

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003-1

Kandidatnummer: 2
Pernille Høj Anvik

«Praksis er viktig, også i timene!»

Om relevante, praksisorienterte, elevaktive og demokratiske arbeidsformer i yrkesfagopplæringa

Dato: 15. mai 2020

Totalt antall sider: 126

Forord

Ideen til dette masterprosjektet fikk jeg en dag jeg hadde hatt en vanlig fagsamtale, med en vanlig elev, fra en vanlig klasse, på en vanlig dag, i et vanlig skoleår. Vi snakket om hva som var viktig for henne, og da sa hun: «Praksis er viktig, også i timene!». Dette er egentlig ikke noe uvanlig utsagn fra elever jeg møter, men etterpå ble jeg enda en gang sittende å tenke. Hva mente hun egentlig med «praksis i timene»? Snakker vi forbi hverandre? Har lærere andre oppfatninger av praksis i opplæringa enn elevene? Hva skal til for at elevene oppfatter opplæringa som relevant, praktisk og meningsfull? Og hvorfor får vi det tydeligvis ikke helt til? Jeg fikk lyst å utforske dette nærmere fordi jeg tror det finnes mange måter å forstå hva relevant og praktisk undervisning er, og samtidig mange faktorer som har betydning for hvordan innholdet og gjennomføringen av den skolebaserte delen av yrkesopplæringa blir. Masterprosjektet ble en mulighet for å fordype meg både teoretisk og empirisk i denne tematikken, og har synliggjort noen viktige forhold og sammenhenger i opplæringa jeg tar med meg videre i jobben min.

Å jobbe med en master er virkelig ikke noe man kan bedrive alene:

- ♥ Tusen takk til avdeling, lærere og elever ved skolen jeg besøkte for å ha tatt varmt og åpent imot meg, i en travel tid like før årsslutt og med eksamen rett rundt hjørnet.
- ♥ Takk også til kolleger og fellesskap på HO ved Bodø VGS for å holde fokus på elevenes behov, og for stor takhøyde for engasjement og diskusjoner som går i mange retninger. Særlig takk til Mona, min inspirator og rollemodell som lærer, og til Gøril som er min faglige og kollegiale klippe og sjelevenn.
- ♥ Takk til Wenche Rønning for solid og tålmodig veiledning, og til Else Snoen for et inspirerende masteremne i yrkesdidaktikk.
- ♥ Takk også til min mann og lillesøster for kloke innspill og heiarop i innspurten.

Tilslutt: Kjære gutter der hjemme, nå blir det andre boller 😊

Sammendrag

Bakgrunn og aktualitet: I skolens styringsdokumenter, forskning og yrkespedagogisk teori understrekes betydningen av at faginnholdet i yrkesfaglige programområder er yrkesrelevant og yrkesforankret, og at retten til tilpasset opplæring skal ivaretas. Samtidig kommer det frem at forventningen om praksisnær, tilpasset og relevant opplæring ikke alltid innfris, og kan være vanskelig å gjennomføre i den skolebaserte delen av opplæringa. Målet med masterprosjektet har vært å studere hva som kan ligge til grunn for læreres valg av arbeidsformer i programfag, og hvilken betydning elever erfarer at bruk av ulike arbeidsformer har for deres læring

Problemstilling: *Hvordan erfarer lærere og elever bruken av ulike arbeidsformer i programfag på helsearbeiderfag Vg2, og hvordan kan dette sees i lys av tilpasset yrkesopplæring?*

Forskningen er samfunnsvitenskapelig og kvalitativ, med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming med interesse for informantenes perspektiv og forståelse. Prosjektets teoretiske referanseramme har utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk teori, samt innholdet i begrepet tilpasset opplæring.

Metode: Observation, and semi-structured interview with three teachers and six students.

Resultat: Analyse av data viste to klasser der bruk av arbeidsformer i programfagene var ganske ulike, noe som hang sammen med to forskjellige pedagogiske prosjekt som hadde vært utprøvd ved avdelingen dette året. Lærerne manøvrerte sin undervisning mellom skole og arbeidsliv, hensynet til elevers ulike behov og fortrukne læringsmetoder, skolekulturen, og mer praktiske forhold. Elevene ga uttrykk for at de foretrakk praktisk og variert undervisning og læringsarbeid; da opplevde de opplæringa mest relevant både for egen del og for yrkesutøvelsen. Elevene fra en av klassene ønsket de kunne jobbet adskillig mer praktisk og muntlig, og mindre med skoleoppgaver i klasserommet, enn de gjorde. Den andre klassen hadde jobbet nettopp slik hele året, og disse elevene var veldig fornøyde og ønsket ikke at noe var annerledes.

Abstract

Background: In governmental strategies, vocational research and occupational pedagogical theory, the importance of occupational relevance in vocational programs is underlined, and so is the students right to adapted education. On the other side, the expectations of a practical and relevant training are not always fulfilled and can be challenging to complete in the school-based part of the education. The aim of this project has been to study how selection and use of working methods in occupational subjects are experienced by vocational teachers and students, and what significance students claims that the use of different work methods has for their learning.

Research question: *How is the use of varying working methods experienced by teachers and students in the second year of the Healthcare-worker education, and how can this be considered in the perspective of adapted education?*

The research is based on an interpretative and interactionist, social science perspective, and the study has a qualitative, phenomenological approach with an interest in the informant's perspective and understanding. The theoretical perspective is based on theory about sociocultural learning, vocational pedagogy and - didactics, and the concept of adapted education.

Methods: Observation, and semi-structured interview with three teachers and six students.

Results: The study showed two classes where the use of working methods in the program subjects was quite different. This was linked to two different educational projects that had been tested this year. Teachers maneuvered their teaching between school and occupation sector, consideration of students' different needs and preferred learning methods, school culture, and more practical matters. The students preferred practical and varied teaching and learning; that's when they experienced education the most relevant and meaningful. Students from one class wished for much more practically and orally working methods, and less school assignments in the classroom. The other class had worked just like this, and these students were very satisfied, and did not wish for any change.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	4
1.1 Bakgrunn og valg av tema	4
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.3 Begrepsavklaringer	6
1.4 Oppgavens oppbygning	8
2. Bakgrunn og teori	9
2.1 Bakgrunn og aktualitet	9
2.1.1 Yrkesopplæringens hva, hvordan, og hvor	9
2.1.2 Gjennomføring i yrkesopplæringa - frafall eller utstøting?	11
2.1.3 Fagopplæring på Helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram	13
2.2 Yrkespedagogisk- og didaktisk teori	16
2.2.1 Yrkespedagogikk	17
2.2.2 Læringsteori - erfaring og kyndighet	18
2.2.3 Yrkesdidaktikk og yrkesdidaktiske begreper	21
2.2.4 Teori og praksis	24
2.2.5 Tilpasset opplæring	26
2.2.6 Forholdet mellom tilpasset opplæring og yrkesdidaktikk	27
2.2.7 Skolekultur og lærerens handlingsrom	28
2.2.8 Oppsummering av bakgrunn og teoretisk ståsted	29
3. Vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	31
3.1.1 Epistemologisk grunnlag	32
3.1.2 «Messy business»	33
3.1.3 Fenomenologisk, fortolkende tilnærming	34
3.2 Metode og utvalg	35
3.2.1 Observasjon	35
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.2.3 Utvalg og rekruttering av skole og informanter	37
3.2.4 Datamaterialet	41
3.3 Analyseprosessen	42
3.3.1 Analyse av kvalitative intervju	42

3.4 Faglig og etisk ansvar i kvalitativ forskning	46
3.5 Oppsummering av analysen	48
4. Presentasjon av funn	49
4.1 Presentasjon av det empiriske feltet	49
4.1.1 Linken videregående skole	49
4.1.2 Organisering av klasser, fag og praksis i helse- og omsorgstjenestene	50
4.1.3 Møte med lærerne, omvisning og litt om lokaliteter	50
4.1.4 Klasserommet som iscenesettelse	51
4.2 Nye prosjekter på Helse- og oppvekstfag	52
4.2.1 Programfagpraksis i sykehjem	52
4.2.2 Problembasert læring	53
4.3 Lærernes yrkespedagogiske ståsted og yrkesdidaktiske valg	55
4.3.1 Prosjektens yrkespedagogiske betydning	56
4.3.2 Tilpasset opplæring i programfag	61
4.4 Muligheter og begrensinger	65
4.4.1 Timeplanlegging og undervisningsorganisering	65
4.4.2 Tilgang på rom og utstyr	66
4.4.3 Ledelse og arbeidsplasskultur	67
4.5 Elevene	68
4.5.1 Elevene i 2A - erfaringer med arbeidsformer i programfagene	68
4.5.2 Ada, Amalie og Alida om læring	72
4.5.3 Oppsummering analyse elever 2A	74
4.5.4 Elevene i 2B - erfaringer med arbeidsformer i programfagene	74
4.5.5 Bastian, Bea og Benedikte om læring	79
4.5.6 Oppsummering elever 2B	82
4.6 Oppsummering av kapittel 4	82
4.6.1 En drømmeskoledag?	82
4.6.2 Oppsummering av funn	83
5. Drøfting	84
5.1 Lærernes begrunnelser for valg av arbeidsformer	84
5.1.1 Praksis i programfag - helhet i opplæringa?	85
5.1.2 PBL - tverrfaglig, demokratisk og utforskende opplæring?	88
5.1.3 Yrkesrelevans gjennom differensierte arbeidsformer?	90
5.1.4 Lærernes yrkesdidaktiske valg og -pedagogiske begrunnelser	92

5.2 Elevene lærer gjennom yrkesrelevante og aktive arbeidsformer	96
5.2.1 Yrkesrelevante arbeidsformer?	96
5.2.2 Å lære gjennom utforsking og erfaring	98
5.3 Skolekultur som skremmer eller fremmer?	99
5.4 Hvordan kan arbeidsformer i programfag sees i lys av tilpasset opplæring?	100
5.5 Oppsummering av drøftingen	104
5.6 Avsluttende betraktning: Det handler ikke bare om pedagogikk	105
Litteraturliste	107
Vedlegg	112

1. Introduksjon

Denne masteroppgaven er et forsøk på å utforske hvordan lærere og elever kan oppleve yrkesfagopplæringen. Jeg har vært nysgjerrig på hva som ligger til grunn for den undervisning yrkesfaglæreren utarbeider og gjennomfører, og interessert i å forstå hva elevene selv mener er viktig for sin læring, i den delen av opplæringa som foregår inne på skolen. Som lærer syns jeg selv det er viktig å forsøke og ivareta elevenes interesser og behov for relevant undervisning i størst mulig grad, men vet også at det er mange faktorer som er av betydning for hvordan dette kan gjennomføres, og denne flertydigheten preger også denne masteroppgaven. Jeg ønsker å se på undervisning og arbeidsformer i den skolebaserte delen av yrkesopplæringen fra både læreres og elevers perspektiv, og håper at yrkesfaglærere og elever kan kjenne seg igjen i noe av det denne oppgaven tar for seg.

1.1 Bakgrunn og valg av tema

De siste 9 årene har jeg jobbet som yrkesfaglærer ved helse- og oppvekstfag i videregående skole, og nesten like lenge med yrkesfaglig videreutdanning innen helsefag ved Nordland fagskole. Selv om det er mange formelle mål og forventinger knyttet til hvordan yrkesopplæringen skal gjennomføres, er det i hverdagen, i klasserommet og i møtet med den enkelte elev, at skolens oppdrag operasjonaliseres. Det er når undervisningen skal planlegges, gjennomføres og evalueres at de største gleder og de tyngste utfordringene som yrkesfaglærer manifesterer seg. Å utforme yrkesrelevant, tilpasset og motiverende undervisning ser jeg som min kjerneoppgave som yrkesfaglærer, og gjennom masterstudiet har jeg hatt et ønske om å lære mer om hva dette kan innebære, og hvordan det kan gjennomføres i praksis. Jeg ønsket å se nærmere på undervisning i programfagene innen helse- og oppvekstfag, og litt mer konkret på erfaringer lærere og elever har med bruk av ulike arbeidsformer i programfagene. For elever på helse- og oppvekstfag er det vanlig at en del av opplæringa foregår ute i praksis i ulike helse- og omsorgstjenester, men en betydelig del av skoleåret gjennomføres allikevel inne på skolen. Jeg var interessert i å se nærmere på nettopp denne delen av opplæringa, og på bruken av arbeidsformer her, og har valgt helsearbeiderfag Vg2 (HEA2) som programområde for å avgrense oppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Yrkesopplæringen har lenge vært kritisert for å være for lite relevant og lite praksisorientert (se foreksempel Hansen, 2017; Spetalen, 2017; Sylte, 2017). Selv om praksisutplassering i helse- og omsorgstjenester er en viktig del av opplæringa og er godt etablert for elever på helse- og oppvekstfag i dag, skjer en stor del av opplæringen allikevel inne på skolen og mye av undervisningen skjer i ordinære klasserom (Nyen & Tønder, 2012; Spetalen, Johansen, & Johnsen, 2014). Ved skolen jeg selv arbeider er for eksempel elevene ved helsearbeiderfaget Vg2 (HEA2) ute i praksis i til sammen ca. 8 uker i året, og det samme var tilfelle for elevene ved skolen jeg besøkte i forbindelse med dette masterprosjektet. Det finns ikke systematiske oversikter over hvor mye praksisutplassering elever på helsefaglige utdanningsprogram i Norge har, men Spetalen et.al (2014) har gjort undersøkelser ved flere videregående skoler, og funnet at andelen praksis for helse- og oppvekstfagelever var litt høyere der. Det gjenstår uansett mange dager og uker der opplæringa foregår inne på skolen, og sett i sammenheng med at bare en liten grad av kompetansemålene i programfagene for HEA2 er praktisk orienterte (U-dir, 2018c), møter yrkesfaglæreren mange yrkespedagogiske og -didaktiske utfordringer knyttet til å utvikle og legge til rette for en yrkesrettet, praktisk og relevant undervisning for elevene (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015; Sylte, 2017).

Jeg har vært interessert i å se nærmere på hvordan yrkesfaglærere møter forventingen om en relevant og praksisnær undervisning i den skolebaserte delen av opplæringa, også ved å være åpen for om det er flere faktorer enn lærerens pedagogiske kompetanse og didaktiske repertoar som er av betydning for hvordan undervisningen utformes. Skolens og avdelingens struktur og -kultur, klasserommet, og avdelingens øvrige lokaler gir både muligheter og setter begrensinger for hvordan lærere kan utforme relevant undervisning og ta i bruk yrkesrettede arbeidsformer. I tillegg må lærere ta hensyn til kravene til fagopplæringa, mål og innhold i fagene, og tilpasse opplæringa til de enkelte elevers behov når de skal planlegge og gjennomføre undervisning. Jeg har prøvd å undersøke hvilke yrkespedagogiske og -didaktiske valg noen lærere på HEA2 gjør, hvordan de begrunnes, og hvilke handlingsrom lærerne har. Samtidig er elevperspektivet også interessant, hva elevene oppfatter som meningsfullt og relevant i sin opplæring behøver ikke alltid å sammenfalle læreres eller skolens. Derfor kan også elevenes erfaringer være med på å kaste lys over dette temaet. Det

er bakgrunnen for at prosjektets problemstilling tar utgangspunkt i hvordan både elever og lærere erfarer bruken av ulike arbeidsformer i programfagene:

Problemstilling

Hvordan erfarer lærere og elever bruken av ulike arbeidsformer i programfag på helsearbeiderfaget Vg2, og hvordan kan dette sees i lys av tilpasset yrkesopplæring?

Problemstillingen er ganske åpen, så jeg har utformet to forskningsspørsmål som avgrensner og operasjonaliserer innholdet, og som samtidig tydeliggjør både lærer- og elevperspektivet:

Forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsformer gjør lærere bruk av i sin undervisning, og hva begrunner deres valg?
- Hvilke erfaringer har elever med bruken av ulike arbeidsformer, og hvilken betydning mener de at arbeidsformene har for deres læring

Det er viktig å understreke at jeg ønsket å være åpen for at dette med undervisning og arbeidsformer kan forstås på ulike måter, og et av målene med prosjektet har vært å prøve å få innsikt i hvordan bruk av arbeidsformer forstås, og hvilken erfaring lærere og elever har med av det i skolehverdagen. På dette grunnlaget har jeg valgt å se på arbeidsformer i skolen som et fenomen¹. Det er hvordan arbeidsformene i timene fremkommer og oppleves, og hvordan dette eventuelt kan bidra til en bedre og mer nyansert forståelse av hvordan elever og lærere erfarer opplæringa i videregående skole jeg er interessert i.

1.3 Begrepsavklaringer

Først en avklaring av noen begrep som brukes i problemstilling og forskningsspørsmål, og også gjennom hele oppgaven: *opplæring, undervisning, arbeidsformer, læringsarena og tilpasset opplæring.*

¹ Dette er knyttet til en fenomenologisk tilnærming, noe jeg kommer tilbake i kapittel 3.

Opplæring brukes som et overordnet begrep for hele den videregående opplæring en elev som har valgt for eksempel helsearbeiderfag skal gjennom, og omhandler i dette tilfellet de to årene i skole og de to årene som lærling. Når jeg skriver om de to årene i skole, som min oppgave omhandler, bruker jeg begrepet opplæring enten som et samlebegrep som forklart over, eller om den delen av skoletida der elevene er utplassert i praksis i en bedrift eller tjeneste, og der ansatte i denne tjenesten er elevens veileder.

Undervisning inngår i den samlede opplæringa, og er i denne oppgaven knyttet til det læringsarbeidet som foregår på skolen, til yrkesfaglærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning i programfag.

Arbeidsformer er et begrep som inngår i både problemstillingen og forskningsspørsmålene. Arbeidsformer betyr de ulike læringsaktiviteter som elevene gjennomfører i programfagene, eventuelt sammen med lærer. De har utgangspunkt i lærerens planlegging av undervisning, hva som er innhold og mål i fagene, og/eller i elevenes preferanser. Det finns et utall ulike arbeidsformer som brukes i opplæringa i norsk skole. Begrepet kan forstås i mer generell form som for eksempel elevaktive arbeidsformer, praktiske-, eller skolastiske arbeidsformer, eller det kan være mer konkret og knyttet til metoder som gruppearbeid, stasjonsarbeid, skriftlige oppgaver, muntlige presentasjoner e.l. Arbeidsformene utgjør en del av lærerens didaktiske repertoar, og forbindes også med elevs læringsstiler og ulike måter å lære på. I denne oppgaven brukes begrepet arbeidsformer om all aktivitet elever (ev. sammen med lærere) gjennomfører i programfag på skolen, der man jobber med mål og innhold i fagene med den hensikt at elevene skal lære. Lyngsnes og Rismark (2019b) bruker begrepene arbeidsmåter og arbeidsoppgaver om det samme som jeg legger i begrepet arbeidsformer, og de viser til tre begrep som kan beskrive de vanligste arbeidsformene i yrkesopplæringa: *skoleoppgaver*, *simulerte oppgaver* og *yrkesoppgaver*. Skoleoppgaver er aktiviteter som er basert på teori og bruk av lærebok, simulerte oppgaver omhandler aktiviteter som ofte er praktiske, og som gjennomføres på skolen i ulike spesialrom, for eksempel med pasientdukker i ei pleieseng, og yrkesoppgaver betegner helt autentiske yrkesoppgaver, der man for eksempel gjør et oppdrag for en ekstern bedrift, eller arrangerer et julebord for ensomme eldre. Disse tre benevnelsene brukes i oppgaven.

En siste begrepsmessig avklaring i denne sammenheng er betydningen av *læringsarenaer* i yrkesopplæringa. Her viser jeg til Spetalens, Johansen og Johnsens (2014) forståelse av begrepet, som det geografiske stedet opplæringa foregår. I denne oppgaven betyr det klasserom, praksisrom og et konkret sykehjem, i tillegg til de helse- og omsorgstjenester elevene var utplassert i for å ha opplæring i praksis.

Tilpasset opplæring er et uttrykk og begrep som griper inn i all undervisning og opplæring. Begrepet blir nærmere redegjort for i teorikapitlet, og jeg legger til grunn en tredimensjonal forståelse av hva tilpasset opplæring kan bety: 1) Som et ideal for helhetsskolen, som er knyttet til at alle elever skal kunne gjennomføre sin opplæring i skolefellesskapet. 2) At opplæringen skal tilpasses og ha den form den enkelte elev har best utbytte av, for eksempel å kunne jobbe muntlig og praktisk med fagstoff, og 3) I yrkespedagogisk sammenheng legger man også til grunn at opplæringa skal tilpasses elevens yrkesvalg- og interesse.

1.4 Oppgavens oppbygning

Første del av kapittel 2 omhandler forskning og aktualitet knyttet til dagens yrkesopplæring, og som utgjør bakgrunnen for oppgaven, og en presentasjon av helse- og oppvekstfagopplæringa. Den andre delen er en redegjørelse for teorivalg- og grunnlag for oppgaven. I kapittel 3 gjør jeg innledningsvis rede for vitenskapsteoretisk ståsted, deretter valg av design og metode, og hvordan utvalg og rekruttering er gjort. Så redegjør jeg for hvordan analysen av datamaterialet er gjort. Kapittel 4 er en utfyllende presentasjon av de empiriske funnene, før jeg avslutter oppgaven med å drøfte funn i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 5. Valg og avgrensinger begrunnes underveis.

2. Bakgrunn og teori

Dette kapitlet starter med forskning som belyser bakgrunn og aktualitet for temaet i oppgaven. Det fremkommer at det er mange faktorer som har betydning for innhold, kvalitet og gjennomføring av yrkesopplæringen, og som jeg synes det er viktig å se oppgavens problemstilling i sammenheng med. Så har jeg som en del av oppgavens bakgrunn valgt å presentere fagopplæringa på helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram, og innhold og mål i programområdet for Vg2 helsearbeiderfag. Den andre delen av kapitlet er en redegjørelse for oppgavens teoretiske ståsted.

2.1 Bakgrunn og aktualitet

Videregående opplæring i Norge har de siste tiårene vært gjenstand for to - snart tre - reformer, som alle har medførte betydelige endringer i organisering og innhold i den yrkesfaglige delen av opplæringa. Mange yrkesfaglige programområder ble slått sammen i 1994, læreplanmålene ble mer generelle, og mange har kritisert denne brede opplæringa for å være for generell, teoretisk og lite yrkesrettet (Hansen, 2017; Spetalen, 2017; Sylte, 2017). Fag- og yrkesopplæringa har lenge vært i fokus både politisk og pedagogisk i denne sammenheng, blant annet fordi man har erfart at søkertallene er lavere enn man skulle ønske, mange elever velger bort eller faller fra yrkesfaglige utdanningsprogram, og fagopplæringa får kritikk fra arbeidslivet for å være lite oppdatert og for å ikke tilfredsstillte dagens krav (Hansen et al., 2015; Sylte, 2017).

2.1.1 Yrkesopplæringens hva, hvordan, og hvor

I kjølvannet av dette er det forsket, utredet og lagt mye politisk og pedagogisk innsats i videregående skole over mange år, både for å forstå hva disse problemene eller utfordringene henger sammen med, og for å gjøre yrkesopplæringa mer attraktiv, praksisnær og relevant (Dahlback, 2019; Dahlback, Hansen, Haaland, & Sylte, 2011; Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015; Hansen et al., 2015; Inglar, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2019a; NOU;2015:8, 2015; NOU;2019:3, 2019; Nyen & Tønder, 2012; Rogstad & Reegård, 2016; Spetalen, 2019; U-dir, 2016b). Denne tematikken er knyttet til *relevans* i mange sammenhenger, både til hva som skal være opplæringens innhold, og til hvor og hvordan den skal gjennomføres. Politisk har man blant annet arbeidet med de to områdene hvor man

har sett de største utfordringene på yrkesfaglige utdanningsprogram; bygge broer mellom praksis og teori, og å styrke elevers mulighet for tidlig yrkesretting i opplæringa. Her har man forsøkt å tilføre løsninger som gir en mer praksisnær og yrkesdifferensiert opplæring, blant annet med innføring av faget yrkesfaglig fordypning². Gjennom egen forskrift gis det tydelige føringer om at dette faget skal være praktisk og yrkesrettet og skal utformes i samarbeid med lokalt arbeidsliv, og det stilles krav til at skolene må ha egnet utstyr og lokaliteter. Av nyere dato kan strategien *Yrkesfaglærerløftet* (U-dir, 2018e) nevnes som eksempel, der hensikten er å styrke det man kaller yrkesfaglærerens doble kompetanse, altså både i selve yrkesfaget læreren underviser i, og den yrkespedagogiske- og didaktiske kompetansen. Sammen med andre både disiplinerende ordninger og generelle skolebaserte kompetanseutviklingstiltak, som innføring av fraværsgrense fra 2016 (U-dir, 2016a) og SkoleVFL³ (U-dir, 2018b) - for å nevne noen - er målet til myndighetene å øke kvaliteten og gjennomføringen i yrkesopplæringa. Det er også relevant å nevne at det gjennomføres mye forskning og faglig utviklingsarbeid knyttet til innholdet i yrkesfaglærerutdanningene. Dette er sentralt for å styrke yrkesfaglærernes kompetanse og forutsetninger for å møte behovene i dagens fagopplæring, se for eksempel Dahlbach, Hansen, Haaland, & Vagle, (2015a), (2015b), Sylte & Jahanlu (2017) og Aamodt (2016).

I tillegg til slike mer overordnede strategier og tiltak har det vært både prøvd ut og gjennomført mye pedagogisk utviklingsarbeid på yrkesfaglige utdanningsprogram og programområder på skoler rundt om i landet, også i samarbeid med arbeidslivet. Her har man for eksempel tilstrebet ordninger for at elever skal ha relevant praksis med utgangspunkt i egenvalgt yrkesinteresse ute i tjenester og bedrifter som en del av sin opplæring. Det er også utviklet mange modeller for praksisnær opplæring i skole og for samarbeidsavtaler med arbeidslivet, særlig knyttet til faget yrkesfaglig fordypning. Noe av dette er tilgjengelig i lærebøker, masteroppgaver og fagartikler, se for eksempel Dahlback, Hansen, Haaland og Sylte (2011), kapittel 12-21 i Hansen et.al. (2015), og Hiim (2013). Flere forskere viser samtidig til at det er store variasjoner mellom både programområder og ulike

² Tidligere *prosjekt til fordypning*

³ En MOOC kompetanseheving av læreres vurderingspraksis som har blitt gjennomført av pedagogisk personale i alle norske videregående skoler de siste årene

skoler når det gjelder modeller for hvordan praksis i bedrifter organiseres (Nyen & Tønder, 2012; Spetalen et al., 2014; Utvær & Saur, 2019). Til dette er det dette knyttet til mange forhold, som skolens størrelse og geografiske beliggenhet (by/distrikt), forhold i arbeidsmarkedet, skolens fleksibilitet og ressurser, enkeltledere eller -læreres kontakter og nettverk, og lærernes yrkesfaglige og pedagogiske kompetanse.

Når det gjelder den øvrige opplæringen, den som gjennomføres inne på skolen, finner Spetalen, Johansen, og Johnsen (2014) at det foreligger lite kunnskap om hvordan den skolebaserte opplæringa organiseres og gjennomføres i yrkesopplæringa. Det betyr at man har lite systematisk oversikt over hvilke arbeidsformer og -arenaer som er i bruk i ulike programområder og fag, og om omfang og variasjoner i måten opplæringa skjer på inne i skolen. Spetalen et.al. sin kartlegging viser at det for eksempel var stor forskjell på bruken av praktiske arbeidsformer mellom helse-og oppvekstfag (HO) og restaurant- og matfag (RM). Elever på HO brukte betydelig mindre tid i skolens praksisrom sammenliknet med RM. Det meste av tiden ble tilbrakt i klasserommet, hvor undervisningen i stor grad hadde en skolastisk form. De var samtidig mer ute i praksis i arbeidslivet enn elever fra RM. Også evalueringen av faget yrkesfaglig fordypning viste at den største delen av opplæringa for elever på HO foregår på skolen, også når man tar med faget yrkesfaglig fordypning (Nyen & Tønder, 2012). Samtidig viser Spetalen et.al. (2014) sin undersøkelse til et paradoks: Selv om elevene på HO hadde mindre praktisk og mer teoretisk undervisning i skolen enn elever på RM, var de som gikk videre som lærlinger i helsearbeiderfaget allikevel mest fornøyde med opplæringen de hadde fått, skole og praksis sett i sammenheng. Yrkesopplæringens hva, hvordan og hvor, er i denne sammenheng ikke bare et spørsmål om innholdet i fagene, men også om på hvilken måte og hvilket sted opplæringen skjer. Forskningen jeg har vist til kan si oss noe om at elevers opplevelse av relevans i yrkesopplæringa kan variere mellom skoler og utdanningsprogram, og at det ikke bare er andelen praktisk vs. teoretisk, eller om opplæringen skjer i klasserommet eller i arbeidslivet som er avgjørende for at den oppfattes som relevant av elevene.

2.1.2 Gjennomføring i yrkesopplæringa - frafall eller utstøting?

Frafall fra videregående opplæring er størst på yrkesfag. Skoleåret 2018/19 sluttet 6 prosent av elevene på yrkesfag og 2 prosent av elevene på studieforberedende i løpet av året. På

landsbasis befinner helse- og oppvekstfag seg midt på treet blant yrkesfagene når det gjelder frafallsprosent, og det slutter flere på Vg1 enn på Vg2 (U-dir, 2020a). På HO var det 64,4 % av elevene som hadde fullført og bestått i løpet av fem år (U-dir, 2020b), og årsakene til frafallet er mange. Samfunnsvitenskapelig orientert ungdomsforskning som tar utgangspunkt i elevenes perspektiv, er med på å avdekke noen av forholdene som kan ligge bak at elever ikke fullfører videregående opplæring. Selv om frafall ikke er en del av denne oppgavens problemstilling, synliggjør slik forskning noe om hva som er viktig for elevers interesse og forutsetninger i videregående opplæring, noe som kan være nyttig å kjenne til. At elever slutter eller ikke finner seg til rette i videregående skole viser seg å være knyttet til flere forhold, for eksempel at de kan ha hatt vanskeligheter med å trives eller mestre skolen helt fra de var små, mange har vært svært lite motiverte, særlig på ungdomsskolen, og ble rådet til å velge yrkesfag selv om de egentlig helst vil slippe mer skole i det hele tatt. Eller de hadde gledet seg til å gå et yrkesfaglig studieprogram fordi de ønsket å være i jobb og å drive mer praktisk læringsarbeid, men ble skuffet av møtet med en skole de opplevde som veldig teoretisk og skolebasert (Hovland, 2015; Rogstad & Reegård, 2016; Øksnes, Sundsdal, & Haugen, 2018).

Britt Karin Utvær (2018) har sett på elever på helse- og oppvekstfag sin motivasjon og betydningen den har for gjennomføring, og fant at opplevelsen av mening i yrkesfagene er viktig for elevenes motivasjon. Hennes bruk av begrepet *indre aspirasjon* handler om at det ikke er nok at opplæringen er relevant for det yrkesfaglige eller skolens krav, men opplæringen må også gjenspeile elevenes egne intensjoner og mål for at den skal gi mening og motivasjon for den enkelte. Utværs studie viste at å støtte elevens autonomi, tilhørighet og behov for tilpasset opplæring styrker deres indre aspirasjoner, og var viktig for motivasjon til å fullføre. Dette kom også frem blant annet i evalueringen av innføringen av faget yrkesfaglig fordypning (Nyen & Tønder, 2012). Tron Inglar (2015) bruker for øvrig begrepet *utstøting* i stedet for frafall, som en oppfordring til å se på hvilket ansvar skolens har for at elever faller fra. Han spør om det like gjerne kan være yrkesopplæringen som ikke er tilpasset elevenes mål og behov, og dermed skyver dem ut av opplæringa, og at man derfor like mye bør se på opplæringens innhold og metoder når man diskuterer hvordan man kan øke gjennomføringen i videregående opplæring. Dette er innfallsvinkler som er av

interesse i dette masterprosjektet, fordi det viser sammenhenger mellom utforming av den skolebaserte delen av opplæringa, og elevers opplevelse av mening og motivasjon.

At mange elever ikke finner seg til rette i den videregående skolen er et samfunnsmessig anliggende, så vel som noe som berører mange unge. Det er allikevel viktig å påpeke at forskning som angår tallmateriale, årsakssammenhenger og erfaringer når det gjelder den lave andelen som fullfører yrkesfaglig opplæring viser at dette er sammensatt, og for å få det hele bildet må temaet undersøkes og diskuteres mer inngående enn det er rom for i denne oppgaven.

2.1.3 Fagopplæring på Helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram

Forskningen jeg har vist til, peker på at det er av betydning for både rekruttering og yrkenes status, elevenes trivsel og gjennomføring, og for kvaliteten på opplæringa at den er yrkesrettet og relevant. Det betyr at den må ta utgangspunkt i elevenes behov og yrkesinteresse, skje i nær tilknytning til arbeidslivet, og være praktisk og rettet mot reelle kjerneoppgaver i yrkene (se for eksempel: Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015; Hansen et al., 2015; Lyngsnes & Rismark, 2019a). For å innfri disse forventingene, må dette gjenspeiles både i opplæringens *hva*, *hvor* og *hvordan*, altså både hva opplæringen inneholder, og hvor og hvordan den skjer. I dette masterprosjektet har jeg fokus på den delen av opplæringa som skjer på skolen, innenfor programområdet for helsearbeiderfag Vg2 (HEA2). Jeg skal nå beskrive helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram, og programområdet for helsearbeiderfaget Vg2, der oppgavens empiri er hentet fra.

Særtrekk ved helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram

Skoleåret 2019/2020 var det registrert 187 000 elever fordelt på 413 videregående skoler i Norge. Siden 2014 har det vært en nedgang i søkertall til studieforbereende program og en økning til yrkesfag. Nesten halvparten av elevene som startet i videregående opplæring høsten 2019, begynte på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Helse- og oppvekstfag (HO) er det største utdanningsprogrammet innen yrkesfag, og nest størst etter studieforbereende, videregående opplæring sett under ett. HO kvalifiserer for 11 yrker og hadde i 2019 ca. 21 000 elever som søkere. Rundt 4500 elever søkte læreplass etter endt Vg2 dette året, noe som utgjør litt over 1/5 av elevene. Dette et tall som har økt fra 3200 i 2012 (SSB, 2018; Udir, 2019a).

Helse- og oppvekstfagene (HO) betegnes som løst koblede yrkesfag, noe som vil si at de ikke har den nære tilknytningen til tradisjonelle lærefag som for eksempel bygg- og anlegg, eller restaurant- og matfag har (Aamodt, 2016). Dette gjør at HO ikke har de samme tette bånd til arbeidslivet som rekrutterings- og opplæringsarena som de mer tradisjonelle håndverks- og industrifagene har (Høst, 2014; Nyen & Tønder, 2012), og dette kan gi utfordringer i forhold til både praksissamarbeid, tilgang på læreplasser og stillinger i arbeidslivet. Et annen kjennetegn på helse- og oppvekstfag når man ser på fagtradisjoner, er at det er få av lærerne som har bakgrunn i yrkene de underviser. Det fleste lærerne har høyskoleutdanning, noe som begrunnes med behovet for å dekke mange yrker i utdanningsprogrammet, og hvor sykepleiere er i stort overtall på (Dahlbach et al., 2015b; Nyen & Tønder, 2012). Dette vil si at deres doble kompetanse som yrkesfaglærere, både i yrket de underviser i og i pedagogikk, er annerledes enn i mange av de tradisjonelle håndverks- og industrifagene. Det ligger litt utenfor denne oppgavens rammer å gå mer inn i dette, men jeg har ikke funnet forskning som ser på nærmere eventuelle sammenhenger mellom læreres fagbakgrunn og at så mange elever på helsefag velger påbygg og høyere helsefaglig utdanning. Det er likevel et tankekors at elevene har få yrkesfaglige rollemodeller blant sine lærere.

