



UNIVERSITETET I
NORDLAND

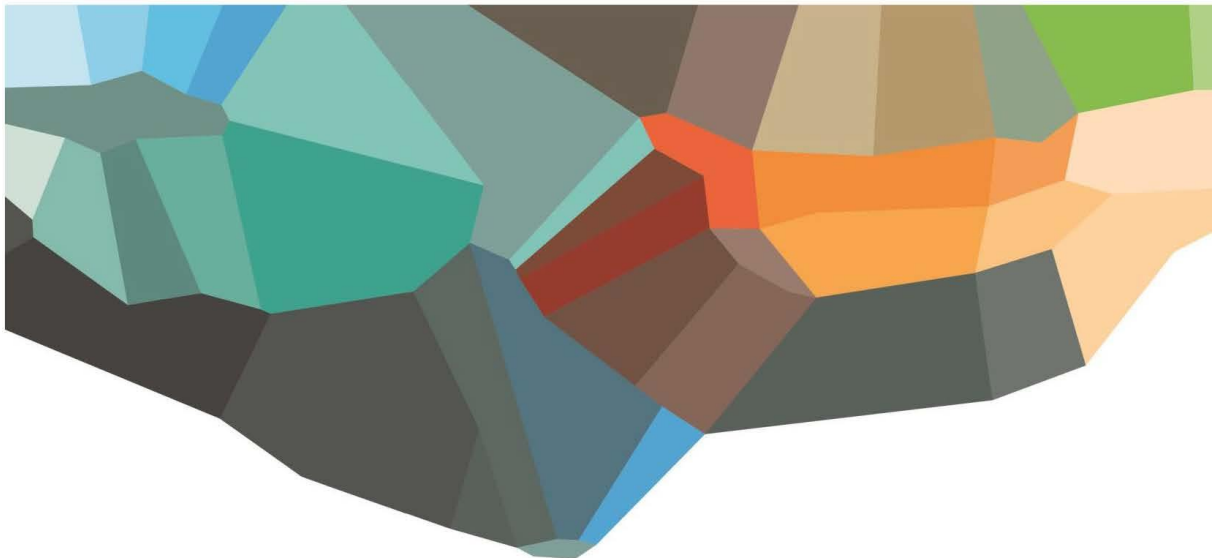
MASTEROPPGAVE

Teori og praksis, hånd i hånd

Synnøve Bjørge-Sundan
Våren 2015

Master i tilpasset opplæring
ST314L, 30 studiepoeng
Universitet i Nordland

Kandidatnummer 15



Forord

Jeg startet på masterstudiet i tilpasset opplæring ved Universitet i Nordland høsten 2013. Gjennom deltagelse i forelesinger, veiledning og arbeid med oppgaver har jeg fått flere kunnskaper som er med på å endre meg som yrkesutøver. Gjennom prosessen har jeg lært å se en sak fra flere sider og jeg føler det er nyttig å ha med seg videre i mitt arbeide som lærer ved Barne- og ungdoms arbeiderfaget. Veien hit har vært spennende og min interesse for problemstillingen har hjulpet meg med en indre drivkraft i arbeidet. Det har likevel vært noen tunge stunder som da jeg slet med å finne informanter og for å finne tid og ro til skriveprosessen.

Jeg vil først og fremst takke min ektemann for gode innspill og refleksjoner rundt tema. Han har også ivaretatt hus og barn og min mor som har stilt opp som barnevakt gjentatte ganger, slik at jeg har fått mulighet til å arbeide med denne undersøkelsen.

En takk også til gode kollegaer som har oppmuntret meg, gitt meg mange nyttige og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Min kollega Elisabeth som har hjulpet meg med den engelske oversettelsen og arbeidsgiveren min som har lagt forholdene til rette slik at jeg kunne fullføre mitt masterstudie fortjener også en takk.

Jeg ønsker også å takke mine informanter som stilte opp og ga meg nyttig informasjon.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder Else Snoen for oppmuntringer og tilbakemeldinger på mitt arbeid.

Eventuelle feil og mangler vil jeg imidlertid ta æren for selv.

Sammendrag

Teori og praksis, hånd i hånd – En undersøkelse om praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen knyttet opp til Barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Bjørge-Sundan, Synnøve: Universitetet i Nordland, Master i tilpasset opplæring.

Denne oppgaven har til hensikt å sette søkelys på utprøvingen av vekslingsmodellen i programområdet Barne- og ungdomsarbeider. Dette gjøres ved å se på praksisbasert opplæring gjennom et samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Denne oppgaven kan være med på å gi økt forståelse for de muligheter og utfordringer som ligger yrkesfaglig opplæring i Norge i dag. Problemstillingen er: *Hvordan legge til rette for praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen?*

Undersøkelsen kommer inn under den hermeneutiske vitenskapen og er et sammensatt multiple-case design. Undersøkelsen hovedtyngde baseres på kvalitative undersøkelser gjennom det halvstrukturerte intervju og en kvantitativ undersøkelse som er gjort ved spørreskjema. Informantene i de halvstrukturerte intervjuene er; En rådgiver i utdanningsavdelingen ved fylkeskommunen, en lærer -, instruktør i lærebedrift - og elev/lærling i vekslingsmodellen. Spørreskjema ble besvart av elever som ønsket å være med i utprøvingen av vekslingsmodellen. I tillegg til dette knyttet relevant teori opp til praksisbasert opplæring og sosialisering samt politiske føringer for opplæringen i vekslingsmodellen og programområdet Barne- og ungdomsarbeider.

Undersøkelser belyser disse funnene: Strukturerte planer og vurderinger i samarbeid med skole og arbeidsliv med utgangspunkt i kompetansemål fra videregående trinn to og tre. Medvirkning for elever/lærlinger gjennom planlagte samtaler. Elev/lærlinge oppfølging fra både skolen og lærebedrift for å ivareta sammenheng og helhet i opplæringen og dybdeforståelse. Deltagelse og ansvar på en arbeidsplass gjør at en sosialiseres inn i samfunnet og bidrar i fellesskapet. I tillegg til at politiske føringer bør sikre at alle elever får mulighet til læreplass og deltagelse i vekslingsmodellen uavhengig hvilken kommune de er bosatt i.

Summary

Theory and practice, hand in hand – A study on practice-based learning for students who participate in a new combination vocational education and training (VET) in Child Care and Youth Work.

Bjørge Sundan, Synnøve: University of Nordland, Master of Adapted Learning.

The aim of the study is to test VET in the Child Care and Youth Work program at Bodø videregående skole. I do this by examining practice-based learning as a collaboration between school and working life. I hope this study can provide understanding of the opportunities and challenges found in vocational education in Norway today. The topic of my thesis is: How to facilitate practice-based learning in VET?

My study falls within the field of hermeneutic science and is conducted through a complex multiple-case design. The emphasis of the study is qualitative research through semi-structured interviews, and a quantitative survey by questionnaire. Informants in the semi-structured interviews are a counselor in the education department at the county administration, a teacher, an instructor in a training establishment and a student/apprentice in VET. Students who wanted to participate in the VET trial answered the questionnaire.

In addition to this, I link relevant theory to practiced-based training and socialization as well as to policy guidelines for VET education and Child Care and Youth Work.

Literature in the field of VET shows these findings: structured plans and assessments based on competence aims on upper secondary level 2 and 3 must be developed in cooperation between the school and the training establishment. Student involvement through scheduled meetings promotes learning. Teachers as well as instructors must follow up the practice-based learning in order to create meaning in the students' training. In addition, policy guidelines should ensure that all students have the opportunity to choose the VET model, regardless of which municipality they belong to.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1 Innledning og bakgrunn	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Formål og problemstilling.....	8
1.3 Avgrensinger og forklaringer.....	9
1.4 Oppbygging av oppgaven.....	10
2 Politiske føringer i opplæringen på yrkesfag	11
2.1 Politiske føringer.....	11
2.2 Vekslingsmodellen.....	14
2.3 Barne- og ungdomsarbeideren (BUA).....	15
3 Teoretisk vinkling på praksisbasert opplæring	17
3.1 Økologisk utviklingsmodell.....	17
3.2 Pragmatismen.....	18
3.3 Utvikling og læring.....	20
Figur 1: Utviklingsspiralen.....	21
Figur 2: Læringspyramiden.....	22
3.4 Sosiokulturelt læringssyn.....	22
3.5 Virksomhetsteori.....	24
Figur 3: Utviklingssonene.....	25
3.6 Elevmedvirkning.....	26
4 Valg av vitenskapsteoretiske tilnærminger og metode	28
4.1 Hermeneutikk.....	28
Figur 4: Fortolkning.....	29
4.2 Case design.....	30
4.3 Metodevalg.....	31
4.3.1 Det halvstrukturerte intervju.....	32
4.3.2 Spørreskjema.....	33
4.4 Gjennomføring av intervju og spørreskjema.....	34
4.4.1 Valg av informanter.....	34
4.4.2 Datainnsamling gjennom intervju.....	35
4.4.3 Datainnsamling gjennom spørreskjema.....	37
4.5 Validitet og reliabilitet.....	37
4.6 Personvern og etikk.....	38
5 Fortolkning av empiri	40
5.1 Bakgrunn for oppstart i/av vekslingsmodellen.....	40
Diagram 1: Utdanningsønsker.....	42
Diagram 2: Bakgrunn for å søke vekslingsmodellen.....	42
5.2 Læring i vekslingsmodellen.....	43
Diagram 3: Læring.....	44
5.3 Samarbeid skole og arbeidsliv.....	46

5.4 Elevmedvirkning.....	48
6 Drøftinger.....	50
6.1 Behov for økt gjennomstrømming.....	50
6.2 Vekslingsmodellen styrker utviklingen av yrkeskompetansen.....	53
6.3 Vekslingsmodellen knytter teori og praksis sammen.....	57
6.4 Vekslingsmodellen øker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv....	60
6.5 Vekslingsmodellen legger til rette for medvirkning i egen læring....	63
7 Konklusjon og avslutning.....	66
7.1 Konklusjon av praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen.....	66
7.2 Avslutning.....	69
Referanseliste.....	71
Vedlegg 1, Tall fra Statistisk Sentralbyrå.....	74
Vedlegg 2, Søknad om utprøving av vekslingsmodellen.....	75
Vedlegg 3, Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell.....	78
Vedlegg 4, Eksempler på vekslingsmodellen fra to skoler.....	79
Vedlegg 5, Praksisoppdrag.....	80
Vedlegg 6, Intervjuguide.....	82
Vedlegg 7, Spørreskjema.....	84
Vedlegg 8, Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet.....	85
Vedlegg 9, Melding om personopplysninger, Personvernombudet.....	86

1 Innledning og bakgrunn

Som lærer ved det yrkesfaglig utdanningsprogrammet helse og oppvekstfag innen programområdet Barne- og ungdomsarbeider i videregående skole har jeg interesse for elevgjennomstrømming. Jeg har i flere år arbeidet tett med mine kollegaer for å legge til rette for praktisk arbeid og å synliggjøre aktuell teori i undervisningen. Dette for å støtte elevene på veien videre når de skal bli lærlinger og senere gå opp til et fagbrev. Min opplevelse er at vi «mister» flere gode fagarbeidere i veien frem mot fagbrevet. Dette med bakgrunn i at flere velger allmenn påbygg eller at elevene ikke får seg lære plass.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i min masteroppgave et fokus på den videregående skole og yrkesfaglig utdanningsprogram. I dag viser statistikk at det er færre som fullfører sin videregående opplæring i yrkesfage utdanningsprogram enn i studieforbereende utdanningsprogram.. Statistisk sentralbyrå (2015) sier om yrkesfag og fullføring at 83 prosent av elevene på studieforbereende har fullført i løpet av fem år, gjelder dette 55 prosent av yrkesfagelevne. Bare en tredjedel av elevene på yrkesfag oppnår yrkeskompetanse. Det vil si at av elevene som starter videregående trinn 1 i et yrkesfaglig utdanningsprogram er det en tredjedel som ender med fagbrev (vedlegg 1). Likevel er det flere som fullfører videregående opplæring siden de som sitt tredje år tar allmenn påbygg for å få studiekompetanse til høyere utdanning.

St.meld. 20; På rett vei.

Departementet vil styrke fag- og yrkesopplæringen gjennom å legge til rette for tidligere og hyppigere vekslings mellom opplæring i skole og arbeidsliv. (...) Skolene skal få større frihet til å flytte på fag mellom års trinnene og til å veksle mellom opplæring i skole og lærebedrift (St.meld. nr. 20, 2012-2013, s. 128).

Kunnskapsdepartementet nedsatte en arbeidsgruppe for å utarbeide et forslag om organisering av opplæringen i en vekslingsmodell. Det ble foreslått nye modeller for helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget der elevene veksler mellom opplæring i skole og bedrift underveis i hele løpet. Denne utprøvingen som har kommet i gang kalles for vekslingsmodellen.

Det skal stilles samme kompetansekrav til de ferdige kandidatene som i den ordinære opplæringsmodellen. Arbeidsgruppen mener at en vekslingsmodell vil kunne tilpasses voksnes behov,

og at den kan virke motiverende for unge ved at de får innsikt i yrkene tidlig og samtidig er knyttet til en skole under hele opplæringsløpet (St. meld. nr 13. 2011 – 2012, s. 58).

I vekslingsmodellen vil det fireårige utdanningsløpet være en veksling mellom opplæring i skole og i bedrift, og ikke som det tidligere har vært med to år skole og to år som lærling. Dette har jeg beskrevet mer i kapittel to, politiske føringer og vekslingsmodellen.

Våren 2013 ble det lyst ut midler fra Utdanningsdirektoratet (Udir) for å prøve ut vekslingsmodellen for utdanningsprogrammene; Helsefagarbeider (HEA) og Barne- og ungdomsarbeider (BUA). Av 11 fylker var det seks fylker som fikk tilslag på sin søknad og skoler i samarbeid med skoleeier i disse seks fylkene begynte arbeidet med å forme dette utdanningsløpet. Målet med denne utprøvingen er for å få flere gjennom den videregående opplæringen og dermed minske frafallet på disse yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole. En annen side av dette er også at denne modellen forutsetter et tettere samarbeid mellom skole og lærebedrift noe som kan bidra med mer relevant og praksis nær opplæring. Ansatte i skole og bedrift vil kunne lære av hverandre ved å få økt forståelse for hverandres arbeidsfelt og dermed støtte eleven/lærlingen videre i opplæringen. Bedrifter får i større grad være med på å forme sine fremtidige arbeidstaker og eleven/lærlingen får være en del av et arbeidsteam. Dette samarbeidet har også som mål å knytte teori og praksis tettere sammen og dermed gjøre læringen mer meningsfull både for eleven/lærlingen og for å fremme læring av relevant yrkeskompetanse. Dette er bakgrunnen for mitt valg av tema i min masteroppgave.

1.2 Formål og problemstilling

I undersøkelsen ønsker jeg å finne ut mer om vekslingsmodellen som er en utprøving av et alternativt utdanningsløp i yrkesfag utdanningsprogram på videregående skole. Dette er basert på politiske føringer som gir mulighet for større fleksibilitet i opplæringen og med bakgrunn av utprøvingen av vekslingsmodellen.

Med min masteroppgave ønsker jeg å bidra til økt kunnskap om læring og utvikling av yrkeskompetanse gjennom å knytte teori og praksis nærmere sammen i læreprosessen. Det jeg har ønsket å få frem her er, hva elevene selv mener er viktig å ha fokus på i deres utdanning og hvordan skoleeier, videregående skole og lærlingebedrifter kan legge til rette for et praksisbasert opplæringstilbud. Jeg ønsker å belyse de gode eksemplene samtidig som jeg

vil se på noen av utfordringene de ulike aktørene vil stå ovenfor. Tema for oppgaven min er *praksisbasert læring i vekslingsmodellen*.

Min problemstilling er:

Hvordan legge til rette for praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen?

For å belyse denne problemstillingen ytterligere ønsker jeg også å finne svar på disse underspørsmålene:

- *Hvorfor veksle mellom å være elev og lærling i yrkesopplæringen gjennom vekslingsmodellen?*
- *Hvordan samarbeider skole og bedrift om elevenes opplæring i vekslingsmodellen?*
- *Hva har elevmedvirkning å si for elevenes opplæring i et vekslingsløp?*

I problemstillingen som er et *hvordan* spørsmål tenker jeg en kartlegging og flere svar. Målet med denne oppgaven er å se på hvordan elevene som ønsker å prøve vekslingsmodellen kan få en praksisbasert læring. Problemstillingen bestemmer videre hvilket vitenskapsteoretisk ståsted, hvilket forskningsdesign, metoder, teori og informanter som velges.

1.3 Avgrensinger og forklaringer

I masteroppgaven min avgrensner jeg til; Helse og oppvekst, BUA. Dette blir en naturlig avgrensning siden dette er en av linjene som Udir har med i sitt forsøk på å veksle opplæring mellom skole og bedrift. Jeg er også lærer ved denne BUA og har kjennskap til læreplaner og undervisning i det ordinære utdanningsløpet.

Fokuset mitt kommer til å være på elevene/lærlingene og hvordan instruktør i lærebedrift og skolen kan samarbeide for elevens opplæring. For å få til dette trenger eleven/lærlingen å knytte relevant teori til sine praktiske erfaringer sammen med barn og unge. Det er mange ulike momenter en kan ta tak i når det gjelder vekslingsmodellen som for eksempel tilgang på læreplasser, dette ønsker jeg å nevne siden til tross for at det ikke blir hovedfokuset for meg i denne masteroppgaven.

Jeg ønsker å belyse opplæringen i vekslingsmodellen på flest mulige sider og har intervjuet fire ulike aktører med ulike roller i denne modellen; En elev/lærling, en lærer, en instruktør i lærebedrift og en rådgiver i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Jeg omtaler disse som elev/lærlingen, læreren, instruktøren og rådgiveren. Dette håper jeg å skal kunne gi et mer

helhetlig syn på mitt tema og min problemstilling. I vekslingsmodellen er en elev og lærling på samme tid og derfor bruker jeg betegnelsen elev/lærling når jeg henviser til de som er med i utprøvingen av vekslingsmodellen. Alle mine informanter omtaler jeg som *han*, selv om jeg snakket med både menn og kvinner.

Jeg har også valgt å ikke ha fokus på opplæringskontor i denne oppgaven. Dette er fordi opplæringskontorene drives av private aktører og ikke av kommune eller fylkeskommune. Lærebedrifter velger selv om de vil være medlem og betale for tjenestene til opplæringskontorene. Tilbudene og tjenestene fra opplæringskontor til opplæringskontor varierer mye og i denne oppgaven har jeg ikke tid og mulighet til å prioritere denne vinklingen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

I innledningen har jeg forsøkt å gi leseren en kort innføring i bakgrunn, tema og problemstillingen i undersøkelsen. I kapittel to viser jeg til politiske føringer for yrkesfag, vekslingsmodellen og BUA dette for å gi leseren en forståelse for hvilke føringer som gjelder. Teoretiske tilnærminger som er relevant for tema blir beskrevet i tredje kapittel og vitenskapelig tilnærming og metode i kapittel fire. Gjennomføringen av metodevalgene blir beskrevet i kapittel fem. Her har jeg også sett på personvern og etikk i oppgaven. I kapittel fem blir funnene som er gjort i undersøkelsen presentert, mens disse drøftes i kapittel seks. Dette kapitlet er bygd opp med disse overskriftene; Økt gjennomstrømming, yrkeskompetanse, teori og praksis, sammen om opplæringen og medvirke i egen læring. I kapittel syv kommer konklusjonen jeg gjør av undersøkelsen under overskriften; Praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen. Her stiller jeg meg også spørsmål som jeg som forsker sitter igjen med etter arbeidet med denne oppgaven. Dette kapitlet inneholder også avsluttende kommentarer.

2 Politiske føringer i opplæringen på yrkesfag

I denne delen ønsker jeg å se på de politiske føringene som ligger til grunn for vekslingsmodellen samt gi leseren en innføring i opplæringen og arbeidet til en BUA.

2.1 Politiske føringer

St.meld. 20 (2012-2013); *På rett vei* tar for seg kvalitet og mangfold i fellesskolen. Meldingen bygger på formålet med opplæringen i opplæringsloven (opplæringsloven § 1–1):

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (2013 s. 10).

Kunnskapsløftet ble vedtatt i juni 2006 og gjelder for grunnskolen og videregående opplæring. Kunnskapsløftet danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift og består av:

- Generell del av læreplanen
- Læreplaner for fag
- Prinsipper for opplæringen
- Fag- og timefordeling
- Tilbudsstruktur.

Den generelle læreplanen tar for seg nøkkelkompetanse og omhandler mål for å integrere eleven inn i samfunnet og i arbeidslivet. *«Læreplanen omfatter kompetansen eleven/lærlingen må utvikle for å fungere som fagarbeider, i tråd med samfunnets behov»* (Nilsen, Sund, 2008, s. 29). I læreplanen for BUA er det tre programfag; Helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse. I helsefremmende arbeid skal elevene lære om hvordan fysisk og psykisk helse og positiv selvfølelse kan stimuleres. Programfaget kommunikasjon og samhandling omhandler hvordan en kan stimulere vekst og utvikling hos barn og unge med ulik livssituasjon, kulturtilhørighet og funksjonsnivå. Gjennom faget yrkesutøvelse lærer elevene om barn og unges oppvekstsvilkår i et flerkulturelt og mediepåvirket samfunn, og om ulike typer aktiviteter som brukes i det pedagogiske arbeidet for barn og unge. Elevene startet med programfagene på videregående trinn en (Vg1) og etter at de har valgt BUA på videregående trinn to (Vg2) blir temaene rettet mot arbeid med barn og unge alderen 0-18 år. I

skolen arbeides det med kompetanse mål på Vg2 nivå og i læretiden arbeides det med kompetanse mål fra videregående trinn tre (Vg3). Eksempler på dette er:

Vg2: Gjøre rede for hva brukermedvirkning innebærer, og gi eksempler på hva brukermedvirkning betyr i barne- og ungdomsarbeiderfaget

Vg3: Legge til rette for tiltak som styrker barn og unges evne og vilje til medvirkning og til å ta ansvar

De fleste kompetansemålene på Vg2 handler om å drøfte, forklare, diskutere og gjøre rede for, mens på Vg3 er kompetansemålene rettet opp til mer den praktiske utførelsen. (Hiim, 2013, s. 94). Slik vil vurderingen som elevene får på Vg2 bære preg av de kunnskaper som elevene viser i den teoretiske vinklingene i kompetansemålene og ikke på bakgrunn i deres praktiske ferdigheter. Tilbakemelding på praktisk utførelse vil ikke gjøre seg gjeldende før eleven har blitt lærling og vurderes ut fra Vg3 mål med unntak av faget prosjekt til fordypning der elevene arbeider ut fra Vg3 mål og enkelte kompetansemål fra Vg2.

«Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene» (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 31). Ludvigsen utvalget som er et offentlig utvalg har sett på utfordringer vi har i norsk skole og det har vært forskning på hva som bør være innhold i fremtidens skole, noe som belyses i NOU 2014:7.

I Kunnskapsløftet har kompetansebegrepet vært viktig for å understreke at elevenes læring er det sentrale. Det vil være nødvendig å bygge på og videreutvikle dette kompetansebegrepet i fremtidens skole – for å ruste barn og unge til å møte fremtidens krav og leve gode liv i fremtidens samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7).

I NOU 2014:7 viser det til kjennetegn ved undervisning som blir til læring når elevene må delta aktivt og forstå læringsprosessen og at elevene må delta aktivt i kommunikasjon og samarbeid. Skolen må legge til rette for dybdeforståelse og gi elevene hjelp til å forstå sammenhenger, ha fokus på læringsmiljøet og tilpasse mål og progresjon.

«Rundt halvparten av et elevkull som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, men det er en utfordring at bare 15 prosent av elevkullet oppnår fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse målt etter fem år. (St.meld. 20, 2012-2013, s 13). Flere av disse velger påbygging som sitt Vg3 år for å oppnå generell studiekompetanse i stedet for å ta læretiden, men bare halvparten av disse fullfører dette skoleåret.

