

# **Yrkesfaglig fordypning som praktisk fag**

*Hvordan opplever elevene på vg1 helse – og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?*

**Brit Cecilie Sørensen**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Ped396 Masteroppgave**

**Høsten 2018**



**Universitetet i Bergen**

**Det psykologiske fakultet**

**Institutt for pedagogikk**

## Sammendrag

I denne studien undersøker jeg hvordan praksisfaget yrkesfaglig fordypning erfares og oppleves av elevene på vg1 helse og oppvekstfag. Yrkesfaglig fordypning er et fag som gir elevene mulighet til å bevege seg mellom to ulike læringsarenaer i sitt utdanningsløp, henholdsvis skolen og praksisplassen. Denne vekslingen kan være med å skape en større forståelse av hva yrkene går ut på ved at praksiselevne får tilgang til praksisplassens praksisfellesskap og hva det innebærer.

Prosjektets problemstilling er:

Hvordan opplever elevene på vg1 helse- og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?

Fra høsten 2016 startet jeg med min undersøkelse, og fra desember 2016 til januar 2017 gjennomførte jeg intervjuer av seks elever som hadde fullført faget yrkesfaglig fordypning på vg1 helse- og oppvekstfag. Undersøkelsen min bygger på disse seks intervjuene.

Analysen av mitt materiale viste at alle av deltagerne var fornøyd med å få delta i praksis, men at det var variasjon i opplevelse av praksisen.

Funnene mine viste at praksisfellesskapet, arbeidsoppgavene og de ansatte var viktige faktorer for hvordan praksiselevne opplevde sin praksis. De opplevde relevans i praksis ved å få arbeidsoppgaver som ga dem et innblikk og gjorde at de bli mer kjent med yrket. Dette forutsatt at de skapte relasjoner til deltagerne i praksisfellesskapet som inkluderer dem, slik at de fikk tilgang til observasjon av og mulighet for selv å prøve ut ulike arbeidsoppgaver. Vekslingen mellom skolen og praksis ga en stor mulighet for å se sammenheng mellom teori og praksis, som igjen kunne til større motivasjon for egen fremtidsplan, skolearbeid og progresjon.

I drøftingen har jeg hatt fokus på hvordan disse faktorer har vært med å påvirke hvordan praksiselevne opplever sin praksis, og hvordan dette samsvarer med tidligere forskning. I tillegg jeg har pekt på resultater av min undersøkelse som jeg mener kan være spennende å se videre på.

## Summary

In this study I have investigated how work placement in yrkesfaglig fordypning is experienced and perceived by pupils in their first year of Health and Development Studies in Upper Secondary School. Yrkesfaglig fordypning is a study which gives pupils the opportunity to exchange between two contrasting settings in their education path: school and work placement. This exchange can help create a larger understanding of what the trades consist of since pupils have access to the communities of practice at their work placement.

The project's research question is:

How do pupils in first year Health and Development studies perceive and experience yrkesfaglig fordypning as a practical study?

I started my investigation in the Autumn of 2016. From December 2016 until January 2017 I interviewed six pupils who had completed the yrkesfaglig fordypning course at the first-year level. My research is built on these six interviews.

The analysis of my materials shows that all participants were satisfied with participating in work placement, but there was variation in their experiences at work placement.

My findings show that the community of practice, tasks and employees were significant factors for how the pupils experienced their work placement. They experienced relevance through tasks at work that gave them insight and made them more familiar with the profession. This allowed them to build relations to members of the working community so that they could observe different tasks and the opportunity to try them. The exchange between school and work placement made it possible to see the connection between theory and practice which additionally built motivation for their own future plans, school work and progress.

In the discussion I have focused on how these factors have influenced pupils' experience of their work placement and how this corresponds to earlier research. I have also pointed at results of my research which I believe can be exciting to look further into.

## Forord

Denne oppgaven er et resultat av et masterstudium i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Masteroppgaven dokumenterer et forskningsprosjekt med hensikt å kunne gi et innblikk i hvordan praksis i faget yrkesfaglig fordypning oppleves for elevene på vg1 helse- og oppvekstfag. Dette på grunnlag av min rolle som yrkesfaglærer og faglærer i faget yrkesfaglig fordypning.

Masteroppgaven har vært med på å bekrefte noen tanker jeg har gjort meg i tiden som praksislærer, men også gitt meg ny innsikt i hvordan det kan være mulig å jobbe tettere med teori og praksis.

I arbeidet med min masteroppgave har det vært en berg- og dalbane av motivasjon, følelser og engasjement, særlig ettersom jeg har jobbet med masteroppgaven ved siden full jobb og en familie som skal i varettas.

I den forbindelse ønsker jeg å takke min veileder Hanne Riese, uten deg ville jeg aldri klart å komme meg i mål. Din tålmodighet, faglig dyktighet og gode tilbake- og fremovermeldinger har vært helt essensielle for at jeg har gjennomført denne oppgaven. Tusen takk!

Jeg ønsker også å takke deltagere mine i dette prosjektet, uten dere ville det ikke vært noen oppgave. Deres svar og innspill har vært spennende og interessante å jobbe med.

Til barna mine: Nå skal vi endelig få mer tid sammen i feriene!

Brit Cecilie Sørensen

Lørenskog, november 2018

## Innhold

Sammendrag .....	2
Summary .....	3
Forord .....	4
1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling og bakgrunn .....	8
2.0 Tidligere forskning .....	11
2.1 Søkeprosessen .....	11
2.2 Hva er gjort på forskningsfeltet? .....	12
2.3 Oppsummering .....	18
3.0 Teoretiske perspektiver .....	21
3.1 Læring .....	21
3.2 Praksisfellesskap .....	22
3.3 Legitim perifer deltager.....	23
3.3 Barrierer og ressurser i læringsprosessen .....	25
3.4 Yrkeskompetanse og identitet .....	26
3.5 Generelle og yrkesspesifikke arbeidsoppgaver – Læringens oppgavestige .....	28
3.6 Veksling mellom ulike arenaer.....	30
3.7 Relevans .....	30
4.0 Metode.....	31
4.1 Valg av metode.....	31
4.2 Utarbeidelse av intervjuguiden.....	32
4.3 Rekrutterte deltagere .....	33
4.4 Presentasjon av utvalg .....	34
4.5 Gjennomføring av intervjuene.....	35
4.6 Godkjenninger .....	37
4.7 Organisering og bearbeiding av intervjumaterialet .....	37
4.8 Analysen.....	38
4.9 Oppgavens gyldighet.....	40
4.10 Oppgavens reliabilitet.....	42
5.0 Presentasjon av analyse av empiri .....	43
5.1 Presentasjon av deltagerne .....	43
5.2 Yrkesfaglig fordypning sett med praksiselevenenes øyne .....	46
5.3 Arbeidsoppgaver i praksis .....	47
5.3.1 Generelle arbeidsoppgaver .....	47
5.3.2 Yrkesspesifikke arbeidsoppgaver .....	49

5.3 Relasjoner i praksis .....	50
5.3.1 Praksiskontakten og de andre ansatte .....	51
5.3.2 Praksislærer .....	53
5.4 Å skifte mellom to arenaer .....	54
5.4.1 Forholdet mellom skolens teori og praksisstedet oppgaver.....	55
5.4.2 Overgangen mellom de to arenaene .....	57
5.5 Oppsummering av funnene.....	61
6.0 Drøfting av funn .....	62
6.1 Arbeidsoppgaver .....	62
6.2 Relasjoner.....	67
6.3 Å skifte mellom to arenaer .....	73
6.4 Avsluttende refleksjoner.....	79
6.4.1 Oppgavens begrensinger .....	80
6.4.2 Hva kan gjøres videre? .....	80
Avslutning .....	82
Litteraturliste .....	83
Vedlegg 1 .....	86
Vedlegg 2.....	89
Vedlegg 3.....	90
Vedlegg 4 .....	92
Vedlegg 5.....	93

## 1.0 Innledning

Fra høsten 2006 startet gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet, K06, i norsk grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006). Bakgrunnen for den nye reformen var en rekke studier, evalueringer og utredninger som påpekte en del utfordringer i skolen. Noen av utfordringene i den videregående opplæring, og i første rekke på yrkesfaglige utdanningsprogram, var frafall i skolen, det vil si hvor mange elevene som ikke fullførte opplæringen eller gjennomførte opplæringen uten å ha oppnådd yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Det var her faget yrkesfaglig fordypning<sup>1</sup> ble innført som et viktig tiltak for fag- og yrkesopplæringen i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2016). Allerede i stortingsmelding 30 *Kultur for læring* som kom i 2004 (Kunnskapsdepartementet 2004) før yrkesfaglig fordypning ble innført, trekkes det frem viktigheten av helhetlig og livslang læring. Forarbeidet til yrkesfaglig fordypning kom med denne stortingsmeldingen, som skulle være en motvekt til frafallet i den videregående skolen. Det nye faget skulle det gi større mulighet for fleksibilitet for elever, skoler, lærlinger og bedrifter, samt at det skulle stimuleres til mer samarbeid mellom skole og det lokale arbeidsliv. Endringene i tilbudsstrukturen hadde til hensikt å gi mer bredde og fleksibilitet, samt muligheter for å tilpasse opplæringen til den enkelte skole og bedrift, og til den enkelte elev og lærling, mer enn Reform 94 kunne. Faget yrkesfaglig fordypning har til formål å «... gjøre det mulig å veksle mellom læringsarenaer og gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet» (Utdanningsdirektoratet 2016). Dette forutsetter at i arbeid med de lokale læreplanene bør det innhentes informasjon fra og skapes i samarbeid mellom skolene, arbeidsliv og utviklingsmiljøer. Dette er med på å gi muligheten for et mye tettere samarbeid også generelt når det kommer til faget yrkesfaglig fordypning. Dette ga skolen muligheten til å bruke bedrifter mer inn i opplæringen.

Faget yrkesfaglig fordypning, som er et relativt nytt fag, ble introdusert gjennom Kunnskapsløftet i 2006 (Utdanningsdirektoratet 2016). Flere evalueringer av Kunnskapsløftet har også blitt gjennomført, herunder rapporter om yrkesfaglig fordypning. Utdanningsdirektoratet publiserte i 2012 «Evalueringen av Kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Der fremgår det at faget yrkesfaglig fordypning har ført til

---

<sup>1</sup> Faget endret navn fra prosjekt til fordypning til yrkesfaglig fordypning fra 01.08.2016 (Utdanningsdirektoratet 2016)

mer samarbeid mellom skole og bedrift, og økt bruk av arbeidslivet som læringsarena. I følge Utdanningsdirektoratet (2012) opplever elevene motivasjon, og at praksisen i arbeidslivet fører til at det blir lettere å forstå innholdet i skolefagene. Utdanningsdirektoratet hevder videre at faget gir elevene bedre grunnlag for å kunne velge yrke og senere skaffe seg læreplass (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 19). Også flere stortingsmeldinger viser til viktigheten av yrkesfaglig fordypning. I stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet 2013) kommer det frem at det er behov for forbedring av flere sider ved faget, som innholdet og dets faglighet, vurdering, og forankringa av faget hos skoleeier og skoleledere, og også endring av navnet på faget, slik at det blir mer forståelig til innholdet.

Etter at de yrkesfaglige fagene på helse- og oppvekstfag ble mer teoretiske etter innføringen av både Reform 94 og Kunnskapsløftet i videregående skole (Dahl, Buland, Mordal & Aaslid 2012), åpnet faget yrkesfaglig fordypning muligheten til en mer organisert praksis for elever ute i bedrift. Fokuset kunne der rettes mer mot praktisk opplæring, og mindre på det teoretiske. Ved bruk av praksis i bedrift som en del av opplæringen, har dette vært med på å gi elevene muligheten til å få tilgang til reelle praksisplasser og innblikk i yrkene, og hvor elevene får en opplæringsarena i tillegg til skolen og klasserommet til å kunne utvikle seg på.

Opgaven min har vært basert på en nysgjerrighet om hvordan praksiselevne erfarer faget yrkesfaglig fordypning, med andre ord hvordan de opplever og erfarer praksisen sin. Det vil si hvordan de opplever de arbeidsoppgavene de møter, de menneskene de møter, og det å veksle mellom skolen og praksis i løp av skoleåret. Med dette som utgangspunkt har jeg funnet en problemstilling jeg mener kan være med å belyse dette.

## 1.1 Problemstilling og bakgrunn

Jeg har i denne oppgaven valgt følgende problemstilling:

***Hvordan opplever elevene på vg1 helse- og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?***

Faget yrkesfaglig fordypning er for elevene på vg1 helse- og oppvekstfag, et fag som er ganske stort og omfattende. Faget har 168 årstimer, som igjen utgjør seks timer i uka.



Formålet med faget er «å gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogram». Elevene på vg1 skal jobbe med kompetansemål fra læreplanene fra eget programområdet for opplæring i bedrift og /eller vg3 i skole. I henhold til Utdanningsdirektoratets skriv av 27.april 2016, er formålet med yrkesfaglig fordypning *«å gi elevene mulighet til å prøve ut flere aktuelle lærefag slik at de kan få et godt grunnlag for å velge lærefag. De skal få erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrkene utdanningsprogrammet kvalifiserer dem for, og får mulighet til å fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på vg3-nivå. Elevene skal få mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner gjennom bruk av ulike læringsarenaer»*

(Utdanningsdirektoratet 2016). Det kreves at det utarbeides egne lokale læreplaner, basert på de nasjonale kompetansemålene på vg3 nivå. Dette skaper en mulighet for at elevene kan tilegne seg kunnskap om hva de enkelte yrkene går ut på, og om dette er noe de kan tenke seg som videre yrkesvei.

Det er ikke bare en måte å gjennomføre yrkesfaglig fordypning på og det er ulikt hvordan dette faget praktiseres innenfor de ulike utdanningsprogrammene. Noen skoler/programområder har muligheten til å være ute i bedrift, andre kan lage egne bedrifter og det finnes noen utdanningsprogram som jobber med faget på inne på skolen, som for eksempel i verksted. Helse- og oppvekstfag vg1 har mindre muligheter for å gjøre yrkesfaglig fordypning realistisk, uten å bruke bedrifter som en viktig ressurs i dette arbeidet, ettersom yrkene handler i hovedsak om samhandling med og mellom mennesker. Defineres praksis i yrkesfaglig fordypning kun ved det som skjer i bedriften eller kan man tenke at faget også inkludere for- og etterarbeid av selve faget, som teori, og de krav og oppgavene som stilles fra skolen? Det vil kanskje være naturlig å tenke at yrkesfaglig fordypning handler om en veksling mellom arbeidsfellesskapene både på skolen, og det som er knyttet til den, og det praksisfellesskapet som de deltar i på praksisplassen. I tillegg kan man se hvordan disse sammen utfyller hverandre og danner et større perspektiv på praksiselevenenes læring og utvikling.

Siden helse- og oppvekstfag er et yrkesfaglig utdanningsprogram, vil jeg derfor mene at det er viktig at yrkesfaglig fordypning er så realistisk som mulig!

I masteroppgaven min ønsket jeg å se nærmere på yrkesfaglig fordypning på vg1 helse- og oppvekstfag, og hvilke opplevelser og erfaringer elevene hadde fra dette praktiske faget. I oppgaven min starter jeg med å lage en oversikt over hva som var gjort av tidligere forskning, knyttet til faget yrkesfaglig fordypning. Videre har jeg beskrevet den forskningen som jeg

mener kan være relevant med tanke på min oppgave, yrkesfaglig fordypning, og praksiselevenenes opplevelse av faget. For at perspektivet som jeg har valgt meg, *praksisfellesskap*, begrepene og teori jeg bruker i oppgaven skal være beskrevet, har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene og begrepene jeg anvender i oppgaven. I metodekapittelet beskriver jeg prosessen jeg har vært igjennom, og hvordan jeg har jobbet i forkant og etterkant av intervjuene, og hva jeg legger til grunn for den kvalitative metoden jeg har valgt å bruke. Så presenter jeg de funnene jeg har fra de seks intervjuene jeg har gjennomført. Jeg har laget en kort informasjon om de seks deltagerne, samt valgt meg ut tre deltagere som jeg presenterer litt mer inngående. Deretter drøfter jeg de funnene jeg har opp mot den teori jeg har valgt meg ut, samt den tidligere forskingen jeg har sett på. Til slutt i oppgaven har jeg skrevet en avslutning, som sier noe om funnene, om hva som kan være nyttig og spennende å se nærmere på videre, og hvilken lærdom jeg tar med meg videre.

## 2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg presentere litteratur og forskning innenfor feltet *læring gjennom praksis* og faget *yrkesfaglig fordypning*, med hovedvekt på vg1 helse- og oppvekstfag. Både fordi faget er relativt nytt i den videregående skolen (fra 2006), og fordi det er yrker og andre opplæringsområder som har mye lengre tradisjoner med denne type opplæring, vil det være hensiktsmessig å kunne se på andre fagfelt og andre yrkesutdanninger.

### 2.1 Søkeprosessen

Med bakgrunn i min problemstilling gikk jeg inn i søkeprosessen med begreper og ord jeg mente ville være relevante for mitt prosjekt. Jeg ønsket å se nærmere på det praktiske faget yrkesfaglig fordypning, og spesielt forholdet elevene har til det å være i praksis. Jeg har valgt å ta med forskning på praksis i andre fag enn helse- og oppvekstfag, fordi jeg mente dette ville være relevant, blant annet forskning som omhandler læretid hvor opplæringen ikke skjer i skolen, men i arbeid.

Jeg brukte hovedsak Oria, men har også sett på Idunn og Google scholar som søkemotorer da jeg skulle finne litteratur. Oria er den søkemotoren som jeg opplevde som mest oversiktlig, og det er der plukket jeg ut litteratur som så ut til å være relevant for det arbeidet jeg skulle gjøre. Ordene jeg har søkt etter er; *videregående opplæring, videregående skole, yrkesrelevans, yrkesretting, yrkesutdanning, yrkesopplæring, yrkesfag, prosjekt til fordypning, helse- og oppvekstfag, yrkesfaglig fordypning, helse- og sosialfag, praksisfelleskap, mesterlære*. I denne søkeprosessen valgte jeg å først søke på et og et ord, for å se hva som kom opp. Det ga mange ulike treff, treff som omhandlet ordene mer generelt og lite knyttet opp mot det jeg ønsket å se nærmere på. Jeg valgte derfor å kombinere flere av ordene og begrepene jeg hadde valgt meg, *videregående opplæring og videregående skole* med ordene *yrkesretting, yrkesutdanning, yrkesopplæring, yrkesfag, prosjekt til fordypning, helse- og oppvekstfag, yrkesfaglig fordypning og helse- og sosialfag*, dette for å snevre det inn mot yrkesfaglig fordypning i den videregående skolen. Dette ga et mer relevant treff rettet mot yrkesfaglig fordypning. Siden jeg hadde en problemstilling som ville se på elevenes opplevelse og erfaringer med faget, var jeg ute etter litteratur som tok for seg hovedsakelig elever og deres opplæring i praksis, og gjerne knyttet til deres opplevelser og erfaringer. Jeg var bevisst i å ikke søkte dirkete etter begrepene *opplevelse og erfaring* i den sammenheng, selv om det er en del av

problemstillingen min. Ut fra mine søk ville det å kun søke etter *opplevelse og erfaring* gitt lite treff å snevre inn til, med tanke på at faget er såpass nytt. Jeg søkte i tillegg på masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger skrevet av studenter fra Høgskolen i Oslo og Akershus Avdeling for yrkesfaglærerutdanning. Dette fordi det er en masterutdanning heter *Yrkespedagogikk*, og er knyttet direkte opp mot yrkesfag og yrkesfaglig utdanning. Jeg har holdt meg til norsk forskning, da jeg tenkte dette ville være mest relevant for min oppgave, ettersom de beskriver et opplæringstilbud som ligner, både i det jeg skal finne ut av, men også ligner i konteksten av hva jeg skal undersøke. Jeg lette hovedsakelig etter litteratur fra 2009 og oppover, dette er begrunnet i at faget prosjekt til fordypning kom inn i den videregående skolen med kunnskapsløftet i 2006. Samt at jeg ønsket å bruke det som var nytt av forskning.

## 2.2 Hva er gjort på forskningsfeltet?

Ut i fra søkene mine fant jeg en del ulike kilder, både av masteroppgaver, hvor noen var basert på aksjonsstudier, flere Fafo rapporter som belyser innføringen av faget yrkesfaglig fordypning (tidligere prosjekt til fordypning) og evaluering av dette. Jeg fant ulike artikler som tok for seg praksisfaget i de tekniske fagene i den videregående skolen, men da disse var veldig fagspesifikke til tekniske fag, valgte jeg de bort da de ikke var relevante for sammenligning til helse- og oppvekstfagene. De jeg derimot valgte å bruke var kilder som behandler yrkesfaglig fordypning og som beskrev praksisfellesskap og de utfordringene elevene stor ovenfor i en yrkespraksis på videregående skole. De som jeg mente var aktuelle var i hovedsak evalueringsrapportene fra Fafo som omhandlet innføringen av faget yrkesfaglig fordypning, masteroppgaver i hovedsak yrkespedagogikk skrevet om og for yrkesfaglig fordypning, og en vitenskapelig artikkel. Når jeg avgrenset hvilke kilder som var aktuelle for min oppgave fant jeg ikke andre vitenskapelige artikler jeg opplevde som aktuelle for meg. Noen av grunnene til dette kan være at det ikke er gjort mange studier rettet mot elevenes erfaringer og opplevelse rundt yrkesfaglig fordypning, fordi faget yrkesfaglig fordypning er såpass nytt. Med dette mener jeg at selv om det er skrevet flere ulike masteroppgaver og artikler om praksis knyttet til andre tekniske fag i den videregående skolen, som for eksempel elektro og byggfag, siden innholdet i den menneskelig kunnskap og den teknisk kunnskap, er såpass forskjellige, vil det ikke lett lar seg sammenligne. Da flere av yrkesfagene praktiseres på ulike måter, og har ulike tradisjoner for opplæring, skaper dette forskjeller mellom yrkesfagene, i den grad det er mulig å «øve» på yrke på skolen/ i verksted. Videre fant jeg også kilder hvor beskrivelse av praksis på sykepleierstudiet var omtalt, men

valgte disse bort, da de ligger på et høyere nivå (høgskolenivå), og retter seg direkte mot et konkret yrke, men yrkesfaglig fordypning vil retter seg opp mot ti ulike yrker, hvor det er tverrfaglig opplæring i flere av programfagene ut i praksis, samt at elevene skal finne ut om noen av disse yrkene passer for seg. Praksis i yrkesfaglig fordypning er også vesentlig kortere enn i profesjonsstudier.

Videre i kapittelet skal jeg gjøre rede for den litteraturen jeg mener er mest aktuell og relevant for min oppgave.

Fafo gjennomførte i perioden 2008-2012 en evaluering av innføringen av faget yrkesfaglig fordypning (tidligere prosjekt til fordypning). Denne evalueringen gjort av Fafo som omhandler innføringen av yrkesfaglig fordypning, sier noe om det organisatoriske rundt faget, og hvordan det organisatoriske kan være med på å påvirke hvordan elevene opplever praksisen sin indirekte ved tanke på antall praksisplasser, hvor det er praksisplasser, hvordan fylkeskommunene, skole og ledelse legger til rette for praksis. Dette ble utgitt som to delrapporter og en sluttevaluering, utgangspunktet for evalueringen var følgende overordnet problemstilling «*i hvilken grad, på hvilken måte og under hvilke betingelser bidrar innføringen av prosjekt til fordypning til økt kompetanseoppnåelse i fag- og yrkesopplæringen?*» (Nyen og Tønder 2012, s.17). Evalueringen fra de to del-rapportene har vært bygget på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative undersøkelser, som blir beskrevet under. I delrapport 1 har det vært kvalitative undersøkelsene knyttet til 20 caser, og i den forbindelse har det vært gjort intervjuer av både elever, lærlinger og lærere som følges i de to delrapportene, og som oppsummeres i sluttevalueringen. I delrapport 2 har det vært både gjort kvantitative intervjuer hvor ble det gjennomført to surveyundersøkelser, samt kvalitative intervjuer av lærlinger og instruktører. Fokus for denne evalueringen har vært gjennomføring av videregående skole, og hvilken kompetanse elevene har tilegnet seg gjennom utdanningsløpet. Fafo rapportene tar ikke bare for seg elevene, men også lærlingene, for å kunne se hele utdanningsløpet.

Delrapport 1 (Dæhlen, Hagen og Hertzberg 2008) hadde hovedvekt på å finne ut følgende *i hvilken grad og på hvilken måte yrkesfaglig fordypning (prosjekt til fordypning) har påvirket den delen av opplæringen som skjer i skolen*. Rapporten baserer seg på en kvalitativ metode med intervjuer. Datagrunnlaget for delrapport 1 var kvalitative intervjuer, knyttet til de 20

casene, i løp av forsommeren 2007 til høsten 2008. Utvalget var fire ulike lærefag fra fem ulike fylker, alle med opplæring etter 2+2 modellen, to år i skole to år i lære.

Denne delrapporten tar for seg startvansker i samarbeid mellom skolen og bedrifter.

Manglende avtaler og nettverk, mellom skolene og bedriftene, var en av grunnene til at dette var utfordrende. Det kommer fram at organiseringen av praksis stort sett ligger på avdelingen og er den enkelte faglærers ansvar. Det pekes på at det er timeplanmessige hensyn som gjør at faget på Vg1 blir lagt opp en dag i uka, hvor det er enkeltlærerens faglig kontakter og nettverk som danner grunnlaget for praksisplassene. Dette gjør at avtalene om praksisplasser er sjeldent formalisert, og av den grunn kan være sårbart. Konklusjonen peker videre på at mer formaliserte avtaler kan stabilere disse relasjonene mellom skole og bedriftene. Mye tydet på at bedriftene ikke var nok kjent med innholdet i Kunnskapsløftet og hva YFF gikk ut på, som igjen gjorde at de ikke var klar over hvilke muligheter yrkesfaglig fordypning kunne gi av tettere samarbeid, og hvilke arbeidsoppgaver som skulle læres når elevene var ute i praksis.

Delrapport 2 (Dæhlen og Hagen 2010) hadde som hovedfokus på å finne ut *hvilken betydning yrkesfaglig fordypning har for overgangen fra skole til bedrift og for det videre opplæringsløpet*. Delrapport 2 baserte seg på både kvalitative intervjuer og kvantitative surveyundersøkelser. I de kvalitative intervjuene var datagrunnlaget lærlinger fra de 20 casene som var en del av datamaterialet for delrapport 1 intervjuene, samt instruktører og faglige ledere. I de kvantitative undersøkelser ble det gjennomført to surveyundersøkelser av skoleeiere, rektorer, lærere, foreldre og elever, samt lærlinger og instruktører. Resultatene viser at når det gjelder overgangen mellom skole og læretid viser konklusjonen i delrapporten at yrkesfaglig fordypning er med på å gi elevene økt kjennskap til fag og yrkene, og de fleste av de intervjuede hadde positive erfaringer, som dannet et sikrere yrkesvalg. Måten elevene tilegner seg lærlingplass i helsearbeiderfag (helse- og oppvekstfag vg2) skilte seg ut fra de andre fagene som var representert i undersøkelsen, ved at det *utvelgelsen og formidlingen av lærlinger til enhetene foretas av andre personer enn de (...) fra utplasseringsstedene* (Dæhlen og Hagen 2010, s. 48-49). Dette viste at yrkesfaglig fordypning ikke hadde noen direkte betydning for om elevene på helsearbeiderfaget fikk lærlingplass eller ikke.

