også det maksimale antallet elever som avdelingsleder hadde gitt meg godkjenning for å «ta ut» i prosjektet. Jeg vet ikke hva jeg hadde gjort om det var flere som hadde meldt interesse. Det er mulig at jeg hadde prøvd å overbevise avdelingsleder om at vi måtte prøve å få flere plasser. Eventuelt så måtte vi ha trukket mellom de som ønsket å delta.

Avdelingsleder og jeg drøftet i forkant av prosjektet hvor mange elever som kunne delta. Bakgrunnen for at det i første omgang var tiltenkt deltakelse av 6 elever hadde ulike årsaker. Den ene var på grunn av usikkerheten rundt hvor mange gode praksisplasser vi kunne få til, og derav god læring. Det handlet også om ressurser til oppfølging, og økonomi da skolens klinikk naturlig nok ville få lavere inntjening da vi hadde færre elever inne på klinikkdagene på skolen. Vi er avhengig av noe inntjening på skolen, da vi er en linje som er kostbar å drifte, og har i de senere årene gjort en del investeringer. God inntjening i skoleklinikken kan gi større muligheter for innkjøp av produkter og apparater. Det var flere interesser som skulle ivaretas. Dette handlet også om en «utprøving», og vi ønsket å se litt på hvordan erfaringene

fra de som var ute i praksis, kunne påvirke og gi effekt også for de som var inne på skolen. Hva ville hovedforskjellene bli?

Jeg hadde også på forhånd vært i muntlig kontakt med en del hudpleiere i hudpleieklinikker og informert om prosjektet og bedt de tenke over om de ønsket å delta. Jeg oppfordret også elevene til å spørre på hudpleieklinikker hvor de kunne tenke seg å være i praksis. Dette for at elevene også kunne benytte sitt eget nettverk eller også få trening i å oppsøke bedrifter for å markedsføre seg selv. Jeg tenkte også at det ville gi elevene mer «eierskap» til praksisplassen sin, og ansvarliggjøre dem hvis de var involvert i denne prosessen selv.

Jeg tenkte det ville bli utfordrende å få etablert fungerende praksisplasser til elevene. Det er ikke innarbeidede rutiner for samarbeid med bedriftene utover utplassering noen uker i løpet av året. Det var i utgangspunktet 6 elever som ønsket å få prøve seg i hudpleieklinikker. Vi klarte å skaffe fire plasser i ordinære hudpleieklinikker. Disse som var innstilt på å ha elevene gjennom hele året. Selv om elevene var engasjert i å skaffe plasser, tok jeg som faglærer og fagkoordinator kontakt med alle hudpleieklinikker i byen som er tilknyttet vår skole, både de vi hadde hatt elever utplassert i før, og andre. Jeg informerte godt om prosjektet og spurte om de ønsket å delta. Jeg forberedte dem på at det var mulig at en elev ville ta kontakt med dem. Jeg ga også bedriftene betenkningstid og ringte opp igjen for å spørre på nytt. Elevene som prøvde å skaffe plass selv, fikk også med seg et samtykkeskjema hvor bedriftene kunne lese informasjon om prosjektet. Dette for at bedriftene skulle se at eleven var en seriøs aktør i et prosjekt i samarbeid med meg som forsker og skolen. Jeg håpet at bedriftene skulle oppleve det som positivt at elevene viste interesse ved å komme innom.

Vi lyktes i å få to plasser i «vår» by, og to plasser i nabobyer. Tre av elevene var aktive i å skaffe plass selv. En av elevene var så ivrig, at praksisplassen var avklart flere måneder før oppstart, det resulterte i at hun allerede hadde første praksisdag ute i bedrift 12.september.

En annen eleven fikk en litt vanskelig start på prosjektet. Hun ønsket selv å få en praksisplass i en større by. Noe som både skolen og foresatte godkjente. Hun var aktiv og skaffet seg plass selv. Jeg hadde telefonkontakt med hudpleieren som skulle være veileder og alt virket klart og tilrettelagt for at eleven skulle få en god praksisplass. Eleven hadde et tilleggskurs i vippeextension og det ble sett veldig positivt på i denne bedriften. Eleven startet der 12.september og hadde en grei første dag. Den andre dagen fikk jeg en telefon fra eleven om at hun hadde blitt satt til å gjøre vippeextension på kunder i salongen, hvor hun selv måtte dekke materialer til behandlingen og at bedriften tok full pris og alle pengene selv. Det var

også planlagt at eleven skulle fortsette med dette videre i praksisen sin. Vippeextension er ikke en del av kompetansemålene for vg3hudpleier. Jeg ringte for å snakke med innehaveren av klinikken, men det endte med at vi måtte avbryte denne praksisen rimelig raskt da det kom fram at de ikke hadde de riktige intensjonene av elevens utbytte av praksis. Jeg skaffet henne en ny praksisplass litt nærmere skolen (naboby). Her gjennomførte hun praksis i hudpleieklinikk to dager i uka med oppstart 26.september For de tre andre som hadde plasser i hudpleieklinikker gikk oppstarten bedre. De hadde gode veiledere som fulgte opp det som var avtalt.

Det var to elever som ønsket å delta som ikke hadde fått noen praksisplass. Det ønsket jeg å gjøre noe med. Dette redegjør jeg for i neste underkapittel (7.1.1 Skolens partnerskapsavtaler).

7.1.1 Skolens partnerskapsavtaler

Det er slik at skolen har partnerskapsavtaler med institusjoner i kommunen som skolen er i. Disse avtalene handler om at kommunen tar imot elever og gir de muligheter for praksisopplæring i barnehager, skolefritidsordning, sykehjem og bofellesskaper. I hovedsak dreier dette seg om at ulike institusjoner i kommunen tar imot elever fra helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeiderfaget, og i noen tilfeller hudpleieelever. Ved noen av disse institusjonene har vi i en årrekke hatt avtaler for praksis for hudpleieelevene, praksis har da bestått av enkel håndbehandling. Det er elevene på vg1 som har hatt praksis i faget Yrkesfaglig fordypning (YFF) hvor de har utført enkle velværebehandlinger. Kommunen har uttrykt ved flere anledninger at de har et ønske om å utvide denne praksisen, da hudpleieelevene er sterkt ønsket ved institusjonene.

Jeg ble invitert på et møte med avdelingsleder hvor hun minnet om at kommunen hadde ønsker for at vi skulle komme med et behandlingstilbud til deres brukere. Det var da jeg fikk ideen om å utvikle dette og inkludere det i mitt prosjekt. Ledelsen ga meg frihet til å forme dette i samarbeid med en representant fra kommunen, institusjonen og elevene, og støttet forslagene vi kom med. Tjenesten ble også prissatt lavt for å stimulere mange til å bruke den. Dette for at elevene skulle få øve på så mange behandlinger som mulig. De ansatte ved institusjonen betalte en liten materialkostnad, mens brukerne fikk behandling gratis. Skoleledelsen, ved avdelingsleder, godkjente disse prisene for de ønsket å gi noe tilbake til kommunen som i mange år har stilt opp med praksisplasser for elevene ved skolen vår.

Det var viktig for meg og elevene at praksisen ble løftet til et annet nivå enn det vi hadde gjort før. Dette for å sikre bedre muligheter for noe mer enn en enkel grunnopplæring. Dette krevde mer utstyr og produkter enn det vi hadde hatt tilgjengelig tidligere. Sammen med elevene og kulturverten i institusjonen «bygde» vi rett og slett opp en egen hudpleieklinikk hvor elevene kunne utføre og tilby alle behandlinger som er vanlige å utføre i hudpleieklinikker. Med å «bygge» mener vi her at vi fikk et rom til disposisjon som i utgangspunktet hadde blitt brukt til bad. Det ble på institusjonen kalt velværerom. Vi fikk lov til å gjøre hva vi ville med rommet. Vi tok med oss utstyr fra skolen som behandlingsbenker, arbeidsbord, lupelamper, vapozone (dampapparat), voksapparater og produkter. Vi lagde timelister, behandlingsmeny og oppgjørsskjema. Dette betydde at de to elevene som manglet praksisplasser skulle få gjennomføre sin praksis her, med oppfølging av oss faglærere og en kontaktperson i institusjonen (kulturvert). Elevene ville også være ansvarlige for den praktiske delen av driften. Dette betydde at elevene fikk en praksisplass som var rimelig identiske med en ordinær hudpleieklinikk, men med en kundegruppe som bestod av brukerne ved institusjonen og de ansatte. Jeg valgte derfor å inkludere dette inn i prosjektet. Jeg har inkludert data både fra praksis i bedrift (ordinære hudpleieklinikker) og i institusjon. Elevene i institusjonen fikk en litt senere start, siden vi måtte bruke en del tid på å organisere praksisen. De var i godt i gang i november.



Figur 1 Bilde som illustrerer behandlingsrommet på institusjonen

7.1.2 Faggruppemøter i starten av prosjektet

Jeg har valgt å sette inn utdrag fra faggruppemøte vi har hatt i innledningsfasen av prosjektet. Dette for å vise hva vi yrkesfaglærerne på faggruppa jobbet med parallelt med prosjektet. Siden jeg som yrkesfaglærer ble alene om oppfølging av elevene i prosjektet, er dette en måte å få inn de andre lærernes synspunkter.

Vi hadde møte i faggruppa den 6. juni 2016 – På dette tidspunktet hadde jeg allerede bestemt meg for å gjennomføre et prosjekt med vg3 elevene neste skoleår. Et viktig tema for dette møtet var at vi skulle diskutere utviklingsområder og fagstrategier.

På møtet var det en klar enighet om at vi må få til et bedre samarbeid med det lokale næringslivet (hudpleieklinikker). Dette er også et tema vi har diskutert mange ganger tidligere. Hele faggruppa mener at det er viktig at vi får flere impulser fra arbeidslivet inn i skolen for å gjøre opplæringa mer virkelighetsnær. Vi har følt på i lang tid at det for stor avstand mellom skole og arbeidsliv i faget vårt. Vi trenger en vekselvirkning mellom skole og arbeidsliv for å kunne fange opp hvilken kompetanse arbeidslivet etterspør.

I tillegg til at vi ønsker å få flere impulsen fra arbeidslivet, vil vi forbedre profesjonalitet i hudpleieklinikken på skolen. Vi har tro på at system og rammer er viktig og kan være med på å føre elevene inn i en enda større forståelse av hva som kreves av dem innenfor yrket. Vi opplever at elevene viser en god holdning da de er ute i praksis og da de jobber med ungdomsbedriften sin, men at holdningen blir en annen da de jobber med «ordinær» skole. Vi merker spesielt at motivasjonen daler fra vg2 og inn i vg3 året. Et viktig område som ble diskutert på møtet var; Hvordan skal vi få elevene til å forstå at hudpleieklinikken på skolen er en virkelig bedrift og at de kan vise de samme gode profesjonelle holdninger som de viser når de er ute i praksis, eller når de jobber med ungdomsbedriftene sine? Vi merker at det er vesentlige forskjeller på elevenes motivasjon på de ulike arenaene. Møtet resulterte i at vi satte opp noen mål for neste skoleår;

- Utprøving med mer praksis ute i hudpleiebedrifter - etablere kontakt med aktuelle bedrifter (dette ble utover året utvidet til å gjelde institusjon også).
- Bruke tid på starten av skoleåret for å etablere gode retningslinjer og ha klare rammer for hvordan utstyr skal behandles og ivaretas, stramme inn rutinene og være konsekvente på de krav som stilles til elevene i hudpleieklinikken.

Dette har vært gjennomgående mål inne på skolen gjennom hele prosjektperioden, og vi har hatt håp om at elevene som var ute i praksis kunne være med å påvirke de andre elevene inne på en positiv måte.

En annen yrkesfaglærer som tilhører faggruppa har lest gjennom prosjektet mitt for å sikre at jeg har oppfattet og uttalt meg riktig i forhold til den interaksjonen vi har hatt på møtene og den opplevelsen også hun har hatt av prosjektet.

7.1.3 Møte med elevene

Jeg gjennomførte et felles oppstartmøte hvor alle elevene som var involvert i prosjektet deltok. Dette var et møte med stor grad av medvirkning. Vi skulle sammen lage et «rammeverk» som skulle danne basis for elevenes læring ute i bedriftene.

Dette ble avtalt:

- Vi valgte sammen ut aktuelle læreplanmål for praksis (vedlegg nr. 4)
- Avtalte at hver arbeidsdag ute i praksis skulle dokumenteres i logg, denne skulle leveres på It's Learning minimum en gang i uka
- Gikk gjennom hva elevene skulle dokumentere i logg (se loggspørsmål i metodekapitlet)
- Vi valgte ut dager som var aktuelle for praksis (både elev og praksisbedrift fikk eksemplarer av liste). Mandager og tirsdager ble gjennomføringsdagene.
- Elevene skulle følge retningslinjene i den bedriften de kom til
- Elevene skulle velge ut ulike temaer som de skulle ha fokus på gjennom praksis. Dette kunne være for eksempel; ansiktsbehandling, kroppsbehandling, hårfjerning, kommunikasjon. Tema skulle velges ut fra mulighetene som dukket opp i de ulike bedriftene.

Jeg prøvde å få møtet til å bære preg av medvirkning, da jeg ønsket at elevene skulle starte praksis med høy motivasjon og at deres interesser skulle være godt ivaretatt.

Alle elevene som skulle være ute i bedriftene skulle starte med praksis to dager i uka.

Oppstartstidspunktene varierte noe, da elevene startet etter hvert som alt det praktiske kom på plass. Alle var i gang etter høstferien, med unntak av elevene som var i institusjon, de startet i november. I uke 48 og 49, 17 og 18, hadde vi lagt opp til at elevene skulle være i praksis hver dag.

Elevene virket ivrige etter å komme i gang med praksis i bedrifter.

7.1.4 Elevenes forkunnskaper/forberedelser til praksis

Elevene møtte praksis med et visst kompetansenivå, da de hadde gjennomført grunnopplæring i faget fra vg2. Alle elevene som deltok i prosjektet hadde gjennomført og bestått praktisk tverrfaglig eksamen på vg2 og alle hadde standpunktarakterer i programfagene (bestått). Dette innebar også at elevene hadde noe praktisk trening med klienter og kunne utføre

behandlinger og arbeide selvstendig til en viss grad ute i bedriftene. Skolen har opplæringsklinikk hvor de praktiserer på hverandre og ordinære klienter

Elevene hadde praktisk trening til å kunne utføre sentrale arbeidsoppgaver for hudpleieren, som ansiktsbehandling, farging av vipper og bryn, manikyr, massasje og hårfjerning. Dette var behandlinger som elevene hadde hatt opplæring i på skolen, og det var trygt å la dem få arbeide med alene. Elevene var så klart ikke utlært i dette, men trengte mengdetrening for å automatisere prosedyrer og øve på kommunikasjon med klient i form av produktveiledning og faglig informasjon. I tillegg håpte jeg at elevene fikk mulighet til å se og lære nye måter å gjøre prosedyrer på. Bli kjent med nye apparater og produkter, for å videreutvikle sin gryende yrkeskompetanse.

Selv om elevene møtte praksis med et visst kompetansenivå så var hver enkelts utgangspunkt også litt ulikt naturlig nok. Jeg minner om at elevene ble tatt ut som aktører i prosjektet basert på frivillighet og eget ønske. Det betyr at elevenes motivasjon for å delta burde være høy i utgangspunktet.

7.1.5 Oppstartsamtale i praksis

Etter at kontakt var etablert og eleven hadde fått praksisplass, avtalte jeg et møte mellom eleven, veileder i bedriften og meg som yrkesfaglærer. Jeg valgte å gjøre det på denne måten da jeg av erfaring vet, at det er vanskelig å få veilederne i hudpleieklinikkene til å komme til skolen, og enkelte av veilederne ga også uttrykk for at det var uaktuelt for dem å komme på møte på skolen. Derfor prioriterte jeg ikke et felles møte med alle elever og veiledere inne på skolen. Jeg var redd for å gi inntrykk av at prosjektet ville føre til for mye unødvendig ekstraarbeid for hudpleierne. Jeg har hele veien prøvd å prioritere og balansere tiden, for jeg vet at hverdagen i hudpleieklinikkene er hektisk og jeg visste at jeg i utgangspunktet forlangte mye av alle veilederne. Jeg valgte å ta turen ut i bedriftene for å gjennomføre møter der for å imøtekomme veilederne i en hektisk hverdag. Elevene deltok også i disse møtene. Veilederen (kulturverten) i institusjon var veldig fleksibel når det gjaldt å disponere tid til elevene og faglærer i prosjektet.

I disse første møtene informerte jeg grundig om prosjektet og ga praktisk informasjon, for eksempel om hvor langt elevene var kommet i sin opplæring og hvilke mål som var aktuelle å jobbe med ute i bedrift. Jeg var også lydhør for innspill fra bedriftskontaktene, da jeg håpet og ønsket at disse veilederne også skulle involvere seg og bli aktive aktører i prosjektet. Vi gjorde avtaler som var aktuelle for den enkelte arbeidsplass, slik som arbeidstid,

arbeidsantrekk og hvordan kommunikasjonen skulle foregå. Arbeidstid varierte fra de ulike bedriftene, elevene måtte tilpasse seg åpningstiden i den bedriften de var i. På institusjonen ble avtalen oppstart klokka 9.30 på grunn av at det her var travelt for personale og brukere tidligere på dagen. Noen bedrifter ønsket at elevene brukte uniformen de har på skolen, mens andre ønsket at elevene brukte samme uniform som de øvrige ansatte i bedriften. Vi snakket også om forventninger til de ulike partene. Møtene bar preg av at dette var noe nytt og at alle parter var litt åpne og usikre på hva året ville bringe.

De fire som fikk praksis i ordinære hudpleieklinikker var alle i gang i løpet av september måned. De to som startet opp med praksis i hudpleieklinikken som vi bygde opp i institusjon fikk en litt senere start, da vi måtte organisere en del før vi kom i gang. Så her ble det klart i slutten av november. Oppstartsamtaler ble derfor gjennomført over et lengre tidsspenn. Helt fra 13.september for de som kom i gang tidlig og helt til 27.november for de som fikk en litt senere start. Ved at elevene som hadde praksis i institusjon var med på så mye av det organisatoriske, fikk de også et godt innblikk i hva som kreves av utstyr for å komme i gang med en hudpleieklinikk.

Det ble et hektisk og krevende år for meg som forsker og lærer. I tillegg til å ha mye opplæring av elever inne på skolen, måtte jeg følge opp elevene i bedrift og institusjon. Jeg hadde dette ansvaret alene. Jeg hadde begrenset tidsressurs, men brukte tirsdager til å følge opp elevene ute i bedriftene. I tillegg hadde jeg mulighet til å gjennomføre samtaler med elevene da de var på skolen de andre ukedagene. Oppfølgingen av elevene ute besto av alt fra samtale kun med elev, samtale med elev og veileder, enesamtale med veileder og noe observasjon av elevenes praksis. Elevene leverte logg. Innimellom hendte det at noen av veilederne ute i klinikk tok kontakt med meg på mail og telefon, men det var i hovedsak jeg som måtte initiere til kommunikasjon med veilederne.

Fokuset på min oppfølging ble av veldig praktisk karakter, kan også kalle det for rammer. Noe som gikk ut over min mulighet til å observere og følge faglig utvikling med egne sanser, men jeg fikk gjennom logger, samtaler og vurdering inne en god oversikt over utviklingen til hver enkelt elev. Innimellom fikk jeg også oppleve elevene «in action» i bedriften.

7.1.6 Drøfting etter aksjon 1

Forskningsspørsmålet som var spesielt vesentlig for aksjon 1 var; *Hvordan opprette samarbeid med bedrifter og legge til rette for gjennomføring av praksis i bedrift og institusjon?*

Basert på erfaring fra aksjon 1 velger jeg her å drøfte tre temaer; Etablere samarbeid med bedrifter, forberedelser og faglærers tid til oppfølging. Faglærers tid til oppfølging passer også inn under aksjon 2 og aksjon 3. Jeg har valgt å drøfte dette under aksjon 1, da første samtale i praksis er en del av aksjon 1, og at faglærers tid til oppfølging har vært helt vesentlig fra starten av prosjektet og vesentlig for opprettelse av samarbeid og gjennomføring av praksis i bedrift og institusjon.

Etablere samarbeid med bedrifter:

Siden skolen allerede hadde partnerskapsavtale med kommunen. Var det enkelt og greit å komme i gang med samarbeidet rundt praksis på institusjonen, da vi etter hvert hadde bestemt oss for å trekke den inn i prosjektet. På institusjonen har det vært samarbeid rundt elever fra skolen vår tidligere, de har gode rutiner på samarbeid med skolen og mottakelse og veiledning av elever. I tillegg var vi sterkt ønsket. I institusjonen hadde ikke elevene tilgang på hudpleier som veileder. Det var derfor ekstra viktig med oppfølging av en yrkesfaglærer. Det bød på større utfordringer å få praksisplasser i hudpleieklinikkene. Dette var jeg også forberedt på, siden jeg har erfaringer med å skaffe plasser fra tidligere år. I dette prosjektet skulle vi ha plasser som strakk seg over et lengre tidsspenn enn det vi vanligvis gjennomfører. Heldigvis klarte vi å få nok plasser til at vi kunne få til en utprøving og sette i gang prosjektet.

Jeg våger å påstå at faget hudpleier er blant de fagene innenfor Helse- og oppvekst som har en svak forankring i arbeidslivet, med en modell hvor all opplæring er lagt til skole i et vg2 og vg3 løp. Problematikk rundt enkelte fags svake forankring i arbeidslivet blir problematisert i «Praksisbasert yrkesutdanning» av Hilde Hiim (2013), her er fokuset mest knyttet til faget YFF, men det gjelder også for yrkesopplæring som ikke følger en 2+2 modell (to år på skole og to år i bedrift som lærling). Her pekes det på at det bør jobbes for mer forpliktende føringer mellom skole og arbeidsliv (Hiim, 2013. s. 113). Noe jeg ser ut fra mine erfaringer er nødvendig for å få i gang samarbeid med bedriftene. Denne utfordringen blir også problematisert av faglig råd (Faglig råd Helse- og oppvekst, 2016, s. 51). I rapporten vedrørende gjennomgangen av det yrkesfaglige opplæringstilbudet står det blant annet at det på sikt anbefales at faget hudpleier blir et lærefag, men at dette ikke skal behandles i denne omgang (Yrkesfaglig utvalg 2016, s. 51). Slik situasjonen framstår nå så er det liten tvil om at yrket må knyttes tettere opp mot arbeidslivet med mere praksis ute i bedrifter.