Fullført videregående opplæring er viktig både for den enkelte og for å få nødvendig yrkeskompetanse i arbeidslivet. «*Framskrivninger viser at etterspørselen etter arbeidstakere med fag- og svennebrev fra videregående opplæring og personer med høyere utdanning vil fortsette å øke*» (St. meld. Nr. 20, 2012-2013, s. 13). De som er ufaglærte vil ha vanskeligere for å få seg arbeid og fast inntekt, dette viser en undersøkelse av virksomhetens oppfatninger. Arbeidsgiverne innen helse- og oppvekstfag mener fagbrev er viktig (St. meld 20, 2012-2013, s 112-113).

Det er ønskelig at elever og lærlinger på yrkesfag skal gjennom sin utdanningen få en yrkeskompetanse som er relevant i arbeidslivet. Her må en bygge videre på samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. For å få økt gjennomstrømming av elever skal elever og lærlinger som har bestått fag- og yrkesopplæringen få utdanningsmuligheter ved yrkesveier til høyrere utdanning og fagskoler. Denne utdanningsveien kalles for Y-veien er tilpasset de som har relevant fagbrev, svennebrev eller yrkeskompetanse, men mangler generell studiekompetanse. «Departementet vil stimulere til etablering av y-veier fra flere fagområder med lokalt opptak og tilrettelegging ved høyskoler og universiteter, særlig innenfor helse- og oppvekstfag» (St. meld. nr. 20 2012- 13, s 116).

Departementet vil styrke kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen gjennom å se på tilbudsstrukturen i sammen med partene i arbeidslivet (St. meld. 20, 2012-2013, s 113-114). Hensikten med denne gjennomgangen er for å kunne gi relevante opplæringstilbud og verdsetting på arbeidsmarkedet. Det kan også innebære en tilpasning til en annen opplæringsmodell for deler av tilbudsstrukturen. Fylkeskommunen og arbeidslivet vil få et ansvar for å videreutvikle videregående opplæring i tråd med prinsippene som legges i St.meld. nr. 20. Her kommer det frem at arbeidslivet skal ta et større ansvar for elevers og lærlingers opplæring og for å gi tilbud om flere læreplaner. Fylkeskommunens skal arbeide for mer fleksible løp og mer mulighet for faglig fordypning og rett til Vg3 i skole for de som ikke har fått læreplan. (St. meld. nr. 20, 2012-2013, s 173).

Etter St.meld. nr. 30 (2003-2004) ble faget prosjekt til fordypning innført og ga elevene en formell anledning til å få arbeidslivserfaring allerede fra første året på videregående skole. Dette var et tiltak som skulle styrke utdanningene og styrke kontakten mellom skole og arbeidsliv. Elevene får mulighet til å arbeide ut fra Vg3 mål i læreplanen og får praktisk erfaring i opplæringen sin. Selve skolereformen startet i 2006 og Kunnskapsløftet førte til en

rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Evalueringsforskning (Fagbevegelsen for forskningsorganisasjon, Fafo og nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU) viser til evalueringer av Kunnskapsløftet og det er gitt ut to sluttrapporter i 2012. (Hiim, 2013, s. 70). Her konkluderes det med at frafallet på yrkesfagene er like stort som tidligere. «*Overgangen fra Vg2 til lærling er fortsatt et kritisk punkt og har sammenheng med mangel på læreplasser*» (Hiim 2013, s 71).

Kunnskapsdepartementet og arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene underskrev samfunnskontrakten våren 2012 (Utdanningsdirektoratet 2011). Samfunnskontraktens mål er å forplikte myndighetene og partene i arbeidslivet til å forankre fagopplæringen og skaffe lærekontrakter til alle elever som ønsker det. Det ble i tillegg innført flere tiltak for å knytte teori tettere til praksis og til yrkesvalget ved mer praksis i faget prosjekt til fordypning. Det skulle bli rett til allmenn påbygg etter fullført fagbrev og større fleksibilitet i opplæringen (VG, 2013, 10. mars). Kunnskapsdepartementet satset 20 millioner kroner på å gjøre yrkesfag mer praktisk og relevant og et av hovedelementene i satsingen var en vekslingsmodell for at elevene skal kunne veksle mellom skole og bedrift samt et nytt praksisrettet skoletilbud for elever som ikke har fått læreplass (Kunnskapsdepartementet 2013, 5. juli). Kjendlie (2013) skriver at partiet Høyre lanserte en satsing på yrkesfag der de ønsket å stille større krav til offentlige virksomheter til å ta inn lærlinger mot å gi ekstra tilskudd til dette. De ønsker også mer yrkesretting av fagene og mer relevante Y-veier. De politiske føringene jeg har nevnt her belyser bakgrunn for oppstart av vekslingsmodellen.

2.2 Vekslingsmodellen

Vekslingsmodellen innebærer et opplæringsløp på fire år og målet er fag/svennebrev. Dette opplæringsløpet gir samme kompetanse som et ordinært løp innen yrkesfag, men organiseringen er ulik. I et ordinært yrkesfagløp vil en være to år som elev i skolen og to år som lærling i bedrift. Gjennom et vekslingsløp vil det foregå en veksling mellom opplæring og skole og i bedrift. Denne modellen kan legges opp fra Vg1 eller Vg2 og det kreves et tett samarbeid med arbeidslivet. Slik kan ansatet i bedriftene delta mer i opplæringen av fremtidens arbeidstakere og spre sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige og relevante for yrkesgruppen. De ansatte i skolene vil gjennom et tettere samarbeid med næringslivet få en større forståelse for praksisfeltet og kan ta med seg dette inn i sin undervisning på skolen. Vekslingsmodellen øker samarbeidet mellom skole og bedrifter siden opplæringen av eleven/lærlingen skjer i felleskap. Slik vil eleven/lærlingen få veiledning fra

både lærere i skolen og instruktørene i bedriften hele veien frem mot fagbrevet. Elevene/lærlingene får være på et praksissted jevnlig og over en lengre periode slik at de kan bli trygge i sin rolle på arbeidsplassen. Denne modellen gjør det i større grad mulig for elevene/lærlingene å bruke teori ut i praksis, og erfaringer gjort i praksis inn i refleksjoner på skolen. Skolen arbeider ut fra kompetansemål på Vg2 og i bedriften vil de ha fokus på Vg3 mål. Elevene som samtidig er lærlinger vil dermed få praktisert de teoretiske kompetansemålene når de arbeider i bedriften etter hvert som teorien er blitt lært på skolen. Disse elevene/lærlingene tilhører en klasse der de kan høste av hverandres erfaringer, utveksle nye ideer og reflektere sammen i undervisningen på skolen.

I et ordinært løp på BUA er to år skole og to år lærling, til sammen utgjør dette fire år før man kan gå opp for å ta et fagbrev. I vekslingsmodellen vil den sammen utdanningen også ta fire år, men undervisningen på skolen og opplæringen i bedrift vil foregå parallelt helt til fagbrevet er tatt. I denne modellen vil man være elev og lærling på samme tid. Dette forklares slik: En er elev de dagene en følger undervisning på skolen og lærling når man er ute i bedrift. Det er ingen fastlagt modell for opplæringen i et vekslingsløp, men skolene utarbeider egne modeller der man skal ivareta timefordeling og arbeid med kompetansemål. Siden skolene har stor frihet til å utarbeide sitt tilbud varierer dette mye fra skole til skole. I vedlegg fire har jeg med eksempler fra to ulike skoler som viser nettopp dette. Noen skoler har også valgt å gi et tilbud om å ta generell studiekompetanse innen vekslingsmodellen. Andre skoler har valgt bort dette siden de ønsker å ha fokus på flere fagarbeidere gjennom vekslingsmodellen.

2.3 Barne- og ungdomsarbeider (BUA)

Opplæringen til en BUA skal legge til rette for å bygge opp en yrkeskompetanse med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves i arbeidet med barn og unge 0- 18 år. Kunnskap om barn og unges utviklingsområder og vite hva som fremmer vekst er sentralt i opplæringen. En BUA må ha ferdighet til å planlegge, gjennomføre og tilpasse tilbudet, arbeidsmåter og stimulere til aktivitet ut fra alder, funksjonsnivå og i livssituasjoner for barn og unge. Aktiviteter i opplæringen og i arbeidet som BUA er blant annet lek, estetiske fag, friluftaktiviteter og daglige gjøremål som stell, påkledning og matlaging. Opplæringen skal bidra til å fremme god fysisk og psykisk helse, likeverd og flerkulturell forståelse, være gode rollemodeller og til å utvikle god kommunikasjon og samhandling med barn, unge og

foresatte. Som fagarbeider arbeider man i tett samhandling med barn, unge, foresatte og kollegaer (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I arbeidet som en BUA vil en jobbe på alle arenaer der barn og ungdom i alderen 0 – 18 år er. Det kan for eksempel være fagarbeider i barnehage, skole, skolefritidsordninger (SFO) eller fritidsklubber. De kan også arbeide med forbyggende tiltak og i kommunale etater.

Utdanningsløpet i ordinært løp er:

- Videregående trinn 1(Vg1): Elev ved helse- og oppvekstfag eller design og håndverk
- Videregående trinn 2(Vg2): Elev ved barne- og ungdomsarbeiderfag
- To år med opplæring i bedrift (Vg3): Lærling i bedrift

I dette studieløpet vil arbeid med kompetansemål fra Vg1, Vg2 og Vg3 legge styring for opplæringen. Noen elever velger å ta allmenn påbygg etter Vg2 og får da generell studiekompetanse, men ikke fagbrev som BUA.

Fullført og bestått opplæring fører fram til fagbrev og yrkestittelen er barne- og ungdomsarbeider. For å få generell studiekompetanse kan man ta et år med allmenn påbygg etter læretiden og får da mulighet til studier på høgskolenivå. Det finnes også ulike fagskoletilbud for å få mer kunnskap om arbeid med barn og unge (Karlsen, 2012).

BUA er et av de yrkesfagene som er med i utprøvingen av vekslingsmodellen.

3 Teoretisk vinkling på praksisbasert opplæring

I yrkesopplæringen vil det være et mål å få kompetente fagarbeidere med kunnskap, ferdigheter og holdninger i sitt yrke og i dette kapitlet tar jeg for meg praksisbasert opplæring. Innledningsvis benevner jeg Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner 1979, Dale 1992) sin utviklingsøkologiske modell for å se opplæring i et samfunnsperspektiv. John Deweys (Dewey 2009, Hiim 2013, Imsen 2009, Misak 2013, Nilsen, Sund 2008, Postholm, Munthe 2012, Sylte 2013) pragmatiske teorier vektlegger i stor grad handling og refleksjon i sitt læringssyn. Jeg kommer inn på to figurer som hver for seg belyser læring; utviklingsspiralen Sylte 2013) og læringspyramiden (Hernes, Letrud 2009, Nilsen, Sund 2008). Videre ser jeg på det sosiokulturelt synet på læring (Dyste 2001, Kvernbekk 2011, Nielsen, Kvale 2007, Nilsen, Sund 2008, Stray, Wittek 2014) og virksomhetsteorien til Lev Vygotsky (Hegelund 2015, Imsen 2005, Stray, Wittek 2014). Denne delen avsluttes med å se på elevmedvirkning og læring (Bae 2006, Høigaard, Jørgensen, Mathisen 2012, Nilsen, Sund 2008, Skaalvik, Skaalvik 2013). Jeg har valgt ut disse teoriene og temaene siden jeg mener dette er med på å belyse min problemstilling og ønsker at denne delen kan gi et teoretisk perspektiv på min oppgave.

3.1 Økologisk utviklingsmodell

Sosialisering handler om å vokse inn i et samfunn og individet tilpasser seg den verden som en fødes inn i. «Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer innanfor» (Dale 1992, s. 137). Urie Bronfenbrenner forklarer ulike aspekter ved sosialiseringen og om hvordan mennesket dannes gjennom direkte og indirekte påvirkninger i samfunnet. Hans modell forklarer de ulike nivåenes sin påvirkning på individet. Nivåene i modellen forteller om hvordan vi sosialiseres inn i et samfunn og tilegner oss verdier, normer, skikker og tradisjoner. Videre skjer sosialiseringen hele livet og vi påvirkes av nye møter. I møtet med nye mennesker og i ulike samfunnsarenaer vil være med på å danne menneskers oppfatning om seg selv og den verden vi lever i.

Den utviklingsøkologiske modellen tar for seg fire ulike nivåer: Mikro-, meso-, ekso- og makronivået. På mikronivå blir individet påvirket av mennesker som er en del av individets liv, noe som føles som sitt eget som familie, skole, arbeidssted. Mesonivået forklarer hvordan individet blir påvirket av de relasjonene som er mellom dem som befinner seg i individets mikronivå. Eksempel på dette er relasjoner og samarbeid mellom skole og praksissted i

vekslingsmodellen. Hvordan disse relasjonene er og hvordan samspillet foregår vil påvirke blant annet læringen til eleven/læreren. Eksonivået er arenaer som påvirker individet mer indirekte. Det kan være beslutninger som tas i kommunen eller i skolen som vil berøre eleven/læreren. Eksempel på dette er der kommunen åpner for læreplasser eller om skolen utprøver nye utdanningsløp som vekslingsmodellen.

An exosystem has been defined as consisting of one or more settings that do not involve the developing person as an active participant but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in that setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 237).

Makrosystemet blir forklart gjennom storsamfunnet og lover og regler som vil være gjeldene for de som bor i samfunnet. Det kan være læreplaner som påvirker undervisningen til elevene eller i denne sammenheng politiske føringer som påvirker de ulike utdanningene.

Bronfenbrenner sier at individet blir påvirket av samfunnet rundt seg og vil ta opp i seg normer, verdier og holdninger som man selv igjen viderefører. Modellen viser i tillegg hvordan de ulike nivåene påvirker hverandre gjensidig i sosialiseringprosessen og det skjer en påvirkning på tvers av nivåene (vedlegg 3).

3.2 Pragmatismen

I et pragmatisk perspektiv vil deltagelse i et sosialt fellesskap gjøre at nye begreper læres. Gjennom en refleksjon over praksis blir profesjonelle begreper utviklet (Hiim, 2013, s. 52). Pedagogen og filosofen, John Dewey regnes som en av grunnleggerne i amerikansk pragmatisme i det 19. århundre. I pragmatisk tenkning defineres en ide som en plan for handling. For å kunne handle må vi ha en plan i form av en teori eller ide for handlingen. En ide gir bare mening om det foreligger en plan for handling (Martinsen, 2005, s. 105). Pragmatismen legger dermed vekt på å prioritere handling og erfaring i en læringsprosess. Dewey ga også et nytt filosofisk grunnlag for aktivitetspedagogikken som har røtter helt tilbake til Aristoteles tid. Aktivitetspedagogikken sier at barn må være aktivt for å lære noe. (Imsen, 2009, s. 79).

Det å være en del av et samfunn og et fellesskap er sentralt i Deweys filosofi. «*Experiences is an affair of the intercourse of a living being with its physical an social enviroment*» (Misak, 2013, s. 120). Gjennom oppdragelse ønsker Dewey å skape et bedre og demokratisk samfunn.

Gjennom å delta i et felleskap i en naturlig sosial kontekst vil resultatet være at det vokser frem indre disiplin (Imsen, 2009, s. 82-83).

Dewey hevder at mennesker husker og lærer fra de erfaringene de gjør seg. «*Med dette mener han at tenking ikke er tilfeldig, men at vi gjennom refleksjon arbeider systematisk slik at nye tankerekker bygger på de forrige*» (Postholm, Munthe, 2012, s.146). En refleksjon over handlingene og de erfaringer en har gjort vil dermed skape grunnlag for nye handlinger.

Dewey tar også for seg læringen gjennom en balansegang mellom det kjente og til det ukjente (2009, s.238-239). Dette forklares med at når vi skal lære oss nye begreper tar vi i bruk begrepet som allerede er innlært. Mennesker ønsker å forstå meningen og sammenhenger i situasjoner som oppstår. «*All viten (...) bestræber sig på at udstyre ting og hændelser med betydning, på at forstå dem, at opheve den undersøgte tings isolasjon*» (Dewey, 2009, s. 119).

Om lærerens rolle sier Dewey at læreren må finne begreper og situasjoner som gir mening for elevene. Læreren må i tillegg til å kunne fagstoffet være god i pedagogikk og psykologi for å kunne se og møte eleven der de er i læringsprosessen. Her må læreren hjelpe elevene med å forstå lærestoffet gjennom elevens tidligere erfaringer, dette siden Dewey er opptatt av at læring skjer ved at det dannes en forbindelse mellom fortid og framtid. Gjennom å tilegne seg lærestoffet på denne måten, vil stoffet individualiseres og ikke bare bli mekanisk kunnskap (Dewey, 2009, s. 226-230).

Dewey sier at mennesker har teoretisk- og praktiske evner og at vi blir mer effektive og fornøyd om disse evnene utvikles i tett interaksjon med hverandre (2009, s. 190-191). En lærer må derfor tilrettelegge undervisningen slik at man kan gripe de mulighetene som oppstår og la elevene forstå teorien gjennom erfaringer og praktiske handlinger. «*Enhver mulighet, der i forbinde med praktiske aktiviteter oppstår for at utvikle nysgjerrighet og modtagelighed for intellektuelle problemstillinger, bør gripes*» (Dewey, 2009, s.191). Dewey hevdet også at skolen må forholde seg til elevens erfaringsverden når de skal tilegne seg ny læring.

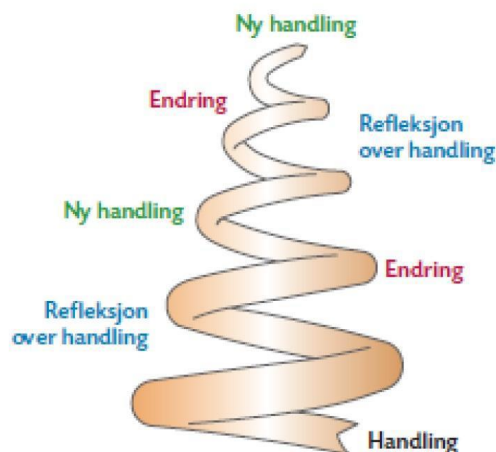
Læreren bør legge opp læringsarbeidet som en aktiv prosess og legge til rette for refleksjon over egne aktive erfaringer. Det vil i yrkesopplæringen være relevant å planlegge, gjennomføre og vurdere under veiledning av lærer (Nilsen, Sund, 2008, s. 55). En refleksjon over handling er det som fører til ny læring og nye handlinger. Undervisning skal ikke være

overføring av fakta, men undervisningen skal integreres i elevens liv og forståelsesverden. Læreren må tilpasse undervisningssituasjonen slik at elevene får mulighet til å være aktive i sin læreprosess og bruke sin erfaringsverden. På denne måten vil elevene opparbeide seg økt forståelse. En undervisningsmetode som Dewey fremhever er: «(...) *læring gjennom problemmetoden, noe som gir profesjons-/yrkesrelevant opplæring*» (Sylte, 2013, s. 166). Begrepet umiddelbar forståelse blir brukt av Dewey og forstås slik: «*Når man fullt ut erfarer en ting, sier man, at man umiddelbart forstår den; et synonymt uttrykk er, at man tager den i besittelse*» (Dewey, 2009, s. 228). Dewey sier da at kunnskapen forstås og verdsettes. Han mener at alt er i forandring og læring er derfor en endeløs prosess. «*Det eneste målet for utvikling og læring er mer utvikling og læring*» (Imsen, 2009, s. 80).

Denne pedagogikken har vært en fornyelse av den tidligere puggeskolen og har fått mange tilhengere. Kritikken som har vært til Deweys pedagogikk er om elever lærer nok gjennom dette synet og denne metoden for læring (Imsen, 2009, s. 84). Oppsummert gir dette tre viktige sider ved Dewey sin filosofi: Synet på utvikling i en endeløs prosess, læring gjennom aktivitet og refleksjon, samt i det sosiale aspektet gjennom felleskap og demokrati. (Imsen, 2009, s. 80-83).

3.3 Utvikling og læring

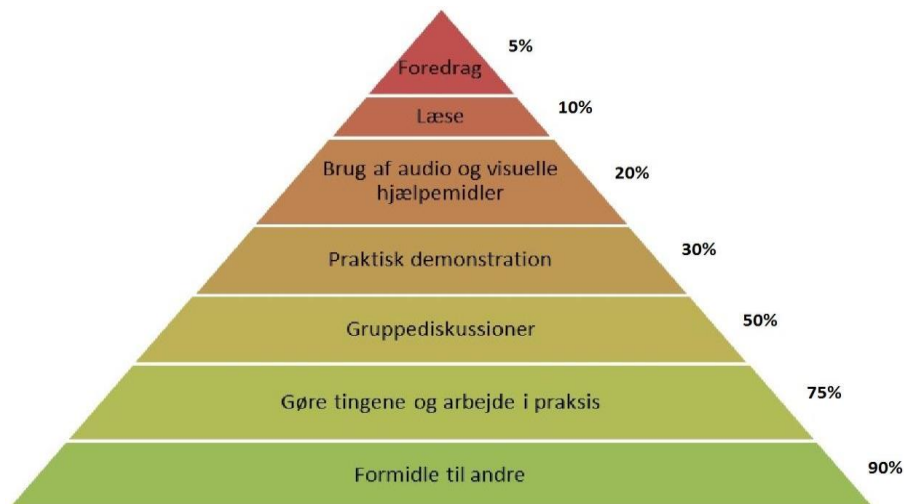
Gjennom Dewey ble synet på læring og utvikling forstått som en refleksjon over handling. En lærer kan også selv endre mål og arbeidsmetoder ved å reflektere over planleggingen og i de gjennomførte handlinger. Denne refleksjonen fører da til nye handlingsmønstre. På denne måten blir handlingene vurdert, analysert gjennom en refleksjon. Læringen vil følge en spiral som stadig gir rom for nye handlinger, refleksjoner og endringer (Sylte, 2013, s. 236). Dette er i tråd med utviklingsspiralen i figur 1.



Figur 1: Utviklingsspiral (Sylte 2013, s. 237).

Læringspyramiden ble publisert første gang i 1946 av Edgar Dale. Toppen av pyramiden viser den laveste læringseffekten mens den høyeste læringseffekten finner man på bunne av pyramiden. Her vil egne opplevelser og handlinger være de mest optimale læringsformene. De læringsformene som gir minst utbytte er forelesinger. I en artikkel fra 1967 ble prosenter tilført modellen ved D.G Treichler (Hernes, Letrud 2009, s. 31).

Denne pyramiden ble basert på undersøkelser som gikk ut på at elever ble prøvd i ulike undervisningsmetoder og hva de kunne huske etter 24 timer (Danmarks læringsportal u.å.). Nederst i pyramiden og som sies å ha størst effekt er når man skal formidle læring til andre. Steg to i pyramiden viser et høyt læringsutbytte når elevene gjør praktisk arbeide. Gjennom gruppediskursjoner vil læringseffeksten ligge på 50% og gjennom praktisk demonstrasjon på 30%. De tre øverste stegene i pyramiden gir i følge læringspyramiden minst effekt og læringen avtar med 10% i hvert av stegene; Audio og visuelle hjelpemidler, lesing og forelesing. Figur 2 viser læringspyramiden med undervisningsmetoder og læringseffekt oppgitt i prosent.



Figur 2: Læringspyramiden (EMU Danmarks læringsportal u.å.).

Det har vært kritikk mot gyldigheten av læringspyramiden og det alvorligste problemet er at det er uklart om dens opphav og at Treichler ikke viser til hvor han henter sine prosent fra (Hernes og Letrud 2009, s. 34). Likevel illustrerer pyramiden et syn på praktisk læring noe som er sentralt i vekslingsmodellen. «Pyramiden viser at man lærer mest ved å knytte ny kunnskap til eksisterende erfaringer og bruke den i problemløsning eller samspill med andre» (Nilsen, Sund, 2008, s.47).

3.4 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv på læring vil mennesker lære ny kunnskap gjennom samhandling og praktisk aktivitet. Dyste skriver: «Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar» (2001, s. 42). Samarbeid blir herved grunnleggende for læring. En viktig forutsetning for samhandling er kommunikasjon og språk. Det blir nettopp gjennom språklig samhandling at vi kan utvikle ny tenkning. Læring vil dermed skje i samhandling med lærer, medelever og ikke minst når elever eller lærlinger deltar i et praksisfellesskap.

