

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2019

Tilrettelegging av læretid for helsefagarbeiderelever

Marit Brødremoen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Elever, lærlinger og kollegaer har delt raust med meg. Gjennom dette prosjektet har jeg fått lov til å samarbeide med mange flotte mennesker. Det hadde aldri blitt en oppgave uten alle informantene som villig har stilt opp. Elever, lærlinger og lærlingkoordinatorer har deltatt på intervjuer og bidratt med sine tanker, erfaringer og refleksjoner. Aksjonene mellom elever og lærlinger ga samarbeid en ny dimensjon. Dere har imponert meg og vist ansvarlighet, meddelsomhet og høyt refleksjonsnivå.

Takk til min veileder Jan Stålhane for engasjement, humor og medmenneskelighet. Dine erfaringer og refleksjoner har gitt meg inspirasjon og ført til ettertanke. Ditt fokus på struktur og oversikt har frustrert meg, men likevel vært uvurderlig. Veiledningsgruppa fortjener også ros for engasjement, godt samhold og gjensidig forståelse.

Min arbeidsplass har tilrettelagt for studiet. En studiepermisjon det siste året har gjort det hele gjennomførbart uten at liv og helse er satt på spill, det er jeg takknemlig for.

Noen har en hund å gå tur med, jeg er så heldig å ha min barndomsvenninne Berit med på tur. Berits interesse og kunnskapshunger har drevet meg videre. Hennes kritiske spørsmål og forslag til løsning har hjulpet meg over hindringer. Naturens opplevelser har mange ganger forsvunnet i hennes engasjement og undringer.

Etter 4 år som deltidsstudent har jeg gjennomført dette masterstudiet. Det er jeg godt fornøyd med. Arbeidet med denne oppgaven har uansett resultat bidratt til egen utvikling og nysgjerrighet. Veien har til dels vært lang og arbeidsom derfor fortjener de nærmeste en ekstra takk for å ha vist støtte og romslighet.

Mai 2019

Marit Brødremoen

Sammendrag

Mange vg2 helsefagarbeiderelever ved skolen jeg arbeider på velger å gå videre på påbygg og ikke som helsefaglæringer, dette forundrer meg. Denne tendensen stemmer godt overens med nasjonale tall. Frafallsproblematikken ved yrkesfag er også høy. Arbeidsgruppen «samarbeid skole arbeidsliv» som jeg er en del av, jobber blant annet med å rekruttere flere til å velge yrkesfag og å inngå lærekontrakt.

Problemstilling: Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?

Prosjektet har et kvalitativt design med en aksjonspreget tilnærming. Forskningen er gjennomført på egen arbeidsplass. Datamaterialet er innsamlet gjennom 21 individuelle semistrukturerte intervjuer, ett fokusgruppe intervju, 28 spørreskjemaer, logger og observasjon. Det er elever, læringer og lærlingkoordinatorer som er intervjuet. Loggene tilhører lærlingene og i tillegg har jeg brukt egne logger. Mye av observasjonene har foregått i samarbeid med læringer og vg2 elever. Spørreskjemaene ble besvart i forbindelse med en yrkeskonkurranse. Dataene er analysert med bruk av abduktiv tilnærming og analysekategoriene jeg kom frem til var læring/mestring, relevans og praksisfellesskap/samarbeid.

Funnene tyder på at det er mange faktorer som kan være utslagsgivende om elevene velger læretid eller ei. Ungdommenes nære relasjoner har betydning for yrkesvalget. Foreldre, besteforeldre og lærer er eksempler på personer som er vesentlige ved et utdanningsvalg. Praksis er viktig for å fange elevenes interesse for faget. Dersom man mestrer praksis og får en god kjemi med veileder så kan interessen for helsefag øke. Informantene etterlyser mer informasjon til både seg selv og foreldrene. Interessen øker jo mer de vet om læretiden. Informasjon må foregå systematisk og den må gjentas slik at elevenes valgkompetanse styrkes. Utdanningsvalg tar tid og må modnes. Læringer som rollemodeller er positivt. Elevene ble interessert i læretiden i møte med lærlingene. Unge læringer kan elevene identifisere seg med og spesielt hvis de kommuniserer godt med hverandre. Læringerne lærte om seg selv ved å snakke om sin læretid, de ble mer bevisst sin rolle og yrkesstoltheten økte. Å søke læreplass er et alvorlig valg som definerer voksenlivet. Elevene trenger støtte, råd og veiledning i denne søkeprosessen. Lærere synes det er et dilemma å råde elevene til å bli læringer ettersom jobbmarkedet er usikkert, derfor anbefaler flere lærere dobbelt kompetanse.

Resultatene viser at utfordringene med rekruttering er sammensatt og at vi må jobbe med mange tiltak samtidig.

Facilitating apprenticeship for students in health care education

Many health work students in the upper secondary school where I work, choose Supplementary programme for general university and college admissions certification over health work apprenticeship. This surprises me. National figures confirm this tendency and also show that the dropout rate for vocational training is high. The work group “collaboration school working life”, which I am part of, aims to recruit more students into vocational training and apprenticeship.

Topic question: What kind of facilitations can the school make to recruit more health work students to choose apprenticeship?

This project has a qualitative design leaning on an action research approach. The research is conducted in my workplace. The data material consists of 21 semi structured interviews, one focus group interview, 28 questionnaires, logs and observations. Students, apprentices and teacher coordinators are interviewed. The logs belong to the apprentices and I have used my own logs in addition. Most of the observations are conducted in collaboration with apprentices and students, while the students answered the questionnaires in connection to a competition for vocational students. The data are analyzed using an abductive approach, and I ended up with three categories: learning/mastering, relevance and community of practice/collaboration.

The results indicate that there are a range of factors that can influence whether or not students choose apprenticeship. Close relations, like parents, grandparents and teachers, have an impact on the students' choice of work. Periods of student practice are important in order to stimulate an interest for the vocation. Students' interest for health work may increase if they experience mastery in their practice period and have good chemistry with their tutor. The informants request more information for themselves and their parents. Their interest in apprenticeship increases when they are better informed. To help students in their decision making, the information must be systematically distributed and repeated over time. Using apprentices as role models has a positive effect. The students became interested in what it meant to be an apprentice when they met the apprentices, and they could easily identify themselves with the young apprentices. Applying for apprenticeship is an important choice that defines adult life. The students need support, advice and guidance in this process. At the same time, teachers experience a dilemma linked to advising students to choose apprenticeship because of an uncertain work future, and they tend to promote double competencies.

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.2 Utdypning av tema.....	3
1.3 Førforståelse som bakgrunn for problemstillingen	4
1.4 Problemstilling.....	6
1.4.1 Utdypning av problemstilling.....	7
1.5 Formålet med oppgaven.....	7
1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning.....	7
2.0 HELSEFAGARBEIDER I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN	10
2.1 Historisk perspektiv	10
2.2 Veien til helsefagarbeideryrket	10
2.3 Videre muligheter for helsefagarbeideren	12
2.4 Frafallsproblematikken	13
2.5 Oppsummering.....	17
3.0 STYRINGSKORT	18
3.1 Opplæringsloven	18
3.1.1 Overordnet del – prinsipper og verdigrunnlag i opplæringsloven.....	19
3.2 Stortingsmelding 28.....	20
3.3 Helsearbeiderfaget – kunnskapsgrunnlaget	21
3.4 Yrkesfaglig fordypning (YFF).....	23
3.5 Yrkesfagløftet	24
3.5.1 Yrkesfagløftet i Akershus	25
3.6 Oppsummering.....	26
4.0 TEORETISK RAMME	27
4.1 Forskning på feltet	27
4.2 Aktivitetspedagogikk	30
4.3 Praksisfellesskap og samarbeid.....	31
4.4 Mesterlære.....	33
4.4.1 Læring.....	35
4.4.2 Motivasjon og mestring.....	37
4.5 Yrkesrelevans.....	38
4.6 Oppsummering.....	41
5.0 FORSKNINGSDESIGN	43
5.1 Fenomenologi og hermeneutikk	44
5.2 Aksjonsforskning	45
5.3 Forarbeid til datainnsamlingen	47

5.4 Datainnsamling	48
5.4.1 Intervju.....	48
5.4.2 Fokusgruppeintervju	50
5.4.3 Logg.....	51
5.4.4 Observasjon	52
5.4.5 Spørreskjema	52
5.5 Transkribering.....	53
5.6 Bearbeidelse og analyse av datamateriell	53
5.7 Relabilitet og validitet.....	54
5.8 Etske betraktninger	58
5.9 Oppsummering	61
6.0 GJENNOMFØRINGSDEL.....	62
6.1 FASE 1 – Kartleggende intervjuer.....	62
6.1.1 Planlegging	62
6.1.2 Gjennomføring.....	63
6.1.3 Resultat og drøfting	63
6.1.4 Oppsummering	69
6.2 FASE 2 - Læringer inn i vg2 klassen.....	70
6.2.1 Aksjon 1 - Planlegging.....	70
6.2.2.Gjennomføring.....	71
6.2.3 Resultat og drøfting	71
6.2.4 Oppsummering	73
6.2.5 Aksjon 2- Planlegging.....	74
6.2.6 Gjennomføring.....	74
6.2.7 Resultater og drøfting	74
6.2.8 Oppsummering	75
6.2.9 Aksjon 3 – Planlegging.....	75
6.2.10 Gjennomføring.....	76
6.2.11 Resultat og drøfting	76
6.2.12 Oppsummering	78
6.2.13 Aksjon 4 – Planlegging.....	78
6.2.14 Gjennomføring.....	79
6.2.15 Resultater og drøfting	79
6.2.16 Oppsummering	83
6.3 FASE 3 - Yrkeskonkurransen	84
6.3.1 Planlegging	85
6.3.2 Gjennomføring.....	85

6.3.3 Resultat og drøfting	86
6.3.4 Oppsummering	89
6.4 FASE 4 – Søknad om lære plass	89
6.4.1 Planlegging	90
6.4.2 Gjennomføring.....	90
6.4.3 Resultater og drøfting	91
6.4.4 Oppsummering	93
6.5 FASE 5 – Gruppeintervju med lærlingkoordinatorne	93
6.5.1 Planlegging	93
6.5.2 Gjennomføring.....	93
6.5.3 Resultat og drøfting	93
6.5.4 Oppsummering	96
6.6 Oppsummering av alle fasene	96
7.0 OPPSUMMERENDE DRØFTING	98
7.1 Læring og mestring	98
7.2 Relevans	101
7.3 Samarbeid og praksisfellesskap	103
8.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	107
8.1 Konklusjon.....	107
8.2 Veien videre	109

Vedlegg:

Vedlegg 1:	Oversikt over datainnsamlingen
Vedlegg 2:	Intervjuguide vg2 elever
Vedlegg 3:	Intervjuguide vg3 elever
Vedlegg 4:	Intervjuguide lærlinger
Vedlegg 5:	Intervjuguide lærlingkoordinator
Vedlegg 6:	Logg
Vedlegg 7:	Spørreskjema
Vedlegg 8:	Kvittering fra NSD
Vedlegg 9:	Samtykkeskjema

1.0 INNLEDNING

Dette prosjektet omhandler hvordan skolen kan legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Etter snart 10 år som lærer på helse- og oppvekstfag har det forundret meg hvorfor så mange elever på vg2 helsefagarbeider ikke går videre som lærlinger, men i stedet velger påbygg til generell studiekompetanse. Læretid er også viktig for å hindre frafall, ettersom overgangen etter vg2 er den mest sårbare (Nyen & Tønder, 2014, s. 95).

Beregninger viser det kan være behov for inntil 57000 helsefagarbeidere i Norge innen 2035 (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 19). I snitt forsetter 19% av yrkesfagelevne på påbygg etter vg2, den største andelen er blant elever fra helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2018). I 2014 ble det ferdig utdannet 2660 helsefagarbeidere. Over 50% av disse er voksne som tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Det anslås at Norge trenger en tilvekst på 4500 nye helsefagarbeidere hvert år for å dekke fremtidige behov (Utdanningsdirektoratet, 2016b, ss. 19-21). Voksenrekrutteringen til yrket er viktig ettersom mange av de unge som tar fagprøven går videre til påbygg. «Hvis antallet lærlinger fra videregående skole holder seg som nå, vil rekrutteringen gjennom videregående skole kun greie å fylle omtrent 20 prosent av det estimerte behovet for fagarbeidere» (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, s. 23). Nesten en fjerdedel av årsverkene i helsesektoren utføres av personer uten relevant utdanning. Gjennomsnittsalderen til Norges befolkning øker og de eldste har et mere komplekst sykdomsbilde enn tidligere. Dette øker behovet for faglært arbeidskraft i helsesektoren (Kommunenes sentralforbund, 2019).

2018 er yrkesfagets år. Regjeringen satser på yrkesfag fordi arbeidslivet trenger flere med yrkesfagutdanning, derfor styrkes yrkesfagutdanningen med 70 millioner. Vi må «snakke opp yrkesfagene i 2018», sier tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, slik at interessen øker (Kunnskapsdepartementet, 2017). I regjeringens yrkesfagløft ønskes det å heve statusen til yrkesfagene og bekjempe høyt frafall. Hovedmålene for yrkesfagløftet er; tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv, mere fleksible løp i opplæringen og bedre kvalitet og relevans i opplæringen (Regjeringen, 2018). Dette betyr at man vil øke antall fagarbeidere for å møte arbeidslivets behov. For å nå dette målet, må interessen for yrkesfag og andelen elever som søker yrkesfag økes. Disse målene er gjensidig avhengig av hverandre.

I dette prosjektet har jeg sett på ulike tilnæringsmåter for å få elevene til å inngå lærekontrakt. Underveis i denne prosessen har jeg intervjuet vg2 elever, lærlinger, vg3 elever og lærlingkoordinatorer. Sammen med lærlinger, vg2 elevene og en kollega, har vi iverksatt ulike tiltak med tanke på å rekruttere elever til å bli helsefaglæringer. I tillegg har jeg vurdert om interessen for læretid økte i forbindelse med et fylkesmesterskap i helsearbeiderfaget. Til slutt har jeg observert vg2 elevenes søknadsprosess til læreplass.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min bakgrunn er intensivsykepleier med lang erfaring fra sykehus. Med stor interesse for undervisning og opplæring av studenter tok jeg etter hvert PPU. Samtidig med jobb som yrkesfaglærer og litt som intensivsykepleier, begynte min masterutdanning høsten 2015. Som yrkesfaglærer på helse- og oppvekstfag har jeg mest erfaring med helsearbeiderfaget på vg2 for ungdommene, ordinært løp, og for de voksne som har tatt ulike komprimerte løp. I løpet av min tid som lærer har jeg hatt elever i alle programfagene på de ulike trinnene.

De to siste årene har jeg også hatt ansvaret for helsefaglæringer inne på skolen. Det vil si at lærlingene har vært på skolen 3 dager i måneden, de resterende dagene er lærlingene under opplæring ute i bedrift. Dette prøveprosjektet har vi kalt «vekslingsmodell light».

Høsten 2017 fikk jeg en 20% prosjektstilling som lærlingkoordinator. Et av kravene for å få stillingen, var at faget og bransjen var kjent. Å jobbe tett med lærlingene har gjort meg nysgjerrig og interessert, og fått meg til å undre meg over hvorfor få elever velger å gå videre som lærlinger. Akershus fylkeskommune fikk tildelt midler fra Utdanningsdirektoratet til et samarbeidsprosjekt mellom skole, skoleeier og arbeidslivet allerede i 2015. Prosjektmidlene ble brukt til å etablere lærlingkoordinatorstillinger. Det er fem videregående skoler med utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag som er innlemmet i prosjektet i 2017-2019.

I prosjektbeskrivelsen er det beskrevet fem satsningsområder:

- Samarbeid skole arbeidsliv
- Økt søkning til helse- og oppvekstfag
- Få flere elever til å inngå lærekontrakt innenfor helse- og oppvekstfag
- Lette overgangen mellom skole og arbeidsliv
- Øke antall læreplasser og lærebedrifter (Akershus fylkeskommune, 2017)

I min arbeidshverdag har punkt 2 og 3 vært mest i fokus. Der har jeg hatt min personlige motivasjon og samtidig sett at noe konkret kan gjøres på min arbeidsplass. Med denne prosjektbeskrivelsen som bakteppe oppleves det som både relevant, nyttig og motiverende å skulle legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid.

1.2 Utdypning av tema

Helse og oppvekstsektoren har relativt kort historie i forhold til lærlingvirksomheten. Helsefagarbeiderne ble en del av lærlingordningen i 2008. Helsefagarbeider er også en ganske ny tittel som ikke har slått sterke røtter. Nesten tilsvarende utdanning ga en annen tittel tidligere, hjelpepleier. Deretter kom tittelen omsorgsarbeider, denne tittelen forsvant etter få år og ble erstattet med helsefagarbeider (Skålholt et al.,2013, s.19).

«Det å ta inn lærlinger er et samfunnsansvar», står det i Samfunnskontrakt for flere læreplasser (2016). Samfunnskontrakten er et samarbeidsprosjekt mellom partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene. Tilgjengelige læreplasser er avgjørende for å utdanne flere fagarbeidere. Dette henger igjen sammen med hvor attraktivt det er å søke seg til yrkesfag. Målet med samfunnskontrakten er at «alle kvalifiserte søkere skal få tilbud om læreplass» og derfor må det skaffes flere lærebedrifter (Regjeringen, 2016a).

Frafallsproblematikken på yrkesfag er et relevant og kjent problem. 60% fullfører yrkesfaglig utdanningsprogram i løpet av fem år. På helse- og oppvekstfag var det 63,4% som gjennomførte og besto i perioden 2012-2017 (Statistisk sentralbyrå, 2018). Spesielt er overgangen fra vg2 til videre utdanningsløp vanskelig. Her går mange av elevene videre til påbygg med studiekompetanse. Frafallsproblematikken er kompleks. Det påpekes tre hovedårsaker til at frafallet mellom vg2 og vg3 er stort innenfor helse- og oppvekst. Den første årsaken er mangel på læreplasser, deretter er det mangel på praktiske oppgaver på vg1 og vg2 knyttet til faget de ønsker seg. Til slutt påpekes det at svak eller mangelfull yrkesveiledning kan være en årsak til frafallet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). På egen skole opplever vi at få av helsefagarbeiderelevne på vg2 går videre som lærlinger, (3 av 15 elever i 2016, 7 av 15 elever i 2017, 10 av 15 elever i 2018). Derfor blir målet med dette prosjektet å komme frem til ny innsikt og kunnskap som fører til at flere vg2 elever inngår lærekontrakt.

Å fullføre videregående opplæring er viktig for samfunnet og viktig for den enkelte. Bestått og fullført er avgjørende for videre karriere i arbeidslivet da det bedrer tilknytningen til arbeidsmarkedet. Samtidig påvirker det også videre deltakelse i samfunnslivet og det reduserer behovet for offentlige støtteordninger. På den måten sparer samfunnet mange milliarder hvis andelen som fullfører videregående skole stiger (Lillejord, et al., 2015). Det er også en belastning for den enkelte å ikke ha fullført, og de stiller svakere på arbeidsmarkedet. Det skaper i tillegg ulikheter i samfunnet hvis man ikke klarer å fullføre videregående opplæring (Utdanningsforbundet, u.å).

«Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 5). For at ungdom skal klare å mestre livene sine og delta i en demokratisk hverdag, vektlegges det at samfunnet bidrar til at de får utviklet sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Innbyggernes kunnskaper er en avgjørende ressurs for samfunnet. Manglende tilhørighet til skolen og videre i arbeidslivet gjør også at tilhørigheten til det sosiale felleskapet blir påvirket. To av de tverrfaglige temaene skolen skal ha fokus på er livsmestring og medborgerskap. Utvikling av de sosiale ferdighetene er av stor betydning for å forberede elevene på å bli aktive samfunnsdeltakere (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Det er mange risikofaktorer ved å ikke fullføre, blant annet kan det føre til problemer med å beholde sin plass i arbeidslivet senere. «Undersøkelser har også vist at ungdommer som ikke fullfører videregående opplæring har lavere inntekt som voksne, og større risiko for å bli varig uføre» (Regjeringen, 2017b). Dermed kan mange bli avhengig av tjenester fra Nav.

I Nav sin omverdensanalyse fra 2019 påpekes det at det vil bli økt etterspørsel etter personer med fagutdanning på videregående nivå. «Ifølge framskrivingene kan det etter hvert bli en betydelig mangel på personer med videregående utdanning innen helse- og omsorgsfag» (NAV, s. 45). Ingen kan si noe endelig om fremtiden, men at behovet for helsepersonell vil bestå er sikkert. Samfunnet forandrer seg og bruk av teknologi øker, også innenfor helserelevante tjenester. Allikevel kan ikke teknologi erstatte de arbeidsoppgavene mennesket gjør selv om det kan bli endringer av arbeidsoppgavene til en helsefagarbeider med tiden.

1.3 Førforståelse som bakgrunn for problemstillingen

Etter mange år med erfaring i skolen er min oppfatning at elevene må være aktive i en læreprosess. Dewey påpeker også sammenhengen mellom aktivitet og læring. «Når aktiviteten

gjennomføres, og man underkaster sig konsekvenserne – når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noe» (Dewey, 2005, s. 157). Det å ta et utdanningsvalg, ser jeg på som en aktiv handling som krever refleksjon og fører til læring.

Min førforståelse er at rekrutteringen til helsefag og helsefaglærling spesielt, foregår tilfeldig og i for liten utstrekning. I rapporten til Tønder m.fl. oppsummeres det med at elever opplever økt informasjonsbehov om både utdanningsprogram og de ulike yrkene (Tønder, Aspøy, & Reegård, 2015, s. 25). Av erfaring fra egen arbeidsplass får vg1 og vg2 klassene besøk av rekrutteringspatruljen en gang pr. skoleår. Rekrutteringspatruljen er lærlinger som forteller om sitt yrkesvalg. Dessuten får vg1 og vg2 elevene besøk av rådgiver til karriereveiledningen en gang i desember/januar. Her er det ikke fokus på lærekontrakt, men på generell yrkes- og utdanningsveiledning. Om elevene deltar på åpen dag, utdanningstorg og utdanningsmesser er mer tilfeldig og basert på elevenes personlige initiativ.

På samme måte som Nyen & Tønder (2014, s.129) beskriver, opplever også jeg at yrket helsefagarbeider ikke har høy status i deler av landet. Det kan nok tenkes at det har en sammenheng med foreldregenerasjonens utdanning og inntektsnivå. Yrkesfagene og spesielt helsefagarbeiderutdanningen snakkes rett og slett ned i noen miljøer. Dette kan påvirke innsøkingen og ikke minst karaktersnittet. En del ungdommer i mitt distrikt får ikke lov til å velge yrkesfag og/eller helse- og oppvekstfag, fordi det ikke oppfattes verdifullt nok. Her påpekes sosiokulturelle faktorer som har innvirkning på yrkesvalget (Nyen & Tønder, 2014, s. 129). Å heve yrkesfagenes generelle omdømme er noe som jobbes med gjennom satsningen; Yrkesfagenes år 2018.

Etter å ha vært på et lærlingkoordinatormøte i min region i november 2017, kom det frem flere bekymringer i forhold til hvilke elevgrupper som søker seg til helse- og oppvekstfag. Det ble uttrykt uro for at alt for mange ungdommer med egne problemer, relatert til sin psykiske helse, blir veiledet til å velge helse- og oppvekstfag. Å ha egne psykososiale problemer og samtidig skulle hjelpe andre som har det vanskelig, er ofte en uheldig kombinasjon. Det å ha elever som strever med egen problematikk, kan tenkes å ha uheldig påvirkning på utdanningen sitt rykte. Andelen unge jenter som rapporterer psykiske plager er økende (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 78). Tradisjonelt er det flest jenter som søker seg til helse- og oppvekstfag.

Lønn er en annen faktor som kan begrense valg av yrket. Lønnen til en ferdig utdannet helsefagarbeider er ca. 360.000 (Delta, 2018a). For de ungdommene som tenker på fremtiden og å etablere seg, kan lønnsnivået sende negative signaler. Tradisjonelt velger jenter fortsatt lavlønte yrker innenfor helse og omsorg, mens gutter oppgir god lønn som en viktig brikke i et yrkesvalg (Senter for IKT i utdanningen, 2015).

Befolkningen i Norge blir stadig eldre og dermed blir behovet for helsepersonell stort i tiden fremover. Yrker innenfor helsesektoren regnes vanligvis for trygge utdanninger. Dessverre er framtidsutsiktene for å få fast jobb og 100% stilling for en helsefagarbeider utfordrende (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 21). Det er vanskelig å få fast stilling og det er vanskelig å få store stillingsbrøker, dette er kjent problematikk i hele landet. Hvilke signaler sendes til de nyutdannede helsefagarbeiderne hvis de ikke får en jobb de kan leve av? Et arbeidsmarked med usikre jobbvilkår kan påvirke rekrutteringen. Kommunenes sentralforbund (2018a) jobber med denne problematikken og kan rapportere om en positiv utvikling av stillingsstørrelsene.

I min kommune får de fleste lærekontrakt i helsearbeiderfaget hvis de har bestått alle fag og har lavt eller moderat fravær. Dessuten må de ha gode muntlige norskkunnskaper og minst karakteren 3 i norsk. Det er svært positivt for helse- og oppvekstfag og ikke minst for elevene som begynner, at muligheten for lærekontrakt er relativt gode. I Norge har de kommunale læreplaner økt med 28 prosent de fem siste årene (Kommunenes sentralforbund, 2018b). Det er størst økning av nye lærekontrakter innenfor helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette samsvarer med «Samfunnskontrakten for flere læreplaner» som ble etablert i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2016h). I forbindelse med Yrkesfagenes år 2018, er det avsatt midler til ytterligere å øke antall læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Med bakgrunn i overnevnte har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

1.4 Problemstilling

Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?

1.4.1 Utdypning av problemstilling

En lærer har mange ulike oppgaver, blant annet å legge til rette for læring og et godt læringsmiljø. Læreren og skolen skal også ruste elevene til å møte livets oppgaver både personlig og med verdiskapning til samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Med støtte i opplæringslovens tekst; «elevene skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, ss. §1-1), har jeg kommet frem til at problemstillingen handler om utdanningsvalg og rekruttering og er en av de mer praktisk pedagogiske oppgavene man har som lærer.

1.5 Formålet med oppgaven

For å belyse denne problemstillingen vil jeg være opptatt av å komme frem til kunnskap som gjør skolen bedre i stand til å legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Mine resultater og analyser vil bidra med kunnskap om hvilke tiltak vi som skole bør jobbe videre med. Resultatene vil gi ny informasjon og få konsekvenser for de som har interesse for dette fagfeltet.

Gjennom fasene i prosjektet vil vi endre og forbedre vår praksis slik at elevenes valgkompetanse øker. Jeg ønsker at elevene skal få et aktivt og bevisst forhold til sitt utdanningsvalg, noe som kan være med på å skape større interesse og motivasjon hos elevene. Dessuten er det et mål å skape felles praksis innad på skolen slik at vi oppnår større forutsigbarhet og struktur i vårt informasjons- og rekrutteringsarbeid.

I beste fall kan oppgaven være et bidrag i kampen mot frafall og en annen bieffekt kan være at lærlingene ser hvor avgjørende deres tilstedeværelse er i samarbeidet med elevene.

1.6 Oppgavens oppbygning og avgrensning

I innledningskapittelet ble tema og problemstilling presentert. Min førforståelse er vist for å presisere hvilke forskerbriller jeg har på. Til sist ble hensikten med oppgaven påpekt.

Kapittel 2 innledes med et historisk blikk. Her belyses ulike veier for å bli helsefagarbeider og mulige utdanningsløp videre. Til slutt ser jeg på frafallsproblematikken knyttet til yrkesfag og spesielt til helse- og oppvekstfag.

Kapittel 3 tar for seg styringsdokumenter som er en del av prosjektets teoretiske grunnlag. Opplæringsloven og kunnskapsgrunnlaget for helsearbeiderfaget legger føringer for vår praksis. Disse føringene må vi forholde oss til når skolen skal legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid.

Kapittel 4 inneholder det teoretiske rammeverket. Kapitlet innledes med relevant forskning Det har jeg valgt å ta med fordi jeg mener det underbygger min problemstilling. Noe av tidligere forskningen er utgangspunkt for mine faser i kapittel 6. Deretter følger aktivitetspedagogikk, praksisfelleskap, mesterlære og til slutt yrkesdidaktiske tilnærminger.

Kapittel 5 gir et grunnlag for valg av forskningsstrategi. Jeg gjør rede for kvalitativ metode og min tilnærming som er aksjonsforskning. Her beskrives også hvordan datainnsamlingen er gjennomført. Videre presenteres grunnlaget for analysen og de ulike analysekategoriene. Deretter følger prosjektets validitet og reliabilitet. Avslutningsvis kommer etiske betraktninger.

Kapittel 6 tar for seg de ulike fasene i denne forskningen. Studiets empiriske grunnlag er 21 enkeltintervjuer, ett gruppeintervju, 28 spørreskjemaer, logger og observasjoner. Fasene er delt inn i planlegging, gjennomføring, resultat & drøfting og oppsummering. Funnene presenteres etter hver fase og deretter kommer en fortløpende analyse og drøfting av funnene. Drøftingen er delt inn i de tre ulike analysekategoriene; læring/mestring, relevans og samarbeid/praksisfelleskap. I drøftingen har jeg også med refleksjoner over forskningsetiske utfordringer og kvalitetsaspekter ved de ulike fasene.

Kapittel 7 er viet til en oppsummerende drøfting av hver analysekategori. Jeg har med vilje valgt en fortløpende drøfting etter hver fase i kapittel 6, derfor er sluttdrøftingen noe kortere. Analysekategoriene er basert på funn og sentrale områder i problemstillingen. Styringsdokumenter, teori og tidligere forskning, danner grunnlaget for drøftingen. I drøftingen vil jeg diskutere resultatene som kan være nyttig å fokusere videre på.

Kapittel 8 er et siste kapittelet. Her avsluttes det med å svare på problemstillingen. Deretter kommer tanker om veien videre og områder det kan være hensiktsmessig å jobbe videre med.

Jeg har også valgt å bruke ordet påbygg mange steder, i stedet for påbygg med studiekompetanse, ettersom påbygg er et innarbeidet ord. Informantenes uttalelser er satt i kursiv og anførselstegn for å gjøre det tydelig for leser.

2.0 HELSEFAGARBEIDER I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

Dette kapitlet starter med en kort historisk oversikt av opplæringen og alle de ulike veiene som fører til helsefagarbeideryrket. Deretter kommer videre utdanningsmuligheter for en helsefagarbeider og til slutt frafallspromatikkene som preger yrkesfag. Disse perspektivene er tatt med for å belyse noen av faktorene som kan påvirke et videre utdanningsvalg.

2.1 Historisk perspektiv

Helsefagarbeideren bygger sitt fag på deler av kunnskapsgrunnet til sykepleieryrket. Sykepleieopplæringen har tradisjonelt fulgt et mesterlæreprinsipp. Jordmoryrket er gammelt og beskrevet tidligere enn sykepleieryrket. Jordmoropplæringen fulgte en håndverkstradisjon, der man lærte av mesteren. Sykepleieryrket ble først beskrevet med Florence Nightingale. Hun var også med på å bygge opp den første sykepleierskolen i England i 1860 (Nightingale, F., u.å).

Hjelpepleierutdanningen ble først startet i 1963 og kom som et resultat av økt pleiemangel. Det var mange ufaglærte voksne kvinner som jobbet som pleiemedhjelpere, og de trengte en anerkjennelse og formalisering av denne viktige jobben for å møte et moderne helsevesen. I begynnelsen besto ca. 2/3 del av hjelpepleieropplæringen av praksis. Utdanningen hadde fellestrekk med læretiden, men ble ikke en del av lærlingordningen før i 2008. Den gamle hjelpepleierutdanningen var populær og det var kamp om plassene. Fra begynnelsen av 1980-tallet ble hjelpepleierutdanningen flyttet fra ulike pleieinstitusjoner til videregående skole (Høst, 2010).

Frem til 1980 var hjelpepleierutdanningen 1-årig. Da utdanningen kom innunder videregående skole, ble den 2-årig, første året var grunnkurs og andre året var hjelpepleier. Deretter ble utdanningen 3-årig. Etter år 2000 ble det etablert en rekke ulike utdanningsløp. I en kort periode fantes også utdanningen; omsorgsarbeider. Hjelpepleierutdanningen ble avviklet og helsearbeiderfaget ble etablert som nytt fag i 2006 (Høst, 2010).

2.2 Veien til helsefagarbeideryrket

Det finnes ulike veier til helsefagarbeideryrket. Noen av veiene er mer etablert og kjent og andre av utdanningsløpene er beregnet kun på voksne.

Den tradisjonelle veien, 2+2 løp

Helse- og oppvekstfag er det yrkesfaglige programmet som fører til helsefagarbeidertittelen. Første året er det helse- og oppvekstfag, deretter velges vg2, helsefagarbeider. Etter bestått tverrfaglig eksamen som er praktisk muntlig, søkes læreplass. For de aller fleste er dette en 2-årig læretid der man følger vg3 læreplan. Fullført og bestått opplæring fører frem til fagbrev. Fagprøven skal tas nær læretidens avslutning. For å ta i bruk tittelen, kreves autorisasjon. Helsefagarbeideren jobber tradisjonelt på sykehjem, bolig med omsorg, hjemmetjenesten og bolig for utviklingshemmede. Noen helsefagarbeidere jobber på sykehus, skole, avrusning, psykiatriske institusjoner og opptreningscenter (Utdanning, u.å).

Vekslingsmodell

I forskrift til opplæringsloven (2006, § 6A-7), står det at opplæringen kan skje i annen rekkefølge enn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, men det er spesifisert at det skal komme klart frem i kontrakten. Vekslingsmodellen er et fire-årlig løp som fører frem til fagbrev, og den veksler mellom skole og bedrift. «Det finnes ikke en standardisert definisjon av vekslingsmodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2016c), men opplæring i skole og bedrift skjer i en annen rekkefølge enn den tradisjonelle 2+2. Det er flere fylkeskommuner som har prøvd ut ulike varianter av vekslingsmodellen. Hensikten med en vekslingsmodell har blant annet vært å tegne lærekontrakt tidlig, det vil si allerede i vg1 eller i begynnelsen av vg2 for å øke motivasjonen. Kontakt med bedrift tidlig skal gi bedre sammenheng i utdanningen og gi elevene relevante arbeidssituasjoner, noe som også kan være motiverende. I vekslingsmodellen fortsetter lærlingene å holde kontakt med skole og medelever ettersom noe restteori gjenstår. Dette for å unngå en brå overgang til arbeidslivet. Vekslingsmodellen krever et tettere samarbeid mellom skole og bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Praksiskandidat

Praksiskandidatordningen er en ordning for privatister i yrkesfag. Det er ikke en form for opplæring, men det er et tilbud til voksne personer som har jobbet i minst 5 år. Denne ordningen har vært mulig siden 1952. Ordningen ble blant annet innført for å få opp antall fagarbeidere, spesielt var det mange kvinner som på den måten fikk dokumentert sin kompetanse. Praksiskandidatene må først bestå en skriftlig 5 timers eksamen etter vg3 læreplan. Deretter kan de melde seg opp til fagprøven. Det er den samme praktiske prøven som lærlingene tar. Det finnes ikke noe krav om å ha bestått fellesfagene (Utdanningsdirektoratet, 2016g). På skolen hvor jeg jobber har vi eksamensforberedende opplæring til voksne med lang erfaring som ønsker å bli praksiskandidater.

YSK – dobbelt kompetanseløp

YSK (yrkes- og studiekompetanse) er et 4-årig løp som fører frem til både fagbrev og studiekompetanse med fordypning i realfag. Etterhvert tegnes lærekontrakt og gir lønn som lærling, og det veksles mellom skole og bedrift alle fire årene. Det er få skoler i Norge som tilbyr dette. YSK er et krevende studie og vektlegger at elevene er motivert og at de har et godt faglig utgangspunkt fra ungdomsskolen (Kuben videregående skole, 2019).

Menn i helse

Som tittelen sier er dette et tilbud kun for menn. Det er et komprimert og forutsigbart utdanningsløp, der mennene er rekruttert via NAV. Utvelgelsen baserer seg på motivasjon og egnethet. Utdanningstilbudet er en videreføring av Stortingsmelding 29 (2013, kap.4.4.4) der man ønsket økt rekruttering av menn til helse- og omsorgstjenesten. Det er først tre måneder som helserekruiter i sykehjem og deretter komprimert løp av vg1 og vg2. Teorien gjennomføres i løpet av ett års skolegang kombinert med praksis. Etter opplæringen tegnes det lærekontrakt med kommunen. Læretiden er minimum 12 måneder (Menn i helse, u.å).

Fagbrev på jobb

Voksne som ikke har lang nok jobberfaring eller ikke har råd til å leve på lærlinglønn har fått et nytt alternativ. Å kombinere opplæring og jobb skal bli enklere for voksne, det ble vedtatt mai 2018. Dette opplæringsløpet er beskrevet i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Det viser seg at det ikke er nok ungdom som tar yrkesfag, men at rekruttering må foregå fra de voksne som er i jobb og som mangler formell utdanning. Det kreves at kandidaten har minst ett års arbeidspraksis fra det aktuelle faget. Her er det bedriften som tegner kontrakt og har opplæringsansvar (Fagforbundet, 2018).

2.3 Videre muligheter for helsefagarbeideren

Som ferdig utdannet helsefagarbeider finnes det flere muligheter videre dersom det ønskes. For mange helsefagarbeidere er utdanningen et bevisst valg fordi det er første steg på veien til å bli sykepleier. Som helsefagarbeider får man med seg grunnleggende kunnskap om sykepleie, det er svært nyttig i en sykepleieutdanning. Mange ser på helse- og oppvekstfag som en enklere måte å gjennomføre videregående skole på. Etter vg2 kan de ta påbygg med studiekompetanse. Hvis en tar påbygg etter læretiden vil eleven få færre timer med fellesfag enn om de tar påbygg rett etter vg2 (Vil bli, u.å).

Fagskolen

Helsefagarbeidere kan ta videreutdanning innenfor fagskolen. Fagskolen tilbyr ulike faglige retninger som for eksempel barsel- og barnepleie, miljøarbeid, kreftomsorg o.l. Utdanningen gir en spisskompetanse innenfor fagfelt som er rettet mot ulike brukergrupper. Fagskolen er deltid og bygger på grunnutdanningen. Videreutdanning på fagskolen gir vanligvis lønnsøkning og fra 2018 gir den også studiepoeng (Kommunenes sentralforbund, 2018).