Helsearbeiderfag Vg2 (HEA-2)

Helsearbeiderfaget er en sammenslåing av den opprinnelige hjelpepleierutdanningen som var en 3-åring opplæring i skole, og omsorgsarbeiderfaget som ble innført som lærefag med Reform-94 (Høst, Reegård, Reiling, Skålholt, & Tønder, 2015). Gjennom Kunnskapsløftet ble disse erstattet av ett programområde i videregående opplæring; helsearbeiderfaget⁴.

Ordningen med læretid ble videreført fra omsorgsarbeiderfaget, mens det faglige innholdet liknet mest på hjelpepleierutdanningen.

I Norge valgte ca. 4000 elever helsearbeiderfag Vg2 (HEA2) skoleåret 2019/2020. HEA2 er det største programområdet både på HO og for yrkesfag i det hele (U-dir, 2020a). Det viser seg samtidig at helsearbeiderfaget ikke er veldig etablert som et yrkesvalg for unge. Gjennomsnittsalderen for de som tar fagbrev i dag er 34 år, og en stor andel ungdomselever

⁴ For mer utfyllende lesning om historikken, se artikkel i Delta, fagblad for helsefagarbeidere. 25. oktober 2016. <https://delta.no/yrke/helsefagarbeidere-i-delta/10-ar-med-helsefagarbeider>

søker seg til Vg3 studieforbereidende påbygning etter Vg2, ofte for å ta en høyere helsefaglig utdanning, i stedet for å søke læreplass (Høst et al., 2015; NOU;2018:15, 2018). De aller fleste helsefagarbeidere som er i arbeid er ansatt i kommunale helse- og omsorgstjenester, og behovet for helsefagarbeidere vil være stort i fremtiden. Samtidig hevdes det at grunnen til at få unge velger å fullføre en slik opplæring må sees i sammenheng med blant annet at det er vanskelig å få fast jobb og full stilling, samt at yrket ikke innfrir elevenes faglige ambisjoner (Høst, 2014; Høst et al., 2015).

Mål med opplæringa

I Stortingsmelding nr. 20 *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 1), beskrives målet med yrkesopplæringa som «...å tilføre arbeidslivet den kompetansen som ulike sektorer har behov for[...] og gi elevene en kompetanse som kan utvikles gjennom flere tiår i et arbeidsliv i endring». De felles programfagene for helsearbeiderfaget er Helsefremmende arbeid, Yrkesutøvelse, og Kommunikasjon og samhandling. Det er utarbeidet egne kompetansemål for hvert av fagene, men det er også gitt eksplisitt uttrykk for at fagene utgjør en helhet: «fagene utfyller hverandre og må sees i sammenheng», og at opplæringen skal være «tverrfaglig og praksisnær». Det står også at eleven skal ha en helhetlig kompetanse som skal oppøves gjennom bruk av varierte arbeidsoppgaver og ved å fremme elevens kreativitet (U-dir, 2018c, pp. 1-2). Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene i fagene, og skal være yrkesrettede og yrkesrelevante i denne sammenheng. I tillegg kommer faget Yrkesfaglig fordypning med egen forskrift (U-dir, 2016b), der fagets hensikt er at eleven skal få prøve ut og få erfaring med aktuelle lærefag, arbeide med selvvalgte kompetansemål og etter lokalt utformet læreplan. Elever på HEA2 har 34 timers skoleuke. Normert er 9 av disse timene fellesfag, mens de resterende 25 timene fordeler seg på de nevnte yrkesfagene. Elevene får standpunktkarakter i de enkelte yrkesfag, og gjennomfører en praktisk, tverrfaglig eksamen ved årsslutt.

I sammenheng med diskusjonen om yrkesopplæringen er blitt for teoretisk, har man blant annet sett på kompetansemålene i programfagene. Spetalen (2017) har gjort en analyse av det teoretiske omfanget på yrkesfaglige utdanningsprogram. Der er innholdet i læreplaner og kompetansemål i yrkesfag analysert, og Spetalen har sett på forholdet mellom programfag og fellesfag, og på bruken av verb i målformuleringene. Han fant at andelen

fellesfag - det man ofte tenker på som teoretiske fag - riktig nok ble betydelig større gjennom Reform-94, men at det ikke er grunnlag for si at andelen teorifag økte med innføringen av LK06. Videre viste en analyse av verbbruken i kompetansemål i læreplaner for restaurant- og matfag at 80% av verbene i målformuleringene var praksisorienterte, f.eks. *lage* eller *produsere*. Bare 20% av målene var teoretisk orienterte, som *beskrive* eller *gjøre rede for*. Når det gjaldt de samlede læreplanene for HO fant han oppsiktsvekkende nok det motsatte (Spetalen, 2017, 2019). HEA2 har 38 kompetansemål fordelt på de tre programfagene. Jeg har gjort en tilsvarende opptelling av disse, som viser at 33 av kompetansemålene formuleres med teoretiske/akademiske verb som: *gjøre rede for*, *forklare/beskrive* eller *drøfte/diskutere*. Bare 5 av målene er orientert mot *gjøremål* og praktiske ferdigheter; *planlegge* (2), *lage* (1), *utføre* (1) og *vurdere* (1) (U-dir, 2018c). Dette antyder to ting; det ene er at det kan være store forskjeller på hvilke føringer som ligger for gjennomføring av undervisning på de ulike utdanningsprogram eller programområder. Det andre er at man kan tolke læreplanmålene for HEA2 som at undervisningen skal *gjøre* elevene i stand til å *forklare* og *drøfte* målene i faget, ikke *vis* eller *utføre* dem. Hvis det siste er tilfelle, kan det være med på å legge føringer for en opplæring som er teoretisk og akademisk orientert.

2.2 Yrkespedagogisk- og didaktisk teori

Hva yrkesopplæringen skal inneholde er i stor grad bestemt av styringsdokumenter og læreplaner, men disse gir få konkrete føringer for hvordan og hvor opplæringen skal finne sted. Dette er på mange måter opp til den enkelte skole, avdeling og lærer å utforme. Den yrkespedagogiske kompetansen som skolene besitter, vil derfor ha betydning for hvordan undervisningen i den skolebaserte delen av opplæringa organiseres og gjennomføres. Det er derfor viktig å redegjøre for det læringsteoretiske, yrkespedagogiske og didaktiske ståstedet jeg ser masterprosjektet fra.

I *Yrkespedagogiske perspektiver* (Eikeland et al., 2015) presenteres bidrag som har til hensikt å utvikle yrkespedagogisk kunnskapsteori. Dette gjøres for å synliggjøre noen av de aktuelle og særegne pedagogiske utfordringer yrkesopplæringa har, og som kan stille seg annerledes enn i det man kan kalle allmennpedagogikk. Forfatterne løfter frem og diskuterer hva yrkesopplæringen som pedagogisk fagområde hviler på, og hvordan den kan utformes til

beste for behovene både elevene og arbeidslivet har i dag. Selv om det yrkespedagogiske forskningsfeltet er relativt nytt, har mye arbeid de senere år bidratt både til utvikling av yrkespedagogisk og -didaktisk teori, styrking av yrkespedagogisk utdanning, og til utforming av mer differensierte og yrkesrelevante undervisningsmetoder og -opplegg i skolen. Fokus er rettet mot hvordan man kan utvikle helhet, mening, motivasjon og demokrati i fag- og yrkesopplæringa, og betydningen dette kan ha for både kvalitet, rekruttering, frafall og den enkelte elevs læring.

2.2.1 Yrkespedagogikk

Arne R. Lier (2015) drøfter innholdet i begrepet yrkespedagogikk i norsk kontekst, og ser det også i sammenheng med begrepet yrkesdidaktikk. Skolehistorisk sett er begrepet relativt nytt. Det ble aktualisert på 1970-tallet, da det for første gang ble etablert et hovedfag i yrkespedagogikk, et tilbud til yrkesfaglærerne for å møte behovet for systematisk fagutviklingsarbeid som var del av utviklingen av det norske kunnskapssamfunnet (Lier, 2015, pp. 51-52). Lier tar utgangspunkt i Tron Inglars definisjon av yrkespedagogikk. Inglar (2009) var en av de første som definerte begrepet i norsk kontekst, og han la vekt på at det var de sentrale yrkesfunksjoner, -oppgaver og arbeidsformer som var sentrale for yrkespedagogikken. Lier argumenterer for en videreutvikling av Inglars definisjon, og begrunner dette både med at yrkespedagogikk som betegnelse og disiplin generelt er lite omtalt og begrepsfestet i forskning og faglitteratur, og med et behov for å synliggjøre og vektlegge betydningen av den yrkespedagogiske kjerneoppgaven; å ivareta en helhet og sammenheng mellom den del av yrkesopplæringa som skjer i arbeidslivet, og den som skjer i skolen.

Yrkespedagogikk er forståelsen av den enkelte yrkesprofesjon koblet sammen med den pedagogiske profesjon, med fokus på yrkesopplæringen i arbeidsliv og skole som en helhetlig læringsarena forankret i yrkenes og samfunnets faglige og kulturelle verdier. (Lier, 2015, p. 64)

Liers arbeid med betydningen av begrepet yrkespedagogikk var knyttet til faget Prosjekt til fordypning (i dag Yrkesfaglig fordypning) som befinner seg nettopp i denne overgangen mellom skole og yrkespraksis. I dette masterprosjektet ser jeg en relevans ved dette som også strekker seg inn i den delen av fagopplæringa som foregår bare på skolen, i

programfagene. Yrkespedagogikk kan integrere teori og praksis, og representerer den kompetansen lærerne trenger for å ivareta en helhetlig og relevant yrkesopplæring for elevene. Målet må være at opplæring i arbeidsliv og undervisningen i skolen skal overlappes og understøtte hverandre. Det er også viktig å unngå den dikotome oppfatning som man ser tendens til i bruken av begrepene skole og arbeid, teori og praksis, der skolen står for den teoretiske opplæringen, mens det praktiske - det ekte og autentiske - foregår ute i praksis.

Det ligger utenfor denne oppgavens rammer og ambisjoner å diskutere og utfordre begrepet yrkespedagogikk mer inngående. Det vesentlige er å klargjøre hva som ligger til grunn for masterprosjektet. Basert på Inglar (2009) og Liers (2015) teorier forstås yrkespedagogikk i denne oppgaven som det yrkesfaglige og pedagogiske kunnskaps- og kompetansegrunnlaget yrkesfaglæreren bygger sin undervisning på, og som han eller hun anvender for å transformere en arbeidsoppgave i yrkeslivet til en læringsoppgave i skolen, for å ivareta en helhet og sammenheng mellom de ulike arenaer yrkesopplæringen foregår på.

2.2.2 Læringsteori - erfaring og kyndighet

Selv om yrkespedagogikk helt fortjent har sin egen definisjon og rolle, bygger mye yrkespedagogisk og -didaktisk teori på læringsteori som er eldre og mer generell, og aktuell i både grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Dette er særlig knyttet til perspektiver der læring ikke bare sees som en betinget eller kognitiv prosess, men som et resultat av erfaring og de sosiale og kulturelle omgivelser læringen skjer i.

Yrkespedagogikken utfordrer her de mer tradisjonelle læringsteoriene og pedagogiske perspektivene her. Behavioristisk og kognitiv læringsteori er fortsatt i bruk i pedagogisk praksis (Inglar, 2009), og sees å fylle en viss funksjon. Samtidig er nyere sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori særlig aktuell for å forstå læring, spesielt i yrkesfaglig opplæring, der utdanningen og yrkesutøvelsen i stor grad skal skje i en relasjon til andre mennesker (veiledere, kolleger, kunder, pasienter etc.), og i en kulturell og samfunnsmessig kontekst (arbeidsplass, tjeneste, sektor).

Jean Lave og Etienne Wengers (1991) teorier og analyser av situert læring har hatt stor innflytelse på forståelsen av læring og undervisning som et aspekt ved hverdags- og arbeidsliv, på den lærende som aktiv og som en del av et praksisfellesskap både i en

virksomhet og i samfunnet. John Dewey gjøres ofte til representant for et pragmatisk syn på læring, der elever sees som aktive, og undervisningen praktisk og erfaringsorientert (Caspersen, Wiborg, & Lødding, 2011). Deweys arbeider inngår som en del av en omfattende kritikk mot amerikansk skole rundt forrige århundreskifte, og hans bidrag var teori om læring som tok utgangspunkt i praktisk handlingsfilosofi (Myhre, 1972). Deweys teorier har vært sentrale innenfor pedagogiske perspektiver som vektlegger betydningen av elevers indre motivasjon og troen på menneskers konstruktive evner. Dewey betraktet barn som intenst aktive og utforskende av natur (Myhre, 1972, p. 33), og mente oppdragelsen og læringen måtte ta utgangspunkt i dette faktum. Erfaring som grunnlag for læring er helt vesentlig for hans teorier. Han blir dessverre ofte feilaktig sitert på «Learning by doing», det han egentlig skrev var «Learn to do by knowing, and to know by doing» (Inglar, 2015, p. 104). Med dette presiseres at man ikke lærer av aktivitet alene, men gjennom å forholde seg refleksivt, aktivt og bevisst til det man gjør eller utfører.

Når det gjelder læringsteoretisk ståsted i forhold til yrkesopplæringen, er det to bidrag jeg ønsker å legge til grunn for denne oppgaven. Det ene er Tron Inglars *Erfaringslæring* (Inglar, 2009), det andre Ann Lisa Syltes pragmatisk syn på læring (Sylte, 2017). I Tron Inglars doktorgradsarbeid (2009) ligger et omfattende empirisk materiale til grunn, der han blant annet har sett på hvilke arbeids- og læringsformer yrkesfaglærere anvendte, og deres begrunnelser for disse. Han fant at mange yrkesfaglærerne foretrakk arbeidsformer som var praktiske og handlingsrettede. Dette omtaler Inglar som at disse yrkesfaglærerne var mer læringssentrerte enn undervisningssentrerte, med et syn på læring hvor aktivitet og erfaring var viktig for elevene (p. 184). Inglar utviklet en teori om læring han kalte *læring som utvikling av kyndighet* (Inglar, 2009, p. 222), basert på eget materiale og på etablerte læringsteoretikers arbeider, som særlig Dewey, men også Vygotskij (proksimale utviklingssone og språkets betydning), Lave og Wenger (situert læring), Dreyfus og Dreyfus (fra novise til ekspert) og Schön (refleksjon under handling) for å nevne noen av de viktigste. Inglars forståelse av å utvikle yrkesfaglig kyndighet innebærer at man må lære teori, men at dette må være med praksis som utgangspunkt, og at kyndighet er en helhetlig og kompleks størrelse. Kyndighet er helhetlig fordi den ikke splitter opp kunnskap i fagområder, men ser kunnskapen som relasjonell og sammenfattet. Den er også kompleks, fordi en rett og slett ikke kan abstrahere, forklare og verbalisere alt hva kyndighet innbefatter. En skal altså ikke

bare lære for å huske fragmentert fagstoff som allerede er abstrahert og strukturert av andre, men også arbeide med komplekse og praktiske oppgaver for selv å lære å definere og håndtere yrkesrelaterte oppgaver og problemer, og for å lære seg å lære. Inglar definerer læring som utvikling av kyndighet gjennom induktiv, utforskende og interaktive prosesser som også skjer gjennom praksis: «Læring er utvikling, eller videreutvikling av kyndighet», og yrkeskyndighet er en sammenveving av flere kyndighetsformer, både teoretiske og praktiske (Inglar, 2009, p. 315).

Sylte (2017) presenterer et pragmatisk kunnskapsteoretisk perspektiv på yrkesutdanning som man kan si befinner seg innenfor samme paradigme som Inglars, og hun bygger også på blant annet Dewey og Lave & Wengers teorier om læring. Sylte viser til at læring må sees som kontekstuell og praksisbasert, slik at ...«læring knyttes til handling, erfaring, kommunikasjon og refleksjon over erfaring» (2017, p. 22). Et pragmatisk syn på læring vil i denne sammenhengen si at yrkesfageleven utvikler kunnskap, ferdigheter og erfaringer gjennom å delta aktivt i en praktisk kontekst, og at teori ikke kan jobbes med i en abstrakt og kontekstfri sammenheng. Sylte (2017) skriver at det er et problem at et slikt lærings- og kunnskapssyn ikke har sin rettmessige plass i yrkesfagutdanningene i dag, og Inglar argumenterer for at erfaringslæring, yrkesretting og integrering av praksis og teori er viktig for å styrke elevens indre motivasjon og redusere omvalg i yrkesopplæringa (Inglar, 2015).

I min oppgave er dette pragmatiske kunnskapsteoretiske perspektivet av interesse av to grunner. Det ene er som bidrag til innholdet i yrkespedagogikk som begrep og forståelsesgrunnlag i yrkesfagopplæringa. Det andre er mer spissfindig: når man bruker begrepene *kontekst*, *aktiv*, og *praksisbasert* i denne sammenheng, er det veldig ofte knyttet til eleven som utplassert i en bedrift eller tjeneste, eller til undervisning og læringsarbeid som foregår på skolen i det vi kaller spesialrom⁵. I mitt prosjekt ønsker jeg å drøfte betydningen av en praksisforankret og erfaringsbasert opplæring for helsearbeiderfag, også sett i sammenheng med det som foregår i ordinære klasserom, siden mye undervisning

⁵ Spesialrom en fellesbetegnelse på de lokalene som er innredet og utstyrt slik at man kan jobbe med simulerte oppgaver og praktiske prosedyrer. Det kan være tannklinik, apotek, legekantor, pasientrom, skyllerom, kjøkken med mer.

faktisk foregår der. Sylte (2017, p. 22) argumenterer for at ikke bare læreplaner og innhold, men også *arbeidsmåter* i opplæringa, må yrkesforankres og knyttes til yrkeskontekst. Inglar (2015, p. 102) viser til at yrkeskyndighet er sammenvevd av både praktiske og teoretiske kyndighetsformer. Slike kyndighetsformer kan for eksempel være teoretiske fagkunnskaper, utførelse og kroppslige handlinger, mellommenneskelige relasjoner, verdimeslige, etiske og estetiske forhold. Poenget hans er at selve yrkesoppgaven er det sentrale, og det er den som skal problematiseres for å komme frem til hvilke kyndighetsformer som skal til for å håndtere den.

Sylte og Inglar bidrar med induktive, kontekstuelle og yrkesforankrede perspektiver på læring og didaktisk tilnærming. Inglar og Sylte er relevante i denne oppgaven, både fordi de utfordrer mer kognitivt og skolastisk orienterte læringssyn, og fordi de overfører sosialkonstruktivistisk, sosiokulturell og erfaringsbasert læringsteori til yrkespedagogikkens fagfelt. De understreker og synliggjør betydningen av en pedagogikk og didaktikk som vektlegger aktive og utforskende arbeidsformer, som også er yrkesrelevante og bidrar til en integrering av teori og praksis, i form av både innhold, metode og arena i yrkesopplæringen - yrkesfagopplæringens hva, hvor og hvordan.

2.2.3 Yrkesdidaktikk og yrkesdidaktiske begreper

Yrkesdidaktikk omhandler de verktøy og metoder læreren tar i bruk når undervisning og læringsarbeid i skolen skal planlegges, gjennomføres og evalueres, og jeg skal vise hvordan den må hvile på den samme relevans, helhet og sammenheng som Lier (2015), Inglar (2009) og (2015), og Sylte (2017) viser til i sine forståelser av yrkespedagogikk og læring.

Begrepet yrkesdidaktikk, altså tanken om en egen didaktisk tilnærming til yrkesfagopplæringa, ble for første gang anvendt i rammeplanverket for PPU⁶ i 1997. Kari H. Hansen (2017) drøfter innholdet i dette begrepet knyttet til dagens videregående yrkesopplæring og foreslår nye prinsipper som bør ligge til grunn for dagens yrkesdidaktikkbegrep. Jeg legger hennes definisjon av begrepet yrkesdidaktikk til grunn i oppgaven:

⁶ Praktisk pedagogisk utdanning

Planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon med begrunnelser og kritisk analyse av praksisbasert, yrkesdifferensiert og yrkesspesifikk opplæring integrert med alle skolefagene, i nært samarbeid mellom skoler og andre virksomheter. Utdanningen er forankret i den enkelte elevs læringsbehov og yrkeslivets og samfunnets dagsaktuelle og fremtidige behov for kompetanse (Hansen, 2017, p. 22).

Denne definisjonen er på mange måter både visjonær og kritisk. Den er visjonær fordi den er tydelig på at alle faser og deler av opplæringa skal være praksisbasert og yrkesrettet, og at den skal utformes i samarbeid med både elev, skole, yrkesliv og samfunn. Av samme årsak er definisjonen også kritisk, fordi forskningen jeg har henvist til påpeker at yrkesopplæringen ikke alltid innfrir. Hansen (2017) viser til fem prinsipper som ligger til grunn for definisjonen av yrkesdidaktikkbegrepet: Opplæringen skal være

- 1) Yrkes- og interessedifferensiert i forhold til elevens yrkesvalg og læringsbehov
- 2) Basert på praktiske og relevante yrkesoppgaver
- 3) Praksisbasert, gjennom samarbeid mellom skole og bedrift
- 4) Samfunnstjenlig og yrkesforankret
- 5) Demokratisk og preget av elevmedbestemmelse

Hansens forståelse av yrkesdidaktikk gir derfor ganske klare føringer for at opplæringen skal ha utgangspunkt i læringsteori som er rettet mot at læring må være induktiv og erfaringsbasert, og ha en nær tilknytning til praksis. I tillegg fordrer den en aktiv og deltakende elev.

Yrkesrelevans, yrkesretting, yrkesdifferensiering, yrkesforankring

I yrkespedagogisk og -didaktisk teori er det noen sentrale begrep som går igjen, og som er relevante i denne masteroppgaven, og det er *yrkesrelevans, yrkesretting, yrkesdifferensiering og yrkesforankring* (se f.eks. Eikeland et al., 2015; Hansen et al., 2015; Lyngsnes & Rismark, 2019a). Sammen utgjør disse en bukett yrkespedagogiske og -didaktiske fagbegrep som brukes mye i litteraturen og i skolens daglige praksis. Man kan si at

begrepene forteller noe om hvordan innholdet i fagene, opplæringa og undervisningen reflekterer mål og innhold i yrkesutøvelsen, og hvordan det i så fall gir mening og relevans i opplæringa. Det er samtidig blitt klart for meg at det eksisterer noe ulike tolkninger og oppfatninger av begrepene innhold, så jeg skal gjøre kort rede for dem, og for betydningen jeg legger til grunn i min oppgave. Ann Lisa Sylte (2017) har gjort et grundig arbeid med yrkesdidaktiske begrepsavklaringer i sin avhandling, og jeg legger disse til grunn, men bruker mine egne eksempler.

Yrkesrelevans rommer tre aspekter; 1. Elevene skal oppleve at opplæringa de får er relevant for deres individuelle faglige behov/interesser og utdanningsplaner. 2. Opplæringa skal være relevant for det yrket opplæringa har som mål, og for arbeidslivets behov for kompetanse. 3. Relevans i opplæringa er også knyttet til at kompetansen eleven får skal være samfunnsmessig bærekraftig i når det gjelder spørsmål om miljø, økonomi, verdispørsmål, behov for omstilling i arbeidslivet med mer. Begrepet *yrkesrelevans* brukes ofte sammen med, og/eller synonymt med begrepet *yrkesforankring*, som retter seg mot at innholdet i opplæringa skal være forankret i kjerneoppgaver i elevens valgte yrke.

Yrkesretting dreier seg om at innholdet, arbeidsmåter og vurderinger i fagene er basert på funksjoner eller oppgaver i yrkene, og man bruker dette begrepet mest i forbindelse med fellesfag. Det betyr eksempelvis at yrkesretting av engelskfaget for en apotektekniker kan dreie seg om å lære hva ulike symptomer og sykdommer heter på engelsk, siden de betjener mange turister. Gode ferdigheter i norsk muntlig sees også som viktig for helsefagarbeideren som skal kommunisere med pasienter og samarbeidende helsepersonell. Den store satsingen på FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) (U-dir, 2017) har hatt fokus på nettopp yrkesretting av fellesfagene på yrkesfaglige studieprogram, og FYR er med på å gjøre opplæringa i disse fagene mer relevant for elevene der.

Yrkesdifferensiering handler om at det i dag er mange brede utdanningsprogram på yrkesfag, og at det er et problem at opplæringa blir for generell. Dette gjelder særlig på Vg1 der programområder rekrutterer til mange yrker, slik det er for eksempel på helse- og oppvekstfag og design og håndverk. Vg1 på helse- og oppvekstfag rekrutterer eksempelvis til 11 ulike yrker. Yrkesdifferensiering brukes for å vise til at elever helt fra Vg1 skal få arbeide

differensiert, altså med det yrket de selv velger, og ikke skal behøve å forholde seg til alle 11. Det kan bety at hvis en elev som ønsker å bli barne- og ungdomsarbeider jobber med ergonomi som tema på Vg1, så skal han eller hun kunne velge å fordype seg i hvilken betydning og relevans ergonomi har for arbeidet i for eksempel en barnehage, og ikke behøve å kunne «omsette» betydningen av ergonomi til alle 11 yrker.

Forskning og teori peker på at yrkesrelevans, yrkesretting og yrkesdifferensiering ikke bare er knyttet til kvaliteten på kompetansen eleven sitter igjen med etter endt utdanning, men at det også har stor betydning for elevers læring og motivasjon i opplæringa, og derved kan redusere risikoen for frafall (Dahlback, Haaland, Hansen, & Rokkones, 2015; Hansen et al., 2015; Hiim, 2013; Rogstad & Reegård, 2016; Sylte, 2017). For eksempel peker både Dahlback m.fl. (2011) og Sylte og Jahanlus (2017) forskning på norsk yrkesfaglærerutdanning på en sammenheng mellom elevers motivasjon og frafall i videregående skole, og viser at det er avgjørende at både innholdet, undervisningen og arbeidsformene i fag er yrkesrelevante for at utdanningen skal være motiverende og helhetlig. Det samme kommer frem i forskning som angår frafall og elevers selvrapporterte opplevelse av mening og motivasjon i opplæringa (Buskenes, 2015; Hovland, 2015; Thrana, 2017; Utvær, 2018).

2.2.4 Teori og praksis

En dimensjon ved både debatten rundt yrkesopplæringa og innholdet i yrkespedagogikken, har vært knyttet til forholdet mellom - og betydningen av - begrepene teori og praksis. Begrepene er også i utstrakt bruk av elever og lærere i skolehverdagen, og i faglitteraturen. Formuleringer som: *Hun er typisk praktisk anlagt, Han er teorisvak*, eller elever som sier: *Jeg er så lei av teori!* eller, *Jeg lærer best praktisk*, er velkjent. I forskning og faglitteratur kan man lese for eksempel: *opplæringen bør være praksisnær*, eller *teori må sees i sammenheng med praksis*.

Spørsmål som angår begrepene teori og praksis i opplæringa, har hatt stor oppmerksomhet over lang tid og er vidt omtalt, og det er viktig å avklare hvordan begrepene forstås i både forskning, faglitteratur og skolens styringsdokumenter (Caspersen et al., 2011), og dette er omtalt av mange. Spetalen (2017) gjør oppmerksom på at disse begrepene ofte brukes uten å være nærmere definert, og at dette kan medføre at man møter spørsmålet eller

problematikken knyttet til teori og praksis i yrkesopplæringa på ulike måter og med ulike tiltak. Det kan i beste fall være upresist, i verste fall uheldig. Inglar (2015) drøfter kjennetegn ved teoretisk og praktisk yrkeskunnskap, og viser til at en oppfatning av at man kan splitte teori og praksis refererer seg til en positivistisk og konstruktivistisk læringstradisjon som strengt tatt burde være utdatert. Å skille ut den teoretiske delen av yrkeskunnskapen er både kunstig og vanskelig, og kan resultere i en opplæring der undervisning i yrkest teori skjer et annet sted, til en annen tid, og i en annen form enn den praktiske utøvelsen av yrket, dette gjør det vanskelig for elevene å huske og å omsette denne teorien til yrkesutøvelsen i verkstedet, praksisrommet eller bedriften.

Det er derfor viktig å presisere hvilket innhold man legger i begrepene, og hvordan de forstås i yrkespedagogisk sammenheng. Snakker man om mengde, geografi eller pedagogikk? Altså hvor mye teori vs. praksis, om læringsarena, eller om undervisningsmetoder og arbeidsmåter i fagene? Eller knytter man forståelsen av begrepene til læring og en diskusjon om innholdet i, og ikke minst sammenhengen mellom, begrepene teoretisk og praktisk kunnskap (Spetalen, 2017). Sylte (2015) bruker begrepene induktiv og deduktiv om rekkefølgen og forholdet mellom teori og praksis, der induktiv undervisning tar utgangspunkt i praksis og yrkesoppgavene, slik at valg av og tilnærming til teori har sitt utgangspunkt her, mens deduktiv undervisning preges av at teorien skal læres først, så kommer det praktiske.

I denne oppgaven kan begrepene forståes i to litt ulike sammenhenger. Den ene er forståelsen av teori og praksis som kunnskap. Det vil si om begrepene beskriver hhv. (teoretiske) kunnskaper på den ene siden, og (praktiske) ferdigheter på den andre. Teoretisk kunnskap kan forklares som systematiske, generaliserte abstraksjoner, og praktisk kunnskap som abstraksjoner basert på fysisk/kroppslig og materiell erfaring (Langli, 2015). Distinksjonen mellom «knowing what og knowing how» (Spetalen, 2017, p. 4) sier noe om dette: Kan man for eksempel si at man kan førstehjelp hvis man har lært om hvordan det utføres, eller må man også kunne vise hvordan førstehjelp utføres korrekt? Langli (2015) poengterer at vår tids konstruerte og dualistiske oppfatning av begrepene forsterkes når man i yrkesopplæringen snakker om praktisk kunnskap som noe som tilegnes og anvendes «der ute», i en bedrift eller verksted, i form av gjøremål, prosedyrer eller håndverk, mens

teori forstås som noe intellektuelt og abstrakt som foregår i skolesammenheng. Selv om Langli argumenterer for at begrepene må sees i sammenheng, er det likevel ofte slik jeg møter begrepene, både når jeg leser faglitteratur og i samtaler med elever og lærere. Den andre sammenhengene begrepene anvendes i er knyttet til læring, til det pedagogiske og didaktiske. Teoretisk forbindes i denne sammenheng ofte med undervisning som har et skolastisk preg, hvor teori blir tilskuerkunnskap der elevene har en passiv rolle som mottakere (Spetalen, 2017, p. 5), mens praktisk knyttes til arbeidsformer der elever er aktive, og utfører eller gjennomfører praktiske arbeidsoppgaver eller gjøremål. Kritikken mot yrkesopplæringen om å være for teoretisk og for lite praktisk, er knyttet til begge sammenhengene jeg har beskrevet, og dreier seg både om hvor opplæringen skjer, altså om bruken av ulike læringsarenaer (klasserom, praksisrom, bedrifter), og om hvordan selve undervisningen gjennomføres i form og innhold.

Denne avklaringen av innholdet i begrepene teori og praksis er viktig for den empiriske delen av oppgaven. Elever og lærere jeg intervjuet brukte begrepene ofte, og viste til både kunnskapsdimensjonen og undervisningsdimensjonen av dem, begreper jeg har utledet av Spetalen, Langli og Syltes teorier. På mange måter henger dette sammen med forståelsen av yrkespedagogikk og begrepene knyttet til yrkesdidaktikk.

2.2.5 Tilpasset opplæring

Elever har en lovfestet rett til tilpasset opplæring, uavhengig av valg av utdanningsprogram eller programområde i videregående opplæring, har (Opplæringslova, 1998). Bachmann og Haug (2006) viser til at uttrykket tilpasset opplæring har vært i bruk siden slutten av 1970-tallet i norsk skole, og at det har fått økende plass og aktualitet i takt med idealet om felles skole for alle. Den reflekterer en holdning om og et grep for at opplæringen skal tilpasses elevers ulike behov og forutsetninger, og foregå i fellesskapet i skolen. Bachmann og Haug (2006) viser også til at faglitteraturen skiller mellom en vid og en smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring; den vide som en form for overordnet ideologi og målsetning, den smale som de konkrete tiltak som iverksettes, en mer instrumentell forståelse. Tilpasset opplæring kan altså forstås både som et gjennomgående prinsipp om inkludering som skal ligge til grunn for all pedagogisk virksomhet i skolen, og som en forståelse av at opplæring skal tilpasses for det beste for ulike enkeltelever og elevgrupper. I motsetning til

spesialundervisning er ikke tilpasset opplæring en individuell rettighet, men noe som gjelder for alle elever, og skal skje i det ordinære skole/klasse miljøet (U-dir, 2018a). Tilpasset opplæring fikk ekstra oppmerksomhet i Kunnskapsløftet, og når Utdanningsdirektoratet (2015) beskrev føringene læreplanverket gir for tilpasset opplæring og arbeid med fag, ble det satt i tydelig sammenheng med betydningen av elevmedvirkning. Det betyr blant annet at elevene skal tas med og delta i planlegging og avgjørelser om hvilke læringsstrategier de kan anvende, hvordan opplæringa i klassen organiseres, og hvilke arbeidsformer som skal brukes. Slik knyttes også prinsippet om tilpasset opplæring til praktisering av elevdemokrati i skolen.

Torill Moen (2019) setter begrepet tilpasset opplæring (TO) inn i yrkesopplæringens kontekst, og viser blant annet til at prinsippet gjelder både i skolen og når elever er ute i praksis, og til at en variert og differensiert undervisning er viktig for å møte både den enkelte elevs behov og forutsetninger, og idealet om likeverd og inkludering i opplæringa. Moen viser til at ansvaret for å tilpasse opplæringa ikke bare ligger hos den enkelte lærer, men hos hele skolen, ledelsen og lærerkollegiet. Hun peker også på to forhold som er av relevans for forståelsen av TO i yrkesopplæringen og i denne oppgaven. Det ene er at studier viser at det er en større andel elever som får spesialundervisning på yrkesfag enn på studieforbereende fag. Det kan bety to ting; at det er flere elever som har så store utfordringer at de ikke kan gjennomføre opplæringa i ordinær klasse, eller at man ikke lykkes med å tilpasse opplæringa i felles klasse i samme grad som på studieforbereende utdanningsprogram, selv om det er bare halvparten så mange elever i klassene på yrkesfag. Det andre dreier seg om forskning som viser at det kan være en sammenheng mellom elevers frafall og hvor godt opplæringa tilpasses den enkelte elev. Som jeg har vært inne på i del 2.1, kan bruken av praktisk orienterte arbeidsformer i yrkesopplæringa være viktig for elevers læring og opplevelse av mening og motivasjon, og dette må også sees som en del av det å tilpasse opplæringa.

2.2.6 Forholdet mellom tilpasset opplæring og yrkesdidaktikk

Som jeg har vist har man i yrkespedagogisk og -didaktisk teori fokus på hvordan man kan utvikle relevans, motivasjon og demokrati i fag- og yrkesopplæringa, og betydningen dette kan ha for både rekruttering, frafall og de enkelte elevers kompetanse. Dette kan også sees i

lys av prinsippet om tilpasset opplæring. I forhold til yrkesfagopplæringa i videregående skole skriver Ann Lisa Sylte (2014) at tilpasset opplæring også betyr at elevene har krav på at opplæringen de får er relevant for det yrket de har valgt å utdanne seg til. Dette representerer på mange måter en tredje dimensjon av å forstå tilpasset opplæring, nemlig at man ikke bare retter oppmerksomheten mot inkludering og å møte elevers ulike læreforutsetninger, men også mot at opplæringen skal møte elevenes behov for yrkesdifferensiering og yrkesrelevans i undervisningen. Sylte og Jahanlu (2017) viser til sammenhengen mellom elevers motivasjon og frafall i videregående skole, og argumenterer for at det er avgjørende at ikke bare faginnholdet, men også selve undervisningen og arbeidsmetodene i fagene, er yrkesrelevante for at utdanningen skal oppleves likeverdig og meningsfull for elevene. I Hansens (2017) definisjon av yrkesdidaktikk gjøres relevansen av yrkesdifferensiert og -spesifikk opplæring tydelig. Artikkelen hennes viser også at yrkesdidaktikk som begrep må ta hensyn til at elever lærer på forskjellige måter og har behov for ulike tilnærminger til skolefagene. Demokrati knyttet til elevenes medbestemmelse er også vektlagt i Hansens definisjon. I denne sammenhengen er det ikke bare knyttet til elevers rett til medvirkning i forhold til organisering av undervisning og valg av læringsstrategi, men også til å kunne jobbe yrkesdifferensiert- og relevant i fagene. Slik kan definisjonen av yrkesdidaktikk knyttes til prinsippene for tilpasset opplæring. Jeg oppsummerer tilpasset opplæring i yrkesopplæringa i tre punkter: 1. Som prinsipp for en inkluderende skole, 2. Som å legge til rette for variert og differensiert undervisning knyttet til elevers ulike læreforutsetninger, og 3. Knyttet til en yrkesdidaktisk forutsetning om at elever har rett til yrkesrelevant opplæring i både form og innhold. Det er for øvrig ingenting som skulle tilsa at ikke disse tre kan være sammenfallende, og bruken av begrepet *tilpasset yrkesopplæring* i denne oppgavens problemstilling viser til nettopp dette. Denne forståelsen av sammenhengen mellom tilpasset opplæring og yrkesdidaktikk vil ligge til grunn i analyse og drøfting i denne oppgaven.