«Lærlingene imiterer og identifiserer seg med forskjellige personer som på et gitt tidspunkt står som representanter for den kunnskap og de ferdigheter som ligger i praksisfellesskapet. (...) Kunnskaper og ferdigheter er altså ikke knyttet til en enkelt person, men foregår gjennom deltagelse i dette fellesskapet på en gradvis mer fullstendig måte» (Nielsen, Kvale, 2007, s. 99).

Kulturen blir også viktig for vår menings forståelse. «Kultur er det rammeverk som alt annet framstår som meningsfylt ut fra, men ikke bare det, kulturen tilbyr også mening for de sosiale betydningene» (Kvernbekk, 2011, s. 47). Kulturen som vi sosialiseres inn i og det sosiale fellesskapet blir en forutsetning for læring i et sosiokulturelt perspektiv (Kvernbekk 2011, s. 41).

Sosiokulturell læring må forstås som et paraplybegrep med mange orienteringer. Stray og Wittek (2014) presenterer fem ulike former for læring som går inn under denne paraplyen. Den første formen for læring er at læring er historisk og kulturell. Her sier de at vi får kunnskap som er utviklet tidligere og vi videreutvikler denne kunnskapen gjennom de kulturelle ressursene vi har. Den andre formen for læring er at læring er mediert. Det betyr at vi lærer og utvikler oss ved å være sosialt aktive og gjennom å bruke de redskapene og bruksmulighetene gjenstander som vi har tilgang på i kulturell sammenheng. Som en tredje form sier de at læring er situert og relasjoner og rammer for samspill gjør at en tilpasser seg når man sier eller gjør noe innen en sosial kontekst. Videre sier Stray og Wittek at læring er transformasjon. Gjennom interaksjon transformeres de sosiale handlingene til personlig kunnskap. Begrepene blir internalisert og gjøres til individets egen tenkning. Kommunikasjon og språk blir sentralt i denne læringsprosessen. Den siste formen for læring er at læringen er ifølge Stray og Wittek kontekstuell siden læreprosesser foregår gjennom konkrete kontekster som er miljøfaktorene. Dette belyses gjennom disse fire dimensjoner, fysisk, kognitiv, kommunikativ og historisk. Det sosiokulturelle forskningsfeltet omhandler en forståelse av den historiske og sosiale opprinnelsen og forståelsen av læreprosesser i vedvarende samspill (2014, s. 133-146).

Gjennom å møte arbeidslivet gjennom praksis i yrkesutdanningen vil læringen skje i et samspill med skole og arbeidsliv. «Praksis i arbeidslivet (...) kan være det beste utgangspunktet for læring. Ved å utføre helhetlige arbeidsprosesser utvikler eleven/lærlingen faglig og personlig kompetanse, under forutsetning av at arbeidet er tilpasset og relevant» (Nilsen, Sund, 2008, s. 65).

Det sosiokulturelle læringssynet er dermed relevant for å forstå yrkesfag som helhet og for læring gjennom vekslingsmodellen. For å belyse det sosiokulturelle perspektivet på læring vil jeg kort presentere Lev Vygotsky sin virksomhetsteori.

3.5 Virksomhetsteori

En av pionerne i sosiokulturell læring er den russiske teoretikeren Lev Vygotsky som la grunnlaget for den i sin læringsteori basert på læring i et sosialt samspill, virksomhetsteorien. Han var en av de første som vektla mennesket som kulturvesen. Vygotsky var derfor interessert i å belyse det sosiale og det kulturelle i utviklingsprosessene. Hans teorier er mye brukt i lærerutdanninger og i forskningsmiljøer.

Vygotsky mente at kunnskapen konstrueres gjennom språket i vår kultur og ikke individuelt. Læringen skjer med andre ord i et sosialt samspill, og elevens ideer, kunnskaper, holdninger og verdier utvikler seg i samspillet med andre (Imsen, 2005, s. 265).

Virksomhetsteorien referer til tre virksomheter som skaper forandring og utvikling. Disse tre virksomhetene er lek, læring og arbeide. Vi lærer gjennom å være i aktivitet, men aktivitetene må ha et formål (Imsen, 2005). Mennesket har en indre drivkraft og et ønske om å være virksom, det ligger ifølge virksomhetsteorien i vår natur. Barn leker ikke fordi de må, men fordi det ligger naturlig for dem og gjennom leken utvikles de sosialt, emosjonelt, språklig, motorisk og intellektuelt. Den virksomheten som primært knyttes til ungdom er læring og til voksne arbeid.

Læringen deler Vygotsky opp i tre ulike soner. Den første sonen er den aktuelle utviklingssonen og det er det individet kan utføre alene. Eleven kan løse oppgaver på egenhånd, ut fra det eleven kan her og nå, men han/hun lærer ikke noe nytt. Et eksempel kan være at et barn greier å regne ut et regnestykke på egenhånd. Den andre fasen kaller han den nærmeste utviklingssonen og det er det individet ikke helt kan enda, men kan utføre ved hjelp. Det vil si at eleven kan ikke lære dette på egenhånd, men har behov for støtte og hjelp fra en person med mer kompetanse inn i deres læringsprosess. Det kan også være at barnet/eleven blir introdusert for konkreter og bruker det for å løse oppgaven (Imsen, 2005, s. 258). Et eksempel på dette er at barn teller på fingrene når de skal gjøre regnestykket $3+2=5$ og finner svaret med hjelp av fingrene sine. Den tredje sonen er det individet ikke kan enda og her foreligger det ikke læring. Disse utviklingssonene er illustrert i figur 3.

Disse sonene vil stadig være i forandring etterhvert som ny læring blir internalisert. Individet kan lære hele livet om forholdene rundt ligger til rette for ny læring. Sentral er at læringen

skjer i en interaksjon og i et samspill med omgivelsene til individet og med utgangspunkt i den nærmeste utviklingszone (Stray, Wittek, 2014, s. 293).



Figur 3: Utviklingssonene (Hegelund, 2015).

Utviklingen går fra det sosiale til det individuelle, at først kan eleven klare å gjøre noe sammen med andre før han/hun mestrer alene.

I starten vil barnet ofte imitere handlinger til andre før de gradvis gir mer mening dem siden omgivelsene forholder seg til dette som meningsbærende. «Elever kan prestere mer og bedre sammen med andre og mer kompetente personer, og på et senere tidspunkt vil de kunne utføre og resonere på tilsvarende nivå, uten støtte fra andre» (Stray, Wittek, 2014, s. 294).

Læring vil ifølge Vygotsky skje først i det sosiale fellesskapet og videre blir læringen tatt opp og internalisert i individet (Kvernland, 2011, s. 45). En lærer må kjenne til barnets forutsetninger og legge forholdene til rette for at ny læring vil skje. I en læreprosess må vi ta utgangspunkt i der eleven er med tanke på ferdigheter og kunnskaper og skape en læringsarena som øker de ferdighetene og den kunnskapen som eleven allerede er i besittelse av. Gjennom å føle mestring vil individet være åpen og mottakelig for ny læring. Slik strekker mennesker i ulik alder seg mot mer og mer kunnskap. Ut fra denne tankegangen blir det en klarer med hjelp i dag noe en kan klare alene i morgen.

Vygotsky sin virksomhetsteori er blitt kritisert for å være abstrakt og for lite konkret i forhold til å forklare læring, likevel dukker det stadig opp nye fortolkninger av ideene hans og virksomhetsteorien har flere ulike etterkommere som ønsker å utvide hans teorier (Stray, Wittek, 2014, s. 298).

3.6 Elevmedvirkning

Det å medvirke i eget liv har i de seneste årene vært i søkelyset helt fra barnehagealder og barn/ungdom i skolealder. Det å medvirke kan skilles fra medbestemmelse, men disse to begrepene kan også gli inn i hverandre (Bae, 2006, s. 8).

En forståelse av begrepet medvirkning kan være «(...) å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng» (Bae, 2006, s. 8). Dette handler om å gi rom for andres meninger og virke/handle sammen med andre.

I barnekonvensjonen artikkel 12, 1. ledd kommer medvirkning til uttrykk slik: «Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, (...)» (Bae, 2006, s. 12). Dette vil si at barn har rett til å få lov til å uttrykke seg om forhold som angår sitt eget liv.

Barnekonvensjonen gjenspeiles i lovverkene som vi har i barnehager og skoler som: Lov om barnehager, rammeplan for barnehager og i kunnskapsløftet. I kunnskapsløftet skal elevene ha innflytelse på sitt eget læringsarbeid. Dette vurderes som viktig for å utvikle motivasjon, engasjement og lærelyst og for å oppnå et godt læringsresultat (Nilsen, Sund, 2008, s. 25).

Skolen skal bidra til å gjøre norske elever og lærlinger til aktive medborgere i dagens og framtidens samfunn. Å stimulere til medbestemmelse og deltakelse i demokratiet i og utenfor skolen, for eksempel gjennom engasjement i elevråd, organisasjoner og frivillig sektor, er en viktig del av demokratiopplæringen (St.meld. nr. 20, 2012-2013, s. 11).

I St.meld. nr. 20 (2012-2013) kommer det frem at skolen skal stimulere til medbestemmelse for elevene. I St.meld. nr. 30 står det: «Forskning kan tyde på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet». (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 54). Elevsamtaler er et redskap for å kunne planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som bidrar til trivsel og utvikling. Disse samtalene tar utgangspunkt i faglig utvikling og elevens personlige og sosiale forhold (Høigaard, Jørgensen, Mathisen, 2012, s. 77)

Skaalvik & Skaalvik (2013) kommer med anbefalinger om at skolen bør ta del i elevenes erfaringer slik at en ikke får verbalisme – altså at kunnskap blir ord uten mening. De mener at ved å bruke elevmedvirkning vil engasjementet for læringen øke for elevene og det hjelper elevene til å ha motivasjon for skolearbeidet. Det at elevene/lærlingene føler relevans og

mestring er viktig med tanke på læringsutbytte og dette er kan en få frem gjennom elevmedvirkning. Skaalvik & Skaalvik (2013) hevder at i hverdagslivet går læringen fra erfaring til generell kunnskap som er en induktiv læringsform. På skolen finner vi en deduktiv læring som starter med forklaringene for så å komme med eksempler. Læring i et vekslingsløp krever at skolen og lærebedriftene samarbeider om kunnskapen som elevene skal tilegne seg gjennom teori og praksis. Videre kan elevene få en mer sentral rolle for å ta med seg de erfaringene de har gjort i praksis tilbake på skolen for å drøfte dette sammen med lærer og medelever. Slik kan en høste ny kunnskap gjennom refleksjoner og aktuell teori og elevene blir aktive i sin egen læreprosess.

Ved å ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og interesser vil læringen føles relevant for dem og det åpner for at de kan være mer aktive i sin egen læreprosess. «*Interesse som drivkraft for motivasjon og læring er kjent både som sterk, stabil og varig* (Nilsen, Sund, 2008, s. 259). I et yrkesfaglig utdanningsprogram er yrkesinteressen til elevene en viktig læringsressurs. Det å ta i bruk elevenes erfaringer og interesser gjør at elevene får en følelse av å bidra. Dette kan gi motivasjon for videre arbeid og interesse for fagfeltet (Hiim, Hippe, 2009, s. 105).

I vekslingsmodellen blir erfaringen som eleven/lærlingen gjør seg i praksis tatt med tilbake på skolen. Det eleven/lærlingen lærer på skolen skal hun/han ta med seg ut i praksisfeltet. Elevmedvirkning vil være svært sentralt for disse elevene/lærlingene gjennom deres læring.

4 Valg av metode og vitenskapsteoretiske tilnærminger

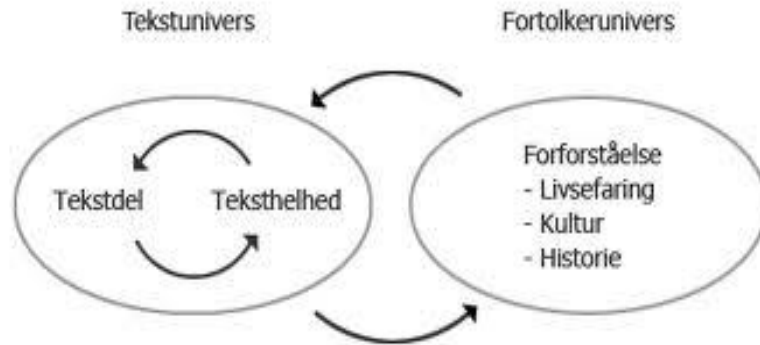
De metodiske valgene jeg har tatt er på bakgrunn av masteroppgavens omfang, problemstilling og tiden som er til rådighet. Ved å finne elevenes interesse for utprøving av vekslingsmodellen og ønsket om informasjon fra de ulike aktørene i vekslingsmodellen ble to metoder valgt; Kvalitativ metode gjennom spørreskjema og kvantitativ metode ved å bruke intervju. Et spørreskjema ble delt ut til elever Helse og oppvekst elever Vg1 som hadde vært på informasjonsmøte om vekslingsmodellen. Videre valgte jeg valg å intervju fire personer som er involvert i vekslingsmodellen; En elev/lærling, en lærer og en instruktør i bedrift i vekslingsmodellen. Den fjerde jeg intervjuet var rådgiver i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Valget av informanter er begrunnet i vurdering i at disse fire ville gi meg god informasjon og et helhetlig syn på problemstillingen. Min forventning av informantene var at de ville ha en individuell forståelse av tema og sammen utgjøre en kollektiv forståelse.

Spørreskjemaene har gitt meg et statistisk materiale som viser noen kvantitative tendenser i denne gruppen. Ved å velge ut fire informanter valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som metode. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å forholde meg til noen få informanter å gå i dybden i deres egen forståelse, ønsker og erfaringer.

Det er en forutsetning for meg å forsøke å holde igjen min førforståelse siden jeg selv har arbeidet for en utprøving av vekslingsmodellen. Informantene jeg bruker i intervjuer er ikke hentet fra min skole.

4.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken som er læren om tolkning og er en forståelselære der man fortolker empiri. Forståelsen må ses i sammenheng med situasjonen den oppstår i. «For å få tak i en dypere liggende mening må budskapet settes inn i en sammenheng eller helhet» (Dalen, 2011, s.18). Denne vitenskapen viser at alt ikke har en objektiv ramme og en må forstå hver situasjon ut fra sin kontekst. Vi må altså tolke de inntrykkene og erfaringene vi får gjennom vår forskning. Figur 4 viser et mer visuelt bilde av dette.



Figur 4: Fortolkning (Berg-Hansen, 2013).

Mitt tema og min problemstilling vil dermed komme inn under den hermeneutiske vitenskapen siden jeg må tolke svarene for å oppnå forståelse. Jeg må også forholde meg til hvordan mine informanter har oppfatninger som de har fått med bakgrunn i sine tolkninger. I følge Grimen (1995, s. 145) forstås dette slik: «*Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv*». Jeg må i oppgaven fortolke og forstå det informantene har fortolket i forhold til seg selv. Dette kalles for dobbel hermeneutikk.

Allerede under intervjuene var jeg i gang med å tolke og bearbeide svarene som informantene ga. Jeg bestrebet meg for å forstå innholdet ved å ta tak i uklårheter underveis og slik ble min forforståelse enten styrket eller avkrefet. Jeg vil også tilføye at til tross for at jeg som forsker har prøvd å være objektiv og nøytral kan resultatet være styrt av mine interesser.

Ved å forstå og tolke delene i intervjuene går det meg en mer helhetlig forståelse. Samtidig som jeg så på helheten for å kunne forstå delene. Den hermeneutiske sirkelen kan beskrives som en veksling mellom å forstå deler for å kunne se helheten i for eksempel en handling, en tekst, en historie. Vi går mer inni i vår forforståelse og tolker de nye elementene som gir oss ny forforståelse som vi bruker videre i fortolkningen. Det å forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten skjer kontinuerlig og denne spiralen tar ikke slutt. Som forsker har man en viss forforståelse, men ved å se på de ulike delene kan dette gi en dypere forståelse og oppnå ny kunnskap.

Når vi utvider vår forståelse gjennom nye refleksjoner over erfaringer forklarer Gadamer dette gjennom den hermeneutiske sirkelen. Det skjer en bevisstgjøring gjennom den hermeneutiske sirkel som påvirker vår forståelseshorisont. «Det vil si en horisont som kan utvides gjennom de erfaringer vi gjør» (Postholm, Munthe, 2012, s 57). En annen viktige side som Gadamer påpeker at når en skal fortolke må en forlate seg selv og innta en felles meningssammenheng.

Jeg har reflektert over de ulike funnene som kom frem og jeg har vært i en prosess som den hermeneutiske sirkelen beskriver førforståelse – fortolkning – forståelse. Det er viktig for meg å forstå innholdet og tenke over det jeg opplever for å kunne finne og forstå sammenhenger. Jeg måtte også være bevisst det å være subjektiv og objektiv i en forskerrolle og i de refleksjonene som ble gjort underveis i arbeidet. Resultatene som fremstilles i et hermeneutisk perspektiv er i ord og ikke tall (Jacobsen, 2005, s. 32). I min oppgave har jeg tolket intervjuene og i spørreskjema tolker jeg antall svar.

Tolkningen jeg gjorde var etter sunn fornuft og gjennom teoretisk fortolkning. Dette gjennom å lese mellom linjene og lese gjennom de inntrykkene jeg hadde skrevet ned under og etter intervjuene. Jeg mener å ha holdt meg innenfor rammen av sunn fornuft og når det gjelder teoretisk fortolkning har jeg brukt relevant litteratur (Kvale, 2006, s.144).

4.2 Case design

Ut fra tema, problemstilling og tilnærming er valget mitt case design. Case-forskning studerer fenomener slik de oppstår i virkeligheten og forskeren kan kombinere kvantitative og kvalitative data. Dette har jeg gjort ved å ha kvantitative spørreskjema og kvalitative intervju. Jeg ønsker at dette vil bidra til å gi et best mulig utgangspunkt for å kunne svare på min problemstilling: *Hvordan legge til rette for praksisbasert læring gjennom å være i vekslingsmodellen?*

Det å triangulere mellom flere metoder for å belyse problemstillingen ytterligere ved å bruke alle kilder til informasjon. Jeg kunne i tillegg til spørreskjema og intervju analysere loggbøker og arbeidsoppgaver til elever/lærlinger i vekslingsmodellen. Med hensyn til tid og ressurser har jeg valgt å ikke foreta en slik analyse.

I mine intervjuer valgte jeg at samme studie skulle utføres på flere enheter, som defineres som et tilfelle der alle enhetene vurderes under ett (Skogen, 2008, s.56). Enhetene som defineres er elev-, lærer-, instruktør i vekslingsmodellen og rådgiver i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen og disse vil vurderes under ett. Intervjuene i seg selv har fire enheter og vil være et sammensatt single-case design. Dermed kan undersøkelsen min betegnes som et sammensatt multiple-case design. Det er ikke likheter og ulikheter jeg ønsker å belyse i gjennom å ha ulike informanter, men å se vekslingsmodellen i en helhet.

En skal være spesielt bevisst sin egen førforståelse (Skogen, 2004) i en caseforskning. Det at jeg har vært med i en arbeidsgruppe på videregående skole som har utarbeidet en modell for elever i vekslings, og har vært med på flere samarbeidsmøter med andre skoler som har vært i samme prosess gjør at jeg som jeg skrev innledningsvis har en egen førforståelse av tema.

Mine egne meninger kan være et hinder for mitt møte med informantenes informasjon på en åpen måte. Det en skal være oppmerksom på er at funn som ikke stemmer overens med min forståelse ikke blir belyst og dermed kan viktige funn bli oversett. Det å ha dette med i innledningen gjør at leseren blir oppmerksom på dette og kan vurdere informasjonen kritisk. Dette er en av kritikkene mot case designet siden egen førforståelse kan påvirke funn som gjøres i forskningen. For å kunne ha forståelse for tema vil en førforståelse også være nødvendig (Gilje, Grimen, 1995). Jeg har hele tiden vært bevisst dette aspektet og prøvd å være åpen og fordomsfri i møte med informantene og hatt fokus på egenvurdering. Til tross for dette deler jeg som forsker erfaring som er felles med informantene.

For å bli bedre rustet til å gjennomføre intervjuene har jeg satt meg inn i relevant litteratur om praksisbasert læring og i planer for vekslingsmodellen. Dette har gitt meg mer forståelse og fokus på tema, noe som har hjulpet meg underveis i intervjuene for å kunne stille relevante spørsmål til informantene.

4.3 Metodevalg

Min forskning er gjennom den induktive metoden. Først har jeg samlet empiri som brukes til å lage en forklaring om årsakssammenheng. Denne informasjonen er med på å gi leseren en helhetsforståelse. Jeg velger å bruke flere metoder i samme undersøkelse, metodetrianglering. Alle metoder har sine svakheter og ved å bruke flere metoder styrkes undersøkelsen (Larsen, 2007). Den største delen av mitt arbeid er etter den kvalitative metoden der jeg intervjuet informantene. Spørreskjemaet er bearbeidet etter kvantitativ metode.

Gjennom intervjuene jeg har gjort er dette en kvalitativ undersøkelse som undersøker og beskriver ønsker, opplevelser og erfaringer. Jeg valgte det kvalitative intervjuet for å få en dypere innsikt og dette er en metode som passer til mitt tema og min problemstilling. «...målet er å få en helhetsforståelse av tema (...). I slike undersøkelser er det vanlig å benytte seg av kvalitative metoder» (Larsen, 2007, s. 22).

Intervjuene var personlige og hver enkelt fortalte om hvordan de opplevde vekslingsmodellen og sine egne tanker omkring dette. Ut fra disse fire intervjuene kan jeg ikke generalisere det disse fire formidlet til meg til alle som er med i utprøvingen av vekslingsmodellen, altså en større samling. Ved å gå i dybden på et tema vil dette studiet kunne gi økt forståelse for temaet og eventuelt ny kritisk tenkning.

Jeg valgte også *kvantitative* metoder gjennom spørreskjemaet. Svarene i disse skjemaene har jeg kvantifisert statistisk gjennom prosentregning og diagrammer. Etter at elevene leverte spørreskjemaene kategoriserte jeg svarene og gjorde målbare funn. Svarene i disse spørreskjema ga meg informasjon, men jeg fikk ikke mulighet til å utdype eller få en forklaring av svarene informantene gir.

4.3.1 Det halvstrukturerte intervju

Et intervju er ifølge Dalen (2011) en utveksling av synspunkter. For å kunne gå i dybden og finne svarene informantene sitter med vil jeg også benytte meg av dybdespørsmål i intervjuene. «Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved en livssituasjon» (Dalen, 2011, s.13). Gjennom intervju kan jeg få tilgang til kvalitativt data som jeg kan fortolke og sette i sammenheng. Et intervju åpner for å få tilgang til informasjon som en ellers ikke ville fått tilgang til. «Å intervju mennesker kan bety at en får tak i deler av en annens persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter» (Postholm, 2010, s. 68).

Ut fra problemstillingen bestemte jeg meg for å gjennomføre det formelle og halvplanlagte intervjuet. Jeg laget meg en intervjuguide med spørsmål som jeg stilte til informantene slik at den ledet meg gjennom intervjuene. Jeg fikk også sjansen til å spørre utdypende når det var noe som jeg ønsket mer informasjon om. Spørsmålene jeg stilte var åpne spørsmål som gir mulighet for svar som er beskrivende. Spørsmål som inneholder spørreordene hva og hvordan åpner for dette.