Y-veien

Helsefagarbeidere uten generell studiekompetanse, men som har fagbrev, kan søke seg direkte til høyskole. Bakgrunn for Y-veien var både Stortingsmelding 44 (2008 - 2009) og Stortingsmelding 13 (2011 - 2012), der ble utdanningsinstitusjonene oppfordret til å styrke karrieremulighetene for ungdom med helse- og sosialfaglig bakgrunn. Y-veien var et nytt tilbud ved HIOA i 2017, det var en forsøksordning som Kunnskapsdepartementet påla høyskolen. Inntaket baserte seg på motivasjon, intervju og karakterer. I løpet av det første året hadde disse studentene tre terminer med oppstart i mai. Denne tretermensordningen er etter modell fra ingeniørutdanningen. Fra andre studieår følges ordinær undervisning. Fullført utdanning kvalifiserer til bachelor i sykepleie (Sykepleien, 2017). Dette tilbudet eksisterte ikke i 2018 da nye kull ikke vil bli tatt opp før eksisterende forsøksordning er ferdig og evaluert (Delta, 2018b).

2.4 Frafallsproblematikken

Det satses mye på å unngå frafall i videregående skole. Allikevel er frafall et stort problem. I Norge starter nesten alle unge på videregående, og fordelingen på yrkesfag og studiespesialisering er jevn. De største frafallsutfordringene er på yrkesfag. Andelen som fullfører helse- og oppvekstfag innen 2 år etter normert tid er 67% (Utdanningsdirektoratet, 2018). På yrkesfag avslutter en del elever etter andre året da de vanligvis skal begynne læretid. Frafall er et samfunnsproblem fordi det medfører levekårsutfordringer og fare for utenforskap. Ordet frafall gir negative assosiasjoner og er stigmatiserende og det å ikke søke skole regnes i seg selv som problematisk adferd (Reegård & Rogstad, 2016, s. 176). Tallene har vært relativt stabile siden reform 94 selv om det har vært iverksatt mange tiltak. Frafall defineres som: «ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående skole» (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Det er store konsekvenser ved frafall, både personlige og samfunnsmessige. Samfunnet vil spare mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner ved å heve gjennomføringsgraden med 10 prosent (Lillejord, et al., 2015, s. 9). Derfor er samfunnet opptatt av tidlig innsats for å forebygge frafall.

I boka «De frafalne» til Reegård og Rogstad (2016) påpekes det fire hovedgrunner til at ungdom slutter på videregående skole. Ungdommens sosiale bakgrunn er avgjørende. Foreldrenes utdanningsnivå påvirker gjennomføringen. En annen grunn er at for høy grad av teoretisk undervisning er demotiverende for mange. Motivasjon og mestring er viktig for at læring skal finne sted. Nederlagsfølelse på skolen oppleves ikke meningsfullt og kan føre til frafall. Den tredje grunnen er at koblingen mellom skole og arbeidsliv er for svak. Hvis eleven ikke opplever relevans mellom skole og praksis kan det virke demotiverende. Mangel på lære plass er den fjerde hovedgrunnen til frafall fra videregående (Reegård & Rogstad, 2016, ss. 10-11). Overgangen fra vg2 til læretid anses som den «vanskelige overgangen» og det er nettopp i denne perioden at elever slutter på videregående skole. Noen slutter også fordi de ikke ønsker lære plass. Andre må mer eller mindre slutte fordi det ikke finnes alternativer som passer for akkurat dem (Reegård & Rogstad, 2016, ss. 50-51). Samtidig påpekes det at frafall er et komplekst og sammensatt problem. I mitt prosjekt skal jeg legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Mine antagelser er på veien til et yrkesvalg, må elevene få informasjon og dermed et helhetlig bilde av læretiden og yrket, noe som jeg tror kan være med på å hindre frafall.

Egeland skriver i sin artikkel i Utdanningsforskning (2018), at elevene ikke er godt nok forberedt til yrkesfaglig utdanning. Derfor slutter noen på videregående skole. Praktisk arbeid er ikke i fokus på ungdomsskolen og elevene har dermed ikke fått øvd på dette. Dessuten påpeker han at ungdomsskolelærerne ikke har kompetanse i de yrkesforberedende fagene. Videre sier han: «Ungdomsskolen er blitt stadig mer teoretisk med større vekt på kunnskap og ferdigheter som kan måles. Dette må vi gjøre noe med hvis vi skal få flere igjennom på videregående skole» (Egeland, 2018). Fra egen skole er min erfaring at noen elever slutter med programfag hvert år når praksisperioden begynner. Da oppdager elevene at de har valgt feil. Selv tror jeg årsakene kan være at vi som skole ikke har klart å forberede de godt nok på hva yrket innebærer. En annen årsak tror jeg kan være at de ikke er modne nok for å være i praksis i et voksenmiljø der de er delvis isolert fra medelever.

Det har i årevis vært iverksatt ulike tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående skole. Litteraturen viser det er stor enighet i at forebyggende tiltak er viktig. Fenomenet frafall er svært komplekst og forskningen er uklar på hva som er mest effektfulle tiltak. I 2010 ble prosjektet «Ny GIV» startet. Målet med prosjektet var å øke gjennomføringen i videregående skole

(Kunnskapsdepartementet, 2013a). «Ny GIV» besto av flere underprosjekter. Oppfølgingsprosjektet skulle motivere ungdommen tilbake til videregående opplæring gjennom styrket samarbeid mellom skoler, oppfølgingstjenesten, fagopplæringen og NAV. Et annet underprosjekt, overgangsprosjektet, hadde fokus på samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen for de svakest presterende elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013a).

I kjølevannet av «Ny Giv» ble FYR (fellesfag, yrkesretting og relevans) prosjektet etablert. FYR prosjektet er et av mange statlige tiltak mot frafall. Fokuset har vært yrkesretting av fellesfagene for å gjøre opplæringen mest mulig relevant. Det har vært et mål å se større sammenheng og helhet i opplæringen. Samtidig har intensjonen vært å se nytteverdien av fellesfagene og dermed øke motivasjonen hos elevene. Denne statlige satsningen var et ledd i å øke kvaliteten på opplæringen og dermed bedre gjennomføringen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

De siste årene har det vært stort fokus på økning av lærernes kompetanse. Også personell som jobber rundt elevene med velferd og trivsel, har gjennomgått kompetanseheving. Det samme fokuset har vært på rådgivning og karriereveiledning. Rådgivningstjenesten har jobbet mye med kartlegging, veiledning og oppfølging av risikoutsatte elever. Alternative og fleksible opplæringsløp er et annet tilbud som har blitt iverksatt. Både vekslingsmodell og forsterket vg3 i skole er tiltak som har vært prøvd ut og fortsatt gjennomføres enkelte steder. Det er helt bevisst gjennomført flere tiltak samtidig i håp om å nå alle i målgruppen (Lillejord, et al., 2015, ss. 12-13).

Innføring av fraværsgrensen skjedde høsten 2016. Bakgrunnen var blant annet ønsket om å redusere frafall. Så langt viser det seg at fraværet er redusert på videregående og med størst nedgang på yrkesfag. Det kommer også frem at antall elever som slutter på videregående er noe redusert, men tallene er ikke fullstendig sammenlignbare med tidligere analyser (Utdanningsdirektoratet, 2017). I delrapporten til Andersen m.fl. (2017), har det ikke vært fokus på hvordan fraværsgrensen påvirker frafall. Allikevel sier de at innføringen av frafallsgrensen har flere utilsiktede konsekvenser og at den virker forskjellig på ulike typer elever. Blant annet kan elever velger å slutte på skolen når de har nådd fraværsgrensen, noe som primært rammer de lavt presterende (Andersen, Bjørnset, Reegård, & Rogstad, 2017, s. 7).

Kunnskapsoversikten til Lillejord m.fl. (2015) trekker frem fem tiltak mot frafall som kan dokumentere effekt. Å etablere og opprettholde relasjoner skal hindre lavt oppmøte og dermed forebygge frafall. Relasjonsbygging er like viktig på alle nivåer, for å etablere tilhørighet. Sterke og tillitsskapende relasjoner mellom elev og voksne gjør det enklere å ha en tettere oppfølging og å etablere «team» rundt eleven hvis det er nødvendig. Det andre tiltaket er at det må være sammenheng og relasjoner mellom alle nivåer. Flyt mellom overganger vektlegges for å hindre for store endringer og for å opprettholde trygghet. (Lillejord, et al., 2015, s. 53) Prosjektet jeg er med på, «samarbeid skole-arbeidsliv» (jfr.kap.1.1), er et godt eksempel på hvordan man jobber med relasjoner og overganger og samtidig forebygger frafall. Et tredje punkt er at frafallstiltak som iverksettes må ha bred oppslutning. Tidlig innsats kommer som nummer fire og til slutt poengteres det at tiltakene må gjøres systematisk (Lillejord, et al., 2015, ss. 52-55).

Jobbmuligheter og hvor en kan begynne å jobbe er en sentral årsak til bortvalg av læretid. Mange ser at det er begrensede muligheter for en helsefagarbeider i arbeidsmarkedet. Det anses som normalt å velge påbygg for deretter å velge sykepleieutdanning (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, s. 32). Påbygg oppleves som om flere dører åpner seg. Til slutt er det hvor stor stillingsandel og muligheten for fast helsefagarbeiderstilling som gjør noen usikre og dermed påvirker et videre valg (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, s. 43). For lærerne er dette et dilemma. Det er vanskelig å motivere elevene til læretid når fremtiden er usikker.

I følge Skålholt (2013) er det kun ca. 1/3 av de som begynte på vg2 helsearbeiderfag som tar fagbrev og fortsetter å jobbe som helsefagarbeidere. Årsaken til at mange tar påbygg etter vg2 helsearbeiderfaget er sammensatt, men helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver er en av de. Elever har erfart hvilke oppgaver en helsefagarbeider får og har derfor helt bevisst valgt seg videre til påbygg med plan om høyskole (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013). Det er både fordeler og ulemper ved at en stor prosentandel velger påbygg. Ulempen er at helsefagarbeiderutdanningen mislykkes i å være en fagutdanning. Fordelen er at helsefagarbeiderutdanningen er et fleksibelt opplæringsløp som åpner opp for flere muligheter. En negativ opplevelse i praksis motiverer noen til påbygg, spesielt for elever som ellers ikke hadde plan om studiespesialisering (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, ss. 19-20).

Dette kapittelet viser at det er sammensatte grunner til frafall og at det kontinuerlig jobbes med mange forebyggende tiltak. Et politisk mål er å øke gjennomføringen på videregående skole.

Høyere utdanningsnivå de unge klarer å nå, desto større er sannsynligheten for å være i jobb som 25-åring. Frafallsproblematikken gjelder også for helsefagarbeiderelever, men hovedutfordringen er overgangen til påbygg. Å gå videre til påbygg regnes ikke som frafall. Skålholt kaller dette en *lekkasje* fra yrkesutdanningen til påbygg (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, s. 19).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på bakgrunnen og historien til helsefagarbeideren. Deretter fulgte en kort oversikt over de ulike veiene til helsefagarbeideryrket og hvilke karriereveier som finnes for en ferdig utdannet helsefagarbeider. Til slutt har jeg gjort rede for frafallsproblematikken. Alle disse perspektivene mener jeg det må tas hensyn til når man skal legge til rette for at helsefagarbeidereleven skal velge læretid.

3.0 STYRINGSdokumenter

I dette kapitlet presenteres deler av opplæringsloven og Stortingsmelding 28. Her har jeg spesielt valgt å trekke ut fokuset på mestring av eget liv ettersom oppgaven handler om utdanningsvalg. Deretter kommer læreplanene for helsefagarbeiderutdanningen. Til slutt ser jeg på regjeringens og Akershus fylkeskommune sitt yrkesfagløft. Dette er tatt med for å vise hvordan stat og kommune ønsker at et helhetlig utdanningsløp skal heve kvalitet og status på yrkesutdanningen. Dette kapitlet danner noe av grunnlaget for drøftingen. Når jeg skal legge til rette for at helsefagelever velger læretid må jeg forholde meg til de rammene styringsdokumentene setter for opplæringen. Derfor vil jeg trekke frem og kommentere noen av føringene som finnes i disse dokumentene.

3.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven (1998) danner et fundament for opplæringen i videregående skole. Den gjelder for både elever og lærlinger. Opplæringsloven beskriver også elevenes og lærlingenes rettigheter. Fokus blir her på deler av opplæringsloven og overordnet del for å se hvilken betydning loven kan ha for videre yrkesvalg og voksenliv. Dette lovverket er en del av rammefaktorene for elevene fordi det legger noen av føringene for deres videre fremtid. Samtidig kan opplæringsloven gi en forståelse for hva skolen må vektlegge i forhold til elevenes videre yrkesvalg.

I opplæringsloven §1-1 står det: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 1998). I dette punktet synes jeg det kommer tydelig frem at helhetlig kompetanse består av mye mer enn bare den faglige kunnskapen. Med fokus på å mestre livet viser opplæringsloven at den er opptatt av hverdagen og ikke minst fremtiden til unge mennesker. Skolen skal være med å skape sterke selvstendige mennesker som kan ta ansvar for seg selv i samfunnet. Man skal bli styrket til å møte livets oppgaver og utfordringer. Samtidig som de unge skal ta vare på seg selv skal de formes til å delta i samfunnet og ta vare på hverandre. Som skole har vi et stort ansvar i å være med på å forme det arbeidende mennesket. Læring og arbeid er to ting av samme sak har jeg en gang lært. At læring blant annet skjer gjennom aktivitet, er også i tråd med John Dewey (2005) sitt syn på læring. Skolen er en forberedelse til arbeidslivet. Den har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Holdningene vi formidler må gjøre elevene til kompetente mennesker, slik

at de kan fungere som likeverdige deltakere i demokratiet. Blant annet må vi veilede dem til å ta gode og selvstendige valg (Regjeringen, 2017a). Lysten til å lære, henger ofte sammen med motivasjon. De som er motivert arbeider som oftest målrettet. Stortingsmelding 28 (2016) sier at disse egenskapene har nær sammenheng med hvordan elevenes lykkes i voksenlivet og arbeidslivet. Dette krever samarbeid med både medelever og lærer for å arbeide målrettet. Det å jobbe aktivt med læring på skolen, er betydningsfullt også for livet etter skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 22).

3.1.1 Overordnet del – prinsipper og verdigrunnlag i opplæringsloven

Den overordna delen ble fastsatt 1.september 2017, skal erstatte generell del og prinsipper for opplæringa, og er grunnlag for skolens samfunnsoppdrag sier tidligere kunnskapsminister Røe Isaksen. «Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringsloven» (Regjeringen, 2017a, s. 2). I dette forpliktende verdigrunnlaget er blant annet menneskerettigheter, respekt, ytringsfrihet, likeverd og helhetlig menneskesyn sentralt. Disse grunnleggende verdiene må gjenspeiles i opplæringen fordi skolen har en allmenndannende funksjon. Derfor skal alle elever tas på alvor og bli respektert for sine valg. Dette er viktig på veien mot å utvikle et positivt selvbilde. Et positivt selvbilde er en verdi i seg selv som igjen er knyttet til danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016a, ss. 20-21).

I den overordna delen står det i kapittel 3.4: «Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv skal gi praktisk erfaring og relevant kompetanse, og forberede på de faglige kravene og forventningene som stilles i arbeidslivet» (Regjeringen, 2017a, s. 17). Deler av opplæringen til helsefagarbeideren foregår i bedrift. Arbeidslivet gir verdifulle erfaringer både i forhold til praktiske ferdigheter og sosiale ferdigheter. Ikke minst gir arbeidspraksis et innblikk i yrket og dermed et bedre grunnlag for å velge retning. Mesterlæretradisjonen er karakteristisk for opplæringen i helsesektoren. Mesteren skal formidle faget, men også formidle interessen for faget og fagets mangfold, jfr.kap.4.5. Læring på skolen er blant annet preget av dialog og refleksjon. Den praktiske erfaringen kan gjøre det enklere å se sammenhengen mellom teori og praksis, men da kreves det tid til refleksjon. For de fleste er praksis nødvendig for å forstå hva yrket handler om og for å kunne ta videre yrkesvalg. Hiim (2013, s.82) skriver om viktigheten av et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv for å gjøre utdanningen yrkesrelevant. I forklaringen til den overordnede delen påpekes det at samarbeidet mellom skole og bedrift er vesentlig for å kunne delta aktivt i egen opplæring. Dette samarbeidet påpekes også i læreplanen for yrkesfaglig fordypning (YFF) (Regjeringen, 2017a). Videre vises det til at et samarbeid kan

føre til at eleven opparbeider tilhørighet til arbeidsliv og til samfunnslivet. Det å oppleve at man er til nytte og blir tatt på alvor er viktig for unge mennesker som skal mestre noe nytt for første gang. Arbeidspraksisen som elevene har, kan være avgjørende for videre utdanningsvalg. Elevenes trivsel i praksis er viktig med tanke på å tilegne seg kompetanse, men også i forhold til utvikling og valg. Å bruke teorien aktivt i praksis og å tilegne seg ny kompetanse underveis gjør at eleven blir forberedt på et fremtidig yrkesliv. Yrkeskompetanse er mer enn teori og praksis. I den helhetlige yrkeskompetansen er sosial dannelse og innsikt i yrkeskulturen viktige faktorer (Hiim, 2013, s. 110).

3.2 Stortingsmelding 28

Stortingsmelding nr.28 (2016) baserer seg på Ludviksen utvalget og NOU 2015:8 «Fremtidens skole» og NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole». Denne Stortingsmeldingen er en fornyelse av kunnskapsløftet. Fornyelsen innebærer blant annet forenklete læreplaner som gir en tydeligere retning med vekt på dybdelæring for å øke forståelsen av fagene. Det er også økt fokus på yrkesretting av fellesfagene slik at det blir lettere å anvende fagene.

Samfunnsutviklingen har satt sitt preg på denne Stortingsmeldingen og i form av fem temaer angir den skolens dannelsesgrunnlag. «Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid og de skal være et felles anliggende for skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 7) . Disse tverrfaglige temaene skal hjelpe skolen til å forberede elevene på å møte samfunnskravene. Temaene demokrati, medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring er vesentlig i forhold til min problemstilling. Denne oppgaven handler som kjent om å legge til rette for å inngå lærekontrakt og det å gjøre et yrkesvalg er slik jeg ser det en del av både livsmestring og medborgerskap. Skole og utdanning danner grunnlaget for å mestre eget liv.

Utdanning er grunnlaget i det inkluderende kunnskapssamfunnet og kunnskap gir samfunnet konkurransekraft (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 5). Deltakelse i utdanningssystemet gir demokratisk forståelse. I skolen utvikles verdier, kunnskap og holdninger som er viktig i arbeidslivet. Skolen legger grunnlaget for sosial kompetanse slik at de unge kan mestre eget liv og være en aktiv deltaker i samfunnslivet. Skolen skal støtte den enkelte til å tro på egne evner og til en positiv selvoppfatning. «Barn og unge har rett til å bli møtt med tillit og respekt, og har rett til medvirkning» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 6). Gjennom medvirkning blir alle verdifulle deltakere. Skolen er en del av samfunnet og der er det viktig at den enkelte blir sett og når sine mål. Dette grunnlaget er viktig for å mestre eget liv, egen helse og være en

ansvarlig samfunnsborger. Her blir nok en gang gjennomføring av videregående opplæring sentralt for å utvikle medborgerskap og bli en del av den fremtidige arbeidsstyrken (Kunnskapsdepartementet, 2016a, ss. 13-15).

For å møte fremtiden på en best mulig måte, må det legges til rette for elevmedvirkning og en helhetlig kompetanse. Gjennom denne kompetansen skal skolen bidra til at elevene utvikler seg til selvstendige voksne mennesker som har sin egen identitet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 19). Sosial kompetanse er avgjørende for å samhandle. I formålsparagrafen vektlegges felles verdier som er avgjørende i samhandlingen. Samarbeidskompetanse med medelever og lærere har stor betydning på skolen, og det kan være avgjørende kompetanse å inneha for mestre voksenlivet. En del av skolehverdagen er å lære å ta initiativ, arbeide målrettet og løse problemer gjennom refleksjon. Disse egenskapene kan læres og utvikles og har betydning på skolen og i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016a, ss. 22-23).

En god fremtid er et ønske for alle barn og unge og for å sikre fremtiden og livskvaliteten må man gjøre ansvarlige livsvalg. Derfor skal skolen bidra til at elevene utvikler kompetanse som gjør at de håndterer utfordringer. De skal rett og slett lære å mestre hverdagen slik at livet oppleves meningsfylt. Livsmestring omfatter mange perspektiver, både det individuelle, samfunnsmessige og det sosiale. Samfunnsdeltakelse i form av arbeid vil for de fleste medføre økt trivsel og livskvalitet på grunn av det sosiale felleskapet og tilhørigheten. Denne tryggheten som et yrke og et arbeid medfører er en del av livsmestringen (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 38).

Samfunnsdeltakelse er sentralt i «medborgerskap» begrepet. Alle elever skal stimuleres til å delta og se verdien av å utforme samfunnet og forstå at dette er en forutsetning for at demokratiet fungerer. Gjennom praksis i yrkesfaglig fordypning (YFF), har elevene fått erfare hvordan ansatte, brukere og de selv er medborgere som deltar og bidrar på ulike arenaer i en demokratisk prosess. Denne Stortingsmeldingen har jeg trukket frem fordi den er sentral for opplæringen og viktig for å se verdien av å være aktive deltakere i samfunnet.

3.3 Helsearbeiderfaget – kunnskapsgrunlaget

Helsearbeiderfaget består av tre programfag. De er omtalt som hovedområder som er nært beslektet med hverandre og kan være vanskelig å skille. De tre hovedområdene er

helsefremmende arbeid, kommunikasjon & samhandling og yrkesutøvelse. Formålet med helsearbeiderfaget er å få kompetanse til å utføre profesjonell omsorg og utøve grunnleggende sykepleie. Som helsefagarbeider skal man være i stand til å observere og iverksette forebyggende og behandlende tiltak. Samhandling med ulike brukere er et annet mål i opplæringen og i yrkesutøvelsen. Å kunne kommunisere og samarbeide med forskjellige brukere med ulik kulturell bakgrunn, er sentralt i samhandlingen. En helsefagarbeider skal samarbeide med pasienter, brukere og pårørende og samtidig bidra; «...til at samfunnets behov for helse- og omsorgstjenester blir ivaretatt», står det i både vg2 og vg3 læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

Utfordringene i helsevesenet er sammensatt. Det forventes en eldrebølge med et mer komplekst sykdomsbilde hos disse pasientene. Samtidig med økende antall eldre i Norge vil man også ha behov for flere fagpersoner i helsevesenet. Samhandlingsreformen som ble gradvis innført fra 2012, kom for å imøtekomme denne samfunnsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Selv husker jeg slagordet «Rett behandling – på rett sted – til rett tid». Dette innebærer blant annet at mye av ansvaret ble flyttet fra sykehusene til kommunene. Det har igjen krevd økt kunnskap og kompetanse for kommunetjenesten. Det ser jeg på som veldig interessant og relevant for oss som representerer utdanningsinstitusjonene. En helsefagarbeider møter mange ulike pasientgrupper med sammensatte behov. Et av målene i samhandlingsreformen er å forebygge mer i form av tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2009b), noe som stemmer godt overens med læreplanmålene for helsefagarbeideren. Læreplanen sier som tidligere nevnt, at helsefagarbeideren skal kunne iverksette forebyggende tiltak. Dette er en del av den helhetlige kompetansen som ligger innenfor helsefagarbeiderens ansvars- og kompetanseområde. Det forebyggende ansvarsområdet gjør at det kan være attraktivt og aktuelt å arbeide innenfor flere områder i helsesektoren som for eksempel både rus og psykisk helse. Arbeidsplassene for helsefagarbeidere er tradisjonelt institusjoner for eldre og funksjonshemmede.

Læreplanendringene fra 2016 stemmer godt overens med mye som står i samhandlingsreformen. Blant annet har temaene velferdsteknologi, rus, psykisk helsearbeid og hverdagsmestring kommet med i den nye læreplanen. Disse fokusområdene skal bidra til å styrke utdanningen til helsefagarbeideren og gjøre utdanningen bedre tilpasset dagens situasjon. Relevant utdanning vil forhåpentligvis styrke fagets omdømme, noe som vektlegges i yrkesfagløftet (jfr. kap.3.5) Hvis fagets omdømme styrkes, vil det også bli mere attraktivt å bli

helsefagarbeider og muligheten for større stillingsbrøker og fast arbeid kan økes. Endringen som har blitt gjort i læreplanene er begrunnet med endringer i befolkningens behov og at kommunehelsetjenesten og hjemmetjenesten har fått behov for både økt og endret kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016d) (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

3.4 Yrkesfaglig fordypning (YFF)

Opplæringen i helsearbeiderfaget består også av faget yrkesfaglig fordypning, YFF. Her gis det mulighet for fordypning på vg3 nivå. Vanligvis foregår denne opplæringen i bedrift. Her vektlegges det at eleven får prøvd ut ett eller flere aktuelle lærefag og at elever får knyttet kontakter med aktuelle lærebedrifter. Dette er en unik mulighet for eleven til å få et innblikk i yrket og prøve ut ulike arenaer. Praksisforankret skolehverdag er et viktig prinsipp for å utvikle relevant yrkesutdanning (Hiim, 2013, s. 313). Denne introduksjonen for arbeidslivet kan gi realistisk arbeidserfaring og danne grunnlag for videre valg. Gjennom praksisen vil elevene få erfaring med ulike arbeidsoppgaver. Fra 2016 kom det nye retningslinjer som vektla tettere samarbeid med det lokale arbeidslivet. Det ble åpnet for at innholdet i opplæringen skal kunne påvirkes av det lokale arbeidslivet ut fra hvilke kompetansebehov bedriften har (Utdanningsdirektoratet, 2016e). Dette tolker jeg som en vinn vinn situasjon for begge parter. Her har elev og bedrift mulighet til å få til et samarbeid som de kan bygge videre på. På sikt kan dette føre til lærekontrakt og ansettelse. Dersom bedriften er imøtekommende og åpner opp for samhandling med eleven, kan dette være en trygg og lærerik vei inn i en lærekontrakt til et bestemt yrke.

Vanligvis tilbys lærekontrakt til elever basert på et intervju, lite fravær og til slutt norsk karakter. Dette informeres elevene om før de skal ut i praksis slik at de vet premissene. Arbeidslivets regler er vesentlig at elevene kan tilpasse seg, derfor er YFF en flott arena for elevene å forstå arbeidslivsreglene. Samtidig har elevene mulighet til å vise seg frem som ryddige, arbeidsomme og motiverte elever og på den måten vise at de er potensielle kollegaer på sikt. Denne markedsføringen av seg selv er viktig. Av erfaring er det mange som ikke husker det «der og da», men først blir realitetsorientert når de eventuelt ikke får lærekontrakt. Kontaktene eleven skaffer seg i praksis, kan være av betydning i forhold til for eksempel bruk av referanse når de søker lærekontrakt.

Faget YFF har mye til felles med flere av punktene i den nye «Overordnet delen av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (2017). I den nye overordnede

delen av læreplanen står det at det er verdifullt å få opplæring i bedrift, for der kan eleven få relevant kompetanse og bli forberedt på forventninger og faglige krav som arbeidslivet stiller (Regjeringen, 2017a). Her vektlegges samarbeidet mellom skole og arbeidsliv slik at man opparbeider seg tilhørighet til både arbeids- og samfunnsliv. Akkurat dette påpeker noen av informantene mine. Det kommer jeg tilbake til i drøftingen i kapittel 7.

3.5 Yrkesfagløftet

Arbeidslivets behov for fagarbeidere er stort. Samtidig er det også viktig at ungdom fullfører sin utdanning. Utfordringene i fag- og yrkesopplæringen og gjennomføring i videregående opplæring står sentralt i Stortingsmelding 20, «På rett vei», (2012-2013). Videre la Stortingsmeldingen vekt på at barn og unge skal få kunnskap og ferdigheter med høy kvalitet slik at de kan møte fremtidens krav til kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013b). Denne Stortingsmeldingen var bakgrunnen for yrkesfagløftet.

Yrkesfagløftet har tre hovedmål.

- tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv
- mer fleksible opplæringsløp i fag- og yrkesopplæringen
- bedre kvalitet og relevans i opplæringen (Regjeringen, 2018)

Bakteppet for yrkesfagløftet, slik jeg forstår det, består av mange punkter. Her nevner jeg noen av dem. Innen noen år vil det bli mangel på fagarbeidere innen flere yrker. Det er ikke samsvar mellom hvor mange som utdannes og hvor mange fagarbeidere samfunnet trenger. Statusen til yrkesfagene må heves og frafallet må bekjempes. Både rekrutteringen til yrkesfag og kunnskapen om fag- og yrkesopplæringen er lav. Dessuten velger mange elever på yrkesfag seg videre til påbygg med studiekompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2013b).

Tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv er viktig for at ungdommen skal få utnyttet sine evner og få brukt sin kompetanse i arbeidslivet (Hiim, 2013). Samtidig er det viktig at arbeidslivet får den fagkompetansen det er behov for og at fagutdanningen er tilpasset bedriftenes behov. Utdanningsdirektoratet påpeker at det helhetlige opplæringsløpet er viktig med tanke på kvaliteten av opplæringen. Og i denne helhetlige tankegangen må det være et samarbeid mellom skole og bedrift. Dette samarbeidet kan være positivt for eleven og videre øke trivsel og lysten til å bli helsefagarbeider. Også kompetansen til lærer og veileder påvirker resultatet av opplæringen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016f).

Mer fleksible opplæringsløp er det andre hovedmålet i yrkesfagløftet. Ulike vekslingsmodeller har i den forbindelse blitt utprøvd og noen har blitt etablert, jfr.kap.2.2. Hvis eleven møter arbeidslivet tidligere og oftere, vil det også kreve et tettere samarbeid mellom bedrift og skole. I vekslingsløpet kan større del av opplæringen skje ute i bedriften. I dette tette samarbeidet vil det bli enklere å legge til rette for at utdanningen blir tilpasset behovet hos bedriftene. Noe av tanken bak et vekslingsløp er også at dette skal øke interessen hos eleven og på den måten hindre frafall (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Bedre kvalitet og relevans er det tredje målet med yrkesfagløftet. For å gjøre teorien mer relevant må elevene få mulighet til å fordype seg tidlig i det han er interessert i. Det vil gi en mer motiverende læring og hindre frafall, sier statsminister Erna Solberg (Solberg, 2017). Fokuset på dybdelæring tror jeg har kommet i kjølevannet av dette. Regjeringen er opptatt av at fellesfagene skal være relevante for de ulike yrkesfagene, derfor vil det bli innført en utdanningsprogramspesifikk del i de yrkesfaglige fellesfaglæreplanene (Regjeringen, 2018). Det skal bli tydeligere for elevene hvordan faget er knyttet opp til det yrket eleven har valgt. FYR har vært et tiltak med tanke på relevans og med mål om bedre gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

3.5.1 Yrkesfagløftet i Akershus

Akershus fylkeskommune har sin egen strategiplan for yrkesfagløft. Den bygger på regjeringens yrkesfagløft. Å møte behovene i morgensdagens arbeidsliv er et sentralt utgangspunkt for yrkesfagløftet. Formålet med strategiplanen er å øke antall fagarbeidere slik at det blir samsvar mellom fremtidig behov for arbeidskraft og antall elever som fullfører yrkesfag (Akershus fylkeskommune, 2016). Dessuten er frafallet på yrkesfag stort og dette har store personlige og samfunnsmessige konsekvenser.

Akershus har utarbeidet egne mål for sitt yrkesfagløft. De ønsker å øke interessen for yrkesfagene. «Elever, foresatte og andre har for lite kunnskap om og interesse for yrkesfagene» (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 15). Et av tiltakene er å øke informasjon og rådgivning. Derfor er kompetansen både hos rådgivere på ungdomsskolen og på videregående skole styrket. Både elever og foresatte trenger informasjon og rådgivning. På denne måten ønsker man å heve statusen og gjøre yrkesfagene mer attraktive.

Et annet mål er å øke andelen elever som søker yrkesfag. Det er mangel på fagarbeidere. Søkningen til helse og oppvekstfag øker. Akershus vil legge til rette for at opplæringstilbudet er dimensjonert etter arbeidslivets behov, samtidig som viktigheten av at yrkesvalg bygger på evner og interesser (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 14).

Akershus fylkeskommune vil øke andelen som går fra vg2 til læreplan, og ha et helhetlig 13-årig løp. Akershus har en høy andel elever som begynner på påbygg, hele 26%. Påbygg er et krevende løp, der kun ca 65% består (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 19). I samfunnskontrakten forplikter Akershus seg til å øke antall lærekontrakter. Et delmål er at lærere har oppdatert kompetanse og at instruktører har veiledningskompetanse. Dette målet løses blant annet gjennom kompetanseheving, hospiteringsordning og veiledningskurs (Akershus fylkeskommune, 2016, s. 28).

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert aktuelle styringsdokumenter. Jeg har begynt med de overordnede dokumentene, deretter de som er mer spesifikke for mitt tema. I opplæringsloven har jeg fokusert på det som legger føringer for elevenes fremtid i form av å skape selvstendige mennesker som mestrer livet sitt og deltar i samfunnet. I Stortingsmelding 28 trakk jeg frem de tverrfaglige temaene fordi de skal forberede elevene på å møte samfunnskravene. Videre fortalte jeg om læreplanene til helsefagarbeideren der jeg vektla den helhetlige kompetansen en helsefagarbeider må ha, for å få relevant kompetanse og bli forberedt på arbeidslivet. Til slutt sa jeg noe om yrkesfagløftet fordi det er med på å rette fokus mot kvaliteten, relevansen, samarbeidet og fleksibiliteten i yrkesfagene. Dessuten ønsker yrkesfagløftet å møte morgendagens arbeidsliv.

4.0 TEORETISK RAMME

I dette kapittelet viser jeg først frem forskning på feltet samt teori som er aktuell for mitt tema. Problemstillingen tar utgangspunkt i hvordan vi som skole kan tilrettelegge slik at helsefagarbeidere velger læretid. Jeg har trukket frem forskning som berører oppgavens tema for å kunne diskutere mine resultater opp mot tidligere forskning. Dewey sin aktivitetspedagogikk er med fordi jeg ønsker å vise hvordan læring gjennom erfaring og i samarbeid med andre kan være avgjørende for fremtiden. Deweys grunnsyn er fortsatt aktuell i dagens yrkesopplæring. Deretter følger Wenger sitt praksisfelleskap, det er et sosialt praksisfelleskap der læring er i fokus. Jeg har valgt å ha et samarbeid mellom elever og lærlinger for å vise hvordan Wenger sitt praksisfelleskap kan ha innflytelse på et yrkesvalg. Mesterlærebegrepet til Dreyfus & Dreyfus følger som en forlengelse av praksisfelleskapet, ettersom jeg ønsker å se hvordan mesteren kan videreformidle erfaring til nybegynneren. Valg av teori er foretatt ut fra hva som er relevant for å belyse problemstillingen. Til slutt kommer yrkesdidaktiske perspektiver hvor jeg tar for meg de sentrale begrepene; læring, motivasjon og yrkesrelevans. Disse begrepene er tatt med for å sette temaet inn i en yrkesdidaktisk ramme.

4.1 Forskning på feltet

Her har jeg tatt for meg forskning og rapporter som sier noe om rekruttering og valg av helsefaglig utdanning og gitt et kort sammendrag. Punkter som har direkte relevans for min forskning fremheves og vil bli drøftet videre i kapittel 7.0.

Aksjon helsefagarbeider og bli helsefagarbeider

De to prosjektene «Aksjon helsefagarbeider» og «Bli helsefagarbeider» har blitt evaluert under ett (Kommunenes sentralforbund, 2015a). Disse prosjektene har pågått i til sammen 10 år (heretter kalt prosjektet). Hovedmålet med prosjektet har vært å bidra til en bruttotilgang på 4500 helsefagarbeidere årlig. Prosjektet ble etablert for å øke antall læreplasser, bygge fagets omdømme og øke kvaliteten i helse- og omsorgssektoren. Rekrutteringspatruljen og yrkeskonkurranser har vært prosjektet sine hovedtiltak. Begge tiltakene ser ut til å være positive. Konkurransen viser frem bredde og variasjon i yrket, mens patruljen har informasjon i fokus. Evalueringen gir ikke noe entydig svar på at prosjektet har noen konkret effekt, men statistikken viser at søkningen til vg2 helsefagarbeider og opplæring i bedrift har økt. I evalueringen fremkommer det at for å lykkes med rekrutteringsarbeid må behovet for helsefagarbeidere være tilstede. Det bør også være faste personer som gir dette prosjektet

kontinuitet og til slutt trekkes det frem at rekrutteringspatruljen må ha profesjonelle presentasjoner. Det som hindrer rekruttering ser ut til å være deltidsstillinger i yrket, fagets omdømme, lite kjennskap til faget og en del ungdommer som ikke er egnet for yrket (Kommunenes sentralforbund, 2015a).

Å velge et yrke

I undersøkelsen «Å velge et yrke», er det 68 vg1 elever på helse- og oppvekstfag som har blitt intervjuet. I denne undersøkelsen kommer det frem at å velge et yrke og en utdanning allerede i 10.klasse er noe de var lite forberedt på. Praksisperioden på vg1 er viktig for elevenes videre valg. Men likevel tyder undersøkelsen på at elevene trenger mere informasjon om de ulike fagene i arbeidslivet. De etterlyser mer kunnskap om ulike yrker og hvilke muligheter disse yrkene gir. Undersøkelsen viser at de er usikre på når og om de skal ta påbygg samt hvilke utdanningsmuligheter som finnes etter avsluttet læretid. Mange av elevene sa de hadde fått mye informasjon, men var samtidig usikre. Forskerne i denne undersøkelsen stiller seg kritiske til hvordan informasjonen er gitt og åpner opp for at elevene bør være mer aktive, altså hente inn aktuell informasjon selv. En annen anbefaling er å bruke rollemodeller i form av eldre elever, lærlinger og helsefagarbeidere (Tønder, Aspøy, & Reegård, 2015).

