

FORORD

Masterstudiet i fag – og yrkesdidaktikk ved NTNU har vært en spennende og lærerik periode. Da jeg startet høsten 2014 var jeg spent og forventningsfull. Det har vært to år med spennende temaer, forelesninger og mange drøftinger med lærere og medstudenter.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og samtidig krevende prosess, hvor jeg til tider har følt meg ensom og frustrert. Gjennom arbeidet har jeg fått mulighet til å sette meg inn i hvordan elever erfarer utvikling av yrkesidentitet i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Med dette studiet ønsker jeg å bidra til å sette fokus på yrkesidentitet i fag- og yrkesopplæring.

Jeg vil takke min veileder Kari Hansen for faglige kommentarer og konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og lysten til å jobbe videre. I tillegg vil jeg takke mine informanter som stilte opp på intervju. Uten dem hadde jeg ikke gjennomført dette forskningsprosjektet.

Jeg vil også takke mine venner og familie for hjelp, korrekturlesing og barnepass, og en spesiell takk til min mann Bård som har vært tålmodig og forståelsesfull i denne tiden.

Trondheim, 22. mai 2016

Roma Garlaite Sæbøe

Sammendrag

I dette studiet ønsker jeg å beskrive elevenes erfaringer omkring utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning, med fokus på barne- og ungdomsarbeideryrket. Målet er å få en bredere forståelse av elevenes yrkesidentitetsutvikling i praksisfelleskapet.

Problemstillingen som ligger til grunn for denne studien er: *Hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?* For å belyse dette har jeg formulert tre forskningsspørsmål: Hva erfarer elever på Vg1 helse og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget i faget prosjekt til fordypning? Hvilken sammenheng er det mellom teori og praksis i faget prosjekt til fordypning? Hvilken rolle spiller veileder/lærer i yrkesidentitetsutviklingen?

Ved å bruke kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming gjennomførte jeg gruppeintervju med elever fra Vg1 helse- og oppvekst og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, og individuelle intervju med en lærling og en barne- og ungdomsarbeider.

Studiet viser at utvikling av elevenes yrkesidentitet påvirkes av mange faktorer. Eksempler på dette er erfaringer fra praksis, undervisning i skolen, relevans i opplæringen, veilederens rolle i praksis, det å selv oppsøke praksisplasser. Yrkesidentitet er også en subjektiv opplevelse som i stor grad er betinget av følelser. Utvikling av yrkesidentitet vil derfor sannsynlig påvirkes av faktorer som ikke kan defineres. Dette kommer ikke fram av elevenes erfaringer i denne studien.

Resultatene i denne studien viser at elevene har behov for en mer yrkesrettet opplæring og at deres arbeid og erfaringer fra praksis verdsettes mer i skolen. Det kommer også frem at det bør utarbeides kompetansemål som berører yrkesidentitet fordi det kan bidra til mer praksisrelatert utdanning i videregående skole.

Abstract

In this study, I want to describe students' experiences concerning the development of professional identity in the in-depth study project, focusing on the child and youth profession. The goal is to gain a broader understanding of students' professional identity development in the practice community.

The problem that underlies this study is: *How are learners experiencing development of professional identity in the in-depth study project?* To illustrate this I have formulated three research questions: What do students in Vg1 health and upbringing and Vg2 children's and youth work learn in the in-depth study project? What is the connection between theory and practice in the in-depth study project? What role do teachers/mentors play in the professional identity development?

By using qualitative methods and phenomenological approach I conducted group interviews with students from Vg1 health and upbringing and Vg2 children's and youth work, and individual interviews with an intern and a children's and youth worker.

The study shows that the development of students' professional identity is influenced by many factors. Examples include experiences from practice, teaching in schools, relevance of training, the supervisor's role in practice and seeking internships individually. Professional identity is also a subjective experience that is largely contingent on emotions. Development of professional identity will therefore most likely be influenced by factors that cannot be defined. These factors were not brought forth in this study.

The results of this study show that students need a more vocational training and that their work and experiences from practice should be valued more in school. It is also evident that there should be developed competence affecting professional identity because it can contribute to more practice-related education in high school.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	3
1.1 VALG AV TEMA	4
1.2 PROBLEMSTILLING	5
1.3 AVGRENSING	5
1.4 FORFORSTÅELSE	6
1.5 BEGREPSAVKLARING	7
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2. PRAKSISOPPLÆRING I PROSJEKT TIL FORDYPNING	9
2.1 FORMÅL OG INTENSJON	9
2.2 FORHOLD MELLOM VG1 OG VG2 PROGRAMFAG OG PROSJEKT TIL FORDYPNING	10
3. HVA SIER LÆREPLANENE OM YRKESIDENTITET?	13
3.1 KOMPETANSEMÅLENE FOR PROGRAMFAGENE	13
3.2.1 <i>Vg1 helse- og oppvekstfag</i>	13
3.2.2 <i>Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget</i>	14
3.2 LÆREPLANENS GENERELLE DEL	15
3.3 PRINSIPPER FOR OPPLÆRINGEN OG LÆRINGSPLAKATEN	17
4. TEORETISK TILNÆRMING	19
4.1 IDENTITET	19
4.2 YRKESIDENTITET	20
4.3 PROFESJONALITET – EN SAMMENSATT HELHET	21
4.3.1 <i>Samlet profesjonell kompetanse</i>	21
4.3.2 <i>Teoretisk kunnskap</i>	21
4.3.3 <i>Yrkesspesifikke ferdigheter</i>	22
4.3.4 <i>Personlig kompetanse</i>	22
4.4 LÆRING GJENNOM PRAKSISFELLESKAPER	23
4.5 PRAKSIS	25
4.6 MENING	25
4.6.1 <i>Deltakelse</i>	26
4.6.2 <i>Tingliggjøring</i>	26
4.7 FELLESKAP	27
4.8 IDENTITET	29
4.9 LÆRINGSBANER	30
4.10 DELTAKELSE OG IKKE- DELTAKELSE	31
4.12 LÆRING GJENNOM ERFARING	31
4.12.1 <i>Læring</i>	31
4.12.2 <i>Erfaring</i>	32
4.12.3 <i>Erfaringslæring</i>	33
4.13 LÆRING GJENNOM TEORI OG PRAKSIS	34
4.13.1 <i>Mesterlære</i>	35
4.13.2 <i>Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell</i>	36
4.14 VEILEDNING	37
4.14.1 <i>Dialog i veiledningen</i>	38
4.14.2 <i>Handling og refleksjon</i>	39
5. METODE	41
5.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	41
5.2 FENOMENOLOGI	41
5.3 DET KVALITATIVE FORSKERINTERVJU	42
5.3.1 <i>Intervju</i>	42

5.3.2	<i>Gruppeintervju</i>	42
5.3.4	<i>Valg av informanter</i>	43
5.3.5	<i>Intervjuguide</i>	43
5.4	TRANSKRIBERING OG KATEGORISERING	44
5.6	ETISKE BETRAKTNINGER	45
5.6.1	<i>Innhenting av informert samtykke</i>	45
5.6.2	<i>Anonymitet</i>	45
5.7	VALIDITET	46
5.8	RELIABILITET	46
6.	PRESENTASJON AV FUNN	49
6.1	LÆRING GJENNOM ERFARING	50
Vg1	<i>elevs erfaringer</i>	50
Vg2	<i>elevs erfaringer</i>	51
L	<i>ærlingens erfaringer</i>	51
B	<i>arne- og ungdomsarbeiders erfaring med elever og lærlinger</i>	52
6.2	LÆRING GJENNOM TEORI OG PRAKSIS	53
Vg1	<i>elevs erfaringer</i>	53
Vg2	<i>elevs erfaringer</i>	54
L	<i>ærlingens erfaringer</i>	55
6.3	VEILEDNING	55
Vg1	<i>elevs erfaringer</i>	55
Vg2	<i>elevs erfaringer</i>	56
L	<i>ærlingens erfaringer</i>	57
B	<i>arne- og ungdomsarbeiderens erfaringer</i>	57
6.4	YRKESIDENTITET	58
Vg1	<i>elevs forståelse av yrkesidentitet</i>	58
Vg2	<i>elevs forståelse av yrkesidentitet</i>	59
L	<i>ærlingens forståelse av yrkesidentitet</i>	61
B	<i>arne- og ungdomsarbeiderens forståelse av yrkesidentitet</i>	62
6.5	OPPSUMMERING	63
7.	ANALYSE OG DRØFTING	65
7.1	LÆRING GJENNOM ERFARING	65
7.2	SAMMENHENGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS	68
7.3	VEILEDNING	70
7.4	YRKESIDENTITET	72
7.5	OPPSUMMERING	75
8.	AVSLUTNING	77
8.2	VEIEN VIDERE	78
	LITTERATURLISTE	81

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor og avdelingsleder

Vedlegg 3: Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Vedlegg 4: Intervjuguide Vg1 og Vg2 elever

Vedlegg 5: Intervjuguide lærling

Vedlegg 6: Intervjuguide barne- og ungdomsarbeider

1. INNLEDNING

Skolen og samfunnet er i stadig endring. Vi lever i et kunnskapssamfunn hvor fokuset i skolen er rettet mot grunnleggende ferdigheter og målstyring i alle fag. Yrkesfagutdanningene står overfor ulike utfordringer som frafall, lave søkertall og mangel på utdannede fagfolk. Yrkesopplæringen har også fått kritikk fra arbeidslivet om at kompetansen elevene kommer ut med ikke er god nok til å tilfredsstille kravene (Hansen & Haaland 2015, s.19).

Et av de viktigste målene for fag- og yrkesopplæringen er å utvikle kompetente fagfolk i arbeidslivet. Det kreves at elevene tilegner seg både teoretisk og praktisk kunnskap knyttet til yrkesutøvelsen. Yrkeskompetanse utgjør en viktig rolle i yrkesutdanningen, og fagarbeidere må kunne utøve yrket i samsvar med markedets krav og behov (Nilsen og Haaland 2013, s.13). Yrkesfagene skiller seg ut fra andre programområder med faget prosjekt til fordypning hvor elever prøver et yrke i praksis. Etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble det lagt føringer for at opplæringen skal være likeverdig, inkluderende og tilpasset den enkelte. Meld. St. 30 *Kultur for lærling* (2003-2004) ligger til grunn for Kunnskapsløftet og presiserer at opplæring skal være tilgjengelig for alle og at alle skal få gode muligheter for læring, utvikling og mestring. Med Kunnskapsløftet ble prosjekt til fordypning innført som et nytt fag i yrkesfaglige utdanningsprogram, hvor det ble lagt større vekt på at yrkesopplæringen skal være relevant og mer yrkesrettet. Hensikten med faget er at elever på Vg1 og Vg2 skal få mulighet til å tilegne seg kunnskap i kompetansemål fra Vg3 gjennom arbeidspraksis. I noen tilfeller lar det seg ikke gjøre å skaffe praksisplasser for Vg1 elever, og disse får derfor ikke praksis før de begynner på Vg2 (Alvin 2011, Eide 2011; Hiim 2013, s. 118).