Styringsdokumenter som stortingsmeldinger og læreplaner har over flere år hatt et fokus på viktigheten av samarbeid mellom skole og arbeidsliv, så det forundrer meg at vi ikke har kommet lengre enn det vi har i dette faget. Ludvigsenrapporten peker på at samarbeid med

arbeidslivet er vesentlig for å kunne oppnå den kompetansen som framtidens arbeidsliv vil kreve (NOU, 2015:8). Som nevnt tidligere i oppgaven er formålskapitlet i læreplanen tydelig på at grunnlaget for yrkesutøvelsen skal dekke samfunnets behov for kompetanse (Udir, 2008). Dette sier meg at vi er avhengig av et samarbeid. Hvordan skal vi i skolen vite hva bedriftene trenger, uten samarbeid? Hvordan skal elevene bli godt nok forberedt på det arbeidslivet de skal møte uten praksis i bedrift? Læreplanen er også formet på en slik måte at den skal stimulere til samarbeid med arbeidslivet, i hvertfall slik jeg tolker den da de bruker uttrykk som «praksisnær» (Udir, 2006, s.2), men samtidig stiller den ingen krav om obligatorisk praksis i bedrift. Det er opp til hver enkelt yrkesfaglærer og tolke uttrykket «praksisnær». Jovisst kan vi klare å lage praksissituasjoner i skolens hudpleieklinikk, men blir dette det samme? Og hva med yrkesfaglærerens kompetanse. Hvor lenge siden var yrkesfaglærer i sitt opprinnelige yrke? I rapporten; «Fram i lyset - en kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag (2014), legges det stor vekt på at yrkesfaglæreren må ha god praksiserfaring, at de bør utvikle dybdekompetanse i eget fagbrevområde og at de må kjenne bransjens krav til kompetanse i dagens arbeidsmarked (Grande, Lyckander, Landro & Rokkones, 2014. s. 50-51). Jeg vil hevde at dette kun er mulig å oppnå ved tett kontakt med arbeidslivet. I mitt prosjekt har det vært viktig at yrkesfaglæreren er aktiv og involvert i både skolen, hudpleieklinikkene og institusjonen sammen med elever og veiledere for å kunne trekke erfaringer fra dette inn i en helhetlig tenkning rundt relevant yrkesopplæring.

Til tross for at alle styringsdokumenter og anbefalinger fra ulike råd peker på samarbeid mellom skole og arbeidsliv, vil det foreløpig ikke komme noen formelle endringer (Yrkesfaglig utvalg 2016, s. 51). Dette er veldig motsigende. Det å oppfordre til samarbeid med arbeidslivet i alle dokumenter, men samtidig unngå å gjøre de grep som er nødvendig for å få det til. Her hadde det vært ryddig med et krav til praksis i bedrift, slik at alle parter hadde fått mere press på seg til å sikre et tettere samarbeid. En oppfordring er ikke nok. Selv om lærerne etterstreber å gjøre opplæringa så praksisnær som mulig på skolen, er det vanskelig å kopiere virkeligheten.

De bedriftene som takket nei til å ta imot elever i vårt prosjekt sa at det var fordi de ikke hadde tid til å veilede elever. Enkelte var også tydelige på at de hadde hatt negative erfaringer med å ha elever før, og enkelte syntes det var vanskelig å forplikte seg til et helt skoleår. De bedriftene som sa ja, har hatt elever i praksis før, og ga i utgangspunktet signaler om at de var positive til å ha elever. Jeg kunne tydelig merke et helt klart skille mellom enkelte bedrifter på

å se elevene som en ressurs kontra ekstraarbeid. Bedriftene som har tatt imot elever har i de fleste tilfellene gitt positive tilbakemeldinger på å ha elevene over tid, og en svært ivrig veileder har også prøvd å påvirke andre kollegaer positivt til å ta imot elever. Her må det også skje en holdningsendring. Noe som også funn fra KIP-prosjektet («Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av læreplaner gjennom aksjonsforskning») viste at det i enkelte bransjer må til en holdningsendring, for å få flere til å ta ansvar for fagopplæringen (Hiim, 2013. s. 125).

Vi har de elevene vi har, og vi må prøve å få tilrettelagt for læring for alle på de arenaene vi har tilgjengelig. Det betyr at vi stadig kommer opp i den utfordringen at noen elever kan ødelegge for framtidige mulighet for plasser, da enkelte bedrifter nærmest forventer at elevene skal være «selvgående». Jeg har selv som yrkesfaglærer opplevd at når jeg ber om praksisplass så ønsker de at jeg skal håndplukke en dyktig elev. Dette er et etisk dilemma. På den andre siden forstår jeg også bedriften som synes det er utfordrende å forplikte seg til en elev over et så langt tidsspenn som vi ønsket å prøve ut i dette prosjektet. Jeg kan da forstå at de ønsker en elev som kan bidra tilbake til bedriften, og et minstekrav må så klart være at elevene kan oppføre seg høflig. Ingen av elevene som valgte å være aktører i dette prosjektet hadde utfordringer når det gjaldt adferd. Jeg er usikker på om jeg kunne ha funnet praksisplasser om så var tilfelle. Det viste seg å være enklere å få ja fra bedrifter som hadde erfaring fra elevutplassering tidligere.

Jeg må si jeg blir betenkt med tanke på hvor mange hudpleieklinikker vi kontaktet for å skaffe praksisplasser. Det var mange som svarte nei. Her er det en stor jobb å gjøre innenfor yrket hudpleier. Det er et stort sprik mellom ambisjonene om et tettere samarbeid og de realistiske mulighetene til å få praksisplasser. Jeg tror mye av dette henger sammen med økonomiske rammer, men også de tradisjonene som har vært i dette faget. Skal vi kunne fortsette med ny organisering av praksis, med et enda tettere samarbeid med næringen, så må det til midler for å få klinikkene til å gi flere elever muligheter. Det er også essensielt at kvaliteten på disse praksisplassene blir gode. Det er ikke ensbetydende at det blir kvalitet om alle sier ja til å ha elev i praksis. Bedriftene vil sannsynligvis bruke mer tid på elevene om de får økonomisk kompensasjon, slik som lærebedrifter som har lærlinger får. Hadde det vært lærebedrifter så hadde de også måttet delta på kurs, noe som også kunne bidratt til høyere kvalitet på veiledningen. Det å være lærebedrift kunne også vært et kvalitetsstempel for den enkelte bedriften, noe som kan bidra til å øke motivasjonen til å ta imot elever. Den store veksten i

bransjen (Yrkesfaglig råd, 2016 s. 34). gir også signaler om flere arbeidsplasser og større mulighet for potensielle praksisplasser nå, enn for 10-15 år siden.

Forberedelser

Når jeg tenker gjennom forberedelsesfasen i etterkant, burde jeg ha lagt inn mer fokus på forberedelse av veilederne. Vi var veldig opptatt av å skape kontakt for å skaffe plasser og mye energi ble lagt ned her. De fikk også informasjon som vi mente var relevant, men ser når vi har fått litt erfaring at det var mye som kunne vært gjort annerledes. Dette tar vi med oss som viktige erfaringer. Det kunne vært en fordel at veilederne hadde vært med i utvelgelse av mål. Mål er vesentlig i pedagogisk arbeid og synliggjør hva som skal oppnås i læringen (Hiim & Hippe, 1998. s. 51). Selv om veilederne fikk utdelt prosjektmålene og var klar over disse, så fikk jeg ikke inntrykk av at disse ble mye brukt i det daglige arbeidet i hudpleieklinikkene. Det var mer fokus på arbeidsoppgaver. Elevene knyttet aktivitetene de gjennomførte til de ulike målene de hadde og dokumenterte dette i loggen sin. Dette var nok ikke veilederne involvert i. Hadde vi fått synliggjort dette enda bedre overfor veilederne kan det hende fokuset kunne blitt dreid fra tilfeldige oppgaver til oppgaver plukket ut på grunn av de ulike målene som skulle nås. Det kunne ha påvirket innholdet, da mål er sterkt knyttet til innholdet, hva arbeidet handler om og hvilke aktiviteter som benyttes for å nå målene (Him & Hippe, 1998. s. 65). På den andre siden kan det hende at det heller burde vært mer åpent slik at målene ble plukket ut etter at man så hvilke læringsaktiviteter hver enkelt fikk i de ulike bedriftene. Elevene måtte uansett knytte målene til læringsaktivitetene i loggen sin. Noe som bidro til elevens refleksjon rundt egne læringsprosesser.

Det kan hende også veilederne hadde følt mer eierskap til prosjektet om de hadde vært delaktige i møtet på skolen. Her kunne veilederne blitt kjent med elevene på forhånd, noe som kunne skapt trygghet for begge parter. Elevenes interesser og nysgjerrighet og veilederens forventninger og krav kunne ha vært naturlige samtaletemaer, for å lage gode rammer for praksis. Et godt sosialt klima og god kommunikasjon er viktig for god læring (Hiim & Hippe, 1998. s. 84). Samarbeidspartnerne kunne fått mer informasjon om hva veilederrollen innebærer eller krever. Denne rollen innebærer å stimulere elevene til å utføre selvstendig arbeid (Hiim & Hippe, 1998. s. 88). Her kunne det også blitt avsatt tid til å forberede oppgaver som kan løses i bedrift for å legge til rette for økt yrkeskompetanse. Elevene hadde via loggen ulike temaer de skulle jobbe med gjennom periodene i tillegg til at de skulle

relatere arbeidsoppgavene sine til kompetansemål fra læreplanen. Veilederne kunne vært mer inkludert i arbeidet med dette.

Et samarbeidsmøte eller kurs av veilederne kunne på sikt ha sikret et enda bedre utbytte, men da må veilederne være villige til å bruke tid på dette. Å få veilederne til å sette av tid til dette, i et prosjekt uten økonomisk støtte var en utfordring. Å krysse listene sine for å bruke tid på elever ble sett på som uaktuelt for da taper bedriftene penger. Heldigvis så prioriterte veilederne tid til samtaler med meg og elevene underveis. Den første samtalen (oppstartsamtalet) ble da en erstatning for et fellesmøte inne på skolen.

Basert på det jeg har løftet fram i drøftingen ble vårt fokus i prosjektet litt mye styrt av at elevene skulle ut «å oppleve virkeligheten» og vi satset på at høyt tempo og mange gode læringsoppgaver i bedriftene ville komme. Dette fungerte stort sett godt, men her var det variasjoner. Dette kommer det mer om i aksjon 2.

Faglærers tid til oppfølging

Mer tid for yrkesfaglærer til å veilede ute i bedrift og institusjon kunne også sikret et bedre utbytte, ved at jeg lettere kunne lagt til rette for faglige aktiviteter, og avlastet veilederne i deres hektiske hverdag. Høy lærertetthet i innledningen av prosjektet kunne vært et tiltak for sikre trygghet for elevene i starten. Dette hadde jeg ikke mulighet til med de rammene jeg hadde å forholde meg til. Det hadde også vært en fordel om vi var flere yrkesfaglærere som var involvert i oppfølging av elevene og veilederne. Dette kunne ført til mer tid til oppfølging av prosjektet og flere synsvinkler inn i arbeidet. Jeg har også funnet annen forskning som støtter dette. Hiim (2013) har dokumentert om funn i forbindelse med KIP prosjektet. Her viste det seg at yrkesfaglærerens besøk i bedrift var vesentlig for flere faktorer. Det ga en god oversikt over hvordan praksisplassen fungerte, hvordan elevene hadde det, både sosialt og faglig. Det ga også mulighet til å klargjøre forventninger og rydde opp i eventuelle misforståelser. Praksisbesøk viste seg å være viktig for å skape en god sammenheng i praksis. Funn fra KIP-prosjektet viste at det er viktig å sette av ressurser til oppfølgingsarbeid i bedrift. Tett oppfølging sender signaler om at arbeidspraksis er faglig viktig, elevene opplever at lærer bryr seg om hvordan de har det og bedriftene setter pris på at skolen sikrer en faglig og sosial kvalitet. Tett oppfølging fra skolen stimulerer til at bedriftene ønsker samarbeid i fortsettelsen (Hiim, 2013. s.134, 137). Noe som er meget vesentlig for oss i vårt prosjekt, da vi ønsker å få til samarbeid med bedrifter også i et langsiktig løp. Funn fra en annen masteroppgave bekrefter også viktigheten av at hver enkelt elev blir sett av yrkesfaglæreren

og at innhold og arbeidsoppgaver blir differensiert til elevenes forutsetninger og behov. Dette er svært vesentlig for at elevene skal oppleve trygghet og mestring (Kopperud, 2017. s.82). Det var ingen av veilederne som ga uttrykk for at yrkesfaglæreren ikke fulgte opp nok i praksis, heller ingen elever ga uttrykk for dette, men jeg ser i etterkant at det nok kunne gått smidigere i praksis for enkelte av elevene og gitt et bedre læringsutbytte om jeg hadde hatt mer tid.

7.1.7 Evaluering av aksjon 1

Det viste seg at det var utfordrende å skaffe bedrifter som ønsket å ha elever over et så langt tidsspenn som vi trengte i dette prosjektet, men vi klarte etter hvert å skaffe fire plasser i hudpleieklinikker og to i institusjon. Disse bedriftene var positive til samarbeid med oss. For å skaffe disse plassene var vi i personlig kontakt med hudpleiere i de ulike bedriftene ved flere anledninger. Både jeg som lærer og elevene. I første runde for å informere og få de til å tenke gjennom om de ville delta i prosjektet og så en ny runde for å få et endelig svar. Når kontakt var opprettet så ble det avtalt oppstarttidspunkt for elevenes praksis og avtalt møte mellom elev, veileder og lærer, hvor informasjon ble utvekslet om prosjektet. Dette dreide seg om aktuelle arbeidsdager, arbeidsoppgaver og ramme faktorer.

Det viste seg også at avisomtale kan være en fin måte å skaffe flere praksisplasser på. Vi har fått omtale i avisen vedrørende klinikken vi startet på institusjon. Dette har ført til flere henvendelser fra andre sykehjem i kommunen og også i nabokommunene. Dette er en positiv utvikling for samarbeid med bedrifter, og det viser behovet for hudpleieren på alternative arenaer, enn ordinære hudpleieklinikker. Det kan hende det vil være en lur strategi å bruke media mer for å skaffe plasser også i ordinære hudpleieklinikker.

Basert på funn i prosjektet ser jeg at et stort forbedringspotensiale til videre arbeid med etablering av praksisplasser er:

- Bedre forberedelse av bedriftene; Felles møte inne på skolen, hvor veilederne kan få informasjon om veilederrollen, og få delta mer i prosessen med utvelgelse av mål, arbeidsoppgaver og loggskrivning (dette avhenger av at de selv ønsker å komme og setter av tid til dette).
- Økt tidsressurs for yrkesfaglærer til oppfølging av elever ute i bedrift. Spesielt viktig i institusjonen hvor elevene ikke har tilgang på veiledning fra hudpleier. I tillegg kan det være lurt med høy lærertetthet i starten av praksis.
- Vurdere alternative opplæringsarenaer

- Revisjon av læreplanen – her bør det stilles krav til obligatorisk praksis i bedrift, dette er også en mulighet til å møte yrkets krav til spesialisert kompetanse
- Krav til praksis på et overordnet nivå og økonomisk kompensasjon til bedriftene

I det neste kapitlet redegjør jeg for handlings og gjennomføringsfase for elevene som var i hudpleieklinikker - aksjon 2

7.2 Handlings og gjennomføringsfase for elevene som var i hudpleieklinikker - Aksjon 2

I de følgende kapitlene vil jeg komme inn på faktorer som er vesentlige for å få besvart følgende forskerspørsmål: *Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i bedrift og hvordan bidro dette til læring for aktørene?*

Aksjon 2 betegnes som perioden fra elevene startet opp med praksis i hudpleieklinikker og fram til begynnelsen av januar. I det videre vil funn fra elevenes praksisperiode ute i bedriftene redegjøres for. Jeg minner om at funn fra elevene som var i praksis i institusjon kommer under kapittel 7.3.

Vi hadde i utgangspunktet laget en grovplan for endringsarbeidet som vi skulle gjennomføre i dette aksjonsforskningsprosjektet. Denne fulgte vi opp systematisk av delplaner som ble tilpasset hver enkelt elev og praksisplass, endringer ble gjort underveis. Dette førte til at det ble individuelle tilpasninger. Det ble levert logger, gjennomført observasjon, møter og samtaler. Refleksjonene som ble gjort underveis førte til nye handlinger og nye planer.

Som jeg har nevnt tidligere under kapitlet om analyse, valgte jeg en grounded theory inspirert koding av datamaterialet. Arbeidsoppgaver, tanker og følelser, læring/faglig utvikling, muligheter (potensiale i prosjektet), utfordringer og evaluering (hva gjør vi framover?) har vært viktige kategorier for meg gjennom analyseprosessen, og det er nettopp disse kategoriene som danner grunnlaget for det jeg vil trekke fram her under gjennomføringsfasen. Loggene og samtaler med elever og veiledere formet hvordan de ulike aksjonene ble underveis.

Gjennom dette kapitlet har jeg sett det som mest naturlig å presentere resultater og drøfte underveis i tillegg til en liten oppsummerende drøfting. Det vil også til slutt komme en overordnet drøfting som trekker inn resultater fra alle aksjonene (kapittel 7.5).

7.2.1 Faglig innhold

Det kommer fram av både loggene og samtaler med elevene, at de har fått gjennomføre mange relevante arbeidsoppgaver ute i hudpleieklinikkene. Jeg tolker de som relevante, da de er i samsvar med læreplanmål, og har skapt mening for elevene. Det som har vært mer utfordrende er mengden og kompleksiteten av arbeidsoppgaver.

I dette underkapitlet har det vært mest naturlig med en kombinasjon av presentasjon og drøfting.

Her kommer tre eksempler fra elevlogger, hvor eleven har satt inn hvilke behandlinger/arbeidsoppgaver de har utført på en av praksisdagene. Eksemplene er direkte sitater fra elevlogger.

Eksempel 1; «Voksing av legger x 2, voks av overleppe/hake, forming og farging av bryn x 2, massasje hel kropp, ansiktsbehandling 30 minutter, massasje av rygg x2, etterfyll vipper x 2».

Eksempel 1 viser at elevene til sammen på en arbeidsdag har utført 11 ulike behandlinger. Behandlingene har varighet fra 30 minutter til to timer. Dette illustrerer at eleven har gjennomført en arbeidsdag med mange ulike behandlinger, og faktisk så mange som det er vanlig for en hudpleier å gjennomføre i løpet av en arbeidsdag. Til sammenligning så rekker elevene å gjennomføre maks fire behandlinger på en tilsvarende dag på skolen. Da vi legger opp dagene inne på skolen med to partier med klienter per arbeidsdag, en 9.15 og en 12.15, eventuelt kan elevene rekke flere klienter, om det er kortere behandlinger. En utfordring vi har inne på skolen, er at vi ikke alltid får nok klienter. Da må elevene øve på hverandre. Eleven i eksempel 1 har hatt gode muligheter for praktisk trening og stort potensiale for læring og tempotrening, noe som kan gjøre sitt til at praksisen gir et virkelighetsnært perspektiv.

Eksempel 2; «Gjorde litt håndmassasje på to kunder mens de satt med fotbad. Gjorde en liten ansiktsbehandling på en kunde mens hun fikk fotbehandling. Vasket/tørket støv i make-up hyller».

Eksempel 2 viser at elevene har fått gjennomføre relevante arbeidsoppgaver for en hudpleier, men at disse har vært på en klient som er inne til behandling hos en annen hudpleier. Det betyr at elevene ikke har hatt selvstendig gjennomføringsarbeid med denne klienten, altså ikke hatt ansvar for planleggingen, oppstart og avslutning av behandlingen. Men ved å være inne i kabinettet sammen med behandlende hudpleier fått ta del i observasjon, fått gjennomføre behandling og hatt mulighet for veiledning ved at hudpleier har vært til stede.

Eksempel 3: «I dag har jeg telt varer, vasket og pakket produkter i hele dag».

I eksempel 3 kommer det fram at eleven ikke har fått gjennomføre noen behandlinger på denne arbeidsdagen, men har jobbet med andre oppgaver som er relevante for en hudpleier, hygieneoppgaver og logistikk.

Alle oppgavene elevene viser til i eksemplene over er relevante oppgaver, og kan relateres til kompetansemål fra læreplanen. Arbeidsmengden er temmelig ulik, og loggene viser at det stort sett er de samme elevene som gir uttrykk for å ha litt få oppgaver som inkluderer behandlinger. Disse elevene har gitt uttrykk for at når de ikke har fått gjøre behandlinger så har de opplevd at nytteverdien av praksis ikke har vært optimal, og de har etter hvert ønsket å redusere antall dager ute i praksis. Jeg tok opp dette på møte med veilederne, og i noen tilfeller førte det til flere relevante arbeidsoppgaver, men vi møtte også fra noen beskjed om at de ikke kunne tilrettelegge for høyrere aktivitet.

I det Illeris (2009) skriver om læringstypologi og assimilativ læring (basert på Piaget), så vil også læring skje ved å være til stede i de faglige omgivelsene (Illeris, 2009, s.53). Så ved å være i en faglig praksis vil elevene uansett kunne lære ved å se hudpleiere i samhandling med klienter, høre på fagspråk og observere behandlinger. Jeg har underveis i prosjektet prøvd å få elevene til å reflektere over observasjonene de har gjort i praksis, for å trekke læring ut av disse. Jeg forstår elevene da de mener observasjoner ikke er nok. De var tross alt vg3 elever og hadde kommet i et nivå i sin læring der de måtte utfordres på en annen måte. Her referer jeg til Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell (1986). Eleven er ikke helt nybegynner lenger, men har andre behov i sin læring. Eleven har nådd det neste nivået, som er avansert nybegynner. Her trenger eleven å gjøre sine egne erfaringer, få prøve ut prosedyrer i praksis selv, for å kunne komme videre i læringen. Eleven trenger nå å få tildelt mer selvstendig ansvar for oppgaver som skal gjøres. Noe som kan føre til at rutiner og prosedyrer forsterkes (Hiim, 2013, s.62). Aktivisering av elevene og variasjoner i kompleksitet på arbeidsoppgaver var en av de største utfordringene vi møtte i prosjektet. Det var helt uventet for meg at det ville ta denne retningen.

Jeg trodde praksis ville bli så interessant og lærerik at elevene ville være flere dager ute. En elev skrev for eksempel i en logg; «Det går bra i praksis, men ønsker å være i praksis en dag i uka framover nå. Synes det blir litt mye med to dager, for det er ikke så kjempe mye å gjøre. Kanskje jeg får flere oppgaver på den ene dagen, om det blir en dag i uka». Hadde jeg som yrkesfaglærer hatt mulighet til å følge opp enda tettere ute i bedriftene så kan det hende jeg

kunne klart å stimulere elevene til flere arbeidsoppgaver. På den andre siden så er det bedriften som styrer hvor mange klienter elevene kan få ha ut fra rammene i den enkelte bedrift. Dette handler også om kundegrunnlag. Hudpleierne vil helst fylle opp sine egne timelister før de gir klienter til elevene. Dette handler på nytt om økonomi. Dette var det også store variasjoner i fra bedrift til bedrift hvilken holdning de hadde til dette. Noen ganger fikk nok ikke elevene klienter av den grunn at veileder hadde det for travelt til å organisere dette for eleven. Det har kommet fram i samtaler med veilederne.