Å bli helsefagarbeider

I undersøkelsen «Å bli helsefagarbeider», har fokuset vært på overgangen mellom vg2 og læretid og mellom læretid og arbeidsliv (Skålholt et al., 2013). Her har de intervjuet elever, lærlinger, lærere, instruktører og ledere. Formålet med undersøkelsen har vært å kartlegge hvorfor en del helsefagarbeidere velger påbygg. På landsbasis viser det seg at en stor andel av elevene på vg2 helsefagarbeider velger seg videre til påbygg med studiekompetanse. I 2007 valgte 45% påbygg, 33% læretid og de resterende hadde omvalg eller sluttet. Det kommer frem i undersøkelsen at det er ulike årsaker til at elevene velger påbygg. Mange oppga at de valgte påbygg fordi de var usikre på hva de ville bli og dermed kunne utsette utdanningsvalget. Andre velger påbygg fordi de ønsker seg til helsefaglig høyskole og velger helse- og oppvekstfag fordi det er tryggere og nært beslektet med sykepleiefaget. Dette har vært en bevisst plan hele tiden eller de oppdaget i praksis at sykepleiere hadde ansvar mens helsefagarbeidere var assistenter. Påbygg er også et bevisst valg fordi elever vet det er vanskelig å få full stilling som helsefagarbeider. En annen grunn som fremkommer er at læretid oppleves som en blindvei, mens påbygg åpner mulighetene til både læretid og høyere utdanning.

I konklusjonen fremheves det at det kunne være ønskelig å ha flere rollemodeller i skolen, det vil si lærere med fagarbeiderbakgrunn. Det er vanlig i andre yrkesfaglige utdanninger. Et annet tiltak er å knytte lærlingen sterkere til den enkelte arbeidsplass slik at lærlingen blir en del av rekrutteringen og fremtidig arbeidskraft. Dessuten fremheves det at det må kunne tilbys jobb og store nok stillinger til de som har tatt fagbrevet. En annen interessant opplysning i denne undersøkelsen tilsier at mangel på lære plasser ikke er hovedgrunnen til at elever søker påbygg. I den avsluttende kommentaren fremkommer det at voksnes vei til helsefagarbeiderutdannelsen primært skjer gjennom praksiskandidatordningen (Skålholt et al., 2013).

Hvordan kan kommunen rekrutterer helsefagarbeidere gjennom lærlingordningen for å møte fremtidig behov for kvalifisert arbeidskraft?

Denne problemstillingen hadde Stensrud på sin masteroppgave i 2013. Gjennom intervjuer, spørreundersøkelser og dokumentanalyse har hun gitt følgende råd videre: Styrking av jobbsøkerveiledning og karriereveiledning, dette innbefatter å søke lære plass. Økt engasjement omkring lærlingordningen både blant elever, foresatte, lærere og bedrifter. Til slutt påpeker hun viktigheten av å heve kompetansen til kommunens politikere. De må få bedre forståelse av at helsefagarbeidere er en viktig ressurs og at ungdommen er helt avhengig av å få lære plasser for å kunne fullføre videregående opplæring (Stensrud, 2013). Her er det interessant at Stensrud påpeker at lære plasser er avgjørende. Dette står i motsetning til Skålholt m.fl (2013) som hevder det er mange årsaker til at elever velger påbygg og at tilgangen på lære plasser nødvendigvis ikke er avgjørende for det videre valget.

Skolekonkurranser for yrkesfag

Skolekonkurranser har tre formål. Det er et verktøy for å øke interesse, status og kvalitet i faget (WorldskillsNorway, u.å). I rapporten til Andresen og Rogstad (2017, s.6) har de undersøkt hvilke positive følger skolekonkurranser kan ha. Slik jeg oppfatter rapporten har hovedfokus vært på læring. Det poengteres at de som vanligvis er med på konkurranser er motiverte og dyktige, men at det kan smitte over på de umotiverte. Deltakerne i denne undersøkelsen opplevde at det hadde vært lærerikt og nyttig å være med. Videre henvises det til en britisk rapport der lærere uttrykte at yrkeskonkurranser hadde ført til økt rekruttering (Andresen & Rogstad, 2017, s. 8). Dilemmaet med skolekonkurranser er at den ikke inkluderer alle. Lærere/avdelingsledere i denne undersøkelsen mente at de som ikke deltok fikk lite eller ikke noe ut av konkurransen. I konklusjonen påpekes det en usikker effekt på omdømme, men at

skolekonkurranser kan virke motiverende og gi en prestisje blant andre elever (Andresen & Rogstad, 2017, ss. 36-43).

4.2 Aktivitetspedagogikk

Filosofen og pedagogen John Dewey er blant annet kjent for sin aktivitetspedagogikk og ikke minst begrepet «learning by doing». Han la vekt på aktiv medvirkning i læringsprosessen, ved å lære gjennom erfaringer fra egen aktivitet. Læringen skjer når man forstår sammenhengen mellom handling og resultat. Det skal være en samhandling mellom elev og lærestoff og eleven må få lære noe han har behov for og er interessert i. Læring er en del av en sosial handling og det å leve i et felleskap, og denne erfaringen læres det noe av (Dewey, 2005). Dermed vil de erfaringene og ferdighetene som elevene allerede har, gi utgangspunkt for videre læring (Dewey, 2001b, ss. 67-68). På den måten skapes en forbindelse mellom fortid og fremtid. Når vi på skolen jobber med praktiske øvelser, er det læring i en sosial setting der eleven lærer gjennom sine erfaringer. Dewey hadde fokus på å lære etter aktivitet. Erfaringen, er slik jeg forstår det, tenkningen av det som blir gjort og betydningen av handlingen. Selv om det ikke ble gjort en aktivitet sammen med elev og lærling i dette prosjektet tolker jeg det dithen at Deweys aktivitetspedagogikk kan brukes. Teorien er aktuell i denne sammenhengen fordi elevene og lærlingene var aktive i samhandlingen, det vil si at de måtte delta med informasjon, spørsmål og refleksjon i ettertid.

Mennesket er sosialt og sammen med andre skjer det aktiviteter (Dewey, 2008, s. 16). Et av læringens hovedmål er å forberede de unge på fremtiden og det ansvaret det medfører, og på den måten utstyre de med ferdigheter og kunnskaper. Videre hevder Dewey at når aktivitetene blir mer komplekse blir de også mer meningsfulle (Dewey, 2005, s. 222).

Erfaringer har et aktivt og et passivt element, det vil si at forsøket er den aktive erfaringen mens det passive elementet er at vi gjennomgår eller underkaster oss konsekvensene. Uansett reagerer vi fordi en aktivitet gjør noe med oss, dermed erfarer vi noe (Dewey, 2005, s. 157). Aktivitet alene skaper ingen erfaring, men refleksjonen gjør at det skjer en forandring med oss. Alle erfaringer innebærer at vi både prøver og feiler. Konsekvenser av det vi gjør medfører at vi tenker og dermed analyserer og reflekterer vi slik at det dannes en sammenheng. Erfaringen etterlater noe som gir oss mening (Dewey, 2005, ss. 157-158). Bevissthet er også en aktivitet som medfører refleksjon og den erfaringen lærer vi av. Slik jeg forstår Dewey er utdanning en omorganisering av erfaring. Det må være en forståelse og forbindelse mellom aktivitetene vi er

engasjert i og en kontinuitet i disse aktivitetene. Erfaring er en aktiv prosess som foregår over tid. Både erfaringer og aktiviteter er oppdragende, og slike erfaringer er viktig i all utdanning (Dewey, 2008, s. 47). Derfor blir det vesentlig at vi som lærere legger til rette for at elevene får reflektert over egne erfaringer og fremtidige utfordringer. Dette kan være med på å øke engasjementet, eller bevisstheten rundt erfaringene de unge har fått.

Dewey mente at kvaliteten på erfaringen er avgjørende for fremtiden. Det er «oppdrageren», som jeg her tolker kan være læreren, sitt ansvar å aktivisere eleven slik at han får ønske om å bruke disse erfaringene i fremtiden. Samtidig må læreren være bevisst på at noen erfaringer eller fravær av erfaringer, kan påvirke fremtiden negativt (Dewey, 2008, s. 41). Mange erfaringer foregår i klasserommet og de kan påvirke andre situasjoner videre i livet. Men uansett, sier Dewey, at erfaringer og opplevelser mennesket har hatt, forandrer oss og påvirker kvaliteten av den etterfølgende erfaringen (Dewey, 2008, s. 47). Videre har omgivelsene også betydning for våre erfaringer og oppdrageren må vite hvilke omgivelser som fører til videre vekst. Det er den voksne som skal bruke sin klokskap og veilede den unge utfra hans ønsker og erfaring, dette innebærer både sosial kontakt og kommunikasjon (Dewey, 2008, ss. 50-52). Gjennom dette punktet ser jeg en parallell til at lærlingene har en mulighet til å påvirke vg2 elevene.

Utdanning er en kontinuerlig vekstprosess. Vekst er det som karakteriserer livet sier Dewey. Når vi lærer av erfaring dannes vaner. Gode vaner gir oss kontroll. Vaner er en tilvenning og en balanse mellom aktivitet og omgivelser. Aktive vaner innebærer tenkning og initiativ. Denne form for aktivitet styrer veksten. (Dewey, 2005, ss. 71-72). I Dewey sitt kontinuitetsprinsipp vektlegges det at fremtiden må tas i betraktning i hele undervisningsprosessen, man forbereder seg på fremtidens krav. Det er en forbindelse mellom de erfaringer vi gjør her og nå og fremtiden. Dewey sier: «Heri ligger selve betydningen af vækst, sammenhæng og rekonstruktion i erfaringen» (Dewey, 2008, ss. 58-59). Derfor kan kontinuitet i erfaringene være avgjørende for fremtiden og kan være med på å påvirke holdninger (Dewey, 2008, ss. 47-49). Disse tankene er i tråd med mitt prosjekt der jeg blant annet har sett på om lærlingene kan være med og ha en positiv innvirkning på elevenes fremtid.

4.3 Praksisfellesskap og samarbeid

Praksisfellesskapet er en sosial teori om læring der mesterlæringen foregår. Dette fellesskapet er preget av interesse, oppgaver og kompetanse og er ulikt fra situasjon til situasjon. I dette

samspillet skapes det kunnskap og erfaringer videreutvikles (Wenger, 2004). Disse læreprosessene som både lærlingene og elevene står midt oppe i, foregår i ulike kontekster der det er et sosialt fellesskap. Dette er i tråd med mitt prosjekt hvor jeg blant annet prøver ut et samarbeid mellom lærlinger og vg2 elever.

Wenger (2004) påpeker at mennesket påvirkes av de gruppene eller praksisfellesskapene de er deltakere i. Felles virksomhet og gjensidig engasjement skaper sammenheng i praksisfellesskapet og det gir oss også et felles repertoar. Tettere relasjonene er større blir engasjementet, men et felles engasjement fører ikke automatisk til et praksisfellesskap. Slik jeg forstår det, må ikke alle være enige eller like, men å oppleve felles ansvarlighet er et av nøkkelordene for å oppnå optimal læring i praksisfellesskapet. Ved å se at det man gjør er hensiktsmessig, vil ansvarligheten øke (Wenger, 2004, ss. 89-99).

Praksisfellesskapet er vi alle en del av, det kan være hjemme, skolen, arbeid eller i fritidsaktiviteter. Disse fellesskapene endres gjennom livet. I følge Wenger (2004) er disse praksisfellesskapene en viktig del av hverdagen vår og det er her den personlige utviklingen foregår og ikke minst læringen. Derfor er ikke læring en separat aktivitet som kun foregår i en bestemt setting. Videre sier Wenger (2004) at læringen kan bli spesielt intensiv når vi engasjerer oss i nye fellesskap. Vi har ulik tilhørighet og roller i de ulike fellesskapene. Skolen er ikke nødvendigvis der vi lærer mest. Denne måten å se på læringen, innebærer at individet må engasjere seg og fellesskapet må utvikle og danne sin praksis. Deltakelse er en omfattende prosess. Gjennom sosial deltakelse og engasjement for en handling, dannes praksisfellesskapet. Praksis er kilden til sammenheng i fellesskapet og Wenger har tre dimensjoner for å knytte praksis og fellesskap sammen. De tre dimensjonene er gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 2004, s. 89).

1. Gjensidig engasjement. Praksis kjennetegnes med deltakernes gjensidige engasjement for arbeidet eller handlingen. I et gjensidig engasjement er det mennesker med ulike kompetanse som hjelper hverandre. Det skapes samarbeid og relasjoner mellom de menneskene som er i felles praksis. Wenger påpeker at relasjonen er kompleks, at den består av mennesker med ulike egenskaper og at det er nødvendig for både engasjement, involvering og læring (Wenger, 2004, s. 95). Det gjensidige engasjementet skaper tilhørighet.

2. Felles virksomhet. I en felles virksomhet trengs det ikke enighet. Uenighet fører til diskusjon og engasjement som igjen kan føre til en felles forståelse. Handlingene får mening gjennom

kommunikasjon og forhandling og det bidrar til en felles forståelse. I den felles virksomheten skapes det relasjoner der gjensidig ansvarlighet står sentralt. Den felles forståelsen utvikles gjennom en prosess som igjen er med på å videreutvikle praksis (Wenger, 2004, ss. 99-100). Min oppfattelse er at dette skjer både i praktisk arbeid og i mer teoretisk arbeid.

3. Felles repertoar. Dette er noe som utvikles sammen over tid og som blir felleskapets ressurser. Det skaper mening som er med på å uttrykke identitet. Historier er med på å skape felles meningsutveksling og videre referansepunkter som igjen kan skape et fellesskap. Disse felles historiene tolker jeg som at kan ha både faglig og sosialt innhold (Wenger, 2004, ss. 101-103).

Dette praksisfellesskapet som innebærer relasjoner, engasjement, utvikling og læring ønsker jeg at mine lærlinger og elever skal oppleve. Her ser jeg for meg at et praksisfellesskap også kan foregå på skolen og ikke kun i praksis.

I Wenger sin sosiale læringsteori er det i tillegg fokus på identitet. Utviklingen av identitet er nært knyttet til praksis, fellesskap og mening. Identitet handler om å utvikle tilhørighet der man opplever et gjensidig engasjement (Wenger, 2004, s. 169). Slik jeg forstår Wenger, utvikles denne identiteten både når personen er en perifer deltaker og når han deltar aktivt i fellesskapet. «Begrepet identitet tjener som akse mellom det sosiale og det individuelle» (Wenger, 2004, s. 169), derfor må identitet ses i forhold til disse to faktorene. Identitetsutviklingen foregår alltid. Identitet handler om en kombinasjon og påvirkning av mange ulike faktorer. Kort oppsummert utvikles identitet gjennom levde erfaringer, at vi definerer hvem vi er gjennom det kjente og ukjente. Det er en konstant utvikling og alle våre praksisfellesskap påvirker vår identitet. Når vi involverer oss, investerer vi noe av oss selv i fellesskapet. Både nybegynnerne og de mer erfarne utveksler erfaringer som fremmer kunnskap for å skape ny innsikt (Wenger, 2004, s. 176). Her ses en nær sammenheng til mesterlæretradisjonen. Jeg ser en mulighet for at lærlingene utvikler en sterkere identitet når de skal snakke om yrkesvalget og promotere sitt eget yrke i et samarbeid med vg2 elevene.

4.4 Mesterlære

Mesterlære forbindes ofte med håndverksyrker, men mesterlære foregår innenfor andre yrker også, blant annet hos kunstnere og i helseyrkene. Selv husker jeg godt at mesterlærebegrepet ble introdusert da jeg gikk på sykepleierskolen tidlig på 90-tallet. Vi var studenter eller noviser, som skulle lære av ekspertene. Historisk sett har mesteren vært rollemodellen som har overført faget sitt til lærlingen. I mesterlære foregår det overføring av taus kunnskap, det læres ved å se

og utføre arbeid sammen med mesteren. Denne kunnskapsoverføringen har også foregått i en sosial setting der personen har deltatt aktivt og kommunisert. I dag brukes mesterlærebegrepet i ulike situasjoner og det finnes flere oppfatninger av mesterlære. Nielsen og Kvale (1999) definerer mesterlære slik: «Læring gjennom deltakelse i et praksisfelleskap med gjensidig forpliktelser for mester og læring i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom» (s. 243). Hovedtrekkene i denne definisjonen er basert på Lave og Wenger sin teori.

For å kunne tolke utsagn og videreutvikle praksis har jeg valgt å trekke frem Dreyfus & Dreyfus (1999) sin kompetansemodell. Kompetansemodellen er slik jeg ser det representativ for hvordan opplæringen foregår i praksis for elever som går på vg2 helsefagarbeider og lærlinger som skal bli helsefagarbeidere. Dreyfus & Dreyfus (1999) deler opp mesterlære i fem stadier. Nybegynnerstadiet kjennetegnes ved å tilegne seg regler og kjenne igjen objektive opplysninger. En nybegynner har ikke utviklet en sammenhengende forståelse. Den avanserte begynner er det andre trinnet. På dette stadiet foregår det en arbeidsinnsats, men personen er avhengig av veiledning og retningslinjer for å kunne utøve og prioritere riktig. Dessuten mangler det en sammenhengende forståelse av oppgaven som skal utføres. Det tredje nivået kalles for den kompetente utøver. På dette nivået har utøveren fått mer erfaring og kan legge en plan for både mål og tiltak frem i tid, og kan begrunne tiltakene sine. Personen er både ansvarlig og involvert i de valgene man har tatt og det er en bevisst handling basert på en vurdering. Det fjerde stadiet kalles den kyndige utøver. Her er utøveren ikke lenger bundet av regler, men kan se helheten i situasjoner og ta beslutninger ut fra dette. Personen har tilegnet seg nye ferdigheter og er dypt involvert i sine arbeidsoppgaver og gjenkjenner situasjoner. Eksperten er det femte og siste stadiet. Da har personen utviklet et stort handlingsrepertoar. Ferdighetene har blitt en del av han selv og han vet hva som må gjøres og hvordan, basert på innsikt og erfaring. Hos en ekspert foregår det kritisk refleksjon over egen intuisjon (Dreyfus & Dreyfus, 1999).

Mesterlæretradisjonen baserer seg på å kopiere mesteren fordi mesteren har demonstrert og etterpå har eleven utført tilsvarende oppgave. Man kan da spørre seg hvor viktig en veileder er for elevens opplæring og videre valg? Handling er i fokus i denne modellen, men holdning og yrkesstolthet viser seg gjennom kommunikasjon, håndlag og handling. Mesterlæretradisjonen er like aktuell i dag, men elevene er nok mer aktive i læreprosessen enn tidligere. Mesterlæren har forandret seg i takt med samfunnets endringer. Tidligere bestemte mesteren, og lærlingen reproduserte det han så. Mesteren var ofte en autoritær person. Nå involveres elevene og

lærlingene mer i læreprosessen og det legges opp til både refleksjon og egne læringsmål (Sylte, 2016, s. 290).

I yrkesutdanningen vektlegges det at elevene får realistiske arbeidsoppgaver tidlig i opplæringsløpet, der han får anledning til å prøve ut ulike løsninger i varierte arbeidssituasjoner. Dreyfus og Dreyfus (1999) vektlegger diskusjon og veiledning med ekspertene. Dette samarbeidet er viktig for å oppnå læring og det begrunnes med at læring forutsetter involvering (Hiim, 2013, s. 65). Denne aktive medvirkningen fra elevenes side er for å tilegne seg både kunnskaper, ferdigheter og de rette holdningene. I denne veiledningstradisjonen er det mye taus kunnskap som overføres. Det er følelser og opplevelser involvert og det er vanskelig å sette ord på både kunnskapen og erfaringen som brukes i en gitt situasjonen. Gjennom deltagelse i arbeidet og i fellesskapet med de andre, vil elevene bevisst og ubevisst tilegne seg en del kunnskap (Sylte, 2016, s. 290). Denne ubevisste kunnskapsoverføringen er vanskelig å forklare, men gjennom observasjon og erfaring vil ferdighetene overføres uten nødvendigvis å reproduseres.

Disse betraktningene gir et interessant perspektiv på hvilken rolle både en lærer og en veileder har for elev og lærling. I denne modellen er det læring i fokus, men kompetanse inneholder mange elementer som er vesentlig for å få de unge til å bli interessert i yrket.

4.4.1 Læring

For at læring skal finne sted omfatter det to prosesser skriver Illeris (2012). Det ene er et samspill mellom individet og omgivelsene, en form for relasjon. Individuell tilegnelse og bearbeidelse av impulser fra samspillet er den andre prosessen. For at tilegnelse av læring skal finne sted, må det være en drivkraft tilstede. I begrepet drivkraft legger Illeris (2012) ordene motivasjon, følelser og vilje. Sammen med drivkraften må det være et innhold tilstede. Gjennom innholdet påpekes det at det skapes mening og mestring. «Innholds- og drivkraftdimensjonen aktiveres samtidig og på en integrert måte av impulser fra samspillet mellom individet og omgivelsene» (Illeris, 2012, s. 46).

Et annet kjennetegn på læring er motivasjon, som igjen henger sammen med trivsel og at personen opplever trygghet der han er. Sylte påpeker at læring er en aktiv prosess som skjer best når man har behov for den og er sammen med andre (Sylte, 2016, s. 142). Både i praksis

og på skolen skal elevene lære. Dette forutsetter kommunikasjon og samarbeid samtidig som det er viktig at de ser mening i det de skal lære. Elevene har forhåpentligvis et mål de jobber mot som både kan gi dem motivasjon og mening til å lære. Hvis de tar del i læringsprosessen, altså planlegging, gjennomføring og vurdering, kan de ta egne valg og få variert innlæring.

I en læringsprosess er det viktig å reflektere for å stimulere til ettertanke. Refleksjonen kan foregå fremover i tid, bakover i tid og selvfølgelig over det som skjer akkurat her og nå. Av erfaring vet jeg at her må man som lærer være aktiv for å stimulere elevene til refleksjon. I min forskning har jeg lagt opp til refleksjon i form av logg hos lærlingene og intervjuer av vg2 elever etter samarbeidssituasjoner. Overført til hverdagen på skolen bruker vi en del rollespill der elevene øver på å være «pasient». Å sette ord på denne opplevelsen kan være nyttig med tanke på hvordan man ønsker at yrkesutøvelsen skal foregå. Aktivitet alene skaper ingen erfaring, mente Dewey. Når vi erfarer noe, handler vi, og erfaringen gjør noe med oss. Erfaringen innebærer en forandring. Denne forandringen må bli reflektert over for at det skal skje en endring, altså en læring (Dewey, 2001a, s. 53). I refleksjonssamtalene med elevene prøver jeg å hjelpe de med å stille spørsmål som kan gi ulike svar, spørsmål som kan få i gang tankene. Spørsmålene kan være om praktiske handlinger, opplevelser eller tanker om å jobbe i helsesektoren.

Illeris (2012) vektlegger også medbestemmelse. Han sier at deltagerne vil mobilisere mer energi hvis de selv er med på å bestemme innholdet i opplæringen og aktivitetsmetoder. Deltakerne får mer positive holdninger hvis de har deltakerstyring. Videre sier han at både motivasjon for og kvalitet av læringen vil påvirkes dersom personen har innflytelse. Eldre ungdom og voksne mener han skal involvere seg gradvis mer i sin egen utdanningen og ha større medbestemmelse (Illeris, 2012, s. 299). Det viser seg at når mennesker er med på å bestemme øker både motivasjon og arbeidslyst. På den måten kan deltakerne være med å påvirke utdanningen slik at den blir mest mulig relevant og dekker den enkeltes læringsbehov. Dette kan til dels være utfordrende for lærerne, men er nødvendig for å få til relevante og meningsfulle læreprosesser (Hiim, 2013, s. 217). Med bakgrunn i dette tenker jeg at medbestemmelse er viktig for å øke motivasjonen for helsefagene og danne grunnlag for videre utdanningsvalg.

Mye læring skjer i et samarbeid i praksis. Det er legitimert at en person kan være ny og perifer og kan prøve og feile. Gjennom fellesskapet får man erfaring og forståelse. Utviklingen foregår gradvis samtidig som det foregår sosialisering (Wenger, 2004). Som helsefagarbeiderelev

foregår mye av opplæringen i praksis og derfor er praksis en viktig arena for videre yrkesvalg. Her er det veiledere som har mye av ansvaret for opplæringen og som lærer følger jeg opp elever med samtaler og logger der refleksjon er i fokus. For at læringen i praksis skal oppleves nyttig og meningsfull, altså være en drivkraft, er min erfaring at eleven må få tett oppfølging og veileder må ha forståelse for at eleven er ung og uerfaren.

4.4.2 Motivasjon og mestring

Mestring, mening og motivasjon henger sammen. En del elever på yrkesfaglig retning blir motivert fordi de mestrer kombinasjonen av praktiske og teoretiske fag. Å finne ut hva man vil bli og å jobbe mot et mål er meningsfullt og da er eleven villig til å streve mer. Motivasjonen styrker mestringen (Nyen & Tønder, 2014, s. 155) Mangel på mestring har ofte startet tidlig i skolekarrieren. Nyen og Tønder sier: «Frafall er ofte et tegn på mangel på mestring eller mening, eller begge deler» (Nyen & Tønder, 2014, s. 154) Motivasjon påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Det er både ytre og indre faktorer hos eleven som påvirker motivasjonen. Foreldrenes støtte, egen interesse og egne og andres forventninger kan være medvirkende faktorer. Hva som påvirker og motiverer elevenes videre valg er noe jeg ønsker å spørre elevene om når jeg intervjuer de.

Stortingsmelding 22 (2011. s.14) påpeker sammenhengen mellom relevans og motivasjon, der arbeid på skolen bør ses i sammenheng med fremtiden. Dewey (2005) var også opptatt av fremtiden. Han mente at fremtiden kun hadde motiverende effekt hvis noe heftes på den som hadde sammenheng med nåtiden (Dewey, 2005, s. 74). Han så på utdanning som vekst. Her poengterte han også sammenhengen mellom nåtid og fremtid.

Fordi det er et stort behov for en forberedelse til et kontinuerlig utviklende liv, er det bydende nødvendig, at alle kræfter bruges til at gjøre erfaringer i nuet så rig og betydningsfuld som overhodet mulig. Når nutiden så umærkeligt glider over i fremtiden, er der sørget for fremtiden. (Dewey, 2005, s. 75)

Min tolkning av dette er at eleven må se nytteverdien av det han lærer og se det i sammenheng med det samfunnet vi lever i. Samtidig er elevenes behov og ønsker avgjørende for motivasjonen og læringen. Tilrettelegging av de individuelle behovene bør bli ivaretatt og da kan mestring og motivasjon fremmes. Fokus på dybdelæring skal øke forståelsen for fagene og

styrke elevenes læringsutbytte, mestring, relevans og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Elevene som går på yrkesfag, helse og oppvekstfag, har allerede valgt studieretning og dermed kan det forventes en interesse for faget. Man kan tenke seg at det er en motivasjon i seg selv at ungdommen har valgt en retning på sin yrkeskarriere. Derfor bør vi som lærere hjelpe elevene med å se fremtiden og nåtiden i sammenheng slik at denne helheten kan virke motiverende (Dewey, 2005, s. 74).

4.5 Yrkesrelevans

Yrkesrelevans gjenspeiles i politiske føringer og sentrale styringsdokumenter. Ofte snakkes det om at faget skal yrkes- og profesjonsrettes i forbindelse med relevansbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Flere utdanningsløp spesielt på høyskoler og universitet blir med jevne mellomrom diskutert i media fordi studentene etterlyser praksis og kritiserer studiene fordi de er for teoritunge. Dette er et tydelig signal på at utdanningen ikke er relevant nok. I disse dager jobbes det med nye læreplaner i mange fag. Fagene skal få nytt relevant innhold og tydeligere sammenheng mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Læreplaner fornyes for å gjøre de mer relevante for fremtiden, der fokuset er dybdelæring, forståelse og tverrfaglighet. De fem kjerneelementene skal gjøre elevene bedre rustet til å møte fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

FYR prosjektet (2015) som har pågått i flere år har satt tverrfaglighet og yrkesretting av fellesfagene i sammenheng med relevans. Målet har vært å øke motivasjonen og kvaliteten på opplæringen slik at det fører til økt gjennomføring av videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015). Frafall og relevans har en nær sammenheng. Som jeg skrev i kapittel 2.4, er mangelen på relevans demotiverende og kan være en av årsakene til frafall i videregående opplæring. Rammeverk for FYR prosjektet definerer relevans slik:

Undervisningen tar utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere elevene.

Relevans vil dermed omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever. (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Noe som er relevant har også større interesse hos eleven og kan oppleves mer nyttig og viktig. Men her må vi huske på at elever opplever ulike ting relevant. Derfor må eleven bli møtt der

han er og på den måten kan læreren motivere eleven. Denne motivasjonen kan være viktig for gjennomføring av utdanningsløpet.

Utformingen av kompetansemålene i læreplanen viser en retning og hva som kan være relevant for faget. Å tilrettelegge en yrkesrelevant opplæring er en av oppgavene for læreren. Et samarbeid med skole og bedrift er derfor nødvendig for å ivareta yrkesrelevansen på de yrkesrettede utdanningene. Praksis i bedrift gir elevene bedre innsikt i arbeidslivet og arbeidsoppgavene. På den måten kan lysten til å lære økes og det kan gi elevene et bedre utgangspunkt for å velge både videre utdanning og et yrke. Godt samarbeid med arbeidslivet kan gjøre opplæringen mer konkret og virkelighetsnær (Sylte, 2016, s. 267). Relevans kan gi elevene bedre mestring i skolesammenheng fordi det tar utgangspunkt i elevens forståelse, ferdigheter og erfaringer.

En utdanning må være relevant for arbeidslivet og relevant for individet. Elevene må forberedes på det virkelige arbeidslivet og få nok trening i praktiske ferdigheter. Samtidig må dette være ferdigheter som etterspørres. Det vil si at yrkesutdanningen må være bærekraftig og forankret i arbeidslivets behov (Sylte, 2016, s. 265) (Hiim, 2013, s. 115). Arbeidslivspraksis gjør også at elevene knytter kontakter og på sikt kan det være et potensielt lærested og arbeidsplass. Samtidig må kompetansen og ferdighetene være etterspurt av arbeidslivet, ellers vil ikke ungdommen få jobb. Dette krever et tett samarbeid mellom skole og bedrift. Vi som lærere må være oppdaterte og hospitere i de aktuelle bedriftene, slik at læringen på skolen er i tråd med den reelle arbeidshverdagen. Det er avgjørende at ungdommen får kompetanse som er attraktiv for arbeidslivet. Hospiteringsordningen er en kvalitet- og kompetanseheving finansiert av Utdanningsdirektoratet. Den gjelder for både lærere og instruktører og har som målsetting å øke samarbeidet mellom skole og bedrift, samt fornye og øke lærernes kompetanse i eget og/eller andres fag (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Dette skal være med på å holde yrkesopplæringen relevant. Det kan være utfordrende for en lærer å ha kompetanse i alle yrkene som finnes i et utdanningsprogram, men avgjørende for elevene at lærer innehar denne oppdaterte kompetansen.

Endringskompetanse er et relativt nytt begrep som brukes i arbeidslivet. Samfunnet kjennetegnes av endring, i virksomhetene etterspørres relevant kunnskap som kan brukes og spesielt kan brukes i ulike og nye situasjoner (Husebø, Johannessen, & Skeie, 2017). Så lenge personen har evne og vilje til å fornye seg, kan den allerede etablerte kompetansen være

relevant. En endring handler blant annet om å gå i en ny- og ønsket retning, implementere nye ideer, skape kultur for endring og erkjenne behovet for endring. Man må gå i takt med samfunnets behov og prioriteringer. Helsefagarbeider er et yrke som gjennomgår store endringer, spesielt med tanke på implementering av velferdsteknologi.

Sosial kompetanse kan være en del av relevansbegrepet. Å ha gode ferdigheter i sosial adferd er relevant for de fleste jobber. Den sosiale adferden er en del av utviklingen til mennesket, men er en viktig kompetanse som utvikles og læres spesielt i en arbeidspraksis. Sosial kompetanse er viktig for en som skal bli helsefagarbeider ettersom samspill med andre mennesker er sentralt i arbeidet. Stortingsmelding nr.28 (2016, s.29) påpeker at sosiale ferdigheter er viktig for å lykkes i samfunns- og arbeidslivet. Læringen foregår i praksisfelleskapet som også er en sosial kontekst (Wenger, 2004). For elever kan det tenkes at sosial kompetanse læres best i et naturlig arbeidsfelleskap som de ønsker å være en del av, og der de har gode rollemodeller (Hiim & Hippe, 2001, s. 90). Mye av fokuset i læreplanen for elevene som går både på vg1 og vg2, er sosial kompetanse og samarbeid med brukere og andre yrkesgrupper.

Dewey (2005, s.178) påpeker at vi må etterstrebe kryssforbindelser mellom lærestoffet og hverdagslivets erfaringer. Han var opptatt av å skape sammenhenger. «Den vanner eleven til at finde berøringsflader og gjensidige forbindelser» (Dewey, 2005, s. 179). Dette oppfatter jeg som en del av relevansbegrepet ettersom han på denne måten møter eleven der han er og ut fra det kan eleven oppleve mestring. Videre sier han at vi må skape sammenhenger mellom tidligere og nåværende erfaringer og lærestoff (Dewey, 2005, s. 179). Dette synes jeg har overføringsverdi til å ha en relevant endringskompetanse.

I yrkesutdanningen er det fokus på forholdet mellom teori og praksis. Vanligvis har man et ønske om å veilede eleven til å se sammenhengen mellom teori og praksis og se at eleven faktisk bruker eller anvender teorien i det praktiske arbeidet. Hiim (2013) påpeker at flere yrkesutdanninger mangler teori som er relatert til praksis og at praksis i liten utstrekning danner grunnlag for kunnskapsutvikling. Hvis dette mangler, oppstår det relevansproblemer (Hiim, 2013, s. 48). Her ser jeg for meg at det trengs en god veileder for å sette ord på hva eleven akkurat har gjort eller opplevd. Generell kunnskap blir ofte vektlagt fremhever Hiim (2013), fordi den oppfattes som robust, fleksibel og anvendelig. «Mye av relevansproblematikken i yrkesutdanningen har sammenheng med manglende utvikling av yrkest teori og uklarheter

omkring valg av teoretisk innhold» (Hiim, 2013, s. 70). Slik jeg ser dette må en relevant utdanning kvalifisere for yrket den er rettet mot.

Å bruke reelle yrkesoppgaver i opplæringen er viktig for læring og for å danne seg et riktig bilde av hva yrket går ut på og videre danne seg et grunnlag for yrkesvalg. Relevansbegrepet knytter Sylte (2016) til både elevens-, arbeidslivets- og samfunnets behov. Elevens behov har sammenheng med mening- og nyttebegrepet og i dette ligger både interesser og utdanningsplaner (Sylte, 2016, s. 264). Noe av det samme påpeker Hiim. Hun skriver; «...god praksis i yrket eller yrker de er interessert i, er et nødvendig grunnlag for å kunne ta beslutninger om fremtidig yrke og utdanning» (Hiim, 2013, s. 249). Noen elever har sitt yrkesvalg klart fra tidlig alder, mens andre bestemmer seg etter hvert. Det å få bekreftet at man er på rett spor eller har valgt riktig, er også vesentlig for yrkesvalget (Hiim, 2013, s. 249).

Samtidig skal utdanning være tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og interesse og her må det tas hensyn til den enkeltes yrkesinteresse, noe som det er mulighet for i YFF-faget. Motivasjon og lysten til å lære kan bli ivaretatt ved at eleven har yrkesrelevant praksis (Bødtker-Lund, Hansen, Vaagle, & Haaland, 2017, s. 8). Et av prinsippene i opplæringen er å tilby tilpasset opplæring i forhold til elevenes læreforutsetninger, jfr.opplæringsloven. Praksis i bedrift bør derfor bygge på elevens yrkesønsker slik at motivasjonen blir ivaretatt og målet om mestring og læring nås (Bødtker-Lund et al., 2017). Dette viser at elevens selvbestemmelse er viktig. Demokrati og elevmedvirkning er sentrale begreper i de nasjonale føringene for yrkesopplæringen (Opplæringslova, 1998). Dette viser at relevansbegrepet har flere perspektiver som må ivaretas. Elevene bør derfor ha praksis med fagområder de er interessert i for at læring skal skje og at yrkesstoltheten skal utvikles.

4.6 Oppsummering

Først i kapittelet har jeg oppsummert aktuell forskning på feltet. Deretter er relevant teori og yrkesdidaktiske begreper gjort rede for.

Jeg har trukket frem Deweys syn på aktivitet i læringsprosessen basert på erfaringer og refleksjoner. Dessuten er Deweys fokus på sammenhengen mellom fortid og fremtid i læreprosessen vektlagt der han poengterer at utdanning er en kontinuerlig vekstprosess. Dette er trukket frem fordi denne oppgaven handler om å velge og forberede seg på fremtiden. Videre

er Wenger sitt praksisfelleskap tatt med fordi han fokuserer på at mennesket påvirkes av de felleskapene vi deltar i, og det er nettopp i samarbeidssituasjoner mye av empirien er hentet fra. Mesterlæretradisjonen har blitt utdypet fordi jeg senere skal drøfte lærere, lærlinger og veiledere sin rolle når videre utdanningsvalg skal tas. Til slutt er læring, motivasjon, mestring og relevans gjort rede for. Disse begrepene vil senere bli diskutert opp mot problemstillingen.

I neste kapittel følger prosjektets forskningsdesign.

5.0 FORSKNINGSDSIGN

Dette kapittelet starter med å beskrive prosjektets metode og datainnsamling. Prosjektet bygger på kvalitativ forskningsmetode. Videre er jeg inspirert av aksjonsforskning og derfor er tilnærmingen til forskningen aksjonspreget. Ut fra min problemstilling er målet å legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Med bakgrunn i denne problemstillingen har jeg valgt å samle data som er vanskelig å tallfeste og måle, derfor ble kvantitativ metode utelukket. «Når forskningen er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 11). I denne forskningen ønsket jeg innsikt i erfaringer, opplevelser og nyanserte beskrivelser fra informantene for å finne svar på min problemstilling, derfor ble det naturlig å bruke kvalitativ forskningsmetode. Videre i kapittelet sies noe om analyse og tolkning av data. Til slutt diskuteres gyldighet, pålitelighet og etiske utfordringer jeg har forholdt meg til.

Metoden er veien til målet, lærte jeg i begynnelsen av dette masterstudiet. For å få svar på problemstillingen er det nødvendig å velge metode tidlig i prosessen (Johannessen, Tuft, & Veiden, 2006, s. 73). Hos meg var det en klar ide om prosjektets fokus, hvordan data skulle samles og hvordan dette produktet skulle skapes gjennom kvalitativ forskning. Allikevel skjedde det noen endringer underveis. Etter hvert som prosjektet steg frem, ble det naturlig å innhente annen type data enn planlagt for å få belyst problemstillingen best mulig. Forskning jeg leste ble også naturlig å bygge videre på. På den måten ble forskningen kumulativ. På grunnlag av forskning som foreligger ble jeg inspirert til å se sammenhengen mellom egen undersøkelse og eksisterende resultater (Dalland, 2015, s. 118).