Innenfor yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole fører opplæringen frem til et bestemt yrke og gir en yrkeskompetanse med eller uten fagbrev. Opplæringen foregår på ulike arenaer, både på skolen og i arbeidslivet gjennom faget prosjekt til fordypning. De fleste retningene innen yrkesfaglige utdanningsprogram følger 2+2 modellen. Denne modellen innebærer to år opplæring i skole og to år opplæring i bedrift. Første året i videregående skole (Vg1) legger grunnlaget for valg av forskjellige utdanninger som tilbys i andre året (Vg2). Utdanningen avsluttes med Vg3 som er to år opplæring i bedrift som fører til et fagbrev.

1.1 Valg av tema

Temaet for dette studiet er utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Jeg ønsker å studere hvordan elever på Vg1 Helse- og oppvekst og Vg2 Barne- og ungdomsarbeider erfarer utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Jeg vil ha hovedfokus på barne- og ungdomsarbeideryrket. Min faglige bakgrunn har jeg fått gjennom utdanning som yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag og som fagarbeider i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Som lærer og fagarbeider har jeg erfart at yrkesidentitet og yrkesstolthet er en viktig forutsetning for å utføre en god jobb. I NIFU-rapporten *Å bli helsefagarbeider* (Skålholdt, Høst, Nyen & Tønder 2013) kommer det frem at opplevelse av manglende yrkesidentitet i utdanningsløpet er en av årsakene til høyt frafall i helsearbeideryrket. Som yrkesfaglærer ønsker jeg å gi elever faglig og relevant utdanning, slik at de kan bli gode fagarbeidere med en yrkesidentitet og yrkesstolthet. Prosjekt til fordypning er et av programfagene innenfor yrkesfaglig utdanningsprogram som skal garantere at elevene i de brede Vg1 og Vg2 får erfaringer med selvvalgte yrker. Faget tar for seg den praktiske utøvelsen ved yrket, og jeg mener det er viktig å kunne utøve yrket på en god måte for å kunne utvikle en trygg yrkesidentitet og yrkesstolthet. Den teoretiske delen utgjør også en rolle, men jeg ønsker å legge vekt på prosjekt til fordypning, da jeg tenker at det er i praksisfellesskapet at man skaper en yrkesidentitet. Dette nettopp fordi man utøver yrket praktisk, og dermed gjør seg kroppslige erfaringer.

I Meld. St. nr. 20 (2012- 2013) *På rett vei- kvalitet og mangfold i fellesskolen*, kommer det frem at elever som har bestemt seg for et yrke på Vg1 skal få mulighet til å få opplæring og erfaring i dette yrket fra første dag. Det problematiske som ofte oppstår er at elever ikke får nok yrkesspesifikk opplæring rettet mot deres yrkesvalg. Dette mener jeg kan hemme læring, særlig for de elever som er helt sikre på sitt yrkesvalg og ikke får praksis der de ønsker. Hvordan kan elever utvikle yrkesidentitet dersom de ønsker å bli apotektekniker, men får praksisplass på et sykehjem? Selv om prosjekt til fordypning er et forholdsvis lite fag med 6 skoletimer ukentlig på Vg1 og 9 skoletimer ukentlig på Vg2, mener jeg det er et viktig fag fordi det retter nettopp fokuset på selve yrket som man ønsker å utdanne seg til. Jeg tenker at faget har stor betydning i yrkesidentitetsutviklingen.

1.2 Problemstilling

I Fafo-notat *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus* (Bråten & Hagen Tønder, 2014) kommer det frem at færre elever avlegger fagprøve, og de som tar fagprøven velger å ta påbygg og høyere utdanning. Mange velger da i dette tilfellet å ikke bli barne- og ungdomsarbeidere. Dette gjør at jeg blir nysgjerrig på hva som gjør at elever velger bort denne utdanningen? Er det manglende utvikling av yrkesidentitet de to første årene som gjør at de ønsker å bli noe annet, eller er det dårlig yrkesopplæring som gjør at elevene velger andre utveier? Eller er kanskje ikke selve yrket attraktivt nok?

Med dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?

For å utdype problemstillingen har jeg konstruert følgende forskningsspørsmål:

- Hva erfarer elever på Vg1 helse og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget i faget prosjekt til fordypning?
- Hvilken sammenheng er det mellom teori og praksis i faget prosjekt til fordypning?
- Hvilken rolle spiller veileder/lærer i yrkesidentitetsutviklingen?

For å få svar på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju/gruppeintervju med elever fra Vg1 helse- og oppvekst og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Jeg har også intervjuet en førstearslærling, samt en erfaren barne- og ungdomsarbeider som har 16 års erfaring i yrket.

1.3 Avgrensning

Identitet er stort, og det finnes utallige teorier som tar for seg identitet og identitetsdannelse. Erik Eriksson og Georg H. Mead er to kjente teoretikerne på dette området. Jeg ønsker å fokusere på den delen av identitetsdannelse som utvikles gjennom yrkesutdanning i skole og i prosjekt til fordypning, og vil i denne oppgaven betegne dette som yrkesidentitet. Jeg har valgt å fokusere spesielt på faget prosjekt til fordypning fordi det er i dette faget elevene oftest kommer i direkte kontakt med yrkeslivet. For å avgrense problemstillingen har jeg valgt å fokusere på yrkesidentitet knyttet til barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Jeg ser på faget prosjekt til fordypning som en arena hvor yrkesidentitet kan utvikles i et felleskap sammen med andre. Jeg ønsker derfor å bruke Wenger som en av hovedteoriene som bygger på dette. Deweys teori om erfaringslæring er også sentral i denne oppgaven da jeg ønsker å undersøke hvordan elever lærer av sine erfaringer når de er i praksis.

Jeg stiller også forskningsspørsmål angående veiledning, da jeg ser på veiledningsrollen som viktig. Jeg ønsker å rette fokus på den veiledningen som elevene møter i praksis og som omhandler både teoretisk og praktisk veiledning mens de er i praksis, både fra lærer og veileder. Slik jeg ser det kan veiledning bidra til faglig utvikling av yrkesidentitet gjennom kommunikasjon og bevisstgjøring.

Jeg velger å ikke ha fokus på informantenes kjønn, etniske bakgrunn eller kultur.

1.4 Forforståelse

Problemstillingen jeg har utarbeidet er basert på min forforståelse. Forforståelse defineres som de *brillene* eller fordommene man har i møte med verden, og som bidrar til å finne en mening i det man står ovenfor (Aadland 2005, s.128). Jeg tenker at skolen har en viktig rolle i identitetsutviklingen til elever, både gjennom muntlige, skriftlige og praktiske oppgaver. Når man er i praksis kan oppgavene man utfører oppleves som meningsfulle og helt nødvendige for å skape en yrkesidentitet, fordi det er gjennom praksis at man kan få en forståelse av teorien. Slik jeg ser det skapes yrkesidentitet i samhandling med andre, både gjennom utdanning og i praksis. Elevene skaper sin egen virkelighet gjennom å gjøre og erfare i praksis, og som er grunnlaget for deres påbegynnende yrkesidentitet.

Gjennom fenomenologisk tilnærming ønsker jeg å få innsikt i elevenes tanker og forståelse for hvordan de opplever og erfarer deres utvikling av yrkesidentitet. Min forforståelse må derfor legges til side i møte med elevene, fordi det er elevene som kan beskrive hvordan de opplever sin utvikling av yrkesidentitet, og det er nettopp det jeg er opptatt av, den reelle beskrivelsen av hvordan den er (Postholm, 2005, s.99).

1.5 Begrepsavklaring

Her vil jeg presentere flere teoretiske perspektiver som blir brukt i dette studiet. Noen av begrepene kommer til å bli mer utdypet under den teoretiske delen av oppgaven.

Identitet: Det finnes ulike typer identiteter, som for eksempel gruppeidentitet, familieidentitet, stedsidentitet og identitet som interessefellesskap. Identitet er dynamisk og i utvikling hele livet. Jeg har valgt å bruke betegnelsen identitet om den identiteten elevene besitter på det tidspunktet jeg intervjuer dem.

Yrkesidentitet: I denne oppgaven handler yrkesidentitet om den identiteten man utvikler gjennom utdanning, og som forteller hvem man er og hvilke oppfatninger man har av seg selv opp mot det yrket man har valgt. Når jeg bruker begrepet yrkesidentitet, vil jeg referere til den totale kompetanse som er sammensatt av fagkunnskaper, personlige evner, verdier, holdninger og praktiske ferdigheter. Yrkesidentitet blir ofte betegnet som profesjonell identitet. Slik jeg ser det er disse to begrepene like, og jeg vil derfor se på dem som likeverdige, men bruke begrepet yrkesidentitet.

Erfaring: De kunnskaper, ferdigheter og holdninger som man tilegner seg gjennom egne sanseopplevelser i møte med omgivelsene (Dewey, 2008). Erfaring vil i denne oppgaven bli sett på noe som informantene opplever i et praksisfellesskap og tilegner seg med sine sansebaserte opplevelser.

Erfaringslæring: Erfaringslæring vil i denne oppgaven refereres til det å sette ord på hva man har erfart og lært gjennom refleksjon over handlingen.

Praksis/praksisfellesskap: Dette er det fellesskapet hvor elever har sin arbeidspraksis i faget prosjekt til fordypning. Det kan for eksempel være barnehage, skole, skolefritidsordning (SFO) eller ungdomsklubb.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Det første kapitlet består av innledning med bakgrunn for valg av tema og problemstilling, avgrensning, begrepsavklaring og forforståelse.

I andre og tredje kapittel vil jeg gjøre rede for praksisopplæringen i faget prosjekt til fordypning, hvor jeg tar for meg Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Videre vil jeg se på hva læreplanene sier om yrkesidentitet.

Kapittel fire består av teoretisk forankring. Her starter jeg med å gjøre rede for identitet og dens rolle i yrkessammenheng, hvor jeg presenterer Skau sin kompetansetrekant om hvilke ferdigheter som trengs for å være en god yrkesutøver. Wengers teori om praksisfelleskaper og hans perspektiv på identitet blir presentert, fordi han knytter identitet til deltakelse i arbeid, og drøfter identitet i forhold til læring og utvikling av kompetanse. Videre vil jeg se på Deweys erfaringslæring og hvilken betydning det har i yrkesidentitetsutviklingen. Læring gjennom praksis blir også utdypet, hvor mesterlære og Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell blir forklart. Tilslutt vil veiledning og veiledningens rolle i praksis bli presentert.

Kapittel fem er et metodisk kapittel hvor jeg innledningsvis presenterer valg av metode og gjør rede for valgene rundt gjennomføring av intervjuene, transkribering og kategorisering, etiske hensyn, samt validitet og reliabilitet ved gjennomføringen av undersøkelsen.

I kapittel seks presenterer jeg sentrale funn som er gjort i forbindelse med innhenting av informasjon med informanter.

I kapittel sju vil jeg analysere og drøfte problemstilling og forskningsspørsmål.

Avslutningsvis i kapittel åtte oppsummerer jeg oppgaven og mine konklusjoner i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet avsluttes med mine tanker og veien videre.

2. PRAKSISOPPLÆRING I PROSJEKT TIL FORDYPNING

For å få en forståelse av hva læreplanverket sier om faget prosjekt til fordypning ønsker jeg å studere forskriftene og analysere hva som er målsetningen med faget. Underveis i arbeidet har det kommet nye forskrifter i faget prosjekt til fordypning. Forskriftene viser først og fremst til endring i fagets navn, men inneholder også små endringer i innhold og ordlyd. Dette berører ikke studiet mitt. Yrkesfaglig fordypningsfag er det nye navnet som trer i kraft fra 1. august 2016.