Det er viktig at bedriften og veileder har intensjon om at eleven skal få delta og lære i bedriftens praksis. Da vil også eleven i større grad kunne bli en ressurs, og kunne gi noe tilbake ved å være behjelpelig og kunne bidra i daglige gjøremål. Det er viktig med en god balansegang mellom nytte og læring. Den ene bedriften som vi måtte avbryte samarbeidet med helt i starten av prosjektet, hadde intensjoner om at praksis skulle gagne dem økonomisk mer enn at elevene skulle lære. Det kunne vi ikke akseptere. Det er viktig for læringen at eleven opplever seg som en deltaker i bedriftens praksisfellesskap og at begge parter, både elev og praksisfellesskapet i bedriften har et gjensidig engasjement (Wenger, 1998, s. 91). Det var vanskelig for eleven å takle en situasjon hvor hun ble satt til å gjøre behandling som går utenom de kompetansemål hun egentlig var i bedriften for å lære.

Som også nevnt tidligere kom det fram gjennom elevenes logger og i samtaler at noen av elevene ikke har fått gjennomføre så mange behandlinger på klienter. Dette ble et tema på møte med veiledere i praksis. I det følgende vil jeg si noe om hva som kom fram som årsaker til dette.

En av årsakene som ble satt fram var lav romkapasitet. Det var ikke alle bedrifter som hadde ekstra behandlingsrom som eleven kunne disponere, da ble det bare noen tidspunkter innimellom som eleven kunne få gjøre behandlinger. For eksempel om en hudpleier hadde en fridag eller at de fikk en avbestilling. I evaluering av hva som kunne gjøres videre for å løse dette problemet, ble det foreslått fra en av veilederne å flytte arbeidstiden for eleven til kveldstid, da var det færre ansatte på jobb og romkapasiteten var høyere. Denne veilederen ønsket fleksibilitet på arbeidstid. Noe som også eleven som var utplassert i denne bedriften synes var greit. Dette førte til at eleven fikk jobbe med flere klienter. Dermed fikk eleven flere erfaringer og økt læringsutbytte.

En annen årsak var at eleven først måtte opparbeide seg tillitt i bedriften først, de ønsket ikke å sette eleven på betalende klienter (selv om det var elevpris) før de viste at eleven hadde

nådd et visst mestringsnivå på behandlinger. En veileder uttrykte det slik «vi må bevare vårt gode navn og rykte». I dette tilfellet kunne det også dreie seg om elevens adferd. Slik jeg har tolket veileder underveis, så har elevenes motivasjon variert. Jeg tror eleven hadde store forventninger til hvordan det skulle være «å komme ut i praksis» og når det ikke ble helt slik som hun så det for seg trakk hun seg litt tilbake og ble av og til litt negativ. Dette kan handle om at eleven ubevisst gikk litt i forsvarsposisjon, noe som også kan føre til barrierer for læring (Illeris, 2009, s.169). Vi hadde en samtale med eleven og veileder hvor dette var tema, og etter å ha fått drøftet det med alle parter ble det en bedring av situasjonen. Hun fikk flere oppgaver, noe som tydelig økte elevenes motivasjon. Dette førte til at hun tok mer initiativ og da ble også samarbeidet bedre med veileder og de andre i klinikken. Denne eleven virket veldig motivert for praksis helt fra starten av prosjektet, men motivasjonen dalte underveis. Motivasjonen til eleven og holdningen ville også her være en vesentlig del for elevens utbytte. Her vil jeg henvise tilbake til Illeris (2009) og hans drivkraftdimensjon som beskriver betydningen av de følelser og den energi eleven legger inn i arbeidet, og hvordan dette påvirker læringen (Illeris, 2009, s.90). Elevene har også et ansvar for å vise initiativ og bidra til at de får utbytte av praksis.

Flere veiledere har sagt at de i en hektisk hverdag har hatt liten mulighet til å ta hånd om eleven. Noe som igjen førte til at noen av elevene manglet opplæring i arbeidsoppgaver i bedriften, og ble ute av stand til å ta ansvar for oppgaver de kunne ha håndtert. Noen av elevene var også sjenerte og synes at det var vanskelig å spørre så mye, noe som gjorde at bedriften opplevde eleven som passiv. Men også her var det ulikheter. En veileder uttalte; «eleven er så selvstendig, tar initiativ, praksis går på skinner». Eleven spurte etter hjelp ved behov, men ellers klarte elevene seg godt på egenhånd. Her er det tydelig at veileder har klart å stimulere eleven til å bli selvgående. Eleven ble tatt godt imot av alle og fikk raskt en sosial tilknytning.

Flere av veilederne har uttrykt bekymring om eleven har fått; «... godt nok læringsutbytte» på grunn av den hektiske hverdagen de har i klinikken. Elevene måtte mange ganger klare seg mye selv. Veiledningen ble litt tilfeldig, ut fra hva dagen brakte av muligheter. Fikk de en avbestilling valgte noen av veilederne å la elevene behandle dem, eller andre ansatte i bedriften. Da hadde de mulighet til å gi veiledning. Dette var et positivt initiativ fra veilederne som bidro til å styrke elevenes læring.

En del av veilederne har også nevnt at flere av klientene deres har svart nei når de har spurt om eleven kan få være med inn i kabinettet og observere behandlinger. En sann type

observasjon kunne også bidratt med læring for elevene. Da blir eleven fort overlatt til forefallende arbeid isteden. Noe som fører til at praksis blir mer en oppbevaring enn en læringsarena.

En annen utfordring som blir nevnt, er at det er veldig ulik oppfatning i klinikkene, om andre hudpleiere i bedriften utover veileder, vil ta hånd om eleven. Det blir straks flere læringsmuligheter om flere tar ansvaret sammen. Dette har intervjuene jeg har gjennomført vist store variasjoner i. I en av klinikkene var alle de ansatte positivt innstilt til å ha elev og synes det var et kjært tilskudd i bedriften. Veileder her nevnte at de ansatte lærte mye selv av å ha en slik rolle, og at dette var noe hun forventet av de ansatte. I noen av de andre hudpleieklinikkene har det kun vært veileder (hovedansvarlig) som har tatt ansvar for å veilede eleven. Noen ansatte har også uttrykt at de ikke ønsker noe ekstraarbeid med elever. Innenfor yrket er provisjon en vesentlig del av inntekten, en del av hudpleierne som ikke ville involvere seg var kanskje engstelige for at det skulle gå ut over inntjeningen.

Når det gjelder veiledning, har elevene fått flest tilbakemeldinger på om behandlingen kjentes god ut. Sjelden en faglig vurdering av det tekniske, og eleven har ofte utført behandlingen på egenhånd. Å få en kommentar fra den som har tatt imot behandlingen kan på mange måter være positivt. Hvis vi ser på Illeris sin teori om læring og drivkraftdimensjonen så omfatter den motivasjon og følelser. Her kan en positiv kommentar fra en fornøyd klient bidra til mestringsfølelse, og eleven kan ta med seg erfaringen i sin videre læring (Illeris, 2009, s. 43). På den andre siden så kan en misfornøyd klient som uttrykker dette føre til at eleven føler seg mislykket, og kanskje samtidig ikke få veiledning på hva som burde vært bedre. Det viser seg at det er klientene som stort sett står for tilbakemeldingene, da veileder sjelden har tid til å være tilstede akkurat i avslutningen av behandlingen. En veileder uttrykte at hun snakket med klienten og eleven etter endt behandling og på den måten kunne gi nyttige tips videre til eleven. Det er viktig for elevens videre læring å få en tilbakemelding på kvaliteten av den jobben de har utført. Dette er med på å danne grunnlag for elevens videre læring (Nilsen & Sund, H. 2008, s.34). Disse uformelle tilbakemeldingene på behandlingen eleven har utført kan gis på mange ulike måter. Ofte dreier det seg om en rask respons, spesielt om den kommer fra en klient/kunde. Da kan det være bruk av kroppsspråk, et blikk, en tommel opp eller et smil. En rask respons som sier noe om hvordan kunden opplevde behandlingen. Dette stimulerer til læring for eleven (Nilsen & Sund, H. 2008, s. 34).

Noen av elevene har underveis uttrykt litt bekymring for å gå glipp av verdifull trening på skolen. Her så jeg at siden klinikkene tilbyr ulike behandlinger, og at det også er litt forskjell fra skolen, ble elevene litt bekymret med tanke på eksamen, siden denne skal gjennomføres på skolen. Gjennomføring av eksamen i bedrift kunne være en naturlig videreføring, om utvidet praksis i bedrift skal fortsette i årene framover. Det at elevene ville inn igjen på skolen ble en overraskende problemstilling. Jeg hadde heller trodd at elevene ville være mer ute i bedrift for at de lærte enda mer der. Siden eksamen i faget blir utarbeidet lokalt, hadde vi også muligheten til å ta hensyn til dette når eksamen ble laget. Det ble ikke nødvendig å gjøre justeringer på denne. Jeg mener selv at elevene ble mer fleksible og kunne anvende kompetansen sin mer universelt ved å få nye perspektiver på behandlingsprosedyrer. Noe jeg også finner støtte i hos Dreyfus & Dreyfus (1986) som mener at eleven etter hvert blir bedre i stand til å gjøre vurderinger og kan bruke erfaring fra tidligere læring til å løse nye utfordringer (Dreyfus & Dreyfus 1986. s. 30).

7.2.2 Positive muligheter – potensiale i prosjektet

Det er ingen tvil om at elevene fikk med seg mange nyttige erfaringer. Noe som ble nevnt av samtlige elever som deltok i prosjektet var trygghet. De hadde en opplevelse av å bli tryggere på seg selv, og få bedre selvtillit. Flere nevnte det å få positive tilbakemeldinger på behandlingen de utførte på klientene førte til en stor mestringsfølelse og økende trygghet på egen kompetanse. En elev skrev i loggen sin; «Jeg fikk høre at jeg har god massasje- og arbeidshender og gode teknikker». En annen elev skrev; «Jeg fikk ros og komplimenter for arbeidet mitt, blant annet at massasjen var veldig god og resultatet av fargingen og voksingen var bra».

Flere nevnte at det var lettere å øve på kommunikasjon med klienter ute i bedrift, fordi det ble en annen situasjon. De kunne øve på å kommunisere mere skjermet enn på skolen. Det at ikke alle kunne høre på, gjorde at de ble tryggere, og praten gikk lettere. Dette igjen førte til at hudanalysen også gikk lettere. Hudanalysen inkluderer mye kommunikasjon med en klient. En elev skrev; «Det var bedre å øve på kommunikasjon med klient i bedrift – for der var det ikke så mange som hørte meg».

Flere av elevene har også trukket fram at de har fått trent mer på hudanalyse og lært mer om produkter og apparater. Ute i bedriftene har de mer moderne og flere apparater enn vi har på skolen. Å få kjennskap til disse apparatene har elevene nevnt som meget positivt. En elev skrev; «Jeg fikk også se på Ion Activ som er en ansiktsbehandling der du bruker lys som gjør at den er veldig effektiv. Dette lyset er på under massasje, og både du og klienten må ha

beskyttelse over øynene» Videre skriver eleven; «Du bruker noen spesielle produkter som du må være *dermalogica expert* (tilleggs kurs fra leverandør) for å kunne bruke. Jeg har fått se før og etter behandling-bilder, og det var veldig stor forskjell, både for å fjerne fine linjer, akne eller andre hudproblemer. Her brukes også en rensbørste med ultralyd, for å få produktene til å jobbe lenger ned i huden». Dette er et godt eksempel på at elevene får et innblikk i ny apparatur på markedet. Eleven forklarte engasjert om dette, og det var tydelig at det hadde vekket interesse.

Noen av elevene har nevnt at de har lært seg «triks» som de kan bruke i behandling. Dette har elevene tatt med seg tilbake til skolen og delt med sine medelever. Et eksempel kan være voksteknikker. Elevene har også kommet med forslag til endringer vi kan gjøre på skolen for å øke læringsutbyttet, f.eks. hvordan øve på kommunikasjon, hvordan blande flere produkter og nye voksteknikker, og ikke minst har flere blitt mere bevisst ergonomi. Da de for eksempel lærte nye måter å bruke hendene på i massasje for å avlaste tommeltottene.

En av elevene kommenterte at hun ser behovet for teori på en annen måte enn tidligere, og har fått økt motivasjon til å jobbe med teori, og ønsket å fordype seg teoretisk med utgangspunkt i de praktiske arbeidsprosedyrene hun hadde gjennomført. Jeg merket godt at denne elevene fikk en høyere motivasjon for det lærestoffet som ble presentert på skolen, og det var tydelig at hun nå hadde flere «knagger» å henge teorien på. Her ser man viktigheten av en vekselvirkning, kun praksis alene blir for snevert. Dette var en elev som var i en hudpleieklinikk med høyt tempo. Samme elev senket fraværet sitt gjennom skoleåret. Jeg regner med at dette dreier seg om en motivasjonsøkning. Det kan også handle om at elevene føler et større ansvar for å møte opp i praksis enn på skolen.

En annen positiv effekt er at vi har fått nye samarbeidspartnere som faktisk ønsker å involvere seg i skolen. En av veilederne har sagt hun gjerne vil bidra, og har allerede ved to anledninger stilt opp med sin ekspertise på skolen. Hun har stilt seg villig til å holde kurs for elevene og komme å fortelle om hva som kreves når de kommer ut i bedrift. Hun har også bidratt i forberedelser og gjennomføring av et stort «Event» på skolen der elevene fikk øve på markedsføring og salg. Hun har også vært mentor for flere av våre ungdomsbedrifter.

Jeg ser at ved å ha så tett kontakt med bedriftene får jeg som lærer også en større mulighet til å holde meg oppdatert. Jeg får sett mye av det nye som har kommet på markedet innenfor produkter og apparatur. På turene mine rundt i klinikkene har jeg fått snakke med mange hudpleiere, og jeg har ved flere anledninger stilt spørsmål som går på kvaliteten i opplæringen

og hva som er den største forskjellen på skole og arbeidsliv. Flere har svart at den største forskjellen er tempo og spesialiteter. Intimvoksing blir nevnt som en nødvendig kompetanse. Noe som i dag ikke konkret er nevnt i læreplanen. Klinikkene har litt ulikt syn på hva som er viktige spesialiteter. Veilederne i bedriftene sier at dette gir dem noe også. De har her nevnt muligheten for å diskutere faget i framtida og de får komme med innspill til hva de mener er viktig å vektlegge i opplæringen i faget. I den sammenheng så er det flere av veilederne som har sagt at de mener praksis i bedrift bør være obligatorisk.

7.2.3 Elevenes faglige utvikling

I samtaler mellom veileder, elev og lærer har elevenes faglige utvikling vært et naturlig tema. Det blir vanskelig å gjengi funn fra dette generelt da den faglige utviklingen har vært svært individuell. Elevene har ikke blitt vurdert med karakter på gjennomføringen av praksis. Her var målet at elevene skulle få tydelige konkrete tilbakemeldinger og framovermeldinger. Den formelle vurderingen med karakter har vi gjort på skolen når elevene har vært der. Elevenes erfaringer og praksistrening fra tiden i bedrift vil naturlig nok ha en indirekte påvirkning på denne vurderingen. I hvilken grad eleven har fått tilbakemeldinger og framovermeldinger har det vært store variasjoner i, ut fra hver enkelt bedrifts muligheter.

Jeg starter med noen eksempler på kommentarer fra veilederne, da disse kommentarene dokumenterer noe av samspeillet som har foregått gjennom prosjektet og at elevene har utviklet seg.

«Eleven har vist en økende interesse for faget» - Denne kommentaren kom fra veileder som hadde en elev som var litt tilbakeholden i starten. Denne eleven brukte også litt tid på å finne sin plass i bedriften.

«Eleven blir spurt etter av klienter» noe som ofte er et tegn på en fornøyd klient og at eleven har gjort et godt stykke arbeid.

«Eleven er dyktig og populær blant klientene – vi ser på henne som en likeverdig kollega. Eleven har fått delta på julebord og kurs». Denne eleven fikk mye læring ut av praksis. Hun gjorde et veldig godt inntrykk i bedriften, noe som resulterte i at hun også fikk jobb; «I tillegg til at jeg er der i prosjektet, har jeg også fått jobb i bedriften, jobber flere kvelder i uka og i helgene». Det førte til at eleven hadde veldig mange arbeidstimer i bedriften i løpet av en uke og ble godt integrert i bedriften. Denne eleven ble godt inkludert i praksisfellesskapet, hun ble satset på. Bedriften viet stort engasjement i hennes praksis og eleven la også ned positiv energi i bedriften (Lave & Wenger, 2003).

En annen veileder sier; «Elevene har blitt ryddigere, og veldig mye tryggere med kunden. Bare måten man prater på, man blir stødigere i fagpraten. Det er nok sikkert fordi dem har vært rundt folk som prater fag hele tiden». Dette er helt i samsvar med Dreyfus & Dreyfus (1986) kompetansemodell, og det den sier om tett kontakt med personer med ekspertkompetanse.

Elevene har også kommet med kommentarer som sier noen om utviklingen:

«En klient sa til meg; Dette er den beste massasjen jeg noensinne har fått». Videre forklarer eleven i samtale med meg at slike kommentarer fra klienter gir henne økt selvtillit. Flere av elevene har kommet med lignende eksempler. Flere sier at de har blitt mindre sjenerte og blitt tryggere på seg selv. Dette er et meget viktig utbytte av praksis. Da følelsene våre er viktig i læring, og disse i stor grad påvirker det som foregår rundt oss og i samspill med andre. Illeris snakker om at det er uklare skiller mellom følelser og holdninger når det kommer til drivkraftdimensjonen av læring. Jeg tolker han dit hen, at motivasjonen for læringsarbeidet øker, når man opplever generelt gode følelser rundt det man har prestert, noe som også fører til en økt vilje til å lære (Illeris, 2009 s.99).

En annen elev skriver; «Jeg bruker mye av det jeg har lært i praksis inne på skolen, f.eks. blanding av produkter og jeg er blitt grundigere på hudanalysen». Her er et eksempel på at eleven tar med seg erfaringen tilbake til skolen. Noe som får ringvirkninger, da både vi yrkesfaglærere og medelever observerer resultatene av elevenes erfaringer og sammen kan reflekterer over disse. Noe som fører til bredere perspektiver på hudpleierens yrkesutøvelse og faglige diskusjoner inne på skolen. Jeg har også sett eksempler på at elever diskuterer med hverandre og deler ulike teknikker. Elevene har også fått lov å vise teknikker de har lært til de andre elevene.

En annen elev skriver; «Det jeg har lært av det jeg gjorde denne uka er effektiviteten, man må finne måter som gjør at arbeidet du utfører er ordentlig, samtidig som at det skal være effektivt». Det ser ut til at eleven har fått en realitetsorientering og funnet ut hva det kreves av en yrkesutøver i dette yrket.

«Jeg har lært noen nye teknikker på ryggmassasjen, ingen massasje jeg gir blir helt lik – og det er veldig greit, da blir det også variasjon fra massasje til massasje».

«Veileder var veldig pirkete, klienten fikk ikke lov å gå igjen før hun hadde sjekket resultatet». Denne eleven har hatt en veileder som har kvalitetssikret elevens arbeid, dette er viktig for elevens utvikling av kompetanse (Nilsen & Sund, H. 2008).

«Jeg trives bedre i bedriften enn på skolen». Det viste seg at praksis ble en god sosial opplevelse for en elev som ikke trivdes så godt på skolen.

«Jeg har lært nye metoder for utklemming, jeg har lært å ta av vippeextension og jeg har lært mer om huden i henhold til ansiktsbehandlingene mine»

«Jeg har opparbeidet meg min egen kundegruppe». Denne eleven fikk opplevelsen av hvordan det er å ha faste kunder, som kommer tilbake over en tidsperiode.

«Praksis har fått meg til å se hva jeg ønsker videre» - denne eleven er sikker på at hun ønsker å jobbe i klinikk, mens en av de andre er blitt mer usikker og tenker å søke påbygg neste år.

«Vi må bli mer profesjonelle på skolen» - noen av elevene poengterer at det er for mye uro i skoleklinikken og at mange oppfører seg umodent.

Innspill fra elevene i prosjektet; De mener vi må få mer moderne apparatur og fornye oss innen ansiktsbehandlinger. De påstår at de har fått mer trening i salg og også sett hvor viktig salg er. Flere sier de har fått et inntrykk av hvordan hverdagen er i en hudpleieklinikk, og at de har sett at ting kan løses på flere ulike måter, f.eks. utøvelsen av massasje og ansiktsbehandlinger.

7.2.4 Andre utfordringer som har kommet fram:

Elevene har også gitt uttrykk for det som de ikke synes har fungert så godt. Jeg tenker at dette også er viktige funn og ta med seg til videreutvikling av prosjektet og til praksis i framtida.

En av kommentarene som har kommet fram er; «På stille dager blir det mye klesvask og stryking». Dette er det flere som har sagt noe om. Det ser ut til at elevene blir satt til forefallende arbeid i de mest hektiske periodene i klinikkene.

«Jeg er redd for å ikke få øvd nok på spesialbehandlinger som vi har på skolen». «Jeg blir stressa da jeg ikke får oppgaver, jeg må være trent til eksamen». Dette kom også fram fra flere av elevene i samtaler. Flere av dem var redd for at de ikke skulle få trent nok på behandlinger de visste ville komme til eksamen, da det var litt ulikt hvilke spesialbehandlinger de hadde på skolen, kontra i klinikken de var utplassert. En av veilederne kommenterte også; «jeg er litt redd for at hun ikke får øvd nok på det de får til eksamen, kanskje eleven vil mer ut i praksis igjen etter at hun føler seg tryggere på spesialbehandlingene». I dette tilfellet hadde nok elev og veileder diskutert situasjonen.

Det viste seg også at det sosiale med klassekamerater ble et savn for enkelte; «Savner lunsjen med medelever». En sa faktisk også; «Savner skolen».

Det kom også fram at elevene synes det var vanskelig å tørre å finne på oppgaver selv, da veileder var mye opptatt. Dette førte til passivitet. Som nevnt tidligere så kunne da en liste av arbeidsoppgaver vært praktisk å ha for elevene. Veilederne kunne også ha laget en forventingsliste.

En veileder ga sterk uttrykk for at hun synes at faget burde være et lærefag, slik som frisør, og at det fulgte med ressurser med eleven slik at hun kunne krysse lista si for å bruke mer tid på eleven. Hun mente videre at det er viktig med tett samarbeid, da hun mente at slik ordningen var i dag, så ble elevene veldig «kastet» ut i yrket da de er ferdige på skolen. Flere veiledere har uttrykt lignende og at det i hvertfall bør være en del obligatorisk tid i bedrift.

