

Samarbeid mellom skole og bedrift

Med særlig fokus på helseservicefagene i
videregående skole

SOLVEIG HOLME KJÆR

VEILEDER
Hans Otto Ringereide

Universitetet i Agder, 2019
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Master

Master

Sammendrag

Dette arbeidet handler om samarbeidet mellom skole og bedrift hovedsakelig i faget "Yrkesfaglig fordypning" på videregående skole. Det er helseservicefagene som er gjenstand for undersøkelser i denne omgang. Problemstillingen til oppgaven er: Hva skal til for å skape et godt samarbeid mellom skole og bedrift? Forskerspørsmålene omhandler tre hovedaktører i samarbeidet: eleven, bedriften og skolen. Første forskerspørsmål er: Hvilke forventninger har bedriftene til elevens kompetanse når det gjelder fremtreden, kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til yrkesutøvelsen? Andre forskerspørsmål er: Hvordan ønsker bedriftene at rammene rundt praksisperioden bør være? Dette knyttet til kriterier for utvelgelse av elever til praksis og oppfølgingen fra lærer i praksis. Tredje forskerspørsmål er: Hvilket ansvar opplever bedriftene at de har for elever som ikke fungerer i praksis? Dette knyttes til om eleven snakker dårlig norsk, viser mangel på interesse, har en negativ fremtreden, ikke holder avtaler eller ikke møter opp.

Studien er kvalitativ og har et induktivt preg. Dette fordi det tas utgangspunkt i egne erfaringer fra yrkeslivet. Teori er valgt ut ifra funnene som har fremkommet gjennom semistrukturerte intervjuer med informanter fra bedrifter knyttet til helseserviceyrkene: apotektekniker, helsesekretær og tannhelsesekretær. Tilnærmingen er fenomenologisk, det er informantenes livsverden det søkes etter, og et konstruktivistisk vitenskapssyn ligger til grunn. Kunnskapen blir til gjennom språk, erfaringer og sosiale relasjoner. Den teoretiske delen består av motivasjonsteori og yrkespedagogikk.

Funnene tyder på at bedriftene legger vekt på at elevene har "nøkkelkompetanse" før de kommer ut i praksis, mens forventningene til elevenes "yrkeskompetanse" varierer mellom ulike bedrifter. Det legges stor vekt på at elevene som kommer til dem er motivert og vil lære. Og bedriftene ønsker at skolen forbereder elevene på arbeidslivet. Bedriftene gir uttrykk for at elever som ikke holder avtaler, ikke viser interesse og har mye fravær er utfordrende å ha i praksis.

Aktuelle tiltak som skisseres er at ansvar for å skaffe praksisplasser løftes til skoleeie nivå, at det lages avtaler med arbeidslivet, at skolen har en tettere oppfølging av elever, og at yrkesfaglærerne jobber med elevenes motivasjon og forberedelse til praksis.

Forord

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv om elever i opplæring ser ut til å ha pågått siden yrkesfagene oppstod, og mye tyder på at det også i fremtiden vil være viktig. I overordnet del av skolens nye læreplan "Fagfornyelsen", står det følgende om dette samarbeidets betydning for eleven:

Et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv øker mulighetene for at flere skal kunne ta aktivt del i egen opplæring og opparbeide tilhørighet til arbeidsliv og samfunnsliv. Samarbeid skaper også gjensidig forståelse og fremmer opplæringens mål om å forberede den enkelte på et framtidig yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.19)

Mitt arbeid med denne oppgaven kommer som et resultat av en lang og lærerik prosess. Lang fordi den har pågått ved siden av jobb som lærer på videregående skole i flere år. Lærerik fordi arbeidet har medført mye refleksjon og tankearbeid, og gjort arbeidet som lærer mer interessant og forhåpentligvis mer reflektert.

Takk til min veileder, Hans Otto Ringereide, for kritiske spørsmål, gode råd og nyttig hjelp til struktur av oppgaven. Det har hjulpet meg til å stake ut kursen, rydde opp underveis i prosessen og finne veien til mål. Takk også til foreleserne på kursene i masterstudiet i pedagogikk for lærerike undervisningsøkter i forkant av masteroppgaven.

Tusen takk til mine fantastiske kolleger ved Kvadraturen videregående skole for støtte, gode innspill og refleksjoner. Takk til mine kjære, Bjørn-Tore, Marie, Torbjørn og Øyvind, ektemann og barn, for støtte og tålmodighet. Takk til min mor, Anne-Marie Holme, for korrekturlesing og annen hjelp. Og ikke minst, takk til informantene mine, som velvillig har stilt opp til intervju. Jeg har lært og forstått mye etter disse samtale. Uten alle dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

November, 2019
Solveig Holme Kjær

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Forord	2
1.0 Innledning.....	7
1.1 Oppgavens oppbygning.....	7
1.2 Presentasjon.....	7
1.3 Yrkesutdanning i Norge	9
1.3.1 Norsk yrkesfagutdanning i et internasjonalt perspektiv	9
1.3.2 Utdanningsreformenes påvirkning på yrkesutdanningen	10
1.3.3 Helseservicefagene	13
1.4 Yrkesfaglig fordypning (YFF)	13
1.4.1 Teoretisk bakteppe	14
1.4.2 Organisering og gjennomføringen av faget.....	16
1.4.3 Aktørene i YFF-faget	19
1.4.4 Bedriftene	19
1.4.5 Skolen.....	20
1.4.6 Eleven på yrkesfag	22
1.5 Problemstilling og forskerspørsmål	23
1.5.1 Første tema: Elevens kompetanse	23
1.5.2 Andre tema: Skolens organisering	24
1.5.3 Tredje tema: Bedriftens ansvar	25
1.6 Avgrensing	25
2.0 Metode.....	26
2.1 Formål	26

2.2 Tilnærming	27
2.3 Kunnskapssyn.....	28
2.4 Valg av metode og gjennomføring	29
2.4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	29
2.4.2 Vitenskapssyn og datainnsamling	30
2.4.3 Gjennomføringen av intervjuer	32
2.4.4 Utvalg	33
2.5 Reliabilitet og validitet	34
2.7 Analyse og funn	36
2.8 Etske betraktninger.....	38
3.0 Funn.....	39
3.1 Elevens kompetanse	39
3.1.1 Holdninger.....	40
3.1.2 Kunnskaper og ferdigheter	41
3.1.3 Sosiale ferdigheter	42
3.1.4 Fremtreden	43
3.2 Bedriftens ansvar for å utdanne elever innenfor sitt fagfelt	44
3.2.1 Rekruttere	44
3.2.2 Inkludere.....	45
3.2.3 Ta samfunnsansvar	46
3.3 Skolen rolle i opplæringen	47
4.0 Aktuelle teoretiske perspektiver og annen forskning på feltet	50
4.1 Motivasjonsteori.....	50
4.1.1 Motivasjon og belønning.....	51

4.1.2. Indre og ytre motivasjon	51
4.1.3. Prestasjonsmotivasjon	52
4.1.4. Motivasjon og selvverd	52
4.1.5. Motivasjon og målorientering	53
4.1.6 Motivasjon og personlighetstrekk	54
4.2 Yrkespedagogikk.....	54
4.2.1 Mesterlære	54
4.2.2 Yrkesdidaktikk	55
4.2.2. Yrkeskompetanse	57
4.3 Tidligere forskning på praksisfeltet.....	59
4.3.1 Kvalitet i yrkesutdanningen	59
4.3.2 Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis	61
5.0 Drøfting	62
5.1 Eleven.....	62
5.1.1 Elevens gjennomføring	62
5.1.2 Elevens motivasjon	63
5.1.3 Elevens kompetanse	66
5.2 Bedriften.....	67
5.2.1 Bedriften og praksisplass	67
5.2.2 Bedrift og elev	69
5.2.3 Bedrift og rekruttering.....	70
5.2.4 Kvalitet og yrkesrelevans	71
5.2.5 Bedriften og skolen	72
5.3 Skolen.....	73

5.3.1 Yrkesfaglæreren	73
5.3.2 Skoleeier og utdanningsmyndigheter	75
6.0 Oppsummering	76
Litteraturliste	81
Vedlegg 1 – godkjenning NSD	86
Vedlegg 2 – informasjon og samtykkeerklæring	89
Vedlegg 3 - intervjuguide.....	91

1.0 Innledning

Dette arbeidet består av seks kapitler som på ulike måter belyser temaet: Samarbeid mellom skole og bedrift. Helseservicefagene med videregående trinn to (vg2) helseservice og sluttkompetansene: Tannhelsesekretær, helsesekretær og apotektekniker har hovedfokus. Samarbeidet mellom skole og bedrift vil foregå i faget "Yrkesfaglig fordypning" (YFF), men også i programfag på videregående trinn tre(vg3). Første avsnitt vil kort beskrive oppgavens oppbygning.

1.1 Oppgavens oppbygning

Dette arbeidet består av 6 kapitler. I første kapittel blir forskningsfeltet redegjort for ved å beskrive egne erfaringer, gi et historisk overblikk over læreplanverk og helseservicefag, samt gi en presentasjon av faget YFF. I tillegg forklares og begrunnes problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel to vil forskningsmetode presenteres og begrunnes. Denne kommer tidlig fordi dette arbeidet har et induktivt preg. Jeg har tatt utgangspunkt i en erfart problemstilling, og utarbeidet forskningsspørsmål og intervjuguide til representanter for bedriftene på bakgrunn av erfaring og faglig skjønn som yrkesfaglærer. Strukturen i arbeidet er ment å skulle gjenspeile den induktive tankegangen i prosjektet. Et ønske om å finne forklaringer ligger til grunn for at kvalitativ metode er valgt. I tredje kapittel blir funnene presentert og fortolket. På bakgrunn av funnene vil teorier om motivasjon, yrkespedagogikk og annen forskning presenteres i kapittel fire. To ulike forskningsprosjekter presenteres kort for å belyse problemstillingen i dette arbeidet ytterligere.

Kapittel fem er drøftingsdelen i dette arbeidet. Her vil funnene drøftes i lys av læreplaner, teori og aktuell forskning. Drøftingen knyttes til de tre hovedaktørene i arbeidet. Siste del oppsummerer arbeidet med utgangspunkt i oppgavens problemformulering.

1.2 Presentasjon

Etter å ha jobbet som yrkesfaglærer i syv år på tre forskjellige videregående skoler, med videregående trinn en (vg1) helse- og oppvekstfag, videregående trinn to (vg2) helsearbeiderfag og helseservicefag, har jeg erfart at faget som er gjenstand for mest

usikkerhet og diskusjon blant kolleger, er YFF. Dette faget skal sikre spesialisering og praktisk erfaring med yrket som eleven ønsker å utdanne seg til. Det forventes at skolen skal samarbeide med lokale bedrifter om å gi elevene opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016 b). Utdanningen kan skje på ulike læringsarenaer, og intensjonen er at eleven skal få kontakt med arbeidslivet. De siste tre årene har jeg jobbet med vg2 helseservicefag, som er retningen elever som ønsker å jobbe på apotek, som sekretær på tannlegekontor, legekantor og sykehus velger. Mine kollegaer og jeg erfarer også at en stor andel av elevene velger å avbryte det yrkesfaglige løpet etter vg2, å ta påbygg for å få studiekompetanse. Noen elever gir uttrykk for at de vil ta utdanninger innen andre yrker i helsesektoren. Andre har kanskje funnet ut at de har tatt et feilvalg med helse- og oppvekstfag og så velger de helseservice fordi de ikke vil i barnehage eller på sykehjem i praksis, slik som ved vg2 helsefagarbeider eller vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag.

På vg2 helseservice har vi store utfordringer med å skaffe tilstrekkelig antall praksisplasser i bedrifter til elevene. Flere uttrykker at de ikke vil ta imot elever fordi de har dårlige erfaringer med å ha elev i praksis. Noen begrunner avslaget med lite kapasitet. Andre ønsker ikke vg2-elever, men kun elever som har valgt retning og går vg3 tannhelsesekretær, apotektekniker eller helsesekretær. Dette gjelder etter min erfaring spesielt for de som ønsker helsesekretærutdanning. På apotek og tannlegekontorer får vi noen praksisplasser. De offentlige tannlegekontorene stiller opp fordi vi har gjort en avtale, ellers kunne vi nok hatt problemer der også. Innen helsesekretæryrket som etter vår erfaring ofte er det mest populære utdanningsvalget, får vi ingen eller svært få plasser i bedrift på vg2. Aktuelle praksisplasser kan være legekantor og ulike avdelinger på sykehus. Siden vi aldri har tilstrekkelig med praksisplasser til å dekke elevenes ønsker, så forsøker vi å tilby et alternativ i butikker, organisasjoner som driver sosialt arbeid, samt prosjektpraksis på skolen med bedriftsbesøk, praktiske øvelser og teori. Også elever som planlegger å ta påbygg kan utplasseres disse stedene. Hiim (2013) viser til en lærer på vg2 helseservice som har lignende erfaringer. Skolen har gjort en avtale med den offentlige tannhelsetjenesten, de får praksisplasser på apotek uten at det er en formell avtale på plass, mens praksisplasser for de som ønsker å utdanne seg til helsesekretær er svært vanskelig å få (s.122-123).

Samtidig som vi opplever vanskeligheter med å få tak i praksisplasser, så ser vi også at noen elever ikke klarer å gjennomføre praksisen. Det kan det være flere grunner til dette. Noen

ombestemmer seg og ønsker derfor å slutte, enkelte elever møter ikke opp, eller bedriftene vil ikke lenger tilby plass på grunn av dårlig oppførsel eller fravær. Elever kan oppleve at praksisen er kjedelig, at de gjør de samme oppgavene hver gang eller at de blir stående å se på at andre arbeider. Nyen og Tønder (2014) peker blant annet på dette i sin bok "Yrkesfagene under press". Noen elever er ikke motiverte for praksis, noen elever fungerer ikke ute i praksis, og ikke alle praksisbedrifter fungerer som en god læringsarena for elevene. Andre elever igjen, opplever praksisen som svært meningsfull og relevant for sin yrkeskarriere.

Både læreplaner i yrkesfag og utdanningsmyndigheter vektlegger betydningen av at elevene får prøvd seg i yrket de ønsker å utdanne seg til. Vi yrkesfaglærere opplever utfordringen med å få til et godt samarbeid med praksis slik at elevene kan få en meningsfull utdanning som er relevant for deres yrkesvalg. Jeg ønsker derfor å forstå hva som oppleves som vanskelig, og utforske hva som skal til for å gjøre samarbeidet mellom bedrifter og skole bedre. Oppgaven består i å avdekke hvilke forventninger disse praksisbedriftene har til elevene og skolen, samt utforske hva som kjennetegner et godt samarbeid. Før vi kommer dit vil jeg vise til noen forhold som kan ha påvirket yrkesfagutdanningen i Norge. Dette for å danne et bakteppe og belyse mulige utfordringer.

1.3 Yrkesutdanning i Norge

Yrkesutdanningene i Norge har lange tradisjoner, spenner over et vidt felt, og har ulik historie. I dette arbeidet vil noen sider ved denne historien bli belyst, og da særlig for helseservicefagene. Utdanningsreformene kommer en ikke utenom, men først et lite avsnitt om norske yrkesfag i et internasjonalt perspektiv.

1.3.1 Norsk yrkesfagutdanning i et internasjonalt perspektiv

Ifølge OECD har Norge en av de svakeste gjennomføringene av yrkesfaglig videregående opplæring på normert tid i forhold til andre OECD land. Kun 38% av elevene som begynner på yrkesfag gjennomfører på normert tid. I Sverige er tilsvarende tall 67%. Det kan ha sammenheng med den høye andelen av ungdommer som tar videregående utdanning i vårt land. Bildet jevner seg ut hvis en ser over et lengre perspektiv. I Norge ender også flere yrkesfagelever enn OECD-gjennomsnittet, opp med å ta studiespesialiserende utdanningsprogram. Det utgjør 21 prosent i Norge, mens det for OECD utgjør 4 prosent.

Norge bruker også mer penger på utdanning per elev på grunnskole og videregående nivå enn gjennomsnittet i andre OECD land (OECD, 2017) (Statistisk sentralbyrå, 2017).

OECD sine tall og sammenlikninger synes å ha hatt stor påvirkning på norsk utdanningssystem. Flere av utfordringene OECD peker på ved yrkesutdanningen på videregående skole i Norge, finner man igjen i reformer i opplæringen. Kunnskapsløftet 06 kom i etterkant av det såkalte "PISA-sjokket" i 2001 hvor det ble hevdet at norske elever gjorde det dårligere i lesing og regning sammenlignet med land vi liker å sammenligne oss med, samt sett i forhold til hvor mye ressurser Norge brukte på sitt skolesystem (Havn m.fl., 2009).

1.3.2 Utdanningsreformenes påvirkning på yrkesutdanningen

Utdanningstilbudet utover grunnskole på 1900-tallet var delt i allmennskoler og yrkesskoler, hvor allmennskolene i hovedsak var gymnas med lange tradisjoner og en lærerstand med ensartet utdanningsbakgrunn. Yrkesskolene var preget av et mangfold av ulike utdanningstyper, oppstått etter hvert som det hadde blitt behov for dem, og ikke etter noen plan (Høygård & Ruge, 1971, s. 331-332). Utdanningsmyndighetene så et behov for å strukturere og systemisere yrkesskoletilbudet og dette arbeidet ble igangsatt på midten av sekstitallet. Samfunnsutviklingen med store tekniske nyvinninger, omstrukturering i yrkeslivet og endring i bosettingsmønsteret skapte et behov for omskolering og fornyet yrkesutdanning (Høygård & Ruge 1971, s.341) (Nyen & Tønder 2014, s.64).

"Lov om videregående opplæring" ble vedtatt i 1974 og endret utdanningssektoren. Gymnas og yrkesskoler endret navn til videregående skoler. Disse skolene som fylkeskommunen fikk ansvar for, tilbød studieretninger innen både yrkesfag og allmenne fag (Nyen & Tønder 2014, s.63). Formålet var å forberede elevene for yrke og samfunnsliv og legge grunnlag for videre utdanning. I tillegg skulle skolen bidra til å utvide kjennskap til og forståelse av kristne grunnverdier, nasjonal kulturarv og demokratiske ideer. (Lov om videregående opplæring, 1974, §2) Det ble bestemt at også elever som tok en yrkesfagutdanning skulle ha allmenne fag, og dette ble begrunnet blant annet med tanke på videre utdanning, behov for omskolering og deltakelse i demokratiet. Det var stor tro på allmenndanning og høyere utdanning for å fremme økonomisk vekst og sosial utjevning (Nyen & Tønder, 2014, s.64) (Høygård & Ruge 1971). Yrkesutdanningen fikk en ny dimensjon, den skulle føre til noe mer enn bare å bli

opplært i et yrke. Den skulle også danne elevene som samfunnsborgere. Dette ble videreført i de neste reformene.

Reform 94 gav all ungdom lovfestet rett til treårig videregående opplæring som gav studie- eller yrkeskompetanse. Fylkeskommunen fikk med dette en plikt til å stille med nok elevplasser. Antallet grunnkurs ble redusert fra over hundre til tretten. Dette medførte at elevene startet på en hovedretning, ikke på et spesielt yrke (Tønnesen, 1995, s.126-127). Reform 94 kan synes å ha løftet norsk fag- og yrkesopplæring opp på et jevnbyrdig nivå med allmennfaglige utdanninger. Dette kan ha sammenheng med at fellesfag fikk en viktigere plass i utdanningen. De ble imidlertid også beskyldt for å være for rigide og lite fleksible i forhold til de ulike målgruppene for opplæringen (Havn m.fl.2009 s.30). Dette kan henge sammen med at innholdet i utdanningen endret karakter siden antallet utdanningsretninger ble drastisk redusert. Reformen var en rettighetsnorm for ungdom under 20 år, og den fikk stor betydning for det store antallet voksne elever innen helsefag (Utdanningsdirektoratet, 2011).

De to hovedtradisjonene i yrkesopplæringen var den skolebaserte og lærlingeordningen. Reform 94 skjedde i dialog med NHO og LO, og de ble enige om at modellen med 2 år på skolen og 2 år i lære skulle være hovedmodell (Nyen & Tønder, 2014, s.84). I helsefagene var den skolebaserte opplæringen med praksisperioder mest vanlig, så fagopplæringsmodellen med 2 år på skolen og 2 år i lære ble først presentert gjennom denne reformen (Nyen & Tønder, 2014). Den ble dermed gjort mer lik de tradisjonelle yrkesfagene med læretid og fagprøve. Andre beholdt modellen med tre år på skole. Dette ble videreført i Kunnskapsløftet 06 som organiserte det yrkesfaglige skoleløp innen helse- og oppvekstfag på følgende måte:

- 2 år på skolen og 2 år i lære. Elevene tar fagbrev (helsefagarbeider, portør, ambulansefagarbeider, ortopeditekniker)
- 3 år på skolen. Elevene får yrkeskompetanse og søker autorisasjon etter fullført utdanning (tannhelsesekretær, helsesekretær, apotektekniker, foterapeut)

(Utdanningsdirektoratet, 2016 a)

Kunnskapsløftet 06 medførte nye fag, nye kompetansemål og ny eksamensform. Alle helse- og oppvekstfag fikk tre felles programfag på alle nivåene, men med ulikt innhold på de ulike retningene. På vg1 og vg2 var dette i hovedsak teoretiske fag, og undervisningen foregikk i

stor grad på skolen. På vg3 var kompetansemålene mer praktiske og angav både praktiske og teoretiske kunnskaper. På vg1 og vg2 har elevene også faget YFF, tidligere kalt "prosjekt til fordypning" (PTF). I dette faget har elevene jobbet med kompetansemål fra en av de mange sluttkompetansene på vg3. Dette faget vil bli grundigere presentert senere.

Med Reform 94 og Kunnskapsløftet 06 ble fellesfagene styrket ved at timetallet ble utvidet. Disse reformene har blitt kritisert for å ha svekket den praktiske delen av fagopplæringen og for at fellesfagene kan oppleves som lite aktuelle for yrkesfagelevne.

(Utdanningsdirektoratet, 2016 a)

Elevene ble også gitt mulighet til å avbryte det yrkesfaglige løpet etter vg2 og ta påbygging til studiekompetanse. Tall fra 2014 viste at bare 67 % av påbyggelevne fra helse- og oppvekstfag bestod. Dette har ført til at elevene risikerer å stå uten både yrkesutdanning og studiekompetanse (Utdanningsdirektoratet 2016 a, s.16) Som et svar på denne utfordringen har elevene fått mulighet til å først fullføre sin yrkesfagutdanning, deretter ta påbygg og dermed få både yrkesutdanning og studiekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2007, 2016 a, b)

Fra høsten 2020 vil nye læreplaner for alle fag trinnvis bli iverksatt gjennom "Fagfornyelsen 2020". Programfagene på de yrkesfaglige utdanningene gjennomgår nå en fornyelse slik at opplæringen er ment å skulle bli mer relevant for elevene. Dette kommer som et svar på forandringer i samfunn og arbeidsliv som bringer med seg ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Fagfornyelsen legger vekt på det de kaller dybdelæring, som medfører at innholdet i undervisningen skal prioriteres og mengden kompetansemål ikke være så stor. Også sammenhengen mellom fagene er tenkt forbedret. Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, samt folkehelse og livsmestring er tverrfaglige temaer som vil stå sentralt, og disse vil inngå i alle fag. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I neste kapittel vil utdanningsreformenes konsekvenser for helseservicefagene kort bli presentert.

1.3.3 Helseservicefagene

Reform 94 medførte at tannhelsesekretærutdanningen gitt ved det odontologiske fakultet i Oslo ble lagt ned og overført til den videregående skolen. Interessen for faget blant ungdom var begrenset, og søkningen til faget dalte. I og med at Reform 94 var en rettighetsreform for ungdom, kan det synes som om utdanninger som var spesielt populære blant voksne fikk en nedgang. Flere tannhelsesekretærutdanninger er blitt lagt ned fordi søkningen har vært liten. Dette til tross for at behovet anses som stort. Fra 2001 ble tannhelsesekretær en beskyttet tittel, og utdanningen gav autorisasjon som tannhelsesekretær (Vingelsgaard, 2014) (Stenvik, 2013) (Galåen, 2013).

Legeforeningen tok initiativ til legesekretærutdanning på 60-tallet. Etter hvert ble utdanningen gitt ved videregående skoler og fikk navnet "helsesekretær". Etter Reform 94 ble utdanningen treårig, og elevene fikk autorisasjon. Mange private aktører tilbød kortere utdanninger som medisinske sekretærer og legesekretærer uten at disse utdanningene gav autorisasjon (Rutle, 2013).

Apotekteknikerutdanningen startet som et brevkurs i 1950. I 1965 ble det etablert en yrkesutdanning for apotekteknikere i Oslo med et år på skole og et år praktisk opplæring på apotek. Etter hvert spredde denne utdanningen seg til flere deler av landet. I 1974 ble apotekteknikerutdanningen en del av den videregående skolen. Den ble først plassert i studieretningen for håndverk- og industrifag, for senere å bli flyttet sammen med helse- og oppvekstfag (Klevstrand, 1981, s.292).

I forbindelse med fagfornyelsen har Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016) levert en utviklingsredegjørelse hvor de kommer med anbefalinger for fremtidig utvikling av blant annet helseservicefagene. Det slås fast i rapporten at det i fremtiden vil være behov for arbeidstakere innen alle de tre utdanningene. De påpeker et behov og mer fordypning i de ulike retningene på vg2 helseservice.