2.1 Formål og intensjon

Loven om faget Prosjekt til fordypning for videregående skole er nedfelt i forskriftene til Opplæringsloven. Da faget ble innført med Kunnskapsløftet hadde utdanningsmyndighetene klare mål for hva som var formålet med faget. Det skulle skape motivasjon gjennom å gi elevene en opplevelse av at opplæringen var relevant for framtidig yrkesutøvelse (Utdanningsdirektoratet 2011b, s.3). Relevans i denne sammenhengen tolker jeg som at elever får muligheten til praktisk arbeid i et selvvalgt yrke etter egne interesser og behov.

Slik det er i dag er formålet med prosjekt til fordypning å gi elever mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen sitt utdanningsprogram. Det er meningen at elever skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som er typiske for yrkene innen utdanningsprogrammet (Utdanningsdirektoratet 2007a). Gjennom sin yrkespraksis skal elever få praktiske erfaringer som kan relateres til den teoretiske kunnskapen de har med seg fra skolen. Ved å reflektere over og se sammenhengen mellom teori og praksis kan det bidra til at de utvikler forståelse for hva profesjonell kompetanse innebærer. Gjennom deltakelse og refleksjon skal elevene kunne se verdien av å ha et arbeid og hva et godt arbeidsmiljø innebærer (Utdanningsdirektoratet 2007a).

I tillegg kan elevene fordype seg i kompetansemål fra læreplanene til Vg3 og ta relevante fellesfag på Vg3-nivå, som fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforberedende utdanningsprogram. Prosjekt til fordypning på Vg1 har et timeantall på 168 årstimer (ca. 6 timer per uke) og 253 årstimer på Vg2 (ca. 9 timer per uke) (Utdanningsdirektoratet 2007a). Skoleeier har frihet og ansvar til organisering av innholdet i faget prosjekt til fordypning, og det blir utarbeidet lokale læreplaner for faget. Målet med lokal læreplan er å føre en dialog

mellom elev, lærer og bedrift. I planen skal det komme tydelig frem hvilke kompetansemål som er brukt fra læreplanen i Vg3. I følge forskriftene til faget er skolene pålagt å utforme lokale læreplaner med aktiviteter som bør tilpasses lokale forhold (Utdanningsdirektoratet 2007a). Det er derfor viktig å bemerke at prosjekt til fordypning blir utført ulikt fra skole til skole.

Etter innføringen av faget har det blitt foretatt en del forskning, av Fafo med flere, omkring hvordan prosjekt til fordypning har fungert. Det kommer frem i delrapport 1 at det er tettere kontakt mellom skolen og arbeidslivet, og at samarbeidet har blitt bedre (Dahlen, Hagen & Hertzberg 2008, s. 32- 34). I delrapport 2 viser de til at på Vg1 blir praksisplassene brukt som en læringsarena, mens på Vg2 blir prosjekt til fordypning i større grad gjennomført i bolker med flere sammenhengende dager og mer i arbeidslivet (Dahlen & Hagen 2010, s.32). Jeg opplever at dette stemmer med min opplevelse av faget og hvordan det blir gjennomført. Slik jeg har erfart det har Vg1-elever muligheten til å ha praksis i skolen, for eksempel med livsglede for eldre, som er rettet mot helsefagarbeideryrket, hvor Vg1 har praksis en gang i uken over en lengre periode. Vg2-elever har ofte praksis flere dager i uken over er en kortere periode.

I Fafo-rapporten *Fleksibilitet eller faglighet* kommer det også frem at prosjekt til fordypning gjør det lettere for elever å forstå sammenhengen mellom teori og praksis, noe som fører til mer motivasjon til å fullføre videregående skole (Nyen & Tønder 2012, s.12). At det man lærer på skolen har sammenheng med det som utføres i praksis, tenker jeg er en viktig forutsetning for å utvikle en yrkesidentitet.

2.2 Forhold mellom Vg1 og Vg2 programfag og prosjekt til fordypning

I Vg1 helse- og oppvekstfag har elever ti ulike fagområder knyttet til prosjekt til fordypning som de kan fordype seg i: *ambulansefagarbeider, portør, barne- og ungdomsarbeider, fotterapeut, ortopeditekniker, helsefagarbeider, apotektekniker, helsesekretær, tannhelsesekretær og hudpleier* (Utdanningsdirektoratet 2012a). Min erfaring tilsier at det ofte er innen helsefagarbeider- og barne- og ungdomsarbeideryrket elever får fordype seg. Dette kan ha en sammenheng med hvor skolen ligger og hva slags tilgang skolen har i sitt nærområde med tanke på praksisplasser. Når det gjelder Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget

er elevene i praksis innen oppvekstsektoren, som barnehage, skole og sfo, ungdomsskole eller ungdomsklubb, hvor de fordyper seg i kompetansemål fra Vg3.

I *Veilederen Prosjekt til fordypning* (2011b, s.3) tydeliggjøres at prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet for praktisk arbeid etter egne interesser og behov. Dette krever store utfordringer da gjennomføring krever at skolene samarbeider med det lokale næringslivet. Erfaringsmessig er det vanskelig å skaffe praksisplasser for eksempel på ungdomsklubb til de elevene som ønsker en praksisplass på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Ofte er det slik at skolen får utdelt en praksisplass på ungdomsklubben og elevene må konkurrere om hvem som får ha praksisen sin der. Slik jeg ser det kan dette hemme elevenes læring og yrkesidentitetsutvikling, særlig til de elever som kanskje har vært innom både barnehage og skole og SFO på Vg1 praksis og som ønsker å utvide sin praksisfelleskap.

I møtet med praksisfeltet skal elevene oppleve mestring og tilegne seg erfaringer med veiledning fra både veileder og lærer. Erfaringene i skolen og praksisfeltet danner tilsammen grunnlag for elevenes dannelse og sosialisering (Utdanningsdirektoratet 2007a). Jeg tenker at erfaringene elever får i praksisfeltet kan bidra til å motivere dem til videre valg i utdanningsløpet, særlig på Vg1. Hvis elever opplever erfaring med mestring, kan dette bidra til at de utvikler tro på egne evner og ferdigheter og dermed blir tryggere på sin rolle som fremtidig fagarbeider, noe som igjen spiller inn på deres yrkesidentitetsutvikling.

For at overgangen skal oppleves naturlig fra programfagene til prosjekt til fordypning, er det viktig at undervisning i programfagene på Vg1 og Vg2 er mest mulig lik det elevene møter i praksis. I forskriftene til programfagene påpekes det at «opplæringa skal vere praksisnær og tverrfagleg og knyte teori og praksis saman» (Utdanningsdirektoratet 2006, 2007b). I Ifølge Hiim (2013, s.326) bør det handle om å ha fokus på elevenes yrkesinteresse og yrkesvalg. Det å forberede elevene på hva aktuelle yrker dreier seg om og å rette oppmerksomheten mot sentrale oppgaver kan gjøre at elever kan oppleves å lykkes i praksis (Hiim 2013, s.237). Dette er særlig viktig på Vg1 med tanke på at elevenes utvikling av yrkesidentitet starter her.

3. HVA SIER LÆREPLANENE OM YRKESIDENTITET?

I dette kapittelet ønsker jeg å analysere og gjøre rede for min tolkning av læreplanene og hva de sier om yrkesidentitet. Slik jeg ser det er kunnskapen elevene tilegner seg på skolen også med på å bidra til yrkesidentitet i starten på en yrkeskarriere. Alt elevene lærer, bidrar til deres yrkesidentitetsutvikling. Men hva sier læreplanen om yrkesidentitet?

Kunnskapsløftet består av tre deler: Læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen som inneholder læringsplakaten, og kompetansemålene for fag. Jeg ønsker å fokusere på kompetansemålene til Vg1 helse- og oppvekst og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget.

3.1 Kompetansemålene for programfagene

Kompetansemålene er viktige arbeidsdokumenter, da de beskriver hva elevene skal lære og kunne etter endt utdanning. Det kompetansemålene ikke sier er hvilke metoder som skal brukes i arbeidet, noe jeg tenker kan være en utfordring i forhold til hvordan man skal nå målene. Innenfor helse- og oppvekstfag er det tre ulike programfag; yrkesutøvelse, kommunikasjon og samhandling og helsefremmende arbeid.

Jeg finner kompetansemålene manglende, da de ikke sier noe direkte om yrkesidentitet eller yrkesstolthet. Jeg har likevel valgt ut de gjeldende målene fra Vg1 helse og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget som jeg mener indirekte tar for seg yrkesidentitet i programfagene og som jeg anser som viktig for dens utvikling.

3.2.1 Vg1 helse- og oppvekstfag

I yrkesutøvelse mål Y3 kommer det frem: «gjøre greie for kjenneteikn på profesjonalitet i yrke innafor oppvekst-, helse og sosialsektoren» (Utdanningsdirektoratet 2006). Jeg tolker målet som svært overordnet, det tar for seg det å være profesjonell yrkesutøver generelt. Det sier ikke noe om spesifikke yrker, særlig med tanke på elever som allerede har bestemt seg for yrkesretning på Vg1.

Etter min oppfatning tar målet for seg det generelle ved det å være en profesjonell yrkesutøver. Min forståelse tilsier at det å forstå hvordan man skal være profesjonell ikke

nødvendigvis trenger å bety at man har en yrkesidentitet, men kan sees på som starten på en begynnende yrkesidentitet.

3.2.2 Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget

I faget yrkesutøvelse om yrkesidentitet finner jeg mål Y1 som relevant. Det sier: «drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer i barne- og ungdomsarbeiderfaget» (Utdanningsdirektoratet 2007b). Slik jeg tolker innholdet går kompetansemålet direkte på det å være profesjonell i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Den tar for seg det konkrete og det spesifikke ved barne- og ungdomsarbeideryrket, noe jeg ser på som viktig for utvikling av yrkesidentitet.

I faget helsefremmende mål H5 står det: «drøfte sammenhenger mellom identitet, seksualitet og selvfølelse, og drøfte hvordan en kan veilede barn og unge i slike spørsmål» (Utdanningsdirektoratet 2007b). Selv om målet ikke går direkte inn på yrkesidentiteten til en barne- og ungdomsarbeider, tenker jeg det er viktig fordi den sier noe om å veilede barn og unge i deres identitetsutvikling. For å kunne veilede andre mener jeg at det er viktig å selv være trygg på sin yrkesrolle. Derfor finner jeg dette kompetansemålet relevant for utvikling av yrkesidentiteten til en barne- og ungdomsarbeider.

Hva som kan oppfattes som viktig skapning av yrkesidentitet kommer ikke tydelig frem i læreplanene. Man kan stille seg spørsmålet om all utvikling av yrkesidentitet er mulig å sette ord på. Jeg mener det må settes av tid og rom for både egen og felles refleksjon i klasserommet, da dette kan bidra til at elevene lettere ser sammenhengen mellom de ulike fagene. På denne måten kan også refleksjon få en sentral rolle i prosessen hvor yrkesidentitet utvikles.