På bakgrunn av disse to delrapportene ble det skrevet en sluttevaluering av innføringen av yrkesfaglig fordypning som oppsummerer funnene fra undersøkelsene (Nyen og Tønder 2012). Et av funnene sier noe om behovet for å synliggjøre ulike fag og yrker, og hvordan dette kan gjøres i bruk av faget yrkesfaglig fordypning. Hvordan faget og yrkenes potensial

blir utnyttet henger sammen med hvordan yrkesfaglig fordypning er organisert og gjennomføres. Når det kommer til yrkesfaglig fordypning på vg1 er formålet gi elevene en yrkesorientering i de ulike yrkene elevene kan velge videre i sin utdanning på vg2 og vg3/læretid. Delrapportene og evalueringen viser også at elevenes mulighet for å prøve ut relevante praktiske oppgaver i praksis hadde mye å si deres videre valg. Gjennom det å få å bli kjent med vg2 fag i praksis, enten de var sikre i sine videre valg eller ikke før de kom ut i praksis, ga elevene en større kunnskap om hva de ønsket i for deres vg2 valg. I undersøkelsen sier noen av de spurte elevene at yrkesfaglig fordypning mer med på å gi de et bedre grunnlag for valg av fag og yrker. Det kom også frem at yrkesfaglig fordypning bidrar også til at elevene får «vist seg frem», og kan synliggjøre andre kvaliteter enn de som kommer frem på vitnemål, som for eksempel arbeidsmoral og innsats i jobben. Når det er snakk om sammenhengen mellom teori og praksis kommer det fram at elevene opplever det lettere å forstå det de lærer på skolen ved å være ute i yrkesfaglig fordypning, og at de opplever det nyttig å se at kunnskapen de lærer på skolen blir brukt av fagarbeidere i arbeidslivet. Men det viste seg også at noen elever ble mer motiverte for vg3 påbygg, spesielt helse- og oppvekstfag vg2, noe som ser ut til å være knyttet til lønn- og arbeidsbetingelser, samt deltidsarbeid. Når det gjelder samarbeid og kommunikasjon om det faglige innholdet og progresjonen hos elever mellom skole og praksis, skjer dette i følge Nyen og Tønder (2012) i liten grad. Dette gjelder også sammenhengen av hva de lærer på skolen og hva de lærer i praksis. Selv om vurdering ikke var noe hovedtema i rapportene pekes det på at vurderingen av eleven i praksis skjer løsrevet fra selve utførelsen av arbeidsoppgaver, basert på logg og skriftlig arbeid.

En masteroppgave fra HiOA undersøker erfaringer elever og representanter fra bedrifter har med TAF modellen<sup>2</sup> (Tuff 2015). Her er elevene i praksis to dager i uken og tre dager på skolen i uken, i de tre første årene, og siste året er de i praksis tre dager i uken og skolen i to dager i uken, hvor de avslutter med fagprøve/svenneprøve og vanlig eksamen i skolefagene. Tuffs problemstilling er *hvilke erfaringer har elevene og representantene fra bedriftene med gjennomføringen av TAF- modellen?* (Tuff 2015, s. 6). Problemstillingen er undersøkt gjennom kvalitativ intervjuundersøkelse og funnene er analysert med utgangspunkt i grounded theory som vitenskapelig metode. Tuff bruker begreper *mesterlære* og *praksisfelleskapet*, samt den sosiokulturelle læringsteorien som sitt perspektiv på læring i

---

<sup>2</sup> TAF står for Tekniske Allmenne Fag og er en forsøksordning, ikke et ordinært studieløp med egne læreplaner. Dette er en modell som gir yrkesfags elever muligheten for fag- eller svennebrev OG studiekompetanse over fire skoleår.

denne oppgaven. Videre er oppgavens fokus på elevenes opplevelse og erfaring i bruk av denne læringsmodellen.

Selv om TAF modellen er en litt annerledes måte å organisere praksis på enn man ser i ordinær videregående opplæring med yrkesfaglig fordypning, er funn knyttet til hvordan elevene opplever og erfarer overgangen mellom skole og arbeidsliv relevante for denne oppgaven. Undersøkelsen til Tuff (2015) viser at elevene opplevde overgangen som «tøff». Analysen viser at denne opplevelsen kan skyldes at forventningene både fra og til elevene, samt forventningene av og til bedriftene ikke var i samsvar med hverandre. Elevene opplevde at bedriften stilte andre krav enn de gjorde på skolen, inntjening var hovedfokus og ikke opplæring. Analysen viser videre at TAF elevene over tid tilpasset seg arbeidsfellesskapet de er en del av og ettersom de lærer mer går de fra å være legitim perifere deltakere til å bli så nært mulig de kan å bli en fullverdig deltager. På bakgrunn av analysen peker også Tuffs (2015) undersøkelse på at elevene erfarer det som utfordring at det er tøft språkbruk på arbeidsplassen. Dette kan være problematisk på grunn av elevenes unge alder.

Bogstad og Gulbrandsen (2013) har skrevet en masteroppgave om hva elevene har erfart i praksis. Studiet har benyttet kvalitativ metode, og det var gjennomført intervjuer med 21 informanter som har deltatt i fire fokusgruppeintervjuer. Det var informanter fra både vg1, vg2 og vg3 fra ulike utdanningsprogram, hvorav 15 var fra helse- og oppvekstfag og resten var fra teknisk og industriell produksjon, service- og samferdsel og elektrofag. Deres problemstilling er «*hva har elever erfart i arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning (nå: yrkesfaglig fordypning) innenfor yrkesfag i videregående skole?*» (Bogstad og Gulbrandsen 2013, s. 3). Undersøkelsen deler elevenes erfaringer inn i ulike temaer som; *omfang, samarbeid skole og bedrift, lærer og veileder, læring i arbeidspraksis, teori/ praksis og yrkesorientering*. I Bogstad og Gulbrandsens (2013) undersøkelse er det mange funn som samsvarer med Fafos evaluering av yrkesfaglig fordypning. Et av funnene viser viktigheten av et godt *samarbeid mellom skole og bedrift, læring i arbeidspraksis* og et annet funn sier noe om *sammenhengen mellom teori/praksis* og viser at yrkesfaglig fordypning spiller en viktig rolle for elevenes læring. Undersøkelsen viser at elevene ønsker den praktiske tilnærming til kunnskapen som de får av arbeidsoppgavene i praksis, og at de gjennom yrkesfaglig fordypning tilegner seg fagstoff som de kan knytte opp mot teorien, det de lærer på skolen, til den virkelige verden. Dette fører til at elevene blir tryggere og sikrere, men for de elevene som ikke som ikke opplever dette samsvaret kan det motsatte skje, at de blir utrygge og



usikre. I et av funnene som Bogstad og Gulbrandsen gjorde, kom det frem at elevene opplevde at praksis gjorde det «lettere» å velge vg2 og vg3, og at de fikk bekreftet at de hadde valgt riktig. Dette er også i tråd med Fafo sine funn. Det som Bogstad og Gulbrandsen trekker frem som overraskende funn var at mange av elevene valgte bort yrkesfag og heller valgte vg3 påbygg, da praksisen hadde vist de hvor slitsomt og hardt det var å jobbe. De oppga det å gå på skole som mer «deilig», i form av mindre stress som stå opp tidlig og lange harde dager, blant annet. Dette samsvarer med den siste og evaluerende Fafo rapporten (Nyen og Tønder 2012) finner i sine undersøkelser.

Line Røsten (2014) har i sin masteroppgave tatt for seg elever på vg2 salg, service og sikkerhet (service- og samferdsel), og deres erfaringer med praktiske opplæringsmetoder, særlig med henblikk på hvordan dette fungerer yrkesforberedende. Hun har problemstillingen *«hvordan legge til rette den praktiske opplæringen på service og samferdsel for å skape relevans i forhold til et yrke, og bidra til å danne et bedre grunnlag for elevens videre yrkesvalg?»* (Røsten 2014 s.10). Denne undersøkelsen er en kvalitativ undersøkelse, som har vært gjennomført som aksjonsforskning. Gjennom intervjuene kom det frem at elevene opplevde at praksis gjorde opplæringen mer relevant, ved å blant annet ta del i oppgaver innenfor bedriften. Også i denne undersøkelsen kom det frem at yrkesfaglig fordypning gjorde sammenhengen mellom teori og praksis mer tydelig. Elevene opplever også organiseringen av opplæringen som meget bra, ved at de hadde fått god opplæring og hadde klare arbeidsoppgaver, som førte til at de opplevde trygghet og gledet seg til å gå på jobb. Avbrekket fra skolen med praksis mente de var akkurat passe, og noen kunne tenkt seg mer sammenhengende praksis i tillegg. Hun fant også ut at praksisen var en avgjørende faktor for elevenes valg videre etter vg2, i kombinasjon med informasjon fra bedriftene.

Hiim (2013) presenterer i sin artikkel *Kvalitet i yrkesutdanningen – Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen*, resultater fra ca 30 masteroppgaver gjort av yrkesfaglærere med tilknyttet masterstudier i yrkespedagogikk fra Høgskolen i Oslo og Akershus (ingen av disse er blant de jeg har presentert i kapitlet). Denne forskningen forgikk over en fireårsperiode, og datagrunnlaget i disse masteroppgavene var observasjons- og refleksjonslogger, samtaler/intervjuer med kolleger, elever og instruktører, elevlogger og elevarbeid. En konklusjon Hiim gjør på tvers av alle resultatene i de ulike masteroppgavene, viser at resultatene *«peker mot viktige muligheter for å styrke kvaliteten i yrkesutdanningen»*, samt at det ble avdekket *«betydelige strukturelle og*

*innholdsmessige utfordringer i dagnes etablerte utdanningspraksis*». Artikkelen viser til mangelen på etablert samarbeid mellom skole og bedrifter i yrkesfaglig fordypning, både på vg1 og vg2, noe som også påpekes i Fafo rapporten (Nyen og Tønder 2012). Videre påpeker Hiim (2013) på grunnlag av masterarbeidene, at resultatene tyder på at det er liten tradisjon for å bearbeide praksiserfaringer på skolen. Funnene sier videre at i de tilfellene der dette blir gjort opplever elevene dette som «meningsfullt og motiverende». Hiim peker på at oppfølgingene av elever, og da med vekt på *faglige relevante, varierte oppgaver og veiledning*, var en viktig del av oppfølgingen, både fra lærer og bedrift.

### 2.3 Oppsummering

Oppsummeringen av litteraturen jeg har valgt og deres funn, er lagt til grunn for min undersøkelse. Den viser at de fleste kildene og litteraturen jeg har funnet, har funn som er knyttet til at yrkesfaglig fordypning er en viktig faktor for elevenes videre yrkesvalg, motivasjon, muligheten for å se sammenheng mellom teori og praksis, og få delta i de arbeidsoppgavene og de rutinene som inngår på arbeidsplassen. Mange av funnene i masteroppgavene samsvarte med de funnene som ble presentert i Fafo rapportene.

I Fafo rapportene pekes det i oppstarten av faget var en del utfordringer. Disse utfordringene bestod i manglende avtaler og nettverk mellom skolene og bedriftene. Det påpekes også at skolene hadde et stort ansvar for samarbeidet for samarbeidet med bedrifter. Det konkluderes med at det kreves et enda tettere samarbeid mellom skolene og bedriftene, for at potensialet i faget skal bli utnyttet på best mulig måte. Som overordnet konklusjon peker evalueringen på at elevenes yrkesvalg, motivasjon for egen utdanning og sammenheng mellom teori og praksis, er tett knyttet til faget yrkesfaglig fordypning. Det kommer også frem at elevene selv forklarer hvordan yrkesfaglig fordypning er med på å la de få prøve ut arbeidsoppgaver knyttet til ulike yrker, som gi de en mulighet til å se hva yrkene går ut på, for så å bli kjent med yrkene, noe som var med på å gi elevene bedre grunnlag for eget valg av vg2 retning. Flere av elevene opplevde yrkesfaglig fordypning motiverende, da den teorien som ble jobbet med på skolen, var relevant for og brukt i det virkelige arbeidslivet. Noen elever opplevde også manglende kunnskap fra bedriftene om hva praksiselevne kunne, skulle gjøre og var tilstede for. Ut fra disse funnene er det interessant å undersøke om elevene jeg intervjuer opplever at praksisplassen er forberedt på å ha praksiselevne i praksis og om de får prøve ut

arbeidsoppgaver, og om de opplever praksis som motiverende og som å knytte sammenhenger mellom teori og praksis og gir praksiselevne en forståelse av yrket.

To av masteroppgavene, Tuff (2015) og Bogstad og Gulbrandsen (2013), har fokus på hvordan elevenes opplevelse og erfaringer med praksis var. Røsten (2014) har i sin masteroppgave hatt mer fokus på elevenes erfaringer med praktiske opplæringsmetoder, knyttet tett opp til hvordan de opplever å være forberedt til yrkene og yrkesfaglig fordypning. Dette er begge viktige aspekter ved praksis, og kan være viktige i forhold til hvordan praksiselevne opplever og erfarer praksisen sin. Både Tuff (2015) og Bogstad og Gulbrandsens (2013) studie vil jeg påstå er veldig relevant i forhold til min oppgave. De belyser mange av de samme temaene jeg ønsker å se nærmere på, men som jeg ønsker å rette kun mot helse- og oppvekstfag. Selv om Røstens (2014) studie er av elever på service- og samferdsel, og Tuff (2015) skriver om TAF, er disse relevant for mitt prosjekt, da disse studien sier noe om hvordan elevene erfarer sin praksis knyttet til det å være forberedt til å komme ut i arbeidslivet, ofte for første gang. Dette mener jeg er overførbart til elevene på helse- og oppvekstfag. Bogstad og Gulbrandsen (2013) har både elever fra helse- og oppvekstfag og fra tekniske fag. Disse kildene finner at praksiselevnes opplevelser og erfaringene var knyttet til det å jobbe med arbeidsoppgaver i praksis, og veiledning i utførelsen av disse arbeidsoppgavene. Det vil derfor være relevant å undersøke hvordan elevene i min studie opplever å få mulighet til å delta i de praktiske arbeidsoppgavene på sin praksisplass og hvordan de opplever relasjonene de inngår i praksis.

Ut ifra det som kommer frem i kildene jeg har valgt ut, i undersøkelsene av tidligere forskning, pekes det på at yrkesfaglig fordypning og praksis har et stort potensial for å skape en god læringsarena for elevene på yrkesfag. Men at samarbeidet mellom skolen og bedrifter og næringsliv kan være litt vilkårlig, og lite strukturert, mye fordi det er opp til hver enkelt skole hvordan de organiserer faget yrkesfaglig fordypning (Nyen og Tønder 2012, Hiim 2013). Dette kan være med på å påvirke elevenes opplevelse og erfaringer i overgangen mellom skole og arbeidsliv. Forskingens beskrivelser av praksiselevnes opplevelser og erfaringer viste at elevene selv ønsket den læringen som skjer gjennom å jobbe med arbeidsoppgaver i praksis, og at praksis var med å styrke deres læringshorisont, enten ved å få svar på hva de ønsket eller ikke ønsket videre i sin utdanning. Det vil derfor være interessant å undersøke hvordan praksiselevne i min studie opplever å sin deltagelse i praksisplassens arbeidsfellesskap, og hvordan dette er med å påvirke deres opplevelse av praksis.

Generelt vil det på bakgrunn av disse studiene, rapportene og den ene artikkelen, kan det være interessant å undersøke *hvordan* elevene som er i praksis i helse- og oppvekstfag opplever dette praktiske faget, og om det kan være med på å gi en bedre innsikt i hva yrkene handler om, slik som Røsten (2014) Tuff (2015) og Fafo rapportene (Nyen og Tønder 2012), sier noe om. Videre kan det også være interessant å undersøke om praksiselevne opplever og erfarer arbeidsoppgavene de tar del i som relevante, og hvordan de opplever at disse arbeidsoppgavene og de ansatte er med på å inkludere de i arbeidsfellesskapet. Men det vil også være interessant å se på om vekslingen mellom skolen og praksisplassens arbeidsfellesskap oppleves utfyllende eller om de oppleves som to separate læringsarenaer.

Når det gjelder erfaringer med krav til elevene i skole og på arbeidsplassen, så kan de være til dels ganske forskjellige og annerledes i omsorgsykker i offentlig sektor, enn i andre fag. Derfor er det interessant å undersøke hvordan praksiselevne i helse- og oppvekstfag opplever sin praksis i faget yrkesfaglig fordypning. Når det gjelder språkbruk/kommunikasjon er det et av de grunnleggende kunnskapene elevene skal tilegne seg i praksis i yrkesfaglig fordypning på helse- og oppvekstfag, da man skal jobbe med mennesker og dermed kanskje ikke har de samme utfordringene som i studien av TAF modellen (Tuff 2015), hvor språkbruken ble beskrevet som «tøff».

Å undersøke *hvordan* elevene har opplevd egen praksis, kan være nyttig for å få en direkte beskrivelse av *hva* det er som grunnlaget for disse funnene. I mine kilder finner jeg ikke studier som direkte tar for seg kun vg1 helse- og oppvekstfag elevenes erfaringer og opplevelser med yrkesfaglig fordypning. Dette mener jeg gir meg rom og mulighet for å kunne belyse hvordan vg1 helse- og oppvekstfag elevene selv beskriver sine erfaringer og opplevelser av å være i praksis, som i hovedsak består å drive profesjonell omsorg og være i menneskelige interaksjoner og relasjoner med mennesker som trenger hjelp, assistanse og omsorg. Samtidig som de skal være praksiselever som deltar i arbeidsoppgaver relatert til yrket, vil de ha som formål å lære mer om hva yrket går ut på. Så her mener jeg at det er rom for en masteroppgave hvor hensikten er å undersøke hvordan elevene opplever yrkesfaglig fordypning vg1 helse- og oppvekstfag. Og at problemstillingen min *Hvordan opplever elevene på vg1 helse- og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?* er med på å kunne belyse dette.

## 3.0 Teoretiske perspektiver

Det er en del begreper som vil bli brukt i denne oppgaven, og i dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for de begrepene jeg mener er sentrale i min oppgave, samt mine tolkninger og forståelse av disse, for så å kunne bruke de videre i oppgaven min.

### 3.1 Læring

Læring er et begrep som er vesentlig for denne oppgaven. Hensikten med yrkesfaglig fordypning er nettopp at praksiselevens læring skal knyttet til egne erfaringer og opplevelser. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i praksisfellesskapet i min oppgave, i en forståelse av læring i sosial praksis. Dette er hensiktsmessig fordi læring som skjer gjennom sosial deltagelse, brukt i mitt prosjekt, handler om yrkeskompetanse der kunnskap, holdninger, egenskaper og ferdigheter er viktige elementer for praksiselevne å tilegne seg gjennom erfaring fra sin praksis. Samt at læringen skjer som et resultat av en variasjon mellom teori på skole og praksis i arbeidslivet, og hvordan dette påvirker hverandre. Læring kommer som et behov for å kunne delta i det praksisen krever og forventer at praksiselevne kan, for å kunne utføre det arbeidet de er tilstede for å lære mer om.

Det finnes flere ulike perspektiver på læring som sosial praksis. Fordi jeg skal se på hvordan praksiselevne opplever det å være ute i praksis i en bedrift der de deltar i de daglige gjøremålene og arbeidsoppgavene i virksomheten, har jeg funnet at perspektivet på læring slik det skjer gjennom deltagelse i praksisfellesskapet er et relevant perspektiv.

Læring handler om å tilegne seg kunnskap eller ferdigheter gjennom studier, opplevelser eller undervisning (Nielsen og Kvale 1999, s. 242). Denne definisjonen mener jeg er relevant for min oppgave. Fordi praksiselevens gjennom vekslingen mellom to praksisfellesskap, med skolen på den ene siden og med praksisplassen på den andre siden, kan det gis mulighet for å tilegne seg kunnskap og praktiske ferdigheter knyttet til yrker og fremtidige jobber. Skolen som hovedaktør for den teoretiske kunnskapen, og praksis som hovedaktør for tilegnelsen av de praktiske ferdighetene. Nielsen og Kvale (1999) omtaler også læring som *situert*; det vil si *læring som skjer ved deltagelse i forskjellige sosiale situasjoner*. Læringen knyttes her til utvikling av personlig forutsetninger for å delta i forskjellige bestemte handlekontekster i

praksis. Praksiselevenes aktive deltagelse vil spille en viktig rolle for deres opplevelse av læring, i de ulike arbeidsoppgavene de får tilgang til å prøve ut.

### 3.2 Praksisfellesskap

Praksisfellesskap omtales av Lave og Wenger (2003) som *sosialt fellesskap for læring*. Og et praksisfellesskap anser de at inneholder et sett av relasjoner mellom personer og aktiviteter, og hvor den regelmessige samhandlingen over tid legger til rette for læring. Dette kan beskrives som en gruppe mennesker som deler en interesse og forståelse for en aktivitet, i dette tilfellet et arbeid og arbeidsoppgaver, og lærer seg å utføre dette arbeidet bedre gjennom regelmessig samhandling

Wenger (2004) peker på at læring i ulike praksisfellesskaper har tre dimensjoner, felles prosjekt (virksomhet), gjensidig engasjement og felles repertoar (Wenger 2004, s. 90). For det første må praksisdeltagerne ha et *felles prosjekt*: som betyr at de må tilpasse deres engasjement deretter lære seg selv og hverandre å stå til ansvar, gjøre en innsats for å definere virksomheten og forene motstridene fortolkninger av hva arbeidet går ut på. Denne felles virksomheten bidrar til at praksisfellesskapet holdes sammen. For praksiselevne vil dette si kunne ta vare på barna/de eldre hvor de har praksis, for dette er og blir deres hovedoppgave, samt de ulike arbeidsoppgavene knyttet til dette arbeidet. For det andre handler om at praksisdeltagerne har et *gjensidig engasjement*: det vil si å at de som deltar er engasjert i det felles prosjektet og har som mål å bidra til det gjennom å engasjere seg, utvikle relasjonene, definere identiteter, fastslå hvem som er hvem, hvem som er god til hva, og hvem som vet hva og hvem som er lett og vanskelig å omgås. Videre vil man kunne si at det handler om å gjøre ting sammen i sosiale handlinger i samme kontekst, og knyttes sammen i en sosial enhet. For praksiselevne vil det innebære at de må danne seg en forståelse av praksisfellesskapet innebærer, og de som deltar har et felles prosjekt for at dette skal gjennomføres (forutsetter at alle er med). Den siste av Wengers tre dimensjoner er å ha *felles repertoar*: handler om å kunne håndtere og utøve det som er typisk for praksisfellesskapet, som vil si å gjenforhandle meningen med forskjellige elementer, produsere eller innføre redskaper i arbeidet, hvilke artefakter som brukes, representasjoner, registrere og huske hendelser, finne på nye uttrykk og omdefinere eller fjerne gamle, fortelle og gjenfortelle historier, skape og bryte rutiner. Det vil si at man har et felles repertoar for praksiser, rutiner, utstyr, symboler, historier og hvordan ting gjøres. For praksiselevne på vg1 elevene handler det om å utvikle fagbegreper, forstå og

kunne rutiner, kunne bruke og vite om ulike utstyr/verktøy/hjelpemidler som skal brukes og når, utvikle kunnskap både om arbeidet og praksisfellesskapet de er en del av.

Med utgangspunkt i Lave og Wenger (2003) beskrivelse av praksisfellesskap, forstår jeg at praksisfellesskap er en sosial arena, som i dette tilfellet kan være en arbeidsplass eller skole, hvor det skjer læring og utvikling hos praksiselevne. Ved at ulike mennesker jobber sammen, og skaper kontakt/relasjon over kortere eller lengere tid gir dette elevene en mulighet for å tilegne seg en del av den kunnskapen og kompetansen som ligger hos de andre ansatte på praksisstedet. Min forståelse av begrepet knyttet til min oppgave, er at praksisfellesskapet for praksiselevne først og fremst er arbeidsfellesskapet de får muligheten til å bli kjent med, noen bedre enn andre, hva yrket og arbeidsoppgavene som er aktuelle på sin praksisplass. Men også det som jobbes med på skolen av teori, oppgaver under og etter praksisperioden, logger som skal føres og samtaler om praksis i etterkant av en praksisdag eller praksisperioden.

### 3.3 Legitim perifer deltager

Som en del av den rollen det er å være en praksiselev, handler det om å bevege seg fra utsiden av praksisfellesskapet, omtalt som å være en *legitim perifer deltager* av Lave og Wenger (2003) og gjennom erfaring og opplevelser, tilegne seg kunnskap og kompetanse som gjør at de kan komme nærmere å bli en *fullverdig deltager*. Dette forutsetter deltagelse i et praksisfellesskap. Lave og Wenger beskriver begrepet *legitim perifer deltagelse* som «gir oss mulighet for å snakke om relasjoner mellom nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter, kunnskap- og praksisfellesskaper. Dette er en prosess hvor den nyankomne blir en del av praksisfellesskapet» (Lave og Wenger 2003, s.31) Videre forklarer de at legitim perifer deltager kan forstås som et begrep som beskriver læring som en integrert bestanddel av deltagelse i den sosiale praksisen, og at det er en måte å forstå læring på (Lave og Wenger 2003, s.41). Denne forståelse av begrepet beskriver hvordan elevene går fra å stå på utsiden av selve praksisfellesskapet, og gradvis nærme seg det å være en fullverdig deltager i praksisfellesskapet. For praksiselevne på vg1 er det ikke noe mål å bli til fullverdige deltagere, de skal kun ha et innblikk i hva dette praksisfellesskapet går ut på. Det å bli en fullverdig deltager er først et mål når de går over i læretid/vg3 (3 åring yrkesfagskompetanse), og videre over i jobb etter endt utdanning. Etter min forståelse betyr dette at man kommer inn

i et praksisfellesskap hvor man ikke kan alle sosiale koder og har all faglig kunnskap, men som må tilegnes over tid, for å kunne bli en fullverdig deltager av fellesskapet og på sikt «bli en del av gruppa». Elevene har to praksisperioder på vg1, og de har mulighet for å bytte/prøve ut en annet yrke eller annet arbeidssted innenfor samme yrkesutdanning. Dette innebærer at elevene ikke nødvendigvis kommer tilbake til samme praksisfellesskap, og deltagelsen deres blir kun kortvarig, og har derfor ikke noen mål å bli en fullverdig deltager. Men likevel er det et mål om å få utvikle seg og få delta slik at de blir mer erfarne og få en bedre forståelse av det felles prosjektet. Dette samsvarer godt med målet for faget yrkesfaglig fordypning, der det står at *«yrkesfaglig fordypning skal.... gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. Yrkesfaglig fordypning skal gi elevene opplæring som er relevant for deres fremtidige yrkesutøvelse»* (Utdanningsdirektoratet 2016).