2.2.7 Skolekultur og lærerens handlingsrom

Teori og forskning viser at den lokale skolekulturen har betydning for hvordan og i hvilken grad pedagogisk endringsarbeid skjer i skolen. Relatert til denne oppgavens problemstilling, vil dette innebære at mulighetene lærere vil ha for å velge og bruke ulike arbeidsformer i sin undervisning kan være avhengig av hvor romslig den lokale skolekulturen er for å variere

eller endre pedagogisk praksis. Berg og Thorbjørnsen (1999) har sett skolen fra et organisasjonskulturelt perspektiv. Det er utviklet to typebetegnelser for skolekultur: individualistiske kultur og samarbeidskultur (Berg & Lægdene, 2000), der den individualistiske er knyttet til den litt mer tradisjonelle lærerrollen, der lærere i utgangspunktet jobber individuelt og autonomt med å utarbeide og gjennomføre egen undervisning, skoleledelsen har det administrative som ansvarsområde og lærerne har lite forventinger om at ledere skal intervensere det pedagogiske arbeidet. En slik kultur påvirker ikke bare det som skjer i klasserommet, men også organisering og bruk av skolens rom og utstyr (Hagesæter, 2000). Denne skolekulturen har lenge stått under press både av reformer som pålegger pedagogisk endringsarbeid, og av dagens normer og forventinger til mer teamarbeid og tverrfaglig samarbeid, noe som kjennetegner samarbeidskultur (Berg & Lægdene, 2000), og i dag er en skole preget av samarbeidskultur idealet i Norge. Litteraturen viser likevel til mange utfordringer knyttet til å få til endrings- og utviklingsarbeid i skolen, og at i tillegg til læreres pedagogiske grunnsyn, holdninger til egen lærerrolle og hvor kollektivt syn man har på egen undervisning, viser det seg at en støttende ledelse kan være helt vesentlig for at endring ikke bare skal skje, men også en betingelse for å lykkes med endrings- og utviklingsarbeid (Berg & Lægdene, 2000; Berg & Thorbjørnsen, 1999; Engelsen, 2013). Forskning viser at hvis endrings- eller utviklingsarbeid skal bli implementert, kan det være viktig at lærere er frivillige deltakere og medvirkere, i motsetning til opplevelsen av å få et opplegg tredd over hodet av andre (Gloppen, 2009). Skolens kultur kan altså ha stor betydning for om, og hvordan, pedagogisk utvikling og endring finner sted i skolen.

2.2.8 Oppsummering av bakgrunn og teoretisk ståsted

Sett fra et samfunnsperspektiv er det et ønske om at flere elever fullfører yrkesfagopplæringen, og behovet for helsefagarbeidere vil være stort i årene som kommer (Høst et al., 2015). Samtidig er det mange elever som velger helsearbeiderfaget bort, ikke fullfører, eller som går veien fra yrkesfag via studieforbereende Vg3 for å ta høyere helsefaglig utdanning. Jeg skal ikke gå inn på faktorer ved arbeidslivet som kan være av betydning for rekruttering til helsefagarbeideryrket i denne oppgaven, men ha fokus på det som omhandler skolens rolle. Elever som velger yrkesfag har en faglig interesse som grunnlag for sitt valg, men ofte også et ønske om en mer praktisk og variert opplæring enn mange har erfart fra ungdomsskolen, eller tror de ville fått på studieforbereende

utdanningsprogram. At de opplever en slik relevans i opplæringa er viktig for deres motivasjon, læring og opplevelse av mening. I dag har de aller fleste helsefagarbeiderelever deler av sin opplæring som relevant praksis i arbeidslivet, men en stor del av opplæringa skjer inne på skolen. Elever på helse- og oppvekstfaglig studieprogram skal ut i yrker som er praktiske, og sammenhengen mellom yrkesrelevans og arbeidsformer i skolen henger slik jeg ser det i denne oppgaven sammen med at helsefagarbeideren i stor grad skal utføre yrket sitt gjennom praktisk handling og relasjonelle ferdigheter, som sammen med fagteoretisk kunnskap utgjør hans eller hennes yrkeskyndighet. Erfaring er viktig for elevens utvikling av yrkeskyndighet, og dette er knyttet til en sosiokulturell og pragmatisk forståelse av læring. I dette perspektivet handler læring om deltakelse i en praktisk og sosial kontekst, og er et argument for at læring må skje gjennom at elever er aktive deltakere i læringsammenhenger som er demokratiske og yrkesrelevante. Jeg har vist til forskning og teori som peker på at læring i et yrkespedagogisk perspektiv er kontekstuell og praksisbasert, og at yrkest teori ikke kan jobbes med i en abstrakt eller løsrevet sammenheng. Derfor kan valg av undervisning og arbeidsformer i den skolebaserte delen av opplæringa ha betydning for elevenes motivasjon og læring. En yrkesforankret og yrkesrettet opplæring vil henge sammen med yrkesrelevans i skolen på flere måter: Som en form for tilpasset opplæring gjennom bruk av alternative didaktiske metoder for elever som lærer bedre gjennom å jobbe aktivt og praktisk, og til forståelsen av erfaringsbasert læring og yrkesrelevans i opplæringa. Hvis elever skal kunne jobbe selvstendig og helhetlig, og utføre praktiske arbeidsoppgaver i sitt fremtidige yrke, må også selve opplæringa i skolen basere seg på tverrfaglige, problemløsende og praktiske arbeidsformer. Samtidig er det faktorer som kan være til hinder for at den skolebaserte delen av opplæringa kan innfri dette. Det kan være forhold ved yrkesfaglærerens kompetanse, planer og mål for opplæringa, og/eller ved den lokale skolekulturen.

3. Vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og metode

I denne delen av oppgaven redegjør jeg først for valg av vitensteoretisk tilnærming, forskningsdesign og metode, og så for selve gjennomføringen av den empiriske studien som inngår i masterprosjektet. Her fremkommer det blant annet hvordan rekruttering av skole og utvalg ble gjort, og hvordan studien ble gjennomført. Sist i kapitlet redegjør jeg for hvordan analysen av datamaterialet er gjennomført og hvordan dette presenteres i kapittel 4.

Drøfting av etiske hensyn og forhold som kan ha betydning for den forskningsmessige kvaliteten på gjennomføringen gjøres for det meste underveis, i de sammenhenger der det er mest relevant og naturlig. Spørsmålet om kvalitet i kvalitativ forskning er primært knyttet til forskningens pålitelighet og troverdighet. *Pålitelighet* dreier seg om forskningen som er gjort er hederlig gjennomført, gjenspeiler det feltet som er studert, og om man kan stole på resultatene. Å reprodusere fortolkende studier for å teste pålitelighet er sjeldent relevant og aktuelt, så troverdighet må ivaretas på andre måter. Dette innebærer at forskeren må synliggjøre og redegjøre for hvordan data er skaffet til veie og analysert, og å sørge for at det er knyttet til kravet om innsyn og åpenhet, det som kalles *transparens* (Thagaard, 2018). *Troverdighet* handler om hvorvidt det man kommer frem til er gyldig og om forskerens funn er holdbare, og er knyttet til flere sider ved forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018), for eksempel om det datamaterialet som foreligger egner seg til å belyse problemstillingen, og betydningen av forskerens påvirkning og forforståelse. Disse forholdene har jeg prøvd å reflektere rundt gjennom kapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hva kan vi egentlig få kunnskap om? Kan vi egentlig vite noe som helst helt sikkert? Kan vitenskapelig arbeid gi oss svar som er sanne og reelle? Nå – i alle sammenhenger – for alltid? Vitenskapsfilosofien oppfordrer oss til å forholde oss kritisk og analytisk til viktige forhold knyttet til vitenskapelig aktivitet (Gilje og Grimen 1995), som valg av vitenskapelig perspektiv og forskningsmessig vinkling. Samfunnsvitenskapens ontologiske erkjennelse innebærer at virkeligheten vi lever i, er sosialt og kulturelt skapt. Mennesker og menneskelige aktiviteter som er samfunnsvitenskapens studiefelt, og fordi kvalitative metoder kan anvendes for å studere den komplekse sosiale virkeligheten også forskere selv

er en del av. Menneskers handlinger og forståelse av seg selv og omverden henger sammen med mange ulike faktorer og forhold, og kan ikke isoleres fra verken omgivelsene eller forskeren selv (Gilje & Grimen, 1995; Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016). Den vitenskapelige tilnærmingen i dette masterprosjektet har sitt utgangspunkt her, og hensikten er å se hvordan skolen erfares innenfra, i et fortolkende og interaksjonistisk, samfunnsvitenskapelig perspektiv.

3.1.1 Epistemologisk grunnlag

Epistemologi er læren om kunnskap, og epistemologiske spørsmål innen samfunnsvitenskapen handler om hvilken kunnskap forskningen søker og hvordan man kan skaffe seg slik kunnskap gjennom hva man ser etter, hvem og hvordan man spør, og hva man legger til grunn i sin forskning (Johannessen et al., 2016, pp. 50-52). Synet på hvem sin kunnskap som skal legges til grunn når man skal forske på det som foregår i skolen, er en del av den epistemologiske diskusjonen i mitt prosjekt; Er det politikere og skoleeiere? Er det lærerne som vet det best? Er det elevene? Kommer det an på? Mitt valg av tilnærming henger sammen med at det er elever og lærere som bruker store deler av skoledagen sammen i klasserommene, det er på mange måter der skolen «er». Det er de som kjenner reformer, læreplaner, skolekultur og læringsmiljø på kroppen. Allikevel er mye av kunnskapen vi har om skolens situasjon i dag hentet fra utsiden, og er basert på tall og statistikk. Det kan være tall om timefordeling, lærertetthet, lærlingeplasser, søkertall, eksamen- og standpunktkarakterer, eller tall som viser fravær, frafall eller trivsel i videregående skole. Jeg mener bruk av kvalitativ forskning med utgangspunkt i aktørenes perspektiv, kan bidra med supplerende kunnskap og flere nyanser.

I dette masterprosjektet har det vært viktig å få frem både læreres og elevers stemme. Det viser seg i flere sammenhenger at elever eller lærere sjeldent høres i saker som angår skole og opplæring. Lied (2014) i Ludvigsen-utvalget påpekte: «beskrivelsene av dagens skole går direkte fra skoleeiere- og ledere til elevenes læring. Hvor er lærernes erfaringer og kompetanse her?» Bødtker-Lund m.fl. (2017) viser til at elever og lærere ikke ble spurt eller fikk medvirke i reell grad når Kunnskapsdepartementet skulle utvikle ny struktur i videregående skole. I sitt systemkritiske essay om kvalitet i fag- og yrkesutdanningen, peker Deichman-Sørensen (2016) på at den informasjonen man får om skolen i dag er tilpasset

systemnivå, det vil si generaliserte, relative, kvantitative data. Deichmann-Sørensen argumenterer for at dette forteller veldig lite om hvilke forutsetninger man har ved den enkelte skole, eller hvordan læringsarbeidet er gjennomført i ulike klasser og utdanninger.

Mitt ståsted kommer til syne gjennom disse epistemologiske spørsmålene, og jeg er klar over at dette utgjorde en del av min forforståelse i gjennomføringen av masterprosjektet. En side ved min forforståelse som kan påvirke forskningen jeg har gjort, har vært min dobbeltrolle (Thagaard, 2018) som lærer og forsker, noe som kan ha både fordeler og ulemper. Dobbeltrollen kan ha utfordret troverdigheten i prosjektet mitt fordi min kjennskap til yrkesfagopplæringen og erfaringen som lærer kan ha styrt mine forventninger om hva jeg kom til å finne, man tenderer til å se det man ønsker, eller det man kjenner fra før (Nilssen, 2012). Dette kan påvirke både metodevalg, innsamling av data og tolkning av materiale. På den andre siden er det min erfaring som lærer som gjør meg interessert i denne tematikken, og som har bidratt til at jeg problematiserer noe som ellers kanskje ikke får så mye oppmerksomhet. Det er ikke til å legge skjul på at det er en selvfølgelighet for meg som lærer at forskning som angår den videregående skolen også må være kvalitativ og ivareta lærere og elevers aktørperspektiv. Skoleforskning ligger til grunn for valg og beslutninger som tas av myndigheter og skoleeiere, så derfor er den også et spørsmål om politikk og demokrati, fordi den bidrar til å definere og endre skolen (Ebeltoft, 2003). Men, det er av samme grunn viktig å være bevisst på denne dobbeltheten, og måten min forutinntatthet kan ha påvirket både informantene jeg møtte og gjennomføringen av selve prosjektet.

3.1.2 «Messy business»

Forskning jeg refererte til i kapittel 2 viste at det kan være store forskjeller på organisering og innhold i yrkesopplæringa, og det gjør at vi trenger mer forskningsbasert kunnskap om hva som skjer innenfor opplæringas «fire vegger». Samtidig er skolen kompleks. Hvordan kan man forske på og skaffe til veie vitenskapelig kunnskap om et så stort og sammensatt felt, der alt griper inn i hverandre, uten å forenkle det så mye at man mister nettopp forståelsen for at det er slik realitetene er? John Law og Annemarie Mol (Law, 2004; Law & Mol, 2002) bidrar med metodologisk teori som argumenterer for at forskning nettopp må ta høyde for «the concept of complexity», og argumenterer for at samfunnsforskere må motvirke trangen til å forenkle og rendyrke metoder og tilnærminger, og hevder at den

sosiale virkeligheten i realiteten ikke lar seg samle i unisone kategorier eller entydige sammenhenger. «Messy findings» i forskningsprosjekter er ikke alltid et resultat av dårlig og uryddig forskningsarbeid, men kan bety at vi må forholde oss til den sosiale verden som subjektiv, flyktig og diffus, også i forskningen, fordi det er slik realiteten er. Spørsmålet om bruk av arbeidsformer i skolen kan i dette perspektivet derfor ikke presenteres som én, sammenhengende fortelling fra ett perspektiv. Dette synet er også et uttrykk for min innfallsvinkel, jeg hatt en ambisjon om å se på arbeidsformer i programfagene som et subjektivt erfart og sammensatt fenomen. Valg av tilnærming og metode er gjort med utgangspunkt i at jeg nettopp ikke forventer entydige svar eller funn. Det er en av grunnen til at jeg ønsket å intervju både elever og lærere, og å besøke mer enn én klasse. Jeg håper det kan ha motvirket forskningsmessig «tunnelsyn» og hindret meg i å dra ensidige slutninger.

3.1.3 Fenomenologisk, fortolkende tilnærming

Hermeneutikk er en teoretisk retning som legger vekt på at virkeligheten ikke er entydig, den er et resultat av menneskelig fortolkning, og at dette gjøres ulikt. For å forstå menneskers handlinger eller intensjoner, må man også forstå sammenhengen eller konteksten disse inngår i (Thagaard, 2018). Fenomenologi er en slik fortolkende vitenskap, i det at den har individers subjektive og intersubjektive erfaring av virkeligheten som interesse. Dette innebærer at hvis man skal få kunnskap om et fenomen, må man få det gjennom å studere mennesker og deres livsverden, ikke gjennom abstrakte og generaliserte teorier. Det kan også være den fenomenologiske vitenskapens mål å avdekke noe av det mennesker kanskje tar for gitt, eller ikke reflekterer over, for eksempel hvordan man begrunner mer ubevisste valg eller handlinger. (Andersen, Kaspersen, & Guneriusen, 1996). Masterprosjektet mitt har slik en fenomenologisk, fortolkende tilnærming. Målet har vært å forstå et sosialt fenomen eller en sosial sammenheng med utgangspunkt i informantenes beskrivelser, slik det oppleves for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har ønsket å se på arbeidsformer som et fenomen, gjennom lærere og elevers forståelse og erfaringer med det, i deres skolehverdagskontekst. Thagaard (2018) skriver at når menneskers kunnskap, valg og aktiviteter forstås som fortolkede og kontekstuelle, må de også studeres og forstås i lys av den sammenhengen den forekommer i. Jeg oppfatter ikke læreres og elevers livsverden som en avgrenset, individuell og subjektiv størrelse, men ser det i et interaksjonistisk perspektiv,

som en del av deres selvopplevde erfaringer og oppfatning av mening, sett og fortolket i forhold til den sosiale, kulturelle og strukturelle kontekst skolen representerer.

Denne hermeneutiske forståelsen er også relevant å se i lys av troverdigheten i innsamling og analyse av data. Valg av en fenomenologisk tilnærming betyr at jeg er interessert i informantenes fortolkning av sin virkelighet, men hermeneutikken tar utgangspunkt i en forståelse av at fenomener kan fortolkes på flere måter (Thagaard, 2018). Troverdighet i dette perspektivet innebærer at jeg som forsker tolker et fenomen som informantene allerede har fortolket, og at min oppfatning påvirkes av min forforståelse gjennom dobbeltrollen som lærer og forsker. Disse forholdene er knyttet til forståelsen av dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018). Forskerens fortolkning handler både om hvorvidt man forstår informantene riktig, men også om at fortolkning i vitenskapelig arbeid handler om å tolke og sette informantenes oppfatninger inn i en større eller bredere faglig sammenheng enn de nødvendigvis ser selv (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Metode og utvalg

Valg av forskningsmetode utledes av både problemstilling og vitenskapssynet som ligger til grunn i dette masterprosjektet, så for å få innsikt i de ulike informantenes subjektive erfaringer og perspektiver, valgte jeg metoder som kunne gjøre det mulig å fange dette. Selv om jeg ønsket å følge Law og Mols (Law, 2004; Law & Mol, 2002) oppfordring om å gå ut med en åpen og mulig flere-metodisk tilnærming, så var prosjektet begrenset av tiden og rammene av en masteroppgave, og noen pragmatiske valg måtte gjøres. Det var to ting som ble viktigst; å gjennomføre kvalitative intervju med lærere og elever, og å kunne se skolen og avdelingen de hørte til, og være tilstede i klassene i den grad det lot seg gjøre.

3.2.1 Observasjon

Observasjoner kan gi forskeren mulighet til å få kjennskap til personer i sitt eget miljø, og bidra med viktig kunnskap om for eksempel aktiviteter, den sosiale settingen og miljøet rundt (Thagaard, 2018). I mitt prosjekt ønsket jeg å besøke skolen og klassene for å kunne gjøre noen slike observasjoner. Det var viktig for å kunne gi meg en bedre forståelse av konteksten elever og lærere forhold seg til og refererte til, som støtte og supplement til data

jeg fikk gjennom intervjuene. Observasjonene jeg fikk gjort var ikke så omfattende, men de ble allikevel av betydning. At jeg hadde litt kjennskap til informantens livsverden i skolen kan ha vært med på å styrke troverdigheten i både gjennomføringen av intervjuer og selve analysearbeidet (Nilssen, 2012; Thagaard, 2018).

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Formålet med det kvalitative forskningsintervju, er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 42). Deres formulering av mål for kvalitative intervju er her gjort med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Kvalitative intervju er en av de mest brukte metoder innen samfunnsforskning, og kan planlegges og gjennomføres på mange måter. Intervju kan utformes som helt skjematisk og styrt, eller veldig åpent, nesten som en uformell samtale, dette avhenger av prosjektet. Tilnærmingen jeg har valgt for mitt prosjekt, innebærer at intervjuene må utformes slik at de gir informanten frihet til å bringe inn egne erfaringer og perspektiver. Forberedelse av intervjuguide og spørsmålene jeg vil stille er vesentlig, både for om de vil gi svar på problemstillingen, og for kvaliteten på datamaterialet. I dette prosjektet utarbeidet jeg en semi-strukturert intervjuguide, og valgte å bruke åpne formuleringer som *hva legger du vekt på...*, *hvordan opplever du...* i spørsmålene til lærerne. I elevintervjuene ba jeg dem innledningsvis fortelle litt om erfaringer fra ungdomsskolen og bakgrunn for at de hadde søkt seg til helsearbeiderfag. Dette var for å lettere å se bakgrunnen de så sin egen opplæring i forhold til. Jeg stilte også åpne spørsmål knyttet til deres forventinger og erfaringer med videregående opplæring. Måten spørsmål stilles på i et intervju kan ha betydning for både pålitelighet og troverdighet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015), så min hensikt var å gi rom for deres personlige og individuelle oppfatninger, og å unngå å legge egne forventinger og føringer i spørsmålene. Fra et fenomenologisk perspektiv er et semi-strukturert intervju egnet når man skal forsøke å favne informantens livsverden. Et slikt intervju anslår tema og åpner intervjusamtalen, men styres ikke av kategorier eller begreper forskeren søker svar på. Målet var å stille spørsmål som avdekket informantens individuelle forståelse og erfaring, og å unngå at de opplevde at jeg var på jakt etter «riktige» svar og forklaringer (Law, 2004; Thagaard, 2018).

En ulempe med å formulere få og åpne spørsmål i intervjuguidene, er at informanten kanskje ikke kommer inn på tema som er av interesse for forskeren. Som støtte i arbeidet med dette brukte jeg Peter Tomlinsons (1989) *Hierarchical focusing* som metode for utforming og gjennomføring av intervju. Dette innebærer at spørsmålene stilles i en form som gir informanten frihet til å svare ut fra egne preferanser, men at forskeren også har et verktøy som kan brukes for å følge opp tematikk informanten ikke selv kommer inn på. Dette noterte jeg som underpunkter i min egen intervjuguide, som for eksempel i spørsmålet til elevene om hvilke forventinger de hadde til det de skulle lære på helse- og oppvekstfag, hadde jeg underpunkter som skulle hjelpe meg å få frem hva de erfarte i forhold til både innholdet i fagene, arbeidsformene som ble brukt, opplæring i praksis, og hva de eventuelt opplevde som annerledes enn på ungdomsskolen. En annen del av Tomlinsons (1989) metodikk er en god veiledning i samtale/intervjuteknikk, som det å være tålmodig og en aktiv lytter, og for eksempel å bruke informantens egne ord og begreper for å «speile» og bekrefte det de har sagt. Å oppfordre informantene til å utdype og være nyansert er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015), og min oppgave som intervjuer var å åpne for dette ved at oppfølgende spørsmål fra meg hadde som mål å utforske hvorfor og på hvilket grunnlag for eksempel lærere valgte arbeidsformer i sin undervisning.

En ytterligere fordel med å velge semi-strukturerte intervju med åpne spørsmål, var fleksibiliteten det også ga meg som forsker. Denne romsligheten viste seg nemlig å være litt uventet hensiktsmessig da jeg oppdaget at lærerne jobbet etter ganske forskjellige opplegg i de to klassene jeg besøkte, og det gjorde at jeg måtte improvisere og tilpasse intervjuene med lærerne litt på sparket.

3.2.3 Utvalg og rekruttering av skole og informanter

Målet med prosjektet mitt var ikke å sammenligne verken elever, lærere, undervisning eller skoler. Heller ikke å avdekke skoler som gjør det «dårlig» eller «bra». Masterprosjektets forskningsmessige innfallsvinkel tilsa at type skole og klasse var mindre viktig, men av forskningsetiske hensyn ønsket jeg å velge en annen skole enn den jeg selv arbeider ved, først og fremst for å redusere nærheten jeg selv har til feltet, og for å unngå parallelle roller som både lærer/kollega og forsker (NESH, 2016). Det kan for eksempel være etisk problematisk å intervjuer egne elever, eller kolleger, fordi de ikke står i en uavhengig relasjon

til meg, og det gjør heller ikke jeg til dem. En annen grunn var en ren faglig interesse av å få innblikk i hvordan man jobber ved andre skoler med tilsvarende tilbud som min. På min egen arbeidsplass hadde jeg sett stor variasjon i både syn på læring og didaktisk tilnærming hos ulike lærere og på forskjellige fagområder, så det var grunn til å tro at andre skoler og lærere også hadde sine måter å gjøre ting på. Også elever vil ha både «lokale» og personlige erfaringer, selv om de er elever ved programområder jeg kjenner fra før.

Elever på slutten av sitt andre år på helse- og oppvekstfag er av de som har mest skoleerfaring, og jeg var interessert i den ettertanken og selvinnsikten de hadde fått gjennom årene som elever, slik for eksempel Høst et al. (2015) viser til betydningen av i sin forskning. Jeg ønsket derfor å treffe Vg2-klasser, og å gjennomføre feltarbeidet mot slutten av det siste året i skolen.

På HO hos oss har de fått til mye!

For å rekruttere skoler vurderte først jeg å kontakte rektorer eller avdelingsledere ved flere tilfeldig valgte videregående skoler direkte. Dette gikk jeg bort fra, og valgte i stedet en annen strategi, både for å øke sannsynligheten for å bli tatt imot og for å finne en skole som kanskje egnet seg spesielt godt. Jeg startet derfor med å se etter personer i mitt eget nettverk som kunne hjelpe meg med å få tilgang, eller som hadde kjennskap til skoler som kunne egne seg godt for prosjektet. Jeg snakket med medstudenter jeg traff på samlinger på masterstudiet, og kolleger jeg har gjennom jobben min i Nordland fagskole, fordi de er tilknyttet andre videregående skoler og fylker enn den jeg jobber ved selv, og kanskje kunne være portåpnere for meg. En portåpner er et begrep fra feltmetodikken, og beskriver en person med tilknytning til feltet forskeren ønsker tilgang til, og som mer eller mindre formelt kan gå god for forskeren og lette tilgangen ved å hjelpe ham eller henne med å slippe til (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg brukte også snøballmetoden (Thagaard, 2018), der hensikten var at forespørslene skulle «rulle videre», fra kolleger jeg snakket med, til andre ulike aktuelle skoler. Jeg håpet også noen kjente til en skole som kanskje var litt *typisk* eller *spesiell* (Thagaard, 2018, p. 58), det vil si en avdeling eller lærere som var særlig opptatt av å jobbe med undervisningsformer i programfag.

Ulempene med å rekruttere skole på denne måten kan være at den kan gi en type tilgjengelighetsutvalg som er helt eller delvis selvselektert (Thagaard, 2018), fordi det oftest er deltakere som er motiverte og interesserte i å delta som responderer positivt på en slik henvendelse, men også at et *typisk* eller *spesielt* utvalg er selektivt, og dermed antakelig ikke representativt for HO-avdelinger generelt (Thagaard, 2018). Dette har betydning for prosjektets troverdighet og overførbarhet, men samtidig; masterprosjektet mitt er av mer utforskende art, og det har aldri vært hensikten å verken sammenligne eller generalisere, så ved å rekruttere på denne måten var målet først og fremst å kunne besøke en avdeling som var interessert i tematikken og kunne bidra til innsikt i tematikken gjennom å dele erfaringer og synspunkt. Det kan gjøre at denne skolen egnet seg godt å belyse problemstillingen i mitt prosjekt.

De to første skolene jeg fikk kontakt med takket nei. Den tredje skolen lå i en annen landsdel, men jeg kontaktet den på grunnlag av at en kollega som hadde hørt at HO ved denne skolen «hadde fått til mye». Selv om jeg ikke visste mer om hva dette gikk ut på, var det interessant for meg. Jeg fikk svar relativt raskt fra avdelingsleder der, og ble satt i direkte kontakt med kontaktlærerne og en faglærer i to klasser på helsearbeiderfaget som gjerne tok imot meg. Jeg hadde spurt om å få være på skolen over to-tre dager, men det viste seg at de bare hadde mulighet én dag, så sammen med lærerne planla jeg denne dagen slik at jeg skulle få tid til så mye som mulig. I henvendelsen til skolen hadde jeg formulert hva som var hensikten og ønsket mitt med besøket, men for ikke å legge for mange føringer og prøve å gjøre datainnsamling så pålitelig som mulig, var bestillingen min formulert ganske åpen (Nilssen, 2012). De tre lærerne stilte gjerne opp på intervju, men foreslo også å presentere to nye pedagogiske prosjekt for meg som de hadde jobbet med det inneværende året. Det ene om å legge deler av *programfagundervisningen til et sykehjem*, det andre om bruk av *problembasert læring i programfag*. Det var altså avdelingen og lærerne selv som valgte hva de ville presentere, og det gjorde de både av egen interesse og på grunnlag av deres fortolkning av hva jeg var ute etter. Dette speiler det åpne, fenomenologiske designet jeg hadde valgt, og var et uttrykk for at designet jeg hadde utformet ga rom for informantenes egen fortolkning.

Rekruttering og utvalg av elever

Elevene ble involvert gjennom at lærerne hadde informert dem om mitt besøk, og spurt om det var greit for dem at jeg kom. Jeg hadde også formidlet et informasjonsskriv om masterprosjektet til elevene via kontaktlærerne, der det også sto at jeg gjerne ville intervju noen av dem. Dette hadde de snakket om og avklart før jeg kom. Ved slutten av skoleåret har alle elever på Vg2 for lengst fylt 16 år, og noen vil være 17 allerede, så rent juridisk skulle ikke dette være problematisk. Krav til informert samtykke, personvern og andre etiske overveielser ville gjelde for elevene som for lærerne (NESH, 2016). Når det gjaldt selve rekrutteringen var i første omgang lærernes kontakt med elevene viktige, fordi det av personvern hensyn ikke var aktuelt at kontaktinformasjon om enkeltelevener ble formidlet direkte til meg. Jeg var derfor prisgitt måten lærerne presenterte forespørselen min på, og at brevet med skriftlig informasjon og samtykkeerklæring jeg hadde sendt ble formidlet til alle elevene.

Jeg funderte en del på hvordan jeg kunne være sikker på at informasjon kom frem til elevene, og om det var nok å stole på at lærerne ivaretok dette, slik at de hadde grunnlag for å gi et fritt og informert samtykke til å delta (NESH, 2016). Derfor opprettet jeg også en Padlet⁷ (Vedlegg 6) før jeg skulle møte dem, og ba lærerne dele lenke til denne via læringsplattformen klassene brukte. På denne Padlet'en la jeg ut et bilde av meg selv og en kort redegjørelse for hvorfor jeg kom og hva jeg var interessert i. I tillegg la jeg ut kontaktinformasjon slik at de kunne ta kontakt direkte med meg hvis de ønsket, og ga samtidig mulighet for at elevene kunne stille anonyme spørsmål, eller komme med tips og kommentarer på selve Padlet'en. Jeg lot den ligge ute helt frem til skoleårets slutt, slik at de som eventuelt ønsket det kunne komme i kontakt med meg, trekke seg, eller komme med innspill eller spørsmål også etter at jeg hadde reist. Det viste seg at det var ingen som skrev noe på den, verken da eller senere. Det kan bety at de ikke hadde behov eller interesse av det, men også at en Padlet kanskje må brukes mer aktivt av forskeren hvis den skal egne seg til mer enn å formidle ren informasjon.

⁷ En Padlet er en digital oppslagstavle, som kan deles via en lenke og der alle med tilgang kan kommentere og skrive innlegg. Se padlet.com

Når det gjaldt utvalg av elever til intervju ble det gjort helt tilfeldig fra min side under besøket (Thagaard, 2018). Innledningsvis ble alle invitert, før jeg satt meg i et annet rom og lot klassen og elevene selv avgjøre hvem som ville komme. De visste at jeg bare rakk å snakke med tre i hver klasse, og jeg håpet også dette gjorde det lett å si la være for de som ikke hadde lyst. Det er selvfølgelig en mulighet for at lærerne kan ha påvirket hvem av dem som kom til intervju, men det lå utenfor mine hender å styre dette. Hadde hensikten vært å evaluere undervisning, prosjekter eller annet, kan utvalget elever være mer viktig, men jeg oppfattet det ikke som å være av vesentlig betydning.

3.2.4 Datamaterialet

En svakhet ved at besøket ved skolen ble kortere enn jeg opprinnelig ønsket var at det ikke ble mulig å observere elever og lærere i undervisnings-sammenheng, og at jeg heller ikke hadde tid til å avklare uklarheter eller komme med oppfølgende spørsmål som kan dukke opp i etterkant av intervjuer og observasjoner (Thagaard, 2018). Dette kan svekke troverdigheten, fordi all datasamlingen gjøres på kort tid, og det kan begrense hvor utfyllende data forskeren får.

Etter besøket satt jeg med allikevel med en relativt stor mengde datamateriale; feltnotater fra omvisning på skolen og fellestimer i hver av klassene, bilder av timeplaner, dokumenter med eksempler fra undervisning, og opptak og notater fra intervjuer. Jeg intervjuet tre lærere fra to klasser, to kvinner og én mann, og tre tilfeldig utvalgte elever fra hver av klassene, fem jenter og én gutt. Selv om jenter er i stort flertall på helse- og oppvekstfaglige programområder (SSB, 2018), var det interessant å ha også en gutt representert i utvalget, selv om kjønn ikke er et tema i seg selv i dette prosjektet. All data ble lagret forskriftsmessig, etter rutiner for personvern ved Nord universitet. Det var ikke alt av datamateriale det var plass til detaljerte gjengivelser av i denne oppgaven, og det var heller ikke alt som var like relevant for min problemstilling, men det aller meste er implementert på en eller annen måte. Intervjuene med elever og lærere er det som er vektlagt i analysen og presentasjon av funn, mens feltnotater og data fra presentasjonene av prosjektene de hadde jobbet med, har gitt meg en viktig forståelse for konteksten informantene forholdt seg til og refererte til.

3.3 Analyseprosessen

Innledningsvis er det viktig å understreke at lærernes presentasjoner av de to pedagogiske prosjektene klassene hadde gjennomførte dette året, naturlig nok ble en referanseramme for både lærere, elever og meg selv i intervjuene rett etterpå. Det ga meg en viktig innsikt i hvilken kontekst både lærere og elever refererte til, og gjorde det lettere for meg å tolke betydningen av det de fortalte. En beskrivelse av disse prosjektene er derfor en del av starten på kapittel 4, før funn fra intervjuene presenteres, slik at denne konteksten også er klar for leseren. Når jeg nå skal gjøre rede for analyseprosessen, er det analysen av intervjudata som er kjernen i dette arbeidet, med støtte i feltnotatene.

3.3.1 Analyse av kvalitative intervju

Jeg transkriberte alle intervjuene ordrett på dialekt, men sitatene som er brukt i oppgaven er oversatt til bokmål og gjengitt i en skriftspråklig form som skal sikre at deltakernes uttalelser fremstår både autentiske og pålitelige (Nilssen, 2012). Transkriberingen ble ikke nødvendigvis bare tidkrevende og en ergonomisk balansekunst, det var også en fin måte å «reise tilbake» til skolen og intervjuene med lærerne og elevene på, og til å komme godt inn i materialet igjen. Jeg tok notater og fikk mange ideer underveis, som jeg videreførte til arbeidet med analysen (Nilssen, 2012) (Thagaard, 2018). I tillegg til å skrive feltnotater, har det å føre dagboknotater underveis i analysen vært av stor betydning, erfaringen er at det ga kjærkomne muligheter for å både lære, reflektere, huske og sortere underveis i arbeidet med oppgaven.