I *Utviklingsredegjørelsen del 2* (Faglig råd for helse- og oppvekstfag 2016, s.28) diskuteres det om faget skal beholdes som det er eller om det faglige innholdet skal vinkles mot sektorer med størst rekrutteringsbehov. Det drøftes også om arbeid med barn i barnehage, skole og SFO bør styrkes og om det skal legges mindre vekt på arbeid med ungdom. I læreplanene på Vg2 bør det fokuseres på IKT og kompetanse på barn med spesielle behov, lek, mer kunnskap om sosial kompetanse for å forebygge og mobbing. På denne måten kan utdanning vise relevans på slike områder og sikre verdsetting av barne- og ungdomsarbeiderfaget (Faglig råd

for helse og oppvekstfag 2016, s. 28). Diskusjonen kaster lys over hvor viktig det faktisk er at det kommer frem hva som er kompetanseområdene til en barne- og ungdomsarbeider. På denne måten kan man heve kompetansen til yrket, og faget kan bli mer attraktivt når det går i dybden ved spesialisering innenfor de ulike områdene.

3.2 Læreplanens generelle del

Den generelle delen av læreplanen er en forskrift til opplæringsloven som fastsetter overordnede mål for all utdanning fra grunnskole til voksen opplæring. I tillegg gir den føringer på sosiale ferdigheter og menneskelig kompetanse som trengs for å fungere som et integrert menneske i arbeidslivet, privat og/eller i samfunnet. Skolens verdigrunnlag og fostringsoppgave belyses gjennom syv sider ved mennesket som skal danne et helhetlig og integrert menneske (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.2). Jeg har valgt ut seks av dem som jeg mener er aktuelle i arbeidet mot yrkesidentitetsutviklingen.

Om *Det meningsøkende mennesket* står det at skolen skal bygge på et syn om at mennesket er likeverdig og menneskeverdet er ukrenkelig (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.3). Jeg mener det er viktig å arbeide med å la elevene bli bevisste på ulike menneskesyn og å forstå deres valg og konsekvenser ut fra disse. Gjennom at elevene trener på å søke etter mening i sin hverdag, kan de videreutvikle trygghet, respekt og en følelse av å fungere i samfunnet. Det å la elevene reflektere over hva som gir dem mening, kan bidra til at de ser på seg selv som viktige i forhold til den yrkesretningen de har valgt, noe som kan styrke deres yrkesidentitet.

Skolen skal legge opp undervisning slik at elever kan bidra i utviklingen av nedarvet praksis og i innhenting av ny kunnskap. *Det skapende mennesket* skal fremme lojalitet overfor den nedarvede lyst til å bryte nytt land. Den må gi både praktiske ferdigheter og innsikt i å trene hånd og ånd (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.5). For at elever skal møte utfordringer i sin yrkesutdanning, trenger de å bli stimulert til kreativitet. Elever som våger å se gamle utfordringer på nye måter, og som ønsker å finne løsninger som er forskjellig fra andre må få støtte. Dette tenker jeg kan bidra til å utvikle deres yrkesidentitet.

Å ha høy arbeidsmoral er en verdi som skolen skal stimulere hos elevene. Innenfor yrkesopplæring er det viktig å lære gjennom å erfare. Om *Det arbeidende menneske* fremgår det at praktiske øvinger og arbeid må ha en viktig og integrert plass i opplæringen, samt å

lære elever om samarbeid i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.9-11). En barne- og ungdomsarbeider samarbeider med barn og unge, foreldre, kollegaer og andre samarbeidspartnere. Det å lære elevene samarbeid er en viktig ressurs, noe som kan bidra til respekt for andre, åpenhet og inkluderende arbeidsmiljø. Slik jeg ser det er praksisfelleskap viktig for utvikling av yrkesidentitet.

Om *Det allmenndannende mennesket* står det at skolen skal lære elever å forstå hvordan samfunnet fungerer, og hvordan prosesser påvirker hverandre (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.14). Det å forstå samfunnet og hvordan de kan ivareta samfunnet videre, er en del av den allmenndannelsen som yrkesfagelever skal stimuleres til. Det å lære elevene verdier som respekt, toleranse og livsverd er viktig, både med tanke på deres identitetsutvikling og når de skal utøve yrket i praksisfelleskap.

Om *Det samarbeidende mennesket* skal opplæring som omhandler arbeidslivet foregå i arbeidslivet. Elevene skal lære seg å samarbeide gjennom å være deltakere i lokalsamfunnet, og skolen skal legge til rette for at dette skjer. Elevene skal i aktiv deltakelse lære bredde og variasjon i arbeidslivet, og formidle kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.17- 19). Praktisk arbeid må derfor ha en viktig plass i opplæringen med tanke på yrkesidentitetsutvikling.

Om *Det integrerte mennesket* står det at opplæringen i skolen har som mål å gi elevene faglig kompetanse. Denne kompetansen skal de bruke i et felleskap med andre (Utdanningsdirektoratet 2011a, s.22). Det betyr at elevene ved siden av å lære fagene også skal kunne tenke kritisk og kreativt, samt se andre like godt som seg selv. Ved å støtte elever i å reflektere og tenke på konsekvenser av handlingene sine, kan man støtte dem på veien mot å bli internerte mennesker.

Slik jeg ser det, utgjør disse mennesketypene en helhet i yrkesidentitetsutviklingen, fordi de representerer viktige egenskaper ved mennesket - særlig innenfor yrkesutdanning, som har med menneskelige relasjoner å gjøre. Det å arbeide med mennesker innebærer at man har evne til å respektere andre, skal kunne samarbeide og kommunisere og at man ser på andre mennesker som likeverdige uansett bakgrunn og kultur.

3.3 Prinsipper for opplæringen og læringsplakaten

Prinsippene sammenfatter og utdyper bestemmelse i Opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket. Videre tydeliggjør prinsippene skoleeiers ansvar for at opplæringen skjer i samsvar med lov og forskrift. I læringsplakaten står det at elever i skolen skal få muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.2). Slik jeg tolker dette kan talenter og evner utvikles både i klasserommet og i praksisfelleskapet på praksisplassen.

Videre presiserer læringsplakaten at elever skal stimuleres til deres personlige utvikling og identitet (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.3). Dette mener jeg er et viktig punkt som forteller at undervisning både i skolen og på praksisplassen må være slik at elever får stimulert sin personlige utvikling og identitet, ikke minst deres yrkesidentitet, da de har valgt en yrkesfaglig utdanning.

Det står videre at skolen skal legge til rette for å involvere lokalsamfunnet slik at de blir delaktige i opplæringen på en meningsfylt måte (Utdanningsdirektoratet 2012b, s.6). Jeg tenker at dette synliggjør hvor stor betydning praksis har i opplæringen, som igjen utgjør en viktig rolle i yrkesidentitetsbyggingen.

4. TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere relevant litteratur for å belyse min problemstilling hvor jeg spør: *hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?*

Jeg vil først gjøre rede for identitet og yrkesidentitet og deres roller i yrkessammenheng. Skaus kompetansetrekant som tar for seg profesjonalitet og hva som trengs for å være en god yrkesutøver vil bli presentert. Videre vil jeg presentere Wengers teori om praksisfelleskap og identitet, deretter læring gjennom erfaring hvor Deweys erfaringslæring blir presentert. Læring gjennom praksis redegjøres med fokus på mesterlære og Dreyfus og Dreyfus sin kompetansemodell, og til slutt vil jeg se på veiledning og veiledningens rolle i praksis.

4.1 Identitet

For å kunne si noe om yrkesidentitet, ønsker jeg å gjøre rede for hva begrepet identitet innebærer. Identitet er et sammensatt og kompleks begrep. I tidlig alder får man egen identitet ved at man får et navn. I takt med tiden eskalerer ens identitet gjennom relasjoner til andre mennesker. Ifølge Imsen (2010, s.433) handler identitet om å kjenne seg selv og vite hva man står for. Identitet er en følelse av fortid, nåtid og fremtid, og det innebærer en stabil og trygg selvoppfatning og å være seg bevisst sin sosiale forankring. Identitet blir bestemt på bakgrunn av ulike roller man har i samfunnet. Det kan handle om å ha et navn, kjønn, yrke, eller å tilhøre ei bestemt gruppe.

Identitetsbegrepet blir ofte brukt dels synonymt med selvoppfatning. Skaalvik & Skaalvik (2009, s.75) definerer begrepet selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv». Man kan for eksempel ha en oppfatning av seg selv som en venn, elev eller en arbeidskollega, og kan vurdere seg selv på forskjellige måter. Slik jeg ser det kan man ha en oppfatning av seg selv på alle områder hvor man gjør seg erfaringer. For elever på yrkesfag kan dette innebære erfaringer både i skolen og på praksisplassen. Disse erfaringene kan være knyttet til deres sosiale, fysiske eller akademiske selvoppfatning.

Identitet er noe som skapes over tid og endrer seg i en dynamisk prosess i samhandling med andre, og er ofte knyttet til sosialisering. Sosialisering betegnes allment sett som prosesser der vi utvikler oss i samspill med omgivelsene. Både omgivelsene og en selv anses å ha betydning for utviklingen og formingen av ens personlig identitet. Gjennom sosialisering lærer man å bli fungerende medlemmer i en gruppe og et samfunn ved å tilegne seg kultur som omfatter elementer som språk, normer og verdier (Frønes 2011, s. 16- 17). Slik jeg ser det er alle inntrykk man får gjennom livet med på å forme ens identitet.

4.2 Yrkesidentitet

For å få en forståelse av hva yrkesidentitet innebærer bruker Kåre Heggen (2005, s.447) begrepet profesjonell identitet som grenser mellom utdanning og yrkesarena. Å ha en yrkesidentitet handler om å ha den totale kompetansen som er sammensatt av fagkunnskaper, personlige evner, verdier og holdninger og praktiske ferdigheter Det handler om å være profesjonell i det yrket man utøver. Yrkesidentitet beskriver den enkeltes forståelse av hva som er viktig i yrkesutøvelsen (Heggen 2005, s.447)

Ifølge Heggen (2005, s.448) må profesjonell identitet knyttes til selvforståelsen, det som preger ens hverdag. Tidligere erfaringer vil spille inn i den enkeltes forståelse av profesjonell identitet. Slik jeg ser det er identitet sammensatt og utsatt for endringer etter hvert som man gjør nye erfaringer. Gjennom livet får man erfaringer, som fører til endringer i ens oppfattelse og opplevelse, og er med på å forme ens identitet. Heggen (2005, s.448) sier videre at profesjonell identitet blir verken ferdig utformet eller skapt mens man er under utdanning. Han nevner at lærere og andre medelever deltar i denne prosessen over lengre tid.

Utvikling av profesjonell identitet er en del av ens personlige biografi, og en kompleks sammenheng. Lover og regler, fagplaner for utdanning og den opplæringen som skjer i skolen og på praksisplassen er med og påvirker yrkesidentitetsutviklingen til den enkelte (Heggen, 2005, s.449). Heggen (2005, s. 449) referere til Wenger (1998) og sier at det er særlig i praksisfeltet og praksisutøving at profesjonell identitet blir utviklet og stabilisert. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om praksisfelleskaper.

Etter min erfaring har elever som har valgt en yrkesfaglig utdanning i videregående skole ofte lite erfaringer med arbeidslivet og praksis. Dette gjør at jeg i dette studiet ønsker å søke mer innsikt og kunnskaper om hvordan opplæring bidrar til å utvikle deres yrkesidentitet.