Begrepet legitim perifer deltager kan anvendes på to ulike måter for praksiselevne på vg1. På den ene siden kan praksisplassen(e) være et konkret praksisfellesskap, hvor de er legitime perifere deltagere over en kort stund, og tilegner seg kunnskap om hvordan yrke utøves. På den andre siden, kan elevene gjennom praksis i løp av en lengre periode (vg1- vg2- vg3/lærling), få ta del i flere praksisfellesskap. Dette gir de muligheten til å gå fra å være legitim perifer deltager som gradvis over tid og gjennom flere arbeidserfaringer, nærmer seg å bli fullverdige deltagere. Dette fordi praksiselevne over tid, og med erfaring bygger opp sin kunnskap om det faglige og det som kreves av de sosiale, for å kunne være en fullverdig deltager. Wilbrandt (2003) beskriver hvordan praksiselevne er en del av flere praksisfellesskap gjennom vekslingen mellom ulike arenaer, hvor både skolen og praksisplassene er den del av praksiselevnes praksisfellesskap. Selv om praksiselevne opererer i flere ulike praksisfellesskap, skolen og i noen tilfeller opptil flere praksisplasser, inngår disse samlet sett som et praksisfellesskap, da dette er en del av skolen og deres utdanningsløp. I min oppgave vil fokuset ligge på at praksiselevne veksler mellom to praksisfellesskap, og ikke at disse praksisfellesskapene er en del av et større utdanningsløp.

Lave og Wenger (2003) mener at læring i sosial praksis er en motsetning til læring som internalisering, fordi når læringen skjer stigende i praksisfellesskapet er dette med på å gjøre noe med hele personen som handler i den sosiale verden. Det vil si at læring som skjer i praksisfellesskapet handler om den observerbare endringen som skjer hos deltageren. Dette kan skje ved at praksiselevne får prøve stadige nye arbeidsoppgaver, og gjennom denne erfaringen lærer de selv hvordan arbeidsoppgaver skal utføres, og de endrer sine egne handlinger og de får nye handlingsrepertoar. Her har begrepet *deltagelse* en viktig rolle. Det



er gjennom deltagelsen at praksiselevne kan oppnå denne endringen, for det er deltagelsen i praksisfellesskapet som gir de muligheten til å øve og mestre arbeidsoppgavene. Dette forutsetter at praksiselevne får muligheten til å prøve seg i ulike arbeidsoppgaver, og at de er aktive i eget arbeid, slik at man tilegner seg den kunnskapen som trenges, både faglig og sosial. Og det ser ut til å passe godt med hvordan faget yrkesfaglig fordypning er lagt opp, med tanke på å aktivt få et innblikk i hva disse yrkene går ut på av ulike yrkeskompetanser.

For å kunne utvikle seg fra en legitim perifer deltager og over mot en fullverdig deltager, er praksiselevne avhengig av å få delta i aktiviteter. Aktivitet handler om ulike oppgaver som blir gjort i praksisfellesskapet. Aktivitetene er med på å danne felles prosjekter av ulike art, for eksempel leker/oppgaver, stell, matservering osv. Disse oppgavene er bare en del av den store hovedoppgaven *felles prosjekt – ta vare på*, som må til for at praksisfellesskapet fungerer.

### 3.3 Barrierer og ressurser i læringsprosessen

Kvale og Nilsen (2003) påpeker tre dimensjoner for barrierer og ressurser for læring i et praksisfellesskap. Ressurser handler om faktorer som gir elevene muligheten til å delta i ulike oppgaver og ulike praksisfellesskap, og som påvirker deres mulighet for å lære og over tid få mulighet for å bli en fullverdig deltager i praksisfellesskapet. For praksiselevne som kun i kortere perioder er i praksis, vil det være snakk om å ha tilgang til å observere og starte sin opplæring av praktisk og teoretisk kunnskap til knyttet til yrket. Den første dimensjonen handler om *læring i et praksisfellesskap* dette innebærer å være i et praksisfellesskap, synliggjøre og ha tilgang til læring. Den andre dimensjonen handler om *læring gjennom praksisdeltagelse* og er knyttet til å lære gjennom aktiv deltagelse som øvelser og utøvelse, observasjon, imitasjon og identifikasjon, med kroppen som et lærende subjekt, hvor man tilegner seg kunnskap om og med redskaper og hjelpemidler som er tilgjengelig.

Praksiselevnes tilgang til aktiviteter, personer og verktøy er en viktig og sentral del for at de skal kunne lære gjennom å være en del av praksisfellesskapet og kunne delta. Redskaper kan i arbeid med mennesker være ulike arbeidsteknikker, holdninger til arbeidet og de man jobber for og med, verdier og ulike prosedyrer. Den siste dimensjonen handler om *læring gjennom praksisevaluering* denne tar for seg brukerevaluering, egenvurdering, evaluering gjennom økt ansvar og evalueringssituasjon som synliggjøring av faget standard. Det er ulike aktører som deltar i denne evalueringen, det er praksisstedet og den praksislæreren som følger praksiselevne i faget.

Barrierer (Nielsen og Kvale 2003) er ulike faktorer i læringsprosessen i praksisfellesskapet som kan hemme, hindre og utestenge praksiselevne fra praksisfellesskapet, ulike aktiviteter og oppgaver som påvirker de får tilgang til praksisfellesskapet, og som igjen kan frarøve elevene muligheten for å kunne lære. Den ene er *barrierer for læring i et praksisfellesskap*, dette handler om manglende tilgang til erfarne praksisutøveres arbeid og manglende tilgang til å få prøve sine ferdigheter i praksis. Da vil ikke praksiselevne ha mulighet for å kunne observere hvordan arbeidet og arbeidsoppgavene skal gjennomføres riktig, og heller ikke kunne få testet og utviklet egne ferdigheter, og dette kan være med på å påvirke praksiselevnes motivasjon og videre fremtid i yrket. En andre handler om *barrierer for læring gjennom praksisdeltagelse*, her er det snakk om at læringen hemmes ved at man har ensidig arbeid, spesialisering, akkordarbeid og manglende hensyn fra praksiskontakt og andre ansatte. Dette kan hindre praksiselevne i å prøve og lære ulike deler av hva yrket går ut på. Den siste handler om *barrierer for læring gjennom praksisevaluering*, og dette kan være manglende og motstridende evalueringer av praksiselevens arbeid, som kan være med på at praksiselevne selv ikke får den tilbakemeldingen som trengs for å kunne utvikle seg videre. Motstridene tilbakemeldinger kan gjøre praksiselevne forvirret og usikker på egne evner, da dette kan skape forvirring. Dette er enda en barriere som kan hemme deres læring og utvikling.

### 3.4 Yrkeskompetanse og identitet

Lave og Wenger (2003 s. 49) påstår at læring innebærer at man blir «*en annen person i forhold til de muligheter som disse relasjonssystemene aktiviserer*», relasjonssystemer, som kan forstås som i ulike relasjoner i praksisen. Det vil si at gjennom ulike relasjoner i praksisen sin, kan praksiselevne starte å utvikle en identitet som yrkesutøver. Det vil med andre ord si at Lave og Wenger mener at denne læringen er med på å konstruere personenes identitet. De mener at identitet, innsikt (kunnskap) og sosialt medlemskap er en forutsetning for hverandre. Gjennom deltagelse i praksisfellesskapet gis praksiselevne muligheten til å utvikle sin yrkeskompetanse, som videre kan være med å bidra til at praksiselevne skaper sin faglige identitet (Lave og Wenger 2003). For å jobbe mot å bli en fullverdig deltager, på sikt, i praksisfellesskapet vil det kreve yrkeskompetanse. Denne yrkeskompetansen består av holdninger, ferdigheter, kunnskaper og egenskaper hos fagarbeideren. Denne begynnende yrkeskompetansen som praksiselevne får ta del i og får et innblikk i, kan være med på å

skape en begynnende faglig identitet hos praksiselevne. Praksiselevne kan gjennom sin praksis ute i bedrift kunne tilegne seg yrkets og praksisplassens felles repertoar som yrkets språk, væremåte, holdninger, kunnskaper og ferdigheter.

I takt med at praksiselevne utvikler faglig identitet, kan *den personlige læringshorisont* bli tydeligere, og også påvirke denne identiteten. *Den personlige læringshorisonten* hos den som skal lære, beskrives av Nielsen og Kvale (2003, s.32-33) avhenger av hvordan læringsmiljøet er innrettet, med de barrierer og ressurser som finnes, knyttet opp mot at deres faglige identitets utvikling. Den motiveres av at læringsprosessen har en forestilling knyttet til en bestemt fremtid innenfor et bestemt område. Videre formes hver elevs egen fremtidsplan, og deres mening og motivasjon for praksis, og hva elevene ser for seg at de vil bli eller tanker om fremtidig yrke. Det er disse fremtidsplanene som er delaktige i praksiselevnes oppfattelse av hva som kan betraktes som ressurser og barrierer for læring (Nielsen og Kvale 2003, s. 33). Den personlige læringshorisonten kan beskrives ved at den påvirkes av hva elevene har med seg, hovedsakelig av erfaringer fra og om praksis/yrket og skolen, og kan være med å prege hvordan de engasjerer seg og deltar i sin egen praksis, med tanke på hvilke framtidplaner de har med den praksis eller jobben de deltar i. Hvordan de deltar i felles prosjekt og er gjensidige engasjement, har da en betydning for hvordan deres personlige læringshorisont ser ut for hver enkelt. Dette kan også virke inn og spille en rolle på hvor engasjerte de er i egen læring og utvikling. Det er dette som til slutt kan danne praksiselevnes *læringsbane*.

Læringsbane defineres av Nielsen og Kvale som «*en persons sammensetning av en særskilt deltagelsesbane i den primære hensikt å realisere langsiktige læringsforløp ved å forfølge og fordele læreprosesser over tid og sted*» (Nielsen og Kvale 1999, s. 239). Med dette tolker jeg læringsbane som hvilken retning den som skal lære velger å ta i forhold til egen utdanning og yrkesidentitet, rettet mot fremtid. Og at læringsbane handler om den veien praksiselevne ser for seg at sin læring eller utdanning skal ta, og hvor læringshorisonten er delvis eller helt, målet for den opplæringen og læreprosesser de inngår i. Det vil si at praksiselevnes læringsbane er tett knyttet opp mot og formes av deres personlig læringshorisont (Nielsen og Kvale 2003).

Med bakgrunn i begrepene jeg har valgt de jeg mener er sentrale for min oppgave, og vil jeg påstå at det er slik at praksiselevens faglige identitet formes og endres av de relasjonene de kommer i kontakt med - knyttet til hvilke muligheter for deltagelse praksiselevne gis tilgang til i praksisfellesskapet. Det vil si at identiteten kan skapes i samspill med praksiselevnes deltagelse med praksisfellesskapet.

I forholdet mellom en perifer deltager og en fullverdig deltager vil det være et asymmetrisk forhold som beskrives og innebærer som en skjevfordeling av maktforholdet mellom disse. Hvor på den ene siden skjer læring ved at den fullverdige deltageren innehar mer kunnskap og yrkeskompetanse enn den legitime perifere deltageren, og er en forutsetning for at læring skal finne sted hos den legitimt perifere deltageren. Læringen overføres ved praksiselevne får tilgang til å delta og prøve seg, og hvor de etter hvert deltar i mer likeverdige og krevende arbeidsoppgaver. På den andre siden kan mangelen på tilgang til læring gjennom deltagelse og evaluering, være utfordringer for at den perifere legitime deltageren ikke får lære og får økt sin deltagelse. Dette kan være en indikasjon på at den perifere legitime deltagerens læring kan henge sammen med den skjeve maktfordelingen mellom de to partene, og utøvelsen av den.

### 3.5 Generelle og yrkesspesifikke arbeidsoppgaver – Læringens oppgavestige

Jens Wilbrandt snakker om to vesentlige ting i sin artikkel «*Læring i bevegelse – mellom skole og virksomhet og fra lærling til svend*» (Wilbrandt 2003), som jeg vil påstå er aktuelt for min oppgave. Det ene er «*Læringens oppgavestige*» som er en beskrivelse av de ulike arbeidsoppgavene som en deltager i et praksisfellesskap deltar i, fra å være en legitim perifer deltager og til det å bli en fullverdig deltager. Denne oppgavestigen deles i 7 trinn (Wilbrandt 2003, s. 211). Her omtales den fullverdige deltageren som «svenn», altså den som innehar god yrkeskompetanse, og er den ansatte som har i oppgave «å lære opp» de legitime perifere deltagerne.

Arbejdsoppgaver	Trin
At være ude og være den, der „styrer“ andre elever/lærlinge/svende.	7
At være alene (uden svend) på mere krævende opgaver, hvor løsningen af opgaven ikke er kendt.	6
At være alene (uden svend) på nemme rutineopgaver, hvor løsningen og udførelsen af opgaven er kendt.	5
At udføre faglige opgaver, hvor man „gør, som svenden siger“.	4
At se på, at svendene udfører faglige arbejdsoppgaver, som kræver faglig viden.	3
Varetagelse af simple delopgaver (trække kabler, rillefræse til ledninger mv.), som ikke kræver nogen særlig faglig viden, men som alligevel indgår i udførelsen af de faglige opgaver.	2
At udføre lærlingeopgaver (fejle, rydde op, gøre lageret op mv.), hvorigennem lærlingene indgår i de ikke-faglige aktiviteter knyttet til praksisfællesskabet.	1

Figur 14.5. „Lærlingens opgavestige“

Fig. 1 «Lærlingens opgavestige» (Wilbrandt 2003, s. 211)

Det nederste trinnet, trinn1, omhandler ikke-faglige aktiviteter som rydde, holde orden, osv, arbeidsoppgaver som ikke er knyttet opp noen form for yrkeskompetanse. Trinn 2 omhandler arbeidsoppgaver som ikke krever noe særlig yrkesfaglig kunnskap, men som er en del av de faglige arbeidsoppgavene som skifte bleier, påkledning osv. Trinn 3 omhandler observasjon av hvordan praksiskontakt eller de andre ansatte utfører yrkesfaglige arbeidsoppgaver. I trinn 4 gjennomfører praksiselevne yrkesfaglige arbeidsoppgaver, men veiledning og rådgivning fra de med høyere yrkeskompetanse. I trinn 5 utfører praksiselevne enkle rutinepregede arbeidsoppgaver alene, hvor de er kjent med hvordan arbeidsoppgaven skal løses. Trinn 6 handler om at praksiselevne utfører mer krevende arbeidsoppgaver alene, hvor løsningen ikke er kjent. Her vil det kreves at praksiselevne har utviklet yrkesfaglige kunnskaper og praktiske ferdigheter, slik at de er i stand til å løse slike arbeidsoppgaver på en selvstendig måte. Trinn 7 omhandler å besitte den yrkeskompetansen som kreves i jobben, for å kunne utføre arbeidsoppgavene på en selvstendig måte, og som igjen gir grunnlag for å kunne «lære opp» andre i utførelsen av arbeidet. Dette fører igjen til at man blir den som innehar den yrkeskompetansen som trengs for å være en fullverdig deltager i praksisfællesskapet.

### 3.6 Veksling mellom ulike arenaer

Det andre beskrivelsen Wilbrandt gjør i sin artikkel er av vekslingene mellom ulike praksisfellesskap/arenaer som den legitime perifere deltageren deltar i, i hans tilfelle er det snakk om vekslingen mellom skolen og virksomhet for danske håndverkslæringer. Wilbrandt (2003) viser til hvordan denne vekslingen får fram ulikhetene i hva skolen og virksomheten anser som viktig, og har fokus på. Artikkelen peker på hva det er lærlingene mener de lærer; *hvordan de skal praktisk utføre arbeidsoppgaver* (mest viktig i virksomheten), *hva det lovmessige rundt arbeidet skal være* (viktig både i virksomheten og skolen), og sist, *det teoretiske aspektet av jobben* (mest viktig i skolen) (Wilbrandt 2003, s. 203). Wilbrandt (2003) peker også på hvordan lærlingene opplever ikke at de to læringsarenaene utfyller hverandre, men tvert imot, at det som læres på skolen ikke er nødvendig i virksomheten. Da det er liten forståelse av viktigheten av teorien i arbeidet hos mester og lærling, men det er det som er fokuset på skolen. Og at i bedriftene (mester og lærling) jobbes uten kjennskap til lovgivningen i arbeidet de utfører, det er det de høyere opp i bedriften som tar seg av, men som anses som en viktig faktor i skolen at elevene har kunnskap om.

Denne vekslingen kan godt overføres til hvordan praksiselevne har skolen som et praksisfellesskap på den ene siden, og praksisplassen som praksisfellesskap på den andre siden, i sitt utdanningsløp. Men forskjellene mellom de tekniske fagene og helse- og oppvekstfagene, som baserer seg på mennesker, kan være med å spille en avgjørende rolle for opplevelsen av hva som er viktig og nyttig.

### 3.7 Relevans

I flere av kildene kommer *relevans* frem som et viktig nøkkelord. At noe skal være relevant vil bety et noe er *sakssvarende, det som er av betydning for en sak eller som betyr noe i en funksjonssammenheng* (Relevant u.å). For denne oppgaven vil det være viktig å kunne snakke om relevans i forhold til praksiselevnes deltagelse i praksisplassenes arbeidsfellesskap, og det kan være i forhold til hva og hvilke tilganger de får knyttet til ulik deltagelse i arbeidsfellesskapet. Det vil også være snakk om relevans mellom den kunnskapen som formidles i de teoretiske fagene på skolen, og ulike kunnskaper praksiselevne vil trenge i møte med praksis.

## 4.0 Metode

Kvale og Brinkmann (2009, s.199) presiserer at det er den teoretiske oppfatningen som skal undersøkes som avgjør hvilken metode som burde anvendes for å analysere innholdet. Metode sier han er et begrep som opprinnelig betyr *veien til målet*. Metode kan sees som en oppskrift på hvordan komme frem til et resultat, og det er ulike metoder man kan velge imellom når man skal gjøre et forskningsprosjekt. Dette kapitlet skal jeg beskrive og presentere den kvalitative forskningsmetoden som er brukt i prosjektet for innsamling av materialet til analysen, for så å kunne svare på problemstillingen min.

Jeg kommer til å begrunne og beskrive valg av metode og fremgangsmåte, mitt arbeid med intervjuguiden, utvalg av deltagere, gjennomføring av intervjuene, bearbeiding av materiale, analysen av materialet, godkjenninger, validitet og reliabilitet, mitt teorigrunnlag, samt erfaringer og refleksjoner over utfordringer og valg jeg må ha tatt i prosessen.

### 4.1 Valg av metode

Prosjektets problemstilling er å undersøke hvordan elever opplever å få utbytte av praksisfaget på vg1, yrkesfaglig fordypning. Fordi jeg er ute etter elevenes egne opplevelser og deres erfaringer med utbyttet av praksisen har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode, semistrukturert intervju for å kunne få en dypere forståelse av deres opplevelser og erfaringer. Dalen (2004) påpeker at intervju som forskningsmetode handler om å få informasjon om hvordan andre mennesker (her: deltagerne) opplever ulike sider av sin livssituasjon (her: læringssituasjon). Kvalitativ intervjuundersøkelse gir meg mulighet for å få en dypere og mer nyansert forståelse av deltagerens opplevelse av praksis og faget yrkesfaglig fordypning.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) handler en kvalitativ undersøkelse om å finne ut hva den enkelte deltager har opplevd og har erfart, for så å finne felles trekk ved deltagerens erfaringer og opplevelser som gir et bilde av hvordan noe kan oppleves å være. Metoden har til hensikt å for å få frem deltagerens egne perspektiver, gjennom beskrivelser av deres forhold til sin livsverden. Et semistrukturert intervju er utformet nærmest som en samtale, men har en vesentlig forskjell, nettopp at den har et formål (Kvale og Brinkmann 2009). Det passer bra til mitt prosjekt, da jeg ønsker å se etter hva er det som fungerer bra og mindre bra for elever i praksis på vg1. I mitt tilfelle er det å få frem hvordan det er lagt til rette for læring gjennom å

være ut i praksis, og gjennom å være i «jobb». Et semistrukturert intervju er en metode hvor man på forhånd hadde valgt seg ut spørsmål som man mener kunne være med på å belyse problemstilling slik at deltagerne svarer på tema man ønsker å se nærmere på (Dalen, 2004).

## 4.2 Utarbeidelse av intervjuguiden

Siden jeg ønsket å innhente data gjennom kvalitativ metode, slik at deltageres opplevelser og erfaringer kom frem, ville bruk av semistrukturerte intervjuer passe bra til mitt prosjekt. Ved at intervjuet er lagt opp semistrukturert vil si at det er anbefalt å ha utformet en intervjuguide, hvor man har tematisert hva man ønsker å spørre om, samt forslag til spørsmål som kan stilles (Kvale og Brinkmann 2009). Dette skaper rom i intervjuet for åpne spørsmål, stille spørsmål som dukker opp hos intervjueren under samtalen, og at deltagerne kan tilføye ting de ønsker å ta med og mener er relevant. Intervjueren har en større frihet til å endre på rekkefølgen og formuleringen på spørsmålene, og man har mulighet å fordype seg i svar som man opplever som relevant, og for å finne ut mer (Kvale og Brinkmann 2009).

For å kunne lage en intervjuguide, startet jeg med å finne ut av hvilke temaer jeg ønsket at spørsmålene skulle inneholde. Jeg jobbet så videre med hvordan spørsmålene best kunne stilles, slik at de var konkrete og åpne, og som ga deltagerne rom til å fortelle med blant annet eksempler. Det var viktig å få spørsmål som fikk deltagerne til å komme med eksempler, forklare situasjoner, utdype svarene og begrunne. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver gode intervju spørsmål, som «*kan du fortelle meg om...*», «*kan du beskrive....*», osv., spørsmål som her får frem deltageres opplevelse av praksis. Jeg lagde så underliggende spørsmål som var oppfølgingsspørsmål og spørsmål som skulle være med på å få deltagerne til å komme i gang og for å kunne forklare enda mer. Disse oppfølgingsspørsmålene, som Kvale og Brinkmann (2009) beskriver som *inngående spørsmål*, har til hensikt skulle være med på å utdype svarene, om deltagerne trengte mer hjelp til å dypdykke i sine svar. Her brukte jeg lang tid, og endret spørsmålene og spørsmålsformuleringene opptil flere ganger. Videre hadde jeg formet mine underliggende spørsmål som bestod av det Kvale og Brinkmann (2009) omtaler som både *spesifiserende spørsmål*, hvor jeg ville vite mer presist hva som ble gjort eller hva de opplevde. Her brukte jeg spørsmål som for eksempel «*hvor ofte var du i praksis?*» «*har du noen eksempler på hvordan....?*». *Direkte spørsmål*, hvor jeg på slutten hadde åpnet opp for å gå tilbake til spørsmål som «*hva var bra da – og hvorfor?*» «*på hvilken måte ble*



*motivasjonen for skolearbeidet påvirket...?»*, dette fordi jeg ville ha et direkte svar på det deltagerne hadde kommet med beskrivelsen sin. Jeg hadde også med *indirekte spørsmål* som for eksempel «*om du skulle gitt noen gode råd til en vgl elev som skal ut i praksis, hva ville det vært?»*», dette er spørsmål som på en mer indirekte måte gir et innblikk i deltagerens egne holdninger og meninger, men fortalt på en mer indirekte måte. Dette for å kunne gi meg et innblikk i hvordan ting «egentlig var». Videre var jeg bevisst på at min «*taushet*», det å gi deltagerne mulighet og rom til å tenke/reflektere, og ikke å bli avbrutt, kunne være med på å «hente opp» opplevelsene og erfaringene sine. Taushet/pauser kan være med på å at deltagere får litt mer tid til å komme med supplerende informasjon, som kunne være med å få fyldigere og lengre svar. Jeg hadde bevisst ikke lagt inn *strukturerte spørsmål og fortolkende spørsmål* i selve intervjuguiden, men de var en viktig del av selve intervju-planen, slik at tiden ble brukt til det som var meningen, at det var nok tid for deltagerne å tenke seg om, og ikke minst at jeg fikk klarhet i svarene jeg ikke ville forstå eller at ble uklart på andre måter.

Jeg hadde god støtte i veilederen min, som så spørsmålene med mer objektive og utenforstående øyne. Denne prosessen var viktig for at jeg skulle bli trygg på at jeg ville få svar som var relevante for undersøkelsen min. Intervjuene mine var tenkt som en type samtale, men som ble styrt av meg som intervjuer. Dette for at deltagerne skulle ha en god mulighet for å beskrive sin egen livsverden, og sine egne opplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann 2009). Resultatet av intervjuguiden ble åtte hovedspørsmål, som alle skulle svare på, samt to ekstra spørsmål, som skulle stilles om jeg fikk tid, og ved behov for mer utfyllende svar. Alle ti spørsmålene ble besvart av alle de seks deltagerne.

### 4.3 Rekruttere deltagere

Jeg startet prosessen med å lage et informasjonsskriv til deltagerne jeg skulle rekruttere. Informasjonsskrivet oppsummerte kort hva prosjektet mitt gikk ut på og hva jeg ønsket at deltagerne skulle si noe om. Jeg var bevisst på å ordlegge meg enkelt og forståelig i informasjonsskrivet, da den var beregnet for ungdom på rundt 17 – 18 år.

I denne perioden var det mange ting som skulle klaffe for at jeg skulle kunne få mulighet til å presentere mitt prosjekt, slik at jeg kunne få deltagere med i prosjektet.

I de første henvendelsene mine tok jeg kontakt med fire skoler via epost. Tanken ved å gjøre det, var at de da kunne lese og få en forståelse av hva jeg skulle undersøke når de hadde tid og

anledning, før de tok en avgjørelse. Her fikk jeg positiv tilbakemelding fra en av skolene med en gang, men med beskjed om at elevene nå skulle ut i en seks ukers praksisperiode. Da jeg ikke fikk svar etter en stund fra de andre jeg hadde henvendt meg til, ringte jeg og hørte om de hadde mottatt eposten min. Av de tre andre skolene jeg tok kontakt med på epost og telefon, var det to av skolene som ikke svarte meg i det hele tatt, også etter at jeg ringte og etterspurte svar. Den tredje skolen var verken interessert i å delta eller å videreformidle informasjon om prosjektet til sine elever, så til slutt satt jeg kun igjen med den første skolen som var positiv til å delta, men også her var det noen hindringer på veien. Utfordringen ved denne skolen var at elevene akkurat var sendt ut i praksis, og skulle være der i nesten seks uker. Dette gjorde at jeg måtte vente til elevene var tilbake på skolen igjen, før jeg kunne presentere prosjektet mitt. Det var grunnen til at jeg ikke kom så tidlig i gang som jeg hadde ønsket.

I mellom tiden tok jeg et valgt om å spørre min pilotdeltager, om det var ønskelig å være med i selve prosjektet. Og etter godkjenning fra skolen hvor eleven var elev, og eleven selv, hadde jeg fått min første deltager. Da den seks ukers praksisperioden var over for den skolen som var interessert, fikk jeg komme til skolen og presentere meg selv og mitt prosjekt, første uka de var tilbake. Dette førte til fem deltagere som ønsket å delta. Disse vil bli presentert i neste avsnitt.

#### 4.4 Presentasjon av utvalg

Jeg trengte deltagere som hadde fullført vg1 helse- og oppvekstfag, altså elever som gikk vg2 innenfor utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Etter endt vg1 løp må elevene søke seg videre til ønsket spesialisering på vg2, det betyr at de starter i nye klasser, kanskje på nye skoler. Det vil si at elevene på vg2 kan kommet fra ulike skoler rundt om i fylket.