En veileder uttrykte også; «Det skjærper oss ute å ha elev, må tenke mer igjennom det vi holder på med»

Og en annen veileder; «Redd for at det skal bli for mye vasking og rydding på elever – vil ikke utnytte dem». Det kommer tydelig fram at veilederne ønsker at elevene skal lære og er bekymret for om de lærer nok. Dette er et viktig funn og sier noe om at disse veilederne setter elevenes læring høyt.

7.2.5 Faggruppemøter underveis

Den 27.02.17 hadde vi faggruppemøte hvor vi diskuterte videre utviklingsområder og oppfølging av fagstrategier. Dette møtet ble gjennomført i den perioden hvor vi var på vei inn i aksjon 3 av prosjektet. Nå hadde vi høstet noen erfaringer med samarbeid med bransjen og var i dette steget både optimister og realister. I og med at jeg ikke hadde klart å skaffe så mange plasser til elevene som kunne fungere som gode langtidsplasser, begynte vi å tenke på alternative måter å lage relevant opplæring på. Vi tenkte at vi måtte utvikle alternativer som kunne fungere for en hel klasse. Det ble på møtet laget et forslag til en nytenkende strategi: utvikle ungdomsbedriftskonseptet, slik at all drift av klinikken foregår i ungdomsbedrift. Det vil bety at vi kan benytte metoden både i programfag og yrkesfaglig fordypning. Det er svært ønskelig med samarbeid med norsk og samfunnsfag også. Etter å ha gjort forsøk med mer praksis ute i bedrifter for skoleåret 2016/2017, ser vi at det er vanskelig å få gode praksisplasser ute for en hel klasse. Vi må satse på å gjøre opplæringen så virkelighetsnær som mulig på skolen. Vi ønsker fremdeles og pleie samarbeid med næringslivet, og få til praksisperioder for elevene, men dette kan rullere mens driften går sin gang på skolen. Vi tenker derfor at entreprenørskap kan være den metoden som virkelig kan løfte en virkelighetsnær opplæring på skolen. Dette vil kunne øke elevenes motivasjon for viktige

yrkesfunksjoner som blant annet salg og mengdetrening på behandlinger. Det vil lønne seg å være mye tilstede på skolen for å få uttelling både økonomisk og med læringsutbytte. Dette vil være en ordning som nærmer seg andre elevers læretid i et 2+2 løp. Vår erfaring fra ungdomsbedrift så langt, er at elevene jobber seriøst og har høy motivasjon.

For å få nok kunder til klinikken vurderer vi at noe av opplæringstiden skjer på kveldstid. Metoden brukes på flere videregående skoler i Norge, og vi har snakket med andre yrkesfaglærere som kan vise til gode erfaringer med en slik organisering.

Vi ser stor verdi av at elevene får et større driftsansvar, da det også er vanlig i bransjen å måtte jobbe selvstendig. Vi ser for oss at det må være en bedrift per klasse og at elevene søker på ulike stillinger for også å få erfaring i jobbsøking.

Både formål for opplæringa og kompetansemålene er godt egnet til å knytte opp mot entreprenørskapsmetoden.

Denne nye strategien vår er fortsatt bare et forslag, og vi ønsker å fortsette å stimulere samarbeid med arbeidslivet ved å ha elevene ute i praksis i bedrifter så mye som mulig.

Oppsummering ny fagstrategi:

- Utprøving neste skoleår med en hel ungdomsbedrift i YFF for vg2
- Videreutvikling av praksis i bedrift og institusjon

7.2.6 Drøfting etter aksjon 2 praksis for elevene i hudpleieklinikkene

Forskningsspørsmål: Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæring i bedrift og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

De ulike bedriftenes tid til veiledning og rammer i den enkelte klinikk så jeg som en av de største utfordringene i aksjon 2, og det var her de største ulikhetene lå i hvor godt vi lykkes med å få til en god praksisopplæring for elevene.

Bedriftene er i stor grad styrt av at deres hovedoppgave er å produsere varer og tjenester. Det å produsere læring er nok også viktig i mange bedrifter, men på et annet nivå enn det er i for eksempel vil være i en lærebedrift. Illeris trekker fram dette som en utfordring med læring i arbeidslivet (Illeris, 2009, s. 232), da dette ofte kan føre til at bedriftens kortsiktige behov blir prioritert framfor elevenes læringsbehov. Eksempler på dette kan f.eks. være, i travle perioder at eleven blir stående med forefallende arbeid, som resepsjonstjenester, for at alle de andre i bedriften er opptatt i behandling, eller at eleven blir satt til hygienearbeid fordi ingen har tid til å sysselsette eleven til andre oppgaver. Dette sier Illeris at videre kan føre til at læringen blir veldig tilfeldig og skjer av seg selv, en slik type læring kan fort bli snever (Illeris, 2009, s.

232). På den andre siden er også dette viktige arbeidsoppgaver i en hudpleieklinikk og elevene har godt av å lære at disse oppgavene må gjøres for å opprettholde driften i en hudpleieklinikk, men praksis kan ikke bare bestå av forefallende arbeid.

Enkelte av veilederne i bedriften var veldig åpne på at de hadde lite tid til å veilede elevene, og at veiledningen ble veldig tilfeldig. Det var stor forskjell på dette innenfor de bedriftene hvor flere tok hånd om eleven enn i de bedriftene som veileder ble veldig alene om ansvaret for eleven. For å kunne forsvare å endre organiseringen av praksisopplæringen for hudpleieelevene må vi kunne se at det er forsvarlig og flytte mer av opplæringen ut i bedrifter. Dette illustrerer viktigheten av at eleven blir involvert i et praksisfellesskap der alle er involvert og engasjerte (Lave & Wenger, 2003, s. 31) Det var helt tydelig et bedre utbytte for elevene som var i bedrifter hvor alle «dro lasset» sammen. Jeg vil hevde at dette er et viktig funn som forteller oss som skole at vi bør satse på samarbeid med bedrifter som har flere ansatte og alle er positive til å ha elever.

Hvor mye hver enkelt elev fikk gjøre av behandlinger ble også en utfordring for enkelte av elevene. Skal elevene få en reell arbeidspraksis, må de få oppleve hvordan virkeligheten egentlig er. De må få kjenne på «presset». Inne på skolen er det rolige dager, mens ute er det et effektivitetspress. Det er hardt å overleve økonomisk som hudpleier, alt du skal tjene inn må gå gjennom hendene dine. Dette er ikke noe elevene kan få oppleve inne på skolen i samme grad. Skal praksis bli meningsfylt, så må de få oppleve hvordan realiteten egentlig er, skal de bli forberedt på det som faktisk vil møte dem. Dreyfus & Dreyfus (1986) er opptatt av at det er viktig at elevene er følelsesmessig engasjert i det de arbeider med og at de må oppleve ansvar. Noe de mener elevene kan møte i en reell arbeidspraksis, men at denne da må være variert og at den må inneholde ulike og komplekse arbeidsoppgaver og at de må få veiledning og mulighet for å delta i faglige diskusjoner (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

På den andre siden kan det også blir for mye program for elevene. De trenger også tid til å reflektere over de arbeidsoppgavene de har gjennomført. Dette er en viktig del av læringsfasen hos elevene, gode refleksjoner rundt hva de gjorde som var bra eller hva som kunne vært bedre, er vesentlig å kunne ta med i den videre læringen og trene elevene i gode strategier for videre læring (Nilsen & Sund, H. 2008, s.19). Derfor er det også viktig å gi tid og rom for refleksjon.

Etter de erfaringene vi gjorde oss i aksjon 2 førte det til en del endringer for aktørene. Det var kun en elev som fortsatte med to dager i uka i ordinær praksis ute i bedrift, de andre måtte vi lage nye planer for, som fremdeles inkluderte praksis ute, men færre dager.

7.2.7 Oppsummering av aksjon 2

Etter gjennomføring av aksjon 2 i hudpleieklinikker (bedrift) opparbeidet vi oss mange interessante erfaringer. Vesentlige faktorer som påvirket prosjektet var:

- Rammene i den enkelte klinikk, slik som romkapasitet, tid for veiledning, antall ansatte, involvering i praksiseleven, fleksibilitet på tid, opparbeidelse av tillit
- Arbeidsoppgaver i bedriften – store variasjoner i kompleksitet og mengde læringsoppgaver. Store variasjoner på å få utføre behandlinger
- Hvor godt sosialt integrert eleven ble i praksisfellesskapet
- Hvor mye erfaring hver enkelt veileder hadde med veiledning av elever
- Tid for yrkesfaglærer til oppfølging
- Der praksis fungerte optimalt var det et stort læringspotensial
- Praksis i bedrift er en meget god arena for å utvikle kommunikasjonskompetanse
- En god mulighet for drøfting av yrkeskompetanse og fagets utvikling med fagpersoner

Bør forbedres:

- Bedre forberedelse av arbeidsoppgaver for elevene i praksis (også nevnt etter aksjon 1) – lage disse i samarbeid med veileder
- Bedre forberedelse og sikring av elevenes bekymring med tanke på eksamen. Eventuelt lage rammer for eksamensgjennomføring i bedrift.
- Praksis i bedrift bør bli obligatorisk
- Revidering av læreplaner
- Utvikle alternative opplæringsmuligheter. Skaffe flere samarbeidspartnere og videreutvikle entreprenørskap i opplæringen
- Økt tidsressurs til oppfølging av elever i praksis
- Flere yrkesfaglærere må jobbe sammen om oppfølging av elevene og organisering av praksis
- Justere antall praksisdager ut fra rammene i de ulike bedriftene

7.2.8 Aksjon 3 – videre praksis for elevene i hudpleieklinikkene

Refleksjoner fra aksjon 2 dannet grunnlag for aksjon 3. Her ble det nødvendig å gjøre justeringer da det var store variasjoner på elevenes utbytte og opplevelse av relevans i læringssituasjonene mot eksamen. Dette underkapitlet er skrevet mer som en forklaring av hva som skjedde videre. Jeg har ikke lagt inn drøfting i dette kapitlet, da det kommer en oppsummerende drøfting til slutt (kapittel 7.5), men jeg har valgt å ha et underkapittel som jeg har kalt; 7.2.9 Refleksjoner etter aksjon 3 for praksis i hudpleieklinikk.

Blant de elevene som hadde praksis i ordinære hudpleieklinikker, var det kun en elev som fortsatte med praksis to dager i uken til mai 2017. Hun har gjennomført praksis to dager i uken i tillegg til fire hele uker med utplassering. Vi gjorde noen små justeringer på arbeidstiden, da eleven trengte noe mere tid på skolen en periode etter vinterferien, eleven ønsket også noe tid i hudpleieklinikken som vi hadde på en institusjon, så vi fikk også flettet inn praksis der. Eleven fikk også jobb i bedriften. Det resulterte i at hun i tillegg til å jobbe der i prosjektet hadde mange ekstra timer hver uke i lønnet arbeid.

Samme elev opplevde faglig trygghet, noe som førte til at hun fokuserte på kommunikasjonsdelen i institusjonspraksisen. Hun har i logger og i samtale skrevet og snakket om at denne praksisen utfordret henne på andre måter. Her møtte hun litt andre klienter enn i hudpleieklinikk og hun måtte kommunisere på andre måter. Eleven hadde også kommet så langt i sin læring at hun hadde innspill på hvordan praksis i institusjon kunne videreutvikles. For eksempel hvilke behandlinger vi kunne utføre og hvilke produkter vi burde ha tilgjengelig. Dette kan tyde på at en veksling mellom de ulike praksisplassene også kan være verdt å vurdere.

En elev måtte avbryte sin praksis i januar, da veileder gikk ut i svangerskapspermisjon, og klinikken fikk sterkt reduserte åpningstider. Eleven fikk derfor lov til å delta i prosjektet som inkluderte praksis i hudpleieklinikk på institusjon. Hudpleieklinikken hun var utplassert i, var en litt mindre klinikk, og da ble det mer sårbart når veileder ikke kan opprettholde ansvaret for eleven. Dette er ikke uvanlig i denne bransjen. Størrelsen på klinikkene kan variere. Dette viser seg å være en vesentlig faktor når det gjelder å få en praksisplass som kan påta seg elevansvar over tid. Når det heller ikke følger med en økonomisk ressurs med eleven, kan det se ut til at bedriften heller ikke føler det samme ansvaret for elevens opplæring. Det er viktig å påpeke at dette ikke gjelder for alle bedriftene.

For en annen eleven gjorde vi noen justeringer på arbeidstiden og aksjon 3 startet opp i januar. Eleven ønsket å være bare en dag ute i bedrift og resten inne på skolen. Hun synes det ble litt for få arbeidsoppgaver ute i bedriften og var redd hun ikke skulle få trent nok til eksamen, da det var enkelte behandlinger hun ikke fikk trent på ute. Hun ga uttrykk for at det var lærerikt å være i bedrift, men ønsket å «komprimere» det litt. Eleven fortsatte med en dag i uka ut februar. Etter dette var hun på skolen igjen hele uker og så ute i praksis igjen to uker på våren. Dette var et valg eleven gjorde for å sikre seg selv nok trening på enkelte behandlinger før eksamen. Veileder i praksis var fleksibel, og åpen for at elevens læringsbehov måtte komme først. Veileder ga også uttrykk for at de ikke hadde mulighet til å gi elevene noe mer enn de allerede hadde gjort.

En annen eleven startet i bedriften tirsdag 20.09.17. Hun var der to dager i uka i perioden fram til veiledningsmøte 1.11.17. Det ble i dette møtet bestemt at eleven skulle fortsette en dag i uka fra november og fram til neste møte som ble satt til 10.01.17. I tillegg ble det bestemt at eleven skulle være i en annen bedrift i de ukene som det var satt av hele uker til praksis, siden eleven også ønsket å få erfaring fra å jobbe ved Spa. Så i uke 48 og 49, 17 og 18 var eleven i praksis på Spa. Etter evalueringsmøte i januar ble det satt opp en ny plan for elevens praksis videre framover. Både veileder og elev mente at det var grunn til å avslutte praksis i februar, da eleven ikke synes hun fikk nok relevante arbeidsoppgaver og veileder støttet dette og mente de ikke hadde mer å gi til eleven. Eleven var derfor på skolen igjen fra uke 9, men ute i praksis igjen på Spa i uke 17 og 18. Denne eleven fikk jobb etter endt praksis.

Oppsummering av aksjon 3:

Aksjon 3 praksis i hudpleieklinikk kan oppsummeres med at det ble store justeringer på elevenes praksisdager. Dette hang sammen med de mulighetene elevene hadde for videre læring i bedriftene, og elevenes opplevelse av å utvikle sin yrkeskompetanse. I all hovedsak reflekterte elevene over mange verdifulle læringsaktiviteter, men det viste seg etter hvert at en del av elevene opplevde at arbeidet de fikk i bedriften ble for snevert. Noen bedrifter lyktes godt med å skape gode læringsforhold for elevene, og ga elevene et meget godt innsyn i hudpleierens arbeidsområde. Det var også i disse bedriftene elevene hadde den lengste praksisen.

7.2.9 Refleksjonsfase – etter aksjon 3 for praksis i hudpleieklinikk

Det ble reflektert mye underveis i prosjektet, både i logger, samtaler og møter. Det ble en kontinuerlig prosess. I tillegg hadde vi en refleksjonsfase ved midten av prosjektet og en

avsluttende refleksjon. Det blir derfor feil å si at det var en egen refleksjonsfase. Det var en refleksjonsfase etter hvert eneste trinn eller bevegelse i prosessen. Jeg har likevel valgt å beholde overskriften refleksjonsfase på dette underkapitlet, da det i det videre vil dreie seg om en avsluttende refleksjon etter alle fasene. Dette er ikke et prosjekt som «stopper opp», vi høster erfaringer og ser på hvordan vi skal fortsette å organisere praksisopplæringen vår videre. Så alt som kommer fram gjennom prosjektet vil være en viktig grunnmur videre.

Antall praksisdager ble ikke helt som jeg hadde forestilt meg i starten av prosjektet. Det er ingen tvil om at det aldri før har vært gjennomført så mye praksis ute i bedrift på hudpleielinja ved vår skole. Vi fortsetter å pleie de gode samarbeidspartnerne vi har fått, og vet nå hvem som har kapasitet til å gi mest mulig relevant trening for elevene. I tillegg ser vi potensiale i alle bedriftene. Noen av dem er best egnet til kortere praksisperioder.

De avsluttende intervjuene med veilederne i hudpleieklinikkene var vesentlige, for å få et overordnet blick på hvordan dette prosjektet egentlig hadde gått fra deres synsvinkel og om de hadde kommentarer som kunne bringe prosjektet videre, og ikke minst var de positive til å ha elever også kommende skoleår?

Det viste seg at veilederne i utgangspunktet er positive til å ha elever. Hverdagen i hudpleieklinikken er travel og desto mer selvgående eleven er, desto mer får eleven gjort av ulike arbeidsoppgaver. Veilederne har knapt med tid og trenger eleven mye hjelp så viser det seg at progresjonen blir lavere. Dette har både elever og veileder bekreftet. Det viser seg derfor at det er nødvendig med grunnopplæring for at eleven skal ha godt utbytte av praksis i bedrift. Flere av veilederne sier at de opplever et stort ansvar å ha elever over såpass lang periode, da de føler større ansvar for elevens opplæring når de får så mye tid i bedriften. Det har kommet fram at veilederne ønsker at bedriften blir en arena hvor eleven kan øve videre på det den allerede har lært å skolen, men med muligheten til å videreutvikle praksisen sin ved å plukke opp tips og veiledning. I noen situasjoner har også eleven fått lære noen spesialiteter, som f.eks. vippeextension og intimvoksing.

Dette er en unik mulighet for eleven til å få vist seg fram, og det har vist seg at det er lettere å få jobb på denne måten, da eleven kommer inn i klinikkens rutiner og veileder får muligheten til å være med «å forme» eleven. Flere av praksisplassene har resultert i jobb for eleven etter endt utdanning.

Flere veiledere mener at intimvoksing må bli en del av grunnopplæringen. Veilederne mener at dersom bedriftene skal gi elever denne lærdommen må de få en økonomisk kompensasjon.

Slik situasjonen er i dag, så er det ikke rammer for dette. Det er mulig å få til dette om hudpleieren kan komme til skolen, om man eventuelt leier inn hudpleieren som vikar. Slik at hele klassen kan delta. Man må bare planlegge godt.

Det kom også fram et ønske om at pedikyr ble lagt tidligere inn i opplæringa på vg3, da dette er blitt en veldig populær behandling. Det er stor mangel på foterapeuter, noe som fører til at mange hudpleiere får forespørsel om pedikyr. Det kom også fram tips om at vi bør fornye oss med tanke på ansiktsbehandling på skolen. Dette gjelder tempo og tid, effektivisering av behandling. Det handler om å utdanne hudpleiere som kan overleve økonomisk og som kan treffe bransjens krav til ulike behandlinger når de kommer ut i arbeidslivet. Dette er viktige funn som kan bidra til at vi kan endre og justere kursen for å få utdanninga mer relevant, og bekrefter betydningen av samarbeid med bransjen.

Veilederne mener at en av de viktigste tingene de kan lære elevene er hvordan virkeligheten egentlig er og at en av de største forskjellene mellom skolen og arbeidslivet er tempo og arbeidsmengde, og at elevene blir mer effektive i behandlinger. En veileder sier det slik:

«Kommer du til meg på praksis, så får du gjøre mye av alt og hvis du synes det er spennende så er det kjempebra, men hvis du hadde håpt at du skulle ha det som på skolen, med to kunder om dagen, så er det kanskje ikke noe særlig å være hos meg, og da er kanskje ikke yrket noe heller, for hvis du skal leve på to kunder om dagen, så kommer det ikke til å gå bra.»

Samme veileder sier; «jeg tror de skjønner at det ikke bare er fryd og gammen å være hudpleier, det er ikke så harmonisk som det ser ut som. Jeg tror dem skjønner at det er mye mer enn å stå å gi en massasje. Du møter mye forskjellig folk. Du må forholde deg til nye personer hele tiden, og det er faktisk litt tungt både mentalt og fysisk og det er viktig å holde seg i form på helheten. Jeg tror elevene har skjønt at det ikke bare er enkelt. Dette er ikke en dans på roser, det er ikke et avslapnings-år på skolen som ender opp med et avslapnings-år på jobb etterpå ... jeg tror de har fått en realitysjekk».

Denne uttalelsen tyder på en veileder som er opptatt av at eleven skal få kjenne på hvordan situasjonen egentlig er. Det kan også være slik at eleven kan få et lite praksissjokk, noe som kan føre til at eleven vil tilbake til det litt mer «behagelige» tempoet inne på skolen. Heldigvis så taklet eleven som var utplassert i denne bedriften det høye tempoet godt.

På samarbeid, så sier veilederne at de har opplevd dette som positivt, både mellom elev, veileder og skole (yrkesfaglærer). Vi har snakket om at vi i tillegg til besøk og samtaler kunne hatt godt nytte av mer kontakt på mail. I form av informasjon, f.eks. mer kommunikasjon

rundt planer, fokusområder og loggskrivning, og hva eleven har lært inne på skolen og trenger å øve på i klinikk. Dette kan være en form som passer godt for hektiske veiledere i hudpleieklippene.

Det blir også satt fram som positivt fra bedriften at de får utvidet sitt kontaktnett og har lettere tilgang på arbeidskraft, f.eks. i forbindelse med at ansatte er syke og at vi har elever som kan steppe inn.

En veileder synes at praksis i bedrift burde være et krav for å få godkjent utdanning som hudpleier, men at denne praksisen kan dreie seg om et år, og at de da går vg2 i skole og er ett år i bedrift i etterkant, og at utdanningen da resulterer i en beskyttet yrkestittel. Hun poengterer at elevene også bør kunne gjøre en del spesialiteter, men at de kan kurses i en del av dette i etterkant og sier at det er viktig at man får nok praktisk trening i det man velger å legge inn i grunnutdanningen, slik at elevene kan praktisere dette på et bra faglig nivå umiddelbart etter ferdig utdanning. En annen veileder ønsker at hudpleie blir et lærefag med to år i skole og to år i bedrift. Sitat fra henne: «Hvis det er sånn at elevene skal være mye ute i praksis så må vel bedriftene også være flinkere til å følge opp å ha møter med lærer». «Men det legger veldig mye ansvar over på bedriften da med tanke på opplæringa, så jeg trur at det er viktig at for skolen at den bruker dagene sine godt med opplæringa som en trenger og hvis det skulle være sånn at hvis man trenger mere tid på skolen, så ok da er det noen dager som utgår eller ja ... sånn som vi gjorde det litt nå da, at hun følte hun trengte å være litt inne ...»

Samtlige veiledere mener det er positivt å ha elevene over lengre tid, da det er lettere å bruke tid og ressurser på en elev som også da kan rekke å bli en ressurs tilbake til bedriften.