4.3 Profesjonalitet – en sammensatt helhet

Innenfor helse- og oppvekststyrkene handler arbeidet om møter mellom mennesker. Her presenterer jeg Grete Skau (2011) sin kompetansetrekant som tar for seg profesjonalitet og hva som trengs for å være en god yrkesutøver med tanke på utvikling av yrkesidentitet. Profesjonalitet er et begrep som er vanskelig å forstå ene og alene ut fra kvaliteten på det arbeidet som utøves. Begrepet brukes til å sette grenser for eget yrkesområde og er knyttet til profesjonskamp og beskyttelse av egne interesser (Imsen 2010, s. 469).

4.3.1 Samlet profesjonell kompetanse

Samlet profesjonell kompetanse er en modell som illustrerer profesjonell kompetanse for å få en helhetlig kompetanseforståelse. Modellen er delt inn i tre aspekter; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Alle aspektene henger nøye sammen, de er avhengig av hverandre og påvirker hverandre. «De kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde, i våre enkelte handlinger, og utgjør i den forstand en helhet» (Skau 2011, s. 58). De tre kompetansebeskrivelsene er nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av yrket (Skau 2011).

4.3.2 Teoretisk kunnskap

Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. Det handler om det sosiale og økonomiske forholdet i samfunnet, historie, forskningsmetoder, pedagogikk, etikk og helse og sykdom i befolkningen osv. Dette innebærer både kunnskaper som er relevante for utøvelsen av den spesielle yrket og kunnskaper som våre fag rommer. Det å ha kjennskap til ulike faglige begreper, teorier og modeller er en del av denne kunnskapsformen. Teoretisk kunnskap blir hurtig fordelt, og er den mest prestisjetunge som ofte vektlegges i eksamener. Man kan tilegne seg teoretisk kunnskap ved å pugge bestemte kunnskapsmengder for å bestå en prøve eller en test, eller ved å godta generelle påstander og utsagn som sanne fordi noe vi betrakter som autoritet, går god for dem (Skau 2011, s.59). «Teoretisk kunnskap er upersonlig og allmenn. Den kan være bearbeidet eller utenat lært,

dyptgående eller overfladisk, helhetlig eller fragmentarisk» (Skau 2011, s. 59). Utdanningsinstitusjoner og tradisjonelle akademiske miljøer legger mye vekt på teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap må oppdateres gjennom kurs og etterutdanning (Skau 2011, s.60).

Min betraktning er at det er viktig å synliggjøre for elever innen for yrkesfaglig utdanningsprogram at de faktisk sitter på mye teoretisk kunnskap. Dette fordi mye av tiden som brukes på skolen går med til å lære elevene teori som de selv skal utøve i praksis.

4.3.3 Yrkesspesifikke ferdigheter

Yrkesspesifikke ferdigheter omfatter praktiske ferdigheter, metoder, teknikker og fremgangsmåter som man bruker i utøvelsen av bestemte yrker. For elever som går på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, kan det for eksempel være å tilrettelegge en aktivitet for barn eller kunne ulike motivasjonsmetoder som motiverer barn og unge. Hvert yrke har sine spesielle ferdigheter som må læres og trenes opp. Skau (2011, s.59) sier at mennesker med høy ferdighetskompetanse gjerne betegnes som dyktige praktikere eller håndverkere. Dette gjelder spesielt håndverksyrker som bygger på denne formen for kompetanse. Det er en illusjon å tro at denne kompetanseformen kan stå alene når man har et godt håndlag med noe uten å kunne gjøre rede for det man gjør. For en barne- og ungdomsarbeider er det ikke nok å bare kunne teori, man trenger også innsikt i teori som er relevant innenfor det fagområdet, og å kjenne til lover som regulerer disse områdene. I barnehage er det for eksempel en rammeplan som barne- og ungdomsarbeideren må følge. Innenfor fagarbeider- og håndverkeryrker er yrkesspesifikke ferdigheter tyngst (Skau 2011, s.60).

4.3.4 Personlig kompetanse

I yrker der det foregår samspill mellom mennesker, er personlig kompetanse nødvendig og kan være en helt avgjørende del av samlet profesjonell kompetanse (Skau 2011, s.60). Personlig kompetanse handler om hvem man er som person. Hvordan man lar andre få være i møte med oss og hvordan man er seg selv i samspill med andre. Denne siden ved kompetansen tar lengst tid å utvikle og er vanskeligst å beskrive. Personlig kompetanse brukes i utøvelsen av yrker, og er ikke yrkesspesifikk. Den består av en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, ferdigheter og holdninger som man mer eller mindre tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger. Denne kunnskapsformen er personlig og utvikles

gjennom de erfaringene man gjør, både når man bearbeider og fortolker disse. «Personlig kunnskap er unik. Den er uløselig knyttet til sin bærer, men den kan formidles og deles med andre» (Skau 2011, s. 61). Personlig kompetanse blir brukt både når man opptrer som yrkesutøver og når man opptrer som privatperson, men på ulike måter. Ens måte å uttrykke evnen til å bry seg om andre mennesker på er forskjellig ovenfor familie og nære venner, enn det man uttrykker ovenfor brukere eller kollegaer. Evnen til empati og nestekjærlighet er imidlertid den samme. Når vi opplever en form for viten som er subjektiv, erfaringsbasert og unik, oppstår det noe, slik at vi reflekterer over denne opplevelsen. Erfaring er den viktigste kilden til forståelse og kommer først (Skau 2011, s.62).

4.4 Læring gjennom praksisfelleskaper

Prosjekt til fordypning er et praktisk fag hvor elever får prøvd ut yrket i for eksempel barnehage, skole- og fritidsordning eller ungdomsklubb (Utdanningsdirektoratet 2007). Når elevene er i praksis er de i en lærende situasjon, som Lave og Wenger (2003) betegner som situert læring. Situert læring fokuserer på relasjonen mellom læring og de sosiale situasjoner som læringen finner sted i (Lave & Wenger 2003, s. 18). Det vil si at læringen er knyttet til den konteksten der er i, og er viktig for læringens karakter og resultat. Læring og kunnskap sees på som sosiale fenomener som må betraktes ut fra den enkeltes deltakelse i sosial praksis (Lave & Wenger 2003, s. 18). Wenger (2004) på sin side ser på læring og kunnskapstilegnelse som en sosial prosess. Jeg ønsker derfor å presentere Wengers (2004) teori om læring, fordi han ser på hvordan læring i et praksisfelleskap utvikles med tanke på utvikling av yrkesidentitet.

I boka til Etienne Wenger (2004) *Praksisfelleskaper – Læring, mening og identitet* presenterer han en sosial teori om læring. Han er opptatt av å gi en begrepsramme som kan brukes når man skal forstå sosialiseringprosessen som skjer i læring. Wenger (2004) ser på læring som en sosial deltakelse, noe som skjer i et praksisfelleskap og ikke som en individuell prosess som skjer gjennom undervisning.

Som mennesker er vi sosiale vesener, og læring for oss er like naturlig som våre grunnleggende behov for å spise og sove (Wenger 2004, s. 13). Wenger (2004) sier videre at vi som mennesker har evnen til å lære, så lenge vi får muligheten til det. I dette prosjektet vil

elevenes praksisplass være et praksisfelleskap hvor de deltar og lærer det som skal læres i det praksisfelleskapet de er en del av.

Wenger (2004, s.14) har formulert sosial teori om læring gjennom fire premisser:

- 1) Mennesket er et sosialt vesen
- 2) Kunnskap handler å inneha kompetanse på ulike områder som er verdsatt
- 3) Innsikt dreier seg om å delta aktivt i sosiale aktiviteter gjennom engasjement
- 4) Vårt engasjement styres av vår evne til å oppleve verden som meningsfull

De fire premissene utgjør fire hovedkomponenter som Wenger (2004, s.15) bygger opp sin sosiale teori om læring gjennom: Mening, praksis, felleskap og identitet. Disse komponentene er viktige når man skal forklare sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess.

- **Mening** handler om hvordan man individuelt eller sammen med andre opplever praksisfelleskapet som meningsfullt
- **Praksis** betegnes som en felles sosial og historisk kontekst som gir grunnlag for gjensidig engasjement og deltakelse i praksisfelleskapet
- **Felleskap** gir uttrykk for hvilke prosesser som påvirker det miljøet man er i der ens deltakelse blir anerkjent og verdsatt
- **Identitet** er en betegnelse for hvordan læring endrer hvem man er, og gir uttrykk for hvordan individet danner sin faglige identitet gjennom deltakelse i praksisfelleskapet

De fire hovedkomponentene er sammensatt og gjensidig forbundet med hverandre. Mennesker er avhengige av å være deltakere i situasjoner som gir mening. Gjennom å delta i et praksisfelleskap vil man søke å gjenskape situasjoner for å oppleve tilværelsen som meningsfull. I et sosialt felleskap blir individets identitet konstruert gjennom de aktiviteter man engasjerer seg i. Alle mennesker vil være engasjert i mange forskjellige praksisfelleskaper. Et eksempel på elevenes praksisfelleskap kan være hjemmet, skolen og praksisplassen. Disse vil ha ulik betydning for elevene avhengig av hvilke roller de har i det enkelte praksisfelleskapet. Ens identitet blir på denne måten satt sammen av den man er og det man utfører sammen i det enkelte felleskap. Ifølge Wenger (2004, s.109) er det ikke lett å bli en ny person i det samme felleskapet, og heller ikke lett å forandre seg selv uten støtte i et felleskap.

4.5 Praksis

Et praksisfelleskap er ifølge Wenger (2004, s.59) et felleskap hvor man deler samme praksis, for eksempel vil elever i en klasse dele samme praksisfelleskap. Som mennesker lærer vi gjennom våre handlinger, fordi vi er sosiale individer som alltid er i ulike interaksjoner med andre gjennom forskjellige former for virksomhet. Læringen som oppstår betrakter Wenger (2004, s.60) som en form for kollektiv læring. I en kollektiv læring vil det etter hvert utvikles ulike former for praksiser, som vil avspeile sosiale relasjoner til andre deltakere i samme praksisfelleskap og selve virksomheten som utøves der. Slik jeg forstår Wegners (2004) praksiskomponent, er begrepet sentralt for tanken om situasjonsbestemt læring, og han mener at læring skjer gjennom å gjøre. Wenger (2004) mener at praksisfelleskap finnes overalt, det er integrert som en del av vår hverdag og kan være formelle og uformelle. Et eksempel kan være på en skole der lærere, førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere arbeider sammen og bygger praksisfelleskaper på tvers av gruppene, noe som bidrar til å utvikle deres yrkesidentitet gjennom felleskapet de er deltakere i.

Videre betrakter Wenger (2004, s.61) praksis som fremgangsmåter, handlinger og begreper som deltakere i praksisfelleskapet bruker for å gjøre arbeidet sitt tilfredsstillende. Gjennom handlingene får man struktur og mening i det man gjør. Wenger (2004) ser på handlingene som en utvikling gjennom en historisk og sosial kontekst.

4.6 Mening

Som mennesker har vi behov for å oppleve mening i det vi gjør. Søking etter mening kan kjennetegnes som en læreprosess, fordi det er gjennom læring av ny kunnskap at nye meninger oppstår. Ifølge Wenger (2004, s. 63) er mening en grunnleggende egenskap ved praksis.