Å få innblikk i elevenes og lærlingenes hverdag og forstå deres livsverden, har vært utgangspunktet for dette arbeidet samtidig som jeg ønsker å forbedre og utvikle egen praksis. Derfor er ikke metodevalget ensartet. Det har blitt brukt flere metoder for datainnsamling. Dalland (2015) siterer Aubert når han definerer metode: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Dalland, 2015, s. 111).

5.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologien og hermeneutikken blir brukt som utgangspunkt for kunnskap jeg søker og analyse i dette prosjektet. Hermeneutisk forståelse fordi at deler og helhet påvirker hverandre og åpner opp for å se sammenheng og gi en dypere forståelse. Denne forståelsen håper jeg kan føre til ny innsikt og etterhvert forandring. Fenomenologisk tilnærming gir meg mulighet til å gå i dybden i andres erfaringer og meninger og på den måten synliggjøre ny kunnskap. Samtidig kan jeg innenfor begge retningene bruke dialog som utgangspunkt i tillegg til mine egne erfaringer. «Erfaringer er ikke vitenskapen selv, men den er en nødvendig forutsetning for den» (Gadamer, 2010, s. 391).

Når fokus blir å få informantens opplevelse og beskrivelse av verden blir det en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er ifølge Merleau-Ponty, å beskrive livsverdenen så presist og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Slik jeg forstår det blir dette erfaringene og opplevelsene i hverdagen til de aktuelle menneskene. Dermed kommer meningene til de involverte frem. I intervjuene jeg har gjennomført har jeg prøvd å gå i dybden på disse meningene.

Når vi prøver å forstå ulike emner i informantens hverdag, er vi over på den hermeneutiske tankegangen. Hermeneutikken blir også kalt fortolkningslære der forståelsen er et sentralt begrep. For å forstå den andres oppfatning eller verden må vi i dialog. Videre sier Gadamer (2010) at vi må lære å kjenne den andres horisont og ståsted for å forstå han. Vi trenger ikke være enig med den andre, men vi må tilstrebe en riktig forståelse (Gadamer, 2010, ss. 341-342). Forståelsen blir en uendelig sirkel, vi søker forståelse om fremtiden basert på erfaringer fra fortiden. Vi prøver på den måten å forstå det hele basert på deler av helheten (Gadamer, 2010, s. 391). Helheten og deler av det vi forsker på henger sammen og må bygge på hverandre. Derfor er dette prosjektet delt opp i faser som delvis bygger på hverandre. Forskeren har et eget utgangspunkt basert på egen erfaring og historie, derfor må fortolkningen ses i sammenheng med det vi undersøker. Disse erfaringene blir dermed en nødvendig forutsetning for forståelsen. Allikevel påpekes det vanskeligheter med å være fullt bevisst på egen situasjon og ha fullstendig viten om seg selv (Gadamer, 2010, s. 341). Slik jeg forstår det gjelder det både forskeren og informanten. Dette ser jeg på som noe av dilemmaet med å være både forsker og lærer.

5.2 Aksjonsforskning

Med aksjonsforskning ønsker jeg å skape en endring. Utgangspunktet for aksjonsforskningen er en uro for egen praksis ettersom det er behov for å gjøre noen forandringer. Aksjonsforskning ble valgt som tilnærming i deler av prosjektet siden dette var et samarbeidsprosjekt med elever, lærlinger og andre lærere. Det er jeg som kjenner utfordringene i egen praksis og ønsker å forbedre den, dette stemmer godt overens med McNiff & Whitehead (2009). Aksjonsforskning handler om å videreutvikle praksis og å utvikle kunnskap som er relevant, sier Hiim (2010, s. 48). Hiim er opptatt av å utvikle praksisbasert profesjonskunnskap. Bakgrunnen for dette er at profesjonelle lærere står nærmest de didaktiske utfordringene og derfor har mulighet til å utvikle ny og relevant profesjonskunnskap (Hiim, 2010, s. 48). Videre ønsker jeg å utvikle kvaliteten på egen praksis slik at tiltakene baserer seg på forskning og ikke bare på synsing. Deretter ønsker jeg at tiltakene på sikt kan settes i ett system.

Aksjonsforskning er en demokratisk prosess som skal foregå i fellesskap med andre. Målet er at vi i samarbeid kan videreutvikle praksis. I denne demokratiske prosessen skal deltakerne aktivt være med på å påvirke og ta beslutninger. Da må det legges til rette for diskusjoner og felles evaluering (Hiim, 2010, s. 46). Jeg er en del av forskningen selv og gjør felles erfaringer med samarbeidspartnerne. Samtidig leder jeg utviklingsprosessen med de involverte slik at det blir demokratisk. En bred deltakelse og en inkluderende plattform, sier Levin (2017), er sentralt for å likestille forsker og deltakere. Vi må kjenne egen praksis og opparbeide et samarbeid som utvikler gjensidig forståelse slik at vi også kan lære i fellesskap (Levin, 2017, s. 38).

En forsker ønsker å forbedre og utvikle egen praksis ved å skape endringer og ikke minst komme frem til konkrete forslag. Sammen med mine medforskere; lærlinger, elever og lærere, er vi i en utviklingsprosess. Gjennom refleksjon og gjensidig kommunikasjon, finner vi nye tiltak og på sikt løsninger. Dette er i overenstemmelse med Hiim (2010, s.48) sin definisjon, der hun påpeker at i aksjonsforskningen skal vi forbedre kvalitet og utvikle kunnskap. Ved bruk av aksjonsforskning iverksetter man tiltak, reflekterer, revurderer og deretter iverksettes eventuelt nye tiltak. Forskningen foregår i en sirkulær prosess. Tiltakene vi blir enige om å jobbe med, skal skape en utvikling i ønsket retning (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 164). Refleksjon og samarbeid er viktige begreper for å lære. En aksjonsforsker stiller seg spørsmål som henger nært sammen med å forbedre (McNiff & Whitehead, 2009). Refleksjon og systematiske undersøkelser er en del av prosessen. Jeg må grave i praksisfeltet sammen med de

som er der. Målet er å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelsen av det pedagogiske arbeidet (Hiim, 2010, s. 93). For å utvikle denne kunnskapen har jeg vært helt avhengig av mine medforskere i forhold til å innhente data fra dem. Gjennom samarbeidet og fellesskapet er noe av hensikten å lære av hverandre. Det gjør vi gjennom felles refleksjon over de erfaringene vi har gjort oss (Hiim, 2010, s. 53). Refleksjonene er nedskrevet i logger og observert gjennom muntlige evalueringer.

Dialog er sentralt i aksjonsforskning. En god dialog er avhengig av at partene opplever likeverdighet, dette kan være utfordrende ettersom vi har ulike roller. Alle stemmene må bli hørt. Fokuset på demokratiske prosesser er stort (Hiim, 2010, s. 81). Det skal være et tett samarbeide mellom de forskningen omhandler. Det forutsetter en gjensidig innsikt i hva som fungerer best. I dette prosjektet ble de umiddelbare refleksjonene etter hver aksjon en arena for å bli enige om hva som fungerte og hva som kunne endres til neste gang. Som forsker i egen praksis skal man være ekstra påpasselig. Sylte (2017) påpeker styrker og svakheter ved å forske i egen praksis. Det er en fare for at forskeren ikke er distansert nok i sin rolle og at det påvirker dømmekraften. Forskeren har makt i posisjon av sin rolle og skal holde motivasjonen opp hos alle deltakerne. Hvis forskningen har mest nytte og verdi for forskeren selv kan forskeren bli en påvirker. Samtidig vil pådriveren bidra til å utvikle profesjonspedagogikken (Sylte, 2017, s. 459). Fokuset på demokratiske prosesser gjør at en aksjonsinspirert forskning egner seg som grunnlag for forskning i egen praksis. Samtidig har forskeren et godt utgangspunkt for forståelse av fenomenet som studeres, når man er en del av miljøet. Levin (2017) påpeker at det vil være en styrke å være to personer som samler inn data, drøfter og tolker. På den måten kan forskeren lettere kontrollere vrangforestillinger (Levin, 2017, s. 39). I dette prosjektet har jeg vært alene med å drøfte og tolke. Men som student har jeg fått veiledning underveis i prosjektet, det har gjort meg tryggere i rollen som forsker i egen praksis.

Dokumentasjon i aksjonsforskningen påpekes av Hiim (2017). Forskeren skal vise konkret hva som er gjort gjennom eksempler. Dokumentasjonen skal vise muligheter, hindringer og utfordringer. Dessuten skal det også reflekteres systematisk. En dokumentasjon av aksjonsforskningen skal vise hvordan samarbeidet med de involverte har foregått. «Dokumentasjonen skal tilfredsstillende forskningsmessige kriterier for gyldighet og pålitelighet» (Hiim, 2017, s. 52). Det skriftlige materialet viser bakgrunnen, gjennomføring og vurdering av ulike pedagogiske utfordringer og nyutviklet sentral profesjonskunnskap. Dette stemmer overens med Sylte (2016, s.245) sin tekst om aksjonsforskning, nemlig at aksjonsforskning er

nyskapende og preget av en dokumentasjonsprosess som andre kan lære noe av fordi den er systematisk og troverdig. Din forskningshistorie skal fortelles, du skal beskrive og forklare hva du har gjort. Et vesentlig poeng er å dele kunnskapen med andre ettersom du jobber mot å gjøre endringer og forbedre din praksis (McNiff & Whitehead, 2009, ss. 12-13). Gjennom denne oppgaven er forskningshistorien forklart.

I aksjonsforskning gjøres det aksjoner. Først tas det utgangspunkt i bekymringer og uro for egen praksis. Så må man stille seg mange undrende spørsmål. Deretter formuleres problemet, etterfulgt av planlagte endringer som gjøres. Handlingene utføres, det samles data, utfallet analyseres og det reflekteres over læringsutbytte. Etter denne prosessen kan det startes nye aksjoner (McNiff & Whitehead, 2009, s. 15). Hiim (2010, s.19-20) beskriver aksjonsforskning som sirkulære utviklingsprosesser der man systematisk planlegges, gjennomføres og reflekteres. Når man forsker i egen praksis ønsker forskeren å oppnå ny kunnskap som vil forbedre utdanningsvirksomheten. Dette er i samsvar med eget prosjekt.

5.3 Forarbeid til datainnsamlingen

Intervjuguide

Det ble utarbeidet fire intervjuguider til dette studiet, en til hver informantgruppe. Alle intervjuguidene hadde felles tema og mange like spørsmål. (Vedlegg nr.2-5). De har noe ulik spørsmålsvinkling ettersom informantene befant seg i ulike roller. Intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av oppgavens problemstilling og ut fra hva jeg syntes var interessant og aktuelt å belyse. «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). I utgangspunktet hadde jeg utformet relativt detaljerte spørsmål, men etter noen reflekterende runder med meg selv, ble spørsmålene lagd mer åpne.

Prøveintervju

I intervjusituasjonene har det vært viktig for meg å skape en trygg arena der intervjupersonen opplever at han kan snakke fritt. Det er en fortrolig samtale og samtidig må den andre føle seg sett og det han sier oppleves som viktig. Det er vanskelig å ha gode intervjuferdigheter ettersom jeg har lite intervjuerfaring. Etter lang fartstid i helse- og skolevesenet, vet jeg en del om å være oppriktig interessert i andre mennesker når man snakker med dem. Det blir en sosial relasjon i intervjusituasjonen og det har vært viktig for meg at den andre skal føle seg vel i denne situasjonen. Derfor ble et prøveintervju gjennomført på en kollega for å trene og for å teste ut

de forhåndsplanlagte spørsmålene. Hun har selv skrevet en masteroppgave og har erfaring med å intervju. Hun tok oppgaven seriøst og svarte på spørsmålene og kom med konstruktive tilbakemeldinger. Det førte til at jeg gjorde små endringer som bidro til mer flyt og sammenheng i intervjuet.

Etter å ha gjennomført alle intervjuene har det slått meg at å bruke en elev eller lærling i prøveintervjusituasjonene hadde vært bedre. Dette hadde vært optimalt med tanke på å gjøre det mer realistisk. Da transkriberingen var gjennomført så jeg fraværet av oppfølgingsspørsmål. Det mest optimale hadde vært flere alternative oppfølgingsspørsmål nedskrevet slik at repertoaret var klart for videre utdyping. Allikevel ser jeg at informantene er ulike personer og jeg kan derfor ikke forutsi hva de skal svare, eventuelle spørsmål må også kunne tas på sparket.

5.4 Datainnsamling

Ulike kvalitative data er brukt i min datainnsamling. Datainnsamlingsmetodene blir presentert i de neste kapitlene. Datainnsamlingen har bestått av intervju, men også noen logger, observasjoner og spørreskjemaer. Jeg ønsket å få størst mulig bredde i mitt datamateriale derfor er flere datainnsamlingsmetoder brukt. Ved å bruke flere metoder, vil en kunne få data som utfyller hverandre og som gir et mer nyansert bilde av fenomenet som observeres (Dalland, 2015, s. 185).

5.4.1 Intervju

Gjennom intervjuene ønsket jeg å få svar på min problemstilling ved å gå i dybden og ikke fremlegge noen bestemte svaralternativer. Et kvalitativt forskningsintervju preges av nærhet til undersøkelsesfeltet og gjennom nærheten observeres lettere sammenheng og helhet. Samtidig ser forskeren fenomenet innenfra (Dalland, 2015, s. 113). Man prøver å forstå intervjupersonen sin verden, sier Kvale og Brinkmann (2017). Den som intervjues får frem sine meninger og forståelse i forhold til et bestemt tema. På den måten kan ulike erfaringer og hva slags betydning disse erfaringene har komme frem (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Tema for intervjuene var blant annet videre yrkes- og studievalg og bakgrunnen for disse valgene. Dessuten ville jeg også ha fokus på hvordan elevene opplevde å få besøk av lærlingene. Det er nettopp informantenes oppfattelse av sin hverdag og deres erfaring jeg var ute etter. Gjennom et kvalitativt intervju er målet å forstå betydningen av et tema i personens livsverden, altså verden slik vi møter den i dagliglivet. Derfor sier Kvale og Brinkmann (2017, ss.46-47) at et kvalitativt forskningsintervju bør dekke både fakta- og meningsspørsmål, slik at forskeren får frem nyanserte beskrivelser.

Disse beskrivelsene mener jeg har en fenomenologisk tilnærming. Et mål med intervjuene var å få frem informantenes livsverden. Med bakgrunn i dette var et av intervju spørsmålene hvilke erfaringer de hadde fra YFF (praksis) og om denne praksisen hadde påvirket videre utdanningsvalg. Jeg prøvde å være åpen og nysgjerrig fordi nye fenomener kan dukke opp. I løpet av et intervju kan det skje endringer fordi informanten har fått ny innsikt eller startet en refleksjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2017, ss. 46-49).

Jeg ønsket å tilstrebe en mest mulig likeverdig relasjon der intervjuet skulle oppleves som en trygg samtale. Derfor valgte jeg semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Det var viktig for meg å velge en type intervju der jeg hadde mulighet til å vise ekte interesse for informantenes opplevelser og beskrivelser. Denne annerkjennelsen ønsket jeg å vise både gjennom spørsmålstilling og ved å være en aktiv lytter (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Noen forslag til spørsmål var utgangspunktet for de semistrukturerte intervjuene (vedlegg nr.2-5). Endring av rekkefølge og spørsmål var jeg åpen for. Beskrivelser av intervju personens livsverden var i fokus og deretter ble disse fenomenene analysert og tolket (Kvale & Brinkmann, 2017) . Denne halvstrukturente samtalen ble styrt av meg som intervjuansvarlig, men ettersom den var relativt uhøytidelig i sin struktur la jeg opp til at kandidaten skulle ta initiativ og føle seg trygg i situasjonen.

For meg personlig har mange tanker kretset rundt hva som kommer ut av denne forskningen. Kommer jeg frem til funn som er betydningsfulle og gir ny kunnskap, eller kommer jeg kun frem til synsing og antagelser? Kvale og Brinkmann (2017) sier noe om begge deler i deres bok der de skriver om sentrale trekk ved intervjuet. Alle punktene var oppklarende for meg slik at jeg kan slå meg til ro med at det er ulik form for kunnskap som kommer ut av et intervju, og at utsagnene uansett har en verdi. Hovedsakelig er kvalitative intervjuer et sted der kunnskap bygges. Denne kunnskapen skapes i felleskap gjennom spørsmål og svar. Gjennom samtaler blir historier og beskrivelser fortalt. Kunnskapen som kommer frem her har sammenheng med konteksten og kan ikke nødvendigvis overføres til andre situasjoner. Intervjuet transkriberes fra et muntlig til et skriftlig språk og analyseres. Dette er utfordrende å få frem nyansene i et intervju ettersom den muntlige og skriftlige uttrykksformen har ulike egenskaper (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 78).

I den mellommenneskelige situasjonen som et intervju er, må en være sensitiv for nyansert informasjon og for hvordan samspill og tema påvirker den andre. Kunnskapen skapes i dette samspillet, men man skal være klar over at i en tilsvarende mellommenneskelig relasjon, kunne det kommet frem annen type kunnskap. I en vellykket intervjusituasjon bør informanten ha fått en positiv opplevelse som kanskje har gitt han eller henne ny innsikt i sin livssituasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2015, ss. 17-22).

5.4.2 Fokusgruppeintervju

Gjennom et fokusgruppeintervju ønsket jeg å samle mye data og få til en samtale som førte til meningsutvekslinger. Det er både en effektiv måte å samle data på samtidig som et fokusgruppeintervju får frem ulike synspunkter og erfaringer. Det påpekes at en av styrkene til en fokusgruppe er den sosiale interaksjonen der man bruker gruppa; «...som middel til å produsere mer komplekse data» (Halkier, 2015, s. 136). Fokusgruppeintervju planla jeg å gjennomføre med lærlingkoordinatorgruppen. Fordi vi jobber med samme fokus og under lik prosjektbeskrivelse var det naturlig å involvere de i denne forskningen. Dette stemmer godt overens med prinsippene for aksjonsforskning der likeverdig kommunikasjon og demokratiske prosesser er i fokus for å utvikle kunnskap (Hiim, 2010, s. 81).

Litteraturen påpeker at forskeren bør ha et bevist forhold til sammensetningen i en fokusgruppe (Kvale & Brinkmann, 2017). Lærlingkoordinatorgruppen var etablert og allerede homogen, dessuten hadde jeg ingen valgmuligheter som ville være relevant for min problemstilling. Denne homogene gruppen var også en styrke ettersom vi ikke trengte å bruke tid på å bli kjent og å skape en trygg atmosfære. Prosjektgruppen gjør hverandre gode og ikke minst kreative. Før fokusgruppeintervjuet avklarte jeg min egen rolle ettersom jeg vanligvis er en av deltakerne i prosjektet.

I litteraturen står det at forsker skal skape en åpen atmosfære og en velvillighet slik at de involverte tør å uttrykke både personlige refleksjoner og individuelle ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 179). Ettersom vi kjente hverandre fra før og jobber mot samme mål hadde vi allerede trening i å fortelle hverandre hva vi gjør og hvilke erfaringer dette medfører. Slik jeg ser det kan det være positivt at gruppa kjente hverandre og dermed kan et fokusgruppeintervju være med på å få deltakerne til å reflektere over sin egen praksis i felleskap med de andre. For meg var det vesentlig i denne samtalen, å ha fokus på rekrutteringstiltak og yrkesvalg. Jeg var spesielt interessert i deres erfaringer og tanker rundt dette temaet. For å skape

den gode stemningen begynte jeg åpent og ga plass til alle deltakerne i samspillet. Deretter strammet jeg noe inn slik at tema kunne problematiseres, dette stemmer overens med Halkier (2015, s.139). Min funksjon som forsker er å frembringe ny kunnskap og å lære noe av informantene og deres data.

5.4.3 Logg

En logg er tenkt som et refleksjons- og læringsverktøy skriver Kversøy (2015) i sin doktorgradsavhandling. Videre påpeker han nytteverdien av at informanten svarer ut fra sitt ståsted, det ivaretar informantenes perspektiv. Samtidig bør loggen produsere data som er relevante for forskningsprosessen (Kversøy, 2015, s. 83). Loggen skal være rettet mot dagens aktiviteter og fremtiden. Jeg valgte å bruke logg fordi det var interessant for meg å kartlegge hvilke refleksjoner lærningene gjorde etter at de hadde besøkt vg2 klassen. Samtidig ønsket jeg en bevisstgjøring hos den enkelte. Å øve opp evnen til refleksjon er nyttig for å forbedre egen praksis. Fokuset på hva vi skulle gjøre neste gang sammen med vg2 elevene var også noe jeg ønsket at lærningene skulle reflektere over. Altså kan loggen vært et læringsredskap for å forbedre og utvikle seg. Kversøy (2015, s.83-84) påpeker at en logg kan bidra med mye ustrukturert data med ulikt perspektiv, men at målet er at loggen skal være læringsfremmende og et utviklingsredskap. På denne måten kan logg ha en didaktisk baktanke og fungere som datainnsamling for dette prosjektet.

Gjennom tidligere erfaring har jeg vært bevisst på å ivareta demokrati i forhold til loggskriving, derfor har deltakerne vært med på å formulere spørsmål i loggen. Denne deltakermedvirkningen er sentral i aksjonsforskningen. Logger kan beskrive opplevelser og erfaringer og ivaretar en del av utviklingsprosesser i aksjonsforskning skriver Hiim (2015). De kan også si noe om planer videre (Hiim, 2010, s. 52). Det er nettopp dette perspektivet jeg ønsker å ivareta ved å bruke logg som datainnsamling.

I tillegg ble personlige logger brukt i dette prosjektet både som dokumentasjon og som datagrunnlag. Mine logger inneholdt både tanker, refleksjoner og videre planer. Av egen erfaring med logger gjennom tidligere prosjekter, vet jeg at en logg ofte setter i gang refleksjonsprosesser. Logg ryddet opp i egne tanker der jeg prøvde å forstå informantenes hverdag. Loggen ga meg et sted å plassere egne tolkninger og betraktninger som jeg fant igjen senere, dette stemmer overens med hermeneutikken (jfr. kap.5.1).

5.4.4 Observasjon

Observasjon ønsket jeg å bruke for å belyse problemstillingen og for å oppnå et helhetlig bilde av fenomenet som skulle undersøkes. Da observasjonen foregikk hadde jeg direkte tilgang til feltet. Min tilstedeværelse kan ha påvirket informantene, det har jeg vært klar over (Johannessen, Tufte, & Veiden, 2006, s. 63). I mitt prosjekt var jeg både observatør og deltaker, og det ble derfor viktig å finne en balanse mellom disse rollene. Nærhet og avstand er to perspektiver Grønmo (2004) poengterer. Spesielt ble avstand viktig da jeg analyserte og fortolket. Ved å ha en kritisk distanse, ble det enklere å se helheten og teoretiske mønstre (Grønmo, 2004, s. 148). Hiim (2010) skriver at i et møte med deltakerne skal forskeren ha et særlig profesjonelt ansvar, men i dette samspillet med deltakerne kan det være hensiktsmessig å påvirke utviklingsprosesser. Videre sier hun at observasjon er viktig data som skal dokumenteres i utviklingsprosessene i aksjonsforskningen (Hiim, 2010, ss. 52-53). Data ble nedskrevet i et feltnotat kort tid etter observasjonene ble gjort.

I følge Johannessen innebærer observasjon at forskeren er tilstede i situasjoner og at han; «registrerer sine iakttagelser ved å erfare, se og lytte. Data registreres ved å skrive ned det som skjer» (Johannessen, Tufte, & Veiden, 2006, s. 63). Slik jeg tolker disse kildene, kan tilstedeværelsen være forskjellig fra situasjon til situasjon. Uansett strategi må forskeren være sin rolle bevisst. I følge Grønmo (2004, s. 209) vil man ved deltakende observasjon bruke seg selv som middel og det kan påvirke samhandlingen og svarene som respondentene gir. Dessuten kan det påvirke fortolkninger.

Observasjoner ble gjort i praksisfelleskapene der det foregikk interaksjoner og handling mellom aktørene (Wenger, 2004). Metoden ble benyttet for å komme nær informantene og ha direkte tilgang til opplevelser for videre å kunne beskrive deres livsverden slik fenomenologien påpeker (jfr. kap. 5.1). Observasjonene i dette prosjektet utgjør en liten del av den totale empirien, men har allikevel gitt verdifulle data.

5.4.5 Spørreskjema

Spørreskjema som metode har jeg benyttet for å få inn mange svar og dermed variasjoner i datainnsamlingen. Jeg ønsket å finne ut om elevene ble mer interesserte i læretiden etter å ha sett på yrkeskonkurransen ettersom tidligere forskning antyder dette. Samtidig stilte jeg et spørsmål om foredraget til lærlingene. Det var viktig for meg å kartlegge om elevene fant

foredraget interessant fordi de hadde fått nesten tilsvarende informasjon tidligere. Det var et enkelt spørreskjema med få spørsmål for å sikre meg at flest mulig svarte. Overgangen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, er nært beslektet. Her velger jeg å si at dette spørreskjema har en kvalitativ tilnærming, selv om det har innslag av et kvantitativt element. Ettersom spørsmålene gjensidig supplerer hverandre, står de i et komplementært forhold til hverandre (Grønmo, 2004, s. 124). For å forstå respondentenes svar fulgte jeg opp med et «hvorfor» spørsmål der det var ønskelig med en forklaring av fenomenet. På denne måten fikk datainnsamlingen en bredde som er med på å belyse problemstillingen.

5.5 Transkribering

Transkriberingen ble gjennomført kort tid etter intervjuene for å unngå tap av informasjon (Kvale & Brinkmann, 2017). Dessuten var intervjumengden stor og det var derfor viktig å raskt få festet ordene til pc. Jeg valgte å transkribere helt ordrett, men på bakgrunn av konfidensielle retningslinjer er noen av sitatene formalisert i språket. Siden jeg er interessert i fenomenene, noterte jeg kroppsspråk, pauser og tonefall der hvor jeg vurderte det som viktig. Transkriberingen gav meg en nærhet til dataene og gjorde meg oppmerksom på materialet på en ny måte (Postholm, 2010) (Nilssen, 2014). Gjennom transkriberingen kom nye tanker til syne og jeg fikk fruktbare innspill til analyseprosessen.

5.6 Bearbeidelse og analyse av datamateriell

Jeg gikk inn i analyseprosessen med et åpent sinn og forsøkte å komme frem til kategorier som kunne hjelpe meg på veien til å finne svar på problemstillingen min: *Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?* Datamaterialet skal tale til meg og fenomenene skal komme frem og skape en dypere forståelse, og man skal lytte til å være i dialog med dataene (Nilssen, 2014, s. 15) (Kversøy, 2015). Med bakgrunn i fenomenologien valgte jeg induktiv tilnærming der jeg ønsket å oppdage mønstre, temaer og kategorier (Nilssen, 2014, s. 14). Etter hvert i analyseprosessen oppdaget jeg at analysen startet før alle mine data var loggført og at min førforståelse preget meg. Den analytiske prosessen var kompleks og preget av stor tankevirksomhet. Dette stemmer godt overens med Nilssen, hun sier at; «kjennetegn ved kvalitative studier er at analysen starter med en gang og pågår gjennom hele forskningsprosessen, og at studien kan ta en annen retning enn planlagt» (Nilssen, 2014, s. 25). Det betyr at vi som forskere ikke vet sikkert hva vi får ut av datamaterialet.

I løpet av prosessen ble det en mer abduktiv tilnærming. En abduktiv analyse er å akseptere betydningen av teorier og perspektiver i forkant eller i løpet av forskningsprosessen. Etter hvert i kodeprosessen, blir kodene mer analytiske og teoretiske (Aakernes, 2018). Nettopp dette oppdaget jeg, at førforståelsen og teorien preget min analyse. I begynnelsen var kodingen åpen, jeg lyttet og stilte spørsmål til empirien. Jeg tok utgangspunkt i svar fra deltagerne og hvor jeg samlet nært beslektede utsagn. Kodingen opplevde jeg som en frem- og tilbakeprosess mellom datamaterialet, teori og kategoriene. I denne prosessen ble noe av materialet fjernet ettersom det ikke hadde betydning for problemstillingen. Som grunnlag for kategorisering søkte jeg etter mønster og likheter. Kodingen bar preg av mange gjennomlesninger av empirien og samtidig søk i teorien. Derfor ble det en abduktiv tilnærming.

Etter analysen satt jeg grovt igjen med 3 hovedkategorier.

- Relevans (kompetansebehov, interesse, yrkesvalg, informasjon, refleksjon)
- Samarbeid/praksisfellesskap (rollemodeller, praksis, fellesskap)
- Læring/mestring (demokrati, medborgerskap, folkehelse, motivasjon, identitet)

Kategoriene baserte seg på forskningsdeltakernes utsagn. Disse utsagnene måtte tolkes. Gjennom tolkningen har jeg ønsket å gi mening til hva informantenes utsagn betyr. Her har jeg til dels støtte meg på teori. «Tolkning innebærer å forklare og ramme inn ideene i relasjonen til teori, annen forskning og vise hvorfor funnene er viktige og gjøre dem forståelige» (Nilssen, 2014, s. 65). Egne forklaringer og å knytte mening til funnene har vært viktig i tolkningen.

Hovedkategoriene blir diskutert i resultat og analysedelen som kommer etter hver fase. I hver fase blir nødvendigvis ikke alle kategoriene nevnt hver gang, men jeg tar for meg de som er mest aktuelle. Det er vanskelig å lage klare skiller mellom kategoriene ettersom det i en del av datamaterialet er flytende overganger. De tre kategoriene danner også overskrifter i oppsummerende drøfting, kapittel 7.0.

5.7 Relabilitet og validitet

I denne oppgaven har fokuset vært å legge til rette for at helsefagarbeiderene velger læretid. Min førforståelse, kunnskap og holdninger påvirker mine utvelgelser, tolkninger og bearbeiding av data (Nilssen, 2014, s. 139) (Dalland, 2015, s. 121). Fordi jeg hadde kunnskap om dette har oppmerksomheten vært rettet mot disse utfordringene. Derfor har mitt utgangspunkt vært nysgjerrighet, åpent sinn og å være så lite forutinntatt som mulig. Ved å se resultatene opp mot

teori og tidligere forskning mener jeg resultatene går fra egen synsing til å kunne være mer allmenngyldige. Dette perspektivet må vektlegges når pålitelighet skal vurderes.

To ulike forskere vil mest sannsynlig få ulike resultater med tilsvarende forskning på de samme informantene. «En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført akkurat på samme måte en gang til» (Nilssen, 2014, s. 141). Derfor kan det diskuteres om troverdighet er et relevant kriterium når deltakerne kan endre synspunkter og forskeren preger datainnsamlingen med sine tolkninger. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at reliabiliteten i kvalitative studier må vurderes ut ifra om datainnsamlingen er gjennomført på en grundig og systematisk måte

Mine data er samlet inn på en systematisk og etisk forsvarlig måte. «At datamaterialet har en tilfredsstillende kvalitet, er en avgjørende forutsetning for å komme frem til analyseresultater som er holdbare og fruktbare» (Grønmo, 2004, s. 217). Selv mener jeg at datamaterialet belyser problemstillingen, og at kvaliteten er ivarettatt. Dette hevder jeg med bakgrunn i Grønmo sine fem kriterier på hva datakvalitet er (Grønmo, 2004, s. 218). Kriteriene er sannhetsforpliktelse, vitenskapelige prinsipper, utvelging av enheter, utvelging av informasjonstyper og gjennomføringen av datainnsamlingen.

1.Sannhetsforpliktelse

I hver fase av forskningen er datainnsamlingen beskrevet og datamaterialet dokumentert, noe som er et kriterium hos Grønmo (Grønmo, 2004, s. 218). Hiim sier at et krav til empirien i pedagogisk aksjonsforskning er «å beskrive relevante og tilstrekkelige konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter med hensyn til sentrale læreroppgaver som er fokusert i problemstillingen» (Hiim, 2010, s. 209). For å innfri dette kravet har blant annet sitater blitt trukket ut og presentert i oppgaven som representerer de ulike analysekategoriene. Om mitt faglige skjønn har trukket ut riktige data er vanskelig å svare sikkert på, men jeg har gjennom egen refleksjon kommet frem til sitater som representerer ulike synspunkter og dermed motsetninger, for å få frem flere stemmer.

2.Vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk

Før oppstart av dette prosjektet, leste jeg flere forskningsrapporter om nært beslektede temaer for å bli kjent med tidligere funn. Med utgangspunkt i dette ble datainnsamlingen til dels forankret i tidligere forskning, noe som stemmer overens med Grønmos prinsipper for datakvalitet (Grønmo, 2004, s. 218). Min opplevelse er at resultater henger sammen med

anvendt teori, men er det fordi jeg lener meg på teorien som støtter mine resultater? Ja, jeg gjør kanskje det, men samtidig brukes anerkjent teori, gjeldende styringsdokumenter og forskningsetiske prinsipper da tolkninger og konklusjoner har blitt til.

3. Utvelgingen av enheter

Hovedkildene i denne forskningen er unge mennesker som er i utvikling. Utvalget er basert på frivillighet. Problemstillingen er belyst fra flere sider og alle stemmene har fått komme frem. Mine resultater baserer seg på elever, lærlinger, lærlingkoordinatorer og kollegaer. Disse informantene kan karakteriseres som «enheter på ulike nivåer» (Grønmo, 2004, s. 81) og representerer derfor en bredde i materialet. Ideelt sett burde jeg ha gjennomført tilsvarende undersøkelse på en annen skole i et annet fylke for å få tilstrekkelig med resultater og trekke en tydeligere konklusjoner. Min opplevelse er at dataene er relevante og at de angir en retning. Fordi dataene hentes fra unge mennesker som er i utvikling er de nødvendigvis ikke direkte overførbare til andre elever.

4. Utvelgingen av informasjonstyper

Informasjon er hentet ved bruk av ulike datainnsamlingsmetoder. Med utgangspunkt i problemstillingen planla jeg hvilken type informasjon jeg skulle innhente og jeg har benyttet kvalitative data i informasjonsutvalget (Grønmo, 2004, s. 105). Intervju, logger og observasjoner ga meg ulik type informasjon. Loggene har jeg til dels opplevd som uferdige. Inntrykket mitt er at lærlingene hadde et anstrengt forhold til logg. De ble hørt og fikk medvirke, derfor ble noen av loggene gjennomført som gruppeoppgaver. I ettertid slår det meg at gruppeintervjuintervju kunne vært et alternativ, ettersom de utbroderende refleksjonene jeg hadde ønsket meg ikke kom. Samtidig har jeg hørt at man som både lærer og forsker må tåle uferdigheter i loggene. Intervjuene som ble gjennomført er mange, noe som igjen er positivt med tanke på om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289).

5. Gjennomføring av datainnsamlingen

Gjennomføring av datainnsamlingen må foregå på en forsvarlig måte (Grønmo, 2004, s. 218). Kravet om konfidensialiteter er vektlagt. Data er anonymisert og informert samtykke er innhentet fra deltakerne, samtidig er deltakerne informert om sin rett til å trekke seg (Grønmo, 2004, s. 162). I loggene, observasjonene og intervjuene er det mulighet for feilkilder. Spørsmål kan ha blitt misforstått og jeg kan ha mistolket svarene og dermed kan meningsinnholdet ha blitt endret. Misforståelser i intervjuene har blitt minimert ettersom oppfølgingsspørsmål har

blitt benyttet. Ved å ta funnene tilbake til deltakerne kunne troverdigheten økt. Samtidig sier Nilssen (2012, s. 142-143), at det kan oppstå dilemmaer ved å la informantene lese transkripsjonene. Reliabilitet sier noe om datamaterialets pålitelighet. Høy reliabilitet er viktig med tanke på tilliten til dataene og tolkningen av resultatene (Grønmo, 2004, s. 220). I dette prosjektet har jeg forsket sammen med egne lærlinger, det kan gi ubalanse i maktforholdet og det kan påvirke svarene. Samtidig oppleves maktubalansen som lav fordi jeg ikke skal gi lærlingene eller elevene noen sluttvurdering. Dessuten vurderer jeg tema som relativt ufarlig, ettersom de snakket om sin egen hverdag, utdanningsvalg og bakgrunn. Men jeg må ta høyde for at noen synes dette var vanskelig å snakke om og at de følte seg ukomfortable i mitt nærvær.

Validitet handler om hvor gode og relevante dataene er og om resultatet er gyldig for det som undersøkes (Grønmo, 2004, s. 221). Håndverksmessig kvalitet er ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s.277) viktig for validiteten. I intervju situasjonene har det vært viktig for meg å skape en trygg arena der intervju personen opplever å kunne snakke fritt. Det er en fortrolig samtale og samtidig må den andre føle seg viktig og sett. Et prøveintervju ble gjennomført på en kollega for å trene og teste ut de forhåndsplanlagte spørsmålene. Målet var at intervju situasjonen skulle bringe frem sannsynlig eller troverdig kunnskap (Postholm, 2010, s. 170). Derfor har forarbeidet med prøveintervju og intervjuguider vært viktig.

Intervjuene er transkribert og alt datamaterialet analysert. Det var en omfattende prosess som er beskrevet tidligere i kapittel 5.5 og 5.6. På slutten av analyseprosessen fikk jeg hjelp av to medstudenter for å se dataene med «nye øyne». Det var viktig for meg å få frem kategorier som representerer informantenes erfaringer og samtidig ga meningsfulle resultater (Postholm, 2010, s. 170). Mitt utgangspunkt var ikke nøytralt, derfor åpnes det for at noen kategorier har passet for meg. Mest sannsynlig så jeg etter noe spesielt på grunn av min førforståelse og problemstilling.

Postholm påpeker i sin bok at for å oppnå høy validitet; «...er man avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen» (Postholm, 2010, s. 170). I kapittel 6 er alle fasene i prosessen beskrevet fordi jeg har ønsket å gjøre forskningen mest mulig transparent. I de ulike fasene er flere datainnsamlingsmetoder benyttet. Selv opplevdes mange perspektiver da jeg så logger, observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelse i nær sammenheng med hverandre. Til sammen økte denne kombinasjonen forståelsen og var fruktbar for den videre analysen. Deler av datainnsamlingen er inspirert av forskningsrapporter på feltet. Tilliten

styrkes når forskeren bygger sin datainnsamling på tidligere forskning (Grønmo, 2004, s. 240). Samtidig har jeg lagt opp til at funn skal belyses fra flere kilder for å øke dataenes validitet. Dette øker troverdigheten fordi; «... kvalitative data vil som regel ha høyere kvalitet jo flere innfallsvinkler som brukes til å belyse de samme fenomenene» (Grønmo, 2004, s. 240).

Har mitt forskningsprosjekt noen samfunnsmessig verdi, var et av spørsmålene jeg stilte meg. Svaret er ikke entydig, da det er flere usikkerhetsmomenter. Det ses flere interessante sider av å drive med aksjonsinspirert forskning i eget klasserom. Medvirkning i klasserommet har en demokratisk verdi i form av styrking av den personlige og sosiale læringen (jfr.opplæringsloven). Bevisstheten hos lærlingene og elevene har økt i forhold til hvilket yrke de er på vei inn i. På sikt håper jeg dette fører til meningsfull kompetanse og erfaring som gjør at de vil bli i yrket. Samtidig har jeg vært med på å videreutvikle egen praksis som vil komme elever, kollegiet og lærlinger til gode. Dette stemmer godt overens med den etiske veilederen der det står at som ansatt i fylkeskommunen, skal man være nyskapende, nysgjerrig og i stadig bevegelse og utvikling (Akershus fylkeskommune, u.å).

5.8 Etiske betraktninger

I møte med andre mennesker vil det alltid oppstå etiske utfordringer. Det har vært viktig for meg å være bevisst på egen rolle ettersom jeg har forsket i egen praksis. Samtidig har jeg hatt rollen som lærer. Lærerrollen innebærer et tillitsforhold og det gjør forskerrollen også. Muntlig samtykke fra skolens ledelse ble innhentet før dette prosjektet startet. Deretter ble NSD søkt om godkjenning av dette forskningsprosjektet (vedlegg nr.8)

Alle informanter skal behandles med respekt og verdighet. Prinsippet om frivillig informert samtykke må bli ivaretatt. Det innebærer informasjon om prosjektet, konsekvenser og at det er frivillig å delta (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104) Informantene har fått denne informasjonen både skriftlig og muntlig, derfor er dette prinsippet ivaretatt (vedlegg nr.9).

Gjennom prosjektet har jeg fått tilgang på mye fortrolig data. Forskerens profesjonalitet er viktig i forhold til muntlige utsagn, slik at det sagte ikke blir mistolket eller setter informanten i feil lys. En forsker skal beskytte kildene, men samtidig skal man belyse dataene ut fra nye perspektiver (De forskningsetiske komiteene, u.å). Tolkningen har foregått på et selvstendig grunnlag og jeg har vurdert de empiriske dataene opp mot tidligere forskning,

styringsdokumenter og relevant teori. Personvernet til den enkelte har jeg hatt i fokus, derfor er data og informanter anonymisert og behandlet forsvarlig i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Å utvise varsomhet og respekt for informantene, er en regel som har blitt fulgt. Derfor har jeg tatt hensyn til at noen utsagn har blitt fortalt meg i fortrolighet og av den grunn utelatt å bruke de. Når tvilen har meldt seg, har jeg spurt de involverte om det fortsatt er greit at sitatet brukes. Derfor er det forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet blitt ivaretatt (De forskningsetiske komiteene, u.å).

I all teori om aksjonsforskning vektlegges demokratisering og myndiggjøring av deltakerne. Hiim (2010) påpeker et kvalitetskriterie på deltagelse, vil være at informantene opplever å få energi av å delta. Samtidig skal de føle seg myndiggjort ved å delta i aksjonsforskningsprosjektet. Lærlingene har vært involvert i store deler av prosjektet. De har selv fått velge om de vil delta eller ei. Det står i vg3 læreplanen at et av hovedområdene til en helsefagarbeider er å kommunisere med mennesker slik at utvikling fremmes, både helsemessig og sosialt. (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Derfor kan det forsvares å bruke noe av tiden deres til dette prosjektet. Vi prøvde ut ulike tiltak og så på konsekvensene av dem. Dette var en demokratisk prosess der alle bidro med innspill og fikk være med å endre opplegget der det var naturlig. Det demokratiske prinsippet er viktig innenfor aksjonsforskningen (Hiim, 2010, s. 81). Oppgavene som lærlingene fikk i dette prosjektet, ønsket jeg også skulle gi læringsmuligheter, ettersom hensikten aldri var å frarøve de viktig undervisningstid.

Et annet viktig forskningsprinsipp er respekt for personens integritet (De forskningsetiske komiteene, u.å). Derfor er det avgjørende, sier Kvale (2017), at ikke intervjuet preges av makt eller manipulasjon. En forsker er i et asymmetrisk maktforhold, man tolker og fortolker (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52). Forskeren gir av seg selv i et intervju og har noen forhåndsønsker om at intervjuet skal gå i en bestemt retning. Derfor er det viktig å være sensitiv i forhold til hvor pågående man er. Dette har jeg hatt fokus på, men også opplevd som utfordrende fordi jeg har vært ivrig på å få gode og relevante data. Tidligere opplevelser og erfaringer kan prege hva jeg oppfatter som viktig data og påvirke mine tolkninger. I ettertid er noen svar opplevd uklare. Selv har jeg tenkt at dette er fordi spørsmålene har vært formulert for dårlig. I følge Kvale & Brinkmann (2017, s.59) kan svarene bli motsetningsfulle fordi refleksjonsprosesser settes i gang hos informanten og dermed kan svarene preges av det.

I min rolle som forsker ligger også ansvaret å reflektere over hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Avveininger er gjort med tanke på hvilke spørsmål som har blitt stilt og hele tiden har ønsket om å ivareta deltakernes perspektiv vært i fokus. Forskningen skal ikke medføre negative konsekvenser eller skade, og nytteperspektivet bør vektlegges (Kvale & Brinkmann, 2017). Derfor har det vært betryggende når deltakerne spontant har uttrykt at det har vært lærerikt å snakke om sin hverdag og å snakke med yngre elever. Lærlingene er unge mennesker i utvikling, barn og unge regnes for en «sårbar» gruppe å forske på (Nilssen, 2014, s. 150). Jeg har kjent på en uro med å forske sammen med egne lærlinger. Å forstå rekkevidden og konsekvensene av deltakelse i dette prosjektet har vi hatt en løpende dialog om. Derfor var det tillitsvekkende da en av lærlingene sa høyt i klasserommet; «*det er greit å være med på dette, men du får ikke bruke loggen min*». Denne ærlige refleksjonen fra lærlingen har gjort det enklere å samarbeide og gitt meg en trygghetsfølelse på at de tør å si ifra. Samtidig har det minnet meg på å ivareta de forskningsetiske prinsippene.

Både Kvale & Brinkmann og Nilsen påpeker hvordan forskeren kan bli påvirket av sitt forskningsfokus. «Intervjuere kan, på grunn av nære interpersonlige samspill med intervjupersonene, være spesielt tilbøyelig til å la seg påvirke av dem» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Påvirkningen kan foregå begge veier. Nilsen (2014, s.31) sier noe om at forskeren kan påvirke selve situasjonen og informantene. Dette har sammenheng med hva slags relasjon informanter og forsker har. I kvitteringen fra NSD påpekes det at jeg må være bevisst min dobbeltrolle (vedlegg nr.8). På bakgrunn av dette ser jeg at å forske i egen praksis har sine utfordringer, derfor er det viktig å være klar over egen rolle og integritet.

Førforståelse er annet punkt som er vesentlig når man forsker i egen praksis. I kapittel 1.3 gis et ærlig innblikk i min førforståelse. Her vises hvilke «briller» og hvilke verdier jeg tror på. Likevel må jeg være klar over at noe førforståelse er taus og ubevisst og at den kan påvirke analyse og tolkning (Nilssen, 2014, s. 70). Manglende distanse til feltet kan farge min forutinntatthet. Hermeneutikkens forskningstilnærming påpeker at den som prøver å forstå saken, står i forbindelse med den og oppnår en tilknytning (Gadamer, 2010, s. 333).

Å forske i egen praksis kan også ses på med en positiv innfallsvinkel. Nærhet til feltet er sentralt i aksjonsforskningen. Ut fra egen erfaring fant jeg en relevant problemstilling og forskningsarbeidet bidrar til kunnskapsutvikling der det er behov (Hiim, 2010, s. 41). Nærheten er viktig for å kunne gjøre endringer. Et viktig prinsipp innenfor aksjonsforskningen er at

forskningsprosjektet skal oppleves meningsfullt og nyttig. Det må derfor være relevant for deltakernes interesser og for samfunnets behov (Hiim, 2010, ss. 299-300). Man må tett på fenomenene for å få dekkende beskrivelser innenfor den kvalitative forskningen. Derfor må forskeren inneha etisk forskningsadferd (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 111). Jeg vurderer min forskningsetiske adferd som godt ivaretatt på bakgrunn av at jeg har hatt stort fokus på de etiske dilemmaene og fulgt de forskningsetiske prinsippene.

5.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan jeg har jobbet med forskningsdesignet for å finne svar på problemstillingen min. Mitt valg av kvalitativ forskningsmetode har jeg gitt en begrunnelse for. Jeg valgte å la meg inspirere av aksjonsforskning i prosjektet mitt fordi jeg ønsket å skape en endring i egen praksis. Mine valg av datainnsamling er redegjort for og begrunnet. Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming har målet vært å gå i dybden av andres erfaringer og meninger og på den måten generere ny kunnskap. Videre er det redegjort for hvordan data er analysert. Relabilitet og validitet er diskutert i forhold til datainnsamling og analyse. Jeg har også drøftet etiske perspektiver sett i sammenheng med forskning på egne lærlinger. Forskningen er gjennomført i egen praksis og derfor er det etiske perspektivet vektlagt i forhold til min forskerrolle og bevissthet. I det neste kapitlet vil jeg presentere gjennomføringen av prosjektet.

6.0 GJENNOMFØRINGSDEL

Utgangspunkt for denne masteroppgaven var å legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Dette kapittelet er delt inn i fem faser og forskningen er inspirert av aksjonsforskning. Den første fasen består av bakgrunnsinformasjon fra lærlinger og vg3 påbygg elevene basert på 11 intervjuer. Fase 2 har blitt den største og mest omfattende fasen med 4 aksjoner. Her har lærlingene og jeg besøkt en vg2 klasse. Dataene i dette kapittelet baserer seg på logger, observasjoner og 10 intervjuer. Det er samlet inn mye data fra denne perioden og derfor har denne fasen beslaglagt flest sider. Mine planer endret seg litt underveis. Fase 3, 4 og 5 kom som naturlige følger av dataene jeg fikk fra fase 1 og fase 2, men er mindre omfattende både i planlegging, gjennomføring, resultat og drøfting.

Alle fasene er delt opp i planlegging, gjennomføring og resultater & drøfting. Resultat og drøftingsdelen er delt opp i analysekategoriene, samarbeid/praksisfelleskap, relevans og læring/mestring, som er skrevet om i kapittel 5.6. Til slutt i hver fase kommer det en oppsummering som også sier noe om veien videre.

6.1 FASE 1 – Kartleggende intervjuer

For å kunne være med på å øke antall søkere var det viktig for meg å innhente informasjon fra de som allerede har valgt læretid. Samtidig var det naturlig for meg å kartlegge hvorfor noen ikke velger å gå videre som lærlinger. For å finne tiltak og stake ut veien videre var det interessant å få inn stemmene fra både lærlingene og vg3 påbygg elevene. I denne delen gjennomførte jeg 11 intervjuer.

6.1.1 Planlegging

I datautvalget mitt ønsket jeg informanter med ulike synspunkter. Utvalget ble nokså tilfeldig fordi meninger ikke ble kartlagt på forhånd. I lærlingklassen ble det praktiske hensynet avgjørende. Allikevel var fokus å intervjuer både kjente lærlinger og lærlinger som var «nye» for meg i håp om å få frem ulike meninger og synspunkter. De lærlingene som ble intervjuet hadde bakgrunn fra tre ulike videregående skoler.

Intervjuutvalget av elever som hadde valgt påbygg var mer begrenset. Tekstmeldinger og mail ble sendt til tidligere helsefagelever fra egen skole. Det var relativt få som svarte, men etter vennlig påminnelse ble det noen som responderte positivt og det var de jeg kjente fra forrige

år. Ønsket mitt var også å intervju de som var ukjente fra tidligere for å få et bredest mulig utvalg, men det lot seg dessverre ikke gjøre.

6.1.2 Gjennomføring

Intervjuene foregikk på enerom til avtalt tid. Der ønsket jeg å skape en atmosfære som ved en uformell samtale. De fikk kort informasjon både da de ble spurt om deltakelse og når intervjuet startet.

De første spørsmålene omhandlet når de bestemte seg for å begynne på helse og oppvekst og hva som påvirket dem. Dette var en naturlig start på en samtale blant annet for å gjøre den ufarlig. Det var et trygt tema og noe som de fleste kunne snakke naturlig om. Så gikk samtalen over til erfaringer med YFF (yrkesfaglig fordypning). YFF ønsket jeg å kartlegge for å se på hvordan praksis påvirker videre valg, men også for at informantene fortsatt skulle kunne snakke om et kjent tema som de hadde relativt friskt i minne. Deretter var ønsket å få frem lærlingene og vg3 elevenes tanker om hva som kan gjøres for å øke interessen for læretiden. Her håpet jeg å få tips og ideer som kunne gi innspill til videre arbeid.

6.1.3 Resultat og drøfting

Samarbeid/praksisfelleskap

Det store flertallet begynte med at det var de selv som hadde tatt utdanningsvalget, men etter hvert i samtalen kom det frem at også en nær relasjon var en viktig faktor. *«Sikkert moren min som har påvirka meg, vi er likere enn jeg vil innrømme. Hun har jobbet med helsearbeid i alle år. Jeg har ingen venner som har tatt helse og oppvekst. Har ikke fått noen veiledning heller ettersom jeg hadde mye fravær på ungdomsskolen.»* Mange hadde en mor/tante/bestemor som var hjelpepleier, sykepleier eller hadde jobbet i helsevesenet og snakket varmt om yrket. Denne nære relasjonen som påvirker snakkes også Nyen og Tønder (2014) om. Foreldre er en av de viktigste rådgiverne etterfulgt av informasjon som ungdommen finner på internett (Senter for IKT i utdanningen, 2015).

Selv tror jeg det ligger mye trygghet i å velge en yrkesretning som er kjent. Foreldrenes jobb er kanskje det eneste yrket de unge har et forhold til og dermed er det både forutsigbart og enkelt å forholde seg til. Dessuten viser det seg at noen unge ikke ønsker å ta valg, de skulle ønske at noen tok valgene for dem (Naturfagsenteret, 2010). I boka «De frafalne» settes det spørsmålsteget ved et utdanningssystem som forutsetter at elevene skal vite hva de vil i ung

alder, det passer ikke for alle (Reegård & Rogstad, 2016). En av elevene som hadde valgt påbygg sa følgende:

«Moren min sa at jeg skulle ta påbygg, jeg ble litt pressa. Det var egentlig ikke noe alternativ. Min mor syntes at to år som lærling var for mye, det var liksom bortkastet. Jeg ble usikker når lærlingpatruljen kom, det virka ganske morsomt. Dessuten ble jeg usikker når de fleste i klassen valgte læretid, da lurte jeg på om jeg skulle følge flokken slik at jeg ikke ble alene på påbygg. Jeg fikk jo ingen informasjon om påbygg, kun fra de andre som skremte meg og sa at det var skikkelig vanskelig. Det var mer info om læretid, der fikk jeg høre alle fordelene, da ble det litt vanskelig.» Her var det også en nær relasjon som hadde sterk påvirkning, men hun gir samtidig uttrykk for at det er et vanskelig valg og at det var mye usikkerhet forbundet med dette valget. Det er mye de unge skal leve opp til, venners valg og forventninger fra familien. Denne uttalelsen kan tyde på at vi som skole må spille på lag med foresatte og at de bør tilbys samme informasjon som ungdommene får. Stensrud nevner at informasjon gir økt engasjement hos foresatte som igjen er viktig for et yrkesvalg (Stensrud, 2013). Etter dette elevsitatet er det også interessant å trekke paralleller til Dahl m.fl. sin rapport, der det påpekes at valget blir enklere hvis utdanningsvalg blir diskutert hjemme og man får støtte fra foreldre. Det viser seg at flere får støtte hjemme når de velger studieforberedende program. Det er en stor ressurs i få hjelp til å stake ut veien videre for ungdommen, derfor kalles denne støtten å inneha en «sosial- og kulturell kapital» (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012, s. 90).

En stor andel av lærlingene påpekte at faglærer hadde snakket om læretiden og dermed fått dem interessert. *«Også pratet lærer mye om å bli lærling, viktig at lærer er positiv til det.»* En lærer kan være en nær relasjon som er avgjørende når viktige valg skal tas, ettersom en del ungdommer mener at foreldrene er «udatert» på utdanningsfronten (Senter for IKT i utdanningen, 2015). Ikke alle hadde en lærer som fremsnakket helsefagarbeideryrket. En annen lærling sa: *«I min klasse var vi bare tre eller fire som søkte læretid, lærer hadde ikke så mye fokus på å bli lærling. Hun sa at vi fikk velge selv.»* En lærer er en rollemodell og et faglig forbilde. En stor andel av helsefaglærerne er utdannet sykepleiere. Skålholt stiller spørsmål til lærernes fagbakgrunn, om den har noe å si for hvilken utdanningsvei eleven velger videre (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013). Kanskje det var en lærer her som var utdannet sykepleier og hadde problemer med å råde elevene til å bli helsefagarbeidere? Jeg kan selv kjenne på denne tvilen av og til, fordi jeg ser flere jobbmuligheter for en sykepleier enn for en helsefagarbeider. Derfor kan det være enklere og ikke gi noen råd slik at man unngår å gå på akkord med seg selv og egen yrkesidentitet.

Flere av respondentene snakket om at YFF (praksis) påvirket valget deres. Noen hadde hatt både gode og mindre gode opplevelser i praksis, men det som slo meg var at de gode opplevelsene hadde gjort noe med dem. Informantene trakk frem positive opplevelser som hadde gjort dem sikre på at helsevesenet var den riktige retningen for dem, uansett om de skulle bli helsefagarbeidere eller sykepleiere.

«Men når jeg hadde praksis da fikk jeg mye erfaring og skikkelig lyst til å velge læretid. Det er litt stygt å si, men jeg ble mer interessert jo mer spennende og rare ting jeg fikk være med på. Jeg hadde en bra veileder som dro meg med på mye spennende, det fungerte veldig bra.» En annen sa: *«Det som gjorde meg veldig sikker, var en veileder som viste meg mye mer enn de andre. Hun hjalp meg, hun så meg og hun hørte også på meg. Det er det ikke alle som gjør. Da bestemte jeg meg for å fortsette den veien.»* Disse to utsagnene tolker jeg dithen at en interessert og engasjert veileder kan være avgjørende for et videre valg. Begge respondentene synes jeg sier noe om praksisfelleskapet. Alle tre dimensjonene som skal være tilstede i Wenger sitt praksisfelleskap, vil bli fortløpende drøftet her. Det gjensidige engasjementet var tydelig til stede fordi menneskene var engasjert i handlingene. De fikk også til en sosial relasjon og dermed et naturlig samspill. Dette her «krever arbeide» skriver Wenger (Wenger, 2004, s. 92). Her ser jeg for meg en veileder som var oppriktig interessert i både eleven og pasienten, og som klarte å vekke denne nysgjerrigheten og interessen. Samtidig tenker jeg at det gjensidige engasjementet også handler noe om kjemi. Min erfaring som både lærer og sykepleier er at noen mennesker får man lettere en relasjon til fordi vi passer sammen og «snakker samme språk». Samtidig sier Wenger at et felleskap «ikke medfører homogenitet» (Wenger, 2004, s. 92). Det at mennesker er forskjellig og har ulike roller gjør at de utfyller hverandre og utveksler informasjon og meninger «...der skaper et praksisfelleskap af dette blandede selskap» (Wenger, 2004, s. 93). Videre påpeker Wenger at det gjensidige engasjementet henger sammen med begge eller alles kompetanse i forhold til det vi gjør og det vi vet, samtidig må vi ha evne til å knytte meningsfulle forbindelser til handlingen og det andre bidrar med (Wenger, 2004, s. 93). Akkurat dette synes jeg eleven påpekte da hun sa; *«jeg ble dratt med på mye spennende og rare ting»*.

Den andre dimensjonen i praksisfelleskapet, felles virksomhet, tolker jeg er tilstede hos elevene som har fått lyst til å velge læretid. Her har Wenger (2004, s.99) et begrep som heter «gjensidig ansvarlighet» som er sentralt. Når elevene er i praksis må veileder forholde seg til elevenes kompetansemål og eleven må forholde seg til de aktuelle lærings situasjonene. Her blir det mange ulike ansvarsaspekter som må integreres. Denne form for gjensidig ansvarlighet er viktig for å

øke interessen hos eleven. Elever som får og må ta ansvar innenfor trygge rammer, vil oppleve mestring og utvikling. På den måten kan også interesse for faget og yrket utvikles og dermed kan eleven bli sikrere i sitt yrkesvalg. Men samtidig er det viktig å huske at elever i praksis er unge og ikke bestandig modne nok til å ta ansvar. Min tolkning av Wenger er at elever kan oppleve felles virksomhet selv om de ikke tar mye ansvar. Gjensidig engasjement og relasjon er et steg på veien for å nå felles virksomhet og praksisfelleskap.

Den tredje dimensjonen heter, «fælles repertoire» (Wenger, 2004, s. 100). Man lærer av hverandre gjennom samhandling. Gjennom å gjøre prosedyrer sammen og å følge de samme rutinene, skapes det felles historier som elever reflekterer over og lærer av. Disse historiene blir felles referansepunkter og en ressurs hevder Wenger (2004, s.101). Eleven som «ble dratt med på mye rart og spennende» opplevde nok et gjensidig engasjement gjennom sine opplevelser og dermed historier. Disse historiene ser jeg at elevene har med seg inn på skolen og ofte finner de felleskap i fortellingene fordi de kan kjenne igjen innholdet, selv om de ikke har opplevde akkurat det samme. Jeg vil påstå at felles referanse skaper tilhørighet og styrker tilknytningen til yrket.

Flere av respondentene vektla å mestre praksisen. «*Det å komme ut og jobbe og kjenne på å mestre var nok noe av det som bidro til at jeg valgte læretid. Jeg trivdes ikke så godt på YFF på vg1, men på vg2 var jeg mange forskjellige steder og fikk skikkelig motivasjon og kjente på den mestringsfølelsen. Da ble jeg ordentlig gira på læretiden*». En annen sa: «*Det er motiverende å få tillit i praksis, da blir man plutselig en del av en arbeidsplass. Jeg var veldig klar for voksenlivet, det var perfekt for meg med praksis.*» Disse to utsagnene tyder på at elever som får ansvar innenfor trygge rammer har opplevd mestring og utvikling. På den måten kan interessen for faget og yrket utvikles og dermed kan de bli sikrere i sitt yrkesvalg. I rapporten «Å bli helsefagarbeider» (2013) pekes det på mange positive erfaringer med praksis. Fordelen med YFF er å få et bredere erfaringsgrunnlag og derfor blir det enklere å velge læretid. Læretiden gir yrkeskompetanse og samtidig holder den muligheten åpen for å gå videre til påbygg (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013).

Flere påpekte at praksis bekreftet eller gjorde dem sikre på sitt valg uansett hvilken retning de valgte. «*Nei praksis påvirka ikke, men den har gitt meg en bekreftelse på at jeg har tatt riktig valg. Planen er satt for lenge siden.*» En annen kunne understreke det samme. «*Helsekunnskap er jo uansett verdifullt å ta med seg videre, jeg har fått et innblikk. Jeg var litt usikker. Det har*

ikke vært bomtur, men det blir statsvitenskap eller international politikk på meg.» Den type argumentasjon finnes også i Skålholt sin rapport. Praksis er med på å klargjøre bildet av fremtiden og det anses som like normalt å velge påbygg som læretid (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013).

Relevans

Et av spørsmålene i intervjuene var hva skolen kunne gjøre for å få elevene til å velge læretid. Et stort flertall av respondentene gjentok ordet informasjon, informasjon og atter informasjon. *«Skolen må informere mer, kontaktlærer må vite mer. For vi har spørsmål hele tiden, vi må få vite mer om det.»* En annen elev sa: *«Rådgiver må komme og informere, på den andre skolen jeg gikk kom de og informerte.»* En tredje elev sa: *«Vi må få mer generell informasjon og den må være mer positiv.»* I rapporten «Å velge et yrke» (2015) ble behovet for informasjon etterlyst. Det kom frem at elever ønsket mer informasjon om utdanningsprogram og om de ulike yrkene (Tønder, Aspøy, & Reegård, 2015). Å inneha god informasjonskompetanse er omfattende. Det innebærer blant annet å erkjenne et informasjonsbehov, finne frem til informasjon og å kunne vurdere informasjonen. Det å forholde seg til informasjon ser jeg på som en del av læringen. For å møte fremtiden må det legges til rette for en helhetlig kompetanse. Innholdet i grunnskolen og videregående skal fornyes. Det blir vektlagt at man skal få gode vilkår for å utvikle bedre kunnskap, med tanke på videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016a). I disse vilkårene ser jeg for meg at informasjon må vektlegges. Frafallet er høyt på yrkesfaglig studieretning. Gjennomføring av videregående opplæring er vesentlig for å få en tilknytning til arbeidslivet. I ytterste konsekvens kan jeg tenke meg at mangelfull informasjon er en medvirkende faktor til frafall.

Uten at jeg nevnte det i intervjuet ble foreldre også trukket frem av flere respondenter. *«Informere på foreldremøte. Fortelle de at yrkesfag er viktig og veldig bra og hvilke muligheter som finnes, de vet det ikke liksom».* En annen snakket også om foreldrene og sa noe om holdninger i tillegg: *«Dere må spre mere informasjon. Holdningene hos foreldregenerasjonen må dere gjøre noe med. Folk aner ikke hva yrkesfag er. Vet ikke hvor mange ganger jeg har fortalt hva yrkesskolen er.»* Et positivt samarbeid med foreldre vektlegges allerede fra oppstart på grunnskolen. Naturlig nok blir foreldre mer perifere i skolehverdagen ettersom elevene blir eldre og mer selvstendige. Allikevel er det foreldrene som betyr mest for barn og unges utvikling, derfor trengs det å fortsette samarbeidet med foreldrene selv om eleven har blitt eldre. Barn og unges motivasjon påvirkes av forventninger hos dem selv og rundt dem (Kunnskapsdepartementet, 2011). Derfor er det viktig at foreldrene sitter med oppdatert

informasjon om yrkesfag. Samspillet mellom individet og omgivelsene er vesentlig for læringen (Illeris, 2012, s. 42). I omgivelsene ser jeg for meg at foreldrene er en viktig brikke som med sine holdninger og forståelse, kan være støttende i ungdommens valg eller de kan være det motsatte. For å hjelpe foreldrene til å ta den støttende funksjonen sier jeg meg enig i at vi må jobbe mer med informasjonsarbeid hos foreldrene.

Drivkreftene for å være tilgjengelig for informasjon kan være avhengig av mange faktorer. Et par stykker syntes de hadde fått nok informasjon. *«Jeg fikk god informasjon, Jeg var jo veldig interessert så det var jo kanskje enklere å gi informasjon til meg fordi jeg visste mye på forhånd».* *«Jeg sugde til meg all informasjon om lærling, dessuten spør jeg mye.»* Å treffe med informasjonen på rett sted til rett tid og med riktig innhold kan være utfordrende. Disse elevene påpeker noe vesentlig, nemlig at de var mottakelig for informasjon fordi de var veldig interessert.

Læring/Mestring

Ett av spørsmålene til lærlingene var: «Har du noen tanker om hva du som lærling kan gjøre for å få flere helsefagelever til å inngå lærekontrakt?» Lærlingene var veldig bevisst på hva de kunne gjøre for elevene og hvordan de skulle opptre: *«Jeg tar meg av vg2 elevene. Lærer de bruk av heiser og viser de stell. Jeg skal snakke mer med dem om hva som er goder med å velge læretid. Man kan komme tilbake til påbygg hvis man har litt mer motivasjon.»* En annen lærling sa: *«Det er viktig hvordan jeg ordlegger meg, at jeg ordlegger meg positivt at jeg ikke snakker med elevene når jeg er sliten. Jeg snakker med elevene som er i praksis, vi må spre mere informasjon. Vi er et ansikt utad, en representant for lærlinger og fremtiden. Jeg legger alltid vekt på at man ikke har dårlig tid. Man kan jobbe litt før man eventuelt går videre.»* Modenheten og selvinsikten hos lærlingene overrasket meg. Her konkluderer jeg med at det hadde skjedd mye læring. De var oppriktig motiverte og hadde klare tanker om hvordan de skulle opptre og hva de skulle informere om. Den individuelle bearbeidelsen hadde funnet sted. Dette er i tråd med Illeris (2012) sin forklaring av læring. De ga uttrykk for at de hadde en drivkraft basert på blant annet motivasjon, samtidig var lærlingene trygge og opplevde mestring. På den annen side var de åpne for å diskutere påbygg med elevene i praksis og det kan tyde på at de samtidig hadde en refleksjonsprosess på gang.

Uttalelsen som gjorde meg sikker på at det var riktig å bruke lærlingene til å snakke med vg 2 elevene var: *«Vi kan snakke med vg2 elevene og informere de, for vi vet hva slags informasjon de trenger».* Dette sitatet bekreftet at mine planer kunne gjennomføres og at jeg mest sannsynlig

ville møte interesse og støtte fra lærlingene. Med dette som utgangspunkt var det naturlig å involvere lærlinger, vg2 klassen og en kollega til et samarbeid.

6.1.4 Oppsummering

Hovedfunnene i denne fasen var at nære relasjoner betyr mye for videre skole- og yrkesvalg. Lærer er en rollemodell og kan være en nær relasjon. Praksis er også viktig for videre yrkesvalg. En veileder i praksis som bryr seg og gir støtte er avgjørende. Informasjonsbehovet er stort, informasjon må gjentas og foreldre må også få informasjon.

De fleste intervjuene varte i ca. 20 minutter og det var det de hadde fått informasjon om på forhånd. I ettertid har jeg lurt på om intervjuene kanskje hadde vart lenger og gitt meg mer informasjon dersom tidsperspektivet ikke var nevnt. Allikevel synes jeg det var riktig å informere om tidsbruken ettersom det er viktig å vise respekt for andres planlegging av sin dag.

Det var ikke vanskelig å vise interesse for hva den andre sa, men jeg ser i ettertid at jeg burde fulgt opp med flere oppfølgingsspørsmål. Intervjuguidene mine inneholdt forslag til spørsmål. Spørsmålene var formulert i et dagligspråk og inneholdt stikkord i parentes som skulle være til hjelp for meg (vedlegg nr.3 og 4). Det er viktig å få frem spontane og rikholdige beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 164). I forkant av intervjuene planla jeg å komme med oppfølgingsspørsmål når informanten sa noe interessant. Det varierte fra person til person hva slags spørsmål jeg hadde. Det var avhengig av hvilken retning samtalen bar og hva samtalen åpnet opp for. Men hos de fleste fulgte jeg opp med «kan du forklare det», «kan du utdype det» eller «hvorfor». I tenkepausene som oppsto var det fristende å fylle på med et nytt spørsmål, men jeg ble flinkere etter hvert til å lytte til stillheten og noen ganger oppsto det gode refleksjoner og undringer i disse pausene. Dette hadde sannsynlig ikke oppstått hvis jeg hadde fyrt på med neste spørsmål.

Etter denne fasen undrer det meg hva veilederne i praksis ville sagt. Derfor kunne det vært aktuelt å intervju noen veiledere for å få flere stemmer inn. Et interessant spørsmål kunne vært om de snakker med ungdommene om yrkesvalg, og hva de synes er viktig å videreformidle med hensyn til yrkets fordeler og ulemper. Dette tror jeg ville gitt en større bredde i drøftingsgrunnlaget mitt.

6.2 FASE 2 - Lærlinger inn i vg2 klassen

Ettersom ansvaret for lærlingene inne på skolen var mitt, ønsket jeg å koble lærlingene med en vg2 klasse fordi det var naturlig å få i gang et samarbeid. Samtidig mintes jeg lærlingenes uttalelser om at de kunne informere vg2 elevene. Samarbeidet mellom lærlinger og vg2 elever så jeg for meg at kunne ha flere perspektiver. Hovedmålet mitt var økt rekruttering. Samtidig tenkte jeg at det kunne være nyttig å få informasjon av noen som faktisk var lærlinger. Lærlingenes opplevelser var naturlig at ble formidlet av dem selv, ettersom det er kun de som kan føle hvordan det er. Disse ferske erfaringene kombinert med noen som snakker samme «språk» som vg2 elevene og er på samme nivå, er ofte en god kombinasjon (Reegård & Rogstad, 2016). En annen faktor var at både elever og lærlinger kunne oppleve det nyttig å knytte kontakter med hverandre, fordi de kanskje ville treffes igjen i praksis eller senere som kollegaer.

6.2.1 Aksjon 1 - Planlegging

Første runde i denne aksjonen ble planlagt av meg. Lærlingene ble spurt om de kunne tenke seg å besøke en vg2 klasse og fortelle **hvorfor de hadde valgt å være lærlinger**. Samtidig ble de informert om at de var ønsket som mine medforskere og at jeg planla å skrive en oppgave basert på logg, intervjuer og observasjoner. De fikk felles informasjon og måtte deretter signere på at intervju, logger og observasjoner kunne brukes i denne masteroppgaven. Umiddelbart var det en som sa, «*da må vi være positive slik at flest mulig blir lærlinger*». Dette ga en fin anledning til å forklare at det viktigste var deres ærlighet. Ingen skulle styre hva de sa, men mitt ønske var at alle bidro og at alle sa sin mening. Ettersom demokrati er et viktig poeng i aksjonsforskning var det godt at dette tema ble problematisert (Hiim, 2010, s. 81). Allerede da kjente jeg at samarbeidet var et risikoprojekt. Hva gjør jeg hvis de videreformidler mye negativitet? Noen av lærlingene hadde jeg kun truffet få ganger tidligere og derfor ingen kontroll på hva de ønsket å videreformidle. Resten av lærlingene var kjente fra forrige år. De var en positiv og arbeidsvillig gjeng, men jeg hadde ikke samarbeidet med dem i en slik sammenheng tidligere. I vg2 klassen var min kollega som kjente mange av lærlingene fra tidligere og hun var samtidig interessert i å få lærlingene på besøk. Denne trygghetsfaktoren var en viktig brikke for både meg og lærlingene.

6.2.2.Gjennomføring

Det var 16 lærlinger tilstede under første aksjon. I vg2 klassen vi skulle besøke, var det 15 elever på plass. Vi valgte å stille oss foran i klassen. Først fortalte jeg hvordan opplegget hadde kommet i gang. Deretter fortalte lærlingene hvorfor de hadde valgt læretid. Alle sa en ting hver. Deretter ble ordet gitt til de som likte å snakke høyt i store forsamlinger. De overlappet hverandre og det utviklet seg etter hvert til en informativ samtale mellom 4-5 av lærlingene. Noen fortalte litt personlige historier og en av lærlingene sa; «*skulle ønske at jeg hadde fått sånn informasjon når jeg gikk på vg2, det var akkurat det jeg hadde trengt.*» Selv noterte jeg meg at de var svært positive. De viderefremidlet at det var greit å jobbe helger og at det ikke var slitsomt å være lærling. De sa også at det var enklere å være lærling enn å være elev. Elevene i vg2 klassen hadde noen spørsmål og etter ca. 15 minutter var vi ferdige.

6.2.3 Resultat og drøfting

Vi gikk rett tilbake i klasserommet og snakket om hvordan dette hadde vært. Noen opplevde det ubehagelig å stå foran i klasserommet. De uttrykte at det var «kleint» å stå der og de følte seg lite forberedt. Det de opplevde som trygt var at de kjente klassens lærer. Et par stykker syntes det hadde vært veldig gøy og sa at de følte seg voksne da de skulle fortelle om jobben sin. Deretter skrev de logg.

Læring/Mestring

«Man blir mere reflektert liksom, man klarer å sette ord på det. Jeg føler meg veldig voksen. Det er en selvtillitsboost å stå der og fortelle at jeg jobber og er lærling. Wow liksom, jeg jobber og tjener penger, samler pensjonspoeng, får ansiennitet og noe på min CV og er bare 18 år. Jeg blir litt rett i ryggen og blir skikkelig stolt.» Denne lærlingen ga et godt innblikk i det individuelle perspektivet som mestring har. Denne følelsen av egenverd klarte hun å få tydelig frem, og gjennom hennes deltakelse i arbeidsfellesskapet påpeker hun trivsel og at dette ga henne god livskvalitet. Dette stemmer godt overens med hva Stortingsmelding 28 sier om livsmestring nemlig at: «Livskvalitet og trivsel gjennom deltakelse i et faglig og sosialt fellesskap gir tilhørighet og reduserer risikoen for psykiske og sosiale problemer». (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 39). Viktig å ha denne yrkesstoltheten når yrket skal promoteres. Denne stoltheten syntes tydelig gjennom hennes formidling og kanskje den hadde en smittefunksjon til elevene. Noen tilsvarende uttalelser kom frem i loggen til lærlingene: «*Det var fint å bli kjent med vg2 elevene i tilfelle jeg treffer de i praksis.*». En annen sa: «*Det er ganske lærerikt dette her, jeg lærer mye om meg selv jeg når jeg snakker om å være lærling.*».

Å utdanne nyttige samfunnsborgere er noe av det allmenndannende ved opplæringen. Disse lærlinguttalelsene påpekte at de har fått en viktig «grunnmur» på plass. De ga uttrykk for at de tror på seg selv og at de samtidig ser behovet for relasjonen til andre mennesker. Denne holdningen til sine medmennesker er en ferdighet de trenger i jobben sin og ellers i samfunnet, og det tror jeg vil komme fellesskapet til gode.

«Wow liksom, jeg jobber og tjener penger». Utsagnet til eleven vitner om en gryende yrkesidentitet. Hun uttrykte glede og stolthet over å fortelle om hverdagen sin. Hun klarte selv å se nytteverdien av å videreformidle dette. Her ser jeg en klar parallell til Wenger sin definisjon: «Identitet tjener som en akse mellom det sosiale og det individuelle» (Wenger, 2004, s. 169). Hun opplevde mening med jobben hun gjorde som lærling og hun opplevde også mening med å videreformidle det. Plutselig kunne hun definere hvem hun var og slik jeg forsto henne, sa dette noe om hvor hun var på vei. Denne opplevelsen av identitet synes jeg gir uttrykk for «...en måte å være i verden på» (Wenger, 2004, s. 176). Engasjementet hun viste tror jeg er avgjørende for å få andre til å forstå meningen, verdien og nytten med yrket. Å velge en utdanning og et yrke er en del av ens identitet, men det kan være vanskelig å se når man er ung. Erfaring styrker vanligvis identitet. Denne eleven var en av flere som viste et ekstraordinært engasjement og hun fikk tilhørerne til å følge med og å stille spørsmål. Dette engasjementet i nye fellesskap, sier Wenger (2004), kan føre til ekstra intensiv læring. Men ikke alle elevene identifiserer seg med helsefagarbeidere, de så sin yrkesidentitet mot andre yrker som virket mer spennende eller hadde andre arbeidsoppgaver, for eksempel sykepleier. En elev ga tydelig uttrykk for det da hun stilte spørsmålet; «*hvorfor blir dere ikke sykepleiere i stedet?*»

Danningsperspektivet preger opplæringsloven (1998). Det påpekes at elevene og lærlingene skal utvikle seg for å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998). Å tro på seg selv og oppleve egen læring når man forteller om sin lærlingtilværelse, velger jeg å tolke som en viktig del av egen mestring. Stortingsmelding 28 (2016) påpeker at skolen skal hjelpe elevene til å møte samfunnskravene og da nevnes både folkehelse og livsmestring som viktige temaer. Når lærlingen tror på seg selv, blir personen i stand til å møte fremtiden på en best mulig måte. Og det er nettopp voksenlivet lærlingene er på vei inn i.

Relevans

Lærlingene uttrykte kritikk overfor hva de selv opplevde som mangelfull informasjon på vg2. En av lærlingene skrev: «*Skulle ønske at jeg hadde fått sånn informasjon når jeg gikk på vg2, det var akkurat det jeg hadde trengt.*» Å tenke og uttrykke seg kritisk er et av punktene i

opplæringsloven (1998, §1), og er en del av det allmenndannende og et grunnleggende prinsipp i et demokrati. En undrende tilnærming og å være kritisk er en viktig egenskap, det er også en del av å reflektere. Refleksjon kan brukes aktivt i det faglige arbeidet og det bør brukes slik at de unge velger gode strategier for å løse et problem (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 39). Samtidig synes jeg det er et modningstegn at lærlingen her ser at ting kunne vært annerledes. Nå hadde de en unik mulighet til å vri denne erfaringen over til noe positivt som de kunne bruke på vg2 elevene.

«Jeg føler meg voksen når jeg snakker med dem selv om jeg bare er 18 år, jeg kan og vet så mye». Dette utsagnet kan tyde på at samarbeidet var bra for selvfølelsen til lærlingen, men kanskje skremmende for vg2 elevene. Hvis lærlingene blir for selvsikre kan det bli vanskelig å spørre, det kan skape en avstand. Vi kan risikere at lærlingene ikke blir rollemodeller fordi elevene ikke kjenner seg igjen i det de sier. Hvis jeg lener meg på forskningsetiske prinsipper er det vesentlig at medforskerne (lærlingene) ikke bruker makt i form av sin erfaring (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). Dette ble utfordrende å unngå fordi vi allerede var i et asymmetrisk maktforhold. Lærlingene var eldre og hadde mer kompetanse og de kom inn i klasserommet for å videreformidle sine erfaringer. Derfor ble det ekstra viktig å være bevisst på samspillet, noe jeg som voksen forsker burde ha formidlet på forhånd. På den andre siden formidlet denne lærlingen engasjement og stolthet som kunne virke positivt på elevene.

6.2.4 Oppsummering

Stolthet, trivsel, livskvalitet og gryende yrkesidentitet var det viktigste som ble videreformidlet i denne aksjonen. I loggene kom det frem at det var lærerikt å samarbeide med vg2 elevene og at lærlingene skulle ønske de hadde fått tilsvarende informasjon.

Allerede mens lærlingene sto foran i klasserommet, slo det meg at dette så uprofesjonelt ut. Noen var ukomfortable og hadde et kroppsspråk som formidlet at dette var kjedelig. Fire - fem av lærlingene ble dominerende, mens de andre havnet i skyggen. Samtidig var jeg veldig imponert over det som ble formidlet og at de holdt informasjonsflyten i gang uten at jeg måtte stille spørsmål og hjelpe dem videre. Denne aksjonen førte til at vi ønsket å komme tilbake til vg2 klassen. Men vi ønsket da å være bedre forberedt. Dessuten planla vi å lage grupper slik at alle skulle bli mer delaktige, både lærlinger og vg2 elever.

6.2.5 Aksjon 2- Planlegging

Tema for neste besøk ble bestemt i plenum. **Hva er forskjellen på å være lærling og å være i praksis?** Grunnen til dette temaet var fordi flere av lærlingene hadde uttrykt vanskeligheter med å finne sin egen rolle og at de fortsatt følte de var elever i praksis.

I felleskap snakket vi litt om forskjell på å være lærling kontra elev i praksis. Denne idemyldringen håpet jeg kunne bidra til å gi hverandre noen innspill og ideer. Deretter brukte de tid i primærgruppene sine på å snakke sammen. De fikk beskjed om å planlegge gjennomføringen. Noen noterte og satt opp punkter og diskusjonen var relativt livlig.

6.2.6 Gjennomføring

Denne gangen var vi 15 lærlinger fordelt på 4 grupper. Da vi kom inn til avtalt tid begynte de å snakke med hver sin gruppe. Noen var aktive og interesserte, mens andre var mer tilbakeholdende. Stort sett observerte jeg at praten gikk løst og at det var mange spørsmål. I den ene gruppen var det en av lærlingene som tok mye ansvar og pratet kontinuerlig, samtidig ble de andre passive tilhørere. Der valgte jeg å gå inn og for å prøve å få i gang en mer uformell samtale i håp om at alle skulle bidra med både informasjon og spørsmål.

6.2.7 Resultater og drøfting

Vi gjentok prosedyren fra første besøk med spontane tilbakemeldinger og refleksjoner i eget klasserom. Noen av lærlingene var skeptiske til et nytt besøk ettersom de syntes en del av vg2 elevene var negative til å bli lærling. Dessuten syntes de at vg2 elevene til dels hadde dårlig holdninger til noen av pasientgruppene. Etter hvert fikk jeg vridd det over til at nettopp dette var en utfordring vi kunne ta tak i. Her fremsnakket jeg eget prosjekt og poengterte at lærlingene hadde en ekstra viktig oppgave, nemlig å komme på et nytt besøk for å påvirke disse negative holdningene.

Læring/mestring

I opplæringsloven (1998, §1-1) står det at opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier der menneskeverdet respekteres. Dårlige holdninger kan skyldes uvitenhet og mangel på kunnskap. Lærlingene hadde her en unik mulighet til å være med og spre informasjon og positive holdninger. Samtidig synes jeg det var viktig at disse holdningene kom frem, for da hadde vi mulighet til å gjøre noe med det før det ble mer negativitet.

Et av utsagnene i loggen var: *«veldig rart å skulle informere noen som rett og slett er negative til å bli lærlinger»*. Dette minnet meg på at vi ikke skal drive manipulering, men kun saklig informasjon og at vi ikke skal presse noen til å høre på. I følge opplæringsloven (1998) skal vi vise respekt for den enkeltes overbevisning. Ett av formålene i opplæringsloven (1998) er å fremme lærelyst derfor slo det meg at vi kanskje burde informere vg2 klassen om at det var helt ok å ha sine egne meninger og synspunkter på det å bli lærling.

Samarbeid/praksisfelleskap

Uttalelser som jeg observerte under besøket i vg2 klassen var; *«det er mye bedre å være lærling enn elev»*. Jeg har tolket det som om lærlingen har positiv erfaring fra sin læretid. Det kan ha sammenheng med læreprosessen, arbeidsoppgaver, innstilling eller lærlingens modning. På den andre siden kan det være at veilederne er en samarbeidspartner og rollemodell som treffer lærlingen rent følelsesmessig. En annen lærling sa; *«jeg savner å være i praksis, da hadde jeg ikke så mye ansvar»*. Svarene hos lærlingene er sammensatte fordi noen lærlinger opplever ansvaret og rollen de har fått som for stor. Læretiden er en opplæringstid og forberedelse på fremtiden. Det er *«...gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom»* (Nielsen & Kvale, 1999, s. 243). Gjennom deltakelsen i dette felleskapet utvikles ferdigheter og grunnlaget for full deltakelse i praksisfeltet, men det vil variere fra person til person. Ungdom modnes ulikt og kan være beredt til å ta ansvar på ulike utviklingstrinn. Det kan tenkes at disse lærlinguttalelsene var forvirrende for elevene, men samtidig ga de en ærlig innsikt i lærlingtilværelsen og det ga et utgangspunkt for elevene til å stille spørsmål. Selv om utsagnene spriket i hver sin retning tror jeg lærlingene kan være med på å forberede elevene på læretiden.

6.2.8 Oppsummering

Fokuset denne gangen ble på ulike opplevelser i rollen som lærling og på holdninger til yrket. Til neste besøk ønsket lærlingene seg noen endringer. De ville at vg2 klassene skulle være mere forberedt med spørsmål og ferdig inndelt i grupper. Og de ville at de selv skulle være forberedt med en presentasjon eller en plakat.

6.2.9 Aksjon 3 - Planlegging

Før vi skulle inn på vårt tredje besøk i vg2 klassen hadde vi et gruppemøte ledet av meg. Hovedpunkter fra forrige evaluering ble gjennomgått for da hadde vi bestemte hvordan neste aksjon skulle gjennomføres. Det hastet med å få videreformidlet tema til vg2 klassen ettersom

de ønsket at klassen skulle forhåndsle spørsmål. Selv ville de ha stasjonsundervisning med sine fire faste grupper og at hver gruppe hadde et forhåndsplanlagt tema. Til slutt ble vi enige om følgende temaer:

1. Hva vil det si å være lærling og mulighet for læretid i utlandet
2. Lønn, turnus, tillegg
3. Ulike arbeidsplasser – å jobbe i helsevesenet
4. En vanlig arbeidshverdag.

Da disse temaene var bestemt videreformidlet jeg dette til kontaktlærer i vg2 klassen. Tre av gruppene endte opp med å lage plakater, mens den siste gruppen lagde en enkel presentasjon som de ville vise på egen pc.

6.2.10 Gjennomføring

Da vi kom inn i klassen satt vg2 elevene klare i grupper. Denne gangen trengtes det ingen introduksjon. Umiddelbart var det god stemning med toveiskommunikasjon og latter. De smilte og satte tydelig pris på å treffe hverandre igjen. Det var godt å se at de begynte å kjenne hverandre og denne tryggheten videreformidlet de gjennom sitt kroppsspråk. Det var en selvsikker gjeng som visste hva de skulle gjøre. De fikk ca. 10 minutter med hver gruppe, men jeg observerte etterhvert at gruppene gikk tom for spørsmål. De var mest ivrig i begynnelsen. Selv om de skulle snakke med ny gruppe som hadde nytt tema var elevene stort sett ferdig med spørsmålene sine etter å ha hatt besøk av to grupper.

6.2.11 Resultat og drøfting

Umiddelbart uttrykte de en følelse av å være godt forberedt. De syntes også kommunikasjonen hadde gått bra og at interessen for læretid hadde økt. Nok en gang var logg planlagt til evaluering og refleksjon. Motstanden mot logg var stor og de ønsket seg evaluering ledet av meg. Argumentet mitt var at i en stor gruppe ville ikke alle sine stemmer komme frem. Med litt påvirkning ble lærlingene sittende i gruppene sine og svare felles på en logg. Samtidig understreket jeg at det var refleksjonen som var viktigst og at svarene kunne skrives i stikkordsform. De var positive til denne inndelingen. På den måten ble elevmedvirkningen ivaretatt. Det var store variasjoner i refleksjonsnivået og interessen for å snakke om opplevelsen denne gangen.

Læring/mestring

Den ene gruppa skrev: «*Fordi vi hadde plakat så skjønnte de litt hva de skulle spørre om. Og så var det lettere å holde seg til tema*». Dette var enkelt for meg å observere da jeg gikk rundt i klasserommet. De pekte og fokuserte på plakaten. Lærlingene hadde vært med å bestemme innholdet og presentasjonsformen. Engasjementet og energien de videreformidlet nærmest gnistret det av. Deltakerstyringen som Illeris (2012, s. 299) skriver om er et viktig prinsipp for læring. Rollefordelingen var mye tydeligere nå enn forrige gang. Illeris (2012) påpeker at det er lærer som er ansvarlig for rammefaktorene selv om det foregår deltakerstyring. Selv opplevde jeg også økt grad av kvalitetssikring fordi plakatene og presentasjonen var diskutert med meg på forhånd.

Gjennom denne læringsprosessen med planlegging, gjennomføring og refleksjon i form av loggskrivning ble dette en aktiv prosess i en sosial setting sammen med andre, jfr. Dewey kap.4.2. Enkelte av lærlingene påpekte nettopp en økt bevissthet i forhold til eget yrkesvalg samtidig som de så muligheten til å være med å forme kommende kollegaer. «*Du blir veldig bevisst på hva du driver med og blir veldig sikker på at dette både er riktig og viktig. Det er riktig å være lærling og det er riktig å fortelle det til hele verden*». Denne lærlingen tegnet et bilde av en selvstendig ung lærling og det var akkurat slik jeg opplevde dem. Det lærlingen tar opp her finner vi igjen i opplæringsloven (1998) og i overordnet del (2017). Lovverket sier at skolen skal være med å skape sterke, selvstendige mennesker. Her var det mest sannsynlige arbeidslivet som hadde gjort denne informant sikker, men jeg velger å tro at skolen hadde vært med på å danne et godt grunnlag for utvikling av selvstendighet. På den annen side må vi ta høyde for at elever er forskjellige og at noen blir usikre av å møte arbeidslivets krav og forventninger.

Lærlingene ga nyanserte fremstillinger av hva de observerte. «*Ja, jeg tror de blei interessert og at de ble litt usikre. Som elev får du ikke så mye ansvar og du tør ikke å ta så mye ansvar. Det er ikke greit, det er mye bedre som lærling, da tør du å si nei og du tør å spørre mye mer.*» Her er det interessant å merke seg at tryggheten og mestringfølelsen er økende. Positive sirkler med engasjement, læring og mestringsglede gjorde lærlingene sikrere på at de hadde valgt riktig. Lærlingene ga tydelig uttrykk for en reflekterende holdning. Dette utsagnet viser at de reflekterte over egen utvikling og over hvordan de opplevde vg2 elevene. De hadde nå erfaring som både elever og lærlinger og det hadde ført til ettertanke og undring. Utviklingen lærlingene har vært igjennom hadde de helt klart lært noe av. Dette stemmer godt overens med Dewey sitt

syn på erfaring og refleksjon: «Ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon» (Dewey, 2001a, s. 59). Her var det en utvidelse av innsikt. Lærlingenes læretid ble tydelig påpekt som en prosess der de bruker fortiden som en ressurs og sammenligningsgrunnlag for beskrivelse av nåsituasjonen.

Relevans

Rollen som lærling ble satt inn i et større samfunnsperspektiv og tillagt stor betydning. Dette skrev en av gruppene: «*At det er sjukt smart å være lærling på grunn av lønn, ansiennitet og at man får erfaring. Har lært at vi må ha erfaring for å få andre jobber, det sa vi til de*». Trygghet er et grunnleggende behov hos mennesket. Selv unge lærlinger søker trygghet og en meningsfull hverdag. En av årsakene til å velge helsefagarbeiderutdanning, begrunnes med hva som oppleves som trygt. Jobb innenfor helsesektoren oppleves vanligvis som trygt, men deltidsstillinger er en utrygg faktor (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013) (Kommunenes sentralforbund, 2015a). Disse tankene til lærlingene viser at selv om de er sikre og stolte holder de muligheten åpen for å velge andre yrker/utdanninger senere.

6.2.12 Oppsummering

Resultatene viser en økende refleksjon over egen utvikling hos lærlingene og de opplevde at interessen for yrkesvalg var økende hos elevene.

Til neste besøk ønsket lærlingene å jobbe i sine faste grupper, men kun snakke med **en** gruppe i vg2 klassen. Denne justeringen før det neste besøket var jeg enig i. Ettersom det hadde vært vellykket med plakat denne gangen, ville de gjerne benytte tilsvarende neste gang. Tema til neste besøk var lærlingene usikre på.

6.2.13 Aksjon 4 – Planlegging

Kontaktlærer i vg2 kom med et ønske om tema. Hun ønsket at lærlingene skulle snakke om; **å jobbe med utviklingshemmede**, ettersom vg2 klassen skulle starte sin neste praksisperiode med den brukergruppen. Lærlingene sa de hadde fått noen spørsmål om dette tidligere derfor forsto de at det var et aktuelt tema for vg2 klassen. Lærlingene konkluderte kjapt med at dette var en brukergruppe elevene hadde lite kunnskap om og som de derfor var engstelige for å møte. Lærlingene kunne kjenne igjen denne frykten fra da de selv var elever. Hver gruppe satt opp noen punkter på en plakat slik at de skulle ha en plan og en progresjon i informasjonen. Denne gangen sa jeg at alle i gruppa måtte si noe og at det måtte tas med i planleggingen.

6.2.14 Gjennomføring

Denne gangen ble vi møtt med pepperkaker, gløgg og stearinlys. Dette var en god start på å få i gang praten. Med mat og drikke går ofte kommunikasjonen lettere. Gruppene var klare både hos lærlingene og hos vg2 elevene. Det ble litt vandring mellom pepperkaker, gruppa og gløgg. Men dette skapte en positiv atmosfære og en uformell tone. Kommunikasjonen gled naturlig og alle i gruppene deltok. En annen ting jeg umiddelbart observerte var at vg2 elevene var mer engasjerte og hadde flere spørsmål enn tidligere.

Før vi takket for oss gikk jeg innom de enkelte gruppene og spurte om det var enklere eller like vanskelig å stille spørsmål til lærlingene nå. Samtidig benyttet jeg anledningen til å spørre om hvor mange som ville bli lærlinger. Vg2 elevene konkluderte med at det var mere interessant og lettere å spørre nå. På mitt andre spørsmål sa nesten alle at de vurderte å bli lærling, det var kun to stykker som fortsatt var sikre på at de ikke ville velge læretid.

6.2.15 Resultater og drøfting

Det var fortsatt sterk motstand mot å skrive logg, derfor hadde vi en evaluering ledet av meg der jeg skrev lærlingenes tilbakemeldinger på tavla. Tre sitater som var typiske for lærlingene var:

«-elevene spør om det samme som tidligere

-elevene virker mer interessert

-elevene er opptatt av hva de kan gjøre etter læretiden»

Samarbeid/praksisfelleskap

Lærlingene syntes nå det var mer interessant å samarbeide med elevene fordi de virket mer ivrig, men samtidig syntes de det var noe utfordrende at de spurte om det sammen som tidligere. Begge deler tolker jeg som uttrykk for at nå begynte vg2 elevene å bli trygge på lærlingene. De turte å spørre om det de selv var usikre på. Interessen for læretiden tar mest sannsynlig tid å utvikle. Dersom all denne informasjonen oppleves som ny og ukjent er det vanskelig å vite hva det skal spørres om i begynnelsen. Det å undre seg kan være en modningsprosess. Som oftest er det slik at mer en person kan og lærer, jo mer lurert man på. Mye informasjon på en gang kan være vanskelig å fordøye. Alle de gjentakende spørsmålene kan også være et uttrykk for at alvorret om fremtiden begynner å nærme seg. De vet at søknadsfristen er om få uker og at de må ta et reelt valg. Å utsette valg er relativt vanlig og spesielt hvis det er vanskelig og avgjørende

valg. En konsekvens av dette er at personen fortrenger og derfor handler i øyeblikket uten å gjøre en gjennomtenkt avgjørelse. Helsearbeiderfaget er et relativt nytt fag (jfr.kap.2.1). De uetablerte fagene er ofte utydelig for elevene og dermed er også veien videre mindre kjent og mer usikker (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012, s. 91). Med bakgrunn i dette er det enklere å forstå hvorfor noen av elevene lurte på om en helsefagarbeider jobber med utviklingshemmede.

Relevans

Kontinuitet i erfaringer påpeker Dewey (2008, s.47) at er avgjørende. Her ser jeg kontinuitetsprinsippet i sammenheng med hvordan gjentagende informasjon gir erfaring. Enhver opplevelse gjør inntrykk og forandrer oss og denne forandringen påvirker kvaliteten av påfølgende erfaringer. Dette tolker jeg som at gjentagende informasjon påvirker ungdommen og dermed blir informasjonsbehovet fylt på. Denne veksten er en intellektuell vekst (Dewey, 2005, s. 48). Veksten kan foregå i ulike retninger, det kan føre til at de har fått nok informasjon og bestemt seg. På den andre siden kan mye informasjon gjøre at de vet mer og det generer flere spørsmål som gjør de enda mer usikre i sine valg. Videre påpeker Dewey at i disse erfaringene har han «...gjort sig mere modtagelig og mere lydhør over for visse forhold...» (Dewey, 2008, s. 49). Med dette som bakteppe ser jeg årsaken til at elevene spør om det samme og spør om temaer de har hatt tidligere.

Ut i fra tilbakemeldingene begynte elevene å tenke på konsekvensene av å være lærling. «*Elevene er opptatt av hva de kan gjøre etter læretiden*», var et av utsagnene fra lærlingene. De søkte etter en forbindelse mellom det valget de eventuelt skulle ta og hva dette valget kunne føre til på sikt. Dette utsagnet kan forklares i lys av verdiaspektet i Stortingsmelding 28 (2016), der det blir vektlagt viktigheten av å mestre hverdagen slik at man kan møte fremtiden som en selvstendig voksen. Uttalelsen vitner kanskje mest om økende bevissthet rundt sin fremtidige rolle som arbeidstaker.

Resultater og drøfting av intervjuene med vg2 elevene:

I etterkant av samarbeidsmøtene mellom lærlinger og vg2 klassen intervjuet jeg 10 vg2 elever. Vg 2 elevene fikk nesten tilsvarende spørsmål som lærlingene og vg3 elevene. Men i tillegg ønsket jeg tilbakemelding på hvordan det hadde vært å samarbeide med lærlingene. Spesielt var jeg interessert i hvordan de opplevde besøket av lærlingene.

Læring/mestring

Elevene begrunnet det gode samarbeidet på ulike måter: *«Jeg fikk gode opplysninger fra dem, jeg fikk bedre opplysninger fra dem enn fra læreren»*. En annen sa: *«De har gjort meg sikrere på at jeg vil ta læretid i stedet for påbygg. Jeg fikk spurt dem om det jeg lurte på. Det virker bra å være lærling, du får erfaring, du har en ordentlig jobb, du har teori og litt skole.»* Her var det en vg2 elev som reflekterte over det han hadde snakket med lærlingene om. Refleksjon står sentralt hos Dewey. Gjennom tenkningen prøver vi å oppdage forbindelser mellom det vi har erfart og konsekvensene av de. Eleven hadde i dette tilfelle spurt, fått svar og reflektert over konsekvensene av å være lærling. Han hadde ved bruk av det intellektuelle vurdert fremtidige konsekvenser ettersom han hadde et mål i sikte. Dewey sier at refleksjon innebærer at personen er opptatt av resultatet (Dewey, 2001a, s. 61). Man kan undre seg om tankeprosessen og refleksjonen hos denne ungdommen var uferdig eller ei, men han viste at han var en aktiv deltaker og likevel opptatt av et utfall i nær fremtid.

Relevans

Det kan virke som mange av elevene er samstemte når de sier at informasjon og engasjement gjør noe med motivasjonen for yrket. *«Jeg har fått mye informasjon og de motiverer oss. Jeg har aldri sett noen lærlinger før. Jeg har ikke truffet noen lærlinger som angrer og da blir jeg påvirket. De som tar påbygg sier at det er vanskelig og mye å gjøre, men lærlingene sa det var bra og de var glade.»* Jeg tolker det dithen at når lærlingene uttrykker trivsel så påvirker det elevenes motivasjon. Vg2 elevene verdsatte tydelig at de fikk ny interessant informasjon av lærlingene. De påpekte at de lærte noe de var interessert i. Denne form for læring er med på å forberede dem på fremtiden. Dette er i tråd med Dewey (2005, s. 61) sitt syn på at utdanning er en form for vekst. Vekstidealet til Dewey (2005) kom til syne hos elevene fordi de omorganiserte sine erfaringer. De viste med sine uttalelser at de hadde fått et nytt tilskudd til sine tidligere erfaringer. Omforming av erfaring øker evnen til å finne mening og økt forståelse i det elevene var interessert i (Dewey, 2001a). På den andre siden kan man tenke seg at fordi lærlingene var *«glade»* ble elevene nesten blendet av denne positiviteten. Selv observerte jeg at lærlingene hadde en hyggelig fremtoning, men jeg opplevde det som en naturlig og ekte væremåte.

«Jeg fikk ny informasjon av dem, blant annet kan jeg ta litt av læretiden i utlandet. Det jeg ble mest interessert i var at jeg kan ta litt av læretiden på sykehus.» En annen bekreftet at hun hadde fått ny informasjon av lærlingene *«Lært litt om Y-veien, det er det ingen andre som har*

fortalt om, det er kanskje aktuelt for meg». Lærlingenes fortellinger opplevdes relevante og pirret nysgjerrigheten. På sikt ga det kanskje positive ringvirkninger.

Et par stykker ga uttrykk for at lærlingbesøkene ikke var nyttig. «Jeg lærte ikke så mye fordi jeg viste ting fra før. Jeg har en venn som er lærling. Lønn var litt interessant, men jeg fikk litt forskjellige svar, de sa litt ulikt angående lønn. Jeg hadde bestemt meg og tatt et valg før lærlingene var innom.» Her ser jeg noe av utfordringen med at enkelte har tatt et valg og har en plan og at de derfor ikke opplever dette som nyttig. Dette kunne vi ha løst enkelt med at de som ikke ønsket informasjon kunne valgt å jobbe med oppgaver i et annet rom. Jeg ser også en risiko for feilinformasjon fra lærlingene. Ettersom det var 15 lærlingene hadde jeg ikke mulighet til å ha kontroll på alt som ble sagt.

Videre ønsket jeg innspill om hva de tenkte skolen skulle gjøre for å legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid. Nok en gang var stikkordet informasjon. Dette var helt i tråd med intervjuvarene i kap. 6.1. «Må informere litt mer da. Dere burde kanskje si litt mer i vg1, slik at vi blir mer bevisst og kan bli mer motivert til å jobbe fremover». En annen sa: «Mer generell informasjon er viktig, man må snakke om de ulike mulighetene. Dere må se flere sider ved eleven, og prøve å finne det som passer for den enkelte. Det kan være vanskelig, men man må gjøre det så godt det lar seg gjøre.» Her synes jeg elevene påpeker noe av skolens samfunnsansvar. Viktig å stimulere elevene til å utvikle seg som aktive og kritiske elever, jfr.opplæringsloven (1998). Da kan de utvikle dømmekraft og refleksjon og lettere være bevisste ved et videre utdanningsvalg.

En av elevene konkluderte med at nå var det nok informasjon. «Dere må informere, men ikke presse. Med de lærlingene synes jeg at jeg har fått nok informasjon.» For denne eleven var det akkurat passe. Min tolkning er at hun hadde fått det hun trengte og dermed et godt grunnlag for å ta sitt valg. På den andre siden vet jeg av erfaring at de som lurer på noe ofte brenner inne med det og ikke tørr å spørre.

I forbindelse med spørsmålet om hva skolen kunne gjøre, kom det helt spontant fra to av respondentene at dere må gi oss tid til å søke før søknadsfristen går ut: «Vi må føle oss trygge slik at vi søker riktig». Denne tilbakemeldingen var viktig for å gjennomføre fase 6.4 (søknad).

Samarbeid/praksisfelleskap

«Fint å bli kjent med dem og å snakke med dem om praksis, lettere å spørre dem når jeg er i praksis». Denne uttalelsen var interessant fordi jeg observerte også at kommunikasjonen gled lettere etterhvert og at de utviklet en tilhørighet til lærlingene. Samarbeidet skapte relasjoner og et sosialt felleskap. Dette samarbeidet kan betraktes som en del av et praksisfelleskap. Samtidig kan felleskapet i klasserommet skape relasjoner til andre praksisfelleskap slik som denne eleven påpekte. Her hadde eleven en mulighet til å se seg selv i en større sammenheng som kunne fremme utvikling. I et praksisfelleskap er det verdt å investere noe av seg selv for å oppnå en tilhørighet (Wenger, 2004). Denne eleven så at tilhørigheten ga en unik mulighet til å utveksle erfaringer med de mer erfarne lærlinger. Spesielt er dette viktig for nybegynneren (jfr.mesterlære kap.4.4)

6.2.16 Oppsummering

Resultatene i denne runden kan oppsummeres med at elevene spør om det samme om igjen, at de virker mer interessert og at de er opptatt av hva som skjer etter læretiden. Elevene gir tydeligere uttrykk for at de tenker konsekvenser og ser fremover i tid.

Vi valgte å avslutte samarbeidet med vg2 fordi klassen skulle ha terminprøver og deretter ut i en lang praksisperiode.

Oppsummering av intervjuer

Kort oppsummert, opplevde det store flertallet av vg2 elevene at det var interessant, nyttig og informativt å samarbeide med lærlingene. De syntes de fikk god og relevant informasjon. Et par stykker syntes ikke besøkene hadde vært nyttige fordi de allerede hadde tatt et utdanningsvalg.

I ettertid ser jeg at vi gjerne skulle gjennomført samarbeidet mellom lærlinger og vg2 elevene flere ganger, fordi det tok lang tid å bli trygg. Dessuten tok det tid for oss å komme frem til en løsning som vi følte var riktig og nyttig. Samtidig opplevde vi at vi hadde nådd et metningspunkt ettersom det ble mye av det samme som ble etterspurt og mange av de samme temaene ble gjentatt. Etterhvert fikk jeg en uro for å bruke opp tiden til lærlingene, da deres tid på skolen tross alt var tilmålt og svært begrenset.

En annen mulighet til samarbeid kunne vært at lærlingene og vg2 eleven hadde øvd på for eksempel praktiske prosedyrer sammen. Dette felleskapet tror jeg ville økt læringen og engasjementet ytterligere. Her kunne lærlingene vist sin kunnskap og vg2 elevene kunne benyttet anledningen til å stille spørsmål og utviklet en tettere relasjon. Dersom de hadde taklet utfordringene og mestret arbeidsoppgavene sammen kunne det gitt dem en positiv opplevelse. Det kan ses i sammenheng med praksisfellesskapet til Wenger (2004), hvis de ser sine handlinger som relevante og meningsfulle og det kan føre til en felles forståelse. Denne eventuelle felles aktiviteten ville også vært i tråd med Dewey sin pedagogikk. Aktivitetene alene ville ikke skapt noen erfaring, men forandringen som skjer gjennom handlingen er avhengig av at det blir reflektert over handlingen. Denne refleksjonen ville vært en naturlig følge av samarbeidet mellom den erfarne lærlingen og vg2 eleven som er en nybegynner. Refleksjonen skal ifølge Dewey (2001, s.53) gjøre en forandring med oss. En aktivitet vil alltid føre til en konsekvens som må bevisstgjøres for at det skal finne sted en endring. Gjennom et samarbeid om en praktisk oppgave ser jeg for meg at samtalen hadde gått greit fordi de hadde en relasjon til hverandre. Da kunne det vært mulighet for at bevisstgjøring og refleksjon hadde funnet sted.

6.3 FASE 3 - Yrkeskonkurransen

Yrkeskonkurranser har en lang tradisjon internasjonalt. Formålet med yrkeskonkurranser er blant annet synliggjøring og rekruttering til yrkesfag (Andresen & Rogstad, 2017). Derfor ble det naturlig å ta med denne konkurransen inn i mitt prosjekt. I 1990 ble Norge medlem av WorldSkills. I 2006 ble Yrkes NM arrangert for første gang i Norge. Yrkeskonkurransene har fått støtte fra utdanningsmyndighetene fordi det kan brukes som en metode i skolehverdagen. Tanken er at yrkeskonkurranser skal øke både motivasjon og læring. Samtidig er det en flott måte å vise frem faget på og kan dermed være med å heve status, interesse og kvalitet på utdanningen (WorldskillsNorway, u.å).

Yrkeskonkurransene har etterhvert blitt delt inn i skolekonkurranser som primært er for vg2 elever, og yrkeskonkurranser som er for lærlinger og unge nyutdannede. Andresen og Rogstad har skrevet en artikkel basert på erfaringer fra skolekonkurranser. I denne artikkelen henvises det til både Finland og Storbritannia der det påpekes at yrkeskonkurranser har positiv innvirkning på rekruttering (Andresen & Rogstad, 2017, ss. 8-9).

Denne fasen har fokus på om fylkesmesterskap i helsearbeiderfaget og et foredrag fra lærlingene øker interessen for å ta læretid.

6.3.1 Planlegging

Skolen jeg jobber på skulle være arrangør for årets fylkesmesterskap (FM) i helsearbeiderfaget. To kollegaer fikk utdelt oppgave, program, vurderingskriterier og link til diverse filmklipp fra tidligere mesterskap. Hensikten med dette var at de skulle forberede sine klasser på mesterskapet slik at de fikk mest mulig utbytte av FM. Disse to kollegaene har hver sin helseklasse med studiekompetanse, en vg1 klasse og en vg2 klasse. Tradisjonelt er det få som går videre som lærling fra disse klassene ettersom de har «bundet» seg til et treårsløp. Men det er mulighet for «å hoppe av» 3-årsløpet og gå videre som lærling, eller de kan ta læretid etter vg3. I vg2 klassen med studiekompetanse var det flere av elevene som var nysgjerrig på læretiden.

På selve dagen da fylkesmesterskapet foregikk var lærlingene med som medhjelpere og 2 av dem var engasjert til å holde et foredrag.

6.3.2 Gjennomføring

Det var 8 lag fra ulike skoler som deltok på konkurransen. Fra egen skole var det et lag som deltok. Hvert lag hadde 20 minutter til gjennomføring av oppgaven de hadde fått utdelt på forhånd. Det vil si at alle lagene løste den samme oppgaven med et rollespill på en scene. Utførelsen, altså rollespillet, varierte fra lag til lag. Alle skolene som deltok stilte med publikum, det var derfor over 100 publikummere tilstede den dagen. Publikum hadde en passiv rolle, men de hadde mulighet til å komme og gå.

Parallelt med konkurransen hadde vi ulike foredrag. De fleste av foredragene var det representanter fra ulike organisasjoner som hadde. I tillegg skulle to av lærlingene ha et foredrag om hva læretiden innebar. Elever fra egen skole ble spesielt oppfordret til å gå på foredraget til lærlingene. En del av elevene hadde hørt utdrag av dette foredraget tidligere. Foredraget var uhøytidelig og ungdommelig i stilen. Ettersom teknologien sviktet i perioder førte det til at foredragsholderne ble ekstra kreative og hadde en humoristisk tilnærming til publikum. Denne lette og ledige kommunikasjonen var med på å skape en trygg atmosfære og gjorde at de fikk god kontakt med publikum.

Dagen etter fylkesmesterskapet delte jeg ut spørreskjema med kun to spørsmål til elevene som var tilstede som tilhørere. Det var spørsmål der jeg ønsket en begrunnelse.

Spørsmålene var:

1. Ble du interessert i læretid etter å ha sett på yrkeskonkurransen i går?
 - a) Hvis ja så hvorfor? b) Hvis nei så hvorfor?
2. Ble du interessert i læretid etter å ha hørt på foredraget til lærlingene i går?
 - a) Hvis ja så hvorfor? b) Hvis nei så hvorfor?

6.3.3 Resultat og drøfting

Kort oppsummert kan funnene sammenfattes slik:

- 1. Ble ikke interessert etter å ha sett på yrkeskonkurransen
- 2. Ble interessert etter foredraget, synes det virket spennende. Ble også usikker, vil finne ut mer.

Læring/mestring

Foredraget til lærlingene ga et positivt inntrykk og flertallet kommenterte at det gjorde de interessert. Det var jeg ikke forberedt på ettersom mange av informantene hadde hørt deler av foredraget tidligere. Dette synes jeg viser at elevene trenger gjentakelser og at informasjon må repeteres og gis i ulike situasjoner og innenfor ulike rammer. *«Ja jeg ble utrolig interessert og begynte å lure på min utdanningsvei, kanskje jeg skal ta læretid etter 3. året? Jeg ble interessert på grunn av alle mulighetene man får hvis jeg har fagbrev. Penger og samtidig få en utdanning er også attraktivt.»* Dette utsagnet kan tyde på at denne eleven fikk ny tilleggsinformasjon som vekket hennes interesse. Det vises til hos Tønder m.fl. (2015) at det er positivt med yngre rollemodeller. De har ofte en annen type vinkling og bruker et språk som treffer ungdommen. Samtidig blir det mer virkelighetsnært når mennesker på samme alder gir deg informasjon kontra en rådgiver eller lærer som er 30 år eldre enn eleven. I denne sammenhengen kan jeg tenke meg at informasjonen fungerte som et supplement til tidligere informasjon.

Det var 14 elever fra vg1 HO med studiespesialisering og 14 elever fra vg2 HFA med studiespesialisering som svarte på spørreskjema. Tradisjonelt går disse elevene videre til høyskoler, men det er ikke noe i veien for at de kan velge læretid. Flere av respondentene formidlet at et fagbrev var interessant fordi det ga en trygghet. En elev begrunnet det slik: *«Ja jeg ble interessert. Å velge læretid er en bra mulighet til å få erfaring og du vil føle deg tryggere*

i arbeidslivet senere. Du vil også ha et yrke å falle tilbake på om man finner ut at utdanning som velges senere ikke er noe for deg.» Ungdommen har valgmuligheter, mange unge ønsker stor valgfrihet. Å holde karrieremulighetene åpne er vesentlig for ungdommen, derfor er vanligvis påbygg viktig. I rapporten til Tønder m.fl. (2015) påpekes det at ungdommen er redd for at de ikke orker å ta påbygg etter læretid fordi de da har begynt å tjene penger og har vendt seg til en hverdag uten skolearbeid. Videre påpekes det at de har liten tro på at de vil være motivert til å ta påbygg senere. En av respondentene påpekte dette. Dagen hadde satt i gang en tankeprosess og hun var i tvil om videre valg. *«Etter foredraget ble jeg plutselig litt usikker. Det virket spennende og givende at du får lønn i læretiden. Det er også en fin erfaring. Men jeg har egentlig lyst til å bli ferdig på tre år».*

Relevans

Tidligere forskning viser at skolekonkurranser er positivt i forhold til rekruttering (Andresen & Rogstad, 2017). I mitt materiale var det så og si ingen som ga uttrykk for at konkurransen økte lysten til å bli lærling. Noen få syntes det var interessant å se på, og ble litt usikre. De fleste ga uttrykk for at det ble kjedelig og kort oppsummert ga FM ikke noen spesiell motivasjon til å bli lærling. De så på dette som en konkurranse og ikke som noe annet. Et av svarene lød: *«Jeg syntes det ble kjedelig etter hvert, mye av det samme. Jeg ble ikke mer interessert etter konkurransen. Jeg fikk ikke så mye ut av konkurransen.»* I rapporten til Andresen og Rogstad (2017) påpekes det at en konkurranse kan føre til at selv de umotiverte blir motivert. I min undersøkelse var det ingen svar som tyder på at de ble motivert eller interessert etter å ha sett på konkurransen. Kanskje konkurranse virket kunstig og ikke ga dem noe realistisk bilde av yrkeshverdagen? Her ble det vanskelig å se at dette hadde noe med et fremtidig yrke å gjøre slik Dewey påpeker er viktig for å bli motivert (jfr kap 4.5). Uttalelsene til elevene handlet om «erfaringene i nuet», jeg tolker det dithen at disse erfaringene ikke var betydningsfulle for fremtiden (Dewey, 2005, s. 75). Om konkurransen gjorde noe med elevene på sikt vil stå som et ubesvart spørsmål.

Samarbeid/praksisfelleskap

Informantene som allerede hadde bestemt seg skrev ikke mye, men de ga klart uttrykk for at de allerede hadde et mål. *«Jeg har en plan. Jeg skal bli sykepleier. Jeg har ikke lyst til å bli lærling, jeg føler og tenker at jeg ikke kommer til å få utbytte av å eventuelt være lærling. Dessuten er moren min sykepleier og hun er fornøyd med det yrket.»* Denne tilbakemeldingen viste at det er flere perspektiver som påvirker interessen. En del unge gjør valg som er tradisjonsbundet, enten i form av kjønnsstradisjoner eller familietradisjoner. Det vil si at de velger den utdannelsen foreldre eller andre nære relasjoner har. Dette har også røtter tilbake til laugsvesenet og

mesterlæretradisjonen (Nyen & Tønder, 2014, s. 42). Samtidig viser denne uttalelsen at eleven hadde et mål som han nå kjapt reflekterte over og vurderte som en god plan.

I ettertid av fylkesmesterskapet ser jeg at elevene bør involveres mer på forhånd og få mer informasjon. En mulighet er at alle kan eller må delta på en intern skolekonkurranse. Dessuten tror jeg at en større elevinvolvering på forhånd ville gitt et eierskap til arrangementet som kunne økt interessen hos den enkelte.

Lærernes tilbakemelding

I etterkant av fylkesmesterskapet (FM) hadde vi en evaluering av den praktiske gjennomføringen av fylkesmesterskapet. I den forbindelse kom mine kollegaer med tilbakemeldinger som jeg velger å ta med ettersom de opplevde fylkesmesterskapet fra et annet perspektiv enn hva som var mitt hovedfokus. De så fylkesmesterskapet som en læringssituasjon. Det forundret meg, men samtidig var det selvfølgelig og brikkene falt på plass da de sa det. Det stemmer for øvrig godt med artikkelen til Andresen og Rogstad (2017).

Lærerne syntes FM var nyttig med tanke på å reflektere over ulike situasjoner som var relevante for praksis. De opplevde at elevene hadde stort læringsutbytte. Et annet innspill var at FM var relevant med tanke på vg2 elevenes eksamensform. De påpekte at elevene kunne få tips og se hva som fungerte og hva som ikke fungerte i et rollespill. Det ble poengtert at FM rett og slett kunne oppleves motiverende med tanke på eksamen. Dette kan ses i sammenheng med artikkelen til Andresen og Rogstad (2017), der de antyder at skolekonkurranser kan ha en smittende effekt på de umotiverte elevene. Kobler vi funnene opp mot Dewey (2005) sine tanker om kontinuerlig vekst, kan vi trekke paralleller til at han ønsket å finne; «...berøringsflater og gjensidige forbindelser» (2005, s.75). Her var det et tema og en situasjon som var relevant for alle og som hadde overføringsverdi til eksamen. Samtidig var det svært bevisste kollegaer som hadde eksamen i fokus, og ønsket å bruke denne situasjonen i ettertid til å få elevene til å reflektere og å se nytten av FM.

Fokuset mine kollegaer hadde på læring, tror jeg kan være positivt med tanke på rekruttering. Dersom elevene opplever at de lærer noe av å se på en yrkeskonkurranse vil kanskje interessen for faget øke. Gjennom lærernes tilbakemeldinger kommer Illeris (2012) sine læringsdimensjoner til syne. Her fikk elevene impulser fra omgivelsene og samtidig var de

forberedt på at det de så på kunne være aktuelt for egen eksamensgjennomføring, derfor var også interessen og motivasjonen til stede.

Disse tilbakemeldingene fikk meg til å forstå at mitt spørreskjema var mangelfullt. Jeg burde spurt elevene om hva de lærte av dette fylkesmesterskapet. Det kunne gitt meg en større bredde i datamaterialet og kanskje fått informantene til å reflektere over andre perspektiver.

6.3.4 Oppsummering

Elevene ble ikke interessert etter å ha sett konkurransen. Derimot ble de både interessert og usikre etter å ha hørt på lærlingenes foredrag. De så flere muligheter enn tidligere og de uttrykte at helsefagarbeider var et yrke å falle tilbake på. Lærerne så på yrkeskonkurransen med en helt annen innfallsvinkel, de syntes den var både relevant og lærerik for elevene.

Denne fasen er viktig å evaluere selv om yrkeskonkurransen ikke er aktuell å gjenta på egen skole. FM førte ikke til neste fase i dette prosjektet, men er allikevel en del av helheten i denne oppgaven fordi dataene bekrefter at lærlingenes foredrag og informasjon er viktig. Det lærlingene sier, kan og bør gjentas. Det kan tyde på at det er en modningsprosess å ta imot informasjon og få råd om fremtidig yrkesvalg. Dette stemmer overens med tidligere forskning (Tønder, Aspøy, & Reegård, 2015). Valg av yrke oppleves antakeligvis som en så stor beslutning i livet at den krever modning, refleksjon, diskusjon og bearbeidelse. Dette var noe av det samme jeg opplevde i den forrige fasen (jfr.kap.6.2), nemlig at gjentakelse og repetisjon er viktig.

6.4 FASE 4 – Søknad om lære plass

I følge forskrift til opplæringsloven (2006, §22-3) har elever rett til utdanning- og yrkesrådgivning. Denne rettigheten innebærer blant annet opplæring og rettleidning i søknadsprosedyrer. Målet er å bevisstgjøre og støtte elevens valg og øke kompetansen i forhold til utdannings- og yrkesvalg (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Hensikten med denne fasen var å få de som ønsket å søke lære plass til å gjennomføre dette slik at ikke uvitenhet skulle hindre de i å la være. Ønsket var også å unngå at noen skulle «glippe» i søkeprosessen på grunn av formaliteter. Nødvendigheten av veiledning i en søkeprosess påpeker Stensrud (2013) i sin masteroppgave. Videre skriver hun om utfordringene noen

ungdommer står ovenfor; det kan være mangelfull hjelp hjemme, mangel på egen selvtillit til å få læreplass og ønske om å få en bekreftelse på at søknaden er bra nok (Stensrud, 2013, s. 149). Disse punktene må vi være klar over, men samtidig skal vi ikke overta ansvaret til elevene i søkeprosessen. Å søke læreplass er et aktivt valg som får flere konkrete konsekvenser enn påbygg (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012, s. 92).

6.4.1 Planlegging

Kommunens lærlingkontakt kom på besøk en måned før søknadsfristen. Hun informerte vg2 klassen primært om hvor og hvordan man søker. Læretiden søkes på kommunens nettside og er et tilsvarende skjema som for andre arbeidssøkere til kommunen. Hun kom med eksempel på hva de kunne skrive i fritekstfeltene og viste frem de mest sentrale punktene.

6.4.2 Gjennomføring

Vg2 elevene hadde fått beskjed på Its learning om at jeg kom innom for å hjelpe dem med søknad ca. en uke før søknadsfristen. Det var kun en av elevene som hadde levert inn sin søknad. Noen hadde begynt, men de fleste hadde utsatt det.

Det var overraskende mange spørsmål. Få husket hva kommunens lærlingkontakt hadde vist dem. Ettersom jeg fikk like spørsmål viste jeg på prosjektor kommunens side og hvor de skulle gå for å finne søknadsskjema. Det var flere trinn og punkter som åpnet for ulike svar, for eksempel; hvor har du jobbet tidligere? Noen av de umiddelbare spørsmålene fra elevene var: *«Er det kun jobberfaring jeg skal skive eller er det praksis også? Er det viktig med nøyaktige datoer?»* Elevene var opptatt av å skrive korrekt og de var redde for å gjøre feil. De ville ha bekreftelse på at det de skrev var riktig. *«Dette var bra at jeg ikke skulle gjøre alene»*, sa en av elevene. *«Jeg har mistet karakterutskriften min»*, var det fire - fem som uttrykte. Dessuten viste jeg de et felt der de kunne skrive *«ettersender karakterutskrift»*. Dette var noe kommunens lærlingkontakt hadde understreket, men som flere ikke husket. De måtte laste opp karakterutskrift og annen relevant dokumentasjon. Det var få som hadde all denne dokumentasjonen tilgjengelig. Derfor fikk ikke alle fullført søknaden den dagen jeg var innom. Før vi avsluttet fikk de beskjed om at jeg var tilgjengelig for spørsmål de nærmeste dagene og derfor kunne kontaktes.

6.4.3 Resultater og drøfting

Jeg var innom vg2 klassen etter søknadsfristen og alle som da var tilstede sa at de hadde rukket å søke innen søknadsfristen. En hadde tatt kontakt med kommunen og fått hjelp der.

Læring/mestring

Min opplevelse av besøket en uke før søknadsfristen var som jeg har skrevet i egen logg; «*dette var helt nødvendig, det virket som om de ikke visste noe om hvor og hvordan de skulle søke. De hadde mange spørsmål*». Ettersom alle hadde klart å søke innen søknadsfristen kan det tyde på at det ville ha ordnet seg til slutt uansett om jeg var innom eller ei. Noen ville helt sikkert fått hjelp hjemme, noen hadde kanskje spurt lærer, mens andre hadde nok søkt veiledning hos rådgiver. Alle spørsmålene de stilte viser at de var i en prosess i forhold til å ta et valg som er relatert til egen yrkeskarriere. Spørsmålene tyder også på at de var både interesserte og motiverte for å søke og var klare for å ta denne utfordringen. Samtidig påpekes det i «De frafalne» at en del elever på yrkesfag ikke har frihet til å velge fordi karakterene deres ikke gir rom for å komme inn på for eksempel påbygg (Reegård & Rogstad, 2016, s. 97). Derfor kan det diskuteres om alle har et reelt valg da de har kommet så langt i sin videregående opplæring.

Et valg av studieretning er avgjørende for fremtiden og det krever selvstendighet og ansvarlighet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 98). Elevene hadde allerede valgt studieretning og læretid i bedrift var neste steg. Dette er alvor for de fleste. Læretid i bedrift innebærer å ta farvel med medelever og skolen som en trygg og kjent base. Man kan se for seg at dette alvorret blir for massivt og at noen derfor hadde utsatt eller fortrent søknadsprosedyren.

Det som åpenbarte seg var at de har lite erfaring med å fylle ut skjema med byråkratisk språk. Det føles overveldende med en omfattende søknad. Dette søknadsskjemaet var veldig annerledes enn vigo-skjemaet. De var tydeligvis usikre på hvilke detaljer som var viktige og hvilke detaljer som ikke var viktige å ha med. En av de spontane tilbakemeldingene bekrefter dette; «*dette skjemaet er sjukt vanskelig*». Min opplevelse er at det var mye usikkerhet og lite erfaring med å skulle håndtere en slik situasjon på egenhånd.

Samarbeid/praksisfelleskap

Det er enklere å spørre når det er en kjent person som kommer for å hjelpe til. En til en veiledning åpner for at alle kan få hjelp selv om de ikke aktivt oppsøker veiledning. Da kan små problemer løses raskt. Samtidig er det enklere å spørre når du har begynt på noe eller allerede er litt i gang. Da er innholdet litt kjent og man har som regel mer å spørre om. Skolen skal gi

en helhetlig kompetanse (jfr kap3.2 og St.meld. 28). Det å skrive en elektronisk jobbsøknad kan ses på som grunnleggende kompetanse. Derfor kan det vurderes dithen at søkere til læreplass bør få opplæring i elektronisk søknad som krever både CV og beskrivelse av egenskaper.

For meg var det viktig at alle som hadde lyst skulle klare å søke og ikke havne i frafallskategorien på grunn av en manglende utfylt søknad. Elever på yrkesfag avbryter opplæringen i større grad enn elever som går på studieforbereende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2018). Overganger oppleves som vanskelige og de fleste faller fra etter vg2. Opplevelsen av mestring er en viktig faktor på veien. Troen på å klare å fylle ut et skjema og samtidig lykkes med å få læreplass, har nær sammenheng med livsmestringsbegrepet (jfr.kap.3.2). Her kan det tenkes at det har betydning å få bekreftelse på at dette gjøres riktig.

Flere uttrykte at det var vanskelig å velge. «*Jeg søker påbygg også, jeg vil begge deler jeg*». Dette tilsier nok en gang alvoret ved å ta valg. Reegård og Rognstad (2016) sier at det krever ansvarlighet og selvstendighet å ta studievalg. Ungdommen vil være frie og uansvarlige samtidig som det kreves valg som er avgjørende for fremtiden (Reegård & Rogstad, 2016, s. 96). Når man setter en søknad inn i dette perspektivet kan jeg forstå at noen av ungdommene utsetter eller sikrer seg med flere valg.

Andre spørsmål som dukket opp underveis i søknadsveiledningen var; «*må jeg takke ja til læreplassen hvis jeg får et positivt svar?*» Usikkerheten og alvoret kom tydelig frem hos noen av elevene. Det er en belastning å velge utdanning fordi det definerer voksenlivet tydelig sies det i boken «*De frafalne*» (2016). Yrkesfag forplikter mer enn allmennfag og dette alvoret kan bli for stort (Reegård & Rogstad, 2016, s. 97). «*Usikkerheten økes dess tydeligere yrket blir*» (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012, s. 92). Samtidig som det var mye usikkerhet om søknad og om fremtiden, fikk jeg en klar fornemmelse av at nå var det en refleksjonsprosess på gang. En av jentene sa «*Jeg vet ikke hva jeg skal bli jeg selv om jeg snart er voksen, men noe må jeg søke*». Å øke innsikt i seg selv er vesentlig i forhold til eget karrierevalg (Dahl, Buland, Mordal, & Aaslid, 2012). Egen motivasjon er viktig når de unge velger og det er riktig å ivareta prinsippet om friheten til å ta egne valg. Veiledningspedagogikk får min støtte når jeg ønsker at elevene skal finne den riktige veien selv, men de fleste er usikre og umodne og kan trenge råd og bevisstgjøring underveis.

6.4.4 Oppsummering

I denne fasen viste det seg at skjemaet i seg selv var ukjent og vanskelig for elevene. Dessuten sto de overfor et vanskelig valg som de ønsket å utsette. Dette var en overgang preget av et alvor som definerte voksenlivet. Etter denne delen ble det viktig for meg å tenke på hvordan dette kan gjøres bedre til neste år. Samtidig ønsket jeg å snakke med de andre lærlingkoordinatorene om de hadde noen erfaring med blant annet søknadsprosessen.

6.5 FASE 5 – Gruppeintervju med lærlingkoordinatorene

Fokusgruppeintervju av de andre lærlingkoordinatorene ble gjennomført i juni. Det var naturlig å involvere dem ettersom vi jobber under samme prosjektbeskrivelse. Det opplevdes riktig å gjøre et gruppeintervju fordi deling av erfaringer er en del av egen læring.

6.5.1 Planlegging

Det er prosjektleder som har ansvar for innholdet og agenda av lærlingkoordinatormøtene. I et av møtene på nyåret ytret jeg mitt ønske i plenum om et gruppeintervju i forbindelse med min masteroppgave. Alle var på et tidligere tidspunkt informert om at deler av dette prosjektet ble brukt i min forskning. Prosjektleder syntes det var ok å bruke tid på gruppeintervju og mente at det samtidig kunne være en oppsummering og refleksjon av året som hadde gått, derfor fikk jeg frie tøyler. Noen dager før møtet ble informasjon og samtykkeerklæring sendt ut.

6.5.2 Gjennomføring

Det ble en litt treg start og jeg sa umiddelbart at vi i stedet kunne kalle det for et samarbeidsmøte slik at alle slappet bedre av og deltok, ettersom jeg ønsket å høre alles stemmer. Dette skulle ikke være noe høytidelig fokusgruppeintervju, kun et kollegialt intervju/møte hvor vi sammen skulle dele våre erfaringer, tanker og meninger. Intervjuet ble tatt opp på lyd. Dette samtykket alle i samtidig som det ble skrevet referat.

6.5.3 Resultat og drøfting

Hva lærlingkoordinatorene opplevde som viktige og nyttige rekrutteringstiltak syntes de var et vanskelig spørsmål. Alle hadde litt ulike erfaringer og ulike innfallsvinkler. Ettersom prosjektet kun hadde foregått et skoleår syntes de at det ble synsing å skulle svare på dette spørsmålet. Etterhvert kom det frem at det var viktig å selv tro på egne tiltak, da vil man bli mer troverdig og motiverende i sin formidling.

Læring/mestring

«Å informere på foreldremøte er viktig. Da får foreldre og elever samme informasjon og foreldre er mer opptatt av fremtiden enn ungdommen. Det var en åpenbaring for foreldrene at de fikk høre om læretiden og den muligheten læretid gir, det var rett og slett litt ukjent for dem.»

Her er det interessant å trekke paralleller til noen av vg3-elevene og lærlingene som ønsket mer informasjon til foreldrene. Dessuten bekrefter dette utsagnet noe som også påpekes i yrkesfagløftet til Akershus fylkeskommune (se kap.3.5.1), nemlig at foresatte har for lite kunnskap om yrkesfagene. Økt innsikt kan kanskje være en medvirkende faktor til at yrkesfagenes status heves, og dette er i tråd med hva yrkesfagløftet ønsker seg (Regjeringen, 2018). Stensrud (2013) kommenterte at økt engasjement hos alle «rundt» eleven var viktig for videre rekruttering til læreplass.

«Å starte tidlig i vg1 og vg2 med å gi dem informasjon er avgjørende, da vet de hva de jobber mot. Motivere de i forhold til hva de selv ønsker, hjelpe de å se muligheter videre, hva de er egnet til. Man må være tett på, oppfølging og tilbakemelding er viktig. Jeg har fått kommunene inn på skolen for å reklamere for sin arbeidsplass. Det blir mer virkelig og reelt når de treffer en potensiell arbeidsgiver». Lærerne øker kjennskap til yrkene ved å informere, veilede og følge opp elevene i bedrift. Da styrker de elevenes forutsetninger for å se helhet og sammenheng i utdanningen. Oppmerksomheten mot hvordan et yrkesvalg kan bekreftes eller endre seg gjennom informasjon og erfaring, kom også frem i dette intervjuet. Informasjon var som tidligere nevnt fokus hos et stort flertall av elevene og lærlingene som ble intervjuet. Her er det mye som peker i retning av at å bruke potensielle arbeidsgivere som informasjonskilde er viktig, Tønder m.fl (2015, s 15) kom frem til at lærer og rådgivere ikke kan gi nok eller dekke behovet for informasjon.

Alle i prosjektgruppa er lærere og alle er opptatt av å gjøre praksis til en bra erfaring for elevene for at de skal få lyst til å fortsette i yrket. En av prosjektdeltakerne sa følgende: *«Vi har jobbet mye med å være stolte av faget, vi erfarte at mange av elevene opplevde å bli frarådet å bli helsefagarbeidere. De ble rådet til å bli sykepleiere når de var i praksis, det tenker jeg er dumt, da undergraver helsefagarbeiderne sin egen yrkesgruppe. Vi har derfor hatt møte med avdelingsledere. Det gode førsteinntrykket er viktig. En god veileder er avgjørende, vi må huske at de er unge og umodne.»* Læreren la vekt på at hun ønsket å øke samarbeidet mellom skole og bedrift. Vanligvis er noe av motivasjonen for å stille opp som praksisbedrift nettopp å styrke fag- og yrkesopplæringen og rekruttering av lærlinger (Hiim, 2013, s. 137). I dette tilfelle var

det viktig med tettere oppfølging som en kvalitetssikring for å øke bedriftens rollemodellansvar. Rollen som veileder krever at de er en god rollemodell, men samtidig er det viktig å være ærlig. Den type rådgivning disse elevene fikk i praksis vil skape en større avstand til yrket og det er i strid med hva mesterlærebegrepet innebærer. Overføring av taus kunnskap og gjensidige forpliktelser er sentrale i mesterlæren (Dreyfus & Dreyfus, 1999). I kunnskapsbegrepet legger jeg også overføring av holdninger. Når eget yrke blir frarådet er det stor mulighet for at det i tillegg påvirker den håndverksmessige kvaliteten i utførelse av yrket. I slike sammenhenger vil klimaet for tillit og relasjon bli satt på prøve ettersom elevene er unge og uerfarne og veilederne er sentrale forbilder. Samtidig ser jeg at en diskusjon omkring yrkesvalg er absolutt relevant å gjøre i praksis, men faren for å trå feil og påvirke en usikker ungdom dersom ikke alle sider av saken blir belyst, er til stede. Håper derfor at det ble reflektert over denne situasjonen sammen med lærer i ettertid. Sammen med gode rollemodeller kan eleven få veiledning og dermed bevege seg fra en perifer legitim deltaker til en del av praksisfelleskapet. Og i praksisfelleskapet kan fagidentiteten utvikles (Wenger, 2004).

Relevans

Vi diskuterte også relevansbegrepet. Relevans ble satt i sammenheng med yrkesvalg. Alle var enige i at refleksjonssamtaler om yrkesvalget var nyttige og ble gjennomført etter hver praksisperiode. Hiim (2013, s.145) påpeker at erfaringer i et yrke bidrar til å gjøre et informert yrkesvalg og til å styrke motivasjonen. Praksis i bedrift gir vanligvis eleven bedre innsikt i arbeidslivet, men samtidig finnes det noen utfordringer underveis.

Her var det to stykker som påpekte dilemmaet ved å veilede elever i forhold til å bli helsefagarbeider: *«Men det er vanskelig å råde de til dette yrket med tanke på å overleve. Jeg møtte meg selv i døra fordi jeg snakket varmt om læretid på foreldremøte og noen uker senere var det stort oppslag i avisa om hvor vanskelig det var for helsefagarbeidere å få seg jobb. Etter dette måtte jeg gå noen runder med meg selv fordi jeg er helsefagarbeider og har alltid snakket varmt om det yrket, men nå har jeg endt opp med å anbefale de dobbel kompetanse. Jeg anbefaler læretid og påbygg for at de skal være bedre rustet og ha flere muligheter.»* Dette sier noe om etikken og dilemmaene vi står i som lærere når vi skal veilede elevene med et yrkesvalg. Ser vi dette utsagnet opp mot opplæringsloven blir det riktig å veilede elevene til dobbel kompetanse ettersom jobbmarkedet er usikkert. I lovverket står det at målet for elever og lærlinger er at de i fremtiden skal; *«meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.»* (Opplæringslova, 1998, ss. §1-1). På den andre siden kan man tenke seg at denne type rådgivning svekker interessen for yrkesfag.

Samarbeid/praksisfelleskap

En annen ønsket ikke å drive rådgivning. Hun sa følgende: *Jeg prøver å unngå å si noe fordi jeg synes det er vanskelig, det er mange dilemmaer. Vi utdanner dem og så finnes det ikke jobber der ute selv om de store overskriftene sier at helsevesenet trenger helsearbeidere.* Hun påpekte utfordringen vi som lærere står i, nemlig at det er et misforhold mellom behov og etterspørsel. Disse utsagnene tolker jeg som et uttrykk for helgardering ettersom arbeidsmarkedet for helsefagarbeidere er preget av stor usikkerhet. Prognosene viser at det trengs mange helsefagarbeidere, mens den reelle etterspørselen er usikker (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 20). Her har lærerne behov for ikke å tråkke feil og ha ryggen fri, slik at de ikke villeder ungdommen.

6.5.4 Oppsummering

Lærlingkoordinatorene var relativt samstemte i at informasjon til foreldre og tidlig informasjon til elevene var viktig. Samtidig ble det trukket frem dilemmaer med å anbefale læretid. De påpekte også viktigheten av at veileder i praksis er en god rollemodell. Tre av lærlingkoordinatorene hadde gode rutiner på å bistå elevene i søknadsarbeidet.

6.6 Oppsummering av alle fasene

Dataene viser at nære relasjoner innad i familien er viktig for videre utdanningsvalg. Lærere og veiledere er rollemodeller som fremheves. Det viser seg at også praksis er viktig for videre utdanningsvalg. En veileder som bryr seg og at elevene opplever mestring i praksis, er vesentlig for trivsel og videre valg. Den rollemodellen elevene identifiserte seg mest med, var lærlingene. Elevene opplevde samarbeidet med lærlingene som lærerikt, interessant og nyttig. Det tok tid å bli kjent, men da fellesskapsfølelsen ble etablert, økte også refleksjonen. I tillegg observerte jeg at elevene ble mer opptatt av konsekvenser og fremtiden da de fikk mer og gjentagende informasjon. En positiv bieffekt av samarbeidet var at lærlingene ble mer bevisst sin rolle, deres yrkes stolthet økte og deres identitet ble tydeligere.

I flere av fasene fremkommer det at informasjonsbehovet er stort. Elevene gjentar sine spørsmål til lærlingene. Lærlingene uttrykker at de gjerne skulle fått samme type informasjon som elevene da de gikk på vg2. Til slutt påpeker lærlingkoordinatorene at informasjon må gis tidlig til elever og at foreldre må få tilsvarende informasjon.

Yrkeskonkurransen som ble arrangert på skolen vår ga ingen økt interesse for læretid, men også denne fasen viste at det er informasjon som trengs for at elevene skal vurdere å velge læretid. Da jeg hjalp elevene med å skrive søknad, observerte jeg at dette var et stort alvorlig og voksent valg som de ønsket å utsette. Men mye tilsier at de ville klart å søke uten min hjelp, men at det kan være riktig å veilede elevene i denne prosessen. Til slutt fremkommer det at det er mange dilemmaer vi som lærere står overfor når vi skal veilede elevene i et yrkesvalg

7.0 OPPSUMMERENDE DRØFTING

Min problemstilling er:

Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeidereleven velger læretid?

I dette kapitlet vil jeg ta med hovedresultatene fra hver analysekategori og se det opp imot styringsdokumenter, tidligere forskning og teori. Analysen er delt i tre kategorier; læring/mestring, relevans og samarbeid/praksisfelleskap. For å fortsette den røde tråden gjenspeiles denne inndelingen i kapitlets oppbygning. Siden jeg har drøftet underveis, har jeg valgt å gjøre dette kapitlet mindre omfattende.

7.1 Læring og mestring

Praksis og samarbeid med de som utøver yrket påpekes som en viktig faktor for motivasjonen til å bli helsefagarbeider. Opplæringen må være relevant og oppleves meningsfull. Når man tar utgangspunkt i at ungdommene skal ta et stort valg, har mange påpekt viktigheten av å ha en veileder som ser dem og viser dem relevante arbeidssituasjoner. Motivasjon ser jeg på som en grunnleggende faktor for all læring. Erfaringer fra dette prosjektet har bekreftet det. Motivasjon og interesse for praksis følger hverandre tett når helsefagarbeidereleven skal velge lære plass eller annen videre utdanning. Nyen & Tønder (2014) bekrefter dette. De påpeker også at praksis styrker elevenes motivasjon, men elevene er svært avhengig av de personlige møtene med fagpersonene når de er i praksis (Nyen & Tønder, 2014, s. 112). Dybdelæring som motivasjonsfaktor vektlegges i Stortingsmeld 28 (2016). Slik jeg ser det, kan praksis være dybdelæring ettersom eleven gradvis utvikler kunnskap og forståelse og dermed kan bruke det i andre situasjoner. For noen er det motiverende å mestre sin praksis og dermed vekkes interessen for faget, men dessverre kjenner ikke alle igjen denne følelsen.

Elevene har fulgt en «mester» da de har vært i praksis. Etter en kort praksisperiode er elevene mest sannsynlig på det laveste nivået i mesterlæretradisjonen, nybegynnerstadiet. Elevene er oppfordret til å involvere seg ved å være nysgjerrige og stille spørsmål. På denne måten har de tilegnet seg noe kunnskap, ferdigheter og holdninger. Selv om de ikke har steget høyt på kompetansestigen, har informantene påpekt hvor viktig praksis var; «*jeg hadde en veileder som var skikkelig bra, jeg fikk være med på alt, jeg ble veldig interessert i yrket*». Dette viser at mesterlæretradisjonen er viktig for å videreformidle interesse for yrket (Dreyfus & Dreyfus, 1999). De som ikke trivdes i praksis påpekte at «*de så lite til veileder*» og samtidig er de usikre på om de skal bli helsefagarbeidere. Her er det mye som peker i retning av at det har vært

vanskelig å kopiere mesteren. Følger vi mesterlærere tradisjonen sine tanker, innebærer læringen en gjensidig forpliktelse og i dette samspillet overføres mye taus kunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 1999). I det siste utsagnet fremkommer det at denne eleven ikke har hatt mulighet til å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger fra sin veileder og dermed har ikke motivasjonen blitt vekket. På den andre siden kan det diskuteres om veilederen/mesteren skal ha så stor innflytelse og makt. Er det riktig at elevens praksisopplevelse er avhengig av kun en veileder? Dette vil stå som et ubesvart spørsmål i denne oppgaven, men kan være fruktbart å forske videre på ved en senere anledning

Elevene har stort sett opplevd praksis meningsfullt. Gode veilederne har gitt støtte underveis og fungert som samarbeidspartnere. Illeris (2012, s. 45) påpeker at drivkraftdimensjonen i læring inneholder motivasjon, følelse og vilje. Disse egenskapene er avgjørende for at eleven er villig til å mobilisere all den energien som læringen krever. Og spesielt kreves det mye energi for å gjennomføre praksis ettersom det er en ny og ukjent situasjon. Et lystbetont engasjement kan man se hvis interessen er der og elevene ser for seg et yrkesliv i helsesektoren. Disse tankene understøttes også av Hiim (2013). Hun fremhever betydningen av å delta i praksisfelleskapet sammen med mesteren for at eleven skal mestre og dermed oppleve mening i læreprosessen. Samtidig påpeker hun involvering som medfører et følelsesmessig engasjement (Hiim, 2013, s. 69).

Videre er Illeris (2012) opptatt av at læring inneholder en samspilldimensjon som er vår evne til å fungere hensiktsmessig i det sosiale samspillet. Kulturen i praksis er avgjørende for at eleven skal trives og kjenne mestring og dermed oppleve praksis som interessant. Engasjement og interesse kan smitte. Praksis legger opp til at elevene er aktive og at de utvikler selvstendighet og engasjement. Denne drivkraften ser vi ikke hos alle, men den kan vekkes ved hjelp av en veileder som ser den unge eleven. Lysten til å lære og lysten til å delta i det sosiale læringsfelleskapet varierer. Hva som skaper det gode læringsmiljøet vil være forskjellig, men Reegård og Rogstad (2016) hevder at lærerens rolle, relevante arbeidsoppgaver samt sosial tilhørighet er avgjørende. En elev tegner et bilde av at nettopp det sosiale kan være utfordrende; *«Jeg var alene i praksis og jeg var den eneste under 50 år, det var ingen å prate med. Det var mye bedre på neste praksissted.»* Dette viser at det ikke er lett for en 17-åring å finne seg til rette på en voksen arbeidsplass, ettersom noen ungdommer forbinder tilhørighet med å ha noen felles interesser. Trekker jeg Wenger (2004) sine tanker inn i denne sammenhengen, må både sosial deltakelse og engasjement være tilstede for at optimal læring skal finne sted i

praksisfelleskapet. For denne eleven var det vanskelig å tilpasse seg det sosiale felleskapet og i ytterste konsekvens vanskelig å fatte interesse for faget. Men samtidig påpeker Wenger (2004) at engasjement for arbeidsoppgavene er vesentlig. I min undersøkelse kan svarene tyde på at det sosiale felleskapet vektlegges mest og derfor er helt avgjørende for å vekke interessen for faget og yrket.

Vi må ta høyde for at elevene har møtt en del fagarbeidere i deltidstillinger og vikariater som har mistet tillit til yrket og dermed føler at arbeidsmarkedet er usikkert. Et elevsitat bekrefter dette: «*Hun sa at jeg heller burde bli sykepleier for da ville jeg få jobb og mer ansvar.*» Tankene til Illeris (2012) om samspilldimensjonen kan vi koble til dette sitatet. Dersom veilederne elevene møter i praksis er preget av en usikker jobbsituasjon, vil de mest sannsynlig ikke videreformidle noen yrkesstolthet. Det er på bakgrunn av en slik samfunnsutvikling de unge skal ta et videre utdanningsvalg og det gir økt forståelse av at mange velger påbygg. Et funn som går i denne retningen er eleven som sa: «*Jeg velger heller påbygg, da holder jeg alle muligheter åpne.*» Det informantene sier her finner vi igjen i rapporten til Skålholt m.fl (2013); sykepleier- og vernepleieryrket oppfattes som tryggere fordi det gir flere muligheter, høyere status og større sikkerhet for jobb. Alle prognoser viser at vi trenger helsefagarbeidere, men virkeligheten for helsefagarbeideren er dessverre annerledes. Ledige stillinger gjøres delvis om til sykepleiestillinger og det tilbys ofte små stillingsbrøker for helsefagarbeidere (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Det å se opp til og identifisere seg med en dyktig helsefagarbeider, kan være avgjørende for noen, men til tross for mange positive erfaringer i praksis er ikke det nok for alle. «*Jeg fikk en bra veileder etter hvert, men jeg vil nok bli psykolog eller eiendomsmegler*». Man kan derfor spørre seg om yrkesidentiteten ikke oppleves sterk nok? Elevene opplevde til dels at de ble inkludert både i det faglige og det sosiale miljøet, noe som er viktig for å føle seg som en del av praksisfelleskapet (Wenger, 2004). Likevel var ikke det nok for alle, de så hvordan andre yrkesgrupper jobbet og ble tiltrukket av deres arbeidsmåte, ansvar og yrkesmuligheter. Noen av informantene ble bevisst på at de ville ta påbygg til generell studiekompetanse, slik at de hadde muligheten til å søke sykepleie eller annen høyere utdanning. Denne utfordringen beskriver også Nyen og Tønder (2014, s. 160), de vektlegger den generelle holdningen til yrkesfag og påpeker hva som oppleves som verdifulle og riktige valg.

Veiledning til å søke læreplass var noe elevene satte pris på å få hjelp til. En søknad bør bære preg av at søkeren er forberedt og interessert. Dersom søkeren må ettersende alle vedlegg ser det ikke bra ut. En bedrift forventer at søknaden fremstår velskrevet og nøyaktig, men samtidig er elevene unge og hadde ikke skrevet en slik søknad tidligere. Det er elevenes ansvar å søke, men man kan spørre seg hvem sitt ansvar det er hvis elevene ikke har fått opplæring i søkeprosessen og ikke fått karriereveiledning? På den ene siden er et yrkes- og utdanningsvalg et selvstendig valg, som det bør forventes at ungdommen selv skal ta stilling til og gjennomføre på egenhånd. I følge de nye tverrfaglige temaene, skal skolen forberede elevene på å møte samfunnskravene (Kunnskapsdepartementet, 2016a), dessuten har elevene rett på yrkesrådgivning (Opplæringslova, 1998). Med bakgrunn i dette kan jeg argumentere for at skolen skal veilede og hjelpe elevene gjennom en søkeprosess, da det er viktig å få støtte i sitt livsvalg og oppleve mestring i en praktisk søknadssituasjon.

7.2 Relevans

Tilbakemeldingene fra praksisperiodene er stort sett positive. Samarbeidet med praksis må derfor videreutvikles og fortsette. Slik jeg ser det blir det viktig å bedre yrkesutdanningens relevans i arbeidslivet på kort og lang sikt. Virksomhetene må vi ta mer aktivt i bruk som opplæringsarena for å komme tettere på arbeidslivets behov. Det vil gjøre opplæringen mer konkret og virkelighetsnær (Sylte, 2016, s. 267). Noen informanter ga klart uttrykk for at praksis gjorde dem sikre på å ta en beslutning om fremtidig utdanning. Dette er i tråd med Hiim (2013, s. 249) sin oppfatning av at praksis gir elevene et nødvendig beslutningsgrunnlag.

Samarbeidet mellom elever og lærlinger på skolen tok utgangspunkt i lærlingenes erfaringer. En tilbakemelding var at det opplevdes yrkesrelevant å ha lærlinger som rollemodeller. Det informantene her sier finner vi igjen i Utdanningsdirektoratet (2015), hvor de påpeker at relevans omhandler både yrkesfaglige temaer og opplevelse av mestring. Mestringen var gjensidig i samarbeidet ettersom lærlingene påpekte en økende selvinnsikt og mestringsfølelse da de snakket om egen arbeidserfaring. Elevene opplevde denne informasjonen som relevant og nyttig. Troen på egen mestringsevne og anerkjennelse støttes av Reegård & Rogstad (2016), og er vesentlig for læring og sosialisering. Videre understreker de at når de unge opplever seg som viktige brikker i praksisfelleskapet, kan motivasjonen øke (Reegård & Rogstad, 2016, s. 201). Elevene turte å spørre lærlingene og de opplevde å bli respektert for sin usikkerhet og sine spørsmål, det ga mestringsfølelse.

Elevene etterlyste mer informasjon. De ønsket mer informasjon om de ulike yrkene, hvilke oppgaver som gjøres i de ulike yrkene, hvilke muligheter som finnes for videre utdanning, lønnsvilkår, arbeidsmuligheter osv. Listen var uendelig lang. Elevenes usikkerhet synliggjør behovet for grundig, gjentagende og systematisk informasjon. For å være bevisst i beslutningsprosessen, er man avhengig av hvilke alternative muligheter som finnes. Derfor bør kunnskapsnivået hos elevene økes. Stortingsmelding 28 (2016) understreker at innholdet i videregående skole skal gi elevene gode forutsetninger for å utvikle verdier, holdninger og kunnskaper slik at de mestrer rollen som yrkesutøvere. Ut fra min vurdering ligger også behovet for informasjonskompetanse her.