Jeg hadde en tanke om å rekruttere omtrent ti deltagere, helst med ulikt kjønn og etnisitet. Jeg ønsket også deltagere fra ulike skoler fra ulike fylker, for å få en god spredning av deltagere. Helse- og oppvekstfag har en overvekt av jenter som sine elever, og derfor ønsket jeg at det var med en eller flere gutter som kunne beskrive sine erfaringer. Fordelen med å ha et bredt utvalg ville være å ha en større mulighet for å treffe på likheter, samt å se noen ulikheter i funnene mine. Utfordringen med å ha elever fra ulike fylker og skoler å forholde seg til, med

stor avstand seg imellom, kunne være tiden som ble brukt, da jeg kjørte kollektivt og var på jobb fulltid.

Jeg endte opp med fem jenter og en gutt. Dette kan sees å være en forventet skjevhet i kjønn, da det er en overvekt av jenter på denne studieretningen. Fem av deltagerne kom fra samme skole, den sjette deltageren var rekruttert fra min egen arbeidsplass som først var tenkt som en pilotdeltager. Jeg hadde håpet på var minimum ti deltagere, og da jeg hadde kun fem etter rekrutteringen, valgte jeg å inkludere pilotdeltageren med i selve prosjektet, slik at jeg hadde til sammen seks deltagere med i sammenligningsgrunnlaget. Da utvalget av deltagere ble færre enn ønsker, ga det seg utslag i at noen av disse deltagerne har vært elever på min arbeidsplass på vg1, selv om ikke jeg har vært deres praksislærer. Dette kan ha påvirket svarene, både ved at de ikke ønsket å «kritisere» min arbeidsplass, men også at de hadde en følelse av å «kjenne meg», og at det kan ha påvirket de til å ikke fortelle ting som de opplevde som noe negativt for mine kollegaer og arbeidsplass. Det var også lite variasjon i etnisitet, det var kun en av deltagerne som ikke hadde norsk bakgrunn. Fordelen med seks deltagere, istedenfor ti deltagere, var at fikk gjennomført alle intervjuene i mellom desember og januar 2017, dette var viktig ettersom det er et masterprosjekt med begrenset tid til rådighet, og at jeg kom litt på etterskudd med innhenting av deltagere.

Da den seks ukers praksisperioden var over oppsøkte jeg den skolen som ønsket å delta, og presenterte meg og snakket litt om prosjektet mitt og hva jeg var ute etter. Det førte til at fem elever meldte sin interesse for å delta, og som la igjen mobilnummer og epostadresser, slik at jeg skulle ta videre kontakt på epost og sms med dem. Kort tid etter besøket på skolen, tok jeg kontakt med alle fem deltagerne på epost, samt sendte sms for å informere om at jeg hadde sendt dem epost. Jeg ba også om en bekreftelse på om de fortsatt ønsket å delta, samt at jeg informerte om at de kunne trekke seg når de ønsket, uansett hvor i prosessen vi var kommet. Alle ønsket fortsatt å være med.

#### 4.5 Gjennomføring av intervjuene

Via sms og epost lagde jeg avtaler om tid og sted for intervjuer. Alle deltagerne fikk muligheten til å uttale seg om hvor de ønsket å møte meg, fordi jeg ønsket at det skulle være enkelt for dem for å kunne møtes. Selve intervjuene ble gjort to ulike steder. Fire av deltagerne valgte å gjennomføre intervjuet på skolen sin, hvor jeg hadde fått lånt et

grupperom. Jeg satt opp intervjutid i fritimer/store-fri, slik at deltagerne allerede var på skolen og at de selv fikk mulighet til å velge tid som passet de best. De to andre deltagerne ønsket å gjennomføre på min arbeidsplass, og sammen fant vi tid som passet for begge parter.

Jeg startet med pilotdeltageren, slik at jeg fikk «testet» diktafon, spørsmål, lyd og alle småting som kunne bli feil. Etter mye frem og tilbake, hadde jeg avtalt de siste fem intervjuene rett før og rett etter jul. Jeg brukte en måned på å gjennomføre intervjuene, fra første til siste deltager. Etter som jeg hadde gjennomført noen intervjuer, ble jeg mer selvsikker på hvordan jeg skulle stille spørsmålene, og intervjuguiden ble mer en huskeliste til hjelp for å huske alt jeg ønsket å ha med. Dette førte også til at jeg noen ganger mistet litt fokus, og stilte andre spørsmål som ble relevante for det og de temaene som deltagerne kom inn på. Selv med spørsmål som ikke var planlagte, fikk jeg god hjelp av intervjuguiden til å komme meg tilbake til det jeg ønsket å spørre om. I omtrent alle intervjuene fikk jeg svar på det jeg spurte om, selv om jeg ikke alltid hadde foresatt meg deltagerens vinkling av svarene. Her kan min manglende erfaring med intervjuer være grunnen til at jeg ikke klarte å forutse at deltagerne oppfattet spørsmålene på en annen måte enn jeg hadde som intensjon. Jeg opplevde at en av deltagerne misforstod spørsmålene til en viss grad, og svarte litt på siden av det som var tiltenkt, samt blandet sammen praksisfaget på vg1 og vg2. Dette gjorde meg usikker i forhold til hva jeg skulle foreta meg under selve intervjuet. Jeg gjorde forsøk på å få deltageren til å utdype hva som ble gjort/sagt osv, der jeg ble usikker om det var snakk om vg1 eller vg2, sånn at det ble mer klart hva vi snakket om. Dette påvirket også min konsentrasjon under selve intervjuet, da jeg fikk en del svar som virket «rare og feil», på en misforstått måte.

Gjennomføringen av alle intervjuene var på under 30 minutter, og det var ingen spesielle forstyrrende elementer, tekniske problemer eller andre hendelser som skapte noen form for problemer under selve intervjuene. Generelt var det en god stemning under intervjuene, alle virket som de ønsket å dele med seg av sine erfaringer knyttet til praksisfaget. Intervjuene kan jeg dele i to grupper. Den ene der jeg opplevde fire av deltagerne som litt nervøse, men ærlige og med lyst til å «hjelp» meg. Her gled intervjuene ikke helt av seg selv, jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål, og ofte var svarene korte. I den andre gruppen opplevde jeg at to av deltagerne var mer tryggede i svarene sine. Det var også de to deltagerne som snakket mest, og hadde med litt mer refleksjon. Her fløt «samtalen» bedre, ved at jeg fikk lengere svar, mer informasjon om andre ting enn bare det jeg spurte om.

## 4.6 Godkjenninger

I juni 2016 søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om godkjenning av prosjektet, og i august 2016 fikk jeg tilbakemelding på at det var godkjent. Videre sendte jeg og fikk godkjenning fra de to skolen som hadde deltagere med i prosjektet, om å kunne foreta intervjuer og bruke dette i prosjektet.

I tillegg lagde jeg et informasjonsskriv som jeg leverte ut de deltagerne, både i papirformat og på epost. Her kom det frem hvem jeg var, hva som var hensikten med min undersøkelse, at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og bli makulert så snart masteroppgaven var ferdig og godkjent av Universitet i Bergen, samt at de kunne trekke seg når som helst under hele prosessen. Dette for at deltagerne skulle være sikre på at det de fortalte kun ble brukt til min undersøkelse og ikke kunne misbrukes. Alle som takket ja til å delta i prosjektet, svarte meg på epost, slik at jeg hadde samtykket skriftlig.

## 4.7 Organisering og bearbeiding av intervjumaterialet

I midten av januar var jeg ferdig med å gjennomføre intervjuene. Målet var at i løp av februar skulle jeg være ferdig med transkriberingen, for så å jobbe videre med analysen av datamaterialet resten av semesteret. På grunn av at studiet tas på deltid ved siden av jobb på heltid, syntes jeg selv at tiden var knapp med kun en måned for å bli ferdig med transkriberingen. Etter samtaler med veileder og klargjøring av det praktiske, valgte jeg å sette bort transkriberingen til DigForsk AS.

Jeg leverte fra meg lydfilene med intervjuene for transkribering i slutten av januar, og fikk de tilbake etter en måned, i midten av februar. I den perioden transkriberingen ble gjennomført, brukte jeg tid på å bli kjent med datamaterialet mitt, ved å høre på lydfilene og lese egne notater fra intervjuene. Dette gjorde at jeg fikk et godt innblikk og oversikt over hva deltagerne hadde svart, og hjalp meg med å få god innsikt i datamaterialet.

## 4.8 Analysen

For at datamaterialet skulle kunne gi svar på min problemstilling, var det nødvendig å gjøre en analyse av intervjuene jeg hadde gjennomført, for å få oversikt over svarene som er blitt gitt. Analyse av intervjumaterialet sett med forskningsøyne, har som formål å «*avdekke meningen med spørsmålet, å få frem forutantakelsene som ligger bak dem, og dermed den implisitte oppfatningen av kvalitativ forskning*» (Kvale og Brinkmann 2009, s.197-198).

Analysen ble en viktig prosess for å kunne jobbe videre med oppgaven min, slik at jeg fikk strukturert den mengden med informasjon jeg hadde i datamaterialet mitt.

Så det første jeg gjorde da jeg fikk tilbake de transkriberte intervjuene, var å skrive ut intervjuene på papir. Dette ga meg en mer «nærhet» til materialet mitt, mer enn kun det å lese de på en datamaskin. Jeg startet med å lese alle intervjuene nøye for å danne meg en bedre helhet av hver av deltageren.

Deretter noterte jeg, ved å skrive i marginen og bruke markører, det jeg opplevde som beskrivelser av deltagerens opplevelser og erfaringer med praksis. I denne prosessen hvor jeg skrev disse små kondenserte fortellingene, var dette inspirert av det som omtales som *meningsfortetting*. Meningsfortetting hadde til hensikt å forkorte uttalelsene fra deltagerne med færre ord (Kvale og Brinkmann 2009). Gjennom å skrive disse mer kondensert fortellingene var hensikten å få fram flere nyanser og mer av essensen i hvert av intervjuene, samtidig som jeg fikk en mer håndterbar mengde med materiale. Disse fortellingene kom på grunnlag av det som var blitt skrevet og notert i marginen, og som endte opp som små korte sammendrag av hver av deltagerne, som i første omgang var grundige. Denne prosessen gjentok jeg så på nytt etter å ha jobbet med datamaterialet i en kortere stund, hvor jeg til slutt hadde forkortet intervjuene i kortere setninger og mer stikkordsmessig, jeg valgte også å tilføye sitater og utsagn som jeg mente ville være med på å belyse hver av deltagerens opplevelser og erfaringer. I denne prosessen var jeg nøye med å ha problemstillingen friskt i minne, slik at jeg hadde fokus på hva det var jeg skulle se etter, altså praksiselevenens opplevelse og erfaringer fra praksis. Det som endte opp som selve oppsummeringene skrev jeg bakpå hver av de transkriberte intervjuene, til hver av deltagerne. Denne fasen av analysen av arbeidet mitt omtales som *kondensering*. Ved *kondensering* av datamaterialet jeg hadde, ville jeg kunne gi det struktur og overblikk over intervjutekstene mine (Kvale og Brinkmann 2009,

s.208). Disse sammendragene oppsummerte kort hva de hadde svart på hvert av de åtte spørsmålene, og hvor jeg hadde nummerert svarene, for å få mer orden i oppsummeringen. Dette ga meg en god oversikt over deltagerne uten å skrive så veldig mye.

Av de seks sammendragene jeg skrev, valgte jeg tre av de seks deltagerens som jeg presenterer i funn kapittelet. Jeg valgte disse tre fordi det er de tre som best er med på å gi et innblikk i variasjonene i mitt datamateriale. Disse viser blant annet hvordan samme type oppgaver kan oppleves ulikt hos praksiselevne.

I min undersøkelse har jeg valgt en fortolkende analyse med fokus på mening, dette fordi denne kvalitative analyse typen som jeg opplevde mest passende for min oppgave. Gjennom bruk av kvalitativ metode er det viktig å gjøre en grundig koding av datainnsamlingen min.

Etter de helhetlige sammendragene til deltagerne, var det et behov for å finne ut mer om materialet mitt som helhet, og at jeg så det som nødvendig å undersøke svarene på tvers av transkripsjonene. Jeg startet å jobbe med å få oversikt over deltagerens svar ved å samle sammen svarene fra ett og ett spørsmål, og noterte hvert av deltagerens svar til hvert spørsmål. Dette ble en måte å kode svarene på. Koding innebærer ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s.208) «at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse». Kodene «inngår i en kvalitativ analyse av relasjonene til andre koder og til kontekst og konsekvenser av handlinger» (Kvale og Brinkmann 2009, s209). Med dette forstår jeg at de *kodene* jeg laget, forholder de seg til *andre koder* ved at de er en del av et større spørsmål eller temaer som blir beskrevet. Denne kodingen gjorde at jeg fikk en oversikt over de svarene hver av deltagerne kom med, og hadde en oversikt over svarene. Så sammenlignet jeg alle svarene på hvert spørsmål, slik at jeg fikk en oversikt over hva de ulike deltagerne hadde svart på hvert spørsmål. På denne måten fikk en fin og tydelig oversikt over hvilke likheter og forskjeller som lå i materialet som deltagerne hadde svart. Dette gjorde jeg ved å lete i svarene på de ulike spørsmålene etter steder der deltagerne beskriver forhold ved praksis, og noterte stikkord for dette i margin. Intervjuspørsmålene var første steg i min analyse, og jeg sorterte i de erfaringene deltagerne beskrev som gode/bra og de som ble beskrevet dårlige/mindre bra. Disse erfaringene markerte jeg med blå markør/penn I neste steg undersøkte jeg hva deltagerne sa om det å bytte arena fra skole til praksisplass, og de hvordan praksisen var med på å belyse teorien fra skolen. Dette hadde jeg sett var relevant da jeg jobbet med de fortettende/kondenserte fortellingene. Deltagerne hadde nevnt dette i flere ulike sammenhenger i intervjuene. Jeg markerte disse svarene med rosa markør, der deltagerne beskrev vekslingen mellom skole, knyttet til oppgavene som skulle gjennomføres i

praksis fra skolen, og praksisplassens egne arbeidsoppgaver. Mange av svarene som beskrev *hva som var bra*, var beskrivelser fra denne vekslingen. Noe jeg opplever som interessant. Videre beskriver deltagerne relasjoner til andre i praksisfellesskapet, de beskriver ulike arbeidsoppgaver, både generelle arbeidsoppgaver og arbeidsoppgaver som var mer yrkesspesifikke, og jeg har funnet deltagernes opplevelse av teori som meningsfull i forhold til praksis. Dette vil være med å danne grunnlaget for de kategoriene jeg deler datamaterialet inn i, og som jeg vil presentere i funn-kapittelet mitt.

Etter mange runder med bearbeiding av datamaterialet, og arbeidet med koding og meningsforetting kom jeg frem til flere kategorier som jeg opplevde som nyttige for inndelingen av datamaterialet for videre behandling i funn kapittelet. Jeg valgte å dele funnene mine inn i følgende kategorier *oppgaver i praksis*, *relasjoner i praksis*, og *skifte mellom to arenaer*. Alle tre hovedkategoriene har to underkategorier hver; «*generelle oppgaver*» og «*yrkesspesifikke oppgaver*», «*praksiskontakten og de andre ansatte*» og «*praksislærer*», «*forholdet mellom skolens teori og praksisplassens oppgaver*» og «*overgangen mellom to arenaer*». Denne kategoriseringen handler om å kunne kvantifisere utsagn på en mer systematisk måte (Kvale og Brinkmann 2009, s. 208), men både koding og kategorisering brukes om hverandre. Dette gir en oversikt over funnene, og danner et grunnlag for den drøfting som disse funnene skal være med i.

#### 4.9 Oppgavens gyldighet

Validitet vil si i hvilken grad metoden man har brukt klarer å måle det man mener å måle i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2009). Problemstillingen har for meg vært styrede for hvordan jeg har jobbet for å få mer kunnskap om temaet. Det skal være en sammenheng mellom teorien man benytter i problemstillingen og videre hvordan man bruker teorien i drøftingen omkring de resultatene man har kommet frem til.

Man skiller vanligvis mellom indre og ytre validitet, der den ytre validiteten står for i hvilken grad resultatene er generaliserbare, og den indre validiteten sier noe om hvilke muligheter man har til å trekke de konklusjonene vi gjør.

I denne undersøkelsen representerer deltagerne kun seg selv. Ved å intervju seks deltagere kan man likevel trekke noen paralleller mellom deres oppfattelser av praksisfaget. I en kvalitativ undersøkelse er det deltagerne, og utvalget er ikke systematisk, slik at man ikke kan



si noe om hvordan elever i praksisfaget opplever praksis generelt. Undersøkelsen kan likevel vise frem noen likheter, beskrivelser og opplevelser som kan gi en pekepinn på hvordan faget *kan* oppleves for elever. Dette er forhold som kan være av interesse også ut over de seks som ble intervjuet.

Siden jeg selv har erfaring fra å ha jobbet som lærer i dette praksisfaget, både på vg1 og vg2, har jeg en innsikt i begreper som ble brukt om gjennomføringen, fagterminologi og en mer generell forståelse for hva som ble beskrevet av deltagerne. Dette er med på å påvirke min tolkning av hvordan denne praksisen gjennomføres. Da helse- og oppvekstfaget miljøet jeg i fylket jeg jobber i ikke er så stort og noen kjente til meg fra før, var jeg klar over at jeg i disse intervjuene kunne ha en dobbel rolle ovenfor deltagerne, både som student og som helse- og oppvekstfagslærer. Jeg presiserte i starten av hvert intervju at de skulle ha fokus på å svare så ærlig som mulig, da jeg var ute etter å gjøre faget mer forståelig for hva som fungerer bra og oppleves nyttig, og motsatt, slik at faget kan bli gjort enda bedre. En del av svarene i gjennomføringen opplevde jeg som intuitiv, da vi snakket samme «språk», med tanke på hva som skjer ute på praksisplassene og hva som ligger i fagene. Jeg så selv at jeg ikke hadde fått med spørsmål om hvilken vg2 yrkesretning de hadde valgt, fordi dette var informasjon jeg allerede satt på. Det samme opplevde jeg med hvor de var utplassert i praksis. Ved å beskrive arbeidsoppgaver, kunne jeg kjenne igjen hvor deltagerne hadde vært i praksis. Min forforståelse var her med på at deltageren ikke var tvunget til å beskrive like mye av konteksten rundt egen praksis, noe som kan være en bakdel. Det sparte meg for en del tid i selve intervjuprosessen, men kunne også være med på at en del informasjon rundt praksis kanskje ikke kommer med. Selv om jeg opplevde at elevene var villige og aktive til å dele av sine erfaringer, var også muligheten for at de følte på en «tvang» til svare meg det jeg ville høre også tilstede. Selve gjennomføringen av intervjuene fungerte uten noen forstyrrelser utenfra eller med utstyr, dette ga intervjuprosessen den roen og konsentrasjonen jeg ønsket. Min opplevelse av variasjon hos deltagerne var at en del virket nervøse og litt utrygge i intervjusituasjonen, her måtte jeg stille flere oppfølgings spørsmål og fikk en del kortere svar, mens den andre delen virket mer trygge og likte å fortelle og forklare om sine egne erfaringer, noe som resulterte i lengere og fyldigere svar.

For å sikre den indre validiteten i oppgaven har jeg forsøkt å holde en rød tråd gjennom teori, intervjuene, funnene og drøftingen. De samme begrepene er brukt gjennom hele prosessen. Jeg kan ikke med sikkerhet si at jeg har oppfattet og forstått alt hva deltagerne mente i sine uttalelser, da jeg ikke har hatt mulighet for å gå tilbake til deltagerne for å kunne bekrefte eller

avkrefte. Dette er på bakgrunn av både min tid og deltagerens tid. Det var i utgangspunktet vanskelig å finne tid til gjennomføring av intervjuene. Men om jeg hadde hatt mulighet for å kunne stille kontroll spørsmål i ettertid, ville dette kunne styrket undersøkelsen ytterligere.

#### 4.10 Oppgavens reliabilitet

Reliabiliteten har med troverdigheten og påliteligheten til oppgaven å gjøre. En vanlig måte å tenke reliabilitet på er å se i hvilken grad forskningsresultatene på et senere tidspunkt kan gjentas av andre (Kvale og Brinkmann 2009). I dette prosjektet har jeg vært nøye med å dokumentere hvordan jeg har gått frem i de ulike delene av prosessen, for at prosjektet skal være så transparent som mulig. Grunnen til at jeg brukte diktafon, var for at intervjuene skulle bli skrevet ned så nøyaktig som mulig.

Reliabiliteten kan blant annet svekkes dersom det kommer frem at respondentene er bekymret for å komme med negative utsagn (Kvale og Brinkmann 2009). Dette hadde jeg i bakhodet da flere av deltagerne hadde vært elever på min arbeidsplass på vg1, selv om jeg ikke var deres lærer. Når de skulle beskrive ulike måter ting ble gjennomført på, kan deres ønske om å ikke si noe negativt om tidligere skole/lærere være tilstede, og at de i tillegg visste at jeg jobbet på samme arbeidsplass om de hadde gått på, kan være vanskelig å utelukke. Derfor var det viktig for meg i forkant av intervjuene og be de tenke på meg som en student som ønsker å finne ut hvordan gjøre faget enda bedre for elevene på vg1, og ikke som lærer.

Ved bruk av barn og ungdommer som deltagere står man ovenfor enkelte dilemmaer som i mitt prosjekt, ulikt maktforhold. Da alle mine deltagere var 17-18 år, og sett som snart voksne, var det allikevel vesentlig for meg å ta forhåndsregler og hensyn til at de i denne settingen var å anse som barn/ungdommer på grunn av maktforholdet. Dette maktforholdet kan være med på å påvirke hva deltagerne vil kunne/ville/ønske svare. Da barn og unge lettere adlyder voksne (Dalen 2004) var spørsmålene som jeg stilte avhengig av å ikke ha undertoner av å ønske svar den ene eller andre veien. Min holdning rundt egen rolle som voksen/lærer og intervjuer var viktig for meg å være bevisst. Dalen (2004) påpeker viktigheten av at jeg som intervjuer opptrer som en formell intervjuer. Å oppfattes som seriøs i min rolle som intervjuer, var en viktig for meg. Jeg var bevisst på eget språk, verbalt og non-verbalt. Som Kvale og Brinkmann (2009) sier er det viktig å tilpasse intervjustilen til den man skal intervjuer, noe jeg jobbet med før og under slevne intervjuene.

## 5.0 Presentasjon av analyse av empiri

I dette kapitlet skal jeg presentere analysen av mine funn. Jeg vil først vise fram historien til tre av deltagerne for å gi et inntrykk av erfaringene og opplevelsene deltagerne har som helhet. Deretter presentere de kategoriene som kom fram gjennom analysen, hovedkategori en er *oppgaver i praksis*, med underkategoriene «*generelle arbeidsoppgaver*» og «*yrkesspesifikke arbeidsoppgaver*», hovedkategori to er *relasjoner i praksis*, med underkategoriene «*praksiskontakten og de andre ansatte*» og «*praksislærer*», og tredje og siste hovedkategori er å *skifte mellom to arenaer* med underkategoriene «*forholdet mellom skolens teori og praksisplassens arbeidsoppgaver*» og «*overgangen mellom to arenaer*».

### 5.1 Presentasjon av deltagerne

Jeg har laget en kort oppsummering av de seks deltagerne i en tabell, for å vise deltagerne på en mer kortfattet, skjematisk og oversiktlig måte.

<b>Navn</b>	<b>Skole Vg1</b>	<b>Praksis Vg1</b>	<b>Organisering av yrkesfaglig fordypning (hovedmengde)</b>	<b>Generell opplevelse av faget yrkesfaglig fordypning</b>
<b>Petter</b>	Blåstjerna	Barneskole	1 dag i uka	Bra
<b>Ine</b>	Blåstjerna	Barneskole og tilrettelagt avdeling	1 dag i uka	Bra
<b>Mette</b>	Snøklokka	Sykehjem	1 dag i uka	Bra
<b>Christine</b>	Blåstjerna	Barnehage og dagsenter	1 dag i uka	Mindre bra
<b>Lene</b>	Snøklokka	Sykehjem	1 dag i uka	Bra
<b>Maria</b>	Blåstjerna	Barneskole, ungdomsklubb og hjemmesykepleien	1 dag i uka	Bra

Denne oppsummeringen viser informasjon om hvilke deltagere jeg har hatt med i undersøkelsen. Praksisplassene som deltagerne har hatt sin praksis i, barnehage, skole og sykehjem og hjemmesykepleien, er innenfor yrkesretningene, barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget, og er de yrkesretningene det er flest studieplasser på utdanningsvalgene på vg2.

Av de seks deltagerne har jeg valgt å presentere Lene, Maria og Christine.

Lene var ei jente på 17 år som gikk vg2 helsearbeiderfag på Snøklokka skole, hun hadde også gått vg1 på Snøklokka skole. På vg1 hadde hun praksis på to ulike steder, både som barne- og ungdomsarbeider i en barnehage og helsefagarbeider på et sykehjem, fokuset for Lene var erfaringer og opplevelser fra praksis på sykehjemmet. Lene hadde en fast bruker da hun var i praksis på et sykehjem på en demens avdeling, og hun hadde faste arbeidsoppgaver knyttet til denne brukeren hver gang. Dette opplevde hun som trygt, og påpekte at det var lettere å bli kjent på denne måten. Arbeidsoppgavene Lene beskrev bestod i å hjelpe til med frokost, koke og servere kaffe, rydde på kjøkkenet/kjølerommet, vaske og henge og klær. Det arbeidet hun gjorde på sykehjemmet ga henne innblikk i *«hvordan du skal jobbe videre i resten av livet»*. Fra skolen hadde hun i oppgave med å delta i stell av brukeren, dette ble i starten gjennomført sammen med praksiskontakten, og etter hvert gjort alene. Lene opplevde at dette var arbeidsoppgaver som var enkle, da hun mente at *«pasientene var snille, ved å smile og sa okei»*. Praksiskontakten var med på å vise hvordan arbeidsoppgavene og rutinene var lagt opp på avdelingen, hvordan kommunisere med brukerne, og generelt hvordan utføre arbeidet. Hun opplevde å være med på lik linje med de andre ansatte, ikke bare at hun ble satt til *«drittjobbene»*. Det var også arbeidsoppgaver Lene ikke kunne gjøre på grunn av manglende kunnskap og opplæring, som for eksempel å gi medisiner. I møtet med praksiskontakt og praksislærer, som ble gjennomført tre ganger i terminen, var fokuset på hvilke aktiviteter som kunne gjøres med brukerne og hvordan hun var som praksiselev. Her opplevde Lene å kunne spørre praksislærer om ting hun lurte på, som å praksiskontakten ikke kunne svare på. Og hun fikk fortelle om sine egne erfaringer, og hvordan hun så for seg sin egen fremtid knyttet til dette. I forhold til teorien hun lærte på skolen, opplevde hun at *«når du virkelig er ute i praksis så kommer dem av seg selv»*.

Maria var veldig fornøyd med sitt utbytte av praksis. Hun var 17 år og gikk helsearbeiderfag vg2 på Snøklokka skole, og hun gikk vg1 på Blåstjerna skole. Hun hadde praksis fast en dag i uka, og en hel sammenhengende uke midt i praksisperioden. På hennes skole fikk de velge mellom ulike yrker innenfor helse- og oppvekstfag. Maria ønsket seg en praksisplass i

hjemmesykepleien, og fikk ordnet seg en plass selv, etter å ha prøvd barneskole og ungdomsklubb, hvor hun ikke opplevde å «være på riktig plass». I sin praksis i hjemmesykepleien opplevde Maria å få tett oppfølging av praksiskontakten, og siden de tilbrakte mye tid sammen på vei til og fra brukere ble de godt kjent. Maria beskrev arbeidsoppgavene sine som å tilberede måltider, stell, og «*egentlig alt en hjemmesykepleier gjør*». Hun var flere ganger med på å prøve ut ulike arbeidsoppgaver med veiledning i gjennomføringen av dem. Maria mente at det å være i praksis ga et realistisk syn på hvordan man jobber som helsefagarbeider. Praksiskontakten til Maria og det gode arbeidsmiljøet påvirket henne mye, på en positiv måte, fordi hun ble «presset» til å delta i ulike arbeidsoppgaver. Praksiskontakten var opptatt av å få Maria til å forstå hvorfor hun gjorde som hun gjorde ved at hun ble spurt om «*hvorfor gjorde du det? Hva var det som var riktig med å gjøre det sånn og sånn*». Maria sier at det å være i praksis gjorde teorien de jobbet med på skolen lettere å forstå. Praksislæreren spurte på praksisbesøkene «*hvilke knagger kan du henge dette på?*», og dette erfarte Maria var nyttig for å se sammenhengen mellom teori og praksis. Dette var også med på å gi Maria mer motivasjon, da hun kunne knytte fagstoff til eksempler fra praksis. Maria var veldig tydelig på at hvis det ikke hadde vært for praksis ville hun ha valgt feil retning på vg2. Hun startet på videregående med å ville bli barne- og ungdomsarbeider, og hadde hun ikke fått prøvd seg i praksis i barne- og ungdomsarbeider yrkene, ville hun kanskje ikke funnet at det ikke var noe for henne og at hun heller ønsket å bli helsefagarbeider.

Christine var den av deltagerne som ikke opplevde praksisen sin som noe spesielt positiv. Hun var ei jente på 17 år og gikk vg2 helsefagarbeider på Snøkløkkas skole. Hun hadde gått vg1 på Blåstjerna skole, og hadde der praksis en dag i uka hele året pluss to eller tre dager sammenhengende praksis i oppstarten, og så en hel uke «*sånn midt i praksisperioden*». Hun var utplassert to ulike steder det første året, både innen barne- og ungdomsarbeiderfaget, i en barnehage og helsearbeiderfaget, på et dagsenter, hvor hun hadde fokuset på erfaringene og opplevelsene sine. Hun beskriver at hun var delaktig i blant annet i matservering og samhandling med de eldre, men dette syntes hun var lite knyttet til det hun lærte om i de teoretiske fagene på skolen. Hun opplevde at de ansatte «*...trodde at jeg ikke kunne gjøre så mye....*», siden hun gikk på videregående, og opplevde å bli satt til enkle arbeidsoppgaver. Dette førte til at hun ble demotivert, og trodde hun hadde valgt feil linje. Men derimot praksiskontakten var hun fornøyd med, fordi hun hjalp til med å komme forslag til andre oppgaver Christine kunne gjøre med de eldre. Christine oppga at hun synes faget yrkesfaglig

fordypning var nyttig fordi at hun fikk prøve ut hvordan jobben på et dagsenter var. Under praksisperioden skrev hun logg, men hun skjønnte ikke hensikten med det eller at det hadde noe for seg, selv ikke etter tilbakemeldingene fra praksislæreren. Christine mente hun lærte mye av de andre medelevene og om andre praksisplasser ved å høre på de andre i klassen fortelle om egne erfaringer fra praksis. Hun var også tydelig på at hun synes det burde være mer sammenhengende praksis, mer enn en dag i uka, slik hun hadde det på vg2, for hun erfarte at hun lærte mer av det, blant annet å bli mer kjent med ansatte og brukere.

Alle de seks deltagerne oppgir at de opplever praksis som noe nyttig, selv om det var varierende opplevelser og erfaringer med faget.

## 5.2 Yrkesfaglig fordypning sett med praksiselevenens øyne

Videre i kapittelet skal jeg vise hva som kom fram da jeg jobbet med å analysere materialet på tvers av deltagerne.

Etter å ha jobbet med og analysert datamaterialet mitt kunne jeg kategorisere svarene til deltagerne inn i tre hovedkategorier, med tilsvarende underkategorier. For disse kategoriene har jeg laget en skjematisk oversikt over her:

Hovedkategori	Underkategori
Oppgaver i praksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generelle arbeidsoppgaver</li> <li>- Yrkespesifikke arbeidsoppgaver</li> </ul>
Relasjoner i praksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praksiskontakten og de andre ansatte</li> <li>- Praksislærer</li> </ul>
Å skifte mellom to arenaer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forholdet mellom skolens teori og praksisplassens oppgaver</li> <li>- Overgangen mellom to arenaer</li> </ul>

### 5.3 Arbeidsoppgaver i praksis

Som en del av det å være ute i praksis, skal elevene delta i de fleste av praksisplassens ulike arbeidsoppgaver. Disse arbeidsoppgavene skal være med på å gi praksiselevne et bilde av hva yrket og arbeidet består i.

Lene beskrev praksisen, faglig sett slik:

*«du får jo liksom et innblikk i hvordan det er, og hvordan du skal jobbe videre i resten av livet ditt».*

Deltagerne beskrev to ulike typer av arbeidsoppgaver når de var ute i praksis, den ene knyttet til praktiske oppgaver som var mer av den generelle typen som ikke var spesifikt knyttet til yrke de prøvde seg i, og den andre som mer yrkesrelevante praktiske oppgaver. Deltagerne pekte på viktigheten av å ha gode holdninger og vise interesse når de skulle være ute i praksis og lære om yrkene. De mente at det å være aktiv, spørre og bare prøve seg i yrket var viktig.

#### 5.3.1 Generelle arbeidsoppgaver

Den ene typen av arbeidsoppgaver var knyttet til praktisk arbeid som kan høre hjemme i mange yrker eller som ikke knyttets til et yrke. Her var det beskrevet arbeidsoppgaver som ikke krevde faglig kunnskap og yrkeskompetanse, men arbeidsoppgaver som «alle» kunne gjøre. Arbeidsutførelsen var rutinepreget, og bestod i oppgaver som å lage mat, mate, rydde, vaske klær, oppvask, stell, do hjelp, og hjelpe i andre ulike situasjoner som for eksempel påklledning, for å ta med noe. Alle deltagerne oppga at de var med på var disse rutineoppgavene. Lene fortalte at hun hadde en fast bruker gjennom hele sin praksisperiode, hvor hun hadde faste rutiner som og forberedte frokost, lage kaffe og samhandlet gjennom dagen. Lene beskriver deler av de arbeidsoppgavene slik:

*«..først så sov dem, eller jeg hadde en fast bruker og da sov hun når jeg kom og det var 8 halv 8, og da bare lagde jeg te, forberedte frokosten hennes, og så når hun, du hørte dem våkna. Det var liksom, da dem ropte på deg. Så stell, og så snakke litt med henne da»*

Christine beskriver de samme arbeidsoppgavene slik:

*«jeg var bare på dagsenter og gjorde egentlig ikke veldig mye...Jeg tok imot brukerne og så satte jeg meg ned og så ble de lest avis for, så dekket jeg på frokosten, smurte mat til de som trengte det, så dekket vi av så gikk de å satte seg, så hadde vi en aktivitet. Så gikk vi og spiste, så spilte jeg litt spill med noen av dem, sånn til vi hadde bingo. Og så var det middag og så dro de hjem».*»

Disse arbeidsoppgavene ga Christine en opplevelse av at ikke var yrkesrelevante fordi hun:

*«følte ikke jeg var sånn helsefagarbeider, men at jeg var mer en servitør på en måte».*

Christine forteller at hun opplevde å få for enkle og lette arbeidsoppgaver, for eksempel bare vaske opp og dekke bord, noe hun opplevde som lite relevante arbeidsoppgaver i forhold til yrket hun ville bli bedre kjent med.

Mette forstod at de generelle arbeidsoppgavene var en del av jobben, men synes hun fikk litt mye slike arbeidsoppgaver:

*«Det ble jo litt sånn, nå kan du ta oppvasken liksom, det er det liksom, det ble litt mye, og jeg skjønner jeg at det altså på en måte er en av arbeidsoppgavene, selvfølgelig. Men det er veldig lett for de å bare sånn, nå kan du gjøre det, liksom. Så det var kanskje litt det at det ble litt mye sånn».*

Deltagernes beskrivelser viser nettopp det at de opplever disse arbeidsoppgavene ulikt, for noen handler disse arbeidsoppgavene om å være en del av praksisfellesskapet, og for noen av deltagerne kom det frem at det var mye generelle og rutinepregete oppgaver, som ikke opplevdes som nyttig. Christine gir uttrykk for at hun ikke så at det hun gjorde hadde noen direkte kobling og sammenheng opp mot det å være en helsefagarbeider, som hun skulle lære om, som igjen førte til at hun mente det ble lite av de yrkesrelaterte arbeidsoppgavene.

Yrkene praksiselevne prøver seg i gjennom praksis består både av arbeidsoppgaver som er generelle og rutinepregede, men også arbeidsoppgaver de gjenkjente som mer yrkesspesifikke. Intervjuene viser at de gjennom praksis får prøve ut begge former for arbeidsoppgaver, og at de kanskje gjør mer av de generelle og rutinepregede arbeidsoppgavene.



### 5.3.2 Yrkesspesifikke arbeidsoppgaver

Den andre typen arbeidsoppgaver opplevde deltagerne som mer yrkesspesifikke, arbeidsoppgaver som var mer knyttet til selve yrket, og som var en del av å identifisere seg som en yrkesutøver i yrket. Dette var arbeidsoppgaver som deltagerne opplevde som mer yrkesrelaterte og hvor det var mer fokus på faglige gjøremål og aktiviteter med brukerne/barna. En del arbeidsoppgaver som hjelp med utstyr, lek, stell, løse konflikter og aktivisering og lignende var arbeidsoppgaver deltagerne som oftest allerede hadde observert, og ble de satt inn i etter hvert, fordi det krevde mer fagkompetanse og forståelse om *hvordan* det skulle kunne utføre dette på en god måte. De yrkesspesifikke arbeidsoppgavene ble beskrevet som arbeidsoppgaver som praksiselevne som regel hadde observert de ansatte i å utføre, og etter hvert fikk prøve seg i selv. Mette sier at hun gjennom observasjon fikk muligheten til å se hvordan praksiskontakt og de andre ansatte oppførte seg i samhandling med brukerne på denne måten:

*«...det var hvordan de fremstilte seg og hvordan de gikk inn til en bruker for eksempel, det har jo en påvirkning på hvordan du lærer».*

Det var ulikt hvordan deltagerne mente de hadde fått erfare arbeidsoppgaver som er relevante. Maria var tett på både praksiskontakten sin og brukerne, og beskriver sin erfaring med de yrkesspesifikke arbeidsoppgavene slik:

*«Veldig realistisk sånn man jobber som helsefagarbeider».*

Videre beskriver hun hvordan hun skulle gjennomføre det å hjelpe en bruker med å sette på en kompresjonsstrømpe, etter å ha observert praksiskontakten sin gjøre arbeidet flere ganger. Maria beskriver også en praksis som var veldig realistisk, ved at hun ble «presset» ut i ulike arbeidsoppgaver slik:

*«da var det sånn, ja gjør det, gjør det, gjør det....()... men når jeg begynte å få bedre kontakt med den praktiske greia så var det mer sånn at dem skulle få meg til å lære det, dem sa at jeg ikke lærte av å stå og se på, hele tiden»*

Petter som har hatt praksis på en barneskole som barne- og ungdomsarbeider i skole/SFO, beskriver at han er fornøyd med arbeidsoppgavene i praksis på denne måten:

*«det som var veldig interessant var det å følge med på barna da..., hva de på en måte gjør i løp av en dag og i det hele tatt være med og hjelpe barnet med å fullføre dagen og fullføre oppgaver og.. ja det var veldig lærerikt»*

Videre beskriver han at arbeidsoppgavene hans var å:

*«...følge med på enkelte elever i visse situasjoner..., være med de eller hjelpe dem sånn generelt med skole og det de trenger hjelp til».*

Dette gjorde han ved at han deltok i aktiviteter som lek i friminuttene og hjalp elevene i selve undervisningen. Christine mente at hun i liten grad fikk gjøre helsefaglig arbeidsoppgaver, og at i praksisen sin på et dagsenter ble demotiverende, da hun

*«følte ikke jeg var sånn helsefagarbeider, men at jeg var mer en servitør på en måte»,*

fordi hun hadde mange av sine arbeidsoppgaver som å servere mat og kaffe.

Mette synes at det var litt mye observasjon på vg1, når hun forteller om sin praksis som helsefagarbeider på sykehjem:

*«synes du fikk prøve litt lite ut, sånn selv, du bare observerte».*

I tillegg til arbeidsoppgavene i praksis, hadde deltagerne med seg oppgaver fra skolen. Det var lite i mine funn som viser en god nok beskrivelse av disse skoleoppgavene, men det kom fram at det var oppgaver der de skulle gjennomføre en aktivitet med en eller flere brukere/barn i løp av praksisperioden. Oppgavene bestod i å planlegge og gjennomføre aktiviteter, gjerne med bruk av teori for å begrunne valg som ble tatt hensyn til i selve planleggingen. Noen av deltagerne forklarte at de skrev logg fra disse gjennomførte aktivitetene med brukerne. Petter fortalte at han skrev:

*«sånne logger på hva vi hadde gjort»*

og at det var forventet fra skolen at han brukte planleggingsskjema når han skulle planlegge og å ha aktiviteter med barna. Dette er oppgaver en barne- og ungdomsarbeider skal gjøre.

### 5.3 Relasjoner i praksis

Relasjoner er de forbindelsene praksiselevne kommer i kontakt med i løp av sin praksis, dette er både kontakt med praksiskontakten, men også de andre ansatte som inngår i

arbeidsfellesskapet, samt praksislæreren som følger og har det mer overordnede ansvaret for praksiselevne ute i praksis. Disse relasjonene kan oppleves å være tett og gode, men også fjerne og mindre gode, samt noe midt imellom.

### 5.3.1 Praksiskontakten og de andre ansatte

Gjennom å delta i et arbeidsfellesskap, må praksiselevne knytte relasjoner til de ansatte som inngår i dette fellesskapet. Relasjonene til de ansatte blir beskrevet gjennom fortellinger om hvordan elevene opplevde å bli inkludert eller ekskludert i arbeidsfellesskapet.

Når deltagerne beskriver praksisen sin er praksiskontakten og de andre ansatte viktige relasjoner for hvordan de opplevde praksisen. Det vil si at praksiskontakten og de andre ansatte var sammen med deltagerne når de var i praksis, og hadde den daglige kontakten med dem. Deltagerne beskriver hvordan praksiskontakten møtte deltagerne og hvordan de i ulik grad inkluderte praksiselevne i arbeidsoppgaver og arbeidsmiljøet. Dette beskriver de som elementer som påvirker opplevelsen av tilhørighet til arbeidsfellesskap. For de fleste av deltagerne denne inkluderingen med på å gi de innsikt i selve yrket og dets arbeidsoppgaver, og generelt hva jobben gikk ut på.

Det kom også fram at når praksiselevne trivdes og opplevde å være en del av kollegiet og arbeidsplassen, beskrev de å ha mer utbytte av å få prøve seg i mulige fremtidige yrker. Det ble også lettere med tilbakemelding og tilpassede oppgaver når de opplevde tilhørighet.

Tilbakemeldingene fra praksiskontakten og praksisplassen, i de formelle møtene med praksiskontakt, praksiselevne og praksislæreren, var med på å gi praksiselevne mulighet for å utvikle seg. Ved at de fikk tilbakemelding på den jobben de gjorde, og kunne være med å være i dialog om egen læring og utvikling. Mette beskriver at i møtene handlet tilbakemeldingene om hva som var bra og hva som kunne gjøres bedre, med hensikt å gi råd om hvordan hun kunne utvikle seg. Hun uttrykker det slik:

*«ja, det var vel positivt, for da visste jeg jo hva jeg på en måte kunne gjøre bedre og hva jeg gjorde bra, og det er jo på en måte veldig bra for å utvikle seg og hva man kan gjøre bedre».*

Tilbakemeldingene fra praksisstedet mente Petter ga han et innblikk slik at han:

*«fikk vite hva jeg gjorde bra».*

Ine forteller at praksiskontakten og de ansatte:

*«de forklarte meg hva, hvordan man gjorde ting og på hvilken måte og hva som var lurt og kom med eksempler og forslag til hvordan jeg kunne gjøre det (...) De var utrolig fornøyde med hvordan jeg hadde gjort det. De sa at jeg gjorde veldig mye sjøl og spurte hvis jeg ikke skjønnte hva de mente og hvis jeg var usikker da».*

Ine mente at tilbakemeldingene fra lærer og praksiskontakt var bra fordi det motiverte for å gjøre det bedre.

Ikke alle deltagerne opplevde relasjonene som positive. I tilfellet med Christine der hun ikke trivdes så godt på sin praksisplass, førte det til at hun ble utrygg og demotivert. Christine hadde en annen erfaring fra sin praksis med de andre ansatte, som hun beskriver slik:

*«jeg synes de ansatte så...de synes jeg ikke var så veldig...bra holdt jeg på å si. De var litt sånn små frekk og trodde at jeg ikke kunne gjøre så mye siden jeg bare gikk på videregående, og bare satt meg til sånne enkle oppgaver som å dekke av og på bordet og sånn»*

Men hun beskriver relasjonen til praksiskontakten som bra:

*«veilederen min var jeg fornøyd med».*

Praksiskontakten beskrev hun som hjelpsom med forslag til aktiviteter Christine kunne gjøre med brukerne av dagsenteret, samt at hun fikk positiv tilbakemelding på det hun gjorde.

I Maria sitt tilfelle var kontakten mellom henne og praksiskontakten ganske tett, da det var de som jobbet sammen i praksisen Maria hadde i hjemmesykepleien. Hun beskriver det slik:

*«jeg fikk veldig tett oppfølging i og med at vi var bare oss to og vi reiste rundt. Jeg ble veldig godt kjent med henne jeg var med. Veldig, veldig godt kjent, man blir jo det etter så mange timer sammen, og .. ja».*

Hun fikk delta på alt praksiskontakten gjorde, noe hun opplevde som positivt, og både praksiskontakten og de andre var med på å påvirke Marias opplevelse på denne måten:

*«Det påvirka veldig mye, fordi at et godt arbeidsmiljø kan jo påvirke mye. Hadde jeg ikke trivdes, kanskje jeg hadde vært mer tilbaketrukket, ikke gjort like mye, hvis ikke jeg hadde hatt så god kontakt med de rundt meg, at jeg fikk ganske bra opplæring».*

Ingen av deltagerne fortalte om egne møter med praksiskontakten eller andre ansatte, hvor deltagerens læring ble diskutert og snakket om, utenom de møtene som var satt opp med praksislærer.

### 5.3.2 Praksislærer

Praksislæreren er den læreren som følger praksiselevne ute i praksis, og som har ansvaret for praksiselevnes vurdering i faget yrkesfaglig fordypning. Denne vurderingen er tett knyttet til praksiselevnes fungering på praksisplassen, men også arbeid knyttet til logger og annet skriftlig og muntlig arbeid knyttet til praksis.

Besøkene fra praksislæreren var delt i to ulike typer, som formelle møter og uformelle møter. Alle deltagerne beskriver ganske like former på disse besøkene. De formelle møtene mellom deltagerne, praksiskontakt og praksislærer var tre ganger per termin/halvår. Her var fokuset ofte deltagerens læring og utvikling. Det ble tatt opp hva som fungerte og hva som var bra, men også hva deltagerne kunne jobbe videre med. I noen av disse formelle møtene ble det i noen tilfeller i samarbeid satt en karakter i terminen i faget. De tre møtene ble beskrevet som, en oppstarts-samtale, en midtveissamtale/vurdering og en avslutningssamtale/vurdering. Flere av deltagerne opplevde den felles refleksjonen av sin rolle mellom seg selv, praksiskontakt og praksislærer som god læring for eget læringsutbytte. Petter beskriver refleksjonen og tilbakemeldingene med og av praksiskontakt og praksislærer slik:

*«jeg opplevde det sånn bra, at jeg får kommentarer, så vet jeg hva jeg kan fortsette å øve på».*

Møtene var preget av tilbakemelding, tips og råd om deltagerens utvikling og fungering i yrket, og hvordan man kunne jobbe med å forbedre seg. Petter opplevde utbytte av refleksjon sammen med praksiskontakten og praksislærer i etterkant av aktiviteter gjennomført med barna slik:

*«nei, altså vi reflektere litt da om sånn hva jeg kunne forbedre, til neste gang eller hva jeg kunne gjort annerledes... ()... jeg opplevde det som bra, at jeg får kommentarer, så jeg vet hva jeg kan fortsette å øve på».*

I tillegg til de planlagte møtene, var det også uformelle oppmøter av lærer flere ganger i perioden, for å observere praksiselevne i samspill med praksisplassen/brukere/barn/osv. I de uformelle møtene og besøkene, som for alle deltagerne var omtrent hver andre – tredje uke, gikk møtene ut på at læreren blant annet gikk igjennom oppgavene som skulle gjøres, deltagerne fikk tilbakemelding på innlevert skriftlig arbeid (logg eller planleggingsskjema av

aktiviteter), samt tilbakemeldinger fra praksiskontakt og andre ansatte, som var formidlet til praksislæreren. Lene opplevde også at praksislæreren:

*«...flere ganger kom innom bare for å liksom se hvordan jeg har det...».*

Ine beskrev de uformelle møtene med praksislæreren slik:

*«Og når hun kom på besøk så spurte hun hvordan jeg hadde det....»*

Lene opplevde at praksislærer kunne hjelpe henne med spørsmål praksiskontakten ikke kunne. Dette beskriver hun på denne måten:

*«ja, de hjalp skikkelig det var liksom, ting jeg lurte på som ikke praksiskontakten min kunne svare på, spurte jeg læreren min... ()...for eksempel hvilke hva slags aktiviteter jeg kunne gjøre».*

Mette pekte på at praksislærerens rolle i oppstarten, gjerne første dagen i praksis, var viktig for trygghet rundt det og skulle ut i arbeidslivet, for noen for første gang. Bare ved at praksislærerne var tilstede første dagen, var med på å gjøre oppstarten trygg og god.

#### 5.4 Å skifte mellom to arenaer

Deltagerne oppgir at de før utplasseringen hadde mulighet for å være med på å ønske seg og påvirke hvilke ulike arbeidssteder de ønsket seg å ha praksis, eller med hvilke aldersgrupper/brukergrupper, som eksempel barn eller eldre, barnehage eller skole/SFO osv. Ved ny termin, etter jul, fikk deltagerne mulighet for å komme med nye ønsker, slik at de kunne prøve ut flere ulike yrker/arbeidsplasser, enten innenfor samme sektor eller om de ønsket å bytte til noe annet innenfor utdanningsmulighetene på helse- og oppvekstfag. Det var det også mulighet for å bli på samme praksissted, om man ønsket det.

I forkant av valg av praksisplasser sa både Ine og Mette at de hadde jobbet med å forberede seg på skolen med hva de ulike yrkene gikk på og hvor de ulike praksisplassene var. Snøklokka skole hadde vært på besøk på et sykehjem, for å se hvordan det var og hvordan de jobbet med brukerne på et sykehjem. Mens på Blåstjerna skole fortalte Ine at de hadde delt elevene inn i grupper etter hvor de ønsket å være i praksis, for så å gå informasjon og praktiske øvelser de kunne få brukt for når de skulle ut i praksis, så de skulle være mer forberedt. Ine mente at forberedelsene til praksis:

*«gjorde oss litt tryggere, vi som var litt nervøse, og ga oss bedre oversikt...()...så jeg er storfornøyd med det og følte meg mye tryggere når jeg skulle ut i praksis».*

Lene gledet seg til å gå i praksis, og mente at det ga henne ekstra motivasjon. Hun uttrykker det slik:

*«...for eksempel når, når jeg var i praksis, når jeg skulle våkne da tenkte jeg sånn, okei nå skal jeg til pasientene mine da, og de er jo veldig glad oftest og de står med et smil og sier sånn, tar deg velkommen kjempe fort og du blir glad i dem så det blir liksom, du får ekstra motivasjon».*

#### 5.4.1 Forholdet mellom skolens teori og praksisstedet oppgaver

Deltagerne var generelt positive til praksis og de mente at de lærte mer om hvordan teorien kunne brukes, og hvilke krav det stilles til de yrkene de har fått et innblikk i. Det at de gjennom praksis lærte ferdigheter til det som ble snakket om i teorien påvirket også motivasjonen. Relevans mellom teori og praksis, spesielt kommunikasjonsferdigheter var og ble viktig. Lene forklarte at hun opplevde forholdet mellom praksis og det som var jobbet med på skolen i forkant av praksisperioden slik:

*«det var litt annerledes egentlig, fordi det vi lærte på skolen, var liksom bare det faglige stoffene var liksom sånn trykksår og hvordan stelle og brukervedvirkning og sånn, men når du virkelig er ute på praksis så kommer dem av seg selv, det liksom, der er normalt og bare snakke med bruker, dem er liksom mennesker, så det blir vanlig for deg å bruke brukervedvirkning, selv om du ikke tenker på å bruke den, så kommer det bare, det faller på plass».*

Petter opplever også litt av det samme, samtidig som han ble mer bevisst på teorien i selve arbeidet. Han beskriver det slik:

*«...de mest teorien og tema er knyttet opp mot virkeligheten. Så... etter hvert som jeg skjønnte mer av teorien og hvordan det er knyttet til praksis så begynte jeg å tenke mer på det. Hvorfor gjør vi det, som for eksempel sosial kompetanse da, i kommunikasjon...».*

Dette påvirket igjen motivasjonen hans for skolearbeidet, og ga han mulighet til å se sammenhenger, noe han opplevde som morsomt.

For Ine som var på en tilrettelagt avdeling, var det fokus på andre temaer som for eksempel ergonomi, som en viktig del av teorien som hun jobbet med. Hun forteller om sin erfaring:

*«...for hvordan man jobber med elever som sitter i rullestol så er det viktig når du skal løfte dem inn i rullestolen at du står ergonomisk riktig da».*

Hun sa hun lærte mye om hvordan man skal være på jobb, noe hun mente «kom nyttig med». Ved å være i praksis fikk hun oppleve hvordan det er å være ute i arbeid, og opplevelsen av å prøve noe nytt var positiv fordi hun ikke bare satt på skolebenken. Hun beskrev praksis som veldig lærerikt, spennende og at den ga en mestringsfølelse.

Maria som var utplassert i hjemmesykepleien forstod mer av teorien etter å ha fått erfaring fra praksis. Hun fortalte at læreren hadde sagt, og fikk selv erfare at:

*«...når du kommer i praksis så ser du hvilke knagger dere kan henge det på, og da plutselig så kan du mye mer da etter å ha vært i praksis fordi du plutselig, all informasjon du har i hodet kommer på plass da».*

Mette sa:

*«det vi lærte på skolen fikk du prøvd ut i praksis, spesielt kommunikasjon og samhandling med andre».*

Hun pekte på at teorien ga en annen mening, og hadde mye med motivasjonen hennes å gjøre. Mette opplevde at det var gøy å kunne ting når hun kom ut i praksis, gøy å «kunne» faget og vise det du har lært på skolen.

Ut ifra deltagerens svar kom det frem at de fleste av deltagerne klarte å se at teorien ble mer «synlig» og at den ga mer mening etter at de var ute i praksis. Det ble også tydelig at de i løp av skoleåret forstod hvordan teorien som ble jobbet med på skolen, hang sammen med praksisen. Det at praksiselevne forstår mer eller at ting faller på plass og at fagstoffet gir mening kan sees på som et uttrykk for at praksiselevne blir mer motiverte for faget de jobber med. Slik uttrykker Mette det:

*«... som sagt det ga mening på en annen måte en annen mening da, og det at du har lyst til og på en måte å lære nye begreper og lyst til å lære nye ord fordi du møter jo det i praksis og så jeg synes det var veldig mye med motivasjon å gjøre, at vi fikk lov til å være ute i praksis og på en måte teste ut teorien da, fordi på skolen så blir det noen annet enn det er i praksis»*



Som tidligere vist var det ikke slik for alle deltagerne. Christine påpekte at hun ønsket å få prøvd ut det de lærte om på skolen i praksis:

*«fordi jeg lærer med av å gjøre ting enn å bare sitte på skolen».*

Men at hun ikke opplevde praksisen på denne måten. Christine sier at hun opplevde at praksisen ikke ga utbytte for det yrket hun ønsket å bli mer kjent med, helsefagarbeider, og at det ikke var noe relevans mellom teori som ble jobbet med på skolen og det som ble gjort på praksisstedet. Hun uttrykte:

*«jeg følte ikke det veldig mye på dagsenter, egentlig. Så jeg følte ikke at det var så mye å knytte opp til».*

Videre sier Christine forholdet mellom den teorien som hun jobbet med på skolen og de oppgavene hun gjorde i praksis ikke hang sammen:

*«..jeg likte timene, syntes jeg var spennende. Men praksisen var ikke så...»*

Men samtidig mente hun at det var bra at praksisen ga mulighet til å snakke med brukerne, og at hun lærte hvordan kommunisere med eldre, selv om hun ikke var fornøyd med de praktiske oppgavene hun hadde når hun var på praksisplassen.

De fleste deltagerne oppga at når de så tilbake så mente de at det kunne være lurt å prøve å se sammenheng mellom teori og praksis enda mer, reflektere over hvorfor man gjør som man gjør ute i praksis, spørre og snakke med brukere, være aktiv, prøve ut ulike yrker for å bli tryggere i valget på vg2. Petter mente at det kunne være lurt å:

*«prøve og også tenke sammenhenger mellom teori og praksis og reflektere mye på hvorfor dem gjorde det, eller en ting og hva dem heller kunne gjort annerledes».*

De mente også at elevene burde bruke den teorien man lærer på skolen i praksis enda mer, følge med i timene på skolen og at praksis er viktig for å bli forberedt til det arbeidet de skal ut i som læring/fagarbeidere.

#### 5.4.2 Overgangen mellom de to arenaene

Yrkesfaglig fordypning innebærer at praksiselevne beveger seg mellom to arenaer som består av skolen på den ene siden og praksisplassen på den andre siden.

Denne overgangen mellom skole og praksis kan være med på påvirkes av hvordan organiseringen rundt praksis er lagt opp. I min undersøkelse var organisering av selve praksisen stort sett ganske likt for de to skolene som deltagerne hadde vært elever ved. De fleste deltagerne beskrev praksisen sin som organisert en dag i uka gjennom hele året, med noen variasjoner i oppstarten med blant annet en hel uke eller to-tre dager i starten. Organiseringen var også slik at ved oppstart av ny termin/praksissted. Flere av deltagerne oppga at de i tillegg til praksis en dag i uken, hadde en hel uke midt i skoleåret. For noen av praksiselevne var opplevelsen av praksis god, sånn som Petter. Han oppga at han hadde det bra og trivdes i praksis, og han beskrev sine positive opplevelser knyttet til praksisen ved at det var:

*«Den var bra, bra satt opp, var lett å gjennomføre...().... fordi det var veldig interessant å følge barna».*

Ved at praksis kun var lagt opp med en dag i uka, opplevdes det for noen at denne måten å organisere praksisen på var litt sporadisk, og det førte til at de ikke trivdes så godt. Christine beskriver det slik:

*«Det eneste jeg synes var dumt med praksisen på vg1 var at vi var der så kort av gangen så vi ikke liksom ikke blitt ordentlig kjent med brukerne og..»*

Lene opplevde ikke dette som en utfordring, da hun hadde en fast bruker hver gang hun var i praksis. Hun oppga at brukeren husket henne, og at dette førte til at det ble lettere å bli kjent med hverandre. Dette beskriver hun slik:

*«det var lettere å bli kjent med henne og liksom skapte trygghet».*

Vekslingen og overgangen mellom skole og praksis, har til hensikt å la elevene få prøve ut og bli kjent med ulike yrker innenfor sitt studieprogram. Deltagerne beskriver hvordan denne vekslingen og overgangen mellom skole og praksis gir ulike erfaringer, blant annet erfaringer knyttet til valg av yrkesretning til vg2. Ine opplevde at det å ha prøvd ulike praksisplasser kan gi en mer trygghet i hva man skal velge videre, dette beskriver hun slik:

*«...For da får du en smak på to forskjellige ting og da blir du mer sikker på hva du vil velge. Det fikk jeg godt utbytte av».*

Petter mente at vg1 praksisen var med på å gjøre det lettere å gå ut i praksis på vg2, fordi:

*«..altså praksis også var veldig fint for det ble jo lettere å komme ut i praksis i år (vg2). Vi hadde på en måte allerede forberedt oss på hva vi møter og hva vi skal gjøre i forskjellige situasjoner og..»*

Maria forteller at om hun ikke hadde fått prøve som i praksis i flere ulike yrker, før hun fant det som passet for henne, hadde hun valgt barne- og ungdomsarbeider istedenfor helsefagarbeider. Hun beskriver det slik:

*«hadde vi ikke hatt praksis, så hadde jeg endt opp som barne- og ungdomsarbeider uten å vite hva det egentlig innebar...»*

Å reflektere over hva man gjør og hvorfor man gjør som man gjør ute i praksis, i etterkant av praksis, kan være med å gi praksiselevne innsikt i den teoretiske forståelsen av yrket. I funnene mine viste det seg at det ble gjort litt refleksjon etter praksis. Her ble deltagerne erfaringer fra praksis bearbeidet på ulike måter. Ut ifra det som kom frem i intervjuene, var det ingen systematikk eller formell organisering på hvordan bearbeide inntrykk, episoder og opplevelser fra praksis, når deltagerne kom tilbake på skolen. Dette gjaldt både etter den vanlige praksisen en gang i uka, og etter de tilfellene med litt lengre praksisperiode. Noen av deltagerne fortalte at de hadde klassesamtaler nesten hver uke, første dag på skolen etter praksisdagen sin. Christine beskriver hvordan hun opplevde det i sin klasse:

*«når vi var i praksis på en dag i uka og kom tilbake på mandag da så snakka vi ofte om hvordan det var, hva vi hadde gjort, noen erfaringer vi hadde fått. Noe positive og negative, noe du syntes var bra, dårlig».*

Denne felles refleksjon i klassen i etterkant av hver praksisuke, opplevde hun som positiv, da hun fikk et innblikk i hva medelevene hennes gjorde i praksis. Denne muntlige erfaringsutvekslingen gikk ut på å snakke sammen i klassen, gjerne sittende i en ring, for så å fortelle hva de hadde opplevd, om det hadde skjedd spesielle ting eller episoder, og de kom med eksempler på ting fra praksis i temaer de jobbet med på skolen.

Petter beskriver denne «oppdatering av praksis» slik:

*«Vi hadde alltid en runde når vi kom tilbake på skolen første dagen så snakka vi om hvordan vi hadde hatt det i praksis....() Det var mer sånn hva vi gjorde og om det var bra eller dårlig».*

Christine som ikke selv var så fornøyd med egen praksis, opplevde dette som noe positivt ved at klassen satt sammen:

*«da fikk man vite mer om hva de andre hadde gjort. Lært litt mer om de forskjellige praksisstedene og plassene og man fikk tenkt over hva man faktisk hadde gjort i praksisen og da, ja».*

Men ikke alle deltagerne oppga at de bearbeidet praksis på skolen. Maria mente de ikke jobbet noe særlig med praksis, men at de kunne bli bedt om å komme med eksempler fra praksis når de diskuterte teori og jobbet i klassen. Lene sa også at de ikke snakket noe særlig om praksis i etterkant av praksis.

Mette oppga at hun hadde en form for prøveeksamen/refleksjonssamtale eller muntlig vurdering i slutten av praksisperioden. Her var fokuset på oppgaven å knytte teorien til det som de skulle fortelle at de hadde opplevd/gjort i praksis. Mette fortalte det slik:

*«..du skulle komme med to situasjoner, også skulle du knytte opp til teori og du skulle fortelle hva du gjorde, først liksom bare fortelle også knytte opp til en teori, hvorfor du gjorde som du gjorde, med begge situasjonene».*

Flesteparten av deltageren i min undersøkelse opplevde praksisen sin som positiv og nyttig. Etter å ha hatt praksis på flere ulike steder, og til slutt fant en praksis som passet henne, var erfaringen med praksis god, oppga Maria. Hun påpekte også:

*«men det var jo det som var greia med å ha praksis på vg1, er jo at man skal finne ut hva man faktisk vil».*

Selv om Christine ikke trivdes der hun var, oppga alle de seks deltagerne at de var positive til faget yrkesfaglig fordypning.

Det var flere av deltagerne som nevnte at selve organiseringen av praksis var noe som burde endres på, blant annet ved at praksisen kunne bli mer sammenhengende, slik som flere av deltagerne hadde opplevd da de kom over på vg2. Christine forteller om hvordan praksisorganiseringen på vg2 har gitt henne et bedre innblikk i hvordan praksisen kan endres til det bedre:

*«Nå har jeg prøvd å være der i en måned til sammen. Det syns jeg var bedre. Man fikk liksom blitt mer kjent med brukerne og de ansatte. Jeg har i hvert fall lært mye, mye mer av det».*

Dette beskriver en mulighet for at de fikk blant annet mer tid til å bli kjent med praksisstedet, noe som kan være med på å skape trygget i læringssituasjonen deres.

## 5.5 Oppsummering av funnene

I funnene mine fant jeg at deltakerne opplever yrkesfaglig fordypning som praktisk fag ved at det består både av det som skjer på arbeidsplassen, men også det som skjer på skolen, og at dette henger sammen. Videre skal jeg drøfte hvordan man kan forstå disse to arenaene som ulike praksisfellesskap og hvordan elevenes læring støttes og begrenses av sider ved disse to praksisfellesskapene.

## 6.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det jeg mener er de tre viktigste funnene i min analyse.

Materialet fra mine intervjuer viser at praksiselevens opplevelse av yrkesfaglig fordypning som praktisk fag karakteriseres av 1) deres erfaringer med ulike typer arbeidsoppgaver i praksis 2) deres erfaringer med ulike relasjoner i praksis 3) det at de skifter mellom to arenaer; skole og praksis. Disse tre funnene vil jeg drøfte i lys av oppgavens problemstilling som er *hvordan opplever elevene på vg1 helse- og oppvekstfag yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?*

I funnene mine er det beskrevet hvordan praksiselevene deltar i et arbeidsfellesskap på ulike måter. Dette arbeidsfellesskapet og arbeidsplassen kan ses i lys av teorien som det Lave og Wenger omtaler som *praksisfellesskap* og er et *sosialt fellesskap for læring* (Lave og Wenger 2003). Derfor vil jeg bruke innsikter fra dette perspektivet når jeg drøfter funnene mine.

### 6.1 Arbeidsoppgaver

I min undersøkelse forteller fem av de seks deltagerne at de opplever sin praksis som noe positivt. Slike funn kommer også frem i den tidligere forskingen jeg har sett på, at de fleste elevene har positive erfaringer med praksis (Dæhlen og Hagen 2010). Det kan være flere årsaker til at de opplever og erfarer dette. Det at praksiselevene får ta del i de arbeidsoppgavene som utføres på praksisplassen kan være en av faktorene.

På praksisplassen skal praksiselevene utføre arbeidsoppgaver som er knyttet til arbeidet og yrket de skal bli bedre kjent med. På en arbeidsplass vil det være flere ulike typer arbeidsoppgaver som skal utføres for å fullføre jobben. I analysen finner jeg at deltakerne beskriver arbeidsoppgaver på en slik måte som kan karakteriseres som generelle og yrkesspesifikke. Hvordan praksiselevene opplever disse ulike arbeidsoppgaver som relevante eller irrelevante, kan være med på å påvirke hvordan praksiselevene opplever egen praksis.

På den ene siden har vi de generelle arbeidsoppgavene som er en del av jobben, men som ikke krever noen form for yrkesfaglige kunnskaper, altså arbeidsoppgaver som i hovedsak hvem som helst kan utføre. Eksempler på dette kan være av- og påkledning, praktisk hjelp på skolen med skolefaglig oppgaver på skole/SFO, deltagelse i lek, forberede mat, hjelpe til i

matsituasjon og rydding og dekking av bord blant annet. Dette beskriver praksiselevne som arbeidsoppgaver de kunne delta i, og som de opplever at det ikke stilles noen spesielle kunnskaper for å kunne fullføre, men som var en stor og vesentlig del av jobben. Disse arbeidsoppgavene opplevdes for noen av praksiselevne som en viktig del av det å være en del av praksisfellesskapet. Petter beskrev dette som arbeidsoppgaver som var en del av jobben han utførte, mens for Christine ble disse arbeidsoppgavene lite relevant for den arbeidsutførelsen hun hadde forventet at yrket gikk ut på. De generelle arbeidsoppgavene mener jeg er nært knyttet til at man kan forstå praksiselevne som å ha en rolle som legitime perifere deltakere i arbeidsfellesskapet. Som legitim perifer deltaker har man ikke enda utviklet den kunnskap, kompetanse og erfaring knyttet til yrkesutøvelsen som kreves for å kunne delta i alle de ulike arbeidsoppgavene som inngår i praksisfellesskapet. Ofte begynner de legitime perifere deltakerne med enkle arbeidsoppgaver som ikke nødvendigvis er direkte knyttet til det å inneha yrkeskompetanse, men som er arbeidsoppgaver som er en del av det store bilde i utførelsen av yrket (Lave og Wenger 2003). De generelle arbeidsoppgavene er samtidig en viktig del av arbeidet, og som føyer seg inni rekken av alle de arbeidsoppgavene som skal gjøres for at beboere eller de barna de skal jobbe med, skal få den omsorg, service og ivaretagelse de har krav på, da dette er en viktig del av arbeidet disse yrkene består av. Lene beskrev sine arbeidsoppgaver slik at de kan betraktes som den typen Wilbrandt ville si var på den nedre delen av det som beskrives som *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003). Hun oppga at hun lagde mat/frokost, kokte kaffe og vasket og ryddet som en del av de arbeidsoppgavene jobben gikk ut på. Dette var arbeidsoppgaver som ikke krevde noen spesiell yrkeskompetanse for å gjennomføre, men som ga tilgang til praksisfellesskapet og at hun aktivt deltok i arbeidsoppgavene som skulle utføres.

På den andre siden har man de yrkesspesifikke arbeidsoppgavene. Dette er arbeidsoppgaver som krever litt eller mer yrkeskompetanse for å kunne utføre. Disse arbeidsoppgavene var arbeidsoppgaver som praksiselevne beskriver at de fikk tilgang til etter hvert som de hadde vært i praksis. Både gjennom observasjon og selv kunne få prøve ut disse arbeidsoppgavene ga det blant annet Maria et veldig realistisk syn på hvordan yrket hun hadde valgt egentlig var. Denne muligheten kan være med å gi praksiselevne tilgang til praksisfellesskapet, og at de selv får prøve seg i de arbeidsoppgavene som skal utføres, som igjen kan være med å danne et grunnlag for forståelse av hva som trengs av faglige ferdigheter og teoretisk kunnskap i yrket. For Christine var hennes opplevelse av lite yrkesspesifikke arbeidsoppgaver en av årsakene til at hun opplevde sin praksis mindre bra.

I intervjuene kom det frem at etter hvert som praksiselevne hadde vært i praksis en stund fikk de fleste andre mer avanserte arbeidsoppgaver som stell, samhandling med enkeltbrukere/barn alene og konflikthåndtering av mindre konflikter osv. Maria påpekte for eksempel at hun etter å ha observert praksiskontakten, selv fikk være med å utføre praktiske arbeidsoppgaver med brukerne sine. Praksiselevne beskriver altså hvordan de går fra å observere til å gjøre de mer generelle arbeidsoppgavene, til å få prøve ut det å delta i arbeidsoppgaver av mer yrkesspesifikke karakter, som krever mer yrkeskompetanse. Dette samsvarer godt med den utviklingen det er å gå fra å være en legitim perifer deltager mot å bli en mer fullverdig deltager (Lave og Wenger 2003), og hvordan praksiselevne beveger seg i det Wilbrandt beskriver som *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003).

Men i Christine sitt tilfelle kan man tolke det som at hun hadde en opplevelse av å gjøre de samme type arbeidsoppgaver, uten å få prøve ut nye og andre typer arbeidsoppgaver. Hvordan deltagerne utvikler sin yrkeskompetanse henger tett knyttet til de ressurser og barrierer det ligger i praksisfellesskapet. Om det skal være *læring som sosial praksis* som Nielsen og Kvale (1999) omtaler det, forutsetter det at praksiselevne deltar og er en del av det sosiale miljøet på praksisplassen. Praksiselevnes praksiskontakt og de andre ansatte i bedriftene kan være med på å påvirke hvordan praksiselevne opplever praksisen sin. Og hvordan det legges til rette for læring, gjennom observasjon og deltagelse, kan være avgjørende for denne opplevelsen.

Nielsen og Kvaales (2003) beskrivelser kan forstås som at tilgang til praksisdeltagelse kan føre til læring. Det er gjennom denne praksisdeltagelsen at praksiselevne gis mulighet for å lære gjennom å prøve ut hvordan enkle og mer avanserte arbeidsoppgaver utføres. Det skjer ved at praksiselevne gis mulighet for å øve seg og prøve ut ulike arbeidsoppgaver, samt observere og imitere hvordan praksiskontakten og de andre ansatte gjennomfører sine arbeidsoppgaver. Dette samsvarer godt med funnene i Fafo rapporten (Nyen og Tønder 2012), hvor det kommer fram at faget yrkesfaglig fordypning lar elevene få mulighet til å prøve ut arbeidsoppgaver knyttet til yrkene. I takt med praksiselevnes utvikling utfordres de til mer avanserte arbeidsoppgaver utover i praksisperioden. I denne prosessen kan praksiselevnes læring føre til at selvstendigheten deres i større grad utvikles, og deres læring kan også påvirkes av at de også gis mulighet til å kunne få et innblikk i hvilke arbeidsoppgaver som ligger på toppen av *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003).

Samtidig som de kan få en forståelse av hva arbeidsoppgavene på toppen av *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003) innebærer, kan de få muligheten for å prøve ulike



arbeidsoppgaver med støtte og veiledning. I mine funn tyder det på at praksiselevne gjennom praksis får mulighet for å kunne se hva som kreves i yrket, og blir gitt en viss forståelse og betydning av at aktiv deltagelse i det sosiale samspillet i praksisfellesskapet kan være nøkkelen til denne kunnskapen og kompetansen på sikt. Dette funnet samsvarer med evalueringsrapporten til Nyen og Tønder (2012), som sier noe om at praksis gir mulighet for å bli kjent med yrkene og se hva yrkene går ut på. Videre kan det å være i praksis, være med på å gi praksiselevne en forståelse av hvordan de gjennom å delta i praksisfellesskapet over tid, kan få en oversikt over hva dette yrke innebærer. Med dette som utgangspunkt vil det være mulig å hevde at praksiselevne ikke har samme mulighet på lik linje som andre ansatte til å oppnå den erfaring, og se og forstå den store helheten som kreves, i en så kort og sporadisk praksisperiode, til å bli en fullverdig deltager. Altså vil det ikke være realistisk eller riktig å forvente at de går fra legitime perifere deltagere til fullverdige deltagere i sin praksisperiode.

Derimot kan man påstå at hvis praksiselevne ikke gis muligheten for praksisdeltagelse, ved å ikke få mulighet til observasjon eller prøve ut ulike arbeidsoppgaver, kan det føre til at praksiselevnes læring hemmes. Mette beskrev at hun fikk observere mye av det praksiskontakten hennes gjorde av arbeidsoppgaver, men at hun selv fikk liten tilgang til å få prøve ut disse arbeidsoppgavene. Christine opplevde at hun ble satt til lite krevende arbeidsoppgaver, av den mer generelle typen, fordi hun mente de ansatte trodde hun ikke kunne noe annet. Begge disse eksemplene viser at praksiselevne har tilgang til deler av praksisfellesskapet, men at de opplever selv at ikke får delta slik de hadde forventet at de skulle, når de kom ut i praksis. Dette er også funn som Nyen og Tønder (2012) finner i sin evaluering, at det var manglende kunnskap fra bedriftene om hva praksiselevne kunne gjøre og skulle gjøre. Disse beskrivelsene av manglende mulighet til å få prøve ut egne ferdigheter i praksis, og få arbeidsoppgaver av den mer generelle typen, kan det sees som en barriere for praksiselevnes læring (Nielsen og Kvale 2003). Når praksiselevne ikke gis muligheter for å prøve nye arbeidsoppgaver, og kun settes til de samme, lite varierte og lite tilrettelagte arbeidsoppgavene gjennom praksisperioden, vil de ikke kunne bevege seg opp over i *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003). Det kan føre til at de ikke opplever sine arbeidsoppgaver som relevante og meningsfulle. På den andre siden hvis praksiselevne får arbeidsoppgaver som de ikke mestrer, ikke vet hvordan den skal utføres, eller som ikke oppleves relevante, kan dette være *barriere for læring* (Nielsen og Kvale 2003). Det å ikke få tilgang til å prøve ut ulike arbeidsoppgaver, og få mulighet til å erfare og tilegne seg praktisk kunnskap om hvordan jobben skal gjennomføres, kan dermed være med på å hemme læring

hos praksiselevne. I tillegg til å hemme praksiselevne i å utvikle seg, kan det samtidig hemme praksiselevnes deltagelse i praksisfelleskapet, og som kan påvirke elevenes motivasjon for både praksisen og yrket. Konsekvensen av å ikke få delta i de ulike arbeidsoppgavene yrket innehar kan føre til at praksiselevne ikke får utviklet sin faglige kompetanse og praktiske ferdigheter. Det kan også føre til at praksiselevne opplever at praksis blir meningsløs og kjedelig, som hos Christine som fortalte at hennes erfaringer med praksis førte til at hun ble demotivert. Mette beskrev at hun fikk delta i praksisfelleskapet sammen med praksiskontakten sin, ved at hun observerte en stor del i sin praksis, og fikk prøve noen enkle arbeidsoppgaver, men beskrev at det var i hovedsak praksiskontakten som utførte arbeidsoppgavene. Denne beskrivelsen av hennes opplevelse kan sees som en barriere for læringen hennes (Nielsen og Kvale 2003), da hun ble gitt liten mulighet for å prøve ut oppgaver som er knyttet til utførelsen av jobben. Gjennom å ikke å få delta aktiv i arbeidsoppgaver som krever praktisk øvelse, fratras praksiselevne verdifull praktisk kunnskap og erfaring til hvordan arbeidsoppgaver kan utføres. Det kan være rimelig å si at dette kan være hemmende i forhold til praksiselevens læring og utvikling, selv om Mette ikke selv opplevde dette.

Det er interessant at flere av praksiselevne opplever de generelle arbeidsoppgaver som en viktig del av praksis, sånn som for eksempel det å servere mat til beboere, ulikt. For noen gir det å gjøre slike oppgaver en opplevelse av å delta, mens andre ikke ser det slik. Det blir da et spørsmål om hva som kan gjøre at elevene kan forstå disse oppgavene som viktige? Gjennom økt forståelse av hva yrkets arbeidsoppgaver går ut på, kan det tenktes at skille mellom de rutinepregede og de yrkesfaglige oppgavene viskes ut? Kan praksiselevnes forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis være med på å de oppdager at alle oppgavene i Wilbrandts (2003) *læringens oppgavestige* er som en helhetlig del av hva yrket og arbeidsoppgavene går ut på? Og at det som oppleves som rutineoppgaver, som å vaske bord, lage mat, etterhvert inngår som en del av det store bilde av å være en fagarbeider, sammen med alle de andre arbeidsoppgavene som må gjøres? Ut fra det deltagerne forteller så blir mange av de arbeidsoppgavene som kan kategoriseres som generelle og rutinepregete, etter hvert som praksiselevne tilegner seg yrkeskompetanse som inkluderer teorikunnskap, beskrevet som mer yrkesspesifikke. Dette kan være for eksempel når matlaging og påkledning ikke lenger kun er matlaging og påkledning, men inngår i en større sammenheng hvor brukeren eller barnet får omsorg, trener på nye ord, øver opp selvstendighet osv. Jo mer en praksiselev har av yrkeskunnskap og praktisk yrkeskompetanse, jo høyere opp i *lærings*

*oppgavestige* (Wilbrandt 2003) kan de bevege seg. Arbeidsoppgavene har endret seg og består nå av en dypere forståelse av *hvorfor* disse arbeidsoppgavene er både viktige og yrkesrelevante. I mine funn var det flere av deltagerne som pekte på hvordan denne koblingen mellom teori og praksis ble tydeligere når de var i praksis. Petter beskrev hvordan teorien ga han en større forståelse av arbeidsoppgavene han gjorde etter hvert som han hadde tilbrakt tid i praksis, og Maria beskrev hvordan hun fant «knagger» å henge teorien på når hun var i praksis. Og Mette mente at teorien «*ga mening på en annen måte*» når hun fikk mulighet for å teste den ut i praksis, som «*spesielt kommunikasjon og samhandling med andre*».

Gjennom at praksiselevne får variasjon i de ulike arbeidsoppgavene sine i løp av sin praksisperiode, gis de mulighet for å bygge faglig selvtillit og trygghet til å prøve ut mer krevende arbeidsoppgaver. Ved at praksiselevne opplevde varierte arbeidsoppgaver, og også en form for tillit til at de var i stand til å gjøre de arbeidsoppgavene de ble satt til, enten i samhandling med en ansatt eller alene, kan være med på å gi de en opplevelse av mestring og motivasjon i sitt arbeid. Ine påpekte at gjennom å klare oppgaver som hun ble gitt, ga det henne «*en mestringsfølelse*» og motivasjon til å prøve mer. På denne måten kan de varierte arbeidsoppgavene være en viktig faktor for praksiselevnes positive opplevelse av praksis.

Hva kan være årsakene til at praksiselevne opplever de samme arbeidsoppgavene ulikt? For Christine ble disse generelle arbeidsoppgavene ikke oppfattet som relevante for det yrket hun ønsket å bli mer kjent med, og som igjen påvirket hennes opplevelse av praksis. For Lene var nettopp denne typer arbeidsoppgaver som gjorde at hun opplevde at hun var en del av praksisfellesskapet, da hun deltok i arbeidsoppgaver som å lage frokost, koke kaffe og servere brukerne sine. Kan det være relasjonene i praksisfellesskapet og den følelsen av å «være en del av» som spiller inn?

## 6.2 Relasjoner

En annen faktor for at praksiselevne opplever praksisen sin som noe positivt, kan være at de skaper ulike relasjoner i praksisfellesskapene de inngår i.

Når praksiselevne er i praksis deltar de i praksisplassens praksisfellesskap, ved at de må forholde seg til de ansatte, brukerne/barna og utføre arbeidsoppgaver som er knyttet til jobben som skal gjøres. Siden jeg har valgt å ha praksisfellesskapet som mitt perspektiv på læring i denne masteroppgaven, legger jeg til grunn at det innebærer at læringen skjer i det sosiale

rom. I det sosiale rom danner det seg relasjoner mellom praksiselevne og de ansatte på praksisplassen, og kvaliteten på denne samhandlingen kan være med på å påvirke praksiselevnes opplevelser og læring av praksis.

Praksiskontakten og de andre ansatte har en viktig rolle i hvordan praksiselevne opplever å bli inkludert og deltagende når de er i praksis, samt at praksiselevne selv har ansvar for eget engasjement og væremåte. Nielsen og Kvale (2003, s. 24) omtaler ansvar ved flere perspektiver, *å stå til ansvar* – praksiselevne gis ansvar for deler av arbeidet, dette forutsetter at de ansatte inkluderer og gir praksiselevne tilgang til ulike arbeidsoppgaver, *å løfte ansvaret* – at praksiselevne blir i bedre stand til å løse oppgave de står ovenfor, ved at praksiselevne er gitt muligheten til å observere og prøve ut egne ferdigheter knyttet til disse arbeidsoppgavene, *og føle seg ansvarlig* – at praksiselevne opplever et engasjement eller tilhørighet til praksisfellesskapet, dette kan komme som et resultat av å oppleve at de er inkludert i deler eller hele praksisfellesskapet, og ser på seg selv som en del av praksisfellesskapet. Praksiselevnes ansvar i forhold til sin praksisdeltagelse avhenger av hvordan praksiskontakt og de andre ansatte ivaretar og støtter praksiselevne, og innlemmer de i ulike sider av hva jobben går ut på. I Lenes beskrivelse av sin arbeidshverdag, forteller hun om at hun hadde ansvar for en bruker, og hvilket ansvar hun var tildelt knyttet til denne brukeren, som for eksempel var å vekke brukeren og gi henne mat. Nielsen og Kvale (2003) peker også på at ved å koble læring med ansvar handler det om et gjensidig samspill mellom praksiselevne og praksisplassens ansatte (Nielsen og Kvale 2003, s.23-24). Hvordan dette spillet fungerer kan være en indikasjon på om relasjonen kan oppleves som god eller mindre god. Kvaliteten på opplæringen og praksiselevnes begynnende yrkeskompetanse, kan også påvirkes av denne relasjonen. Nielsen og Kvale mener at læring skjer gjennom at praksiselevne får ansvar, og når noe er lært vil arbeidet kunne ses på som forsvarlig utført (Nielsen og Kvale 2003, s.23-24). Om dette ansvaret blir gitt praksiselevne kan avhenge av relasjonen til de som inngår i praksisfellesskapet, og om det gis praksiselevne mulighet til og legges til rette for, å ta ansvar. Maria beskriver hvordan hun ble positivt «presset» ut i arbeidsoppgaver i samarbeid med sin praksiskontakt, og at hun ble fortalt at hun ikke ville lære av å se på, men å aktivt delta selv. Gjennom å få ansvar i jobben, ved å delta i ulike arbeidsoppgaver som skal gjøres, blir praksiselevne en del av en større helhet, og får en større rolle i praksisfellesskapet. Og ved å øke sin yrkeskompetanse gjennom aktiv deltagelse blir praksiselevne i stand til å løse flere arbeidsoppgaver i *læringens oppgavestige* (Wilbrandts 2003). Når praksiselevne opplever at de *føler seg ansvarlige*, viser de følelses-

aspektet ved det å lære, og dette kan være med på å utvikle engasjement og tilhørighet i praksisfellesskapet, hvor positiv tilbakemelding, ros og annerkjennelse fra praksiskontakten og de andre ansatte i praksisfellesskapet er viktige elementer i denne prosessen, og er som er knyttet til praksiselevens relasjoner til praksisfellesskapet. Gode relasjoner kan være en positiv faktor for praksiselevens læring og utvikling. Lene beskriver hvordan ansvaret ved å ha en fast bruker, opplevdes som viktig i hennes læringsprosess, hvor det var hun som var den ansvarlige for at brukeren, samtidig som hun fikk hjelp med de oppgavene som skulle utføres av praksiskontakten og de andre ansatte.

Praksiselevne skaper relasjoner med deltagerne av praksisfellesskapet når de er i praksis. Ved at praksiselevne får muligheten for å observere praksiskontakten og de andre ansatte kan dette åpne opp for at praksiselevne ser hva praksisfellesskapets arbeid består i (hva som er deres felles prosjekt), og se hvordan praksiskontakten og de andre ansatte jobber mot å få det til (har et gjensidig engasjement), og det gir mulighet for å se hva de må kunne og vite for å kunne delta (det felles repertoaret) (Wenger 2004). Dette er aktiviteter som gir rom for å skape relasjoner mellom praksiselevne og deltagerne i praksisfellesskapet. Praksiselevne som ble gitt tilgang til å observere og bli kjent med nye arbeidsoppgaver, og etter hvert fikk mulighet til å prøve ut disse arbeidsoppgavene, oppga at de hadde relasjoner i praksis som ble ressurser for deres læring. Maria beskriver at hun og praksiskontakten ble godt kjent da de var tett på hverandre i løp av praksisdagen. Maria var veldig bevisst på at hennes læring hadde mye med relasjonen og den tryggheten hun hadde til sin praksiskontakt å gjøre, og hennes muligheter for å prøve ut arbeidsoppgaver med støtte fra praksiskontakten. Her viser Maria hvordan relasjonene til praksiskontakten og de andre ansatte, ga henne mulighet og tilgang til læring gjennom å kunne observere og få tips og råd om hvordan arbeidsoppgaver kan utføres, og samtidig ha muligheten for aktiv deltagelse ved å prøve og feile med støtte er viktig for å lære seg jobben og de arbeidsoppgavene som tilhører jobben, i et arbeidsmiljø som hun opplevde som trygt. Videre mente hun at siden hun trivdes og hadde god kontakt med «de rundt meg», var dette med på at hun fikk en god opplæring. Marias opplevelser om støttende veiledning i utførelsen av arbeidsoppgavene, finner man igjen i funnene til både Bogstad og Gulbrandsen (2013) og Tuff (2015). Og kan tolkes dithen at den veiledende støtten er en viktig medvirkning til at praksiselevne opplever praksisen som positiv.

Videre kan det også åpne opp for ved at praksiselevne selv deltar aktivt, kan de bidra til at de tilegner seg litt etter litt den yrkeskompetansen som yrket krever, med støtte fra praksiskontakten og de andre ansatte. Når praksiselevne beskriver at de fikk mulighet for å

kunne utføre deler av de arbeidsoppgavene, etter hvert, på en god og selvstendig måte, var det med på å gjøre at de var i stand til å kunne bevege seg i de ulike stegene i *læringens oppgavestige* (Wilbrandt 2003). De arbeidsoppgavene de ble satt til, kan betraktes som *ressurser for læring* (Nielsen og Kvale 2003) ved at de fikk arbeidsoppgaver som var tilpasset deres ståsted. Maria beskriver sin praksis på denne måten, oppgaver tilpasset henne og hennes utviklingszone. Dette kan være med på å skape motivasjon for å lære mer, og tørre å prøve nye og større oppgaver. Praksiskontakten og de andre ansatte hadde en rolle i hvordan dette ble opplevd hos praksiseleven, samt praksiselevens egen personlighet og engasjement.

En av grunnene til at fleste parten av praksiselevne opplever praksisen sin som noe positivt, kan være at de ble satt krav til og at de mestret deler eller alle arbeidsoppgavene de ble satt til å utføre, og at de opplevde å bli inkludert og fikk prøve ut egen kompetanse og ferdigheter i yrket de har valgt seg, slik at de fikk deltatt i praksisfellesskapet. Maria forteller om forventinger fra praksiskontakten om å prøve ut det hun hadde observert, fordi praksiskontakten mente at hun lærte mest av å prøve selv. Praksiselevens egen personlighet, motivasjon og deltagelse spiller en viktig rolle for hvor aktive de er i praksisfellesskapet, og at dette skal fungere på en god måte. Wenger (2004) peker på at det er nettopp det sosiale fellesskapet som praksiselevne inkluderes inn i og får en innsikt i, som praksisfellesskapets *gjensidige engasjement, felles prosjekt (virksomhet) og felles repertoar*, som gjør at de kan oppleve praksisen sin positiv og noe nyttig. Den ressursen det ligger i praksiskontaktens og de andre ansattes inkludering av praksiselevne, kan være med på å gi praksiselevne verdifull kunnskap og innblikk i hva de burde lære og kunne for å kunne utføre arbeidet på en god og profesjonell måte. Gjennom sin praksis fikk Petter være med å dele engasjementet og prosjektet det er å jobbe på skole/SFO, han beskriver hvordan han fikk tilgang til praksisfellesskapet gjennom å delta i de arbeidsoppgavene som jobben gikk ut på. Dette kunne være arbeidsoppgaver som å hjelpe de som trengte det, både med skolefaglige utfordringer, men også mer praktisk hjelp, som å hjelpe barna med å kle på seg, finne frem utstyr, i tillegg til å ha tilsyn med barna og hjelpe med andre oppgaver i skolehverdagen. Gjennom å delta i praksisfellesskapet ga dette han mulighet for å tilegne seg praksisplassens repertoar som rutiner, bruk av ulikt utstyr, og hvordan ting gjøres. Dette viser hvordan han gis tilgang til å prøve seg i arbeidsoppgaver som inngår i praksisfellesskapet felles engasjement, felles prosjekt og felles repertoar (Lave og Wenger 2003), og som kan være en medvirkende ressurs for læring og utvikling i praksisperioden.

Mette peker på hvilken rolle observasjon av praksiskontakten og de andre ansatte, og hvordan de oppførte seg i utførelsen av sin jobb, gjorde at de ble rollemodeller for hvordan hun oppførte seg på jobb. Dette mente hun også påvirket hennes egen læring av holdninger ovenfor brukerne og kollegaer. Overføring av denne *tause kunnskapen* (Nielsen og Kvale 1999, s.241), handler om kunnskap som ikke formidles gjennom språket, med i dette tilfellet handlingene, væremåtene og holdningene til praksiskontaktene og de andre ansatte. Maria beskriver sin praksis i hjemmetjenesten som en viktig del av hennes yrkesidentitet, da hun opplevde å bli sett på som en av de ansatte, og følte seg som en del av gruppa. Den forutsetter at praksiselevne får tilgang til å observere, har en god relasjon og tillit til de fullverdige deltagerne, for så å kunne imitere denne måten å handle på. Selv om Mette ikke opplevde å få prøve seg i så mange arbeidsoppgaver, så var tilgangen til observasjon av de ansatte og hvordan det var forventet at man oppførte seg, viktig for henne for å forstå hvordan hun kunne utføre arbeidsoppgavene sine på en god måte. Dette kan si noe om hvordan praksiselevne har mulighet for å tilegne seg yrkeskompetanse gjennom å selv observere fullverdige deltagere, og selv få muligheten til å delta aktiv i praksisfellesskapet og utvikle sin egen yrkeskompetanse, når de har gode relasjoner til de som er fullverdige deltagere av praksisfellesskapet. Dette viser at praksiselevnes mulighet for involvering påvirker hvordan de selv erfarer og opplever arbeidsoppgavene og deltagelse i det sosiale miljøet.

Det er likevel viktig å stille spørsmål ved hva det skyldes når praksiselever som Christine ikke opplever praksisfellesskapet som en ressurs. Er det det at hun ikke fikk delta i praksisfellesskaper slik hun hadde forventet, at hun har redusert mulighet for å delta i arbeidsoppgaver hun mente tilhørte yrket, og at hun fikk liten mulighet for praksisdeltagelse i sin praksis på dagsenteret? Relasjonene Christine møter i praksis kan være avgjørende for hvordan hun opplever å bli inkludert og ha muligheten for aktiv praksisdeltagelse, gjennom både observasjon og øvelse av de arbeidsoppgavene yrket består av (Nielsen og Kvale 2003).

Relasjonene praksiselevne blir en del av når de er i praksis kan være med å påvirke hvordan de inkluderes i praksisfellesskapet, og får tilgang til læring gjennom praksisdeltagelse. Ved å ikke få tilgang til aktiv deltagelse i praksisfellesskapet fratru praksiselevne muligheten for å få prøve ut praktiske arbeidsoppgaver i sin praksis. Ansvaret for å delta i praksisfellesskapet ligger både hos praksiselevne selv, i forhold til hvor delaktige de er, men det vil være riktig å mene med bakgrunn i beskrivelsene av relasjonen til praksiskontakten og læringsutbyttet Maria gir, om at praksiskontakten og de ansatte har et viktig ansvar for å inkludere og legge til rette for at praksiselevne skal få tilgang til praksisfellesskapet og ny læring.

Det er rimelig å si at dersom praksiskontakten og andre ansatte ikke legger til rette for og inkluderer praksiseleven i praksisfellesskapet, i de aktiviteter og arbeidsoppgaver som er en del av yrket, er det en stor barriere for hvilke muligheter det er for praksiseleven å bli kjent og lære seg ny kunnskap, og kunne få prøve ut dette. Som funnene til Nyen og Tønder (2012) sier, kan bedriftenes manglende kunnskap om faget være med på å hemme praksiselevens læring. Ved at praksiskontakten og de andre ansatte ikke har kunnskap om hva formålet for praksisen til praksiselevene er, og at de ikke er klar over hva de skal gjøre, kan det være viktige faktorer som spiller inn for praksiselevens inkludering og deltagelse i praksis. Det vil da være mulig å påstå at dette kan være en mulig årsak til at Christine erfarte at de andre ansatte «ikke trodde hun kunne noe», og kun satte henne til det hun opplevde som enkle arbeidsoppgaver. Praksiselevens læring kan hemmes ved at de å ikke bli inkludert i praksisplassen praksisfellesskap, og ikke få være aktiv deltagende i relevante arbeidsoppgaver, ved å ikke ha muligheten for tilgang til å kunne observere handlinger, holdninger og væremåter, ikke ha mulighet for å lære seg bruken av ulike hjelpemidler og redskaper som inngår i jobben, og at praksiselevene ikke gis muligheten til å utvikle sine praktiske ferdigheter (Nielsen og Kvale 2003). Dette kan være med på å gi praksiselevene lite erfaring og opplevelse av hva som kreves i yrket. Å bli «frarøvet» muligheten fra å observere og få prøve ut nye og mer avanserte arbeidsoppgaver, kan dette også påvirke praksiselevens innpass i praksisfellesskapet, både faglig og sosialt. Ulempen med å oppleve å ikke få prøve seg i yrkesspesifikke arbeidsoppgaver kan også føre til at praksiselevene gis et urealistisk bilde av hva yrket og arbeidsoppgavene egentlig går ut på. Ekskluderingen kan også føre til at praksiselevene går glipp av å se sammenhengen mellom teori og praksis. Christine beskriver den manglende inkluderingen fra de ansatte som en barriere for sin læring, og som ga henne en liten følelse av yrkesidentitet, samt at hennes motivasjon for praksis forsvant og at hun ble usikker på om dette var den retningen hun ønsket å gå videre med.

Praksislæreren ble beskrevet som å ha en mindre rolle i praksiselevens daglige virke i praksis, og mer som en støttespiller. På den ene siden er praksislæreren lite omtalt som en avgjørende og viktig relasjon for praksiselevene i selve praksisen, som enkeltperson. Dette kan henge sammen med at *vurdering i praksis* ikke har vært tatt med som tema i min undersøkelse, og det er der praksislæreren har en mye større rolle, i form av å sette karakter og gi endelige tilbakemeldinger. Dette er funn som jeg mener viser at praksiselevene opplever praksisplassen som et sted der praksislærer ikke har en spesielt stor rolle eller påvirkningskraft. Praksislærerens rolle ble beskrevet som mer knyttet til trygghet og



vurderingsdelen, men ikke spesielt involvert i selve praksisen. Praksislærerens rolle ble av Lene beskrevet som mer uformell, i de møtene utenom vurderingsmøtene med praksiskontakt. Her var praksislæreren mer innom får å se an hvordan det stod til med praksiseleven.

Men på en annen side er det flere av deltagerne som peker på at tilbakemeldingene fra både, praksiskontakten og praksislærer har vært med på å støtte praksiselevne slik at de fikk tilbakemelding på hva de fikk til, og hva de trengte å jobbe mer med. Når praksiselevne får en konstruktiv og forståelig tilbakemelding, og selv får være med å reflektere rundt egen praksis, åpner dette opp for en ny form for læring, ved at praksiselevne får mulighet for å bli bevisst på hva de får til og hva de kan jobbe mer med. Denne ressursen det ligger i å delta i praksisevalueringen, åpner opp for en mulighet til å reflektere over egen praksis og kunne se hva man selv kan jobbe mer med (Nielsen og Kvale 2003). Flere av deltagerne fortalte hvordan de formelle samtalene mellom praksiskontakten, praksiseleven og praksislæreren, og tilbakemeldingene de fikk, var med på å trygge praksiselevne på hva de gjorde riktig, og hvordan de kunne jobbe med arbeidsoppgaver de opplevde å ikke mestre eller ikke har gjort før. Mette beskriver disse møtene som positive «...*da visste jeg jo hva jeg på en måte kunne gjøre bedre og hva jeg gjorde bra...*» Dette tolker jeg som at det er praksiskontakten og de på praksisstedet som har grunnlaget for å si noe om hvordan praksiselevne utførte sine oppgaver, og at praksislæreren var med på møte for å få overført denne informasjonen, samt å kunne komme med innspill til innhold i praksisen og å støtte praksiselevne i den jobben de skulle gjøre. De fleste opplevde tilbakemeldingene de fikk som positive, men i Christine sitt tilfelle opplevde hun ikke tilbakemeldingene som noe annet enn at «*det var mer sånn praktisk*», som at hun var positiv og kom tidsnok, ikke hva hun kunne gjøre for å utvikle seg.

Relasjonen mellom praksiselevne og praksiskontakt og de andre ansatte kan være en viktig faktor for praksiselevens opplevelse og erfaringer i skifte mellom de to praksisfelleskapene. Jeg mener at disse relasjonene kan påvirke praksiselevnes opplevelse i skifte mellom de to praksisfelleskapene.

### 6.3 Å skifte mellom to arenaer

En tredje faktor for at praksiselevne opplever praksis som noe positivt, kan være konsekvensene av å veksle mellom de to praksisfelleskapene.

I min undersøkelse har jeg valgt å definere skolen og praksisplassen som to ulike arenaer som praksiselevne skifter imellom. Disse to arenaene kan begge betraktes som praksisfellesskap, som praksiselevne veksler mellom og er en del av. Denne vekslingen mellom de to ulike praksisfellesskapet kan utfylle hverandre. Siden Lave og Wenger (2003) ser praksisfellesskapet som et *sosialt fellesskap for læring*, vil det kunne hevdes at det er en fordel å få ta del i praksisfellesskapene i begge arenaer, med tanke på praksiselevnes læring og utvikling.

I intervjuene mine kommer det fram at Ine og Mette opplevde at skolen hadde forberedt de godt på å gå ut i praksis. Mette viste til at de hadde på hennes skole besøkt et sykehjem, og fått inntrykk i hva dette yrke innebar. Ine mente at skolen hadde lagt til rette for at hun hadde fått det hun trengte for å kunne møte opp og være klar for praksis. Mette fortalte også hvordan praksislæreren var med første dagen i praksis, og hvordan dette ga henne en trygghet i starten. Denne erfaringen av å komme forberedt samsvarte ikke helt med det Tuff (2015) fant i sin studie. Dette kan muligens forklares ved at hun beskriver et litt annet utdanningsløp enn det Ine og Mette hadde. I Tuffs undersøkelse (2015) oppleve praksiselevne at forventningene fra bedriftene, som for eksempel restauranter, hadde annerledes krav og forventinger enn det skolen hadde hatt. Dette blir ikke nevnt hos noen av mine deltagere, men kan ikke utelukkes at kan ha vært tilstede. Deltagerne i Tuffs (2015) undersøkelse oppga at de opplevde praksis og språkbruken på praksisplassen som «tøff», ved at bedriftens forventinger hadde fokus knyttet til inntjening, og ikke opplæring, dette kan være faktorer som kan spille en viktig rolle i ulikhetene i de to undersøkelsene. Yrkene som er presentert i min undersøkelse er yrker som inngår i helse- og oppvekstsektoren, som barnehage, skole/SFO og sykehjem, i den offentlige sektoren. Her er temaer som inntjening liten, kanskje ikke eksisterende, og forventningene og kravene oppleves kanskje ikke på samme måte, grunnet fokuset på utførelsen av arbeidet.

Fordelen med denne vekslingen kan være at praksiselevne får tilgang til det de opplevde som relevante og praktiske observasjoner og arbeidsoppgaver. Dette støttes av Røstens (2014) hvor praksiselevne oppga at de opplevde «*at praksis gjorde opplæringen mer relevant*». Denne vekslingen kan gi de muligheten til å se praksisen i sammenheng med teorien, som igjen kan gi de en anderedes form for forståelse av jobben. Dette så ut til å være med på å utvikle praksiselevnes egen yrkeskompetanse. Petter poengterte at jo mer han forstod av teorien og hvordan den var knyttet til praksis, ble han mer bevisst på hvorfor han handlet som han gjorde. Dette var også med på å påvirke hans motivasjon for skolearbeidet. Dette støttes

av funnene i Fafo rapporten (Nyen og Tønder 2012), som også sier noe om at faget yrkesfaglig fordypning og praksiselevens motivasjon henger tett sammen. Denne relevansen Petter beskriver kan være en faktor til at han så arbeidsoppgavene og sine egne handlinger i et større perspektiv, hvor begrunnelsene for hvorfor han handler som han gjør, viser viktigheten av teorien i jobben han utfører. Vekslingen mellom skole og praksis kan også være en medvirkende årsak til at praksiselevne forstår hva som er viktig å ha fokus på. I mine funn erfarte blant annet Maria og Mette at vekslingen mellom de to praksisfellesskapene, skolen og praksis, var med på å utfylle hverandre, utover i praksisperioden. Gjennom observasjon av praksiskontakt og de andre ansatte, kan de være med på å bevisstgjøres på hvordan arbeidsoppgaver kan løses, eller hvordan arbeidsoppgaver kan gjøres på andre måter. Lene mente at hun så hvordan hun brukte teorien i praksis ved at: «.....()så kommer det bare, det faller på plass».

En annen fordel med den jevnlige vekslingen mellom de to praksisfellesskapene kan være med på å holde de «inne» i begge praksisfellesskapene med en kontinuitet gjennom hele skoleåret. Også dette kan være med på at praksiselevne, selv i den relativt korte praksisperioden, har store sjanser for å kunne utvikle seg, og selv erfare hvordan de ha tilegnet seg fagkunnskap gjennom skoleåret. Gjennom skoleåret øker ofte elevenes forståelse av de teoretiske fagene, ofte i takt med at de tilegner seg faglig kunnskap i de to praksisfellesskapene de deltar i. Ved at praksiselevne kan ansees som legitime perifere deltagere, stemmer det godt med at de utvikler seg og tilegner seg mer yrkesrelevant kunnskap, jo mer de deltar i praksisplassens praksisfellesskap (Lave og Wenger 2003). Dette kan også påvirkes at praksiselevne blir eldre og mer moden, som igjen kan føre til at de danner seg en mer helhetlig forståelse av teori og praksis, og hvordan disse to henger sammen. Dette støttes av Petter og hans beskrivelse av hvordan han etter hvert så hvordan det han hadde lært på skolen hang sammen med det som skjedde på praksisplassen.

I Himms (2013) artikkel, basert på 30 masteroppgaver i yrkespedagogikk fra HiOA, viser hun til funn som tyder på at tradisjon for bearbeiding av praksiserfaringer på skolen er liten. Dette er funn jeg også sitter med. Selv om flere av deltagerne fortalte om en uformell form for bearbeiding eller faglige samtaler i etterkant av praksis, var det ingen som beskrev tydeligere rammer og eller at disse samtaler opplevdes som strukturerte. Maria beskrevet det som at læreren på skolen kunne spørre «*Har dere noen eksempler fra praksis?*». Videre fortalte deltageren at disse samtaler i fellesskap på skolen, ga de muligheten for å sette ord og

uttrykk de eksempler og episoder de opplevde, og for å knytte faglige begreper til dette. Dette er en måte å knytte det praktiske til teorien, som kan gi en dypere og mer faglig forståelse av praksis. Med andre ord var det å kunne snakke sammen om hva man opplevde i praksis, er mulighet for å kunne knytte teori og praksis enda nærmere sammen. Denne vekslingen mellom to praksisfellesskap, skolen på den ene siden og praksisplassen på den andre, viser hvordan praksiselevne kan bruke kunnskaper fra de ulike arenaene til å utvikle sin egen yrkeskompetanse. Christine påpekte at det var meningsfylt å høre hvordan andre praksisplasser var, mens Lene oppga at de ikke hadde noen form for bearbeiding av praksis i etterkant, i det hele tatt. Mette fortalte om en form for muntlig «prøve» hvor hun skulle finne to ulike situasjoner fra praksis og knytte teori opp mot, og som skulle vurderes. Maria fortalte kort at de hadde en prøveeksamen, for å forberede de på eksamen, men utdypet ikke noe mer rundt det. I bearbeidelsen av praksiselevnes erfaringer og opplevelser i praksis, vil det være mulig å påstå at det ligger et stort forbedringspotensial, slik som Hiim (2013) peker på. Ved erfaringsdeling og aktiv bruk av egne erfaringer fra praksis, kan praksiselevne få muligheten til å aktivisere, utvikle og øke egen læring knyttet teori og praksis. Ved å diskutere ulike arbeidsoppgaver de utfører i praksis, hvilke observasjoner de har gjort, hvilke tanker de har gjort seg om yrket og dets utfordringer og muligheter, og om episoder eller hendelser de har vært med på eller observert. Det de fleste av deltagerne fortalte tyder på at disse temaene kan danne grunnlag for diskusjoner om og rundt teorien, og kan gi praksiselevne mulighet for å sette disse erfaringene inn i en større helhet. Fordelen med å trekke elevenes praksis-eksempler inn i klasserommet, kan være at praksiselevne blir mer involvert i diskusjoner og samtaler om ulike hendelser og episoder de selv eller medelever har opplevd. Det kan gi rom for å finne alternative løsninger på ting de har opplevd, og se ting fra ulike sider. En annen fordel er at elevene gis rom for å sette ord på hvorfor de gjør som de gjør, eller finne begrunnelser på hvordan arbeidsoppgaver kan løses på den ene eller andre måten. Praksiselevne gis da muligheten for å aktivt bruke egne erfaringer, og knyttet det til teorien, noe som kan gi de et eierskap til kunnskapen (og den begynnende yrkeskompetansen) de tilegner seg.

Ved å få prøve seg i praksis, kan praksiselevne oppleve en begynnende yrkeskompetanse, som kan gi praksiselevne både motivasjon for å ville lære mer, og kan være med å forme deres *personlige læringshorisont* (Nielsen og Kvale 2003). I Maria sitt tilfelle var hennes to korte praksisperioder i barne- og ungdomsarbeider yrkene, hvor hun opplevde at hun var på feil plass, med på at hun endret sin læringshorisont, og at hun «fant» det yrket hun ikke visste

at hun ville velge, når hun fikk prøve seg som helsefagarbeider. Praksiserfaringene til Maria var her med på å starte og forme hennes yrkesidentitet ved at hun opplevde at hun fikk delta i praksisfellesskapet, hvor hennes praksiskontakt var en viktig faktor. Praksiskontakten lot Maria få tilgang til de ressursene de legger i å få prøve ut og erfare hvordan arbeidsoppgavene kan løses. Lene beskriver også hvordan hennes læringshorisont (Nielsen og Kvale 2003) ble tema i de formelle møtene med praksiskontakten og praksislærer. Hun forteller at hun måtte reflektere over hva hun så for seg i fremtiden knyttet til jobb og eget utbytte av praksis. Dette kan være med på å gi praksiselevne mulighet til å se selv, og i hvilken yrkesretning de kan tenke seg, ved at praksiselevne selv er med på å formidle egne fremtidsplaner og sette ord på egen læringshorisont. Når praksiselevne har tilgang til to praksisfellesskap kan dette være med på å forme deres læringsbane og læringshorisont (Nielsen og Kvale 1999 og 2003), ved at de ser ulike perspektiv på hva de trenger å tilegne seg av kunnskap og yrkeskompetanse, og kan gi de en mulighet for å se sammenhengen i de to praksisfellesskapene slik at det dannes en helhet for deres læring, og kan påvirke deres yrkesidentitet. Men det trenger ikke være slik.

Dersom praksiselever som Christine ikke opplever å få mulighet til å delta i relevante arbeidsoppgaver og observasjon, vil hun heller ikke har grunnlag for å se sammenhengen mellom teori og praksis. Christine var veldig tydelig på at hun ikke opplevde at hennes praksis ikke kunne knyttes til teorien de jobber med på skolen. Siden hun opplevde at teori og praksis ikke hang sammen, samtidig som hun ble satt til å gjøre det hun oppfattet som lite relevante oppgaver i forhold til yrket hun ønsket å lære mer om, skapte dette en usikkerhet rundt eget valg av fremtidig yrke.

Men om praksisen oppleves lite relevant og lite meningsfull, kan det føre til at denne vekslingen ikke legger noe grunnlag for praksiselevnes læring. Og at verken skolens fokus og praksisplassens fokus ser ut til å samsvare for praksiselevne. Tvert imot kan det oppleves at det er lite sammenheng mellom teori og praksis, og da kan denne vekslingen har liten overføringsverdig fra skolen praksisfellesskap til praksisplassens praksisfellesskap, om motsatt. Istedenfor at disse to praksisfellesskapene oppleves som en helhet, vil de kunne oppleves som to separate arenaer. Noe som støttes av Christine sine erfaringer. Om praksiselevne ikke opplever praksisfellesskapet som sosialt fellesskap for læring (Lave og Wenger 2003), kan det føre til praksiselevne ikke får ta del i den fordel som ligger i at opplever tilhørighet med de to arenaene.

Siden alle deltageren var i praksis en dag i uken, kan en ulempe være at selve praksisen kan oppleves stykkevis og delt. Ved å ha praksis en dag i uka, går det mange dager mellom hver gang de er i praksis, og dette kan oppleves som sporadisk, og som igjen kan føre til at praksiselevne ikke opplever å bli en del av praksisfellesskapet. Og opplevelsen av å ikke få tilgang og innpass i praksisfellesskapet, kan hindre praksiselevne i å få tilgang til å observere og prøve seg i praksis. Dette støttes av Christine som forklarte at hun ikke rakk å bli ordentlig kjent med brukerne, da det kun var en dag i uka. Dette kan føre til at hun ble mer usikre på egen rolle når de var i praksis, og som kan påvirke hvor aktiv hun blir i sin deltagelse. Dette kan være en faktor for at praksiselevne ikke opplever å bli godt nok kjent med de ansatte og praksisplassens rutiner og arbeidsoppgaver. Dette forutsetter at relasjonene mellom praksiselevne og praksisplassen er gode, slik at det er en form for trygghet knyttet til det å komme kun en dag i uka, og samtidig ha en rolle i praksisfellesskapet.

Det å kunne ha tilgang til de to praksisfellesskapene parallelt, uten å oppleve samsvar mellom dem, kan det gi en opplevelse av lite sammenheng mellom de to praksisfellesskapene. Dette kan føre til at praksiselevne ikke får et helhetlig bilde av hva yrket og arbeidsoppgavene går ut på.

Videre ble Christines *personlige læringshorisont* (Nielsen og Kvale 2003, s.32) endret etter å ha hatt praksis på dagsenter. Hennes forventinger om hva en helsefagarbeiders jobb gikk ut på, samsvare lite med det hun selv erfarte i praksis. Hun opplevde at hun ble usikker på fremtids valg igjennom og etter praksisperioden, men endte opp med å følge sin oppriktige *personlige læringsbane* (Nielsen og Kvale 2003). Dette viser at opplevelsen av praksis er viktig for praksiselevnes videre utdanningsløp. Hvordan de opplever at både relevante arbeidsoppgaver, gode relasjoner og sammenhengen mellom teori og praksis kan være med på å påvirke deres videre valg og opplevelse av praksis. Men det må kunne være lov å spørre seg om det virkelig sånn at Christines oppgaver kun var knyttet til de andre ansattes lite tro på hennes ferdigheter på dagsenteret? Eller kan en det være at oppgavene Christine i mindre grad enn de andre fikk prøve seg på oppgaver som var 'høyere oppe' på læringsstigen? En annen mulig forklaring kan ligge i en kombinasjon mellom de ansattes kunnskap om hva Christine kunne og skulle gjøre, og Christines egen forventning av hva oppgavene på et dagsenter gikk ut på. Når praksiselevne skal ut i praksis for å prøve yrket «helsefagarbeider» og kommer på et dagsenter, kan det være at deres forventinger ikke innfris, fordi ved at det er en litt andre arbeidsoppgaver og gjøremål på et dagsenter enn på en sykehjemsavdeling. Forskjellen på en sykehjemsavdeling hvor brukerne bor og får hjelp til daglige gjøremål, og et dagsenter hvor

de eldre kommer for å være sosiale hygge seg, vil også gi seg utslag i de ulike arbeidsoppgaver praksiselevne skal ta del i. Dette kan være med på å påvirke hvordan deltagerne har opplevd sin praksis.

Et annet resultat som kan komme av å få prøv seg i praksis kan være at denne vekslingen kan gi praksiselevne muligheten for et innblikk og mer oversikt over hva yrkene går ut på, som igjen kan forme og endre deres *personlige læringshorisont* (Nielsen og Kvale 2003). I Bogstad og Gulbrandsens (2013) undersøkelse fant de overraskende mange elever som opplevde praksis sin som slitsom og hard, og at de opplevde praksis var forbundet med mye stress, og lange dager. Videre så Bogstad og Gulbrandsen (2013) at dette påvirket noen av praksiselevne til å endre sine yrkesvalg og droppe yrkesfag, og velge vg3 påbygg, da skole opplevdes i motsetning til praksis som «deilig». Også i Fafo rapporten skrevet av Nyen og Tønder (2012) kommer det fram at noen elever ble motivert for vg3 påbygg, spesielt vg2 helse- og oppvekstfag, etter at praksis hadde gitt de innblikk i forhold knyttet til lønn- og arbeidstid. Ingen av mine deltagere beskrev slike utfordringer, eller sa noe om at dette var forhold som påvirket deres opplevelse av praksis. Denne virkeligheten som praksiselevne møter viser seg at ikke bare er positiv og lett, men at den kan realitets orienterer praksiselevne, slik at de kan gjøre valg knyttet til egen utdanning og fremtid basert på egne erfaringer og opplevelser.

#### 6.4 Avsluttende refleksjoner

I undersøkelsen min var det flere funn som pekte på de positive sidene av yrkesfaglig fordypning er et praktisk fag. Det som har kommet frem i tidligere forskning, som at praksisfaget kan være med å bidra positiv til praksiselevnes opplevelse av faget og yrke(r) (Dæhlen og Hagen 2010), kan stemmer godt overens med det jeg finner i min studie. Praksiselevne opplever relevans i praksis ved å få oppgaver som gir de et innblikk og gjør at de bli mer kjent med yrket. Dette forutsetter at de skaper relasjoner til deltagerne i praksisfellesskapet som inkluderer de, slik at de får tilgang til observasjon av og mulighet for selv å prøve ut ulike arbeidsoppgaver. Og det at vekslingen mellom skolen og praksis gir en stor mulighet for å se sammenheng mellom teori og praksis, som igjen kan føre til større motivasjon for egen fremtidsplan, skolearbeid og progresjon.

#### 6.4.1 Oppgavens begrensinger

I metodekapittelet har jeg redegjort for forhold rundt datainnsamlingen som kan være med på å gi noen begrensinger i oppgaven min. En av de begrensningene jeg mener er vesentlig for mitt prosjekt er at jeg kun har hatt med seks deltagere. Dette gjør at utvalget av deltagere og funnene mine ikke vil være mulig å generalisere og gjør de allmenne. Samtidig ser jeg at mye av det jeg har funnet kan forklares gjennom praksisfellesskapsperspektivet. Og det gjør at det kan tenkes at det er relevant å tenke ut fra det man vet om slike fellesskap når man skal jobbe videre med å utvikle faget yrkesfaglig fordypning.

#### 6.4.2 Hva kan gjøres videre?

Min undersøkelse viser at vekslingen mellom skole og praksis kan være med på å påvirke praksiselevens opplevelse av hvor relevant praksisen er. Relasjoner i praksis og det å bli inkludert i praksisfellesskapet er viktig faktorer for at praksiselevne skal trives og lære. Her er organiseringen av praksis noe det kan være mulig å se nærmere på, hvilke fordeler og utfordringer ulik organisering har for elevene. Dette kan henge sammen med hvor godt praksiselevne opplever å være en del av praksisplassens praksisfellesskap, og kan ha en innvirkning på praksiselevens oppfattelse av sammenhengen mellom skolens teori og praksisplassens praksis.

Videre er funn knyttet til bearbeiding av praksis noe som kan være av interesse å ta tak i, dette funnet ser ut til å ha potensiale for å utvikles mer. Både Petter, Christine og Ine oppga at de opplevde utbytte av en felles refleksjon i etterkant av praksisdagen, selv om dette ble oppfattet som lite formelt og strukturert. Den felles refleksjonen var med på at de fikk innblikk i hvordan de andre i klassen hadde det på sin praksisplass, samt at de fikk muligheten til å bli mer bevisst over egne praksiserfaringer og opplevelser. De oppga at egne og andre medelevers erfaringer ga de et innblikk i hva de ulike praksisplassene hadde av muligheter og utfordringer. Dette viser at det er rom for å systematisere denne erfaringen, og kanskje knytte dette nært opp til teorien, slik at elevene kan bruke egne og andres opplevelser og erfaringer til å forstå det teoretiske, for så å aktivt kunne få et eierforhold til fagstoffet. Så hvordan bruke den kunnskapen, innsikten og de ferdighetene praksiselevne har tilegnet seg i løp av praksis enda tetter opp mot teorien, og skolens arbeid?



Det vil også være mulig å se nærmere på praksislærers rolle for praksiselevne. Hvordan kan praksislæreren bli tydeligere og ha en mer aktiv rolle i forhold til både praksisplassen og praksiselevne. Min undersøkelse har gitt inntrykk av at praksislæreren har hatt en mindre rolle, og jeg tolker det som om denne rollen er lite knyttet til utførelsen i praksis, og mer knyttet til vurderingen i faget.

Det kunne også være interessant å se på hvilken informasjon praksisplassen har i forkant av praksis om praksiselevne og hva praksisen har som formål. Dette med tanke på hvilke arbeidsoppgaver de skal delta i, hvordan de skal tas imot og hvordan inkludere de i praksisfellesskapet, og ikke minst fokus på praksiselevnes læringsutbytte. Her kan det være spennende å se på hvordan skolen og praksislæreren formidler og gjør praksisplassen kjent med hva målet for praksisen til praksiselevne er. Og videre, hvordan skape et godt samarbeid for praksiselevnes beste.

## Avslutning

Denne masteroppgaven har blitt til som et resultat av min nysgjerrighet for hvordan faget yrkesfaglig fordypning egentlig oppleves for praksiselevne. Etter innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) og faget yrkesfaglig fordypning, har det på yrkesfag og spesielt helse- og oppvekstfag, i hovedsak vært praksis ute i bedrift. Jeg valgte en kvalitativ metode i min oppgave, som ga det muligheten for å få et innblikk i praksiselevnes erfaringer og opplevelser knyttet til praksis, fortalt av de selv. De seks intervjuene jeg har gjennomført, danner grunnlaget for mine funn og drøftinger i oppgaven.

Funnene mine sier noe om at alle praksiselevne var positive til faget, selv om de hadde ulike opplevelser og erfaringer fra praksis. Det var tre hovedfunn som pekte seg ut; praksiselevnes erfaringer og opplevelser med arbeidsoppgaver, relasjonene i praksis og det å veksle mellom praksisfelleskapene på skolen og praksisplassen. Disse hovedfunnene har jeg drøftet i lys av teorien knyttet til begrepet *praksisfelleskap* av Lave og Wenger (2003), og ser at muligheten og utfordringene av deres læringsutbytte kan forklares og knyttet til dette perspektivet, og den teorien jeg har tatt med som jeg har ment er relevant for oppgaven.

Selv om den første av de tre Fafo rapportene (Dæhlen, Hagen og Hertzberg 2008, Dæhlen og Hagen 2010, Nyen og Tønder 2012) er nå ti år gamle, kunne det være mulig å tenke seg at funnene ikke viser det samme nå, som da. Men med bakgrunn i mine kilder og min studie, vil jeg kunne påstå at det ser ut til at mange av de positive fordeler med faget, fortsatt er tilstede. Elevene peker på blant annet hvordan teori gjennom praksis oppleves å gi sammenheng. De opplever også at det å få prøve seg i praksis gir de en mulighet til å bli bedre kjent med yrkene. Men det ser ut til at faget også har noen av de samme utfordringene som i det forskingen jeg har sett på hadde, som blant annet å skape enda tettere samarbeid mellom skolen og bedriftene, både forståelsen av faget innhold på noen praksisplasser og for praksiselevnes læringsutbytte.

I de avsluttende refleksjonene har jeg pekt på en del sider ved faget yrkesfaglig fordypning, som jeg mener kan være spennende og interessant å se nærmere på. Disse refleksjonene omhandler hvordan kunne gjøre faget enda mer helhetlig og meningsfullt for både bedriftene, skolen/praksislærerne og ikke minst praksiselevne.

## Litteraturliste:

Bogstad, S. og Gulbrandsen, P (2013): *Arbeidspraksiskunnskap – elevers erfaring med arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning innenfor yrkesfag i videregående skole.*

Masteroppgave Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra

<https://oda.hioa.no/en/item/arbeidspraksiskunnskap-elevers-erfaring-med-arbeidspraksis-i-faget-prosjekt-til-fordypning-innenfor-yrkesfag-i-videregaende-skole>

Dahl, T. Buland T., Mordal, S og Aaslid, B.E (2012) *På de samme stier som før – Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen.* Rapport A23237. Trondheim. SINTEF.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/pa-samme-stier.pdf>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode.* Oslo: Universitetsforlag.

Dæhlen, M., Hagen, A., og Hertzberg, D. M. (2008). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv* Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet. Hentet fra

[https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-1-evalueringen-av-kunnskapsloftet/ptf\\_evakl\\_1.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-1-evalueringen-av-kunnskapsloftet/ptf_evakl_1.pdf/@@inline)

Dæhlen, M. og Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv*

Delrapport 2 Evalueringen av Kunnskapsløftet. Hentet fra

[https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-2/PTF\\_Delrapport.pdf/@@inline](https://evalueringsportalen.no/evaluering/prosjekt-til-fordypning-mellom-skole-og-arbeidsliv-delrapport-2/PTF_Delrapport.pdf/@@inline)

Hiim, H: (2013) *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for eller arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring.* Meld. St.nr 030 (2003-2004). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

(Midlertidig utg. juni 2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.11.2018 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet. (2013) *På rett vei* Meld. St.nr 020 (2012-2013). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Kvale S. og Brinkmann S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Lave J. og Wenger E. (2003) *Situert læring og andre tekster*. Dansk versjon. København: Reitzels Forlag

Nielsen K. og Kvale S. (1999) *Mesterlære*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Nielsen, K., og Kvale, S. (2003). *Vandringer i praktikkens læringslandskap*. Nielsen og Kvale (2003). I *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.

Nyen, T og Tønder, A.H (2012): *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. 2012. Fafo-rapport 2012:47 Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/ptf.pdf>

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskole og den videregående opplæringen. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Relevant (u.å) I Store norske leksikon. Hentet 26.oktober 2018 fra <https://snl.no/relevant>

Røsten, L (2014): *Praksis og relevans i yrkesopplæringen: elevenes erfaringer med praktiske opplæringsmetoder*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/praksis-og-relevans-i-yrkesopplaeringen-elevenes-erfaringer-med-praktiske-opplaeringsmetoder>

Tuff, I.M.N (2015). *Et gjensidig utviklende praksisfellesskap – erfaringene elevene og representanter fra bedrifter har med gjennomføringen av TAF-modellen*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/et-gjensidig-utviklende-praksisfellesskap-erfaringene-elevne-og-representantene-fra-bedriftene-har-med-gjennomforingen-av-taf-ordningen>

Utdanningsdirektoratet (2012) Endring av navn: *Helse- og sosialfag til helse- og oppvekstfag*. Hentet 30.10.2018 fra [https://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Hele/Komplett_visning)

Utdanningsdirektoratet (2012) *Evaluering av kunnskapsløftet* - Evaluering av prosjekt til fordypning. Hentet 29.10.2018 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet (2016) *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)* Hentet 29.10.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>

Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskapber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wilbrandt, J (2003). Læring i bevegelse – mellom skole og virksomhet og fra lærling til svend. Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). I *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeid* (pp. 201-216) København: Akademisk Forlag

## Vedlegg 1



Hanne Riese  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 08.08.2016

Vår ref: 49092 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49092</i>	<i>Prosjekt til fordypning som praktisk fag, hvordan opplever elevene sammenheng mellom teori og praksis?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hanne Riese</i>
<i>Student</i>	<i>Brit Cecilie Sørensen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Brit Cecilie Sørensen Brit.Sorensen@student.uib.no



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49092

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (skoleelever) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet. Personvernombudet er enig i at

15-åringer selv kan samtykke til deltagelse i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at det ikke registreres sensitive personopplysninger og at prosjektet har kort varighet.

#### REKRUTTERING

Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

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

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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



## Vedlegg 2

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 20.04.2018.

Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er 31.12.2018. Vi informerer samtidig om at det ikke kan påberegnes ytterligere forlengelse uten at det innhentes oppdatert samtykke fra utvalget til dette.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

Øivind Armando Reinertsen

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 33 48

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data  
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no)<mailto:[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no)>

[www.nsd.no](http://www.nsd.no)<<http://www.nsd.no>>

## Vedlegg 3

### **Informasjonsskriv til informant,**

#### **i mastergradsprosjektet: «Yrkesfaglig fordypning som praktisk fag»**

Jeg er utdannet yrkesfaglærer i Helse- og oppvekstfag og studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. For tiden arbeider jeg med min masteroppgave med tittelen: «*Hvordan opplever elevene på Vg1 HO yrkesfaglig fordypning som praktisk fag?*»

Jeg ønsker derfor å intervju elever som går Vg2 og er ferdig med Vg1 HO, og som kunne tenkt seg og fortelle litt om sine erfaringer med praksisdelen.

#### **Kunne du tenkt deg å delta som informant i mitt prosjekt?**

Om du velger å delta i prosjektet innebærer det å treffe meg for et intervju som varer fra 30-60 minutter, intervjuet kan gjøres på skolen din eller et annet sted du foretrekker.

Spørsmålene som stilles er knyttet til hvordan du har opplevd praksis. Du får muligheten til å fortelle din historie. Det du forteller vil brukes i en skriftlig rapport (masteroppgave) som du vil få mulighet til å lese om du ønsker det. Det du forteller vil kunne komme til nytte i utvikling av kunnskap for lærere som jobber med praksis på HO.

Videre må du gi skriftlig informert samtykke om at du vil delta. Det er frivillig å delta og at du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten at det får konsekvenser for deg. All informasjon du gir vil bli anonymisert. Anonymiseringen innebærer at opplysninger om navn og bakgrunnsopplysninger som eksempelvis bosted, alder og kjønn fjernes slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til de data som kan identifisere enkeltpersoner. Etter planen vil sletting av data og anonymiseringen finne sted når prosjektet avsluttes 30.05.2018.

Videre er prosjektet meldt til Personombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Behandlingsansvarlig institusjon er:**

Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

Forskers/mastergradsstudents kontaktopplysninger:

Navn: Brit Cecilie Sørensen

Stilling: Student

Mail: Brit.Sorensen@student.uib.no

Tlf: 95 05 77 33

Om dette høres interessant ut for deg så ta gjerne kontakt per telefon eller mail. Har du noen spørsmål skal jeg svare så godt jeg kan.

## Vedlegg 4

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *”PTF – sammenheng mellom teori og praksis?”*

### Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive masteroppgave ved Universitetet i Bergen, hvor jeg ønsker å se nærmere på hvordan elevene selv opplever PTF som fag. Jeg har som mål å få en bedre innsikt i hvordan faget Prosjekt til fordypning oppleves av elever som har faget, og hvordan jeg senere kan bruke disse erfaringene i min jobb som lærer for å binde teori og praksis enda nærmere.

Utvalget er valgt ut på grunn av utdanningsprogram og geografisk nærhet til andre deltagere som skal være med i studien, og til forskerens tilholdssted.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil bestå av intervjuer med elevene, hvor de slev skal forklare og beskrive sin egen erfaring med faget Prosjekt til fordypning. Informasjonen vil bli skrevet ned og/eller bli tatt opp (lydopptak).

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som vil kunne ha tilgang til den informasjonen som blir gitt. Dette vil bli lagret på egen lagringsenhet, som vil bli beskyttet med brukernavn og passord, samt være lås inn i et eget skap. Dine opplysninger vil bli lagret et annet sted enn hvor resten av informasjonen for prosjektet mitt vil bli lagret. Etter at jeg har fått inn den informasjonen jeg trenger, vil alt bli anonymisert, og til slutt slettet.

Du vil ikke bli gjenkjent når masteroppgaven min blir publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2018. Alle personopplysninger om deg vil da bli slettet/makulert.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med *Brit Cecilie Sørensen* (prosjektleder) 95057733. Veileder er Hanne Riese, førsteamanuensis Universitetet i Bergen, 55588866.

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

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

Master i pedagogikk Brit Cecilie Sørensen

Problemstilling: Hvordan opplever elever på helse- og oppvekstfag yrkesfaglig  
fordypning på Vg1 som praktisk fag?

# Intervjuguide

Master i pedagogikk Brit Cecilie Sørensen

## Hva er det jeg egentlig ønsker å finne ut og belyse?

1. Hvordan var din praksis organisert på Vg1?  
Fortell litt om hvordan praksis ble gjennomført på din skole.
  - Var du ute i bedrift i praksisen din?
  - Hvor ofte var du i praksis?
  - I hvilket yrke hadde du praksis i, og hvor lenge var du der?
  - Var du på samme sted hele året?
  - Fikk du muligheten til å prøve deg i flere ulike yrker og/eller arbeidsplasser innenfor samme yrke?

2. Kan du fortelle hvordan en vanlig dag i praksis var for deg?
  - Hvordan var en vanlig dag på «jobben»?
  - Hva var bra/interessant – hvorfor?
  - Hva kunne du tenke deg og slippe – hvorfor?

3. Kan du gi et eksempel på oppgaver du gjorde når du var i praksis?

Kan du fortelle litt om hva disse oppgaven gikk ut på, og hvordan du opplevde de?

- Hvorfor tror du at du opplevde deg sånn?
- Både oppgaver fra praksisstedet, men også fra skolen.

4. Fortell litt, og gjerne kom med eksempler på, hva du tenker veilederen og de andre ansattes rolle har hatt og si for din læring.

- Snakket dere sammen om hvordan du gjorde «jobben» din, og hvordan du gjennomførte aktiviteter?
- Fikk du veiledning om hva du gjorde bra, og hva du burde tenke på i etterkant av gjennomførte aktiviteter?

5. Har du noen eksempler på hvordan det som ble jobbet med på skolen har vært nyttig for deg i praksis?

Notater



- Var noe av det du oppleve/erfarte i praksis som gjorde at du forstod teorien bedre? Har du komme med noen eksempler på det?
  - På hvilken måte ble motivasjonen for skolearbeid ble påvirket av å være i praksis?
6. Når du ser tilbake til Vg1 nå, kan du fortelle hvordan du opplevde praksisfaget?
- Fortell kort om hvilke tanker du gjør deg om praksisfaget, både positivt og negativt.
7. Om du skulle gitt noen gode råd til en Vg1 elev som skal ut i praksis nå, hva ville det vært?
- Hva tenker du er viktig for Vg1 elevene?
  - Hva er viktig med praksis, og hvorfor?
8. Er det noe annet/mer du ønsker å si noe om?

**Ekstra spørsmål om tid:**

1. Kan du fortelle litt om hvordan læreren din var involvert i din praksis?
- Hvor ofte hadde du besøk?
  - Hvordan fikk du tilbakemeldinger på det du gjorde? Både på det skriftlige og det praktiske.
  - Hvordan var veiledning fra læreren din i skriftlig oppgaver som du skulle gjennomføre?
  - Ble du observert av lærer i noen aktiviteter, både planlagte og ikke-planlagte?

Fortell litt om hvordan du tenker dette har påvirket din læring i praksis?

2. Hvordan jobbet du med praksiserfaringene dine på skolen under og etter praksis?
- Ble det snakket om og diskutert på skolen, med tanke på hva du opplevde i praksis, hvordan du fikk brukt kunnskapen din, hvilke utfordringer du møtte på, hva du tenkte om faget osv?
  - Alene med lærer?
  - I grupper?
  - Logg?
  - Annet?