Når Wenger (2004) skal forklare hva begrepet mening innebærer, stiller han to spørsmål; hvor finnes mening, og hva består den av? Han betrakter mening som innholdet i en prosess der det foregår en *meningsforhandling*, der innholdet i meningsforhandlingen består av to konstruerende prosesser som han kaller for *deltakelse* og *tingliggjørelse*. Disse begrepene utgjør en dualitet som er avgjørende for vår oppfatning av mening, og dermed har den også betydning for vår oppfatning og utformingen av praksis (Wenger 2004, s.66).

I et praksisfelleskap hvor det oppstår gjensidig engasjement sier Wenger (2004) at det foregår en forhandlingsprosess mellom deltakelse og tingliggjøring når vi skaper mening. Denne forhandlingsprosessen bekrefter, avviser, modifiserer, omtolker og forhandler. Livet blir betraktet som en konstant meningsforhandlingsprosess, fordi mennesker er på jakt etter et meningsfullt liv (Wenger 2004, s.67). Meningsforhandlingsprosessen kan motstå press utenfra, kan påvirkes og kan påvirke andre. Deltakelse og tingliggjøring er to viktige elementer i denne prosessen (Wenger 2004, s.69). Slik jeg forstår Wengers meningsforhandlingsprosess, kan for eksempel en gruppe barne- og ungdomsarbeidere i en barnehage bidra til å styrke hverandres yrkesidentitet ved å finne mening med det de gjør i et praksisfelleskap.

4.6.1 Deltakelse

Begrepet deltakelse bruker Wenger (2004, s.70) til å beskrive den sosiale opplevelsen av å leve i verden, og sier videre at det er en aktiv prosess som omhandler hele mennesket, både fysisk, våre handlinger, og psykisk, våre tanker og følelser. I et praksisfelleskap kan det oppstå alle typer relasjoner mellom deltakerne, Wenger (2004, s.70) karakteriserer deltakelse av gjenkjennelse, og refererer til menneskets evne til å gjensidig forhandle meninger. Når deltakere snakker sammen, gjenkjenner de på en eller annen måte noe av seg selv i andre. Gjennom disse relasjonene former deltakerne hverandres opplevelser av mening, og bidrar til å utvikle deres identitet. Deltakelse er ikke noe man kan slå av og på, og det kan innebære både samarbeid og konflikter. Hvorvidt man deltar eller ikke deltar i felleskapet kan være preget av evne eller manglende evne til å påvirke og forme felleskapet (Wenger 2004, s. 71).

4.6.2 Tingliggjøring

Tingliggjøring handler om å gjøre, eller om å omtale praksisens vesen som et konkret objekt (Wenger 2004, s.72). Når noe blir tingliggjort vil man ikke lenger behandle det som abstrakt, men som om det var en konkret ting eller en konkret gjenstand. Slik jeg forstår Wenger (2004) kan tingliggjøringsbegrepet for eksempel brukes om en ide-perm med forskjellige aktiviteter laget av ansatte i en barnehage; en samling av deres erfaringer som har blitt tingliggjort gjennom skriftspråket. På bakgrunn av det som er nedskrevet i ide-permen vil selve permen være et verktøy til hjelp for en aktivitet og påvirke selve aktiviteten i praksis, samtidig som ideene fra permen blir et resultat av den samme aktiviteten. Ide-permen vil også skape begreper, symboler og historie i praksisfelleskapet. På denne måten henger deltakelse

og tingliggjørelse sammen. Meninger som skapes gjennom deltakelse er et resultat av både deltakelse og tingliggjørelse (Wenger 2004, s. 73-74).

4.7 Felleskap

Wenger (2004) beskriver begrepet felleskap som en sosial deltakelse som er en prosess som handler om læring og innsikt. Han betegner felleskap som et uttrykk for at læring har med tilhørighet å gjøre. Slik jeg forstår Wengers (2004) felleskapsbegrep kan for eksempel elever som deltar i praksisfelleskapet i en barnehage oppleve at deres handlinger er viktige og har en mening hvis de blir sett på som betydningsfulle og kompetente av de andre ansatte i barnehagen. For å beskrive felleskap bruker Wenger (2004) tre dimensjoner: *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar*.

Gjensidig engasjement er ifølge Wenger (2004, s.91) noe som må erverves i et praksisfelleskap gjennom å være gjensidig engasjert med andre mennesker. Gjennom et gjensidig engasjement vil praksis eksistere. Praksisfelleskapet er ikke ensartet eller homogent, ulikhet i felleskapet skaper ulike individer som hver og en har sine svake og sterke sider (Wenger 2004, s.94). Hver deltaker har en plass og en rolle i praksisfelleskapet. I en barnehage kan det for eksempel eksistere gjensidig engasjement mellom førskolelærere og barne- og ungdomsarbeidere som handler om å forså barn og deres utvikling. Ved hjelp av hverandres kunnskap kan de engasjere seg for å skape mening og lære barn normer og verdier som de har ervervet gjennom sin utdanning og erfaring. Da oppstår det tette bånd mellom dem i praksisfelleskapet på grunn av deres gjensidige engasjement, som igjen skaper relasjoner dem imellom. For å ta vare på felleskapet er engasjement, aktiv deltakelse og involvering i felleskapet viktig og en forutsetning for at læring skal eksistere (Wenger 2004, s. 93). Felleskapet må legge til rette for et gjensidig engasjement. I barnehagen kan for eksempel en barne- og ungdomsarbeider føle at yrket har betydning ved å oppleve at det å være en fagarbeider og å utføre sin jobb daglig er en ressurs som har betydning for felleskapet i barnehagen. Hvert enkelt barne- og ungdomsarbeider og førskolelærer har sin kunnskap og sine erfaringer. Når disse ressursene deles og forhandles, forenes deres kompetanse. Deltakerne må samarbeide og utnytte seg av hverandre kompetanse, da vil hvert enkelt deltaker utgjøre en del av praksisfelleskapets ressurser gjennom et gjensidig engasjement (Wenger 2004, s.93).

Felles virksomhet betegner Wenger (2004, s. 95) som de aktivitetene deltakerne i et praksisfelleskap gjør sammen. Det er deltakerne selv som skaper og opprettholder en felles virksomhet gjennom gjensidig engasjement. Ifølge Wenger (2005, s. 95) omfatter en felles virksomhet instrumentelle, personlige og interpersonelle aksepter av menneskers liv. For barne- og ungdomsarbeidere i en barnehage kan for eksempel det å finne måter å gjøre daglige aktiviteter ute på, ha innvirkning på deres utvikling, læring og identitet. Gjennom forhandlinger av felles virksomhet skapes relasjoner som medfører gjensidig ansvarlighet mellom deltakere. Disse ansvarlighetsrelasjonene omfatter spørsmål som: hva er viktig og hvorfor? Hva skal man gjøre og ikke gjøre? Hva skal man snakke om og ikke snakke om? (Wenger 2004, s. 99). Deltakere i et praksisfelleskap skaper sin måte å leve på i det handlingsrommet på tross av at man er underlagt betingelser og rammer.

Felles repertoar er den tredje dimensjon ved praksis som gjør at en praksis kan kjennetegnes som en felles praksis som tar utgangspunkt i handlinger som er definert i en historisk og sosial kontekst (Wenger 2004, s.100). Med dette mener Wenger (2004, s.101) at deltakerne i praksisfelleskapet har den samme forståelsen; av rutiner, ord, måter å gjøre ting på, gestus, verktøy, symboler, handlinger eller begreper. Gjennom disse handlingene vil deltakerne få struktur og mening i det de gjør, fordi de er underlagt normer og regler som igjen styrer hvordan deltakerne vil oppføre seg. Gjennom gjensidig engasjement i en felles virksomhet vil deltakerne få et felles repertoar. Wenger (2004, s. 101) sier repertoaret har to særlige kjennetegn; det første er at deltakerne reflekterer over tid over hvordan de har vært gjensidig engasjerte i en felles praksis. Det andre er at repertoaret er flertydig av natur. Med det sistnevnte mener Wenger (2004) at repertoaret kan tolkes på forskjellige måter, som man kan se i form av ulike handlinger og begreper som brukes. Felles praksis handler ikke om en felles forståelse eller en overbevisning, men at motstridende fortolkninger eller misforståelser kan eksistere så lenge de ikke forstyrrer i det gjensidige engasjementet i praksisfelleskapet (Wenger, 2004, s.102- 103). For å eksemplifisere dette kan det i en barnehage skapes fagbegreper som personalet bruker i arbeidet, hvor alle har den samme oppfatningen og felles repertoar som handler om hvordan de tolker uttrykksformene.

Slik jeg har sett mener Wegner (2004) at praksis er kilden til sammenhengen i et felleskap, og at det er gjennom praksis felleskapet oppstår. Barne- og ungdomsarbeidere i barnehagen har en felles praksis og utøver praksis i felleskap.

4.8 Identitet

For Wenger (2004) er identitet viktig, og den kan ikke adskilles fra praksis, felleskap og mening. Utvikling av en praksis krever dannelse av et felleskap. Identitetsbygging handler om å forhandle meninger i våre erfaringer som deltakere i praksisfellesskaper. Individet formes gjennom ulike typer deltagelse i ulike typer praksiser. Det er gjennom læring at man endrer sin identitet (Wenger 2004, s.169). Elever som deltar i et praksisfellesskap i faget prosjekt til fordypning, vil også være preget av sin deltakelse på skolen.

Wenger (2004, s.175) bruker fem dimensjoner for å forstå identitet i praksis:

- Identitet som *forhandlet opplevelse*
- Identitet som *medlemskap av felleskap*
- Identitet som *læringsbane*
- Identitet som *neksus av multippelt medlemskap*
- Identitet som *en relasjon mellom det lokale og det globale*

Identitet som *forhandlet opplevelse* handler om hvem vi er, våre levde erfaringer, deltakelse og tingliggjøring. Å ha en opplevelse av identitet i praksis, er en måte å være i verden på. Identitet som *medlemskap av felleskap* innebærer at vi definerer hvem vi er gjennom det kjente og det ukjente. Identitet som *læringsbane* definerer hvem vi er ut fra hvor vi har vært og hvor vi skal. Identitet som *neksus av multippelt medlemskap* handler om hvem vi er gjennom måten vi forbinder vårt forskjellige medlemskap til en identitet på. Til slutt, identitet som *en relasjon mellom det lokale og det globale* innebærer at vi definerer hvem vi er ved en interaksjon mellom det lokale og det globale. Det vi erfarer er lokalt, mens tilhørigheten vår blir definert som globalt (Wenger 2004, s. 175).

Identitet er ikke enten individuelt eller kollektivt, men handler om å involvere seg i praksis, men med unik erfaring, og må forstås som at det må forhandles frem mens individet utfører en jobb og er i interaksjon med andre. For å eksemplifisere dette kan en elev som har praksis i en barnehage oppleve seg selv som elev. Hva eleven gjør, hvordan han forstår sin posisjon og hva han vet og ikke vet er ikke bare individuelle valg, men et resultat av å tilhøre kategorien elev. Gjennom deltakelse i praksisfellesskapet i barnehagen lærer eleven å delta i dette fellesskapet og opplever nye ting som kan ha innvirkning på hans identitet. På denne måten

utvikler eleven en deltakelsesidentitet, som ifølge Wenger (2004 s.189) blir til gjennom de relasjoner man får i praksisfelleskapet deltakelsesprosesser.