Under de formelle og planlagte intervjuene skrev jeg ned det som ble sagt. Jeg hadde også mailkontakt med informantene mine og fikk da svar på noen av spørsmålene i mailene som ble sendt. Tre av informantene intervjuet jeg gjennom telefon siden avstanden ikke gjorde det mulig å møte dem. Gjennom telefonintervju kunne jeg fange opp stemmeleie, men ikke kroppsspråket til mine informanter. Dette kunne vært gjort på en annen måte som for

eksempel gjennom samtale på skype, men det krevde mer av mine informanter og det ble naturlig at vi gjennomførte intervjuene på denne måten. Den ene informanten fikk jeg anledning til å møte og gjennomførte da intervju på hans arbeidsplass. I alle intervjuene brukte jeg intervjuguiden og stilte åpne spørsmål. Det var likevel rom for at informanten selv kunne ta opp andre faktorer som de ønsket å belyse. Intervjuene hadde en samtaleform og jeg hadde hjelpes spørsmål som jeg brukte for å utdype informasjonen som informantene delte med meg (Jacobsen, 2005).

Jeg ser i ettertid at det halvstrukturerte intervjuet gjorde at jeg fikk mulighet til å få den informasjonen som jeg ønsket av mine informanter. «Jo åpnere intervjusituasjonen er desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar. Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere er det å vurdere dine egne forutsetninger for å intervju» (Dalland, 2012, s.167). Ved å ha faste spørsmål sikrer det meg å komme gjennom det jeg ønsker å spørre om. Gjennom hjelpes spørsmålene fikk jeg mer utdypende svar og det var hensiktsmessig for å få til en mer naturlig samtale.

4.3.2 Spørreskjema

Jeg valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse etter et møte for 56 Vg1 elever ved Helse og oppvekst. På møtet fikk elevene informasjon om de ulike studietilbudene vi hadde ved skolen fra Vg2. Her hadde vi også informasjon om vekslingsmodellen. Etter informasjonsmøtet delte jeg ut et spørreskjema til de som ønsket å delta i vekslingsmodellen. Hensikten med dette spørreskjemaet er å fange opp ønskene, meningene og behovene til disse elevene. For å få tak i mest mulig informasjon brukte jeg både åpne og lukkede spørsmål. «I praksis vil det være en fordel å kombinere åpne og lukkede spørsmål i et spørreskjema. Slik oppveies ulempene ved de to spørsmålstypene» (Larsen, 2007, s.45).

I spørreskjema ble det kartlagt: alder, kjønn og programområde, BUA eller HEA. Elevene oppgi hvorfor de ønsket å være elev i vekslingsmodellen og hvordan de mente de lærte best.

Det første var å definere målet – hva ønsket jeg å finne ut? Videre måtte spørsmålene være tydelig og direkte. Spørsmålene skal ikke være ledende eller være dobbeltspørsmål, det vil si to spørsmål i et spørsmål. Jeg sjekket formuleringene mine ved å pre-teste mitt spørreskjema på noen av mine lærer-kolleger og ba dem gi meg tilbakemeldinger på eventuelle uklarheter i

spørsmålene. Jeg var tilstede når elevene svarte på spørreskjemaet og kunne svare på spørsmål som dukket opp.

4.4 Gjennomføring av intervju og spørreskjema

Her vil jeg gjøre rede for valg av informanter og hvordan jeg gjennomførte intervju og spørreskjema.

4.4.1 Valg av informanter

Da jeg fikk være med på et informasjonsmøte for Vg1 elever ved helse- og oppvekst bød anledningen seg til å kartlegge ønskene til elevene som ville være med i utprøvingen av vekslingsmodellen. Spørreskjemaene var anonyme og siden jeg var helt i starten på min masteroppgave fikk disse informantene (lite informasjon om hva spørreskjemaene skulle brukes til. Jeg opplyste elevene om at jeg holdt på med en oppgave på universitet og ønsket informasjon fra elever som ønsket å søke vekslingsmodellen.

Etter at jeg hadde bestemt meg for tema, problemstilling og design bestemte jeg for hvem jeg ønsket å ha som informanter i intervjuene. Jeg ønsket informanter som kunne gi et mest mulig helhetlig syn og belyse problemstillingen på best mulig måte. Til dette trengte jeg derfor fire informanter som var inne i utprøvingen av vekslingsmodellen innen BUA; En elev/lærling, en lærer, en instruktør i bedrift og rådgiver i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen.

Det å finne informanter ble vanskeligere enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Skolen jeg arbeidet med fikk ikke startet opp tilbud for elever som ønsket vekslings siden kommunen ikke ville opprette lærlingeplasser til tross for flere møter mellom fylkeskommunen, skolen, opplæringskontor og kommunen. Her var begrunnelsen fra kommunen en dårlig kommuneøkonomi og lærlinger i denne modellen ble ikke prioritert. En annen skole som skulle starte opp høsten 2014 utsatte dette et år siden de hadde for få søkere og begrunnet dette med at mange ønsket å ta påbygg etter Vg2. Jeg tok da kontakt med en tredje skole, men det viste seg at de hadde startet opp med bare HEA. Etter at jeg tok kontakt med den fjerde skolen fikk jeg napp. Avdelingslederen ved Helse og oppvekstfag satte meg i kontakt med elev/lærling, lærer og instruktør i bedrift. Hun ble min «portvakt» for å få tilgang til praksisfeltet etter mine kriterier (Dalen 2011). Dette kalles også for formålsrettet utvelgelse

og det er også en stratifisert utvelgelse siden jeg har en strategi på hvem jeg skal velge når det gjelder informanter.

Grunnen til at jeg valgte fire informanter og ikke flere er med hensyn til tid og ressurser, samt tilgang på intervju-objekter. Jeg mener likevel at disse fire kommer med utfyllende informasjon som behøves i denne oppgaven. «*Intervju så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite*» (Kvale 2006:58).

Det første jeg gjorde var å skrive en mail der jeg forklarte hvem jeg er, hva hensikten min med oppgaven var og kriterier for personvern (vedlegg 7). Da de var innforstått med dette mailet jeg spørsmålene til dem (vedlegg 6) og fikk svarene i retur. Med utgangspunkt i disse svarene tok jeg kontakt med informantene på telefon og de fikk utdypet og forklart svarene. Jeg intervjuet også en rådgiver i utdanningsavdelingen i fylkeskommunen. Først sendte jeg samme informasjonsmail som til mine andre informanter og fikk avtalt et møte for å gjennomføre intervjuet.

4.4.2 Datainnsamling gjennom intervju

Jeg startet med å forberede meg på intervjuene ved å prøve-intervjue en kollega av meg. Dette prøvde jeg å transkribere for å få en øvelse i dette, samt gjøre justeringer i intervjuguiden.

Det første intervjuet jeg gjorde foregikk inne på kontoret til informanten. Jeg startet med å fortelle at jeg var takknemlig for at jeg fikk lov til å komme dit for å intervju og jeg ga informasjon om: Hvorfor jeg ønsket å ta lydopptak og at disse ville bli slettet etter bruk. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom intervjuet og trekke seg fra intervjuet eller fjerne deler av innholdet. Alle informantene skule bli anonymisert og godkjennelse for å tolke og bruke datamaterialet.

Vi snakket uforstyrret sammen bortsett fra at telefonen ringte to ganger under intervjuet. Jeg ble tilbudt kaffe og atmosfæren var fortrolig. I tillegg til å ta opp samtalen tok jeg notater underveis. Varigheten på intervjuet var 35 minutter og jeg opplevde intervjuet som problemfritt.

De tre andre intervjuene foregikk på telefon. Jeg følte at vi hadde blitt litt kjent på forhånd etter at vi hadde vært i kontakt på mail. Svarene som informantene hadde skrevet til meg hadde jeg skrevet ut og hadde gjort plass til nye notater på disse arkene. Jeg startet med å

takke for at de stilte opp på intervjuet og jeg ga dem samme informasjon som nevnt ovenfor med unntak av opptak. For å få til en god stemning pratet vi litt «løst og fast» før vi gikk i gang med intervjuet. Informantene hadde da allerede svart på spørsmålene på mail og jeg gikk litt tilbake til disse svarene og spurte om de enten kunne utdype mer, komme med eksempler eller forklare hva de mente.

Jeg opplevde at vi fikk en god tone på telefonen selv om jeg samtidig satt og tok notater og skrev ned om de nølte, tenkte lenge eller lo. Jeg kunne ikke se informantene mine og de kunne ikke se meg derfor forsvinner noe av det non verbale språket. Likevel var jeg bevisst på mitt stemmeleie og snakket på en likeverdig og munter måte. En av disse informantene mine sa etter intervjuet at hun syntes at det hadde vært en trivelig telefonsamtale, hun hadde nesten glemt at det var et intervju. En av informantene snakket jeg med mens de var hjemme og de to andre snakket jeg med mens de var på jobb. Disse tre intervjuene gikk også uforstyrret og uproblematisk.

Felles for alle intervjuene var at informantene fikk si det de ville og jeg argumentere ikke på det som ble sagt, Jeg lyttet aktivt og ga dem tilbakemeldinger på at jeg fulgte med ved å si småord som ja, mm, ok. For å sikre meg at jeg hadde hørt og forstått riktig gjentok jeg nøkkelord eller oppsummerte det som informanten fortalte. I notatene skrev jeg ned hva vi snakket om, mine umiddelbare tanker og jeg satte strek under ord som jeg ønsket å få utdypet mer. Jeg lot informantene mine få snakke ferdig før jeg gikk tilbake til det jeg ønsket mer informasjon om. Da kunne jeg for eksempel si: Kan du fortelle meg mer om...,

I intervjuene mine forsøkte jeg å bare bruke åpne spørsmål, men når intervjuene går over i samtaleform er det noen ganger vanskelig å være bevisst dette hele tiden. Det var spesielt vanskelig når jeg skulle stille oppfølgingsspørsmål, men stort sett mener jeg likevel dette gikk bra.

Etter intervjuene hadde jeg satt av tid for å kunne transkribere disse. Jeg skrev ned alt jeg husket og systematiserte notatene mine. På det ene intervjuet som jeg hadde på opptak erfarte jeg at dette var et godt hjelpemiddel for å huske rekkefølgen på det som ble sagt, hvordan jeg hadde formulert spørsmålene mine og jeg kunne høre på stemningen som var under intervjuet.

Etter at intervjuene var gjennomført har jeg analysert og tolket svarene. I følge Dalland «... vil oppdelingen i mindre deler hjelpe oss til å få tak i de enkelte sidene ved det

intervjupersonen har sagt» (Dalland, 2012, s. 178). Å bryte ned intervjuene i deler for videre å forstå helheten kan vises tilbake til den hermeneutiske spiralen. Jeg skrev ned nøkkelord som jeg merket med gul tusj og systematiserte deretter gjennom kategorier for å kunne jobbe videre med materialet. Gjennom tolkning av materialet kommer meninger frem og det skal gjøres forståelig for en fremtidig leser.

4.4.3 Datainnsamling gjennom spørreskjema

Etter et informasjonsmøte for 56 Vg1 elever om muligheter de hadde for å søke Vg2 ble spørreskjemaet delt ut. Elevene hadde da nettopp fått informasjon om det skulle bli en utprøving av vekslingsmodellen for BUA og HEA og de hadde fått informasjon om hva dette innebar for dem. De 18 elevene som ønsket å søke vekslings ble bedt om å svare på spørreskjema (vedlegg 7) med spørsmål om de ønsket BUA/HEF, hvorfor de søkte vekslingsmodellen og hvordan de mente at de lærte best.

Svarene i spørreskjema fikk frem hvor mange jenter og gutter som var interessert i modellen og om de ønsket BUA eller HEA. Spørreskjemaet tok også for seg grunnen til at de ville søke og hvordan elevene mente at de lærte best. Elevene var samlet i et klasserom på skolen og jeg var tilstede for eventuelle spørsmål som elevene måtte ha. De fleste elevene krysset av og leverte i løpet av noen minutter, men noen hadde spørsmål og lurte blant annet på om de kunne krysse av på flere alternativer. Etter at jeg hadde samlet inn svararkene systematiserte svarene i tall og gjorde tallene om til diagrammer.

4.5 Validitet og Reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet sier noe om undersøkelsen er gyldig og pålitelig (Kvale, 2006). I min oppgave må validiteten forstås som ut fra at dette er gyldig ut fra mine informanternes forståelse av sin verden. Denne undersøkelsen skal ikke ende opp med målinger, men få frem synspunktene til de som har deltatt i undersøkelsen og vil ha en intern validitet. Jeg kan ikke generalisere dette som felles synspunkter for alle aktører som er delaktige i utprøvingen av vekslingsmodellen, men vil likevel få poengtere at oppgaven kan være av allmenn interesse. I følge Kvale bør alle de ulike fasene i forskningsprosessen være valide (2006, s.164). Dette gjør jeg gjennom de valgene jeg har tatt, metodene jeg bruker og gjennom tolkning og bruk av litteratur. Jeg har hatt hjelp av lærerkollegier til å pre-teste spørreskjema og spørsmålene i intervjuguiden, dette for å sikre begrepsvaliditeten. Videre har

jeg bestrebet meg til å knytte relevant teori til min problemstilling og beskrevet valg av metoder og fremgangsmåte. I oppgaven forsøker jeg å gjengi informantenes egne ord slik at presentasjonen av funnene skal fremstå som valide.

Reliabilitet kan være vanskelig i kvalitative undersøkelser. Forskerarbeidet skal være så solid laget at om det kommer en annen forsker med samme design vil hun få det samme resultatet (Dalen, 2004). Dette kan være vanskelig siden mennesker kan endre seg og få nye refleksjoner underveis. Likevel så velger jeg å forstå dette begrepet slik at om vi var to forskere som var tilstede under samme intervju så ville resultatet bli det samme.

4.6 Personvern og etikk

«Forskningsetikk er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater» (Dalland, 2012, s. 94). Som forsker må man få tillatelse til å innhente og bruke informasjon og ivareta denne med tanke på personvern og resultater. Jeg meldte inn mitt forskningsprosjekt til personvernombudet for forskning og svaret jeg fikk fra dem: «*Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33*» (vedlegg 9).

Informantene har også krav om å bli informert om forskningen hensikt og konsekvenser av å delta som for eksempel et intervjuobjekt. «*De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgende av å få delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen*» (Forskningsetiske komiteer, 2010, s.12). Jeg skrev derfor et informasjonsskriv til mine informanter som jeg sendte dem på mail. Før selve intervjuene startet informerte jeg også om anonymisering, rett til å lese dokumentet og eventuelt om opptak.

Andre hensyn jeg måtte ta når det gjelder en av informantene er at den ene var under 18 år. «§ 32, som slår fast at barn fra fylte 15 år kan bestemme selv i valg av utdanning og organisasjonstilhørighet» (Forskningsetiske komiteer 2010, s. 16). Det er bare hvis det er personlige sensitive opplysninger at jeg som forsker eventuelt ville kunne trenge foreldrenes samtykke til barn over 15 år. Jeg kunne derfor gjennomføre intervjuet uten samtykke fra foreldre/foresatte.

Siden jeg arbeider som lærer ved BUA og har vært i en arbeidsgruppe på skolen som arbeider med vekslingsmodellen kan en si at jeg kommer til å ha en nærhet til forskningsfeltet. Dette kan vi si kan ha både ulemper og fordeler og dermed også et forskningsetisk dilemma. Jeg må være bevisst min rolle som forsker og gå inn i den rollen og ikke være i min lærerrolle. Jeg må kunne være objektivt tilstede og ikke bli farget av kjennskapet jeg har til personer og til kulturen ved skolen.

5 Fortolkning av empiri

Etter at jeg hadde gjennomført spørreskjemaene og intervjuene satt jeg igjen med et omfattende materiale. Jeg har valgt å presentere det som jeg fant relevant for mitt tema og min problemstilling. Spørreskjemaene har jeg fremstilt gjennom ulike diagrammer. Dette er ment for å gi leseren et visuelt blikk på resultatene av spørsmålene og svarene. Intervjuene har jeg skrevet i case form for å kunne gjengi opplysningene best mulig.

For å gi leseren bedre oversikt har jeg inndelt svarene i fire kategorier. Disse fire kategoriene er med på å belyse problemstillingen og på mine underspørsmål:

1. Bakgrunn for oppstart av/i vekslingsmodellen.
2. Læring i vekslingsmodellen.
3. Samarbeid skole og arbeidsliv.
4. Elevmedvirkning.

Informantene omtaler jeg som han selv om jeg både intervjuet menn og kvinner, dette gjør jeg med tanke på anonymisering av personene som har stilt opp og gitt meg informasjon. Jeg skriver de muntlige uttalelsene om til skriftlig tekst og omskriver fra dialekt og til bokmål. Gjennom disse fremstillingene har jeg vært bevisst å ikke forandre innholdet, men bevart det informantene ønsket å formidle til meg i intervjuene som ble gjennomført.

Jeg har fire informanter som har ulike roller i vekslingsmodellen; En elev/lærling, en lærer, en instruktør i bedrift og en rådgiver i fylkeskommunen. Svarene disse gir gjenspeiler hvilken rolle de har i vekslingsmodellen og jeg velger også å synliggjøre disse rollene for å få frem de ulike nyansene som disse informantene får frem. Dette er for å gi leseren et mer helhetlig syn og forståelse av presentasjonen av materialet. Derfor omtaler jeg informantene i intervjuene som: Eleven/lærlingen, læreren, instruktøren og rådgiveren. Dette for å vise hvem som har fokus på hva og hvordan dette kommer til syne.

5.1 Bakgrunn for oppstart av/i vekslingsmodellen

I denne kategorien ser jeg at det er like og ulike grunner for hva informantene legger til grunn for hvorfor de ønsker oppstart av eller i vekslingsmodellen. Mine informanter har ulike roller i vekslingsmodellen og motivene deres vil preges av dette.

I intervjuet med rådgiveren kunne han fortelle at fylkeskommunen sendte en søknad for å være med i utprøvingen av vekslingsmodellen for å forsøke å få flere gjennom videregående utdanning (vedlegg 2). Dette begrunnet han med at det er behov for flere fagarbeidere og ved å prøve et annet utdanningsløp som vekslingsmodellen er, var håpet at de at flere går ut med fagbrev. Rådgiveren fortalte at i normalløpet for utdanningene BUA og HEA har det vist seg at flere avslutter sin fagutdanning etter to år på skole. En del av disse ønsker å gå påbygg, mens andre ikke får læreplass. Han fortalte også:

I vekslingsmodellen skriver elevene lærlingekontrakt tidlig i utdanningsløpet sitt og er sikret læreplass med det samme de har fått tilbud om å være elev/lærling i vekslingsmodellen. På denne måten vil man kunne beholde flere hele løpet ut. Dette har betydning for samfunnet som helhet og for den enkelte elev/lærling.

Læreren fortalte at de som skole hadde fått et tilbud fra kommunen og fra fylkeskommunen om å være med på å utvikle vekslingsmodellen. Han sa at skolen syntes det var spennende å være med på å utvikle en utdanningsmodell som kunne bidra til økt fullføring i skolen. Skolen fikk garantier fra kommunen for at alle elever skulle få læreplass i vekslingsmodellen. Læreren påpekte også at det var spennende for skolen og lage et opplæringstilbud som var med på å knytte teori opp til aktivitet og se hva dette har og si for elevenes/lærlingenes læring.

I spørreskjema som jeg hadde med elevene ville jeg se på hvor mange som ønsket vekslingsmodellen og hvilken linje disse elevene ønsket. I diagram 1 ser vi hvor mange som ønsket å være med på utprøvingen av vekslingsmodellen, antallet av jenter og gutter, samt om de har valgt BUA eller HEA. Av de 56 spurte elevene var det i alt 18 som ønsket å prøve ut vekslingsmodellen, 11 BUA og 7 HEA. Det at det er flere jenter enn gutter som er interessert i å gå vekslingsmodellen kommer av at det er et stort flertall av jenter som velger programområdet Helse og Oppvekstfag. Da jeg spurte elevene som ikke ønsket å være med i utprøvingen av vekslingsmodellen var svarene: De ønsket kanskje påbygg og ville ikke ødelegge muligheten for dette, mens andre ønsket å være en del av skolemiljøet og flere nevnte at det å være russ sammen med klassen var viktig for dem.

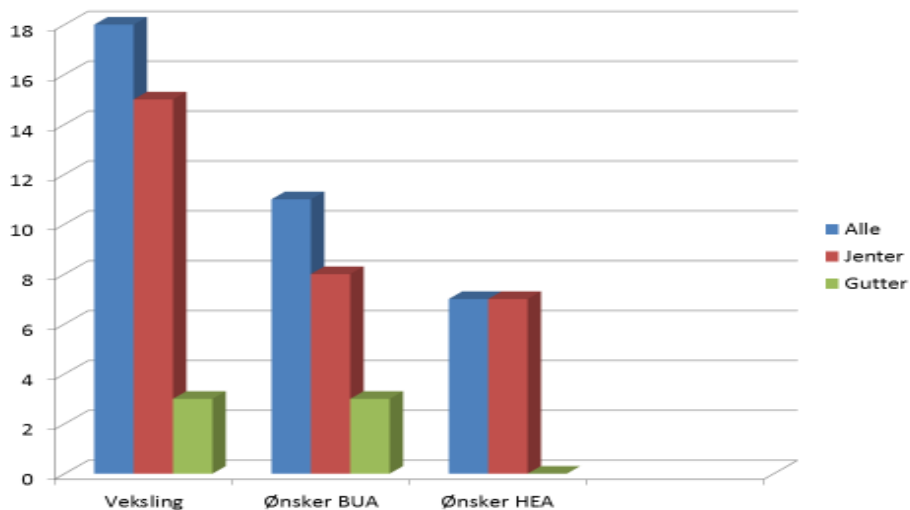


Diagram 1: Utdanningsønsker

Neste spørsmål som skulle besvares var et åpent spørsmål og elevene skulle oppgi hvorfor de ønsket å søke vekslingsmodellen. Svarene er skrevet inn i diagram 2.

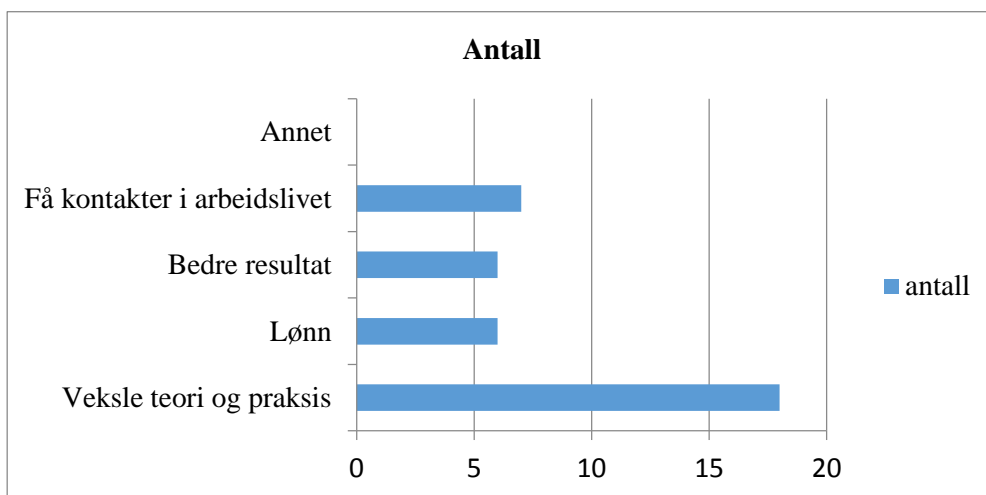


Diagram 2: Bakgrunn for å søke vekslingsmodellen

Det som kommer frem fra disse tallene er at samtlige av elevene ønsket å ha en veksling mellom teori og praksis i sin yrkesutdanning enten de ville gå BUA eller HEA. 7 av de spurte oppga at det var positivt å få kontakter i arbeidslivet med tanke på å få seg fast jobb etter utdanningen sin. Elevene som kommer inn i vekslingsmodellen vil få lønn de dagene de er lærling i bedriften og 1/3 svarte at dette påvirket ønsket deres. 1/3 svarte at de ønsket bedre resultater.

Eleven/lærlingen som jeg brukte som informant skrev dette i en mail til meg:

Jeg syntes med en gang at denne vekslingsmodellen passet midt i blinken hos meg, i og med at jeg var ganske skolelei fra før. Det som fristet meg mest med modellen, la oss være ærlig, man fikk lønn OG slapp skole hver dag! Jeg synes det virket spennende og veldig lærerikt. Man fikk begynne å jobbe med det man kanskje vil jobbe med etter videregående, allerede etter ett halvt år inn i 1.klasse!