Viktig at praksis er lagt opp på en slik måte at ikke bedriften taper penger. Har man elever som krever veldig mye ekstra oppfølging, så har ikke bedriften råd til å sette av så mye tid.

Veilederne har gitt uttrykk for at elevene også bidrar tilbake til bedriften ved at de kan gi klienter et rimeligere tilbud på behandlinger, de kan hjelpe til i dagligdagse gjøremål som renhold og resepsjonsarbeid.

En veileder påpeker en viktig utvikling i faget: «faget blir større og større, det er vekst hele tiden. Jeg tror kanskje at vi vil jobbe mer og mer effektivt, du ser jo en trend i større byer at folk ikke har så mye tid, vi er travle, så de vil helst ha korte behandlinger da, så det er mange i større byer som sliter med å ha fulle lister, men de selger veldig mye, så det kan hende at man må endre litt på hvordan man jobber ...» «Men vi er litt late også så vi vil at ting skal bli gjort fort, så jeg tror vi kommer til å jobbe enda mer med apparater, det gjør vi også allerede. Men

jeg tror enda mere apparater og mer opp mot medisinsk for man skal ha resultater så innmari fort»

Den ene veilederen snakket om at det har kommet veldig mye på den medisinske fronten nå, og at folk gjør veldig mye drastisk med seg selv, med for eksempel fillers. Norge er litt trege, dette er en trend som er tilbakegående i for eksempel Frankrike og England, hvor det nå er mer inn å være naturlig igjen. Hun er bekymret for det store utseendepresset som har kommet og har veldig stort fokus på hudhelse. Noe hun også bestemt mener at vi som skole bør ha fokus på, og snakke mye med elevene om. Hun mener det er viktig at hudpleieren lærer seg å komplimentere klienten og få fram klientens positive sider, spesielt når klienten har et forvrengt syn på seg selv, og det er i dag veldig vanlig. Dette er viktige signaler å ta med tilbake til skolen, hvor vi prøver å utvikle elevenes kritiske syn på alle «skjønnhetstrendene».

Oppsummering av aksjon 3 – praksis i hudpleieklinikk: Alle veilederne som har deltatt i prosjektet er fortsatt positive til å ta imot elever videre og ønsker å beholde samarbeidet med skolen. De har vist fleksibilitet overfor elevenes behov om å endre dager, for å være mer inne på skolen igjen, der det har vært nødvendig. Det kommer tydelig fram at veilederne føler ansvar for elevene og deres opplæring, men de er tydelige på at de har sine begrensinger. Det er kun to bedrifter som hadde mulighet til å gi elevene komplekse og varierte arbeidsoppgaver over et langt tidsspenn, og i disse bedriftene var det flere av de ansatte som var engasjert i elevene. Bedriftene signaliserte at elevene må ha noe kompetanse fra før, og at praksis i bedrift kan bidra til en videreutvikling. Veilederne har kommet med signaler om hva vi bør legge vekt på i skolen, og alle mener at det bør være noe obligatorisk tid i bedrift for at elevene skal forberedes på de krav de blir møtt med i arbeidslivet. De er tydelig kritiske til hvor langt hudpleiere skal tøyse sin kompetanse og mener at hudhelse perspektivet er det viktigste.

7.3 Handlings- gjennomføringsfase for elevene som var i hudpleieklinikken i en institusjon – aksjon 2

Videre i dette kapitlet vil jeg belyse elementer som er viktig for å svare på følgende forskerspørsmål: Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i institusjon og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

Jeg kan heller ikke si at vi hadde 3 aksjoner i denne delen av praksisen, da vi kom senere i gang. Denne praksisen var også en del av fase 1 som var felles for praksis både i institusjon og hudpleieklinikk i bedrift. Så kommer en aksjon 2, hvor vi gjennomførte praksis. Så

kommer en god refleksjonsfase i etterkant og mange tanker om hvordan dette kan forbedres til det kommende skoleåret. Denne praksisen er videreført, men den videre utviklingen av dette (det som kan kalles aksjon 3), er ikke en videre del av denne oppgaven, da tidsrammene for prosjektet ikke gjorde dette mulig.

Jeg forsøker å presentere resultatene fra denne praksisen på nesten samme måte som for resultatene fra hudpleieklinikkene. Dette for å få fram analysekategoriene. Noen forskjeller blir det, siden elevene i institusjon ikke har hatt en hudpleier som veileder i denne praksisen, men en kulturvert som har en annen helsefaglig bakgrunn. Kategoriene flyter mere over i hverandre i presentasjonen her.

Denne praksisen kom i gang litt senere på året. Jeg fikk derfor ikke til like mange samtaler her, men har logger fra alle vg3 elevene. Jeg har også gjennomført samtaler underveis og i etterkant. De vg2 elevene som etter hvert ble inkludert har jeg ikke logger fra, men har gjennomført samtaler med yrkesfaglærer om. Hovedfokuset mitt har vært vg3 elevene.

Resultatene blir i dette kapitlet fortalt mer som en sammenhengende fortelling, da det ble mest naturlig for denne praksisen.

Vi fikk en del oppmerksomhet rundt praksis institusjon, som denne reportasjen i Hamar Arbeiderblad 8.mars 2017, av Trude Annevik.



VELVÆRE: Gerd Malme (81) nyter å «bli dullet med» når Jasmine Thomassen legger ansiktsmaske.

Så fikk Gerd (91) sin første hudpleietime

– Jeg kjenner meg vel ikke igjen i speilet etter dette, sier Gerd Malme (91). Tirsdag fikk hun prøve hudpleie for aller første gang.



Trude Annevik

Publisert: 08.03.2017 11:25:13

Oppdatert: 08.03.2017 11:57:36

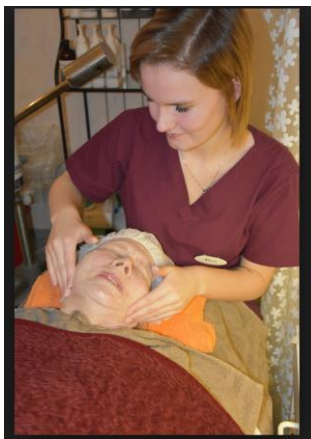
257 257 0

Det er avslappet og munter stemning i velværerommet til Parkgården sykehjem. Lyset er dempet, avslappende musikk og behagelige lukter setter stemningen. Tirsdagene kommer velværerommet virkelig til sin rett når Parkgården får besøk av tredjeårselever fra hudpleielinja på Storhamar videregående skole. I dag var Gerd Malme og Evelyn Borgen (81) aller først i køen. Mens Evelyn har «fusket i faget» i sin ungdom og prøvd ut tilbudet på Parkgården en gang tidligere, er det altså aller første gang for Gerd.

– Dette var veldig behagelig, ikke dumt å få fikse på seg litt, sier hun, mens Jasmine Thomassen renser huden og legger maske med fuktighetskrem.

På nabobenken har Evelyn ønsket å friske opp fargen på øyebrynene og får god hjelp til det av Mari Eriksen.

Begge jentene synes det har vært lærerikt å ha praksis på Parkgården.



– Vi har praksis på skolen også, men da er det ofte yngre kunder. Her blir det noe helt annet, og det er fint å ha med seg ut i arbeidslivet, sier Jasmine Thomassen. Begge to har bestemt seg for å ta påbygg for å få studiekompetanse, men i tillegg har de fått jobb på spa i Hamar.

Kursvert på Parkgården, Elin Barmoen, får ikke fullrost den partneravtalen de har med Storhamar videregående skole. I tillegg til hudpleierne, omfatter den også helsefagelever.

– De eldre er så fornøyde med det tilbudet de får.

Hver tirsdag er det åtte til ti eldre som får hudpleie eller manikyr, og de eldre setter seg opp på timer og gleder seg til det er deres tur. Utpå våren skal elever på VG2 være på sykehjemmet i praksis i to uker. Da får også ansatte tilbud om hudpleie, mot dekning av produktene, for å fylle opp listene.

Figur 2 Avisutklipp fra Hamar Arbeiderblad

7.3.1 Bakgrunn

Dette startet som en ordning for de to elevene som hadde ønsket deltakelse i prosjektet, men vi ikke klarte å skaffe hudpleieklinikker til. Vi fikk et rom til disposisjon på en institusjon for eldre. Dette rommet var et bad som senteret har brukt som et «velværerom». Rommet hadde en grei størrelse, det var lagt opp dimmere slik at lyset kunne dempes. Rommet var malt og dekorert på en innbydende måte. Dette utgjorde et godt utgangspunkt for oss, til å gjøre dette rommet til et velfungerende behandlingsrom. Vi tok med oss utstyr fra skolen, slik at det ble to behandlingsenheter på rommet. Her kunne elevene tilby de aller fleste av de behandlingene som hudpleiere tilbyr ute i hudpleieklinikkene.

Tilbud om behandling gikk både til brukerne på institusjonen og de ansatte, ikke bare på institusjonen men generelt i kommunen. Siden skolen har en partnerskapsavtale med kommunen, kunne vi tilby behandlinger veldig rimelig, og dette ble et populært tilbud. For oss betydde det at det var mange som ønsket behandling, og elevene hadde fulle behandlingslister. Elevene var delaktig i å sette opp behandlingsmenyen og kulturverten på

institusjonen distribuerte tilbudet. Elevene hadde en perm med timelister som ble sendt rundt på avdelingen, slik at brukere og ansatte fikk bestilt time til behandling.

7.3.2 Relevante arbeidsoppgaver, utvikling og positive muligheter som prosjektet ga

Elevene kunne tilby mange ulike behandlinger i institusjon. For brukerne ved institusjonen var håndbehandling veldig populært. Dette inkluderte klipping og filing av negler og håndmassasje. Noen valgte også lakkering. I tillegg til denne behandlingen utførte elevene ulike ansiktsbehandlinger, hårfjerning, forming og farging av vipper og bryn, rygg- og nakke massasje.

Dette tilbudet ble så populært at vi måtte utvide. Vi lagde derfor en rullering også for resten av elevene i klassen, slik at flere fikk prøve seg på denne type praksis (etter tillatelse fra avdelingsleder). Etter hvert lot vi også vg2 elevene, få prøve seg i praksis her.

Elevene skrev logg fra praksis, ut fra disse kan jeg tydelig se at de har fått utført mange relevante behandlinger og fått en god utvikling av yrkeskompetansen sin.

En elev skrev i loggen sin for 25.april; «Stelte neglene til to beboere, utførte permanent farging av vipper og bryn på to og utførte en rygg og nakke massasje». Samme elev leverte logg for 2.mai; «formet bryn, gjorde ryggmassasje, permanent farging av vipper og bryn og voks hake + bryn». En annen elev skrev for 4.mai; «Hadde 2 hudpleiebehandlinger, med voksing av overleppe og hake før lunsj, Etter lunsj hadde jeg hudpleie med faring av bryn».

Eksemplene over viser at elevene utførte mange behandlinger i institusjon og det var også variasjoner i behandlingene. Dette har vært gjennomgående for denne praksisen, og det har vist seg at elevene som har vært i institusjon har fått utføre flere behandlinger enn det vi klarer å legge opp til i klinikken på skolen. De har også utført flere behandlinger enn en del av de som var i praksis i hudpleieklinikk.

I tillegg har det kommet fram at kommunikasjon er en av de mest verdifulle erfaringene fra denne type praksis. En elev skriver i sin logg; «Jeg har fått øvd mye på å kommunisere med eldre mennesker, og gjøre meg forstått». En annen skriver; «Jeg synes jeg har lært mye om kommunikasjon».

I denne praksisen har de hatt klienter som har hatt litt andre behov enn det klientene vi har tilgang til på skolen. Det vil si at de har måttet tilpasse arbeidssituasjonen på en annen måte. For eksempel så har de hatt klienter som sitter i rullestol, noe som har gitt de større utfordringer med å tilpasse arbeidssituasjonen. Elevene har på eget initiativ innredet

behandlingsrommet på ulike måter for å få det så velfungerende som mulig. En elev skrev i loggen sin; «Vi snudde også om på behandlingsbenkene inne på velværommet for å få bedre plass. Da ble det mye lettere å få beboerne opp i benkene». En annen skrev; «Det måtte noen endringer til, vi snudde begge sengene slik at dem pekte ned mot døren, deretter flyttet vi produktene i midten så det skulle være enkelt å nå. Når det kom to rullestolbrukere samtidig inn til oss fikk vi plassert begge dem i enden av hver seng uten at det sto i veien for noen av oss». Dette handler om universell utforming, som er et av målene i læreplanen. Jeg må innrømme at vi sjelden får jobbet nok med det inne på skolen. Institusjonspraksisen gir større rom for å jobbe med slike utfordringer. Samme elev skrev senere i loggen sin; «Jeg har også opplevd at noen har hatt så vondt i kroppen at vi måtte avbryte behandlingen og få henne ut av senga ...» I møte med reel arbeidspraksis og klienter med ulike utfordringer har elevene måtte øve på å være fleksible. Det å ikke kunne fullføre behandlinger, eller ikke få gjort behandlingen så perfekt som man ønsket. Dette har vært utfordrende situasjoner for elevene. De har også måttet tenke gjennom hvordan de kommuniserer med tanke på hørselshemming og synshemming. Elevene som har vært i praksis her har sagt at det er dette som utgjør den største forskjellen mellom å ha praksis på skolen og i institusjonen. En elev skriver i loggen sin; «Jeg synes jeg har lært mye om kommunikasjon, det har ikke bare vært lett med de eldre men vi har gjort vårt beste. Det jeg gjør når jeg skal snakke til de er at jeg tar en hånd på skuldra dems fordi jeg opplever at de synes det er mer behagelig og at det også er lettere å få kontakt».

En annen elev skriver; «For å kunne kommunisere bedre er det viktig å ha kroppskontakt, snakke tydelig og vise interesse for samtalen. Ta på vedkommende og si gjerne går det bra med deg og navnet på klienten. Dette gjør at vedkommende er klar over at du snakker til klienten».

Elevene har også hatt det veldig travelt der, og utført flere behandlinger per dag enn de hadde mulighet til på skolen. En av elevene som var i praksis her var også i praksis i hudpleieklinikk og hun mente det var like høyt tempo der som i en hudpleieklinikk. Denne eleven uttalte også «Ute blir nesten som på skolen, bare at man har flere behandlinger, men det er jo de samme behandlingene egentlig. Så jeg fikk mere læringsutbytte i institusjonen, men tanke på sånn å utvikle meg».

Elevene har også sagt noe om at de måtte være veldig selvstendige der, og løse situasjoner de kom opp i. Vg3 elevene følte seg så trygge på behandlingene de skulle utføre, og det uttrykte

de at var en styrke for dem. Utfordringen der var mer kommunikasjonen og hvordan de skulle løse situasjonen rundt for eksempel synshemming, hørselshemming, demens og fysiske funksjonshemminger. Elevene fremhever det å ha gode grunnleggende kunnskaper om hudtype, hudtilstand og analyse var vesentlig for å skape trygghet i arbeidssituasjonen. Det kan se ut til at det var viktig for elevene å ha selvstendighet og trygghet på enkelte områder for å mestre de andre utfordringene. En elev skrev i logg; «Jeg trivdes kjempe godt, og synes dette tilbudet er helt supert med tanke på hva de eldre ønsker og har behov for. Kunne ikke funnet en annen arbeidsplass hvor jeg hadde trivdes bedre».

Elevene sa også at de fikk se flere hudsykdommer, tørrhet og aldring enn det de fikk se eksempler av på skolen. Det var også større utfordringer ved hårfjerning på grunn av tynn hud. Dette viser faglig utbytte og utvikling.

Kombinasjonen mellom brukere og ansatte førte også til at dette ble en variert praksis. De ansatte var mer av den «klassiske kundegruppen» som hudpleiere har.

Elevene har også underveis gitt tilbakemeldinger om utstyr og produkter de har følt behov for, slik at vi har kunnet bygge ut praksisen og gitt et bredere tilbud. Elevene sier det også er mange som har spurt om å få kjøpe produkter, så det er en mulighet vi kan videreutvikle til neste skoleår.

Institusjonen har en kulturvert som har vært veileder for elevene, dette har elevene gitt uttrykk for at var en stor trygghet, og hun ordnet og hjalp til med praktiske ting. Da jeg spurte elevene om det var best å ha veiledning av lærer eller kulturvert, så svarte elevene kulturverten, fordi hun var godt kjent på institusjonen og kjente alle som bodde der og kunne hjelpe dem med praktiske ting.

Elevene var heller aldri helt alene i denne praksisen, de var minst to. Elevene har i flere logger og i samtaler sagt at de var flinke til å hjelpe og veilede hverandre.

7.3.3 Utfordringer i prosjektet

En del av elevene syntes at det har vært litt skummelt å være i en institusjon, og at de har følt på et stort ansvar når de har gjennomført behandlinger på brukere. De er vant med fra skolen at klientene er ved god helse og stort sett klarer seg selv. Her har de noen ganger måttet hjelpe klientene tilbake til rommene sine etter behandlingen. Noen av klientene har også vist tegn til demens og det har utfordret elevene litt ekstra. Men mange av elevene har opplevd dette som verdifullt og hyggelig, og de har fått svært positive tilbakemeldinger.

Her er samarbeidet mellom kulturverten, helsefagarbeiderne og elevene viktig. Det har vist seg at det er elementært for elevenes trygghet i denne praksisen at de har kunnet hente hjelp når de har hatt behov for dette. Hudpleieelevene har ikke grunnleggende kunnskaper om eldres helse som for eksempel håndtering av brukere med demens og hvordan de skal løse situasjoner som oppstår på grunn av brukernes helse. Dette er noe vi som skole også kan ta tak i, da vi har helsefagarbeiderlinje ved skolen som vi kan få til samarbeide med. Kanskje elevene må få en bedre forberedelse i de utfordringene de vil møte, for å få et enda bedre utbytte av denne type praksis? Dette kan også være et viktig innspill til læreplanarbeid da det nå viser seg at hudpleieren arbeider på flere arenaer enn tidligere, noe som det må tas hensyn til i framtidig læreplanarbeid. Dette bygger opp under betydningen av at programområde hudpleier er under Helse- og oppvekstfag.

Noen skriver i loggen sin at de ikke lærte noe av denne praksisen. En skrev «Likte meg ikke, synes det var stress og dårlig kommunikasjon». De fleste har skrevet at de har lært mye, og at det var spennende og gøy. En skrev; «Det er koselig å være her, men veldig stort ansvar», en annen; «Andre måter å jobbe på med beboere, jobbe i en annen setting»

Noen av elevene hadde i utgangspunktet en negativ holdning til å jobbe i en institusjon. En av årsakene til dette kan være at en del av elevene har vært i praksis på institusjon i faget YFF da de gikk på vg1, da for å prøve ut yrket helsefagarbeider. En del av de som ikke synes dette var et yrke for dem, valgte hudpleieutdanning. Disse elevene har da gitt uttrykk for at de ikke trodde de skulle tilbake til en institusjon da de har valgt yrket hudpleier. Det er viktig å synliggjøre for elevene på et tidlig tidspunkt at hudpleieren jobber bredt på mange arenaer, men at det er et klart skille i hvilke arbeidsoppgaver en hudpleier gjør kontra en helsefagarbeider.

En utfordring vi måtte håndtere var at enkelte av elevene unnlot å møte opp, og enkelt ga heller ikke beskjed om at de ikke kom. Dette gjaldt i hovedsak vg2 elevene. Fraværet førte til en unødvendig jobb for kulturverten som hadde jobben med å sette opp personer som skulle få behandling. Når hun da måtte ta en runde for å avbestille ble dette ekstra arbeid for henne, i tillegg til at de som ikke fikk behandling ble veldig skuffet når de ikke fikk timen sin. Siden dette i hovedsak gjaldt vg2 elevene så kan det handle om at de var mindre trygge da de ikke hadde den samme faglige tryggheten som vg3 elevene hadde. I tillegg til at enkelte også hadde en dårlig holdning, eller var litt skremt over at det var praksis i et sykehjem.

Kulturverten har gitt uttrykk for at vi som skole må ha enda strengere konsekvenser for de elevene som ikke møtte opp. For eksempel ved at de ble nektet å få delta i denne praksisen.

Dette var en utfordring som også vi faglærere jobbet med, men det var nok ikke synlig for institusjonen. Vi ønsket at flest mulig skulle benytte seg av denne praksisen og håpte at alle skulle møte opp. Noen ganger visste heller ikke vi lærere at elevene ikke hadde møtt før litt utpå dagen. Vi satte anmerkninger for de som ikke ga beskjed ved fravær og hadde også samtaler med de det gjaldt. En del av elevene hadde også utfordringer når det gjaldt egen helse. Vi har de elevene vi har, og må legge til rette for at alle har tilbud om opplæring på de arenaene vi bruker. Dette er en hårfin balansegang mellom elevenes behov for læring og klientens behov for behandling. I denne balansegangen er vi som lærere pålagt å gjøre det som er best for elevene, men samtidig bevare et godt samarbeid med samarbeidspartnere ute. Yrkesfaglæreren var også i institusjonen med jevne mellomrom, for å følge opp elevene. Som lærer følte jeg på at jeg skulle ha vært der mye oftere, men det var utfordrende å få til. Jeg hadde ikke noen tilleggsressurs til denne oppfølgingen og jeg måtte derfor planlegge det slik at jeg kunne besøke elevene på tidspunkter da jeg ikke hadde undervisning. I tillegg til at det også var andre elver ute i hudpleiebedrifter som skulle følges opp. Dette er et dilemma, og noe som er viktig å signalisere tilbake til skolen og myndighetene. Skal vi få til gode praksisplasser ute, så må også vi som skole følge opp. Derfor må det settes av tid og ressurser til dette arbeidet. Vg2 elevene kunne fått en bedre opplevelse av denne praksisen, om yrkesfaglæreren hadde hatt mulighet til å være enda mer tilgjengelig i starten av praksis.

7.3.4 Refleksjon etter aksjon 2 for praksis i institusjon

I tillegg til utfordringer som elevene presenterte for meg, som er redegjort for i forrige kapittel, hadde jeg tett kontakt med kulturverten som var elevenes veileder gjennom året, og i tillegg gjennomførte jeg et oppsummerende intervju til slutt. Med tanke på å gjøre en helhetlig evaluering og finne ut om hun fortsatt var interessert i et samarbeid med oss, og på hvilken måte, eventuelt samarbeid kunne fortsette.

Det kom fram at hun var svært fornøyd med å ha elevene våre i praksis og at hun ønsker et videre samarbeid for neste skoleår. Hun synes det fungerte godt å ha elevene i intensive perioder, som hver dag i f.eks. to uker enn at de skulle komme 1-2 dager i uka. I hvertfall synes hun det var best å starte med en intensive periode. Dette begrunnet hun med at elevene ble raskere kjent med stedet og fikk opparbeidet seg en trygghet raskere.