4.9 Læringsbaner

Ett av begrepene Wenger (2004) bruker for å beskrive identitetsutvikling praksis er læringsbaner. Som tidligere nevnt er identitet i praksis er et samspill mellom deltagelse og tingliggjørelse. Identitet er ikke et objekt, men en konstant dannelse (Wenger 2004, s.179). For Wenger (2004) er uttrykket baner en kontinuerlig bevegelse som forbinder fortid, nåtid og fremtid sammen. Wenger hevder at det eksisterer fem ulike typer læringsbaner som forbinder praksisfelleskaper (Wenger 2004, s.180).

- *Perifere baner:* dette er den læringsbanen som gir rom for adgang i et praksisfelleskap, men som aldri leder til helt fullverdig deltakelse. Den er likevel betydningsfull og innebærer erfaringer som bidrar til danning av ens identitet
- *Inngående baner:* som en nykommer i et praksisfelleskap blir man en fullverdig deltaker etter hvert, men deltakelsen vil først være perifer. Ens identitet blir investert i fremtidig deltakelse i felleskapet
- *Insider baner:* innebærer fullt medlemskap, hvor identitetsdannelse fortsetter selv om man har blitt et fullverdig medlem av praksisfelleskapet
- *Grensebaner:* Noen baner finner deres verdi i å tøye praksisfelleskapets grenser og på denne måten forbinde flere praksiser til hverandre. For deltakerne kan disse banene skape utfordringer som går ut på å bevare sin identitet å på tvers av grensene
- *Utadgående baner:* Når man slutter i et praksisfelleskap innebærer det også at man utvikler nye relasjoner og nye posisjoner i nye praksisfelleskap. Man tar med seg det man har lært fra det gamle praksisfelleskapet inn i det nye, og dermed kan identitetsdannelsen oppfattes som den læringen som er forbundet med å inntre i et praksisfelleskap

Slik jeg forstår Wengers (2004) læringsbaner kan for eksempel elever som er i sin første uke med praksis i barnehage være i den perifere læringsbane, noe som kan innebære at det ikke forventes full deltakelse av elevene. I den første uken vil ofte elever ta over en observatørrolle og innta en ikke-deltakende rolle, for etter hvert å bli en deltaker av praksisfelleskapet. Ens identitet utvikles i tråd med mange forskjellige medlemskap, som gjør at man får nye

erfaringer. Ifølge Wenger (2004, s. 182) er deltakere som har mye erfaring i praksisfellesskapet stor påvirkning på nykommerens læring. Erfarne deltakere skaper muligheter som nykommerne utsettes for når de forhandler om hvilke baner de skal tilhøre i praksisfellesskapet. Erfarne deltakere i et praksisfellesskap kan tilby de nye historisk perspektiv på fellesskapet, og vise til hvordan deltagelse kan forekomme. Uansett hva som blir anbefalt av erfarne deltakere, vil nykommeren fort finne ut hva som faktisk teller i fellesskapet.

4.10 Deltakelse og ikke- deltakelse

Relasjoner i et praksisfellesskap er forbundet med både deltakelse og ikke-deltakelse. Identitetsutviklingen formes i en kombinasjon av disse (Wenger 2004, s.191). I et praksisfellesskap vil deltakere utvikle relasjoner til hverandre og en deltakelsesidentitet. I følge Wenger (2004, s.195) formes deltakere gjennom hva de gjør, hvordan de forholder seg til hverandre og deres handlinger i praksisfellesskapet. Han sier videre at identitet blir skapt gjennom de praksiser som man engasjerer seg i, og de praksiser som man ikke er en del av. Ikke-deltakelse er også en kilde til identitetsdannelsen (Wenger 2004, s.195).

4.12 Læring gjennom erfaring

Innenfor yrkesfaglig utdanning er praktisk opplæring viktig med tanke på å utdanne elever som skal bli yrkesfagarbeidere. Som jeg nevnte tidligere er elevenes møte med praksisfeltet styrt gjennom faget prosjekt til fordypning, hvor eleven selv deltar aktivt i sin læringsprosess. Når elever er ute i praksis skjer det erfaringsutveksling, de ser, gjør, reflekterer og lærer av andre.

4.12.1 Læring

Læring er et ord som brukes svært bredt og i ulike betydninger. Illeris (2012, s.16) definerer begrepet læring som «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes gjemsel, biologisk modning eller aldring». Læring er ikke noe som bare foregår i det enkelte individet, læring er alltid innleiret i en sosial og samfunnsmessig sammenheng. Den setter rammer og gir impulser for hva som kan læres og hvordan. Det er forskjell på læring i skolen, i arbeidslivet og i hverdagslivet utenfor skolen

og arbeidet, fordi de ulike sammenhengene gir læringen vesensforskjellige grunnbetingelser (Illeris 2012, s. 36).

Store deler av læring organiseres samfunnsmessig og finnes stort sett sted i skoler og andre utdanningsinstitusjoner (Illeris 2012, s. 261). I følge Illeris (2012, s.262) er skolens fundamentale funksjon å disiplinere den oppvoksende generasjonen til å fungere i lønnsarbeidsrelasjonen og videreføre den eksisterende samfunnsformen. Endringer som skjer i samfunnet, krever også endringer i skolen. I de siste årene har opplæring i bedrift fått en stigende interesse. I dagens samfunn stilles det høye krav til kunnskap og fagkompetanse. I tillegg lever man i et samfunn som endrer seg mye raskere nå enn tidligere. For å delta aktivt gjennom et langt yrkesaktivt liv må man være omstillingsdyktig og stadig tilegne seg ny kunnskap (Illeris 2012, s.268).

4.12.2 Erfaring

Erfaring er sentralt hos John Dewey, og han er mest kjent for begrepet *learning by doing*. Med dette mener han at man lærer noe best gjennom å utføre det selv. Erfaring har en oppdragende rolle og er et samspill mellom vekselvirkning og omgivelser, der man i samspillet ender opp med erfaring. Erfaringen er en prosess som har en aktiv og en passiv side, og som kan både påvirkes og påvirker; det skjer noe med den og den gjør noe (Dewey 2008, s. 15). Den aktive siden fastsetter handlinger, ønsker og mål, mens de passive siden er kilder utenfor individet som bidrar til erfaringen. Slik jeg tolker Deweys (2008) erfaringsbegrep må erfaring forstås som noe sosialt, siden den forutsetter kontakt og kommunikasjon.

Fra naturen er man som mennesket utstyrt med en evne til å kunne tenke, og Dewey (2008) hevder at det å tenke er en menneskelig evne. Eksempelvis når man går skjer det som regel uten at man tenker over hvor man setter foten, men dersom man møter en hindring på veien, vil man som menneske begynne å tenke over hvordan man skal komme over denne hindringen. Dewey (2008, s.18) sier videre at man kan velge om man skal snu og gå tilbake, og en tanke settes ikke automatisk i gang når man møter hindringer. Det er først når man analyserer hindringen, setter opp hypoteser og får resultater at en erfaring oppstår. Erfaringen gjør man der og da, og den kan spille inn på hvordan man handler i lignende situasjoner og kan påvirke andre erfaringer.

Dewey (2008, s. 39) hevder at det kan oppstå positive og negative erfaringer. Enhver negativ erfaring vil motvirke lysten og begrense muligheten til å få nye erfaringer. Gjennom negativ erfaring kan man lukke seg og bli ufølsom i visse situasjoner. Dette vil forstyrre og blokkere muligheter for å få nye erfaringer. Erfaringer som gir lyst, vekker nysgjerrighet og forsterker initiativ og som hjelper en gjennom nye utfordringer hevder Dewey (2008, s.50) er positive erfaringer. Gjennom positive erfaringer kan man bygge videre på de erfaringer man allerede har.

4.12.3 Erfaringslæring

I skolen må utdanning ifølge Dewey (2005, s.124) basere seg på mål som skal gi elever et faglig handlingsrom innenfor elevens egen handlingsinteresse. På denne måten kan læring og formidling av undervisning bli meningsfullt for elevene. Læring kan sees på som en individuell prosess som foregår inni i individet og som en prosess i samspill med omgivelsene. For å oppnå god læring må det være et nært samspill med virkeligheten, omgivelsene og samfunnet. Dewey (2005, s.157) hevder at læring skjer gjennom en handling, hvor man erfarer ved å handle og oppleve. God læring kaller han for erfaringslæring, og han knytter den til den enkeltes handling, tenkning og utprøving i forhold til omgivelsene. Når det er sammenheng mellom handling og opplevelse, oppstår det læring. God læring er preget av å være i en skapende prosess som innebærer glede for den som lærer. Innenfor helse- og oppvekstfagene brukes mye av undervisningen på praktiske øvelser og det å lære elever praktisk arbeid som de kan møte i praksisfeltet. Slik jeg ser det gjøres dette for at elevene skal finne mening i opplærings situasjonen.

Dewey (2005, s.162) knytter teori og praksis sammen, det er i erfaringen at teorien gir mening gjennom refleksjon. Han kaller dette for erfaringslæring. Erfaringslæring blir til når man utfører en handling, opplever konsekvenser av den, og ser sammenhengen mellom handling og konsekvensen. Man trenger ikke å forstå hvorfor det er en sammenheng, men man må vite at det er en sammenheng. Å se sammenhengen mener Dewey (2001, s. 59) er å tenke. Når man tenker eller reflekterer forstår man forholdet mellom det man har gjort og konsekvensene av det. Slik jeg ser det er det derfor viktig at elever som er i praksis får forskjellige arbeidsoppgaver som de kan arbeide med, særlig oppgaver hvor de må tenke og reflektere og se sammenhengen mellom teori og praksis.

Refleksjon viktig og når man er under opplæring må man kunne reflektere over det man opplever. Dette innebærer at man tenker over erfaringene på en systematisk måte sammen med andre (Dewey 2001, s.59). I prosjekt til fordypning kan elevenes refleksjon over praksis være gjennom en refleksjonslogg. Gjennom loggen skriver de sine tanker og hva de har opplevd, på denne måten reflekterer de over erfaringene de har gjort. Da deler eleven tankene sine med læreren som leser loggen. Ren aktivitet konstituerer ikke erfaring. Det er først når erfaringen fører til forandring med mening og gir betydning og læring, at man gjør en erfaring. Når man utfører en aktivitet må man reflektere over det man har gjort sammen med andre, slik at man forstår at det har skjedd en forandring som gir mening. Handling og refleksjon er viktig, da selve aktiviteten ikke utgjør en erfaring, men refleksjonen i handlingen (Dewey 2005, s.157).

Slik jeg forstår Dewey (2005) er erfaring i selve aktiviteten det viktigste, ikke resultatet av handlingen. Hvis en elev som er i praksis i barnehage opplever konflikter mellom barn, og bidrar selv til å løse konflikten og finner mening og betydning i øyeblikket og reflekterer over denne, vil erfaringene eleven gjør gi kvalitet og dermed være en positiv erfaring. Eleven vil dermed være bedre rustet til å løse et tilsvarende problem neste gang. Tidligere erfaringer vil påvirke hvordan man velger å løse nye utfordringer man står ovenfor. Med andre ord påvirker erfaringer måten vi handler på, og vil derfor være en faktor i dannelsen av individet.