Da jeg senere intervjuet denne eleven/lærlingen spurte jeg om hvordan han nå opplevde å være elev/lærling i vekslingsmodellen var at han sa at han hadde vokst mye med det ansvaret som ligger i det å være arbeidstaker og at han nå satt stor pris på ukene han var elev på skolen.

Instruktøren skrev dette i en mail til meg: *Vi opplever at vi kan tilby gode læreforhold og godt arbeidsmiljø.* Han fortalte meg også at det var tilfeldig at de tok imot elever/lærlinger fra vekslingsmodellen, men sier at de gir fra seg lærdom og at de selv lærer mye også. Han beskriver dette slik: *«Vi opplever at det å veilede og undre seg sammen med en lærling gir gode tankeprosesser også for veileder. Ungdommelig friskhet er godt for arbeidsmiljøet, vi holder oss faglig oppdatert og lærlingene er ekstra arbeidskraft».*

Instruktøren forteller at vekslingsordningen er ganske ny og at de til nå har hatt 3 lærlinger som veksler, men at de har hatt ordinære lærlinger i mange år. Deres erfaring med vekslings elever/lærlinger er at disse blir utrolig strukturerte og konkluderer med at de er svært positive til ordningen og skrev dette om lærlinger: *«Jo flere, jo bedre!».* Han sier at de som bedrift er voldsomt imponert over både det faglige, modenheten og arbeidsmoralen til vekslings elevene og lærlingen. Dette til tross for at disse elevene/lærlingen er 1.5 år yngre enn ordinære lærlinger når de starter og bare har en halvt år på videregående skole.

5.2 Læring i vekslingsmodellen

I denne kategorien ønsker jeg å få frem hvordan de ulike aktørene ser på læringen i denne modellen. For å starte med rådgiveren som sier at ungdommene som er elev og lærling på samme tid vil få læring på to arenaer; Skole og arbeidsliv. Han sier: *«De kan med en gang sette teori ut i praksis og ta med seg eksempler, ideer og refleksjoner tilbake på skolen».*

Rådgiveren forteller i intervjuet at disse ungdommene må også vise mer ansvar i og med at de underskriver en lærlingekontrakt og må følge arbeidslivet lover og regler og tilføyer da at de også får lønn og rettigheter ved sykdom. Slik vil de i tillegg til den yrkesfaglige læringen få en opplæring i det å være arbeidstaker.

Den samme informanten sier at han tror det er en fordel at vekslingselevene/lærlingene blir fulgt opp over tid av en instruktør i bedrift som har fått opplæring/kurs for å ha lærlinger. Dette sier han vil være en styrke mot en praksisperiode der eleven kommer inn for en kort periode og kanskje ikke rekker å bli «husvarm» før praksisperioden er over og kanskje har en veileder på praksisstedet som ikke er skolert for dette formålet. Han sier han har tenkt på at lærlinger får oppfølging fra instruktør i bedriften, men ikke fra lærer i lærlingetiden. Når han snakket om dette forklarte han at det var svært ulikt for hvor god oppfølging de ulike lærlingene fikk og hvilken utdanning og erfaring deres veileder i bedriften hadde. «*Uansett kan det sjelden sammenlignes med en lærer som har mangeårig pedagogisk utdanning*», sa han. I vekslingsmodellen mente rådgiveren at man kunne sikre kontinuitet i læringen i hele løpet når elevene/lærlingene hadde tilgang på lærer i opplært instruktør frem til fagprøven.

Læreren sa: «*Vi ser at elevene har stort utbytte av å veksle mellom teori og praksis*». Han fortalte at på hans skole hadde de laget en opplæringsbok for vekslingselevene/lærlingene og at de arbeidet parallelt med Vg2 og Vg3 må i læreplanen. Denne opplæringsboken inneholdt oppdrag som la føringer for hvilken undervisning som skulle læres på skolen og hva de skulle gjøre mens de var ute i lære og at elevene/lærlingene delte sine erfaringer. På denne måten knyttet de teorien tett opp mot arbeidsoppgavene elevene/lærlingene får i den påfølgende perioden i lære. Han mente at elevene/lærlingene ga tilbakemelding på at de fikk et godt utbytte av læringen i denne modellen.

Jeg ønsket å høre fra elevene selv hvordan de mente at de lærte beste og det siste spørsmålet i spørreskjemaet var: *Hvordan lærer du best?* Her måtte elevene krysse av for A (lære teori), B (gjennom praksis), C (jobbe med teori og praksis parallelt) eller svaralternativ D (annet). Svarene presenteres i diagram 3.



Diagram 3: Læring

14 av 18 elever skriver at de har den beste læringen ved å jobbe med teori og praksis parallelt, noe som er et utgangspunkt i vekslingsmodellen. Tre elever lærer best når de erfarer og handler i praksis, mens en elev har krysset av for at han/hun lærer best gjennom teori. Grunnen til at de først har svart at de ønsker å veksle mellom teori og læring i diagram 2 passer ikke helt inn med at ikke alle har svart at de lærer best ved å veksle mellom teori og praksis. Det kan være andre grunner enn læring at elevene ønsker denne vekslingen som for eksempel at de er lei skolen.

Eleven/lærlingen som jeg intervjuet fortalte meg at denne modellen er svært lærerik for ham. Dette begrunnet han med at når de var en uke på skolen lærte de teorien og fikk med en gang lov til å prøve ut det de har lært og ikke vente til en eventuell praksisperiode eller til en lærlingetid etter to år på skole. Eleven sa: *«Når jeg er på skolen tar jeg til meg alt av teori og ser at alt er viktig! Jeg nyter hver eneste dag, skoletime og friminutt hvor jeg får treffe venner igjen»*. Videre fortalte han meg at for ham var det en stor fordel at han fikk være over en lengre periode i samme bedrift og bli trygg på rutine, kollegaene og barna. Det at han selv følte seg trygg, og at kollegaene og barna var trygge på ham gjorde at han kunne tilrettelegge aktivitetene bedre. Dette var også med på at han turte å utfordre seg selv både på skolen og i bedriften.

Han fortalte om god oppfølging både fra skolen og ute i bedriften. *«Jeg har lærerne mine jeg kan spørre om jeg lurer på noe om teorien, veilederen min om det er noe av praksis-delen, og kollegaer og skolekamerater for småting, « sa han. Videre kom det frem: «I praksis har vi veiledningstime hver uke i lag med veileder. Da snakker vi blant annet om hva vi har lært og snakket om på skolen som er nyttig til praksisoppgaven»*. Eleven/lærlingen sa at den dagen han skulle gå opp til fagprøven mente han at han kom til å bli godt rustet for å bestå denne etter å ha deltatt i vekslingsmodellen. Dette var noe han og de andre elevene snakket mye om og de hadde sammen konkludert med at de ville bli bedre rustet på fagprøven siden de hadde fått masse erfaring samt hadde anvendt teorien underveis og fått en forståelse av den. Han sa også: *«Det er lange arbeidsdager og etterpå må jeg arbeide med oppgaver, men jeg har nok blitt mer moden med å ta mer ansvar»*.

Noe av det samme forteller instruktøren til elevene/lærlingene. Vekslingselevene/lærlingene får opplæring innenfor ett fagområde om gangen i en 4 ukers syklus. Kontaktlærer går gjennom teoristoffet på skolen og de gjennomfører praksisoppgaver i bedriften (vedlegg 5). Han sier: *«Oppgaven skal bestå av en teoribit og en eller flere aktiviteter som*

vekslingslærlingen planlegger, gjennomfører og evaluerer sammen med barna. Vi tilbyr 1 t veiledning i uken».

Bedriftens erfaring med vekslingselever/lærlinger er at disse blir utrolig strukturerte og fokuserte på sammenhengen mellom teori og praksis når de kontinuerlig jobber med oppgavene sine. Han forteller også om ordinære lærlinger som kan erindre at de har hatt har lært noe om et tema, men må hente dette frem igjen og i tillegg har glemt mye fra undervisningen på skolen. *«Det er en forskjell i læringen når ungdommene har temaet friskt i minne»*, sier instruktøren.

5.3 Samarbeid skole og arbeidsliv

I denne delen beskrives hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er sett ut fra de ulike aktørene i vekslingsmodellen og hva de tenker om dette samarbeidet.

Rådgiveren sier:

Det er et ønske at vekslingsmodellen kan gi økt forståelse for fagfeltet og at eleven/lærlingen blir bindeleddet mellom skole og bedrift. Noe som igjen gir økt forståelse for hverandres fagfelt og for et videre samarbeid om elevens/lærlingens opplæringstilbud.

Han sier at for å få dette til, må forholdene legges til rette for god dialog mellom alle parter som er involvert i læringen til eleven/lærlingen. Bedriftene vil få en unik sjanse til å være med å forme «drømmearbeideren» samtidig som de kan få nye impulser gjennom samarbeid med de videregående skolene. *«Et godt samarbeid mellom skole og bedrift vil være med på å gi god og relevant læring for disse ungdommene og samfunnet vil kunne få den arbeidskraften som vi har behov for,»* sier rådgiveren. Rådgiveren kommer også inn på at han vet om flere bedrifter som ønsker å delta i lærlingeordningen og også i vekslingsmodellen, men at dårlig kommuneøkonomi hindrer dette samarbeidet. Som han uttrykker: *«Det som til nå har vært en stor utfordring er å få nok lærlingeplasser siden dette styres i stor grad av kommunenes økonomi og prioriteringer».*

Læreren fortalte meg om et godt samarbeid med opplæringskontor, kommunen og fylkeskommunen. Før de startet opp prosjektet hadde de et eget forprosjekt der skolen, opplæringskontor, kommunen og fylkeskommunen var representert. Sammen har de

gjennomført informasjonsmøter, intervjuer av elevene med utvelging, felles halvårsvurderinger i lærebedriften og utvikling av opplæringsboken.

Eleven/lærlingen forteller meg at han er veldig fornøyd med den kommunikasjonen mellom skole og bedrift om hans læring og utvikling. Han sier det en god dialog mellom ham, lærer og instruktør. Han referer til praksisoppdragene som de får på skolen og gjennomfører i praksis og som de leverer etter endt periode. Eleven/lærlingen skrev til meg:

Læreren min på skolen og veilederen min på jobben snakker bra sammen om hvordan jeg utvikler meg, hva som kan gjøres annerledes for å forbedre læringen min osv. Skolen min og lærestedet mitt jobber veldig bra sammen og jeg liker hvordan alle samarbeider for å få dette til å fungere.

Instruktøren gir også uttrykk for et godt samarbeid med skolen og henviser også til oppgavene som eleven/lærlingen skal jobbe med i perioden på 4 uker. *«Teoridelen blir rettet av kontaktlærer og den praktiske delen av oppgaven blir rettet av instruktør på praksisstedet,»* sier han. Han fortsetter med å fortelle at kontaktlærer også ser på praksisdelen og instruktøren på teoridelen slik at de får frem sammenhengen og helheten i oppgaven. Videre kommer det frem at kontaktlærer deltar på halvårsvurdering sammen med lærling og instruktør og yrkesopplæringen (kommunen) deltar også på halvårsvurdering. Siden vekslingsordningen er et nytt prosjekt sier instruktøren at der ofte er behov for å ta kontakt med både yrkesopplæringen og skolen, men han konkluderer med: *«Er det uklarheter løser vi dem etter hvert»*. Instruktøren sier at det er veldig spennende å få være med på å forme fremtidens arbeidstakere og definerer samarbeidet med skolen og eleven/lærlingen som en treenighet. Han sa under intervjuet at han var skråsikker på at det kom til å gå bra med alle vekslingselevene/lærlingene på fagprøven og konkluderte med at det var gunstig at eleven/lærlingen fikk ha et tett samarbeid med både skole og bedrift i alle fire år. Her henviste han til det ordinære utdanningsløpet der en ikke hadde samarbeid med skolen og liten eller ingen dialog med skolen. Likevel ville ikke instruktøren trekke slutninger om at «sluttproduktet» ble ulikt ved å gå vekslingsmodellen eller i ordinært løp siden vekslingsmodellen er et nytt opplæringstilbud, men trodde denne modellen kunne være gunstig med tanke på læring.

5.4 Elevmedvirkning

Jeg ville også få frem elevmedvirkning i vekslingsmodellen og hvordan det ble vektlagt hos mine informanter.

«Elevmedvirkning er viktig for å føle seg som en del av sin egen læreprosess», sa rådgiveren. Han kom tilbake på det å være delaktig i sin egen læring i vekslingsmodellen ved å bruke teori ute i praksisfeltet og erfaringene gjort der tilbake på skolen og sammen med sine medelever der. *«Vekslingsmodellen gir en uvurderlig sjanse til å dele både gode og dårlige erfaringer og snakke med de andre som er i samme opplærings situasjon»,* kommenterte han. Rådgiveren sa at både skole og opplæringsbedrift burde ta tak i elevenes/lærlingenes tanker og ideer og bruke disse videre for å sikre en god og tilrettelagt opplæring. For å få dette til mente rådgiveren at det burde settes av tid til samtale med hver enkelt elev sammen med både lærer og instruktør og kanskje også opplæringskontoret. Rådgiveren sa videre: *«Det blir også viktig at eleven/lærlingen føler at disse samtalene fører frem og at man blir tatt på alvor. Det er jo den som har skoen på som vet hvor den trykker!».* Han informerte meg om at hans rolle var å legge de grove føringene for modellen, men at de ble skolen, bedriften og eleven/lærlingen som måtte finne gode samarbeidsløsninger sammen.

Læreren i skolen sier at hans skole vektlegger elevmedvirkning. *«Siden dette er et pilotprosjekt er vi derfor avhengig av tilbakemeldinger fra elevene og har gjennomført undersøkelser og evalueringsmøter»,* sa han. Videre fortalte han at elevene har mulighet til å gi tilbakemeldinger i sine møter med skolen og i bedriftene. Læreren ønsker også å tilføye at siden disse elevene/lærlingene er sjeldnere inne på skolen enn ordinær elever kan det tenkes at de opplever at de har mindre muligheter til å medvirke i opplæringen sin eller å delta i elevrådssamarbeid.

Når vi kommer tilbake på skolen snakker vi alltid sammen i klassen om hvordan praksis har vært og hvordan og hvorfor vi fullførte praksisoppdragene våre. Det er til stor hjelp, man deler ideer og tanker rundt praksis. Sammen lager vi en idébank og inspirerer hverandre. Vi tar også opp det som eventuelt føles vanskelig og prøver å hjelpe hverandre, sa eleven/lærlingen.

En annen side som eleven/lærlingen trakk frem under spørsmål om elevmedvirkning var veiledning samtalene han hadde sammen med instruktøren hver praksisuke og halvårssamtalene som foregår sammen med kontaktlæreren, instruktøren og noen ganger med opplæringskontoret også tilstede. På forhånd får eleven/lærlingen utdelt et ark med spørsmål

og vekslingselevene/lærlingene får komme med sine tanker og synspunkter. Han fortalte meg at et eksempel på spørsmål kunne være: Hvordan de blir tatt imot av personalet på avdelingen? Denne informanten sa at han mente de ble tatt på alvor og om det var noe så ble det tatt seriøst. Under disse samtalene fikk de også en tilbakemelding på hva som fungerte bra og hva en burde arbeide videre med. Eleven/lærlingen tok også opp det å kunne medvirke i egen arbeidshverdag og at en slik tidligere tok del i «de voksnes liv» og måtte ta ansvar for egne handlinger. Han følte ansvar for å komme på jobb hver dag og hadde ikke fravær fra lærebedriften. Det han savnet var skolehverdagen og det å kunne møte klassen sin oftere.

Da jeg intervjuet instruktøren kunne han fortelle at vekslingselevene var yngre enn de ordinære lærlingene han har hatt og de fikk heller ikke like stor kontinuitet i arbeidet siden de var en uke på skolen i måneden. «Dette gjør kanskje at vekslingselevene/lærlingene er litt mer forsiktige i starten, men jeg oppfordrer dem til å ta del og innvirke på hverdagen sin», sier han. Videre sier han at oppgavene elevene/lærlingene har med fra skolen krever at en deltar og stiller spørsmål samtidig som de formidler læring fra skolen. Elevene/lærlingene som får være over en lengre tid blir etterhvert tryggere og tør å delta mer og gi av seg selv.

Instruktøren sier: *«I veiledningstimen får også ungdommene i vekslingsmodellen mulighet til å komme med ønsker og ta opp ulike utfordringer»*. Han avslutter denne delen med å si at vekslingselevene/lærlingen blir som en del av personalet og gjennom medvirkning blir de mer inspirert og denne inspirasjonen blir overført til resten av arbeidsgruppen.

6 Drøfting

I kapittel to presenterte jeg noen politiske føringer som ligger til grunn for vekslingsmodellen, hva vekslingsmodellen er og om BUA. Teoretiske tilnærminger ble presentert i kapittel tre og tok for seg utviklingsspiralen, læringspyramiden, sosiokulturelle læringssyn og teoretikerne Bronfenbrenner, Vygotsky og Dewey. I kapittel seks har jeg presentert datamaterialet fra intervjuene i fire kategorier. Disse kategoriene hadde samme tema som jeg tidligere har brukt i intervju spørsmålene. Jeg velger å drøfte med bakgrunn i disse kategoriene, men ser mer på de faktorene som er fremtredende i hver kategori. I drøftingen bruker jeg informasjon som er beskrevet i tidligere kapittel og ser på sammenhenger på tvers av kapitler og tidligere kategorier. Inndelingen av dette kapitlet er slik:

- Behov for økt gjennomstrømming
- Vekslingsmodellen styrker utviklingen av yrkeskompetanse
- Vekslingsmodellen knytter teori og praksis sammen
- Vekslingsmodellen øker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv
- Vekslingsmodellen legger til rette for medvirkning av egen læring

Noen av temaene går litt inn i hverandre og kan derfor komme igjen i flere punkter, men med en litt annen vinkling. Med denne inndelingen ønsker jeg å gi leseren en oversikt over tema og holde en rød tråd frem mot oppsummeringen i kapittel åtte.

6.1 Behov for økt gjennomstrømming

Gjennom min problemstilling ønsker jeg å finne ut av hvordan man kan legge til rette for praksisbasert læring gjennom vekslingsmodellen. Dette styres fra makronivået i Bronfenbrenners modell ut fra politiske føringer og helt ned på mikronivå med de personer som eleven/lærlingen treffer jevnlig i sin opplæring som medelever, lærer og instruktør i lærebedrift. Bakgrunnen for vekslingsmodellen er at dette er en modell som kan gjøre opplæringen i yrkesfaglige utdanningsprogram mer praksisbasert og få et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Dette kan føre til lavere frafall for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram.

«Rundt halvparten av et elevkull som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, men det er en utfordring at bare 15 prosent av elevkullet oppnår fag- eller svennebrev eller yrkeskompetanse målt etter fem år. (St.meld. 20, 2012-2013, s 13).

Ut fra de politiske føringer som jeg skrev om i kapittel to kom det frem at det fra nasjonalt hold er et ønske om økt gjennomstrømming av elevene som velger yrkesfaglige utdanningsprogram. Dette med bakgrunn i at det er mange elever på yrkesfag som ikke går ut i lære siden de ikke får lærlingeplass eller velger allmenn påbygg som sitt Vg3 tilbud. Jeg beskrev ulike tiltak som kom fra Kunnskapsdepartementet som Samfunnskontrakten, knytte teori tettere til praksis gjennom prosjekt til fordypning, rett til allmenn påbygg etter fullført fagbrev og tilgjengelige Y-veier. Andre tiltak var også et skoletilbud (Vg3 i skole) for de som ikke har fått læreplass, større fleksibilitet i opplæringen og utprøvingen av vekslingsmodellen (St.meld. nr 30 2003-2004, St. meld. nr. 13 2011-2012, St.meld nr. 20 20012-2013). Det har også kommet et ønske om å stille større krav til offentlige virksomheter til å ta inn lærlinger mot å gi et ekstra tilskudd til dette. Rådgiveren og læreren som jeg intervjuet påpekte at økt gjennomstrømming av yrkesfagelever var en viktig faktor for at de ønsket å gå i gang med utprøvingen av vekslingsmodellen.

Utfordringene får å få gjennomført denne utprøvingen er at det kreves et nært og tett samarbeid med skole, bedrift, kommune og fylkeskommunen. Det ligger i bunn at alle må se sitt ansvar i tilrettelegging av opplæringen av elevene og lærlingene samt se på dette som en felles interesse og ønske om å lykkes. I mitt spørreskjema kom det frem at 18 av 56 elever det vil si ca. 1/3 del av elevene ønsket å delta i utprøvingen av vekslingsmodellen, 11 BUA og 7 HEA. Av disse 18 elevene var det ingen som fikk starte i vekslings på grunn av manglende læreplasser. Dette skrev jeg om i kapittel fire, valg av informanter der kommunen ikke ville formidle læreplasser til elever i vekslingsmodellen. Dette ble begrunnet ut fra dårlig kommuneøkonomi og til tross for flere møter med kommunen fikk ikke fylkeskommunen og skolen gjennomslag for dette opplæringstilbudet.

Rådgiveren fortalte i intervjuet at: *«Det som til nå har vært en stor utfordring er å få nok lærlingeplasser siden dette styres i stor grad av kommunenes økonomi og prioriteringer»*. Læreren på sin side sa at han opplevde et godt samarbeid med kommunen der de ble lovet lærlingeplasser for elevene som ønsket å delta i utprøvingen av vekslingsmodellen.

Vekslingsmodellen som nå er under utprøving vil derfor ha ulike forutsetninger for opprettholdelse ut fra hvilken kommune man bor i og hvordan de prioriterer læreplasser. Dette til tross for samfunnskontrakten som ble underskrevet av Kunnskapsdepartementet og arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene våren 2012. Som jeg skrev i kapittel to er

samfunnskontraktens mål er å forplikte myndighetene og partene i arbeidslivet til å forankre fagopplæringen og skaffe lærekontrakter til alle elever som ønsker det.

Siden det er mange aktører som må dra lasset sammen for å kunne gjennomføre et opplæringstilbud som vekslingsmodellen er, vil dette kunne gi ulikt tilbud rundt om i landet som igjen fører til at ikke alle vil ha de samme mulighetene. Jeg vil påpeke at dette ikke bare gjelder for vekslingselever, men også for ordinære elever på yrkesfag som ikke får lærlingeplass etter endt Vg2. «*Overgangen fra Vg2 til lærling er fortsatt et kritisk punkt og har sammenheng med mangel på lære plasser*» (Hiim, 2013, s 71).

I kapittel to beskriver jeg viktige arbeidsoppgaver til en BUA. For å bli kompetente og profesjonelle BUA må de ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne ivareta barn og unges behov og legge til rette for deres videre utvikling. Det blir derfor viktig at ungdom som velger BUA fullfører sin utdanning og etter hvert kan bidra med sin yrkeskompetanse i samfunnet gjennom sitt arbeid med barn eller unge og vil på sikt være en god investering i fremtidens samfunn. «*Framskrivninger viser at etterspørselen etter arbeidstakere med fag- og svennebrev fra videregående opplæring og personer med høyere utdanning vil fortsette å øke*» (St. meld. nr. 20, 2013 s. 13). Siden vekslingsmodellen fremdeles er under utprøving er det for tidlig å konkludere med at flere fullfører sin yrkesutdanning gjennom opplæringstilbudet de får i denne opplæringsmodellen og det er ikke gjort noen forskning på dette feltet enda. Rådgiveren mente at det å skrive lærlingekontrakter tidlig i utdanningsløpet sitt kunne gjøre at frafallet ble mindre.

I kapittel tre forklares Bronfenbrenner's utviklingsøkologiske modell. På makronivå ligger de politiske føringene som gjør det mulig å tenke på alternative utdanningsløp i yrkesfagene. «*Skolene skal få større frihet til å flytte på fag mellom års trinnene og til å veksle mellom opplæring i skole og lærebedrift*» (Stortingsmelding nr. 20, 2012-2013). Her vil mange økonomiske føringer ligge som for eksempel økte tilskudd til lærebedrifter. I modellens tredje nivå; Eksonivået vil beslutninger og avgjørelser som foregår på kommunene nivå få innvirkning som påvirker hverdagen og mulighetene vi har. Det kan være mulighetene og tilgang til lære plasser og hvilke lære plasser kommunen prioriterer. Med tanke på hvilke lære plasser kan det være en faggruppe som blir mer favorisert enn en annen, eller om kommunen bare ønsker elever i ordinært løp eller i et vekslingsmodellen. Modellen viser i tillegg hvordan de ulike nivåene påvirker hverandre gjensidig i sosialisering prosessen og det skjer en påvirkning på tvers av nivåene.