Hun har opplevd den faglige kvaliteten til å være høy, og tilbudet er etterspurt. Veileder sier at elevene har vært veldig selvstendige, og hun opplever samarbeidet med skolen som godt.

Når jeg spurte veileder om de hadde hatt utbytte av å delta i prosjektet, svarte hun «Ja, veldig. For de som bor her så er det flere som har hatt flere timer og synes det har vært kjempefint og snakker om det enda, og synes det har vært deilig. Kanskje aldri fått hudpleie før og synes det er fantastisk og det med håndpleie og at de får stelt neglene sine og det er slike ting som de ikke har så god tid til her da. Det gleder veldig mange. De ansatte får ikke fullrost det, de synes det har vært helt topp.»

Veileder sa også at dette var et tilbud som virket positivt på arbeidsmiljøet deres.

Hun ønsker at vi kommer så ofte som mulig, rommet står klart og vi kan komme på kort varsel og det kom fram i samtale at vi også gjerne kan utvide behandlingstilbudet enda mer, for eksempel ved å sette sammen massasjepakker (ulike kroppsdel) helst av en halvtimes varighet, da de ansatte ikke kan gå fra jobben sin så lenge hver gang. Enkelte av brukerne kan dette være aktuelt for også. Her må det tas hensyn til kontraindikasjoner (når behandling ikke kan gis på grunn av helsesituasjonen). Det gis i utgangspunktet tilbud om ulike kroppsbehandlinger. Dette ønsket er mer en komprimering av allerede eksisterende tilbud. For at ansatte lettere kan benytte det, samt at en del av de eldre ikke kan ligge lenger enn ca. 30 minutter på behandlingsbenken.

Basert på funnene så langt har vi satt i verk følgende tiltak:

- Omorganisering av rommet; etter innspill fra elevene og kulturverten så er rommet møblert mer funksjonelt. Kulturverten har sørget for oppussing slik at rommet ser enda mer ut som en hudpleieklinikk. Det er malt i harmoniske farger og har blitt pyntet opp med fine lamper og kunst på veggene.
- Antall elever tilgjengelig; Et tiltak vi har satt i verk for å gjøre dette til en trygg og god praksis, er at det alltid er tre elever på plass. To som skal ta hånd om behandlinger og en som har funksjonen «hjelper». Hjelperen er en elev som har vært gjennom praksis på institusjonen tidligere og derav litt kjent i omgivelsene. Dennes rolle er å være en tilrettelegger og en som kan hjelpe til i utfordrende situasjoner samt ha det administrative ansvaret på praksisdagen som fordeling av klienter, orden på timelister, oppgjør og lignende.

Tiltak som vi ønsker å vektlegge framover:

- Forberede elevene bedre på det som møter dem i denne praksisen, for eksempel informasjon om demens og kommunikasjonsøvelser, og enda tettere oppfølging av elevene.
- Sørge for faglig trygghet på behandlinger som skal tilbys – da dette viser seg å være essensielt for å takle denne praksisen
- Faglærer mer tilgjengelig for elevene. Dette er også et spørsmål om ressurser. Det kan være vesentlig at faglærer kan følge opp tett i starten ved å være til stede i praksis hele dager, og så trekke seg gradvis tilbake etter hvert som elevene blir mer selvstendige.

7.3.5 Drøfting av praksis i institusjon

Forskningsspørsmål: Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i institusjon og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

Det viser seg at utbytte av denne praksisen har vært god for de fleste. Motivasjonen har vært noe varierende. Det har vært veldig tydelig at de som har trivdes i denne praksisen har hatt det beste utbyttet. Dette kan handle om det Illeris (2009) skriver om drivkraftdimensjonen. Deres positive innstilling og den positive energien de har lagt inn i aktivitetene, har bidratt til at de har fått mere ut av praksis, da de har vist en større vilje til å lære (Illeris, 2009).

De elevene som har gitt uttrykk for lite læring i denne praksisen, har også vært generelt negative til å være i praksis i en institusjon. De har gitt uttrykk for følelser som at de har syntes det har vært litt ubehagelige situasjoner som har vært vanskelige å takle. Det har blitt for mye med både faglige og sosiale utfordringer som kommunikasjon, noe som samlet har gjort det litt vanskeligere å takle de ulike situasjonene. Dette er noe som kan påvirke negativt på motivasjonen og føre til barrierer for læringen, som unngåelsesstrategier, noe som vil redusere læringen (Illeris 2009, s.104). En måte å løse dette på, er at deltakelse i institusjonen blir en frivillig aktivitet. Dette kunne resultere i at ingen av elevene ville valgt denne gode læringsmuligheten, og er det riktig at elevene skal få velge? Kanskje det da ville vært smartere å prøve å motivere elevene til å delta, ved f.eks. å lokke med en belønning.

Enkelte elever har ment at dette ikke blir en helt reell praksis, siden en del av klientene (brukerne) har andre behov enn det ordinære klienter i hudpleieklinikkene. Dette kan de nok ha rett i, da enkelte av disse brukerne ikke hadde hatt mulighet til å komme seg til en hudpleieklinikk på grunn av helsemessige årsaker. På den andre siden så er også praksis i

institusjon en viktig jobbmulighet for hudpleieren, og det kan se ut til at det blir mer og mer vanlig at hudpleieren får jobb på alternative arenaer. Mange av framtidens sykehjemsbrukere vil ha erfaring med tilbudet som en hudpleier kan tilby og vil også ønske seg dette når de bor på institusjon. Da er det viktig at eleven har fått prøve ut en slik type praksis og at de ser hvilke muligheter de har. Det er uansett en viktig læringsarena, hvor mange kompetansemål kan nås. For eksempel; Eleven skal kunne kommunisere med brukere med ulik bakgrunn, eller eleven skal kunne planlegge og gjennomføre arbeidet i tråd med prinsippene for universell utforming av produkter og tjenester (Udir, 2008 s. 4, 5).

Institusjonspraksis kan gi flere muligheter for praksisplasser og etablering av et behov som kan føre til at flere hudpleiere kan få arbeid innenfor helsesektoren. Dette bekrefter også viktigheten av at faget hudpleier beholdes innenfor Helse- og oppvekstfag, da beslektede yrkesgrupper har behov for å samarbeide. Institusjonspraksisen har for meg synliggjort mange felles utfordringer eller oppgaver som vi har felles med de andre innenfor programområdet Helse- og oppvekstfag. Eksempelvis kommunikasjon med eldre, tilrettelegging og ivaretagelse av brukeren og ergonomi (Udir, 2008).

Samarbeid mellom elevene har vært en viktig faktor for læring i institusjonen. Elevene har måttet løse faglige utfordringer selv, og i samarbeid med hverandre, og på den måten etablert sitt eget lille praksisfellesskap. Dette kan ha bidratt til at elevene har utviklet sin egen kompetanse da de har måttet møte ulike utfordringer og funnet løsninger underveis. De har måtte anvende både sosiale og praktiske ferdigheter og kjent på ulike følelser gjennom møtet med brukere og ansatte. Dette er noe av hva rapporten fra Ludvigsenutvalget fremhever som vesentlige kompetanser for et arbeidsliv i framtida (NOU 2015:8).

Det har ikke vært tvil om at brukerne har vært utrolig godt fornøyd med å få dette tilbudet. Elevene har fortalt om mange koselige opplevelser i loggen sin, f.eks. historien om en dame på 94 år som fikk ansiktsbehandling for første gang i livet, og om hvor fantastisk denne opplevelsen hadde vært for henne. Dette gjør noe med elevene, det å oppleve at det de gjør har en stor påvirkning på andre. Slike opplevelser er også med på å skape en god fellesskapsfølelse mellom elevene som jobbet sammen, og også de episodene som var mer krevende av andre årsaker. Dette avhenger også av at elevene legger inn aktivitet og engasjement for å øke egne læringsmuligheter. Medvirkning og involvering i prosessene er også viktige elementer for å engasjere elevene (Lave & Wenger, 2003, s. 47).

De vg3 elevene som ble med på dette prosjektet hadde mange muligheter til å påvirke denne praksisen selv, og derav burde engasjementet være på topp. Det stilte seg nok litt annerledes for de elevene som ble satt opp på en rulleringsliste med krav om at alle skulle ha et par dagers praksis i institusjonen. Dette kunne vi ha løst ved at denne praksisen var frivillig eller noe elevene kunne velge. Noe jeg vil hevde blir en for enkel løsning. Hvordan vite hva de takker nei til før de har prøvd? Det vil uansett være en nyttig erfaring som de vil utvikle seg av, elevene har godt av å gå litt utenfor komfortsonen sin. Det må selvfølgelig gjøres individuelle vurderinger ut fra hver enkelts forutsetninger. En ulempe ved bare å være der et par ganger, er at eleven kanskje ikke rekker å bli trygg, slik at vedkommende kan oppleve en følelse av mestring.

Det viste seg i etterkant at de elevene som har trivdes best, er de som har vært der lengst og blitt mer kjent med brukere og ansatte på institusjonen og opplevd faglig trygghet.

Med tanke på Dreyfus & Dreyfus (1986) sin kompetansemodell, kan det være kritisk å sette elevene i en slik type praksis når eleven er på nybegynner-nivå, da de ofte på dette nivået er avhengig av å bli vist og forklart gjennom prosessen og kanskje bare er i stand til å følge enkle arbeidsprosesser og prosedyrer (Dreyfus & Dreyfus 1986). Kanskje vi forventet for mye av elevene her. I denne praksisen var vi avhengige av at elevene kunne jobbe ganske selvstendig, siden de kun hadde tilgang til faglærer på enkelte tidspunkter, og at de ikke hadde veileder tilgjengelig med hudpleiebakgrunn. På den andre siden så har elevene gitt uttrykk for at det var andre ting enn det rent behandlingstekniske som var utfordringen her, og det kunne kulturverten hjelpe dem med. For noen elever fungerte dette godt og for andre fungerte det dårlig. Dette kan ha en sammenheng med at elevene har vært på ulike kompetansenivåer og hatt ulike behov for veiledning underveis, derav har praksis fungert ulikt (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Elevene har fungert som veiledere og støtte for hverandre, noe som også kan forsterke læringen. Jeg synes at kompetansemodellen blir litt trang og teknisk i denne situasjonen her. Det er klart at elevene lærte, og de aller fleste har gitt mange eksempler i loggene sine på dette. Jeg spurte blant annet elevene om kulturvertens rolle kontra faglærerens rolle og hvem de synes var mest nyttig for dem i arbeidssituasjonen. En elev skrev det slik; «Jeg tror kulturverten er viktigere for du må jo på en måte lære deg å stå på egne ben, og det lærer du når du er der uten lærer da, her på skolen har vi alltid tilgang på hjelp og det kan være litt vanskelig å stole på valgene sine, mens der er det jo bare deg og klienten og da må du stole på det du gjør». Videre sier eleven; «Og så er det jo læring i at vi spør hverandre på en måte, deler det vi har lært med hverandre». Dette mener jeg bekrefter at kompetansemodellen ikke

kan tolkes svart/hvitt. Eleven kan lære selv om den settes i en kritisk situasjon. Kanskje også eleven raskere kan settes inn i en tilstand av transformativ læring, ved at eleven må prøve ut mer på egenhånd og derav gjøre seg erfaringer. Det kan føre til situasjoner med både slit og ubehag, men også mestring. Elevene kan oppleve å takle situasjoner som de i utgangspunktet grudde seg til og det kan føre til at de strekker seg lengre i læringen. På den andre siden kan det være kritisk for enkelte som ikke kan takle disse utfordringene og må ha en mer gradvis tilnærming til arbeidet. Her er det også vesentlig å være observant på hver enkelt elevs læreforutsetninger (Hiim, 2009. s. 41).

En utfordring vi møter på er elevenes holdninger til å være i en institusjon. Mange av de elevene som velger hudpleieutdanningen, har forsøkt seg i praksis som helsefagarbeidere på vg1 og valgt bort dette fordi de ikke har ønsket å jobbe i institusjon. Dette merker vi påvirker noen av elevene, som synes det er veldig mye ansvar og synes dette er en litt skummel praksis, selv om de skal gjøre andre oppgaver som hudpleier.

7.4 Faggruppemøter i avslutning av prosjektet – utvikling av fagstrategi

Innholdet i dette møtet viser at vi reflekterer over de erfaringene som prosjektet har gitt oss. Faggruppemøte i februar 2018; Dette er et møte som ble avholdt en god stund etter avslutning av aksjon 3 aksjonsforskningsprosjektet i denne rapporten. Jeg har lyst til å ta med noen punkter som jeg ser er en direkte konsekvens av prosjektet. Tema på dette møtet var utvikling av samarbeid med institusjoner og bedrifter.

Hudpleieklinikken som vi var på i institusjon står fremdeles til vår disposisjon og vi har elever både fra YFF vg1 der i tillegg til vg2 og vg3 elever. Nå er den pusset opp for å kunne ligne enda mer på en hudpleieklinikk, den har fått nytt utstyr og blitt enda mer praktisk innredet for å sikre gode arbeidsvilkår for elevene og en god opplevelse for klientene.

I tillegg har kommunen som skolen ligger i satt i gang et prosjekt som heter «Livsglede for eldre» - det viser seg at vi er ønsket på flere institusjoner. En institusjon som er under utbygging, ønsker å sette av arealer til en hudpleieklinikk. Vi har som mål å få til et samarbeid her for skoleåret 2018/2019.

Samarbeid er også etablert ved svømmeanlegg med velværeavdeling, oppstartet våren 2018. Samarbeidet fortsetter for skoleåret 2018/2019.

Vi prøver kontinuerlig ut systemer som kan øke profesjonaliteten i hudpleieklinikken. For eksempel spesifikke mål og arbeidskrav for elevene for å stimulere til god utnyttelse av praksisundervisning.

Vi erfarer at læreplanmålene ikke alltid er i overensstemmelse med om eleven er egnet til yrket, og enkelte sliter med å gjennomføre kravene vi mener bør være et minimum for å klare seg i bransjen. Vi ser at det er kun et fåtall av elevene som er rustet til å kunne stå i denne jobben. Det er vanskelig å gi elevene et realistisk bilde av hvor krevende yrket er når elevene er så lite ute i praksis i bedrift. Det bør vurderes om opplæringsløpet bør endres, med en større obligatorisk del i bedrift, men dette krever også større ressurser til bedriftene, som har en hektisk hverdag og er avhengig av inntjening. Skal de veilede elever ute, må de få ressurser til dette arbeidet. Det bør vurderes om faget skal ha en «lærlingetid».

Vi mener også at utvikling av ungdomsbedrift i større deler av driften av hudpleieklinikken kunne være en løsning for å gi elevene en mer realistisk læring, noe vi også tror vil stimulere motivasjonen, når elevene da kan tjene litt på praksis slik som lærlinger i et 2+2 løp.

For å forme framtida må vi oppnå en så relevant utdannings som mulig, men vi er avhengige av motiverte elever som ønsker å jobbe i bransjen og som er reelle arbeidstakere. Vi har mange innspill på hvordan læreplanen bør revideres for å sikre at arbeidslivet får den kompetansen som de faktisk trenger. Vi ser en klar tendens til at en del arbeidsoppgaver for hudpleieren er mer spesialisert. Dette kommer ikke tydelig fram i læreplanen slik den framstår nå. I tillegg skjer det stor utvikling innenfor teknologi (apparater og utstyr). Derfor er det vesentlig med et tettere bånd til bedriftene, som har større mulighet til å være oppdatert på dette.

7.5 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet har jeg valgt å gjøre en oppsummerende drøfting av de mest sentrale funnene opp mot teori som jeg mener er relevant for å få belyst problemstillingen og forskerspørsmålene.

Problemstillingen var som følgende:

«Hvordan kan elever, yrkesfaglærere og veiledere utvikle en yrkesrelevant læring for hudpleieelever ved praksisopplæring i bedrift og institusjon?»

Forskerspørsmålene var:

- Hvordan opprette samarbeid med bedrifter og legge til rette for gjennomføring av praksis i bedrift og institusjon?
- Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i bedrift og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

- Hvilke utfordringer og muligheter opplevde aktørene ved ny organisering av praksisopplæringen i institusjon og hvordan bidro dette til læring for aktørene?

Arbeidsoppgaver:

Et sentralt funn i prosjektet er at det var store variasjoner i hvor mange arbeidsoppgaver elevene fikk ute i praksis og kompleksiteten av disse arbeidsoppgavene. Dreyfus & Dreyfus (1986) er veldig tydelig på at den lærende nettopp må ha tilgang på dette. Noe også mine funn støtter. Ulik mengde av arbeidsoppgaver har ført til at elevenes opplevelse av læringsutbytte har variert. Loggene og samtaler med elevene viste også at motivasjon hang nært knyttet til type arbeidsoppgave. Noen av elevene har fått utfolde seg, og har gjennomført arbeidsdager i praksis med både enkle og mer avanserte oppgaver. De har fått utfolde seg med apparater og produkter som vi ikke har på skolen. De har fått eget behandlingskabinett og øvingskunder, mens andre har fått enklere oppgaver som å få delta og gjøre små tilleggsbehandlinger, resepsjonstjenester og hygienearbeid. Alt dette er relevante oppgaver og i tråd med læreplanen, men praksis kan ikke bare bestå av for eksempel resepsjonsarbeid. Da kan man ikke forsvare at eleven får så mye som to dager i uken i praksis. I utgangspunktet tenkte jeg at det var revolusjonerende at vi skulle ha elevene ute to dager i uka, og at dette ville føre til en helt annen utvikling og læring for elevene, enn det vi kunne produsere inne på skolen. Helt slik ble det ikke for alle, men jeg hevder at ved å veksle mellom ulike arenaer fikk elevene et videre perspektiv på hva som kreves av en kompetent utøver innenfor yrket hudpleier.

Dreyfus & Dreyfus (1986) fremhever også at eleven må være følelsesmessig involvert og oppleve ansvar (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Dette anser jeg som en tosidig sak. Jeg tror at engasjementet og ansvaret kommer når eleven opplever meningsfulle arbeidsoppgaver.

Læring er en aktiv prosess som best skjer gjennom egne erfaringer og engasjement. Derfor er viljen til hver enkelt elev også vesentlig for å få mest mulig ut av situasjonene. For å få til dette er det viktig at eleven føler seg inkludert. Noe som flere av teoriene jeg har brukt støtter (Illeris, 2009; Nilsen & Sund, H. 2008; Wenger, 2003). Det viste seg også at engasjementet til hver enkelt elev påvirket situasjonen i bedriften. Få oppgaver førte til passivitet, noe som igjen påvirket samhandlingen mellom elev og veileder på en negativ måte. I praksis hvor aktiviteten var høy og engasjementet stort merket jeg at det var en god relasjon mellom elev og veileder.

Slik jeg tolker Illeris (2009) så vil det uansett være potensiale for læring for elevene våre i vårt prosjekt, bare ved å være til stede i en faglig praksis. Ved å bruke sine sanser til å

observere å fange inn det som foregår i de omgivelsene de er i. På den andre siden så må det noe mer mental energi og vilje inn for at eleven skal komme videre i læringen sin. Her er nok elevens utgangspunkt vesentlig. Dette danner utgangspunkt for hva som vil motivere eleven til læring. En elev som har kommet langt i læringen sin vil ikke være fornøyd med observasjoner alene, mens en elev som er kortere i læringen synes det er trygt å starte med dette. For å begi seg videre er eleven nødt til å gradvis få komme dypere inn i praksis, bruke større deler av seg selv enn bare å fange opp observasjoner. Eleven må få utfolde seg med utstyr, produkter og bruk av motorikk. Akkurat denne balansegangen mellom elevenes faglige ståsted, variasjon i oppgaver og utfordringer anser jeg som prosjektet største utfordring.

Illeris trekker fram forholdet til omverdenen som en vesentlig del av læringen, dette kan brukes til å illustrere elevens utbytte av praksis opp mot hvor stort engasjement veileder eller andre kollegaer i bedriften legger i aktivisering av eleven, og inkluderer eleven inn i arbeidsoppgavene i bedriften. Eleven må på sin side vise engasjement og være villig til å ta til seg det som blir formidlet. Dette har det vært variasjoner av i prosjektet, veileder blir kanskje også mer motivert til å formidle om eleven viser interesse. Eleven kan ikke bare være mottaker, men må selv aktivisere energi for å få noe ut av samspillet (Illeris, 2009). Dette viser viktigheten av at elevene ikke bare forventer at alt skal legges til rette for dem, men at de aktivt er med på å forme praksis selv. Dette var noe jeg savnet hos noen av elevene i prosjektet både i bedrift og institusjon. Som jeg fikk en opplevelse av at skulle «serveres», noe jeg anser til å være en passiv måte å søke læring på. Jeg tror at for enkelte så handler dette om å gå utenfor komfortsonen og faktisk gå løs på de oppgaver som blir gitt. Det var mange elever som viste stort engasjement og det var også disse som fikk mest ut av praksis.

Det er viktig å minne om at elevene som har vært aktører i prosjektet også har vært på skolen og deltatt i opplæring der. Uten denne muligheten er jeg redd prosjektet hadde resultert i for snever læring for elevene. Det var vesentlig i prosjektet at elevene hadde mulighet til å anvende de praktiske erfaringene de hadde fått ute i bedrift og institusjon inne på skolen, og også fordype seg teoretisk i disse. Dette støttes av Hiim & Hippe (2001) som uttrykker at eleven da har mulighet til å bruke de praktiske erfaringene til å se verdien av relevant kunnskap for yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2001. s. 27). Elevene har også blitt gitt mulighet til å reflektere både via samtaler og logg over erfaringene sine. Noe som også er vesentlig for elevenes bevissthet rundt egen læring (Nilsen & Sund, H. 2008. s.17). Donald Schön (1983, 1988) er kjent for uttrykk som «refleksjon i» eller «refleksjon over praksis». Han uttrykker at en av profesjonsutøverens viktigste utfordringer handler om å tolke praktiske

problemområder, dette krever en videre kunnskap. Jeg tolker dette som at yrkesutøver ikke bare kan vite hvordan ting kan løses, men vite begrunnelsene som ligger bak. Dette krever dybdekunnskap og refleksjon. Noe som jeg mener støtter en vekselvirkning mellom praksis, refleksjon over praksis, faglige diskusjoner og teoretisk fordypning (Hiim & Hippe, 2001, s. 64).

Det var positivt for elevene som ikke deltok i prosjektet å få snakke med og diskutere med elevene som var i praksis i bedrift og institusjon. Dette førte til at elevene som deltok i prosjektet kunne dele av sine opplevelser ute. De viste fram og delte teknikker de lærte i praksis. På denne måten fikk også de andre elevene noe ut av prosjektet. Dette så jeg at bidro til mestringfølelse hos de elevene som var aktører i prosjektet. Det å kunne vise de andre for eksempel nye massasjeregner eller andre måter å gjøre behandlinger på. Noe som jeg mener beviser at de har utviklet sin yrkeskompetanse. Dette fører også til en utvikling inne på skolen. Vi fikk nye ideer og innspill på andre måter vi kan løse prosedyrer og situasjoner på, og best av alt vi fikk faglige diskusjoner. Flere av elevene som var ute i prosjektet ble også mer oppmerksomme på hvordan elevene oppførte seg i hudpleieklinikken på skolen, for eksempel dreide dette seg om lydnivå, orden og folkeskikk. Det kan vitne om at de har utviklet sin profesjonalitet ved å være aktivt tilstede i en profesjonell praksis.