Abduktiv analytisk tilnærming

Problemstillingen i masterprosjektet danner utgangspunkt for den forskningsmessige inngangen og hva jeg hadde fokus på da jeg gjorde observasjoner og intervju ved skolen. Dette kan knyttes til en deduktiv analytisk tilnærming, fordi problemstillingen da også var med på å danne utgangspunkt for materialet jeg skulle analysere. Samtidig var jeg opptatt av å ivareta både kompleksitet, åpenhet og nye perspektiver i materialet, så jeg ønsket å anvende en induktiv tilnærming til selve analysen av feltnotater og intervjudata. Analysen av det empiriske materialet kan beskrives som en lang og litt kronglete reise mellom data, teori og problemstilling. En slik veksling mellom teori og empiri, og induktiv og deduktiv holdning

til materialet, kjennetegner det som kalles en abduktiv tilnærming til analysearbeidet (Thagaard, 2018), og en slik tilnærming gir rom for en dialektisk, kontinuerlig og gjentakende analyseprosess, en veksling mellom teori og data. Kvale and Brinkmann (2015) skriver at abduksjon er en måte å resonnerer på i situasjoner som er mer pragmatiske, der vi har behov for å forstå noe som kanskje er uforutsigbart, eller kan være tvetydig, og jeg synes det egnet seg til analysen av mitt materiale der jeg hadde tydelig variasjon i intervjudata fra både elever og lærere i ulike klasser.

Bruk av koding i analyse av kvalitative data er mye brukt i samfunnsvitenskapelig forskning, og er inspirert av den åpne, induktive og empirisk forankrede teoriutvikling som gjøres gjennom bruk av Grounded theory (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren leter etter ting som er vesentlig for informantene, som gjentar seg, stikker seg frem, eller er uventet, og ved å se etter sammenhenger og variasjon i materialet. For å gjennomføre analysen av mitt datamateriale, valgte jeg derfor å kode innholdet. Jeg forsøkte å anvende NVivo i dette arbeidet, et elektronisk analyseverktøy som egner seg for blant annet koding av tekst, men jeg fikk det ikke helt til å fungere for min del. Det kan selvfølgelig henge sammen med at jeg ikke behersket programmet godt nok, men det ga meg en opplevelse av å miste «kontakten» med feltet og intervjuene, og konteksten kom litt ut av syne. Da jeg leste at Kvale og Brinkmann (2015, p. 227) og (Nilssen, 2012, kp. 6) påpeker at en av ulempene ved å bruke koding og digitale verktøy til dette, kan være at forskeren får for stor avstand til datamaterialet, og at kodingen kan forenkle eventuell kompleksitet i materialet på en urettmessig måte, kjente jeg meg igjen, og jeg mistenker at min (urutinerte) bruk av dataprogrammet forsterket dette. Det endte med at jeg jobbet manuelt og analogt med utskrifter, fargekoder, stikkord og en mengde «gullapper» i alle kulører, laget tabeller og lister, og det fungerte fint for meg.

Ved å kode data med ulike nøkkelord og begreper, er målet å fange så mye som mulig av informantenes ulike erfaringer og perspektiv så forutsetningsløst som mulig. Mitt datamateriale var preget av at både elever og lærere hadde ganske forskjellige erfaringer fra dette skoleåret, og derfor relaterte de mye av det de snakket om til de to ulike pedagogiske prosjektene de hadde presentert for meg innledningsvis. I starten av analysen av intervjuene var dette krevende å gripe an. Det gjorde at jeg måtte jobbet mye med å få oversikt og bli

kjent med materialet, men samtidig var dette arbeidet viktig for at jeg skulle komme litt fri fra, eller avdekke, egen forforståelse. For å jobbe med en induktiv koding av datamaterialet måtte jeg legge vekk teori og begreper for en stund, og jeg ble gjennom dette mer åpen for nettopp informantenes egne erfaringer og perspektiver, og kunne fange noe av kompleksiteten og variasjonen som fremkom. En slik koding kan ha tre faser. Den første er *åpen koding*, som er en empirinær merking eller koding av utsagn eller forhold som ligger ganske tett opp til informantenes utsagn. *Aksial koding* beskriver den videre prosessen med å sammenfatte eller gruppere kodene i underkategorier som er både mer presise og mer samlende, mens *selektiv koding* betegner den siste fasen, som handler om å forsøke å finne frem til kjerne kategorier som er overordnede kategorier som relaterer deler av datamaterialet til hverandre og uttrykker forskningens ene eller flere hovedtema (Nilssen, 2012). I mitt analysearbeid har jeg forsøkt å jobbe etter en slik måte kode og kategorisere på. Jeg erfarte at denne prosessen ikke alltid var lineær, og at det å vende tilbake til teori og problemstilling underveis også var viktig for å kunne utvikle presise og troverdige overordnede kategorier som var meningsbærende, noe som nettopp kjennetegner en abduktiv tilnærming i analyse. Ved at jeg ikke brukte begreper fra teori eller problemstilling til å kode eller kategorisere materialet, men «løftet» kodene fram av intervjuer og feltnotater, ble problemstilling og forskningsspørsmål endret og justert flere ganger underveis

Analyse av lærerintervju

I første fase av analysearbeidet fremsto lærernes fortellinger og svar ganske forskjellige. Prosjektets forskningsmessige tilnærming ga jo et tilsiktet rom for dette, og møtet med lærerne i de to klassene hadde utgangspunkt i deres presentasjoner av to veldig ulike prosjekter. Ett av disse prosjektene hadde bare vært gjennomført i en av klassene, og involvert to av lærerne. Derfor ga det blant annet ikke mening å kategorisere data fra lærerintervjuene på bakgrunn av intervjuguiden, fordi de refererte til ulike erfaringer. Det videre arbeidet med analysen dreide seg derfor om balansegangen mellom å ivareta kompleksiteten og variasjonen i datamaterialet, samtidig som jeg ville utarbeide analytiske kategorier som kunne gjøre lærernes valg, erfaringer og handlingsrom synlige og relatert til en mer overordnet pedagogisk og didaktisk sammenheng.

En åpen, innledende koding av lærerintervjuene viste at lærerne refererte til sitt arbeid med undervisning på forskjellige måter, og ga eksempler på ulike valg de tok. I arbeidet med aksial koding av materialet kom jeg frem til forhold som i et litt større perspektiv var uavhengig av hva den enkelte lærer gjorde, men i stedet kunne gi en mer generell forståelse av lærernes valg og begrunnelser. Det var for eksempel knyttet til lærernes oppfatning av egen rolle, deres syn på læring, oppfatning av elevenes behov, og forhold ved kolleger og avdelingen som hadde betydning for deres valg av undervisningsopplegg. Gjennom mer selektiv koding utledet jeg så kategorier som *lærerrolle*, *læringssyn* og *muligheter og begrensinger*. Dette var kategorier som var dekkende for data om alle tre lærernes syn og erfaringer. I tillegg viste prosessen med koding at mye av lærernes refleksjoner og begrunnelser for valg var knyttet til en forståelse av at undervisningen måtte møte elevenes ulike behov, og slik ble *tilpasset opplæring* til slutt en kjernekategori i analysen. Dette viste seg å være såpass fremtredende i materialet at begrepet tilpasset opplæring også ble koblet til oppgavens problemstilling.

Presentasjonene av funn fra lærerintervjuene i neste kapittel er bygd opp på grunnlag av disse kategoriene, og henger sammen med det første forskningsspørsmålet i problemstillingen: *Hvilke arbeidsformer gjør lærere bruk av i sin undervisning, og hva begrunner deres valg?* Analysen av intervjuene bragte lærernes begrunnelser og erfaringer med de to pedagogiske prosjektene til syne, gjennom hovedkategorien jeg har kalt *Lærernes yrkespedagogiske ståsted og yrkesdidaktiske valg*. Den presenteres gjennom to underkategorier: *Prosjektene yrkespedagogiske betydning* og *Lærerrollen*. *Tilpasset opplæring* får sitt eget avsnitt. Herunder fremkommer lærernes oppfatning av hva som fremmer læring, og jeg presenterer funn som forteller noe om hvordan lærernes valg av arbeidsformer begrunnes av behovet for å tilpasse opplæringen slik at den møter elevens ulike læringsbehov i yrkesopplæringa. Den siste hovedkategorien omhandler data som sier noe om faktorer som var både begrensende og støttende når det gjaldt lærernes didaktiske handlingsrom, knyttet til de lokale *muligheter og begrensinger* ved avdelingen. At skolekulturens betydning kom til syne gjennom dette, var noe jeg ikke hadde tenkt over på forhånd eller spurte direkte om.

Analyse av elevintervju

I arbeid med analysen av dataene fra elevintervjuene jobbet jeg mye på samme måte som med lærerne. Det er verdt å understreke at intervjuene var åpne, og at jeg ikke spurte dem direkte om erfaringer med prosjektene de hadde vært med på, men ønsket at elevene skulle svare mer fritt. *Motivasjon*, oppfatninger elevene hadde av begrepene *teori og praksis i opplæringa*, og *egen læring*, var overordnede kategorier som favnet data som relaterte seg til forskningsspørsmål nummer to; *Hvilke erfaringer har elever med bruken av ulike arbeidsformer, og hvilken betydning mener de at arbeidsformene har for deres læring?* Jeg kom frem til at det var to tema som i hovedsak ble aktuelle å gå videre med fra elevintervjuene. Elevenes erfaringer med ulike arbeidsformer i programfagene, og hva de selv mente var den beste måten for dem å lære på. Det var stor og tydelig variasjon mellom elever i 2A og 2B når det gjaldt erfaring med ulike arbeidsformer, og det relaterte seg mest til at de hadde jobbet svært forskjellig dette året. Samtidig viste koding og kategorisering av data at elevene kunne beskrive hva som var viktig for egen læring veldig presist. Dette syns jeg var viktig å få frem i analysen, og også i presentasjonen av funn, så derfor er funn fra analysen av elevintervjuene presentert både klasse- og enkeltvis i kapittel 4.

3.4 Faglig og etisk ansvar i kvalitativ forskning

Som nevnt tidligere er spørsmålet om sannhet i vitenskapen sammensatt, og det hviler et stort ansvar på forskere for å utføre og publisere forskning som er redelig, etterrettelig og av god kvalitet. Et krav om objektivitet er vanskelig, muligens umulig, å innfri i kvalitativ forskning. Spørsmålet om kvalitet er derfor knyttet til andre forutsetninger og betingelser enn i kvantitative studier. Jeg har forstøkt å ivareta transparens i dette prosjektet gjennom å gjøre rede for hvordan utvalg er gjort, data er innhentet, ved å beskrive konteksten datainnsamlingen foregikk i, hvilke spørsmål jeg stilte i intervjuene, og hvordan data er analysert og henger sammen med utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål, samt teorivalg og vitenskapelig ståsted. I tillegg har jeg valgt å presentere et utfyllende empirikapittel, og å ha med noe primærdata i form av rene sitater. Hensikten er å ivareta transparens gjennom å gi leseren innsikt i hva analyse, funn og drøfting er basert på.

Min forforståelse og mine forventninger har betydning for hvordan jeg gjennomførte og fortolket intervjuene. Kanskje jeg lot meg begeistre av bruken av arbeidsformer jeg selv

foretrekker og har ønsket? Kanskje var jeg kritisk til bruk av skolastiske arbeidsformer fordi jeg har lite tro på det selv, eller tolket noen av elevene som uvanlig motiverte på denne tiden av året fordi jeg har erfaring med det motsatte? Dette kan påvirke tolkningen og dermed gyldigheten av funnene. Ved at jeg besøkte skolen og var sammen med begge klassene for å bli litt kjent med forhold knyttet til deres kontekst, håper jeg det kan ha økt sannsynligheten for at jeg oppfattet elever og lærere på en troverdig måte gjennom intervjuene. Gjennom å intervjuer både lærere og elever fra to klasser, fikk jeg frem ulike perspektiver og fortolkninger, noe som også kan styrke funnenes gyldighet.

Det analytiske arbeidet jeg har gjort, må også sees i relasjon til bakgrunn og teoretisk ståsted jeg har valgt for oppgaven (Thagaard, 2018), fordi dette har påvirket hva jeg så etter og hvordan jeg tolket data. Det har derfor vært viktig å redegjøre utfyllende for både bakgrunn, innfallsvinkel og valg av teori som ligger til grunn for oppgaven og som funnene er drøftet i forhold til. Andre valg av perspektiv og teori ville mest sannsynlig resultert i annen tolkning og resultat. Mine funn og data kan også styrkes eller avkreftes ved at jeg ser om egne fortolkninger støttes av annen litteratur eller annen forskning, så teorigrunnlaget er viktig i forhold til gyldighet i både forskningsprosessen og i analysen. (Johannessen et al., 2016; Thagaard, 2018).

Det er også noen grunnleggende etiske prinsipper som har vært viktig i dette prosjektet. Prosjektet er søkt og godkjent av NSD (vedlegg 3). Jeg har nevnt anonymisering som svært viktig (NESH, 2016), særlig hvis noen av informantene formidler noe som kan stille dem selv eller andre i et negativt lys. Dette har jeg vært vår på i fremstillingen i teksten, men også i intervjuene. Jeg var også bevisst å ikke spørre elevene direkte om erfaringer de hadde hatt med ulike lærere, eller spørre lærere om kolleger eller elever, men å holde fokus på erfaringer med arbeidsformene i fagene. Noen elever snakket om spesifikke lærere, men jeg prøvde å holde oppmerksomheten rettet mot hvordan de opplevde at arbeidet i timene ble utformet og gjennomført, ikke om hvor godt eller dårlig de likte læreren. Dette var en balansegang mellom å tørre å være utforskende i spørsmålsstillingene, men samtidig ikke sette verken elevene eller lærerne i en situasjon som kunne bli vanskelig i forhold til lojalitet, eller stille noen i et uheldig lys i oppgaven.

3.5 Oppsummering av analysen

I dette masterprosjektet har jeg vært opptatt av hvordan lærere på helse- og oppvekstfag planlegger og gjennomfører opplæringen i programfagene når elevene ikke er utplassert i praksis. Jeg har vært interessert i å lære mer om hvordan undervisning i ordinære skoletimer kan utformes og hvordan det gir relevans for elevenes opplæring, og å se nærmere på hva som kan ha betydning for hvordan lærerne legger opp undervisning og læringsarbeid. I tillegg har elevperspektivet vært viktig, og det har jeg prøvd å ivareta ved å undersøke hvordan elevene har erfart undervisningen de har hatt i programfag, og hvilken betydning de mener bruk av ulike arbeidsformer har for deres egen læring.

Jeg har forsøkt å presentere funnen så helt og sannferdig som mulig. Jeg har prøvd å unngå å forkorte eller forenkle et ganske stort materiale for ikke å konstruere kategorier eller sammenhenger som ikke sammenfaller med virkeligheten. Konsekvensen av disse valgene ble derfor et omfattende empirikapittel, og forhåpentligvis også så rike beskrivelser av empiri og funn som prosjektet og oppgavens omfang kan tillate.

4. Presentasjon av funn

Dette kapitlet har fått fem hoveddeler. De to første delene er i en mer narrativ form, og har som formål å gjøre konteksten kjent for leseren. De tre siste delene av kapitlet er presentasjoner av funnene fra analysen av det empiriske datamaterialet.

- Kapitlet innledes med en presentasjon av skolen og klassene som deltok. Hensikten er å «gi liv» til skolen og deltakerne, og å gi leseren innblikk i feltet forskningen er gjort på.
- Den neste delen - 4.2 - er en fremstilling av de to pedagogiske prosjektene klassene hadde gjennomført dette året.
- I del 4.3 presenterer jeg funn fra analyse av intervju med lærerne. Innholdet er knyttet til det første forskningsspørsmålet: *Hvilke arbeidsformer gjør lærere bruk av i sin undervisning, og hva begrunner deres valg?* Der presenterer jeg først funn knyttet til lærernes yrkespedagogiske begrunnelser og didaktiske valg, og etterpå til deres referanser til tilpasset opplæring.
- Funn knyttet til muligheter og begrensninger som kunne ha betydning for organisering av, og innhold i, undervisningen presenteres i del 4.4.
- 4.5 utgjør den siste hoveddelen i analysekapitlet. Der presenteres funn fra analysen av intervjuene med elevene, og har sitt utgangspunkt i det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer har elever med bruken av ulike arbeidsformer, og hvilken betydning mener de arbeidsformene har for deres læring?* Først kommer en oppsummering av elevenes viktigste erfaringer med bruk av ulike arbeidsformer. Deretter en mer utfyllende del der elevenes forståelse av sin læring presenteres gjennom en analyse av den enkelte elevs fortellinger og refleksjoner.

4.1 Presentasjon av det empiriske feltet

4.1.1 Linken videregående skole

Linken videregående skole er relativt stor, og ligger i en by med flere videregående skoler med noe ulike studietilbud. Avdeling for helse- og oppvekstfag (HO) hadde fem Vg1-klasser og sju Vg2/Vg3-klasser da jeg besøkte dem, og hadde stort sett stabilt god innsøking til Vg1, helsearbeiderfag (HEA2) og barne- og ungdomsarbeiderfag, mens søkertallene til andre fag kunne variere mer.

4.1.2 Organisering av klasser, fag og praksis i helse- og omsorgstjenestene

Avdelingen hadde fire HEA2-klasser dette året, der elevene var i praksis i ulike bedrifter og tjenester. Det var lagt vekt på at elevene skulle få ønske seg praksis etter yrkesinteresse, selv om dette noen ganger var vanskelig å gjennomføre, det var for eksempel få tilgjengelige praksisplasser i sykehus og mange elever som ønsket seg det. Det vanligste var praksis i sykehjem, men noen elever var også ved rehabiliteringsinstitusjoner eller i hjemmetjenesten. Dette året var praksis organisert slik at elevene var ute tre hele dager pr. uke i bolker i 1. termin og 2. termin, og var lik for alle fire HEA2-klassene. Elevene var altså ute i praksis i 33 skoledager, resten ble gjennomføre som skolebasert undervisning.

4.1.3 Møte med lærerne, omvisning og litt om lokaliteter

Astrid var kontaktlærer i HEA2A, og **Beate** i HEA2B, der også **Bjørnar** var timelærer. Jeg ble møtt av alle tre i skolens fellesområde da jeg kom, der vi hilste og fikk en liten prat. Jeg ble etterhvert kjent med at alle tre var utdannet sykepleiere og yrkesfaglærere, og at Beate og Bjørnar også hadde yrkesfaglig bakgrunn. Alle hadde relativt lang erfaring som yrkesfaglærere.

Jeg ble tatt med på en runde gjennom skolen, en omvisning jeg hadde bedt om på forhånd. Skolen var under utbedring, og mye av fellesområdene som kantine, resepsjon og bibliotek, var nye og moderne. På avdeling for helse- og oppvekstfag (HO) var det i tillegg til ordinære klasserom og arbeidsrom for lærere, et stort og velutstyrt undervisningskjøkken, en romslig praksissal med tre pasientsenger, pasientdukker i full størrelse, og det meste av utstyr som pleier å være i bruk i forbindelse med pleie- og omsorgsoppgaver som praktiseres og øves på i skolens lokaler. I tillegg hadde avdelingen laget ei lita leilighet, som skulle representere en bolig der de kunne jobbe med ulike måter å bistå beboere på i mer hjemlige omgivelser, for eksempel slik hjemmetjenesten jobber. De hadde også tilgang til et lite kjøkken for HEA2-klassene, og til praksisrom for helseservicefag.

Etter omvisningen fikk jeg treffe HEA2A og HEA2B. Lærerne hadde forberedt besøket mitt sammen med elevene, og planlagt at jeg skulle bruke ca. halve dagen i hver klasse. Disse klassene kaller jeg 2A og 2B i det videre.

4.1.4 Klasserommet som iscenesettelse

Både 2A og 2B hadde romslige klasserom, i 2A var de 6 jenter og 4 gutter på skolen denne dagen, i 2B var de 3 gutter og 8 jenter. Alle elevene så opp og smilte da jeg kom inn, og ga meg et behagelig inntrykk av å være ventet. Jeg hadde tenkt mye på hvordan jeg ville presentere både meg selv og prosjektet mitt for elevene, av særlig to grunner. Det første handlet om å kunne gjenta informasjon om hvorfor jeg var der, forklare om anonymisering og sletting av opplysninger, og at de når som helst kunne trekke seg (NESH, 2016). Selv om kontaktlærerne hadde gitt elevene skriftlig og muntlig informasjon på forhånd, og alle hadde fått mulighet til å si om de ønsket å delta, ev. reservere seg, var det allikevel viktig for meg å si noe om dette da vi møttes. Kravet om informert samtykke må tas på alvor av forskeren på flere måter. Det handler ikke bare om å overlevere informasjon og å samle inn underskrifter, men også å svare på avklarende spørsmål, og kunne forklare både hva prosjektet omhandler, hva det skal brukes til, og hvilke konsekvenser det eventuelt får å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Det andre handlet om at dette var første gang elevene møtte meg. Jeg håpet å kunne etablere en trygg og avslappet relasjon helt fra starten av, fordi det ville ha betydning når jeg senere på dagen skulle intervju noen av dem enkeltvis. Kvale og Brinkmann (2015, pp. 160-162) beskriver en iscenesettelse av et intervju som viktig for at intervjupersonene skal kunne gjøre seg en oppfatning av intervjueren, og at dette kan ha betydning for hva intervjupersonene senere vil dele, slik Thagaard (2018) viser til hvordan kontakten man får med informantene har betydning for hvor pålitelige data intervjuene kan frembringe. Tillit til forskeren er viktig i denne sammenheng, et førsteinntrykk dannes i løpet av svært kort tid, og dette første møtet ville derfor være viktig for den tilliten elevene senere ville vise meg. Jeg var opptatt av at intervjuene skulle både bli, og oppleves, gode, slik Kvale og Brinkmann (2015, p. 49) viser til at informanter kan oppleve et intervju som positivt og givende hvis de snakker med en forsker som er oppriktig interessert i dem, deres erfaringer og oppfatninger.

Som forsker var jeg uerfaren, så denne dagen var jeg veldig glad for at jeg hadde erfaring som lærer. Jeg hadde gledet meg, følte meg ganske trygg på å skulle stå foran elever jeg aldri hadde møtt før, og kjente at jeg var godt forberedt. Selv om jeg selvfølgelig var spent, tror jeg denne tryggheten bidro til at jeg slapp å bruke energi på å håndtere egen nervøsitet og stress, men heller kunne bruke oppmerksomheten min på elevene og på å etablere en god relasjon til dem og en fin tone i klasserommet.

4.2 Nye prosjekter på Helse- og oppvekstfag

Avdelingen hadde satt i gang to nye pedagogiske prosjekter for helsearbeiderfag Vg2 (HEA2) dette året. Det ene var programfagpraksis i sykehjem, der alle HEA2-klasse gjennomførte praktisk undervisning i et kommunalt sykehjem, og det andre var å prøve ut bruken av problembasert læring gjennom et helt skoleår, noe som bare ble gjennomført i 2B dette skoleåret.

4.2.1 Programfagpraksis i sykehjem

Alle de fire HEA2-klasse hadde gjennomført åtte dager *programfagpraksis* i et offentlig sykehjem, og det var første gang avdelingen prøvde dette. Astrid startet med å fortelle litt om bakgrunnen for prosjektet:

Det som gjorde oss så interessert var at vi hadde møtt en engasjert lærer fra en annen skole som hadde kjørt et slikt prosjekt. Hun hadde sett at det lå et sykehjem nært skolen der hun jobbet, samtidig som elevene hennes sto inne på praksissalene på skolen og redde rene senger. Hun tenkte at det var ressursløsning, 'la oss heller dra på sykehjemmet og re skitne senger, og la elevene få mulighet til å observere og gjøre det på ordentlig'. Dette fikk vi lyst å prøve her hos oss.

Linken videregående skole fikk etablert et tilsvarende samarbeid med et sykehjem i nærheten, der elever og lærere oppholdt seg en hel skoledag åtte ganger i løpet av første termin. Her hadde elever og lærere ansvar for å skifte sengetøy, rydde og gjøre rent på pasientrom, fylle på med rent tøy og utstyr, og ta seg av annet forefallende arbeid og praktiske prosedyrer. Målet var å lære prosedyrer de ellers ville øvet på inne på skolen eller i ordinær praksis, men nå i autentiske omgivelser og med programfaglærerne som veiledere. Lærernes intensjon var å bruke sykehjemmet som en form for praksissal der man øver på prosedyrer, men fordi de forholdt seg til reelle omgivelser ble opplevelsene og erfaringene annerledes enn på skolen. Det var lærerne som var sammen med elevene og fulgte dem opp hele dagen; personalet ved sykehjemmet var i liten grad involvert. Selv om det ikke primært var meningen at elevene skulle ha gjøremål eller arbeidsoppgaver direkte relatert til beboerne - rommene var som regel tomme mens de var der - hadde det hendt flere ganger at de møtte noen av de eldre som bodde der også. Flere hadde demenssykdom, og møtene

med dem ga elevene mange inntrykk og erfaringer som hadde gitt viktig fagkunnskap og - forståelse. Astrid og elevene fortalte flere historier som viste at de ikke bare hadde lært å utføre rutinemessige prosedyrer og praktiske arbeidsoppgaver, men også fått erfaring med at dette var hjemmet for de menneskene som bodde der. En av elevene fortalte om en opplevelse som hadde gjort inntrykk på henne:

Jeg var inne på et rom og ryddet, og da lå det et veldig skittent engangslommetørkle på nattbordet, så jeg tenkte jeg burde kaste det. Men, så kom beboeren inn og hun ble veldig sint på meg fordi jeg hadde tatt det. Hun skjønnte jo ikke hva jeg gjorde der inne. Jeg fant heldigvis et nytt [lommetørkle], og jeg hadde veldig flaks, for det var bare ett igjen, og hun ville ikke bruke andre. Etter dette turte jeg nesten ikke å kaste noen ting mer.

En annen hendelse de fortalte om, var at en av de andre beboerne pakket sakene sine hele tiden fordi han ville reise hjem, og på grunn av sin demenssykdom var det vanskelig for ham å forstå at han ikke kunne dra. Da hadde elevene lært at de ikke skulle pakke ut eller rydde på plass sakene hans, og de forsto at dette var viktig for ham og kunne bidra til at han ikke ble mer desorientert eller oppskaket.

I desember brukte elevene dagen til å ha juleverksted og aktiviteter sammen med beboerne på avdelingen, som et livsgledetiltak (Livsglede for eldre, 2019). Den siste dagen i denne programfagpraksisen var litt annerledes, da deltok elevene som observatører under avdelingsrapporten om morgenen, fikk følge en pleier ut i et morgenstell med en beboer, og var aktivt med i frokostservering og fellesskapet etterpå. Astrid la vekt på at det ikke var bare rutinemessige prosedyrer som var knyttet til denne praksisen, men at den var relevant for mange faglige tema og mål for opplæringa, i alle tre programfag.

4.2.2 Problembasert læring

Det andre prosjektet avdelingen hadde prøv ut dette året, var bruk av tilnærmingen *Problembasert læring*. Dette var også et nytt prosjekt, kontaktlæreren Beate hadde vært pådriver for å få det i gang, og avdelingen hadde altså prøvd det ut i 2B dette året. Beate, Bjørnar og klassen presenterte prosjektet for meg i fellestimen de hadde invitert meg til.

Problembasert læring (PBL) er både en pedagogisk tilnærming, en modell og en metode (Pettersen, 2017). Den har sitt utgangspunkt i at man har sett at selv motiverte og dyktige studenter⁸ kan ha utfordringer med å aktivisere, overføre og anvende kunnskaper fra enkeltfag til tverrfaglige sammenhenger og praktisk yrkesutøvelse. Behovet for en problemløsende og studentstyrt pedagogisk tilnærming og arbeidsform ligger til grunn, og PBL er etterhvert mye brukt i helsefaglige og pedagogiske utdanninger, der målet er å etablere en tydeligere sammenheng mellom fagstoffet som skal læres og den aktuelle yrkespraksis. PBL baserer seg på en simulert situasjon, gjerne en case, der målet er å tenke praktisk yrkesutøvelse (Pettersen, 2017). Studenter i gruppe skal arbeide med å identifisere problemer/utfordringer, utforske casen for å avdekke egne læringsbehov, og finne frem til fagstoff og metoder for å løse dette. Pedagogisk har PBL utgangspunkt i at studentene anvender læringsstrategier som gir mulighet for dybdelæring, for å utvikle studentenes bevissthet rundt egen læring, og samarbeidslæring gjennom gruppearbeidet. Som modell handler det om at organisering og innhold i studieplan må være tematisk og tilpasset bruk av PBL, og metodisk består PBL av en 7-trinnsmodell, der studentene gradvis mer selvstendig skal drive læringsarbeidet fremover, mens læreren har rollen som veileder og mentor. Læreren trer gjennom dette mer til side i klassen, samtidig som det er vesentlig å være aktiv, åpen og direkte. Veilederen skal motivere og inspirere, og støtte elevene i å utforske både PBL-metoden, casene og egen læring (Pettersen, 2017).

2B hadde jobbet med PBL gjennom hele året, unntatt i de perioder elevene var utplassert i ordinær praksis, eller var i programfagpraksis på sykehjemmet. Alle casene de brukte var praksisrettet og tverrfaglig utformet. Det medfører at elevene fikk utdelt en beskrivelse av en pasientsituasjon som kunne likne det de kunne møte i praksis eller jobb som helsefagarbeider. En av casene klassen jobbet med så omtrent slik ut:

Klara Jonassen er 81 år, og er pasient i sykehjemmet der du jobber. Der har hun bodd de siste to årene. Hun er tydelig preget av aldringsprosessen både fysisk, psykisk og sosialt. Hun sier at hun har blitt stadig mer sliten de siste to årene og at hun orker mindre enn før. Hun har nedsatt hørsel, og hun føler seg ofte ensom. Fru Jonassen sier at matlysten er dårlig. Hun har tynn og tørr hud, og om vinteren

⁸ Den har sitt utspring i legeutdanning i USA på 70- og 80-tallet. Pettersen har norske studenter som målgruppe i sin bok, derfor bruker jeg ordet student og ikke elev, men metoden ble også tatt i bruk i videregående skole i Norge etter hvert

blir hun lett syk, og hun har nettopp hatt en pneumoni. I det siste har hun vært plaget med urinveisinfeksjoner, og det kan være vanskelig å komme tidsnok på WC. Hun har med artrose i hoftene, så det er besværlig for henne å gå. Hun trenger mye hjelp til personlig hygiene. Om natten sover hun dårlig. Pårørende bor i nærheten. Hun har vært glad i å lese og er interessert i kunst og musikk.

Beate og Bjørnar hadde bearbeidet 7-trinnsmodellen i PBL noe, slik at den ble mest mulig optimal for programområdet og elevgruppa. Gruppene jobbet med dette i samtlige yrkesfagtimer i uka, i perioder på to uker, og avsluttet hver case med å legge frem hva de hadde utarbeidet og jobbet med for lærerne. Elevene skulle bruke tiden på egen fordyping i fagstoff som var aktuelt for casen, og de kunne velge arbeidsform selv. I tillegg måtte gruppa samarbeide om å tolke oppgaven, planlegge arbeidet og forberede en felles presentasjon. Lærerne la opp til at gruppene selv kunne velge hvordan de ville presentere arbeidet sitt, men med unntak av én gang der elevene hadde brukt lysbildefremvisning og muntlig presentasjonsform, hadde alle gruppene valgt å gjøre det muntlig og praktisk gjennom rollespill og demonstrasjoner på praksissalen. Gjennom å jobbe med PBL på denne måten skulle elevene vise hvordan de kunne møte pasienten på en ivaretagende og forsvarlig måte, sine evner til samarbeid, og sin egen faglige kompetanse. Elevene skrev hver sin refleksjonslogg, og hadde en individuell muntlig høring umiddelbart etter presentasjonen. Vurderingen var basert på arbeidet i gruppen, tiden brukt til forberedelse, selve rollespillet/presentasjonen, logg og høringen etterpå. Elevene fikk umiddelbar vurdering, og alle fikk individuelle karakterer.

4.3 Lærernes yrkespedagogiske ståsted og yrkesdidaktiske valg

Analysen av data som angikk lærerne viste at både Astrid, Beate og Bjørnar var veldig engasjert i både de nye prosjektene de hadde gjennomført dette året, hva de begrunnet valgene av arbeidsformer i sin undervisning med, hva de mente var viktig for yrkesopplæringa, og hva de trodde skulle til for at elevene skulle lære best mulig ut fra sine forutsetninger. 4.3 har to hoveddeler, det første om prosjektenes yrkespedagogiske betydning, mens det andre viser hvordan lærernes valg av undervisning og arbeidsformer er knyttet til forståelsen av tilpasset opplæring.

4.3.1 Prosjektenes yrkespedagogiske betydning

I denne delen skal jeg løfte frem noen av lærernes erfaringer med prosjektene de hadde gjennomført, og prøve å vise hvilke muligheter lærerne så at prosjektene ga for yrkesrelevant og praksisnær undervisning og arbeidsformer i programfagtimene som ble gjennomført på skolen. Siden Astrid hadde ansvaret med å presentere programfagpraksisen for meg, og Beate og Bjørnar var de eneste som hadde jobbet med PBL, var det deres respektive erfaringer vi snakket mest om, og som har størst plass i analysen.

Programfagpraksis som arbeidsform

Astrid likte prosjektet med programfagpraksis, og det var tydelig at hun så mange nye muligheter her. Dette var knyttet til flere ting; hun refererte blant annet til Dewey, og sa at dette prosjektet ga elevene mulighet til å lære gjennom egen erfaring, og at det nye sykehjemmet som arena var reell og veldig relevant. Hun snakket også om at hun fikk god anledning til for eksempel veiledning og vurdering av elever, utvikling av egen lærerrolle, og mulighetene det ga for å koble skole og praksisfelt i opplæringa.

Mulighet for å knytte undervisning til en yrkesrelevant kontekst

Da Astrid fortalte om programfagpraksisen i fellestimen i 2A, og elevene snakket om hva de hadde opplevd der, la jeg merke til at hun flere ganger henvendte seg til elevene med ulike fagbegrep og teori relatert til kompetansemålene i programfagene hun underviste i, som for eksempel selvbestemmelse, kommunikasjon og taushetsplikt. Men, det var først da jeg leste transkripsjonen av opptaket fra denne timen senere, at det gikk det opp for meg at Astrid faktisk gjennom store deler av timen ikke bare informerte meg om prosjektet med programfagpraksis på sykehjemmet, men at hun kombinerte dette med å repetere fagstoff, spørre, utfordre og undervise elevene. I intervjuet etterpå var hun inne på at det å være sammen med elevene i sykehjemspraksisen nettopp gjorde at hun kunne understøtte elevenes læring både der og inne på skolen. Gjennom å se elevene i arbeid, og derfra veilede og undervise dem om prosedyren eller situasjonen de hadde opplevd mens det var ferskt, var verdifullt. Selv om det var lite direkte pasientkontakt i denne praksisen, ble den likevel et viktig bidrag til hennes undervisning i klasserommet, og det kom frem gjennom de ulike eksemplene hun koblet til faglige begrep og kompetansemål. Hun fortalte at sykehjemmet var helt nytt, og derfor innfridde alle krav til moderne bygg, for eksempel til universell

utforming, som er et tema i elevenes læreplanmål. Mens de fortalte om sengeredning og renhold av pasientrom, knyttet Astrid dette til teori om hygiene og rutiner for bruk av stellefrakk, og da de snakket om beboernes liv på sykehjemmet koblet Astrid inn kvalitetsforskriften for sykehjem og Maslows teori om grunnleggende behov. Indirekte beskrev Astrid en ganske rik yrkespedagogisk mulighet gjennom programfagpraksisen, fordi hun så tydelig koblet yrkesoppgaver og -erfaringer derfra til teori og fagstoff de jobbet med på skolen. Når vi snakket om erfaringene fra prosjektet under intervjuet ga Astrid uttrykk for at de var viktige for relevansen i hennes undervisning på skolen, hun sa: «der møttes på en måte praksis og teori».

Beate hadde fulgt 2B i hele programfagpraksisen i sykehjemmet, og beskrev den også som nyttig for både elevene og henne selv. Som Astrid også var inne på, fortalte Beate at de hadde koblet erfaringene fra denne praksisen til det øvrige læringsarbeidet i programfagene, for eksempel gjennom å trekke casene fra PBL inn i erfaringene med arbeidet og prosedyrene på sykehjemmet, og dette hadde gitt grunnlag for mange gode diskusjoner i klassen: «Det dukker opp mye når man er ute på ei avdeling slik, og det er kanskje da man klarer å se det [praktiske] i forhold til det vi har lært på skolen». En slik synliggjøring klargjør sammenhengen denne praksisen hadde med det elevene jobbet med på skolen. Beate synes også hun hadde eget utbytte av dette prosjektet: «Jeg synes det er godt, jeg får skjerpet min egen faglighet, jeg får sett elevene i en annen setting og jeg møter personalet og ledelsen. Det skjer mye med meg da».

Mulighet for en supplerende lærerrolle

Astrid gjorde det klart at det kanskje ble litt mye rutinepregede, gjentagende arbeidsoppgaver i programfagpraksisen, men fordelene var at sykehjemmet var en realistisk arena, og at hun som lærer fikk være sammen med elevene i praktisk arbeid. Astrid var opptatt av å være en god rollemodell og «mester» for elevene der, og av å kvalitetssikre opplæringa de fikk gjennom dette. Hun snakket om det som virker som et paradoks i den øvrige praksisopplæringa for elevene, nemlig at kvaliteten på den ordinære yrkesfaglige fordypningspraksisen elevene har i sykehjem og andre tjenester kunne være variabel:

Det jeg har sett når elevene er i [ordinær] praksis, er at de kan være kjempeheldige, de kan få en veldig god praksis med profesjonell veiledning. Men, så har du også elever som opplever å få veiledere som ikke er fagutdannet, eller som ikke arbeider som om de er det. Hvis da eleven er svak, eller kanskje ikke forstår så godt norsk, så vil det de [praksisveilederne] gjør virke sterkest på hva de [elevene] lærer, og da nytter det ikke at man har drevet opplæring i skolen om hva som er riktig før de går i praksis, for de kommer tilbake og gjør det de har sett.

For Astrid betød dette at programfagpraksisen i det nye sykehjemmet var en måte å kvalitetssikre opplæringa for den enkelte eleven på, der hun kunne være rollemodell og mesterlærer. Hun vektla også at hun kunne komme tett på elevene mens de jobbet, og at det ga henne en bedre forståelse av elevens faglige nivå, noe som kunne komplettere det som hun ga uttrykk for å kunne være en noe tilfeldig vurdering elevene fikk i ordinær praksis. «Det er jo læreren som setter karakter, og da er det jo viktig å ha sett eleven, og ikke sette bort en stor del av opplæringa - og ikke være en del av den».

Det kunne virke som Astrid hadde stort utbytte av denne programfagpraksisen selv, som lærer. Den ga henne knagger å henge undervisningen sin inne i skolen på, en arena for å koble teori og praksis sammen slik hun gjorde i fellestimen, og mulighet for å gjøre noe som yrkesfaglærere på HO sjeldent har anledning til i dag, nemlig ta rollen som mesterlærer eller rollemodell ute i praksis.

Problembasert læring som pedagogisk tilnærming

Både Beate og Bjørnar var veldig begeistret for prosjektet med bruk av problembasert læring. Når de fortalte om hensikten og de pedagogiske begrunnelsene for valg av en slik arbeidsform, var det tydelig noe som lå forankret i deres syn på læring og på hva som var mål for opplæringa.

Mulighet for tverrfaglig, praktisk og elevstyrt opplæring

Gjennom PBL fikk elevene erfaring med å jobbe tverrfaglig gjennom hele skoleåret. De måtte finne frem til relevante kompetansemål og fordype seg i fagstoff fra alle tre programfag, de måtte vurdere hvilke helhetlige behov pasienten i casen hadde, og jobbe med en tverrfaglig tilnærming til omsorgen og pleien som var aktuell. Beate og Bjørnar trakk frem at en slik

problemløsende tilnærming, der elevene også skulle samarbeide med hverandre, gjorde at de hadde utviklet evne til å analysere oppgaven de fikk, reflektere over hvilke ulike faglige utfordringer som lå i den, og at de hadde lært å se programfagene i sammenheng. Beate viste til at noe av fordelene med å bruke PBL, var at elevene fikk utviklet evne til å se helhet og tverrfaglighet. Hun nevnte at kollegiet ofte sukket over at elevene ikke så slike sammenhenger:

Men, da sier jeg: det er jo vi som legger det opp slik fordi vi syr timeplanen på den måten vi gjør. To timer kommunikasjon, ja da skal vi ha om det. Jeg har nettopp vært vikar på Vg1, og ville jobbe med en tverrfaglig oppgave, men da ble elevene helt forstyrret, 'Skal vi ha et annet fag nå [enn det som sto på timeplanen]'!?

Det har vært vanlig å jobbe med programfagene hver for seg, i egne timer, ofte med ulike lærere, så denne måten å jobbe på var uvant for både elever og lærere. Verken lærere eller elever la skjul på at det hadde vært en del skepsis i starten. Beate og Bjørnar fortalte at de måtte bruke tid på at elevene skulle lære metoden, og at de var klar over at PBL krevde en helt annen måte å tilnærme seg fagene på, jobbe på og lære på. Det tok tid for elevene å finne ut hvordan de skulle koble de tre fagene, fordi de var vant til å jobbe med ett av gangen og å fordype seg i kompetansemålene til det enkelte fag.

Yrkesutøvelsen for en helsefagarbeider innebærer en tverrfaglig og helhetlig praktisk fagkompetanse, og både selve metoden og bruken av rollespill, utstyr og praksisrom kan ha bidratt til å gjøre opplæringa praksisrettet og relevant. Beate var veldig glad i praksis og praktiske arbeidsformer, og viste til sin egen fagbakgrunn - hun kjente faget og yrket godt. Det slo meg flere ganger at hun virket så trygg og sikker som yrkesfaglærer, hun sa flere ganger at «Dette tror jeg på!» når hun snakket om prosjektet eller måten å drive opplæring på. PBL var en praksisnær og elevaktiv arbeidsform, så det var ingen tvil om at metoden harmonerte med Beates syn på læring, og hun var også inne på at denne arbeidsformen fungerte som en relevant og gjennomgående forberedelse på den tverrfaglige eksamen som lå rett rundt hjørnet. Eksamen er tverrfaglig og praktisk, og skal vise elevenes evne til samarbeid og en helhetlig, problemløsende tilnærming til en pasientcase, noe lærerne tidligere hadde erfart kunne være utfordrende.

Nødvendigheten av en annen lærerrolle

Lærerrollen var annerledes ved bruk av PBL som arbeidsform, enn den for eksempel Astrid beskrev i forhold til programfagpraksisen. Både Beate og Bjørnar snakket om hvordan rollen og statusen som lærer endret seg når de tok i bruk problembasert læring som tilnærming.

I bruken av PBL er lærerens rolle er knyttet til å være tilrettelegger og veileder (Pettersen, 2017), og noe av dette beskrev Beate og Bjørnar da de fortalte om hvordan oppgaven deres som lærere ble annerledes. Det ene var knyttet til at de ikke lengre underviste i tradisjonell forstand, men inntok rollen som veiledere og sparringspartnere. Bjørnar beskrev dette:

Vi går liksom fra det å være lærer, til at hierarkiet faller litt bort, til å være en veileder på lik linje med dem [elevene]. Det er de som bestemmer hvor de skal legge lista, og hvordan de skal gjøre det. Vi har bare lært dem verktøyene og måten å jobbe på. Det er dette som er det beste med det, for da kan vi veilede dem gjennom en læringsprosess der de får kontinuerlige tilbakemeldinger. Det er ikke sånn prøve i kapittel 1, så går det 14 dager før de får svar på prøven. Nå får de svaret her og nå og husker hva de fikk tilbakemelding på og hva de må jobbe videre med.

Bjørnar sa at en av hans oppgaver som lærer var å skape diskusjon og dialog i gruppene når de jobbet med PBL; «[...] det er viktig å prøve å få inn en kritisk tenkemåte i arbeidet, utfordre litt». Dette kunne for eksempel være noe han knyttet til elevs bruk av kilder, ved å veilede om kildekritikk og søk etter fagstoff.

Beate hadde erfart at det var viktig at hun som lærer var tett på elevene. Å være veileder var ikke en passiv og tilbaketrukket rolle, hun måtte være aktiv og følge elevene tett når de jobbet. Noen ganger ba elevene selv om veiledning, litt undervisning, eller hjelp til å få finne frem i fagstoff. Andre ganger så Beate at hun måtte være litt «på». Da mente hun at hun måtte spørre og utfordre elever og grupper på hva de jobbet med, vise interesse og komme med råd og innspill. Å være pådriver var noen ganger også viktig.

En annen ting som kom frem når det gjaldt lærerrollen, var at de merket at de ble utfordret når det gjaldt balansegangen mellom struktur og den elevstyrte handlingsfriheten. «Jeg liker struktur, men samtidig må du tørre og tåle å miste kontrollen», sa Beate. Gruppene og

elevene fikk mye ansvar for å organisere arbeidet sitt på en god måte, men lærerne så også at noen av elevene vandret en del rundt. Fordi klasserommet og praksissalen lå et stykke fra hverandre var det naturlig at elevene bevegde seg imellom, og Beate sa at her måtte de tørre å slippe taket litt. Samtidig var hun opptatt av ro og tydelige rammer, og fortalte at de rett som det var konfronterte elever som var veldig urolige, eller holdt på med telefonen, men at dette hadde vært mest uttalt i starten

Det både Beate og Bjørnar trakk frem som viktigst, var nærheten denne arbeidsformen og lærerrollen ga dem til elevene. De hadde tid og mulighet for å følge med og være i dialog med både gruppene og enkeltelevne på en helt annen måte, fordi de brukte all tilstedeværelsestiden sin i klassen, i tillegg til at de nesten ikke underviste klassen samlet.

4.3.2 Tilpasset opplæring i programfag

Noe av det viktigste i masterprosjektet og i intervjuene med lærerne, var om jeg kunne få vite noe om hva lærerne la vekt på når de planla sin undervisning, og hva de mente som var viktig for elevenes læring. Analysen viste at mye av dette kunne kobles til betydningen lærerne la i tilpasset opplæring. Denne tematikken kom opp både under presentasjonene i klassene og i de enkelte intervjuene, og lærerne snakket om det i ulike sammenhenger. I denne delen vil jeg presentere dette gjennom lærernes beskrivelser av hvordan de mener de best kan legge til rette for læring i programfagtimene på skolen, både for å ivareta yrkesrelevans i undervisningens form og innhold, og for å møte elevers behov for tilpasset opplæring.

Mangfoldige arbeidsformer

Astrid var opptatt av at de trengte flere og ulike metoder i undervisningen for å kunne nå de enkelte elevers behov, og det omtalte prosjektet med programfagpraksis i sykehjemmet var en del av dette. Beskrivelsene av erfaringene fra dette prosjektet viste som tidligere nevnt muligheten det ga Astrid for å se og følge opp elevene individuelt på sykehjemmet, og hvordan hun synliggjorde sammenhenger mellom denne praksisen og begreper og tema de jobbet med i programfagtimene. Slik ble det lettere for elevene å se hvilken yrkesrelevans det de jobbet med i klasserommet hadde.

I tillegg til å knytte dette prosjektet til øvrig undervisning, var Astrid generelt opptatt av at det var viktig å variere undervisning og arbeidsformer i klasserommet for å kunne differensiere i forhold til elevenes ulike behov: «Det er klart, hvis man skal kjøre det tradisjonelle, med gruppearbeid med presentasjoner, jobbe med oppgaver der jeg går rundt og veileder, ha PowerPoint og bruke forelesningsmetoden, da blir det ensformig». Jeg spurte henne om hun kunne si litt mer om dette, og om når hun opplevde at elever lærte best? Da svarte hun først: «Det varierer litt fra elev til elev», og trakk frem at det å lese høyt fra boka og diskutere i plenum kunne være en god måte å få med elever som var svake i norsk, eller hadde lese-skrivevansker. «En sterk elev kan synes dette er kjedelig, men for en svak elev vil det hjelpe veldig til å forstå, det ser jeg selv om de sterke synes dette kan være veldig bortkastet, og det skjønner jeg». Dette utdypet hun med å vise til at noen elever hadde stor skolemessig arbeidskapasitet, og at disse kunne jobbe og lære gjennom en selvstendig og god evne til å ta til seg teori, og at de forsto ganske mye gjennom å få forelesninger, lese og jobbe med teoretiske oppgaver. Disse elevene klarte også å knytte egen praktisk erfaring til denne arbeidsformen, ved å bruke kunnskap og eksempler fra praksis til knagger som de kunne henge fagstoffet på. Samtidig presiserte hun at dette på langt nær gjaldt alle. De fleste elevene hadde et behov for varierte metoder, og slik prøvde hun å møte elevenes ulike behov. Samtidig hadde hun en oppfatning av at man ikke kunne tilfredsstille alle elever i klassen samtidig med én metode:

Det vil alltid være noen elever som sitter der og tenker at den metoden her passer meg egentlig ikke så godt, jeg ville hatt en annen, men ok, jeg får den en annen time eller dag, og så må jeg tåle at noen andre får denne metoden nå.

Astrid ga eksempler på bruk av mer praktiske arbeidsformer, som for eksempel film, demonstrere praktiske orienterte kompetansemål som for eksempel ergonomi, lese høyt fra boka og diskutere med klassen, bruke gruppearbeid og elevpresentasjoner, i tillegg til å undervise med bruk av PowerPoint, og lese i boka og gjøre oppgaver. Astrid likte å bruke caser i sin undervisning, og disse fant hun i lærebøker, eller laget dem selv.

For Astrid kunne det altså virke som hennes mangfoldige didaktiske repertoar ga mulighet for variasjon i arbeidsformer for å tilpasse opplæringa slik at den lå til rette for elevers ulike behov og forutsetninger, rom for individuell veiledning av elevene ute i

programfagpraksisen, og for å synliggjøre yrkesrelevans og den praktiske erfaringens betydning gjennom bruken av erfaringer fra programfagpraksisen, case, diskusjoner eller for eksempel filmer.

Differensierte og praktiske arbeidsformer

«Jeg liker ikke den tradisjonelle undervisningen», sa Beate, og påsto elevene ikke lærte noe særlig av det. «Nei? svarte jeg, og ba henne utdype. Det hun mente med tradisjonell undervisning var en lærer som presenterte fagstoff ved bruk av PowerPoint og gjennom å snakke til elevene - ofte lenge. Beate begrunnet sitt syn på slik lærerstyrt undervisning ved å referere til forskning hun hadde lest: «Elevene faller av lasset etter 10 minutter når læreren står og snakker, og elevene lytter passivt. Det nytter så lite hvis du ikke har med deg de som er der, og de er aktive». Bakgrunnen for å prøve ut problembasert læring, var at hun var veldig opptatt av at elevene måtte være aktive for å lære, «de må være med», og hennes erfaring var at elevene husker bedre det de gjør, enn det de hører fra lærer og leser og skriver i oppgaver eller kapitteiprøver. Hun hadde også erfart at de i mye større grad lærte å se sammenhenger mellom teori og praksis når de jobber med PBL, noe som var viktig både for eksamen og for yrkeskompetansen.

Bjørnar var inne på mye av det samme som Beate. Som lærer var han generelt opptatt av yrkesretting og yrkesrelevans i opplæringen, noe han også la vekt på som kontaktlærer på Vg1. Opplevelsen av relevans i opplæringa trodde han var viktig både for elevenes motivasjon og læring, og for deres muligheter til å se sammenhenger mellom teori og praksis. Han mente at elevene lærte best gjennom å jobbe praktisk og problemløsende, og at bruken av PBL ivaretok dette på en god måte. At elevene skulle presentere det de hadde jobbet med gjennom rollespill og muntlig presentasjon for lærerne, var også viktig for læring, da kunnskapene og ferdighetene skulle presenteres i en yrkesrelevant sammenheng og gjennom praktisk utførelse.

Man kan hevde at å bruke problembasert læring i alle programfag, i nesten alle timer gjennom skoleåret, kunne gjøre opplæringen lite variert, uten rom for å differensiere i forhold til elevers ulike behov, forutsetninger og ambisjoner? Jeg spurte om dette, og ifølge Beate og Bjørnar var det ikke slik. Bjørnar mente at PBL som utgangspunkt for læringsarbeid

ivaretok elevers ulike behov på en god måte. Det ga mulighet for den enkelte elev til å velge arbeids- og læringsformer som passet for han eller henne både i forhold til læringsbehov, faglige interesser og ambisjoner, men også i forhold til valg av arbeidsmåter. Elevene klargjorde sine faglige mål for hverandre i gruppa, altså om de jobbet for begynnende, grunnleggende eller høy måloppnåelse. Det kom også frem mange eksempler på at gruppene og enkeltelevne fant frem til ulike måter å jobbe på, slik det fungerte best for dem. Noen leste i bøker eller på nett, så filmer eller program. Andre skrev stikkord eller jobbet med tankekart, eller diskuterte med lærere og hverandre, og mange gjorde litt av alt. Det var også forskjell på hvor mye tid de brukte på å fordype seg i teori og hvor fort de gikk i gang med å jobbe med det praktiske. Dette kunne elevene styre selv, i samarbeid med gruppa de var i. Beate presiserte at det var viktig at hver og en både kunne utfordres og jobbe ut fra sitt individuelle ståsted, og det mente hun de fikk til gjennom å jobbe med PBL. Hun ga et eksempel: «I en av gruppene er alle elevene litt stille og forsiktige, og disse har profitert veldig godt på å jobbe med rollespill, og de får frem brukeren og pasienten på en virkelig god måte.» Beates poeng var at hvis disse stille elevene hadde vært fordelt på andre grupper, hadde hun erfaring med at de ofte forsvant litt, og andre elever tok styring og plass. I starten hadde de byttet endel på gruppesammensetningene, men de kom ganske fort til enighet med elevene om faste grupper, og alle var fornøyde med at sammensetningene tok hensyn til både elevens ambisjoner og læreforutsetninger.

Lærerne i 2B beskrev også elever med stor kapasitet, gode evner og sterk motivasjon for å lære, og jeg spurte om de trodde de «sterke» elevene hadde noe å tape på at de vektla tilnærmingen i problembasert læring? Bjørnar svarte:

Nei! Fordi, de fordyper seg bare enda mer, ut forbi pensum, og bruker både NHI⁹ og forskningsartikler. Og da kan vi utfordre det videre og ta opp dette med kildekritikk for eksempel, og bare bygge videre inn i evigheten. Vi har flere elever i 2B som sitter 2-3 timer om kvelden og leser seg opp på spesifikke PCI-tiltak¹⁰, de leser fagstoff som er sykepleierpensum og over, og det må de jo få gjøre selv om det ikke er pensum her.

⁹ Norsk helseinformatikk

¹⁰ Perkutan Coronar Intervensjon. En invasiv teknikk for å åpne trange eller tette kransarterier i hjertet.

<https://sml.snl.no/PCI>

Det var ikke bare gjennom variasjon og elevers egne valg av arbeidsmåter at Beate og Bjørnar mente bruk av problembasert læring ivaretok behovet for tilpasset opplæring. Begge opplevde å komme mye nærmere de enkelte elevene gjennom å jobbe med PBL, og at den mengden tilstedeværelse de hadde i klassen ga dem god anledning til å veilede, ikke bare gruppene, men hver enkelt elev - ut fra dennes forutsetning og behov. Beate fortalte om en elev i klassen: «Hun er ikke så sterk faglig, og har utfordringer i forhold til språk, men jeg tror hun klarer seg i år. Og det tror jeg er fordi vi har jobbet slik vi har gjort». Eleven hadde både fått støtte i gruppa, kunne jobbe med fagstoff muntlig og praktisk, og de hadde mulighet til å veilede og følge henne opp mye tettere enn ordinær organisering av timer og undervisning ga rom for. Beate hadde erfart at bruk av tradisjonell undervisning ga henne en opplevelse av å miste kontakten med enkeltelevne, og særlig de som var mest stille eller forsiktige i en klasse.

4.4 Muligheter og begrensinger

Både Astrid, Bjørnar og Beate var inne på at valg av arbeidsformer i programfagene ikke bare var avhengig av den enkelte lærer og hvilke syn de hadde på opplæringen, men også av hvilke muligheter og begrensinger som lå i skolekulturen, -strukturen og avdelingen.

4.4.1 Timeplanlegging og undervisningsorganisering

Både prosjektet med programfagpraksis i sykehjem og bruken av problembasert læring stilte krav til hvordan timeplanen var lagt, og hvordan undervisningen var organisert. I programfagpraksisen der elever og lærere møtte opp i sykehjemmet i stedet for på skolen, var hele dagen ganske enkelt timeplanlagt med bare programfag, og lærerne gjennomførte sine respektive timer sammen med elevene der.

I 2A og 2B var timer og undervisning forøvrig planlagt og organisert helt forskjellig. 2A hadde det som nok er mest vanlig og som man kan kalle en klassisk timeplan, med to eller tre timer i de ulike programfagene og yrkesfaglig fordypning (YFF) fordelt på flere dager, der lærerne hadde hver sine timer i hver sine fag. I 2B var YFF og alle programfag sammenslått fordi de bare jobbet tverrfaglig, så på timeplanen deres sto det bare *Programfag* i alle timer unntatt

fellesfag. En av dagene i uka hadde utelukkende fellesfagtimer, en annen hadde timer til både fellesfag og programfag, mens tre hele dager var timeplanlagt med bare programfag. Beate og Bjørnar hadde formelt sett sine timeressurser knyttet til hver sine fag, men i praksis hadde de alle fire yrkesfagene begge to. Mer spesielt var det at de begge brukte all tilstedeværelsestiden sin inne i klassene i tillegg. Det gjorde at elevene hadde to lærere tilgjengelige alle timer to hele dager i uka. En tredje dag var Beate der hele dagen, fordi Bjørnar hadde timer i en annen klasse. Beate sa: «Når vi fyller dagene [slik], så har elevene faktisk dobbel ressurs. Men, det går jo bare fordi Bjørnar heller ikke 'teller timer'.»

Beate var flere ganger inne på at de gjorde vurderinger og tok avgjørelser i 2B som var litt på tvers av den mer tradisjonelle oppbygningen av skoledagen i timer og friminutt. Gruppene hadde ansvar for selv å bli enige om en plan for sitt arbeid: Når skulle de jobbe i fellesskap, individuelt, og når skulle de ha pauser. Hun hadde mange ganger opplevd at elevene tok arbeidet på alvor og ble veldig ivrige, og jobbet utover friminutt og pauser de ellers ville hatt. Da hadde hun ved noen anledninger sendt dem hjem før skoledagen var over. Her hendte det at hun gjorde ulike vurderinger av de forskjellige gruppene: «Det er ikke alle som jobber like effektivt og godt, og da må de være lengre på skolen, det er ikke urettferdig».

En litt annen utfordring de hadde støtt på da de gikk i gang med problembasert læring i 2B, var at noen foreldre hadde reagert negativt, fordi de mente at de sterke elevene ble sittende med ansvaret for svake elever i gruppa, og at det hindret de beste elevenes muligheter. Dette var noe som hadde roet seg etter hvert som elever og foreldre fikk erfaring med måten de jobbet på, men Beate og Bjørnar hadde også imøtekommet noe av kritikken ved å endre litt på gruppesammensetningene. Lite kunnskap og erfaring med problembasert læring og gruppearbeid i en slik sammenheng kunne være årsak til denne skepsisen.

4.4.2 Tilgang på rom og utstyr

Lærerne hadde noen kommentarer og innspill når det gjald tilgang på rom og utstyr. Det ene dreide seg om at de hadde for liten plass i selve avdelingen, og derfor måtte bruke klasserom som lå i andre etasjer. Et annet var knyttet til undervisningskjøkkenet, der de med et lite sukk kommenterte at de dessverre fikk brukt det lite på Vg2, mye fordi Vg1-klassene brukte det så mye at det nesten alltid var opptatt. Lærerne ga uttrykk for at mye utstyr på

praksisrommene var litt slitt og gammelt, og at de derfor ønsket seg noe modernisering og fornying, selv om de opplevde at de i store trekk hadde det de behøvde. I den sammenheng understreket Astrid at en av de fordelene med å være i sykehjemmet i programfagene, var at det var helt nytt og oppført etter krav til universell utforming, og derfor veldig relevant og nyttig for både lærere og elevene siden skolens lokaler var av eldre årgang.

Elevene i 2B brukte praksisrommene ofte og så mye som mulig, mens 2A bare hadde vært der noen få ganger. Alle HEA2-klasser hadde i prinsippet lik tilgang på bruk av spesialrommene, denne fordelingen avtalte lærerne seg imellom. «Men, nok tilgang på rom er jo ei utfordring» sa Beate. Selv om ingen av lærerne sa det direkte, så ville bruken av disse rommene antakelig måtte organiseres på en annen måte hvis alle HEA2-klassene skulle jobbet som 2B, hvis alle skulle få tid og plass der, siden klassene var timeplanlagt med programfag på de samme ukedagene.

4.4.3 Ledelse og arbeidsplasskultur

Beate og Bjørnar snakket mye om at det å gjennomføre problembasert læring og tverrfaglig arbeid slik de gjorde dette året, møtte både motstand og bifall i kollegiet. De fikk mange kritiske spørsmål, som: «Jammen, underviser dere ikke? Hva driver dere med da?!» Det kom samtidig frem at mange kolleger var nysgjerrige og interesserte i hvordan de jobbet og hvordan de greide å gjøre så store endringer i både lærerrollen, elevenes status og organisering av fag og timer. Samtidig trodde Beate at de fleste andre ikke kunne tenke seg å jobbe slik selv, fordi det stilte store krav til lærernes innstilling og endret arbeidsmåte. En av suksesskriteriene hadde derfor vært at de hadde støtte i ledelsen. Beate sa: «Avdelingslederen vår er veldig raus i forhold dette, hun likte at vi skulle kjøre prosjekt. [...] Ledelsen har vært med på dette hele veien.» En annen viktig faktor Beate understrekte i intervjuet var, at hun tålte å stå i litt motstand fra kollegiet, fordi hun hadde så stor tro på det, men som hun sa: «Hvis jeg hadde møtt stor motstand fra elevene, ville jeg ikke fortsatt». Det var viktig for henne at PBL fungerte godt for elevene, og at de opplevde mestring og trivdes med arbeidsformen.

Gjennom det både Astrid, Beate og Bjørnar fortalte, kom det fram at det hadde vært litt skepsis i avdelingen til måten å jobbe på i 2B. Det brøt kanskje med tradisjoner og etablerte

normer for hvordan opplæringa skulle organiseres, siden Beate og Bjørnar måtte forsvare og begrunne måten de jobbet på for kollegiet. Astrid på sin side, anerkjente dem ved å si: «Beate, den læreren du skal til etterpå, er veldig fleksibel. Jeg tenker at hvis du skal få til nye ting, eller du skal få det til så optimalt som mulig, så må du være det, du kan ikke være firkantet». Astrid nevnte at hun selv hadde lyst til å prøve en annen timeplanlegging neste år, som ga rom for en mer tverrfaglig og tematisk tilnærming. Hun sa også at det var mer gjennomgripende endringer på gang i avdelingen, blant annet at de jobbet med å få til mer undervisvurdering gjennom å bruke tilstedeværelsestida på å gi elever muntlig tilbakemelding i stedet for den mer tradisjonelle summative vurderingen de ga gjennom å sitte og rette prøver.

Alle lærerne fremsnakket (NAOB, 2020) avdelingens gode delingskultur. Astrid sa: «Vi har en veldig god avdeling, vi er forskjellige, men vi er veldig flinke til å dele.» Også Bjørnar trakk frem at avdelingen var veldig åpen for å dele opplegg med hverandre: «Vi får inspirasjon og deler med hverandre på møter. [...] Hvis jeg selv lager noe fra bunnen, da deler jeg det jo videre».

4.5 Elevene

Det som var gjennomgående i intervjuene med elevene, var hvilken relevans de opplevde at ulike arbeidsformer hadde for deres faglige interesse og egen læring, noe som er knyttet til det andre forskningsspørsmålet i dette masterprosjektet: *Hvilke erfaringer har elever med bruken av ulike arbeidsformer, og hvilken betydning mener de arbeidsformene har for deres læring?* I den videre delen presenterer jeg funn som belyser dette.

4.5.1 Elevene i 2A - erfaringer med arbeidsformer i programfagene

Innledningsvis syns jeg det er viktig å gjøre oppmerksom på at elevene i 2A naturlig nok snakket om sine erfaringer med arbeidsmåter i alle programfag, ikke bare knyttet til Astrids fag og timer. I den andre klassen snakket jeg med begge programfaglærerne, i tillegg til at de jobbet sammen hele tiden og konsekvent brukte samme arbeidsmåte. I 2A var dette annerledes, og på grunnlag av det elevene fortalte, jobbet nok lærerne deres litt forskjellig, men jeg møtte og intervjuet bare Astrid. Jeg har prøvd å balansere dette i analysen ved å

fremstille elevenes erfaringer mer generelt i forhold til arbeidsmåter, og med den hensikt å få frem det som har relevans i forhold til elevenes erfaring med hva som bidro til læring, ikke hvor «bra» eller «dårlig» de synes de ulike læreres undervisning var.

Hils på Ada, Amalie og Alida

Ada, Amalie og Alida var de tre elevene jeg intervjuet i 2A, de hadde ulik bakgrunn, og kom fra forskjellige ungdomsskoler og klasser på Vg1.

Ada var glødende opptatt av å kunne jobbe med rehabilitering og miljøterapi for mennesker med funksjonsnedsettelse. Hun synes hun hadde hatt det greit nok på ungdomskolen, men hadde vært veldig skolelei, så hun følte at det var først på Vg2 og særlig gjennom praksisutplassering i miljøtjenesten at hun endelig var havnet der hun hørte hjemme både faglig og som person. Hun var veldig motivert for å ta fagbrev, og hadde som mål å ta utdanning som vernepleier etter hvert - akkurat nå gledet hun seg til å jobbe som lærling og var lite motivert for mer skole.

Amalie likte tanken på å jobbe med mennesker, men hadde lenge vært usikker på valg i videregående skole. Hun hadde nå fått lære plass, og planen hennes videre var å ta fagbrev, delvis for å være sikker på at hennes mer langsiktige mål med å utdanne seg til sykepleier var et riktig valg for henne. Amalie beskrev ungdomsskolen som lettere enn videregående, men dette var særlig knyttet til fellesfag som hun synes var krevende både den gang og nå. Hun ga også uttrykk for at hun hadde visst ganske lite om både faginnhold og arbeidsmengde da hun startet på videregående, og at de to årene hadde vært utfordrende. Mot slutten av intervjuet sukket hun og sa: «Motivasjonen min har vært å klare å få lære plass, men nå, nå er jeg bare så utrolig, kjempe, skolelei».

For Alida var dette tredje forsøk på å gjennomføre videregående opplæring. Hun hadde gjort flere omvalg før hun etter noen år i jobb i et sykehjem hadde fått lyst å bli helsefagarbeider. Når Alida tenkte tilbake, beskrev hun ungdomsskolen som kjedelig, og husket at hun hadde vært umotivert og umoden. Hun synes hun hadde fått lite informasjon den gang og visste ikke hva hun ville, og valgte yrkesfag utelukkende fordi det var to år skole, ikke tre. «Men, i år har det gått veldig bra», sa Alida, hun var oppriktig interessert i helsefagarbeideryrket og hadde

mye praktisk erfaring å koble teori og fagstoff til. Hun skulle ta fagbrev og hadde fått læreplass.

Skolastiske arbeidsformer og variasjon i metoder

Da jeg snakket med Ada, Amalie og Alida om hvilke arbeidsformer de hadde erfaring med i programfagene, særlig det inneværende skoleåret, viste de til mye av det samme som læreren deres, Astrid, hadde fortalt om. Alle tre fortalte at om flere ulike arbeidsformer i programfagene, og var enige om at når det var snakk om timer som ble gjennomført inne i klasserommet, brukte lærerne ofte en del tid på å gjennomgå teori og fagstoff ved å ha presentasjoner for klassen, med eller uten lysbilder. De viste også til at lærere hadde dialog med klassen, og la opp til muntlige diskusjoner eller refleksjoner i fellesskap. Elevene hadde jobbet med gruppearbeid, og de hadde hatt presentasjoner for hverandre, der de for eksempel selv laget lysbildepresentasjoner til ved hjelp av PowerPoint. Film var noe de likte alle tre, og det hadde de brukt en del, særlig i det siste. Ada nevnte også at de nettopp hadde laget plakater knyttet til arbeid med kommunikasjonsfaget. Alle tre elevene viste også til at de jobbet ganske mye med å lese i læreboka, og å svare skriftlig på oppgaver der, gjerne etter at lærer hadde hatt en introduksjon om temaet først. Både Ada og Amalie hadde en opplevelse av at lærerne snakket mye, mens Alida nyanserte dette litt: Det er kjempeforskjellig i forhold til lærerne. Det er ganske mye variasjon i noen fag, ja, vi endrer mye på arbeidsmetodene, det kan være en liten PowerPoint, jobbe med oppgaver, lese selv, gruppearbeid, muntlige presentasjoner [...] i andre fag er det en kort presentasjon [av lærer] og så må vi lese i boka og gjøre oppgaver.

På spørsmål om det var noen ganger elevene hadde opplevd at de brukte mer praktiske arbeidsformer, svarte alle tre at det ikke skjedde så ofte, men de hadde ved en anledning målt blodtrykk og blodsukker i klasserommet, og de hadde vært på skolekjøkkenet en gang dette året, knyttet til tema ernæring. I forbindelse med prøveeksamen hadde de brukt leiligheta som var et av praksisrommene.

Bruk av praksisrom, prøveeksamen og bruk av rollespill

Ifølge elevene hadde 2A brukt praksissalen noen ganger og jobbet med prosedyrer som sengeredning og stell av pasient i seng, og førstehjelp, men de synes det var litt lite. Ada sa:

«Vi drar av og til i praksissalen, men det er ikke så ofte egentlig. Jeg pleier å be om at vi skal dra dit, men det er ikke alltid vi får, noen ganger er den opptatt og sånn». Under prøveeksamen hadde de brukt leiligheta, og ifølge Alida var det første gang de hadde vært i det lokalet i det hele tatt dette skoleåret. Jeg spurte ikke elevene direkte om erfaring fra prøveeksamen, men både Ada og Amalie tok det opp selv og sa de syns det var vanskelig. Amalie sa at hun syns de fikk for lite informasjon, dette var mest relatert til det å forstå selve oppgaven. Det var konseptet og måten prøveeksamen var organisert på, som var vanskelig for Amalie, ikke nødvendigvis det faglige innholdet. Ada hadde litt problemer med å huske hva prøveeksamen i det hele tatt handlet om, enda det hadde vært gjennomført helt nylig, men etter å ha tenkt seg litt om kom hun på at det var knyttet til en pasient med hjerneslag: «Jeg har vært borti mange med hjerneslag i praksis, men jeg syns det var vanskelig å koble [til prøveeksamen] ... Jeg syns prøveeksamen bare var vanskelig egentlig». Både Ada og Amalie var inne på bruken av rollespill i denne sammenhengen. Ada sa: «Det kan være vanskelig å gjøre det på hverandre her på skola. Fordi ... det gir egentlig ikke mening at vi skal leke pasient. Det blir så useriøst, eller ..., du får ikke til å være seriøs». Hun var også inne på at det opplevdes kleint å presentere noe de hadde jobbet med på denne måten, og jeg tolket begrepet kleint som å være flau og utilpass i denne sammenhengen. Amalie snakket også om at simulering og rollespill var vanskeligere enn å forholde seg til en pasient i praksis: «Når vi bruker medelever eller oss selv som pasient, så er det vanskelig å få ut ord og formulere seg, for vi vet jo at personen er frisk. Så det er vanskelig. [...] Vi begynner bare å le, for det er så komisk».

Erfaring med programfagpraksis i sykehjem

Ada, Amalie og Alida ga alle uttrykk for at de trivdes i praksis, og i praktisk arbeid. Da de søkte seg til yrkesfag og etter hvert HEA2, var det med en forventning om å komme raskt ut i arbeid og at de skulle jobbe mye praktisk i opplæringa. Praksis ga dem både motivasjon, viktig fagkunnskap og utviklet deres yrkeskompetanse, og de opplevde all praksis som en viktig avveksling fra opplæringen i skole. Elevene syns også at det var lettere å huske og lettere å forstå teori når det ble satt i sammenheng med praktisk arbeid og erfaring. Ada hadde sin eneste erfaring fra ordinært sykehjem gjennom programfagpraksisen de hadde hatt, men hun syns det ble litt lite, «Det var mest å re senger og HMS og sånt». Alida var også litt kritisk til programfagpraksisen, og var ærlig da hun sa at det hadde vært ganske

ensformig og liten progresjon i læringsarbeidet: «Konseptet var bra, men det ble fem uker med sengereing og vasking av rom, og det ble bare det.» For øvrig snakket elevene lite konkret om dette prosjektet i intervjuene, men mye om betydningen av praktisk erfaring mer generelt.

4.5.2 Ada, Amalie og Alida om læring

Alle tre hadde vært umotiverte og lei på ungdomsskolen, og de ønsket seg andre fag og andre måter å lære på i videregående. Både Ada, Amalie og Alida var mange ganger inne på ting som var relatert til deres egen læring, enten knyttet til refleksjoner eller eksempler på hvordan de lærte best, men også ved at de fortalte om hva de opplevde lå i veien for læring, eller gjorde at de ikke lærte så mye eller så godt.

Ada: Det er bedre når vi kan se det eller gjøre det

« [...] da sitter det så mye bedre liksom». Ada reflekterte flere ganger over forholdet mellom læring og teori vs. praksis, og sa blant annet:

Det er jo greit at vi har teori, men vi må få utføre det etterpå, da sitter det så mye bedre enn bare å sitte på skolebenken. Det er egentlig ikke så nøye om det er ute i praksis eller inne på praksissalen, så lenge vi får lov til å gjøre det, så husker vi det liksom. Jeg liker bare å gjøre alt praktisk, jeg vet det ikke går an på skolen, men [...] det går an å gjøre litt mer ut av det enn bare å sitte og se i boka

Hun fortalte at hun lærte godt gjennom å variasjon i metoder, som å diskutere, jobbe i gruppe, bruke praksissal og ha presentasjoner for klassen. «Jeg ser at det er logisk å ha litte grunn teori først, kanskje ta det grunnleggende vi burde vite først, men så at vi får en case eller noe sånt». Hun syns tverrfaglige case der de skulle jobbe problemløsende var veldig artig, og ønsket at de hadde hatt mer av det. «Det er godt å jobbe og konsentrere seg om det man skal gjøre, et spesifikt tema man kan gå inn i.»

Amalie: I praksis skjønte jeg alt om taushetsplikten

Amalie sukket og sa det hadde vært lite nytt på Vg2: «Vi har kanskje lært litt, men det har ikke festet seg», og hun trodde det var fordi hun var så lei, hun ville bare bli ferdig med skolen. Det var allikevel ganske mange ting Amalie var inne på i intervjuet, som kanskje

kunne si litt mer om hvordan hun opplevde bruk av arbeidsformer og egen læringen dette skoleåret. Hun opplevde videregående opplæring som ganske teoretisk og krevende, og beskrev det slik:

Når lærerne tar opp det de har skrevet på forhånd på en skjerm, i Word eller PowerPoint, og så leser de bare rett fra det, da føler jeg ikke at jeg lærer så mye av det, det går ikke inn.

Amalie nevner taushetsplikt som et eksempel på et tema hun har syns har vært vanskelig.

I praksis skjønnte jeg alt om taushetsplikten, men når jeg kommer på skola, så ... ja ... I praksis vet jeg at jeg ikke skal fortelle noe, men på skola er det jo ingenting, det står bare i ei bok eller på nettet.

Hun var egentlig ganske tydelig på at en skolastisk og teoriorientert undervisning var krevende for henne. Det ble vanskelig å se sammenhenger, og å lære på en måte som gjorde at hun husket det etterpå. Det var i praksis hun hadde lært å bruke hjelpemidler, mobilisere pasienter og å hjelpe de som ikke kan spise selv: «Vi har ikke hatt noen ting om det med mat praktisk på skola».

Amalie visste godt hvordan hun best kunne lære i timene inne på skola: «Det er hvis jeg kan sette meg inn i et tema selv, eventuelt diskutere med andre, og så ha en presentasjon. Jeg har hatt en presentasjon om taushetsplikt, og da gikk veldig mye inn». Hun hadde også ønsket at de var mye mer på praksisrommet og øvde på ulike prosedyrer, at de diskuterte mer, og at de kunne se film som var relatert til tema i helsefagene, det lærte hun også av. Hvis hun skulle ønske seg en optimal skoledag for sin egen del, ville det vært uten bøker, og at de gjorde noe praktisk, ikke bare hadde teori.

Alida: Variasjon og praksis er viktig

Alidas erfaringer med omvalg og jobb i sykehjem ble tydelig i intervjuet, og reflekterte både erfarent og selvstendig over bruk av arbeidsformer og egen læring.

«Dette året har gått kjempebra», sa Alida. Hun hadde opplevd å være motivert, fått gode resultater og hatt lite fravær. Alida beskrev ikke måten å jobbe med fagstoff på eller selve undervisningen som annerledes dette året i forhold til tidligere, men arbeidserfaringen

hennes hadde gjort henne motivert, og hun hadde mange praktiske knagger og egne eksempler å knytte teorien til. Alida sa at hun fortsatt hadde lett for å bli lei og umotivert hvis undervisningen inne på skolen ble kjedelig:

Jeg må ha variasjon, for jeg lærer godt av å snakke om tingene, diskutere, dele erfaringer og meninger og kunnskap. ... og så lærer jeg godt av å prøve selv. [...] Men, altså, jeg lærer fort, så hvis du ber meg om å gjøre oppgaver i boka, så lærer jeg meg det, men det er det andre jeg blir mest engasjert i.

Vi snakket litt om forholdet mellom teori og praksis, og hvordan Alida oppfattet dette. «Jeg synes det er viktig med en kombinasjon, at man har teori først, og så kan gjøre det praktisk etterpå for å knytte det sammen». Hun forklarte at dette ga henne en bedre forståelse av teorien. Muntlige diskusjoner var også en god måte å lære på for Alida: «Hvis man har en muntlig diskusjon i klassen, så kan alle komme med eksempler, og da får man en bedre forståelse hvis man har noe eget man kan knytte det opp mot.»

4.5.3 Oppsummering analyse elever 2A

Elevene jeg intervjuet i 2A beskrev undervisning og læringsarbeid dette skoleåret ganske ensartet. De ga de samme eksempler på arbeidsformene som var i bruk, og gjennom intervjuene med dem enkeltvis ble det ganske tydelig både at de enkelte lærerne hadde hver sine måter å jobbe på, og at de synes at mye av tiden på skolen ble brukt i klasserommet, og til arbeidsformer som kjennetegnes som enfaglige og skolastiske, eller det Lyngsnes og Risnes (2019a) viser til som *skoleoppgaver*. Det som gjentok seg hos alle tre da vi snakket om læring, var behovet for læringsarbeid som ivaretok praktisk tilnærming og yrkesrelevans. For Amalie for eksempel, var en god skoledag lik en dag uten bøker. Arbeid med teori i form av lesing/opplæring og skriftlige oppgaver ble beskrevet nærmest som et nødvendig onde de måtte akseptere som elever, men som en arbeidsform de hadde lite læringsutbytte av. Alle tre trakk på sine måter frem verdien av å bruke varierte arbeids- og læringsformer, der muntlig aktivitet og (andre) praktiske arbeidsformer var det optimale.

4.5.4 Elevene i 2B - erfaringer med arbeidsformer i programfagene

En innledende avklaring: det var ingen av elevene i 2B som nevnte programfagpraksisen i sykehjem, og jeg skal være helt ærlig og si at jeg glemte å spørre, noe som er en svakhet i

datamaterialet. Jeg tror det var fordi jeg opplevde at elevene var så oppglødde og så gjerne ville snakke om PBL og egen læring at det forsvant for meg. Det gjør at jeg ikke har noe data på hvordan elever i 2B erfarte dette prosjektet, men har fokusert på erfaringene fra bruk av problembasert læring.

Hils på Bastian, Bea og Benedicte

Dette var de tre elevene jeg intervjuet fra 2B, og i likhet med elevene fra 2A viste de også til ulik bakgrunn, mål og erfaringer som angikk skole- og yrkesvalg.

Bastian hadde helt siden barneskolen tenkt på at det å jobbe med andre mennesker var noe han hadde lyst til, og han fortalte at andre ofte omtalte ham som snill og omtenkstom.

Bastian beskrev seg selv som lite skoleflink, og fortalte at han hadde vært lite interessert i fagene på ungdomsskolen. Det hadde vært veldig vanskelig for ham å sitte stille ved pulten, og han hadde fått en del ekstra hjelp, blant annet i matematikk. Han hadde derimot vært veldig motivert og jobbet godt som elev på HO, så nå hadde han lyst til å ta utdanning som sykepleier, og hadde derfor søkt seg til påbygg på Vg3.

Bea mente hun var lite teoretisk av seg, og hadde vært umotivert og skolelei på ungdomsskolen. Da hun søkte seg til yrkesfag, var det for å komme i jobb så fort som mulig, og helsefag ble et naturlig valg, fordi: «Jeg elsker å være sammen med mennesker, særlig eldre!» Den største forskjellen hun hadde opplevde fra ungdomsskolen til HO var at hun hadde opplevd mye mer støtte og tilrettelegging fra lærerne, og i tillegg til gode og inspirerende opplevelser fra utplassering i praksis og at programfagene virkelig interesserte henne, hadde dette gjort henne mer motivert for skole. Også Bea hadde søkt påbygg året etter, og håpet på å ta sykepleierutdanning.

Da **Benedicte** gikk på ungdomsskolen hadde hun ikke engang tenkt over at helse- og oppvekstfag var et yrkesrettet utdanningsprogram, men søkte seg dit fordi hun var overbevist om at hun skulle jobbe med mennesker. Hun hadde alltid planlagt høyere helsefaglig utdanning, men hadde søkt seg til HO for å få mest mulig relevant opplæring i videregående, til tross for at rådgiver på ungdomsskolen hadde anbefalt henne heller å ta et studieforberedende program fordi hun var så skoleflink. Benedicte hadde alltid likt skolen,

vært veldig motivert og hadde prestert godt i alle fag også gjennom hele grunnskolen. Hun hadde søkt påbygg året etter, og syns det var flere yrker innen helsesektoren som fristet, for eksempel helsesøster, radiograf eller sykepleier.

Skolastiske arbeidsformer som bakteppe

Alle tre gledet seg også til å gå helsefag, men Bea og Bastian hadde i likhet med elevene i 2A, vært veldig skoleleie på ungdomsskolen, og gledet seg også til en mer praktisk opplæring. Intervjuene med Bea, Bastian og Benedikte ga meg mulighet til å få litt mer inngående kjennskap til hvordan de som elever hadde opplevd prosjektet med problembasert læring, men også hvilke erfaringer de hadde med andre arbeidsformer i fagene.

Siden 2B nesten bare hadde jobbet med problembasert læring i programfagene og brukte lite andre arbeidsformer dette året, spurte jeg Bea, Beate og Benedicte litt om erfaringer de hadde med andre arbeidsformer fra andre fag, Vg1 og eventuelt ungdomsskolen. De nevnte mange av de samme som elevene i 2A hadde gjort, som at læreren foreleste, de leste i bok og svarte på skriftlige oppgaver, gruppearbeid, presentasjoner og kapitellprøver. De opplevde en stor forskjell fra både ungdomsskole og Vg1, der de hadde opplevd at det var en god del av timene og arbeid i fagene som ble gjennomført ved at de hadde lærerstyrt undervisning og skulle lese og svare på oppgaver. Problembasert læring var en veldig annerledes måte å jobbe på enn de hadde vært vant til. Deres erfaringer med mer tradisjonell undervisning trekkes også frem i delen om deres egen læring, men det kan nevnes her at Benedicte var den eneste eleven som hadde positiv erfaring med mer tradisjonell undervisning. Hun hadde vært vant til skolastiske arbeidsformer fra både grunnskole og Vg1, og hun var en elev som hadde trivdes veldig godt med dette, og hadde ikke savnet annet:

Jeg hadde aldri tenkt på at det gikk an å jobbe på andre måter, fordi jeg alltid har vært så glad i skola, jeg anser det som så viktig, tar det så seriøst og har alltid likt det. Å skrive og se på PowerPoint, notere fra PowerPoint og så skrive litt selv. [...] Jeg har alltid vært glad i å jobbe sånn gammeldags, bruke penn og papir til jeg fikk vondt i fingrene, lese i bøkene, det var jeg veldig glad i.

Rollespill og prøveeksamen

Bastian likte rollespill, og følte seg trygg på det nå. «I starten var jeg usikker på hvordan jeg skulle gjøre det, men etter den første måneden så følte jeg at vi ble bedre og bedre, og at jeg forsto hva de ville med oss.» Han fortalte også at hans gruppe var den eneste i B-klassen som hadde hatt rollespill for hele klassen, der han hadde vært pasient i «baris»: «Jeg føler meg helt trygg på mesteparten av de tingene» sa han, og refererte til det å bruke seg selv i rollespill.

Benediktes første tanke da hun ble presentert for bruken av rollespill i PBL, var at det var en arbeids- og vurderingsform som hun fryktet ville legge begrensinger på hva hun skulle lære og hvilke kunnskaper hun fikk formidlet i vurderingssammenheng. Men dette hadde endret seg når hun ble bedre kjent med arbeidsformen. Hun fremhevet at rollespillsamarbeidet i gruppa fungerte godt, og hun forsto etterhvert at rollespill ga mulighet for å jobbe med medelever, dukkene og utstyret på en slik måte at det ga henne mer innsikt i hvordan det også var å jobbe i praksis. Det å være pasient og skulle vise symptomer eller følger av sykdommer, gjorde også at hun satt igjen med mer kunnskaper fordi hun fikk utført det selv, ikke bare lest om det.

Det var bare Bastian som nevnte prøveeksamen, og det var nærmest i ei bisetning: « [...] jeg føler at vi har jobbet så mye med den 7-trinns-greia at på prøveeksamen så gjorde vi bare egentlig akkurat det samme, bare uten at arket [med oppsettet av PBL-prosessen] var der». Han opplevde at gjennomføringen av prøveeksamen gikk nesten på automatikk, fordi de var så vant til å jobbe slik.

PBL - Fra skepsis til mestring

Både Bastian, Bea og Benedikte hadde vært spente da skoleåret startet og de ble introdusert for tverrfaglig programfagstimeplan og PBL som arbeidsform. Bastian sa at han fort ble veldig positiv, fordi han opplevde at dette var en måte å jobbe på som passet veldig godt for ham. Jeg spurte ham om hva som var det beste med å jobbe med PBL, og da var Bastian mest opptatt av måten å jobbe på: «Det er det med å skulle finne ut hva vi skal gjøre og sånn, gå inn i selve oppgaven i starten». Han forklarte at han og gruppa etter hvert forsto hvor viktig det var å ta for seg fagbegreper og sette seg inn i tema oppgaven handlet om, før

de gikk i gang med å øve på praksissalen og legge opp rollespillet, og at de hadde vært for raske her i starten. Bastian krediterte også gruppa han var i: «Vi jobber i lag, og de andre i gruppa kan hjelpe meg hvis det er noe jeg ikke forstår, så da behøver jeg ikke å gå til læreren hver gang jeg trenger hjelp. Vi dytter hverandre faktisk opp». Han var i det hele og det store veldig fornøyd, og selv på direkte spørsmål kunne han ikke komme på noe som kunne vært bedre dette året.

Bea var åpen på at hun og mange i klassen hadde vært litt negative i starten, men at skepsisen egentlig hadde lagt seg ganske fort. Selv opplevde hun å ha veldig mye igjen for det, og at hun hadde lært mye gjennom å jobbe med PBL som metode. Bea beskrev PBL som en praktisk arbeidsform:

Det er kun praktisk vi jobber så og si. Det er litt teori for å lære om sykdommen, symptomene og alt det der, men det er jo den øvinga på hvordan vi skal gjøre fremlegget, hvordan få pasienten ut av senga på en ergonomisk måte, hvordan vi skal få frem brukermedvirkning når vi prater med pasienten, kommunikasjonen med hverandre som helsefagarbeidere, og hvordan vi liksom gjør alt fra start til slutt.

Her viste Bea til mange faglige tema i samme «åndedrag», og begreper og innhold i kompetansemål fra alle tre programfagene var fremme her. Det virket som hun helt naturlig så arbeidsformen som tverrfaglig, og selv om hun sa at det var bare litt teori først, så viste hun at hun hadde både forståelse for og oversikt over ganske mange faglige områder de har vært nødt til å sette seg inn i selv gjennom å jobbe med teori i lærebøker eller annet. Jeg spurte henne litt mer om dette: «Dere jobber med teori også i gruppene, gjør dere ikke? Og på hvilken måte gjør dere det»? Bea svarte:

Jo, vi starter med å sette oss inn i casen, hvilken sykdom og symptomer er det, hvordan kan brukeren eller pasienten være, hvordan er dagsformen. Det står alltid i læreboka om de målene vi har i casen, og det står veldig enkelt forklart hvis man bare er åpen for å se det da. Og så kan man bruke NdlA og kilder på nett. Det står veldig mye bare du leter litt. [...] Så du må liksom sette deg inn i både brukeren - hvordan han eller hun er som person - og sykdommen og hva som kan skje. Og så kan man begynne å øve praktisk.

Hun fortalte at dette fungerte veldig greit, og at etterpå, når de hadde hatt fremlegget for lærerne «Så sitter man igjen med DEN mestringsfølelsen; at jeg faktisk har gjennomført noe!»

Benedikte var en av elevene som virkelig hadde vært kritisk i starten. «Jeg kjente at jeg ble sint faktisk [...] og jeg var inne på å bytte klasse, for dette var ikke noe for meg!». Hun hadde fryktet at denne arbeidsformen ville begrense det faglige potensialet hennes, og ta fra henne muligheten for faglig fordypning og utvikling: «Jeg trodde jeg ikke fikk skrive det jeg ville, og da fikk jeg heller ikke lært det jeg hadde lyst til å lære [...] at de kom til å bestemme hvor mye jeg skulle sette meg inn i fagstoffet.» En annen grunn til at Benedikte hadde vært så skeptisk, var at hun kviet seg for å endre på den arbeidsformen hun var vant til, og som hun mestret veldig godt. «Jeg trodde de bare var ute etter rollespill, og det var jeg ingen fan av!» Dette hadde heldigvis endret seg, fortalte hun. Etter hvert forsto hun at hver og en selv bestemte hvor mye de skulle fordype seg i fagstoffet, og det ga henne gode muligheter til å gå så dypt og grundig til verks som hun ønsket. «Det var plass for meg til å utvikle meg og mine kunnskaper på den måten jeg ville».

Elevene fortalte for øvrig at de var mesteparten av tida på praksissalen, men at de noen ganger brukte klasserommet, hvis den var opptatt, eller de skulle lese seg opp på begreper og tema i casene. Alle gruppene var gjerne på praksisalen samtidig, men det fungerte stort sett fint. Bea sa at de var blitt flinke til å ta hensyn til hverandre og legge det godt til rette for alle.

4.5.5 Bastian, Bea og Benedikte om læring

Verbene *å gjøre*, *å utføre*, og *å vise* gikk igjen når Bastian, Bea og Benedicte skulle beskrive hvordan de lærte best.

Bastian: Jeg må bevege meg for å lære ting

«Jeg er egentlig ikke en sånn skoleflink kar», sa Bastian. Både i grunnskolen og i videregående hadde han opplevd at han mistet interessen, og ikke klarte å huske fagstoff hvis undervisningen var basert på forelesninger og å sitte i ro ved pulten å jobbe:

«Hvis læreren står der fremme og snakker og snakker, da detter jeg lett ut, og jeg husker ikke det hun sa i starten, kanskje bare det siste hun sier. [...] Men etter at jeg kom hit, så forandret det seg, vi er mer ute i praksis, og jeg beveger meg når jeg skal lære ting. [...] Man kan bare se på karakterene mine hvor stor forskjell det har gjort, jeg får jo med meg ting nå. [...] Her går det bedre fordi jeg er interessert i både det de sier og i måten de lærer oss det på!»

Bastian beskriver her hvilken betydning det har for ham at både faginnhold og arbeidsmåter er yrkesrelevante og -forankret, og at PBL representerer en tilpasset opplæring som fungerte veldig godt for ham. Man skulle kanskje tro at det å bruke lærebøker og forholde seg til teori var utfordrende for Bastian, men det var egentlig ikke det han beskrev: «For at jeg skal lære best, så bruker vi for eksempel i min gruppe å starte med å søke på nettet og å lese i boka». Det var først etter at de hadde satt seg inn i fagbegreper og teori i gruppa, at de dro på praksissalen, og dette var noe de hadde lært ved å bruke PBL som metode. Og det han beskrev videre var at «Vi prøver å utføre det vi har lest i boka, og ser på hvordan det er med tanke på det vi skal fremføre». Han beskrev det med det praktiske i denne sammenhengen slik: «Når jeg er pasient, så må jeg jo lære meg hvordan jeg skal vise frem symptomer og alt det der - i stedet for å skrive det ned på et ark, så skal jeg vise at jeg kan det». Bastian var også inne på at de kunne gjøre mye praktisk som han lærte godt av i selve klasserommet også, ved for eksempel å lage begrepsstafetter, jobbe i grupper, eller bruke andre arbeidsmåter som tillot at han fikk røre på seg og være aktiv selv.

Bea: Jeg lærer best av å gjøre

Da Bea skulle beskrive hvordan hun lærte best, sa hun at hennes foretrukne læringsstil var å lære gjennom å gjøre.

Personlig så har jeg jo vært veldig lei teori, og har fungert veldig godt i praktisk arbeid der jeg har fått gjøre ting i stedet for bare å lese om det. Men, samtidig så har jeg merket at man trenger litt bunnkunnskap om hva du skal håndtere og hva du skal utføre.

Det som på intervjutidspunktet var en optimal måte å jobbe på for at hun skulle lære best og mest mulig, var at hun og gruppa først leste seg opp på det de skulle holde på med, og så brukte resten av dagen på praksisrommet for å øve og på å få på plass et godt håndlag. Og som hun la til: «Det skal jo også gjøres ute i praksis, så da kan vi for eksempel lære om

hygiene samtidig [som vi rer senger]. For meg fungerer dette praktiske best.» Hun nevnte også at det var lett å kjenne seg igjen i casene de jobbet med på skolen på grunnlag av erfaringer hun hadde fra YFF-praksis, og at sammenhengene hun så, gjorde at hun forsto et tema som for eksempel brukermedvirkning bedre: «Vi lærer så mye mer av å gjøre ting med hendene våre, alt det med å re senger, stelle hverandre som pasienter, brukermedvirkning».

Benedikte: Jeg trodde jeg visste hvordan jeg lærte best

Benedikte hadde opplevd det som en stor utfordring å stå overfor en ny og annerledes arbeidsform da skoleåret på Vg2 startet, og dette hadde ført til at hun måtte tenke gjennom og revurdere måten hun var vant til å lære på: «Før så skrev jeg jo ned alt, men så var det jo egentlig bare det at jeg hadde skrevet det som gjorde at jeg hadde lært meg det». Benedikte var veldig interessert i sykdommer og glad i å fordype seg i helsefagene, noe lærerne hennes også nevnte, og hun leste ofte faglitteratur som var ment for høyere helsefaglig utdanning: «Jeg liker å fordype meg på både sykepleier- og av og til legenivå, jeg er så glad i fremmedord og alt det der». Men det hun hadde oppdaget gjennom å jobbe med PBL, de tverrfaglige casene og rollespill, var at hun ikke bare skrev om det hun husket fra teorien, men at hun øvde på helheten fagstoffet inngikk i, og på å utføre pleie- og omsorgsoppgaver praktisk i tillegg:

Jeg føler at jeg får så mye mer innsikt i hvordan sykdommer er, altså symptomer, diagnostikk, at dette sitter så mye bedre nå, fordi før så var det kanskje sånn at jeg pugget til en prøve, men nå er det rollespill og et samarbeid som fungerer så godt, så det er også en artigere måte å lære på, og jeg husker det etterpå.

Hun var flere ganger inne på at det å *gjøre og utføre*, gjorde at hun både fikk bedre faglig innsikt, ble tryggere i praksis, og husket fagstoffet i lengre tid etterpå. Benedikte var for øvrig den eneste av de seks elevene jeg intervjuet som synes praksis kom alt for fort og for tidlig på Vg1. Hun hadde følt seg usikker og uforberedt, og nå i ettertankens tid, hadde hun ønsket at de jobbet med case og PBL også på Vg1, det hadde gjort henne tryggere og mer forberedt på å være i praksis den gang.

Da vi oppsummerte intervjuet til sist, sa Benedikte at den beste måten å lære på for henne, var at en lærer først introduserte noe, så at hun selv leste og fordypet seg, før de gikk i gang med å prøve praktisk:

Det er så mye artigere å utføre det når man skjønner hva man gjør! For eksempel når du tar blodtrykk, så kommer det systoliske øverst, og det er trykket når hjertet pumper ut blod, det er jo mye artigere å måle blodtrykk når du skjønner dette!

Hun avsluttet med å si at måten de hadde jobbet på i 2B dette året, nettopp hadde vært en slik god måte for hennes læring, og hun var veldig glad for at de hadde overtalt henne til å fortsette.

4.5.6 Oppsummering elever 2B

De positive erfaringene med bruk av PBL og tverrfaglige, elevstyrte arbeidsformer i 2B er unison blant elevene jeg intervjuet. Bea og Bastian hadde nærmest savnet en slik måte å jobbe på, og opplevde ganske umiddelbart at det passet deres måte å lære på og for deres faglige interesser. For Bastian var avstanden mellom klasserom og praksissal positiv, det ga en mulighet for å avreagere og få en avveksling når kroppen ble rastløs og tankene ville ut å fly. Benedicte hadde gått en lang vei med seg selv, og oppdaget nye sider ved egen læring, og fikk oppleve å se faglig helhet og sammenheng på en ny måte. Det er også lett å se at alle tre hadde utviklet mer selvstendige måter å lære på, og opplevd stor mestring gjennom dette. De var alle klare for påbygg og høyere utdanning, og ingen ga uttrykk for å være umotiverte, eller så mørkt på videre skolegang i det hele tatt, kanskje tvert imot.

4.6 Oppsummering av kapittel 4

4.6.1 En drømmeskoledag?

Jeg avsluttet elevintervjuene med å spørre dem om hvordan en drømmeskoledag ville ha vært hvis de fikk ønsket fritt, og i analysen talte svarene deres på mange måter for seg, også rent visuelt. Alle elevene i 2A ønsket å jobbe mer praktisk, og jeg hadde ei liste på mellom 10 og 15 forslag fra hver av dem om hva de kunne tenke seg. Noen eksempler var: mer bruk av case, mer praktiske og tverrfaglige arbeidsformer, mer på praksissal og kjøkken, mer gruppearbeid og diskusjoner, mer egne presentasjoner, mer kreative arbeidsformer og bruk

av digitale verktøy, mer uformelt samvær med medelever og lærere, mindre lese-og-svare-på-oppgaver-i-boka, mindre PowerPoint-presentasjoner av lærere. Da jeg stilte elevene i 2B det samme spørsmålet, ble lista kort, alle tre svarte egentlig: Da vil vi ha det akkurat slik vi har hatt det dette året!

4.6.2 Oppsummering av funn

At både lærere og elever hadde mye på hjertet når det gjaldt bruken av arbeidsformer i opplæringa på HEA2, har vært tydelig i materialet. Hvordan skjer læring, hva motiverer, hva er relevant, hva passer best for den enkelte, og hva er med på å bestemme hvordan undervisning utformes og gjennomføres, er tema som går igjen. Elevene visste i utgangspunktet veldig godt hva som skulle til for at de skulle oppleve opplæringen relevant og meningsfull, men data viser også eksempler på at de selv hadde gjort nye oppdagelser dette skoleåret, som Benedicte som ikke visste at hun kunne lære og prestere enda bedre gjennom å bruke flere og andre metoder enn hun var vant til, Bastian som «fikk til» å gå på skole fordi han kunne få støtte i gruppa, og være i aktivitet når kroppen ble rastløs og tankene begynte å fly, og Amalie som til slutt fant motivasjon til å gjennomføre skoledelen av opplæringa ved å bruke erfaringene hun hadde fra flere års arbeid i helsetjenesten. Lærerne på sin side ga uttrykk for et stort engasjement for å legge til rette for best mulig læring for elevene, de ønsket å ivareta både yrkesrelevans, mening og sammenheng, og viste vilje til å bruke arbeidsformer som ivaretok elevers behov for tilpasset opplæring. Analysen viste også at det var faktorer utenfor elever og lærere som også hadde betydning for hvordan den skolebaserte delen av opplæringa ble utformet og gjennomført. Jeg skal nå svare på oppgavens problemstilling ved å drøfte de empiriske funnene i forhold til den teori og forskning jeg har presentert tidligere.

5. Drøfting

Analysen av datamaterialet har synliggjort hvordan lærere og elever beskriver og har erfart undervisningen i programfag i 2A og 2B på HEA2 dette året, og hva de legger vekt på for at skoledelen av yrkesopplæringa skal være så optimal som mulig, ut fra de mål, forutsetninger og betingelser de har hatt å forholde seg til. I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling og de to forskningsspørsmålene, og drøfte de empiriske funnene opp mot pedagogisk teori generelt, og yrkesdidaktisk teori mer spesifikt. Hensikten er å belyse problemstillingen:

Hvordan erfarer lærere og elever bruken av ulike arbeidsformer i programfag på helsearbeiderfag VG2, og hvordan kan dette sees i lys av tilpasset yrkesopplæring?

Dette gjør jeg ved å drøfte funnene i forhold til de to forskningsspørsmålene:

- Hvilke arbeidsformer gjør lærere bruk av i sin undervisning, og hvordan begrunner de sine valg?
- Hvilke erfaringer har elever med bruken av ulike arbeidsformer, og hvilken betydning mener de at arbeidsformene har for deres læring?

Forskningsspørsmålene danner grunnlag for to første delene av dette kapitlet, 5.1 og 5.2. De utfordringer og begrensninger særlig lærerne opplevde å møte når det kom til valg av og bruk av arbeidsformer i programfagene, var et tema som kom så tydelig frem i analysen at det drøftes i et eget avsnitt; 5.3. En oppsummerende drøfting av oppgavens problemstilling har fått sin plass i 5.4, før jeg oppsummerer drøftingen i del 5.5. I 5.6 har jeg avsluttet med noen refleksjoner som ser deler av masteroppgavens tematikk i et mer samfunns- og systemkritisk lys.

5.1 Lærernes begrunnelser for valg av arbeidsformer

Analysen viste at lærerne syntes det var viktig at undervisningen ga rom for variasjon, tilpassing og sammenheng, samtidig som de hadde litt ulike innfallsvinkler til, og begrunnelser for dette. En av årsakene til forskjellene her kan være at de jobbet på temmelig ulik måte i de to klassene, og det gjør at jeg har valgt å drøfte funn fra de to klassene hver for seg der det var snakk om forskjeller, som ved bruken av problembasert læring i 2B, og Astrids måter å variere undervisningen i 2A på. Programfagpraksisen på

sykehjem var felles for begge klasser, slik at drøftingen av hva som kjennetegner denne er sett i forhold til både 2A og 2B.

5.1.1 Praksis i programfag - helhet i opplæringa?

Prosjektet med sykehjempraksis i programfag som begge klassene og kontaktlærerne deltok på, var en metode som ble brukt som en anledning til å arbeide med kompetansemålene i programfagene på en praktisk og autentisk arena. Dette er i tråd med Lier (2015) når han viser til Inglars (2009) vektlegging av at sentrale yrkesfunksjoner og aktuelle arbeidsformer og -oppgaver må være utgangspunkt for yrkespedagogikken, og at metodene som anvendes i opplæringa skal være yrkesforankret, relevante og praksisbaserte. Det er også slik Kari Hansen definerer noen av prinsippene hun mener må ligge til grunn for dagens yrkesdidaktikk (2017). Selv om målene i læreplan for HEA2 preges av verb som er teoretisk formulerte (U-dir, 2018c) og opplæringen i programfag i stor grad er skolebasert, ga dette prosjektet lærerne en mulighet for å sette mål og tema inn i en praktisk sammenheng, og til å jobbe mer tverrfaglig med programfagene, slik det vises til i læreplanens formål. Prosjektet knyttet den skolebaserte og den praksisbaserte delen av opplæringa mer sammen, noe som viser til flere sider ved relevans og helhet i yrkesopplæringa.

En slik organisering av undervisningen kan også bidra til en tettere sammenheng mellom teori og praksis når man ser begrepene i sammenheng med både *kunnskapsdimensjonen* og *undervisningsdimensjonen* av dem (Inglar, 2009; Langli, 2015). I forhold til *undervisning* vil dette prosjektet kunne bidra til at læreren kan gjennomføre praktisk undervisning i fagteori i de omgivelser yrkesutøvelsen faktisk skjer, og med en tverrfaglig tilnærming som gir seg selv fordi det skjer i en reell kontekst. Slik kan man unngå det for eksempel Inglar (2015) og Sylte (2017) er inne på med at elever kan ha vansker med å huske eller overføre oppstykket eller abstrahert fagteori de lærer om i klasserommet, til praktisk yrkesutøvelse på et senere tidspunkt. I dette prosjektet skjer undervisningen i praksis og i samtid. Når det gjelder spørsmålet om teoretisk og praktisk *kunnskap*, kan denne tilnærmingen sees i sammenheng med Langlis (2015) argumentasjon for at den dualistiske oppfatningen av teoretisk og praktisk kunnskap egentlig er meningsløs. Han peker på at dette i stedet er et rent didaktisk spørsmål, altså hvordan man skal legge til rette for læring som integrerer teori og praksis. Prosjektet med at lærerne selv underviste i praksis i sykehjemmet, kan slik være et svar på

denne didaktiske utfordringen. Det gir elevene en reell og synkron opplæring der praktisk og teoretisk kunnskap integreres i en yrkesrelevant sammenheng.

For lærerne betød dette prosjektet også at de fikk mulighet til en sterkere forankring og kontakt med selve yrket som helsepersonell, og derigjennom kunne videreutvikle sin yrkesfaglærerkompetanse, en måte å imøtekomme noe av betydningen og utfordringen ved den doble yrkesrollen yrkesfaglærere har (Aspøy, Skinnarland, & Tønder, 2017; U-dir, 2018e). Både Astrid og Beate ga uttrykk for at prosjektet ga dem viktige faglige «inputs», og Astrid sa hun ønsket seg mer faglig påfyll knyttet til praktisk helsefaglig yrkesutøvelse i det videre.

Astrid brukte erfaringene fra denne praksisen aktivt i klasserommet, for å hjelpe elevene til å se sammenhenger mellom «knowing what» og knowing how» (Spetalen, 2017) når de jobbet inne på skolen og selve undervisningen hadde en mer teoretisk form. Slik ble sykehjemspraksisen viktig både for henne i rollen som yrkesfaglærer, men også rent didaktisk fordi det ga en bedre mulighet for å jobbe med teori og praksis i sammenheng. Forskning viser at elever mange ganger opplever at skole og praksis er to viktige deler av opplæringa som i liten grad overlapper, og derfor oppleves fragmentert (Høst, 2014; Nyen & Tønder, 2012), og det å motvirke dette er et viktig perspektiv med en slik undervisningspraksis. Nå til dags er det sjeldent at yrkesfaglærerne har annen rolle enn å organisere avtaler knyttet til elevens praksis, og å være på besøk og følge opp «fra utsiden», ved å ha veiledende møter med elev og praksisveileder. Lærernes rolle i praksisprosjektet på sykehjemmet, og muligheten det ga dem for å trekke erfaringer derfra med inn i skolen, kan ha gjort at dette prosjektet bidro til en mer helhetlig, yrkesrelevant og yrkesrettet undervisning i den skolebaserte delen av opplæringa, slik både nasjonale føringer, yrkespedagogisk teori og forskning understreker betydningen av (Eikeland et al., 2015; Hiim, 2013; Haaland, 2017; NOU;2018:15, 2018; Nyen & Tønder, 2012; Sylte, 2017; U-dir, 2018c). Dette skjedde muligens ikke bare gjennom individuelle erfaringer derfra alene, men nettopp fordi praksisen ved sykehjemmet var noe lærere og elever opplevde sammen.

Prosjektet er interessant også fordi det ikke umiddelbart lar seg plassere i kategoriene Lyngsnes og Rismark (2019b) og Spetalen et.al. (2014) bruker om arbeidsmåter og

læringsarenaer på yrkesfag. Som arbeidsform har tilnærmingen mye av det reelle og autentiske til felles med yrkesoppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2019b) som gjøres på oppdrag fra en ekstern bedrift, men fordi elevene arbeidet med avgrensede gjøremål og hadde lite pasientkontakt, preges den også av en form for simulering. Vanligvis forbindes simulerte oppgaver med bruk av praksisrom inne på skolen, og yrkesoppgaver med helt autentiske oppdrag, mens dette prosjektet på mange måter er en blanding av autentiske og simulerte oppgaver, men foregår i praksis og med et autentisk sykehjem som arena. I dette perspektivet kan man også diskutere om prosjektet kan gi grunnlag for en form for situert læring (Lave, Wenger, & Lave, 2003) som er vanskelig å få til på skolen. Selv om arbeidsformen hadde et visst preg av simulerte oppgaver, var arenaen høyst relevant og reell. Dette kan ha gitt lærere og elever en anledning for å lære i et praksisfellesskap som har mye til felles med arbeidslivet, og som nevnt gitt lærerne en plass og rolle i dette de ellers ikke har.

Elevene som deltok som informanter hadde ikke så mange konkrete synspunkter på dette prosjektet, og det kan være en svakhet ved materialet at jeg ikke spurte dem mer inngående om det. Elevene snakket mer generelt om praksis, og var jevnt over fornøyde når de kunne jobbe praktisk eller være utplassert i helsetjenestene. De var mange ganger inne på at det både motiverte dem og gjorde at de opplevde opplæringen relevant. I forhold til Kari Hansens (2017, p. 22) definisjon av yrkesdidaktikk, der betydningen av praksisbasert og yrkesspesifikk opplæring integrert i skolefagene vektlegges, vil et slik prosjekt med programfagpraksis helt klart være et bidrag til mer yrkesrelevans i elevenes opplæring. Elevene oppfattet prosjektet i sykehjemmet som en del av praksis generelt, selv om en av dem ga klart uttrykk for at innholdet i den ble for rutinepreget og ensformig. Denne eleven hadde mye praktisk erfaring fra arbeidslivet, og det kan ha hatt betydning for at hun ikke opplevde denne arbeidsformen som riktig så relevant. Samtidig kan den begrensede kontakten med pasienter og personale elevene hadde i dette prosjektet, være medvirkende til at det kanskje ikke alltid opplevdes som helhetlig for dem, eller ga mulighet for å utvikle den yrkeskyndigheten Inglar (2015) beskriver. Helsefagarbeiderens handlinger og kommunikasjon relatert til mellommenneskelige relasjoner til pasientene og samarbeid med kolleger, kan sees som en del av deres yrkeskyndighet, og Inglar viser til betydningen erfaring har for å utvikle slik kyndighet. Selv om elevene var aktive og deltakende, og

prosjektet hadde en nær tilknytning til praksis, vil lite erfaring med direkte kontakt og samhandling med pasienter og personale kunne gjøre at elevenes yrkeskyndighet ikke utvikles i så stor grad på disse områdene.

5.1.2 PBL - tverrfaglig, demokratisk og utforskende opplæring?

Prosjektet med bruk av problembasert læring og tverrfaglige caser var på mange måter en helt annerledes tilnærming og arbeidsform enn programfagpraksisen på sykehjemmet. Bruken av problembaserte caser og praksisrom som undervisningsarena er klassiske kjennetegn på simulerte oppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2019b), og dette ble anvendt i et betydelig omfang siden denne arbeidsformen erstattet mer tradisjonell klasseromsundervisning og bruk av skoleoppgaver i alle yrkesfagene gjennom nesten hele skoleåret. Spetalen et.al. (2014) fant at den skolebaserte undervisningen på HO i stor grad var lærerstyrt og skjedde i ordinære klasserom, og lite på skolens praksisrom, noe som gjør at metodene og arbeidsformene informantene beskrev i dette prosjektet, antakelig er lite utbredt. Elevene i 2B hadde både klasserom og praksisrom tilgjengelig store deler av uka, der gruppene selv avgjorde hvor de opphold seg når de jobbet, litt avhengig av hva som var i fokus. Inglar (2015) skriver at skolen må redusere avstanden mellom den teoretiske undervisningen og den praktiske opplæringen, i både tid og rom, for eksempel ved at klasserom og «verksteder» på yrkesfag ligger nært hverandre. Det kan bidra til å knytte teori og praksis i skolen nærmere hverandre, ved at elever og lærere kjapt kan veksle mellom arenaene. For 2B var avstanden mellom klasserom og praksisrom ganske stor rent geografisk, men ikke nødvendigvis i opplevd forstand. Elevene beskrev bruken av rommene som sammenhengende og fleksibel, noe som viser at nærhet mellom ulike læringsarenaer på skolen kan skapes av mer enn færrest mulig lengdemeter.

Bruk av simuleringsoppgaver kan være et eksempel både på hvordan arbeidsoppgaver kan transformeres til læringsoppgaver, og samtidig bidra til at opplæringen i skole og i arbeidsliv understøtter hverandre, slik Lier viser til i sin definisjon av yrkespedagogikk (Lier, 2015). I yrkesdidaktisk teori som ligger til grunn for denne oppgaven, vektlegges det at yrkesrelevans og helhet i opplæringa er viktig for undervisning og arbeidsformer som anvendes i skolen (se f.eks. Hansen (2017); Hiim (2013); Lyngsnes and Rismark (2019b); Sylte (2017)). Den generelle del av læreplanen for HEA2 peker på at programfagene må sees i sammenheng, og

at opplæringa skal være tverrfaglig og praksisnær (U-dir, 2018c), noe man kan hevde er litt selvmotsigende, sett i forhold til de uttalt teoretisk formulerte kompetansemålene i faget (Spetalen et al., 2014; U-dir, 2018c). Bruken av case, slik de jobbet i 2B, kan kanskje imøtekomme noe av dette paradokset. Simuleringsoppgaver som kan gjennomføres på skolen gjennom bruk av praksisrom og rollespill, og casene som var tydelig yrkesrettet og omhandlet sammensatte behov og utfordringer i de aktuelle pasientbeskrivelsene, ble en arbeidsmåte der man jobbet med målene i programfag på en måte som var både tverrfaglig og yrkesrelevant.

For å imøtekomme behovet for en mer praktisk og mer praksisnær opplæring, er også prosjektet med bruk av PBL i 2B interessant, knyttet til både undervisnings- og kunnskapsdimensjonen av (Inglar, 2015; Langli, 2015). Bortsett fra da lærerne introduserte casene, beskrev informantene minimalt av det man forbinder med lærerstyrt, skolastisk, teoribasert undervisning, der elevene får rollen som tilskuere (Lyngsnes & Rismark, 2019b; Spetalen et al., 2014), uavhengig av om elevene valgte å jobbe i klasserommet eller på praksissalen. Bruken av PBL innebar en induktiv, elevstyrt og -aktiv måte å arbeide og lære på. Gruppene diskuterte og jobbet seg selv frem til hva som var utfordringene i casene, og hvordan de skulle løse dem, mens elevene individuelt valgte sine metoder og strategier for hvordan og hvor mye de skulle fordype seg i fagstoffet det var nødvendig å sette seg inn i. Selv om lærerne kontinuerlig veiledet og fulgte dem opp, kan denne sterke graden av elevstyrt læringsarbeid være ett eksempel på hvordan man ivaretar demokrati i skolen, slik blant annet Kari Hansen (2017) vektlegger når hun drøfter begrepet yrkesdidaktikk. Elevdemokrati kan knyttes til mange sider av opplæringa, som retten til å jobbe yrkesdifferensiert og yrkesrettet i skolefagene, noe bruken av case kan ivareta på en god måte på HEA2, men her er det særlig elevenes mulighet til å velge arbeidsform ut fra egne behov, forutsetninger, ambisjoner og yrkesinteresser som er tydelig. Dette viser til forståelsen av tilpasset opplæring som ligger til grunn for denne oppgaven, og kan knyttes til alle tre dimensjonene jeg tidligere har redegjort for (Bachmann & Haug, 2006; Moen, 2019; Sylte & Jahanlu, 2017; U-dir, 2015). De to første er på mange måter selvforklarende: denne tilnærmingen til opplæring i 2B bygger på forståelsen av tilpasset opplæring som inkluderende fordi alle elevene jobber med samme metode, case og etter samme opplegg, på samme arena. Og videre; selv om lærerne følger elevene tett opp, gir arbeidsformen

mulighet for varierte og differensierte arbeidsmåter og ambisjonsnivå som elever kan velge selv slik det passer dem best. Når det gjelder den tredje dimensjonen, er dette knyttet til det Sylte og Jahanlu (2017) løfter frem knyttet til relevans, og det handler om at man også kan si at arbeidsmåten er relevant for selve yrkesutøvelsen. Noe av hensikten med bruk av PBL er å bidra til å utvikle elevers evne til problemløsning og til samarbeid med andre (Pettersen, 2017), og sett i forhold til Inglars (2015) forståelse av yrkeskyndighet som knyttet til både teoretisk og praktiske kyndighetsformer, er dette kyndighetsformer som er sentrale og relevante for helsefagarbeiderens yrkeskompetanse. At PBL fremmer bruk av muntlige og praktiske faglige kyndighetsformer, er altså relevant i møtet med pasienter og kolleger i praksis, men også i forhold til eksamen HEA2 skal ha, fordi den er praktisk og bygger på en liknende måte å jobbe på som bruken av PBL gjør. Slik vil PBL kunne bidra til å gi den skolebaserte opplæringa et helhetlig og meningsfullt innhold, noe elevene som deltok også ga klart uttrykk for. De opplevde denne måten å arbeide og lære på som både yrkesrelevant, motiverende og demokratisk.

En avsluttende betraktning når det gjelder bruken av problembasert læring slik 2B gjorde det, handler om dette med autentisitet. Man kan innvende at simuleringsoppgaver på skolens praksisrom i prinsippet har mer begrenset verdi når det gjelder å være praksisnær og ekte, sammenliknet med det en reell yrkesoppgave på for eksempel et sykehjem har. Den utstrakte bruken av rollespill for å lære, forberede og presentere sin yrkeskyndighet, for å bruke Tron Inglars begrep (2015, pp. 102-103), var noe elevene erfarte på flere måter. Å spille rollen som pasient ga noen av elevene en dypere forståelse av hvordan sykdommer, funksjonsnedsettelse og/eller symptomer kanskje kunne oppleves for pasienter de senere møtte i praksis, en erfaring de ikke kunne fått selv om opplæringen hadde foregått på en autentisk arena. En annen side ved bruken av rollespill, var muligheten det ga for nettopp å øve på, og praktisere sammenhengen mellom den teoretiske kunnskapen, eller teoretiske fagkyndigheter, og det praktiske, i trygge omgivelser der man kan få erfaring gjennom å prøve og feile.

5.1.3 Yrkesrelevans gjennom differensierte arbeidsformer?

Bortsett fra programfagpraksisen i sykehjem jobbet 2A etter ordinær timeplan og fagfordeling mellom lærerne, en organisering som likner det blant annet Spetalen et al.

(2014) fant i sin forskning på bl.a. helse- og oppvekstfaglig utdanningsprogram. Astrids valg om å planlegge og gjennomføre undervisning så variert som mulig, ga elevene mulighet til å få forandring og bruke vekslende arbeidsformer i de to programfagene hun underviste i dette året. Elevene ga uttrykk for at det fort ble kjedelig når det ble mye lærerstyrt klasseromsundervisning, spesielt når de måtte jobbe med å lese pensum og svare på oppgaver selv, og særlig informantene i 2A sa at variasjon var viktig for motivasjonen deres. Et slikt behov for å få utfordringer og holde på motivasjonen, kan sees i sammenheng med en av grunntankene til Dewey om at elever er aktive og utforskende av natur (Myhre, 1972), og slik kan man forstå at de kan miste interessen hvis opplæringen blir rutinemessig og forutsigbar.

Astrid var oppmerksom på elevers ulike faglige ståsted og behov, og variasjon i undervisningsformer var en måte å imøtekomme dette på. Noen av dem hadde preg av å være klassiske skoleoppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2019b), som at hun foreleste og introduserte fagstoff, og elevene leste i boka og jobbet med oppgaver. Faginnholdet i programfagene er utvilsomt både yrkesdifferensiert og yrkesrelevant. HEA2 er ikke et bredt programområde som rekrutterer til mange yrker som elever og lærere i samme klasse må håndtere, en vanlig utfordringer mye av forskningen på dette området viser til (Eikeland et al., 2015). Samtidig er denne arbeidsformen i seg selv i liten grad yrkesrelevant, slik Sylte og Jahanlu (2017) viser til, og den har et deduktivt preg (Dahlbach, 2015), og slik sett begrenset verdi for kontekstuell, elevaktiv og utforskende læring (Inglar, 2009; Sylte, 2017). På grunnlag av Langli (2015) og Spetalen (2017) kan man se en slik måte å undervise og arbeide på som preget av mer skolastiske og lærerstyrte undervisningstradisjoner, og knyttet til undervisningsdimensjonen i forståelsen av teori og praksis i yrkesopplæringa. Nesten samtlige av elevene som var informanter, trakk frem slik undervisning som umotiverende og noe de hadde lite faglig utbytte av, og det var i slike sammenhenger de opplevde skolen som for teoretisk. Det at Astrid ofte kombinerte presentasjon av fagstoff for klassen med å få i gang diskusjon og drøfting med elevene, kan motvirke dette. En slik dialog kan invitere elever til å kommunisere, drøfte og reflektere over fagstoff, og eventuelt med støtte i læreren knytte det til erfaringer de har fra praksis, slik Sylte (2017) viser til i forståelsen av pragmatisk yrkespedagogikk. Evne til å reflektere og sette ord på sin fagkunnskap kan også knyttes til læreplanmålene for HEA2, som jo i stor grad dreier seg om at eleven skal gjøre

rede for, forklare eller drøfte (U-dir, 2018c). Refleksjon over teori, der Astrid hjelper elevene til å se sammenhenger med erfaringer fra praksisprosjektet eller annen praksis de har hatt, kan slik sett være en måte å nå kompetansemålene på, og samtidig ivareta en viss yrkesrelevans. Erfaringene fra 2A viser tydelig yrkespedagogens utfordring med å klare å transformere yrkesoppgaver til skoleoppgaver, men en dialogbasert undervisning med refleksjon over erfaringer fra praksis kan være én måte å bygge bro mellom teori og praksis på, og skape mer sammenheng og helhet i den skolebaserte opplæringa (Lier, 2015).

Astrids bruk av caser i sin undervisning kan i større grad bidra til å ivareta yrkesrelevans og praksisretting av den skolebaserte delen av opplæring for HEA2. Når Ann Lisa Sylte skriver om å yrkesrette teori ved at den må relateres til en praktisk kontekst (Sylte, 2015, pp. 149-150), nevner hun teoretisk fagkunnskap knyttet til arbeid med mennesker som eksempel på hvordan teori kan oppleves løsrevet fra den virkelige yrkesutøvelsen hvis den ikke relateres til praksis. Casene Astrid anvendte i 2A, kunne gjøre at undervisnings- og arbeidsformene i klassen ble mer knyttet til reelle yrkesoppgaver og -situasjoner, og også fikk preg av det som kjennetegner simuleringsoppgaver (Lyngsnes & Rismark, 2019b), selv om det var klasserommet og ikke praksissalen som var arena (Spetalen et al., 2014). Å se film som er relatert til, eller gir eksempler på, yrkesrelevante problemstillinger eller tematikk, kan også være bidrag til å bygge broer mellom skole og arbeidsliv på (Inglar, 2009; Lier, 2015) når opplæringen må skje på skole og i klasserom. Astrids valg av tilnærminger var kanskje ikke så preget av praktiske, induktive, elevstyrte og tverrfaglige arbeidsformer som Hansen (2017), Sylte (2017) og Inglar (2009), peker på som viktig, men innholdsmessig var det yrkesrelevant, og bruken av case og elevers og lærers erfaringer fra praksis, kan helt klart ha bidratt til å gjøre undervisningen mindre teoretisk og skolastisk (Inglar, 2015) i seg selv, og også gjøre det lettere for elevene å omsette teori de jobber med i klasserommet til helsefagarbeiderens praktiske yrkesutøvelse (Langli, 2015).

5.1.4 Lærernes yrkesdidaktiske valg og -pedagogiske begrunnelser

Astrid begrunnet valg av undervisnings- og arbeidsformer inne på skolen med behovet for å differensiere for å møte elevers ulike læringsbehov, noe som blant annet henger sammen med kravet om tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006; Opplæringslova, 1998; U-dir,

2015), men også for å unngå ensformig undervisning i klasserommet. Hennes erfaring med elever som ikke hadde så gode lese- og skriveferdigheter, som syns det var vanskelig å jobbe selvstendig med fagstoff, eller som lett ble umotivert, var den viktigste grunnen til at hun var opptatt av å variere metodene.

Astrids henvisning til Dewey og betydningen av at elevene fikk lære gjennom praktisk erfaring i prosjektet med programfag i sykehjemmet, kan knyttes til det pragmatiske synet på læring som Inglar (2009) og Sylte (2017) bygger sine teorier bygger på. Teoriens fokus på praksistilknytning og yrkesrelevans beskriver på denne måten selve utgangspunktet for å prøve ut dette prosjektet for HEA2. Samtidig viste det seg at erfaringene fra prosjektet hadde gitt flere pedagogiske muligheter enn bare den læringen som skjedde i samtid på sykehjemmet, og dette var både Beate, men særlig Astrid opptatt av. Å legge deler av undervisningen i programfag til praksis i sykehjem, ga ikke bare elevene, men også læreren en annen rolle og andre muligheter enn klasserommet gir. Med utgangspunkt i forståelsen av yrkesfaglærerens doble kompetanse (U-dir, 2018e; Aamodt, 2016), ga dette prosjektet lærerne mulighet til å styrke og bruke den yrkesfaglige delen av sin kompetanse enda mer, og på en annen måte, enn i skolen og når de besøker elever som er i ordinær praksis. Prosjektet kan gjennom dette sees som en form for praksisfellesskap som ga anledning for en type situert læring (Lave et al., 2003) som sjeldent finner sted på helsefag i skolen i dag, fordi lærere svært sjeldent deltar i elevenes praksis. Astrid beskrev verdien av et slikt fellesskap gjennom at hun bedre kunne både veilede og vurdere elevenes praktiske kompetanse og yrkesfaglige ferdigheter, når hun hadde jobbet sammen med dem, og at hun opplevde å få en rolle som likner mer på mesterlærerens. Slik var prosjektet også en viktig kvalitetssikring av opplæringen som helhet, mente hun.

Da Astrid viste til hvordan teori og praksis møttes gjennom dette prosjektet, og måten hun anvendte erfaringer og eksempler derfra i undervisningen på skolen, kan dette sees i sammenheng med både undervisnings- og kunnskapsdimensjonen. I forhold til undervisning ga prosjektet rom for at lærerne kunne ha både praktiske og teoretiske tilnærminger til innholdet i programfagene (Spetalen, 2017). Ser man på kunnskapsdimensjonen, kan valg av et slikt prosjekt knyttes til Langli (2015) som hevder at den teoretiske kunnskapen ikke kan komme forut for den praktiske, eller omvendt; de kan ikke utvikles uavhengig av hverandre.

Knyttet til (Sylte, 2015) sine beskrivelser av induktiv og deduktiv undervisning, kan man kanskje tenke seg at dette prosjektet ga muligheter for en mer abduktiv (veksling mellom induktiv og deduktiv) undervisning, for å låne et begrep fra metodelitteraturen?

Programfagpraksisen forløp jevnt over hele første termin slik at lærere og elever jobbet vekselvis i praksis og på skolen med fagene, og med lærerne til stede på begge arenaer, kan det ha gitt mulighet for en mer reflektiv og dialektisk undervisning. Selv om Inglar (2015) påpeker at det kan være vanskelig for elever å overføre teori til praksis når opplæringen skjer på hhv. skole og arbeidsplass, eller klasserom og praksissal, vil nettopp det at læreren er tilstede og deltakende begge steder, kunne lette dette.

Da Beate og Bjørnar snakket om at problembasert læring var en hensiktsmessig og relevant tilnærming for å jobbe med programfagene, refererte de til flere sider ved dette. Beates syn på læring som kom til uttrykk gjennom intervjuet med henne, men også gjennom hennes valg av og innsats for å få i gang PBL som arbeidsform i seg selv, sa veldig tydelig noe om hvordan hun mente den skolebaserte delen av elevenes opplæring kunne gjennomføres på en god måte. En elevaktiv, tverrfaglig, yrkesrelevant og problemløsende tilnærming til undervisning og læringsarbeid har klare paralleller til sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori (Lave et al., 2003; Myhre, 1972) som den yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske teorien bygger på, og som denne oppgaven tar utgangspunkt i (Eikeland et al., 2015; Hansen et al., 2015; Lyngsnes & Rismark, 2019a). For at yrkesopplæringen skal være relevant, meningsfull og helhetlig, må læring skje i relasjon til andre, og i en sosial og kulturell kontekst. Den gjennomførte bruken av gruppearbeid, case og rollespill i 2B, og lærernes aktive rolle som veiledere og medspillere, gir slike muligheter, og kan gi elevene erfaringer de ikke får gjennom arbeid med skoleoppgaver og lærerstyrt undervisning. Både Beate og Bjørnar var opptatt av at elevene måtte ha en aktiv rolle, og jobbe praktisk og yrkesrettet, slik Sylte (2018) og Inglar (2009) vektlegger i en yrkesforankret, induktiv og indre motivert opplæring. Gjennom å velge denne utforskende måten å arbeide med tverrfaglige case på, mente lærerne i 2B at elevene i mye større grad fikk mulighet til å se faglige sammenhenger og helhet i opplæringen (Caspersen et al., 2011; Eikeland et al., 2015; Hansen et al., 2015; Lyngsnes & Rismark, 2019b; Nyen & Tønder, 2012). Når Beate viste til at bruken av PBL fremmet elevenes evne til faglig og personlig refleksjon og problemløsning, er også dette tydelig i den yrkespedagogiske teorien, for eksempel når Sylte (2017) skriver om at teori ikke

må jobbes med i en kontekstfri og abstrakt sammenheng, fordi det blant annet vanskeliggjør kommunikasjonen og refleksjonen knyttet til læringsarbeidet og erfaringene elevene får.

Lærerne i 2B vektla også verdien av å bruke rollespill som lærings- og vurderingsform, et typisk eksempel på simuleringsoppgaver med praksissalen som arena. At elevene måtte samarbeide med hverandre og lære seg praktisk yrkesutøvelse og pasientkommunikasjon med utgangspunkt i en case de selv har dechiffrert og satt seg inn i, kan beskrives som en induktiv arbeidsform (Sylte, 2015) som ivaretar eleven som aktiv og utforskende (Inglar, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2019b; Sylte, 2017). Det gir elevene rom for å prøve og feile, få veiledning og utforske videre, og kan utvikle evnen til refleksjon gjennom at de også måtte ta pasientens perspektiv gjennom å ha denne rollen på omgang.

Erfaring er sentralt i synet på læring jeg har lagt til grunn i denne oppgaven (Ebeltoft, 2003; Høst et al., 2015; Myhre, 1972; Spetalen et al., 2014) og en slik bruk av case, rollespill og samarbeid mellom både elever og lærere kan bidra til erfaringslæring og utvikling av yrkeskyndighet (Inglar, 2015) også i den skolebaserte delen av opplæringa. Når Beate, på samme måte som Astrid, også kunne knytte erfaringer fra programfagpraksisen til casene de jobbet med, kunne også det bidra til å etablere mer tydelige sammenhenger mellom teori og praksis.

I forbindelse med presentasjon og vurdering av elevenes arbeid, fikk elevene mulighet for å vise flere sider ved sin yrkeskyndighet (Inglar, 2015). Rollespill for helsefagarbeiderelever kan innebære å vise praktisk kyndighet gjennom utførelse av handlinger og kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner gjennom dialog med pasient og kollega i rollespillet, og for eksempel det estetiske og håndlagsmessige gjennom måten elever berører eller kommuniserer non-verbalt med «pasienten» på, og hvordan de håndterer utstyr og utfører prosedyrer. Den muntlige høringen etterpå ga elevene mulighet til å forklare og begrunne gjennom å anvende sine teoretiske fagkunnskaper i en praktisk og relevant sammenheng, også dette en del av yrkeskyndigheten Inglar (2015) beskriver. Når Langli (2015) skildrer det å lære seg et håndlag, påpeker han at å kunne *utføre* ikke er nok i seg selv. Eleven må også kunne begrunne og forklare hva han eller hun gjør. Høringen gir en slik mulighet, og vil

samtidig kunne imøtekomme verbformuleringene i kompetansemålene, der elevene skal kunne gjøre rede for, forklare og drøfte mål i opplæringa (U-dir, 2018c)

5.2 Elevene lærer gjennom yrkesrelevante og aktive arbeidsformer

Alle elevene jeg intervjuet hadde ønske og mål om jobb som helsepersonell i fremtiden. Det var deres motivasjon for å søke helsefaglig opplæring i videregående, og nesten alle beskrev å ha hatt en slik interesse for å jobbe med andre mennesker helt fra grunnskolen, noe som kan være en viktig del av elevers indre aspirasjon. Utvær (2018) viser til betydningen et slikt indre driv har for elevers indre motivasjon og mulighet for å gjennomføre opplæringen. De fleste elever beskrev ungdomsskolen som en tid der opplæringa var preget av fag de ikke var så interessert i eller mestret, og at de var lei og umotiverte, noe som er vanlig blant ungdom som søker seg til yrkesfag (Thrana, 2017; Utvær, 2018). Det samme gjelder forventningene elevene jeg intervjuet hadde til at både fag og arbeidsformer skulle være mer praktiske og yrkesrelevante på helse- og oppvekstfag. Som jeg skrev innledningsvis i denne oppgaven, var det nesten like viktig for mange av elevene hvordan de lærte, som hva de lærte.

5.2.1 Yrkesrelevante arbeidsformer?

Kari Hansen (2017) peker på betydningen av at innholdet i opplæringen er relevant og relatert til elevenes yrkesinteresse. Når elevene snakket om yrkesinteresse i forhold til undervisning og faginnhold på helse- og oppvekstfag, både fra Vg1 og HEA2, var inntrykket at dette var godt ivaretatt. Ingen beskrev mangel på yrkesrelevans når det gjaldt opplæringens innhold. Tvert imot var opplevelsen av å ha «kommet hjem» når det gjaldt yrkesinteresse unison. Denne betydningen av relevans i fagopplæringa vektlegges både i forskning angående frafall og motivasjon, og i yrkespedagogisk teori, og disse elevenes yrkesinteresse ser ut til å ha blitt møtt på en god måte både i skoledelen av opplæringa og i praksis, slik for eksempel Dahlback, Hansen, Haaland og Sylte (2011), Hansen et.al. (2015), og Hiim (2013) understreker betydningen av.

Når det gjelder bruk av undervisnings- og arbeidsformer i klassene, er erfaringene veldig ulike mellom elevene i 2A og 2B, og dette er naturlig nok knyttet til forskjellene i opplegg i

klassene. Ada, Amalie og Alida beskriver lærernes opplegg i programfagene i 2A som ganske undervisningscentrerte (Inglar, 2009) og lærerstyrte. De opplevde mye av undervisningen som en-faglig og preget av innledende foredrag av lærerne, med påfølgende arbeid med oppgaver fra lærebok, individuelt eller knyttet til gruppearbeid, og med skriftlig eller muntlig presentasjon. Sammen med elevenes oppfatning av at praksisrommene hadde vært i svært lite bruk, tegner det et bilde av en skolebasert opplæring som har et deduktivt preg (Sylte, 2015), og i liten grad er yrkesrelevant i form og metodebruk, lite tverrfaglig og heller ikke særlig praksisnær (Hansen, 2017; Sylte & Jahanlu, 2017; U-dir, 2018c). Dette bildet balanseres samtidig av at elevene også trakk frem at Astrid ofte varierte metodene i sine fag, og også brukte mer elevaktive eller praktiske arbeidsformer som å lage plakater, se film, bruke case og ha diskusjoner i klassen. Elevene var særlig begeistret for bruk av case, og ville gjerne hatt mye mer av dette. Sammen med programfagpraksisen i sykehjemmet, kan denne bruken av mer elevaktive arbeidsformer ha bidratt til å gi opplæringen i programfagene større tilknytning til praktisk yrkesutøvelse, og til å synliggjøre helhet og sammenheng i fagene, og mellom skole og praksis (Dahlbach, 2015; Eikeland et al., 2015; Inglar, 2015; Sylte, 2017).

I 2B var erfaringene noen ganske andre. Bastian, Bea og Benedicte var udelt positive til bruken av problembasert læring og tverrfaglige case som arbeidsform i programfagene. I likhet med elevene i 2A hadde de alle sammen erfaring med mer lærerstyrte og skolastiske arbeidsformer fra ungdomsskole og Vg1, og deres beskrivelser av at de var både spente og skeptiske da de ble introdusert for den mer ukjente PBL på Vg2, viser at en-faglige og undervisningscentrerte opplegg fortsatt er vanlig i opplæringa (Inglar, 2009). Beate og Bjørnars entusiasme og sterke tro på et slikt opplegg (Pettersen, 2017) kan ha vært viktig for at skepsisen forsvant ganske raskt. Elevene beskrev PBL som en praktisk, demokratisk, elevaktiv, tverrfaglig og yrkesrelevant måte å jobbe på, og skildret en utstrakt bruk av praksisrom, og støtte fra, og samarbeid med, medelever. Denne metodens induktive og problemløsende tilnærming (Pettersen, 2017) later til å ha fungert godt. Elevene syntes det etterhvert var lett å se tverrfaglige sammenhenger, og de opplevde arbeidsformen som motiverende, og som brobygger mellom skole og praksis (Lier, 2015) og mellom deres egen yrkesinteresse og den skolebaserte delen av opplæringa.

5.2.2 Å lære gjennom utforsking og erfaring

På dette spørsmålet er elevene i 2A og 2B ganske enige, uavhengig av klasse, utdanningsmål og arbeidsmåter det siste skoleåret. Alle mener de lærer best gjennom å *prøve*, utforske, utføre og erfare selv, og de bruker ofte uttrykket *praktisk* eller verb som beskriver aktivitet, som å *gjøre*, *prøve*, *se*, i denne sammenheng, og motsatt uttrykket *teoretisk* om undervisning de syntes er umotiverende eller ikke lærer så mye av. Dette henger sammen med undervisningsdimensjonen av begrepene teori og praksis, altså at de syntes de lærer best ved å være aktive og å utføre, eller ved å gjennomføre praktiske og relevante arbeidsoppgaver eller gjøremål (Spetalen, 2017). Det elevene beskrev henger også nært sammen med forståelsen av hva yrkesdidaktikk skal sørge for i dag, nemlig å legge til rette for en yrkesrelevant, praktisk, elevaktiv og demokratisk opplæring (Dahlbach, 2015; Eliasson, 2019; Hansen, 2017; Utvær, 2018), og det var også slik alle seks beskrev hvordan en drømmeskoledag skulle ha vært for dem hvis de fikk velge selv.

Det er interessant å se hvordan elevenes forståelse av begrepene teori og praksis kom til uttrykk. De viste som nevnt stort sett til undervisning og til «enten - eller» når de snakket om teori og praksis, men i forhold til kunnskapsdimensjonen kom det frem at de så betydningen av dem mer i sammenheng. Selv om alle ville jobbe praktisk, betød det ikke at de syntes teori var uvesentlig, eller noe de kunne eller ville se bort fra. Elevene mente, eller hvert fall vedgikk, at teoretisk kunnskap var viktig, men de trengte at den ble satt i den yrkesmessige eller praktiske konteksten den inngikk eller hørte hjemme i.

For dem var allikevel ikke praktisk opplæring noe som nødvendigvis måtte skje ute i tjenestene. Praktiske og elevaktive arbeidsformer på skolen kunne samle opplæringa i tid og rom og innhold (Inglar, 2015) (Langli, 2015), og var metoder de mente de lærte aller best gjennom. Mange av elevene sa det var ok med en introduksjon fra lærer først, når de startet på noe nytt, men for å lære og ikke minst forstå, trengte de å jobbe med å utforske fagstoffet selv, (Sylte, 2017) og (Inglar, 2009) og å relatere det til for eksempel en pasientcase. Dette viser til det Inglar (2009), Lier (2015) og Sylte (2017) tar for seg om at teori og praksis ikke kan sees som dikotome størrelser, eller at det ene kommer før det andre. Særlig beskrivelsene av hvordan elevene i 2B lærte gjennom først å utforske casen, diskutere i gruppa og med lærerne, lese seg opp, prøve på praksissal for så å gå tilbake til

bøker eller nettsteder, viser hvordan teori og praksis er sammenhengende, og elevene beskriver på mange måter at de lærer både «knowing what og knowing how» (Spetalen, 2017) gjennom å jobbe praktisk og utforskende med fagstoff og yrkesutøvelse. Elevene i 2A sine ønsker om en slik måte å jobbe på, er nettopp knyttet til det pragmatiske læringssynet Sylte og Inglar fremmer, der læring er dynamisk og erfaringsbasert, og skjer i relasjon til både teori og praksis. Det viser også til innholdet i begrepet yrkeskyndighet, hvordan elevene kan lære et fag gjennom ulike kyndighetsformer som teoretisk fagkunnskap, deres håndlag og evne til å utføre praktiske gjøremål, kommunikasjonsferdigheter og relasjonelle kompetanse, og at det er nettopp yrkesoppgaven (for eksempel casen) som definerer hvilke kyndighetsformer som er relevante (Inglar, 2015). Det som også er fascinerende, er at dette er noe 2B har erfart å få til på skolen som arena, og i arbeid med simuleringsoppgaver. Elevenes erfaringer og oppfatninger av god læring samsvarer med kjernen i god yrkespedagogikk, gjennom at lærerne har lyktes i å transformere en yrkesoppgave til skoleoppgave på en måte som ivaretar helhet og relevans (Lier, 2015).

5.3 Skolekultur som skremmer eller fremmer?

Her skal jeg drøfte noen av forholdene lærerne viste til som ikke er knyttet til selve undervisningsformen, eller deres pedagogiske valg og begrunnelser, men som handlet mer om formelle og uformelle forhold ved skolekulturen.

Når Engelsen (2013) viser til hvordan strukturelle og kulturelle forhold ved skoleavdelingen kan både fremme og ligge til hinder for hvordan lærere og elever ønsker at undervisningen skal være, er dette noe som også kommer frem i datamaterialet i dette masterprosjektet. Ledelsen ved HO på Linken videregående hadde vært avgjørende for at det var mulig å gjennomføre både programfagpraksisen, men også prosjektet med problembasert læring, og lærerne beskrev en leder som ønsket og oppfordret til pedagogisk utviklingsarbeid, noe som handler om skolekulturens betydning. Ledelsens planlegging av skoletimer, bruk av praksisrom og lærerfordeling var forhold ved den mer strukturelle siden ved dette, men lærerne ga også uttrykk for at ledelsen hadde vært positive og oppmuntrende til å få i gang prosjektene. En slik støttende ledelse kan være avgjørende for om slike prosjekter blir noe av i det hele tatt (Berg & Lægdene, 2000; Berg & Thorbjørnsen, 1999), og denne holdningen hos avdelingsledelsen kan også sees som et uttrykk for et ønske om å utvikle en mer

kollektivistisk samarbeidskultur på avdelingen som helhet. Samtidig opplevde særlig Beate en del skepsis i kollegiet, så det hadde vært helt avgjørende for henne å ha en kollega som delte hennes pedagogiske grunnsyn og holdning til samarbeid med «på laget», og det var slik Bjørnar kom inn i bildet. Han ble på en måte håndplukket. Både Beate, Bjørnar og Astrid ga uttrykk for at lærerne i 2B noen ganger måtte forsvare sine pedagogiske valg for kolleger, og at slett ikke alle var positive til oppfordringen om å endre på etablerte vaner og egen undervisningspraksis, slik bruken av PBL impliserte. Dette kan sees som et uttrykk for at den kollektive samarbeidskulturen ledelsen og lærerne i 2B orienterte seg mot, kanskje ikke var etablert i avdelingen som helhet i så stor grad, og at det var trekk ved en mer individualistisk skolekultur som fremdeles dominerte i lærerkollegiet (Berg & Lægdene, 2000; Berg & Thorbjørnsen, 1999; Hagesæter, 2000). Bruken av problembasert læring gjennom et helt skoleår var nytt for avdelingen, men dette hadde ikke bare betydning for de pedagogiske og praktiske løsningene som måtte tilpasses, men også for hvordan lærerne i 2B brukte timene som er knyttet til forberedelsestid i sin stilling. At de var tilstede samtidig i mange av timene klassen hadde, og i mye større grad enn lærere er når undervisningstimer avvikles på tradisjonelt vis, er nok ikke så vanlig. Mange jobber nok mer tradisjonelt og individuelt (Spetalen, 2017). Det kan oppstå motstand hvis kollegiet føler at en slik omlegging er et ytre pålegg (Gloppen, 2009), at arbeidsformen innebærer en stor endring i hvordan lærere planlegger og gjennomfører sin undervisning, deres tidsbruk, og ikke minst for hvordan det gis vurdering, og dette kan oppleves som en trussel mot deres autonomi som lærere (Berg & Lægdene, 2000). Astrid på sin side ga uttrykk for et ønske om å jobbe mer slik, og støttet PBL-tilnærmingen, men hvis implementeringen av en slik praksis skal bli varig, og oppleves trygg og legitim i hele kollegiet, kan det tenkes at det må jobbes videre med avdelingskulturen og involvering av alle lærerne. Både Berg og Torbjørnsen (1999), Berg og Lægdene (2000), Gloppen (2009) og Engelsen (2013) viser til at pedagogisk endrings- og utviklingsarbeid i skolen vanskelig kan gjennomføres av enkeltlærere eller ledelse alene.

5.4 Hvordan kan arbeidsformer i programfag sees i lys av tilpasset opplæring?

I kapittel 2 redegjorde jeg for tre teoretiske perspektiver på hva tilpasset opplæring kan innebære i opplæringa på yrkesfag, og jeg skal nå oppsummere med å drøfte de empiriske funnene i dette prosjektet opp mot disse. Det dreier seg for det første om tilpasset

opplæring som prinsipp om *inkludering*, videre om *demokrati og differensiering*, altså elevers rett til å få, og medvirke til, en opplæring tilpasset sine individuelle læringsbehov, læringsstrategier og ambisjoner, og tilslutt om at tilpasset opplæring i yrkesfagopplæringa også handler om elevers behov for at opplæringa er *yrkesrelevant* i både form og innhold. I praksis vil prinsippene være overlappende, og i yrkesfagopplæringa bør de selvsagt være aktualisert, alle tre.

Først en innledende avklaring og avgrensing: Når det gjelder forståelsen av tilpasset opplæring som retten til relevans i forhold til yrkesdifferensiert opplæring, er det sjelden at elever på HEA2 jobber med faginnhold i programfagene som ikke er relevant for helsefagarbeideryrket. Dette er som nevnt tidligere en større utfordring på Vg1 og andre programområder som rekrutterer til mange yrker. Det skal allikevel nevnes at HEA2 også rekrutterer til portørfaget, så skulle elever ha mål om lære plass i portørfaget, vil tilpasset opplæring måtte bli relevant i denne sammenheng, ved at elevene skal ha mulighet til å yrkesrette innholdet i fagene til yrkesoppgaver- og innhold relatert til portørfaget. Jeg fikk ikke kjennskap til elever som hadde et slikt yrkesvalg, og går derfor ikke mer inn på dette i drøftingen, også av plasshensyn.

Sykehjem som klasserom

Et prosjekt som programfagpraksis i sykehjem kan gi gode muligheter for å få til en tilpasset opplæring for elever på HEA2, sett i forhold til alle tre prinsippene jeg har trukket frem. Kontaktlærernes tilstedeværelse i praksis, kombinert med kjennskapen de hadde til hver sine elever, kan gjøre at elevene kan få både utfordringer, oppfølging og veiledning tilpasset den enkelte. Mangelen på pasientkontakt i dette prosjektet har vært omtalt som en ulempe, men det kan også trekkes frem som en fordel, fordi det gir større rom for prøving og feiling, og også elever som måtte ha større utfordringer kan delta uten at omsorg eller sikkerhet for pasienter utfordres. Både Astrid og Beate trakk frem at det var en fordel å veilede og følge opp elevene selv i dette prosjektet, og særlig Astrid var opptatt av at det kunne kompensere for en noe variabel kvalitet på oppfølginga elever fikk i annen praksis. HEA2-elevers veiledere i ordinær praksis har ikke formell yrkespedagogisk kompetanse, noe som kan gjøre at kravet om tilpasset opplæring også i praksis (Moen, 2019) har dårligere kår.

Det er lett å anta at sykehjemmet som en ekte og praktisk arena, kan ivareta yrkesrelevans i den skolebaserte delen av opplæringa, og i større grad enn om programfagtimene blir gjennomført i klasserommet, slik det var vanlig i skolene Spetalen et al. (2014) undersøkte. Lokaler, utstyr, arbeidsoppgaver og kontekst var autentisk, noe som imøtekommer behovet for yrkesrelevans i både form og innhold. Når Sylte og Jahanlou (2017) understreker at det ikke er nok at faginnholdet er yrkesrelevant, men at også arbeidsmåtene i fagene må være yrkesrelevante, vil det å jobbe praktisk og muntlig med reelle yrkesoppgaver i samarbeid med medelever, kunne sies å være yrkesrelevant i både form og innhold. Den begrensede pasientkontakten, samt at en av elevene påpekte at gjøremålene ble for ensformig og rutinepreget, svekket nok elevdemokrati og yrkesrelevans i noen grad, samtidig som det er grunnlag for å si at mye av de tre teoretiske prinsippene som beskriver idealene for tilpasset opplæring i yrkesfagopplæringa (Bachmann & Haug, 2006; Moen, 2019; Sylte & Jahanlou, 2017; U-dir, 2018a), kan møtes gjennom et slikt prosjekt.

Variasjon i metoder

Variasjonen i undervisnings- og arbeidsformer Astrid anvendte i 2A kan til en viss grad sees som en måte å legge til rette for tilpasset opplæring på. Gjennom å bruke et bredt repertoar i undervisningen, vil sannsynligheten øke for at alle elever med jevne mellomrom får jobbe med en metode som passer deres måte å lære og jobbe med skolefag på. Det sender signaler om at det er «normalt» at elever lærer på ulike måter, og gir dermed rom for en mangfoldig elevgruppe, slik at målet om en inkluderende opplæring i felles klasse lettere kan innfris (Bachmann & Haug, 2006; Moen, 2019), enn når alle bruker samme arbeidsform hver økt. Når læreren var opptatt av å «få med alle», gjennom å formidle fagstoffet muntlig til klassen, tilrettela hun slik at de som hadde utfordringer med å tilegne seg teori gjennom å lese faglitteratur, kunne inkluderes i diskusjoner og lettere følge med i faget (U-dir, 2018a). En annen side ved Astrids valg av opplegg til klasseromsundervisningen, var knyttet til variasjon som avveksling. Moen (2019) påpeker at tilpasset opplæring er viktig for elevers motivasjon og gjennomføring, noe som også henger sammen med at alle tre elever jeg intervjuet i 2A, var tydelige på at de trengte variasjon i arbeidsformene for ikke å kjede seg og for å bevare motivasjonen.

Ada, Amalie og Alidas beskrivelser av undervisningen i programfag som skolastisk og lærerstyrt, skjønt i litt ulik grad blant de ulike lærerne de hadde, og deres unisone ønske om å jobbe mer praktisk i programfagene på skolen, hvis de fikk velge selv, kan sees som et uttrykk for at de ønsket å bli hørt i større grad, slik Ada hadde spurt lærerne om de kunne være mer på praksisalene. Valgene og hensynene Astrid tok for å prøve å ivareta alle elevers behov i klassen, henger trolig sammen med både hennes læringssyn, men like mye om avdelingens etablerte undervisningstradisjoner og skolekultur (Berg & Lægdene, 2000; Hagesæter, 2000). Måten den skolebaserte delen av opplæringa i programfagene i 2A var organisert på, kan begrense mulighetene for elevdemokrati som prinsipp i tilpasset opplæring for yrkesfag, slik det understrekes av bla. Hansen (2017) og U-dir (2015).

Bruk av problembasert læring

Gjennom bruken av problembasert læring (PBL) i 2B, var spørsmålet om elevdemokrati og differensiering i arbeidsformer på en måte snudd på hodet i forhold til en mer tradisjonell tilnærming til innhold og organisering av undervisning. Her var det ikke lærerne som styrte bruken av ulike og varierte metoder i den skolebaserte delen av opplæringa, men elevene som store deler av tiden selv kunne velge hvordan de ønsket å jobbe. PBL definerer rammene for læringsarbeidet, men metodene elevene anvender er i stor grad valgfrie. Det var tydelig i datamaterialet at elevene benyttet seg av denne muligheten til enten å lese, skrive, utforske, diskutere, få veiledning, eller jobbe praktisk, og de brukte ofte mange av disse arbeidsmåtene vekselvis. Lærernes «rolleskifte» i klassen, til å bli mentorer og veiledere, og det at de turte å slippe kontrollen litt, kan også ha bidratt til at elevene fikk større handlingsrom og valgfrihet. Ansvar for gjennomføringen, var ikke definert av oppgaver eller lekser gitt av læreren, men av gruppene og elevenes egne planer og strategier basert på hvordan de tolket oppgaven og ønsket å jobbe med den. Slik møtes både retten til elevmedvirkning og behovet for ulike strategier og ambisjoner i læringsarbeidet (Hansen, 2017; Moen, 2019; Sylte & Jahanlu, 2017). Sett i forhold til yrkesrelevans i innhold, er det vel udiskutabelt at bruken av pasientcase lærerne utformet til klassen, ivaretar en faglig relevans. Når det gjelder yrkesrelevans i forhold arbeidsmåte, slik både Hansen (2017) og Sylte og Jahanlou (2017) viser til betydningen av, kan også mye av dette møtes gjennom bruk av PBL. Elevenes selvstendige måte å jobbe på, og arbeidet med å analysere en pasientsituasjon, jobbe med problemløsning i samarbeid med medelever, og å

utføre praktiske prosedyrer og pasientkommunikasjon er relevant i helsefagarbeiderens yrkespraksis, og henger tydelig sammen med profesjonell yrkesutøvelse i formålet i læreplan for HEA2 (U-dir, 2018c). Casens utforming og beskrivelsene elever og lærere ga av å jobbe med PBL, viste at dette var ganske komplekse oppgaver og utfordringer. Elevene måtte håndtere både samarbeidet i gruppa, egne faglige og læremessige utfordringer og behov, og en oppgave som inneholdt mange faglige begrep, spørsmål og sammensatte utfordringer, og som dessuten kunne løses på flere måter.

5.5 Oppsummering av drøftingen

I problemstillingen spurte jeg hvordan lærere og elever erfarer bruken av ulike arbeidsformer i programfag på HEA2, og hvordan dette kan sees i lys av tilpasset yrkesopplæring. Jeg valgte å bruke begrepet tilpasset yrkesopplæring i problemstillingen, og begrunnet dette med at tilpasset opplæring på yrkesfaglige utdanningsprogram handler om inkludering og differensiering i opplæringa, men også om at yrkesrelevans i både innhold og arbeidsformer er viktig for at forventningene til yrkesopplæringa og kravene til tilpasset opplæring skal innfris. På bakgrunn av lærere og elevs erfaringer med bruk av ulike arbeidsformer i den skolebaserte delen av opplæringa for helsearbeiderfaget, har jeg funnet flere ting som kan belyse problemstillingen. De fysiske lokalene ved avdelingen ga mulighet for å anvende praktiske arbeidsformer, både gjennom bruk av praksisrommene og utstyret der, men også i klasserommene var det plass for å ta i bruk alternativer til skolastiske læringsformer i alle klassene, som gruppearbeid og praktiske aktiviteter. Hvilke arbeidsformer og metoder lærerne valgte å ta i bruk i sin undervisning, var derimot mer knyttet til deres eget yrkespedagogiske ståsted og didaktiske repertoar, og ble begrunnet med hva de selv mente var viktig for å ivareta elevenes behov i opplæringen, noe som fremkom noe ulikt blant lærerne. Det kom samtidig til syne at hvilke didaktiske valg og muligheter lærerne i realiteten hadde, var relatert til en litt ambivalent lokal skolekultur. Ledelsen og begge lærerne i 2B var tydelig orientert mot en kollektivistisk skolekultur, noe som ga dem mulighet til å etablere en helt ny pedagogisk tilnærming og organisering av undervisningen i denne klassen. Samtidig var det tegn til at en mer tradisjonell, individualistisk skolekultur preget avdelingen og lærerteamet for øvrig.

Elevintervjuene gjenspeilet i grunnen dette. Uavhengig av klasse ga elevene uttrykk for å ha best utbytte av en skolebasert opplæring som var helhetlig, praksisorientert, elevaktiv og demokratisk. Samtidig var det forskjell mellom de to klassene på i hvor stor grad de opplevde at dette ble innfridd, og dette kunne se ut til å ha betydning for deres motivasjon og opplevelse av mening i opplæringa.

5.6 Avsluttende betraktning: Det handler ikke bare om pedagogikk

Forskning og teori jeg har vist til i denne oppgaven påpeker betydningen av en mer helhetlig og yrkesrelevant opplæring for å møte elevers behov og forventinger, øke gjennomføringen av yrkesfaglige utdanninger, og rekruttere til yrkene. Masterprosjektet mitt har vist at en slik opplæring er viktig for elevene, og kan møte deres ulike læringsbehov. Prosjektet har også vist at lærere kan ha ulik oppfatning av hva som er relevant og tilpasset yrkesopplæring, men samtidig at både skolekulturen og organiseringen av timer og fag har stor betydning for hvilken undervisning som (kan) tas i bruk.

Fagfornyelsen er nå på vei inn i videregående skole. Den nye overordnede delen er allerede iverksatt, og inneholder noen sentrale prinsipper for skolens praksis og for selve opplæringen som er relevante for yrkesopplæringa. Det er for eksempel bruk av tverrfaglige og varierte pedagogiske arbeidsformer og praktiske aktiviteter, og utvikling av elevers evne til kritisk og problemløsende tenkning, dybdelæring og kreativitet (U-dir, 2018d). Nye læreplaner for Vg2 iverksettes i videregående skole fra neste skoleår (2021/22). I høringsutkastet til ny læreplan for helsearbeiderfag Vg2, var antallet kompetansemål i programfagene foreslått redusert til 22, og forslag til bruk av verb innebærer en tydelig endring mot mer praktisk og utøvende formulerte mål (U-dir, 2019b). Dette er innspill og bidrag som kan gjøre yrkesopplæringa mer relevant, praktisk og helhetlig. På den andre siden; kan man regne med at dette vil endre undervisningspraksisen i klasserommene? I prosessen med innføring av Fagfornyelsen har skolen jeg arbeider ved, i likhet med mange andre skoler i Norge, brukt anledningen til å medvirke til utforming av innhold i de nye læreplanene, gjennom å sende inn forslag til formuleringer av både formål og kompetansemål i utkast til nye læreplaner, og jeg tenkte i første omgang at slik medvirkning var både demokratisk og faglig hensiktsmessig. Men, gjennom arbeidet med dette

masterprosjektet gikk det opp for meg at selv om lærere får medvirke, og selv om læreplanene også etter fagfornyelsen sikkert gir stort metodisk og didaktisk handlingsrom, vil allikevel skolestruktur- og kultur både prege forslagene lærerne utarbeider, og implementeringen av ferdige planer når de kommer. Hvis lærere jobber i skoler som preges av individuell skolekultur og en struktur med enkeltfaglig timeplanlegging, lærer- og fagfordeling, vil dette styre ikke bare valgene som tas, men også hvilke muligheter man er i stand til å se. Hadde oppdraget skolen fikk gjennom fagfornyelsen (også) vært å finne nye måter å organisere opplæringa på, ikke bare formulere nye mål, tror jeg dette kunne gitt en mer reell fornyelse - ikke bare i fagene - men også i valg av arbeidsformer og opplæringa som helhet. For å være litt kritisk kan man si at den skolebaserte delen av yrkesopplæringa siden Reform-94 har blitt dyttet inn i en allmenpedagogisk form og -skolestruktur som er vanskelig å endre. I et systemkritisk essay peker Tarrou (2015) på hvordan skolen selv produserer og reproduserer betingelsene for sin egen eksistens. Hun viser til det problematiske ved en yrkesopplæring som klemmes inn mellom prinsippene fra yrkeslivet på den ene siden, og utdanningssystemets institusjonelle, allmennfaglige og boklige kultur på den andre, og hevder det er uklart hvilken av disse som dominerer, hvordan dette reproduseres og eventuelt i hvilken retning dette bærer.

I dette perspektivet vil det være viktig at skoleforskningen også representeres ved samfunnsvitenskapelige tilnærminger som kan rette kritisk søkelys mot premissene og betingelser opplæringen har. Fagfornyelsen har mange velmenende visjoner, men gir lite føringer eller løsninger for organisering av opplæringa, fag- eller timefordeling som kan gjøre det lettere å jobbe tverrfaglig, helhetlig og relevant. Lærere og elever må fortsatt manøvrere opplæringen gjennom en skolekultur og -struktur som er så etablert at det kan være snakk om et paradigme det må mer enn skolereformer til for å endre. Det handler ikke bare om pedagogikk.

Litteraturliste

- Andersen, H., Kaspersen, L. B., & Guneriussen, W. (1996). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel.
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S., & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Vol. 2017:11). Oslo: Fafo.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Vol. nr 62). Volda: Høgskulen i Volda.
- Berg, G., & Lægdene, Ø. (2000). *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Berg, G., & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Skolekultur : nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Buskenes, A. H. (2015). Yrkesrettet og interessedifferensiert undervisning - gir det økt motivasjon? In K. H. Hansen, Hoel, T. L., & Haaland, G. (Ed.), *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Caspersen, J., Wiborg, Ø., & Lødding, B. (2011). Praksisutbytte? Kunnskapsoversikt om ungdoms utbytte av praksis i opplæringen. In.
- Dahlbach, J. (2015). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dahlbach, J., Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2015a). Utvikling av relevant kompetanse gjennom den treårige yrkesfaglærerutdanningen. In K. H. Hansen, T. L. Hoel, & G. Haaland (Eds.), *Tett på yrkesopplæringen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dahlbach, J., Hansen, K. H., Haaland, G., & Vagle, I. (2015b). Yrkesfaglærerens kompetanse i fremtidens skole. In K. H. Hansen, T. Hoel, & G. Haaland (Eds.), *Tett på yrkesopplæringa*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G., & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) : veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1 : rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram*(Vol. 1/2011).
- Dahlback, J., Haaland, G., Hansen, K. H., & Rokkones, K. (2015). Yrkesdidaktikk for motivasjon og yrkesrelevans. In E. Høihilder & L. Lingås (Eds.), *Pedagogikk 8.-13. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deichman-Sørensen, T. (2016). "Lik kvalitet" - fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked : framveksten av en ny kvalitetsøkonomi i fag- og yrkesopplæringen. In (pp. 219-270). Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- Ebeltoft, N. (2003). Fremveksten av metodologi som teori. : Aktør-nettverk-teori og fundert teori – samme kilde, ulike løp. *Arbeidsnotat nr 29, Centre for Technology, Innovation and Culture, UiO*.
- Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- eldre, L. f. (2019). Livsglede for eldre. Retrieved from <https://livsgledeforeldre.no>
- Eliasson, E. (2019). Att undervisa för utveckling av yrkeskunnsande i vård och omsorg *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(No.1), 66-88. Retrieved from http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2019/v9/i1/05/njvet_19v9i1a5.pdf
- Engelsen, B. U. (2013). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*(6. utg. [i.e. 1. EPUB-utg.]. ed.).
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Gloppen, B. H. (2009). Kollektiv implementering av en arbeidsmodell i skolen – Kan praksis endres uten å gå veien om den enkelte lærer? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 341-355. Retrieved from <http://www.idunn.no/npt/2009/05/art08>
- Hagesæter, A. (2000). Å endra samarbeidskulturen i skulen. In Ø. r. Lægdene, G. Berg, J. Møller, E. Halvorsen, A. Hagesæter, & U. Stålset (Eds.), *Skolekultur i fokus*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole? *Scandinavian Journal of vocations in Development*, 2/2017. Retrieved from <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring : yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Bergen: Fagbokforl.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning : hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hovland, K. (2015). Helt fjern opplæring. In K. Hansen, Hoel, T., Haaland, G. (Ed.), *Tett på yrkesopplæringa*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Høst, H. (2014). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på opplæring i bedrift : rapport 3 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Vol. 12/2014). Oslo: NIFU.
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A., & Tønder, A. H. (2015). Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering. In: NIFU.
- Haaland, G. (2017) *Yrkesfagelever savner mer nyttig opplæring/Interviewer: S. Balci*. OsloMet, forskning.no.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere : en kvalitativ studie*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Inglar, T. (2015). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. In (pp. 94-113). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 120, På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. 2013 Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=2#kap1-3-3>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langli, L. (2015). Noen synspunkter på praktisk og teoretisk kunnskap. In (pp. 50-73). Oslo: Gyldendal akademisk, 2015.
- Lave, J., Wenger, E., & Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Law, J. (2004). *After method : mess in social science research*. London: Routledge.
- Law, J., & Mol, A. (2002). *Complexities : social studies of knowledge practices*. Durham, N.C: Duke University Press.
- Lied, R. (2014). Lærerrollen viktig i framtidens skole. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2014/larerrollen-viktig-i-framtidens-skole/>
- Lier, A. R. (2015). Yrkespedagogikk i en norsk kontekst. In (pp. 50-65). Bergen: Fagbokforl., cop. 2015.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2019a). *Yrkesopplæring* (1. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2019b). Yrkesopplæring i spennet mellom skole og arbeidsliv. In L. K. & M. Rismark (Eds.), *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Moen, T. (2019). Tilpasset opplæring i videregående skole. In K. o. R. Lyngsnes, M. (Ed.), *Yrkesopplæring*. Oslo: Gyldendal.
- Myhre, R. (1972). *Store pedagoger i egne skrifter : 6 : Amerikansk progressivisme og essensialisme* (Vol. 6). Oslo: Fabritius.
- NAOB. (Ed.) (2020) Det norske akademis ordbok.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU;2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert— Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Vol. 2012:47). Oslo: Fafo.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61), (1998).
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere : introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner - myter og realiteter. 2. doi:10.7577/sjvd.2264
- Spetalen, H. (2019). Er nye læreplaner tilpasset yrkesopplæringen? *Yrke*. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/yrke/debatt/2019/er-nye-lareplaner-tilpasset-yrkesopplaringen/>

- Spetalen, H., Johansen, E. M., & Johnsen, K. L. (2014). Kvalifisering til læretid. Ikke bare et spørsmål om teori eller praksis i skoleopplæringa. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4.
- SSB. (2018). Flere begynner på helse- og oppvekstfag. Retrieved from <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-begynner-pa-helse-og-oppvekstfag>. Retrieved 20.04.2020, from Statistisk sentralbyrå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-begynner-pa-helse-og-oppvekstfag>
- Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of vocational education and training (NJVET)*, 4(1), 1-18. Retrieved from http://www.njvet.ep.liu.se/issues/2014/v4/i1/04/njvet_14v4i1a4.pdf
- Sylte, A. L. (2015). Yrkesretting av teorien og yrkesdifferensiering : en vei for å hindre frafall i yrkesopplæringen i videregående skole. In (pp. 140-167). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (Vol. 2017 nr. 11). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte, A. L. (2018). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sylte, A. L., & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag - dagens undervisning og opplevelse av relevans. 2. doi:10.7577/sjvd.2010
- Tarrou, A.-L. H. (2015). Et yrkespedagogisk perspektiv på lærerarbeid og lærerutdanning. In O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke (Eds.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thrana, H. M. (2017). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videreående opplæring. In K. Reegård & J. Rogstad (Eds.), *De frafalne*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Tomlinson, P. (1989). Having It Both Ways: Hierarchical Focusing as Research Interview Method. *British Educational Research Journal*, 15(2), 155-176. Retrieved from <http://www.jstor.org.eazy.uin.no:2048/stable/1500577>
- U-dir. (2015). *Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>
- U-dir. (2016a). *Fraværsgranse Udir-3-2016*. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgranse---udir-3-2016/>
- U-dir. (2016b). *Yrkesfaglig fordypning*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- U-dir. (2017). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene*. Retrieved from <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/yrkesretting-av-fellesfagene/>

- U-dir. (2018a). *Hva er tilpasset opplæring*. Oslo Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- U-dir. (2018b). *Kompetansetilbud i vurdering for læring*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/skole-vfl-mooc/>
- U-dir. (2018c). *Læreplan i felles programfag HEA2-03*. Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/HEA2-03/Hele/Formaal>
- U-dir. (2018d). *Overordnet del av læreplanverket*. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- U-dir. (2018e). *Yrkesfaglærerløftet - for fremtidens fagarbeidere*. Retrieved from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/yrkesfaglarerloftet/>
- U-dir. (2019a). *Søkertall videregående opplæring for skoleåret 2019-2020*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2019-2020/>
- U-dir. (2019b). *Vg2 Helsefagarbeiderfag (utkast)*. U-dir: Utdanningsdirektoratet på vegne av læreplangruppa Retrieved from <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/573>
- U-dir. (2020a). *Fagval i videregående opplæring 2019/20*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fagval-i-videregaende-opplaring-201920/>
- U-dir. (2020b). *Skoleporten - tall om gjennomføring*. Retrieved from <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/gjennomfoering/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningsstype=yrk&program=hs&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Utvær, B. K. (2018). Elevers aspirasjoner. In M. Øksnes, Sundsdal, Einar, Haugen, Cecilie R. (Ed.), *Ungdom, danning og fellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utvær, B. K., & Saur, E. (2019). Små- og stordriftsfordeler i yrkesfaglige løp: Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3). doi:10.7577/njcie.3270
- Øksnes, M., Sundsdal, E., & Haugen, C. R. (2018). *Ungdom, danning og fellesskap : samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aamodt, P. O., et al. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere*. Retrieved from <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2385214>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	Side I
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	Side III
Vedlegg 3: Godkjenning av meldeskjema fra NSD	Side IV
Vedlegg 4: Intervjuguide lærere	Side VII
Vedlegg 5: Intervjuguide elever	Side VIII
Vedlegg 6: Skjerm bilde av Padlet	Side X

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Arbeidsformer i programfagene på HO” ?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære mer om hvilke erfaringer elever og lærere på yrkesfag har med undervisning og arbeidsformer i programfagene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring med fordypning i yrkesdidaktikk, og jobber til daglig som yrkesfaglærer ved Bodø videregående skole. I masteroppgaven min skriver jeg om forholdet mellom teori og praksis på yrkesfag, og hvordan ulike arbeids- og undervisningsformer brukes i programfagene når elevene ikke er i praksis. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan dette oppleves for elever og lærere i skolen.

Jeg vil gjerne besøke dere og snakke med dere om de erfaringer dere har med dette, om hva dere mener er viktig, og hva som eventuelt er utfordrende i undervisningen og opplæringa. Dette vil bli en del av masteroppgaven min, og skal ikke brukes til andre formål.

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Nord Universitet, institutt for lærerutdanning og kunst og kultur
Veileder er førsteamanuensis Wenche Rønning, Nord universitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er Vg2 på helse og oppvekst jeg skal skrive om, fordi de som er elever her har lengst erfaring som elever i videregående skole. Din skole og klasse er valgt ut tilfeldig, og jeg tror ikke jeg kjenner noen som jobber eller går der fra før.

Hva innebærer det for deg å delta?

Lærere kan delta i prosjektet på to måter (punkt 1 og 2), elever kan delta på fire måter (punkt 1-4):

1. Ved at jeg kan besøke dere på skolen og i klasserommet, det ville vært hyggelig å få en omvisning i tillegg til presentasjonen dere planlegger å gi om Livsglede/Problembasert læring. Jeg vil gjerne gjøre lydopptak av presentasjonene.

2. Ved at du i tillegg er med på et intervju, der jeg vil spørre om dine erfaringer med undervisning og læringsarbeid i skolen. Jeg ønsker veldig gjerne å snakke med ca. 2-3 lærere og 2-4 av elevene. Intervjuet tar ca.30 - 45 minutter, og gjøres på skolen. Intervjuet kommer ikke til å handle om private ting, bare forhold som handler om skolen. Jeg kommer til å ta notater, og ta opp samtalen med lydopptak.

3. Bare for elever: Alle som vil besvare på et kort elektronisk spørreskjema, det tar ca. 10-15 minutter å fylle ut dette.

4. Bare for elever: Jeg oppretter en lukket digital tavle (Padlet) der alle elever i klassen får tilgang. Her legger jeg ut informasjon om prosjektet mitt. Dere kan også anonymt legge inn synspunkter og kommentarer til meg både underveis og etterpå.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt vil være anonymisert, både fylke, skole, avdeling, klasse og elever/lærere. Det er bare veileder og jeg som har tilgang til intervjudata og andre opplysninger, og dette vil lagres innelåst og kryptert.

I masteroppgaven vil skolen og elever/lærere anonymiseres og omtales på en slik måte at utenforstående ikke vil kunne identifisere de som har deltatt i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2020, og masteroppgaven blir offentlig tilgjengelig. All kontaktinformasjon og intervjudata vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, og det er lite sannsynlig at du kan identifiseres i datamaterialet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student: Pernille Høj Anvik, e-post: 905001@student.nord.no. Tlf. 41566946
- Veileder førsteamanuensis Wenche Rønning, e-post: wenche.ronning@nord.no. Tlf. 75517613
- Nord Universitets personvernerklæring: <https://www.nord.no/no/om-oss/personvern/forskningsdeltakere>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Pernille Høj Anvik
Masterstudent Nord Universitet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Arbeidsformer i programfagene på HO», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- 1. At forskeren kan være tilstede i klasserommet
- 2. Å delta i intervju

Bare for elever:

- 3. Å svare på elektronisk spørreskjema
- 4. Å bli invitert til å bruke anonym digital tavle og at forskeren kan bruke det jeg eventuelt skriver der

Både elever og lærere

- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

Signatur deltaker, dato

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Teori og praksis i videregående skole

Referansenummer

637175

Registrert

27.03.2019 av Pernille Høj Anvik - pernille.h.anvik@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Skole, barneutvikling, utdanningsledelse

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning, wenche.ronning@nord.no, tlf: 75517613

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Pernille Høj Anvik, 905001@student.nord.no, tlf: 41566946

Prosjektperiode

23.04.2019 - 01.07.2020

Status

28.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

28.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d),

integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

Intervjuguide lærer videregående skole

- Et semi-strukturert intervju, gjennomføres individuelt
- Starter med å presisere hva intervjuet skal omhandle, at det er frivillig å svare og at læreren kan stoppe eller trekke seg når som helst.

1. Innledende del

-Kan du fortelle litt om din bakgrunn? Yrke, utdanning, hvor lenge har du jobbet her, hvilke fag og klasser underviser du i?

-Hvilken ordning har dere i forhold til praksis i bedrift for elevene på Vg2?

2. Om undervisning og opplæring

Jeg vil gjerne høre litt om dine erfaringer knyttet til selve undervisningen i programfagene inne på skola.

- Hva legger du vekt på når du skal planlegge undervisning i programfag(et) du har?
- Kan du gi noen typiske eksempler på måter dere jobber på i klasserommet?
- Hvilke muligheter har du for å jobbe praktisk og variert? (bruke ulike arbeidsformer)
- Hva opplever du som mest utfordrende for å utarbeide god undervisning og god læring?
- Når opplever du at elevene lærer best?
- Hva motiverer deg som lærer?

3. Avslutning - tanker videre

Ønsker for fremtidig undervisning

Egne behov for faglig påfyll

Eventuelt

Intervjuguide elever videregående skole

- Et semi-strukturert intervju, gjennomføres individuelt
- Starter med å presisere hva intervjuet skal omhandle, at det er frivillig å svare og at eleven kan stoppe eller trekke seg når som helst.

1. Innledende del

a) Jeg vil gjerne høre hvorfor du valgte yrkesfag? Og hvorfor det ble helse- og oppvekst?

- kom du inn på førstevalget ditt?
- hva var viktig for deg når du skulle søke VGS?

b) Kan du fortelle litt om hvordan det var å være elev i ungdomsskolen?

- hva likte du best av fag og undervisning?
- kan du huske når du bestemte deg for hva du ville søke på VGS?

2. Om forventingene til å være elev i VGS

Hvilke forventinger hadde du til det du skulle lære når du ble elev ved helse- og oppvekstfag?

- innhold i fagene
- praksis i yrkeslivet
- praktiske arbeidsformer
- annerledes enn på ungdomsskole?

3. Om erfaringene som elev i VGS

Nå har du vært elev i VGS i snart to år, jeg vil gjerne spørre deg om erfaringene dine fra programfagene inne på skolen, når dere er i klasserommet

- kan du gi noen typiske eksempler på hvordan dere jobber i timene når dere skal gjennom et tema i et programfag? Ev. Hvilke ulike arbeidsformer pleier dere å bruke i timene? (gi eksempler hvis eleven ikke helt forstår spørsmålet)
- har dere praksisrom på skole? Hvordan bruker dere disse?
- hvis du tenker på en typisk/gjennomsnittlig skoledag med bare programfag: hvor mye av tiden jobber du praktisk i fagene? (gi ev. eksempler)

- hvordan syns du selv at du lærer best?
- hva er viktig for din motivasjon til å jobbe med fagene?

4. Avslutning – Drømmeskoledag

Se for deg en skoledag med bare programfag. Hvordan skulle undervisning og ditt arbeid i fagene denne dagen vært, hvis du fikk bestemme helt selv – og slik du tror du ville hatt mest utbytte av det?

Vedlegg 6

The image shows a social media profile for 'Pernilles forskningsprosjekt' on a dark blue background with a starry pattern. The profile header includes a yellow smiley face icon with glasses, the name 'Pernilles forskningsprosjekt', and the subtitle 'Om arbeidsformer i programfag på HO'. The profile picture shows a woman with glasses and a grey scarf. The page is divided into several sections: 'Informasjon', 'Kontaktinformasjon', and 'Hva forsker jeg på'. Three white callout boxes with plus signs are overlaid on the main content area, each containing a question in Norwegian. The bottom right corner has a small white box with the text 'Bilde 1 - Padlet'.


peranv 1m

Pernilles forskningsprosjekt

Om arbeidsformer i programfag på HO

Informasjon

- her finner du litt informasjon om prosjektet du er med på.



0

Add comment

Kontaktinformasjon

Pernille Høy Anvik
Tlf. 415 66 946
pernille.anvik@mac.com

0

Add comment

Hva forsker jeg på

Jeg vil gjerne lære mer om hvordan lærere og elever jobber i timene i programfagene når det ikke er praksis.

0

Her kan du spørre om ting du lurer på

Her kan du skrive opp erfaringer eller meninger du har som du vil jeg skal ta med i prosjektet

Har du tips til saker jeg bør sjekke, eller andre jeg bør kontakte?

Bilde 1 - Padlet