Et samlet bilde av fullført videregående skole vises i statistikker fra statistisk sentralbyrå og viser forskjeller fra fylke til fylke (vedlegg 1). Om disse forskjellene vil minke eller øke med tanke på vekslingsmodellen er for tidlig å konkludere med. Jeg vil påpeke at disse faktorene som jeg har skrevet om her legger føringer for hvordan en kan få gjennomført en praksisbasert opplæring gjennom vekslingsmodellen.

6.2 Vekslingsmodellen styrker utviklingen av yrkeskompetansen

I yrkesopplæringen vil det være et mål å få dyktige fagarbeidere med relevant kompetanse. En BUA må ha kunnskaper om barn og unges utvikling, ferdigheter i gjennomføring av aktiviteter og å møte barn, unge og foresatte med gode holdninger. Lærere og instruktører i lærebedrifter samarbeider om elevens/lærlingens måloppnåelse ut fra kompetansemålene på Vg2 og Vg3 i læreplanen og nøkkelkompetansene i den generelle læreplanen. I vekslingsmodellen arbeider man med mål fra både Vg2 og Vg3 samtidig og slik bidrar modellen til å gi elever/lærlinger en dybdeforståelse. Opplæringen i vekslingsmodellen legger til rette for en mer praksisbasert læring og er dermed med på å utvikle den enkeltes yrkeskompetanse.

Læreren fortalte at de hadde en egen opplæringsbok for vekslingselevene og slik sikret de seg å arbeide parallelt med kompetansemål fra Vg2 og Vg3. BUA elevene/lærlingene vil da med en gang fordype seg praktisk i teori de har lært og ta med seg erfaringer tilbake i klassen. I følge NOU 2014:7 vil det å legge til rette for dybdeforståelse og forstå sammenhenger være et kjennetegn ved undervisning som blir til læring. Vekslingsmodellen vil kunne være en opplæringsmodell som tar hensyn til dette siden BUA elevene/lærlingene vil lære teori og anvende denne i egne praktiske aktiviteter sammen med barn/unge. For å få til en mer praksisbasert arbeidsmetode vil det å kombinere de teoretiske kompetansemål fra Vg2 sammen med mer praktiske kompetansemål fra Vg3 kan gi elevene en mer helhetlig forståelse. Eksempel på dette er hentet ut fra arbeidsoppgaver som eleven/lærlingen sendte meg der de drøfter hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne som er Vg2 mål. For så å utøve dette i praksis gjennom Vg3 målet: Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering (vedlegg 5). Gjennom denne arbeidsmetoden vil teorien underbygge de praktiske handlingene som blir planlagt og gjennomført i barnegruppen.

Gjennom Ludvigsen utvalget ble det påpekt i NOU 2014:7 at det var nødvendig å bygge på og utvikle kompetansebegrepet i fremtidens skole ved å ruste barn og unge til å møte krav i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Rådgiveren formulerte seg slik: *«Et godt samarbeid mellom skole og bedrift vil være med på å gi god og relevant læring for disse ungdommene og samfunnet vil kunne få den arbeidskraften som vi har behov for»*. Det er ute i bedriftene at de vet hvilken arbeidskraft de har behov for og det å ha et nærmere samarbeid mellom de ansatte i skole og bedrift vil derfor være med på å gi BUA elevene/lærlingene de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som yrket krever. Dette vil på sikt gagne samfunnet som vil få kompetent arbeidskraft i eksempelvis barnehage, skole og SFO.

Gjennom en opplæring i vekslingsmodellen vil bedriftene og skole samarbeide mer og få økt forståelse for hverandres fagfelt og kompetanse. Slik kan man hente «det beste» fra to verdener og forene dette i en helhetlig opplæring. Det å være med å forme fremtidens arbeidstakere syntes instruktøren var veldig spennende og rådgiveren mente at bedriftene hadde en unik sjans til å være med å forme «drømmearbeideren». *«Det er et ønske at vekslingsmodellen kan gi økt forståelse for fagfeltet og at eleven/lærlingen blir bindeleddet mellom skole og bedrift»*, sa rådgiveren. Instruktøren sa i sitt intervju at de gir fra seg mye lærdom gjennom gode læreforhold og et godt arbeidsmiljø, men at de selv også lærer mye fra elevene/lærlingene. Dette kan knyttes til sosiokulturelt perspektiv på læring der mennesker vil lære ny kunnskap gjennom samhandling og praktisk aktivitet. *«Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar»* (Dyste, 2001 s. 42). BUA elever/lærlinger i vekslingsmodellen vil få en opplæring som innebærer mye praktisk aktivitet og i nær samhandling med andre og vil i denne sammenhengen kunne få oppleve å både gi og motta ny kunnskap.

I Bronfenbrenner`s utviklingsøkologiske modell vil mesonivået til individet være preget av de relasjonene som partene på mikronivå har. I vekslingsmodellen vil de relasjonene og samarbeidet mellom skole og arbeidsliv være avgjørende for hvordan tilbudet blir for eleven/lærlingen. Alle informantene fremhevet dette samarbeidet som var mellom de ulike aktørene som viktig for å gi et elevene/lærlingene gode forutsetninger for læring og tilegnelse av yrkeskompetanse. Dette samarbeidet og relasjonene som oppstår mellom skole og arbeidsliv vil gi økt kjennskap og kunnskap om de ulike fagfeltene og yrkesgruppene som er involvert. I det ordinære utdanningsløpet har faget prosjekt til fordypning vært et tiltak for å

gi elever arbeidslivserfaring og styrke kontakten skole og arbeidsliv (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Rådgiveren påpekte i intervjuet at ordinær elever var ofte ute i praksis i en kort periode og rakk kanskje ikke å bli «husvarme». Eleven/lærlingen sa i sitt intervju at det for ham var det en stor fordel at han fikk være over en lengre periode i samme bedrift og bli trygg på rutinene, kollegaene og barna, noe som gjorde tilpassingen av aktivitetene bedre og det å kunne utfordre seg selv. Han sa også at det var viktig at barna også var trygge på ham. Det å skulle planlegge, gjennomføre og evaluere aktiviteter sammen med barn/unge krever at man har kjennskap til gruppen og kan møte den enkeltes behov. I vekslingsmodellen vil man kunne ivareta både eleven/lærlingens behov for å bli trygg, men også sikre at barne/ungdomsgruppen føler seg trygge på eleven/lærlingen som er der over tid. Det å føle trygghet kan vil ifølge eleven være med å utøve yrket en skal utdanne seg i og dermed bygge opp sin kompetanse i sitt fagfelt.

Ved å arbeide ut fra egne praktiske arbeidsoppgaver knyttet opp til teorien som elevene/lærlingene har lært individualiseres læringen. Kunnskap og ferdigheter og holdninger arbeides med parallelt og det gir mulighet for en helhetlig forståelse og utvikling av yrkeskompetansen. En BUA elev/lærling vil med en gang kunne gå ut å observere barn/unge og se sammenhengen mellom teori og praksis.

Rådgiveren fortalte også at elevene/lærlingene i vekslingsmodellen vil bli fulgt opp av en instruktør i bedrift som har fått opplæring/kurs for å ha lærlinger. Dette vil ikke ordinær elever som er ute i praksis oppleve når de møter sin praksisveileder. Det å ha opplæring i å ta imot lærlinger og vite om målene de skal arbeide med helt frem til fagprøven er med på å holde fokuset i læreprosessen. Man fungerer også som en rollemodell for de elevene/lærlingene en møter gjennom arbeidet sitt og vil på denne måten formidle kunnskaper, ferdigheter og holdninger både bevisst og ubevisst. *«Lærlingene imiterer og identifiserer seg med forskjellige personer som på et gitt tidspunkt står som representanter for den kunnskap og de ferdigheter som ligger i praksisfellesskapet (Nielsen, Kvale, 2007, s. 99).*

Stray og Wittek som ble presentert under sosiokulturelt perspektiv på læring i kapittel tre beskrev fem former for læring i en sosial kontekst som historisk og kulturell, mediert, situert, transformasjon og kontekstuell. Som vekslingselev/læring vil man kunne få læring som det beskrives her. Et eksempel på dette kan være at elevene/lærlingen transformerer de sosiale handlingene gjennomfører på læreplassen om til personlig kunnskap. De vil også gjennom

relasjoner og samspill tilpasse seg den sosiale konteksten som er situert læring. En BUA vil i sitt yrke samarbeide nært med kollegaer og være sosialt aktiv samt ta i bruk de kulturelle ressursene som ligger til grunn.

En utfordring som både læreren, instruktøren og eleven/lærlingen kom inn på i intervjuene var at de elevene som startet i vekslingsmodellen var yngre i sitt møte med arbeidslivet og måtte tidligere ta ansvar med de plikter som følger det å være arbeidstaker. Eleven forteller om lange dager og oppgaver som skal gjøres etter endt arbeidsdag, men konkluderte med at han hadde modnet mye med dette ansvaret. Rådgiveren poengterte at elever/lærlinger i vekslingsmodellen ikke bare ha en yrkesfaglige læring, men også få en opplæring i det å være arbeidstaker. Å være en BUA innebærer et stort ansvar, man skal ta vare på det kjæreste foreldene/foresatte har og skal gi hver og en de beste forutsetninger for vekst og utvikling. Det å være borte fra skolen kan få følger for eleven selv, men uteblir man fra jobb som BUA vil det gi konsekvenser i hverdagen til både små og store på arbeidsplassen. Eleven som jeg intervjuet fortalte meg at han ikke hadde fravær fra lærestedet sitt. Dewey påpeker at å være en del av et samfunn og et felleskap i en naturlig sosial kontekst vil resultatet være at det vokser frem indre disiplin (Imsen, 2009, s. 82-83). «*Experiences is an affair of the intercourse of a living being with its physical an social enviroment*» (Misak, 2013, s. 120).

Det å ha en yrkeskompetanse og samtidig vite hvordan du opptrer profesjonelt i yrket er viktig når eleven/lærlingen etter fagbrevet skal gå ut i arbeid. Det å kjenne arbeidslivet regler, plikter og rettigheter blir også en del av dette og vekslingsmodellen er derfor godt egnet for både å utvikle yrkeskompetansen til BUA og det å være arbeidstaker. Dette er en del av sosialiseringprosessen og noe som må læres for å fungere i samfunnet. «*Å verte tilpassa er å verte sosialisert på ein slik måte at ein tek for gitt dei samfunnsmessige rammene ein eksisterer inneanfor*» (Dale 1992, s. 137). I et sosiokulturelt læringssyn vil det å tilpasse seg den kulturen en er en del av stå sentralt. I denne sammenhengen kan vi se på den norske arbeidskulturen og sosialiseringen inn i denne. Den generelle læreplanen tar også for seg det som kalles nøkkelkompetanse og har her som mål å integrere eleven inn i samfunnet og i arbeidslivet.

Det å opparbeide seg en yrkeskompetanse krever at man har forståelse for hele fagfeltet og innehar de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Dette er nødvendig for å sikre at samfunnet vil kunne få den arbeidskraften som det er behov for.

6.3 Vekslingsmodellen knytter teori og praksis sammen

Alle mine informanter fremhevet i intervjuene at de mente at vekslingsmodellen var med på å kunne gi en relevant opplæring til elevene/lærlingene og begrunnet dette med at teori og praksis ble knyttet nærmere sammen. Dette er med på å gi elevene/lærlinger en mer praksisbasert utdanning enn i et ordinært løp på BUA.

Det at teorien ble forklart på skolen sammen med lærer og resten av klassen gjorde at disse elevene/lærlingen fikk en felles introduksjon av tema før de fikk med seg oppgaver som de skulle utføre mens de var ute i lærlingebedriften. På denne måten kunne de tilegne seg den nye kunnskapen og gjøre den til sin egen. Disse erfaringene tar de igjen med seg tilbake på skolen og reflekterer omkring disse. Rådgiveren jeg intervjuet sa dette slik: *«De kan med en gang sette teori ut i praksis og ta med seg eksempler, ideer og refleksjoner tilbake på skolen»*.

Pragmatismen legger vekt på å prioritere handling og erfaring i en læringsprosess. Dewey som jeg referer til i kapittel tre fremhever refleksjon over erfaring er det som fører til ny læring. *«Med dette mener han at tenking ikke er tilfeldig, men at vi gjennom refleksjon arbeider systematisk slik at nye tankerekker bygger på de forrige»* (Postholm, Munthe, 2012, s.146).

Da eleven/lærlingen fortalte meg om hvordan opplæringen var bygd opp med teori på skolen og arbeidsoppgaver som de utførte ute i lære i bedriften i samhandling og i aktivitet med barn/unge. Da klassen igjen var samlet etter tre uker i lærebedriftene hadde de alltid en oppsummering over tema som de hadde arbeidet med og fortalte hverandre om de erfaringene de hadde gjort og delte nye ideer med hverandre. Eleven/lærlingen mente dette var veldig lærerikt og at de lærte mye av hverandre. Rådgiveren så på dette slik: *«Vekslingsmodellen gir en uvurderlig sjanse til å dele både gode og dårlige erfaringer og snakke med de andre som er i samme opplærings situasjon»*.

Det å dele gode og dårlige erfaringer gir rom for felles undring og ettertanke. I utviklingsspiralen som er vist i figur 1 blir utvikling forklart ved handling – refleksjon over handling – endring – ny handling (Sylte 2013, s. 237). Slik opplæringen i vekslingsmodellen er lagt opp vil det gi elevene/lærlingene mulighet til å bruke de erfaringer og handlinger de har gjort i en refleksjon både med medelever, lærer og med kollegaer ved lærebedriften. De vil kunne trekke teori inn i sine refleksjoner og dette vil kunne gi rom for endringer i deres nye handlinger i praksisfeltet. I følge pragmatismen og Dewey vil vekslingsmodellen være en

læringsform som har stort fokus på aktivitet og gir muligheter for refleksjon over handlinger som er gjort. Disse refleksjonene er igjen et utgangspunkt for nye handlinger i eleven/lærlingens opplæring i skole og bedrift. «*Det eneste målet for utvikling og læring er mer utvikling og læring*» (Imsen 2009, s. 80).

I Dale`s læringspyramide med Treichler prosentregning som ble presentert i kapittel 3, figur 2 viser toppen av pyramiden den laveste læringseffekten, mens den høyeste læringseffekten finner man på bunnen av pyramiden. Eleven/lærlingen forteller om at de formidler hva, hvorfor og hvordan de har arbeidet med oppgavene de har utført i praksis til hverandre og lager idébanker sammen i klassen. De må dermed legge frem arbeidsoppgavene de har utført i barnehagen eller på skolen de er i lære. Idébanken blir et produkt som de kan ha med seg videre i opplæringen og også når de er ferdig utdannet BUA og skal ut å arbeide med barn og unge. Elevene/lærlingene må selv delta aktivt i læreprosessen. Vi lærer gjennom å være i aktivitet, men aktivitetene må ha et formål (Imsen, 2005). Det å formidle til andre har ifølge læringspyramiden en læringseffekt på 90% og det at elevene/lærlingene gjør tingene og arbeider i praksis har en læringseffekt på 75%, mens gruppearbeid gir 50% i læringsutbytte. Denne formen for opplæringen som eleven/lærlingen refererer til er alle de undervisningsformene som er på bunnen i læringspyramiden og vil ifølge Dale og Treichler gi størst læringsutbytte (Nilsen, Sund, 2008, s.47).

Læreren fremhevet at han mente at det å knytte teori opp til arbeidsoppgaver i bedriften der elevene/lærlingene var i lære og senere dele erfaringene sine ga vekslings elevene/lærlingene et stort læringsutbytte. Dewey mente at en lærer skulle bruke de muligheter som fantes til å forbinde praktiske aktiviteter sammen med intellektuelle problemstillinger og utvikle disse evnene i tett interaksjon (2009, 190-191) og etter problemmetoden (Sylte, 2013, s 166). Vygotsky mente at kunnskapen konstrueres gjennom språket vårt og i en kulturell kontekst. Læringen skjer med andre ord i et sosialt samspill, og elevens ideer, kunnskaper, holdninger og verdier utvikler seg i spillet med andre (Imsen, 2005, s. 265).

Læreren, instruktøren og eleven/lærlingen fortalte alle om strukturert veiledning som var en del av opplæringen i vekslingsmodellen. Slike møter vil gjøre at man gjennom et sosialt samspill legger til rette for videre utvikling og læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Skaalvik & Skaalvik (2013) kommer med anbefalinger om at skolen bør ta del i elevenes erfaringer slik at en ikke får verbalisme – altså at kunnskap blir ord uten mening. I

en opplæringsmodell som veksling går ut på vil man kunne henge egne erfarte eksempler på alle teoriknaggene.

Ved å se på praksis og teori i sammenheng sammen med andre som har kjennskap til fagfeltet er med på å gi en helhetlig læring for vekslingselevne/lærlingene. Ved å ha mye av opplæringen i bedrift vil gjøre at fagstoffet får betydning med en gang og kan anvendes direkte i praktisk arbeid. Eleven/lærlingen uttrykte læringen på skolen slik: «*Når jeg er på skolen tar jeg til meg alt av teori og ser at alt er viktig!*». Gjennom å knytte teorien inn i en praktisk arbeidshverdag ser elevne/lærlingene nytteverdien i kunnskapen som formidles på skolen og forstår hvordan man kan anvende dette ut i praksis. Dewey sier da at kunnskapen forstås og verdsettes. Det er i denne sammenheng at han bruker begrepet umiddelbar forståelse og sier det slik: «*Når man fuldt du erfarer en ting, sier man, at man umiddelbart forstår den; et synonymt uttrykk er, at man tager den i besittelse*» (Dewey, 2009, s. 228). Elevne/lærlingene som har opplæring i vekslingsmodellen vil kunne forstå nytten av teori samtidig som de gjennom egne erfaringer og handlinger gjør denne kunnskapen om til deres egen. Som Dewey sier undervisning skal ikke være overføring av faktaopplysninger, men den skal integreres i elevens liv. Ved videre refleksjon vil de også kunne videreutvikle seg og sin læring noe de vil ha nytte av på en fremtidig fagprøve og senere i arbeidslivet som BUA.

Eleven/lærlingen fortalte meg at de i hans klasse på skolen snakket mye om de fordelene denne modellen hadde med tanke på deres forståelse og anvendelse av kunnskap. Alle mine informanter mente at vekslingselever/lærlinger hadde god nytte av å se sammenhengen mellom teori og praksis. Instruktøren bekreftet dette da han sa: «*Det er en forskjell i læringen når ungdommene har temaet friskt i minne*». Han fortalte også om ordinære lærlinger han hadde hatt tidligere som erindret at de har hatt har lært noe om et tema, men må hente dette frem igjen og i tillegg har glemt mye fra undervisningen på skolen.

I spørreskjema som ble fremstilt i diagram 3 kom det frem at 14 av 18 elever som ble spurt om hvordan de opplevde at de lærte best var gjennom å veksle mellom teori og praksis, mens tre svarte at de lærte best gjennom praksis. Som Nilsen og Sund skriver: «*Praksis i arbeidslivet (...) kan være det beste utgangspunktet for læring* (2008, s. 65). Her tilføyer de at læring gjennom praksis må forutsette at arbeidet er relevant og tilpasset eleven. I diagram 2 viste det seg at alle 18 elever som ønsket å delta i utprøvingen av vekslingsmodellen ønsket en opplæring som vekslet mellom teori og praksis. Eleven/lærlingen jeg intervjuet sa også at vekslingsmodellen var midt i blinken for ham siden han var ganske skolelei og at det virket

spennende og veldig lærerikt. Skaalvik og Skaalvik tar opp induktiv og deduktiv læring. I et vekslingsløp vil man kunne ha begge former for læring og dette åpner for en mer allsidige læringsformer.

Mine informanter og teori jeg har brukt støtter opp om at det gir økt mening og forståelse når praksis og teori går hånd i hånd.

6.4 Vekslingsmodellen øker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv

For å gi elevene en helhetlig praksisbasert opplæring i BUA kreves det et nært samarbeid med skole og arbeidsliv. Det at alle har en felles interesse for å skape en gode læreforhold for å kunne få frem de beste fagarbeiderne innen BUA bør ligge i bunn i vekslingsmodellen.

Det å kunne tilrettelegge for læringen til den enkelte elev/lærling ut fra hans/hennes forutsetninger og behov er et ønske i all opplæring. I vekslingsmodellen vil eleven/lærlingen ha flere instanser som bidrar på hver sin måte for å skape en helhet og sammenheng i opplæringen. Dette for å igjen kunne gi en forståelse av fagfeltet til BUA. Rådgiveren trakk frem i intervjuet at han mente det var viktig at elevene/lærlingene hadde tilgang på sin pedagogiske utdannede lærer og en instruktør som hadde blitt kurset for å ta imot lærlinger hele veien frem til fagbrevet. Her trakk han også sammenligninger til det ordinære løpet der lærlingene ikke får støtte fra annet en sin instruktør og han opplevelser var at denne oppfølgingen ble ulikt fra lærling til lærling. Denne vinklingen påpeker en vesentlig forskjell på det å være ordinær elev/lærling og det å være elev/lærling i vekslingsmodellen. Det å få hjelp og støtte fra sin lærer som har pedagogisk utdanning gjennom hele utdannelsen til en BUA gjør at læringen kan kvalitetssikres og dokumenteres fra a til å.

Det å kunne få støtte fra lærerne i skolen, instruktørene i lærebedriften og møte den samme klassen gjennom alle fire årene frem mot fagprøven gir eleven/lærlingen et godt støtteapparat. *«Jeg har lærerne mine jeg kan spørre om jeg lurer på noe om teorien, veilederen min om det er noe av praksis-delen, og kollegaer og skolekamerater for småting, «* sa eleven/lærlingen i intervjuet. Til tross for at instruktøren i intervjuet ikke ville trekke slutninger om «sluttproduktet» etter 4 år i vekslingsmodellen var han likevel at han var skråsikker på at det kom til å gå bra med alle vekslingselevne/lærlingene på fagprøven. Dette begrunnet han med at det var gunstig at eleven/lærlingen fikk ha et tett samarbeid med både skole og bedrift i alle fire år, noe de ikke har i et ordinært løp som BUA.

Instruktøren fortalte også om et godt samarbeid rundt elevene/lærlingene da de vurderte praksisoppgavene sammen med skolen og sa: «*Teoridelen blir rettet av kontaktlærer og den praktiske delen av oppgaven blir rettet av instruktør på praksisstedet*». Likevel brukte kontaktlærer også å se på praksisdelen og instruktøren på teoridelen slik at de får frem sammenhengen og helheten i oppgaven. Slik vil både lærer og instruktør få et godt innblikk i hva eleven/lærlingen mestrer og kan for så å kunne gi helhetlige tilbakemeldinger og vurderinger.

En BUA skal ha ferdighet til å planlegge, gjennomføre og tilpasse tilbudet til barn/unge ut fra alder, funksjonsnivå og i livssituasjoner. Dette innebærer at en BUA må inneha mange teoretiske kunnskaper som ligger i grunn for de valg og tilpasninger som blir gjort. De må også ha ferdigheter til å gjennomføre aktiviteten gjennom kommunikasjon og samhandling med barne- eller ungdomsgruppen samtidig som de møter barn, unge og foresatte med holdninger som er inkluderende og gir rom for mangfold. For å komme hit arbeides det med Vg2 og Vg3 mål slik jeg beskrev i 7.2, vekslingsmodellen styrker utviklingen av yrkeskompetansen.

I kapittel to, politiske føringer ble det beskrevet at fleste kompetansemålene på Vg2 handler om å drøfte, forklare, diskutere og gjøre rede for, mens på Vg3 er kompetansemålene rettet opp til mer den praktiske utførelsen. (Hiim, 2013, s. 94). For å kunne gi en helhetsvurdering av elevene/lærlingene ut fra deres kunnskap, ferdigheter og holdninger vil det være en fordel å arbeide med mål fra Vg2 og Vg3 samtidig. I et ordinært løp vil karakterene som elevene har fra Vg2 gjenspeile de stort sett deres teoretiske kunnskap og det er nok ikke alltid dette samsvarer med elevens praktiske ferdigheter. Når elever går fra Vg2 og over til læretiden i bedrift kan man derfor oppleve at teoretisk sterke elever ikke egner seg til et yrke som BUA der ferdigheter innen blant annet kommunikasjon og samspill står sentralt. Vekslingsmodellen åpner på denne måten nye muligheter for samarbeid mellom skole og arbeidsliv og bidrar til økt forståelse for hvordan opplæringen er lagt opp etter arbeid med kompetansemålene. Misforståelser kan unngås som når lærlinger starter læretiden uten å inneha de nødvendige ferdigheter som yrket krever. «*Læreplanen omfatter kompetansen eleven/lærlingen må utvikle for å fungere som fagarbeider, i tråd med samfunnets behov*» (Nilsen, Sund, 2008, s. 29). Samfunnet har behov for kompetente fagfolk og ved å kombinere mål fra Vg2 og Vg3 kan man i større grad sikre en allsidig utvikling for de som er med i utprøvingen av vekslingsmodellen og gi et helhetlig vurderingsgrunnlag for vekslingselevne/lærlingene.

Flere av informantene mine fortalte om halvårssamtaler gjennomført av både kontaktlærer og instruktør. Her kunne de sammen se på læringen som har vært og legge til rette for videre progresjon både i skolen og i lærebedriften. For å dra dette tilbake til Bronfenbrenner sin modell vil et godt samarbeid mellom instanser på individets mesonivå være positivt og forsterkende. De vil her få en tilbakemelding på teori og praktiske ferdigheter og til å knytte dette sammen for å gi mening og forståelse i det aktuelle tema eller i en tverrfaglig sammenheng. «*Kunnskaper og ferdigheter er altså ikke knyttet til en enkelt person, men foregår gjennom deltagelse i dette fellesskapet på en gradvis mer fullstendig måte*» (Nielsen, Kvale, 2007, s. 99).

Det å styrke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv kommer også frem når Departementet sier at arbeidslivet skal ta et større ansvar for elevers og lærlingers opplæring for å styrke kvalitet og relevans i fag- og yrkesopplæringen. De ønsker å kunne gi et relevant opplæringstilbud som verdsettes på arbeidsmarkedet (St. meld. 20, 2013, s 113-114). Vekslingsmodellen åpner dermed for et økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv og ved en god dialog blir forståelsen for hverandres fagfelt større og sammen kan man forme den fremtidens BUA.

I følge Vygotsky og hans virksomhetsteori som jeg beskrev i kapittel tre må en lærer kjenne barnets forutsetninger og legge til rette for ny læring vil skje. I vekslingsmodellen vil eleven/lærlingen være over tid i samme bedrift og gjør at instruktøren kan bli godt kjent med elevens/lærlingens kompetanse. Instruktøren kan dermed legge til rette for videre læring og utvikling og gjøre at eleven/lærlingen kan med hjelp og støtte komme seg fra den nærmeste utviklingssonen og til den aktuelle utviklingssonen der en mestrer en oppgave alene. Det kan være å delta sammen med eleven/lærlingen i samlingsstunden i barnehagen for senere å kunne gi eleven/lærlingen ansvaret for denne samlingsstunden. Disse sonene endres siden læring skjer hele livet i et samspill med omgivelsene (Stray, Wittek, 2014, s. 293). Læreren har også en mulighet til å følge eleven/lærlingen i fire år og hele veien frem til fagprøven og tilrettelegge undervisningen ut fra nivået som eleven/lærlingen befinner seg på. En viktig oppgave for både instruktøren og læreren blir å tilpasse mål og progresjon som fører til læring (NOU 2014:7).

Dewey's læringssyn går blant annet går ut på at man i en læreprosess må gå fra det kjente og til det ukjente. De som skal lære bort noe må bruke begreper og situasjoner som gir mening for elevene samt bygge på tidligere erfaringer. Det å kunne se og møte eleven der de er og

individualisere lærestoffet, er sentralt i hans teori (Dewey, 2009, s. 226-230). Gjennom å følge opplæring gjennom vekslingsmodellen vil elevene/lærlingene bygge ny kunnskap på de erfaringene de har gjort seg. Dette kommer frem i oppgavene som gjøres underveis i hele utdanningsløpet. I pragmatismen vektlegges det å prioritere handling og læring i en læringsprosess (Imsen, 2009, s. 79). En må altså være aktiv for å lære noe.

Læreren fortalte om opplæringsboken de hadde laget for vekslingselevne/lærlingene som skulle sikre innholdet i undervisningen. Den teoretiske læringen som var gitt på skolen førte alltid over i oppgaver som elevene/lærlingen skulle utføre i lærebedriften. *«I praksis har vi veiledningstime hver uke i lag med veileder. Da snakker vi blant annet om hva vi har lært og snakket om på skolen som er nyttig til praksisoppgaven»*, sa eleven/lærlingen. På denne måten samarbeider skolen og lærebedriften om aktuelle tema i læringen og oppgaver som gir mening for de som er med i utprøvingen av vekslingsmodellen. *«Ved å utføre helhetlige arbeidsprosesser utvikler eleven/lærlingen faglig og personlig kompetanse, under forutsetning av at arbeidet er tilpasset og relevant»* (Nilsen, Sund, 2008, s. 65). Dette er med på å gi relevant læring som en som fremtidig BUA vil kunne dra lærdom av i sitt arbeide med barn og unge.

Et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan sikre helhetlige tilbakemeldinger og vurderinger som gjøres av eleven/lærlingene. Ved å kjenne til elevens/lærlingens forutsetninger kan skolen og lærebedriften legge til rette for videre progresjon i opplæringen og sammen være støttespillere helt frem til fagprøven.

6.5 Vekslingsmodellen legger tilrette for medvirkning av egen læring

I barnekonvensjonen artikkel 12,1. omhandler retten til fritt å uttrykke sine synspunkter (Bae, 2006, s. 12). Barnekonvensjonen gjenspeiles i de lovverkene som vi har i barnehage og skole. I kunnskapsløftet skal elevene ha innflytelse på sitt eget læringsarbeid. Dette vurderes som viktig for å utvikle motivasjon, engasjement og lærelyst og for å oppnå et godt læringsresultat (Nilsen, Sund, 2008, s. 25). *«Elevmedvirkning er viktig for å føle seg som en del av sin egen læreprosess»*, sa rådgiveren i intervjuet. Han fortalte også at gjennom vekslingsmodellen fikk elevene/lærlingene være delaktig i sin egen læring. De som velger yrkesfag vil ha en interesse for faget og de får være aktive utøvere i noe som de ønsker å lære mer om. *«Interesse som drivkraft for motivasjon og læring er kjent både som sterk, stabil og varig»* (Nilsen, Sund,

2008, s. 259). Skaalvik og Skaalvik (2013) mener at ved å bruke elevmedvirkning vil engasjementet for læringen øke og det hjelper elevene til å ha motivasjon for skolearbeidet.

Bae skriver at det har vært søkelys mot å få medvirke i eget liv de seneste årene og hun forklarer medvirkning slik: «(...) å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng» (Bae, 2006, s. 8). Læreren sa under intervjuet at hans skole hadde fokus på elevmedvirkning og instruktøren fortalte at han oppfordret vekslingselevene/lærlingene til å ta del og innvirke i hverdagen sin. Han sa også at disse elevene/lærlingene var litt mer forsiktig i starten, men etter at de hadde vært der en stund var de tryggere og turte å delta mer og ble som en del av personalet. «Forskning kan tyde på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet». (St.meld. nr. 30, 2003 – 2004, s. 54). Det at en vekslingselev/lærling får være over tid på samme lærested gjør at de kan føle seg trygg på rutiner, personalet og på barna/ungdommene som er der. Det å føle at er en del av et fellesskap der en selv kan bidra med egne ideer og synspunkter vil gjøre at en får en økt følelse av medvirkning i eget liv og i sin egen opplæring.

Skaalvik og Skaalvik (2013) sier at relevans og mestring er viktig med tanke på læringsutbytte og dette er kan en få frem gjennom elevmedvirkning. Informantene fortalte om veiledningstimen mellom instruktør og elev/lærling der de fikk mulighet til å komme med ønsker og ta opp ulike utfordringer. I slike veiledningstimer kan en ta utgangspunkt i faglig utvikling og elevens personlige og sosiale forhold (Høigaard, Jørgensen, Mathisen, 2012, s. 77). Rådgiveren sa til meg: «Det blir også viktig at eleven/lærlingen føler at disse samtalene fører frem og at man blir tatt på alvor. Eleven sa i sitt intervju at han mente de som elever/lærlinger ble tatt på alvor og om det var noe så ble det tatt seriøst. Når det gjelder elevmedvirkning er det viktig at det settes av tid til dette og at det som blir tatt opp blir fulgt opp videre. Disse samtalene som det refereres til her vil ikke ordinær elever ha før de starter sitt år som lærling. Som det står i Stortingsmelding nr. 30 er elevsamtaler et redskap for å kunne planlegge og tilrettelegge forhold rundt eleven som bidrar til trivsel og utvikling. Dette gir veiledningssamtalene i vekslingsmodellen en god mulighet for.

Det læreren nevnte som en utfordring i vekslingsmodellen var at det ble vanskeligere for disse elevene/lærlingene å delta i elevrådsarbeid siden de bare var en uke på skolen og tre uker i lærebedrift. I følge St.meld. nr. 20 skal skolen stimulere til deltakelse i demokratiet gjennom engasjement i elevråd slik at de blir aktive medborgere i dagens og framtidens samfunn. En

utfordring vil nok være at denne elev/lærlingegruppen ikke vil føle seg like tilknyttet skolemiljøet og ikke får delta like mye i livet der som elev. Eleven/lærlingen fortalte meg at han var skolelei og derfor ønsket å starte i vekslingsmodellen. Etter å ha vært elev i vekslingsmodellen sa han: *«Jeg nyter hver eneste dag, skoletime og friminutt hvor jeg får treffe venner igjen»*. Han sa også at han trivdes i lærebedriften, men at han skulle ønske at de kunne være litt oftere inne på skolen siden det gikk tre uker mellom hver gang han møtte klassen sin. Det som virker som en utfordring er å få til deltagelse i skolemiljøet og delta i elevrådssammenheng når man er elev/lærling i vekslingsmodellen. De elevene som var på informasjonsmøte om Vg2 og ikke ønsket vekslingsmodellen oppga det å være en del av skolemiljøet og å være russ sammen med klassen. Dette er faktorer en kan tenke på når det skal legges til rette for opplæringen gjennom vekslingsmodellen.

Læreren mente at elevmedvirkning var spesielt viktig med tanke på at vekslingsmodellen innebærer en ny form for opplæring. Det ble derfor viktig å høre på hva elevene/lærlingene følte fungerte bra og mindre bra. De var derfor avhengig av tilbakemeldinger fra elevene/lærlingene og har gjennomført undersøkelser og evalueringsmøter sammen med dem. Rådgiveren sa: *«Det er jo den som har skoen på som vet hvor den trykker»*. Slik dette ble fremstilt virker det som at meningene til vekslingselevne/lærlingene ble verdsatt og kunne legge grunnlag for videre utvikling av denne modellen. Instruktøren på sin side hevdet at det også var lærerikt for dem å ha elever/lærlinger som var med i utprøvingen av vekslingsmodellen deltok i arbeidet og gjennom sine arbeidsoppgaver og kunne undre seg sammen også ga gode tankeprosesser for veilederen/instruktøren. Medvirkning virker på denne måten positivt for alle parter som er involvert i vekslingsmodellen.

Som BUA elev/lærling skal man kunne medvirke i egen opplæring. Disse elevene/lærlingen skal også lære om medvirkning og hvordan de selv skal legge til rette for medvirkning for barn og unge de møter på sin arbeidsplass.

7 Konklusjon og avslutning

I denne delen vil jeg gjennom konklusjonen oppsummere de viktigste funnene jeg har gjort i forhold til tema og problemstilling. Som jeg beskrev i metodedelen i kapittel fire kan ikke designet som jeg har valgt i oppgaven generalisere de funn som har blitt gjort i denne undersøkelsen. Likevel ønsker jeg å konkludere med mine funn og peke på problemstillinger som kan være utgangspunkt for ny tenkning. Dette kapitlet avrunder oppgaven med en avslutning som inneholder et tilbakeblikk på arbeidet som jeg har gjort.

7.1 Konklusjon om praksisbasert opplæring i vekslingsmodellen

Jeg har gjennom drøftingskapitlet tatt for meg ulike aspekter som skal synliggjøre hvordan vekslingsmodellen kan bidra til en praksisbasert opplæring for en BUA. Dette med de muligheter og de utfordringer som informantene mine har påpekt og knyttet dette til politiske føringer og teori på området. Først kommer jeg til å reflektere litt over funnene i undersøkelsen og oppsummerer disse før jeg kommer til avslutningen.

Gjennom intervjuene fortalte lærer, instruktør og elev/lærling at gode, strukturerte planer med progresjon for opplæringen var viktig. Disse planene ga oversikt for alle som var involvert i modellen og det ble lettere og samarbeide på tvers av profesjon. Det at skole og arbeidsliv har tilgang på de samme innleveringene og arbeidskravene åpner for en helhetlig vurdering. En tettere oppfølging fra en lærer med pedagogisk utdanning og en opplært instruktør i bedrift vil også kunne arbeide sammen for å sikre progresjon i læringen hele veien frem til fagbrevet. Dette samarbeidet vil igjen bidra til en større forståelse for hverandres fagfelt og for å skape den arbeidskraften samfunnet trenger. Ved å arbeide parallelt med kompetansemål fra Vg2 og Vg3 vil elevene/lærlingene i vekslingsmodellen få utøve sitt fremtidige yrke i hele sin opplæring som BUA. Dette vil være med på å legge til rette for dybdeforståelse og helhetsvurderinger av eleven/lærlingen basert på kunnskap, ferdigheter og holdninger. I vekslingsmodellen kan man med en gang sette teori ut i praksis og reflektere over dette sammen med klassen, lærer og/eller instruktør. Eleven/lærlingen kan gjennom sin opplæring gjøre seg erfaringer ved å se sammenheng mellom sin teoretisk forståelse og sine praktiske ferdigheter.

I vekslingsmodellen vil elevene/lærlingene utvikle sin yrkeskompetanse ved å delta i arbeidslivet. Gjennom denne deltagelsen vil de sosialiseres inn i samfunnet og kunne modnes

med det ansvar og de plikter en har som arbeidstaker Det å selv være aktiv i læreprosessen gjennom å delta i praktiske handlinger vil kunne gi økt forståelse for fagfeltet og motivasjon for videre læring. Gjennom å medvirke i egen læring i nært samarbeid med instruktør og lærer gjør at opplæringen kan tilpasses den enkeltes interesser og behov. I vekslingsmodellen blir dette ivare tatt ved jevnlig møter og oppfølging av den enkelte. Noen av mine informanter sa at en utfordring med vekslingsmodellen var at disse elevene fikk delta mindre i elevrådsarbeid og i skolemiljøet.

Det kom frem i politiske føringer i kapittel to at det er et ønske om økt gjennomstrømming av elever på yrkesfaglige programfag og at vekslingsmodellen er en utprøving for å sikre dette. I tillegg til å ha en mer praksisbasert vinkling i opplæringen vil de elevene som får delta i vekslingsmodellen allerede ha læreplassen sikret. Manglende læreplass etter Vg2 blir ikke en grunn for å ikke fullføre utdanningen. Likevel fremstår den største utfordringen i samarbeidet mellom fylkeskommune og kommune med tilgang på læreplasser. Denne utfordringen gjelder både for elever/lærlinger som går i det ordinær yrkesfag eller i vekslingsmodellen. Siden man er avhengig av de prioriteringene som gjøres i arbeidslivet med tanke på å ta imot lærlinger vil dette utgjøre forskjell på mulighetene en får fra sted til sted. For å få til en praksisbasert utdanning gjennom vekslingsmodellen må forholdene ligge til rette for at skoler og arbeidsliv trekker i samme retning og har et ønske om å lykkes sammen. Greier en ikke dette vil det ikke være mulig å starte opp vekslingsklasser flere steder i landet, mens andre ikke opplever dette som noe problem.

For å oppsummere mine viktigste funn i min undersøkelse basert på praksisbasert opplæring gjennom vekslingsmodellen er:

Å utarbeide strukturerte planer for opplæringen med utgangspunkt i Vg2 og Vg3 mål. Dette er med på å knytte teori og praksis sammen noe som kan gi elevene/lærlingene en dybdeforståelse. Slik kan elever/lærlinger også få en helhetsvurdering som er basert på kunnskap, ferdigheter og holdninger underveis i hele opplæringen. Samarbeidet mellom ansatte i skole og lærebedrift bidrar til at opplæringen resulterer i arbeidstakere med relevant yrkeskompetanse.

Det å gjennomføre planlagte samtaler med alle involverte parter i vekslingsmodellen vil bidra til medvirkning. Medvirkning for elever/lærlinger sikrer deres innflytelse, motivasjon og videre tilrettelegging ut fra egne ønsker og behov. Deltagelse og ansvar på en arbeidsplass gjør at eleven/lærlingen sosialiseres inn i samfunnet og bidrar i fellesskapet.

Elev/lærlinge oppfølging fra både lærere og instruktører som har gjennomgått lærlingekurs vil bidra til økt forståelse for eleven/lærlingens opplæring. Denne oppfølgingen er med på å sikre progresjon og ivareta alle behov til eleven/lærlingen gjennom hele den praksisbaserte opplæringen til en BUA i vekslingsmodellen.

Politiske føringer som skal sikre at alle elever får mulighet til læreplass og deltagelse i vekslingsmodellen uavhengig hvilken kommune de er bosatt i. Dette siste punktet ser jeg på det mest kritiske elementet siden det på nåværende tidspunkt ikke sikrer at alle kan få like muligheter i yrkesopplæringen.

Jeg mener at jeg gjennom denne oppgaven har sett mange fordeler ved å knytte skole og arbeidsliv tettere sammen og for gi elevene/lærlingene en mer praksisbasert opplæring. Vekslingsmodellen kan på flere måter være et skritt i riktig retning for å utvikle den fagkompetansen som behøves i samfunnet vårt når en BUA skal arbeide for ivareta barn og unge i barnehage, skole og SFO. Dyktige og profesjonelle BUA vil sikre en allsidig utvikling og bidra til forebyggende arbeid for barn og unge i samfunnet vårt.

Spørsmål jeg har stilt meg etter å ha arbeidet med denne oppgaven er om hverken vekslingsmodellen eller et ordinært løp i yrkesfag egner seg for å skaffe flere arbeidstakere med yrkeskompetanse innen programområdet BUA eller i andre yrkesfaglige utdanningsprogram? Dette til tross målsetningen at praksisbaserte opplæring gjennom vekslingsmodellen vil gi økt gjennomstrømming og relevant yrkeskompetanse. Kanskje en opplæringsmodell som inneholder fordelene i vekslingsmodellen, men som likevel styres og sikres fra fylkeskommunen? Dette med et opplæringstilbud fra Vg1 til Vg3 uavhengig av læreplasser som kommuner og private aktører gir. Ved at skolen får hovedansvar for hele yrkesopplæringen samtidig som mer praksis innføres vil dette gi utgangspunkt for en praksisbasert og helhetlig opplæringstilbud. Skole og arbeidsliv vil begge dra nytte av dette ved mer samarbeid og i fellesskap arbeide med Vg2 og Vg3 mål fra læreplanen. Arbeidslivet

vil få tilgang til arbeidskraft og kan bidra til å forme fremtidens arbeidstakere og alle elever får like muligheter i den yrkesfaglige opplæringen. Dette hadde det vært spennende å sett mer på og fått økt fokus på.

7.2 Avslutning

I denne undersøkelsen har jeg hatt et ønske om å belyse tema: *Praksisbasert læring i vekslingsmodellen* med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan legge til rette for praksisbasert læring gjennom å være elev/læring i vekslingsmodellen.*

For å belyse tema og min problemstilling arbeidet jeg for å finne svar på disse underspørsmålene: *Hvorfor veksle mellom å være elev og lærling i vekslingsmodellen? Hvordan samarbeider skole og bedrift om elevenes opplæring og hva har elevmedvirkning å si for elever i et vekslingsløp?*

Min fremgangsmåte var å redegjøre for politiske føringer som ligger til grunn for vekslingsmodellen og BUA i kapittel to. Deretter har jeg i kapittel tre forsøkt å belyse teori som jeg mener er relevant med tanke på en praksisbasert opplæring og det bli å sosialisert inn i et samfunn.

Med bakgrunn i dette, samt oppgavens omfang valgte jeg å bruke casesdesign med spørreskjema og intervju som metode noe som blir beskrevet og forklart i kapittel fire. Her begrunner jeg også valg av informanter med utgangspunkt i hvem som kunne gi meg en mest mulig helhetsvinkling på undersøkelsen min. Valget ble derfor å intervju en rådgiver fra utdanningsavdelingen i fylkeskommunen, lærer, instruktør og elev/lærling i vekslingsmodellen. For å kunne gi et bilde av hva elevene selv ønsket brukte jeg spørreskjema for å innhente denne informasjonen. Ved å bruke andre informanter ville det kanskje kommet frem andre aspekter ved forståelsen av praksisbasert læring i vekslingsmodellen.

Presentasjon av de funn jeg gjorde i intervjuene og i spørreskjema presenteres i femte kapittel med disse fire underkategoriene; Bakgrunn for oppstart i/av vekslingsmodellen, læring i vekslingsmodellen, samarbeid skole og arbeidsliv, elevmedvirkning. Disse funnene drøftet jeg i kapittel seks under følgende overskrifter: Behov for økt gjennomstrømming,

vekslingsmodellen styrker utviklingen av yrkeskompetanse, vekslingsmodellen knytter teori og praksis sammen, vekslingsmodellen øker samarbeidet mellom skole og arbeidsliv og vekslingsmodellen legger til rette for medvirkning av egen læring. Avslutningsvis har jeg skrevet en oppsummering som knyttes til problemstillingen og tema for oppgaven og trukket ut de viktigste punktene som har kommet frem i min undersøkelse.

Det har vært veldig lærerikt å arbeide med en undersøkelse som dette. Ikke minst fordi jeg som lærer ved BUA har en interesse for fagfeltet og for praksisbasert opplæring. Det som har vært mest interessant er å kunne høre hva informantene hadde å formidle med utgangspunkt i deres ulike roller i vekslingsmodellen. Dette har hjulpet meg til å tenke mer helhetlig på hele opplæringen på yrkesfag både når det gjelder læring og vurderinger av elever/lærlinger.

Vekslingsmodellen kan være et steg i riktig retning for å gjøre opplæringen mer praksisbasert, men likevel kommer det også frem at det er et stykke igjen å gå før alle elever kan få lik mulighet til yrkesfaglig opplæring i Norge.

Referanseliste

- Bae, B, Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*, Oslo: Kunnskapsdepartementet, RK Grafisk AS
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology and Human Development*, USA: Harvard University press
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*, Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogisk filosofi*, Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker*, Århus: Forlaget Klim
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo: J.W Cappelens forlag, 2 opplag
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hiim, H. (2010), *Pedagogisk aksjonsforskning, Tilnærminger; eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*, Oslo: Gyldendal norsk forlag AS 2010, 1 utgave, 1 opplag, Oslo.
- Hiim, H. (2013), *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1 utgave, 1 opplag.
- Høigaard, R., Jørgensen A., & Mathisen P. (2012), *Veiledningssamtaler med elever*, Kristiansand: Høyskoleforlaget, 4 opplag
- Imsen, G. (2005), *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009), *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*, Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kvale, S. (2006), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvernbekk, T. (2011), *Humaniorastudier i pedagogikk*, 2011, Oslo: Abstrakt forlag

- Larsen, A. K. (2007), *En enklere metode*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Misak, C. (2013), *The American Pragmatist*, Oxford: Oxford University Press
- Nielsen, K., & Kvale S. (2007), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS, 3. opplag
- Nilsen, S. E., & Sund Haaland G. (2008), *Læring gjennom praksis*, Oslo: Pedlex
- Skaalvik, E., & Skaalvik S. (2013), *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget, 2 utgave
- Stray, J., & Heidal Wittek, L. (2014), *Pedagogikk – en grunnbok*, Oslo: Cappelen DAMM AS
- Sylte, A. L. (2013), *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 1 utgave
- Skogen, K. (2004), *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Artikler

- Letrud, K., & Hernes S. (2009): *Læringspyramiden - en undersøkelse av opphav, utbredelse og gyldighet*, tidsskriftet Uniped 2/2009.