Oppfølging/veiledning:

Slik jeg oppfatter Dreyfus og Dreyfus' kompetansemodell (1986), mener jeg den passer godt for prosjektet. Elevene hadde et skoleår med «grunnutdanning» inne på skolen før de startet praksisopplæring ute i bedrift. Modellen er også slik jeg ser det godt egnet for opplæring i bedrift. Med utgangspunkt i modellen må opplæringen starte enkelt, med enkle oppgaver og eleven trenger tett støtte og veiledning. Det viste seg at det var en fordel for elevene at de hadde noe erfaring før de kom ut i bedriftene. Alle veilederne hadde travle hverdager og veiledningen elevene fikk ble derfor litt tilfeldig ut fra kapasiteten som hver enkelt hadde. Det var derfor en forutsetning at elevene hadde en viss selvstendighet for å kunne få godt utbytte av praksis. Veilederne var også klare på at grunnopplæringen måtte gjennomføres på skolen før de kom ut, og at de oppgavene de fikk i praksis ble gitt for å forsterke grunnopplæringen, og utvikle kompetansen videre. Dette betydde ikke at elevene ikke lærte nye ting i praksis, for det har det kommet fram at de har gjort, men for å tolke nye behandlinger og bruk av andre produkter og apparater hjelper det å ha lært enkelte grunnprosedyrer (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Man kan også diskutere nødvendigheten av å ha en «ekspert» tilgjengelig da det viste seg at en av de elevene som fikk mest ut av praksis, var en av de som var på en av de mest

travle praksisplassene og som jobbet mest selvstendig av alle. Hun hadde rom tilgjengelig og mange å øve på, det viste seg at dette ga mye læring til tross for at hun måtte klare seg mye selv. Dette kan bevitne at en god veiledning ikke nødvendigvis handler om at den skjer så ofte, men at det er god kvalitet på den da den blir gitt. Tilgjengelig utstyr og rammer er vesentlig og en forutsetning.

For elevene som var i praksis i institusjon så hadde ikke de en veileder i bedriften som kunne hjelpe dem med faglige spørsmål. De hadde kun veileder som kunne hjelpe til med rammefaktorer som tilrettelegging av rom og utstyr, og være behjelpelig med informasjon og hjelp rundt de ulike brukerne som skulle ha behandling, organisering av lister og oppmuntring. Her ble elevene veiledere for hverandre og de hadde yrkesfaglærer å støtte seg til ved jevnlige besøk. Med utgangspunkt i kompetansemodellen er ikke dette en ideell metode for læring. Da de ikke hadde «eksperter» som kunne gi veiledning. Elevene hadde mulighet til å kontakte lærer og ha faglige diskusjoner med lærer ved praksisbesøk og når de var inne igjen på skolen, men de hadde ikke samme mulighet for ekspertkompetanse slik som elevene som var ute i hudpleieklippene. Det viser seg i etterkant at det foregikk mye læring likevel. Resultatene viser at de som var mest fortrolige i denne praksisen var vg3 elevene, det kan se ut til at faglig trygghet ble ekstra viktig i denne praksisen, hvor elevene måtte jobbe enda mer selvstendig og stole på egne valg. Slik som kompetansemodellen viser til når elevene har kommet lenger i utviklingen, når kunnskapene og ferdighetene øker kommer handlingen mer av seg selv, mye er automatisert og eleven har kommet på et nivå hvor den kan gjøre seg nytte av en slik type praksis (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Vg2 elevene følte seg mer utrygge i denne praksisen og faglig usikkerhet kan være en av årsaken til dette.

Kompetansemodellen viser til at når eleven er på nybegynnernivå trenger de så tett oppfølging og veiledning at de ikke er klare for «virkeligheten» enda (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Det kan oppleves ubehagelig å strekke seg mot neste nivå i kompetansemodellen. Her må eleven begynne å stole mer på seg selv og sin kunnskap og tørre å prøve seg på egenhånd. Dette kan utløse ulike følelser. Lykkes eleven med dette, så vil det kunne utløse motivasjon til å gå løs på nye utfordringer.

Illeris (2009) viser også til nødvendigheten av å ha rollemodeller, og at imitasjon er vesentlig for læring, for eksempel det å prøve å etterligne arbeidsprosesser fra en kyndig utøver (Illeris, 2009). Hudpleierne i bedriftene ser jeg på som veldig viktige rollemodeller. Mange av disse fungerte også godt for elevene, men her var det store variasjoner. Hvordan lære nye arbeidsprosesser når de ikke får muligheten til observasjon av praksis og tid til veiledning?

Dette var også kritisk i institusjonspraksisen, for her måtte elevene være rollemodeller for hverandre. De hadde jo lært arbeidsprosesser inne på skolen, med faglærer som rollemodell, men i institusjonene måtte elevene prøve ut prosedyrene selv, stole på sin egen kompetanse. Det kan hende elevene her hadde fått et større utbytte med fagpersoner ved sin side. På den andre siden ble elevene stimulert til å være løsningsorienterte. De måtte løse oppgavene med hjelp av hverandre, noe som viste seg stort sett å gå veldig bra.

Det bør også nevnes at siden så mange elever i en klasse var ute i bedrifter, ble det også færre elever inne på skolen. Det resulterte i at de elevene som fulgte ordinært løp hadde større tilgang til veiledning fra faglærer, noe de uttrykte at ga et større læringsutbytte for dem.

Jeg har funnet ut at under de rette forutsetningene så kan vi klare å få til en yrkesrelevant læring for elevene, det har ikke skortet på viljen, men mange av bedriftene har ikke rammer for god veiledning av elever. Det er en vei å gå, og i stor grad dreier dette seg om økonomiske rammer. Vi har vært avhengige av at hudpleierne i klinikkene og kulturverten ved institusjonen har stilt opp i prosjektet uten noen form for økonomisk kompensasjon. Da blir det å veilede elevene en oppgave de får i tillegg til alle andre oppgaver de skal utføre. Det viser seg at de bedriftene hvor flere av hudpleierne engasjerer seg i veiledning av elevene lykkes bedre i å skape gode rammer for læring, da elevene blir mer integrert i fellesskapet i bedriften og får flere læringsmuligheter. Akkurat denne nyansen fører til at det er store variasjoner over hvor mye elevene får delta i bedriftens arbeidsoppgaver. Bedriftenes rammer var også vesentlige i dette, f.eks. hvor mange rom de hadde tilgjengelig. Skal en slik praksis forsvares med de rammene som er i dag, må yrkesfaglærer mer ut i bedriften for å følge opp elevene som er ute. Det betyr at det må settes av større ressurser fra skolens side også. Kanskje de elevene som ønsket seg inn igjen til skolen, kunne fått et bedre utbytte av praksisdagene ute, om yrkesfaglærer hadde hatt mulighet til å være mer ute med dem. Det er et stort potensiale i å ha opplæring ute, hvor elevene får et bedre innblikk i hva som møter dem i arbeidslivet.

Inkludering i fellesskapet:

Elevene som har deltatt i prosjektet har vandret mellom ulike praksisfellesskaper. Med dette mener jeg at de har deltatt i et praksisfellesskap inne på skolen og i et annet de dagene de har vært ute i praksis i hudpleieklinikker og institusjon. Lave & Wenger er tydelige på at den lærende må få lov til å gå gradvis inn i læringen. Fra en observasjonsrolle (perifer) til etter hvert å kunne delta fullt i praksisfellesskapet (legitimitet) (Lave & Wenger, 2003). Elevene

møtte praksis med noe balast og kunne ikke kalles totalt nybegynnere da de møtte det nye praksisfellesskapet, men mange av elevene møtte nye behandlinger og nye produkter og apparater. Meningen var at eleven skulle lære av å være i praksis og ved å delta i et praksisfellesskap som besto av eksperter (hudpleiere med lang erfaring), men også møte nyutdannede og hudpleiere med kortere erfaringstid, og forhåpentligvis klare å integreres inn i praksisfellesskapet på en slik måte at det bidro til læring for elevene. Dette lykkes vi med i ulik grad. Det viste seg for enkelte at det var vanskelig å gå fra en perifer deltakelse til full legitimitet, og enkelte ble holdt tilbake i den perifere rollen. Det at elevene hadde «grunnopplæring» i bunn før praksis, burde ha ført til en raskere integrering i mer komplekse arbeidsoppgaver i bedriftene. Legitimitet må komme raskere. Her synes jeg ikke Lave & Wengers (2003) teori treffer helt med tanke på våre elever. Den er for ensidig vektlagt med tanke på en mesterlæring. Datamaterialet viste at det var litt forskjell på i hvor stor grad eleven ble integrert i praksis og derav fikk reelle arbeidsoppgaver. Det vil si at utgangspunktet for læring ble forskjellig. I institusjon startet elevene med en periode hvor de var der hver dag, siden de kom senere i gang. Dette førte til at elevene ble raskere kjent med omgivelsene og menneskene der. Det kan hende dette kan være lurt å overføre til praksis i bedrift også. Kanskje elevene vil integreres raskere i fellesskapet og derav oppnå legitimitet tidligere? Det kan også hende at valg av ukedager kan påvirke dette. Vi valgte mandag og tirsdag på grunn av timeplanen. Det kan godt hende at læringsbetingelsene ville vært bedre på torsdag og fredag, men dette blir bare spekulasjoner og individuelt fra bedrift til bedrift. Hvor mange som er på jobb på de ulike dagene og hvilke dager det er mest kunder i klinikkene varierer. Jeg vil også si at denne sosiale formen som situert læring og læring i praksisfellesskaper, er en litt teori-løs måte å se læring på. Jane Lave observerte blant annet skredderlærlinger i Lybia og hvordan disse tok til seg læring etter hvert uten at noe undervisning ble gitt (Lave & Wenger, 2003, s. 63). Denne tanken virket jo forlokkende og kunne gi noen signaler om at elevene ville ta til seg læring uansett hvor mye veilederne tilrettela for dette. Noe som også harmonerer med teoriene som Illeris (2009) framsetter. At de ville lære ved å se på først og etter hvert prøve å herme etter prosedyrene. Dette er kanskje en egnet metode for å sy en kjole, men det å jobbe med og på et levende menneske byr på andre utfordringer. For hudpleieren kan man ikke bare bli teknisk god i håndverket sitt, man må kunne vite hva som skjer i de underliggende hudlagene når man gir behandling, eller hva som kan være konsekvenser for huden over tid, i tillegg til å håndtere den sosiale situasjonen. Dette kan ikke bare møtes med å observere handlinger i et håndverk, og kopiere prosedyrer. Nå kan det

hende jeg tolker teorien litt firkantet, for teorien kan også læres gjennom samtale og faglige diskusjoner, teori kan vokse ut av praksis.

Kan hende betingelsene for læring er annerledes med våre elever enn skredderelevne og at den kulturelle siden kan ha betydning. Elevene våre er heldige, de fleste har gode liv, og har noen til å forsørge seg mens de går på skolen. I tillegg har de muligheten til å velge utdanninger de har «lyst» til å gå på. Kan hende lærlingene i Lybia har litt andre forutsetninger. De må kanskje velge ut fra andre kriterier og har ikke den samme sikkerheten som norske skoleungdommer. Det fører til ulik motivasjon og grunnlag for læring. Jeg tenker at dette også er et argument for at elevene i dette prosjektet styrker sin yrkeskompetanse med en vekselvirkning mellom skole og praksisplass.

Illeris (2009) fremhever også at elevene må bli inkludert i felleskapet i bedriften, noe som inkluderer anerkjennelse og medinnflytelse (Illeris, 2009). Her har jeg hatt begge ytterpunktene i prosjektet. En elev ble inkludert meget godt i bedriften, hun fikk ros og anerkjennelse, noe som førte til at hun blomstret i bedriften, mens andre aldri kom så langt opp i samspilltrappa. Dette var et samarbeid, jeg kan ikke si at bedriften kan ta ansvaret for alt dette, det er viktig at eleven også bidrar og er involvert og aktiv. Jo mer aktiv og engasjert eleven er desto større er sjansen for å lære noe vesentlig (Illeris, 2009, s.113).

Forberedelser:

Et viktig perspektiv er også hvor godt forberedt og hvor godt trent er klinikkene på å ta imot elever? Siden faget ikke har tradisjoner med opplæring i bedrift så er dessverre bedriftene lite trent i dette, naturlig nok. Selv om enkelte bedrifter tok meget godt hånd om elevene de hadde i praksis, så er det stort forbedringspotensiale blant noen.

Skal elevene utvikle yrkeskompetanse så avhenger det av at eleven er aktiv selv i prosessene. Den som skal motta læringen må være åpen. Innholdet i arbeidsoppgaver er svært vesentlig. En villig bedrift og et godt samarbeid er ikke ensbetydende med godt læringsarbeid, men et steg i riktig retning. I de fleste bedriftene var det helt tydelig stort fokus på sentrale arbeidsoppgaver fra yrket hudpleier, men jeg så også eksempler på at læringen ofte ble styrt at bedriftens daglige behov, eller av tilfeldige oppgaver som oppsto. Det var ikke slik jeg så det et veldig bevisst forhold til målbasert læring, men dette var ikke et ansvar som lå bare hos bedriften. Det var også viktig at jeg som yrkesfaglærer synliggjorde dette for bedriften i tillegg til at eleven også hadde ansvar. Her ser jeg at det kunne vært mer hensiktsmessig å sette opp mål sammen med veileder i bedriften og elev på oppstartsamtalet vi hadde. Da

hadde også bedriften kanskje blitt mer bevisst på og mer involvert i dette arbeidet. Jeg som yrkesfaglærer kunne også brukt mere tid på dette arbeidet, men da måtte jeg ha hatt en større ressurs til oppfølging. En vekselvirkning med yrkesfaglærer mer ute sammen med eleven i praksis, kunne vært en god videreføring eller utvikling av denne praksisen. Dette er vesentlig for å sikre at elevene reflekterer over sin egen kompetanse og utvikling. Veiledning de har fått i praksis, loggskrivning og samtaler har gitt elevene mange muligheter til å reflektere over sentrale arbeidsoppgaver. Noe som lettere kan få de i stand til å gå videre i læringen sin og utvikle kompetansen. Praksis i institusjon og hudpleieklinikk viste seg på mange måter være en god arena for elevene å få trent seg på ulike yrkesoppgaver og utvidet sine mellommenneskelige kvaliteter.

Utbytte for yrkesfaglæreren og veilederne:

Yrkesfaglæreren har kanskje vært ekspert på faget, slik Dreyfus & Dreyfus (1986) viser til, en gang i tiden. Slik opplever jeg det selv, men etter å ha tatt yrkesfaglærerutdanning og blitt lærer er det også mange andre elementer en lærer nærer og oppgraderer, og skal man opprettholde en ekspertstatus i faget våger jeg å påstå at man må jobbe i faget ved siden av lærergjerningen. Man må erkjenne at det kan bli en distanse. Man har ikke mulighet til å holde seg oppdatert nok, om man ikke har tett kontakt med bransjen. For yrkesfaglæreren er det vesentlig å bygge opp et nettverk med bransjen, både for å sikre elevenes læringsmuligheter og egen. I noen tilfeller er yrkesfaglærers eget nettverk helt vesentlig for å få til et samarbeid, spesielt i et fag hvor det er få tradisjoner for organisert samarbeid. Prosjektet har gitt meg som yrkesfaglærer en mulighet til å oppdatere meg og bygge nettverk. Jeg har fått diskutere faget med oppdaterte fagfolk, og veilederne har også uttrykt at de har hatt utbytte av faglige diskusjoner og at de har blitt mer skjerpet av å ha elever.

Oppsummering:

Jeg trodde i utgangspunktet at elevene ville finne praksis så interessant at de kom til å spørre meg om flere dager ute, i de fleste tilfellene ble det motsatt. De ønsket seg inn igjen på skolen, og veiledere var redde for at elevene ikke lærte nok. Elevene bekymret seg for eksamen og å gå glipp av noe inne på skolen. Dette var meget overraskende.

Funnene viser at tempo er en vesentlig forskjell fra skole bedrift, særlig bedriften i institusjon. Her fikk elevene utføre mange behandlinger. Dette ble en rik og variert praksis. Institusjonen er også veldig fleksibel, vi kan benytte oss av rommet så mye vi vil og på våre egne

premisser. Denne praksisen ga også verdifull trening i kommunikasjon og universell utforming da det her var tilgang på andre klienter med andre utfordringer.

De mest vesentlige forskjellene på praksisopplæring i bedrift og institusjon kontra skole i dette prosjektet utgjorde nok utstyrssituasjonen i bedriftene, det å få se andre måter å løse prosedyrer på, et høyere tempo og muligheten til å se og oppleve realistiske arbeidssituasjoner, og også selvfølgelig det å prøve å komme inn et annet faglig praksisfellesskap med mulighet for å observere og drøfte faglige situasjoner og diskusjoner.

Om denne organiseringen førte til en forbedring av opplæringen og bedre yrkesrelevans ble nok veldig individuelt for den enkelte elev. Funnene viser at det var et stort potensiale for å øke elevenes yrkeskompetanse gjennom denne organiseringen. I hvor stor grad dette ble bedre enn om elevene kun hadde vært inne på skolen er vanskelig å si. Det er helt tydelig at det for enkelte må ha vært positivt, da denne praksisen førte til at også elever fikk jobb etter endt praksis. De har fått muligheten til å vise seg fram på en positiv måte og dette har vært med på å øke kontaktnettet for elevene. Noe som også er vesentlig i et fag som er så lite tilknyttet arbeidslivet.

Økt praksis ute i bedrifter kan også føre til at kompetansen eleven får blir ulik, da det i faget har blitt økt grad av spesialisering. Hvilke «spesialiteter» de ulike klinikkene har kan variere, det så vi også i prosjektet. Dette kan føre til at fokuset i opplæringen kan bli ulikt, men det er jo også slik at innholdet i det som skal læres naturlig nok vil endres i takt med samfunnsendringer for øvrig. Arbeidsplassene er en fin arena for elevene å tilegne seg kompetanse i nye og ukjente problemstillinger (Illeris, 2009, s.231). Det er også fint at elevene oppdager at det kan være litt ulikt fokus i ulike klinikker, og at trendene endrer seg, det kan gi elevene signaler om hvor vesentlig det er å være endringsvillige i dette yrket som de utdanner seg innenfor. Da det er viktig at elevene utvikler kompetanse som er relevant over tid (NOU 2015:8, 2015). I et yrke som hudpleier kan det også være nødvendig å bygge videre på grunnkompetansen som man lærer på skolen. Dette gjelder for eksempel spesialisering som kan gi hudpleieren et bredere behandlingstilbud og derav være mer attraktiv på arbeidsmarkedet og treffe et bredere marked. Arbeidsmarkedet endrer seg også stadig raskere og endrede kompetansekrav øker mistilpasning mellom etterspurt og tilbudt arbeidskraft. Det er ikke sikkert at det som er behovet i dag, vil være det samme om 5 år

I dette kapitlet har jeg redegjort for aksjonene, tiltak vi gjorde underveis, beskrevet funn og drøftet. I det neste kapitlet kommer en konklusjon og litt om veien videre.

8.0 Konklusjon og veien videre

Jeg har i dette prosjektet prøvd å finne ut av «*hvordan elever, yrkesfaglærere og veiledere kan utvikle en relevant læring for hudpleieelever ved praksisopplæring i bedrift og institusjon?*»

Det viser seg at det er store muligheter for at elevene kan utvikle sin yrkeskompetanse ute i bedriftene, men at det er visse forutsetninger som må være på plass for å få dette til å fungere. Hovedfunnene peker på at rammene i de ulike bedriften er vesentlig. Rammefaktorer er viktig slik at elevene har mulighet til utstyr og rom som gir reel praksis med klienter. Variasjon i arbeidsoppgaver og veiledere som har tid til å hjelpe elevene er svært viktig for et god læring. Det viser seg at i bedrifter hvor flere tar ansvar for eleven blir utbyttet bedre. Tett oppfølging fra yrkesfaglærer er helt vesentlig spesielt i starten av praksis, for å sikre trygghet og god faglig utvikling. En reel arbeidspraksis som fungerer godt forbereder elevene bedre på det som venter dem etter endt skolegang enn det vi får til på skolen.

Funn viser at ikke alle bedrifter har de rammefaktorene og den treningen de trenger for å ivareta elevenes utviklingsmuligheter i et lengre tidsspenn. Noe overraskende var det at flere elever som etter hvert ville inn igjen til skolen, da de var bekymret for at de gikk glipp av viktig læring på skolen.

Sentrale funn fra institusjonspraksis viste at det her er et meget stort potensiale for å lage gode læringsarenaer. Her fikk elevene en praksis som særlig utviklet deres mellommenneskelige kvaliteter, evne til kommunikasjon, fleksibilitet og tilpasningsevne. Det viste seg at her var det stor forskjell på hvordan elevene taklet praksis og det kom tydelig fram at vg2 elevene synes dette var en mer krevende praksis enn det vg3 elevene uttrykte. Faglig trygghet og kontinuitet viste seg å være viktig for å få det beste læringsutbyttet.

Det kan tyde på at en veksling mellom de ulike arenaene, både det å være inne på skolen, praksis i hudpleieklinikk og praksis i institusjon, kan være en god løsning for å utvikle elevenes yrkeskompetanse og sikre variasjon og kvalitet på arbeidsoppgavene.

Til tross for at alt ikke fungerte optimalt så har jeg gjennom dette prosjektet blitt enda mer overbevist om at det er viktig å kjempe for at faget får en bedre forankring i arbeidslivet, og at det bør komme noen overordnede føringer for å realisere praksis i bedrift. Nå må utdanningsmyndighetene ta ansvar og gi konkrete og tydelige krav om samarbeid med arbeidslivet og sette rammer for obligatorisk praksis i bedrift. På sikt bør faget bli et lærefag,

men kanskje vi må starte med en lovpålagt praksisperiode på for eksempel et halvt år. Bedriftene må forberedes og veiledere kurses. Dette vil ta noe tid, men nå kan vi ikke vente lenger! Alle veilederne i dette prosjektet var positive til å ha elever og de var tydelig på at fikk de økonomisk kompensasjon så kunne de bruke enda flere ressurser på elevene. Denne jobben må anerkjennes. Slik det er i dag blir det mye dugnadsarbeid på lærere og veiledere i bedriftene.