Undersøkelser viser at ungdom har lite erfaring med å finne frem til informasjon og at de bruker få strategier for å kontrollere informasjonen (Naturfagsenteret, 2010). Informasjon settes i sammenheng med de grunnleggende ferdighetene der det vektlegges at elevene må opparbeide kunnskap i å forstå og vurdere informasjon for å mestre livene sine (Kunnskapsdepartementet, 2016a). En av artiklene viste at da ungdommen selv aktivt søkte etter relevant utdannings- og yrkesinformasjon, var utbytte større (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013, s. 14). Flertallet av informantene sier de har brukt internett til å søke informasjon, men i tillegg etterlyste de informasjon fra skolen. Lærere og rådgivere blir de viktigste informasjonsaktørene på skolen. Læreren er alltid tilgjengelig og derfor er min påstand at lærere bør ha den mest elementære kunnskapen om læretid på plass. Jeg ser at det kan være vanskelig å ha fullstendig oversikt over utdanningstilbudene, men noe kunnskap bør være integrert.

Det store informasjonsbehovet kan jeg også se i sammenheng med Dewey (2005) sitt vekst- og erfaringsbegrep. Elevene er unge og til dels umodne, men samtidig er det et positivt utgangspunkt for læring og vekst. De unge har potensiale til å bli mer mottakelig for informasjon og evne for å utvikle seg. I denne vekstfasen kan de unge styres til aktiviteter som former dem (Dewey, 2005, s. 61). Denne påvirkningen kan være avgjørende for de unges fremtid. Dette betyr at vi som voksne må være bevisste på hva slags informasjon vi gir og hvordan vi gir den. De fleste elevene syntes de hadde fått for lite informasjon, men noen få syntes de fikk nok informasjon. Dette må vi ta hensyn til når vi driver informasjonsarbeid. Denne balansegangen må holdes øye med slik at det ikke blir masing og ensidige opplysninger vi gir.

7.3 Samarbeid og praksisfellesskap

Informantene oppgir at det er flere personer som oppleves som elevenes rollemodeller. Det er både lærere, lærlinger og veiledere og alle påpekes som viktige. Men det kan tyde på at lærlingene var de som gjorde størst inntrykk på elevene. De opplevedes som «*en av oss*» ettersom de var nesten like gamle og hadde nettopp gått på vg2. Opplevelsen av nyttig besøk av eldre elever støttes av Tønder m.fl (2015, s. 21). Lærlingene snakket samme ungdomsspråk og var derfor ufarlige å spørre. Elevene har knyttet kontakter med lærlinger som representerer de unge yrkesutøverne. De ga faktaorientert informasjon og formidlet personlige erfaringer. Allikevel var det en respekt for de som var eldre og hadde kommet lenger i utdanningsløpet.

Lærlingene ga elevene noen å identifisere seg med innenfor samme utdanningsretning. Identitet og tilhørighet vektlegges hos Wenger (2004). Det er verdt å investere noe av seg selv for å se sin egen person i en større sammenheng. Involvering knytter Wenger (2004, s.169) til fellesskap og mening. I dette prosjektet tyder tilbakemeldingene på at lærlingenes tilstedeværelse forsterket elevenes interesse og utvikling. Lærlingene åpnet noen dører og skapte ny innsikt. Det personlige møtet med fornøyde lærlinger var viktig. For at det skulle bli et praksisfellesskap mellom elever og lærlinger, var vi avhengig av å utvikle trygghet, deltakelse og nærvær. Denne tryggheten brukte vi tid på å utvikle og vi brukte tid på finne et samarbeidsforum som var positivt for alle deltakerne.

Jeg mener at deler av identiteten kan formes og er i bevegelse, og i møte med andre oppdages egen identitet. Lærlingene tilhørte en yrkesgruppe, det vil si at de identifiserte seg med arbeidslivet og hadde utviklet en sterkere yrkesstolthet nå enn hva de opplevde som elever. I samarbeidet kom det tydelig frem at lærlingene hadde en personlig vekst og at de så egen utvikling i et tidsperspektiv. Lærlingene fikk derfor styrket sin yrkesidentitet. Et lærlingutsagn kan illustrere dette: «*Når jeg snakker med elevene forstår jeg hvor mye jeg har lært og hvor mye jeg har igjen å lære*». Wenger poengterer utviklingen av identitet i fellesskapet: «*Lærende fellesskaper bliver identitetssteder i den utstrekning de tilbyr en fortid og en fremtid*» (Wenger, 2004, s. 246). I møte med lærlingene opplevde jeg at elevene ble mer bevisst på hvilken yrkesretning de var på vei mot. En av elevene bekreftet dette: «*De gjorde meg sikrere og tryggere på at læretid var noe for meg*». Elever og lærlinger hadde gått samme linje og elevene identifiserte seg med lærlingene som tilhørte samme fagmiljø. En yrkesidentitet skapes og utvikles i samspill mellom mennesker. Elever og lærlinger traff hverandre flere ganger og jeg

opplevde at elevene utviklet en større forståelse for yrket. Vg2 elevene uttrykte også tilhørighet til gruppen av lærlinger som utfører det samme type arbeidet som de selv hadde gjort i praksis eller skulle gjøre i fremtiden. Praksisfelleskapet som elevene og lærlingene opplevde var et ledd i utviklingen av sterkere identitet og et ledd på veien mot å bli en selvstendig voksen, dette kan videreføres til tankene i Stortingsmelding 28 (2016, s.19). Samtidig må jeg påpeke at de aller fleste lærlingene er unge, i utvikling og på søken etter å finne sin plass. Det kan derfor ikke forventes at de har en klart utviklet yrkesidentitet.

Gjentagende besøk førte til at elevene ble kjent med lærlingene. Mange av elevene hadde en god utvikling i sin interesse og i sine spørsmål. Spørsmålene ble mer utdypende og mer meningsfulle ettersom de spurte om: «*Hva kan jeg studere videre?*» «*Hvor kan jeg jobbe?*». Elevene tenkte mer konsekvenser, de spurte blant annet om: «*Tjener dere nok til å bo for dere selv*». De kunne se informasjonen i sammenheng med tidligere og fremtidige erfaringer (Dewey, 2005, s. 179). Dette betyr at kontinuitet i informasjon og samarbeid er viktig i erfaringslæringen. Elevene hadde opplevd noe i møte med lærlingene. Lærlingene var svært positive og deres holdninger påvirket elevene. En elev sa: «*De var så blide, de var superfornøyde med å være helsefaglærlinger*». Elevene hadde gjort seg en erfaring, de hadde blitt mer mottagelig for informasjon, begynt å tenke nytt og kanskje tenke på fremtiden. Disse utsagnene kan ses i sammenheng med Dewey sitt kontinuitetsbegrep (Dewey, 2008, s. 48).

Mye tyder på at både lærere, lærlinger og praksis har stor betydning for elevenes valg. Dette innebærer at skolen har store muligheter for å motivere og påvirke utdanningsvalget. Det er etterlyst mer tydelig yrkesidentitet hos lærerne på helse- og oppvekstfag fordi de fleste lærere er sykepleiere. Lærerne støtter elevene i at det kan være en god ide å ta påbygg og fungerer derfor ikke som tydelige faglige rollemodeller ifølge Skålholt m.fl. (2013). I min undersøkelse uttalte elevene at lærerne hadde snakket læretiden «opp» samtidig som både lærerne og «andre» hadde påpekt hvor vanskelig påbygg var. Det kan virke som om lærernes støtte motiverer og bidrar til elevenes interesse for faget. Lærere kan øke elevenes bevissthet av egen mestring slik at de får en positiv oppfatning av egne evner til å lykkes med sitt yrkesvalg. Lærere er viktig for å utvikle interesse for faget gjennom å vise hvilke muligheter yrket har (Naturfagsenteret, 2010). Elevene syntes det var interessant at lærere hadde hatt yrkespraksis og kunne formidle eksempler. Det kan tenkes at disse eksemplene var mer spennende enn den reelle YFF hverdagen elevene møtte, og i ytterste konsekvens gjorde kanskje dette elevene usikre på om de skulle velge å bli helsefagarbeidere eller sykepleiere.

Forholdene ligger til rette for at helsefagarbeiderutdannelsen er bra, men man kan kanskje tenke seg at det er forbindelser rundt og utenfor selve utdanningen som påvirker en del ungdommer til å søke mot påbygg og høyere utdanning. Kanskje årsaken ligger i forventninger fra omgivelsene rundt ungdommen og at de derfor ser for seg en annen type yrkeskarriere. En lærer sa: «*Det er vanskelig å råde de til dette yrket med tanke på å overleve*». Det er et dilemma for lærerne å fremsnakke helsefagarbeiderutdanningen fordi det er store endringer i arbeidsmarkedet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det kan underbygge mine antagelser om at lærerne forteller mer positivt om alle mulighetene som finnes for en sykepleier, ettersom de fleste helsefaglærerne er sykepleiere.

Ungdom må øve på å ta valg. Å ta valg er en vesentlig del av livet. De må også øve på å tenke konsekvenser. Her har nok mange foreldre hjulpet sine ungdommer og i beste hensikt tatt avgjørelser for dem; «*Moren min sa at jeg skulle ta påbygg, jeg ble litt pressa*». Vi må styrke elevenes valgkompetanse i form av mer og bedre informasjon. Akkurat dette støttes av Dahl m.fl (2012). Jeg kan tenke meg at elever noen ganger tar valg fordi de ønsker å gjøre det enklest mulig. Det er kanskje ikke bestandig ungdommer tar valg som er fornuftige eller at de vet hva som er best for dem. Det kan være begrunnelsen for at noen ungdommer ønsker å «*dobbelbooke*» sitt videre valg. Et bevisst valg basert på nøytral og konstruktiv informasjon må være målet.

Man kan stille seg spørsmål om hvorfor informasjonsbehovet ikke blir dekket. Lærerne har ofte en formening om at dette har elevene fått informasjon om, mens elevene har en annen oppfatning. Konsentrasjonen er under sterkt press hos ungdommer. Videregående skole sammenfaller med en periode i livet som er preget av usikkerhet, søking og utvikling. I denne fasen skal de unge treffe utdannings- og yrkesvalg som får konsekvenser for det videre livet (Reegård & Rogstad, 2016, s. 201). Derfor er det viktig at skolen er tilgjengelige for informasjon når eleven etterspør det og at lærere har oppdatert kunnskap om læretid, søknadsfrister osv. Noen av informantene opplevde motstridende informasjon, noe som kan tyde på at kunnskapsnivået hos lærere og rådgivere kan oppgraderes.

Tittelen helsefagarbeider har kort tradisjon og i tillegg har yrkesutdanningen hele tiden vært i endring (Høst, 2010). Faget mangler den kjente trygge stabiliteten som foreldregenerasjonen ofte etterlyser. De «*dårlige holdningene*» til foreldrene som en av informantene etterlyste, kan

basere seg på manglende kunnskap om helsefagarbeideryrket. Dagens utdanningssystem og arbeidsmarked er annerledes for ungdomsgenerasjonen enn for foreldregenerasjonen. Det finnes flere kombinasjonsmuligheter og overgangsmuligheter, disse trenger foreldrene informasjon om. Som tidligere nevnt påpekte et par av informantene at de ikke møtte forståelse av sine omgivelser for sitt valg, og det kan tenkes at denne holdningen gjør yrkesvalget vanskeligere eller mer sårbart.

Funnene viste at nære relasjoner har stor innvirkning på utdanningsvalget. Foreldre har ofte forventninger om skoleprestasjoner og utdanningsvalg. Man kan undre seg på om noen av de unge har et reelt valg eller om utdanningsvalget er et resultat av foreldrenes forventninger. Ungdommen har kanskje lært seg å verdsette foreldrenes yrke og velger det samme som dem, men er det fordi det er trygt og kjent eller er det et bevisst valg? Flere av informantene innrømmet at foreldre hadde påvirket deres yrkesvalg. For andre er utdanningsveien et alternativ de må akseptere på bakgrunn av karakterer (Reegård & Rogstad, 2016).

Mening, idealisme og trygghet fremstår som viktige prioriteringer ved valg av yrke. Elevene ønsker en jobb der de kan hjelpe andre, og en jobb som er viktig for samfunnet. For å lykkes med å rekruttere til helsearbeiderfaget, må vi ha kjennskap til at dette er viktige verdier som ligger til grunn for de unges valg. Ungdommen vil utvikle og realisere seg selv. Valget er deres eget og det er de som må stå ansvarlige for det, men vi som skole må legge til rette for at de tar et bevisst utdanningsvalg.

8.0 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Utgangspunktet for dette prosjektet var en uro for hvorfor mange elever på vg2 ikke velger seg videre til læreplass. Samtidig har medieoverskriftene ropt et varsko om at helsevesenet trenger flere helsefagarbeidere. Formålet med dette prosjektet har vært å utvikle kompetanse og komme frem til kunnskap som gjør at vi som skole bedre kan legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid.

På bakgrunn av studiens problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse og analysert og tolket dataene fra denne. I begynnelsen av undersøkelsen ble dagens situasjon kartlagt med vekt på hvordan elevene gjør sitt utdanningsvalg, hva som påvirker dem, hvilken informasjon som ligger til grunn, osv. Deretter inviterte jeg lærlinger inn i en vg2 klasse der de drev informasjons- og rekrutteringsarbeid. I tillegg har jeg sett på søknadsprosessen til læretid og på om yrkeskonkurranse øker interessen for helsearbeiderfaget. Tilnærmingen har vært aksjonsforskningsinspirert og derfor er forskningen utført sammen med lærlinger, vg2 elever og en kollega. Hensikten med intervjuene og å samarbeide med lærlingene og elevene har vært å samle empiriske data som danner grunnlag for resultatene. Ved å snakke med og observere menneskene som dette tema gjelder for, har jeg fått deres stemmer og perspektiver på de ulike fenomenene.

Resultatene indikerer at det er mange tiltak som kan være aktuelle å gjøre for skolen, slik at vi bedre legger til rette for at elever velger læretid. Det er noe variasjon mellom de enkelte informantene om hvilke ønsker de har, men det kan synes som om et generelt trekk er behovet for mer informasjon og behov for informasjon over tid.

Videre presenterer jeg noen antydninger om hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig å gjennomføre i fremtiden. De aktuelle tiltakene er basert på egen empiri, tidligere forskning og aktuell teori. Disse tiltakene utgjør svar på problemstillingen.

8.1 Konklusjon

Å gjennomføre tiltak jeg selv tror på er ikke bærekraftig nok. Det er vesentlig at jeg tror på prosjektet, men jeg må involvere flere. Derfor ser jeg det som viktig å utvikle en felles praksis i kollegiet. Det krever endring av eksisterende praksis. Første steg blir å presentere funn fra

dette prosjektet for kollegiet. Deretter ser jeg for meg å implementere kollegaer i å utarbeide en tiltaksplan som de har et eierskap til. Her blir det viktig å vekke interesse og få positive holdninger til prosjektet. Diskusjon og samhandling i felleskap, hvor vi kan komme frem til tiltak som kommer våre elever til gode, er vesentlig med tanke på kvalitetsutvikling. Denne forandlingsprosessen blir det viktig at alle er en aktiv del av for å ivareta demokratiet.

Gjentakende informasjon

Resultatene viser at utdanningsvalg er en prosess. Informasjon må foregå systematisk og den må gjentas. Vi må starte tidlig og ha en langsiktig informasjonsstrategi slik at elevenes valgkompetanse styrkes. Utdanningsvalg tar tid og må modnes, derfor bør informasjon og veiledning gis over en lang tidshorisont. Dessuten er det viktig å treffe ungdommen med informasjon når de selv er interessert og motivert for det. Derfor må lærere være beredt til å kunne svare når spørsmål kommer. Rådgivere er også viktige i veilednings- og informasjonsarbeidet, men det er lærere som er sammen med eleven i det daglige og derfor må være tilgjengelige når elevene spør.

Informere foresatte

Økt engasjement hos foreldre er vesentlig. Funnene viste at nære relasjoner har stor innvirkning på utdanningsvalget. Informasjon til foreldre gis allerede gjennom blant annet yrkesmesser og åpen dag. Arbeidet bør fortsette og videreutvikles i form av gjentakende informasjon og oppstart av informasjon på foreldremøter, da ser jeg for meg at vi bør begynne på ungdomsskolen. Informasjonen til foresatte bør blant annet si noe om hvilke kvaliteter de ulike utdanningsveiene og yrkene har, her kan myter avlives og negative holdninger endres.

Rollemodeller

Det kan synes som bruk av unge rollemodeller i form av lærlinger inn i klassen, der gjensidig erfaringsutveksling kan foregå, er nyttig. Unge lærlinger kan elevene identifisere seg med og spesielt hvis de kommuniserer godt med hverandre. Små grupper er å foretrekke, da kan alle lettere bidra og stille spørsmål. Samtidig er det viktig å kvalitetssikre det med lærer tilstede som er tett på, slik at man unngår misforståelser og usikkerhet. Derfor må lærere være oppdatert i forhold til aktuell søkeprosedyre, læretid, lønn osv.

Hjelp til søkeprosess

Praktisk søkeveiledning bør videreutvikles. Det bør bli en del av opplæringen for å sikre at søkerne har nødvendig kompetanse for å skaffe seg lære plass. Allerede eksisterende karriereveiledning bør få økt fokus. Dessuten oppleves det å søke lære plass som et alvorlig steg inn i voksenlivet. Dette trenger ungdommen råd, støtte og veiledning til.

Praksis - YFF

Elevene og lærlingene i undersøkelsen mener at gode veiledere i praksis er viktig for å fange elevenes interesse for faget. Elevene ytret ønske om å bli sett og oppleve mestring av sin praksis, derfor må vi opprettholde og videreutvikle samarbeidet med praksis. Vi er helt avhengig av gode praksisplasser for elevene våre der de opplever yrkesrelevans og bli møtt på det modningsnivået de er. Rollemodellene elevene møter i YFF kan være avgjørende for videre yrkesvalg. Ønsket om å ta imot elever i YFF må være forankret i ledelsen. Derfor kan det være aktuelt å lage bedre verktøy for veiledere, slik at man ser på eleven som en fremtidig kollega.

8.2 Veien videre

Helse og oppvekstfag er det største utdanningsprogrammet på yrkesfag. Søkningen til yrkesfag øker. Allikevel ser det ut til at helsearbeiderfaget ikke er attraktivt nok ettersom en stor andel velger seg videre til påbygg og ikke tar fagbrev.

Det er uetisk å veilede ungdom til læretid dersom det ikke finnes jobb, mulighet for fulltidsjobb eller fast stilling. Det er rett og slett å lure ungdommen ut i arbeidsledighet og utenforskap. Prognosene fastslår at det er behov for helsefagarbeidere, men virkeligheten er annerledes. Disse signalene spriker og gjør ungdom og lærere usikre. Her må politikere og utdanningsmyndigheter på banen. Det må være en bred enighet om behov. Derfor må det være en plan og et samsvar mellom fylkeskommunens inntak av helsefagelever, kommunenes inntak av lærlinger og fremtidig behov for kompetanse i helsesektoren. De unge har behov for å planlegge fremtiden, de må ha troen på en jobb og det må være realistisk å få en jobb når de er ferdig utdannet. Å øke kompetansen til kommunens politikere ser jeg på som nødvendig både sett i lys av kommunens behov for helsefagarbeider og ungdommens behov for å kunne planlegge sin fremtid. Dette kan også være et effektivt tiltak for å hindre frafall. Kommunen bør opprette stillinger som er øremerket nyutdannede, for å gjøre sektoren mer attraktiv for ungdom og sikre fremtidig rekruttering av unge helsefagarbeidere.

Fokuset på yrkesfag gjennom blant annet yrkesfagenes år er tydelig og synlig. Min oppfatning er at medienes oppslag har en mer positiv vinkling nå når de skriver om yrkesfag. Det er også gledelig lesning at helsefagarbeiderne ønskes inn på sykehusene igjen (Sykepleien, 2019). Det er et stort behov for tiltak som kan gjøre fremtidig arbeidsliv attraktivt hvor helsefagarbeidere får bruke sin kompetanse i helhetlige arbeidsoppgaver. Litteratur viser at mange har planer om påbygg etter læretid (Skålholt, Høst, Nyen, & Tønder, 2013). Dette kan tyde på at den reelle rekrutteringen til helsefagyrket er lav. Likevel synes jeg vi skal heie på de som ønsker videre utdanning, de fleste i min undersøkelse som valgte påbygg skulle videre til utdanning innenfor helsefag. Vi må forholde oss til at det er et økende behov av helsepersonell med bachelor- og mastergrad i helsevesenet, dette begrunnes med høyere levealder og mer sammensatt problematikk hos brukerne.

Resultatene og tidligere forskning indikerer at vi som skole kanskje bør oppmuntre elevene til dobbelt kompetanse, altså både læretid og påbygg. Dette begrunner jeg med et arbeidsmarked i endring noe som mest sannsynlig vil kreve større fleksibilitet hos fremtidige arbeidstakere. For ungdommen er det flere muligheter, men også en del usikkerhet og noen hindringer. Vi må være realistiske og la ungdommen følge sine overbevisninger. Målet er nødvendigvis ikke å rekruttere så mange som mulig, men i større grad fokus på å rekruttere ungdom som egner seg og ser verdien av å jobbe som helsefagarbeidere og som dermed blir i yrket.

Min forskning har belyst hvordan skolen kan legge til rette for at helsefagarbeiderelevne velger læretid. I oppgavens drøftingsdel har jeg understreket betydningen av forslag for å gjennomføre tiltak. Det kan se ut som utfordringene med rekruttering er sammensatt. I tillegg er det faktorer utenfor skolen som påvirker elevenes yrkesvalg. Et bedre samarbeid mellom de ulike aktørene (fylkeskommunen, kommunene, helseforetak, foreldre) er ønskelig. Å øke fagutdanningens status i form av lønn og ansettelsesforhold vil være positivt. Yrkesfagløftet er derfor viktig, sett i lys av funnene i denne studien. Dette viser at vi som skole må jobbe med mange tiltak samtidig.

Bibliografi

- Aakernes, N. (2018, april). Kvalitativ dataanalyse. *Presentasjon på HIOA for masterstudenter*. Kjeller.
- Akershus fylkeskommune. (2016). *Strategiplan for yrkesfagløftet*. Hentet fra <https://www.akershus.no/file/3f2407d6433a82782e9d25c27d0a19c0/Strategiplan%20for%20yrkesfagløftet/>
- Akershus fylkeskommune. (2017). *Samarbeid skole arbeidsliv*. Oslo : Akershus fylkeskommune.
- Akershus fylkeskommune. (u.å). *Etisk veileder for ansatte i Akershus fylkeskommune*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Andersen, S., Bjørnset, M., Reegård, K., & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men...Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring (Fafo rapport 2017:33)*. Oslo: Fafo.
- Andresen, S., & Rogstad, J. (2017). *Skolekonkurranse for yrkesfag - en mulighet for alle? (Fafo notat 2017:08)*. Oslo: Fafo .
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling (W.Hansen, Overs.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bødtker-Lund, D., Hansen , K. H., Vaagle, I., & Haaland, G. (2017). *Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevenes, lærlingenes og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæringen i Vg1*. Hentet fra Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling: <https://journals.hioa.no/index.php/yrke/article/view/2577/2500>
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S., & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før*. Trondheim: Sintef. Teknologi og samfunn.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving (5.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- De forskningsetiske komiteene. (u.å). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra 30.mars 2019 https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Delta. (2018a, 16. november). *Delta*. Hentet fra <https://delta.no/lønn-og-avtaler/ks>
- Delta. (2018b, 16.mars). *Y-veien til sykepleie er forløpig stengt*. Hentet fra <https://delta.no/yrke/helsefagarbeidere-i-delta/y-veien-til-sykepleie-er-forelopig-stengt>
- Dewey, J. (2001a). Erfaring og tenkning (B.Christensen, Overs.). I Dale(Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (ss. 53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2001b). Planmessig ordning av lærestoffet (B.Christensen, Overs.). I Dale(Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (ss. 67-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning (J.Wrang, Overs.)*. Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse (2.utg.) (H.Fink, Overs.)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring (G.Bureid, Overs.). I Nielsen, & Kvale(Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (ss. 52-69). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Egeland, F. (2018, 2.oktober). *Mer yrkesfag i ungdomsskolen gir mindre frafall på videregående*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/mer-yrkesfag-i-ungdomsskolen-gir-mindre-fracfall-pa-videregaende/>
- Fagforbundet. (2018, 29.mai). Hentet fra <https://frifagbevegelse.no/nyheter/slik-tar-du-fagbrev-pa-jobb-med-full-lonn-6.158.548628.2e0dc0de60>
- Folkehelseinstituttet. (2018, 28.februar). *Psykisk helse i Norge. (Rapport 2018)*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I Brinkmann, & Tanggaard(Red.), *Kvalitative metoder. Emperi og teoriutvikling (W.Hansen, Overs.)* (ss. 133-151). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hartviksen, M., & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærming, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I Grøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, & Sternstrøm(Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 45 - 67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Husebø, D., Johannessen, Ø. L., & Skeie, G. (2017). Teoribruk og teoriutvikling i aksjonsforskning i møte med mangfold som samfunnsrealitet. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, & Stjernstrøm(Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 95-110). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høst, H. (2010). *Helsefagarbeiderutdanning for voksne (Rapport 25/2010)*. Oslo: Nifu step.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kommunenes sentralforbund. (2015a, Februar). *Evaluering av prosjektene aksjon helsefagarbeider og bli helsefagarbeider*. Hentet fra <http://gamle.ks.no/globalassets/blokker-til-hvert-fagomrade/utdanning-og-oppvekst/fag-og-yrkesopplaring/evaluering-av-bli-helsefagarbeider.pdf>
- Kommunenes sentralforbund. (2018, 18.september). *Fagskole*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/videregaende-opplaering/bli-helsefagarbeider/fagskole/>
- Kommunenes sentralforbund. (2018a, 14.mai). *Flere jobber heltid*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/statistikk-om-heltid--deltid/flere-jobber-heltid/>
- Kommunenes sentralforbund. (2018b, 23.oktober). *Solid økning i antall lærerplasser*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/arbeidsgivermonitoren/solid-okning-i-antall-lareplasser/>
- Kommunenes sentralforbund. (2019, 18.februar). *Stort behov for nye medarbeidere fremover*. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/sysselsettingsstatistikk/stort-behov-for-nye-medarbeidere-fremover/>
- Kuben videregående skole. (2019, 19.februar). *YSK - helsearbeiderfag (HYSK)*. Hentet fra <https://kuben.vgs.no/satsingsomrader/yrkes--og-studiespesialiserende-ysk/ysk-helsearbeiderfag/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Læreren- rollen og utdanning (St.meld.nr.11 (2008-2009))*. Hentet fra <http://regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Samhandlingsreformen - Rett behandling - på rett sted - til rett tid. (St.meld.nr.47 (2008-2009))*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon -mestring - muligheter (Meld.St. 22 (2010-2011))*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *NyGiv. Oppfølgingsprosjektet - samarbeid om oppfølging av ungdom*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (Meld.St.20 (2012-2013))*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld.St.28 (2015-2016))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fra utenforskap til ny sjanse - samordnet innsats for voksnes læring (Meld.St.16 (2015-2016))*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 12.oktober). *Styrker yrkesfag og fagskoler*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/styrker-yrkesfag-og-fagskolar/id2574922/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.) (T.Anderssen og J.Rygge, Overs.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kversøy, K. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforsknings-samarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk (Doktoravhandling)*. Roskilde: Roskilde universitet. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I Grøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, & Sternstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 27 - 42). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Sandsør, A. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenteret for utdanning.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Menn i helse. (u.å). *Veien til fagbrev*. Hentet fra <https://mennihelse.no/tidslinje/>
- Naturfagsenteret. (2010). *Kimen - en skriftserie fra naturfagsenteret (2/2010)*. Hentet fra <https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=1509698>
- NAV. (2019, April). *NAV omverdensanalyse 2019. Utvikling trender og konsekvenser frem mot 2030. (Nav rapport 2019:1)*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Analyser/navs-omverdensanalyse-2019>
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis (G.Bureid, Overs.)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Nightingale, F. (u.å). Hentet fra 20.januar, 2019. https://no.wikipedia.org/wiki/Florence_Nightingale
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren (2.oppl.)*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra Kunnskapsdepartementet: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier (2.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående skole - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Regjeringen. (2016a). *Samfunnskontrakt for flere læreplaner (2016-2020)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/19ab875ae1a344fba3290d362c053112/samfunnskontrakt_flore_laereplaner2016_2020.pdf
- Regjeringen. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Regjeringen. (2017b). *Flere enn noen gang fullfører videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-enn-noen-gang-fullforer-videregaende-opplaring/id2555242/>
- Regjeringen. (2018, 21. desember). *Tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/skole-og-arbeidsliv/id2466599/>
- Senter for IKT i utdanningen. (2015). *Nasjonal kartlegging av unges utdannings- og yrkesvalg*. Hentet fra https://utdanning.no/sites/default/files/endelig_rapport_unge_utd_og_yrkesvalg_etter_presentasjon020216.pdf
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T., & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider. En kvalitativ undersøkelse av overgangen mellom skole og læretid og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget (NIFU rapport 2013:5)*. Oslo: NIFU .
- Solberg, E. (2017, 18. oktober). *Yrkesfagloftet er godt i gang*. Hentet fra <https://erna.no/2017/10/18/yrkesfagloftet-er-godt-gang/>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 29. mai). *Gjennomføringen i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Stensrud, G. H. (2013). *Lærlingordningen i offentlig sektor, og rekruttering av lærlinger til helsearbeiderfaget (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus)*. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1524>
- Sykepleien. (2017, 4. mai). *Treterminalsordningen for helsefagarbeidere: Alle kvalifiserte søkere har fått plass*. Hentet fra <https://sykepleien.no/2017/04/33-uten-generell-studiekompetanse-har-fatt-studieplass>
- Sykepleien. (2019, 11. februar). *HR-direktør på sykehus: – Helsefagarbeiderne må inn i sykehusene igjen*. Hentet fra <https://sykepleien.no/2019/02/hr-direktor-pa-sykehus-helsefagarbeiderne-ma-inn-i-sykehusene-igjen>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, & Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (ss. 443-463). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tønder, A. H., Aspøy, T. M., & Reegård, K. (2015). *Å velge et yrke. Intervjuer med elever på vg1 helse- og oppvekstfag. (Fafo notat 2015:05)*. Oslo: Fafo.
- Utdanning. (u.å). *Helsefagarbeider*. Hentet fra 2. desember 2018 <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/helsefagarbeider>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for FYR prosjektet (2014-2016)*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Yrkesfaglig utvalg for helse, oppvekst og velvære-et sammensatt bilde*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c, 16. desember). *Vekslingsmodeller for fagopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>

- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Programområde for helsearbeiderfag - læreplan i felles programfag vg2(HEA2-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA2-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016f, 7.desember). *Samarbeid skole og lærebedrift*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Samarbeid-skole-og-larebedrift/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016g, 22.februar). *Praksiskandidatordningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Fag--og-yrkesopplaring/Praksiskandidatordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016h). *Samfunnskontrakt for flere læreplasser 2016-2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/samfunnskontrakt-for-flere-lareplasser-2016--2020.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Foreløpige fraværstall etter skoleåret 2016-17*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravar--forelopig-fravarstall-etter-skolearet-2016-17/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsspeilet 2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningsspeilet2018>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26.mars). *Hospitering for yrkesfaglærere, instruktører og faglige ledere*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hospitering/>
- Utdanningsforbundet. (u.å). *Frafall i videregående opplæring*. Hentet fra 2.desember 2018 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/>
- Vil bli. (u.å). *Helse- og oppvekstfag*. Hentet fra 12.april 2019 <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/helse-og-oppvekstfag/program/v.hs>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet (B.Nake, Overs.)*. København: Hans Reitzels Forlag.
- WorldskillsNorway. (u.å). *Hva er WorldSkills Norway?* Hentet fra 21.april 2019 <https://www.worldskills.no/om-oss/hva-er-worldskills-norway/>

Oppgaven datagrunnlag

Nov. – Des.2017	Fase 1 Kartleggingsintervjuer	Data: Intervju av lærlinger (6 stk.) Intervju av vg3 elever som har valgt påbygg med studiespesialisering (5 stk.)
Des. 2017- Jan. 2018	Fase 2 Lærlinger inn i vg2 klasse 4 aksjoner	Data: Observasjon Logg Intervju av vg2 elever (10 stk.)
Mars 2018	Fase 3 Fylkesmesterskap i helsearbeiderfaget	Data: Spørreskjema, vg1+vg2 (28 stk.)
Mars 2018	Fase 4 Søknad til læretid	Data: Observasjon
Juni 2018	Fase 5 Gruppeintervju med lærlingkoordinatorne	Data: Fokusgruppeintervju

Intervjuguide vg2 elever

Problemstilling: «Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?»

Spørsmål
Omtrent når bestemte du deg for å velge HO og hvorfor?
Vet du hva du skal søke videre, læretid eller påbygg?
Vet du hva som har påvirket ditt valg? (familie, venner, lærer)
Kan du nevne en eller flere opplevelser/aktiviteter som har bidratt til ditt valg? (tv, avisoppslag, reklame, dataspill, internett, kjendis, utdanningsmesse, rekrutteringspatrulje, vilbli.no, utdanning.no, osv)
Tenkte du mye på hva du passer til/er egnet til?
Er fremtidig jobb og lønn avgjørende for ditt valg?
Hvilke erfaringer har du fra PTF/YFF? Og var denne praksisen avgjørende for ditt videre valg? (samarbeid, læring, kjemi, praksisstedet, oppfølging)
Har du noen tanker om hvordan skolen eller andre instanser/personer kan være med på å få flere elever til å velge læreplass? (rådgiver, lærer, utdanningsmesse)
Hvordan opplevde du å ha besøk av lærlingene?

Intervjuguide vg3 elever, påbygg til generell studiekompetanse

Problemstilling: «*Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?*»

Spørsmål
Når bestemte du deg for å velge påbygg til generell studiekompetanse?
Var det noen spesiell opplevelse som har påvirket dette valget? (Stikkord: familie, lønn, klassen, relevans, fremtid, alder, nok informasjon)
Hvilke erfaringer har du fra PTF/YFF? Og var denne praksisen avgjørende for at du valgte påbygg til generell studiekompetanse? (Stikkord: samarbeid, læring, kjemi, praksisstedet, oppfølging)
Har du noen tanker om hvordan skolen eller andre instanser/personer kan være med på å få flere elever til å velge læreplass (Stikkord: rådgiver, lærer, utdanningsmesse, du selv/elever)
Hva er dine planer videre? (Stikkord: jobb, videre utdanning)

Intervjuguide lærlinger

Problemstilling: «*Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?*»

Spørsmål
Omtrent når bestemte du deg for å velge læretid og hvorfor? (Stikkord: familie, utdanningsmesse, rekrutteringspatrulje, rådgiver)
Var det noen spesiell opplevelse/aktiviteter som har påvirket dette valget? (Stikkord: familie, lønn, klassen, relevans, fremtid, alder, informasjon)
Hvilke erfaringer har du fra PTF/YFF? Og var denne praksisen avgjørende for at du valgte læretid? (Stikkord: samarbeid, læring, kjemi, praksisstedet, oppfølging)
Har du noen tanker om hvordan skolen eller andre instanser/personer kan være med på å få flere elever til å velge læreplass (Stikkord: rådgiver, lærer, utdanningsmesse, du selv/elever)
Har du noen tanker om hva du som lærling kan gjøre for å få flere helsefagelever til å inngå lærekontrakt?
Har du planer videre etter at læretiden er ferdig? (Stikkord: jobb, videre utdanning)

Intervjuguide lærlingkoordinator

Problemstilling: «*Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?*».

Spørsmål
Hvilke rekrutteringstiltak har du gjort?
Hvilke rekrutteringstiltak tror du fungerer best?
Hvilke erfaringer har dere fra PTF/YFF? Er denne praksisen avgjørende/viktig for valg av læretid? (Stikkord: samarbeid, kjemi, praksisstedet, oppfølging)
Hva tenker dere om hvordan relevant undervisning kan påvirke et yrkesvalg?
Hvordan ser dere på yrkesvalg og livsmestringsbegrepet, noen sammenheng?
Har dere noen tanker om hvordan skolen/andre instanser/andre personer eller du kan være med på å få flere elever til å velge lære plass?

Eksempel på logg

1. Hva har du lært?
2. Hva har du opplevd?
3. Hva følte du?
4. Hva er lurt å gjøre neste gang?
5. Noe annet?

Vedlegg nr.7

To spørsmål angående fylkesmesterskapet i går, 7/3 – 18

1. Ble du interessert i læretid etter å ha sett på yrkeskonkurransen i går?

- a) Hvis ja så hvorfor?
- b) Hvis nei så hvorfor?

2. Ble du interessert i læretid etter å ha hørt på foredraget til lærlingene i går?

- 2. Hvis ja så hvorfor?
- 3. Hvis nei så hvorfor?

Vedlegg nr.8

Kvittering fra NSD

Jan Stålhane Postboks 4 St. Olavs plass 0130 OSLO

Vår dato: 22.11.2017
Deres ref:

Vår ref: 56908 / 3 / STM

Deres dato:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.11.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

Vurdering Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

56908 Rekruttering av lærlinger til helsearbeiderfaget Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Jan Stålhane Student Marit Brødremoen

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 01.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen Marianne Høgetveit Myhren

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Rekruttering av lærlinger til helsearbeiderfaget”*

Bakgrunn og formål

Jeg er lærer på helse- og oppvekstfag på Rud videregående skole. Nå gjennomfører jeg et masterstudie på Høyskolen i Oslo og Akershus. I min oppgave har jeg følgende problemstilling: «*Hvordan kan skolen legge til rette for at helsefagarbeiderelever velger læretid?*».

Jeg ser et behov for å kartlegge dette og forhåpentligvis på sikt også være med på å øke søkningen til helsearbeiderfaget, ettersom helsevesenet mangler flere tusen helsefagarbeidere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer, observasjoner, spørreskjema og samle inn logger. Temaene vil omhandle bla. valg av studieretning, YFF/praksis, rekruttering og videre arbeid/utdanning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede som vil ha tilgang til personopplysninger. Innsamlede personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Jeg ønsker å bruke lydopptak under intervju, dette for å kunne bruke opptaket under transkribering. Dette vil bli slettet når jeg er ferdig. Det kan bli aktuelt å benytte sitater fra logg, intervju og observasjoner i masteroppgaven. Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og kildene vil bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2019

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli makulert og ikke brukt i oppgaven. Det har ingen konsekvenser for deg i forhold til skole eller jobb dersom du velger å trekke deg fra studien

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marit Brødremoen, mob: 98818112

Eventuelle spørsmål kan også rettes til min veileder Jan Stålhane, mob: 92207378

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD, Norsk senter for forskningsdata AS

Med vennlig hilsen Marit Brødremoen, Marit.brodremoen@rud.vgs.no
Masterstudent ved Høyskolen i Oslo og Akershus

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien. Jeg samtykker til å delta i studien:

Sign:.....Dato.....