Stortingsmeldinger

- St. meld. nr. 13 (2011 – 2012), Utdanning for velferd, Oslo, Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 20 (2012-2013), *På rett vei*, Oslo, Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*, Oslo: Kultur og kirke departementet

Nettsted

- Berg-Hansen, A. (2013). Litterær magi. Hentet 2. mai 2015 fra: <http://mumir.org/> (URL)
- EMU Danmarks læringsportal, undervisningsministeriet, styrelsen for IT og læring (u.å.), *Læringspyramiden*. Hentet 1.mars 2015 fra: <http://www.emu.dk/modul/1%C3%A6ringspyramiden> (URL)
- Hegelund I. (2015), *Læselyst*. Hentet 12. mars 2015 fra: <http://ingehegelund.dk/metode/> (URL)

Karlsen, R. (2012). *Barne- og ungdomsarbeider*. Hentet 20. april 2015 fra:

<http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/barne- og ungdomsarbeider> (URL)

Kjendlie, K. A. (2013). Mindre frafall med Høyres yrkesfagløft. Hentet 21. april 2015 fra:

<http://www.hoyre.no/Mindre+fracfall+med+H%C3%B8yres+yrkesfagl%C3%B8ft.d25-T2tnQ1-.ips> (URL)

Martinsen, V. (2005), *Filosofi en innføring*. Hentet 2. mars 2015 fra:

<http://filosofi.no/filosofien-i-det-tyvende-arhundre/pragmatismen/> (URL)

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra:

<https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/04/17/et-kompetansebegrep-for-fremtiden/> (URL)

Shewmaker, J.. *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*. Hentet 15. mars 2015 fra:

<http://jennifershewmaker.com/2011/02/04/systems-of-influence-helping-children-make-sense-of-the-world/> (URL)

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Andel av elever som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet?tabell=100130> (URL)

Utdanningsdirektoratet (2015), *Kunnskapsløftet*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/> (URL)

Utdanningsdirektoratet (2011), *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF*. Hentet fra:

http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no (URL)

VG (2013, 10. mars). *Tar grep for å holde på yrkesfagelevne*. Hentet 21. april 2015 fra:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/tar-grep-for-aa-holde-paa-yrkesfagelevne/a/10108111/> (URL)

Kunnskapsdepartementet (2013). *Storsatsing på yrkesfag*. Hentet 21. april 2015 fra:

<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/storsatsing-pa-yrkesfag/id732419/> (URL)

Vedlegg 1

Statistisk Sentralbyrå. (2015).

Andel av elever som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år.

Andel av elever som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år, etter fylke og utdanningsprogram. 2006-kullet. Prosent			
	Alle program	Studieforberedende program	Yrkesfaglige program
Hele landet	69	83	55
01 Østfold	66	84	49
02 Akershus	75	85	60
03 Oslo	75	83	57
04 Hedmark	68	84	53
05 Oppland	69	85	56
06 Buskerud	69	84	52
07 Vestfold	68	82	52
08 Telemark	68	83	56
09 Aust-Agder	68	85	54
10 Vest-Agder	71	83	61
11 Rogaland	73	84	62
12 Hordaland	72	81	62
14 Sogn og Fjordane	76	91	63
15 Møre og Romsdal	71	85	59
16 Sør-Trøndelag	70	84	56
17 Nord-Trøndelag	68	85	53
18 Nordland	62	79	48
19 Troms Romsa	62	79	47
20 Finnmark Finnmark	50	67	37

Vedlegg 2

Søknad om utprøving av vekslingsmodell.

1. En beskrivelse av modellen.

- Vi ønsker å se på to ulike modeller for vekslingsmodell. Det er gjort etter en vurdering i fra skolene selv.
- **XXX videregående skole** som er den største skolen i vårt fylke ser det som mest hensiktsmessig å gjennomføre hele Vg1 etter dagens modell. De begrunner det med blant annet at ved organiseringen de har i PTF vil dette gi elevene en økt valgkompetanse i forhold til hva de skal søke på i Vg2 og dermed forebygge feilvalg. Se for øvrig eget vedlegg i fra skolen.
- I fra Vg2 vil elevene veksle mellom elev og lærlingestatus.
- I siste året vil de være lærling i 100%
- **XXX videregående skole** har en annen modell for vekslingsmodell. Der vil elevene tegne lærekontrakt etter et halvt år på Vg1. De vil i forkant av dette ha gjennomført intervjuer med aktuelle elever sammen med foresatte. Se for øvrig eget vedlegg i fra skolen.

2. Organisering på skole eller hos fylkeskommune

- Vi vil forankre dette i ledelsen hos fylkeskommunen. For utdanningsavdelingen vil det være leder for seksjon opplæring i skole og bedrift . Vi foreslår videre at det opprettes en styringsgruppe med deltakere i fra utdanningsavdelingen og ledere i fra de to deltagende skoler. I tillegg representanter i fra organisasjoner og yrkesopplæringsnemnd. Det kan å være hensiktsmessig at en fra arbeidsutvalget for opplæringskontorene i XXX.
- Vi vil opprette en arbeidsgruppe som vil bestå av to representanter i fra utd.avd og personer i fra de to deltagende skoler. Her vil også opplæringskontorene være deltager.

3. Samarbeid mellom skole/fylkeskommune og virksomheter.

- XXX fylkeskommune har et godt samarbeid mellom skolene og ut til virksomhetene. Vi har et tett samarbeid med opplæringskontorene og de frittstående virksomheter. Det er også satt i gang et samarbeidsprosjekt med skole og opplæringskontor hvor fokuset er faget prosjekt til fordypning. Målet er å få flere lærlingekontrakter. Jmf målet i samfunnskontrakten.
- Vi har et pågående prosjekt, prosjekt fagopplæring hvor alle skolene i fylket deltar på (16 skoler) med prosjektansvarlig på hver skole hvor vi ønsker å se på områder rundt formidling kan legges over til skolene. Vi sier blant annet i prosjektet at skolen skal ha ansvaret for å tegne opplæringskontrakter for lærekandidater. I dette arbeidet vil faget PTF være helt sentralt for å lykkes i tillegg til at det kreves et nært samarbeid med virksomhetene. Dette prosjektet ser vi også i en sammenheng i utprøving av en vekslingsmodell.
- XXX fylkeskommune gjennomfører også instruktørkurs for alle virksomheter. Målgruppen for disse kursene er instruktører og faglige ledere. Emnene på kurset er: læreplanen og bruk av denne i opplæringen, opplærings- og periodeplan lærlingesamtalen, vurdering og dokumentasjon, fag-/svenneprøve. I disse kursene er også skolene invitert til å si noe om

hvordan de gjennomfører faget PTF. Disse kursene er viktige samarbeidsarenaer. Det er viktig for oss å nevne dette i denne søknaden.

4. Kvalitetssikringen av opplæringen

- I kvalitetssikringen av opplæringen har XXX fylkeskommune gode rutiner. Skolene benytter dokumentasjonsverktøyet « i Skole» og « its learning». Når det gjelder bedriftene bruker de fleste OLKWEB som dokumentasjonsverktøy for sine lærlinger. Og slik vi forstår det finnes det en skoleversjon av OLKWEB som skolene kan bruke. Dette vil være med å sikre kvaliteten i opplæringen.
- I punktet ovenfor beskrives også instruktørkursene som tilbys alle godkjente lærebedrifter. I de kursene vektlegges bruken av mappemodellen som metode for å sikre opplæringen til lærlingen. Nordland fylkeskommune deltok tidligere i et forsøk rundt denne modellen brukt som en del av sluttvurderingen på en fagprøve. Denne metoden hadde vi veldig gode resultater på og bedriftene (instruktørene og lærlingene) var veldig fornøyd med denne formen. Etter at forsøket var ferdig ønsker de aller fleste bedrifter å fortsette med denne modellen som metode fordi de føler seg mer trygg på at lærlingene får den opplæringen de skal ha og at alle målene i læreplanen blir nådd før de skal opp til fagprøve. Mappemodellen ser vi som en viktig og god metode også i en vekslingsmodell som både skole og bedrifter kan bruke i hele opplæringsløpet for eleven/lærlingen.

5. Dersom utprøving ikke følger lov og forskrift

- XXX fylkeskommune anser det slik at vi ikke kommer til å ha behov for en forsøkssøknad som inneholder avvik i forhold til lov og forskrift.

6. Elevenes rettigheter ved ønske om omvalg eller overgang til påbygg

- I denne søknaden er to skoler deltagere med to ulike vekslingsmodeller. I modell 1, XXX vgs vil elevene være ivaretatt i forhold til sin ungdomsrett med at de gjennomfører Vg1 etter ordinær modell og vil da være kvalifisert til inntak på Vg2.
- I modell 2, XXX vgs må det gjøres en avtale med inntakskontoret om en kartlegging av hvem disse elevene er og ha en åpning for en forhåndplass til Vg2. Disse elevene vil og i denne modellen mangle en del fag som vi ser for oss kan tas gjennom Nettskolen i XXX eventuelt i samarbeid med lokalt studieverksted.

7. Betragtninger om vurdering

- Retten til vurdering gjelder for både elev og lærling. Skolen har ansvaret for undervis- og sluttvurdering i alle fag på Vg1 og Vg2, mens bedriften har ansvar for undervisvurdering og halvårsvurdering for lærlingene.
- Gjennomføringen av vurderingen for elever i vekslingsmodell ser vi for oss kan være bruk av blant annet mappemodell som en metode. Det vi da kan oppnå er at skole og bedrift jobber tettere sammen om vurderingen av sin elev/lærling.

8. Hvordan er inntak av elever tenkt?

- Inntak av disse elevene vil bli gjennomført i form av intervju og kartlegging. XXX vgs vil gjennom sin modell for gjennomføring av prosjekt til fordypning styrke elevene sin valgkompetanse og gjennom den sikre at elevene gjør riktig valg, og ut i fra det å gjennomføre sitt opplæringsløp i en vekslingsmodell.

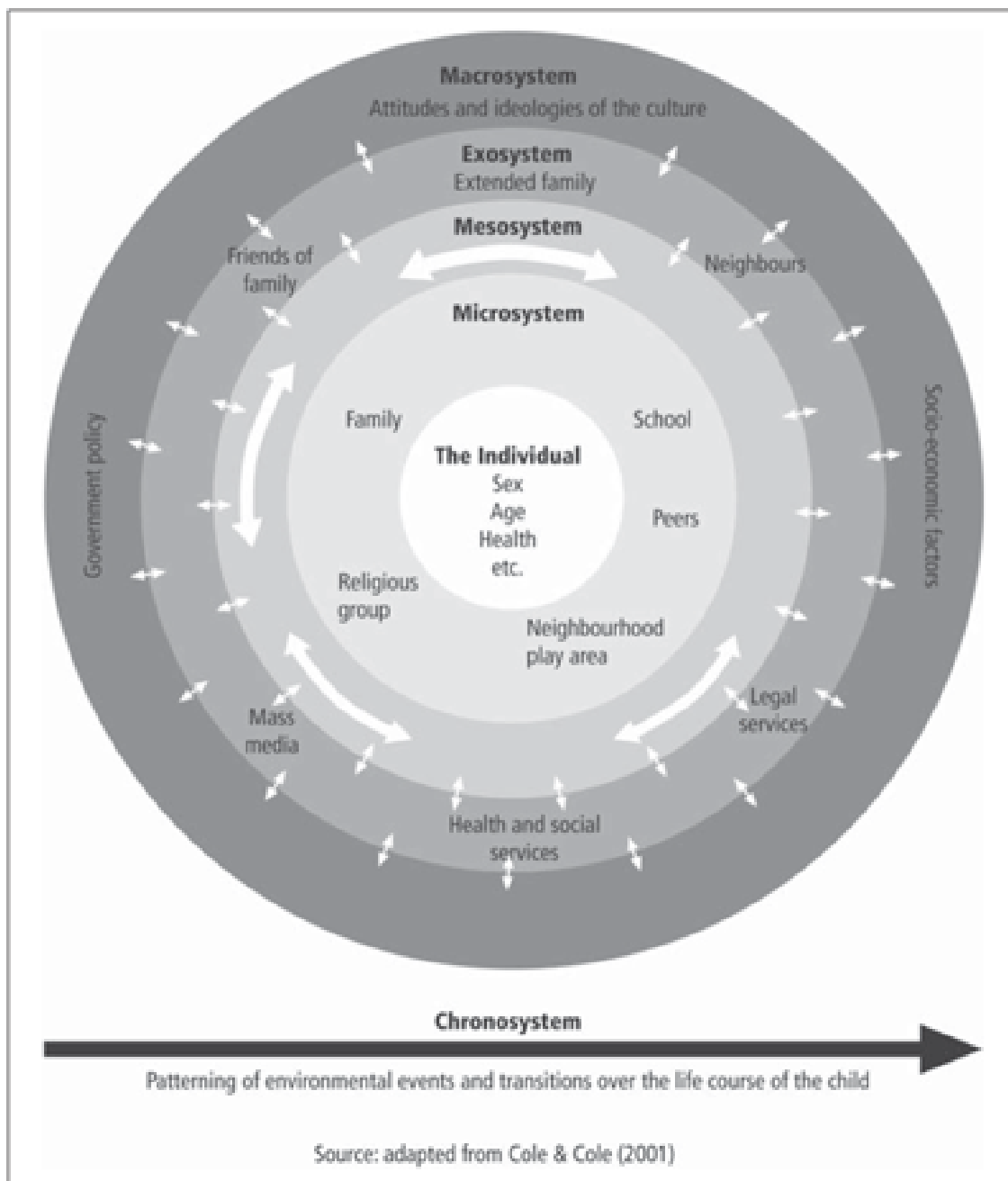
- XXX vgs vil ha intervju med elever og foresatte i løpet av første halvår. De vil ha fokus på motivasjon og interesse for å delta i en slik vekslingsmodell.

9. Hvordan gjøres registrering av disse elevene

- Det er nå i maiversjonen kommet inn et felt i VIGO angående vekslingsmodellen for første gang.
- Det er opprettet felt for vekslingsmodell og målform på elevkurset.

Vedlegg 3

Shewmaker J. *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell*



Vedlegg 4

Eksempel fra skole 1

Veksling	VGI	År 2	År3	År4
Norsk	56	56		
Matematikk	84	0		
Engelsk	84	56		
Naturfag	56	0		
Samfunnsfag	0	0	84	
Krø	56	56		
PTF	168	84	84	84
Programfag	477	318	159	
Sum	981			
I virksomhet	Praksis PTF	3 ukedager (2 dager i skole + en temadag/måned)	4 ukedager (en skoledag/uke á 8 t)	5 ukedager (1 temadag evt samarbeid lærer/instruktør/elev per måned)

- Elevene får vurderinger fra skolen i alle fag
- Fellesfagene følger kompetansemålene de årene de er satt opp
- Kompetansemålene i programfag: Vi jobber med alle kompetansemålene i år 2 og vi fordypet dem i år 3. Det jobbes parallelt med mål i Vg2 i skolen og Vg3 i bedrift.

Eksempel på skole 2

Vekslingsmodellen innebærer periodevis veksling mellom opplæring i skole og i bedrift. I løpet av 2. halvår tegner elevene lærlingekontrakt med opplæringskontoret

Fag og timefordeling i en vekslingsmodell:

Veksling	Vg1	Vg2	Vg2/ Vg3	Vg3	Sum
Norsk	56 timer	28 timer	28 timer		112 timer
Matematikk	84 timer				84 timer
Engelsk	84 timer	28 timer	28 timer		140 timer
Naturfag	56 timer				56 timer
Samfunnsfag		42 timer	42 timer		84 timer
Kroppsøving	56 timer	56 timer	28 timer		140 timer
Prosjekt til fordypning	168 timer				330 timer
Felles programfag	477 timer	256 timer	93 timer	93 timer	952 timer
Lærling i bedrift	2 dager i uken fra uke 15	3 dager i uken	4 dager i uken	5 dager i uken	
Sum veksling					1898 timer

Fellesfagene er gjennomført i løpet av 3 år

Vedlegg 5

Praksisopdrag 13 barne- og ungdomsarbeiderfag

Mål Vg2:

Drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne

Gjør rede for hva brukermedvirkning innebærer og gi eksempler på hva brukermedvirkning betyr i barne- og ungdomsarbeiderfaget

Mål Vg3:

Legge til rette for lek ut fra den betydningen lek har for barns læring, utvikling og sosialisering

Legge til rette for tiltak som styrker barn og unges evne og vilje til medvirkning og til å ta ansvar

Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon

Skole Uke 10-11	Bedrift Uke 12-13-14-15-16-17-18
<ol style="list-style-type: none">1. Definer hva lek er2. Gjør rede for ulike former for lek3. Drøft betydningen av lek4. Gi eksempler på tiltak som kan fremme lek5. Gjør rede for hva brukermedvirkning innebærer.	<ol style="list-style-type: none">6. Du skal finne ut hva lærestedet sier i sine planer om lek. Gi eksempler på hvordan lærestedet følger dette opp gjennom rutiner og dagsrytme.7. Diskuter med din veileder hvordan du kan være med å stimulere barnas lek og medvirkning8. Gjennomføre tiltak som stimulerer barnas lek og medvirkning.9. Lag et refleksjonsnotat over din voksenrolle i barnas lek10. Planlegg, gjennomfør og evaluer en lek som bidrar i barns læring og utvikling og medvirkning.

Innleveringsfrist 3. mai

Praksisoppdrag 14 barne- og ungdomsarbeiderfag

Lek, aktivitet og helse

Mål Vg2:

Gjøre rede for aktiviteter for barn og unge om kan fremme god fysisk og psykisk helse

Planlegge og gjennomføre enkle aktiviteter for barn og unge innen kultur og fysisk aktivitet

Mål Vg3:

Planlegge og gjennomføre tiltak og aktiviteter som kan fremme psykisk og fysisk helse hos barn og unge

Tilpasse leke, - idretts- og friluftaktiviteter til ulike årstider, natur og miljø

Planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere pedagogiske aktiviteter tilpasset alder, funksjonsnivå, kulturtilhørighet og livssituasjon

Skole Uke 10-11	Bedrift Uke 12-13-14-15-16-17-18
<ol style="list-style-type: none">1. Gjør rede for hva et helhetlig menneskesyn er2. Tilrettelegging av lek3. Klassen lager en samlet idebank med beskrivelser over aktiviteter som passer til de ulike årstider, natur og miljø.	<ol style="list-style-type: none">4. Diskuter med din veileder hvilke aktiviteter som kan være aktuelle for din barnegruppe.5. Planlegg, gjennomfør og evaluer to aktiviteter fra f.eks. idebanken. Bruk tid på å tilpasse og planlegge slik at mål for aktivitetene og faglige begrunnelser kommer tydelig frem.

Innleveringsfrist 3. mai

Vedlegg 6

Intervjuguide

Intervjuguide til rådgiver ved Fylkeskommunen (Fk)

- 1) Bakgrunn for vekslingsmodellen
 - a) Hvorfor søkte Fk om utprøving av vekslingsmodellen?
 - b) Hva ønsket dere å oppnå?
 - c) Hvilke utfordringer har dere møtt underveis?

 - 2) Samarbeid
 - a) Hvordan samarbeider Fk med skolen og bedriftene (opplæringskontorene)?
 - b) Hva bør skolen og bedriftene (opplæringskontorene) samarbeide om for å gi elevene/lærlingene relevant læring?
 - c) Hvordan ser du på læringen i vekslingsmodellen?
 - d) Hva tenker du om elevens/lærlingenes rolle i vekslingsmodellen?
-

Intervjuguide til lærer i videregående skole

- 1) Hvorfor ønsker skolen å prøve ut vekslingsmodellen?
 - 2) Hvordan samarbeider skole og bedrift for å kunne gi elevene/ lærlingene relevant læring?
 - 3) Hvordan arbeider dere med elevenes/lærlingenes læring i vekslingsmodellen?
 - 4) Hva tenker du om eleven/lærlingens rolle i egen læreprosess i vekslingsmodellen?
 - 5) Eventuelt annen informasjon som du mener er viktig å belyse som lærer i vekslingsmodellen.
-

Intervjuguide til instruktør i lærebedrift

- 1) Hvorfor ønsker bedriften å ta imot elever/lærlinger i vekslingsmodellen?
 - 2) Hvordan samarbeider skole og bedrift for å kunne gi elevene/ lærlingene relevant læring?
 - 3) Hvordan arbeider dere med elevenes/lærlingenes læring i vekslingsmodellen?
 - 4) Hva tenker du om eleven/lærlingens rolle i egen læreprosess i vekslingsmodellen?
 - 5) Eventuelt annen informasjon som du mener er viktig å belyse som instruktør i vekslingsmodellen.
-

Intervjuguide til elev/lærling i vekslingsmodellen

- 1) Hvorfor ønsket du å være elev/lærling i vekslingsmodellen?
 - 2) Hvordan arbeider skolen og lærlingebedriften sammen om din læring?
 - 3) På hvilken måte tenker du at du kan bidra i din læreprosess i vekslingsmodellen?
 - 4) Eventuelt annen informasjon som du mener er viktig å belyse som elev/lærling i vekslingsmodellen.
-

Vedlegg 7

Spørreskjema

Kjønn og alder	Ønsker BUA	Ønsker HEA	Hvorfor vil du søke vekslingsmodellen? (Flere svar mulig).	Hvordan lærer du best? A) Lære teori B) Gjennom praksis C) Jobbe med praksis og teori parallelt D) Annet

Vedlegg 8

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”VEKSLINGSMODELLEN; Praksis og teori, hånd i hånd”

Bakgrunn og formål

Undertegnede holder på med en mastergrads-studie ved Høgskolen i Nordland, der formålet er å analysere/drøfte enkelte aspekter ved vekslingsmodellen. Jeg har avgrenset oppgaven til Barne- Og ungdomsarbeideren og problemstillingen omhandler relevant læring i skole og i bedrift.

Jeg vil stille mine spørsmål til **lærer, elev/lærling og instruktør** i bedrift i vekslingsmodellen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Informantene vil få tilsendt spørsmålene på mail. Jeg ønsker skriftlige svar og at jeg kan kontakte informantene på telefon for å få eventuelle forklaringer eller utdypninger av svarene.

Spørsmålene omhandler læring og samarbeid i vekslingsmodellen.

Hva skjer med informasjonen fra deg?

I denne studien spør jeg ikke etter, og omhandler heller ikke, noen personlige opplysninger. I og med at jeg stiller spørsmålene via e-post, og ber om svar via e-post, vil jeg sitte med navn og avsenderadresse til informantene. Deltakerne anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i master-studien. Data vil oppbevares på eksternt lagringsmedium ikke tilsluttet et nettverk, materialet kan heller ikke klassifiseres som sensitive opplysninger. Prosjektet skal avsluttes 1.7.2015

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. De har gitt tilbakemelding på at dette prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt.

Med vennlig hilsen

Synnøve Bjørge-Sundan

Vedlegg 9

Else Snoen
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 06.10.2014

Vår ref: 40075 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40075	<i>Teori og praksis hånd i hånd. Vekslingsmodellen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Else Snoen</i>
Student	<i>Synnøve Bjørge-Sundan</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Synnøve Bjørge-Sundan synnove.bjorge-sundan@nfk.no

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40075

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Personvernombudet legger til grunn at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever gjennom intervjuer med ansatte, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.