Veien videre:

Prosjektet har ført til nye samarbeidspartnere for oss som skole. Alle veiledere jeg har fått til samarbeid med har sagt ja til å ta imot elever videre. I tillegg har skolen også blitt kontaktet av flere bedrifter i etterkant. Dette fører til at vi ser lysere på samarbeid med arbeidslivet. Det er fremdeles en lang vei å gå for å få dette til å bli optimalt, og at vi får så mange samarbeidende bedrifter at vi kan dekke opp praksisplasser for hele skoleklasser.

Når det gjelder praksis i institusjon så har vi fortsatt dette samarbeidet. For skoleåret 2017/2018, har vi benyttet denne praksisen både for vg1, vg2 og vg3 elever.

Det viser seg at på bakgrunn av erfaringene vi har gjort ved den ene institusjonen er vi nå ønsket ved flere institusjoner, og vi er blitt forespurt om vi kan klare å utvide konseptet. Kommunen signaliserer at dette er en tjeneste de ser stor verdi av for sine brukere og ansatte. Vi er ønsket ved tre institusjoner i tillegg til den vi allerede har samarbeid med. Den ene institusjonen er under utbygging og de har satt av arealer i planleggingen for å kunne få til et tilbud for sine brukere. Planen er at for skoleåret 2018/2019 skal vi bygge opp en klinikk til, og at denne kan disponeres av Yrkesfaglig fordypning på vg1 og for programfag på både vg2 og vg3.

I tillegg har vi benyttet flere av praksisplassene i hudpleieklinikkene. En elev har vært utplassert to dager i uka gjennom hele skoleåret og andre i deler av skoleåret. Så vi fortsetter å pleie dette gode samarbeidet som vi har etablert, men vi trenger flere. Det burde være mulig, da vi hvert år har elever fra ulike kanter av fylket. Det betyr at vi kan opprette samarbeid med bedrifter i litt større avstand fra skolen.

Vi har også i skoleåret 2017/2018 fått til samarbeid med en svømmehall som har velværeavdeling. Denne har vi tatt i bruk som alternativ læringsarena. To elever fra vg3 hadde to uker praksis der på sen vinteren og etter dette gjennomført hver torsdag fram til mai. Vi har også videreutviklet bruk av Ungdomsbedrift i opplæringen i YFF på vg2, hvor vi har gjort

forsøk med å ha en hel bedrift i en skoleklasse, for å se om det er mulig å utvide
entreprenørskapstanken om at all drift av skoleklinikken kan foregå som ungdomsbedrift.
Dette er pågående prosjekter.

Avdelingslederen vår stiller seg også positiv til å se på rammer for neste skoleår, og om det er
mulig å strekke på ressursene, slik at vi kan få mer tid til oppfølging av elever ute i våre
pågående prosjekter.

Jeg opplever at prosjektet har ført til utvikling på mange områder. Det har gitt meg selv ny
innsikt og nye kontakter. Det har fått oss som skole til å se flere læringsarenaer og nye
muligheter for organisering av praksisopplæring og utvikling av en yrkesrelevant opplæring.

Litteraturliste

- Brinkmann S. & Tanggaard L. (2010) *Kvalitative metoder, Empiri og teoriutvikling* Gyldendal akademisk Oslo
- Bråthen, L.S (2015) *Helhet og sammenheng mellom skole og praksis* (masteroppgave) Høgskolen i Oslo og Akershus
- Bø, I. & Helle, L. (2002) *Pedagogisk ordbok* Universitetsforlaget Oslo
- Charmaz, K. (2014) *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.) SAGE Publications Ltd London
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.) Gyldendal akademisk Oslo
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. og Athanasiou, T. (1986) *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer* New York: Free Press
- Eikeland, O. Hiim, H. & Schwencke, E. (red.). (2015) *Yrkespedagogiske perspektiver* Gyldendal akademisk Oslo
- Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016) *Utviklingsredegjørelsen – del 2* Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/tilbudsstruktur/faglig-rad-for-helse--og-oppvekstfag.pdf>
- Freud, S. (1975) *Drifter og driftsskæbner* I Sigmund Freud: *Metapsykologi 1*. København Hans Reitzel
- Fuglesand, L. & Olsen, B. P. (2004) *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene – På tværs af fagkulturer og paradigmer*. K. A. Nielsen, Aktionforskningens videnskapsteori. Forskning som forening av forandring. Roskilde Universitetsforlag
- Giddens, A. (1986) *The Constitution of Society* Cambridge Polity Press
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago Aldine
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014) *Fram i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*, Høgskolen i Oslo og Akershus Oslo
- Grønli, K. (2010) Hudpleiefaget handler om helse og livsstil *Yrke – fagblad om yrkesopplæring volum 4 2010* (s. 17) Hentet fra <https://www2.utdanningsforbundet.no/PageFiles/119333/Yrke%20til%20web.pdf>

- Grønli, K. (2011) *Helhetlig og praksisnær opplæring som gir yrkeskompetanse i hudpleiefag* (masteroppgave) HIOA Lillestrøm
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder* Bergen: Fagbokforlaget
- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet* (5.utg.) Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hiim, Hilde (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hiim, Hilde (2013) *Praksisbasert yrkesutdanning* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hiim, H. & Hippe, E.(1998) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* Oslo: Gyldendal akademisk
- Hiim, H. & Hippe, E.(2009) *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Hiim, H., og Hippe, E. (2001) *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Illeris, K. (2009). *Læring* (2. utg.). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Kittelsrud, T. & Melbye, B. (2015) *Hva motiverer de ansatte i bedriften til å være veileder/kontaktperson for elever i praksis?* Høgskolen i Oslo og Akershus
- Kittelsrud, T. & Melbye, B. (2016) *Hva slags yrkesfaglig kompetanse mener arbeidsgivere er relevant å ha for å møte arbeidslivets krav?* Høgskolen i Oslo og Akershus
- Kopperud, K.S. (2017) *Sammen i arbeidspraksis* Masteravhandling Høgskolen i Oslo og Akershus Hentet fra https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:14983/kopperud_mayp5900_2017.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert Læring – og andre tekster* København: Hans Reitzels Forlag
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

- Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Nilsen, S.E., & Haaland Sund G. (2008) *Læring gjennom praksis PEDLEX* Oslo oppvekstfag, F. r. f. h.-o. (2016). *Utviklingsredegjørelsen del 2*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Piaget, J. (1969) *Barnets psykiske utvikling* København: Hans Reizel
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjervheim (1976) *Deltakar og tilskodar* Oslo: Johan Grundt Tanum forlag
- Thuren, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet* hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/gjennomgang-av-det-yrkesfaglige-utdanningstilbudet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Ny overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen* hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Prinsipper for opplæringen* hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2008) *Programområde for hudpleier – Læreplan i felles programfag Vg3 (HUD3-01)* Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/HUD3-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Programområde for hudpleie – læreplan i felles programfag vg2* Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/HUD2-01.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Praksis fællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

Yrkesfaglig utvalg for helse, o. o. v. (2016). *Helse, oppvekst og velvære - et sammensatt bilde.*

Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>

Zander, T. (2018, 20.april) Fagforbundet – Hudterapeut hentet fra

<http://www.fagforbundet.no/shs/hudterapeut/#>

Zander, T. (2017, 17.mars) *Hvordan kan hudpleiere få beskyttet autorisert tittel?*

Fagforbundet – hentet fra

http://www.fagforbundet.no/shs/hudterapeut/?article_id=141257

Ånnevik, T. (2017, 8.mars) *Slik fikk Gerd sin første hudpleietime* Hamar Arbeiderblad hentet

fra <https://www.h-a.no/nyhet/hamar/saa-fikk-gerd--91--sin-forste-hudpleietime>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Jeg går nå inn i masterprosjektet som del av Masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. I dette prosjektet ønsker jeg å ha fokus på hvordan samarbeid med næringslivet og mer praksis og opplæring i bedrift kan sikre hudpleieelever en så god og relevant læring som mulig.

Problemstillingen er denne: *«Hvordan kan systematisk praksis i hudpleieklinikk gi en relevant læring for hudpleieelever og hvilke effekter skapes for deltakerne i prosjektet?»*

Jeg ønsker å utføre et utviklingsarbeid som dreier seg om organisering av opplæring på Vg3 hudpleier. Prosjektet vil bli gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt og vil involvere utvalgte elever på Vg3 helse- og oppvekstfag programområde hudpleier, samt faglærere og kontaktpersoner i bedrifter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Alle deltakere i et aksjonsforskningsprosjekt har medvirkning. Dette vil i praksis bety at du har en aktiv part gjennom hele prosessen, og de ulike fasene i prosjektet. For elevene som deltar i prosjektet vil det innebære å ha praksis i hudpleieklinikk gjennom hele skoleåret. Det vil i utgangspunktet dreie seg om to dager per uke, i tillegg til 4 hele uker. Deltakelse i prosjektet dreier seg også om å delta i planlegging, skrive logg om opplevelser i praksis, og å bli intervjuet om erfaringer og læring.

For kontaktpersoner/veiledere i bedriftene og faglærere vil det innebære oppfølging av elevene og å stille seg tilgjengelig for intervju.

Datainnsamlingen i prosjektet vil være informasjon innhentet gjennom intervju og refleksjonssamtaler med elever, kontaktpersoner i bedrifter og faglærere, observasjon i bedrift og elevlogger.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data vil bli anonymisert i prosjektrapporten. Prosjektet vil bli diskutert sammen med studenter i min læringsgruppe på Høgskolen, personopplysninger om deltakerne i prosjektet vil ikke framkomme der. Jeg vil

under intervjuene benytte med av lydopptak og av å ta notater. Lydopptak vil bli slettet da prosjektet er avsluttet. Prosjektet er planlagt avsluttet i juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Kostnader

Det blir gjort avtaler om praksisplasser i nærheten av skolen. Om eleven velger å ha praksisplass i stor avstand fra skolen dekker ikke skolen utgifter i forbindelse med dette.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Bente Melbye tlf. 99326652

Med vennlig hilsen

Bente Melbye

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta. Jeg er inneforstått med at opplysningene som blir gitt vil bli brukt i forbindelse med Masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus /v Bente Melbye

Navn på deltager

Skole/Bedrift:

Dato:

Signatur deltager i prosjektet:

Signatur foresatte til elevdeltakere under 18 år:

Vedlegg nr. 2 Samtykkeskjema til skolen hvor prosjektet skal gjennomføres

Skolenavn videregående skole

Att.:

Rektor fornavn etternavn

Avd. leder fornavn etternavn

Hamar 7.09.16

Informasjon om forskningsprosjekt i forbindelse med master i yrkespedagogikk ved HIOA

Jeg går nå inn i masterprosjektet som del av Masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og ønsker her å innhente samtykke til å gjennomføre mitt masterprosjekt ved skolenavn videregående skole.

I dette masterprosjektet ønsker jeg å ha fokus på hvordan samarbeid med næringslivet og mer praksis og opplæring i bedrift kan sikre hudpleieelever en så god og relevant læring som mulig. Jeg ønsker derfor å utføre et utviklingsarbeid som dreier seg om organisering av opplæring på Vg3 hudpleier. Prosjektet vil bli gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt og vil involvere utvalgte elever på Vg3 helse- og oppvekstfag, samt faglærere og kontaktpersoner i bedrifter.

Utvelgelse av deltakere til prosjektet har foregått ved at elevene er blitt spurt på elevsamtale om de er interessert i å delta. Alle elevene i klassen har fått spørsmålet. Det har ført til at 6 elever har meldt sin interesse om å delta. Det utgjør 50% av elevene i klassen.

Datainnsamlingen i prosjektet vil være informasjon innhentet gjennom intervju med elever, kontaktpersoner i bedrifter og faglærere, observasjon i bedrift og elevlogger.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data vil bli anonymisert i projektrapporten. Prosjektet vil bli diskutert sammen med studenter i min læringsgruppe på Høgskolen, personopplysninger om deltakerne i prosjektet vil ikke framkomme der. Elever som deltar i prosjektet er orientert om prosjektets innhold, og har gitt samtykke til å delta. De er orientert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten nærmere begrunnelse.

Høgskolen stiller også krav om at prosjektet blir registrert i NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Jeg håper dere finner prosjektet av interesse, og at skolen samtykker i at prosjektet kan gjennomføres på skolenavn videregående skole. Jeg ber om signatur på at prosjektet godkjennes og kan gjennomføres i Vg3 hudpleier.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart, eller ytterligere informasjon om prosjektet ønskes. Jeg kan nås på telefon: 99326652.

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Bente Melbye

Samtykkeerklæring:

Vi har mottatt informasjon i forbindelse med prosjektet, og godkjenner at prosjektet gjennomføres på skolenavn videregående skole i Vg3 Hudpleier.

(Sted og dato)

(Signatur rektor)

(Signatur avdelingsleder)

Vedlegg nr.3: Intervjuguide

«Hvilke muligheter og utfordringer gir praksis i hudpleieklinikk for hudpleieelever og de andre involverte aktørene i prosjektet?»

Til elevintervju:

Temaer:

- Opplevelser, erfaring fra praksis;

- Faglig utvikling og læring

- Forbedring/Evaluering

Til intervju av kontaktpersoner/veiledere i bedrift:

- Opplevelser og erfaring
 - Deltakelse i prosjektet
 - Samarbeidet
 - Utvidet praksis

- Forbedring/Evaluering
 - Hvordan opplevde du kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos eleven i innledning av prosjektet? Hvordan utviklet dette seg videre?
 - Hvilket utbytte mener du at bedriften har hatt av å ha en elev i praksis?
 - Hvilket utbytte tror du at eleven har hatt av å være i bedriften?
 - Hva mener du kunne ha vært gjort annerledes? Om du for eksempel ble spurt igjen?
 - Hva tenker du om utviklingen av faget? Endring av tilbudsstruktur?

- Veien videre

Til intervju av faglærere:

- Elevenes faglige og sosiale utvikling
- Forbedring/Evaluering

Vedlegg nr. 4 Prosjektmål for elevene

Prosjekt «Relevant og praksisnær læring for vg3 hudpleier»

Aktuelle kompetansemål for praksis:

Kompetansemål	Svært lav og lav kompetanse i faget (1-2)	Nokså god og god kompetanse i faget (3-4)	Meget god kompetanse og utmerket kompetanse i faget (5-6)
Elevene skal kunne arbeide etter gjeldende regler for hygiene og hindre smitte	Du viser noen hygieneprosedyrer i bedriften, viser god personlig hygiene og viser noen hygienetiltak i sammenheng med behandlinger	Du viser at du kan anvende hygieneprosedyrer i bedriften, du viser meget god personlig hygiene. Du viser og forklarer om hygienetiltak i sammenheng med behandlinger	Du viser sikkerhet i anvendelse av hygieneprosedyrer i bedriften, du viser meget god personlig hygiene, du viser sikkerhet i og kan redegjøre for hygienetiltak i sammenheng med behandlinger og du henviser til lovverk
Eleven skal kunne veilede brukere om pleie og behandling av hud, hår og negler	Du har satt deg inn i informasjon om produkter som bedriften har og kan formidle noe om hvordan disse fungerer til klienter og gi noen tips om hvordan klienten kan behandle hud, hår og negler hjemme.	Du har satt deg godt inn i produktene som bedriften har og kan forklare om hvilke produkter klienten kan benytte og hvordan klienten bør behandle hud, hår og negler hjemme.	Du har satt deg meget godt inn i produktene som bedriften har. Du gir veiledning og faglige begrunnelser for hvilke produkter klienten kan benytte og hvordan klienten skal behandle hud, hår og negler hjemme.
Eleven skal kunne vurdere og sette i verk tiltak i faget som kan fremme selvbilde, trivsel og velvære	Du kjenner til faktorer som fremmer selvbildet, trivsel og velvære og kan sette i verk noen tiltak som fremmer dette.	Du forklarer om faktorer som fremmer selvbildet, trivsel og velvære og setter i verk tiltak som fremmer dette.	Du forklarer om faktorer som fremmer selvbildet, trivsel og velvære og begrunner disse. Du setter i verk flere tiltak som fremmer dette.
Eleven skal kunne kommunisere med brukere med ulik bakgrunn	Du fører en enkel samtale med kunder og samarbeidspartnere med ulik bakgrunn.	Du viser god evne til å kommunisere med kunder og samarbeidspartnere med ulik bakgrunn.	Du fører en naturlig dialog med kunder og samarbeidspartnere med ulik bakgrunn. Du er bevisst eget kroppsspråk i forhold til nonverbal kommunikasjon
Eleven skal kunne yte service i yrkesutøvelsen	Du er konsentrert og bevisst på å yte god klientbehandling	Du yter god service og utfører klientbehandling på en måte som gjør at klienten er godt fornøyd	Du yter meget god service og utfører klientbehandling på en måte som gjør at klienten ønsker å komme tilbake til deg og din klinikk.

Eleven skal kunne følge gjeldene regelverk om taushetsplikt og personvern	Du utviser respekt og overholder taushetsplikten.	Du utviser respekt og overholder taushetsplikten. Du kan forklare hvorfor dette er viktig.	Du utviser respekt og overholder taushetsplikten. Du kan begrunne hvorfor dette er viktig og henviser til loververk og retningslinjer.
Eleven skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eget arbeid som hudpleier	Du viser i praksis at du planlegger for behandlingen. Du gjennomfører behandlingen delvis etter prosedyre, du bruker kartotekkort og du kommer med noen refleksjoner over gjennomføringen (f.eks. i logg, samtale).	Du viser i praksis at du planlegger godt for behandlingen. Du gjennomfører behandlingen i henhold til prosedyre, du anvender kartotekkortet på en hensiktsmessig måte og du reflekterer godt over gjennomføringen (f.eks. i logg, samtale).	Du viser i praksis at du planlegger meget godt for behandlingen. Du gjennomfører behandlingen i henhold til prosedyre, du anvender kartotekkortet på en hensiktsmessig måte og kan begrunne dette. Du reflekterer og vurderer meget godt over gjennomføringen (f.eks. i logg, samtale).
Eleven skal kunne bruke et utvalg av tekniske hjelpemidler i ansikts- og kroppsbehandlinger og vurdere nytteverdien av apparatur	Du sier noe om apparater du har brukt i behandlinger i praksis og noe om virkningen det hadde på huden	Du kan forklare om apparater du har brukt i behandlinger i praksis og hvilken virkning det hadde på huden.	Du gjør rede for apparater du brukte i behandlinger i praksis og du kan gi faglig begrunnelse for virkningen/effekten på huden.
Eleven skal kunne gi råd om behandling av uønsket hårvekst og bruke ulike arbeidsmetoder og apparater	Du gir noen råd om behandling av uønsket hårvekst og viser ferdighet i depilering.	Du gir råd og viser faglige kunnskaper om behandling av uønsket hårvekst og du viser gode ferdigheter i depileringsteknikker.	Du gir råd med faglig begrunnelse om behandling av uønsket hårvekst og viser sikker ferdighet i depileringsteknikker. Du redegjør for hårvekstlidelser
Eleven skal kunne bruke metoder for håndbehandling, lakketeknikk og pedikyr og grunngi valg av metode	Du benytter prosedyre og forsøker å bruke riktig lakketeknikk. Du sier noe om valg du gjør underveis	Du utfører manikyr etter prosedyre og bruker god lakketeknikk. Du forklarer om valg du gjør underveis	Du mestrer negl- og håndbehandling og viser presisjon i lakketeknikk. Du begrunner valg du gjør underveis.
Eleven skal kunne bruke ulike massasjeteknikker	Du viser at du kan benytte noen massasjeregrep i behandlingen du utfører, og du sier noe om grepenes virkning	Du viser at du kan anvende ulike massasjeregrep i behandlingen du utfører, og du forklarer om grepenes virkning	Du viser at du mestrer ulike massasjeregrep i behandlingen du utfører, og du gjør rede for grepenes virkning på hud, muskulatur og psykisk virkning
Eleven skal kunne arbeide i tråd med tiltak for helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen	Du skal kunne kjenne til hva helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen er.	Du arbeider i tråd med tiltak for helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen	Du arbeider i tråd med tiltak for helse, miljø og sikkerhet på arbeidsplassen, og kan begrunne hensikten med dette

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50046

Personvernombudet forutsetter at ledelsen ved den videregående skolen godkjenner at forskningsprosjektet gjennomføres.

PROSJEKTDESIGN OG FORMÅL

Prosjektet beskrives som et aksjonsforskningsprosjekt i egen klasse. Utvalget er elever ved videregående skole. Studenten som gjennomfører prosjektet er elevenes lærer. Det er rekruttert seks elever til prosjektet, hvorav en elev er under 18 år. Faglærere ved den videregående skolen og kontaktperson/veileder i bedrift inngår også i utvalget.

-) Aksjonsforskningsprosjektet innebærer at elevene får mulighet til å ha praksis i hudpleieklinikk i løpet av VG3. Formålet er å se på hvilken læring og hvilke effekter det gir elevene som deltar. Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer både å delta i praksis i hudpleieklinikk og at det innhentes opplysninger om eleven som skal benyttes i forskningsprosjektet.

Datamaterialet innhentes ved personlig intervju, gruppeintervju, observasjon i bedriften og loggføring.

Dersom det utarbeides med detaljerte intervjuguider, skal disse ettersendes til personvernombudet@nsd.no før intervjuene gjennomføres.

FORSKNING PÅ EGEN ARBEIDSPASS

-) Som lærer og forsker på samme tid inntar man en dobbeltrolle, og bør være oppmerksom på en del problemstillinger som dette reiser. Vi anbefaler at det tydeliggjøres ovenfor elever, foresatte og kolleger når man inntar en ny rolle som forsker i forbindelse med prosjektet, og skiller tydelig mellom hva som er obligatorisk i regi av skolen og hva som er frivillig deltakelse i forskningsprosjektet. Videre bør en være oppmerksom på at prinsippet om frivillig deltakelse kan trues når de som forespørres om deltakelse står i et direkte avhengighetsforhold til forskeren. Det bør derfor være helt tydelig at det er helt frivillig å delta og at det ikke vil få noen konsekvenser for verken elever eller kolleger om de ikke ønsker å delta i prosjektet.

Vi viser for øvrig til vår temaside om å forske på egen arbeidsplass:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Det innhentes samtykke fra foresatte til eleven som er under 18 år. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- At personopplysninger i datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt.
- Veileders kontaktinformasjon.

- Vi anbefaler at elevene får utfyllende informasjon om hva som observeres i bedriften.
- At det å trekke seg fra prosjektet innebærer at elevene går tilbake til ordinær opplæring på skolen, og at de opplysninger du har innhentet om dem anonymiseres.
- At dersom elevene velger å delta eller ikke, eller trekker seg underveis, får det ikke noen konsekvenser for deres relasjon til skolen eller vurderinger i faget.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før det sendes til utvalget. Dersom deltakerne allerede har gitt sitt samtykke, forutsetter vi at det gis utfyllende informasjon muntlig eller skriftlig etter punktene over.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak