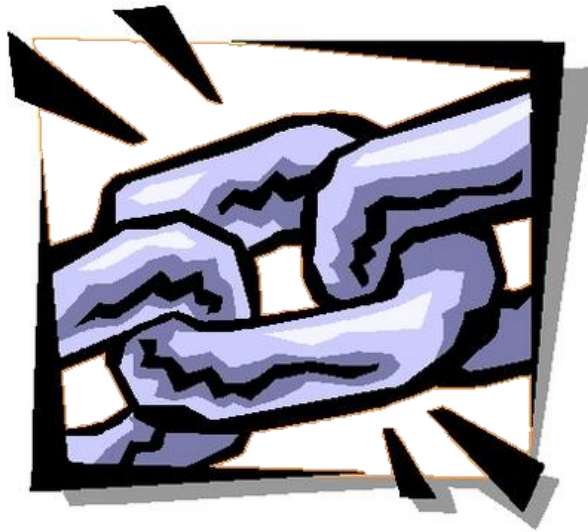


**«En kjede er aldri sterkere enn sitt
svakeste ledd»**



**Hvordan kan skole og bedrift samarbeide, slik at
helsefagarbeideren får den helhetlige
yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for?**

Kari Glasø

Masteroppgave i yrkespedagogikk
Avdeling for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Akershus
Våren 2009



Forord

Der skal ikke stor skarpsindighet til for å innse,
at når to mennesker drøfter en ting sammen,
må der komme mer ut derav
enn om hver tenkte alene for seg.

Alexander Kielland

Takk til **alle** som har bidratt til at dette prosjektet har kunnet blitt gjennomført.

Ingen nevnt, ingen glemt!

Kongsvinger 15.mai 2009

Kari Glasø

SUMMARY

“A CHAIN IS ONLY AS STRONG AS ITS *WEAKEST LINK*.”

The topic for this Master thesis is the Health Care Worker education, which was introduced in Knowledge Promotion 2006. A superior goal for this project is to get strategies for co-operation that promote context and relevance in the new vocational education. Education will take place in two different arenas, school and training establishments. The central point is greater continuity between school and training establishments. Which competence the health sector needs from this occupational group, is also prominent in this report.

The Issue in this Master's thesis is:

“How can school and training establishment co-operate so that the health care worker gets the integral vocational competence that the Health Service requires?”

In order to answer the Issue, qualitative interviews of 15 people who were teachers, developers of curriculums, nurses or representatives from vocational training, were made. The interviews are interpreted from a phenomenological hermeneutic phrame of comprehension, in order to understand the informants' experiences and to use the findings to further suggestions for suitable initiative for co-operations. Regarding topic, there were no major disagreements among my informants.

Conclusions in “St. meld.nr. 25” are seen as important for Health Care Workers' necessary competence and defines the Health Service's need for competence in time to come.

Suitability was seen as the most important competence by all informants. Teachers put much importance on “being able to give proof for practice” as important, while nurses put most importance on the tasks. Tasks are defined through the Competance Platform.

Competence is acquired in two arenas with different educational cultures. The interviews show that time for guidance and training of instructors, are critical factors in training in establishments. Reflection and learning through observing a skilled professional are seen as central factors in the learning of vocational competence.

The interviews showed that in school teaching should be in touch with real life. To help students to be able to transform what they learn into practice, was seen as essential. It is about taking part in an education that later is relevant to what is done in working life. In-depth study project is seen as a subject that connects school and training establishment.

Observation, enterprising skills, portefolio as a crossover assessment tool and common study of curriculum, are examples of co-operation strategies that were suggested. Organization of the co-operation can be locally or regionally.

In order to cover the Health service's needs for competence from this vocational group, the school must qualify the students so that they get the competence that society and the training establishments need. The training establishments must accept the apprentices and lead them to the Craft certificate. The training will not be better than the weakest link in this chain of education. A common responsibility for the whole training is therefore necessary for the training to be recognized by context and relevance.

SAMMENDRAG

Tema for denne masteroppgaven er den nye helsefagarbeiderutdanningen, som ble innført med Kunnskapsløftet i 2006. Et overordnet mål er å få fram samarbeidsstrategier som fremmer helhet, sammenheng og relevans i denne nye yrkesopplæringen.

Opplæringen skal foregå på to adskilte arenaer, skole og bedrift. Større sammenheng mellom skole og bedrift, teori og praksis, er det sentrale. Hvilken kompetanse helsevesenet trenger fra denne yrkesgruppa, er også fremtredende i rapporten.

Problemstillingen er:

”Hvordan kan skole og bedrift samarbeide, slik at helsefagarbeideren får den helhetlige yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for?”

For å få svar på problemstillingen ble det foretatt kvalitative intervjuer av 15 personer som enten er lærere, læreplanutviklere, praktikere, ledere eller representanter fra fagopplæringen. Intervjuene er tolket ut fra en fenomenologisk hermeneutisk forståelsesramme, for å få fram informantenes opplevelser og bruke funnene til å fremme forslag til egnede samarbeidstiltak. I forhold til tema, var det ingen store uenigheter blant mine informanter.

Omsorgsmeldingens føringer blir sett på som viktige for helsefagarbeidernes nødvendige kompetanse og definerer helsevesenets behov for kompetanse, i tiden framover. Egnethet ble sett på som den viktigste kompetansen av alle informantene. Lærerne legger mye vekt på ”å kunne begrunne praksis” som viktig, mens praktikerne legger størst vekt på arbeidsoppgavene. Arbeidsoppgavene er definert gjennom Kompetanseplattformen.

Kompetansen erverves på to arenaer med forskjellig opplæringskultur. Intervjuene viste at tid til veiledning og instruktøropplæring, er kritiske faktorer ved opplæring i bedrift. Refleksjon og mesterlære oppleves som sentralt, i innlæringen av yrkeskompetansen.

Det kom fram at i skolen, bør undervisningen være virkelighetsnær. Å hjelpe elevene til å kunne transformere det de lærer til senere praksis, ble sett på som essensielt. Det handler om å

delta i undervisning, som senere har bruksverdi i arbeidslivet. ”Prosjekt til fordypning” blir sett på som et fag, som binder skole og bedrift sammen.

Hospitering, entrepenørskap, mappevurdering og felles læreplananalyse, er eksempler på samarbeidsstrategier, som ble foreslått. Organisering av samarbeidet kan være lokalt eller regionalt.

For å dekke helsevesenets behov for kompetanse fra denne yrkesgruppen, må skolen kvalifisere elevene, slik at de får den kompetansen som samfunnet og bedriftene trenger. Bedriftene må ta inn lærlingene og føre dem fram til fagprøven. Opplæringen blir ikke bedre enn det svakeste leddet i denne opplæringskjeden. Et felles ansvar for opplæringsløpet er derfor nødvendig for at opplæringen skal kjennetegnes av helhet, sammenheng og relevans.

INNHALDSFORTEGNELSE

SUMMARY	1
SAMMENDRAG	3
1 INNLEDNING	8
1.1 Presentasjon av tema.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3 Formålet med prosjektet.....	14
1.4 Min forforståelse.....	15
1.5 Prosjektets oppbygning.....	15
2 HVORDAN LÆRE ET YRKESFAG?	17
2.1 Utdanningsløpet for helsefagarbeideren.....	17
2.2 Aktuelle læringsteorier.....	21
2.2.1 ”Av erfaring blir man klok”	23
2.2.2 ”En læresvenn blir mester litt etter litt”	25
2.3 Helhet og sammenheng i opplæringen	27
2.3.1 ”Idealer kontra realiteter”? / læreprosesser i skole og arbeidsliv	27
2.3.2 Transformasjon, en nødvendighet for å sikre bruksverdi av opplæringen?	29
2.4 Oppsummering	31
3 HELSEFAGARBEIDERENS HELHETLIGE YRKESKOMPETANSE.....	33
3.1 Kompetansebegrepet	33
3.2 Hvilken kompetanse skal helsefagarbeideren ha?	37
3.2.1 Kompetanse ut fra kompetanseplattformen.....	38
3.2.2 Kompetanse ut fra læreplanen.....	39
3.2.3 Hva sier ”Omsorgsmeldingen” om behov for kompetanse fra helsefagarbeiderne?	40
3.2.4 Hvilke konsekvenser har kompetanseplattform og omsorgsmeldingen for kompetansebehov og utdanning i forhold til helsefagarbeiderne?	43

3.3	Oppsummering	43
4	SAMARBEID, UTDANNING OG ARBEID	45
4.1	Sammenheng ved samarbeid?	45
4.2	Samarbeidsformer som finnes i dag.....	47
4.3	Eksempler på samarbeidsprosjekter mellom skole og bedrift.....	55
4.4	Oppsummering	57
5	TILNÆRMING OG METODE	60
5.1	Om tilnærming og valg av undersøkelsesdesign	60
5.1.1	Fenomenologisk hermeneutisk forståelse	61
5.2	Fremgangsmåte.....	63
5.2.1	Tematisering	63
5.2.2	Planlegging	64
5.2.3	Intervjuing.....	70
5.2.4	Transkribering.....	71
5.2.5	Analyse	71
5.2.6	Verifisering	73
5.2.7	Rapportering	74
5.3	Metodekritikk	75
5.4	Oppsummering	76
6	PRESENTASJON AV DATA - RESULTAT OG DRØFTING.....	77
6.1	Helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse.....	77
6.1.1	Helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse	77
6.1.2	Hvordan vurderes behovet for kompetanse fra helsefagarbeideren?.....	83
6.1.3	Oppsummering.....	86
6.2	Utvikling av helsefagarbeidernes kompetanse	88
6.2.1	Tilrettelegging av veiledning	88
6.2.2	Instruktørens veilederkompetanse	91
6.2.3	Hvordan blir deltagernes yrkes og livserfaring utnyttet eller tatt vare på?.....	94
6.2.4	Hvilket syn har man på lærlinger i bedriftene?	96

6.2.5	Oppsummering.....	98
6.3	Samarbeid mellom skole og bedrift som opplæringsstrategi	99
6.3.1	Hva må til for å sikre helhet i utdanningen?	99
6.3.2	Er utdanningen som blir gitt i skolen relevant for yrkesutøvelsen?	108
6.3.3	Hvordan øke praksisfeltets betydning i opplæringen?	111
6.3.4	Områder for samarbeid mellom skole og bedrift	115
6.3.5	Oppsummering.....	120
7	KONKLUSJON	122
	LITTERATURLISTE.....	125

FIGURLISTE

Figur 1	Fagopplæring	17
Figur 2	Kolbs modell.....	24
Figur 3	Modell fritt etter Skau.....	34
Figur 4	Informantene.....	67

VEDLEGG

1. Tillatelser
2. Informasjon til informantene
3. Deltagerskjema
4. Informert samtykke
5. Intervjuguidene

1 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema

Fagopplæring i Norge har eksistert i mange hundre år. Opplæringen har vært i stadige forandringer. Fagopplæring har vært en oppgave som bransjene selv har organisert. Etter hvert har fylkeskommunen tatt over opplæringsansvaret, selv om deler av opplæringen foregår i bedrift. Det er spesielt fire hendelser som har bidratt til denne utviklingen, innføringen av Lærlingeloven i 1950, lov om fagopplæring i arbeidslivet i 1980 og reform 94 i 1994. I 2006 ble Kunnskapsløftet innført.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” presenterte ”Kunnskapsløftet”. Målet med Kunnskapsløftet ble gitt følgende formulering i rundskriv F-13/04 fra 2004: ”Målet med reformen er at det beste i grunnopplæringen i Norge ivaretas og utvikles videre – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer [...]”. Hjelpepleier- og Omsorgsfagutdanningen forsvant med innføringen av Kunnskapsløftet og ble erstattet med Helsearbeiderfag, med opplæring to år i skole og to år i bedrift.

Omsorgsarbeiderutdanningen var et resultat av Reform 94. Intensjonen med utdanningen var at hjemmehjelpere, som yrkesgruppe, skulle ha mulighet til å få et fagbrev. Innholdet i utdanningen lignet på det hjelpepleieren skulle lære. Det var lagt mindre vekt på sykdomslære og sykepleie, mer på yrkeskunnskap i forhold til bomiljø. Utdanningen var organisert med to år på skole og to år i lære. Læretiden besto av tidsbestemte opplæringssteder i helsevesenet. Skolen avsluttet sin kontakt og opplæringsansvar med elevene, etter de to første årene.

Hjelpepleierutdanningen ble etablert i 1963. Utdanningen har endret seg med årene, i forhold til utdanningstid, innhold og metodikk (Haga og Sørensen, 2007:1). Utdanningen startet med å være av 8 måneders varighet, med nær tilknytning til praksisfeltet. I Reform 94 ble utdanningen en treårig opplæring underlagt videregående skole. En av de største forandringene Reform 94 var at utdanningen ble tilført mer teori og elevene ble yngre (Haga og Sørensen 2007).

Innføring av Kunnskapsløftet startet trinnvis fra høsten 2006 på Vg1 nivå. Høsten 2007 startet en ny utdanning for en helt ny yrkesgruppe i helsearbeiderfaget på Vg2 nivå. Vg1 og Vg2 er

nye betegnelser på første og andre året i videregående opplæring. Den nye fagbetegnelsen er Helsearbeiderfaget og yrkesbetegnelsen er Helsefagarbeider. Helsearbeiderfaget skal ikke være en kloning av tidligere hjelpepleier- og omsorgsfagarbeideryrket, men en helt ny yrkesgruppe. Det kan oppfattes uklart når de slår sammen hjelpepleier og omsorgsarbeider til en ny felles utdanning. De to utdanningene kunne virke tilsynelatende like.

Kunnskapsløftet fremhever et helhetlig opplæringsløp i skole og bedrift som et viktig mål (SINTEF, 2009).

I Kunnskapsløftet skal bedriftene være en sentral plass for opplæring for elever på ungdomsskolen, i videregående skole og som lærebedrifter i de fleste fag. Skolens utfordring er å sikre relevant opplæring i til dels brede programområder. Mange skoler har ikke vært vant til å samarbeide med arbeidslivet og opplever samarbeidet som utfordrende. For arbeidslivet kan utfordringene knyttes til å være samarbeidspartner for elever som spenner seg fra 8. trinn til Vg3 i bedrift (Djupvik, A. E., I. Skjetne et.al. 2007).

Bedriftene ute i praksisfeltet, som læringsarenaer, har ofte stort arbeidspress og krav til effektivitet. Bedriftene har tidligere vist et differensiert syn på det å ha elever utplassert, fra å oppleve det som flott og lærerikt, til å oppleve det som slitsomt og belastende. (Hagen, 2005:13) Nyere forskning har vist at bedriftene foreløpig ikke er godt nok kjent med Kunnskapsløftet (FAFO rapport, 2008).

At utdanningen flyttet inn i skolen, medførte en teoretisering av utdanningen. Med skoleorganisert utdanning var det risiko for at det ble et skille mellom det elevene lærte på skolen og det de erfarte i praksisperioder. Teorien fra skolen kunne avvike fra den praktiske yrkesutøvelsen og kunne presentere en type virkelighet som var fjern fra det virkelige yrkesliv i helsesektoren (Støten, 2005:4).

Holdninger fra praksisfeltet om at det elevene lærer av teori på skolen ikke passer i praksis kan føre til at elevene opplever forskjell mellom det de lærer på skolen og det de lærer i praksis. Elevene kan bli frustrerte, når lærerne deltar praktisk på veiledningsdager og forventer at praksis skal utføres på "skolemåten". Noen lærere opplever også at praksisfeltet bærer preg av liten refleksjon og kvalitet på pleie og omsorgsoppgavene (ibid).

Hvordan kan man organisere utdanningen til helsefagarbeideren slik at helsefagarbeideren får en helhetlig utdanning, handler også om hvordan sammenhengen mellom teori og praksis fungerer.

Hiim og Hippe (2004) skriver i innledningen til sin bok ” å utdanne profesjonelle yrkesutøvere” at omfattende forskningsbasert kunnskap tyder på at yrkesutdanning i større eller mindre grad ofte savner relevans for den praktiske yrkesutøvelsen. Deres erfaring og forskningsarbeid viser at mangel på relevans er et hovedproblem. De begrunner dette med at læreplanene ikke har vært basert på en tilstrekkelig analyse av yrkesvirksomheten og dermed hva elevene trenger å lære. De påstår også at skoleundervisning og ulike former for praksisundervisning kan oppleves som lite meningsfylt i forhold til realistisk yrkesutøvelse.

Hvordan skal vi nå i den nye utdanningen, øke utdanningens relevans og sammenheng slik at opplæringen oppleves som en helhet?

Ved innføring av kunnskapsløftet er det politisk bestemt at det skal være gratis lærebøker for elevene. MEN bøkene må leveres tilbake før læretiden i bedrift starter, selv om de fortsatt har to år igjen av sitt opplæringsløp. Hvordan kan det da bli helhet og sammenheng i utdannelsen? Hvordan kan man da få knyttet teori og praksis?

I Utdanningsdirektoratets¹ (2006) rapport ”Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen”, blir styrket samhandling mellom skole og arbeidsliv presentert, som en nøkkel til å øke effekten og kvaliteten på opplæringen. Hvordan skal denne ”styrkede samhandling” foregå? Det finnes mange muligheter for samarbeid, men fungerer det et samarbeid i praksis?

Hvilken yrkeskompetanse helsevesenet har bruk for, fra denne nye yrkesgruppen, vil også bli presentert i prosjektet.

Elevenes opplevelse av utdanningens kvaliteter er utelatt i dette prosjektet fordi de første helsefagarbeiderne, som har fulgt ordinær opplæring, blir først ferdige våren 2010.

¹ Utdanningsdirektoratet forkortes i oppgaven til U.dir

1.2 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Kunnskapsløftet bygger på ”samarbeid” som et avgjørende begrep for utdanningen.

Hva kan skole og bedrift gjøre sammen, for å sikre relevans og sammenheng i opplæringen fram mot kompetente yrkesutøvere? Det finnes ubrukte muligheter til samarbeid mellom skole og bedrift. Mulige samarbeidsstrategier vil bli presentert i prosjektet. Er det kultur for dette samarbeidet? Ser partene at samarbeid er viktig for helhet? Hvordan kan bedriftene og skolen påvirkes, slik at det blir kultur for samarbeid?

Gjennom min ”tosidige” yrkesbakgrunn som sykepleier og lærer, har jeg erfart at ”liv og lære” ikke alltid samsvarer. Flere lærere, som tidligere har utdannet hjelpepleiere i den videregående skolen, har derfor vært bekymret for kvaliteten på den nye utdanningen. Selv om helsefagarbeideren er en ny utdanning er arbeidsoppgavene tilsynelatende ganske like det en hjelpepleier har hatt og hjelpepleierelevne hadde tre års utdanning i skole under lærernes veiledning og kontroll. Kanskje er det slik at vi lærere er redd for å miste kontrollen og ikke stoler på bedriftenes rolle i opplæringen?

Jeg har også undervist i det tidligere omsorgsarbeiderfaget. Mine erfaringer derfra bygger på min subjektive opplevelse av hvordan det var lokalt ved min skole, jeg vet at andre har andre erfaringer. Erfaringene mine var at det ofte ble undervist ut fra læreplanmål, mer enn hva som kunne synes relevant for yrkesutøvelsen. Lærerne hadde ikke alltid erfaring fra arbeidsforhold i helsesektoren og kjente kanskje ikke yrkesrollen godt nok. Det ble undervist i oppgaver læreren synes var nyttig. Samarbeidsarenaer mellom skole og bedrift, utover det å skaffe utplasseringsplasser til elevene og utplasseringsbesøk, var ikke etablert. Det var ikke fokusert på samarbeidsformer som handler om å skape yrkesrelevans og helhet i utdanningen. Der var det to år i skole, hvor lærerne styrte, og så hadde bedrift og opplæringskontor ansvar for resten, som endte med en fagprøve sensurert av en fylkes kommunalt oppnevnt prøvenemnd.

I vår mediehverdag opplever vi ofte oppslag fra helsevesenet preges av at det er knapphet på ressurser i helsevesenet. De ansatte har ikke tid nok. Sykehjemmene har ikke senger nok. Hjemmetjenesten har ikke hender nok. Kommunen har ikke penger nok. Kanskje preger dette også bekymringene, om at mangel på tid for de ansatte, kan gå ut over kvaliteten på helsefagarbeiderens opplæring i yrkeslivet?

I forhold til at helsefagarbeiderutdanningen er helt ny og skal skape en ny yrkesgruppe, er det interessant å finne ut hva yrkeskunnskapen skal bestå av. Hvilken kompetanse trenger helsevesenet fra denne yrkesgruppen? Større sammenheng mellom teori/praksis og utdanning/arbeid er det sentrale.

Jeg har kommet fram til følgende problemstilling:

”Hvordan kan skole og bedrift samarbeide slik at helsefagarbeideren får den helhetlige yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for? ”

Følgende forskningsspørsmål ønskes svar på:

Helhetlig kompetanse:

- Hva slags yrkeskompetanse trenger helsevesenet fra helsefagarbeiderne sett ut i fra nåværende behov?
- I hvilken grad og på hvilken måte beskrives behovet for kompetanse, fra helsefagarbeiderne?

Utvikling av helhetlig kompetanse:

- På hvilken måte legges det til rette for veiledning i arbeidstiden?
- Hvordan vil bedriftene sikre at veilederne har de rette kvalifikasjonene/veilederkompetanse?
- Hvordan blir deltagerens yrkes og livserfaring utnyttet eller tatt vare på?
- Hvilket syn har man på lærlinger i bedriftene?

Samarbeid

- Hva må til for å sikre helhet i utdanningen?
- Hvordan øke praksisfeltets betydning i opplæringen?
- På hvilke områder må skole og bedrift samarbeide, for å skape helhet og samsvar mellom undervisningen på skolen og yrkeslivets behov?
- Kan skolen utnytte praksisfeltet bedre? Kan praksisfeltet bruke skolen til noe?
- Er opplæringen som blir gitt i skolen relevant for yrkesutøvelsen?

Begrepsavklaring og avgrensninger:

I prosjektets tittel brukes ordet ”samarbeid” i betydningen av at to parter, eller flere, må gjøre en innsats for å få til en sammenheng mellom utdanningens to deler, opplæring i skole og opplæring i bedrift. Jeg vil undersøke hvilke samarbeidsformer som kan synes tjenelige for at sammenhengen mellom skole og bedrift øker i opplæringen.

Samarbeid et relasjonelt begrep. Begrepet innebærer gjensidighet og fellesskap, ved siden av at det er ressurs- og handlingsorientert (Berntsen, 1996, Lauvås og Lauvås, 2004:28). Når en skal samarbeide må arbeidet planlegges, gjennomføres og evalueres i samråd med hverandre. Dette vil forutsette at partene er bevisste, både arbeidets art og hva arbeidet fører til. Ut fra dette omfatter samarbeid både hensikt, innhold, organisering og relasjoner (Leirvik, 2005:18). Samarbeidsbegrepet er nærmere beskrevet i kapittel 4.

Med ”skole” menes videregående skole, avdeling for helse og sosialfag. For fremtidige helsefagarbeidere menes da videregående kurs 1 (Vg1), som er felles for alle retninger innen helse og sosialfag og videregående kurs 2 (Vg2), hvor elevene har valgt programområdet ”Helsearbeiderfag”. Først på Vg2 er utdanningen i skole direkte rettet inn mot yrkesfaget og Vg2 er derfor vektlagt i prosjektet.

Begrepet ”bedrift” brukes om lærebedrifter i helsesektoren, som brukes aktivt i opplæringsløpet av helsefagarbeidere. I prosjektet brukes bedrift om sykehus, fylkeskommunale eller kommunale helsetjenester og institusjoner, som kan tenkes å være opplæringsarenaer for helsefagarbeiderlærlingene. Bedrift vil også i denne sammenheng være sammenfallende med denne yrkesgruppas mulige fremtidige arbeidsplasser innenfor helsesektoren, ut i fra Kompetanseplattformen. Jeg ser kommunehelsetjenesten som det største arbeidsmarkedet for helsefagarbeideren, og vektlegger derfor det i prosjektet.

De fleste elevene på Vg2 har gjort et yrkesvalg, mens noen bruker opplæringen som et springbrett, før de tar studiekompetanse for å søke seg videre i høyskolesystemet. I prosjektet forholder jeg meg, i skoleperspektivet, til at utdanningen skal føre til et fagbrev og velger å se bort fra at noen av elevene, aldri har tenkt å bli helsefagarbeidere.

Yrkeskompetanse er den samlede kompetansen en yrkesutøver bruker i sitt yrke. Hiim og Hippe (2001) definerer yrkeskunnskap som ”den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen”. Yrkeskunnskap består av ulike kunnskapsdimensjoner, som er forklart senere i prosjektet.

”Helhetlig yrkeskompetanse” er et sammensatt begrep som jeg også vil utdype nærmere senere i teksten, i kapittel 3. Begrepet dekker all den kunnskapen man har bruk for i den aktuelle yrkesutøvelsen, her som helsefagarbeider. I dette prosjektet vil yrkeskunnskap dekke begrepet ”helhetlig yrkeskompetanse”.

I forhold til helhetlig kompetanse ønsker jeg å undersøke en kommunes forventninger og behov for kompetanse i forhold til yrkesgruppa, samtidig som jeg vil utvide undersøkelsen til mer sentrale personer, fordi utdannelsen er ny.

1.3 Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å finne gode måter å samarbeide på slik at helsefagarbeiderne skal få en helhetlig opplæring som samsvarer med samfunnets behov, nå og i nærmeste framtid.

Ved å anskueliggjøre mulige samarbeidsformer mellom bedrift og skole, som bidrar til helhetlig utdanning, kan det være en vei å gå for å sette ”Kunnskapsløftet” ut i livet, ved å være med på å realisere vedtatte målsettinger.

Til grunn for Kunnskapsløftet ligger Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) "Kultur for læring". I denne meldingens vedlegg om ”Mandat for utvalget som skal vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæringen”, har jeg funnet følgende mål for dette utvalgets arbeid, som gir dette prosjektet relevans:

Det skal være helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet; uten blindveier, omveier eller overlapping. Overganger fra barnehage til grunnskole, mellom ulike trinn i grunnskolen, til videregående opplæring og over til høyere utdanning eller arbeid, skal være smidige og fleksible, både innholdsmessig og strukturelt. Innholdet i opplæringen skal være tilpasset behovene i et samfunn og arbeidsliv preget av stadig ny læring, utvikling og endring. (NOU, 2002:10)

Aktualiteten kommer også fram i Opplæringslovens formålsparagraf § 1-2, som gjelder for både skole og lærebedrift, hvor det står at det skal legges vekt på gode samarbeidsformer mellom skole og arbeidsliv.

Med dette prosjektet ønsker jeg å utvikle min personlige yrkeskompetanse som faglærer i helsefagarbeiderfaget. Ved å delta i utviklingen av kunnskap, kan man påvirke hvordan opplæringen blir tilrettelagt, både i skole og på læreplassene i helsevesenet.

Målet, for forskning på min egen yrkespraksis, er endring og bedring av praksis.

1.4 Min forforståelse

Jeg er utdannet sykepleier og har flere års yrkeserfaring fra helsesektoren. De siste ti årene har jeg arbeidet som faglærer i utdanningen av hjelpepleiere i den videregående skole. I to år har jeg også bidratt i utdanningen av omsorgsarbeidere.

Jeg har gjennom flere år vært aktiv i et landsdekkende nettverk mellom lærere i den videregående skolen i regi av Norsk Sykepleierforbund. Utfordringer rundt ny Helsefagarbeiderutdanning har hatt høy aktualitet i dette nettverket.

Ved egen skole har jeg sammen med to kollegaer startet et prosjekt hvor vi i utstrakt grad samarbeider med en kommune, på alle kommunale nivå. Fokus for prosjektet i denne kommunen er: ”Hvordan kan vi sammen med kommunen bygge opp en struktur som kan ivareta et godt utdanningsløp for helsefagarbeideren og som kjennetegner et kvalitetsløp for helsefagarbeideren.” Mine erfaringer fra dette prosjektet vil bli brukt i dette prosjektet.

1.5 Prosjektets oppbygning

I **innledningen** introduseres temaet for masteroppgaven. Jeg gir en kort bakgrunn for hva det er som skaper undring og interesse for å utforske emnet. Formålet med undersøkelsene, problemstillingen og forskningsspørsmål blir presentert. Videre beskrives oppgavens relevans og avgrensningene som er gjort.

Kapittel to beskriver det strukturelle rundt opplæringen av helsefagarbeiderne. Utdanningsløpet for helsefagarbeideren blir presentert. Hvilke læringsteorier som er aktuelle i

opplæringen blir introdusert. Hvordan man lærer et yrkesfag, i skole og bedrift, som kjennetegnes av helhet og sammenheng, er fokusert.

Kapittel tre presenterer begrepet helhetlig kompetanse. Hvilken kompetanse helsevesenet trenger fra denne yrkesgruppa og hvordan yrkeskompetansen er beskrevet blir lansert.

Kapittel fire beskriver samarbeidsformer, som kan medvirke til økt sammenheng og relevans mellom skole og bedrift. Hvilke samarbeidsformer som er etablert og hvilke muligheter som kan anbefales for å skape sammenheng, vil bli presentert.

Femte kapittel handler om hva jeg har gjort, for å få svar på problemstillingen. Det redegjøres for forskningens design og gjennomføring. Videre redegjøres det for analyseprosessen. Kapitlet avsluttes med forskningsetiske betraktninger.

I kapittel seks presenterer jeg drøfting av funn fra min forskning. Direkte sitater fra studiens informanter blir brukt til å presentere funnene. Jeg drøfter funnene, mot aktuell teori og tidligere forskning. Kapitlets innhold er organisert etter forskningsspørsmålene. Jeg presenterer tiltak som framkommer under analysen. Tiltak, som kan fremme sammenheng, helhet og relevans i opplæringen, ved samarbeid mellom skole og bedrift

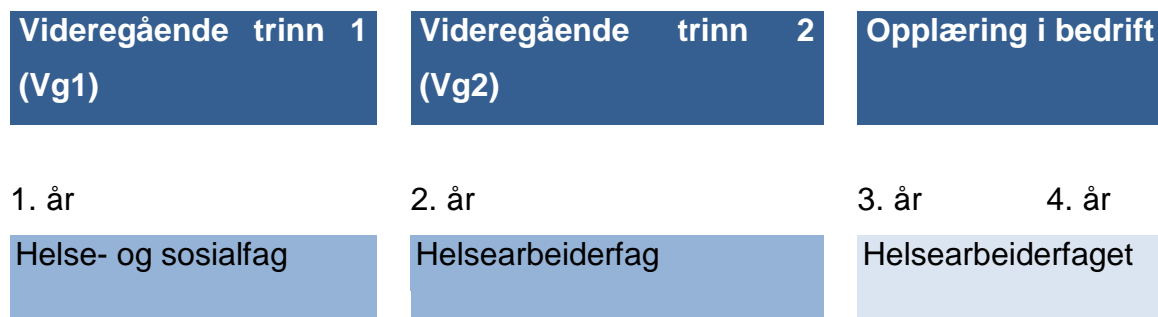
Kapittel syv er en oppsummering av prosjektet. Hovedtrekkene i resultatet presenteres. Jeg vil avslutte med avsluttende betraktninger og veien videre fram mot bedre samarbeid mellom skole og bedrift.

2 Hvordan lære et yrkesfag?

Kapitlet presenterer læringsteorier som ligger bak opplæringen av helsefagarbeiderne. Hvordan lærer man seg et yrke slik at man oppnår den nødvendige kompetansen som trengs i yrket?

2.1 Utdanningsløpet for helsefagarbeideren

Hvordan foregår opplæringen, som skal føre elevene til kompetente yrkesutøvere? Utgangspunktet for all undervisning må være de unges læringsbehov, ut i fra dagens og morgendagens samfunn som referansepunkt (Ødegård, 2000:125).



Figur 1 Fagopplæring

Helsearbeiderfag er et lærefag². Utdanningen av helsefagarbeiderne er fireårig og skal sees på som en helhet, selv om den foregår på to forskjellige arenaer, skole og bedrift. ”Prinsipper for opplæringen” er et dokument som gjelder for både skole og bedrift. Prinsippene sier noe om hva skole og bedrift skal vektlegge i opplæringen. ”Læringsplakaten” er en del av ”Prinsippene for opplæringen” i Kunnskapsløftet.

Læring i skole

I henhold til læreplanene i yrkesfaglige programområder³ skal skolen gi generell kunnskap som skal være overførbart til eleven som samfunnsborger og til fagets praktiske og teoretiske deler (Opplæringsloven). I tillegg til faglig praksis og yrkest teori, skal elevene lære fellesfag⁴.

² Lærefag har opplæring med to år i skole etterfulgt av to år i bedrift, elevene blir lærlinger.

³ I Kunnskapsløftet erstatter programområder det som tidligere het studieretning

⁴ I Kunnskapsløftet erstatter fellesfag det som tidligere het allmenne fag

Innenfor helsearbeiderfaget vil det være lærere, som vanligvis har en helsefaglig yrkesbakgrunn, som underviser elevene i yrkesrelaterte fag. Lærerne tolker læreplanene i programfagene, bruker lærebøkene og planlegger undervisningen ut fra kompetansemål.

Skolen har lærere som er utdannet for å tilrettelegge slik at det skal skje læring hos elevene. Å undervise en gruppe elever kan være fornuftig når det gjelder grunnleggende teoretiske kunnskaper. Kroppens anatomi og fysiologi, er eksempler på kunnskaper helsefagarbeidere kanskje best lærer i skole. Å kunne uttrykke seg skriftlig, som er en av ”de grunnleggende ferdighetene”⁵ som skal fokuseres i alle deler av Kunnskapsløftet, er også en ferdighet som egner seg for opplæring i skole.

Kunnskapsløftet innebærer at skolen skal prioritere utvikling av ”grunnleggende ferdigheter” i alle fag, fordi dette er viktige forutsetninger for videre læring.

Skoleundervisningen er ut i fra læreplanen delt opp i tre fag (se 3.2). At læreplanene i skolebasert utdanning er oppdelt i moduler og fag, kan bidra til å dele opp teorien på en kunstig måte på bekostning av praktiske, helhetlige utfordringer elevene senere møter i yrkesutøvelsen. Undervisningen på skolen inneholder ofte en stor del teoretisk kunnskap som ofte er generell, allmenn og vanskelig, for en uerfaren ungdom å kjenne seg igjen i. Utstyret som brukes i undervisningen, kan være mer eller mindre oppdatert i forhold til dagsaktuell yrkesutøvelse. I skolen er elevene fjernet fra virkeligheten i helsevesenet der senere yrkesutøvelse skal foregå. For mange elever er det vanskelig å transformere teori (se 2.3.2) til anvendbar praksis i senere møter med helsevesenet (Støten, 2005).

Det ligger en fare i at lærere kan fokusere på måloppnåelse i forhold til læreplanen primært og ikke tolker kompetansemålene i lys av hva som er relevant for yrkesutøvelsen. Elevene vil da bli belært og trent opp slik at de oppfyller læreplanenes kompetansemål, forståelsen av utdannelsen blir da redusert til prøve- og eksamensforberedelser og ikke etter yrkeslivets behov. Det er derfor viktig at kvalifikasjonsbegrep og innlæring av kompetanse setter fokus på relasjonene mellom kunnskaper, ferdigheter og deres fremtidige brukssammenheng i arbeidslivet (Eriksen m.fl, 1999:14). Dette vil kunne medføre at det ikke blir sammenheng mellom opplæring i skole og helsevesenets behov.

⁵”Grunnleggende ferdigheter” i Kunnskapsløftet, er å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, å kunne regne, å kunne lese og å kunne bruke digitale verktøy.

I skolehverdagen forholder man seg til bøker eller kunstige framstillinger av yrkessituasjoner. Elevene skal lære teoretisk kunnskap som de senere skal bruke i praksis. For å trene på praktiske yrkesferdigheter bruker skolen demonstrasjonsrom, ”klinikkdager” som praktisk trening. Dette er en kunstig virkelighet som ikke trenger ha relevans til virkelighetens helsetjeneste.

Praksisperioder, at elevene er ute i ”PTF”⁶, (se pkt 4.2) kan være ”kunstig” praksis, fordi det kan være deltagernes erfaringsprosesser og ikke bruksverdien av det som utføres, som oppfattes som det primære. Praksisperioder som integrasjonsmetode, kan være vanskelig å realisere på grunn av skillet mellom skolekultur og arbeidslivskultur, fordi praktisk arbeid ofte blir oppfattet som noe med lavere status enn skole. Det kan også være liten direkte kommunikasjon mellom arbeidslivet og skolens lærere. Det kan være årsaken til at det er opp til de enkelte elevene å bygge broer mellom en skolastisk og en ikke-skolastisk kultur (Nielsen og Kvale, 1999). Jeg har selv erfaring med at når lærere er ute for å veilede sine elever i praksis, forventes det at elevene utfører sin praksis etter skolens anvisninger, selv om vanlig praksis utføres annerledes.

Faglig og pedagogisk kompetanse er nødvendig for å gjøre et godt arbeid som lærer (Nilsen og Haaland Sund 2008:43). Yrkesfaglæreren innehar dobbelt praksisfelt (Haga og Sørensen, 2007; NOU, 2008:18; Christiansen et.al., 2004:23).

Yrkesfaglærerne skal ha en sterk forankring i «det doble praksisfeltet»: På den ene siden faget eller yrket vedkommende utdanner elevene til og selv har forankring i, og på den andre siden den allmenndannende oppgaven i opplæringen slik den er beskrevet i generell del av læreplanen. Det spesielle ved yrkesfaglærere er at de har dobbel yrkeskompetanse, og at den ene yrkeskompetansen er en forutsetning for den andre: De er både fagarbeidere og yrkesfaglærere. (NOU, 2008:18)

Skoleopplæringens sterke sider er at lærerne har formell pedagogisk kompetanse. Det betyr at lærerens har didaktiske kompetanse og at læreren behersker strategier for å gi den enkelte tilpasset opplæring, slik eleven har krav på etter Opplæringsloven. Læreren kan bidra til læring hos mange elever samtidig, det er en av de viktigste fordelene med skoleundervisning.

⁶ Prosjekt Til Fordyping, elevene er ute i helsevesenet, eget fag som er nytt i kunnskapsløftet.

Læring i arbeid

Etter to år i skole er det bedriften som har tatt over det juridiske ansvaret for all opplæring lærlingen skal ha via en lærekontrakt. Lærebedriften må være godkjent for å kunne ta imot lærlinger og ha en faglig kvalifisert person som er ansvarlig for opplæringen (Opplæringsloven § 4). Lærlingene lærer faget gjennom å arbeide (Se 2.2.2). I læretiden møter elevene virkelige arbeidsoppgaver. Det blir stilt krav til resultater og kvalitet på en helt annen måte enn i skolen. Lærekontrakten har gjensidige plikter og avtaler mellom lærlingen som ansatt og bedriften som arbeidsgiver. Arbeidsoppgavene skal være i samsvar med læreplanen, som en hovedregel (NOU, 2008:18).

Skriftelige tilbakemeldinger og vurdering av måloppnåelse skal inngå som en del av opplæringen. Vurderinger skal gi uttrykk for grad av måloppnåelse ut fra fagplanen og vise hvordan lærlingen etter hvert oppnår en helhetlig kompetanse (Nilsen og Haaland Sund, 2008).

Retningslinjene for lærlingordningen er fastsatt i Opplæringsloven, forskriftene til loven og i læreplanverket. Noen lærebedrifter klarer ikke oppfylle alle læreplanmålene, de gir da avtaler om utplassering i andre bedrifter eller at lærlingen må få mer teoretisk opplæring i løpet av den samme læretiden (Nilsen og Haaland Sund, 2008). For helsefagarbeiderlærlinger vil kommunehelsetjenesten eller sykehus være deres mest aktuelle lærebedrifter.

Det trengs mer nøyaktige rutiner i forhold til samarbeid mellom skole og bedrift (Haga og Sørensen, 2007:117) Det er ingen etablert kobling mellom skole og bedrift i forhold til læretiden. Mye av samarbeidet mellom skolen og arbeidslivet er kommet i gang og drives videre ved enkeltpersoners initiativ og personlig kontakt mellom lærere og ansatte i bedrifter. (NOU, 2008:18; FAFO rapport, 2008)

Bøkene eleven har brukt på skolen er kanskje ikke tilgjengelige på lærestedet. I yrkeslivet er det tradisjon på å basere seg på erfaringer istedenfor bøker. Bøkene eleven har brukt på Vg2 har eleven levert på skolen, fordi de var bare til utlån.

Det stilles ikke faglige eller pedagogiske krav til instruktørene. Mange bedrifter kan ha behov for å styrke sin yrkespedagogiske kompetanse. Dette gjelder også de instruktørene, som har

gjennomført grunnleggende instruktørutdanning og som vil kunne ha nytte av å ta videregående kurs med fordypning i yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk (NOU, 2008:18).

Etter endt læretid avlegges fagprøve i lærefaget. Ved bestått fagprøve har man den utdannelsen som kreves for å utøve yrket, man har oppnådd en formell yrkeskompetanse, med fagbrev i helsearbeiderfaget (ibid).

2.2 Aktuelle læringsteorier

Roger Säljö (2001) hevder at læring handler om hva individet tar med seg fra kollektive situasjoner som de bruker i framtiden. Jeg har valgt å bruke denne definisjonen på læring fordi den spesielt har med seg bruksverdien som noe essensielt. Denne definisjonen er forenelig med Vygotskys⁷ teorier om læring. Vygotsky er en representant for det konstruktivistiske kunnskapssyn hvor kunnskap oppfattes som en konstruksjon av mening og forståelse, skapt mellom mennesker i sosial samhandling, i stadig endring og fornyelse. Kunnskap er derfor ikke noe som er gitt en gang for alle. Konstruktivisme bygger en bro mellom ”personer” og deres ”livsverden” (Postholm, 2005:22-25). Bandura⁸ underbygger dette gjennom sin sosiale læringsteori. Læring, kunnskapsanvendelse og handling er, i følge Bandura, avhengig av konteksten (Bandura 1986, i Ødegård 2003:14). Dewey hevder at situasjonen representerer ”*the basic unit of experience*” (Dewey og Vaage, 2000:28). Etienne Wenger har sammen med Jean Lavee utviklet teorien om ”*situated learning*”, som også er avhengig av konteksten. Begrepet betyr at læring foregår i en bestemt situasjon. Situasjonen er avgjørende for læringens karakter og resultat. (Ødegård 2003; Andersen 2003; Dewey og Vaage, 2000:28).

Læring er altså et aspekt ved all menneskelig virksomhet. Ut fra alt man gjør, finnes det en mulighet til at individet tar med seg noe fra en situasjon, som de vil anvende i en framtidig situasjon. Læring kan ikke på noen enkel måte kobles til bestemte opplegg som skole og undervisning (Säljö, 2001).

Den yrkesfaglige læringstradisjonen er preget av den induktive metode som tar utgangspunkt i praksis som grunnlag for læring. Denne tenkningen går fra det konkrete til det abstrakte, i

⁷ Betydningsfull russisk psykolog og pedagog

⁸ Kjent amerikansk psykolog

motsetning til deduktiv læring som går motsatt vei (Nilsen og Haaland Sund, 2008:51). Man går fra handling (hånden) til tanke (ånden), ved at forståelsen kommer gjennom virksomhet, gjensidighet og personlig opplevelse. Teorien er da lært tett i forhold til praktisk dyktighet. Det sentrale i verkstedlæringen er ”*learning by doing*”⁹, å lære gjennom virksomhet. Fordelen med yrkesutdanning er at pedagogikken baseres fra praksis til teori og nærhet mellom skole og arbeidsliv (Mjelde, 1997). Det er relasjonen mellom kunnskap og handling, som er i fokus i Deweys tenkning. (Dewey og Vaage, 2000:25).

Ivar Bjørgen (1992) har et begrep han benevner ”*fullstendige læreprosesser*” til forskjell fra begrepet ”*amputert læring*”, som han hevder at tradisjonell skolelæring domineres av. I forhold til Bjørgen er fullstendig læring den læringsformen, som finnes utenfor skolen. Dette forutsetter at eleven blir utfordret på et problem eleven selv oppdager, problemet eleven skal jobbe med blir da tatt på alvor. Arbeidet blir da forståelsesorientert og egne erfaringer blir aktivert. Helst skal løsningen testes ut i en realistisk, autentisk situasjon. For at læringen skal være fullstendig, mener han at elevene bør også engasjeres i planlegging og vurdering av resultatene. Fullstendige læreprosesser åpner derfor for samhandling mellom skole og lokalmiljø (Ødegård, 2003).

Bjørgens tanker samsvarer med Kunnskapsløftet, som gjennomgående fokuserer på kontakt og samarbeid med yrkeslivet. I Kunnskapsløftet fokuseres på planlegging, gjennomføring og vurdering i læreprosessene. Dersom den lærende opplever at det han skal lære har en umiddelbar bruksverdi, vil det forsterke læreprosessen positivt, ut fra Bjørgen. En begrunnelse og forklaring på hvorfor de skal lære noe, hvilket personlig utbytte de vil ha av å lære dette og hva den nye lærdommen kan anvendes til kan påvirke elevens vilje til å lære positivt (Dalland, 2007). Bruksverdi av kunnskap er nedfelt i formålet til læreplanene for helsefagarbeiderne, fordi kompetansen skal være anvendelig i helse- og sosialsektoren.

Samfunnsutvikling er imidlertid preget av mer og mer skolegang, mindre og mindre utdanningsmessig opplæring på arbeidsplassene. Allikevel har vi de siste tiårene igjen sett en mottendens og interesse for at læring tilbakeføres til arbeidslivet. Læring på arbeidsplassen

⁹ Kjent sitat fra John Dewey

var i utgangspunktet den vanlige og naturlige form for læring og kvalifisering til yrkesfag. I de siste årene har en gjenoppdaget at det kan være læringsteoretisk mer effektivt å utvikle eller mobilisere kompetanse der kompetansen brukes (Illeris¹⁰, 2004). Yrkesutdanning i dag inneholder mer praksis enn for få år siden. Reform 94 og Kunnskapsløftet er eksempler på at lærefag øker på bekostning av opplæring i skole.

Liv Mjelde, professor i yrkespedagogikk ved høgskolen i Akershus har i sin forskning funnet at nesten 90 % av lærlingene foretrakk å lære på arbeidsplassen fremfor å lære i skole (Mjelde, 2001). Lærlingene var kritiske til innholdet i skoleundervisningen, fordi opplæringen i skole opplevdes fjernt fra det virkelige liv. En av hennes informanter uttalte følgende illustrerende utsagn:

”Jeg tror jeg lærer bedre på jobben. Yrket er så forskjellig fra det jeg lærte på skolen. Da jeg tok grunnkurs på skolen trodde jeg at jeg kunne alt om yrket. Da jeg begynte å jobbe på fabrikken forsto jeg hvor lite jeg kunne.”
(Mjelde, 2001:30)

Hva er det som skaper gode læringssituasjoner for elever? Mjelde skriver at man ikke bare kan studere det som utgjør undervisningens innhold, for å få svar på dette. Hun sier at man også må undersøke hvordan innholdet brukes i praksis i elevers hverdagsliv, for å si noe om det konkrete innholdet oppleves som meningsfylt. Nilsson i (Mjelde, 2001:42) hevder at å oppleve at utdanningen er meningsfull, er nødvendig for kompetanseutvikling og yrkestilpasning av de som skal lære.

2.2.1 ”Av erfaring blir man klok”

Appelbaum 1992, her sitert i Lien og Mjelde 1999, hevder følgende:

Learning by practice and experience by trial and error, and through action is the basis for true knowledge. Even in the pure world of ideas, one learns best when one acts, whether through the act and writhing or through the act of teaching.
(Lien og Mjelde 1999:46)

Læring i arbeidslivet er dermed knyttet til læring gjennom erfaring. Et gammelt kjent ordtak forteller oss at ”gjennom erfaring blir man klok”, men hvordan lærer man gjennom erfaring?

¹⁰ Professor på Institutt for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter

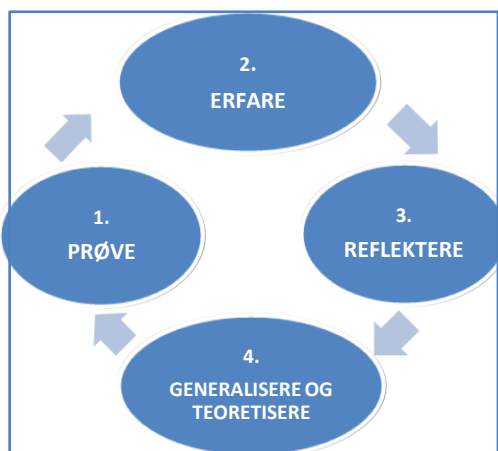
Erfaringslæring er en personlig læring, som innebærer at hele mennesket med tanker og følelser er involvert i læringsprosessen. Selv om det som stimulerer læringen kommer utenfra, så vil følelsene av å oppdage, å forstå, å utvikle og å mestre komme innenfra. Denne følelsen virker inn på adferden, holdningen og personligheten til den lærende. Det bare er bare den som lærer, som vet om læringen fyller hennes behov eller om læringen fører riktig vei, eller om følelsen kaster lys over gamle opplevelser. Det viktige med all erfaringslæring kan uttrykkes i ordet mening (Moxnes, 2000:52).

Dansken H. Salling Olesen, i Ødegård 2003, beskriver erfaringsforståelse slik:

Erfaring er den prosessen hvor vi mennesker, individuelt eller kollektivt, bevisst tilegner oss virkeligheten. Det er mangfold av erfaringer, men de må forstås som delprodukter i denne prosessen. Erfaring er en subjektiv prosess sett ut fra den som erfarer, men – det er også en kollektiv prosess fordi vi som enkeltindivider erfarer gjennom en sosialt strukturert bevissthet. Det handler om en aktivt skapende prosess der vi ikke bare ser, men også bearbeider erfaringene. (Ødegård, 2003:64)

Betydningen av refleksjon har vært kjent lenge. Et poeng er derfor å styrke refleksjonsprosessen i praktiske studier. I 1933 skrev Dewey, her sitert i Bjercknes og Bjørk:

”Refleksjon er en prosess hvor en skaper og klargjør meningen med erfaringen i egne termer i forhold til egen forståelse. Utkomme av denne prosessen er et forandret begrepsmessig perspektiv.”
(Bjercknes og Bjørk, 1994:166)



Figur 2 Kolbs modell

I forhold til Schön (2001) skal elevene reflektere i og over handling. Forståelse over handling fører fram til ny forståelse og han skriver at vår viten ligger i vår handling. Vi utvikler ny kunnskap og øker vår kompetanse gjennom å reflektere over og analysere de erfaringene vi gjør (Schön, 2001;Tveiten, 1998:12; Ekelund, 2005:23). Det finnes en kjent modell laget av Kolb som illustrerer dette (Bjørndal, 2002:23).

Erfaringslæring betyr at vi må bearbeide våre erfaringer ut i fra handlingene våre, for å lære. Dersom elevene tar utgangspunkt i konkrete erfaringer fra praksis og gjør situasjonene tilgjengelig for refleksjon og analyse, vil elevene og lærlingene kunne knytte teoretiske kunnskaper fra skolen til handlingene (Ekelund, 2005, Lien og Mjelde 1999). Det er i dag vanlig at elevene beskriver hva de gjør i praksis, at de deretter vurderer hvorfor de gjorde som de gjorde og om de kunne gjort noe bedre, annerledes. Refleksjon er da systematisk vurdering av ”hvordan og hvorfor” i forhold til deres yrkespraksis.

Refleksjon eller metalæring er sentralt, både for elever og lærlinger. Det ikke nok at elevene kan reflektere, eller at de får tid til å reflektere. Det er viktig at elevene har noe å reflektere ”med”, noe som kan være en form for kunnskap, som de har lært seg på skolen (Bottorp og Jørgensen, 2006:179). Faglig refleksjon er viktig både for læring og for faglig utvikling nå og senere i livet (Dolven og Pedersen, 2006:125) Refleksjon kan derfor være et av verktøyene vi kan trene elevene til i skolen som kan binde sammen og lage sammenheng i den lærendes livslange opplæring i yrkeslivet, ikke bare i læretiden.

Når en lærling får en lære plass, eller en elev får tildelt en praksis plass, går de som nybegynnere inn i et system som kan sees på som et faglig og sosialt praksisfellesskap (Andersen, 2003). Begrepet ”praksisfellesskap”, er hentet fra Lave og Wenger og brukes når den som skal lære, deltar og lærer i et praksisfelt, som er naturlig for elevens opplæring (Ødegård, 2003). Fellesskapet består av deltagere med ulike funksjoner og oppgaver. De erfarne i fellesskapet behersker et sett av kompetanser. Ofte er det slik at de mest erfarne blir å betrakte som mestere i forhold til de nye (Andersen, 2003).

2.2.2 ”En læresvenn blir mester litt etter litt”

Nyere forskning viser at en tradisjonell mesterlæremodell fremdeles står sterkt i fagopplæringen (Høst, 2008). Nielsen og Kvale (1999) definerer mesterlære på følgende måte:

”Læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom.” (Nielsen og Kvale, 1999:243)

Praksis er ikke noe man kan lære om, det er noe man lærer gjennom. Tilegnelse av faglig identitet foregår ved trinnvis innlæring i fagets mange ferdigheter og er avgjørende for at den som lærer skal føle fagidentitet. Læringen foregår gjennom handling, den lærende observerer

og imiterer det arbeidet som mesteren eller andre fagarbeidere utfører. Opplæringen evalueres gjennom praksis ved å kontinuerlig prøve ut ferdigheter og motta tilbakemeldinger. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en formell prøve for å få fagbrev (Nielsen og Kvale, 1999).

Det er ikke bare utvikling av spesifikke yrkesrelaterte ferdigheter som er læringens mål. Sosialisering er også en del av opplæringen og fellesskapets atferdsmønstre, regler, verdier og holdninger blir sentrale (Andersen, 2003). ”Mesterlære” handler også om å tilegne seg en yrkesidentitet. Innlæringen av ferdighetene som yrket krever er skritt på veien til å beherske yrket og er derfor avgjørende for å tilegne seg yrkesidentiteten (Nielsen og Kvale, 1999).

I ”mesterlære” gjør eleven/lærlingen noe sammen med en ”ekspert” på en slik måte at eleven/lærlingen etter hvert gradvis mestrer mer og mer kompliserte deler av oppgaven. Til slutt trenger ikke eleven/lærlingen ”ekspertens” hjelp (Mjelde, 2001:35). Mesterlære er uten formell undervisning. I mesterlæren er det en kompleks og varierende struktur, der det finnes muligheter for å observere og imitere det arbeidet mesteren, andre fagarbeidere eller andre lærlinger utfører. (Nielsen og Kvale, 1999) Brødrene Hubert og Stuart Dreyfus har laget en modell, for hvordan man lærer ferdigheter gjennom å beskrive trinnene for hvordan en utvikler kompetansen.

- **Stadium 1: Novisen**

Nybegynneren lærer seg grunnleggende regler. Noviser handler ut fra konkrete oppgaver.

- **Stadium 2: Viderekommen begynner**

En viderekommen begynner orienterer seg lettere mot en hel situasjon

- **Stadium 3: Kompetanse**

En kompetent person kan gjøre faglige prioriteringer og kan arbeide problemløsende.

- **Stadium 4: Dyktighet**

En som er dyktig ser hva som er viktig i helheten.

- **Stadium 5: Ekspertise**

Ekspertene vet ikke bare hva som må gjøres, de vet også hvordan det må gjøres, fordi de har et stort repertoar bygget av tidligere erfaringer (Nielsen og Kvale, 1999).

Instruktøren i lærebedriften er ”mester”, en viktig rollemodell for lærlingen fordi han arbeider i nærheten av lærlingen. Instruktøren må slippe lærlingen til arbeidsoppgavene under oppsyn, la den lærende få mulighet til å gjøre erfaringer, slik at lærlingen etter hvert oppnår selvstendighet i forhold til arbeidsoppgavene og kan bli ”ekspert”.

Mesterlæren har vært kritisert for å være konserverende, fordi den kan fremme en mekanisk, produktiv læring uten selvstendig refleksjon og tenkning. Denne kritikk kan synes meningsløs, fordi det er vanskelig å tenke seg at slik opplæring skjer, uten at den som er i opplæring kognitivt kobler det nye som læres, opp mot sin egen praksisteori (Andersen, 2003).

Mine erfaringer, med utplassering av elever, er at de vurderer det de er med på, mot sine tidligere kunnskaper. Ofte er hendelser i praksis som overrasker dem, som de reflekterer over og skriver refleksjonslogg til læreren sin om.

2.3 Helhet og sammenheng i opplæringen

Å skape helhet og sammenheng i opplæringen er et nasjonalt mål, slått fast i Opplæringsloven, NOU (2002:10) og formålet i læreplanene, som gjelder for hele opplæringen.

Dette betyr at opplæringen må henge godt sammen på alle nivåer i utdanningen. Det må være sammenheng i både innhold og læringsprosess. Opplæringen må være forankret i det framtidige yrket, den lærende utdanner seg til (Nilsen og Haaland Sund, 2008:26).

”Programfagene utgjør en helhet, og opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær. I opplæringen skal det legges til rette for varierte arbeidsoppgaver som kan bidra til å fremme kreativitet og helhetlig kompetanse, som er anvendelig i helse- og sosialsektoren.”

(utdrag fra formålet i læreplanene for Vg2 og Vg3 Helsearbeiderfag)

Dette handler om helhet, sammenheng og relevans i opplæringen. Er det slik at dette er stikkord for hvordan opplæringen foregår i dag?

2.3.1 ”Idealiser kontra realiteter”? / læreprosesser i skole og arbeidsliv

Læreprosesser i skole er annerledes enn læreprosesser i arbeidslivet. På skolen handler det om tenkte situasjoner og ikke om det virkelige liv. Men hvordan kan vi få det vi driver med på skolen til å passe til det virkelige liv?

Læreprosesser i skole og arbeidsliv handler om å utvikle ulike kunnskaper. Teoretisk og praktisk kunnskap læres på forskjellige vis og har forskjellige kjennetegn. Når forholdet mellom praksis og teori er på banen blir det ofte brukt ord som ”gap”. Det vil si opplevelsen av at det er et gap mellom den teoretiske kunnskap man har ervervet seg *om* yrket, og det man lærer gjennom praktisk utprøving og utøvelse *i* yrket (SINTEF, 2009).

”Idealene kontra realiteter” er et annet uttrykk for forskjellene i opplæring i skole kontra bedrift. Årsakene til at opplæringsarenaene framstilles som motsetninger er flere. Verdiforskjeller mellom praksis og utdanning er en av forklaringene. Fremtredende momenter i skolens idégrunnlag er helhetssyn på mennesket og humanistiske verdier, mens i det praktiske felt går effektivitet og økonomiske prioriteringer, på bekostning av en helhetlig tilnærming til menneskene. En annen forklaring er at skole og praksisfeltet stiller forskjellige krav til yrkesutøverens kompetanse. Skolen skal da være mer opptatt av hva som bør gjøres i praksis, i motsetning til praksisfeltet som er opptatt av hva som må eller kan gjøres (Bjerknes og Bjørk, 1994:36; Svejgaard og Söderberg, 2000).

Den typiske læresituasjonen i skolen består av én lærer og mange elever. I lærebedriften er det ofte bare én lærling, som arbeider sammen med en gruppe av fagarbeidere og andre ansatte (U.dir, 2006). Læringen som foregår i en lærebedrift, skiller seg også fra den skolebaserte læringen fordi lærlingen deltar i et praksisfellesskap som ikke har opplæring, men produksjon som kjerneområde. Praksisbaserte læringsformer skiller seg fra skolebasert læring ved at læring kan foregå uten formell, direkte undervisning. Hvilke arbeidsoppgaver lærlingen får og hvem han eller hun samarbeider med kan i stor grad påvirke kvaliteten på opplæringen (Hagen, 2005:9).

I skoleundervisning avskilt fra praksis, vil lærerne kunne formidle den delen av kunnskapen som kan verbaliseres. Den tause kunnskapen, som først og fremst tilegnes gjennom å praktisere yrket, kan vanskelig tilegnes i skole, fordi slik kunnskap må tilegnes ved å gjøre egne erfaringer. Å bare lære gjennom praksis, kan være konserverende, elevene overtar bare kunnskapen uten at den blir gjort til gjenstand for analyse og refleksjon. Dette siste kan være en aktiv barriere mot fornyelse og nytenkning av praksis (Andersen, 2003).

De ressurser som er til stede for læring i arbeidslivet, kan det være vanskelig eller uhensiktsmessig å overføre til skolen. Læring gjennom å arbeide er en viktig mulighet for å tilegne seg et fag. Nielsen og Kvale (2003) skriver i sin bok ”Praktikkens læringslandskap” at istedenfor å akademisere faglige utdannelser, bør man undersøke og bruke læringsressursene som finnes på arbeidsplassene. De mener også at istedenfor å spørre hvordan man får størst mulig sammenheng mellom skole og praksis, bør man undersøke hvilken type kompetanse som best tilegnes på skolebenken og hvilken kompetanse som best læres i praksis. Læreplan for helsearbeiderfag viser en slik tenkning. Vg2 i skole har teoretiske kompetansemål, mens yrkesutøvelsen ligger i kompetansemålene for Vg3.

2.3.2 Transformasjon, en nødvendighet for å sikre bruksverdi av opplæringen?

Når det skal skje læring i et samspill mellom to forskjellige opplæringsarenaer, skole og bedrift, oppstår det spørsmål om hvordan sammenhengen skal etableres, ikke bare i praksis, men også inne i hodet på den lærende (Illeris, 2004).

Teori fra undervisningen i skolen blir ofte oppfattet som noe annet enn praksis, som noe isolert og abstrakt. Dette forsterker problemet med å kunne overføre det man lærer i skolen til å bruke det innlærte i arbeidslivet. Et av de klassiske læringsteoretiske problemområdene mellom skole og arbeidsliv er derfor det såkalte ”transfer-problemet”. Det handler om hvordan elever kan overføre og bruke det de har lært i en situasjon til en annen situasjon, for eksempel det elevene har lært i en skolesituasjon til en aktuell situasjon på arbeidsplassen. Problemet kan elimineres ved å få eleven til å oppleve skole og praksisaktivitetene som en helhet (Illeris, 2004; Svejgaard og Söderberg, 2000; Bottrup og Jørgensen, 2004).

Det er viktig å ta hensyn til overførings- problematikken under hele utdanningsløpet. Tenkningen bak det er at dersom det kan etableres tett sammenheng mellom elevenes praksiserfaringer og læringen som foregår i skolen, så vil elevene oppleve større praksisnærhet og det blir lettere for elevene å omsette læring til ny eller endret praksis. Sammenhengen trenger ikke bety at de to læringsarenaene skal ligne hverandre så mye som mulig, men at læringsaktivitetene på begge steder skal gi mening og sees som en hel integrert læreprosess. Transformasjonen blir på denne måten både et mål og middel i praksisnær kunnskapsutvikling (Bottrup, 2005). Dette er nært opp til det Kunnskapsløftet legger opp til (St.meld.nr 30).

Transformasjon er enklere når læringssituasjon og anvendelsessituasjon er den samme, slik den er i arbeidslivet. Læring på arbeidsplassen er også mer demokratisk, i og med at de berørte selv kan være med å bestemme hva som skal foregå og hvordan.

Illeris foreslår at man forsøker å etterligne virkeligheten i skolen, for eksempel gjennom simuleringer, rollespill, klinikk, at vi ”imiterer” virkelighet. Det er viktig at elevene forstår det de har lært, fordi forståelse er en forutsetning for transfer. Hvordan kan vi lærere øke denne forståelsen? Sammenhengen mellom deltagerens praksiserfaringer og innholdet i undervisningen bør økes for å få det til (Illeris, 2004).

Det man lærer må gjennom en form for transformasjon før det kan bli en del av personens identitet, beredskap, praksis og fungere i en ny kontekst. Derfor er det viktig å være klar over forskjellige faktorer som har innflytelse på om og hvordan denne transformasjon foregår. Faktorer som har betydning er læringssituasjon, deltager, innhold, bruk av det lærte og situasjonen det skal brukes i (ibid).

Forskning, som Dalin (1994) viser til, har vist at svært lite av det vi har lært i skolen kan brukes direkte i våre liv. Forskningen viser, at personer som har mye utdanning, ikke bruker det generelle de lærte på skolen, men var bedre enn andre til å utvikle brukbare metoder som kan hjelpe dem å løse problemer man står ovenfor. Skolen kan gi elevene ”kart” som de kan navigere etter. Skolens hovedoppgave blir da å lære elevene å tenke, fagene blir basis, som våre mentale kart (Dalin, 1994:128).

Brødrene Dreyfuss teorier (se 2.2.2) kan brukes til å klargjøre hvordan overføring fra skole til praksis endrer seg parallelt med elevens utdanning. I starten har eleven, som novise, behov for å støtte seg til kunnskap eller regler, som ikke er kontekstbundne. Dette kan skolen bidra med. Senere kan skolens funksjon forandre seg, etter hvert som eleven nærmer seg ekspertnivået. Eleven har da brukt for å reflektere over sine handlinger. Forskjell mellom ukjente og kjente situasjoner (i praksisfellesskapet) blir sentralt ved sammenheng mellom handlinger i praksis og transfer fra skole til praksis. Analyser av læring i yrkesopplæringen, viser at elevene søker tilbake til regler og teori når de reflekterer i forbindelse med en arbeidsoppgave (Bottrup og Jørgensen, 2004). Å gi elevene ”verktøy” de kan bruke i praksis, må være det sentrale i skoleundervisningen (Dalin, 1994). Verktøy kan være ”knagger” de kan henge kunnskapen på.

2.4 Oppsummering

Helsefagarbeiderutdanningen foregår på to forskjellige læringsarenaer som har ulike kvaliteter. To år i skole etterfølges av to år i bedrift. I skolen skal elevene få kompetanse som skal være grunnleggende og overførbare til fagets senere yrkesutøvelse. Innholdet i undervisningen handler om å oppfylle kompetansemål i læreplanen, men innholdet er ikke nødvendigvis relevant for yrkesutøvelsen. Undervisningen foregår i grupper i klasserom, men elevene er ute i praksis i faget ”PTF” (se pkt 4.2).

Opplæring i bedrift foregår som lærlingordning. I læretiden skal lærlingen være på arbeidsplasser som sikrer at han når kompetansemålene. Læretiden ender med en fagprøve. Godkjente lærebedrifter har faglig leder og instruktører, som fungerer som veiledere for lærlingen. Instruktørene har ofte tilbud om veilederkurs i regi av fylkeskommunen.

To opplæringsarenaer skal utgjøre en helhet i opplæringen. Hvordan skal læreprosessene i en helhetlig opplæring foregå og hva betyr det for opplæringen?

Læreprosessene i en helhetlig opplæring bygger på et konstruktivistisk kunnskapssyn. Læring foregår situert, i praksisfellesskap hvor den lærende tar med seg ”noe” han bruker i en annen sammenheng. Det som skal brukes i en annen sammenheng må transformeres, slik at det får bruksverdi i andre situasjoner. Transformasjon kan være en utfordring som kan løses ved å få de lærende til å oppleve skole og praksisfelt som en helhet.

Læring av yrkesfag foregår ved erfaringslæring og mesterlære. Refleksjon er nyttig for å lære og for å knytte teori og praksis. I yrkeslivet går den lærende fra å være ”novise” til å bli ”ekspert” ved hjelp av refleksjon.

Arbeid i konkrete arbeidssituasjoner på arbeidsplassen må bearbeides og reflekteres teoretisk i en eller annen grad, for å føre til læring. På samme måte gir teoretisk kunnskap og refleksjoner, slik det er i skolen, også begrenset læring, hvis ikke det ses i sammenheng med yrkesutøvelsen. Å legge til rette for læreprosesser som utvikler helhetlig kompetanse, handler derfor om å forbinde forskjellige former for læring, for å oppnå helhetlig kompetanse.

Helhet i opplæringen er sentralt i læreplanverk og opplæringslov. Men hva skal til for at opplæringen oppleves som helhetlig? Svaret må være sammenheng og relevans. Å øke sammenhengen mellom det man lærer på skolen med praksis og å få til transformasjon blir en

sentral utfordring for opplæringen fordi skolelæring må kunne omsettes til praktisk bruk, for å ha bruksverdi.

3 Helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse

Målet med yrkesopplæring er å utdanne kompetente yrkesutøvere. Derfor er det viktig å finne ut hva kompetanse er og hvilke kompetansekrav som er beskrevet i forhold til helsefagarbeiderne. Dette er en ny utdanning, av en ny yrkesgruppe, derfor er beskrivelser av deres kompetanse interessant.

Kunnskapsløftet poengterer at kompetansen som både elever og fagarbeiderne sitter igjen med, skal være tilpasset et samfunn og et arbeidsliv i endring og må i større grad ses som en kompetanseplattform for livslang læring (St.meld.nr 30).

I dette kapitlet vil jeg belyse kompetansebegrepet. I prosjektets problemstilling kommer det fram at helhetlig yrkeskompetanse er målet for opplæringen av helsefagarbeidere. Hva er det som ligger i denne yrkeskompetansen og hva skal til for at kompetansen oppleves som helhetlig?

3.1 Kompetansebegrepet

Det å være kompetent betyr at man har de nødvendige kvalifikasjonene som trengs for å kunne utføre bestemte oppgaver, fylle en stilling eller kunne uttale seg om bestemte forhold. Når man er kompetent har man i kraft av sin stilling myndighet eller rett til å gjøre noe. Kompetansebegrepet er kontekstuel. Begrepet gir bare mening i en bestemt sammenheng, i forhold til noe, en yrkesrolle eller en funksjon. (Nielsen og Kvale, 1999:241; Skau, 2002:58; NOU, 2003:16; Johnsen, 2006 og St.meld.nr 30).

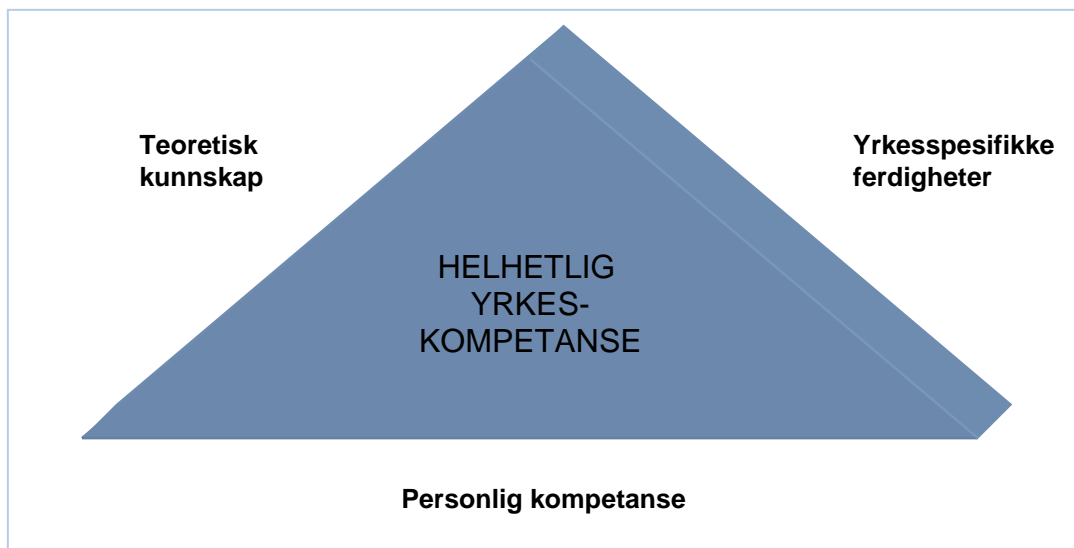
Illeris (2004:143) hevder at kompetansen inneholder yrkesutøverens totale og relevante forutsetninger for å praktisere yrket faglig forsvarlig. For ham er kompetansebegrepet et levende uttrykk for et ønsket resultat av en helhetsorientert læring.

For å belyse begrepet kan det være hensiktsmessig å dele begrepet opp i ulike aspekter.

Det skilles ofte mellom formell kompetanse (utdanning) og realkompetanse, som er det en person kan, uavhengig av hvor og hvordan han har lært det (Johnsen, 2006). I videregående skole er det den formelle kompetansen som gjelder, man får dokumentasjon på oppnådd kompetanse gjennom et vitnemål. Et vitnemål forteller om i hvilken grad vedkommende

oppfyller bestemte krav, fastsatt i læreplanen for faget. I yrkeslivet forholder man seg også til realkompetanse. Praksiserfaring kan gi slik kompetanse.

Kompetansebegrepet kan deles videre i andre aspekter. Greta Marie Skau (2002) har laget en modell som viser hva ”samlet profesjonell kompetanse” består av. Jeg ser på hennes modell/kompetansetrekant, som et uttrykk for den helhetlige kompetansen jeg er ute etter. Jeg har derfor modifisert hennes modell ved å bytte begrepene ”samlet profesjonell kompetanse” med ”helhetlig yrkeskompetanse”.



Figur 3 Modell fritt etter Skau

Ut fra denne figuren kan en se at aspektene er tre ulike sider ved den helhetlige kompetansen som er avhengige av hverandre. De tre aspektene utgjør en helhet, fordi alle tre kommer til uttrykk samtidig i alle yrkesrelaterte handlinger. Aspektene framkommer med forskjellig tyngde i forskjellige yrkessituasjoner (Skau, 2002).

Illeris (2004:143) hevder at det ikke bare handler om å beherske et faglig område, men også om å kunne anvende denne kunnskapen i forhold til de krav situasjonen stiller. Kunnskaper er først komplette når de både inkluderer å vite, kunne gjøre og ville gjøre (Befring, 1997). Et eksempel på dette er at det er stor forskjell på å vite hvordan du skal stelle en pasient, og det å kunne gjøre det. I tillegg er det nødvendig å ha de rette innstillingene til oppgaven, for at kunnskapen blir helhetlig.

Teoretisk kunnskap er faktakunnskaper og allmenn forskningsbasert viten. Teoretisk kunnskap er kunnskaper om det våre fag rommer og relevante kunnskaper for utøvelsen av faget (Skau, 2002). Teoretisk kunnskap beskrives ofte også som påstandskunnskap, kunnskap som er upersonlig og objektiv. Denne kunnskapsformen er knyttet til positivismen¹¹ og naturvitenskapen, fordi denne kunnskapsformen betraktes som observerbar, målbar og objektiv (Aadland, 1997:67).

I forhold til helsefagarbeiderne vil det være kunnskaper om helse og samhandling. Begreper, teorier og modeller innenfor helse, helsesvikt og helsefremming hører hjemme her. Teoretiske kunnskaper brukes til å begrunne praksishandlingene.

Den amerikanske sykepleieprofessoren, Patricia Benner, skiller mellom to former for kunnskap, mellom å ”vite at” og å ”vite hvordan”. Elever vet for eksempel *at* de i skal behandle pasientene med respekt. Men *hvordan* viser de dette i praksis? (Ekelund, 2005:22).

For Benner er teoretisk kunnskap objektive prinsipper og regler som hjelper uerfarne helsearbeidere til å tolke og handle i situasjoner. Kunnskapen finnes allerede i praksis, men teoriene forsøker å formidle denne kunnskapen, på en objektiv måte, slik at uerfarne personer skal kunne få noe forståelse av komplekse situasjoner (ibid).

Yrkesspesifikke ferdigheter er de praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til utøvelsen av yrket. Yrkesutøvere med gode yrkesspesifikke ferdigheter betegnes gjerne som gode praktikere (Skau, 2002:60).

Dette handler om ”å kunne gjøre” noe. Håndverksprofesjoner bygger tradisjonelt på dette kompetanseområdet. Innenfor helsevesenet er det allment kjent, at det jobber mange ufaglærte. Ufaglærte blir opplært i yrkesspesifikke ferdigheter, som dominerer deres kompetanse, framfor teoretisk kompetanse. Man vet hvordan man skal utføre oppgavene, men kan ikke begrunne sine handlinger.

For helsefagarbeiderne vil prosedyrer og utførelse innenfor personlig hygiene og pleie, kjenne igjen symptomer på sykdom, kommunikasjonsteknikker, tilrettelegging av måltider og lignende yrkeshandlinger, være forankret i yrkesspesifikke ferdigheter.

¹¹ En filosofisk retning som bygger på naturvitenskap, grunnlagt på objektive, kvantifiserbare data (Kvale2007: 26).

Personlig kompetanse er viktig, spesielt i yrker i helsesektoren, hvor det er mye samhandling mellom mennesker. Fordi man bruker seg selv i yrkesutøvelsen, blir det vanskelig å skille mellom yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2002).

Personlig kompetanse vil også bety at personen kan/vil bruke teoretisk kunnskap eller yrkesspesifikke ferdigheter viktig (Befring, 1997). Personlig kompetanse vil derfor også romme handlingskompetansen.

Handlingskompetansen sier noe om personens ”evne til å utføre oppgaver og løse problemer i gitte situasjoner – alene eller sammen med andre” (Johnsen, 2006). Dette er knyttet til våre verdier og holdninger. I forhold til helsefagarbeidere vil empati, forståelse, personlig modenhet, egnethet, vårt menneskesyn og lignende egenskaper, ligge i den personlige kompetansen. I følge Illeris (2004) inngår personens vurderinger og holdninger, ved å bruke en betydelig del av sine personlige forutsetninger, i den personlige kompetansen.

Følelsesmessig innlevelse og vurderinger gjør yrkesutøvelsen varsom, nær og ekte. Fordi yrkeskunnskap er personlig kunnskap, innebærer det innlevelse i kunnskapen. Utøveren står ikke utenfor, men er selv med i det som foregår. Helsefagarbeiderne må våge å kjenne på egne følelser og møte andres følelser i mellommenneskelige relasjoner (Grendstad, 1995; Støten, 2005:28).

Relasjonell kunnskap er nødvendig for å forholde seg til andre mennesker. Å forstå og bli forstått er nødvendig. Evne til å kunne lytte, sanse andres følelser, registrere inntrykk og besvare signaler er deler av mellommenneskelig kommunikasjon. Denne kunnskapsformen er viktig for helsefagarbeiderne, fordi de må utvikle en varhet for andre menneskers uttrykksformer og bruke seg selv i møtet med andre mennesker (Aadland, 1997; Støten, 2005; Skau 2002:61).

Innenfor personlig kompetanse vil jeg legge det som beskrives som fortrolighetskunnskap. Det er kunnskap som erverves gjennom å ”bruke” den gjenstanden eller fenomenet som er opphavet til kunnskapen. Fortrolighetskunnskap er derfor bare tilgjengelig gjennom ”førstehåndserfaring” og kan ikke formidles til andre, slik som annen kompetanse. Fortrolighetskunnskap betyr at vi ikke bare kan utføre oppgaver på bakgrunn av hva vi vet og

kan, men også at vi er fortrolige med ”tause” forutsetninger og erfaringer som styrer våre handlinger (Bjerknes og Bjørk, 1994:121).

Michael Polany lanserte begrepet ”*taus kunnskap*” i 1958. Begrepet gir et relevant uttrykk for å se hvordan mennesket blir formet av og i en kultur, uten at dette foregår ved læring basert på ord og formelle strukturer. Taus kunnskap viser til det inneforståtte. Det er noe man bare vet, gjør eller kan, handlinger det er vanskelig å sette ord på (Befring, 1997; Askerøi og Eikeland red., 2006; Ekelund, 2005).

Innenfor pleie- og omsorgssektoren er mye av kunnskapen taus. For en helsefagarbeider kan for eksempel ”et klinisk blikk”, vanskelig artikuleres og ikke læres uten erfaring. Kunnskapen går ut på å se pasientens tilstand uten å kunne artikulere hva du legger vekt på.

Årsaken til at mye av denne kunnskapen blir ”taus”, kan forklares ved måten kunnskapene er ervervet på. Dette er gjennomgående praktiske yrkeserfaringer som er transformert til indre forestillinger hos personen, uten å bli artikulert. Slik kunnskap er personens personlige kunnskap, kunnskapen er konstruert av personen selv og på den måten blitt en del av utøverens personlighet og generelle kunnskapsbase. Erfarne yrkesutøvere som viser seg å ha inngående kunnskap og viten om yrkessituasjonen, kan ha problemer med å formidle kunnskapen videre, artikulert (Andersen, 2003). Dette kan være interessant å merke seg, i forhold til instruktørene i fagopplæringen.

3.2 Hvilken kompetanse skal helsefagarbeideren ha?

Helsepersonellovens § 4 inneholder krav om faglig forsvarlighet. Helsepersonell skal utføre sitt arbeid i samsvar med de krav til faglig forsvarlighet og omsorgsfull hjelp som kan forventes ut fra helsepersonellens kvalifikasjoner, arbeidets karakter og situasjonen for øvrig. Hvordan beskrives disse kravene? Hvordan kan opplæringen imøtegå dette overordnede kompetansekravet?

”Tilbudsstrukturen, læreplaner og kompetanseplattformer er redskaper for å styre innhold og struktur i fag- og yrkesopplæringen. Utforming og utvikling av disse styringsredskapene står derfor sentralt i det formelle partssamarbeidet, og vies stor oppmerksomhet, både politisk og i samfunnsdebatten.”
(Udir, 2006:26)

Sentrale arbeidsoppgaver og aktuelle arbeidsplasser for yrkesgruppa er definert i Kompetanseplattformen. At aktuelle arbeidsplasser er med er viktig, fordi kompetansen er knyttet til, hvor kompetansen skal brukes (se pkt 3.1.1).

Alle fagspesifikke læreplanene i Kunnskapsløftet inneholder ”kompetansemål”. Kompetansemålene dreier seg om hva elevene skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget.

Hensikten med at kompetansemål og kompetanseplattformer ble innført med Kunnskapsløftet, var å øke fokus på hvilken kompetanse opplæringen skal føre til, for den enkelte. Dette skal øke oppmerksomheten både på den lærende og på resultatet av opplæringen. Tidligere brukte man begrepet ”sluttkompetanse”, som et mer statisk begrep på opplæringsmålene. Begrepsbruken i Kunnskapsløftet understreker at et fagbrev ikke er en endestasjon, men en etappe på en livslang læringsvei (St.meld.nr.30).

3.2.1 Kompetanse ut fra kompetanseplattformen

En kompetanseplattform beskriver hva som er det daglige arbeidet i faget, arbeidsområder, fordypningsområder og krav til kunnskaper og ferdigheter (Kompetanseplattformen; NOU, 2008:18). Man kan merke seg at personlig egnethet er poengtert i forhold til yrkesutøvelsen.

Helsefagarbeideren utfører praktisk pleie, omsorg og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Helsefagarbeideren utøver sitt fag med utgangspunkt i pasientens/brukerens forutsetninger, med sikte på å bedre livskvaliteten og funksjonsnivået for den enkelte[...]

Det er viktig med personlig egnethet i forhold til yrkesutøvelsen. (Kompetanseplattformens første side)

I Kompetanseplattformen blir helsefagarbeiderne fremhevet, som den gruppa av helsepersonell, som har den helhetlige omsorgsfunksjon overfor brukerne. Helsefagarbeiderne arbeider nærmest brukerne, og er den yrkesgruppa som der og da, må avgjøre om brukeren trenger annet helsepersonell med mer spesiell kompetanse.

Kompetanseplattformene danner grunnlaget for utarbeiding av læreplanene. Utover dette har de ikke en juridisk eller offisiell status (NOU, 2008:18).

3.2.2 Kompetanse ut fra læreplanen

Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanene forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessig gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling. (Hovdenak, i Engelsen 2008:25)

Læreplanen for helsearbeiderfag, er gjennomgående for både Vg1, Vg2 og Vg3. Alle tre læreplanene inneholder kompetansemål i de tre programfagene/hovedområdene ”Helsefremmende arbeid”, ”Kommunikasjon og samhandling” og ”Yrkesutøvelse”.

”Helsefremmende arbeid” handler om hva levevaner betyr for å forebygge sykdom og fremme fysisk og psykisk helse. Det handler videre om pleie, omsorg og aktiviteter som fremmer mestring, helse, trivsel og livskvalitet.

”Kommunikasjon og samhandling” handler om hvordan kommunikasjon med mennesker kan fremme helse og sosial utvikling. Grunnleggende verdier og empati inngår.

”Yrkesutøvelse” handler om planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av eget arbeid. Relevant regelverk, yrkesetiske retningslinjer, helsefagarbeiderens rolle og ansvar i samarbeid med andre yrkesgrupper, står sentralt.

Læreplanen understreker at et godt samspill mellom skolen, arbeids- og næringsliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær (Prinsipper for opplæringen; NOU, 2008:18). Jeg ser det som spesielt viktig at skolen følger med i helsevesenets behov, og bruker det når man tilpasser innholdet i undervisningen til lokale planer.

Hovedområdene i læreplanen er rammer for hva som skal beherskes. Nivået på kompetansen styres gjennom bruk av kommandoord, verb, i læreplanen. Læreplanen er bygd opp slik at grunnleggende kunnskap, ofte i form av teoretisk kunnskap og grunnleggende yrkesspesifikke ferdigheter, skal innlæres på Vg1 Og Vg2 i skole. Læringsmålene uttrykkes i termer av læringsutbyttet. På Vg2 starter kompetansemålene ofte med ”gjøre rede for”, ”beskrive” og

”drøfte”, verb som beskriver mer skolestiske ferdigheter. På Vg3 starter ofte kompetansemålene med ”kunne utføre”, ”kunne planlegge”, ”kunne vurdere”, verb som uttrykker en mer sammensatt kompetanse i yrkesutøvelsen.

I tillegg til fagspesifikk læreplan, har Kunnskapsløftet en ”generell læreplan” som er et nasjonalt, overordnet styringsdokument, som er forankret i Opplæringsloven § 1-2. Den generelle læreplanen inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen, kompetanse som trengs for å klare seg i samfunnet. Å kunne samarbeide, å kunne arbeide effektivt og å være kreativ er deler av dette (Dolven, og Sund 2006:9). I innledningen til ”den generelle læreplanen” står det:

”[...]Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omplasseringer senere i livet.”

(Generell læreplan, side to)

Kunnskapsløftet har også innført ”Prinsippene for opplæringen”, som inkluderer ”læringsplakaten”. ”Læringsplakaten” inneholder ”budene”, som gjelder i Kunnskapsløftet (SINTEF¹², 2009).

3.2.3 Hva sier ”Omsorgsmeldingen” om behov for kompetanse fra helsefagarbeiderne?

Når situasjonen i helsevesenet forandrer seg, kan man anta at kompetansebehovet vil forandre seg parallelt, fordi kompetansebegrepet er kontekstuellt (se pkt 2.2.1).

Helsevesenets behov for helsetjenester er avhengig av rikets tilstand. Innbyggernes alderssammensetning, helsetilstand, regjeringens økonomiske prioriteringer og kommunenes organisering av helsetjenester påvirker behovet for helsetjenester. Flere brukere av helsetjenester, vil medføre behov for flere helsearbeidere og endre behovene for kompetanse fra helsepersonell (St.meld.nr.25).

Forandringer i vilkår for bedrifter, har alltid betydd forandringer i arbeidets utforming og i kravene til arbeidernes kompetanse. Forandringene skjer i alle bransjer men det er forskjell i

¹² I dag er SINTEF det fullstendige navnet. Med tidligere var SINTEFs fullstendige navn SINTEF - Stiftelsen for industriell og teknisk forskning ved Norges tekniske høyskole

hastigheten og tyngde i de forskjellige bransjer (Ullriksen m/fl, 1996:10). Eldrebølgen forandrer helsevesenet med en annen takt og forutsigbarhet, enn for eksempel finanskrisen i finansmarkedet, dette gir muligheter til forberedelser.

Regjeringen la vinteren 2007 fram ”Omsorgsmeldingen” ”Mestring, muligheter, mening” (St.meld.nr 25). Dette dokumentet er sentralt, fordi det skisserer helsevesenets behov for kompetanse og tjenester i årene framover mot 2015, men meldingen har et tidsperspektiv helt fram til 2050. I denne meldingen slår fast at ansatte i helsetjenesten er den grunnleggende ressursen i omsorgstjenesten. Kvaliteten på helsetjenestene er derfor avhengig av ansattes helhetlige kompetanse. Nye krav til helsevesenet vil forandre kompetansekravene til de som jobber i tjenesten. Hvilke nye krav er dette?

Demografiske endringer betyr at alderssammensetningen i befolkningen forandrer seg. Omsorgsmeldingen viser at antall eldre over 80 år, fordobles de neste 35 årene. Den sterkeste tilveksten av eldre skjer fra rundt 2020 (St.mld.nr 25:10). Framtidas brukere vil bestå av store generasjoner eldre, som alle vil kreve et mer mangfoldig tjenestetilbud. Dagens 30 – 50 åringer, vil sannsynlig, når de blir brukere av helsetjenestene om noen år, ikke godta kvaliteten på dagens tjenester. Eldrebølgen medfører at ansatte må ha kompetanse innen eldreomsorg. Kompetansen må kunne brukes til å ta vare på friske eldre, for å kunne beholde dem friske (helsefremming) i tillegg til å kunne ta vare på eldre med sykelige tilstander. Å ”bare” få dusje hver 14. dag for eksempel, vil antageligvis være uakseptabelt for oss, som har andre vaner. Dersom regjeringen ønsker at eldre skal bo hjemme så lenge som mulig, krever det andre helsetjenester, enn om regjeringen har bestemt seg for å øke sykehjemsutbygging.

Konsekvenser for helsevesenets behov for kompetanse, vil i første hånd være at det vil være behov for øke antallet ansatte i helsesektoren. Staten møter denne utfordringen med ”Kompetanseløftet 2015”, som er en strategiplan under Omsorgsmeldingen. Planen inneholder strategier om kapasitetsvekst og kompetanseheving og tiltak som har fokus på kommunale omsorgstjenester, som skal møte de langsiktige demografiske utfordringene (St. meld.nr. 25:72). Sikre rekruttering av Helsefagarbeidere er et av tiltakene. Fagskoler, med mulighet for videreutdanning for Helsefagarbeidere, i for eksempel eldre, psykiatri og demens er et annet område det satses på.

I Omsorgsmeldingen blir det lagt føringer for at **demensomsorgen skal styrkes**. Det står at demens bør settes øverst på omsorgstjenestenes prioriteringsliste. (St.mld.nr. 25:13) Dette vil medføre økte behov for kompetanse om demens fra helsefagarbeiderne. Hvordan skal man ta hensyn til det i opplæringsløpet av helsefagarbeidere?

Pasientene vil få flere og sammensatte diagnoser. Det betyr at brukerne av helsetjenester, ikke bare trenger hjelp på grunn av en sykdom eller funksjonshemming, men de har sammensatte årsaker til omsorgsbehovet. Mangfoldigheten stiller **krav til mer komplekse kunnskaper** fra helsepersonellet, for å mestre omsorgsbehovet.

Kompetansebehovet her vil være helsefagarbeidere som kan ivareta brukere med sammensatte behov. Dette krever deltagelse i tverrfaglig arbeid og en bred innsikt i helsevesenets oppgaver.

Kommunene vil i framtiden få ansvar for stadig **flere yngre brukere med omfattende hjelpebehov**. Medisinsk teknologi gjør at det utrolige er mulig. Pasienter med en respirator, som tidligere måtte være på sykehus for resten av livet, blir nå oftere flyttet til sykehjem eller i sitt hjem, med bistand fra hjemmesykepleie. Dette vil forandre behovet for helsetjenester lokalt og direkte, også for helsefagarbeidere. Det vil kreve at noen må tilegne seg spesialistkompetanse innen spesielle områder.

Omsorgsmeldingen setter **fokus på dagligliv, aktivitet, sosiale og kulturelle forhold**. Mat og måltider fremheves som en viktig del av omsorgstjenestens virksomhet, både på sykehjem og hjemmetjenesten. Dette er annerledes tenkning, enn jeg har opplevd i dagens helsevesen. De siste årene har ikke kommunalt ansatte fått lov å lage mat og bruke ”unødig” tid på måltider til brukerne av kommunaløkonomiske grunner. Oppvarming av utkjørt ferdigmat og ”Fjordland” har vært løsningen, på bekostning av det kulturelle som hører til, med både matlaging og måltidene.

Regjeringen vil også gjerne ha mer omsorg i omsorgsboligene. Omsorgsboliger har tidligere vært for lite hjelpetrengende eldre eller funksjonshemmede, uten heldøgns bemanning, nå skal omsorgsboligene bemannes. Yrkesgruppen som skal være best tilpasset dette, er helsefagarbeiderne (St.meld. nr. 25).

3.2.4 Hvilke konsekvenser har kompetanseplattform og omsorgsmeldingen for kompetansebehov og utdanning i forhold til helsefagarbeiderne?

Dersom helsevesenet definerer sine krav til kompetanse og skolen bruker helsevesenets behov som styrende for innholdet i undervisningen, kan dette bli et ”lim” mellom dem.

Kunnskapsløftet gir ikke føringer for hvordan kompetansemålene skal nås. Kunnskapsløftet innfører et prinsipp om lokalt metodevalg (Deichmann-Sørensen, 2007). Dette betyr at hvordan kompetansen skal oppnås, kan tilpasses lokalt ut fra muligheter og lokale behov. Kommunene kan ”skreddersy” sine lærlinger ut i fra læreplan, ved å tilpasse opplæringen etter læreplanen etter sine lokale behov.

Stillingsannonser viser at kompetansekravene har endret seg mye i løpet av de siste 10 årene. Kravene forskyver seg fra faglig kompetanse til mer allmenne kvalifikasjoner. Evne til å kunne kommunisere, kunne samarbeide, være innovativ, kunne bruke IKT – verktøy er ofte nevnt som etterspurt kompetanse (Ødegård, 2003:26-31). Skolen møter dette ved at det er innført ”grunnleggende ferdigheter”, som skal læres av alle i Kunnskapsløftet, ved at de er integrert i kompetansemålene (se 3.1.2).

Skolen gir grunnlag for nye yrker gjennom skolens utdanningssystem, men i tillegg må elevene innstille seg på at de må stadig forandre seg på den måten at de må skifte ut og forkaste kompetanse, innstillinger og holdninger gjennom en livslang læreprosess. Institutt for Fremtidforskning i København har forsket videre på dette. De fant at framtidssamfunnet trenger fleksible individer (Ødegård, 2003:26-31). Endringskompetanse er tatt med i kompetanseplattformen, som et sentralt område.

De elevene vi utdanner i dag må være fremtidsrettet og tilpasningsdyktige. Det betyr at opplæringen må ta høyde for å være tilpasset utfordringene man vet kommer (St.mld.nr. 25).

3.3 Oppsummering

For å beskrive helhetlig kompetanse har jeg tatt utgangspunkt i Skaugs (2002) kompetansetrekant. Modellen illustrerer at for at kompetansen skal være helhetlig, må tre aspekter av begrepet være tilstede, men med forskjellig tyngde.

Aspektene er **teoretisk kompetanse**, som ofte også omtales som påstandskunnskap, er kunnskaper om begreper, regler og prosedyrer. Teoretisk kunnskap blir fortsatt viktig fordi Omsorgsmeldingen varsler at omsorgsoppgavene blir mer og mer komplekse. Innenfor dette blir det behov for teoretisk kunnskap innenfor å fremme helse og gi omsorg ved helsesvikt.

Yrkesspesifikke ferdigheter er ferdigheter, teknikker og metoder knyttet til utøvelse av yrket. Yrkesspesifikke ferdigheter blir viktige fordi helsefagarbeiderfaget er et praktisk yrke. Omsorgsmeldingen gir føringer for at arbeidsoppgavene er mangfoldige, fra daglige gjøremål som personlig pleie og tilrettelegging av måltider til å delta i avanserte behandlingsopplegg.

Det siste aspektet er **personlig kompetanse** som er koblet til personens personlighet, holdninger og verdier. Personens "tause kunnskap" inngår også her. Personlig kompetanse er viktig fordi man bruker seg selv i yrkesutøvelsen (Skau, 2002:61).

Kompetansen er komplett eller helhetlig når kompetansen både inkluderer å vite (faglig kunnskaper), kunne gjøre (yrkesspesifikke ferdigheter) og ville gjøre (personlig kompetanse) (Befring, 1997; Skau, 2002).

Egnethet for yrket vil være en forutsetning for å lykkes i yrkesutøvelsen. Å kunne samarbeide og omgås andre er viktig fordi det gir muligheter for å gå inn i et sosialt system. Samarbeid gir trening i å ta hensyn til andre, kunne lytte, gi og ta imot, kunne inngå kompromiss og å kunne løse felles problemer mot felles mål (Søbstad og Henriksen, 1991:119).

Kompetansen helsefagarbeiderne skal ha, er beskrevet gjennom Kompetanseplattformen for helsefagarbeidere. Hvilken kompetanse de skal ha etter opplæring i skole og bedrift er beskrevet i læreplanene. Hvilken kompetanse helsevesenet trenger er beskrevet i Omsorgsmeldingen.

Det kreves en felles innsats for å kvalitetssikre opplæringen av helsefagarbeiderne. Hvordan kan skole og bedrift felles ta ansvar for at helsefagarbeiderne får den nødvendige kompetansen?

4 Samarbeid, utdanning og arbeid

”En god samarbeidspraksis kan bidra til at opplæring i skole og virksomheten oppleves som et sammenhengende og helhetlig opplæringsløp.” (SINTEF, 2009:29)

Under denne delen av oppgaven vil jeg presentere den samarbeidspraksis jeg har funnet presentert i litteraturen, som jeg mener kan bidra for å øke sammenhengen mellom utdanning og arbeid. Hvordan skal man få til sammenheng, helhet og relevans mellom de to opplæringsarenaene? Er det mulig å gi en helhetlig og relevant sammenheng mellom den opplæringen som foregår i skole og yrkesliv?

4.1 Sammenheng ved samarbeid?

Samarbeid med arbeidslivet er en forutsetning for å utnytte kompetansen i nærmiljøet.

”Samarbeid mellom virksomheter og skoler er ikke regulert i Opplæringsloven eller i forskriften, men Kunnskapsløftet legger opp til et forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv på alle nivåer i opplæringen.” (NOU, 2008:18)

Kunnskapsløftet legger opp til økt samarbeid innad i skolen, på tvers av skoler og mellom arbeidsliv og skole. Et fleksibelt samarbeid kan brukes for å utnytte hverandres kompetanse på best mulig måte (Einseth, 2007:17; NOU 2008:18). Alle ledd i opplæringen må ta hensyn til det forutgående eller etterfølgende ledd. Et kjent ordtak sier: ”Ingen kjede er sterkere enn det svakeste leddet”. Ingen utdanning er heller bedre enn det svakeste leddet i utdanningen. Derfor vil målet være å gjøre hverandre gode.

Kunnskapsløftet oppfordrer skolene til å bruke det lokale næringslivet som samarbeidspartnere fordi det ”*øker opplæringens kvalitet og relevans*” (St.meld.nr. 30:113, Prinsipper for opplæringen). Et helhetlig system for kvalitet i fagopplæringen vil forutsette at det finnes arenaer og systemer som ivaretar behovet for samarbeid og koordinering mellom partene (Hagen, 2005:10).

Avstanden mellom skole og arbeid blir kortere ved yrkesforankring. Opplæringen blir mer helhetlig og sammenhengende når kunnskapen blir meningsfull (Mjelde, 1997, Postholm, 2005). Det anbefales at arbeidslivet er aktivt involvert i alle deler av utdanningen. Bottrup

(2005) anbefaler at bedriftene kan sørge for at lærerne får kunnskap om yrkeslivet og at yrkeslivet kan påta seg et medansvar i form av et forpliktende samarbeide eller en partnerskapsavtale (se pkt 4.2) i alle opplæringsårene. Bedriftene kan også sørge for å ta i mot elevene/lærlingene, slik at de kan eksperimentere i praksis, ved å anvende og utvikle sin nye kunnskap (ibid).

Muligheter som kan ligge i utplassering og samarbeid med arbeidslivet, blir ikke tilstrekkelig utnyttet. Samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisveiledere eller opplæringsansvarlige er ofte dårlige. Ulike deltageres yrkes- og livserfaring blir i liten grad utnyttet i undervisningen. Skolene har ofte hatt teoriformidling som mål og satser på at overføring fra teori til praksisfeltet er mulig. Det har vært elevenes ansvar å få til denne overføringen (Støten, 2005; Haga og Sørensen, 2007). Nyere forskning av FAFO, understøtter at sammenhengen mellom lærestoffet fra skolen og hvordan det skal brukes i praksis er overlatt til elevene å oppdage (FAFO rapport, 2008).

Samarbeid kan være synonymt med ”å samordne”, men er også noe mer (Lauvås og Lauvås, 2004). Samarbeid omfatter felles innsats, fra flere, som involverer hensikten, innholdet, organiseringen og relasjonene i samhandlingen.

Samarbeid skaper muligheter gjennom at deltagerne har felles mål (Hartvigsen og Kversøy, 2008:21). Omsorgsmeldingen beskriver, at helsefagarbeidere kan bli mangelvare om få år. Helsevesenet kan ha en ekstra målsetting om å øke rekrutteringen av fagutdannede, til yrket.

Samarbeid mellom virksomheter og skoler er ikke regulert i Opplæringsloven eller i forskriften. Kunnskapsløftet legger likevel opp til et forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv på alle nivåer i opplæringen (NOU, 2008:18). Innholdet i samarbeidet kan variere. Jeg kommer med forslag til samarbeidsstrategier, i kapittel 6.

Samordning er en organisering av det hver deltager gjør, slik at alle tiltak er tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre. Ved å samordne tiltak håper man på å oppnå synergieffekter. Får man til synergi, vil den samlede effekten av tiltakene bli større enn summen av effekten av tiltakene, hver for seg (Lauvås og Lauvås, 2004: 53).

Samarbeid er en prosess der forholdet mellom samarbeidspartene stadig utvikler seg. I et samarbeid er og utvikles det relasjoner mellom deltagerne (ibid). I forhold til å lykkes med samarbeid må man være klar over at det finnes hindringer for samarbeid som må overvinnnes. Slike hindre er det mange av. Det kan være mangel på informasjon, uklar ansvarsfordeling, mangel på åpenhet, snakk i krokene, mangel på kjennskap til hverandres tenkemåte, mangel på tillit, unødvendige forsvarsholdninger og motstand mot forandringer (Berntsen, 1996:187) Kunnskap som forskjellige profesjoner tilegner seg gjennom utdanning og sosialisering til yrket, kan skape så store ulikheter i virkelighetsforståelse og tenkemåte at det kan medføre problemer i et samarbeid (Lauvås og Lauvås, 2004:128). De samarbeidspartnerne som rår over de sterkeste sanksjonsmidlene, har mest makt og innflytelse (ibid).

4.2 Samarbeidsformer som finnes i dag

Samarbeidet mellom skole og bedrift kan ha forskjellige former og være mer eller mindre tilstede. Den første evalueringen av Kunnskapsløftet, beskriver en situasjon hvor en bare fokuserer på opplæringen innen egen arena. De to læringsarenaene har i for liten grad vært villige til å bruke ressurser til å vektlegge helheten og sammenhengen mellom de to arenaene. Begge sider har begrenset innsikt i den andres situasjon (SINTEF, 2009). Tidligere forskning ved Hiak, har også vist at lærere og veiledere har liten kunnskap om hverandres opplæringsarenaer (Sigernes, 2006:4). Innsikt i hverandres verdener, ved samarbeid, mellom skole og bedrift, ville kunne medvirke til økt forståelse for hverandres virkelighet. Det blir sett på som viktig, å styrke sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene (Støten, 2005).

Kommunikasjon er en forutsetning for å få til en relasjon, et forpliktende samarbeide mellom skole og bedrift. Kommunikasjon dreier seg om å formidle felles forståelse av hverandres budskap og følelser. Partene trenger ikke bli enige med hverandre om alt mulig, men at man går inn for å formidle tydelige budskap for å forstå hverandres informasjon (Steen-Olsen, T. H. og H. V.Brataas (2003:33). Det er ikke nødvendigvis mer kommunikasjon som er løsningen for å skape samarbeid, men *andre former* for kommunikasjon. Kommunikasjonsprosessen i samarbeid har to hovedfunksjoner, som ikke er uavhengige av hverandre:

- Et faglig og arbeidsmessig aspekt som brukes for å virkeliggjøre målene. Det gjøres ved at man gir relevant informasjon til de personene man samarbeider med, slik at faglig kunnskap kan integreres og hensiktsmessige beslutninger kan treffes.
- Et relasjonelt aspekt som brukes for å få samarbeidspartene til å fungere som en sosial enhet ved å formidle tilpasning av partenes holdninger, normer og adferd.

Vi kommuniserer alltid på to plan, innhold og relasjon. Selv om vi snakker sammen *om* noe, inneholder alltid kommunikasjonen definering og omdefinering av relasjonen mellom partene. Dette handler om makt og grad av tillit. Fra tid til annen vil det kunne komme ”støy” i kommunikasjonen. Det kan oppstå misforståelser, det kan bli vanskelig å snakke sammen og kommunikasjonen kan gli over fra å handle om innholdet, til å dreie seg om relasjonene (Lauvås og Lauvås 2004:178-179). Dersom man er utrygg i et miljø, kan det igjen føre til at man ønsker å ”beskytte sitt revir” og forsvarer seg ifølge jantelovens: ”*Du skal ikke tro du er bedre enn oss. Du skal ikke tro du kan lære oss noe*” (Berntsen 1996:96).

I skole og bedrift brukes forskjellige begreper. En viktig utfordring er å videreutvikle felles begrepsbruk. Felles begrepsbruk bidrar til å skape helhet i fag- og yrkesopplæringen, og gjør det lettere for brukerne å forholde seg til systemet på alle nivåer (U.dir, 2006).

Flere skoler har etter hvert innkalt bedriftene til felles **informasjonsmøter**. Jeg har selv erfaring med dette gjennom de ti siste årene innen hjelpepleierutdannelsen. I de to årene jeg underviste på omsorgsfagarbeiderutdannelsen, der elevene skulle ut i læretid, var det ikke slike møter. Hensikten med informasjonsmøtene er å gi felles informasjon til våre samarbeidende bedrifter. Møter mellom opplæringsarenaene gir mulighet til for å motta og gi innspill til forbedringer. For å skape interesse for informasjonsmøtene la vi inn ”faglig påfyll” til våre veiledere. Hensikten med ”faglig påfyll” var tosidig. Det ene var å øke deres faglige kompetanse, som igjen kom våre elever til gode. Det andre var at veilederne selv, opplevde at de fikk noe igjen for å være veiledere.

Ved utplassering av elever til bedrift er det vanlig å sende skriftlige forespørsler om praksisplasser. I dag gjøres dette ofte via E-post. Som vedlegg til slike forespørsler ligger ofte med en skriftlig redegjøring om hensikten med utplasseringen. Ved positivt svar får bedriftene en ny henvendelse med navn på aktuelle elever. Skolen følger dette vanligvis opp

med telefoner når utplasseringsbehovet er mer konkret, med hvem som kommer, spørsmål om oppmøtetidspunkt osv. Samarbeidet mellom skole og bedrift er noen steder ikke mer enn dette.

”Prosjekt til fordypning” (“PTF”) ble innført med Kunnskapsløftet i den videregående skole. Faget har en forløper i ungdomsskolen, da heter faget ”programfag til valg”. Prosjekt til fordypning er et viktig fag, fordi faget utgjør mer enn 25 % av yrkesopplæringen i yrkesfag. Elevene er ute i gjennomsnitt en dag i uka (Einseth, 2007:17).

”PTF” bidrar til helhet i utdanningen ved at det er et samarbeid mellom skole og bedrift og bidrar dermed til relevans og sammenheng i fagene. Elevene arbeider under Vg1 og Vg2 med Vg3 mål de skal nå, når de er ferdige etter to år i bedrift. På denne måten knyttes skole og bedrift sammen og elevene får et realistisk innblikk i sitt framtidige yrke (Bjarkøy,U.,I. Sjetne, et. al. 2008).

”Prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå.....”
(læreplan for ”PTF”)

Det er flere formål med faget som trekkes spesielt fram. For det første får elevene arbeide med realistiske og virkelighetsnære arbeidsoppgaver fra yrkene. På denne måten blir elevene kjent med yrket. For det andre skal faget (”PTF”) være en del av fagutdanningen. Elevene skal legge et faglig godt grunnlag gjennom arbeidsoppgavene på skolen og i samarbeid med arbeidslivet. (Einseth, 2007:17). Faget kan bidra til samarbeid, men også kreve mer samarbeid.

Læreplanen understreker også at et godt samspill mellom skolen og arbeids- og næringsliv, [...] kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær. Dette kan øke elevenes evne og lyst til å lære. Med innføringen av prosjekt til fordypning i videregående opplæring og faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet har behovet for samarbeid økt.
(NOU, 2008:18)

I ”PTF” får eleven praktisk yrkesopplæring og kan bli kjent med opplæringsbedriften før eventuell lærekontrakt avtales. Bedriftene kan sikre sine rekrutteringsbehov og får mulighet til å påvirke opplæringen i skolen ut fra sitt kompetansebehov. Bedriftene får mulighet til å bli kjent med elevene før de tilbyr dem lærekontrakt. Bedriften får mulighet til å videreutvikle

seg ved at de kan bidra aktivt i opplæringen av elever og kan dermed forme framtidige fagarbeidere/kollegaer. Skolen har nytte av ”PTF”, fordi opplæringen kan oppfattes som mer meningsfull. Opplæringen blir relevant, noe som kan virke motiverende for videre læring. Fagene blir synlige for den lærende, der faget skal brukes. Samfunnet kan tjene på at bedriftene sikrer rekruttering av arbeidskraft i samsvar med samfunnets behov (Einseth, 2007:24, Nilsen og Haaland Sund, 2008).

”Partnerskapsavtaler” er gjensidige avtaler, som skolen arrangerer med bedrifter, det er aktuelt å samarbeide med. Dette kan bidra til mer helhetlig og bedre opplæring både for elevene og lærlingene, men det er grunn til å tro at situasjonen varierer både fra sted til sted, og fagene imellom (U.dir, 2006). Slike avtaler handler ofte om utplassering av elever. Partnerskapsavtaler kan også inneholde muligheter for hospitering av lærere, at skolen skal bidra med kurs for praksisveiledere, at lærerne kan delta på bedriftsinterne kurs, at representanter fra bedriftene kan undervise på skolen og lignende. Muligheter for hospitering ligger ofte inne i avtalene, selv om det ikke nødvendigvis betyr at muligheten benyttes (NHOa; Dolven og Pedersen, 2006; Nilsen og Haaland Sund 2008:43). Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) arbeider målbevisst med samarbeid med skolen gjennom arbeidsfeltet «Næringsliv i skolen». De har utviklet «partnerskapsheftet» som en veiledning for skoler og virksomheter som ønsker å starte samarbeid (NOU, 2008:18).

Hospitering av lærere kan være en del av en partnerskapsavtale. Hospitering vil bety at man får permisjon med lønn fra sin lærerstilling mot at man arbeider tilsvarende i et praksisfelleskap innenfor et fagfelt som er aktuelt for lærerjobben. Målet med en hospitering av lærere kan være å skaffe seg yrkeskompetanse, som igjen kan gi mer relevant undervisning.

Det spesielle ved yrkesfaglærere er at de har dobbel yrkeskompetanse, og at den ene yrkeskompetansen er en forutsetning for den andre: De er både fagarbeidere og yrkesfaglærere (NOU, 2008:18). Yrkesfaglærere trenger derfor kontakt med faget sitt for å være ”a jour”.

Jeg har vært på flere kurs om helsefagarbeideren, hvor hospitering har vært dratt fram som et virkemiddel for å øke opplæringens relevans. Jeg kjenner ingen lærere på egen skole som har fått tilbud om hospitering, men jeg har hørt om enkelte tilfeller på andre skoler. Tilbudet om dette handler nok om økonomi, fordi dette medfører behov for vikar og dermed økte

lønnsutgifter for skolen. Dette er kanskje ikke eneste grunn. Tidligere erfaringer med hospitering i Akershus fylke, har vist at lærere har hatt frykt for at de ikke skulle fungere godt nok i bedriftene. Midler som har blitt avsatt til hospitering ble derfor ikke brukt opp (Åmodt, 1993:15).

”Entreprenørskap” er en annen mulighet som samarbeidsarena. Entreprenørskap kan i denne sammenheng være både en opplæringsstrategi og et utdanningsmål.

”Entreprenørskap i pedagogisk sammenheng kan defineres som en handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for opplæringen.”
(Ødegård, 2003:15)

Å utdanne ved entreprenørskap, er en prosess hvor det er en forutsetning at skole og lokalsamfunn samhandler med utgangspunkt i den lærendes behov. Handlingsrommet for læring er utvidet. Det viktige i et entreprenørielt perspektiv er at det som skjer i undervisningen, må ha relevans til livet utenfor skolen. Eleven skal få innsikt i verdiskapning basert på en ressursforståelse og ha betydning for flere enn eleven selv. En skole som underviser med pedagogisk entreprenørskap, tar utgangspunkt i elevenes læringsbehov med dagens og morgendagens samfunn som referanseramme (Ødegård, 2003:21).

NHO går så langt, at de mener at undervisningen i entreprenørskap bør systematiseres og forankres i utdanningssystemets planverk (NHOD). I helsefagarbeiderens utdanning kunne dette være at elever f. eks tar på seg oppdrag for helsevesenet ved at de for eksempel en dag i uka arrangerer aktivitetsklubb for eldre eller funksjonshemmede. Det faglige her, som elevene ville måtte tilegne seg av nødvendige kunnskaper, vil være sammenfallende med både læreplanen og ”den kulturelle spaserstokk” fra Omsorgsmeldingen.

”Instruktøropplæring” er et sentralt område. I fagopplæringen blir begrepene ”instruktør” og ”veileder” sidestilt. Instruksjon betyr å gå foran og vise vei, i god ”mesterlære” tradisjon. Veiledning er å gå ved siden av og la den lærende finne veien selv (Dolven og Pedersen, 2006:117). Nyere forskning fra NIFU STEP¹³, om fag og yrkesopplæring i Norge, viser at løpende samtaler mellom lærling og instruktør vektlegges som svært viktig, sammen med halvårlige lærlingsamtaler og opplæring i bedriftens generelle rutiner for kvalitetssikring. Det som prioriteres lavest, er formaliserte metoder for individuell opplæring (Høst 2008).

¹³NIFU STEP = Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

Det er bedriftens ansvar å ha instruktører rundt lærlingen som kan følge opp og veilede i opplæringen (Opplæringsloven § 4-3). Lærlingen skal gis mulighet til å lære det han skal i forhold til læreplanen. Uten engasjerte og godt opplærte instruktører kan det være fare for at fagopplæringen ikke blir godt nok for å oppfylle bedriftens faglige behov for arbeidskraft, som har den nødvendige kompetanse. Det kan bli fare for at lærlingen lærer ikke det han skal. Instruktøren kan derfor være lærlingens viktigste støttespiller (Djupvik, A. E., I. Skjetne et.al., 2007).

Instruktørers samlede kompetanse består av flere komponenter der faglig kyndighet, evne til å formidle faget, evne til å organisere læringsarbeidet og kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt (Prinsipper for opplæringen).

Det er ingen formelle krav til den som er lærlingens instruktør. Opplæringen har likevel høye forventninger til utøvelsen av instruktørrollen. Kan dette være en utfordring for opplæringssystemet? Nyere forskning har vist at i en undersøkelse var det bare 31 prosent av bedriftene i som deltok i undersøkelsen som var enige i at det var behov for en mer systematisk instruktør opplæring, i stedet var det instruktørenes fagkompetanse som ble ansett, som det viktige (Høst, 2008).

Bruk av nye vurderingsformer og gjennomføringen av Kunnskapsløftet gir nye krav til instruktørkompetanse (NOU, 2008:18). Det er derfor viktig å styrke veilederfunksjonen og det er et stort behov for kompetanseopplæring av instruktører, enten ved å synliggjøre arbeidet eller å profesjonalisere funksjonen, slik at de ansvarlige personer blir utdannet til å ivareta funksjonen. Man kan tenke seg at en opplæringskyndig person ikke bare har ansvar for opplæring av elever/lærlinger, men også nyansatte eller ved opplæring av nye funksjoner i bedriften. Innen opplæringen av sykepleierstudenter har bedriftene ofte kliniske veiledere som fyller en slik funksjon (Bottrup og Jørgensen, 2004). Hvorfor eksisterer det ikke slike ordninger for helsefagarbeiderne?

Det er beskrevet at instruktørens evne til å observere lærlingen for å gi gode tilbakemeldinger for å veilede i utviklingen til fagkompetanse, er avgjørende for kvaliteten på opplæringen. Instruktøren må hjelpe lærlingen med å dokumentere, både innenfor bedriftens

dokumentasjonssystemer og i sitt læringsarbeid i en ”opplæringsbok” (Djupvik, A. E., I. Skjetne et al., 2007)

Noen fylkeskommuner vurderer å innføre krav om obligatorisk kompetanseutvikling for instruktører. Et vilkår for å få godkjenning av en lærebedrift kan være at bedriften har instruktør, som har deltatt på obligatorisk opplæring. Andre ønsker at kompetansehevingen av instruktørene skal skje mer på bedriftens premisser, ved at det opprettes veiledningstjenester med større nærhet til bedriftene, både faglig og geografisk (Hagen, 2005:25). Samarbeid kan brukes til å kartlegge behovet og å iverksette opplæringstiltak.

Det finnes i dag kurs for instruktører, noen av dem er kompetansegivende. Kursene er ofte arrangert av fylkeskommunen. Opplæringslovens § 10 pålegger fylkeskommunen å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten, dette kan være deres motivasjon for å arrangere kursene. Jeg kjenner til at noen hjelpepleiere har tatt instruktørkurs, men jeg er usikker på omfanget. Fordi helsefagarbeideren er et nytt lærefag er jeg usikker på om det finnes tilgjengelige instruktører med veilederkompetanse i aktuelle opplæringsarenaene.

Mappevurdering, vurdering underveis som er læringsstøttende, er sentralt i Kunnskapsløftet. Mappevurdering innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering og dokumentering, som er føringer for Kunnskapsløftet. Mappevurdering gir mulighet til dokumentasjon på måloppnåelse og under prosessen gir metoden rom for refleksjon og bearbeiding. Presentasjonsmapper har uendelige muligheter med hensyn til innhold og dokumentasjonsmuligheter. De kan brukes både i skole og i læretiden. Den kan også være en aktuell eksamensform i skole og kan brukes til fagprøven.

Flere fylkeskommuner har deltatt i prosjektene ”Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringa” og prosjektet ”Vandreboka” (se pkt 4.3). Tilbakemeldingene de deltagende fylkeskommunene har gitt, inneholder positive erfaringer og enighet om at denne vurderingsformen blir betraktet som et viktig bidrag til kvalitetsutvikling i fagopplæringen (Hagen, 2005:26). FAFO skriver i sitt notat om ”Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen”:

De positive erfaringene fra evaluering av forsøket med mappevurdering bør ha relevans for spørsmål om hva som gir god opplæring. Konklusjonene fra forsøket tyder på at bruk av mappevurdering bidrar til systematisk refleksjon over hvilke sider ved egen opplæringspraksis som gir god læring. Mer strukturert opplæring og dokumentasjon gjorde det lettere for bedriftene å korrigere egen

opplæringspraksis, samtidig som lærlingene opplevde at undervisvurderingen stimulerte til og støttet opp om egne læreprosesser. Evnen til systematisk refleksjon over egen praksis er et sentralt kjennetegn ved lærende organisasjoner, og evalueringen peker derfor i retning av at vurderingsmetoden bidrar til å utvikle læringsmiljøet i lærebedriftene. (Hagen, 2005:31)

I evalueringen av Kunnskapsløftet kommer det fram at flere fylker deler slike erfaringer. Undervisvurdering fremmer læring ikke bare hos lærlingen, men også hos lærebedriftene som bruker denne vurderingsmetoden (SINTEF, 2009). Ved å bruke mappevurdering på denne måten vil det være med å øke faglig refleksjon og øke helheten i opplæringsløpet for alle involverte parter, også ved at mappene kan følge den lærende, gjennom hele opplæringsløpet.

Læreplananalyse

Nasjonal læreplan krever et lokalt læreplanarbeid for å konkretisere kompetansemålene til en lokal fortolkning. Læreplananalyse kan brukes til å binde sammen opplæring i skole og bedrift ved at partene som deltar direkte i opplæringen, ledere i kommunens vanligste helsetjenester, hjelpepleiere på sykehjemmet, prøvenemnd og lærere, kan få en felles forståelse på hva læreplanen inneholder av kompetansekrav. Dette er en metode for partene å bli kjent med en ny læreplan og å bli fortrolig med innholdet i den, det er et viktig planleggingsverktøy for opplæringen.

Opplæringsbøker er permer, som inneholder dokumenter som angår opplæringen. En perm med gjeldende lover, forskrifter, læreplaner og lignende gis ut av fagopplæringen og de utarbeides av bokforlagene. Man kan tilpasse opplæringsbøker lokalt, fordi de har plass til personlige opplæringsplaner i egen lærebedrift.

Opplæringsloven pålegger lærlingene å dokumentere opplæringen. De fleste gjør det ved å føre loggbok fra opplæringen. Ved å få dette inn i opplæringsboka, gir det oversikt for lærling og instruktør hvor man står i opplæringen i forhold til kompetansemålene i læreplanen. En opplæringsbok kan ha meg seg dokumentasjon fra opplæring i skolen og kan da brukes for å gi sammenheng. Opplæringsboka kan lærlingen ha med seg på fagprøven og på den måten knytte hele opplæringen sammen til en helhet (Dolven og Pedersen, 2006:127).

4.3 Eksempler på samarbeidsprosjekter mellom skole og bedrift

Forsterket samarbeid mellom skole og bedrift som middel til å forbedre opplæringen utprøves gjennom flere prosjekter. Noen av prosjektene drives på landsbasis, andre prosjekt er av mer lokal art. Det finnes arenaer, agendaer og avtaler for samarbeidet, som ikke hadde eksistert utenom prosjektene.

”Vandreboka”

”Vandreboka” er et landsdekkende prosjekt som i flere år har blitt fulgt av forskere ved HIAK. SINTEF forsker på ”Vandreboka” nå og kommer ikke med foreløpige resultater før i april 2009.

Prosjektet hadde som tidlig arbeidstittel: ”Mappevurdering som lim i fireårig yrkesfaglig løp”. Et forsterket samarbeid mellom skole og lærebedrift er sentralt. En bedre kvalitet på fag- og yrkesopplæringen, gjennom et felles arbeid med vurdering er prosjektets hovedidé.

Dette prosjektet viste at fokus på refleksjon og innsikt i egen læring, slik det er i mappevurdering, gir opplæringen en kvalitativ heving (Lier og Sund m.fl., 2006).

Prosjektet har tre overordnede mål:

- Forberede kvaliteten på opplæringen i skole og bedrift og dermed elevens/lærlingens egen læring.
- Forberede hver enkelt elev/lærling best mulig for arbeidslivet, til å bli en god fagarbeider og samfunnsdeltager.
- Gjennomføring av helhetlig pedagogikk gjennom det fireårige opplæringsløpet, der hele læretiden (2 år i skole og 2 år i bedrift) preges av at elevene/læringen aktivt deltar i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget læringsarbeid.

(Lier, H. Sund og Sannerud, 2006:4)

Et av prosjektets delmål er å utvikle gode samarbeidsarenaer for skole og bedrift. LUT er et samarbeidsforum for skole og bedrift. I LUT sitter representanter for begge arenaene; lærer, elev, instruktør, lærling, prøvenemnd og opplæringskontor, der dette finnes.

Et av tiltakene er overføringssamtaler når den lærende skifter opplæringssteder, mellom medlemmer i LUT, f. eks mellom aktuell bedrift, lærer og elev før eleven skal begynne i læretiden.. Tilsvarende samtale har blitt holdt når eleven gikk fra Vg1 til Vg2 i skole.

I "Vandreboke" prøves halvårsoppgaver som legges i mappa, istedenfor halvårssamtaler. Halvårsoppgavene inneholder elementene planlegge, gjennomføre, evaluere og dokumentere, slik også Kunnskapsløftet og fagprøva krever (Vandreboke).

"Sentrum i kommunen"

Dette er et prosjekt jeg selv driver i en kommune sammen med to kollegaer fra egen arbeidsplass. Dette prosjektet er foreløpig ikke dokumentert skriftlig.

Problemstilling for dette prosjektet er: *"Hvordan kan vi sammen med kommunen bygge opp en struktur som tilrettelegger for et helhetlig og virkelighetsnært utdanningsløp for helsefagarbeideren som kjennetegnes av kvalitet?"*

Målet for prosjektet var å etablere et opplæringsssystem, som inkluderte aktørene som deltar i et samarbeid for å utdanne kvalifiserte helsefagarbeidere. Hensikten med prosjektet, for oss lærere, var også en spredningseffekt, at det vi lagde også kunne brukes av andre kommuner.

Vi har samarbeid på ulike nivåer i kommunen. Styringsgruppe med pleie- og omsorgssjef og personal- og opplæringskonsulent med. I tillegg har vi samarbeid med en arbeidsgruppe med ledere fra alle potensielle læringsarenaer i kommunen. I tillegg har vi samarbeid med fylkeskommunal prøvenemnd, de som har det praktiske ansvaret for fagprøvene.

Styringsgruppa har som mandat å sikre læreplaner i denne kommunen som ville gi helsefaglærlingene en helhetlig opplæring som kjennetegnes av kvalitet. Det ble opprettet arbeidsgrupper med medlemmer fra ledelsen i alle kommunens aktuelle arenaer for opplæring i bedrift for en helsefagarbeider. Mandatet for denne gruppa har vært å foreslå en praktisk gjennomføring av læretiden i denne kommunen. Hensikten med dette skulle være at kommunen gir lærlingene opplæring i de områdene de kan ha bruk for.

Vi har laget arbeidsgrupper med instruktører. Vi har hatt møter hvor vi har drøftet vurderingsverktøy. Målet er at vurdering i skole, læretid og fagprøve skal være helhetlig.

Likeså har læreplananalyse av både Vg2 og Vg3 læreplan vært tema i arbeidsgruppene. Hensikten med dette skulle være at bedriften skulle ha kjennskap til hva elevene kan fra før og for å bli enige på tvers i kommunen om hvilke mål elevene kan jobbe med på de forskjellige plassene, for å skape helhet og sammenheng i utdanningen. Læreplananalysen skal brukes til

å organisere læretiden. Det lages også en lokal opplæringsbok som gir mulighet til å dokumentere helhet i opplæringen, i denne kommunen.

Å få kommuner til å ta i mot lærlinger er en utfordring for rekrutteringen til yrket. Denne kommunen har ikke tatt i mot lærlinger innen omsorgsfag tidligere. Kommunen har kartlagt sitt rekrutteringsbehov av helsefagarbeidere. Kartleggingen viste overraskende stort rekrutteringsbehov og dette ble brukt som argument mot politikerne, for å øke antall lærlingplasser.

Vi bruker Classfronter¹⁴ som et kommunikasjonsmiddel mellom skole og bedrift. Dette gir en unik mulighet til å oppdatere hverandre, ved å ha felles tilgang på referater, planverk osv. Vi lærerne har samarbeidet med instruktører og faglig leder, etter at lærlingene kom i bedrift.

4.4 Oppsummering

Kunnskapsløftet oppfordrer til et forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift, uten å regulere samhandlingene av lover eller forskrifter. Samarbeid ønskes innad i skoler, på tvers av skoler og mellom skole og bedrift, for å utnytte hverandres kompetanse på best mulig måte. Det anbefales at arbeidslivet er aktivt involvert i alle deler av utdanningen.

Samarbeid vil forutsette at det finnes systemer og arenaer som ivaretar behovet for samarbeid og koordinering mellom deltagerne.

Samarbeid kan være synonymt med å samordne, men er også noe mer. Samarbeidet mellom skole og bedrift, kan ha forskjellige former og være mer eller mindre til stede. Det er kjent at det finnes muligheter for samarbeid som ikke er tilstrekkelig utnyttet. Innholdet, organisering og relasjonene i samarbeidet, er områder for samarbeidsstrategier jeg foreslår i denne rapporten.

Kommunikasjon er en forutsetning for å få til et forpliktende samarbeid mellom skole og bedrift. Det er ikke nødvendigvis mer kommunikasjon, men andre former for kommunikasjon som kan skape bedre samarbeid. Kommunikasjonen inneholder alltid definerings og omdefinering av relasjonen mellom partene. Dette handler om makt og grad av tillit.

¹⁴ Classfronter er en Internettbasert kommunikasjonsplattform.

Kommunikasjon handler alltid om innhold og relasjoner. Janteloven kan påvirke kommunikasjonen negativt.

Det er vanlig med informasjonsmøter mellom skole og bedrift, relatert til utplasseringer av elever. Informasjonsmøtene kan ha faglig eller pedagogisk innhold som et supplement.

Kunnskapsløftet innført et nytt fag som heter ”PTF”. I dette faget er elever fra skolen ute i praksis. Dette faget kan binde skole og bedrift, elev og lærling sammen fordi læreplan for Vg3 er felles.

Partnerskapsavtaler er lokale formaliserte samarbeidsavtaler mellom skole og bedrift. Partnerskapsavtaler er en utbredt samarbeidsform. Avtalene inneholder ofte avtaler om utplassering av elever. De kan også inneholde muligheter for hospitering og felles kursing og lignende.

Hospitering er en mulighet til bytte arbeidsplasser mellom skole og bedrift. Det er lokale forskjeller i hvor vanlig dette er. Hospitering gir mulighet for lærerne til å oppdatere seg faglig og for at praksis kan komme inn og undervise på skolen. Dett kan bidra til å øke relevansen i opplæringen.

Entreprenørskap er både en opplæringsstrategi og et utdanningsmål. Det er et satsningsområde for skolen og for NHO. Et eksempel kan være at helsefagarbeiderelever tar over en oppgave på sykehjemmet en dag i uka.

Instruktøropplæring regnes som et sentralt område i fagopplæringen og det kan være et samarbeidsområde, ved at skolen kan bistå i denne opplæringen.

Mappevurdering i opplæringsløpet kan brukes til samarbeid fordi mappene kan følge elevene i hele opplæringen. Forskning har vist positive erfaringer for kvaliteten av fagopplæringen ved å bruke mapper.

Læreplananalyse er å bryte opp læreplanen slik at man kan få en felles forståelse av opplæringens kompetansekrav. Dette kan brukes til felles planlegging av undervisningen.

Opplæringsbøker er mapper som inneholder dokumentasjonen av opplæringen som Opplæringsloven krever. Opplæringsbøkene kan følge elevene fra skolen og over i bedrift.

I fagopplæringen er det vanligvis ikke formalisert kontakt mellom skolen og bedrift. Det finnes prosjekter som bruker samarbeid som katalysator, i opplæringsløpet. Innholdet i samarbeidet kan være mangeartet, fra å informasjonsflyt til møtefellesskap. Organiseringen er mer eller mindre formell.

I ”Vandrebookprosjektet” er relasjonene formalisert gjennom deltagelse i LUT. Samarbeidsstrategier som blir testet ut er ”mappevurdering som lim i fireårig opplæring” og overlappingsmøte i LUT, når lærlingen skifter opplæringsplass. .. I ”Sentrum i kommunen” er samarbeidet organisert på flere nivåer, fra kommuneledelse til gulvplan, samarbeidende med noen lærere. Samarbeidsmøter, læreplananalyse, bruk av Fronter som kommunikasjonskanal, bruk av lærere som mentor for instruktørene, er samarbeidsstrategier som prøves ut i dette prosjektet.

5 TILNÆRMING OG METODE

I dette kapitlet vil jeg begrunne den metodiske tilnærmingen og min framgangsmåte for å samle inn data, for å få svar på problemstillingen. Jeg presenterer betraktninger om forberedelser og gjennomføringen av arbeidet som er gjort med å bearbeide og analysere datamaterialet. Ethiske betraktninger og tanker omkring reliabilitet og validitet vil også bli presentert.

5.1 Om tilnærming og valg av undersøkelsesdesign

Forskningsmetodikk omfatter prinsipper som brukes for problemfokusering, utvelging og datareduksjon. Forskningsmetoder er det samme som strategier og fremgangsmåter som er hensiktsmessige for å gjennomføre et forskningsarbeid. Strukturen og systematikken i forskningsarbeidet er det sentrale (Befring, 2002:62; Lorentsen, 1998:34). Å beskrive hvordan jeg har gått fram er sentralt for at andre skal kunne vurdere holdbarheten i materialet mitt. Jeg vil presentere refleksjonene omkring valgene jeg har gjort. Dette innebærer at jeg beskriver og begrunner valg i forhold til hva jeg opplever som den ideelle forskningsmetoden og hva som er praktisk gjennomførbart for meg som skulle gjennomføre undersøkelsen (Dalland, 2007). At jeg er deltidsstudent, har også i seg selv styrt rammene som var til rådighet.

I forhold til undersøkelsen er problemstillingen av en slik art, at jeg velger en kvalitativ tilnærming. Å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til en sosial virkelighet hvor personer og situasjoner inngår, er et overordnet mål for kvalitativ forskning (Dalen, 2004:16). Kvalitativ forskning handler om å få dypere forståelse i hvordan menneskene forholder seg til sin livssituasjon, eller livsverden, ved å få dem til å fortelle om sine opplevelser.

Jeg er interessert i kvaliteter ved fenomenet helsefagarbeiderutdanning, for å øke min forståelse av fenomenet. Jeg er interessert i å forstå, for å kunne komme med forslag til å forbedre praksis, ikke i å forklare årsakssammenhenger.

Det blir hevdet at all tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk kunnskapssyn (Postholm, 2005:33). Innenfor konstruktivismen (se pkt 2.2) betrakter man menneskene som ansvarlige og aktivt handlende. Kunnskapen oppfattes som konstruksjoner av mening og forståelse som blir skapt i møte mellom mennesker i en sosial samhandling. Kunnskap innenfor konstruktivismen er i stadig endring og fornyelse og blir ikke sett på som

noe som er gitt en gang for alle. Dette betyr at settingen et menneske lever i, får betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Mennesker innenfor samme kontekst vil mer eller mindre kunne dele en felles forståelse (Postholm, 2005:21). Dette kunnskapssynet vil ha betydning for min forskning. I prosjektet var settingen menneskene lever i, enten i en skoleverden eller i de områdene av helsesektoren, hvor yrket blir praktisert eller som inngår i fagopplæringen av helsefagarbeidere. Deres kunnskaper er konstruert ut fra deres livsverden og jeg søker kunnskap ved å få innsikt i deres opplevelser.

For å få svar på problemstillingen ønsket jeg å ta utgangspunkt i representanter for alle grupper som er involverte i utdanningen. I tillegg har jeg tatt med representanter fra helsevesenet, i fra en av landets kommuner, som kan representere samfunnets behov for helsetjenester. Hjelpepleiere og omsorgsarbeidere er i kapittel 6 omtalt som ”praktikere”. I dag er kommunehelsetjenesten, helsefagarbeiderens mest sannsynlige framtidige arbeidsplass.

5.1.1 Fenomenologisk hermeneutisk forståelse

Kvalitative undersøkelser blir karakterisert som holistiske, det vil si at man ser på helheten istedenfor å ta utgangspunkt i dens egentlige deler. Helheten er mer enn summen av delene (Olsson og Sørensen, 2003:66). Fenomenet som blir undersøkt er summen av forutsetningene, delene og helheten i helsefagarbeiderutdanningen og dens aktuelle læringsarenaer.

Fenomenologi beskriver den meningen andre mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Denne tilnæringsmåten brukes også når forskeren er interessert i hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Postholm, 2005:41). Jeg har derfor brukt flere informanter.

Fenomenologi har vært et begrep i filosofien siden 1700 tallet og ble aktualisert ved den tyske filosofen Edmund Husserl i begynnelsen av 1900 tallet. Husserl mener fenomenologiens mål er å komme fram til utvetydig kunnskap om opplevd erfaring. I følge Husserl tar fenomenologien utgangspunkt i en form av livsverdensperspektiv, som handler om den verden personer til daglig lever i, erfarer og tar for gitt (Olsson og Sørensen, 2003:102). Jeg vil derfor samle data fra mine informanter om opplevd erfaring, slik de opplever at fenomenet er.

Ved å ha et fenomenologisk perspektiv fokuseres forståelsen på personens, informantens, livsverden. Informantenes erfaringer fremheves gjennom presise beskrivelser og det søkes etter beskrivelsenes sentrale betydninger. Spradley, i Kvale (2007) viser dette gjennom følgende velbrukte sitat, som forteller om min holdning til mine informanter:

”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?”
(Kvale, 2007:72)

Helheten i vår egen erkjennelse av verden kaller Husserl vår livsverden (Aadland, 1997:180). Informantenes erfaringer av fenomenet vil være knyttet til informantens livsverden i skole eller praksissammenheng. Fordi utdanningen er ny vil informantenes erfaringer på noen områder være overførte fra deres erfaringer med hjelpepleierelever og/eller omsorgsfaglæringer, som var forløperen til den nye utdannelsen. Det finnes ganske enkelt ikke erfaringer fra helsefagarbeidere eller – lærlinger ennå.

Jeg har valgt å bruke en hermeneutisk forståelsesramme. Hermeneutikk er en samlebetegnelse på en gruppe innbyrdes forskjellige tanketradisjoner, som en filosofi som studerer språk, kommunikasjon, fortolkning av tekster og forståelse (Postholm, 2005). I følge hermeneutisk perspektiv kan tenkning og forståelse ikke sees på isolert, fordi det er et menneske med bakgrunn og tidligere erfaring som tenker og forstår noe (Olsson og Sørensen, 2003:105).

Hermeneutisk tolkning innebærer å finne skjulte meninger i et fenomen og tolke fenomenene ut fra min forforståelse. I en hermeneutisk forståelsesramme er det meningstolkningen som er sentral, og tolkerens forforståelse av tekstens emne blir vektlagt (Kvale, 2007:40). Jeg har tolket funnene som kom fram i prosjektet. Jeg har tolket i lys av min forforståelse, som hele tiden endret seg i takt med at jeg stadig mottok ny informasjon og gjorde nye erfaringer, som igjen videreutviklet min forforståelse. På denne måten vil teori og praksis kunne påvirke hverandre og føre til ny kunnskap og ny praksis. I følge Dalland (2007) skal jeg stadig skifte posisjon og veksle mellom helheten og delene, ved å pendle mellom del og helhet, til jeg fant fram til en så fullstendig forståelse som mulig.

Det er ikke mulig å være objektiv i denne type forskning, fordi mine oppfatninger er avhengig av hvilke valg jeg har gjort. Dette er en prosess som medfører at jeg måtte være bevisst på mine egne ” fargede briller” eller ”skylapper”. Selv om jeg etterstreber objektivitet, er jeg uansett et subjektivt menneske, som utfører et subjektivt arbeid (Ely 1991:62).

5.2 Fremgangsmåte

Jeg har valgt å bruke intervju som datakilde. Denne datainnsamlingsmetoden er egnet, fordi den kan gi meg innsikten jeg trenger, ut fra min fenomenologiske interesse.

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.”
(Kvale, 2007:39)

Jeg har valgt å følge Kvaless¹⁵ (2007:47) syv stadier av en intervjuundersøkelse. Jeg bruker hans syv stadier i presentasjonen videre.

5.2.1 Tematisering

Før intervjuarbeidet mitt startet, formulerte jeg hensikten med undersøkelsen jeg ville gjøre. Jeg skrev om aktuell teori jeg fant og beskrev hvordan jeg oppfattet emnet.

For å fange opp problemstillingens særegenheter på en best mulig måte startet jeg med en forberedelsesfase, hvor jeg ønsket å tematisere aspekter som angikk min problemstilling. Det gjorde jeg gjennom å lete i litteratur og ved å bearbeide egne erfaringer. Jeg kartla undersøkelsens *hvorfor* og *hva* spørsmål, ved å formulere formålet med undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål. Med bakgrunn i dette reflekterte jeg og gjorde valg i forhold til *hvordan* jeg skulle få svar på min problemstilling, ved å velge metoden, som var intervju.

Formålet med undersøkelsen var å få et innblikk i skolens og bedriftens opplevelse av deres livsverden, i form av tanker og erfaringer som informantene har gjort seg opp om helsefagarbeiderutdannelsen og hva som kan gjøres for at opplæringen i skole og bedrift blir helhetlig og relevant.

¹⁵ Steinar Kvale, norsk psykolog som i mange år var virksom i Danmark. Var professor i pedagogisk psykologi ved Aarhus Universitet

Ved et intervju fremskaffer man fyldig og beskrivende informasjon om ulike sider av andre menneskers opplevelser av sin livssituasjon. Et kvalitativt intervju egner seg godt for å få innblikk i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004:14). Vi skal se informanten innenfra, ikke utenfra (Fog, 2004:11).

5.2.2 Planlegging

Intervju er den vanligste kvalitative metode. Ved bruk av intervju må man overveie hvordan utformingen av intervjuguiden skal være og hvor åpne eller fast strukturerte svarkategoriene skal være. Klare overordnede spørsmål er en nødvendighet (Kvale, 2007). Mine klare overordnede spørsmål var mine forskningsspørsmål (se pkt 1.2). Lorensen (1998:36) skriver at det er avgjørende for resultatet, at forskeren utvikler en klar forestilling om sin problemstilling og konkretisering i den, og samtidig forholder seg åpen for ny og overraskende innsikt.

Jeg ønsket å gjennomføre dybdeintervjuer, som ikke hadde faste svaralternativer. Jeg ville bruke åpne spørsmål, som kunne stimulere informanten til å fortelle, ikke bare svare. Jeg ønsket å få fram sammenhenger og helheter. Jeg har nærhet til feltet ved at jeg selv både har bakgrunn i helsevesen og skole.

Meningen var at informantene skulle komme med sine erfaringer i intervjuet og gi meg som intervjuer mulighet til å gå enda dypere i emnet, ved å stille oppklarende spørsmål slik at informanten kan framstille fenomener som etterpå skal forstås og tolkes i lys av fenomenologi og hermeneutikk.

Det finnes ulike intervjuformer, slik som å intervjuer individuelt eller som fokusgruppeintervju (Kvale, 2007:58). En fordel med å bruke fokusgruppeintervju var at jeg, på kort tid, kunne få fram mye informasjon og at gruppedeltagerne kunne oppleve at de støttet og inspirerte hverandre (Olsson og Sørensen, 2003:86).

Jeg planla å gjennomføre 10 individuelle intervjuer og to fokusgruppeintervjuer. Antallet intervjuer ble økt under prosessen. Fokusgruppeintervjuer kunne gi meg mulighet til å nå et større antall informanter enn jeg hadde hatt mulighet til ved å bare bruke individuelle intervju.

Jeg ville bruke fokusgruppeintervju når jeg skulle intervju personer, som fra før er vant med å være i samme gruppe og har det samme forhold til det jeg skal undersøke. Denne datainnsamlingsmetoden er beskrevet, som godt egnet, dersom man undersøker i miljøer der mange mennesker samhandler (Malterud, 2003).

Det ble brukt et strukturert fokusgruppeintervju, ved at intervjuet ble styrt av en intervjuguide. Dette ble gjort for å styre, slik at ønskede emner ble diskutert. Et annet motiv var at jeg kunne styre interaksjonen, gjennom for eksempel å få alle deltagere til å delta like mye. Kunsten er å ikke overføre egen forforståelse eller å avbryte fruktbare diskusjoner i gruppen (Wibeck, 2000:45).

Utfordringer i forhold til fokusgruppeintervju er at intervjueren har mindre kontroll over intervjusituasjonen. Det gir utfordringer i forhold til datainnsamlingen fordi stemmene fra informantene kan overlapse hverandre og kan gjøre det vanskeligere å transkribere for analysen. (Kvale, 2007:58). Jeg var klar over at gruppemedlemmene kunne påvirke hverandre og svarene jeg fikk.

Intervjuguide

Intervjuguiden ble designet ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Det finnes ikke standardregler for hvordan kvalitative intervjuer skal gjennomføres (ibid).

Jeg valgte å lage en intervjuguide med overordnede spørsmål, for å sikre fokus på det jeg vil undersøke. Måten jeg stilte spørsmålene på, ville kunne påvirke de svarene jeg fikk. Jeg var bevisst på at dersom jeg stilte spørsmål på en måte som kunne oppfattes som kontrollspørsmål, ville informantene svare på en annen måte enn om jeg tok en mer ydmyk og undrende rolle. Jeg valgte det siste, slik at informantene kunne hjelpe meg å forstå deres livsverden og ikke følte at de var i et forhør. Formålet med intervjuet var å få innblikk i informantens livsverden og å forstå dette fra hans side. Dette gjør at guiden måtte være åpen for å kunne forandres underveis, for å få fram informantens egne unike tanker.

At informantene fikk likelydende spørsmålene ville gjøre det lettere for meg å sammenfatte hva jeg fant i etterkant. Jeg stilte oppklarende ekstraspørsmål for å komme dypere i dataene. Dette var halvstrukturerte intervjuer fordi de har temaer som dekkes gjennom spørsmål i intervjuguiden, samtidig som det var åpent for forandringer for å følge opp spørsmålene (ibid).

Jeg ønsket at datamaterialet skulle være så rikt og fyldig som mulig. Spørsmålene måtte derfor stilles på en slik måte at informantene åpnet seg og fortalte, om sine opplevelser, med egne ord. Spørsmål hvor informanten skulle beskrive noe, kan være et eksempel på et godt spørsmål (Dalen 2004:30).

Kriterier som jeg brukte før utformingen av intervjuguidene:

- Den skulle inneholde spørsmål som dekker problemstilling og forskningsspørsmålene
- Den skulle være tematisert og oversiktlig, klart og utvetydig
- Intervjuguiden skulle være tilpasset aktuell kategori av informanter
- Det skulle være parallelle spørsmål til de forskjellige kategorier informanter, for å sikre at jeg samler lignende data fra de forskjellige gruppene av informanter til analysen.

Intervjuguidene er vedlagt (Vedlegg nr 5).

Antall og utvelgelse av informanter

Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter. Hvem som er tatt med er ikke tilfeldig utvalgt. Jeg har valgt personer som jeg visste hadde viktig informasjon å fortelle om akkurat det fenomenet jeg var ute etter (Dalland 2007).

Utvalget gjenspeiler en tilnærmet maksimal bredde omkring de fenomenene som skal undersøkes. Dette blir gjort for å fange opp hvordan de ulike parter opplever fenomenet. Fenomenet som undersøkes er helsefagarbeiderutdanningen. Utvelgelsesmetoden er sammenfallende med den som betegnes ”teoretisk utvelgning” ut fra Strauss og Corbins teorier i forhold til ”Grounded theory”. Dette er gjort for å sikre at informantene til sammen vil avspeile ulike dimensjoner innenfor det aktuelle temaet (Dalen, 2004:48).

Antallet informanter ble vurdert ut fra at det er et tilstrekkelig antall, for å få svar på det jeg undersøker. Stort antall informanter er ikke alltid best (Kvale, 2007:58). For få informanter, kan gjøre det umulig å sammenligne mellom grupper, lage statiske beregninger og å generalisere. For mange informanter fører til at man drukner i data og ikke kan analysere dem alle. Mitt mål var ikke å generalisere resultatene til en større populasjon, jeg trengte derfor ikke et stort antall informanter. Antallet informanter måtte også være håndterbart, innenfor mine tidsrammer.

Før jeg bestemte meg for hvem som skulle være mine informanter satte jeg opp en liste over kriterier som var styrende for utvelgelsen, for å sikre bredde i utvalget mitt.

- Informanten skulle ha kjennskap til opplæring i helsearbeiderfag, ut ifra sin yrkesfunksjon
- Alle partene som er representerte i opplæringsløpet skal være representert
- Informantene skal ha gitt et informert samtykke til å delta i undersøkelse



Figur 4 Informantene

Intervjumaterialet endte med intervju med 15 informanter, som alle på en eller annen måte er engasjert i opplæringen av helsefagarbeideren. En kommune er representert på tre hierarkiske nivåer i min undersøkelse. På den måte kan jeg utføre min analyse både horisontalt og vertikalt i "helsefagarbeiderens livsverden".

Informantenes alder lå mellom 33 og 56 år. Det har vært en overvekt av sykepleiere som informanter i mitt datamateriale. Flere av informantene har flere innfallsvinkler i sine erfaringer, ut i fra at de har flere forskjellige roller i forhold til opplæringen av fagarbeidere. Et annet viktig poeng er at i den kommunen jeg har flest informanter fra, har de aldri hatt lærlinger i Omsorgsarbeiderfaget tidligere.

Jeg har valgt å la én kommune være representativ for det norske helsevesenet. Kommunene har utfra § 1-1 i ”Lov om kommunale helsetjenester” et lovpålagt ansvar for nødvendige helsetjenester for alle som bor eller midlertidig oppholder seg i kommunen.” Fordi helsetjenestene er lovpålagte, vil de finnes av samme art i enhver norsk kommune.

Jeg forutsetter at behov for kompetanse fra helsefagarbeiderne vil være likt fra for eksempel et sykehjem i en kommune med et sykehjem i en annen kommune. Om kommunen er stor eller liten, har liten betydning. Tjenestens art har større betydning for kompetansebehovet.

Målsetningen med utvelgelsesprosedyrene mine er å innhente data fra et utvalg som kan representere populasjonen i miniatyr (Befring, 2002:13).

Utvalget foregikk konkret på følgende måte: Jeg inviterte alle lærerne i helsearbeiderfaget på egen skole til fokusgruppeintervju. Det samme gjorde jeg på mellomledernivå i en kommunes helsevesen. For å få med tre nivåer i denne kommunen er toppledelse (valgt ut fra fagtilhørighet), en hjelpepleier og en omsorgsarbeider med. Hjelpepleieren og denne omsorgsarbeideren ble utvalgt i samråd med deres leder, fordi hjelpepleieren hadde vært veileder for hjelpepleierelever tidligere og omsorgsarbeidere var det ingen andre tilgjengelige av, på det sykehjemmet. Ingen av dem hadde selv vært lærling eller instruktør. Utvalget ble derfor i etterkant utvidet, fra en annen kommune, med en omsorgsarbeider som hadde vært lærling og en hjelpepleier som hadde vært instruktør. I fagopplæringen ble jeg henvist til en kontaktperson som jeg inviterte. Fra prøvenemnd inviterte jeg en person jeg kjente der. To læreplanutviklere og lærebokforfattere ble kontaktet på samme måten.

For å sikre undersøkelsens vitenskaplige kvalitet og for å sikre at mine intervjuer ga svar på min problemstilling, ville jeg opprinnelig teste ut intervjuguiden ved å gjøre et pilot-intervju. Ved avtaleinngåelse med prøveinformantene mine, kom det fram at pilot-informantene hadde erfaringer jeg så hadde stor verdi for mitt prosjekt. Jeg bestemte meg derfor, før intervjuet ble avholdt, at det skulle inngå som et vanlig intervju. Jeg innså også at for å sikre intervjuguidene burde jeg egentlig ha testet ut alle guidene og ikke bare til den ene gruppen. Mine tidsrammer gjorde ikke dette mulig.

Etiske vurderinger knyttet til valgene under planleggingen

”Lov om behandling av personopplysninger” inneholder bestemmelser for å sikre forsøkspersoners personlige integritet. I denne loven er det bestemmelser om informert samtykke, om anonymisering og oppbevaring av innhentede data, om innsynsrett fra deltagerne og taushetsplikt for dem som samler inn data.

Studiens spørsmål er ikke av en slik art at jeg forventer å motta sensitive data, men uansett vil dataene som er innsamlet bli behandlet slik at den ivaretar informantenes krav om konfidensialitet. Intervjupersonene kodes ved å få et nummer og intervjudata blir oppbevart adskilt fra navnelister.

Et informert samtykke betyr at informantene mine var informert om undersøkelsens formål og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet. Et informert samtykke innebærer også at forskeren får informanten til å delta frivillig og at informanten kan trekke seg når som helst. Utilbørlig påvirkning og tvang skal ikke forekomme (Kvale, 2007:67; Olsson og Sørensen, 2003:59).

Jeg måtte sikre meg et informert samtykke fra personene jeg skal intervjuer, fordi det er et etisk krav i forhold til forskning. Informantenes overordnede har gitt sitt samtykke. Jeg lagde et informasjonsbrev som informantene underskrev etter at det er lest, forstått og godtatt. Informasjonsbrevet kommer som vedlegg nr. 2, i denne rapporten. Samtykket vil være en skriftlig kontrakt mellom forsker og informant. Konfidensialiteten er ivarettatt ved at det ikke er publisert personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. Dersom jeg skal offentliggjøre informasjon som andre kan kjenne igjen, må jeg ha skriftlig samtykke fra informantene om dette (Kvale 2007:68).

Jeg har som forsker ansvar for å tenke gjennom konsekvenser for informantene eller den gruppen de representerer. Jeg må vurdere mulige skader eller fordeler for de impliserte ved min undersøkelse (ibid). Fordelaktige konsekvenser er at den kan føre til forbedringer i utdanningen av Helsefagarbeidere både for skole og helsevesen. Dette er mitt formål med denne undersøkelsen. Alle jeg involverer i min undersøkelse kan ha fordeler av et slikt resultat. Slik jeg ser det i dag, kan jeg ikke se mulige negative konsekvenser ved å delta i undersøkelsen, heller ikke for de enkelte.

5.2.3 Intervjuing

Intervjuene ble avholdt etter avtaler. I fokusgruppene ble antallet deltagere redusert pga frafall. Intervjuene ble dokumentert direkte, gjennom digitale lydopptak.

Jeg utførte intervjuene i samsvar med intervjuguiden. Jeg hadde forespeilet informantene om at intervjuene ville ta fra 60 til 90 minutter. Alle intervjuene tok i overkant av en time.

Intervjuene var forberedt ut fra faglige og forskningsetiske overveielser, som beskrevet tidligere i prosjektet.

Min rolle under intervjuet kan være avgjørende for resultatet av datainnsamlingen. Jeg måtte derfor være bevisst min rolle og ikke overidentifisere meg med mine intervjupersoner slik at det kritiske perspektivet gikk tapt (Kvale 2007:71). Informantene måtte tas på alvor, avtaler måtte holdes og jeg måtte tilstrebe å skape en atmosfære som gjorde at informantene følte seg vel. Min rolle var å være en katalysator for datainnsamling under intervjuet.

Gjennomføringen av intervjuene ble litt annerledes enn planlagt. To ganger ble planlagte fokusgruppeintervjuer redusert til intervjuer med bare to personer, som knapt kan kalles fokusgruppeintervju. Ved to tilfeller opplevde jeg at intervjuet som var planlagt med to informanter ble redusert til et vanlig intervju med én informant.

Når jeg hadde samlet data fra tre intervjuer opplevde jeg at jeg ønsket å forandre på utvelgelsen av informanter. Jeg fant at det ikke virket nødvendig med representanter fra alle kommunens helsetjenester, at to utvalgte kunne dekke feltet uten at jeg ville tape nevneverdig informasjon. Samtidig ble jeg klar over at ingen av mine informanter hadde erfaring som instruktør i fagopplæringen, jeg ønsket derfor å innlemme en instruktør i mine informanter. Denne informanten måtte jeg ta fra en annen kommune, for å få en med erfaring.

Den praktiske gjennomføringen gikk greit. Jeg brukte mikrofon til min PC og en liten Mp3 spiller, som back-up, for å gjøre samtalene om til digitale lydspor, slik at intervjuene ble tilgjengelige for transkribering.

5.2.4 Transkribering

Jeg klargjorde datamaterialet for analyse ved å transkribere fra muntlig tale til digital tekst. Ut i fra hva som var nyttig transkribering, valgte jeg å starte med strengt ordrette transkripsjoner, for å oversette et muntlig språk.

Det ble brukt et transkriberingsprogram som het *Tranchribe*. Programmet forenklet prosessen og ga meg mulighet til å høre lyden og se teksten synkront. Jeg har kvalitetssikret det skriftelige materialet ved å høre på og lese transkribert intervju samtidig i etterkant. Jeg har brukt forskjellige skrifttyper i teksten for å få fram forskjellige personer. Jeg merket meg da stemmeleie og ”interesse” hos informanten. I denne fasen startet mitt analysearbeid.

5.2.5 Analyse

Patton, i Greness (2004) beskriver analyseprosessen på følgende måte:

”The analysis of qualitative data is a creative proses. It is also a proses demanding intellectual discipline, analytical rigor, and a great deal of hard work. Because different people manage their creativity, intellectual endeavors, and hard work in different ways, there is no right way to go about organizing, analyzing and interpreting qualitative data. (Greness, 2004:179)

Grounded theory (erfaringsbasert teori) dreier seg om å generere en teori som kan hjelpe meg å forklare hva som er det sentrale i datamaterialet. Jeg måtte finne fram til noen få sentrale kjerne kategorier som både springer ut fra et høyt abstraksjonsnivå og som er ”grounded” (springer ut fra) datamaterialet jeg har samlet inn og analysert. Jeg måtte finne kategorier og identifisere sammenhenger mellom dem (Grennes, 2004).

Ut fra at det finnes mange veier å gå, men som alle krever orden, oversikt og struktur har jeg valgt å følge en trinnvis innholdsanalyse etter Steinar Kvaales (2007, 122-127) anbefalinger, fordi jeg fant de godt egnet ut fra undersøkelsens formål og intervjumaterialets natur. Trinnene beskriver framgangsmåten i analysen og besto av følgende trinn:

1. Det første trinnet utgjøres av at intervjupersonene beskrev først sin livsverden gjennom samtalen i intervjuet. Informantene fortalte spontant hvordan emnet ble opplevd eller følt. Jeg er klar over at informantene kan oppdage nye forhold i løpet av intervjuet.
2. Dette trinnet handler om at informantene kunne se nye sammenhenger på bakgrunn av det de selv fortalte. Dette skjedde uten at jeg, som intervjuer, kom med tolkninger.
3. Neste trinn i analysen handler om at jeg foretok fortettinger og tolkninger av meningen med det informantene har sagt og sendte meningen tilbake. Informanten bekreftet eller avkreftet fortolkninger. Denne fremgangsmåten ga en kontinuerlig tolkning som ga mulighet for en umiddelbar respons på tolkningene, som et "selv-korrigerende" intervju.
4. Jeg tolket det transkriberte intervjuet ved at det innholdsrike intervjumaterialet ble strukturert for analyse. Intervjuene ble transkribert ved hjelp av dataprogram. Deretter ble materialet klargjort for videre analyse. Dette skjedde ved at jeg fjernet overflødig tekst og at jeg skilte mellom det som var vesentlig og som ikke var det ut fra formålet med undersøkelsen og de teoretiske forutsetningene. Deretter flyttet jeg den forkortede teksten inn under forskningsspørsmålene mine. Deretter ble intervjuenes mening utviklet ved at jeg analyserer materialet videre. Jeg fikk fram det vesentlige informantene sa med sine egne ord, om mulig. Den umiddelbare mening ble gjengitt med få ord. Komprimerte setninger. Informantens egen forståelse hentes fram i den egentlige analysen for å få fram intervjuets mening. Dette kalles meningsfortetting. En empirisk fenomenologisk basert meningsfortetting i flere trinn, som går ut på å fortette de uttrykte meningene, for å komme fram til mer og mer grunnleggende betydninger. Først leser man gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten. Deretter dukket det opp naturlige "meningsenheter" av forskeren. Temaet som dominerer den naturlige meningsenheten ble så uttrykke så enkelt og klart som mulig. Deretter så jeg på informantens svar uten å være forutinntatt. Tematiserte uttalelsene ut fra hvordan jeg tolket informantens synsvinkel. Meningsenheten ble så undersøkt i lys av studiens spesifikke formål. "Hva forteller denne uttalelsen meg om hovedspørsmålet i min studie?" De viktigste emnene i intervjuet blir deretter bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Intervjupersonens egen forståelse ble hentet fram i lyset og jeg presenterte nye perspektiver på fenomenet.

5. I femte trinn kunne jeg ha igjen-intervjuet informantene. Igjen-intervjuing ble ikke utført i min studie. Etter å ha analysert og tolket det ferdige intervjuet, kunne jeg ha gitt informanten tolkningene tilbake, for å kvalitetssikre materialet. Informanten ville da hatt mulighet til å kommentere tolkningene, kommet med tilføyelser og utdypet sine egne uttalelser.

5.2.6 Verifisering

Verifisering av kunnskap handler om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet av kunnskapen som framkommer av dataene i studien.

Jeg vil her basere meg på Kvaless anbefalinger i forhold til å vurdere validiteten av studien (Kvale, 2007:165). Validitet brukes om gyldighet. Validitet henviser til hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke. For å sikre denne studiens validitet har jeg søkt å basere studien på solide teoretiske antagelser, basert meg på anerkjent litteratur. Jeg har tilstrebet en logisk utledning fra teori til forskning. Metodene som er brukt er valgt ut fra faglige og forskningsetiske begrunnelser, hvor målet har vært å skape kvalitet. I intervjusituasjon er det blitt vektlagt å sikre at meningene som kom fram er korrekte, ved å spørre tilbake. Transkriberingen er utført fullstendig ordrett. Analysing av data er utført på en systematisk måte. Hvilke valideringsformer som er relevante for denne studien er at jeg samler data fra relevante informanter.

Det er avgjørende at rapporten av studien gir en valid beskrivelse av hovedfunnene og at leseren er innført i de valgene som er gjort underveis, slik at rapporten kan validitetbedømmes av leserne, jfr ettersporbarhet.

Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er. Reliabilitet handler om å kunne stole på. Generalisering handler om funnene i studien kan overføres til lignende situasjoner eller gjøres universelle. I motsetning til positivistisk forskning hvor målet har vært å finne lover om menneskelig atferd som kan generaliseres, er det innenfor et humanistisk syn, slik at hver enkelt situasjon er unik. Dette innebærer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering (ibid).

Det har ikke vært mitt mål å komme fram til kunnskap som kan generaliseres. Det er ut fra dette synet, jeg har gjort mine valg i denne studien. Jeg har hatt et ønske om å utforske

helsefagarbeideropplæringen, for å kunne forbedre opplæringen ved samarbeidsstrategier. Jeg kan ikke ut fra min studie komme med generaliserbare konklusjoner på problemstillingen.

5.2.7 Rapportering

Rapporten er basert på vitenskapelige kriterier og etiske prinsipper.

For å komme fram til hvordan skole og bedrift kan samarbeide slik at helsefagarbeideren får den helhetlige kompetansen helsevesenet har bruk for, har jeg i kapittel 6, valgt å bruke en ”gap-modell” for å presentere dette. Marit Hartvigsen, ved Høgskolen i Akershus, har laget en gap-modell som kalles SØT-modell. Den foregår over tre trinn, ”situasjonen nå”, ”ønskesituasjon” og ”tiltak”. Modellen viser gapet som er mellom det man ønsker og det som er realitetene. Gapet brukes som utgangspunkt for å reflektere over mulige tiltak, for å nå ønskesituasjonen (Hartviksen, Kversøy, 2008:30). Egan har laget en lignende modell (Nilsen og Haaland Sund, 2008:98).

Med bakgrunn i teori, egne erfaringer og det mine informanter forteller meg, danner jeg meg et bilde av hvordan man oppfatter ”situasjonen nå”. For å få fram ”ønskesituasjon” presenterer jeg samarbeidsformer, som fremmer sammenhengen i opplæringen. Under drøftingen (se kapittel 6) vil jeg bruke denne modellen og komme med deler av mine informanters livsverden med forslag til samarbeidstiltak, som kom fram etter analysen av intervjuene.

Jeg har et vitenskapelig ansvar for at min undersøkelse produserer kunnskap av verdi som er så kontrollert og verifisert som mulig (Kvale, 2007: 69).

I rapporten har jeg valgt å vise til mange sitater. Informantene er angitt ut fra informantnummer. Utvelgelsen av sitater, som er brukt, har foregått ved at jeg har valgt de jeg synes illustrerte informantenes opplevelser best.

5.3 Metodekritikk

Et forskningsresultat betraktes ikke vanligvis som absolutt sant, heller som et skritt på veien mot større forståelse (Howe, Høium et.al., 2005). Funnene mine kan skyldes tilfeldigheter eller svakheter i forskningsopplegget. På grunn av dette kan det noen ganger være nødvendig med en replikasjonsstudie, for å gjenta samme studieopplegg, for å avkrefte eller støtte sammenhenger man har funnet. Metodetriangulering, å bruke flere framgangsmåter anvendes overfor samme subjekt, ville kunne kvalitetssikre resultatene man kommer fram til (Howe, Høium et al., 2005).

Jeg er kjent med at et strategisk utvalg av informanter kan være en feilkilde, fordi man kan velge informanter som har de svarene man selv ønsker. Fordi helsefagarbeiderutdannelsen er helt ny, foretok jeg et strategisk utvalg. Utvalget sikret at de har god kjennskap til helsefagarbeiderens opplæringsløp, for å sikre kvalitet på informasjonen som kom fram.

I etterkant ser jeg at jeg kunne ha klart meg med færre informanter, og at jeg heller kunne ha gått dypere inn i få intervjuer. Blant informantene er det overvekt av sykepleiere, som også er lærere. Jeg ser også at når jeg har valgt ut sitater, har jeg gjort det ut fra innholdet i sitatet. Jeg ser i etterkant at det er det overvekt fra enkelte/enkelte grupper. Jeg er klar over at mine valg kan ha preget resultatene.

Jeg har fra tidligere erfart, at opptreden i en intervjufase, kan ha stor betydning for hvordan intervjuet vil bli. En uheldig vridning av intervjuet i en bestemt retning, kan bli resultatet. Informantene kan sitte med en oppfatning om hva intervjueren er ute etter og gir de svarene de tror er forventet. Informanten kan også ha gjort seg tanker og oppfatninger om den som skal intervjues. Det kan også være at informanten ønsker å gi et godt inntrykk eller for å ikke virke uinteressert i temaene.

Informanten kan prøve å gjøre intervjueren til lags ved å gi det svaret hun tror intervjueren ønsker seg eller at informanten kan prøve å hindre at intervjueren skal lære noe om han eller henne. Feilinformasjon eller mangel på informasjon kan derfor ligge i datamaterialet som er innhentet. Spørsmålsteknikker som hindrer en sakssvarende samtale i forhold til spørsmål som stilles kan også være et faremoment (Postholm, 2005:69).

Kroppsspråket til intervjueren, kan også påvirke de svarene man får. Litt hoderisting fra intervjuer kan påvirke informanten til å gi et annet svar enn påbegynt. Man kan observere under intervjuet hvordan spørsmålene fungerer på informanten. Noen spørsmål kan oppleves som ubehagelige eller som kontrollspørsmål. Jeg har forsøkt å unngå denne type spørsmål under intervjuene.

Intervjuerens solidaritet med informantene kan også være et metodeproblem. Dersom forskeren studerer et felt han eller hun er berørt av, kan solidariteten ha betydning både ved tolkning og formidling av data (Dalen, 2004:23).

Det var planlagt fokusintervju med opptil fem deltagere. De ble redusert til to intervjuer med to deltagere på grunn av frafall som skyldes uforutsette hendelser. Jeg er klar over at informantene kan påvirke hverandre. Jeg erfarte at ved å intervjuer to samtidig, har svarene jeg fikk virket som om de utfylte hverandre, mer enn at begge utalte seg om det samme.

Oppgavens bruk av litteratur har også vært gjort til gjenstand for en kritisk vurdering. Jeg har forsøkt å bruke nyere litteratur, for at oppgaven skal være oppdatert i forhold til nyere forskning. I oppgaven har jeg også brukt eldre (mer enn ti år gamle kilder) fordi bøkene har vært anbefalt i mine studier eller av mine veiledere.

5.4 Oppsummering

Jeg har utført forskning basert på et kvalitativt forskningsdesign. Det ble utført en strategisk utvelgelse av 15 informanter. Data er samlet inn ved hjelp av intervjuer. Intervjuene ble transkribert, analysert og jeg utførte en meningsfortetting av materialet, gjennom flere runder med bearbeiding av datamaterialet etter Steinar Kvaales anbefalinger. Intervjuene er tolket ut fra en fenomenologisk hermeneutisk referanseramme. Kunnskapen som kom fram etter analysen er ”grounded” ut fra informantenes erfaringer og opplevelser i forhold til tema.

Forskningen er utført etter forskningsetiske regler. Resultatene som kom fram kan ikke generaliseres til å gjelde for andre populasjoner, enn den det ble forsket i.

6 Presentasjon av data - Resultat og drøfting

I dette kapitlet tolkes og drøftes empiri mot relevant teori. Kapitlet vil belyse samarbeid mellom skole og bedrift som sikrer at helsefagarbeideren får den helhetlige yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for og som sikrer at helsefagarbeiderne oppfyller kravet om forsvarlighet ut fra Helsepersonellovens § 4. Første del av kapitlet presenterer denne studiens funn mht hvilken kompetanse helsevesenet har bruk for fra helsefagarbeiderne. I andre hoveddel drøfter jeg mine funn i forhold til hvordan helsefagarbeiderne skal utvikle denne kompetansen gjennom opplæring i skole og bedrift. Siste del av kapitlet handler om samarbeidsstrategiene som kan bidra til bedre sammenheng i opplæringens to arenaer.

6.1 Helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse

Helsefagarbeidernes helhetlig kompetanse handler om funn i studien som illustrerer hvordan denne kompetansen beskrives i styringsdokumenter (se pkt 3.1) og hvilke kompetansekrav helsevesenet har fra yrkesgruppa.

6.1.1 Helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse

Mange av mine informanter forsøkte seg på egne definisjoner på begrepet helhetlig kompetanse.

De må kunne faget sitt, det fysiske, prosedyrene som ligger i faget og å gjøre det på en profesjonell måte. Det ligger også i en helhetlig kompetanse at de ser den andre...altså pasienten/brukeren.. hvem det nå måtte være i en arbeidssituasjon eller hvor det er hen, at den finner fram til mestring hos den andre. Sånn at en er en terapeut, ikke en behandler. Jeg tenker man må tenke utradisjonelt og at en må ha mye omsorg i å se på, hvordan ville jeg?... det med tilrettelegging. Ikke bare sanne tekniske boliger, men tilrettelegging for å komme med gode innspill til hvordan... Hvilke muligheter som finnes i samfunnet for hjelp. Jeg ser egentlig for å få en helhetlig kompetanse, så må du være et godt medmenneske, rett og slett. (10)

Denne beskrivelsen viser at begrepet er sammensatt, det har aspekter av ”å kunne faget” (teoretisk kunnskap), ”å gjøre det på en profesjonell måte” (yrkesspesifikke ferdigheter) og ”å

være et godt medmenneske” (personlig kompetanse). Dette sitatet viser at begrepet er kontekstuel, ”i en arbeidssituasjon” slik blant annet Nielsen og Kvale (1999) og Skau (2002) fastholder.

Andre innspill i forhold til helhetlig kompetanse var ”å kunne gjøre det, gjøre det og ville gjøre det”. Dette er sammenfallende med Befrings (1997) beskrivelse av komplette kunnskaper. Utsagn som kom fram i flere intervju var ”å gjøre noe med bruksverdi”, ”kunne anvende teoretisk kunnskap” og ”å kunne overføre sin kompetanse i helsevesenet”. Det var tydelig at bruksverdi i helsevesenet oppleves som sentralt i forhold til begrepet. Illeris (2004:143) hevder også at det ikke bare handler om å beherske et faglig område, men også om å kunne bruke denne kunnskapen.

Flere av sykepleierne og hjelpepleierne fortalte at helhetlig kompetanse er å ha nok kompetanse til å ta vare på hele mennesket, fysisk, psykisk, sosialt og åndelig. Jeg oppfatter at det kan være naturlig for dem, ut fra at når man i deres fag, snakker om helhetlig sykepleie, mener man alltid fysisk, psykisk, sosialt og åndelige dimensjoner.

En av lederne og en av lærerne trakk fram at helhetlig kompetanse ligger nært i forhold til den generelle læreplanen i videregående skole (se pkt 3.1.2).

Noen få informanter trakk fram at det å være generalist og å kunne jobbe i alle deler av helsesektoren var å ha en helhetlig kompetanse.

”Må være en liten sånn generalist som kan sveipe over det meste og samtidig kunne trekke inn andre når det er behov for det. [...] Å ha oversikten over det meste”. (12)

De fleste av informantene trekker fram at helsefagarbeiderens yrkeskompetanse må være en sammenslåing av kompetansen som har tilhørt hjelpepleieren og omsorgsarbeideren. Det ble sett på som positivt at de to yrkesgruppene ble slått sammen til en yrkesgruppe.

”Det må jo bli en sum av hjelpepleier og omsorgsarbeider. For brukere og pasienter vil det jo være det samme nå, som det var da det var omsorgsarbeider og hjelpepleier. Det vil ikke være forskjell på det...” (5)

Informanter med god kjennskap til læreplanen for den nye utdanningen, poengterte at helsefagarbeideren er ny og ikke en kloning av hjelpepleier og omsorgsarbeider. Det ble også poengtert at det ikke er ”de samme” pasientene helsefagarbeideren skal ta seg av:

”...vi er i en samfunnsendring, for å si det sånn. Samfunnet er i endring. Demografien endrer seg [...] Og da må vi sørge for at de ikke skal bli syke. Før har vi hatt fokus på de syke, særlig hjelpepleierne. Det har vært lite helsefremming i de utdanningene der.” (11)

Dette samsvarer med Omsorgsmeldingens innhold og er framtidsrettet. At det blir flere eldre som skal holdes friske, er et eksempel på at arbeidsoppgavene vil endres. Helsefremming er et nytt fag i læreplan. En informant tror det i framtiden vil komme flere helsefremmende jobber. Jeg ser det som et viktig poeng i analysen at de som kjenner til opplæringens mål og innhold best, ser forskjellene, mens informantene fra helsevesenet og lærerne, ikke gjør det ennå. Ut fra dette vil helsefagarbeideren ha en yrkeskompetanse som går ut over summen av det hjelpepleieren og omsorgsarbeideren hadde tidligere.

Mønsteret som kommer fram i analysen av dataene, viser at datamaterialet om helhetlig kompetanse kan deles i tre kategorier, etter Greta Skaus (2002) modell for helhetlig yrkeskompetanse. Modellens tre kategorier har jeg brukt som overskrifter videre.

”Å være egnet til yrket” – personlig kompetanse

Helsefagarbeiderens personlige kompetanse var den form for kompetanse som ble trukket fram som den viktigste hos de aller fleste. Her var det ingen forskjeller mellom informantkategoriene. Alle var enige i at personlig kompetanse var det viktigste aspektet i helsefagarbeiderens kompetanse. Ut fra hva som inngår i den personlige kompetansen var det ”egnethet” som ble trukket fram, av mange, som den viktigste personlige kompetansen.

”..., jeg setter sånn egnethet som nummer en, du skal være egnet til jobben... Det må være iboende i deg og du må ha den egenskapen i deg at du er et omsorgsmenneske og at du har lyst til å hjelpe andre.” (15)

Flere av informantene var inne på at egnethet, er noe man må ha og at det betyr mye for kompetansen. Ekelund fant også i sin forskning at personlig egnethet i arbeid med mennesker er avgjørende (Ekelund, 2005). Å videreutvikle oss selv som ”arbeidsinstrument” er nødvendig i alle yrker der samhandling med mennesker er en sentral yrkesfunksjon (Skau 2002). ”Å ha lyst til å hjelpe andre” sammenfaller med Befrings (1997) ”ville gjøre” og personens handlingskompetanse (Johnsen, 2006). Hva som ligger i denne egnetheten ble uttrykt på forskjellige måter.

”De må ha evnen til å samhandle og kommunisere, og hvis de ikke har det så synes jeg faktisk ikke de har noe i yrket å gjøre.” (11)

En av informantene som kjente læreplanen godt, hevdet at kompetanse som egnethet er ”bakt inn” i læreplanverket. Samhandling og kommunikasjon er sentrale temaer i læreplan, det er også et eget fag. En annen informant kommer med et lignende utsagn om egnethet.

”Jeg tenker egnethet i videre perspektiv, er du egnet til jobben din hvis du ikke klarer å kommunisere med andre?” (10)

Dette kan bety at egnethet til yrket kan måles ved å vurdere eleven/lærlingen mot kompetansemål i læreplanen.

”Personlige egenskaper” var også utsagn på hva som var viktige kompetanser, som gikk igjen hos mange, spesielt fra faggruppene som ligner helsefagarbeiderne. Læreplanen beskriver også at personlige egenskaper er viktige. Empati var et begrep som bare ble brukt av sykepleierne og en av omsorgsarbeidene.

”[...] Mye av dette de skal lære går jo på taus kunnskap og håndlag. Da må den som skal formidle det også kjenne til den tause kunnskapen”. (2)

Dette var kun en av mine informanter som fremhevet ”taus kunnskap”, som viktig kompetanse. Taus kunnskap viser til det inneforståtte, det er noe man bare vet eller kan, handlinger det er vanskelig å sette ord på (Befring, 1997). Dette er kunnskap som erverves gjennom å være fortrolig, ”bruke” det fenomenet som er opphavet til kunnskapen (Andersen, 2003). Taus kunnskap kan ikke formidles på annen måte enn gjennom egen erfaring (Berknes og Bjørk, 1994). Dette kan brukes som et argument for virkelighetsnær opplæring, og at også lærere må ha relevant praksiserfaring.

Komme til riktig tid, gode holdninger, etikk og moral var andre begrep om viktige personlige kompetanser som mange hadde med. Relasjonell kunnskap er nødvendig for å kunne forholde seg til andre mennesker (Aadland, 1997; Støten, 2005). Personens vurderinger og holdninger inngår i den personlige kompetansen (Illeris, 2004).

”Å kunne utføre faget sitt”- yrkesspesifikke ferdigheter

Dette sitatet illustrerer Skaus (2002) beskrivelse av yrkesspesifikke ferdigheter (se pkt 3.1.1).

”I en helhetlig kompetanse, så legger jeg i at.. den må kunne faget sitt, det fysiske, prosedyrene som ligger til faget og å gjøre det på en profesjonell måte.. ” (10)

Det kan være vanskelig å skille mellom yrkesspesifikke ferdigheter og den personlige kompetansen (ibid). Dette kom også fram i sitatet i forrige avsnitt, som knyttet egnethet til kommunikasjon. En av informantene, fortalte at hun opplever at personlige og faglige kompetanser henger sammen.

Informantene viser enighet på dette området.

Med yrkesspesifikke ferdigheter tenker jeg ofte på ”håndlag”. Det var det kun en av informantene som sa noe om.

At helsefagarbeiderne skal ta seg av pasientene/brukerne i det daglige, ble løftet fram av flere. ”Gi hjelp”, ”ta vare på andre”, ”ta vare på hele mennesket”, ”ta vare på det gode livet” og ”kunne se pasienten” var utsagn som kom fram hos alle med helsefaglig utdanning. De som har vært med å skrive læreplanene var spesielt opptatt av dette.

”De skal ta vare på pasienten i det daglige, tenker jeg. Ee.. og da går det på å kunne utføre. Altså kommunikasjon, samhandling, de må møte pasienten på behovene...” (11)

Praktikerne opplever hygiene, observasjoner, rapportering, stell, kommunikasjonsferdigheter og det å kunne ta vare på andre, som eksempler på yrkesspesifikke ferdigheter. Deres opplevelse av kompetanse oppleves nært knyttet til deres arbeidsoppgaver. Yrkesutøvere med gode yrkesspesifikke ferdigheter oppfattes som gode praktikere (Skau, 2002:60) og blir kanskje derfor, av dem, sett på som viktigere kompetanse.

”Observering og rapportering er veldig viktig. Vet ikke om dere jobber så mye med det på skolen, men det virker slik som om dem ikke tør si noe. Jeg skjønner jo det på en måte, men....” (14)

Denne informantens opplevelse viser at hun opplever sprik mellom det hun opplever som viktig kompetanse i yrkeslivet, og hvordan det blir ivaretatt i skolen.

”Å kunne begrunne praksis” – teoretisk kunnskap

Teoretiske kunnskaper er relevante kunnskaper for utøvelsen av faget (Skau, 2002). Dette vil være objektive prinsipper og regler som hjelper erfarne helsearbeidere å tolke og handle i situasjoner (Benner, i Bjerknes og Bjørk, 1994). ”Noviser”, som er ferske i faget, har behov for å støtte seg til regler, som ikke er kontekstbundne, for å utføre handlinger (Nielsen og Kvale, 1999; Bottrup og Jørgensen, 2004).

”Evne til å begrunne, men det handler om faglighet, man er nødt til å begrunne handlingen, begrunne pleien.” (4)

Det betyr at en erfaren helsefagarbeider, har en begrunnelse for sin praksis og har forståelse for det han gjør eller det han ikke gjør. Personen kan da vurdere sine handlinger og tilpasse handlingene til endrede betingelser (Bjerknes og Bjørk, 2003:174). Som lærer sier jeg noen ganger til elevene mine, at forskjellen mellom en faglært og en som ikke er det, er at den faglærte kan begrunne sine yrkeshandlinger. Flere av lærerne i undersøkelsen, var inne på at teoretiske kunnskaper er nødvendige for å kunne begrunne. I lærerens verden var begrunnelser viktige. Dette utsagnet til Løvli, sitert i Bjerknes og Bjørk (2003), illustrerer min tolkning av lærernes opplevelse: ”*Teori uten praksis er som form uten innhold, og praksis uten teori reduseres til tilfeldigheter uten sammenheng*”.

Hva helsefagarbeiderne skal kunne av teoretiske kunnskaper var det forskjellige meninger om.

Dem må ha fagkunnskapen. Kunne om kroppens oppbygning, anatomi, fysiologi, sykdommer, medisiner, forebygging, trening, miljø, alt som har med det fysiske rundt, tilrettelagte midler, vite hvor man kan få informasjon og hjelp, da tenker jeg spesielt på fysio-, ergoterapi, NAV som et ledd i det å bli syk og å vite hvor man kan få hjelp. Og da igjen dette med å bli møtt med forståelse, for det er jo et stort problem ute. (15)

Sentrale områder i tidligere hjelpepleierutdanning har inneholdt forholdsvis mye anatomi og sykdomslære. De som har vært med og laget den nye læreplanen forteller at vektlegging på teorikunnskaper om sykdomslære nå er lavere verdsatt.

Sykdomslæra har vi valgt å tone veldig ned, fordi folk er ingen sykdom, men folk trenger hjelp til de komplikasjonene som sykdommene gir [...]. Det er jo det det handler om, det er jo ikke diagnosene... Det er ikke diagnosene som er interessant, det er menneskene som lever med diagnosene. (10)

Om de ikke kan nervecella og dendritter og hva det er for noe, så ser jeg ikke det som noe forferdelige greier, men hvis de ikke kan kommunisere og reflektere over pasienten, så synes jeg det er mye verre. Så derfor tror jeg dette tar en riktig vending nå, fordi det går jo på dem og å jobbe helsefremmende og

kommunisere, ikke minst motivere og ikke minst tenke ressurs. Hva kan man få til? Pluss dette med .. vi ser at mange eldre har problemer med kost og ernæring, eller aktivitet og det er jo lagt inn i utdanningen nå. (11)

Teoretiske kunnskaper om helsefremming kommer fram av dataene, som noe som er nytt for utdanningen. Mange utsagn handlet om kommunikasjon og samhandling.

6.1.2 Hvordan vurderes behovet for kompetanse fra helsefagarbeideren?

Mine informanter hadde varierende bakgrunn for å kunne svare på dette spørsmålet. Jeg ser på læreplaner og kompetanseplattform som dokumenter som beskriver hva opplæringens kompetanse, mens Omsorgsmeldingen står for samfunnets behov for helsetjenester. Dokumentene som gir rammene for kompetansen eller kompetansebehovet fra helsefagarbeideren var ikke like godt kjent av alle, og andre kjente arbeidsoppgavene bedre. Forskjellene var naturlig nok knyttet til yrke eller arbeidssituasjon. Svarene jeg har fått fra informantene var preget av dette.

Kompetanseplattformen

En av lederne hadde hørt om kompetanseplattformen. Bortsett fra de to av mine informanter som har vært med å utvikle læreplanen, kjente ingen av mine informanter til dette dokumentet.

”Jo fordi kompetanseplattformen den ble utarbeidet i forkant, før læreplanarbeidet ble.. satt i verk, nettopp fordi at man ønsket nå innen alle yrker. Å si noe om hvordan yrket skal utøves i Norge. Og.. det var grunnlaget for vår læreplantenkning. ” (10)

Dette dokumentet er laget for å beskrive kompetansen, arbeidsoppgavene og aktuelle arbeidsplasser for helsefagarbeiderne. At kompetanseplattformene ikke er mer kjent eller brukt, var et overraskende funn for meg.

”Jeg har alltid brukt kompetanseplattformen jeg, jeg bruker den i undervisningen og jeg har brukt den hele tiden. Og det er noe nytt, og det er synd at den ikke får en bedre status.” (10)

I mitt datamateriale er dette eneste eksempel om at kompetanseplattformen blir brukt. Dersom så få av mine informanter kjenner til dette dokumentet, er ikke dette et dokument som de har noe forhold til.

Læreplanen

Læreplanen er det styringsdokumentet som direkte styrer opplæringens innhold og resultat. I hvert fall i skolen. I undersøkelsen kom det fram at lederne i kommunen har liten kontakt med læreplan. Lærerne, fagopplæring og prøvenemndsmedlem kjenner læreplanen, fordi den er et arbeidsredskap de bruker i sitt yrke.

”Jeg vil jo si at læreplanen legger grunnlaget for minimum for hva de skal lære, hvilke mål de skal ha nådd.” (2)

”..Nei, de må kunne være.. de må kunne samarbeide med andre og så skal de selvfølgelig kunne det som ligger i læreplanmåla. Altså det å kunne gi godt stell og pleie, kunne observere og sånne ting. (10)

Ingen av hjelpepleierne eller omsorgsarbeiderne jeg intervjuet, hadde sett læreplanen. Dette er mer overraskende, for noen av dem har vært veiledere for elever som er ute i ”PTF”, hvor elevene jobber ute i praksis, etter mål fra denne læreplanen. Kanskje er det slik at man i helsevesenet driver opplæring mer i forhold til arbeidsoppgavene, og at læreplaner kun brukes når lærling/elev skal vurderes av skole eller prøvenemnd?

De som har vært med å skrive læreplanen opplever begge at innholdet i læreplanen samsvarer med helsevesenets behov ut fra Omsorgsmeldingen.

”Vi må jo tilpasse læreplanen til det som er det virkelige livet, som er samfunnets behov for tjenester.” (10)

Ja, i Omsorgsmeldinga ser vi helt klart at, at innholdet i faget som vi har lagd i læreplanene, er veldig i tråd med de resultatene man har funnet og som da er grunnleggende for hvordan man lagde omsorgsmeldinga. Det er mere eldre, det er mer isolasjon blant folk generelt, psykiatrien har et problem, vi har for få hender. (10)

Dersom det er riktig at læreplanen er laget ut fra Omsorgsmeldingen, vil læreplanens kompetansemål kunne være sammenfallende med kompetansen som helsevesenet har bruk for fra helsefagarbeiderne, ut fra Omsorgsmeldingens forutsigelser. Man kan tolke det slik at læreplaner har en annen betydning for skolen enn i bedriftsopplæringen.

Omsorgsmeldingen, ”Mestring, muligheter og mening”

Informantene fra skole og kommuneledelse var kjent med innholdet i Omsorgsmeldingen. Praktikerne hadde ikke hørt om den. Ut fra deres yrker og arbeidsoppgaver var ikke dette overraskende. De som ikke kjente meldingen, kjente allikevel til at det skulle bli flere eldre, mange nevnte mer demens og de fleste hadde erfaringer med at helsevesenets oppgaver er i endring.

”For jeg tror jo, hvis vi ser i omsorgsplanen, så sier de mye om morgendagens behov, og det blir jo ikke minst i forhold til å møte syke eldre. Eller å greie å holde dem friske, slik at de ikke skal bli pleietrengende”. (11)

Dette viser at helsefremming, slik Omsorgsmeldingen legger opp til, er aktuelt i helsevesenet. Større vekt på kultur og aktiviteter, som helsefremmende tiltak, er nytt i Omsorgsmeldingen. Demografiske endringer i befolkningen, med flere eldre kjente alle til. Flere trakk fram at flere eldre og demente vil kreve mer kompetanse i forhold til det.

Det er kjempeviktig med all kompetanse, så det trengs jo stadig mer og mer, i hvert fall på sykehjemmet. [...] Jeg tenker på alt generelt, for vi behandler mye mer nå enn vi gjorde før [...] Vi sender ikke så mange til sykehus lenger, vi behandler det her og da krever det mye av oss som er her i hverdagen. (9)

Flere av de som var ansatt i helsesektoren trakk fram at oppgaver, som ikke var lovpålagte, blir utsatt for økonomiske nedprioriteringer. Og på spørsmål til lederne, blant informantene, om politikere tar hensyn til Omsorgsmeldingen i forhold til sine prioriteringer var et av svarene følgende:

”Nei, fra politisk hold så blir det nok ikke tenkt så mye på... det er kun profitt altså.” (7)

Flere av praktikerne var inne på at Omsorgsmeldingen burde ha betydning for utdanningen, de var mer usikre på om en slik melding ville påvirke kommunens helsetjenester. En av lederne sa at det ble tatt hensyn til Omsorgsmeldingen, når man planlegger helsetjenestene. Alle var enige i at Omsorgsmeldingen vil kreve mer kompetanse fra helsefagarbeiderne.

Det ligger jo i denne Omsorgsmeldingen at det skal være mer, økt fokus på aktivitet [...] Ja jeg tenker jo at mye av aktiviteten skjer gjennom dagligdagse gjøremål i dagliglivet. Hvis en tenker seg det fra A til Å [...] Og helsefagarbeideren må jo, jeg tenker jo han skal jo, eller den skal jo på en måte favne brukerens helhetlige behov og da hører jo også måltidene med. (12)

Arbeidsoppgavene

Kompetanse gir bare mening i forhold til noe, en yrkesrolle eller en funksjon (Skau 2002, Nilsen og Kvale, 1999). Helsefagarbeiderens kompetanse må da være knyttet til arbeidsoppgavene som er naturlige for en helsefagarbeider å utføre, i sin yrkesfunksjon. Mange av mine informanter knyttet kompetansen til en helsefagarbeider til arbeidsoppgavene som hjelpepleierne og omsorgsarbeiderne har utført tidligere. Flere, med få unntak, trakk også inn at pasientene og brukerne de skal betjene, er de samme.

Det som er viktig er at man kanskje kan fokusere litt på at denne helsefagarbeideren er den som på en måte er generalisten, den er overalt som en potet. Og den er jo alltid den som er nærmest brukeren og det vil være flest av de.... Det er virkelig de som kan si noe om, hvordan ting fungerer hos den andre.. (10)

”Faglig kompetanse, så tenker jeg at dem må ha såpass kompetanse at de kan gjøre noen første vurderinger, på hva er det for noe som brukeren har behov for”. (12)

Flere blant både ledere, lærere og praktikere, opplever at fordi helsefagarbeideren jobber i ytterste ledd mot bruker/pasient er det viktig at han kan vurdere brukerens hjelpebehov. For å kunne klare det må man kunne litt om alt, ut fra arbeidsoppgavene og derfor være en ”generalist” (se pkt 6.1.1). Mine funn viser at arbeidsoppgavene blir prioritert som styrende for opplæringen i bedrift.

6.1.3 Oppsummering

Begrepet ”Helhetlig kompetanse” har forskjellig mening for mine informanter. Forskjellene i forståelse av begrepet kan knyttes til informantens yrke.

Det kom fram at begrepet er sammensatt. Begrepet kan oppleves å inneholde teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. ”Å kunne gjøre noe, gjøre noe og å ville gjøre det”, var en annen variant. Kompetansens bruksverdi i helsevesenet ble sett på som sentralt. Sykepleiere og pleiergruppen oppfatter helhetlig kompetanse som at

kompetansen dekker fysiske, psykiske, sosiale og åndelige dimensjoner. Representanter fra lederne og noen av praktikerne opplever at begrepet betyr at man er en generalist.

Informantene var uenige om helsefagarbeidernes kompetanse var en sum av tidligere hjelpepleieres og omsorgsarbeidernes kompetanse. Helsefagarbeiderens kompetanse skal inneholde mer enn forgjengerne, sier de som har vært med og laget læreplanene.

Egnethet ble opplevd som den viktigste kompetansen, av alle kompetanser. Hva som ligger i denne egnetheten ble det brukt forskjellige begrep om. Personlige egenskaper, empati og gode eksempler, ble brukt som illustrasjoner for egnethet.

I forhold til yrkesspesifikke ferdigheter handlet det om å ”kunne gi hjelp” og ”ta vare på andre”. Hva denne kompetansen handler om var for alle informantene nært knyttet til arbeidsoppgavene som hjelpepleiere og omsorgsarbeidere har hatt tidligere.

I forhold til helsefagarbeiderens teoretiske kunnskap var det forskjeller i opplevelsene. Å kunne begrunne handlinger ble opplevd av de fleste som viktig. Men hva de ellers har brukt for å kunne noe om, var informantene uenige om. Fagkunnskap som sykdomslære og anatomi er blitt nedtonet i den nye helsefagarbeiderutdanningen, i forhold til forløperne.

Dokumentene som sier noe om helsefagarbeiderens kompetanse var ulikt kjent. Kompetanseplattformen var forholdsvis ukjent for mine informanter, bortsett fra dem som har jobbet med utarbeidelsen av fagplanene. Læreplanene var naturlig nok, mest kjent av lærerne. De andre visste at den fantes, men hadde ikke noe forhold til den.