1.4 Yrkesfaglig fordypning (YFF)

"Forskrift om yrkesfaglig fordypning" legger føringer for hvordan skolene skal gjennomføre undervisningen i YFF. Forskriften gjelder for alle retninger på vg1 og vg2 yrkesfag. Faget har

som formål å gi elevene mulighet til å prøve ut ett eller flere aktuelle lærefag slik at de kan få et godt grunnlag for å velge yrkesutdanning. De skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som kjennetegner yrkene i utdanningsprogrammet, og de skal få mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra ulike læreplaner på vg3. Elevene bør få oppleve realistiske arbeidssituasjoner ved å benytte ulike læringsarenaer, helst gjennom praksis i en lærebedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016 b). Faget flytter altså opplæringen fra skolen og ut i arbeidslivet. Flere teoretikere har pekt på betydningen av at elevene gjør noe praktisk og befinner seg i en praksisbedrift for å lære. I neste avsnitt peker jeg på noen av disse teoriene.

1.4.1 Teoretisk bakteppe

John Dewey vektla elevenes aktive medvirkning i læreprosessen gjennom å gjøre ting selv og høste av erfaringer med det de gjorde. Dette istedenfor å motta ytre stimuli for eksempel ved mer tradisjonell undervisning (Sylte, 2016, s.149). Dewey trakk også frem betydningen av at erfaringene hadde en viss kvalitet. De burde være slik at det vekket nysgjerrighet, forsterket initiativer, og skapte ønsker og målsetninger. Dette var forhold som han mente ville føre til vekst (Illeris, 2000, s.116-117). Dewey la vekt på praktisk arbeid. I neste avsnitt vektlegges betydningen av hvor disse praktiske arbeidsoppgavene blir utført.

Et sosiokulturelt læringssyn trekker frem betydningen av det sosiale fellesskapet. Jean Lave (i Nilsen & Kvale, 1999 s.40) knytter læring opp til menneskers skiftende deltagelse i bevegelse gjennom ulike felleskap som de befinner seg i. Hun introduserer begrepet "situert læring" og "praksisfelleskap" sammen med Etienne Wenger i boken "Situated Learning" (1991) som argumenterer for at læring skjer i en tett sammenheng med konteksten den naturlig går inn i, noe som synes å være et viktig moment for YFF- faget (Romuld i Hansen, Hoel & Haaland 2015, s. 147). Situert læring vektlegger betydningen av den sosiale involveringen og interaksjonen med praksisfelleskapet, for elevens læring (Romuld i Hansen, Hoel & Haaland, 2015) (Illeris, 2000). Wenger (i Illeris, 2000, s.110-111) legger hovedvekt på at læringen skjer i en sosial dimensjon. Læring må integrere fire komponenter for å kunne karakteriseres som en sosial erkjennelses-prosess, nemlig mening, deltagelse, felleskap og identitet. Mening knyttes til læring som erfaring, praksis er læring gjennom handling, deltagelse skjer i et felleskap, og læring som utvikling danner identitet (Illeris, 2000, s.110-111). Slik jeg tolker det vil det kunne bety at elevene får meningsfulle oppgaver som de kan mestre og forstå

betydningen av, at de deltar i det daglige arbeidet, blir inkludert i arbeidsfellesskapet og identifiserer seg med arbeidsplassen, for eksempel ved å bruke samme arbeidstøy som de ansatte. Da vil de for folk utenfra bli oppfattet som en del av bedriften.

Knud Illeris (2000, s.138) trekker frem læringens rom som en ytre betingelse for læring og nevner arbeidslivet som et eksempel på et slikt rom. Han legger til grunn at opplæring i et "rom" vil påvirke opplæring i et annet "rom". Altså vil opplæring i skolen påvirke opplæringen i bedrift, og motsatt. Donald A. Schön (2009) skriver om den reflekterende praktiker. Han peker på at vår viten ligger i handlingene våre, og at vi ofte ikke kan forklare hva vi vet, eller at det vi forklarer er helt åpenbart utilstrekkelig. Vi har innarbeidede rutiner og taus kunnskap. Refleksjon i handling er at vi tenker gjennom det vi gjør når vi gjør det, og det kan igjen påvirke det vi gjør. Når vi skal håndtere krevende situasjoner så reflekterer vi i handling og bruker vår viten i handling til å løse de oppståtte problemene (Schön, 2009). Jeg tolker Schön slik at teoretisk kunnskap er utilstrekkelig, og at elever bør utføre oppgaver i praksis for å bli "profesjonelle" yrkesutøvere. Schøns teorier om hvordan profesjonelle tenker når de arbeider blir ofte brukt for å argumentere for at elever bør ut i praksis i sine utdanningsløp, at det bør veksles mellom teoretisk og praktisk undervisning (Illeris 2000, s.144-145).

Profesjonspedagogikk defineres som: "læren om profesjons-/yrkesdanning og opplæring med profesjons-/yrkesutøvelsen som utgangspunkt" (Sylte, 2016, s.13). Retningen er grunnlagt og påvirket blant annet av Charles Sanders Peirce (1839-1914), John Dewey, William James (1842- 1910) og Georg Herbert Mead, og har fellestrekk med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Læring knyttes i dette synet til handling, kommunikasjon og refleksjon (Sylte, 2016, s.164-165). Profesjonspedagogikken er påvirket av mesterlæretradisjonen med læreren som rollemodell, samt på Lev Vygotskys syn på læring hvor kunnskap skapes sosialt, at opplæringen skjer mellom det eleven kan få til alene og det han kan få til ved hjelp av læreren eller andre, den proksimale utviklingssone. I dette siste synet er lærerens rolle tilrettelegger og veileder. Albert Bandura ser både på ytre adferd, personens kognitive og følelsesmessige egenskaper, samt de sosiale omgivelser som faktorer i samspill under læringsprosessen. Også i dette synet er læreren en rollemodell for elevene. (Sylte 2016, s.166-167) Profesjonspedagogikken tar utgangspunkt i selve yrkesutøvelsen, og opplæringen er sentrert rundt sentrale oppgaver og funksjoner i yrket. Det innebærer at det er yrkets behov for

kompetanse som ligger til grunn for tolkning av læreplaner, valg av arbeidsmåter, samt utarbeiding av undervisningsmateriale. Profesjonspedagogikken kjennetegnes også ved at det blant annet legges vekt på elevaktive undervisningsmetoder som for eksempel erfaringslæring og praktiske øvelser. Yrkesfaglig veiledning i praksis er sentral fordi den tar opp i seg teori-praksisforholdet i yrket og er knyttet til elevens egen arbeidsutøvelse (Sylte, 2016, s.115-116).

1.4.2 Organisering og gjennomføringen av faget

For at elevene skal få gjøre arbeidsoppgaver og delta i et praksisfelleskap, pålegges skolen et ansvar for å samarbeide med praksisbedrifter (Utdanningsdirektoratet, 2016 e). Fylket, skolen eller læreren i YFF-faget kan da gjøre avtaler med disse slik at elevene blir utplassert i bedrift. I et av forarbeidene til kunnskapsløftet, stortingsmeldingen "Kultur for læring" (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), forklares forhold som ligger til grunn for faget PTF, nå endret til YFF. PTF/YFF er faget hvor elevene skal få mulighet til spesialisert opplæring i ulike sluttkompetanser på vg3. Det blir påpekt et behov for en enkel, men samtidig fleksibel, tilbudsstruktur med få utdanningsretninger, og med mulighet for tilpasning til elevenes individuelle ønsker og lokalt arbeidslivs behov. Dette medfører at programfagene i utdanningsretningene får relativt generelle kompetansemål som kan tilpasses flere ulike yrkesretninger, og YFF skal være faget som gir mulighet for spesialisert utdanning i utdanningsretningene som rommer flere yrkesfag. Her kan elevene jobbe med vg3 mål fra et utall forskjellige yrkesretninger.

Det legges altså opp til en enkel tilbudsstruktur med relativt få utdanningsretninger sett i forhold til hvor mange yrker elevene har mulighet til å utdanne seg til. Dette vil gjøre det lettere for videregående skoler i hele landet å kunne tilby et bredt utvalg av utdanningsprogram. Samtidig kan elevenes utdanningsønsker og behov ivaretas. Dette kan gjøres ved at elevene får mulighet til å velge praksisplass i bedrift tilpasset deres ønske allerede fra vg1. Også lokalt arbeidslivs behov for arbeidskraft skal kunne imøtekommes ved at fylket eller de videregående skolene i distriktet legger til rette for samarbeid med lokale bedrifter som tilbyr praksis og eventuelt læreplasser etter vg2 (Nyen & Tønder, 2014) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

For noen yrkesfag kan dette virke etter intensjonen, men det er ikke en selvfølge at det fungerer for alle yrkesretninger. For helseservicefagene kan det være problematisk, siden

skolen ikke får tak i relevante praksisplasser til elevene. Helse-serviceyrkene er et 3-årig løp på skolen, elevene skal ikke ut i lære. Derfor vil ikke faget bidra til rekruttering av lærlinger. En elev som har bestemt seg for å bli helsesekretær får kanskje ikke relevant praksis før tredje år på videregående skole. Dette kan komme av at vg1- og vg2 -elever ikke prioriteres til disse praksisplassene og fordi bedriftene ikke ønsker dem på dette tidspunktet i utdanningen. Et annet problem er at bedriftene ikke har behov for arbeidskraft og derfor ikke vil ta imot elever.

Hiim (2013, s.98-101) peker på at læreplanene tolkes ulikt. I den ene modellen blir de brede programfagene tolket slik at elevene får en innføring i alle yrkene, også kalt "smakebitspedagogikk". Fordelen med denne er at elevene kan få nok innsikt til å foreta et informert yrkesvalg. Denne modellen blir kritisert for at elevene mister motivasjon, fordi de holder på med ting som ikke er relevant for deres yrkesvalg. Elevene mister også mulighet til å bruke tid på å forberede seg til YFF. Den andre modellen går ut på å differensiere etter yrkesinteresser. Fordelen med denne er at elevene får holde på med det de interesserer seg for, og opplæringen blir tilpasset elevens behov. Eleven får også medvirke til sin skolehverdag. Dette er en faglig utfordrende modell som forutsetter et godt samarbeid med arbeidslivet. (Hiim, 2013) En annen utfordring slik jeg ser det er også at elevene ofte ombestemmer seg, og velger en annen vei enn det de opprinnelig tenkte.

YFF-forskriften gir generelle føringer for faget. Dette legger et grunnlag for stor grad av frihet for fylkeskommuner og skoler til å organisere faget og samarbeide med lokalt næringsliv. I evaluering av kunnskapsløftet er hovedinntrykket at ansvaret for gjennomføringen av faget i stor grad blir lagt til avdelingsleder eller den enkelte yrkesfaglærer. De ser også at det lokale samarbeidet ofte er basert på tillit og gode relasjoner mellom representanter fra bedrifter og yrkesfaglærere, men at samarbeidet blir ansett som sårbart. (Dæhlen, Hagen & Hertzberg, 2008).

Forskriften åpner også for at dette faget kan organiseres på helt andre måter, og fylles med et annet innhold enn det den valgte utdanningsretning skulle tilsi. Elevene kan velge fag fra studiespesialiserende retning tilsvarende antall timer som YFF, eller jobbe med mål fra helt andre yrkesfagretninger. Det vil i tilfelle si at du kan gå på vg2 helse-service, men for eksempel velge å jobbe med vg3-mål fra restaurant- og matfag. Elevene skal lage sin

individuelle læreplan i faget, som viser til hvilke kompetansemål de har jobbet med. I en kommentar til vitnemålet oppgis det hvilke læreplaner elevene har jobbet med i faget. Eleven utarbeider også en individuell læreplan i faget med oversikt over hvilke mål det er jobbet med. Dette gjør faget svært fleksibelt, men skaper også usikkerhet og uklare rammer. YFF er et stort fag med seks timer per uke på vg1 og ni timer per uke på vg2. Fylkene skal utarbeide en lokal læreplan for YFF i de ulike yrkesretningene (Utdanningsdirektoratet, 2016 b).

Som tidligere nevnt er min erfaring at er dette et fag som skaper usikkerhet. Grunnene til det kan være flere. Et programfag på vg2 helseservice har omtrent ti kompetansemål yrkesfaglæreren skal undervise i et visst antall timer i året. I YFF er det angitt et timeantall, men hvilke og hvor mange kompetansemål elevene skal jobbe med angis ikke. Antallet kompetansemål innenfor de tradisjonelle helseservicefagene er omtrent 30 per sluttkompetanse. Alternativt kan elevene velge kompetansemål fra andre yrkesretninger (Utdanningsdirektoratet, 2016 b). Antallet læreplaner og læreplanmål kan bli stort. Disse vg3-kompetansemålene skal elevene vurderes i. Hvordan en skal vurdere vg2-elever etter vg3-kompetansemål kan bli skjønnsmessig. Elevene kan også få mulighet til å jobbe med de samme kompetansemålene på vg1 og vg2, eller de kan jobbe med helt ulike mål. Et spørsmål en kan stille seg da, er om forventninger til måloppnåelse på vg2 da skal være den samme. Det kan bli en stor grad av skjønnsmessige vurderinger. Dette kan føre til ulik praktisering innenfor samme skole eller mellom skoler, og det kan oppleves urettferdig for elevene. En gruppe elever som har YFF kan altså jobbe med ulike kompetansemål, i flere ulike sluttkompetanser, og dette kan medføre at lærere vurderer elever i sluttkompetanser de selv har lite erfaring med.

Etter flere søk på udir.no om fagfornyelsen kan jeg ikke se at det er varslet endringer i YFF-faget. I NOU: "Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring" (NOU 2018:15, s.158), beskrives YFF som et fag som skal bidra til å motivere elevene, det skal gi elevene erfaring med et eller flere yrkesfag, det slås fast at det er et fag som organiseres ulikt i ulike deler av landet og at det ofte er skolen, ikke arbeidslivet, som legger føringer for faget. Faget anses å ha et stort potensial. Det gis ikke informasjon om det skal fortsette i sin nåværende form inn i fagfornyelsen. (NOU 2018:15).

Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016) anbefaler også at en vesentlig del av timene i faget YFF må brukes til praksisutplassering, og at det er et behov for tettere kontakt mellom skole og praksisfelt (Faglig råd for helse- og oppvekstfag, 2016). Med tanke på hvilke utfordringer det er å skaffe praksisplasser på vg2 helseservice, blir denne anbefalingen vanskelig å gjennomføre uten at det gjøres et omfattende arbeid i fylkeskommunene. Dette er anbefalinger som ligger i forkant av fagfornyelsen.

1.4.3 Aktørene i YFF-faget

Tradisjonell opplæring foregår i stor grad på skolen, hvor læreren tilrettelegger for elevens læring, mens YFF for det meste foregår i praksisbedrifter, og som regel uten at læreren er til stede. Det gjør at faget har tre hovedaktører slik jeg ser det, nemlig: skolen, eleven og bedriften. Skolen vil i dette arbeidet i hovedsak være representert ved yrkesfaglæreren. Yrkesfaglæreren vil måtte forholde seg til sin ledelse og til fylkeskommunen. Derfor vil aktøren "skolen" også kunne henspille på disse. Eleven er den som møter i praksis. Bedriften er den tredje aktøren. Bedriften vil i hovedsak representeres av praksisveilederen som har ansvar for eleven, men også av bedriftens ledelse og eiere, fordi de også vil kunne påvirke elevens opplæring. I faget YFF skal disse hovedaktørene samhandle. Eleven skal få sin opplæring, mens skole og praksisbedrift skal samarbeide for at eleven skal få et læringsutbytte. I de følgende avsnitt vil jeg trekke frem forhold ved disse tre.

1.4.4 Bedriftene

Bedriftene kan være arbeidsplasser der tannhelsesekretærer, helsesekretærer og apotekteknikere arbeider. Det vil si på tannlegekontor, legekontor, poliklinikker på sykehus og apotek. I disse bedriftene vil det sannsynligvis være fagarbeidere fra de ulike yrkesretningene som driver opplæring av elevene, og ikke en lærer. Dette kan ha fellestrekk med for eksempel mesterlære, men også med andre teorier hvor for eksempel demonstrasjon, imitasjon, praktisk arbeid og deltagelse i et sosialt fellesskap har betydning.

Disse bedriftene er en del av helsesektoren og forholder seg til ulike lover i denne sektoren. Flere lover pålegger dem et ansvar for å ta del i utdanning av elever. Apotekloven gir apotekene et ansvar:

Elever ved teknikerutdanningen i videregående skole, reseptar- og farmasistuderenter samt farmasøyter med utenlandsk utdanning som skal ta norsk tilleggsprøve, har rett til praktisk opplæring i apotek som departementet har godkjent som praksisapotek (Apotekloven, 2000, § 4-6).

Spesialisthelsetjenesteloven pålegger sykehusene ansvar for helsefaglige elever, som for eksempel helsesekretærer og helsefagarbeidere. v/-07-02-61/§3-5

De regionale helseforetakene skal sørge for at behovet for undervisning og opplæring av helsefaglige elever, lærlinger, studenter, turnuskandidater og spesialister dekkes innen helseregionen (Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 3-5).

Også kommuner pålegges et ansvar:

Enhver kommune plikter å medvirke til undervisning og praktisk opplæring av helsepersonell, herunder videre- og etterutdanning (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 8-1).

Og fylkeskommunene:

Enhver fylkeskommune plikter å medvirke til undervisning og praktisk opplæring av tannhelsepersonell, herunder også videre- og etterutdanning (Tannhelsetjenesteloven, 1983, § 6-1).

Selv om praksisbedriftene i helseserviceyrkene i utgangspunktet er pålagt ved lov å bistå i opplæring av elever, kan det likevel være utfordrende å få til et samarbeid om elever mellom skole og bedrift. Som jeg tidligere har nevnt, ønsker ikke alltid arbeidsplassene å ta imot elever. Dette kan være på grunn av dårlige erfaringer, at elevene ikke har valgt retning, eller at de har lite kapasitet til å ta imot elever (Utdanningsdirektoratet 2016 a b) (Nyen & Tønder 2014, s.108-109). Dette stemmer godt overens med egen erfaring på feltet.

1.4.5 Skolen

Skolen forstås som utdanningsmyndigheter, skoleeiere, skoleledere og yrkesfaglærere. Utdanningsmyndigheter legger faglige føringer for utdanningene, skoleeierne har ansvar for

lokale læreplaner og legger rammer for utdanningene, og skoleledelse styrer og fordeler ressurser. I hovedsak vil det likevel være yrkesfaglærere som representerer skolen, siden det er de som har direkte kontakt med både elever og representanter fra bedriftene.

Yrkesfaglæreren er den som samhandler med bedrifter og er tilrettelegger for opplæringen av elever.

De fleste yrkesfaglærere har utdanning og yrkespraksis fra et annet yrke enn læreryrket. Dette bringer de med seg inn i yrket som lærer. De forholder seg til to yrkesidentiteter og har det en kan kalle et dobbelt praksisfelt: praksis både fra skole og helsesektor. Det er yrkesfunksjonene og arbeidsoppgavene knyttet til yrkene som står i sentrum for opplæringen og kan påvirke innhold, organisering og arbeidsmåtene i den yrkesfaglige opplæringen. Arbeidslivet vil kunne definere kunnskapsbasen i yrkesfagene, og legge premisser for læringen.

Yrkesfaglæreren vil i stor grad knytte opplæringen til yrkesutøvelsen. (Lyngnes & Rismark, 2009, s34-35) Yrkesfaglærerens doble praksisfelt, altså både yrkeserfaringen og den pedagogiske kompetansen, skal sørge for helheten mellom læring og undervisning i skole og bedrift (Lier i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.50-64).

Rapporten "Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere" fra NTNU peker på at yrkesfaglærere ofte fortsatt har tett samarbeid med yrkeslivet på grunn av sin tidligere yrkesbakgrunn, og at dette gir dem mulighet til å holde seg orientert om hva praksisbedriftene ønsker at elevene skal kunne (Aamodt m.fl. 2016). Dette kan synes å være en stor fordel i YFF-faget. Læreren har arbeidserfaring, og har forutsetninger for å vite hvilke utfordringer og muligheter som ligger i praksisfeltet. I helseserviceyrkene kan nettverkene fra tidligere yrkeskarriere være begrenset fordi sluttkompetansene er svært forskjellige. Det kan være tids- og ressurskrevende å etablere en slik kontakt. Ofte er det den enkelte YFF- lærer som skaffer praksisplasser til sine elever, og de er prisgitt at praksisfeltet vil stille opp for elevene og skolen. (Utdanningsdirektoratet 2016 a b) (Nyen & Tønder 2014, s.108-109). Lier (i Hansen, Hoel & Haaland, 2015) peker på at når PTF (YFF) brukes til å gi elever fordypning i yrket de har valgt å fordype seg i, så kan læringen i skole og bedrift bli helhetlig, sammenhengende og relevant (s.61). Sund (2010, i Hoel, Engvik & Hansen) peker på at samarbeid mellom bedrift og skole er nødvendig for at elevene skal oppleve opplæringen som meningsfull og relevant (s.64).

1.4.6 Eleven på yrkesfag

For mange elever er YFF en god mulighet til å møte arbeidslivet og yrket de vil utdanne seg til. Faget gir mulighet for spesialisering allerede fra vg1. Mange elever opplever praksisen som motiverende og utviklende, og lærer mye om faget. Nyen og Tønder (2014) peker på at en utplassering i praksis likevel ikke er en garanti for at elevene får en yrkesrelevant praksis. Elever kan oppleve at de ikke får delta i de aktuelle arbeidsoppgavene. Noen elever får også en negativ erfaring med arbeidslivet (Nyen og Tønder, 2014, s.108) Det kan være fordi de ikke blir inkludert i fellesskapet, at de kun får enkle rutineoppgaver og ikke får prøvd seg, men bare observerer.

Elever på yrkesfaglig utdanningsprogram har et gjennomgående høyere frafall enn på andre studieretninger. Det betyr dermed ikke at alle disse elevene faller fra, men at de bruker lengre tid på utdanningen sin. Karakternivået på dem som begynner på yrkesfag er også lavere enn for dem som begynner på studiespesialisering. Lave karakterer har vist seg å være en faktor som øker sannsynligheten for frafall (Nyen og Tønder, 2014, s.97). Lyngsnes & Rismark (2019) påpeker at også høyt fravær minsker sjansen til gjennomføring. De har i en longitudinell studie sett på frafall- og bortfallsproblematikk i videregående utdanning, og peker på flere forhold som påvirker frafall. Det kan være foreldres utdanningsnivå, om foreldrene er i jobb, om de bor sammen og om de synes utdanning er viktig. Også om elevene tilhører majoritetsungdom eller ikke, er forhold som kan påvirke deres gjennomføring. Noe av det som påvirker mest, er tidligere skoleprestasjoner. En elev med dårlige karakterer har mindre sjanse til å gjennomføre videregående enn en med høyere karaktersnitt. Tilhørighet og engasjement i skolen er et annet forhold som påvirker gjennomføringen (Lyngsnes & Rismark, 2019, s.20-22).

Når eleven har praksis i bedrift er et av formålene at de skal utvikle sin yrkeskompetanse. Kompetanse i Kunnskapsløftet 06 handler om at eleven skal løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. De skal bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver i arbeidslivet, og lære å mestre utfordringer i yrket (Utdanningsdirektoratet, 2016 d).

Det er nå beskrevet forhold ved de tre hovedaktører som er sentrale i yrkesutdanningen: Skole, bedrift og elev. Siden utgangspunktet for oppgaven er en opplevd utfordring knyttet til

samarbeidet om elevene mellom skole og bedrift, vil problemstilling og forskerspørsmål knyttes til disse tre aktørene.

1.5 Problemstilling og forskerspørsmål

Formålet med dette arbeidet er å belyse bedriftenes erfaringer med elever i praksis fra videregående skole, hvordan samarbeidet med skolen har fungert, og utforske hva som kan forbedres i dette samarbeidet.

Jeg vil derfor søke å finne svar på følgende problemstilling:

Hva skal til for å skape et godt samarbeid mellom skole og bedrift?

Dette samarbeidet vil hovedsakelig knyttes til disse aktørene: Eleven, skolen og bedriften.

Problemstillingen vil derfor bli belyst ved hjelp av forskerspørsmål rundt følgende tematikk: Elevens kompetanse, skolens organisering av praksis og bedriftens ansvar. Jeg tar utgangspunkt i hverdagspråk som brukes i samhandling mellom disse aktørene.

1.5.1 Første tema: Elevens kompetanse

Når bedrifter med yrker innenfor helseservicefagene tar imot elever fra videregående skole blir de representanter for bedriftene. Etter min erfaring er bedriftene opptatt av at elevene har kompetanse knyttet til det som kreves for å være til stede i bedriften, og utføre oppgaver der. Min førforståelse er at bedriftene vil være opptatt av at kunder og pasienter får et godt førsteinntrykk av elevene. Elevene vil møte kunder og pasienter som vil forvente å få god service og produktet eller tjenesten de etterspør. De har gjerne et skilt som viser at de er under opplæring eller er elev, men de vil likevel være representanter for apoteket eller tannlegekontoret siden de har samme uniform eller arbeidstøy som de ansatte. Kundens/pasientens førsteinntrykk vil gjerne knyttes til det visuelle. Kunden eller pasienten ser elevenes ytre, ser elevenes kroppsholdning, og ser hvordan elevene opptrer. Jeg vil derfor undersøke hvilke forventninger bedrifter har til elevenes fremtreden og utseende.