Læreplanen er laget i samsvar med Omsorgsmeldingen, og det er derfor mulighet for at planen styrer utviklingen av kompetansen til helsevesenets behov. Slik helsevesenets fremtidige behov kommer fram i Omsorgsmeldingen. Arbeidsoppgavene til helsefagarbeiderne ble brukt som argument for kompetansen yrkesgruppa trenger. Spesielt praktikerne og lederne, begrunnet kompetansen fra arbeidsoppgavene. (Arbeidsoppgavene kommer fram i Kompetanseplattformen, men det kjente de ikke til.)

Mine funn viser at opplæringen av Helsefagarbeiderne, har tatt høyde for å møte samfunnets behov for kompetanse fra denne yrkesgruppa.

6.2 Utvikling av helsefagarbeidernes kompetanse

Utvikling av helsefagarbeiderens kompetanse foregår gjennom opplæring i skole og bedrift. Under analysen dukket informantenes ”virkelighet” og ”ønsker” opp i mitt datamateriale, i forhold til noen av mine forskningsspørsmål. Der det ble naturlig, bruker jeg derfor en ”SØT-modell” (Hartvigsen og Kversøy, 2008) slik jeg har presentert i pkt 5.2.7. ”Situasjonen nå” beskriver opplevelsene, mine informanter har ut fra sin livsverden. ”Ønskesituasjon” beskriver hvordan mine informanter ser en mer ideell situasjonen. Ut fra differansen mellom virkelighet og ønsker, presenterer jeg aktuelle tiltak.

6.2.1 Tilrettelegging av veiledning

Spørsmålene om dette gikk til informantene som har forutsetninger for å svare på dette. Flere av informanter forteller at veiledning av lærlinger i arbeidstiden, praktiseres forskjellig fra kommune til kommune.

”...men jeg vet at noen plasser blir det friggitt en liten prosent av stillingen som du får og som skal brukes som veileder, mens andre plasser får de ikke noe ekstra. Det er nok forskjell fra kommune til kommune.” (5)

Veiledning av elever og lærlinger er oppgaver man skal klare ved siden av driftsoppgavene. Instruktørene får ikke alltid ekstra tid til å drive med opplæring. Den enkelte veileders engasjement og kompetanse vil kunne påvirke opplæringens resultat (Bottrup og Jørgensen, 2004:31).

Veiledning av lærlinger i dag (Situasjonen nå)

”Å ikke sette av tid” er det mest vanlige. Når en hjelpepleier blir pålagt en instruktørfunksjon, er veiledningen en tilleggsoppgave til de primære oppgavene hun/han har (Haga og Sørensen, 2007). En av mine informanter fortalte at ut fra fire kommuner hun kjente til, var det bare i en kommune hvor det var avsatt fast tid til veiledning. Haga og Sørensen (2007:117) viste at det er nødvendig at det blir satt av mer tid til veiledningen mellom instruktør og lærling. Deres forskning viser også at veiledningen var tilfeldig og lite planlagt.

Mange har kommentert at hverdagen er stresset. Det kom fram at det ikke er vanlig at tid for veiledning er fastsatt på forhånd. Dette var en felles opplevelse blant alle informantene. En av lederne fortalte at det skal legges til rette for veiledning i arbeidstiden, men hvor stor ressurs instruktøren skulle ha, var ennå ikke diskutert.

”Ja det kommer an på hvordan hverdagen er, det er helt avhengig av det. Man vet aldri hva man kommer til. Så det er hva som oppstår. ” (9)

”Fordi de har en veldig stresset hverdag. De har ikke flere folk på jobb enn de må være.” (5)

Som beskrevet om mesterlære (se 2.2.2) er opplæring i bedrift uten formell undervisning og har en kompleks og varierende struktur (Nielsen og Kvale, 1999).

Hvorfor oppleves planlegging av veiledningen vanskelig? NOU, 2008:18 fant, at det er en utfordring, knyttet til opplæringen i arbeidslivet, at kjerneaktiviteten i bedriften ikke er opplæring, lærlingen er en av de ansatte som også skal delta i verdiskapningen.

Den eneste av mine informanter som selv har vært lærling, opplede at veiledning i arbeidstiden foregår etter at arbeidsoppgavene er ferdige.

Tre av mine informanter brukte ordet ”*sløve lærlingeplasser*”. Uttrykket ble brukt om opplæringssteder der det var liten oppfølging av instruktør, og var ”avhengig av hvor flinke dem var til å sette inn folk, som skal veilede deg gjennom praksisen din”.

”Ja, kapasiteten, kommer du på et sted der det går i 100 og du nesten bare henger med, så blir det litt tilfeldig.” (8)

Utsagnet kan være et uttrykk for at noen lærlinger opplever å arbeide i fellesskapet med mest vekt på verdiskapning enn opplæring. Dette kan gå ut over kvaliteten på opplæringen (Hagen, 2005:9). Dette er et problem fordi lærlingens lønn noen steder går av vikarbudsjetten, og lærlingen må da regnes med i bemanningen. Andre kommuner har egne poster i budsjettet til lærlinglønn. Lærlingen kan i det siste tilfellet gå oppå annen bemanning og avlaste dem, for å skaffe tid til veiledning.

Lærlinger skal ha underveisvurdering, og halvårige samtaler mellom veileder og lærling er pålagt (Forskrift til Opplæringsloven § 4.5).

”Ja og da er det jo litt viktig at noen holder styr på dem ved at man skriver ned hva som man har gjort fra ene anstalten til den andre. ” (8)

Flere fortalte at er det ikke er vanlig at instruktørene snakker med hverandre, ved bytte av lærested.

”Det kunne ha vært en sånn overgangs dialog mellom de forskjellige folka som man skal igjennom.”
(8)

Instruktøren vet ikke da hvor langt lærlingen har kommet i sin opplæring. Dette har vært ett av tiltakene i ”Vandrebokprosjektet” og ”Sentrum i kommunen”, (se pkt 4.3)

Ideell veiledningssituasjon av lærlingene (Ønskesituasjon)

Det kom fram at god veiledning må være planlagt. Forslag om at veiledningstid skulle framgå av turnusplan¹⁶ ble presentert av informantene. Haga og Sørensen (2007) fant også i sin forskning at det er fornuftig å sette av mer tid til veiledningen mellom instruktør og lærling.

Det kom fram ønsker om tett oppfølging av instruktør og faglig leder. Flere opplever at det er viktigst i starten på læretiden. Dette kan gjøres ved at lærling og instruktør jobber tett sammen. ”*Veiledning er å gå ved siden av en som har erfaring*” var det en av informantene som sa. Dette er ”mesterlære” tenkning i hvordan man lærer et yrkesfag (Nielsen og Kvale, 1999). Flere av praktikerne opplever at en god rollemodell er viktig. Når elevene er i praksis, når de forholder seg til gode rollemodeller, ser betydningen av og kunne tilegne seg positive egenskaper og nøkkelkvalifikasjoner i forhold til å utføre omsorgsarbeid (Ekelund, 2005:22) Å vise hvordan det skal gjøres og forklare er nødvendig, på samme måte som man utvikler seg, fra å være ”novise” til å bli ”ekspert” etter brødrene Dreyfuss anbefalinger (Nielsen og Kvale, 1999).

Lærlingene skal jobbe etter kompetansemål fra Vg3 Helsefagarbeider. Noen få kjente til ”Opplæringsboka”, som brukes i opplæringen for å dokumentere hva man kan.

En av praktikerne opplever at god veiledning er ”å stille spørsmål om hvorfor”, for å få i gang tanker. Dette illustrerer at refleksjon oppleves som viktig i veiledningen (Schön, 2001; Ekelund, 2005; Botorp og Jørgensen, 2006; Illeris, 2004).

Det kom fram fra flere, at det er tilfeldig, om det er tid til å snakke sammen. Det ble sagt at lærlingene har bruk for refleksjon, men har ikke tid til det, sammen med noen. Mangel på tid kan være et resultat av at bedriften har produksjon, og ikke opplæring som kjerneområde

¹⁶ Planleggingsdokument for ansattes arbeidstid i helsesektoren, ved skiftarbeid.

(Hagen, 2005). ”Å gi tilbakemeldinger” var et annet innspill i forhold til hva som var viktig i veiledningen. I mesterlære evalueres opplæringen gjennom praksis ved å kontinuerlig prøve ut ferdigheter og motta tilbakemeldinger (Nielsen og Kvale, 1999). For å utvikle seg, må man være kjent med hva man skal forbedre seg på.

Deltagere fra skole og bedrift har i tidligere forskning, gitt uttrykk for at de trenger tid til å samarbeide (Sigernes, 2006:72) Tid er en viktig ressurs, som mine informanter nevner ofte og i flere sammenhenger. Evalueringen av Kunnskapsløftet argumenter for at en må øke ressursene til lærebedriftene, som kompensasjon for at Kunnskapsløftet pålegger dem flere arbeidsoppgaver (SINTEF, 2009).

Hva kan gjøres for at lærlingene skal få veiledning i arbeidstiden (Tiltak)?

- Planlegge veiledningstid på turnus
- Sette av mer tid til veiledningen mellom instruktør og lærling.
- Tidsressurs til Instruktør.
- Tid til å jobbe med fag/Oplæringsbok på jobb
- Utfordre lærlinger med ”hvorforspørsmål” for å stimulere til refleksjon.

6.2.2 Instruktørens veilederkompetanse

Dataene mine viser at det var stor enighet om at det er viktig at instruktørene er egnet, ut fra at de skal være gode rollemodeller for lærlingene. Læringen foregår gjennom handling, den lærende imiterer det arbeidet som ”mesteren” gjør, som rollemodell (Nielsen og Kvale, 1999; Andersen, 2003).

Så jeg tror at dette her og, for at vi skal få en god helsefagarbeider, så må vi legge stor vekt på hvem det er vi skal være instruktør, veileder og rollemodeller for dem. Bedriftene må tørre å si at du har de egenskapene, som vi som arbeidsgivere ønsker at våre ansatte skal ha. Du er verdig til å ha en lærling. Så tøffe må arbeidsgivere være. Tenker jeg. (10)

Det er viktig at de som skal veilede elever/lærlinger har kunnskaper om og kompetanse i kommunikasjon og veiledning (Høigaard et.al., 2001). Instruktørene må være kompetente, og deres ”liv og lære” må henge sammen.

”Ja det må være viktig å vise selv at du respekterer det du lærer ifra deg, ellers så nytter det ikke.”
(9)

”Du setter ikke en lærling til hvilken som helst instruktør og der har vi dette med egnethet igjen. Det er mange som har opplevd og mange lærlinger som sier at: "Jammen, dem vasket jo ikke henda"
(15)

Det arbeides i dag med å formalisere instruktørrollen i større grad (U.dir, 2006).

Fordi dem har for lite kunnskaper, ferdigheter, erfaringer med å veilede på en slik måte at dem greier å sette igang gode læreprosesser hos lærlingene sine. Jobbe med å bli tryggere og kunne stille spørsmål, forstå hva det vil si å være i veileder rollen og ikke hele tiden være så mye rådgivere, som dem selv sier at dem har vært, inntil dem nå begynner å få en del aha opplevelser i forbindelse med at dem får mer veilederkompetanse.
(3)

Det kom fram at informantene kjente til at noen kommuner har krav om instruktørkurs for instruktørene. En informant fra fagopplæringen forteller at det nå diskuteres innad i fagopplæringen, om man skal unngå å godkjenne lærebedrifter, som ikke har instruktører med grunnopplæring i instruktørrollen. Mange bedrifter, faglige ledere og instruktører kan ha behov for å styrke sin yrkespedagogiske kompetanse. Dette gjelder også de som har gjennomført grunnleggende instruktørutdanning og som vil kunne ha nytte av å ta videregående kurs med fordypning i yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk (NOU, 2008:18). Fagskole er videreutdanning for personell med videregående opplæring. Fagskoler er et av tiltakene under Kompetanseløftet, pkt 8.2 i Omsorgsmeldingen. Jeg kjenner til at i Hedmark fagskole gir man instruktør opplæring til hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. Opplæringen i fagskolene reguleres av Fagskoleloven. Fagskolens opplæringsplaner godkjennes av NOKUT¹⁷.

”Nei, vi må jo sikre at vi har instruktørene, veiledere eller instruktører som har kompetanse og at dem for avsatt nødvendig tid. Det ser vi.”
(12)

I informantkategorien lærere, kom det fram forslag om at skolen kan utdanne instruktørene. Men er det sikkert at en ”vanlig” lærer i skolen, har nok kompetanse til å undervise instruktørene?

¹⁷ NOKUT = Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

En av lederne støttet dette med å foreslå byttesystemer mellom lærere, som mentorer, og instruktørene. Synergieffekten av dette skulle være, at samarbeidet og sammenhengen mellom skole og bedrift også blir tettere. Samarbeid mellom lærerne i skolen og instruktørene i lærebedriftene kan bidra til at opplæringen i skole og virksomhet oppleves som et sammenhengende opplæringsløp for elevene og lærlingene (U.dir., 2006).

Noen lærere i undersøkelsen hadde også synspunkter på innholdet i instruktør opplæringen. For å kunne følge med i samfunnsutviklingen må vi kontinuerlig sette oss inn i nye problemstillinger og tilegne oss ny viten. Det er derfor viktig i dag ”å lære å lære” (Buberg og Hessevaagbakke, 2004).

”Men vi må sikre oss at... instruktør opplæringen den skal jo gå på å lære å lære. Og da skal vi ha refleksjon inn der.” (11)

Begrepet instruktør kunne kanskje med fordel vært byttet ut med ”veileder”. Er ikke veileder mer betegnende for funksjonen instruktøren har? Er det ikke vesensforskjeller mellom instruksjon og veiledning?

Noen informanter opplever at det er ønskelig at det finnes møteplasser for erfaringsutveksling mellom instruktører. Lederne er enig i dette. For å knytte det lærlingen har lært på skolen til den praktiske yrkesutøvelsen, bør instruktøren stille lærlingen spørsmål som skaper refleksjon, og sikrer felles forståelse. God kommunikasjon er derfor viktig. (Djupvik, A. E., I Skjetne et.al., 2007).

Instruktører er gjerne erfarne yrkesutøvere. Erfarne yrkesutøvere som viser seg å ha inngående kunnskap og viten om yrkessituasjonen, kan ha problemer med å formidle kunnskapen videre, artikulert (Andersen, 2003). Dette kan handle om formidling av taus kunnskap (se pkt 3.1.1), og et argument for å satse på veilederkompetanse.

Flere av praktikerne foreslår at instruktørene må få veiledning på instruktørrollen. Denne veiledningen ble foreslått å være fra lærere, i tillegg til fra faglig leder. Noen av lederne var enig i dette.

”Det syns jeg hadde vært det optimale, fra skolen. Mer det enn noe annet. Ja. For da tror jeg at de veilederne og instruktørene hadde blitt ivaretatt og følt det og, at de ikke stod helt alene med lærlingene, at det var et bånd der til skolen.” (7)

Instruktøren er den som følger opp det daglige læringsarbeidet til lærlingen i bedriftene. Under ledelse av faglig leder, skal instruktør veilede lærlingen fram mot målene for utdanningen (NOU, 2008:18). At faglig leder skal følge opp instruktørene, oppleves ikke som noen selvfølge av alle. En av mine informanter som er instruktør, hadde ingen kontakt med faglig leder i kommunen. Det kom også fram at det finnes instruktører, som ikke vet hva lærlingen skal kunne. Det kan bety at instruktøren ikke kjenner læreplanen, som skal være styringsdokumentet for opplæringen.

Tiltak

- Selektiv utvelgelse av instruktører innad i bedriftene
- Instruktør opplæring på fagskolenivå
- Instruktørene får kompetanse på å lære andre å lære og å reflektere
- Erfaringsutveksling mellom instruktørene
- Oppfølging fra faglig leder
- Mentorordning fra lærerne til instruktørene
- Instruktører med det ”doble praksisfelt”, instruktører som kan både fag og pedagogikk

6.2.3 Hvordan blir deltagerens yrkes og livserfaring utnyttet eller tatt vare på?

Det blir hevdet fra flere hold, at ansatte er bedriftens viktigste ressurs. I kommunehelsetjenesten finnes det kanskje ansatte med spisskompetanse i fagområdene, som helsefagarbeiderne skal ha opplæring i, uten at de er ”løftet fram”. Jeg undret meg over om bedriftene utnytter ressurspersoner i opplæringen, eller har tenkt å gjøre det.

”Dette har litt med Janteloven å gjøre, som er godt nedgravd i alle... særlig i helsevesenet tror jeg... Men da må det erkjennes at noen er bedre på det, enn andre.” (7)

Janteloven kan være et uttrykk for en forsvarsmekanisme fra kollegaene, at kollegaene føler seg utfordret, og at man ønsker å ”beskytte sitt revir” (Berntsen, 1996:96).

Lærerne har ikke blitt spurt om dette emnet. En av lærerne var allikevel inne på temaet. Hun opplevde at eleven/lærlingen selv, ikke blir brukt som ressurs og at elevene blir undervurdert i

sin egen hverdag. Jeg ser dette som et uttrykk for at det finnes elever/lærlinger som ut i fra sin tidligere erfaring, kunne hatt noe å bidra med. Dette gjelder spesielt voksne elever/lærlinger, men de gjelder også de unge. ”*Man lærer av å ha en lærling*” ble opplevd av flere.

”Ja på den måten at de må begynne å tenke på hvorfor de gjør ting, de tenker mye mer over....Lærlingene kan jo tilføre litt i forhold til de kommer rett fra skolen i forhold til teoribiten” (5)

Selv om praksisplassene gir uttrykk for at veiledning av elever er givende og utviklende, kommer det også signaler om at opplæring av elever er en merbelastning (Leirvik, 2007:14).

Det kom fram at det er vanskelig å finne ressursene innad i bedriftene.

”..Så det er egentlig en oppgave for de som jobber der også å finne/kunne vise fram de ressursene de har og la eleven få delta på ting og få vite hva slags kompetanse dem har.” (3)

For å kunne bruke kompetansen, må den synliggjøres. En av lederne sa at medarbeidersamtaler ble brukt for å få fram ukjente ressurser.

”Det er jo veldig sånn, det har vi jo prøvd å legge vekt på her at de som har spesiell kompetanse og interesser, ikke minst. Så skal vi fremdyrke det.” (12)

I kontrast til dette, kom det fram at det var mye kompetanse som kunne vært brukt bedre. Blant praktikerne kom det fram at de opplevde å ha kollegaer som var ”spesialister”, men de blir ikke brukt verken til brukere/pasienter eller til opplæring.

”Det er kjempeviktig å bruke. Det ville det gjøre det mer interessant også” (9)

Denne informantens opplevelser kan tolkes som uttrykk for at å bruke ansattes kompetanse fullt ut er viktig, samtidig som en synergieffekt er at ”å oppleve å bli brukt”, vil gjøre arbeidet mer meningsfylt og interessant.

Å bruke praktikere fra helsesektoren inn i skolen, og lærerne inn i helsevesenet for å utveksle kompetanse, er også å utnytte ansattes kompetanse. Dette kommer jeg tilbake til under samarbeidsstrategier senere i kapitlet.

6.2.4 Hvilket syn har man på lærlinger i bedriftene?

Lærlinger er ansatt i bedriften for å drive med både opplæring og verdiskapning (Opplæringsloven). Når lærlingen er i de to forskjellige fasene, kan være flytende. Ut fra denne uklarheten kommer det fram i datamaterialet mitt at det er forskjellig syn på om lærlingen skal gå ”oppå” vanlig bemanning eller om han skal regnes med i vanlig bemanning. I tidligere hjelpepleierutdanning var det å bli regnet med i bemanning, sett på som en utnyttelse, som ikke skulle forekomme. I verdiskapningen for lærlinger, skal lærlingene inngå, for å tilnærme seg yrket på en realistisk måte. En informant opplevde ansettelsesforholdet som ”*et ballansepunkt mellom å være lærling og ansatt*”.

Om de er ansatt på bekostning av vikarbudsjet, eller om kommunen har egne poster til lærlinglønn, vil kunne påvirke opplevelsene. I de kommunene jeg har hatt informanter, som er ledere og praktikere, har det ikke vært ekstra bevilgninger fra kommunen til bedriftene, til å drive opplæring av lærlingene. Flere av mine informanter sier at de ikke kjenner kommunens syn på lærlinger, men uttaler seg fra eget ståsted.

Omsorgsmeldingen forteller at en av de viktigste utfordringene framover blir å sikre tilgang på tilstrekkelig helsepersonell. Rekruttering av Helsefagarbeidere er et av satsningsområdene i Omsorgsmeldingen (St.meld.nr.25). Blir dette tatt på alvor i kommunene i dag?

I mitt datamateriale kommer det fram divergerende syn på lærlinger i bedriftene. Flere av informantene opplever at økonomi blir brukt som et argument, mot lærlingene. Krav om effektivitet og økonomiske prioriteringer er annerledes i bedrift enn skole (NOU, 2008:18). I mitt nedslagsfelt som lærer i helsearbeiderfag, kjenner jeg til to av seks kommuner, som ikke tar imot lærlinger. ”*Kommunen ser bare kroner og ører*” sa en av informantene.. Kommuneøkonomi blir brukt som argument mot rekruttering av lærlinger, fordi det ikke er lovpålagt og derfor kan være en salderingspost.

I den kommunen hvor jeg har flest informanter, opplever informantene at de ikke har hørt om skepsis eller økonomi, som argumenter mot å ta inn lærlinger. Denne kommunen er med i et samarbeidsprosjekt med en skole (se pkt 4.3) og i forbindelse med dette prosjektet er det gjort en kommunal kartlegging av rekrutteringsbehovet for helsefagarbeidere. I denne kommunen

opplever lederne at økonomi er et argument for å ha lærlinger. ”Personalregnskap viser at det er lønnsomt å ha lærlinger”.

”..Og der ser vi at kommuner som har gått inn og realkompetansevurdert kompetansebehovet sitt, så ser dem at dem har stor avgang med hjelpepleiere de nærmeste åra.” (11)

Rekrutteringsbehovet er synliggjort. Rekrutteringsbehovet er stort og er blir brukt som argument for å ta inn lærlinger i kommunen. Bedriftene har ingen plikt å ta inn en lærling. Inntak av lærlinger er nært knyttet til den enkelte bedrifts behov for arbeidskraft (Høst, 2008).

”...Kompetanseløftet..Så er det satt av ganske mange millioner til rekruttering, fordi vi trenger så mange helsefagarbeidere i fremtid, fra 2020. Og nå får vi en rolig periode, men da må vi jo sørge for å bygge opp kompetansen.” (11)

”*Kommunen har en samfunnsoppgave*”, ”*Kommunen må bidra for at lærlinger får utdanning*”, ”*Helsevesenet må ta inn lærlinger for å skaffe ansatte*” og ”*Vi må være positive, for vi trenger hender*” var utsagn som illustrerte dette. Ingen av mine informanter refererte direkte til Omsorgsmeldingen (St.meld.nr. 25) i forholdet til synet på lærlinger i bedriftene.

Redsel for det ukjente, kan også påvirke synet på lærlinger, innad i bedriften.

Noen tror at det ikke blir behov for vikarer lenger og noen lurer på om hvordan man skal få tid til å lære dem opp, uten bistand fra skole. For det er vel det vi er forespeilet om, at det er vi som får hovedopplæringen. (7)

I faget ”PTF” (se pkt 4.2) er elevene ute en dag i uka. Dette kan være elever som ikke er motiverte for en helsefagarbeiderutdanning. Noen få av mine informanter har opplevd at de møter elever i ”PTF”, som de ikke opplever har den nødvendige personlige kompetanse. Dette har gjort dem engstelige i forhold til lærlinger. En av lærerne opplever dette på denne måten.

”Vi har jo sett at nivået på elevene våre blir dårligere og dårligere og vi får færre og færre søkere som egner seg i yrket” (1)

Heldigvis er ikke dette gjengs opplevelser. En annen av lærerne fortalte at hun var overrasket over hvor mye flott ungdom hun så i praksisfeltet.

En representant fra fagopplæringen opplever at lærlingen blir sett på som en ressurs.

Jeg tror at de ser på lærlingene som en ressurs. I de kommunene de har skjønnet at det er viktig å ta inn lærlinger... Ja det er mange kommuner som ikke har lærlinger i faget og sier de ikke har råd til det, men da er spørsmålet: Har de råd til å la være? For selv om de får tilskudd og selv om de må yte lønn, så vil de spare. Hvis de begynner å regne på det, tror jeg de kommer i pluss til slutt i forhold til vikarutgifter som de slipper. For de får jo ganske rimelige vikarer når de har en med lærlingelønn i stedet for å ta inn en ordinær vikar, når lærlingen har kommet så langt at den skal begynne med verdiskapning.. (5)

6.2.5 Oppsummering

Kompetansen erverves på to arenaer med forskjellig opplæringskultur.

Veiledning av lærlinger i bedrift er oppgaver bedriften skal klare ved siden av driftsoppgavene. Frigitt tid til veiledning, er derfor en sårbar faktor for opplæringen.

Veiledningen kan bli tilfeldig og lite planlagt. Tidligere forskning har vist det samme.

Tidspress kom fram som en vanlig opplevelse blant informantene. At lærlinger inngår i vanlig bemanning kan forsterke tidsproblemet.

Det er ikke vanlig praksis at instruktørene i opplæringen snakker med hverandre når lærlingen bytter opplæringsplass. Opplæringen er dokumentert i en Opplæringsbok, som lærlingen tar med seg videre.

Informantene opplever veiledning, som at lærling og instruktør jobber tett sammen, som i ”mesterlære”. Instruktør anbefales av informantene å utfordre lærlingen til å reflektere.

At instruktørene må være egnet til oppgaven, ble sett på som viktig. Egnethet i denne sammenhengen, handlet om faglig dyktighet og ikke minst om instruktørens veiledningskompetanse. Instruktøropplæring er et sentralt område. Skolen kan være interessert i å være med å utdanne instruktørene. Et samarbeid mellom lærere og instruktører ble sett på som positivt for å skape sammenheng i opplæringen.

Det kom fram at instruktørene også trenger arenaer for erfaringsutveksling seg imellom, og at de trenger oppfølging av faglig leder.

Undersøkelsen viste at ansatte i bedriftene kan ha spisskompetanse som ikke blir systematisk utnyttet i opplæringen. Det kom fram at Janteloven kan være et hinder for at enkeltes kompetanse ikke løftes fram, eller brukes inn i skolen. Praktikerne opplevde at de lærte av å ha en lærling.

Synet på lærlinger i bedriftene oppleves forskjellig. Noen kommuner bruker økonomi som argument for å ikke ta inn lærlinger, i andre kommuner er det motsatt. Om lønnen til lærlingen er tatt av vikarbudsjetten eller ikke, kan påvirke synet på dem. Noen bedrifter er engstelige for å ha fått opplæringsansvaret for lærlingene og ønsker bistand fra skolen, for eksempel at skolen kan være mentor for instruktørene. Min undersøkelse viste en positiv holdning til lærlingene. At informantene mine var opptatt av rekruttering til helsevesenet var tydelig.

6.3 Samarbeid mellom skole og bedrift som opplæringsstrategi

For at utdanningen skal bli helhetlig må det være et gjensidig forpliktende samarbeid mellom skolen og bedriftene. At vi utdanner yrkesutøvere som samfunnet har bruk for er uomtvistelig i alles interesse. Skolen har utdanning/opplæring som sin kjerneoppgave. Bedriftene produserer tjenester, og er avhengig av å ha kompetente medarbeidere. Derfor er bedriftene også avhengig av å ha et utdanningssystem som fungerer til samfunnets beste. Partene i arbeidslivet har derfor sentrale roller i overordnede organer for yrkesopplæringen. Lokalt vil bedriftene måtte tenke rekruttering av arbeidskraft, og derfor være interessert i å delta i opplæringen. Mangel på kompetent arbeidskraft i helsesektoren er også et av de sentrale temaene i Omsorgsmeldingen.

6.3.1 Hva må til for å sikre helhet i utdanningen?

Helhet og sammenheng i undervisningen ikke er automatisert. Evalueringen av Reform-94 har vist at overgangen fra skole til bedrift er en kritisk fase i opplæringsløpet (Hagen, 2005:10). I forhold til datamaterialet var det ingen overraskende forskjeller i oppfatninger fra informantgruppene.

At utdanningen foregår på to arenaer var mitt utgangspunkt. Informanter fra både skole og bedrift opplevde i tillegg, at det er liten helhet mellom opplæringen på Vg1 og Vg2, som foregår inne i skolen. Utdanningen oppleves da som tre-delt.

”Men jeg tenker sånn helhet, at de sier det er to deler, på en måte er det tre deler på en måte. Sånn som dere sier er det Vg1, Vg2 og så er det Vg3”. (1)

Mulighetene for å skape helhet er derfor avhengig av tre skjæringspunkter, mellom Vg1, Vg2 og Vg3.

”Og da tenker jeg at hvis en kunne fulgt dette hele tida da.. samme.. Samarbeid og samspill fra vg1 og 2 og fortsatt når dem skal ut i lærlingetida... Det hadde jo vært perfekt. ” (7)

Jeg har tolket alle mine informanternes utsagn som at skolen oppleves som noe helt annet enn praksis. Under intervjuene kom det fram data om skolens betydning, for å skape helhet i opplæringen, uten at jeg hadde egne forskningsspørsmål om det. Alle informantgrupper hadde meninger om hvordan skolen kan bidra til helhet i opplæringen (se kapitlene 6.3.3 og 6.3.5). Lærerne og læreplanutviklerne hadde, ut fra sin yrkesbakgrunn, de fleste og mest konkrete anbefalinger i forhold til opplæringen i skolen.

Hvordan oppleves helhet i opplæringen i dag? (situasjonen nå)

Det kom fram fra flere i bedriftene, at å ha tatt over ansvaret for halve opplæringsløpet oppleves som ”skummelt”. Opplæringsansvaret oppleves som ekstra ”skummelt” fordi det er en helt ny utdanning av en helt ny yrkesgruppe. Enkelte var redd for å lære lærlingene ”feil”. Er dette et uttrykk for at yrkeskompetansen til helsefagarbeideren var ukjent?

Det kan også komme av at tidligere forskning har vist at kommunesektoren foretrekker at skolene tar hovedansvar for opplæringen og at virksomhetene vegrer seg for å ta et større ansvar for opplæringen. Dette kan komme av at ressursituasjonen i kommunene og at virksomhetene har manglende tradisjoner for å ta opplæringsansvaret selv (Hagen, 2005:13). Forskning viser at lærere gir uttrykk for at det er vanskelig å omstille seg til en ny rolle, som innebærer at lærerne nå må overlate en del av kontrollen til arbeidslivet (FAFO, 2008).

Noen av informantene var forundret over at skolen er fraværende i læretiden, i forhold til helhet i opplæringen. Flere av lederne blant mine informanter opplever det som overraskende at skolen er fullstendig fraværende i forhold til lærlinger. En av lederne og en av praktikerne, trodde faktisk at skolen fortsatt skulle være med når eleven hadde blitt lærling, i hvert fall på

vurderingssamtalene. De kommer fra en kommune som har hatt elever, ikke lærlinger i helsesektoren tidligere. Dette kan bety at fagopplæring i bedrift, er noe nytt for dem. Dette kan utrykke at man i helsevesenet, fra før var vant til, at skolen følger opp, helt til ferdig utdannede yrkesutøvere (hjelpepleiere).

At bedriftene har slike forventninger som systemet ikke vil innfri, kan være et uttrykk for informasjonssvikt fra fagopplæringen eller at bedriftene ikke ”har fulgt med i timen”. FAFOs evalueringsrapport (2008) viste at blant samarbeidspartnerne er det varierende grad av kjennskap til helsearbeiderfaget, lærlingordningen og prosjekt til fordypning. Noen forventer derfor at skolen og lærerne skal ta et større ansvar for oppfølging og veiledning av elever i praksisperiodene. SINTEFs rapport (2009) fant også at nær 2 av 3 opplæringskontor, mente at lærebedriftene ikke hadde god kunnskap om hvilke konsekvenser reformen eventuelt ville få for deres opplæringspraksis. Dette kan forårsake en forventningskrise hos bedriftene.

”PTF” (se pkt 4.2) er et fag som oppleves å bidra til helhet i utdanningen. Flere lærere var opptatt av at det å bruke Vg3 planene, gjennom alle fire årene, er positivt for helheten i utdanningen.

””PTF” er jo det som er likt både første og andre året. Samme rammene. Like mål.... Det er på en måte en rød tråd.... Vil jeg si, så det kunne på en måte være en måte å få helhet i Vg1 og Vg2, pluss læretiden.”
(2)

At det ikke er formaliserte møter mellom instruktørene ble også trukket fram som en faktor som påvirker helheten i opplæringen. Lærlingen skifter periodevis opplæringsplass og instruktør. ”Vandreboka” (se pkt 4.3) har som prøveprosjekt, et system som ivaretar dette.

Noen av lærerne opplever at lærebøker kan bidra til helhet dersom elev/lærling bruker dem i alle fire årene. Det som er realiteten i dag er at alle elever må levere inn sine ”lånte” lærebøker tilbake til skolen, før de blir lærlinger. At lærebøker kan være ”lim” i utdannelsen, ved at lærlingene henter nødvendig teori for å kunne begrunne praksis, fra kjente lærebøker, kan være en utopi. Noen av praktikerne forteller at bedriftene ikke har oppdaterte bøker. Lærerne hadde de sterkeste synspunktene på dette.

Det er helt sykt [...] Da må bedriften ha, men her også syns jeg, hvis, når bedriften tar i mot en elev, ja han er jo en arbeidstager, en lærling. Så bør han jo egentlig ha tilgjengelige lærebøker for dem, da [...] De bør egentlig det, men jeg syns jo at fylkeskommunen skal gi dem bøker på Vg2 og Vg3, jeg. De har ansvar for opplæringa [...] Nei, da skal de ha dem. Og da kan de ha dem til odel og eie (11)

Flere av informantene opplever at ”noe læres best i praksis”. Er dette et uttrykk for skepsis mot skolens opplæringsrolle i yrkesfag? Skolelæring kan oppfattes som *amputert* læring, i forhold til *fullstendige* læreprosesser som foregår i praksis (Bjørngen, 1992, Ødegård, 2003). ”*Empati*” ble brukt som eksempel på noe skolen ikke kan lære bort. Sykdomslære ble brukt som eksempel på det motsatte, som noe det var bedre å lære seg i skolen.

”Arbeidslivets spilleregler” brukes ikke nødvendigvis i skolen og bidrar derfor ikke til helhet. I bedriftene er det tydeligere krav enn det elevene er vant til fra skolen (FAFO, 2008). For å øke transformasjon mellom det elevene lærer i skolen og yrkeslivet, kunne det vært mere sammenheng og mindre sprik på flere områder. Jeg er kjent med at elever opplever at på skolen er det teoretiske som betyr mest, i motsetning til når de kommer ut i læretiden. I læretiden vil verdien av personens personlige egenskaper øke. Å ”glemme” å gi beskjed om at man ikke kommer på jobb vil få katastrofale følger i et læreforhold, mens i skoletiden er dette vanlig. Det oppleves av flere av praktikerne at elevene lærer oppførsel i skolen, som vanligvis ikke blir godtatt i arbeidslivet. Man lærer ikke nødvendigvis på skolen, å komme presis på jobb og å varsle ved fravær. I arbeidslivet handler dette om å vise personlig kompetanse (se kapitlene 3.1.1 og 6.1.1). En informant som tok utdanning som voksen, fortalte følgende:

”Det var litt aha for meg at man ikke behøvde å ringe på skolen og si at man ikke kommer i dag. Det er liksom litt andre veien igjen”. (13)

Forskning har vist at elevene ikke har problemer med å tilpasse seg arbeidslivets krav i bedriftene (FAFO 2008). Kan det være slik at elevene opplever reglene som mer meningsfylte i bedriften? Eller at de opplever at noen har bruk for dem?

Det kom fram at noen lærere opplever at elevene trenger opplæring i språkbruk. Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig ligger inne i Kunnskapsløftet (St.meld.nr.30) i ”De grunnleggende ferdighetene” (se s 21), som noe alle elever/lærlinger skal utvikle. Der inngår

”å kunne utrykke seg skriftlig og muntlig” som to av de grunnleggende ferdighetene alle i ”hele” videregående opplæring skal tilegne seg. SINTEFs rapport (2009) viste også at bedriftene etterspør grunnleggende ferdigheter.

”Det er jo en prosess og vi ser at mange av de unge i dag har et for dårlig språk, ordforråd, være vant til å snakke. At det er noe av det som er viktig å hjelpe dem med, og kunne få et språk som dem kan bruke i forhold til den jobben dem skal gjøre. Der dem kan kommunisere med ulike generasjoner og kulturer”.

Lærer (3)

Kommunikasjon og samhandling er et av fagene i læreplan. I dette prosjektets kompetansedrøfting (se 6.1.1) kom det fram at kommunikasjon som ferdighet ble ofte nevnt som viktig, i mitt datamateriale.

Hvordan kan helhet i opplæringen i bedrift beskrives? (ønskesituasjon)

”Det er viktig å etablere forpliktende møtearenaer mellom skolene og bedriftene, for felles kompetanseheving av lærere og instruktører og utforming av et helhetlig opplæringsløp” står det i den første evalueringsrapporten om Kunnskapsløftet (SINTEF, 2009).

Det var enighet mellom informantene om at samarbeid mellom skole og bedrift er viktig for at det skal bli helhet i opplæringen. Alle informantkategoriene løfter fram at det trengs arenaer for samarbeid. Gode relasjoner er en forutsetning for at samarbeidet skal fungere (Se pkt 4.1).

”Men da handler det om at..., dette handler om relasjoner da. Og gode samarbeidsarenaer”. (11)

De av mine informanter, som kjente læreplanene best, trakk fram at det hadde vært enklere å oppleve helhet om læreplanmålene for skole og bedrift, Vg2 og Vg3 hadde vært i et dokument. Det hadde tvunget fram at man hadde lett tilgang til læreplanmål (se pkt 3.2.2) som viste helheten i opplæringen. Læreplanmålene på Vg2 er den teoretiske kompetansen, som ligger bak det man senere, skal kunne utføre på Vg3. Dette ville kunne gi bedre innsikt i hverandres opplæringsoppgaver, ved direkte å synliggjøre sammenhengen opplæringen.

”Så vi syntes at Vg2 og Vg3 skulle vært på samme arket så ville man sett det. For det handler jo om et fireårig løp.... Men det er jo teorien bak det de skal utføre.” (10)

Lærerne opplevde at dokumentasjon av læreprosessen kan bidra til helhet i opplæringen. I Kunnskapsløftet er det krav om dokumentasjon av læreprosessen, men hvordan det gjøres er forskjellig, fra opplæringssted til opplæringssted.

I SINTEFs evalueringsrapport (2009) trekker fram en frustrasjon over at direktoratet ikke hadde tatt noe initiativ til å lage et felles gjennomgående dokumentasjonssystem for videregående opplæring. I følge Arbeidsmiljøloven og Opplæringsloven har instruktørene plikt til å ha skriftelige planer for opplæringen. De må også kunne dokumentere hvem som er ansvarlige for opplæringen, hvordan ”Opplæringsboka” brukes, at det er gitt veiledningssamtaler, at arbeidsoppgavene samsvarer med læreplanmål og hvilke prosedyrer lærlingen er kjent med.

Lærlingen dokumenterer også selv sitt eget læringsarbeid. Forskrift til Opplæringsloven § 3-4 og § 4-5 pålegger at elevene/lærlingene skal delta i vurderingsarbeidet. Det er viktig at eleven/lærlingen kjenner til vurderingsgrunnlaget, slik at han får kjennskap til kompetansemålene og sin egen måloppnåelse. Elevene/lærlingene skal også selv vurdere kvaliteten på eget arbeid, for å bevisstgjøres på hva de mestrer, og hva som kan gjøres bedre.

En ”Opplæringsbok” er et læringsmiddel som er velkjent blant informanter, men få av mine informanter hadde erfaring med bruken av den .

”Den ble brukt hver gang vi hadde sånne møter, hadde noen punkter som vi måtte igjennom.... en diger perm. Der stod de punktene som hun skulle lære meg om den plassen”. (13)

For å øke tilgjengeligheten til Opplæringsboka, kom det fram forslag om at den kunne finnes på nettet. Da ville lærlingen kunne jobbe med den om han var på jobb, eller hjemmefra.

Praktikerne i praksisfeltet opplever at det blir liten tid til å følge opp i Opplæringsbøker.

”Nei, jeg får nesten aldri tid til å sette meg ned med den”. (14)

Flere av mine informanter som var lærere, trakk fram at bruk av mapper gjennom hele opplæringsløpet, vil bidra til helhet i opplæringen. ”Vandrebookprosjektet” (se pkt 4.3), er et eksempel på dette. Elevene har da mapper med seg fra skolen, som de kan bygge videre på i læra. Bedriften får da innsikt i hva lærlingene jobber med, fra sted til sted, helt fra opplærings start. Evalueringen av Kunnskapsløftet fant positive erfaringer med mappemetodikk, og vektlegger at underveisvurdering fremmer læring, ikke bare hos lærlingen, men også hos lærebedriftene som bruker denne vurderingsmetoden (SINTEF, 2009).

Flere av lærerne, men også noen av praktikerne mente at loggskrivning i praksis var positivt for lærlingenes læring.

Helt suverent redskap for å få til refleksjon, for å få til refleksjon i forhold til faglig utvikling og måloppnåelse.....Fordi det går på at du blir kritisk til det du skal gjøre må det i forkant under handling og etter handling, at refleksjon, hvis du får utvikle det så utvikler du samtidig også kommunikasjon i forhold til veileder og lærling/lærlinger hvis du jobber 2 sammen, så har du mye større muligheter til å kunne utvikle det med refleksjon når du i tillegg må artikulere/ hvis du vil ha det ordet da/sette ord på ting og bli bedre til å være kritisk for å utvikle deg, altså ikke for at du skal bli bevisst på alt du gjør feil, men for at du kunne bli bevisst på hva du kan gjøre for å gjøre det du gjør enda bedre. (3)

”Ja.. den erfaringsbaserte læringa... dette her med rom for refleksjon.. hva har jeg opplevd? Det er jo det fellesskapet er.” (10)

En av lærerne kom med et forslag om at en av lærerne i skolen kunne hatt en 50% ressurs til å være sammen med lærlingene ute i bedrift. Denne læreren mente dette ville være en ”vinn-vinn” – situasjon fordi det ville sikre kontinuitet, sikre veiledning til lærlingene/instruktørene. Samtidig kan erfaringer fra bedriftene prege skoleundervisningen på en organisert måte, fordi læreren også skal undervise elever i skolen. Denne informanten mente dette ville utvikle innholdet i undervisningen på en positiv måte. En rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet (Deichmann-Sørensen, 2007) viser også at representanter fra for mange lærebedrifter føler stort behov for mer kunnskap om, og et tettere samarbeid med skolen.

Flere informanter opplever at ”PTF” er et fag som binder hele opplæringen sammen. ”PTF” har økt behovet for samarbeid mellom skole, bedrift og arbeidsliv i videregående opplæring (SINTEF, 2009). En av lederne, noen av praktikerne og flere av lærerne opplever det som viktig at det er lærerne fra Vg2 som bør undervise i ”PTF” på Vg1. En av mine informanter praktiserer dette på sin skole.

”Nei jeg tror helhetlig, det handler om at vi, Vg2 lærerne går ned på Prosjekt til fordypning på Vg1”. (11)

”PTF” vil kunne bidra til helhet, ved at lærerne som har faget, har ”det doble praksisfelt” (se s 24). Lærere som har helsefaglig bakgrunn, oppleves av ledere, lærere og praktikere å ha andre

forutsetninger for å samarbeide med praksis, enn de lærerne på Vg1, som ikke har helsefaglig bakgrunn.

”Hvis altså de samme veiledere kunne være på vg1 og vg2 da...Hvis altså at det ikke ble helt nye folk, sånn som jeg føler det er nå, så er det to vidt forskjellige klaner.” (7)

[...] vi har hørt lærere som jobber både på Vg1 og Vg2 og hører alle fordeler ved det, det med å ha kontinuitet, tenke helhet i forhold til det. Ha god kontakt med praksisplassene. Det føler jeg at vi har. Men jeg føler kanskje ikke at Vg1 lærerne ikke har det. De har ikke samme bakgrunn og er ikke vant til det. (1)

For at opplæring i skole og bedrift skal bli mer helhetlig, kom det fram forslag fra flere av lærerne, om at skolen skal jobbe induktivt. Annen forskning har vist at det er ulikheter i forståelsen om at teori bør komme før praksis og motsatt (Ødbehr, 2006:65). Skolen kan jobbe induktivt ved å gå fra det konkrete til det abstrakte (Nilsen og Haaland Sund 2008). Man går fra handling (hånden) til tanke (ånden) (Mjelde, 1997). Skolen kan ta utgangspunkt i praksissituasjoner, for eksempel være casebasert.

Det er at vi tar utgangspunkt i praktiske situasjoner og tar det med inn i læresituasjon og case basert, det er sånn som jeg ser det, hvis vi ikke har for mye forelesninger, så er jo det en god måte å jobbe induktivt for å få til refleksjon for å få til læring, for å få til kritisk tenkning, for å ja.. (2)

Casepedagogikk er pedagogisk arbeidsmønster som kan hjelpe med å skape transfer mellom teori og praksis, og visa versa. Transformasjonen avhenger av casematerialet og den pedagogiske tilretteleggelse (Svejgaard og Söderberg, 2000). Støten (2005) og FAFOs evalueringsrapport fra 2008 viser at det å se sammenhengen mellom lærestoffet på skolen og den praksisbaserte læringen i arbeidslivet, i stor grad er gjort til et ansvar for den enkelte elev. Det er derfor mye som tyder på at elevenes erfaringer og kompetanse fra praksisperiodene, i betydelig større grad kunne trekkes aktivt inn som en ressurs i undervisningen på skolen (FAFO rapport, 2008).

Å få undervisningen på skolen virkelighetsnær, ble av flere informanter opplevd som positivt, for å skape helhet i opplæringen.

”Hvis en tenker praksis, som praksis. Ikke som plassen, da. For at elevene skal lære så må de ha gode problemstillinger å jobbe med. Hvis du bruker gode situasjoner fra praksis og jobber med når du skal lære noe stoff, så tror jeg læringen blir mye bedre”. (2)

Fordi undervisningen er virkelighetsnær kan bruksverdien av kompetansen gi opplæringen mening (Bjørngen, 1992; Ødegård, 2003; Illeris, 2004). Blant lærerne som var informanter var det forskjellig syn på hvordan man skal lage virkelighetsnær undervisning i skolen. Praksisnærhet trenger ikke bety at de to læringsarenaene skal ligne hverandre så mye som mulig, men at læringsaktivitetene på begge sider skal gi mening og sees som en hel integrert prosess (Bottrup2005). Det var uenighet blant lærerne om man skal lage kunstige praksissituasjoner inne på skolen, slik man gjør det med ”klinikkdager”. Noen av lærerne var for å simulere praksis i skolen.

”Når vi kjører klinikkdager så er det så mye lettere å gi dem ros for det dem gjør, virkelig har oppdaget og lært.... Det synes elevene var morsomt. Det var moro. De får ansvar for å gjøre oppgavene selv og de får et mye større ansvar for.. Å leke virkeligheten.. de blir mere engasjert”. (2)

”.. jeg tror du må... Lek nesten, vaske pasient, re en seng, og alt det der. Bare for å få et visst håndlag med det. Du skal ikke begynne å tulle med pasientene, uten å kunne noen ting”. (11)

Kravet om forsvarlighet i Helsepersonellovens § 4 kan brukes som et argument for å leke virkelighet i skolen, før man møter virkelighetens verden. Andre lærere blant mine informanter har en annen opplevelse av dette. De var mer opptatt av at praksis er i praksis, og skole er skole.

Det tror jeg er veldig variabelt. [...] Det handler litt om skolens tradisjon tror jeg. Altså der hvor det er den gamle hjelpepleierutdanninga, hvor mange har sine store stellerom og.. hvor de driver og steller hverandre og... mater hverandre og.. , klart det er fin måte å trene på det. [...] heldigvis jobber jeg på en skole som ikke har sånn praksisrom som gjør at jeg må gjøre det ute... Jeg håper jo for elevens sin del at, de kan få trene mye ute, der det faktisk skjer, slik at de har en opplevelse og følelse, at det ikke bare blir et rollespill. (10)

Å lære ute i virkeligheten gjør at det en lærer har bruksverdi. Det en lærer blir knyttet til en mening. Å oppleve at utdanningen er meningsfull er nødvendig for kompetanseutvikling og yrkestilpassning av de som skal lære (Nilsson, i Mjelde, 2001:42). Nyere forskning viser økt

motivasjon for skolefagene, når elevene ser at det de lærer på skolen faktisk blir brukt og inngår som en viktig del av yrkesutøvelsen (FAFO, 2008). Dansk forskning har vist at det kan skapes sammenheng mellom skole og praksis, ved at skolen tar utgangspunkt i elevenes praksiserfaringer, og knytter undervisningen på erfaringene, istedenfor å ”hekte” praksiserfaringene på undervisningen. Elevene ønsker også at det de lærer på skolen skal kunne brukes direkte i praksis, for å oppleve sammenheng (Bottrup og Jørgensen, 2003:186). Øking av sammenhengen mellom elevenes praksiserfaringer og innholdet i skolen kan føre til at elevene forstår det de har lært (Illeris, 2004). Deres erfaringer kan da brukes i en ny kontekst.

”I kunnskapsløftet så er det snakk om kompetanse og hvordan erverver du deg kompetanse? Og da må vi utføre noe. Og jeg tror ikke vi som sykepleierlærere alltid er de beste rollemodellene”. (11)

Læring handler om hva individet tar med seg fra kollektive situasjoner som det bruker i framtiden (Säljød 2001).

Tiltak

- Overgangssamtaler i opplæringsløpet (Se ”Vandreboke”)
- Økt kjennskap til alle læreplanene, Vg1, Vg2 og Vg3
- Lærlingene må ha tilgang til lærebøker
- Dokumentasjon av læreprosessen (Opplæringsbok med refleksjoner)
- Se kap. 6.3.3
- ”PTF” på Vg1 få lærere fra Vg2 med helsefaglig utdanning
- Innføre regler fra arbeidslivet til skolen. (Eks varsling ved fravær)

6.3.2 Er utdanningen som blir gitt i skolen relevant for yrkesutøvelsen?

Teori og praksis kan oppfattes som atskilte deler av utdannelsen. Teori forbindes ofte med innholdet i undervisningen på skolen. Praksis knyttes til arbeidslivet og blir derfor det som er virkelighetsnært.

”Det som du lærer på skolen er helt forskjellig fra praksis.” (13)

FAFOs forskning har også vist at elever mener de lærer mye i praksis som de ikke ville lært i skolen (FAFO, 2008). Forskjellen mellom undervisningen på skolen og praksisfeltet kan skyldes flere forhold. Manglende sammenheng mellom teori og praksis kan innebære at teorien oppfattes som normativ og ideell (Hiim og Hippe, 2006:128). Kunnskap man tilegner seg på skolen kan framstå som allmenne og generelle i motsetning til de kunnskapene som det er bruk for i en virksomhet, fordi de antas å ha en mer spesifikk og situasjonsbundet karakter. Det som foregår i praksis fremstår som mer konkret, basert på erfaringer. Det som foregår i skolen, kan oppleves som en motsetning, som mer abstrakt og basert på teori.

”Jeg tror at den store forskjellen er vel det at opplæring i tilknyttet arbeidslivet, at en da får dem, får dem opplæring i forhold til den hverdagen dem skal inn i. Kanskje skolen er litt mer fjerne forhold til det?” (12)

Forskjellen mellom opplæringsarenaene kan henge sammen med at teoretisk kunnskap forbindes med mer generell, vitenskapelig tenkning i motsetning til kunnskap som utvikles i praksis. Skolebasert kunnskap risikerer på denne måte å bli annerledes enn det virkelighetsnære (Svejgaard og Søderberg, 2000).

”Ja det er jo noe med hvor oppdatert de her lærekreftene er. Jeg er litt opptatt av å ha mer fra arbeidslivet, og lærekrefter inn i skolesystemet. Det gjelder innafor helsedelen, men det gjelder også innenfor annen type.” (12)

Alle informantkategorier trakk fram at det er viktig at de som underviser helsefagarbeiderne har helsefaglig utdanning, i tillegg til pedagogisk kompetanse. Stortingsmeldingen nr.31 (2007-2008) ”Kvalitet i skolen” hevder at lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn. Lærerne må ha både faglig og pedagogisk kompetanse. NOU 18:2008 fremhever også lærere med ”det doble praksisfelt”. Noen av informantene var kjent med innholdet i dette begrepet.

”At du har både en faglig kompetanse og en pedagogisk kompetanse som gjør at du kan jobbe for å få til helhetlig utdanning og bruke praksisnære situasjoner”. (3)

Det kommer fram at praksisfeltet møter lærere som ikke har arbeidserfaring i helsevesenet. Lederne og praktikerne var av informantene som var mest tydelige på dette.

Dette er personavhengig det veit du, sånn som dere som er på Vg2 da.. dere har yrkeserfaring og dere, men det er ikke alle som har det. Det er ikke alle lærere som har det..som har vært ute i arbeidslivet omtrent. Og vet hva det handler om...Men det er alfa omega at.. det er at en har vært ute en dag og vet hva det handler om. (7)

Lærerne oppleves som sentrale i læringsprosessen i skolen, fordi de skal omsette kunnskap om yrkespraksis til relevant undervisning og kompetanseutvikling hos elevene. Det hevdes at lærerne må kjenne til arbeidslivets virkelighet for å kunne tilrettelegge en meningsfull og relevant undervisning for elevene, og for å kunne støtte dem i å omsette deres nye kunnskaper til praksis. Læreren skal samtidig hjelpe elevene til å se sin praksis i en større sammenheng. Læreren har en helt sentral rolle med å hjelpe elevene til å koble teori og praksis, støtte elevene i å språkliggjøre kunnskap og erfaringer. Forskning, fra Universitetet i Oslo, viser at kunnskap ikke overføres uproblematisk fra en læringsarena til en annen (Røed 2006).

Erfaringer er nødvendige for å lære (Moxnes, 2000; Mjelde, 2001; Ødegård, 2003; Illeris, 2004).

Tenker på vg2 jeg som.. Dem har hele pakken. Der er det lærere i hvert fall som er gode til å sette i gang læreprosesser som gjør at det blir virkelighetsnært. Men en del lærere jobber fortsatt ganske skolestisk. [...] Relevans er avhengig av at lærere har et forhold til og kan faget sitt og er utdannet i helsefag, altså har en utdanning som sykepleier, hjelpepleier med god bred pedagogisk utdanning og videreutdanning som selv er autoriserte helsepersonell. Jeg tror ikke at folk som ikke er autorisert helsepersonell kan være gode modeller og kjenne praksisfeltet og gode klinikere hvis dem ikke selv har en helsefaglig bakgrunn. (3)

Tiltakene som fulgte Kunnskapsløftet var kompetanseutvikling/kompetanseheving blant lærere/instruktører ("Prinsipper for opplæringen"; SINTEF, 2009). Ingen, av mine informanter, refererer til dette. Haga og Sørensen (2007:20) fant også i sin forskning at faglig oppdatering av lærere ved hjelpepleierutdanningen ofte er overlatt til tilfeldighetene. Mange sykepleiere jobber ekstravakter i helsesektoren på fritiden for å følge med i sykepleiefagets utvikling, men Haga og Sørensen fant ingen planer for oppdatering av sykepleiefaglige lærere i den videregående skolen. Haga og Sørensen (2007:22) fant også at det er viktig å bringe inn

praksisfeltet i den teoretiske undervisningen, og at gamle erfaringer ofte ikke er aktuelle lengre. Fordi lærerne skal veilede elevene bør de være faglig oppdaterte.

Det kom fram fra flere informantgrupper at en annen løsning for å få opplæringen relevant, er å oppløse ”2+2 modellen”¹⁸, og undervise ”ute” og ”inne” vekselvis i alle årene. Dette prøves ut i andre yrkesfag i dag. Det gis fireårig spesialtilbud, etter såkalt ”TAF modell” i noen yrkesfag i dag (SINTEF, 2009). Da er man ansatt fra første dag og veksler mellom å være lærling og elev, i alle fire årene. Opplæring og verdiskapning vil foregå integrert. Relevans, helhet og sammenheng vil fremtre på en helt annen måte, i et ”hel-integrert” opplæringsløp. Det fireårige yrkesfaglige utdanningsløpet med en vekslende arbeidsdeling mellom skoler og lærebedrifter, gjør at samhandling er nødvendig. Kanskje bruksverdien av samarbeidet kommer bedre fram? Samarbeid må da bli formalisert på grunn av veslingen mellom arenaene. En av mine informanter som var leder, var positiv til å ansette en slik elev/lærling fra dag en.

Ja.. Altså... jeg tror at det er mye spennende som skjer i framtida jeg.. Jeg tror de er veldig mange lokale...,altså jeg tror man må finne ut mer lokalt. Altså, når man slipper opp denne to pluss to modellen og ser at det er veldig avgjørende.. altså det er bare en budsjettgreie (10)

Er dette kanskje løsningen for en helhetlig opplæring, fordi det tvinger fram og synliggjør behovet for samarbeid tydeligere?

6.3.3 Hvordan øke praksisfeltets betydning i opplæringen?

Kunnskapsløftet har lagt mer enn halvparten av opplæringen i bedrift, ved at den har innført ”PTF” ute i bedrift, på Vg1 og Vg2, i tillegg til at Vg3 foregår fullt og helt i bedrift (St.meld.nr.30).

”...det nye utdanningsdirektoratet sa nå, altså de mener at.., det er jeg enig i, at skolen er alt for lite flinke til å bruke bedriften som arena for læring”. (11)

Nesten alle av mine informanter var enige i at det var bra at bedriftene har tatt over mer av opplæringen. FAFOs evalueringsrapport (2008) om ”PTF”, viste at elevene/lærlingene opplever å få en bedre forståelse for skolefagene gjennom det de lærer ute i bedrift. Mjelde (2001) fant også at 90 % av elevene foretrakk å lære på arbeidsplassen framfor å lære i skole.

¹⁸ 2+2 = Fagopplæring med to år i skole og to år i bedrift

Det ble opplevd av mange i mitt datamateriale, at all utplassering økte praksis betydning i opplæringen. Den eneste som var usikker på om dette var av det gode, var en pleier. Hun følte at dette var så nytt, at hun var usikker.

En av lederne uttrykker at lærernes yrkeserfaring fra helsesektoren, kan øke praksisfeltets betydning. Er dette et utsagn om at yrkeserfaring hos lærerne gir mulighet til å knytte praksis inn i undervisningen? Dette har en av lærerne synspunkter i forhold til.

”Altså, ha teori inne, men koble det opp mot praksis. For å forankre det. For jeg tror kanskje den type læring er..det er lettest å forstå pasientene ute. Få anvendt det”. (11)

At lærerne kan bruke sine yrkeserfaringer fra helsesektoren kom fram som positivt. Lærerens erfaringer fra elevers praksis kan også brukes i undervisningen.

Det er avgjørende for å lære noe nytt, at personer har noe kjent å bygge ny kunnskap videre på (Askerøi og Eikeland red., 2006). En av lærerne opplever det viktig å legge til rette for at eleven kan bruke egne opplevelser, for å tilegne seg kompetanse. Dette gjøres ved å bruke refleksjon i praksis, for å knytte teori til det de utfører. Å skrive logg i praksis er en metode for å reflektere. Lærerne selv fremhever sin rolle i praksis for å fremme refleksjon hos elever og lærlinger.

”Ja fordi jeg opplever at du, dem har ikke tid til den refleksjonen, og det er den jeg tror vi kan, når vi er med dem ut, så får vi dem også til å se sammenhengen mellom teori og praksis.” (11)

Det var ellers en felles oppfattelse av at det var bra å lære et praktisk yrke i praksis. Opplæringen må være forankret i det framtidige yrket, som den lærende utdanner seg til (Nilsen og Haaland Sund 2008). En av lederne uttrykte det på følgende måte:

”... Det er jo en, det er jo en praktisk utdanning.... som bør være... og jo mere du kan rette det mot praktisk virke, jo bedre synes nå jeg da. Så det synes jeg.. ” (12)

Noen av lærerne var opptatt av ”mesterlære” tenkning, se 2.2.2. De hevdet at man ikke kan gå fra novise til ekspert i skolen.

”Og i starten så går de mye i sammen med rollemodeller og gjør det samme, de hermer og etter hvert så må de kunne stille spørsmålstegn ved, om de skal gjøre det på sin måte. Og for å kunne gjøre ting på sin måte så må de ha blitt vist mange, de må ha kjent på og prøvd for å kunne etablere egen praksis.”
(10)

Ved å la bedriftene kunne tilpasse opplæringen til behovene i sin egen kommune, vil kommunene få helsefagarbeidere med den kompetansen de har bruk for. Bedriftens behov vil da være med å forme helsefagarbeiderens kompetanse.

”Fordelen der er jo at du trener på de funksjonene som du skal bli selvstendig i. Og at du får gjentatt det får mengdetrening.”
(10)

Kommuner som er framtidsrettet, og tar Omsorgsmeldingen (St.meld.nr.25) på alvor, kan da planlegge opplæring med fokus på at alle lærlinger skal innom psykiatri og demens, for eksempel.

Ja. Fordeler det er jo at vi kan forme dem kanskje sånn som vi vil ha dem og.... altså lære dem det vi syns dem skal, på et vis. Ulempene er at det blir mer tilfeldig læring, at det ikke blir satt i system, sånn som i fra skolen sin side. Eh.. Pluss at de som er veiledere ikke er gode nok på å veilede. Jeg ser jo det. De sier og gjør ting for dem, før dem stiller noe spørsmål og...
(7)

Denne informanten opplever også at opplæringen i bedrift kan være avhengig av bedriftsinterne faktorer som instruktører og tidsressursen. Dette står det mer om i pkt 6.2.1.

I en av kommunene som var representert i undersøkelsen, fantes det en barneavlastning. Alle kommuner har ikke det. Denne kommunen kan ved å planlegge opplæringsløpet selv, bruke denne arbeidsplassen i opplæringsløpet for å skaffe seg helsefagarbeidere med nødvendig kompetanse. I den gamle hjelpepleierutdanningen hadde ikke kommunene denne muligheten, da var det skolen som bestemte hvor elevene skulle. Lokalt tilpasning og metodevalg er nytt i Kunnskapsløftet.

”Det er jo, det er jo, selv om kommune Norge er jo kanskje lik på mange områder, så er vi jo litt sånn ulikt organisert rundt forbi.. ”
(12)

For å øke praksisfeltets betydning i opplæringen kom det, fra alle informantgrupper, fram mange forslag om gjensidig hospitering mellom skole og bedrift. Hospitering vil kunne

medføre mer sammenheng og relevans mellom opplæringen i skole og yrkesliv, fordi det vil gi økt forståelse og innsikt i hverandres verdener.

Dersom man ikke kjenner praksisfeltets behov for kompetanse fra yrkesgruppen, hvordan kan man da tolke kompetansemålene i læreplanen, og bruke det til å styre innholdet i undervisningen?

”Klart det finnes muligheter, men jeg kan ikke liksom si.... det er bare fantasien det vet du som stopper. For det er jo så mye muligheter.. hvis en bare har fantasi og hvis noen kommer med ideen første gangen”.

(7)

Forslagene som kom fram, kunne være at hjelpepleierne skulle inn på skolen og undervise eller at elevene kom ut i praksis, som gruppe, og fikk undervisningen av praktikerne der. Å undervise i hygiene og forflytningsteknikk, var eksempler på emner som egnet seg med ”lærere” fra praksisfeltet.

”, men du kan ha klasserommet ditt ute... Og så tror jeg at vi som lærere også.. altså at både lærere og elever lærer noe av det. For utviklinga skjer så fort ute nå, så hvis ikke vi er ute, så blir vi ikke gode lærere heller”.

(11)

Synergieffekten av at praksis får større plass i opplæringen enn tidligere kan være at lærerne blir oppdaterte, og kan gi mer relevant undervisning. Tilbakemeldinger fra praksis kan brukes til å forbedre skolen. Dette kan da bli en god sirkel. At samarbeid også kunne brukes til å gi hverandre tilbakemeldinger, ble nevnt av flere i datamaterialet. I tilbakemeldingene kunne det ligge ønsker om forbedringer, som da kunne bli kjent og gjort til gjenstand for handlinger.

Tiltak

- Hospitering hos hverandre. (Bytte oppgaver mellom skole og bedrift)
- Tilpasse opplæringen til lokale behov
- Bruke bedriftene i Vg1 og Vg2, utover ”PTF”. (Skolen/praksis kan undervise elevene ute)
- Instruktøropplæring og tidsressurs til veiledning
- Lærere med erfaring fra helsesektoren
- Skolen må bruke tilbakemeldinger fra praksis, for å tilpasse skole til helsevesenets behov

6.3.4 Områder for samarbeid mellom skole og bedrift

Samarbeidet har en hensikt og handler om innhold, relasjoner og organisering (Leirvik 2005). Samarbeid er avhengig av et ønske om å ”ville hverandre vel”. Istedenfor at den ene henger ut den andre, er det viktig å øke sine kunnskaper om hverandres verdener.

Det var lite motsetninger mellom informantene. En av praktikerne fortalte at det ikke var alle kommuner som ønsket mer innblanding fra skolen i læretiden. Alle andre var utvetydig interessert i mer samarbeid.

Samarbeid mellom skole og bedrift i dag

Det kommer fram, fra både skole og praktiskere, at det er opparbeidet et nært forhold dem i mellom. Dette kan være personavhengig (NOU 2008:18 og FAFO rapport, 2008), fordi dette samarbeidet ikke er formalisert utover gjensidige, lokale Partnerskapsavtaler. Partnerskapsavtaler er en etablert form for samarbeid, men innholdet i den varierer, se pkt 4.2. Partnerskapsavtaler kan bety at skolen får en kontaktperson å forholde seg til, noe som kan lette kommunikasjonen mellom partene.

For hvis det er samarbeid mellom bedrift og skole at det skal være helhet, så må jeg jo si at sånn som vi jobber nå med nabokommunen [...] Da tenker jeg helhet for da har vi et samarbeid med kommunen på øverste nivå og så har den et samarbeid med sine virksomheter som er med å velge ut de som skal være med på dette her. Da har de jo en grunn til at de velger ut de velger ut sånn at det blir helhet. (3)

Det kom fram fra samtlige informantgrupper at de savnet arenaer for samarbeid. At skolen holder kurs for sine veiledere i ”PTF” var et eksempel på en årlig samarbeidsarena. Heller ikke fagopplæringen kjente til arenaer hvor både skole, bedrift og fagopplæring deltar for samarbeid. Ingen av mine informanter opplever at det er noen som har ansvaret for dette. De opplever samarbeidet som tilfeldig.

En av lederne kom med forslag om at personalmøter på bedriften kunne brukes som samarbeidsarena. Hensikten med dette skulle være at ”alle ansatte” kunne få samme informasjon, om opplæringen for eksempel. Dette ville kunne medvirke til helhetlig forståelse innad i bedriften, og mellom skole og bedrift.

”Kanskje.. en kunne ha tenkt at dere kunne, at skolen kunne ha kommet hit på personalmøter, slik at alle hadde fått hørt det som noen få av oss hører.. for at en skal få en slik felles forståelse av det.. tror jeg. At det hadde vært fint”.
(7)

”PTF” var et tema som nesten alle informantene opplever bidrar til helhet i opplæringen. Praktikerne kjente minst til dette faget, men flere av dem opplever at det er positivt å være ”ute”, tidlig i opplæringen.

Informantene hadde forskjellige vinkler på hvordan ”PTF” kan fungere som et bindeledd mellom skole og bedrift. Fagopplæring og prøvenemnd var opptatt av at ”PTF” gir en nødvendig kontakt mellom skole og bedrift. Elevene får prøvd seg i yrket, og bedriften kan sikre sin rekruttering til yrket.

Lærerne var mer opptatt av at faget bidrar til helhet ved at ”PTF” synliggjør arbeidsoppgavene, og gir undervisningen knagger å henge på. Elevene får yrkeserfaring.

Et annet viktig poeng fra lærerne var at i ”PTF” får lærerne mulighet til å hjelpe elevene å reflektere over praksis, for på den måten å knytte teori og praksis sammen.

”...nettopp at elevene har mulighet til å se hva det dreier seg om, kjenne på egen kropp, gjøre seg noen tanker og refleksjoner og at det er en voksen person, med pedagogisk bakgrunn, som kan møte de unge menneskene med de tankene og refleksjonene som de har, for det er det ikke tid til, ut i praksisfeltet i dag...”
(11)

Kanskje er det viktigste med dette faget, å forberede eleven til å bli lærlinger og å forberede bedriften på lærlingene. Sosialisering er også en del av opplæringen (Andersen, 2003). Elevene kan vise seg fram og lære seg grunnleggende ferdigheter for yrket, og de får egen dokumentasjon som vedlegg til vitnemål, på hva de har lært seg i dette faget.

Ubrukte muligheter for samarbeid (ønskesituasjon)

Alle informantene opplever at det er ubrukte muligheter for samarbeid mellom skole og bedrift. Alle ønsket tettere bånd mellom skole og bedrift. I FAFO-rapporten fra 2008 kom det fram at skolen opplever at økt kontakt med bedriftene har ført til større behov for å formalisere samarbeidet med bedriftene.

Det kom fram at ledere ønsket kontakt med skolen på lavest mulig nivå. Dette kan være et uttrykk for at de ønsker et samarbeid av mer praktisk art.

”Da tenker jeg fagnivå, fagansvarlige, instruktørene.. Ja, kan godt ha samarbeid, men på det nivået da. Da synes jeg fagfolka får si noe, så langt ned som mulig da...” (6)

Flere av lærene opplever dette annerledes, de opplever at samarbeidet må forankres på ledernivå. Partnerskapsavtaler (se pkt 4.2) er et eksempel på dette.

Informantene fortalte at utbyttet av et slikt samarbeid ville være ”vinn-vinn”. Samarbeidet kunne brukes til å ”skape dialog”, ”hjelp og utnytte hverandre”, ”spille på hverandre” og ”knytte utdanningen sammen”.

Innefor informantkategoriene fagopplæring, prøvenemnd og læreplanutviklere, kom det fram ønsker om at samarbeid mellom skole og bedrift kan drives regionalt. Noen fylker har etablert møteplasser mellom skole og arbeidsliv (FAFO 2008). En av informantene har erfaring fra regionalt samarbeid:

Vi har en regional avart av vandreprosjektet, og i vårt samarbeid, vi kan jo kalle det for ”lut” hos oss også, siden det er et begrep, så er det et regionalt..., som består av både privat opplæringsbedrift og tre kommuner. Og her møtes vi.. og det som skjer nå i vår LUT er at vi jobber med smågrupper internt med å etablere noen rammer, som vi mener skal være forpliktende for alle arbeidsgiverne og for oss som skole. En enhetlig helhetlig... (10)

Entreprenørskap er et satsningsområde i Kunnskapsløftet. Alle informantene hadde likartede opplevelser i forhold til entreprenørskap. De hadde lite kjennskap eller erfaring med det, men alle så det som en ”vinn-vinn” situasjon. Eksempler på entreprenørskap fra helsefagarbeiderne kunne være at skolen tok over frokostserveringen eller en annen aktivitet på sykehjemmet en dag i uka. Det som oppleves som positivt var at elevene gjør noe nyttig, samtidig som de får virkelighetsnær undervisning, med lærer. Erfaringer som blir gjort av deltagerne kan tas med inn i skolen igjen, som utgangspunkt for annen undervisning.

[...]På et sykehjem har vi akkurat snakket om det, i forhold til nabokommunen. Dem får jo ingenting, dem yter oss mye service, helt gratis egentlig midt i en travel hverdag, så det kunne ha vært en form for service, som igjen har gjort at vårt samarbeid har vært enda nærmere tettere. (4)

Hospitering var et annet område alle informantkategorier opplever som positivt for samarbeidet rundt opplæringen av helsefagarbeiderne. Å hospitere kan øke forståelsen for hverandres verdener. De fleste snakket om hospitering av lærere, men at pleiepersonell skulle inn i skolen ble også ofte nevnt.

Mange opplever at lærerhospitering i skolen er viktig for å øke relevansen i opplæringen. En leder fortalte at det fra pleiersiden oppleves som en ære å få lov til å undervise i skolen. Bruksverdi er knyttet til kompetanse (Säljød, 2001; Bottrup og Jørgensen, 2004; Illeris, 2004). Fordi praktikerne underviser i kompetansen de bruker i yrkessituasjonen, vil undervisning av praktikerne i skolen, øke relevansen i opplæringen for både lærere og elever.

For lærere ble det anbefalt alt fra 14 dager til et års hospitering, som anbefalt varighet. For praktikerne dreide det seg om konkrete undervisningsopplegg av kortere varighet.

Lærerne, som var den informantkategorien som kjenner til begrepet fra før, kom med forslag om at skole og bedrift sammen kan utføre analyse av læreplan for helsefagarbeiderne, for å kunne planlegge og tilrettelegge utdanningen sammen. I FAFO rapporten om ”PTF”, fra 2008, kom det fram at bedriftene ønsker å delta i elevenes praksisperioder. Noen av informantene har gjennom prosjektet ”Sentrum i kommunen” startet et samarbeid om læreplananalyse.

For planlegging og for tilrettelegging [...] Men det er da jeg tenker at du faktisk må invitere bedriften inn, for de må synliggjøre hva slags kompetanse, eller hva slags læresituasjoner, de har mulighet til å gi. Hva slags kompetanse elevene kan erverve seg ute. Men da tror jeg det er noe med å være på samme arena. Så da er vi vekselvis tilbyder og mottagere. For jeg tror ikke at vi som skole kan komme og si... Altså, de må få den samme kompetanse på læreplananalyse, som det vi får i skolen. (11)

Istedenfor å spørre hverandre om hvordan man får størst mulig sammenheng mellom skole og praksis, bør man undersøke hvilken type kompetanse som best tilegnes på skolebenken, og hvilken kompetanse som best læres i praksis (Nielsen og Kvale, 2003).

Første evalueringsrapport av Kunnskapsløftet foreslår å utvikle felles forståelse for læreplanarbeid og hvordan dette *må* og *skal* tilpasses praktiske oppgaver i bedriftene, i tillegg til å utvikle felles forståelse av læreplaner og opplæringens innhold (SINTEF, 2009). Læreplananalysens resultat kan også brukes for å styrke samarbeidet mellom Vg1 og Vg2.

Læreplananalysen som samarbeidsprosjekt, oppleves som viktig for å sikre relevans i opplæringen vi gjør på skolen, ved at bedriftene gis mulighet til å kvalitetssikre opplæringen. Læreplanen skal være styrende for hele opplæringen (Se pkt 3.2.2). For å hjelpe en elev/lærling i læringsarbeidet er det vesentlig å kjenne til elevens læreforutsetninger, å starte der personen er. Like viktig er det at skolen vet hva elevene kan lære i bedrift, og hva som bør vektlegges på skolen. Å kjenne til kompetansemålene på eget trinn i opplæringen er ikke nok.

Hvis vi hadde gjort den ordentlig, den første seansen og hatt et resultat av den runden vi gjorde da, hadde jo vi visst hva de gjorde på Vg1[...] Hadde de og visst hva vi gjorde. Hvis vi hadde sammenfattet den læreplananalysen vi da hadde gjort. Det hadde jo vært en veldig fordel det. Da kunne vi fått med oss praksisfeltet. De ville jo kunne kvalitetssikre litt i forhold til hva de trenger av kompetanse ute, som kanskje ikke vi vet, som ikke har vært ute på 10 - 30 år. Det er selvfølgelig det viktigste. (2)

Dette sitatet viser at for å være likeverdige parter i dette samarbeidet, må vi sørge for at bedriften også blir kjent med hensikt og bruk av en læreplananalyse (se pkt 4.2).

Fra lederne og praktikerne, i tillegg til lærerne, kom det fram forslag om at skolen kunne ha oppgaver også etter at elevene hadde blitt lærlinger. Praktikerne foreslår at skolen kunne ha arrangert fagdager for lærlingene eller for instruktørene.

”Ja der kunne læreren ha gått inn og bli brukt som ressursperson. For da hadde du fått frisket opp det du hadde lært på skolen.” (13)

Lærerne var mer opptatt av at de kunne brukes i forhold til instruktørene. Lærerne følte seg kompetente til å arrangere instruktør opplæring for praktikere som skal instruere helsefagarbeiderlærlingene. Fordi instruktører kan mangle både tid og kompetanse på veiledning av lærling, kan man se for seg at skolen kan gå inn som en støtte for instruktøren i veiledningen. Absolutt ikke i forhold til faglige utfordringer, der har instruktøren andre sparringspartnere, men i forhold til å veilede lærlingen i sitt læringsarbeid.

Tiltak

- Tettere samarbeid
- Skape samarbeidsarenaer
- ”PTF”
- Regionalt samarbeid
- Økt satsning på entrepenørskap
- Hospitering
- Læreplananalyse
- Lærere kontakt med lærlinger
- Instruktøropplæring

6.3.5 Oppsummering

At samarbeid ”*is the name of the game*”, kommer fram i alle grunnlagsdokumenter og offentlige utredninger som er brukt i oppgaven. Alle mine informanter var udelt positive til at skole og bedrift må ta felles ansvar for opplæringen av helsefagarbeiderne. Hva som er hensikten med samarbeidet kan synes klart, men hva som trengs av samarbeidsstrategier kan synes mangfoldig. Hvilket innhold samarbeidet skal ha, hvilke relasjoner som må etableres og hvordan dette skal organiseres, har vært temaer i mine undersøkelser.