Bedriftene forholder seg til et stort regelverk knyttet til sin praksis. For eksempel helsepersonelloven og pasientrettighetsloven, samt regelverk knyttet til de aktuelle tjenestene. Flere av bedriftene har strenge retningslinjer knyttet til for eksempel hygiene. Bedriftene er

ansvarlige for at disse retningslinjene blir fulgt, og det kan få store konsekvenser både for bedrift og pasient/kunde hvis de blir brutt. For eksempel kan pasienten få en infeksjon hvis tannlegens instrumenter ikke er sterile. Jeg vil derfor utforske hvilke kunnskaper og praktiske ferdigheter elevene forventes å ha før de kommer ut i praksis.

Et annen forhold jeg erfarer at bedriftene vektlegger er at elevene kommer til avtalt tid, holder avtaler, gjør oppgaver de er opplært i nøyaktig, grundig og forsvarlig, samt spør hvis de er usikre på noe. Hvis elevene stiller spørsmål, viser interesse og at de i noen sammenhenger kan engasjere seg selv, så vurderes det som positivt fra bedriftenes side. Jeg vil derfor utforske hvilke holdninger bedriftene ønsker at elevene har. Holdning vil i denne sammenheng i hovedsak handle om hvordan elevenes innstilling til arbeid, arbeidssted, kollegaer og pasienter/kunder er. Første forskerspørsmål er:

Hvilke forventninger har bedriftene til elevens kompetanse når det gjelder

- *Fremtreden og utseende?*
- *Kunnskaper og ferdigheter knyttet til yrkesutøvelsen?*
- *Holdninger?*

1.5.2 Andre tema: Skolens organisering

Skolen formidler praksisplasser i YFF etter hvilken utdanningsretning elevene oppgir at de ønsker å gå. Elever som planlegger å ta vg3 tannhelsesekretær vil forhåpentligvis få plass på et tannlegekontor. Noen elever ombestemmer seg underveis i skoleåret. De ønsker å velge en av de andre retningene eller påbygg. Dette kan ha ulike årsaker. Bedriftene har i disse tilfellene brukt ressurser på å lære opp elever som ikke ønsker å utdanne seg til yrket bedriften ønsker å rekruttere arbeidskraft til. Jeg vil utforske hvilke kriterier for utvelgelse av elever som bedrifter mener bør ligge til grunn når elever skal utplasseres i praksis. Ønsker bedriftene å sette disse kriteriene selv eller vil de at skolen skal bestemme? Det vil også være aktuelt å undersøke hvordan bedriftene ønsker at skolen forbereder elevene på praksis og arbeidsliv.

Når elevene er utplassert i praksis vil lærere i YFF følge opp elevene i bedriftene. Det er vanlig at bedriftene får nødvendig informasjon om praksisperioden, gjerne gjennom et praksishefte. Her finnes kontaktinformasjon, læreplanmål, aktuelle arbeidsoppgaver, hvilke

dager eleven skal være utplassert, arbeidstid og andre nyttige opplysninger. Lærerne følger opp elevene gjennom besøk i praksis. Disse besøkene kan ofte avdekke om praksis ikke fungerer. Det er også veiledningssamtaler mellom elev, veileder og lærer hvor kompetansemål gjennomgås og eleven får tilbakemelding og fremovermelding. Andre forskerspørsmål er:

Hvordan ønsker bedriftene at rammene rundt praksisperioden bør være?

- *Kriterier for utvelgelse av elever til praksis*
- *Oppfølging fra lærer i praksis*

1.5.3 Tredje tema: Bedriftens ansvar

Elever på videregående yrkesfag kan ha stort fravær, de kan komme for sent, de kan ha begrensede norskkunnskaper, det kan være utfordringer knyttet til atferd, de kan være lite interessert, de kan ha lite erfaring med arbeidslivet, eller det kan være andre forhold som gjør praksis utfordrende. Det er mange hensyn å ta i forbindelse med utplassering av elever i bedrift. Elevene skal ha opplæring, samtidig har bedriftene sin daglige drift for å oppnå lønnsomhet og dekke kostnader. På lengre sikt skal bedriftene også sikre fremtidens kompetansebehov. Ungdommer som har problemer i livet kan bli gode yrkesutøvere på sikt, men det kan være mange utfordringer knyttet til praksis. Jeg vil derfor utforske hvordan bedrifter som har elever som ikke fungerer i praksis håndterer dette. Tredje og siste forskerspørsmål blir derfor:

Hvilket ansvar opplever bedriftene at de har for elever som ikke fungerer i praksis?

1.6 Avgrensning

Jeg velger å ha søkelys på helseserviceyrkene, fordi jeg har vært programfag- og YFF- lærer på denne utdanningen de tre siste årene, samt at det på dette utdanningsprogrammet finnes lite forskning fra tidligere.

Med bedrifter mener jeg i dette arbeidet hovedsakelig apotek, legekontor, poliklinikker og merkantile avdelinger på sykehus, samt offentlige og private tannklinikker. Elever er med få unntak jenter mellom 16 og 20 år.

Et viktig element i YFF-faget og praksis er at elevene jobber med kompetansemål fra ulike yrkesutdanninger fra vg3. Fagfornyelsen vil medføre at det vil bli endringer i alle kompetansemål i fagene i løpet av de kommende år, og derfor er ikke kompetansemål i så sentralt i denne oppgaven.

Portørfaget er nevnt og dermed ikke glemt, men det er et nytt og svært lite utbredt fagområde. Det skiller seg også fra de andre retningene fordi det har to år på skole og to år i lære. Jeg vil derfor konsentrere meg om de tradisjonelle helseservicefagene.

Problemstillingen setter samarbeid mellom bedrift og skole i søkelyset. Samarbeid vil i denne oppgaven handle om at skolen kommer i posisjon til å samarbeide med representanter fra bedriftene om elever. Da må bedriftene ønske å ta imot elever i praksis. Det handler også om samarbeidet med læreren i faget, læreren som følger opp eleven og representanten fra bedriften som følger opp eleven. I tillegg handler det om skolen som institusjon/skoleeier og representanter fra bedriftens ledelse/eier.

Jeg har til nå redegjort for forskningsfelt, problemstilling og forskerspørsmål. Neste kapittel vil ta for seg dette arbeidets metode.

2.0 Metode

I denne delen av arbeidet blir bakgrunn for valg av forskningsmetode presentert og drøftet. Så blir formålet med arbeidet og tilnærming forklart, deretter legges kunnskapssyn frem før avveielser rundt valg av metode blir presentert. Datainnsamling, analyse og etiske betraktninger kommer mot slutten av kapitlet.

2.1 Formål

Dalland (2018) hevder at grunnlaget for profesjonell yrkesutøvelse er at yrkesutøveren kan knytte egne erfaringer til kunnskapsfeltet faget representerer. Han skriver:

Med grunnlag i kunnskap og erfaring må den profesjonelle utøver også kunne vurdere sin egen utøvelse i en større sammenheng. Det innebærer både å se seg selv som

profesjonsutøver i et etisk perspektiv og kritisk vurdere hva en ønsker å bidra med i samfunnet (Dalland, 2018, s.37).

I dette arbeidet ligger egne observasjoner og egen yrkesutøvelse som lærer til grunn for å søke ny kunnskap og større forståelse for eget praksisfelt. I tillegg til økt forståelse for egen del, kan arbeidet ha interesse for andre. Yrkesfaglærere kan gjenkjenne problemstillinger fra egen lærerpraksis. Skoleeiere og skoleledelse kan få kjennskap til praktiske problemstillinger i YFF-faget. Også bedrifter som har elever i praksis vil kunne finne interesse i å få et bredere bilde av sin rolle i utdanningen. I fortsettelsen blir tilnærmingen til arbeidets problemstilling og forskerspørsmål redegjort for.

2.2 Tilnærming

Utgangspunktet for arbeidet er altså egen erfaring som lærer i YFF-faget. Denne situasjonen er med på å forme studien, og innebærer at arbeidet har et induktivt preg (Postholm, 2010, s.26). Induktive studier kjennetegnes av at prosessen går fra empiri til teori. Data og informasjon hentes inn fra skolehverdagen, og danner grunnlag for teori etter systematisering og analyse av innsamlede data (Jacobsen 2015, s.29). Ut ifra dette kan mer generelle forestillinger om fenomenene bli fremlagt (Hellevik, 2011, s.82). Teorier er ikke nødvendigvis "virkelighet", men en oppfatning av hvordan forhold i det virkelige livet er. Noen teorier favner vidt om oppfatninger om alle tings sammenhenger, andre teorier er mer begrensede og knyttet til spesifikke situasjoner (Postholm, 2010, s.20).

Problemstillingen som er presentert tar utgangspunkt i erfaringer fra eget praksisfelt og ikke fra andre studier på feltet. Om en studie derimot tar utgangspunkt i tidligere forskning om et emne, og det arbeides frem en problemstilling på bakgrunn av dette, kan det hevdes at studien har et deduktivt preg (Hellevik, 2011, s.35) Ved den hypotetisk-deduktive metoden stiller man opp hypoteser eller spørsmål som man deretter tester systematisk. Ut ifra utregninger knyttet til disse hypotesene, trekkes slutninger om de er gyldige eller ikke (Thurèn,2009). En induktiv metode vil derimot ikke kunne si mer enn at noe er sannsynlig. Metoden kan sammenlignes med å fiske med garn. Garnet hives ut i vannet og en aner ikke hva fangsten blir. Tilnærmingen er også kritisert for at forskningen kan være for lite styrt (Hellevik, 2011, s. 85-86).

Likevel har jeg valgt en induktiv tilnærming. Det henger sammen med at det er begrenset forskning på helseservicefagene og det er derfor lite teori å bygge på. Sammenligning med andre yrkesfag er heller ikke uproblematisk, fordi helseservicefagene skiller seg fra de fleste andre yrkesfag ved at de er skolebaserte, og ikke basert på at elevene skal ut i lære. Det kan synes som om det er gjort mest forskning på yrkesfag med elever som skal ut i lære.

Forarbeidet vil likevel være basert på noe forskning og teori, gjennom kartleggingen av feltet, analysene av aktørene, og kunnskap om pedagogikk knyttet til yrkesfag. Ringdal (2013) peker på at vitenskap kan omfatte både induksjon og deduksjon.

2.3 Kunnskapssyn

Vitenskapelig virksomhet handler om å finne mest mulig sann kunnskap. Hva som er sann kunnskap diskuteres stadig, og handler om ulike vitenskapelige grunnsyn. (Dalland, 2018, s. 39) Det stilles krav til det som kalles vitenskapelig kunnskap. Den skal være frembrakt gjennom en vitenskapelig metode, og være i overenstemmelse med "virkeligheten" (Hellevik, 2011) (Dalland, 2018, s.56). Hva som anses som "virkelighet" vil i høyeste grad avhenge av hvilket kunnskapssyn en forholder seg til. Derfor skal dette redegjøres for i et forskningsprosjekt. Studien skal basere seg på en systematisk utvelgelse av data, og disse dataene skal brukes nøyaktig. Forskeren som søker kunnskap, skal aktivt gå inn for å avkrefte egne forhåndsoppfatninger, og resultatene skal presenteres slik at de kan gjøres til gjenstand for kontroll, etterprøving og kritikk. Til sist bør kunnskapen være kumulativ, altså bygge på eksisterende forskning (Hellevik, 2011) (Dalland, 2018, s.56). Jeg vil i første omgang redegjøre for kunnskapssyn.

Et positivistisk kunnskapssyn bygger på iakttagelser, er logisk etterprøvable og har gjerne en årsak – virkning. Objektivitet og målbarhet står sentralt, samt testing av hypoteser. Denne retningen har stor betydning innen naturvitenskapen (Dalland, 2018, s.40). Hellevik (2011) beskriver dette som standardiserte metoder for å samle inn "hard-data". En positivistisk tilnærming til vitenskapelig kunnskap knyttet til dette arbeidets problemstilling, kunne for eksempel være å undersøke hvor mange elever som fikk relevant praksisplass, og hvor mange som ikke fikk.

Som en motvekt til naturvitenskapen ble det utviklet en "menneskelig vitenskap". Den tyske historikeren og sosialfilosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) var en forkjemper for å skille

naturvitenskap og humanvitenskap, og han argumenterte for at metodene innenfor sosialvitenskap burde være hermeneutiske, det vil si at forskerne skal forsøke å oppdage og legge frem meningsperspektivet til menneskene de studerer. Dette ved å studere språket til de som skriver eller snakker (Postholm, 2010, s.19). Et humanistisk syn på kunnskap innebærer at individet ikke bare er et fysisk vesen, men har tanker, håp, ønsker, drømmer, målsetninger. Det handler om å prøve å forstå, for eksempel historien, fenomener og mennesker rundt oss (Dalland, 2018, s.44-45) (Hellevik, 2011). For dette arbeidet vil det si å utforske representanter fra bedriftenes opplevelser av å ha elever i praksis, og forsøke å forstå deres situasjon. Derfor kan en si at arbeidet har et humanistisk grunnsyn. Neste skritt i prosessen vil være å vurdere hvilken fremgangsmåte som skal benyttes.

2.4 Valg av metode og gjennomføring

For å belyse problemstillingen på en vitenskapelig måte innebærer det som tidligere nevnt, et valg av metode. Metoden som velges bør være den som frembringer best mulige data. I fortsettelsen blir kvantitativ og kvalitativ metode sett nærmere på.

2.4.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode innebærer at forskeren gjennom systematiske metoder skaffer seg sammenlignbare opplysninger om et stort antall undersøkelsesobjekter, og uttrykker disse opplysningene i form av tall. Analysen gjøres med bakgrunn i dette tallmaterialet (Hellevik, 2011, s.13). Hvis en for eksempel teller opp hvor mange elever som får relevante praksisplasser i helseserviceutdanningene, så får en svar på hvor mange dette gjelder, men ikke på hvorfor det er slik. Selvfølgelig kan en gjøre seg opp en mening om dette på forhånd, basert på den forskning som finnes på andre områder, og utarbeide et standardisert spørreskjema, men muligheten for å bomme på forhåndsbestemte kategorier kan absolutt være til stede. Muligheten for å gå i dybden er også begrenset.

Kvalitative forskningsmetoder baserer seg på forskerens evne til å leve seg inn i og oppfatte mønstre i mangfoldet av sanseintrykk (Hellevik 2011, s13). Hellevik (2011) hevder at i motsetning til kvantitative undersøkelser som er strengt strukturert, følger en plan og vises ved hjelp av tall, så er fasene i kvalitative undersøkelser ikke så adskilt. Utvikling av problemstilling, datainnsamling og analyse foregår i sekvenser som gjentas eller de foregår

samtidig (s.110) Kvalitative studier kjennetegnes ofte av få enheter og mange opplysninger, mens kvantitative studier kjennetegnes av mange enheter og færre variabler. Kvantitative data er tall, kvalitative data er tekst. (Hellevik 2011) Kvalitativ metode kan kritiseres for å være for smal, og at en ikke får sikre data knyttet til hele feltet. En kvantitativ metode med spørreskjema til mange bedrifter kunne gitt dette, men standardiserte spørreskjema kan treffe skjevt. I en kvalitativ samtale med aktørene vil de kunne utdype, begrunne og fortelle historier fra sin hverdag (Kvale & Brinkmann, 2010). Det søkes altså etter å forstå den virkeligheten informantene opplever, perspektiver og beskrivelser av verden slik informantene ser det.

Kvalitativ metode egner seg altså hvis formålet er å fange opp opplevelser og mening, og hvis en ønsker å gå i dybden for å skaffe best mulig data for å belyse problemstillingen.

Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet, og tar sikte på å skape forståelse (Dalland, 2018). I denne sammenheng forståelse for hva som skal til for å skape et godt samarbeid mellom skole og bedrift. En kvalitativ undersøkelse vil kunne gi svar på hvorfor dette samarbeidet er vanskelig for de bedriftene en undersøker, men det kan være et tynt grunnlag for å si noe generelt om problemet siden undersøkelsen gjelder så få. En kvantitativ undersøkelse vil kunne gi et svar på hvor stort og omfattende utfordringene med å skaffe tilstrekkelig praksisplasser er, men mulighetene til å gå i dybden vil være mer begrenset siden metoden baserer seg på forhåndsgitte spørsmål.

Jeg ønsker altså å finne ut hvordan bedriftene opplever å ha elev i praksis, hvilke muligheter og utfordringer det gir, og hvordan skolen bør forholde seg til dette. I dette arbeidet velger jeg en kvalitativ metode for å belyse problemstillingen fordi jeg først og fremst ønsker å forstå denne situasjonen, hva som skal til for å si ja til elev, og hvordan bedrifter og skole bør samarbeide. Hverdagen preges ofte av de korte møtene og dette arbeidet gir en mulighet til lengre samtaler med representanter fra bedrifter. I neste avsnitt vil metode for datasamling og vitenskapssyn redegjøres for.

2.4.2 Vitenskapssyn og datainnsamling

Et formål med dette arbeidet er å finne ut hva representanter for bedriftene tenker om forhold rundt det å ha elever i praksis. En god måte å finne ut dette på kan være å spørre dem. Et kvalitativt forskningsintervju med representanter for bedriftene kan derfor være hensiktsmessig for å samle inn data til dette arbeidet.

Intervjuet som metode er ifølge Kvale og Brinkmann (2010) spesielt velegnet til å undersøke menneskers forståelse av betydninger i egen livsverden, kunne beskrive deres selvforståelser og opplevelser, samt utdype og avklare deres perspektiver. (s.132). Jeg har i hovedsak valgt å bruke disse to forfatterens begreper ved forarbeid, forklaring og gjennomføring av intervjuene. Livsverden kan beskrives som "verden slik vi møter den i dagliglivet, uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer" (Kvale & Brinkmann, 2010, s.324). Livsverden er kort sagt det dagligdagse, slik vi opplever egen virkelighet. Fenomenologi handler om:

En interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2010, s.45).

Altså i denne sammenheng et ønske om å forstå informantenes opplevelse av å ha elever i praksis. Derfor vil en kunne si at dette arbeidet har kjennetegn fra fenomenologien. Forskerens oppgave blir å danne et bilde av hvordan informantene har opplevd fenomenet, fremheve viktige utsagn som beskriver hva de har opplevd og knytte det til situasjoner og kontekster for slik å kunne finne essensen av fenomenet (Postholm, 2010, s. 41-45).

En naturlig konsekvens av at jeg velger å se på den virkelige virkeligheten som den mennesker oppfatter, er at et konstruktivistisk vitenskapssyn ligger til grunn for dette arbeidet. Dette fordi det handler om at mennesker konstruerer kunnskap gjennom sosiale relasjoner, fortolkninger, språk og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2010). Et konstruktivistisk vitenskapssyn ser på verden som mangfoldig, som avhengig av språk og hvilke perspektiver som legges til grunn. Verden er lokal og har utviklet seg ulikt forskjellige steder. Sannhet kan synes relativ i dette vitenskapssynet, men noe kan være bedre argumentert for enn noe annet. Forskeren er deltaker, dermed ikke verdinøytral, og vil kunne påvirke forskningen med sine perspektiver, tolkninger og analyser. I dette arbeidets tilfelle kan det være erfaringene med elever i praksis. Det kan være språket, som beskriver hva informantene tenkte, og samtalen i intervjusituasjonen. Det kan også være intervjuet som bringer aktørene nærmere hverandre og skaper relasjoner. Fortolkningene av det som blir sagt underveis kan lede til nye spørsmål, og fortolkning og analyse i etterkant av intervjuene er elementer som kan bringe frem kunnskap. Dialogen og interaksjonen som oppstår mellom informant og forsker er sentral i et konstruktivistisk vitenskapssyn. Tanker og ideer kan oppstå som en følge av forskerens

spørsmål, og kan medføre at informanten endrer sin oppfatning. Møtet mellom disse to er unikt, og vil ikke kommuniseres på samme måte i samtale med andre. (Guba & Lincoln, 1994).

Rent praktisk har dette medført et ønske om at intervjuene skulle være åpne, men samtidig såpass strukturerte at informantene fikk svart på spørsmål knyttet til alle forskerspørsmålene. For å oppnå dette valgte jeg å benytte et semistrukturert livsverdenintervju. Dette forklares som:

En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2010, s.325).

En intervjuguide ble utarbeidet på dette grunnlag og brukt i samtalene med informantene. I neste avsnitt forklarer jeg nærmere hvordan jeg gjennomførte intervjuene.

2.4.3 Gjennomføringen av intervjuer

Med utgangspunkt i forskerspørsmålene utarbeidet jeg intervjuguiden. Denne var semistrukturert fordi samtalen ikke skulle være helt åpen, jeg ønsket tilbakemelding på konkrete utfordringer, men den skulle heller ikke ha lukkede spørsmålsalternativer uten rom for å fange opp relevante forhold ved det å ha elev. Spørsmålene skulle forsøke å belyse problemstillingen og fange representanten fra praksisbedriftens virkelighet, og dennes forståelse og beskrivelse av den. Det handlet om spesifikke hendelser, erfaringer, men informantene ble også invitert til å uttrykke sine meninger om hvordan de ønsket at ting burde være.

Jeg forsøkte å innta en "bevisst naivitet", det vil si at jeg hadde en undrende holdning til historiene og fenomenene informantene fortalte om. Selv om jeg hadde egne erfaringer, så var det informantenes erfaringer som var viktige. Dette gjorde jeg ved å lytte aktivt, nikke, vise min interesse og stille oppfølgingsspørsmål. Intervjuene var fokuserte, men heller ikke for stramme. Jeg stilte først et åpent spørsmål for å finne ut hva intervjupersonen tenkte om et emne, deretter stilte jeg mer spesifikke spørsmål for å belyse forskerspørsmålene. For eksempel startet jeg samtalen ved å spørre om de kunne fortelle om elever hvor de hadde

positive opplevelser ved praksisen, samt om elever hvor de hadde negative opplevelser. Dette gjorde jeg for å sjekke ut hva de trakk frem som positivt og negativt ved å ha elever i praksis. Deretter ble informantene spurt om elevenes fremtreden, kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til yrkesutøvelsen, og om dette har noen betydning for hvordan det er å ha elever i praksis (Kvale & Brinkmann, 2010, s.47-48). Det ville også være interessant hvis noen av informantene ikke var innom de forhåndsoppsatte punktene. Dette kunne ha tydet på at min forforståelse ikke var i samsvar med informantenes livsverden.

Informantenes uttalelser kunne i noen tilfeller være tvetydige, og dette kunne gjenspeile motsetninger i informantenes livsverden. For å finne frem til eventuelle tvetydigheter stilte jeg de mest åpne spørsmålene først, for deretter å stille spørsmål knyttet til mer konkrete tema. Jeg sendte derfor ikke ut spørsmålene på forhånd, fordi jeg ønsket intervjupersonenes spontane svar. For at informantene likevel skulle være forberedt skrev jeg et informasjonsskriv så de kunne forberede seg på temaet. Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema var godkjent av SND på forhånd.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene på en smarttelefon. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidssted og tok 30 til 60 minutter. Lydopptakene var av god kvalitet, og de ble i sin helhet transkribert. Ord som "eh" og "mm" ble utelatt, fordi det var innholdet som var det vesentligste, ikke nyansene i dialogen mellom intervjuer og informant. Ved et av intervjuene ble en sekvens ikke tatt opp på bånd. For denne delen er notater gjort under og etter intervjuet grunnlag for dataanalysen.

2.4.4 Utvalg

Utvalget bestod av representanter fra apotek, tannhelsetjeneste, sykehus og legekantor. Alle hadde erfaring med elever fra helseservicefagene i praksis, men noen hadde også takket nei til å ha elever i praksis. I en fenomenologisk tilnærming er det selvsagt et krav at deltagerne har erfaringer som forskningen retter fokus mot. Fenomenologi innebærer en utforskning av prosesser og hverdagsaktiviteter, og disse bør være avsluttet når forskeren skal intervju deltakerne (Postholm, 2010, s. 43). Jeg valgte derfor å intervju representantene en stund etter at skoleårets praksiselever hadde fullført, og i god tid før vi begynte å jobbe mot den neste praksisperioden.

Utvalget kommer fra forskjellige typer praksisbedrifter. Dette for å få spredning, slik at bredden i fenomenet kan beskrives (Jacobsen, 2015, s.240) Informantene hadde både positive og negative erfaringer med elever på arbeidsplassen sin, og jeg fikk kontakt med dem gjennom egne og kollegaers bekjenskaper i praksisbedrifter. Disse bransjene er det naturlige valget for praksis, hvis en legger til grunn at elevene planlegger å utdanne seg til et av helseserviceyrkene. Skolen benytter også andre, mer alternative praksisutplassinger, disse vil i mange tilfeller ha god erfaring med elever og kan bidra med kunnskap, men siden dette ikke er yrker innenfor bransjen, synes det ikke formålstjenlig å intervju dem i denne sammenheng.

Representantene i undersøkelsen befant seg både på ledernivå og på ansattnivå. Dette var også et forsøk på å få synspunkter og erfaringer på et bredt grunnlag. En leder og en ansatt vil kunne ha ulike erfaringer med praksiselever. Den kvalitative undersøkelsen søker å gå i dybden, og søker ikke kunnskap ved at flest mulig sier det samme.

Alle representanter for bedriftene stilte velvillig opp til intervju. De ble valgt ut fordi de hadde erfaring med å ha elever i praksis gjennom flere år, helst med vg2 elever, men også med vg3 elever.

2.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sikter til nøyaktigheten i undersøkelsen, og validiteten betegner dataenes relevans for problemstillingen (Hellevik, 2011, s.183) Reliabilitet handler om påliteligheten til undersøkelsen og til forskningsresultatene troverdighet. Påliteligheten til studien kan utfordres ved at selve prosessen med datainnsamling har påvirket dataene, for eksempel ved at intervjueren har stilt ledende spørsmål. I dette arbeidet har jeg forsøkt å stille åpne spørsmål i starten av intervjuet, slik at informanten kunne fortelle mest mulig fritt og uten føringer. Etter hvert ble spørsmålene rettet mer konkret mot forhold rundt eleven. Dette er spørsmål basert på min førforståelse av emnet, og kan ha vært noe ledende. Likevel var samtalen semistrukturerte, så det var rom for å samtale om forhold som lå utenfor intervjuguidens temaer.

Påliteligheten kan også påvirkes av om informantens opplysninger blir gjengitt av forskeren på en nøyaktig måte. I dette arbeidet ble intervjuene tatt opp på bånd og transkribert for å

sikre en mest mulig nøyaktig gjengivelse. Disse tekstene ble gjenstand for analyse og tolkning, og beskrives i kapittel 3. Denne gjengivelsen og fortolkningen kan være påvirket av min førforståelse. Reliabilitet handler også om forskningsspørsmålene kan reproduseres og etterprøves. Det vil si om en annen forsker ville fått samme resultat. Enhver samtale mellom personer er unik, og derfor kunne en samtale mellom en annen intervjuer og informanten gitt andre svar (Jacobsen, 2015) (Kvale & Brinkmann, 2010, s.250). Påliteligheten til dette arbeidet kan altså være påvirket av mine erfaringer, min rolle som yrkesfaglærer og kontakten jeg har til feltet. Også sammenhengen eller konteksten intervjuene er foretatt i kan ha påvirket datainnsamlingen. I dette arbeidet har intervjuene foregått i et naturlig miljø, på informantenes arbeidsplass. Alle intervjuene har vært planlagt og avtalt på forhånd. (Jacobsen, 2015, s.243-245). Intervjuene har opplevdes som hyggelige samtaler med trygg og god stemning.

Validitet handler om hvor godt du måler det du undersøker, og er viktig for å oppnå meningsfulle resultater (Postholm, 2010, s.170). Det handler om forskningens gyldighet i forhold til problemstillingen. En bør reflektere over om metoden en har valgt for å samle inn data, er den som egner seg best til å belyse problemstillingen. Dette er redegjort for i forrige kapittel. Validitet handler også om informantens utsagn er sanne, det vil si om de sier det de virkelig mener. I dette arbeidet tenker jeg at sjansen for at informantene gir falske utsagn er forholdsvis liten. Slik jeg vurderer det, handler dette arbeidet om noe som ikke vekker de store følelser, eller er vanskelig å snakke om. Jeg vil tro at også informantene vil anse det som nyttig at dette feltet blir opplyst, siden de er deltagere i det, og mulighetene for å få formidlet synspunkter i det daglige er begrenset. Opplevelsen av at det er utfordringer knyttet til YFF og praksis i bedrift, synes å deles av flere. Alle intervjuene opplevdes som gode samtaler og informantene virket å svare grundig og ærlig på spørsmålene.

Postholm (2010) viser til at fenomenologisk forskning handler om at andre fenomenologiske forskere aksepterer resultatene i arbeidet som sannsynlige. Dette avhenger av at leseren kan følge med i hele forskningsprosessen og vurdere om spillereglene er fulgt. Arbeidet bør altså være transparent. Også det at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfelt og informanter, er viktige momenter i arbeidets troverdighet (Postholm, 2010, s.170). Spørsmål om validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen og foregå kontinuerlig ifølge Kvale & Brinkmann (2010, s.253). Det går blant annet ut på å

vurdere studiens teoretiske forutakelser, om hvor logisk utledningen fra teori til forskerspørsmål er. Dette arbeidet har som nevnt et induktivt preg, men teori knyttet til forhistorie, fag og hovedaktører danner et grunnlag for forskerspørsmålene. Forhåpentligvis er førforståelsen redegjort for på en grundig måte. Validering går også ut på å stadig kontrollere at man har et kritisk syn, for slik å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2010, s.254).

Jeg har forsøkt å imøtekomme disse momentene i arbeidets første del, ved at min førforståelse og utgangspunkt for studien blir redegjort for. Deretter har jeg forsøkt å vise overveielser og begrunnelser for metodevalg, vitenskapelig ståsted og gjennomføring av undersøkelser. Videre vil analyse, funn og teori bli gjort rede for. Jeg har også forsøkt å peke på annen forskning som i noen grad sammenfaller med funn i dette arbeidet. Dette kan bidra til å styrke validiteten (Jacobsen, 2015, s.236-237).

2.7 Analyse og funn

I kvalitative undersøkelser starter gjerne analysen allerede under datainnsamlingen, gjerne ved at forskeren gjør egne notater og kommentarer underveis. Svar i et intervju vil kunne påvirke spørsmålene i neste intervju. Analysearbeidet starter gjerne med å lese gjennom dataene flere ganger, og notere stikkord underveis. Dataene gjennomgås og klassifiseres. Denne fasen kalles forenkling og datareduksjon, og gjøres for å unngå at forskeren drukner i detaljer. (Hellevik, 2011, s.196) Opplysningene i oversikten bør være mest mulig rikholdige. Gradvis, over lang tid vil forskeren danne seg et bilde av hva som er felles og hva som er forskjellig. Forskeren vil stadig prøve gyldigheten av tolkningene sine. (Hellevik, 2011, s.198) I fortsettelsen vil jeg forsøke å forklare hva jeg gjorde og vektla i denne prosessen.

Da intervjuene var gjennomført og ferdig transkribert ble de gjenstand for en generell og helhetlig tilnærming, hvor særlig interessante opplysninger ble registrert. Jeg så spesielt på forhold hvor informantene var samstemte og hvor de hadde ulike synspunkter, erfaringer eller meninger. Også om noe endret seg underveis, eller om ny erkjennelse kom frem i intervjuene, ble lagt merke til i denne fasen. (Kvale & Brinkmann, 2010, s.210)

Deretter ble datamaterialet sortert i kategorier. Kategoriene knyttet seg til hva som handlet om skolen, hva som handlet om elevene, og hva som handlet om bedriftene. (Kvale &

Brinkmann, 2010, s.239-240) Jeg forsøkte å ha problemstillingen i tankene, og datamateriale som ikke belyste denne ble sett bort i fra, dette for å sortere ut data som ble vurdert som lite aktuelle.

Forskeren kan stå i et dilemma mellom en beskrivende og en fortolkende fremstilling. Det er viktig å gi en mest mulig fyldig og virkelighetsnær fremstilling av datamaterialet og unngå overfortolkning. På den andre side bør dataene kobles til faglige begreper og teori, for å unngå en ren gjengivelse av informantenes begrunnelser. Forskeren bør prøve å formidle informantens livsverden mest mulig korrekt og fyldig, og unngå å bortforklare og diagnostisere adferden. Men dette kan føre til at viktige sider ved et fenomen blir oversett. Det går en balansegang mellom forskerens egen fortolkning og måten informanten selv forstår og oppfatter situasjonen på. Målet bør være at informanten kjenner seg igjen i beskrivelsen, samtidig som den gir ny innsikt (Hellevik, 2011, s.198). I dette arbeidet forsøkte jeg å ha i tankene hva informantene egentlig mente om de ulike temaene som kom opp, hva de la vekt på og gjentok, og hva som ikke engasjerte så mye.

Fuglseth (2007) hevder at vi alltid må tolke den informasjonen andre gir oss, og begrepet hermeneutikk blir brukt om denne tolkningen. Opprinnelig ble begrepet brukt om tolkning av tekster, og dreide seg om hva en skulle gjøre for å få en forståelse av de gamle og vanskelig tilgjengelige tekstene. Men i dag legges en videre forståelse av hermeneutikken til grunn, og den er blitt en allmenn kommunikasjons- og forståelsesteori, som er sentral i forskning på mennesker og samfunn (Fuglseth, 2007, s. 262 -263). Fuglseth (2007) hevder også det er en teori om hva det er å forstå andre, og anser hermeneutisk teori for å være en tolkningsteori, hvor vi på et eller annet vis må innfortolke oss selv i tolkningsprosessen. Det pågår en kontinuerlig veksling mellom det objektive, for eksempel teksten, og det subjektive, leserens forståelse av teksten. Fuglseth (2007) hevder at tekster, eller andre objektive uttrykk, alltid kan analyseres på tre nivå: Det forfatteren mente, det teksten selv avslører, og det vi innfortolker i teksten. (Fuglseth, 2007, s.262- 264). Hermeneutikken vektlegger forståelse og innlevelse i mennesker, menneskers handlinger og resultatet av menneskelige handlinger. Den er usikker og sjeldent testbar, fordi den påvirkes av tolkerens egne vurderinger, forforståelse og sammenhengen den inngår i (Thurèn, 2009, s.113). I dette arbeidet er det de transkriberte intervjuene som er gjenstand for tolkning og tekstanalyse. Når jeg har jobbet med dem, har

jeg forsøkt å gjengi informantenes opplevelser, satt dem i sammenheng med hverandre, forsøkt å forstå informantenes ståsted, og tolket dem i lys av egen førforståelse.

En kvalitativ analyse vil handle om å redusere tekster til mindre bestanddeler, for så å binde disse delene sammen igjen, for så å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes (Jacobsen, 2015, s.198). Denne vekslingen mellom helhet og del kalles gjerne for hermeneutisk spiral. Det handler om at tekster eller fenomener tolkes, forstås, tolkes på nytt, forstås igjen i en spiral som fortsetter. Dette er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles (Dalland, 2018, s.46) I dette arbeidet trakk jeg ut det jeg vurderte som relevante deler av de transkriberte intervjuene, sorterte dem i kategorier, satte dem sammen igjen, og skrev en sammenfatning. Før funnene blir presentert og analysert i del tre, vil etiske betraktninger bli gjort rede for i neste avsnitt.

2.8 Etiske betraktninger

Det er min førforståelse, virkelighetsoppfatning, egne erfaringer og opplevde problemer som danner utgangspunktet for dette arbeidet. For å kunne belyse disse erfaringene, søker jeg informasjon fra andre aktører i dette samarbeidet, nemlig representanter fra bedriftene. Dette fordi jeg vil forsøke å forstå fenomenet ut ifra disse aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves for informantene. Forståelsen som ligger til grunn, er at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter selv (Kvale & Brinkmann 2010, s.45). For å oppnå dette, ønsker jeg å lytte til hvilke erfaringer representanter fra bedrifter har med elever i praksis, samt med samarbeidet mellom skole og bedrift. Det er deres perspektiv og erfaring som er utgangspunkt for forskningen.

Det kan være etiske utfordringer knyttet til at jeg, som er lærer i YFF og følger opp elevene i praksis, forsker på eget praksisfelt. Dette kan føre til at informantene ikke svarer ærlig på spørsmål fordi de kan ønske å bevare et godt forhold til skolen. Likevel vil jeg si at sjansen for dette er liten siden det ikke ligger noe makt i forholdet. I så tilfelle er det nok lærerne fra skolen som er i disfavør. Vi står med "lua i hånda" for å få praksisplass, og opplever at praksisbedriftene på ingen måte er avhengige av oss, men at de gjør oss en tjeneste. En kan heller spørre seg om det er jeg som står i fare for å være for lite kritisk og skape en skjev fremstilling, fordi jeg som YFF-lærer er så avhengig av praksisplasser.

Det å forske på egen praksis og organisasjon, kan gjøre det lettere å få tilgang til intervjuobjekter og nyttig informasjon. Jeg kjenner fagene, miljøet og menneskene i og rundt organisasjonen. Det kan også være en fare for å være forutinntatt, slik at jeg styrer ubevisst i en retning, eller unngår å være kritisk fordi jeg skal fortsette å jobbe i disse miljøene. På bakgrunn av dette er det viktig at jeg avklarer min rolle, samt at jeg reflekterer over min posisjon i dette (Jacobsen, 2015).

Siden forskningen omhandlet elever og praksisbedrifter som skal anonymiseres, måtte forskningen meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og få godkjenning derfra. Godkjenning ble gitt under forutsetning av at informantene på forhånd ble gjort kjent med at elevens navn ikke skulle nevnes.

3.0 Funn

Analysen av dataene er kategorisert til aktørene og den tematikken som er knyttet til problemstillingen. Det vil si elevens kompetanse, bedriftens ansvar for å utdanne elever innenfor sitt fagfelt og skolens rolle i opplæringen. Presentasjonen av funn knyttes til de ulike aktørene i samarbeidet.

Det var lett å skaffe informanter til studien, da alle som ble spurt stilte opp. Mitt inntrykk var at informantene hadde travle dager og egentlig lite tid til å delta. Det virket som om alle informantene hadde noe på hjertet, de hadde synspunkter og opplevelser som de ønsket å formidle om det å ha elever i praksis. Tre av informantene kunne fortelle om gode erfaringer med elever i praksis, men ingen av informantene var udelt positive til å ha elever. Alle hadde negative erfaringer og jeg forstod at det kunne oppleves som utfordrende iblant. En av informantene gav uttrykk for bare negative opplevelser ved å ha elever i praksis. Det ble kun opplevd som en plikt.

3.1 Elevens kompetanse

Første del av intervjuet dreide seg om forventninger til eleven når det gjaldt fremtreden, kunnskaper og ferdigheter knyttet til yrkesutøvelsen, og elevens holdninger. For å belyse dette ble informantene bedt om å fortelle om en elev hvor de hadde hatt en positiv opplevelse ved

praksisperioden, og deretter en negativ opplevelse. Etter dette fikk informantene mer konkrete spørsmål om temaet.

3.1.1 Holdninger

Tre informanter hadde eksempler på positive opplevelser ved elev i praksis. En trakk frem en elev som var svært interessert, kom i tide, hadde papirer på plass og alt var i orden. En annen fortalte om en elev som var praktisk veldig flink, lett å veilede og følge opp. Hun hadde en klar intensjon om å utdanne seg til yrket og skaffe seg jobb, ikke ta påbygg og studere videre. En annen fortalte om den veldig stille og forsiktige jenta som gradvis tødde opp, turte mer og stadig ble mer utadvendt, pratsom og smilende. Informantene fortalte om ulike positive opplevelser, og slik jeg tolker det, hadde de det til felles at eleven var interessert i faget og jobben, samt hadde en positiv utvikling.

Når informantene ble spurt om negative opplevelser ved det å ha elev i praksis, kunne de tre som hadde positive erfaringer også fortelle om negative erfaringer. Det som ble trukket frem var at elever de hadde dårlige erfaringer med opplevedes som sure, ikke interesserte, eller ikke ønsket opplæring. Det ble også fortalt om elever som uteble fra praksis og ikke gav beskjed. Andre fortalte om elever de opplevde som uegnet, både i forhold håndtering av pasienter og pasientinformasjon, men også ved praktiske oppgaver. Det ble gitt eksempel på en elev som manglet forståelse for pasientene og hva hun skulle gjøre, som å skille mellom det private og det profesjonelle, hva en kunne si til pasienter og hva en ikke kunne si.

Stort fravær hos eleven kunne også oppleves utfordrende for bedriften. Det ble da mye spørsmål knyttet til om eleven kom eller ikke. Hvis det stadig viste seg at eleven ikke kom, utviklet det seg gjerne til en generell negativ holdning til elever. En informant fortalte følgende om veiledere til elever med mye fravær:

Det virker ikke som de bryr seg så veldig om de kommer eller ikke. Det spiller ikke så mye rolle for dem. Da blir de (veilederne) litt demotiverte egentlig for å lære dem opp og bruke tid på dem. Men vi vil jo gjerne gi dem som har lyst muligheten, og prøve å hjelpe dem så godt vi kan og gi dem et godt inntrykk av bransjen.

Jeg tolker dette som at når bedriften først har sagt ja, så er det viktig at eleven faktisk møter, og at skolen bør stramme inn på dette punktet. Om praksisstedet utvikler en negativ holdning til elever generelt, vil kanskje de neste elevene ikke føle seg velkommen. Slik blir det vanskelig å utvikle et godt læringsmiljø. En forutsetning for det er at eleven skal føle seg inkludert i det faglige fellesskapet. En informant mente at elever som mistet praksisplassen burde få "ikke bestått". Informanten vektla at praksisbedriften gjerne ville lære elevene noe.

Det kan synes som om elevenes holdninger både til medarbeidere, arbeidsted og til pasienter kan være et problem. Elever som har lavt oppmøte, gjerne uten å gi beskjed, elever som oppleves som sure og lite interesserte, og elever som ikke klarer å ha hovedfokus på pasienten, opplevdes som store utfordringer. Også en fremtreden som for eksempel stadig bruk av mobilen og manglende following av instruksjoner, gir et dårlig inntrykk av eleven.

Elevenes holdning burde være å innta en ydmyk rolle ifølge to av informantene. Begge brukte dette begrepet, og jeg tolket det slik at de la mye av det samme i det. En ydmyk holdning både til det å skulle lære seg mye nytt, ydmyk overfor pasienten eller kunden, og forståelse for at kunden eller pasienten var syk, frustrert eller hadde smerter. Også ydmyk i forhold til at mennesker opplever ulike ting forskjellig, var viktig ifølge disse. Elever med initiativ og en litt frempå spørrende holdning, ble etterspurt. Alle informantene trakk frem betydningen av at eleven var motivert.

For da er det mere interessant også for de andre sekretærene som er her, å lære dem nye ting. Da kan de synes det er litt gøy å vise at dette kan de, spesielt de som er litt nye, så kan de føle at de også er med på det, ved å lære bort til disse elevene. Så det er absolutt et pluss hvis de tør å være seg selv og prate litt og tørre å spørre. I stedet for at de er så beskjedne at de tør ikke åpne munnen, for det kan bli litt vanskelig for begge parter egentlig

3.1.2 Kunnskaper og ferdigheter

I intervjuet spurte jeg også om hvilken kompetanse vg2-eleven burde ha før de kom i praksis. De fleste var ikke så opptatt av at elevene skulle ha mye kunnskaper om faget, men litt grunnleggende forståelse om hva en pasient, legemidler og et apotek er, burde være til stede ifølge informanten fra apoteket. På legesenteret ble det for vg2-elever lagt vekt på

grunnleggende kunnskap om taushetsplikt, samt respekt, høflighet og profesjonalitet. Også evne til samarbeid og evne til å ta instruksjoner ble trukket frem. På sykehuset ble nærvær lagt vekt på, og litt mer kunnskap i forhold til forskjell på arbeidsliv og skole ble etterspurt. For vg3 elevene ble det forventet at de hadde kunnskaper og ferdigheter knyttet til helsesekretærfaget. På tannlegekontoret la informanten vekt på at vg2-elevene burde få mer opplæring i forskjellig utstyr og navn på det som blir brukt, også litt om hvordan sterilisering foregår. Slik jeg opplevde informantene var det sprikende forventninger til å ha elever i praksis. Noen ønsket at de hadde grunnleggende kunnskaper, men at bedriften kunne lære dem opp i det yrkesspesifikke. Andre igjen ønsket at elevene skulle ha forkunnskaper i sitt fag. Jeg vil tro at disse forventningene til elevene kan variere fra praksissted til praksissted, og ikke nødvendigvis knytter seg til en spesiell bransje. utfordringen for skolen blir å imøtekomme disse forventningene på en god måte. Om skolen bør legge opp til generell kunnskap om lover, HMS og hygieniske prinsipper, eller om de bør spisse opplæringen inn mot de ulike bransjene.

Elevers eventuelle mangel på kunnskaper og ferdigheter i de ulike yrkene ser ikke ut til å være den største utfordringen ved å ha elever i praksis. Neste avsnitt handler om elevenes sosiale ferdigheter.

3.1.3 Sosiale ferdigheter

En av informantene hadde ingen positive opplevelser å fortelle om ved det å ha elev i praksis, hun beskrev det som en plikt. Hun opplevde elevene som lite respektfulle. Informanten synes også det var negativt at elevene ikke spiste lunsj med dem på avdelingen, men gikk av sted for å treffe andre elever. Lunsjen er en arena for å være sosial med kollegaer, og da kan det synes som en slags avvisning fra elevens side hvis de heller går og spiser lunsj med sine medelever. Da blir det på en måte en dobbel avvisning, ved at elevene ble tolket slik at de hverken var interessert i jobben eller i menneskene. At eleven heller spiser lunsj med sine medelever, kan jo også være et resultat av at hun får en opplevelse av at de ansatte føler det som en plikt at hun er der, og at hun derfor ikke føler seg velkommen.

Senere i intervjuet får informanten litt dårlig samvittighet for at hun har vært så negativ til elevene, og sier at de jo tross alt er hyggelige jenter, men at det oppleves som de ikke er forberedt på jobben de skal gjøre. Jobben de gjør er egentlig veldig kjedelig, og det med lunsj

trekkes frem nok en gang som noe viktig. Så handler det om at en gjør det beste ut av valget en har tatt. Dette kommer helt på slutten av samtalen når hele intervjuet er gjennomført og vi har reflektert rundt elevene. En kan spørre seg om det er samtalen og refleksjonen underveis som gjør at innstillingen til elevene endrer seg noe.

3.1.4 Fremtreden

Ingen informanter trekker frem elevens ytre som en utfordring slik jeg tolker det. Når jeg spurte om elevenes utseende, svarte informantene at det ikke var viktig, men alle la vekt på hygienen. Jeg forstod det slik at det var en selvfølge, at det var innforstått at elevene skulle se ordentlig ut. En av informantene fortalte at det en gang hadde vært nødvendig å si fra til en elev som luktet svette. Etter dette var det ikke noe problem. Dette var det eneste eksempelet noen hadde på problemstillingen. En av informantene svarte:

Om det er viktig for meg? Ikke så veldig viktig. Om det er viktig for bedriften? Kanskje viktigere. Om det er viktig for kunden? Ja, veldig viktig. Som samfunnet ellers er, hvis du er kledd på en spesiell måte, så blir du kanskje ikke møtt med respekt, eller at folk ikke stoler på det du informerer om. Eller hvis du ler veldig mye, eller hvis du aldri smiler, det er sånne generelle ting.

Slik jeg tolker det, så legges det vekt på at elevene ser presentabel ut, og at dette er noe elevene forstår og forholder seg til. En informant trakk frem at elevene kunne være mer nøye med fremtreden enn de som jobbet i bedriften. At eleven var nøye med å bruke lite sminke og lite smykker, og ha håret i strikk, mens de ansatte kanskje slurvet litt. Det kunne virke som om de ikke helt klarte å følge opp dette. I dette tilfellet kunne elevenes tilstedeværelse være positiv ved at de minner arbeidsplassen på hvilke hygieneregler som gjelder.

Oppsummert kan det synes som om lite interesserte elever, som ikke deltar i det sosiale på arbeidsplassen, og har mye fravær, kan oppleves som en utfordring for bedriftene. Lærevillige og motiverte elever som klarer å ha pasientene og arbeidsoppgavene i fokus, kan synes som en positiv erfaring for bedriftene.

3.2 Bedriftens ansvar for å utdanne elever innenfor sitt fagfelt

En av informantene anså elevenes praksis som veldig nyttig. Både fordi elevene ville bli mer attraktive for arbeidslivet, fordi de kunne prøve ut det de hadde lært på skolen, og sjekke ut om de hadde valgt riktig. Videre vil funn knyttet til rekruttering av kvalifisert helsepersonell, inkludering av elevene i arbeidsfellesskap, samt bedriftenes samfunnsansvar bli presentert.

3.2.1 Rekrutterere

En informant var opptatt av at ved å tilby elever praksis, så økte det sjansen til å få autorisert helsepersonell til bedriften. Hun så det som en mulighet til å kunne ansette de beste folkene. Hun fortalte at det var en lærer som hvert skoleår ringte direkte og spurte om praksisplass til elever, uten å kontakte bedriftens ledelse. Dette mente informanten bidro til at arbeidet med elever og rekrutteringsinnsatsen som ble gjort, ikke ble synlig for ledelsen. Informanten gav uttrykk for en opplevelse av at arbeidsgiver ikke anerkjente jobben som ble gjort for å hjelpe skolene til å utdanne fagfolk som bedriften igjen kunne ansette. Å ha elev i praksis på arbeidsplassen opplevdes som ren «idealisme», siden informanten fikk en følelse av at dette ikke var en prioritert oppgave. Jeg tolker det slik at det å få praksisplass her, avhenger av fagarbeiderens vilje og innstilling til å ta imot elev, samt at det er en direktekontakt med en enkeltlærer på skolen. Bedriftsledelsen fremstår lite interessert i denne opplæringen og det ser ut som om det er helt opp til fagarbeiderne om de vil ta imot eller ikke. Slik jeg forstår det så virker det ikke som en prioritert eller viktig jobb for bedriftseierne. Når det til enhver tid er opp til den enkeltes vilje, og signaler fra ledelse oppfattes som om det ikke er en betydningsfull jobb, så kan det være usikkert om det blir praksisplass til eleven. Dette er en sårbar og lite forutsigbar situasjon for lærere som skal organisere praksisen.

Informanten etterlyste også et mer formalisert samarbeid mellom fylkeskommune og praksisbedrift. Hun ønsket et system med skriftlig informasjon og avtaler. Jeg tolker det slik at opplæringen av elever virker litt for tilfeldig, læreravhengig og som et lite verdsatt arbeid. Dette kan gjøre det lite motiverende å ta imot elev. Informanten uttrykte også at det er synd hvis elever som gjerne vil jobbe som yrkesutdannet ikke får det, fordi de fleste bedrifter sier nei til praksis. Informanten virket å være ambivalent til dette. Hun gav uttrykk for at hvis det er vanskelig for skolene å få tak i praksisplasser og mange bedrifter sier nei, så synes det urimelig hvis disse bedriftene i neste omgang vil ha utdannet helsepersonell. Det ble da

hevdet da at de burde ta et større ansvar for å utdanne dem, selv om de har en travel arbeidsdag.

3.2.2 Inkludere

Informantene ble spurt om hva som skulle til for å si nei til elever. Et svar var at arbeidsplassen var inne i en travel periode med stor arbeidsbelastning. De ønsket ikke å ta imot elever hvis det var for travelt eller mye vikarer, dette fordi det skulle være kapasitet til å ta imot eleven på en god måte. En annen informant trakk frem at hvis det ble for mange negative opplevelser med elever som ikke fungerte i praksis, så kunne det bli aktuelt å si nei. Informanten fortalte at det tok mye energi og krefter, og at det føltes som bortkastet tid hvis eleven ikke var interessert. Utfordrende tider i bransjen gjorde at de ikke kunne bruke tid på dette. En annen pekte på at hvis de stadig opplevde elever som ikke kom og ikke viste interesse så ble det vanskelig å ta imot elever etter hvert.

En av informantene fortalte at de alltid sa ja til å ha elev, og de gjorde det for å ville gi elever en sjanse til opplæring. At elevene skulle få mulighet til å jobbe med det de var interessert i, jobbe i team, og bli en del av noe. Informanten gav uttrykk for at det var synd at elever ikke fikk sjansen fordi bedrifter sa nei. Det kunne være trygt og behagelig å ikke ta ansvar for noe. Hun likte også måten det utfordret bedriften på, at de fikk en tilbakemelding på om hvordan organisasjonen fungerte. Hun opplevde det å ha elev som positivt. Her tolker jeg at det ligger noe mer enn bare et ønske om å rekruttere arbeidskraft til grunn for å ta imot elev, at eleven kan bidra i driften og utfordre organisasjonen. En annen informant fortalte derimot at de tok imot elev fordi de måtte, at de ikke slapp unna, men at de så det stort sett bare som en belastning.

En grunn til å ta imot elever var at det da ble utdannet flere innen bransjen, og et større antall utdannet personell var tilgjengelig hvis de trengte folk. Å jobbe med andre yrkesutdannede gjorde jobben mer interessant og bidro til faglige samtaler på jobben.

Informantene vektla ulike forhold knyttet til det å si ja til å ta imot elev. En av informantene la vekt på tillit og samarbeid mellom skole og bedrift, og at det var samme lærer som tok kontakt flere år på rad. Her tolker jeg det slik at for denne informanten er det nettopp den gode relasjonen mellom lærer og bedrift som gjør det mer attraktivt å ha elev. Informanten

gav også uttrykk for at det ikke trengte å være den flinkeste eleven som kom i praksis, men at interesserte elever var en forutsetning.

På spørsmål om det burde følge en økonomisk godtgjørelse med jobben, mente en informant at det kunne vært en fordel slik at jobben ble verdsatt. En annen uttrykte at det er helt utenkelig at de skulle fått betalt for jobben med å lære opp en elev. Det er det ingen tradisjon for. En annen tenkte at det ikke hadde gjort det lettere å si ja, men at det kanskje hadde vært rettferdig.

3.2.3 Ta samfunnsansvar

En informant forklarte at å ha elev i praksis var viktig for rekrutteringen av godt kvalifisert helsepersonell til bedriften, men også til yrket generelt. Videre ble informantene spurt om hvilken rolle og hvilket ansvar bedriftene har for opplæring av elever til sin bransje. En informant mente at de hadde et stort ansvar, selv om det ikke var mangel på yrkesutøvere i denne bransjen nå. Informanten pekte også på at selv om eleven ikke ønsket å utdanne seg innen akkurat denne bransjen så var det likevel viktig å ha elever slik at bransjen kunne videreformidle sine verdier. Som å vise sin respekt for pasienter og kunder. Dette ville være viktige verdier uansett om eleven valgte å jobbe i bransjen eller ikke.

En informant fortalte at det hadde vært snakk om å ansette andre profesjoner som erstatning for fagopplærte innen helseservicefagene, men at det var et økonomisk incitament her. En høyskoleutdannet sykepleier ville sannsynligvis lønnes høyere enn en som er utdannet til spesialiserte oppgaver innenfor feltet.

Informantene ble også spurt om bedriftens ansvar hvis elevene ikke fungerte i praksis. En pekte på at det da var viktig å ha en tett dialog med skolen. En annen pekte på at i tillegg måtte bedriften prøve å tilpasse seg og forsøke å oppklare misforståelser som for eksempel kunne skyldes kulturelle forskjeller. En tredje informant som hadde erfaring med elever som ikke kom i praksis, ville forsøke å oppmuntre eleven til å komme, men var det lite de kunne gjøre hvis elevene ikke møtte opp.

Hvis elevene har lite norskkunnskaper var en av informantene opptatt av at de måtte se muligheter. At de kunne settes til arbeidsoppgaver som ikke krevde så mye norskkunnskaper

og at de heller kunne være med å observere ved kunde/pasientkontakt. En annen fortalte at de hadde ansatte fra alle verdenshjørner. Alle snakket bra norsk, og arbeidsplassen hadde vært med på å øke deres kompetanse i norskfaget. De hadde gode erfaringer med dette, men mente at det var en fordel hvis de kunne gjøre seg forstått, slik at de kunne prate sammen og ting kunne forklares. Det ble ansett som vanskelig hvis de kunne veldig lite norsk.

Informantene gav tilbakemelding på at det var vanskeligere å håndtere elever som ikke var interessert. Hvis eleven ikke var interessert, så gikk det på veilederens motivasjon til å drive opplæring. Informanten gav uttrykk for at da burde eleven heller gjøre noe annet. Da kastet hun bort både sin egen tid, lærerens tid og praksisbedriftens tid. Informanten mente det var en ærlig sak, og at det var fint hvis eleven hadde selvtillit nok til å si at dette ikke var noe for henne. En annen ville gi beskjed til skolen og informere om at praksisstedet ikke var plassen for denne eleven. Det kan synes som at det å ha en elev som ikke er interessert er det vanskeligste å håndtere. Da gir informantene uttrykk for at de ikke ønsker å bruke tid på eleven.

Min tolkning er at utseende og fremtreden ikke oppleves som en stor utfordring ved å ha elever. Det er forhold som kan løses. På spørsmål om de har erfaring med elever som ikke kan oppføre seg så svarer de at eleven som regel ikke er så «varm i trøya» og de prøver å «finne sin plass». Dette tolker jeg som at elevene ofte er litt beskjedne, tilbakeholdne og avventende. At de forsøker å finne ut hvordan de skal oppføre seg.

Hvis eleven har utfordringer som medfører fravær, så virker det som om informantene tenker at dette kan håndteres hvis skolen gir beskjed, slik at en finner måter å tilrettelegge på. Fravær meldes til skolen, og informantene er opptatt av å finne ut hvorfor det er fravær og om en kan gjøre noe. I fortsettelsen blir dataene knyttet til skolens rolle i opplæringen presentert.

3.3 Skolen rolle i opplæringen

I intervjuet fikk informantene spørsmål om skolen og lærerens rolle i opplæringen av eleven i bedrift. De ble spurt om hvem de mente burde komme i praksis, og om hvordan skolen burde følge opp elevene.

Det er tidligere nevnt at bedriftene ikke nødvendigvis ønsker de flinkeste elevene, men at eleven som kommer bør være motivert. Enkelte ønsket at eleven kom innom bedriften for et intervju før praksis. Dette for å avklare forventninger, bli litt kjent og danne seg et bilde av hva denne eleven trengte. Også praktiske ting kunne ordnes i dette møtet.

På spørsmål om skolens utvelgelse av elever til praksis, hadde en annen informant inntrykk av at skolen lot elever som ville noe innenfor deres bransje komme i praksis til dem. En annen påpekte at skolen skulle være inkluderende, la alle elever slippe til og få en sjanse, men at det da var viktig at læreren hadde et tett samarbeid med bedriften, og at det var et tillitsforhold som hadde utviklet seg over tid. Informanten anså at et godt samarbeidsforhold mellom skole og praksis, økte sjansen for å lykkes med elever som hadde utfordringer.

En annen informant ønsket at skolen forberedte elevene bedre på forskjellene mellom arbeidsliv og skole. Denne informanten fikk inntrykk av at elevene syntes arbeidet var kjedelig, og at det kun var en plikt for elevene å være i praksis. Dette opplevde informanten som respektløst, det var tross alt deres jobb og deres liv. Da ble det på en måte bare en plikt å ha elever også, noe de følte seg tvunget til. Det kan synes som det har oppstått en ond sirkel her, og det er vanskelig å si hva som kom først. Den umotiverte og uinteresserte eleven, eller at elever som kommer får en opplevelse av at de ansatte føler det er en plikt å ha dem der. En kan spørre seg hvordan man kan løse opp i denne situasjonen. Informanten uttrykte i alle fall at dette var noe skolen burde forberede elevene på, slik at en bedre relasjon mellom ansatte og elever kunne utvikles.

En av informantene som hadde hatt flest elever fra vg3, uttrykte at det var en fordel hvis elevene kunne kundebehandling og service før praksisperioden begynte, slik at de hadde kompetanse til å yte god service. Informanten mente hun la merke til det hvis eleven hadde vært i serviceyrker eller lignende tidligere. Dette kan tyde på at selv om praksisen på andre året ikke er tett knyttet til sluttkompetansen, så kan det for bedriftene oppleves nyttig fordi de da har fått erfaring med å hjelpe andre og sette pasienter og kunder foran seg selv. Om elevene ser det på samme måten er en annen sak. Skolens tanke med alternativ praksis er at de lærer å behandle mennesker, yte service og tilegner seg generell nøkkelkompetanse fra arbeidslivet.

Ved spørsmål om hvem som burde sette kriterier for utvelgelse i praksis, svarte en av informantene at de ønsket at skolen tok med elever som var aktuelle for praksis på besøk, så kunne de fortelle litt om hvordan det var å ha praksis der, og hva som forventes av dem. Så kunne de som anså dette for vanskelig trekke seg, mens andre igjen kunne få lyst til å prøve. En annen svarte at elevene selv burde sette kriteriene. Jeg tolker det slik at elevene selv bør bestemme retning. De må få vite hva som vil kreves av dem, og hvis eleven er interessert vil praksisplassen prøve å tilpasse det slik at det blir faglig utfordrende nok. Informanten pekte på at hvis det ble for vanskelig, så kunne en risikere at elevene ikke turte å prøve, men hvis det ble for lett, ville de bli skuffet. Jeg tolker svarene slik at det legges vekt på at elevene velger selv hva de vil jobbe med, men samtidig som om bedriftene vektlegger at det blir tatt informerte valg. Her kan skolen bidra og legge til rette.

På spørsmål om hvordan bedriftene synes elevene skulle følges opp i praksis fra skolens side, så la en av bedriftene vekt på at eleven burde følges av lærer, som så burde komme innom igjen når det var gått en måned. De burde også ringe fra skolen og høre hvordan det gikk, hvordan oppmøtet var, om de var pratsomme og deltok i det sosiale, og om de var interessert i oppgavene. Jeg tolker det slik at bedriften ønsker at skolen har en aktiv rolle, at læreren skal vise interesse for hvordan det går med eleven. Det kan tolkes slik at det ikke bare er eleven som skal vise interesse, men yrkesfaglæreren skal også ha en aktiv rolle ved å vise at de bryr seg om hvordan eleven har det i praksis.

En annen informant ønsket et mer formalisert samarbeid og mer informasjon om skolens forventninger til bedriften, slik at alt ikke ble så personavhengig. Denne informanten etterlyste mer engasjement både fra egen ledelse og fylke. Det kan synes som at det å følge opp, vise interesse og anerkjenne veilederens rolle i opplæringen er viktig. Både skoleeier, skoleledelse, yrkesfaglærer bør vise engasjement.

Disse funnene er en sammenfatning av intervjuene i dette arbeidet. Jeg har trukket ut det jeg mener er relevant for problemstillingen og forskerspørsmålene i dette arbeidet. Denne prosessen kan være preget av min førforståelse og erfaring med utfordringer knyttet til det å få tak i praksisplasser. Jeg kan ha lett etter det som bekrefter det jeg tror. Også tolkning av funnene kan være påvirket av egen førforståelse og erfaring.

4.0 Aktuelle teoretiske perspektiver og annen forskning på feltet

På bakgrunn av funnene presentert i forrige kapittel vil jeg i denne delen presentere aktuell teori knyttet til disse. Jeg har valgt teori om motivasjon, og da flere ulike motivasjonsteorier. Dette for å få et bredt bilde av faktorer og forklaringer knyttet til elevens motivasjon, men også for bedriftens motivasjon til å ta imot elever. Annen teori som presenteres henger sammen med bedriften, yrkesfaglæreren og eleven. Teori om mesterlære blir presentert som en følge av at elevene er utplassert i bedrift og får opplæring av fagfolk innenfor sitt utdanningsvalg. Deretter blir yrkesdidaktikk presentert fordi lærerens oppgave er å planlegge undervisningen i YFF-faget. Også teori knyttet til begrepet yrkeskompetanse som eleven skal utvikle gjennom opplæringen blir kort presentert. I siste avsnitt i dette kapittelet vil to aktuelle forskningsprosjekter bli presentert. Det ene handler om kvalitet i utdanningen, og det andre om bedriftens perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis.

4.1 Motivasjonsteori

Et av funnene i dette arbeidet er at alle informantene var samstemte om at elever som ikke viste interesse i praksis var en utfordring. Interesse handler om hva en har lyst til, at en har en drivkraft mot noe. Jeg tolker det i denne sammenheng som at elevene er motivert eller ikke. Motivasjon er det som setter i gang en aktivitet hos eleven og holder aktiviteten i gang. Motivasjonen har betydning for hvilken aktivitet som settes i gang, og hvilken retning den tar. Motivert adferd er målrettet, mer eller mindre bevisst, eller den har en hensikt. Intensiteten i handlingene, eller innsatsen, kan være forskjellig hos elever (Kaufmann & Kaufmann, 2016, s.113) (Hein, 2009, s. 16-17). Motivasjon handler også om faktorer som elevenes tanker, målsetninger, forventninger og følelser som interesse, engasjement, glede og angst. Samt elevenes adferd, vist gjennom utholdenhet, innsats, valg og konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s.14).

Motivasjon kan skyldes forhold i det enkelte menneske, som for eksempel behov eller personlige målsetninger. Det kan skyldes forhold i bedriftene, av selve arbeidet, belønninger eller sosiale prosesser. Motivasjonen kan også komme fra forhold i samfunnet, for eksempel kulturen eller livssituasjonen (Hein, 2009).

Skaalvik & Skaalvik (2005) peker på at motivasjon kan ses på som en situasjonsbestemt tilstand påvirket av elevens verdier, erfaring, selvvurdering og forventning, og de hevder derfor at læreren kan påvirke elevens motivasjon gjennom tilrettelegging av elevens læringssituasjon og påvirkning av elevens miljø. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.133). Dette danner utgangspunktet for at jeg vil drøfte funnene med utgangspunkt i teori om motivasjon. I fortsettelsen vil ulike teorier om motivasjon bli presentert. Det er ikke ment å være en kritisk drøfting av ulike motivasjonsteorier, men heller en presentasjon som kan anvendes på funnene i dette arbeidet.

4.1.1 Motivasjon og belønning

Atferdspsykologien er influert av behavioristiske læringsteorier, og ser læring som en endring av adferd. Frekvensen av en aktivitet vil øke dersom den blir forsterket. Belønning og straff er måter å forsterke adferd på. Hvis belønning brukes på en gjennomtenkt måte, kan det virke positivt for elevene. For å få elevene til å engasjere seg og prestere bør en ha klart for seg hvilken atferd som skal belønnes, belønne innsatsen og ikke resultatet, gjøre belønningene tilgjengelige og realistiske, samt sørge for at ros som belønning er troverdig. Belønning som en måte å motivere elever på har mange utfordringer. For eksempel kan ros oppleves som lite troverdig, eller den stemmer ikke med elevens opplevelse. Fravær av belønning kan oppleves som en straff. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.135 -136).

4.1.2. Indre og ytre motivasjon

Deci og Ryans (1985, 2000) teori om selvbestemmelse handler om at mennesker kan ha ytre motivert adferd og indre motivert adferd. Ytre motivasjon henger sammen med belønninger. Aktiviteten startes og holdes ved like av utsikter til å oppnå belønning. Indre motivert adferd er styrt av menneskers interesse og lyst, og gjøres uavhengig av om en får en ytre belønning. Aktiviteten starter og holdes ved like av interesse for oppgaven. Teorien legger til grunn at mennesker har tre grunnleggende psykiske behov, og disse er kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985, 2000). Mennesker har et naturlig behov for å lære seg ting og kunne noe. I og med at det skal være lystbetont, så bør det være en stor grad av selvbestemmelse i aktiviteten. For at aktiviteten skal vedvare eller gjentas må den i stor grad tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Opplevelse av kompetanse krever derfor at arbeidsoppgaver tilpasses elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver vil ikke

gi følelse av kompetanse, det vil sannsynligvis heller ikke arbeid med rutineoppgaver som eleven allerede mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.141 -143) (Utvær i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.182-184). Her utvides motivasjonsbegrepet ved ikke bare å knytte motivasjon til belønning, men også til at elever gjør aktiviteter for å dekke grunnleggende psykologiske behov.

4.1.3. Prestasjonsmotivasjon

Atkinson forsøker å forklare adferd i prestasjonssituasjoner. Det handler om et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag, og en forventning om suksess eller nederlag i gitte situasjoner. Han peker på to tendenser der den ene handler om menneskets lyst til å gå løs på oppgaven, og den andre om at angsten for å mislykkes er for stor (Atkinson & Birch, 1978, s.75). Elever kan stå foran en oppgave eller en "risikosituasjon", og vil da gjøre en subjektiv vurdering av risikoen for å lykkes eller mislykkes. Ulike elever vurderer denne risikoen ulikt. Noen elever er mer villige til å ta sjansen enn andre. Dette betegnes gjerne som prestasjonsmotiverte elever. Elever som er mest orientert mot å unngå nederlag, vil kunne sies å være angstdominert (Jensen, Ringereide & Witsø, 2019, s. 35). Denne angsten kan reduseres for eksempel ved å gi elevene oppgaver tilpasset til deres kompetanse, ikke gå for fort frem, men ha en forsiktig progresjon i læringsarbeidet, samt skape trygge og forutsigbare rammer gjennom struktur og rutiner. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.144 -146). I denne teorien blir flere forhold ved motivasjon belyst. Motivasjon handler her om angst eller redsel, og elevenes egen tro på hva de kan få til, mer enn utsikt til belønning eller om å dekke grunnleggende psykologiske behov.

4.1.4. Motivasjon og selvverd

Mennesker hevdes å ha et sterkt motiv for positiv selvoppfatning og for å verdsette seg selv. En viktig begrunnelse for det, er tanken om at lavt selvverd medfører en subjektiv ubehagelig tilstand (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.150-151). M. W. Covingtons (1992) teori om selvverd bygger på forutsetninger om at elevene har behov for å verdsette seg selv og beskytte sitt selvverd hvis de blir truet. Har elevene tro på egne evner og tro på at innsats er av betydning, bidrar det til god prestasjon, som igjen bidrar til å øke selvverdet. Blir selvoppfatningen truet kan det medføre at elevene unngår involvering og lar være å gjøre noe. Elevene kan gjøre seg usynlige for å unngå å virke dumme eller være den eller de som ikke kan noe. Sosial

tilbaketrekning kan også bli en konsekvens, eller bråkete oppførsel som tar fokus bort fra manglende mestring. Dette kan gjøre at elevene finner andre grupper de kan hevde seg i. Tilsnakk fra lærer er mindre truende enn det å avsløre at de ikke klarer oppgavene. (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.155 -158). Dette perspektivet kan synes å ha likhetstrekk med det forrige. Elevene er redde for ikke å mestre oppgaven, og lar være å involvere seg for å beskytte selvverdet.

4.1.5. Motivasjon og målorientering

Teori om målorientering handler om å forklare grunnene til at elevene involverer seg for eksempel i skolearbeid. Det skilles mellom oppgaveorienterte elever og ego-orienterte elever. Oppgaveorientering innebærer at læring er et mål i seg selv, og målet er økt kompetanse. Ego-orientering innebærer at elevene er opptatt av seg selv i læringssituasjonen, f. eks å bli oppfattet som flinke, ikke som dumme. For oppgaveorienterte elever vil følelsen av å lære, forstå og forbedre seg være viktig. Når elevene mislykkes, blir de opptatt av hva de kan gjøre bedre neste gang. For ego-orientert elever er følelsen av hvordan de presterer i forhold til andre viktig. Et nederlag kan virke truende på selvverdet og elevene kan få behov for å forsvare seg. Disse elevene kan ha en tendens til å være opptatt av sosial sammenligning, se på evner som en stabil og uforanderlig egenskap, attribuere prestasjoner til evner og gi opp når de møte vansker. De kan også forventes kun å yte høy innsats når de tror de vil mestre aktiviteten. Oppgaveorienterte elever derimot, tenderer mot å se på evner som foranderlige gjennom innsats, attribuere prestasjoner til innsats, og søke optimale utfordringer. Disse vil sannsynligvis ha stor utholdenhet når de møter vansker og benytte effektive læringsstrategier (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.164-169). Elever som er ego-orienterte, kan benytte ulike strategier for å forsvare selvverdet.. Dette kan medføre at de ikke svarer på spørsmål, eller ikke spør om hjelp når de trenger det. De kan også la være å møte opp hvis de forventer at de ikke klarer det de skal gjøre. Konsekvensen av å ikke komme oppleves mindre truende enn det å for eksempel møte opp i praksis. Annen adferd elever kan vise for å bevare selvverdet kan være bråk og sosial tilbaketrekning (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.174).

Jeg har beskrevet ulike teorier om motivasjon for å belyse ulike sider ved begrepet.

Motivasjon knyttes til belønning, til å dekke psykologiske behov, til mestring og mestringstro, samt angst for å mislykkes. Teoriene forklarer motivasjon på ulike måter og jeg velger å la

faktorer ved situasjonen avgjøre hvilken teori som kan være hensiktsmessig i hvert tilfelle. I neste avsnitt vises det til motivasjon og personlighetstrekk ved elever.

4.1.6 Motivasjon og personlighetstrekk

Kaufmann & Kaufmann (2016) viser til en femfaktorteori for personlighetstrekk som kan ha betydning i lærings situasjoner. De nevner i hvilken grad eleven er

- Utadvendt eller innadvendt.
- Bekymret, nervøs, usikker, selvkritisk, eller mer avslappet, stabil og selvsikker.
- Tillitsfull, omgjengelig og hjelpsom, eller lite samarbeidsvillig, skeptisk til andre og manipulerende.
- Selvdisiplinert, samvittighetsfull, hardtarbeidende og ansvarsfull, eller upålitelig, ustabil og illojal.
- Nysgjerrig, åpen, mangesidig og risikovillig, eller lite tolerant for nye inntrykk, opplevelser og risiko.

I all opplæring bør det derfor være et mål å ta hensyn til elevenes personlige egenskaper og behov, arbeide med å styrke elevenes motivasjon og bidra til å øke elevenes subjektive mestringstro samtidig med den faglige innlæringen (Kaufmann & Kaufmann, 2016, s. 151-155).

4.2 Yrkespedagogikk

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere yrkespedagogisk teori som kan ha relevans for funnene i dette arbeidet. Teoriene knytter seg til mesterlære som hovedsakelig foregår i bedriftene, til yrkesfaglærerens tilrettelegging og planlegging av undervisning, det vil si yrkesdidaktikken, og til sist elevens tilegnelse av yrkeskompetanse.

4.2.1 Mesterlære

Nielsen & Kvale (1999) ser på mesterlære som en sosial læreform og definerer det som læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap, med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over en lengre periode (Nielsen & Kvale, 1999, s.24). I mesterlære er det en som kan faget som er rollemodell og veiviser for eleven, ikke læreren slik som på skolen. Nielsen og Kvale (1999) trekker frem fire hovedtrekk ved mesterlære: Praksis-

felleskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling, og evaluering gjennom praksis. Mesterlære foregår altså i et praksisfellesskap. Dette praksisfellesskapet er en sosial organisasjon, et faglig fellesskap der det foregår en produksjon hvor lærlingen gradvis tilegner seg ferdigheter, kunnskaper og verdier. Dette har tradisjonelt sett vært håndverksfag, men i denne sammenheng blir det for eksempel apotekteknikeren som driver opplæring av apotekteknikereleven, først ved perifer deltagelse, for deretter å bli gradvis fullverdig deltager. Fagidentiteten skapes gjennom denne gradvise tilegnelsen av ferdigheter frem til å beherske faget. Læring gjennom handling betyr at eleven eller lærlingen observerer og imiterer det arbeidet som fagarbeideren gjør. Evaluering gjennom praksis foregår ved å prøve ut ferdigheter, og motta tilbakemeldinger ut ifra kundens reaksjoner eller hvordan produktet fungerer. (Nielsen & Kvale, 1999, s.19)

Mesterlære kan teoretisk henspille på flere forhold. Deweys "learning by doing" er sentralt i mesterlære. Elevene lærer ved å utføre oppgaver. Også Banduras læring ved observasjon, imitasjon og identifikasjon kan trekkes inn. Læring skjer også gjennom trening, veiledning og supervisjon. Felles for dette er at læring kan forekomme uten direkte formell verbal undervisning. (Nielsen & Kvale.1999, s.23)

Mesterlære har blitt kritisert for å være gammeldags og autoritær fordi den fremmer mekanisk og reproduktiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon. Dette fordi den består av observasjon og imitasjon og som ikke hevdes å fremme kritisk tenkning. Det hevdes at denne kritiske tenkningen er noe som læres ved direkte verbal formidling og diskusjon. Andre peker på at kritisk tenkning også kan utvikles over tid og i nær relasjon og samarbeid med de mere erfarne (Nielsen & Kvale.1999, s. 26). Tradisjonelt har mesterlære foregått ute i arbeidslivet, gjerne i en håndverksbedrift mellom mestere og lærlinger (Nielsen & Kvale.1999).

4.2.2 Yrkesdidaktikk

Når eleven er i praksis er det veilederen i bedriften som har den direkte kontakten med eleven i opplæringssituasjonen. Likevel skal yrkesfaglæreren hjelpe og støtte eleven i gjennomføringen av praksisen, reflektere med eleven, samt legge til rette for og gjennomføre underveis- og sluttvurdering i faget. Yrkesfaglæreren driver didaktisk arbeid innenfor både programfagene og YFF. Derfor vil jeg trekke frem teori knyttet til yrkesdidaktikk. Hiim & Hippe (2001) definerer yrkesdidaktikk som:

Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Samt kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/yrkesoppgaver som grunnlag for læring (Hiim & Hippe, 2001, s.31).

.....som tar hensyn til elevenes læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering (Hiim & Hippe, 2001, s.32).

Det siste er ledd i den didaktiske relasjonsmodellen, hvor hensikten er å synliggjøre den gjensidige avhengigheten av de ulike leddene i en undervisningssituasjon (Hiim & Hippe, 2001). Når elevene er utplassert i praksis vil arbeidsplassen være en sentral rammefaktor. Målene vil gi retning for hva elevene skal lære. Innhold og læreprosessen eller arbeidsmåter handler om hvilke arbeidsoppgaver de får anledning til å utføre og delta i. Formell vurdering er yrkesfaglærers ansvar, men representanter for bedriften samarbeider og gir tilbakemeldinger. Elevenes forutsetninger avgjør for eksempel på hvilket nivå opplæringen skal begynne. Elever som har fått anledning til å bli opplært på et tannlegekontor på vg1 eller vg2, vil kunne starte et annet sted enn elever som først får relevant praksis i vg3.

Yrkesdidaktikk innebærer altså tilrettelegging, planlegging, gjennomføring, vurdering, kritisk analyse, og utvikling av yrkes- og arbeidsrelaterte læreprosesser i skole, men også i bedriftene (Sund, i Hoel, Engvik & Hanssen, 2010, s.73) Yrkesfaglæreren skal tilrettelegge for en meningsfull og relevant opplæring i bedrift, tilpasset elevens kompetanse og behov for tilpasning.

Yrkesfaglæreren har også en viktig rolle i elevenes bevisstgjøring av utdannings- og yrkesvalg. En av yrkesfaglærernes oppgaver er utvikling av nettverk og samarbeid med lokalt arbeidsliv for å skaffe praksisplasser til elevene, utvikle gode læringsarenaer og ha tilgang til nødvendig kompetanse. Dette samarbeidet kan bidra til å gi lærerne og elevene innsikt i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for utvikling av kompetanse, og til tilpasset opplæring. Elevenes bruk av bedriftene som læringsarena, kan gi yrkesfaglæreren en mulighet for å oppdatere seg i de ulike yrkesfagene. Yrkesfaglæreren skal bidra til en utvikling av yrkesutdanningen som bidrar til gode, engasjerte og stolte fagfolk. At yrkesfaglæreren har en solid fagkompetanse, samt erfaring fra eget yrkesområde, hevdes å være svært viktig for undervisningen av elever innen yrkesfagene (Sund, 2010 i Hoel, Engvik & Hansen, s.68-74).

4.2.2.Yrkeskompetanse

Elevene skal utvikle en yrkeskompetanse når de tar del i yrkesfaglig utdanning. Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som:

Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet, 2016 d)

I fagfornyelsen som kommer til å gjelde fra 2020 er kompetanse definert som:

Å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.
(Kunnskapsdepartementet, 2018, s.11)

Kompetansebegrepet omfatter mye av det samme i de to læreplanverkene. Begge definisjonene legger vekt på at kompetanse handler om å løse oppgaver og utfordringer ved hjelp av kunnskaper og ferdigheter. Kunnskapsløftets definisjon sier noe om i hvilke situasjoner disse oppgavene og utfordringene skal løses. Altså både innen utdanning, yrkes- og samfunnsliv, og på det personlige plan. Denne delen er ikke med i Fagfornyelsens definisjon av begrepet. Her er også det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter kommet med, samt at kompetanse innebærer å mestre utfordringer og løse oppgaver på ennå ukjente områder. Det kan bety at elevene skal kunne bruke det de har lært til å løse nye oppgaver i fremtiden. Også det å kunne reflektere og tenke kritisk er kommet med i definisjonen. Fagfornyelsens definisjon av kompetanse har, slik jeg ser det, tatt opp i seg at vi har et samfunn i stadig endring og at det sannsynligvis vil være nødvendig å utvikle ny kompetanse i yrkene i fremtiden.

Kompetansebegrepet i læreplanene handler om kunnskaper og ferdigheter. Nilsen & Haaland (2013) tar også med holdninger i kompetansebegrepet og hevder at kompetanse innebærer at yrkesutøveren har nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger for et yrke. Holdning

kan være individets følelsesmessige vurderinger av ulike fenomener og hendelser. Våre holdninger kan bli påvirket av andre mennesker. Nilsen og Haaland (2013) legger til grunn en definisjon av kompetanse hentet fra stortingsmeldingen "Kultur for læring", som angir kompetanse å være evne til å møte komplekse utfordringer. At det er krav eller oppgaver individet, bedriften eller samfunnet står ovenfor som bestemmer hvilken kompetanse som kreves. Det er hva man gjør eller får til i møtet med situasjoner som avgjør hvilken kompetanse man har (s.14). Det er ikke løsrevne kunnskaper eller ferdigheter som er mål for opplæringen, men en helhetlig kompetanse som omfatter nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Nilsen og Haaland (2013) deler kompetansebegrepet inn i nøkkelkompetanse og yrkeskompetanse, hvor nøkkelkompetanse er kompetanse knyttet til det sosiale, til personlige egenskaper og det kognitive. Eksempler kan være evne til samarbeid og kommunikasjon, nøyaktighet og fleksibilitet, eller evne til planlegging og språklige ferdigheter. Utvikling av nøkkelkompetanse er knyttet til egne erfaringer, og utvikles gjerne ved prøving og feiling. Nøkkelkompetansen er generell, og viktig i alle yrker på ulike måter. Eksempler på nøkkelkompetanse til en helsesekretær vil være nøyaktighet, evne til å kommunisere og å tåle en hektisk hverdag. (s.14-15). Den samme nøkkelkompetansen kan inngå i flere arbeidsoppgaver.

Nilsen og Haaland (2013) forklarer yrkeskompetanse på følgende måte:

Yrkeskompetanse omfatter evnen til å utføre fagarbeid i et yrke og til å løse sammensatte utfordringer knyttet til enkelte arbeidsoppgaver eller yrkesutøvelsen som helhet. Videre omfatter den forståelse for utøvelsen av yrket, yrkes funksjon i samfunnet samt dets kultur, tradisjon og utvikling (Nilsen og Haaland, 2013, s.18).

Noe av yrkeskompetansen er knyttet til enkelte arbeidsoppgaver, og noe er knyttet til yrket som helhet (s.18). En helsesekretær som jobber på et legekantor, vil utføre andre oppgaver enn en helsesekretær som jobber på en poliklinikk på sykehuset. På legekantoret vil en stor del av oppgavene for eksempel bestå i å ta blodprøver, mens på sykehuset vil andre yrkesutøvere utføre disse oppgavene. Her vil kanskje skrivearbeid ta mye av tiden. Likevel vil noen av oppgavene være de samme, for eksempel pasientlister og telefontjeneste.

At opplæringen er yrkesrelevant handler om at en ikke bare møter elevens behov for kompetanse, men også bransjens og samfunnets. For elevene vil dette si at opplæringen oppleves meningsfull og nyttig i forhold til deres behov, interesser og utdanningsplaner. Vil elevene bli apotekteknikere bør de komme i praksis på apotek. Bransjens behov kan handle om at utdanningen blir oppdatert i tråd med arbeidslivets behov. Samfunnets behov kan handle om elevers evne til omstilling og samarbeid. Opplæringen skal altså bidra til utvikling av en yrkeskompetanse som er tilpasset både elever, bransje og samfunn. (Sylte, 2016, s. 264-267)

4.3 Tidligere forskning på praksisfeltet

Jeg har valgt å konsentrere meg om forskning i faget YFF, og da knyttet til bedriftenes erfaringer med å ha elev. Forskning på yrkesutdanning i helsefagene er gjerne knyttet til helsefagarbeiderutdanningen. Helseservicefagene har et annet innhold og er organisert annerledes enn denne, så jeg har valgt studier om yrkesfag generelt. I fortsettelsen vil jeg trekke frem to artikler. Den ene handler om yrkesforankring av innhold i yrkesutdanningene. Den andre handler om bedriftenes perspektiver og behov når de har elever i praksis.

4.3.1 Kvalitet i yrkesutdanningen

Hiim (2015) gjør rede for et aksjonsforskningsprosjekt fra høyskolen i Oslo og Akershus (Oslo Met) om kvalitet i yrkesutdanningen. Målet med prosjektet var å utvikle kunnskap om innholdet i yrkesfaglig utdanning, gjennom å se på hvordan yrkesretting og samarbeid mellom skole og bedrift kan gjøre sammenhengen mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold i yrkesutdanningen bedre, og slik øke utdanningskvaliteten. Et hovedproblem kan synes å være at det ikke er samsvar mellom undervisningsinnholdet i utdanningene og elevenes behov for utvikling av kunnskap i de yrkene de ønsker å utdanne seg til. Kunnskapsløftet søker å øke kvaliteten i yrkesutdanningen gjennom yrkesretting og samarbeid skole/arbeidsliv. Dette ble forsøkt oppnådd gjennom nye prosessorienterte kompetansemål som kunne konkretiseres i de ulike yrkene knyttet til utdanningsretningen, og innføring av faget PTF. Siden problemstillingen i dette arbeidet knytter seg til samarbeid mellom skole og bedrift vil jeg i fortsettelsen fokusere mest på dette selv om artikkelen også tar for seg andre tema.

Aksjonsforskningsprosjektet gikk ut på at ca. 30 yrkesfaglærere som tok master på deltid ved høyskolen tok ansvar for å sette i gang og gjennomføre et utviklingsprosjekt på sin skole i samarbeid med elever, ledelse og kollegaer. De skrev masteroppgaver knyttet til temaet yrkesforankret yrkesutdanning. Høyskoleforskere deltok ved å legge til rette og sammenfatte, og funnene i masteroppgavene ble presentert og analysert i en hovedrapport fra prosjektet. Også representanter fra fylkeskommunale skolemyndigheter deltok i prosjektet (Hiim 2015).

I studien kom det frem at det er mangel på etablert samarbeid mellom skole og bedrifter, og at det stor i grad er opp til den enkelte YFF-lærer å etablere dette samarbeidet. Skole og fylke er i liten grad involvert. I mange tilfeller blir elever nødt til å fordype seg i yrker de ikke ønsker å utdanne seg til, fordi skolen ikke har samarbeid med aktuelle bedrifter eller faglig kompetanse tilgjengelig på skolen. En annen utfordring var at elevene opplevde at det som skjedde i praksis ikke ble tatt opp og diskutert på skolen, det var lite sammenheng mellom teorien de lærte på skolen og praksisen i bedriftene. Lærere kunne gi uttrykk for at det ikke ble satset på oppfølging av elever ute i praksis fra skolens side.

I de ulike delprosjektene ble det utviklet nettverk mellom bedrifter og skole. I disse nettverkene handlet det om yrkesorientering og tilbud om praksis. Yrkesorienteringen besto i at bedriftene orienterte om yrkene, for eksempel om arbeidsoppgaver og lønn. Denne yrkesorienteringen kunne også bestå i utlån av utstyr og kursing av lærere og elever. Elevene jobbet med oppgaver og hadde undervisning knyttet til yrket de hadde valgt, som en direkte forberedelse til arbeidslivspraksis. Videre ble det fulgt opp med veiledning av elever både fra lærer og instruktør i bedrift. Det ble lagt vekt på at elevene fikk relevante og varierte oppgaver. På grunn av tett oppfølging fra lærer, kunne elever som opplevde problemer i praksis få støtte og hjelp. Etter praksis fikk elevene mulighet til å dele og reflektere over praksis og fagbegreper både individuelt og kollektivt, for å legge til rette for erfaringsbasert utvikling av fagkunnskap (Hiim, 2015).

Jeg har valgt å trekke frem dette forskningsprosjektet fordi flere forhold minner om problemstillinger i dette arbeidet og derfor kan belyse disse. Eksempler er problemet med å skaffe relevante praksisplasser til elever, det manglende etablerte samarbeidet mellom skole og bedrifter og opplevelse av lite satsing på oppfølging av elever i praksis.

4.3.2 Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis

Anne Breen og Merete C. Rekdahl fra Oslo Met har skrevet en artikkel om "bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis" (2019). Temaet er belyst ved hjelp av semistrukturerte kvalitative intervjuer av bedriftsledere og instruktører som har erfaring med elever. Det kommer ikke frem i artikkelen hvilke yrkesfag som er forsket på, men "to pluss to modellen" legges til grunn. Bedriftene som har elev i praksis, kan altså få dem tilbake som lærlinger.

Forskernes spørsmål til bedriftene omhandlet årsakene til at bedriftene tok imot elever, hvordan de opplevde å ta imot elever i praksis, og hvordan det påvirket bedriften å ha elev. Funnene ble knyttet til følgende tema: Elever i praksis bidrar til rekruttering, de påvirker arbeidsmiljøet og læringsmiljø i bedriften. Bedriftene oppga at rekruttering av fremtidig arbeidskraft var hovedgrunnen til at de tok imot elever i praksis. Det kunne være til egen bedrift, men også til bransjen generelt. At opplæring kunne ses på som et samfunnsansvar var de i liten grad opptatt av. Bedriftene uttrykte at de var kritiske til hvordan skolen fordelte elevene på de ulike bedriftene. De kunne også vise forståelse og gi rom for ulike forutsetninger og behov hos eleven. Bedriftene erfarte også i noen tilfeller at elevenes utdanningsplaner ikke var knyttet til faget og bransjen, og dette opplevdes svært uheldig. Bedriftene ønsket et tettere samarbeid med skolen gjennom hele utdanningsløpet.

Elevene påvirket også arbeidsmiljøet på bedriften. De ble tatt inn i praksisfellesskapet, og inkludert i det faglige og sosiale miljøet. I tillegg til faglig utvikling bidro også bedriftene til at elevene utviklet seg på det personlige planet. Det å følge opp elever var todelt. Elevene hadde ofte en positiv ungdommelig påvirkning på miljøet, men det kunne også oppleves krevende å følge opp elever som ikke var interessert i faget eller hadde liten forståelse for arbeidslivets krav. Bedriftene opplevde stor variasjon i motivasjon hos elevene. Liten motivasjon hos elever førte til stor slitasje på instruktører og arbeidsmiljøet. Elevene i praksis påvirket læring på arbeidsplassen blant annet ved at de ansatte måtte skjerpe seg, gjøre ting på korrekt måte. Elevene utfordret arbeidstakernes tause kunnskap ved at de måtte sette ord på sin egen kompetanse. Artikkelen peker på at det er behov for et mer målrettet og strukturert samarbeid mellom skole og bedrift. Det er derfor viktig å ha kunnskap om bedriftenes synspunkter og behov for å kunne utvikle og forbedre dette samarbeidet. Arbeidsmiljøet

påvirkes av elevene, og instruktørene kan oppleve større arbeidsglede og mestring. Det er også viktig at det er nok praksisplasser i faget, og i den sammenheng kan det være behov for å gjøre bedriftene mer oppmerksomme på hva de kan profitere på å ha elever i praksis. (Breen & Rekdahl, 2019)

5.0 Drøfting

Problemstillingen i dette arbeidet er knyttet til hva som skal til for å skape et godt samarbeid mellom skole og bedrift, når eleven skal ut i praksis. Jeg vil i de følgende avsnittene drøfte funn fra intervjuene opp mot teori om motivasjon, teorier knyttet til yrkespedagogikk, samt til forskningsprosjektene presentert i kapittel 4.3. I fortsettelsen drøftes dette med utgangspunkt i de tre aktørene i samarbeidet. Eleven kommer først, så bedriften og deretter skolen.

5.1 Eleven

Som nevnt i kapittel 1.2.1 har elever på yrkesfag generelt sett større frafall og lavere gjennomsnittskaraktar enn elever på studiespesialiserende utdanningsretninger. Mange elever på yrkesfag flytter også over til studiespesialiserende retninger ved å ta påbygg. (OECD, 2017) (SSB, 2019). I helseserviceyrkene er det behov for økt rekruttering, blant annet fordi mange yrkesutøvere nærmer seg pensjonsalderen. For eksempel blir helsesekretærens oppgaver stadig mer kompetansekrevende, og det pekes derfor på at det bør komme en tidligere spesialisering og obligatorisk praksis i dette yrket (Utdanningsdirektoratet 2016 a) (Roksvaag & Texmon, 2012). Dette kapittelet vil videre handle om elevens gjennomføring, elevens motivasjon og elevens kompetanse.

5.1.1 Elevens gjennomføring

Som nevnt i kapittel 1.3.6 er det mange forhold som kan påvirke elevens gjennomføring. Tidligere skoleprestasjoner, engasjement i skolen og skolearbeidet, samt fravær, er nevnt som eksempler (Nyen og Tønder, 2014, s.97) (Lyngsnes & Rismark, 2019). I noen sammenhenger kan det anses som mer verdifullt å ta studiespesialisering enn yrkesfag. Ofte blir yrkesfag presentert som et valg for dem som er lei av skolen (Nyen & Tønder 2014, s.128 - 129). Ut ifra dette kan en anta at mange elever på yrkesfag kan ha begrenset motivasjon for skolen,

lavere mestringstro, og dårlige erfaringer med skolearbeid. Hvis en legger til grunn at bedriftene sier ja til å ta imot elever for å rekruttere nye arbeidstakere, som pekt på i kapittel 4.3.2, så kan disse faktorene ha en betydning for at de ønsker å ta imot elever i praksis. Hvis elever de tar inn, som de bruker tid og ressurser på å lære opp, viser seg å ikke fullføre utdanningen eller tar påbygg og videre studier, så oppnår de ikke økt rekruttering. I beste fall blir det en vikar de kan leie inn i ferier. En av informantene uttrykker frustrasjon over at elevene planlegger videre utdanning, og ikke vil bli i yrket. Hun trekker dette frem som en av de positive opplevelse ved å ha elev i praksis, at eleven har valgt å jobbe i yrket, og ikke ta videre utdanning.

Elevgruppen som tar utdanning innen helseserviceyrkene i dag kan synes å ha forandret seg noe etter reform 94. Tidligere var det gjerne endel voksne elever som tok utdanningen, som var en kort yrkesrettet utdanning som fikk elevene raskt ut i jobb. Dette kan ha medvirket til at populariteten til utdanningene har sunket. Reform 94 var som kjent en rettighetsnorm for ungdom, og mange voksne elever fikk ikke lenger et tilbud i den videregående skolen, siden elever med ungdomsrett ble prioritert (Utdanningsdirektoratet, 2011) (Galåen, 2013). De unge elevene har gjerne begrenset arbeidserfaring, og yrkesutdanningen kommer som en fortsettelse av ti til tolv års skolegang. Mange av dem tar også yrkesutdanningen som et ledd på vei til videre studier. De som jobber på tannlegekontor og legekantor i dag kan være utdannet etter den "gamle skolen" hvor det kunne være høyt karaktersnitt, og derfor ha forventninger til elevene som er mer i samsvar med slik det var tidligere. Opplevelsen av elever med lavt karaktersnitt, høyt fravær og lav skolemestring kan påvirke motivasjon til å ta imot elever. Hvis elevene opplever at forventningene er høye, kan angsten for å mislykkes bli større, og behov for å beskytte selvverdet og unngå involvering, oppstå.

5.1.2 Elevens motivasjon

Det er kommet påstander om at kvaliteten på fag- og yrkesutdanninger har gått ned etter at kunnskapsløftet ble innført. Det begrunnes blant annet med at programfagene har blitt bredere, og at dette har resultert i mindre spissing av kompetanse for elevene. Noen hevder dette har gått ut over elevenes motivasjon og mestring, blant annet fordi utdanningsprogrammet ikke har svart til forventningene. (Dahl, Buland, Mordal & Aaslid, 2012, s. 151). En av de største frustrasjonene som praksisbedriftene nevner, er som kjent at

elevene ikke virker motiverte, og at de er mye borte. Det kan synes som om de forventer at elevene oppfører seg mer som arbeidstagere enn som elever. På skolen er elevene og læringen i sentrum. Når elevene kommer ut i arbeidslivet settes andre ting først, som for eksempel pasientene, kundene og arbeidsoppgavene. Denne overgangen kan være utfordrerne for noen, hvis en skal tolke signalene fra praksisbedriftene. Hvis elevene sammenligner seg med de ansatte, har en angstdominert innstilling til læring (kap.4.1.3), og en forventning om å mislykkes slik prestasjonsmotivasjon angir, kan det føre til at de trekker seg tilbake og kan virke passive. Aktuelle tiltak for å motivere elevene, vil kunne være angstreduserende tiltak som å gå små skritt frem, ha en forsiktig progresjon, og skape trygghet gjennom struktur og rutiner. Hvis yrkesfaglærer kan ha en dialog om dette med veileder og elev kan det være mulighet for at eleven mestrer situasjonen bedre.

En hensikt med YFF er at faget skal virke motiverende for elever i yrkesopplæringen, og det anbefales å øke utplasseringen i praksis for at elevene skal oppleve opplæringen som relevant for deres yrkesvalg (NOU 2018:15). En motivert elev vil ofte være kjennetegnet av adferd styrt av interesse og lyst. Deci & Ryan, (1985, 2000) peker på tre grunnleggende psykologiske behov ved indre motivasjon. Disse er selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. For å imøtekomme behovet for selvbestemmelse kan det være en god strategi at elevene får velge den utdanningsretningen de ønsker å utdanne seg til, eller er mest interessert i. Flere av informantene trekker frem at det er viktig at eleven er interessert og motivert for å være i praksis. En av informantene foretrekker at elevene avbryter opplæringen i bedrift hvis de ikke er interessert, og kaller det bortkastet tid både for elev og bedrift å fortsette opplæringen. (Jensen, Ringereide & Witsø, 2019) (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette kan bekreftes i andre studier. Hansen & Haaland (i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.160-166) har i en studie blant annet undersøkt hvilke forhold som kan påvirke elevers motivasjon. De fant at elevers motivasjon for læring knyttes til at yrkesfaglærere har respekt for elevers yrkesønsker, og at disse bør kartlegges tidlig i utdanningsløpet. At elevene deretter får medvirke og bestemme hva de vil jobbe med og har nytte av i skolehverdagen kan også virke motiverende for læring. Også at arbeidsoppgavene er reelle og at elevene får praksis i bedrift har betydning for motivasjonen.

Et annet grunnleggende behov i Deci & Ryans (1985, 2000) teori om motivasjon er tilhørighet. Behovet for tilhørighet handler om at eleven føler en tilknytning og et sosialt

felleskap ved å være en del av arbeidsplassen. En av informantene trekker spesielt frem dette med tilstedeværelse. At eleven kommer og ikke har fravær. Andre snakker om frustrasjon og dårlige opplevelser med elever som i utgangspunktet virker interesserte, men etter en stund slutter å møte opp. Betydningen av at eleven spiser lunsj sammen med de ansatte på arbeidsplassen istedenfor å oppsøke andre elever, trekkes også frem som betydningsfullt. Situert læring handler om at opplæringen skjer i den sammenhengen den naturlig inngår i, og at mening, deltagelse, felleskap og identitet integreres (Illeris, 2000). At elevene blir en del av praksisfellesskapet, at de får oppgaver som gir mening og opplever at de har en rolle som yrkesutøvere, kan synes sentralt. Vygotsky vektlegger som kjent at kunnskap skapes sosialt og gjennom språket, og legger vekt på at opplæringen bør skje mellom det eleven kan klare alene og det eleven kan klare med hjelp av andre. (Sylte s167). Ved mesterlære vektlegges det at elevene får en veileder eller en rollemodell som de kan utvikle en relasjon til, og som kan lære elevene de praktiske arbeidsoppgavene.

Det siste av de tre grunnleggende behovene knyttet til indre motivasjon hos Deci & Ryan (1985, 2000), er behovet for kompetanse. For at elevene ikke skal miste motivasjonen, er det viktig at de får passe utfordrende oppgaver. Dette vil kunne variere på de ulike arbeidsplassene. En utpreget ensidig praksis vil kunne virke negativt for motivasjon og tidlig danning av yrkesidentitet (Romuld i Hansen, Hoel & Haaland, 2015, s.148). En av informantene peker på at mange av arbeidsoppgavene kan være kjedelige, og at elevene bør være forberedt på det. Hvilke oppgaver elevene kan få i praksis vil kunne være påvirket av hva de har lært på forhånd. Det varierer hva bedriftene lar elever gjøre i praksis. Noen steder slipper de lite til og har få arbeidsoppgaver. Dewey vektlegger at læring skjer ved elevenes aktive medvirkning, ved erfaringene de får ved arbeidet, og at erfaringene har en viss kvalitet (Sylte, 2016) (Illeris, 2000). Da kan være viktig at elevene får oppgaver de kan lære av, og at det er varierte arbeidsoppgaver. En av informantene trekker frem betydningen av å tilpasse oppgavene til eleven. At det ikke må bli for vanskelig, men heller ikke for lett.

Det er som regel elever som ønsker en av sluttkompetansene i fagene som blir prioritert til relevante praksisplasser på vg2 helseservice. Vg3-elevene har valgt retning, og da vet bedriftene at det er denne retningen elevene vil utdanne seg til. Likevel forteller informantene om elever som ikke er interessert, ikke møter og har stort fravær. Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon binder mestring og motivasjon sammen. Hvis angsten for å mislykkes

er for stor, kan det være lettere å velge skulk eller uteblivelse. Også hvis elevens selvverd er truet kan det føre til lite involvering. Det kan resultere i elever som ikke engasjerer seg, og ikke vet hva de skal gjøre. Redselen for å avsløre at de ikke mestrer gjør at de trekker seg unna, blir passive eller lar være å komme. Når elevene i lunsjen velger bort arbeidsplassen og heller vil være med medelever, kan det være fordi elevene ikke vil involvere seg.

Egoorienterte elever kan også være tilbøyelige til å trekke seg unna. De kan skyldes et nederlag på seg selv og forsøke å unngå å virke "dum". Da vil de kunne innta en passiv rolle som for eksempel, å la være å stille spørsmål eller spørre om hjelp. Bedriftene kan være tilbøyelig til å tolke dette som mangel på interesse, selv om elevene selv understreker at de har valgt den retningen som de ønsker å fortsette med (Skaalvik & Skaalvik, 2005) (Atkinson & Birch, 1978). Om veilederen og eleven klarer å etablere en god relasjon vil også kunne ha betydning for opplæringen i bedriften. Det kan ha betydning for eleven å oppleve å bli likt av den voksne rollemodellen veilederen eller læremesteren (Jensen, Ringereide & Witsø, 2019).

5.1.3 Elevens kompetanse

I femfaktorteorien som Kaufmann & Kaufmann (2016) presenterer, legges det vekt på ulike personlighetstrekk som oppleves som positive og mer negative for arbeidsgiver. Slik informantene beskriver den motiverte elevene de "ønsker" seg, fremheves mange av de positive trekkene. Ansvarsfulle, strukturerte, praktisk flinke, lette å veilede, ydmyke, stabile, og har evne til å yte god service, er trekk ved elevene som bedriftene etterspør. Også elever med initiativ og en litt frempå, spørrende holdning, blir etterspurt. Alle informantene trekker frem betydningen av at elevene er det de oppfatter som "interessert". Disse egenskapene ligger nært opp til de "positive" trekkene i femfaktorteorien. Når en vet at det er serviceyrker elevene utdanner seg til, er det kanskje naturlig. En innadvendt elev som virker bekymret, nervøs, usikker, og stille, vil kanskje ikke fungere så godt. Men så forteller en informant om eleven som etter at hun har vært der en stund, og har fått tilpassede oppgaver, tør opp og blir mer utadvendt. Eleven har sannsynligvis vært motivert hele tiden, men har kanskje ikke vist sin interesse så tydelig. Derfor kan det være problematisk å sette kategorien motivert eller ikke motivert på elevene. Oppgaver og arbeid ble i dette tilfellet tilpasset slik at eleven opplevde mestring. Eleven fikk tid til å bli kjent og ble møtt med tålmodighet. Jensen, Ringereide & Witsø (2019) hevder at motivasjonen kan kalles et "sluttprodukt" på elevens samlede opplevelse av skolesituasjonen, og i denne sammenheng vil praksisutplasseringen

være en del av denne. Forhold til lærer eller veiledere i bedrifter, interesse og begeistring i forhold til undervisningssituasjonen, som her vil være praksisutplasseringen, samt opplevelse av mestring, vil kunne benevnes som totalsituasjonen som kan munne ut i det som kan kalles motivasjon (s.37).

Bedriftenes forventninger til elevens kompetanse når det gjelder fremtreden, kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til yrkesutøvelsen var også gjenstand for spørsmål. Jeg hadde en forventning om at elevenes fremtreden hadde noe å si for praksisbedriftene, men opplevde at informantene ikke la så mye vekt på det. Det virket som de tok det som en selvfølge at elevene så presentable ut. Ingen trakk dette frem når de skulle fortelle om negative episoder med elever. Dette tolker jeg som at elevene forstår hvordan deres fysiske fremtreden bør være, enten ved at skolen har lagt vekt på det, noe som skolen gjør, eller fordi de også tar det som en selvfølge. Mange har et bilde av hvordan en representant for disse yrkene ser ut. Jeg tolker det også slik at elevene ønsker å fremstå som seriøse, at de ikke har behov for å opponere mot disse reglene.

Nilsen og Haaland (2013) deler kompetansebegrepet i to. Nøkkelpkompetanse er den generelle kompetansen som å se presentabel ut, holde avtaler, møte på tiden og opptre ansvarsfullt. Det kan synes som om bedriftene legger vekt på at denne kompetansen skal være på plass når de tar imot elev. Hvilken yrkeskompetanse som forventes av elevene før de går ut i praksis, ser ut til å variere fra bedrift til bedrift, og være avhengig av om det er vg2- eller vg3-elever.

5.2 Bedriften

I denne delen drøftes bedriftens rolle i opplæringen av elever og hva som skal til for at bedrifter tar imot elev i praksis. Deretter blir elevenes utdanningsønsker sett nærmere på. Også bedriftens ønske om å rekruttere medarbeidere blir drøftet. Til slutt vurderes betydningen av kvalitet i yrkesopplæringen.

5.2.1 Bedriften og praksisplass

Erfaringsmessig er det apotek som tar imot flest elever i praksis fra vg2 helseservice. En kan spørre seg om apotekene som tidligere hadde et års "læretid", har en annen holdning til å ta imot elever, enn de andre helseserviceyrkene. Det kan også være andre grunner til at de tar

imot elever, for eksempel at elevene har mulighet til å utføre mange oppgaver her. Likevel, informanten fra apoteket var den som trakk frem formidling av viktige verdier i bransjen som en av flere grunner til å ta imot elev.

Bedriftene kan som nevnt ha flere grunner til å si nei til elever i praksis. Det kan være dårlige erfaringer, lite interesse, at eleven ikke har tenkt å utdanne seg i den aktuelle retningen, eller dårlig kapasitet. (Utdanningsdirektoratet 2016 a og e) (Nyen & Tønder 2014, s.108-109).

Disse forholdene blir også oppgitt som grunn av informantene i denne studien. En informant trekker også frem at for mange negative opplevelser med elever kan føre til et nei i fremtiden. Bedriftens/veilederens motivasjon for å ta imot eleven kan altså variere, og hvis det oppleves kun som en plikt kan motivasjonen bli enda mindre. Et spørsmål som kan stilles er hvordan en kan motivere bedriftene til å ta imot elever. Informantene ble spurt om en belønning kunne virke motiverende, men svarene tydet på at selv om det var fortjent, var ikke dette en faktor som ville øke sjansen for at bedriften tok imot elever. En ytre belønning som betaling til veileder, ser ut til å bli avvist, eller regnes som utenkelig av informantene i dette arbeidet. En informant peker imidlertid på at forpliktelsene mellom skole og bedrift kan bli sterkere. Kanskje kan en belønning gjøre at selve opplæringen av elever blir mer prioritert, en jobb som gjøres i tillegg til vanlige arbeidsoppgaver, og at læring, ikke andre faktorer som for eksempel rekruttering, blir hovedfokus.

En informant trekker frem det positive med motiverte elever særlig for nyansatte medarbeidere. Veilederne kan i opplæringen av eleven føle seg betydningsfulle ved at de får vist sin kompetanse. Mennesker kan ha et sterkt motiv for å verdsette seg selv, ifølge teori om motivasjon og selvværd. Veilederen vil kunne ha en opplevelse av å mestre, å lykkes, å få demonstrert kunnskaper og ferdigheter. En motivert elev kan motivere en veileder i en positiv vekselvirkning. Da vil forutsetningene for en god mesterlære også kunne være til stede, med en rollemodell, en nær relasjon og utvikling av yrkesidentitet og yrkeskompetanse. I studien til Breen & Rekdahl (2019) pekes det også på at elever kan ha en positiv innvirkning på arbeidsmiljøet, og bidra til at ansatte setter ord på taus kunnskap. På den andre siden kan en umotivert elev føre til slitasje på veileder og arbeidsmiljø. Også funn i dette arbeidet tyder på at en elev som ikke virker interessert og har mye fravær, vil kunne sette i gang frustrasjon, negative følelser og holdninger til elever, og dermed gjøre motivasjonen for å ta imot elever i praksis mindre. Arbeidsplassen som hadde mest erfaring med vg3-elever uttrykte at de

opplevde at elevene kunne ha dårlig holdning og at de var for lite forberedt på arbeidslivet. En kan jo spørre seg om hvordan elevene skal kunne bli forberedt og utvikle god holdning, hvis de ikke får mulighet til å prøve seg i arbeidslivet før siste halvår på vg3.

Flere av praksisbedriftene mottar store deler av sine inntekter ved offentlige overføringer eller tilskuddsordninger. En kan spørre seg om det bør ligge en forventning om en større deltagelse i opplæring av elever sammen med disse overføringene. YFF-forskriften pålegger skolene å etablere et samarbeid med arbeidslivet. Forpliktelsen arbeidslivet opplever at de har, kan synes å komme i bakgrunnen, dette selv om de ifølge loven plikter å sørge for å delta i opplæring av elever. Dette står i lover alle disse tjenestene forholder seg til (Aptekloven, 2000, § 4-6) (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 8-1) (Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 3-5) (Tannhelsetjenesteloven, 1983, § 6-1). Likevel, funn i dette arbeidet tyder på at plikt ikke er en god motivasjonsfaktor for å skape et godt arbeidsmiljø for elevene. Derfor kan det være en fordel at samarbeidet er frivillig. En ønskesituasjon kunne være at det opplevdes som en selvfølge for ansatte på alle arbeidsplasser i disse bransjene å ta imot elever.

5.2.2 Bedrift og elev

At elevenes yrkesønsker kartlegges tidlig i utdanningsløpet, kan være viktig for motivasjonen hvis det medfører at de får prøvd seg i yrket, og opplever praksisen som relevant og lærerik (Nyen og Tønder, 2014, s.108). Informantene vektlegger at elevene bør velge retning selv, og at praksis innen det aktuelle yrket gjennomføres hvis eleven vurderer yrket som en mulighet. Informantene ønsker heller å avslutte praksisen hvis det viser seg at eleven ikke er interessert. Dette kan jo også underbygges med Deci og Ryans vekt på selvbestemmelse som en viktig faktor for indre motivasjon. Det kan imidlertid være problematisk hvis eleven virker lite interessert, for eksempel på grunn av angst for å mislykkes. Det å avslutte en praksis bør derfor være en veloverveid beslutning, hvor andre tiltak er vurdert og prøvd ut.

Nielsen og Kvale (1999) peker på at mesterlære kan skje som en vekselutdannelse som består i å ha perioder med praksis i bedrifter og perioder med skole. Denne formen ligner på yrkesutdanningen innen helseservicefagene. Teori om mesterlære vektlegger at gode relasjoner utvikles over tid og skaper en felles tilhørighet. En kan spørre seg om omfanget av timer i YFF som går til praksisutplassering er stort nok til å kunne utvikle denne tilhørigheten og yrkesidentiteten. Sannsynligvis vil dette variere både med bedrifter og elever. For å ha

mulighet til å utvikle disse relasjonene, vil elever som har vært i praksis i en bedrift kunne komme tilbake i vg3 hvis utplasseringen har vært vellykket. Når en elev er i praksis hos en bedrift, vil veilederen være i posisjon til å lære opp eleven i yrkesoppgaver. Dette kan kalles modellering, og foregår slik at den som lærer opp tenker høyt når problemer løses, samt gir veiledning og støtte når eleven finner strategier for problemløsning. Også refleksjon rundt observasjoner vil kunne gjøre at eleven utvikler kompetanse i yrket (Nielsen & Kvale, 1999, s.30). I en mesterlæretradisjon vil veilederen være en rollemodell for eleven. De vil jobbe sammen og eleven vil kunne observere og imitere veilederen. Eleven ønsker også ofte sterkt å gjøre, ikke bare se, derfor bør hun etter hvert få ulike arbeidsoppgaver. Eleven kan i samspill med veileder oppleve tilhørighet og utvikle yrkesidentitet. En ren observasjonspraksis oppfyller ikke dette. Eleven bør i tillegg til å observere få lov til å prøve seg på arbeidsoppgaver. I bedriftene varierer det hvor mye elevene slipper til.

Breen & Rekdahl (2019) gir i sine studier eksempler på at elever kan oppleves som positive for bedriften. En interessert og velfungerende elev kan etter hvert bli en ressurs på arbeidsplassen og delta i arbeidet med egne oppgaver. Dette kan virke motiverende på de som driver opplæring. De peker også på at bedriftene opplever stor variasjon i motivasjon hos elevene. Liten motivasjon hos elever kan føre til stor slitasje på instruktører og arbeidsmiljøet. Også funn i denne studien tyder på dette, elever som ikke viser interesse er informantene samstemte om er en utfordring.

5.2.3 Bedrift og rekruttering

Det finnes flere eksempler på at bedriftene ansetter elever som ferievikarer etter praksisperioder. To av informantene gav uttrykk for at de gjerne tenkte rekruttering når de hadde elever. Breen & Rekdahl (2019) sine funn tyder på at hovedgrunnen til at bedrifter tar imot elever er fremtidig rekruttering til bedriften. Yrkesopplæringen er avhengig av oppslutning både fra ungdom som ønsker å utdanne seg innen yrkesfag, og fra et arbeidsliv som vil satse på de elevene som utdanner seg i yrkene. Nyen & Tønder (2014) peker på at yrkesutdanningen blir utfordret i begge disse retningene, ved at elever som har valgt yrkesfag ikke fullfører yrkesutdanningen, og ved at bedriftene rekrutterer og utdanner personell på andre måter (s.93). En av informantene fortalte at sykepleiere var vurdert ansatt istedenfor yrkesfagopplærte. Det gis også eksempler på at ufaglærte er blitt ansatt og lært opp.

Bedriftenes motivasjon til å ta imot elever som enten ikke fullfører utdanningen, eller ikke vil utdanne seg til yrket, kan gjøre det vanskeligere å finne praksisplasser i fremtiden.

Breen & Rekdahl (2019) sin forskning tyder på at elever i praksis bidrar til rekruttering av ansatte. Elevene påvirker også arbeidsmiljøet og læringsmiljøet i bedriften. Tre av informantene i dette arbeidet peker på positive sider ved det å ha elever som fungerer godt. Det pekes på rekruttering som en positiv faktor, og en av informantene trekker frem at det er positivt særlig for de nyansatte å kunne drive opplæring. Elevene kan, i disse tilfellene, bidra til at veilederne kan føle seg betydningsfulle, at de får vist sin kompetanse og motivasjonen for veilederen til å ha elev kan øke. I Deci & Ryans teori om selvbestemmelse pekes det på at interesse og lyst er viktig for indre motivasjon, og å utvikle sin kompetanse også er en faktor for motivasjon. I denne situasjonen kan en som har større kunnskap veilede og undervise eleven. Taus kunnskap kan bli satt ord på og veilederen må forklare hva som gjøres. I disse tilfellene kan det å ha elev virke lystbetont og en fin avveksling til det daglige. Å besøke en praksisplass hvor elev og veileder samhandler godt, er etter min erfaring, en svært hyggelig opplevelse.

5.2.4 Kvalitet og yrkesrelevans

Nyen og Tønder (2014) peker på at en utplassering i praksis ikke nødvendigvis er en garanti for at elevene får en yrkesrelevant praksis. Elever kan oppleve mangel på deltagelse og at de får en negativ erfaring med arbeidslivet. (Nyen og Tønder, 2014, s.108). Elever i helseserviceyrkene kan oppleve at de ikke får relevant praksis før på vg3. De kan ha hatt praksis i barnehage, sykehjem, apotek, men ingen praksis knyttet til for eksempel helsesekretærutdanningen før siste året. Elevene opplever dermed ikke den tilhørigheten til yrket som Deci og Ryan hevder er en viktig faktor for indre motivasjon. Lyngsnes og Rismark (2019) peker på at det kan være ulike læringsmiljø og kulturer i bedrifter. De trekker frem to deltakermønstre, et tildelt og et samarbeidende. Et tildelt deltakermønster kjennetegnes ved at eleven får gitte og avgrensede oppgaver. Dette er i stor grad oppgaver som andre beslutter og planlegger, og eleven får ikke oversikt over hvordan oppgavene inngår i en større helhet. I et samarbeidende deltakermønster deltar eleven både i planlegging og gjennomføring av arbeidsoppgaver, og får mulighet til å komme med innspill og forslag. Her får eleven tilgang til erfarne yrkesutøveres betraktninger og vurderinger som ligger til grunn for forståelse, og

valg og prioriteringer som ligger til grunn for arbeidsutførelsen. Et samarbeidene deltakermønster kan gi elevene en større opplevelse av å høre til, mens et tildelt deltakermønster kan føre til at eleven føler seg utenfor (Lyngsnes & Rismark, 2019, s.181). Det kan synes som at skolene bør forsøke å få praksisplasser med et samarbeidende deltagermønster. Likevel, i en hverdag hvor det er store utfordringer knyttet til det å få tak i praksisplasser, er spørsmålet om en kan ta seg den den luksusen å takke nei til bedrifter. En kan også undre seg over hva som kom først. En praksisplass som ikke er gunstig og som fører til umotiverte elever, eller umotiverte elever som egentlig ikke ønsker å utdanne seg til yrket, og som medfører negative erfaringer for bedriftene.

Flere negative erfaringer med elever kan føre til at slitasjen på veilederne blir stor, og det blir upopulært å ha elever i praksis. Dette kan føre til at nye elever mottas med et "forbehold", og får en følelse av å ikke bli likt. Det hevdes at opplevelsen av å bli likt og ha følelsen av at andre vil en vel, kan være av betydning for unges læring og utvikling (Jensen, Ringereide & Witsø, 2019, s.37).

5.2.5 Bedriften og skolen

En av informantene ønsket et mer formalisert samarbeid mellom fylket og bedriftseier, ikke bare en direkte kontakt mellom veileder og yrkesfaglærer. Tiltak som kan bidra til å redusere belastningen på hver enkelt bedrift krever større grad av koordinering og samordning av praksisperioder på regionalt nivå. Samtidig er det vesentlig at bedriftene opplever og erfarer at YFF sikrer en stabil tilgang på kvalifisert arbeidskraft. Mye tyder på at mange bedrifter er lite kjent med mulighetene for å inngå et forpliktende samarbeid med videregående skoler, og det er sannsynligvis et behov for en mer målrettet informasjon overfor arbeidslivet. Dette ansvaret kan neppe ivaretas av hver enkelt lærer eller skole, men det er trolig behov for økt innsats fra fylkeskommunen, eventuelt i samarbeid med opplæringskontor og bransjeorganisasjoner (Dæhlen, Hagen & Hertzberg, 2008). Det kan synes som det er behov for et mer målrettet og strukturert samarbeid mellom skole og bedrifter, og derfor er det viktig å ha kunnskap om bedriftenes synspunkter og behov for å kunne utvikle og forbedre dette samarbeidet.

5.3 Skolen

Faget YFF organiseres ulikt i ulike deler av landet og det er ofte skolen, ikke arbeidslivet, som legger føringer for faget (NOU 2018:15). For noen elever kan det virke som om overgangen fra skole til bedrift kan være utfordrende. I disse tilfellene vil skolen og yrkesfaglæreren kunne spille en rolle for å forberede elever til praksis.

5.3.1 Yrkesfaglæreren

Ønsket fra utdanningsmyndighetene er som kjent at i YFF skal elevene i stor grad utplasseres i praksis. Elevene får dermed opplæring i bedriftene av ansatte, læreren skal samarbeide med bedriftene og følge opp eleven. Bedriftene skal delta i vurderingen av eleven, men det er lærerens ansvar å sette karakter. Tilbakemelding og fremovermelding gis gjerne i samtaler, ved vurderingsskjemaer, logger eller oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2016 e, f, g). Læreren skal vurdere eleven på grunnlag av dette samarbeidet. I et klasserom eller et verksted kan læreren observere eleven. I praksis blir det ofte tilbakemeldinger fra veileder som danner et vurderingsgrunnlag. Bedrifter kan ha ulike oppfatninger av hvilken måloppnåelse elevene har. Hvis et tannlegekontor som er mest vant til elever fra vg3, får en elev fra vg2, så vurderes disse elevene forskjellig. Kompetansemålene er akkurat de samme, men elevene skal vurderes etter vg1, vg2 eller vg3 nivå. Det kan være utfordrende for læreren å gi elevene en rettferdig karakter, fordi tilbakemeldingene fra bedriftene kan variere etter hvor høye eller lave forventninger de har til elevene. Ofte blir mye av karakteren basert på det skriftlige arbeidet, og kanskje ikke i stor nok grad på den praktiske arbeidsutførelsen. Ved lærerutdanninger på høyskolenivå får elevene "bestått" eller "ikke bestått" i praksis, selv om det er utdannede lærere som følger dem opp i praksis. En kan spørre seg om elevene bør ha karakter i YFF-faget, eller om de heller bør få "bestått" eller "ikke bestått". På vg3 inngår praksisen i programfagene. Det kan vurderes om det også er en mulighet på vg1 og vg2, at faget blir en del av programfaget "Yrkesutøvelse". Om dette løser problemstillinger rundt overganger mellom praksis og skole, er likevel usikkert.

Yrkesfaglærere har som regel doble praksisfelt og dermed arbeidserfaring fra bransjen. Helseserviceyrkene er ulike, og yrkesfaglæreren mangler gjerne arbeidserfaring fra alle tre sluttkompetansene. Dette medfører ofte at de underviser elever i sluttkompetanser de ikke har

erfaring fra. Det kan knyttes noen etiske dilemmaer til å undervise i lærefag man egentlig ikke "kan", både i lys av lærefaget og i forhold til elevene. Sund (i Hoel, Engvik & Hanssen, 2010, s.73) peker på at eksempelets makt er sterkt og en må spørre seg om man lærer fremtidens fagfolk at det er greit å gjøre noe man ikke er opplært til. Yrkesbakgrunnen til lærere på vg2 helseservice er etter min erfaring, ofte sykepleiere. Selv om mye fagstoff er felles, så er det likevel mye som ligger utenfor kompetansefeltet. Kanskje særlig i tannhelsesekretæryrket og det praktiske arbeidet på et apotek. Hospitering på arbeidsplasser vil kunne få noe av det praktiske på plass, og bidra til økt kompetanse hos yrkesfaglæreren. Lier (i Hansen, Hoel & Haaland, 2015) hevder at når nå YFF brukes til det yrket eleven har valgt å utdanne seg til, så kan læringen i skole og bedrift bli helhetlig, sammenhengende og relevant. Yrkesfaglærerens doble praksisfelt er det som skal sørge for helheten mellom læring og undervisning i skole og bedrift.

Praksisutplasseringen i yrkesfag skal være det som motiverer elever i utdanningen. Funn i dette arbeidet viser at det ikke alltid er tilfelle. Bedriftenes hovedoppgave er å drive pasient- og kundebehandling, selv om også opplæring er en del av bedriftens lovpålagte ansvar. Yrkesfaglærerne på skolen vil anse det som en naturlig del av jobben å motivere elever for læring. Det kan være utfordrende for bedrifter å jobbe med motivasjon av elever, og elevene bør derfor være motivert når de kommer i praksis. Yrkesfaglærere kan bruke elevenes praksis i undervisningen på skolen, slik at den får betydning. Også det å forberede elevene for praksis, at de må sette pasient og kunde i sentrum, er noe informantene i dette arbeidet etterspør. Ofte kan dette være vanskelig å forberede eleven på, og de forstår kanskje ikke rekkevidden av dette før de gjør sine egne erfaringer. Teori om situert læring vektlegger at elevene gjør sine egne erfaringer med forhold de skal lære om. Det kan synes som om tilrettelegging for samtaler om praksis mellom yrkesfaglærer og elever kan utgjøre en forskjell. Her kan en finne ut om noe har vært vanskelig, og om eleven opplever at skole og praksis henger sammen. Anerkjennelse og ros kan ha betydning hvis eleven står i vanskelige situasjoner og samarbeidet med praksis fungerer dårlig. En bevisstgjøring på hvordan mangel på interesse og fravær kan oppleves for veiledere, kan ha en hensikt.

Elevers fravær og mangel på interesse påvirker bedriftenes motivasjon for å lære opp elever, ifølge informantene. Primæroppgaven til den ansatte er å gjøre arbeidsoppgavene sine, i tillegg skal elever få opplæring. Praksisplassen er ikke først og fremst en utdannings-

institusjon, og veilederen er ikke en pedagog eller lærer. Kunden eller pasienten har hovedfokus. På skolen er elevene gjenstand for størst oppmerksomhet, og en av yrkesfaglærernes oppgaver er å finne det som kan motivere elevene. Læreren bør kanskje også ha en rolle i å motivere veiledere i bedriftene til å ha elev, ved å ha en tett dialog med praksis. Aktuelle tiltak kan være å informere om elevens ståsted, påpeke positiv utvikling hos elever, ha en rolle i å oppklare eventuelle misforståelser og eventuelt avslutte praksis hvis det ikke fungerer. Yrkesfaglærere kan finne alternative praksisplasser til elever hvor nøkkelkompetanse kan utvikles.

5.3.2 Skoleeier og utdanningsmyndigheter

I helseservicefagene har bedriftene ofte et utstrakt samarbeid med det offentlige, og i dette samarbeidet kunne det ligge en forventning om at flere bidro til opplæring av elever. De har som en lovpålagt oppgave å drive opplæring av elever, likevel er erfaringen at praksisfeltet i mange tilfeller reserverer seg. Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016) anbefaler at en vesentlig del av timene i faget YFF, brukes til praksisutplassering, og at det er behov for tettere kontakt mellom skole og praksisfelt (Faglig råd for helse- og oppvekstfag, 2016). Med tanke på det omfattende arbeidet som yrkesfaglærerne gjør for å skaffe praksisplasser på vg2 helseservice, blir denne anbefalingen vanskelig å gjennomføre uten at det gjøres et omfattende arbeid i fylkeskommunene for å utarbeide avtaler med arbeidslivet. At hver enkelt yrkesfaglærer skaffer praksisplasser til sine elever er sårbart i forhold til yrkesfaglærerens kontaktnett, og er prisgitt arbeidslivets velvilje til enhver tid. En ønsket situasjon er at praksisfeltet forplikter seg til et visst antall praksisplasser, og at bedriftene internt fordeler byrden på de ulike avdelingene i større organisasjoner som for eksempel sykehus. Med dette som utgangspunktet kan yrkesfaglærere og praksis forsøke å samarbeide om et opplegg rundt elevene.

Hvor mye lærerressurser som brukes i YFF-faget varierer mellom skoler og fylker, og det er usikkert hvor mye lærerressurser som er hensiktsmessig for å gi elever en god oppfølging. Det kan være en fare, slik jeg ser det, for at faget blir en salderingspost. Eleven har jo tross alt et tilbud. Dette uten at en egentlig vet hvilke konsekvenser det har for elevene.

6.0 Oppsummering

I dette arbeidet har følgende spørsmål vært gjenstand for drøftinger og undersøkelser: 1) Hvilke forventninger har bedriftene til elevens kompetanse når det gjelder fremtreden og utseende, kunnskaper, ferdigheter og holdninger? 2) Hvordan ønsker bedriftene at rammene rundt praksisperioden bør være når det gjelder kriterier for utvelgelse og oppfølging fra lærer? 3) Hvilket ansvar opplever bedriftene at de har for elever som ikke fungerer i praksis? Videre vil hvert spørsmål bli kort oppsummert, før aktuelle tiltak for å skape et godt samarbeid mellom bedrift og skole, blir foreslått.

1) Hvilke forventninger har bedriftene til elevens kompetanse når det gjelder fremtreden og utseende, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Min førforståelse var at bedriftene ville være opptatt av elevenes utseende og fremtreden. Dette basert på inntrykk fra egen skolehverdag. Slik jeg forstod informantene var ikke dette noe de var spesielt opptatt av. Alle vektla hygiene som betydningsfullt, men de opplevde ikke dette som et problem. Og hvis det var utfordringer, lot dette seg lett ordne. Om dette kommer av at skolen legger vekt på klær, sminke og fremtreden, eller om eleven selv har en oppfatning om hvordan representanter for disse yrkene er og etterligner dem, blir spekulasjoner. Her stemte altså ikke min førforståelse med hvordan bedriftene opplevde elevene.

Hvilke kunnskaper bedriftene etterspurte hos elevene varierte hos bedriftene. Noen var opptatt av at de hadde generelle, grunnleggende kunnskaper om for eksempel taushetsplikt, andre etterspurte mer yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter. For skolen og yrkesfaglærerne å skulle imøtekomme bedriftenes sprikende ønsker om elevers forkunnskaper, kan være utfordrende. Det er et tidsaspekt knyttet til dette: Hvor lang tid har elevene på skolen før de kommer ut i praksis? Samt et innholdsaspekt: Hvor differensiert opplæring klarer yrkesfaglærerne å tilby elevene? Aksjonsforskningsprosjektet om kvalitet i yrkesutdanningen hadde som mål å bedre utdanningskvaliteten, blant annet gjennom å satse på samarbeid mellom skole og bedrift, og bedre sammenhengen mellom utdanningsinnhold og yrkesinnhold. Et tiltak var å utvikle nettverk mellom skole og bedrifter (Hiim, 2015).

Mitt inntrykk var at informantene var mest opptatt av om elever som kom i praksis viste interesse og var motiverte. Hvis eleven ikke var motivert kunne oppgaven med å ha ansvar for eleven i praksis oppleves tung (Breen & Rekdahl, 2019). Med dette som utgangspunkt valgte jeg å presentere ulike teorier om motivasjon. Teori om motivasjon og belønning, indre og ytre motivasjon, forventning om suksess eller nederlag, hvilket selvverd eleven hadde og elevens tro på mestring ble presentert for å belyse forhold ved elevens interesse og motivasjon for praksis (kap. 4.1).

2) Hvordan ønsker bedriftene at rammene rundt praksisperioden bør være når det gjelder kriterier for utvelgelse og oppfølging av lærer? Et hovedfunn var at informantene la vekt på at de som kom i praksis var interessert i yrket og ville utdanne seg den veien. Ønske om rekruttering av nye yrkesutøvere til bedriften, ble nevnt av flere informanter. Også i studien til Breen & Rekdahl (2019) pekes det på dette som en grunn for bedrifter til å ta imot elever.

En informant trakk frem et ønske om et mer formalisert samarbeid mellom bedriftseier og skoleeier. Det ble også gitt uttrykk for at opplæringen av elever opplevdes lite verdsatt av ledelse og eiere. Dette kan henge sammen med teori om motivasjon og belønning, gjennom å få anerkjennelse for jobben en utfører (Kap. 4.1.1).

Et ønske om at yrkesfaglærere fulgte elevene tettere opp, gjennom hyppigere kontakt med veileder og bedrift, ble uttrykt. En informant la vekt på betydningen av at tillit mellom yrkesfaglærer og bedrift, fikk utvikle seg over tid. Teori om mesterlære tar utgangspunkt i relasjonen mellom yrkesutøver og elev slik at eleven tilegner seg kompetanse og yrkestilhørighet (Nielsen & Kvale, 1999). Yrkesfaglæreren har ansvar for yrkesdidaktisk tilrettelegging for elever, og kan bidra til at opplæring i skole og arbeidsliv henger sammen (Hiim & Hippe, 2001) (Hiim, 2015).

3) Hvilket ansvar opplever bedriftene at de har for elever som ikke fungerer i praksis? Flere informanter gav uttrykk for at bransjen har et ansvar for å utdanne yrkesutøvere innenfor sitt felt. Informantene pekte likevel på at mange negative opplevelser med elever, kunne få dem til å si nei til elever på et senere tidspunkt. Det kan påvirke veiledernes motivasjon til å drive opplæring hvis eleven har mye fravær, eller ikke viser interesse. Det legges vekt på at hvis det er utfordringer med elever, så er det viktig med et godt samarbeid med skolen.

Problemformuleringen til dette arbeidet har vært: Hva skal til for å skape et godt samarbeid mellom skole og bedrift? Ønsker og pålegg fra myndigheter om at skoler og arbeidsliv skal drive et utstrakt samarbeid for å utdanne elever til kompetente yrkesutøvere er presentert. Det synes som om det er mange positive intensjoner om dette samarbeidet. Jeg har vist til ulike problemstillinger knyttet til å ha elever i praksis både fra litteratur og egne funn. Ut ifra dette vil jeg peke på aktuelle tiltak for hvordan en kan legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og bedrift når elevene skal ha praksis i yrkeslivet.

Bedrifter og arbeidsplasser innenfor bransjer som ansetter fra helseserviceyrkene, har som en av sine lovpålagte plikter å bidra til opplæring av helsepersonell. De mottar også mye av sine inntekter fra det offentlige. Her kan det være mulighet til å utvikle et samarbeid ved å inngå avtaler om opplæring av elever, slik at tilgangen til praksisplasser blir mer forutsigbar. Å forsøke å utvikle en felles opplevelse av ansvar for utdanning av ungdom blant aktørene, slik at dette ikke bare er den enkelte yrkesfaglærers ansvar, kan bidra til løsning. Det er også viktig at veilederne i bedriftene får anerkjennelse for jobben de gjør, at de blir sett som betydningsfulle aktører i arbeidet med elever. Skolen kan bidra til dette ved kursing og veiledning, for å informere om elevgruppen, avklare forventninger og invitere til tettere samarbeid om elevene og det faglige opplegget. En ytre belønning i form av lønn, slik som ved oppfølging av lærlinger, kan vurderes.

Elever som velger yrkesfag synes i de fleste tilfeller å ha en forventning om at de skal ut i praksis. Deres utdanningsønsker bør da ligge til grunn for hvor de utplasseres. Det kan være hensiktsmessig at eleven informeres og forberedes slik at de kan oppleve mestring i praksis, og at skole og praksisbedrift samarbeider om og har oversikt over elevens kompetanse før de blir utplassert. Det kan være uheldig å sette elevene i kategorien motiverte eller ikke motiverte, siden motivasjon kan endre seg underveis, og fordi mangel på motivasjon kan ha mange årsaker, blant annet liten tro på mestring. Å benytte alternative praksisplasser for å utvikle nøkkelkompetanse hos elevene kan vurderes.

Skolen, ved yrkesfaglærerne, jobber med å forberede og motivere elever til praksis. Elever som ønsker en av sluttkompetansene, bør prioriteres til en praksis som er relevant for deres utdanningsønsker. Andre elevene kan eventuelt ha alternative praksisplasser, eller ta fag fra studiespesialiserende retning slik YFF-forskriften åpner for. Yrkesfaglærerne kan informere

praksisplassen om eleven som kommer, og jobbe med forventninger, både hos elever og bedrifter. Elever som har utfordringer følges tett opp av yrkesfaglærer.

Fylket eller skolens ledelse, bør legge til rette for et samarbeid med arbeidslivet, som resulterer i et konkret antall praksisplasser, for å sikre forutsigbarhet. I helseservicefagene kan det henvises til lov, likevel oppleves det krevende å få tilstrekkelig med praksisplasser. Ofte kan invitasjon til samarbeid ha et bedre resultat enn "tvang". Funn i dette arbeidet viser til at plikt kan oppleves negativt.

Romuld (2015 i Hansen, Hoel & Haaland) fra NTNU skriver om samarbeid mellom utdanningssektor og arbeidsliv. Han peker på at dette samarbeidet må skapes, ikke bare vedtas. Samarbeidet kan utvikles på flere nivåer: På myndighetsnivå, skoleeiernivå og skolenivå. På myndighetsnivå viser han til de faglige rådene og samarbeidsrådet for yrkesfag (s.146). Disse skal hjelpe departementet med råd og ta initiativ til å fremme yrkesopplæringen. Det er representanter fra partene i arbeidslivet og utdanningsmyndighetene som sitter i rådet, og det utnevnes av kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2019) På skoleeiernivå vises det til opprettelse av lokale interessefellesskap med representanter for yrkesopplæring og bedrift, som jobber tett med samarbeid om opplæringen (Romuld i Hansen, Hoel & Haaland, 2015). Hiim (2015) viser i aksjonsforskningsprosjektet fra høyskolen i Oslo og Akershus (beskrevet i kap.4.3.1) til at det ble utviklet nettverk mellom skoler og bedrifter som handler om yrkesorientering, gjennom blant annet kursing av elever og lærere, yrkesrettede oppgaver som en forberedelse til praksis, samt et tilbud om praksis i bedriftene.

En kan få inntrykk av at utdanningsmyndigheter legger vekt på yrkesutdanning, og synes det er bra at flere velger dette. Samtidig velger noen elever yrkesfag med en plan om å studere videre (kap. 1.2.1 og 1.3.6). Det kan være mange grunner til dette, og en kan spørre seg om innretningene til yrkesfag er noe feilslått og om der er behov for mer "rene" yrkesutdanninger slik det var tidligere. Dette vil nødvendigvis ikke ha noe å si for statusen til yrkesfagene. En kan også spørre seg om høyere utdanning er for lett tilgjengelig med et stort antall studieplasser, og om for "gode" studieordninger gjør at unge heller foretrekker å studere videre. På den ene siden ønsker utdanningsmyndighetene at flere tar yrkesutdanning, mens de på den andre siden legger til rette for at ungdommer skal studere. Utfordringen kan være at

hvis det skal skje endringer, så innebærer det veivalg på flere felt. Et annet forhold en kan undre seg over er hvordan arbeidslivet er innrettet til å ta imot elever, hvis det viser seg at elevene ikke opplever motivasjon og mestring når de kommer i praksis.

Videre vil jeg påpeke noen begrensninger ved dette arbeidet. Et problem er at elevene omtales, men er ikke blitt spurt om forhold som er sentrale i dette arbeidet. Det snakkes om elevene og ikke med elevene i denne sammenheng. Kun representanter fra bedriftene har uttalt seg gjennom intervjuene. Heller ikke representanter for skoleeiere har uttalt seg i denne omgang. Arbeidet bygger på egen førforståelse som yrkesfaglærer, fire intervjuer med informanter hentet fra bedrifter innen helseserviceyrkene, teori, annen forskning og ulik litteratur hovedsakelig om yrkespedagogikk og motivasjon. Informantene har ulike betraktninger ved det å ha elever i praksis. De er også samstemte om noen forhold. En kan spørre seg om hvor mye mer informasjon som hadde kommet frem ved å intervju flere representanter, og om det hadde fremkommet nye perspektiver. Arbeidet er kvalitativt, slik at hensikten er å gå i dybden av fenomenet for å forsøke å forstå informantenes opplevelser av sin virkelighet. Dette gjør at arbeidet ikke kan generaliseres, og en kan ikke hevde at det gjelder flere enn de som er involvert. En kan derfor spørre seg om forholdene som er kommet frem, egentlig sier noe om utfordringene innen yrkesfagene generelt. For å bøte på dette er andre studier og teorier lagt frem, for i en viss grad, å underbygge det som er kommet frem. Likevel, andre yrkesfaglærere og representanter fra bedrifter vil kunne gjenkjenne problemstillinger fra egen virksomhet, og skoleeiere og ledelse vil kunne få et innblikk i hvilke utfordringer yrkesfaglærere, praksisbedrifter og elever kan stå i.

Litteraturliste

- Apotekloven. (2000). Lov om apotek. (LOV-2000-06-02-39). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2000-06-02-39/§4-6>
- Atkinson, J. W. & Birch D. (1978) *An introduction to motivation*. New York: D.Van Nostrand
- Breen, A., Rekdahl, M.C. (2019) Bedriftenes perspektiver og behov når elevene er i yrkesfaglig praksis, *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, (No. 1, 1–20) Hentet fra: <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascde%3AUS%3A854e7a62-c189-45e0-8a42-61cb63de0c25>
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B.E. (2012). *På de samme stier som før: Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF
- Dalland, O. (2018) *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11 (4). 227–268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Dæhlen, M., Hagen, A. & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1. Evalueringen av Kunnskapsløftet* (Fafo-notat 2008:27). Hentet fra: http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_5607_Eval_0/pdf
- Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016). *Utviklingsredegjørelsen del 2: Faglig råd for helse- og oppvekstfag*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/tilbudsstruktur/faglig-rad-for-helse--og-oppvekstfag.pdf>
- Fugleseth, K. (2007). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fugleseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk: Design og metoder* (s. 256- 272). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Guba, E., Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (red.). *Handbook of qualitative research*. (s. 105-116). Los Angeles: Sage.
- Galåen, T.E.E. (2013) Vanskelig å få kvalifiserte søkere. *Norsk Tannlegeforening Tidene* (013; 123: 124—5) Hentet fra: <http://www.tannlegetidende.no/i/2013/2/dntt-507815>

- Hansen, K.H., Hoel, T.L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Havn, V., Teige, B.K., Buland, T., Tønseth, C, Finbak, L., Lian, R. & Hybertsen, I. (2009) *Kunnskapsløftet på reise I.* (SINTEF A8578). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/sintef_evakl.pdf
- Hein, H.H. (2009). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse.* København: Hans Reitzels Forlag
- Hellevik, O. (2011) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap.* (7.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (LOV-2011-06-24-30). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30/§8-1>
- Hiim, H (2015) Kvalitet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2) 136-148, Hentet fra <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Aascds%3AUS%3Ad3e82e71-8631-45c7-b17f-903d76c67cd3>
- Hiim, Hilde (2013), *Praksisbasert yrkesutdanning – Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hiim & Hippe (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hoel, T.L., Engvik, G., Hanssen, B. (red.) (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Høygård, E & Ruge, H. (1971) *Den norske skoles historie.* J.W. Cappelens forlag, Oslo. hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2012011008126
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx.* Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, A.R., Ringereide, H.O. & Witsø, H. (2019). *Den triadiske modellen: Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.* Oslo: Cappelen Damm AS
- Karlsen, G. (2006) *Utdanning, styring og marked.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufmann, A., Kaufmann, G. (2016). *Psykologi i organisasjon og ledelse.* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Klevstrand, R. (1981). Farmasøytisk utdanning i Norge. I Torud, Y (Red.), *Apotekfarmasi gjennom 100 år* (270-301) Oslo: Norges Apotekerforening
- Kunnskapsdepartementet (2018a). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra <file:///C:/Users/soho5/Downloads/overordnet-del.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Lov om videregående opplæring (1974) Lov om videregående opplæring av 21.juni nr. 55
- Lyngsnes, K., Rismark, M. (2009) *Didaktisk arbeid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyngsnes, K., Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nielsen, K., Kvale, S. (1999) *Mesterlære: læring som sosial praksis*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, S.E. & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen: en grunnbok i yrkesdidaktikk*. (2.utg.) Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert — Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- Nyen, T., Tønder, A. H. (2014) *Yrkesfagene under press*, Oslo: Universitetsforlaget
- OECD (2017), "Norway", in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-62-en>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Roksvaag, K., Texmon, I. (2012) *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med HELSEMOT* (SSB rapporter 14/2012) Hentet fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201214/rapp_201214.pdf
- Rutle, T.R. (2013). Allmennlegen og medarbeideren. I Maartmann-Moe, K., Frydenberg, K., Sundar, T., Walstad, M., Vigen, T.O. (red.) *Festskrift til Allmennlegeforeningens 75-*

- årsjubileum*. (s.183-186). Hentet fra <https://beta.legeforeningen.no/contentassets/b060254dc1a449d4b7be30190521541a/fest-skrift-til-allmennlegeforeningens-75-ars-jubileum.pdf>
- Schön, D. A. (2006). Den reflekterende praktiker. *Hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S (2016). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). Lov om spesialisthelsetjenesten m.m. (LOV-1999-07-02-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-61/§3-5>
- Stenvik, R. (2013) Tannhelsesekretærer med autorisasjon er mangelvare. *Norsk Tannlegeforening Tidene*. (2013; 123: 734—6). Hentet fra <http://www.tannlegetidende.no/i/2013/10/dntt-533963>
- Statistisk sentralbyrå (2017, 13. september) Gjennomføringen av yrkesfag i bunnsjiktet i OECD. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforingen-av-yrkesfag-i-bunnsjiktet-i-oecd>
- Sylte, A.L. (2016) *Profesjonspedagogikk – Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tannhelsetjenesteloven. (1983). Lov om tannhelsetjenesten. (LOV-1983-06-03-54). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1983-06-03-54/%C2%A76-1>
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tønnesen, L.K.B. (1995) *Norsk utdanningshistorie: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/40f1314e5277ca1d8b8c5b386ad7e847?index=1#89>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30(sesjon 2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006) Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og oppvekstfag. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HSF1-02>
- Utdanningsdirektoratet.(2007) *Programområde for helseservicefag: Læreplan i felles programfag Vg2*, Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/HES2-02/Hele/Komplett_visning

- Utdanningsdirektoratet (2011). *R94*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94>
- Utdanningsdirektoratet (2015, 7.oktober), *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet (2016 a), *Helse, oppvekst og velvære – et sammensatt bilde, rapport fra yrkesfaglig utvalg for helse, oppvekst og velvære*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016 b). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet (2016 c, 22.april) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (2016 d, 18.mai) *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2016 e, 23.august) *Lokalt arbeid med læreplanar*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag/yrkesfagleg-fordjuping/lokalt-arbeid-med-lareplanar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b) *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/opplaring-i-larebedrift-og-arbeidsliv/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *SRY*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/sry/>
- Vingelsgaard, H. (2014) *Mitt hjertebarn. Norsk Tannlegeforening Tidene*. (2014; 124: 584—5) Hentet fra <http://www.tannlegetidende.no/i/2014/7/d2e2430>

Vedlegg 1 – godkjenning NSD

13.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cadddb2-2574-44d1-a32c-d4a88bb09079> 1/2

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Samarbeid mellom skole og bedrift i faget yrkesfaglig fordypning

Referansenummer

132047

Registrert

10.04.2019 av Solveig Holme Kjær - solveh10@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ilmi Willbergh , ilmi.willbergh@uia.no , tlf: 38141246

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Holme Kjær, soho5@vaf.no tlf: 41260324

Prosjektperiode

29.04.2019 - 01.12.2019

Status

10.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

13.5.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5cadddb2-2574-44d1-a32c-d4a88bb09079_2/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Informasjon og samtykkeerklæring

Dette er en forespørsel om du vil delta i et forskningsprosjekt som handler om samarbeid mellom skole og bedrift i faget *yrkesfaglig fordypning* (YFF). Jeg har flere års erfaring som YFF-lærer og har erfart at det kan være utfordrende å skaffe praksisplasser til elevene i helseservicefagene. I min masteroppgave i pedagogikk, ønsker jeg derfor å utforske *hva som skal til for å få et godt samarbeid mellom skole og bedrift* (Dette er problemstillingen for oppgaven). I den sammenheng trenger jeg intervjuere representanter på praksisstedene som har erfaringer med elev i praksis. Opplysningene som kommer fram i intervjuet skal kun brukes til å belyse problemstillingen i oppgaven.

Grunnen til at jeg ønsker din deltagelse er at ditt arbeidssted har hatt elever fra helseservicefagene i praksis og at du derfor kan fortelle om erfaringer og komme med synspunkter om dette. Jeg ber om at navn på elever som har vært i praksis ikke blir oppgitt. Dette av hensyn til personvern.

Velger du å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du svarer på spørsmål i et intervju. Forventet samtaletid er 45 minutter. I tråd med prosjektets formål vil spørsmålene dreie seg om hva praksis forventer av elevene, hvordan samarbeidet med skolen kan foregå og hvordan bedriftene kan bidra i opplæringen av elever.

Det er ønskelig at det kan tas lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Svarene du avgir vil være anonyme.

Ansvarlig for forskningsprosjektet:

- Solveig Holme Kjær
- Masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Agder.
- Programfaglærer og YFF-lærer ved Kvadraturen videregående skole
-

Personvern:

Opplysningene du gir vil kun bli brukt til formålene beskrevet i samtykkeerklæringen, de blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til navn og dine kontaktopplysninger. Navnet og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Navnet ditt vil bli anonymisert, og din identitet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informasjonen blir kun knyttet til den type bedrift du tilhører.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. desember, og personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter:

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Solveig Holme Kjær, epost: soho5@vaf.no tlf.: 41260324
- Prosjektansvarlig: Ilmi Willbergh, epost: ilmi.willbergh@uia.no tlf.: 38141246
- Personvernombud: Ina Danielsen, epost: ina.danielsen@uia.no tlf.: 452 54 401,
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, epost: personvernombudet@nsd.no telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Solveig Holme Kjær

Masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Agder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Sted: Dato: Underskrift:

Intervjuguide

Spørsmål:

1. hvilken type praksisbedrift?
2. hvor lenge har du jobbet i bransjen?
3. hvor mange elever har du hatt i praksis ca.?
4. kan du fortelle om en elev du har hatt hvor du hadde en positiv opplevelse ved praksisperioden?
5. kan du fortelle om en elev du har hatt hvor du har hatt en negativ opplevelse av praksisperioden?

Elevens kompetanse

6. Hvilken kompetanse synes du er viktig at eleven har når de kommer til dere i praksis?
7. Har noen av disse punktene noe å bety for om dere ønsker å ha elever i praksis?
 - a. Hva bør eleven kunne før praksis begynner
 - b. Hvordan eleven framtrer, ser ut
 - c. Hvilke holdninger bør eleven ha

Skolens rolle

8. hvilke kriterier tenker du at burde ligge til grunn når det skal komme elever til dere i praksis?
9. Hvordan stemmer bedriftenes kriterier med det dere opplever er skolens kriterier for utvelgelse av elever?
10. hvem burde sette kriteriene, hvorfor det?
11. kan du fortelle om hvordan du synes oppfølgingen fra skolen bør være når dere har elever i praksis
12. Har dere noen gang sagt nei til å ha elever i praksis, og hva var grunnen til dette?

Bedriftens rolle

13. hvilket ansvar tenker du din bedrift har for å utdanne fremtidige yrkesutøvere i din bransje?
14. hvis eleven ikke fungerer i praksis, hva tenker du er bedriftens ansvar da?
 - a. Eleven snakker dårlig norsk
 - b. Eleven viser mangel på interesse
 - c. Negativ fremtreden, ustelt utseende
 - d. Holder ikke avtaler, møter ikke opp
15. Hvordan tenker du at skolen burde følge opp elever som ikke fungerer i praksis?
(skolens rolle)

Oppsummering

16. Er de noe du synes er viktig å få fram som ikke intervjuet har vært innom?
17. Ville en økonomisk godtgjørelse gjort det lettere å si ja til elev?