Opplæring i skole og bedrift ble ikke opplevd som sammenhengende og helhetlig.

Dokumenter som gjelder, er ikke like kjent i bedrift som i skole. Dokumentasjonssystemene er ikke ensartede gjennom opplæringsløpet. Funn fra undersøkelsen viste at opplæringen i skolen kan savne relevans til virkeligheten. En kritisk faktor i forhold til dette kan være hvor godt lærerne kjenner virkelighetens verden i helsesektoren. En annen faktor som kom fram, var at det kan være problemer for elevene å transformere det de lærer på skolen til praktisk bruk av kunnskapen i praksis. Utfordringene som kom til syne i bedriftsopplæringen var at bedriften har produksjon og ikke opplæring som hovedgjefte. Bedrifter i helsevesenet kan mangle tradisjoner på å ha lærlinger. Instruktørens rolle ble sett på som viktig, og at instruktørene kan ha liten kompetanse på opplæring.

For å øke relevansen i opplæringen i skole, kom det fram at man må jobbe induktivt i skolehverdagen, og å jobbe virkelighetsnært. Informantene opplevde at utdanningen må oppleves som meningsfull, og at det som læres må kunne brukes i praksis. At lærerne har det ”doble praksisfelt”. ble sett på som viktig. Tid til veiledning blir opplevd som en kritisk faktor i bedriftene. Å sette av tid til veiledning var en entydig anbefaling fra mine informanter, i tillegg til å vektlegge, instruktør opplæring.

Fra bedriftene kom det fram ønsker om å ha kontakt med skolen, om lærlingene. Dette er en relasjon som ikke er etablert i dag. Likeens ønsket de fleste at skolen kunne ha kontakt med instruktørene, enten som mentor for dem, eller at skolen deltar i instruktør opplæringen. Skolefaget ”PTF” ble opplevd som sammenkoblende mellom partene. Faget ble opplevd som positivt for å bidra til helhet i opplæringen.

Innholdet i samarbeidet kan være i form av læreplananalyser, for at skole og bedrift sammen kan planlegge opplæringsløpet. Da kan lokal tilpasning av læreplanen ivaretas. Det kom fram at noe læres best i praksis, og vice versa. At begreper og regler skal være samkjørte krever samhandlinger. Bruk av mapper i hele opplæringen kan bidra til helhet i opplæringen. Det er vist i ”Vandre bokprosjektet”. Hospitering ble presentert som en samarbeidsform som kan brukes av både lærere og praktikere, begge veier. Hittil har det ikke vært kultur for å bruke denne muligheten. Synergieffekten av hospitering er bedre innsikt i hverandres verdener. At skole og bedrift kan gi hverandre tilbakemeldinger, gir mulighet til å handle konstruktivt.

Organisering av samarbeidet vil kreve at det opprettes faste samarbeidsarenaer og avtaler. Partnerskapsavtaler er etablert som et forpliktende samarbeidsdokument mellom skole og bedrift i fagopplæringen. Det kom fram at det kan ha fordeler om samarbeidet mellom skole og bedrift kan drives regionalt, istedenfor kommunalt. Det kom fram at entrepenørskap i undervisningen kan være en metode å organisere samarbeid mellom skole og bedrift på. Entreprenørskap er et satsningsområde i Kunnskapsløftet. Kompetanseheving av lærere og instruktører er også satsningsområder, selv om få av mine informanter har erfaringer med dette.

En løsning for å få opplæringen helhetlig, kan være å løse opp ”to pluss to” modellen og å samarbeide om hele opplæringsløpet, i alle fire årene.

7 Konklusjon

Problemstillingen er belyst gjennom å presentere teori jeg har funnet relevant for problemstillingen, og ved å intervju personer som er direkte eller indirekte knyttet til opplæringen av helsefagarbeidene. Masteroppgavens problemstilling er:

”Hvordan kan skole og bedrift samarbeide slik at helsefagarbeideren får den helhetlige yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for.”

Gjennom å bruke kvalitativ forskning i min studie, har jeg selv fått større forståelse for betydningen av samarbeid mellom deltagerne i yrkesopplæringen. Samlet sett mener jeg at forskningsspørsmålene er godt besvart.

Det kreves et samarbeid for at opplæringen skal bli helhetlig, og være relevant for yrkesutøvelsen i helsesektoren. Samarbeidet må være gjensidig forpliktende og fungerende. Målet er en sammenheng mellom skole og bedrift, utdanning og arbeid.

Både skole og praksisfeltet har verdifulle og likeverdige bidrag til utdanningen av fagarbeidere, dette underbygges av annen forskning. Fordi opplæringen foregår med opplæring på to arenaer, vil opplæringen skje på ulik måte og med ulikt innhold, avhengig av hvor læringen foregår.

Fordi ingen opplæring er bedre enn det svakeste leddet i opplæringen, må alle parter jobbe sammen for at alle deler av opplæringen skal ha god kvalitet. Man må ha et ønske om ”å gjøre hverandre gode” eller ”forsterke hverandre”, det kan skje ved å knytte opplæring i bedrift og skole tettere sammen. Dette handler om å etablere gode relasjoner, ved å skape samarbeidsarenaer.

Organisering av samarbeid kan være regionalt eller lokalt. Kunnskapsløftet legger opp til lokalt metodevalg i opplæringen, men regionalt samarbeid kan ha andre fordeler. Samarbeidet kan ha forskjellig innhold. Min undersøkelse viser at det finnes mange forbedringsmuligheter, når det gjelder å få skole og bedrift til å planlegge, gjennomføre og evaluere opplæringen i samråd med hverandre.

Alle samarbeidsstrategiene mine informanter presenterte, inneholdt ideer som kan forsterke sammenhengen i opplæringsløpet. Inne i skolen ble det lagt vekt på at virkelighetsnær undervisning av lærere som kjenner arbeidsoppgavene til yrkesgruppa var det mest sentrale. Den sterkeste begrunnelsen for dette er at virkelighetsnær undervisning gjør at elevene opplever undervisningen som meningsfull, og at bruksverdien er anskueliggjort for elevene. Dette skal gjøre det lettere for elevene å transformere det de lærer i skolen til praktiske handlinger i sin yrkespraksis, noe som er nødvendig for at helsevesenet skal få glede av helsefagarbeiderens kompetanse.

At bedriftene har produksjon av tjenester, og ikke opplæring som hovedoppgave, gir de største utfordringene ved opplæring i bedrift. I bedriftsopplæringen kom det fram, at tid til veiledning og instruktøropplæring er viktige suksessfaktorer. Kompetanseheving av instruktørene er et satsningsområde i Kunnskapsløftet. ”Prosjekt til fordypning” ble ofte omtalt som etablerende for samarbeid. Dette nye skolefaget utføres i bedrift, og gir også bedriftene bedre muligheter til å rekruttere lærlinger de har hatt i bedriften tidligere. Faget gir også elevene erfaringer de kan bruke i skolen, samtidig som elevene kan trene seg på å bli reflekterte lærlinger.

Den kompetansen som helsevesenet trenger fra helsefagarbeidere i årene som kommer er presentert i Omsorgsmeldingen. Min undersøkelse viser at de som jobber i pleien i helsevesenet ikke kjenner til dette viktige dokumentet. De var mer opptatt av at arbeidsoppgavene i dag skal dekkes. Den nye utdanningen i Helsearbeiderfag er laget i samsvar med Omsorgsmeldingen, og vil derfor, ”på papiret”, dekke kompetansen som helsevesenet trenger. Kompetansen som helsefagarbeiderne skal ha, er beskrevet i en Kompetanseplattform, som var ukjent hos de aller fleste av mine informanter. Den kompetansen som de fleste la vekt på, var helsefagarbeiderens personlige kompetanse og egnethet til yrket.

Kunnskapsløftet har som et sentralt mål å videreutvikle det norske fag- og yrkesopplæringssystemet for å få til økt læringsutbytte og kompetanse som er tilpasset arbeidslivets og samfunnets behov. Opplæringen skal danne grunnlaget for bedre fagarbeidere, bedre grunnlag for livslang læring, og økt yrkes- og samfunnsdeltagelse.

Ved å samarbeide, ved å implementere forslag jeg har funnet, for å lage sammenheng i opplæringen, vil opplæringen oppfylle noen av Kunnskapsløftets intensjoner, og skaffe helsevesenet den kompetansen de trenger fra denne yrkesgruppa.

For at helsevesenet skal få den kompetansen som de trenger, viser Omsorgsmeldingen at det ikke er nok, at den enkelte helsefagarbeideren, oppnår den ønskede kompetansen. Kvalitet og kvantitet, kan begge være viktige faktorer. Antallet yrkesaktive helsefagarbeidere kan bli en kritisk faktor i framtiden. Rekruttering til yrket er en stor framtidig utfordring, som ikke har fått nevneverdig plass i denne rapporten. Denne utfordringen må imøtekommes for å dekke kompetansebehovet i framtidens helsevesen.

LITTERATURLISTE

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand:Høyskoleforlaget
- Askerøi, E. (2003). *Mastergradshåndboken: sammenhenger mellom form, innhold, vurdering*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Askerøi, E. og O. Eikeland (red) (2006). *Som gjort, så sagt?: yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Befring, E. (1997). *Læring og skole: vilkår for et verdig liv*. Oslo:Det norske samlaget
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo:Det norske samlaget
- Berntsen, H. B. (1996). *Teamtrening i praksis: historien om en gruppeprosess*. Oslo:Universitetsforlaget
- Bjarkøy,U., I. Skjetne, et al. (2008). *PTF-boka for helse og sosialfag*. Oslo:Gyldendal undervisning
- Bjerknes, M. S. og T. Bjørk (1994). *Praktiske studier:perspektiver på refleksjon og læring*. Oslo:Tano
- Bjerknes, M. S. og T. Bjørk (2003). *Å lære i praksis: en veiviser for studenten*. Oslo:Universitetsforlaget
- Bjørgen, I (1992). *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep*. Norsk pedagogisk tidsskrift
- Bottrup, P. (2001). *Læringsrum i arbeidslivet: et kritisk blikk på den lærende organisasjon*. København:Forlaget sociologi
- Bottrup, P. og C. Jørgensen, (red) (2004). *Læring i et spændingsfelt: mellom utdanning og arbejde*. Roskilde:Roskilde universitetsforlag
- Bottrup, Pernille (2005). *Transfer i praksisnær kompetenceudvikling*. TUP-prosjekt nr 5-53 nr 109996
- Buberg, L. I. og E. Hessevaagbrekke, (2004). *Røde tråder i praktiske studier: et pedagogisk verktøy for sykepleierstudenter og deres veiledere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Børresen, A. K. og B. Molander (2006). *Håndverk og kunnskap*. Trondheim:Tapir akademisk forlag
- Christiansen, B., B. Karseth, et al (2004). *Klinik og academia: reformer rammer og roller i sykepleierutdanning*. Oslo:Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo:Universitetsforlaget
- Dalin, Å. (1993). *Kompetanseutvikling i arbeidslivet: Veier til den lærende organisasjon*. Oslo:Cappelen
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo:Gyldendal akademisk

- Deichmann-Sørensen, T. (2007). *Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll: kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen: rapport fra evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnopplæringen*. Oslo:Arbeidsforskningsinstituttet
- Dewey, J. og S. Vaage (2000). *Utdanning og demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo:Abstrakt forlag
- Djupvik, A. E., I. Skjetne et al. (2007). *Veileder- og instruktørboka*. Oslo:PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Dolven, A. S. og G. Pedersen, (red) (2006). *Fagopplæringsboka2006*. Oslo:Kommuneforlaget AS
- Einseth, A. (red) (2007) *Prosjekt til fordypning*. Oslo:Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Ekelund, T. (2005). *Hva skal jeg bli og hva passer jeg til? Bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner i helse og sosialfaglige yrker: et aksjonsforskningsprosjektgjennomført i en grunnkursklasse på helse og sosialfag*. Hovedfagsoppgave, Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- Ely, M. (1991). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken : cirklar innom cirklar* Lund:Studentlitteratur
- Engelsen, B. U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport 1, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo:Universitetet i Oslo.
- FAFO rapport (2008) *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Lastet ned 12. Mai 2009 fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/10071/10071.pdf>
- Fagskoleloven (2003). *Lov om fagskoler*. LOV 2003-06-20 Oslo:Kunnskapsdepartementet
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative intervju*. København: Akademisk forlag
- Foss, J. (2007). *Vurdering i praksisstudier: kontaktsykepleierens erfaringer*. Hovedfagsoppgave. Oslo:Universitetet i Oslo
- Forskrift til opplæringsloven (2006). FOR-2006-06-23-724 Oslo:Kunnskapsdepartementet
- Grennes, T. (2004). *Hvordan kan du vite om noe er sant?: veiviser i forsknings og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Hagen, A. (2005). *Kvalitet i fag og yrkesopplæringen: kartlegging av status*. Oslo:FAFO Lastet ned 12. mai 2009, fra: <http://www.fafo.no/pub/rapp/790/790.pdf>
- Halvorsen, K. (1996). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag*. Oslo:Cappelen
- Hartvigsen, M. og K. S. Kversøy (2008). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak: SØT-modellen*. Bergen:Fagbokforlaget
- Helsepersonelloven (1999). *Lov om helsepersonell m.v*. LOV 1999-07-02-64
- Hiim, H. og E. Hippe (2004). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo:Gyldendal Akademisk

- Hiim, H. og E. Hippe (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen :en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo:Gyldendal akademisk
- Howe, A.K., Høium et.al. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- Høigaard, R., A. Jørgensen, et al. (2001) *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand:Høyskoleforlaget
- Høst, H. (2008). *Fag og yrkesopplæringen i Norge: noen sentrale utviklingstrekk*. Oslo:NIFU step
- Illeris, K. (2000a). *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde universitetscenter
- Illeris K. (2000b). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Johannesen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger
- Kommunehelseloven (1982). *Lov om helsetjenesten i kommunene*. LOV 1982-11-19-66
- Lauvås, K. og P. Lauvås (2004). *Tverrfaglig samarbeid: perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lave, J. og E. Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. København:Hans Reitzels Forlag
- Leirvik, Å. M. (2005). *Om samarbeid mellom kontaktsykepleiere og sykepleielærere- som kommer studentenes læring i praksisfeltet til gode*. Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- Leirvik, Å. M. (2007) *Fagutvikling på er sykehjem: et aksjonsforskningsprosjekt*. Masteroppgave. Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- Lien,T. og L. Mjelde (1999). *Fra arbeid til utdanning – fra utdanning til arbeid:om hovedoppgaveskriving i yrkespedagogikk*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr1/1999.
- Lier, A. R., G. H. Sund, et al. (2006). *"Vandreboke": helhetlig pedagogikk i det fireårige opplæringsløpet i yrkesfag: forskningsstatus i prosjektet*."Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- Lindøe, Preben H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. 10.opplag Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lorensen, M. (1998). *Spørsmålet bestemmer metoden: forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo:Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo:Universitetsforlaget
- Mjelde, L. (1997). *I:Hva skal jeg med teori, når det er trykker jeg skal bli?:læring i skole og læring i arbeid: hvordan elever i yrkesfag og lærlinger opplever dilemmaene*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr.6/1997

- Mjelde, L. (2001). *Yrkenes undervisningslære: fra arbeid til læring – fra læring til arbeid*. Oslo:Yrkeslitteratur
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm:Dialoger
- Molander, B. og A. K. Børresen (2006). *Håndverk og kunnskap*. Trondheim: Tapir akademisk
- Moxnes, P. (2000). *Læring som ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo:Forlaget Paul Moxnes
- Nielsen, K. og S. Kvale (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo:Ad Notam Gyldendal
- Nielsen, K. og S. Kvale (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeid*. København: Akademisk Forlag
- NOU 2008:18 (2008). *Fagopplæring for framtiden*. Oslo:Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2002:10 (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo:Statens forvaltningstjeneste
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:Statens forvaltningstjeneste
- Næringslivets hovedorganisasjon (NHO a). *Gjensidig forpliktende samarbeid mellom skoler og bedrifter. Partnerskap skole - næringsliv*. Oslo:NHO
- Næringslivets hovedorganisasjon (NHO b) *Samarbeid skole - næringsliv i Oslo 2000-2003. Partnerskap skole - næringsliv*. Oslo:NHO
- Næringslivets hovedorganisasjon (NHO c). *Hospitering for lærere. Veiledning for hospitant og mottaker av hospitant. NHO Næringsliv i skolen*. Oslo:NHO
- Næringslivets hovedorganisasjon (NHO d). *Utdanning, kompetanse og FoU Læring for arbeidslivet - i arbeidslivet* Oslo:NHO
- Olsson, H. og S. Sørensen (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo:Gyldendal akademisk
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
LOV 1998-07-17 nr 61
- Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* LOV 2000-04-14-31
- Postholm, M. B. (2005). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo:Universitetsforlaget
- Røed, M. P. (2006). *Hvordan tilrettelegge for kunnskapsoverføring mellom utdanning og arbeidsliv: en studie av praksisorganisering innen fagopplæring og yrkesfagutdanning*. Masteroppgave. Oslo:Universitetet i Oslo
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan profesjonelle tenker, når de arbejder*. Århus:Klim

- Sigernes, B. (2006). *Når 2+2 blir en: helhet i yrkesopplæringa med mappevurdering*. Hovedfagsoppgave. Lillestrøm:Høgskolen i Akershus
- SINTEF (2009). *Kunnskapsløftet på reise I:Første delrapport for prosjektet Kunnskapsløftet – et løft også for fag- og yrkesopplæringen?* Lastet ned 12.mai 2009 fra http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2009/sintef_evakl.pdf
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse som utfordring*. Oslo:Cappelen akademisk forlag
- Steen-Olsen, T. H. og H. V.Brataas (2003). *Kvalitet i samspill :innføring i kommunikasjon og kulturell forståelse for helsepersonell* Kristiansand:Høyskoleforlaget
- St.meld.nr. 25 (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening: framtidens omsorgsutfordringer*. Oslo:Helse og omsorgsdepartementet
- St.meld.nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo:Kunnskapsdepartementet
- St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo:Kunnskapsdepartementet
- Støten, K. (2005). *Hjelpepleiernes yrkeskunnskap - forankret i hode, hender og hjerte*. Hovedfagsoppgave. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturellt perspektiv*. Oslo:Cappelen akademisk
- Søbstad, O. og S. Henriksson (1991). *Å undervise i dag: målsetting, planlegging, gjennomføring, vurdering*. Oslo: Pensumtjeneste
- Svejsgaard, K. og Söderberg, B. (red) 2000. *Praksisnærhet og tværfaglighed på hhx* København:Undervisningsministeriet. Lastet ned 12. Mai 2009 fra <http://pub.uvm.dk/2000/tvaerfaglig/>
- Tveiten, S. (1998) *Veiledning: mer enn ord*. Bergen-Sandviken:Fagbokforlaget
- Ulriksen, L. og K. Illeris (1996) *Almenkvalifisering: kort fortalt*. Viborg: Spesial trykkeriet Viborg a/s
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Nasjonale føringer for kvalitet i fag og yrkesopplæringen* Lastet ned 12. Mai.2009, fra http://udir.no/upload/Rapporter/nasj_foringer_kvalitet_fag_og_yrkesopplaring.pdf
- Utdanningsdirektoratet. *Den generelle delen av læreplanen*.
- Utdanningsdirektoratet. *Kompetanseplattformen*
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan for VG 2 Helsefagarbeider*
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan for VG 3 Helsefagarbeider*
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan for "PTF"*
- Utdanningsdirektoratet . *Prinsipper for opplæringen, inkl. læringsplakaten* Lastet ned 12. Mai 2005 fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

- Vandreboka. *Vandreboka*. Lastet 12. Mai 2009, fra <http://www.vandreboka.no>
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserande gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur
- Ødbehr, L. S. (2006). *Refleksjon over praksis: en kilde til større forståelse og innsikt*. Hovedfagsoppgave. Oslo: Universitetet i Oslo
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Framtiden på timeplanen Pedagogisk entrepenørskap – en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entrepenørskap: å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Aadland, E. (1997). *”Og eg ser på deg” : vitenskapsteori og metode i helse og sosialfag* Oslo: Tano Aschehoug
- Aamot, R. (1993) *Idébok for samarbeid skole- næringsliv: rapport fra en undersøkelse i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Søknad om tillatelse til å bruke ansatte i kommunehelsetjenesten/lærere ved helsefagarbeiderutdannelsen til datasamling i forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkespedagogikk

I forbindelse med at jeg for tiden er student ved masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, arbeider jeg for tiden med en masteroppgave som omhandler hvordan samarbeid mellom skole og bedrift kan bidra til at helsefagarbeidere under opplæring kan få den yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for.

Jeg søker om å få tillatelse til å gjøre en datasamling ved.....

Studien har følgende arbeidstittel:

”Hvordan kan skole og bedrift samarbeide slik at helsefagarbeideren får den helhetlige yrkeskompetansen som helsevesenet har bruk for? ”

Denne forespørsel dreier seg om tillatelse til å benytte pleie- og omsorgsleder, personalsjef, fem avdelingsledere og to hjelpepleiere i deres kommune.

Denne forespørsel dreier seg om tillatelse til å benytte 3 lærere ved helsearbeiderfagutdannelsen ved deres skole

Datainnsamlingen vil skje ved intervju/gruppeintervju. Jeg planlegger at hvert intervju vil vare ca 60-90 minutter. Undersøkelsen planlegges gjennomført i februar/mars med første intervju februar. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i lokaler tett ved deres arbeidssteder.

Heg håper interesserte deltagere kan få tillatelse til å delta i undersøkelsen selv om de evt er i arbeid på de aktuelle tidene. Utover dette er det ingen kostnader for institusjonen forbundet med intervjuene.

Dersom jeg får tillatelse til å gjennomføre intervjuene vil jeg selv distribuere forespørsel og informasjonsbrev til deltagerne. Brevene blir delt ut straks jeg har mottatt bekreftelse på tilgang til feltet fra dere.

Deltagernes konfidensialitet vil bli ivaretatt etter gjeldende retningslinjer.

Min veileder på masteroppgaven er Tove Lien, avdeling for yrkespedagogikk, Høgskolen I Akershus. Telefon : ?

Jeg håper på en positiv behandling av denne henvendelsen og håper på et snarlig svar. Dersom dere har spørsmål vedrørende undersøkelsen kan jeg kontaktes på mobiltelefon 95700503.

Med vennlig hilsen

Kari Glassø, O A Hexumo veg 16, 2213 Kongsvinger

Informasjon om å delta i undersøkelse om hvordan samarbeid mellom skole og bedrift kan bidra til at helsefagarbeiderens får den helhetlige kompetansen som helsevesenet har bruk for

Mitt navn er Kari Glasø, Jeg er for tiden student ved Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkespedagogikk. Til vanlig er jeg ansatt ved Sentrum videregående skole og jeg er med i Prosjektet "Sentrum i kommunen".

Jeg skriver for tiden en masteroppgave, i forbindelse med mine studier. Jeg har søkt deres kommune/arbeidsgiver om å gjøre deler av mine studier i nærheten av din arbeidsplass.

Hovedtema for masteroppgaven er helhet i utdanningen av helsefagarbeidere. Dette er blitt i fokus, fordi utdanningen av helsefagarbeiderne, heretter skal skje på to atskilte arenaer, skole og bedrift. Dette er en ny utdanning, et nytt yrke og det er nytt at skolen ikke har hele ansvaret for opplæringen, dersom man sammenligner med tidligere hjelpepleierutdanning. Et av formålene med masteroppgaven er å finne fram til tiltak som kan forbedre opplæringen og dermed komme mange til gode.

Fordi du i kraft av ditt yrke eller yrkes funksjon kjenner til enten hvordan opplæringen er i skolen/hvordan opplæringen i bedrift kan være/hvilke arbeidsoppgaver yrkesgruppa skal dekke i helsevesenet er jeg interessert i å høre dine meninger om emnet og jeg inviterer deg derfor til å delta i min undersøkelse.

Datainnsamlingen vil foregå som intervju/gruppeintervju i grupper som naturlig hører sammen. Intervjuet vil vare i 60-90 minutter. Intervjuene vil finne sted februar/mars. Intervjuet vil bli avholdt i nærheten av arbeidsplassen din (Sykehjemmet?) Har du spørsmål om deltagelse er du velkommen til å ringe 95700503.

Alle data som jeg samler vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å finne tilbake til kilden. Det vil til enhver tid være mulig å trekke seg fra studien om det er om ønskelig. Jeg håper at du vil finne det interessant å delta i denne studien og jeg vil sette stor pris på ditt bidrag til min masteroppgave.

På forhånd takk

Vennlig hilsen

Kari Glasø, O A Hexums veg 16, 2213 Kongsvinger tel: 95700503

Ja, jeg ønsker å delta i studien:

Navn _____

Påmeldingslappen leveres til..... innen feb 08

DELTAGERSKJEMA

Alt datamaterialet som brukes i studien vil bli anonymisert og det vil derfor ikke være mulig å gjenkjenne deltagerne i studien. Opplysningene nedenfor vil bli kodet. Dataene nedenfor vil oppbevares atskilt fra intervjudataene.

Navn _____

NR:

Alder _____

KJØNN: K____ M____

Arbeidssted: _____

Stilling _____

Kjennskap til helsesektoren: _____

Kjennskap til opplæring av omsorgsarbeidere/hjelpepleiere _____

INFORMERT SAMTYKKE

Jeg har blitt forespurt om å delta i intervju/fokusintervju i forbindelse med Kari Glasøs masteroppgave ved Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkespedagogikk. Jeg er informert om at innholdet i intervjuene skal være mine erfaringer og tanker om opplæringsløpet av den nye yrkesgruppa helsefagarbeidere.

Før intervjuene vil det bli utfylt et skjema med personopplysninger (demografiske data). Skjemaene kodes ved at deltagerne får tildelt hver sitt nummer. For opplysninger som framkommer i intervjuene gjelder også taushetsplikten.

Intervjuet vil bli tatt opp på et digitalt lydspor, deretter vil alle intervjudata bli skrevet om til tekst på PC. Lydfilene vil ha kodete navn knyttet til deltagerdata og kodet nummerering. Lydfiler og datamaterialet fra intervjuene vil oppbevares nedlåst. Etter at studien er lagt fram på Høgskolen, vil lydfilene bli slettet og datamaterialet makulert.

Opplysningene som gies skal ikke kunne føres tilbake til deltagerne. Deltagerdata og lydspor blir oppbevart atskilt og nedlåst.

I tilfelle spørsmål etter intervjuet kan man kontakte Kari Glasø, tel 95700503

Informasjonen om undersøkelsen er lest og forstått. Deltagelse er frivillig og deltagerne kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra deltagelse i studien.

Dato _____

Sted _____

Deltager/informant _____

Forsker _____

INTERVJUGUIDE MED LÆRERE

- Kan du si noe om hvilket forhold du har til den nye helsefagarbeiderutdanningen?
- Jeg lurer på... Hva mener du er helsevesenets behov for kompetanse, fra denne yrkesgruppa?
 - Personlige? Faglige?
- Kan du foreslå noen ”kvalifikasjoner” som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner?
- Hva legger du i begrepet ”helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse”?
- Jeg lurer på om dere har gjort en læreplananalyse på den nye læreplanen Vg2 og eller Vg3?
- Hva var resultatet og hvordan skal dere bruke det i utdanningen?
- Kjenner du til ”omsorgsmeldingen”?
- På hvilken måte bruker dere Omsorgsmeldingen i utdanningen?
- På hvilken måte påvirker yrkesoppgavene til helsefagarbeideren valg av undervisningsmetoder?
 - Kan du si noe om relevans i forhold til opplæringa i skolen?
- På hvilken måte bruker dere praksislignende situasjoner i skolen?
- Fortell om hvordan dere kan bruke praksis for å planlegge læringsarbeidet på skolen
- Hva tenker du på når jeg sier at helsefagarbeideren skal ha et helhetlig utdanningsløp?
- Hvilke tanker har du om hvordan man kan sikre helhet i utdanningen?
- Ser du noen muligheter som ikke er utnyttet?
- På hvilken måte samarbeider deres skole (aktuelle lærere) med fremtidige lærlingeplasser i helsevesenet?
- Hva går dette samarbeidet ut på?

- Hvordan kan skolen trekkes inn i et samarbeid for lærlingens beste når hun/han er i bedrift?
- Har du noen tanker om hvordan læringen i skoletiden, kan bli best mulig tilpasset praksis som venter i helsesektoren. Kan du foreslå tiltak for
 - Lærere og elever
- Hvordan ser du for deg at utdanninger er lagt opp om du skulle kalle den helhetlig?

INTERVJUGUIDE TIL LEDERE I BEDRIFTENE

Helsefagarbeiderutdanning er som kjent en ny utdanning, de første søker læreplass hos dere nå

- Kan du si noe om hvilket forhold har du til den nye helsefagarbeiderutdanningen?
- Jeg lurer på.. Hva mener du er deres og helsevesenets behov for kompetanse fra denne yrkesgruppa? Personlige? Faglige? Hva legges mest vekt på?
- Kan du foreslå seks ”kompetanser” som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner?
- Hva legger du i begrepet ”helsefagarbeideren helhetlige kompetanse”?
- Jeg lurer på om dere er kjent med innholdet i læreplanen for Vg2 og eller Vg3 Helsefagarbeider? Hvordan kan dere bruke læreplanen i opplæringen?

Omsorgsmeldingen forteller oss om statens tanker om helsevesenet i årene framover

- Kjenner du til Omsorgsmeldingen?
- Hvordan taes det hensyn til Omsorgsmeldingen i deres kommune? Evt hvordan? Vil det bli endrede behov for helsetjenester?
- Vil Omsorgsmeldingen ha betydning for hva slags kompetanse dere trenger fra helsefagarbeideren?

Lærlinger trenger opplæring

- Hvordan er det vanlig å legge til rette for veiledning i arbeidstiden?

Kommunen er med i et opplæringskontor som har avtaler med lærlinger

- Kan du beskrive hvilke krav som stilles til bedrifter som tar i mot lærlinger.
- Hvilken kompetanse har veilederne på veiledning?
- Hvordan vil dere sikre god veiledning av lærlingene
- Noen kommuner bruker økonomi som begrunnelse for å ikke ansette lærlinger. Hvordan opplever du synet på lærlinger i din kommune?

Det kan finnes ansatte som sitter på spesiell kompetanse som ikke benyttes, f.eks

- Kjenner du til eksempler på ressurser (yrkes- eller livserfaring hos lærlinger eller ansatte som ikke blir utnyttet i opplæringen?)

Noen kommuner bruker økonomi som begrunnelse for å ikke ansette lærlinger.

- Hvordan opplever du synet på lærlinger i din kommune?
- Hva er din oppfatning av forskjell på opplæring under skolens kontroll og opplæring i arbeidslivet? Fordeler og ulemper
- Hva er rammefaktorene når dere planlegger læretiden for helsearbeiderlærlinger i deres kommune?
- Hva tenker du på når jeg sier at helsefagarbeideren skal ha et helhetlig utdanningsløp?
- Hvilke tanker har du om hvordan man kan sikre helhet i utdanningen?

Yrket utøves i helsesektoren, mye opplæring foregår på skolen

- Hvilke tanker har du om hvordan praksisfeltets betydning kan øke i utdanningen? Hva er bra med det?
- Ser du muligheter som ikke er utnyttet?
- Hvordan kan det man lærer i skolen få større relevans til yrkeslivet?

På hvilken måte samarbeider deres bedrift med skoler som søker utplassering av elever og utdanner potensielle lærlinger i helsearbeiderfaget?

- Hva går dette samarbeidet ut på?
- Hvordan kan skolen trekkes inn i et samarbeid for lærlingens beste når han /hun er i bedrift?
- Hvilke samarbeidsarenaer ser du som fornuftige? Begrunn

Har du noen tanker om hvordan læringen i skoletiden, kan bli best mulig tilpasset praksis som venter i helsesektoren? Kan du foreslå tiltak for lærere/elever?

- Har dere bruk for skolen i opplæringen i deres kommune? Evt hvordan?

Intervjuguide til fagopplæringskontor, prøvenemnd og instruktør

- Hvilket forhold har du til den nye helsefagarbeiderutdanningen?
- Hva legger du i begrepet ”helsefagarbeideren helhetlige kompetanse”?
- Kan du foreslå seks ”kompetanser” som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner?
- Hva mener du er helsevesenets behov for kompetanse, fra denne yrkesgruppa?
- Personlige? Faglige?
- Kan du beskrive hvilke krav som stilles til bedrifter som tar i mot lærlinger.
- Noen kommuner bruker økonomi som begrunnelse for å ikke ansette lærlinger. Hvordan opplever du synet på lærlinger i kommunene, ut fra ditt ståsted?
- Kan du foreslå seks ”kompetanser” som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner?
- Kjenner du til ”omsorgsmeldingen”?
- Kjenner du til eksempler på ressurser (yrkes- og livserfaring) hos lærlinger eller ansatte som ikke blir utnyttet i opplæringen?
- Hva tenker du på når jeg sier at helsefagarbeideren skal ha et helhetlig utdanningsløp?
- Kan du si noe om veiledningen av lærlingene?
- Hva slags kompetanse har veilederne på veiledning?
- Hvordan legges det til rette for veiledning i arbeidstiden?

- På hvilken måte legger dere til rette for samarbeid mellom aktuelle skoler og fremtidige læreplasser i helsearbeiderfaget?
- Har dere samarbeid med skolene som produserer potensielle lærlinger?
- Hva går dette samarbeidet ut på?
- Hvilke muligheter ser du som ikke er utnyttet?
- Kan du forklare hvordan en kan øke praksisfeltets betydning i utdanningen?
- Kan du si noe om deres forhold til de enkelte læreplanene, f.eks for helsefagarbeider?
- Har dere gjort en læreplananalyse på den nye læreplanen Vg2 og eller Vg3?

INTERVJU MED MEDLEMMER I LÆREPLANGRUPPA/LÆREBOKFORFATTER

- Kan du si noe om hvilket forhold du har til den nye helsefagarbeiderutdanningen?
- Jeg lurer på ... Hva du mener er helsevesenets behov for kompetanse, fra denne yrkesgruppa?
- Personlige? Faglige? Hva legges det mest vekt på?
- Kan du foreslå noen "kvalifikasjoner" som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner? Hva skal de kunne?
- Hva legger du i begrepet "helsefagarbeiderens helhetlige kompetanse"?
- Hvilke erfaringer har dere med læreplananalyser på den nye læreplanen Vg2 og eller Vg3?
- Hva var resultatet og hvordan skal dere bruke det i utdanningen

Omsorgsmeldingen forteller oss om statens tanker om helsevesenet i årene framover

- Vil det bli endrede behov for helsetjenester?
- På hvilken måte kan/bør Omsorgsmeldingen påvirke utdanningen?
- På hvilken måte påvirker yrkesoppgavene til helsefagarbeideren - valg av undervisnings-metoder?
- På hvilken måte kan man sikre relevans til arbeidsoppgavene i opplæringen?
 - Praksislignende situasjoner i skolen?
 - Hospitering?
 - Entreprenørskap?
- Fortell om hvordan man kan bruke praksis for å planlegge læringsarbeidet på skolen
-
- Hva er fordeler ulemper med opplæring i skole – bedrift
-
- Hva tenker du på når jeg sier at helsefagarbeideren skal ha et helhetlig utdanningsløp?
-
- Hva skal til for å lage sammenheng mellom opplæring i skole og bedrift?
-
- Hvilke tanker har du om hvordan man kan sikre helhet i utdanningen

- Sammenheng i skole, mellom skole-bedrift og mellom forskjellige delene i bedrift
- Hvem skal kvalitetssikre opplæring og resultat?

På hvilken måte samarbeider deres skole (aktuelle lærere) med fremtidige lærlingeplasser i helsevesenet?

Hva går dette samarbeidet ut på?

Hvordan kan skolen trekkes inn i et samarbeid for lærlingens beste når hun/han er i bedrift?

Ser du noen muligheter som ikke er utnyttet?

Har du noen tanker om hvordan læringen i skoletiden, kan bli best mulig tilpasset praksis som venter i helsesektoren. Kan du foreslå tiltak for

- Lærere
- elever

INTERVJU MED PRAKTIKERNE (HJELPEPLEIERE OG OMSORGSARBEIDERE)

- Kan du si noe om hvilket forhold du har til den nye helsefagarbeiderutdanningen?
- Jeg lurer på... Hva mener du er deres og helsevesenets behov for kompetanse, fra denne yrkesgruppa? Personlige? Faglige? Hva legges det mest vekt på?
- Kan du foreslå noen ”kvalifikasjoner” som du mener ville inngå i helsefagarbeiderens nøkkelkvalifikasjoner?

Du har kanskje vært borti lærlinger i omsorgsarbeiderfaget.

- Kjenner du til hvilke forhold som blir vurdert når læretiden for helsefagarbeidere blir planlagt?
- På hvilken måte er dere kjent med innholdet i læreplanen for Vg2 og eller Vg3 Helsefagarbeider?
- Hva var resultatet og hvordan kan det brukes det i utdanningen?
- Hvordan tror dere behovet for helsetjenester vil forandre seg i årene som kommer for yrkesgruppa?
- Hvordan bør opplæringen ta hensyn til det?
- Kjenner du til ”omsorgsmeldingen”?
- Hvilken betydning har en slik stortingsmelding for yrkesgruppa
- Hva mener du kan kjennetegne god veiledning av lærlingene?
- Hvordan er det vanlig å legge til rette for veiledning i arbeidstiden?
- Hva slags kompetanse har veilederne på veiledning?
- Det kan finnes ansatte som sitter på spesiell kompetanse som ikke benyttes. feks
- Kjenner du til eksempler på ressurser (yrkes- og livserfaring) hos lærlinger eller ansatte som ikke blir utnyttet i opplæringen?

- Noen kommuner bruker økonomi som begrunnelse for å ikke ansette lærlinger. Hvordan opplever du synet på lærlinger i kommunene, ut fra ditt ståsted?
- Hva er din oppfatning av forskjell på opplæring under skolens kontroll og opplæring i arbeidslivet? Fordeler / ulemper?
- Kjenner du til hvilke forhold som blir vurdert når læretiden blir planlagt?
- Er det samsvar mellom det man lærer på skolen og i praksis?
- Hva tenker du på når jeg sier at helsefagarbeideren skal ha et helhetlig utdanningsløp?
- Hvilke tanker har du om hvordan man kan sikre helhet i utdanningen?
- Ser du noen muligheter som ikke er utnyttet?
- Hvordan kan skolen trekkes inn i et samarbeid for lærlingens beste når hun/han er i bedrift?
- Har du noen tanker om hvordan læringen i skoletiden, kan bli best mulig tilpasset praksis som venter i helsesektoren. Kan du foreslå tiltak for
 - Lærere
 - Elever

Vil dere ha bruk for skolen i opplæringen i deres kommune?

Evt. Hvordan?