4.13 Læring gjennom teori og praksis

Yrkesteori handler om teori og begreper med tydelig nytteverdi i forhold til yrkesutøvelsen. I praktiske yrker, og særlig innenfor håndverksyrkene, forbindes yrkesteori med teoretiske prosedyrer som kan gi retningslinjer for praksis. Teori blir ofte betraktet som en form for redskap som skal anvendes i yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe 2001, s.41). I barne- og ungdomsarbeiderfaget kan teori rettet mot barns utvikling være en prosedyre ved at elevene må ha kunnskap om barns utvikling for å forstå barn i ulike aldersgrupper. I tillegg må elevene kunne legge til rette for aktiviteter i ulike aldre, slik at barn opplever mestring.

Teoretisk undervisning i skolen vil stort sett omhandle instruksjon i forhold til utøvelse av arbeidsoppgaver hvor teori anvendes. Ifølge Hiim og Hippe (2001, s.41) kan yrkesteori i yrkesutdanning ofte bli oppfattet som unyttig. Mange elever klarer ikke å konsentrere seg og forstår ikke de teoretiske begrepene og prinsippene når disse ikke er knyttet til praktisk

utprøving, erfaring og demonstrasjon. Hiim og Hippe (2001, s. 44) viser til et positivistisk kunnskapssyn som preger oppfatning av forholdet mellom teori og praksis, der teorien kan gi retningslinjer for å styre praksis. Med dette menes at teoretiske begreper blir tillagt stor vekt i utdanningen i motsetning til praktiske ferdigheter som sees på noe som utvikles gjennom lang tids øvelse. Praktiske ferdigheter læres derfor best gjennom deltakelse i yrket. Teori blir sett på som kunnskap for hva som skal gjøres og hvorfor det gjøres, mens ferdigheter handler om selve utøvelsen og må læres gjennom trening og erfaring (Hiim & Hippe 2001, s.44). Forholdet mellom yrkest teori og praksis kan bli oppfattet som et pedagogisk problem, særlig for de elevene som har utfordringer med å relatere yrkeskunnskap til praksis. I tillegg kan mye av teorien i skolen anses som å være for stor. Ut fra læreplaner og lærebøker lærer elevene ofte mer teori enn hva som er nødvendig for å kunne utføre ulike yrkesoppgaver (Hiim & Hippe 2001, s.42). Slik jeg ser det er det viktig at læreren legger opp teoretisk undervisning som er praksisrettet, for eksempel øvelser, caser og lignende, slik at elevene kan forstå sammenhengen mellom teorien og praksis.

Teori og praksis utgjør en helhet og sammenheng mellom teorien og praksisen. Innenfor yrkesutdanning er man opptatt av verdier og sosial kompetanse som en del av den praktiske yrkeskunnskapen. I enkelte læretradisjoner foregår læring i ulike sosiale arbeidsfellesskaper, hvor ansvar, initiativ, selvstendighet, samarbeidsevne og yrkesetiske holdninger spiller en rolle. Slike læreprosesser sees i en sammenheng og peker mot et utvidet syn på læring (Hiim & Hippe 2001, s.43).

4.13.1 Mesterlære

Å stå i lære hos en mester har i mange hundre år vært en vanlig måte å lære unge kunnskaper, ferdigheter og verdier knyttet til et yrke. Mesterlære har lange tradisjoner innen yrkesfagene og særlig innen håndverksfagene (Nielsen og Kvale 1999, s.17).

Nielsen og Kvale (1999, s.19) fremhever mesterlære ved fire hovedtrekk. *Praksisfellesskap* – mesterlære foregår i et sosialt fellesskap og skjer gradvis gjennom deltakelse av aktuelle og relevante arbeidsoppgaver i håndverksfaget. Arbeidet starter med enkle arbeidsoppgaver trinn for trinn frem mot å beherske faget. *Tilegnelse av faglig identitet* – når man lærer arbeidsoppgavene trinn for trinn er man på veien mot å beherske faget, noe som er avgjørende for at eleven skal oppnå en fagidentitet. *Læring gjennom handling* – mesterlære medfører en

kompleks og differensiert struktur hvor eleven får mulighet til å observere og imitere mesteren og de andre i opplæring. *Evaluering gjennom praksis* – evaluering finner sted i arbeidssituasjonen. Eleven prøver ut sine ferdigheter og får tilbakemelding der og da fra både mester og andre som er i lære og kunder. En tradisjonell mesterlære avsluttes med en fagprøve.

Mesterlære omfatter ulike læreformer, Nielsen og Kvale (1999, s.23) hevder at læring er innvevd i en gitt sosial praksis, og den er betinget av at eleven skal delta i denne praksisen. De henviser blant annet til Deweys prinsipp om *learning by doing*, hvor eleven lærer gjennom å gjøre. Læring finner sted ved å observere, imitere, prøve og feile og få veiledning. Læring kan altså finne sted uten direkte formell undervisning. Språket er sentralt i mesterlæren, kommentarer fra veilederen i praksis bidrar til å utvikle elevenes refleksjon i handling (Nielsen & Kvale, 1999, s.24). Et kjennetegn i mesterlæretradisjonen er at den har sin læringsarena i arbeidslivet utenfor skolen. Slik jeg ser det kan mesterlære sammenlignes med dagens yrkesutdanning og særlig faget prosjekt til fordypning. I prosjekt til fordypning kan dette dreie seg om å være en deltaker i praksisfelleskapet sammen med andre fagarbeidere og lære hvordan man utøver yrket sammen med andre. Det foregår i et praksisfelleskap i en sosial kontekst hvor man lærer roller, verdier, kulturelle, økonomiske og politiske forhold (Hiim & Hippe 2001, s. 88).

Slik jeg ser det kan yrkesfagutdanningen i skolen sees opp mot mesterlære, hvor læreren kan fungere som en mentor og en rollemodell når han eller hun er på praksisbesøk hos elever.

4.13.2 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell

Dreyfus og Dreyfus (1986) har utviklet en kompetansemodell som har påvirket forståelsen av dagens yrkes- og profesjonsutvikling. Modellen er delt inn i fem nivåer som gjør rede for hvordan utvikling av yrkeskompetanse skjer gjennom en gradvis utvikling fra novise til ekspert ved hjelp av øvelser og eksempler i ulike dimensjoner og aksepter (Hiim 2013, s.61-62).

På første nivå lærer man gjennom å følge enkle regler og oppskrifter. Det krever ikke forståelse eller tolkning, man blir systematisk instruert i noe. For mange er det et viktig skritt på veien til mer læring. På de neste nivåene foregår læring mer komplekst i møte med

virkelige situasjoner, man begynner å erfare at det er forskjellige måter å løse ulike oppgaver på. Etter hvert lærer man å skille mellom de viktige og de mindre viktige løsningsalternativer og trenger ikke lenger å følge en oppskrift. Planer og oppskrifter blir erstattet av mer situasjonelle tilpasninger og profesjonelle reaksjonsmønstre. På ekspertisenivå følger man ikke oppskrifter eller planer, man vet hva som skal gjøres i de ulike situasjoner. Eksperten forstår mye mer og kan handle raskt og intuitivt. «Ekspertise forutsetter omfattende erfaring i mange situasjoner og et stort handlingsrepertoar og er basert på å kunne kjenne igjen situasjoner som krever samme perspektiv, men ulike beslutninger» (Hiim & Hippe 2001; Hiim 2013, s.62)

Dreyfus og Dreyfus hevder at strukturerte øvelser med instruksjon og case-beskrivelser kan være nyttige helt på nybegynnernivå (Hiim 2013, s.63). For å kunne utvikle begynnende yrkeskunnskap må man emosjonelt involvere seg i situasjoner og eksempler og oppleve ansvar i situasjonen. Reell arbeidspraksis er vesentlig i yrkesutdanning, og den må være relevant og allsidig. Eksempelsituasjonene er ulike, komplekse og varierte med profesjonell sammenheng. Dette er viktige prinsipper for oppgaver på skolen eller når elevene er i praksis. Dreyfus og Dreyfus mener at opplæring bør handle om tolkning av praktiske situasjoner mer enn teoretisk redegjørelse i første omgang. I tillegg bør det stimuleres til å bruke tidligere erfaringer i problemløsning. Etter hvert som elever får overblikk over hva yrkespraksis handler om, kan mer teoretisk kunnskap relateres til erfarte eksempler. Elever og lærlinger bør stimuleres til å diskutere forskjellige innfallsvinkler til arbeidsoppgavene og ulike grunnsyn på den aktuelle virksomheten. Å delta i veiledning og faglig diskusjon med andre som har ekspertkompetanse er av stor betydning. Sett fra Dreyfus og Dreyfus sitt utgangspunkt er faglig ekspertise svært avhengig av konkret erfaring i reelle og varierte arbeidssituasjoner (Hiim 2013, s.63).

4.14 Veiledning

Tveiten (2013, s.21) definerer veiledning som «en formell, rasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Veiledning som istandsettingsprosess innebærer at det er en prosess som starter og avsluttes. I en veiledningssituasjon er veiledningen delt, det vil se at veileder har ansvar for å legge til rette for istandsettingen, mens den som blir veiledet har ansvaret med å gå videre med det han eller

hun er i stand til. Veileder har ansvaret for kvaliteten i veiledningen og må være bevisst for å ivareta denne gjennom dialog, tillit og trygghet. Målet med veiledningen er å styrke mestringskompetanse til den som blir veiledet gjennom refleksjon, bevisstgjøring og trening. Dialog er et viktig veiledningsverktøy, og handler om å sende og motta budskap. Gjennom god dialog kan man legge grunnlaget for et godt resultat i veiledningsarbeidet (Tveiten 2013, s.22- 23). Gjennom veiledning kan man øke motivasjon, øke samarbeidsevne og styrke yrkesidentitet og utvikling av tverrfaglig samarbeid (Tveiten 2013, s.24).

Veiledning og undervisning henger sammen og har klare fellestrekk. Begge metodene tilsikter læring. Gjennom undervisning skal man formidle kunnskap, men veiledning handler om at den som veiledes skal selv hva man skal lærer (Tveiten 2013, s.36). I en veiledningssituasjon er det nærmere og mer direkte kontakt mellom den som blir veiledet og den som veileder, enn i tradisjonell undervisning. I en veiledningsprosess bør man forsøke å se sammenheng mellom teori og praksis (Nilsen & Haaland 2013, s.176). Slik jeg ser det er hensikten med veiledning å være en støttespiller til elever slik at de skal kunne utvikle sin yrkesidentitet. Som lærer og veileder må man vekke nysgjerrigheten til elever både når det gjelder yrkesspesifikke ferdigheter, teoretisk kunnskap og personlig utvikling, slik som Skau (2011) beskriver det.

4.14.1 Dialog i veiledningen

Ordet dialog stammer fra gresk og betyr å snakke gjennom. Dialog er et sentralt veiledningsverktøy, som er nært knyttet til anerkjennelse og kommunikasjon (Tveiten 2013, 141). Det handler om å sende og motta budskap. Gjennom god kommunikasjon kan man legge grunnlaget for et godt resultat i veiledningsarbeidet. Veileder har ansvar å legge til rette for at dialogen handler om elevens sine anliggende hensikter og ønske om å skape økt forståelse som kan hjelpe eleven i sin prosess (Tveiten 2013, s. 142). Det kreves gode sender- og mottakerferdigheter for å skape mening. For å være en god lytter må man ha evne til å forstå intensjonen med innholdet i den andres budskap (Steiro, 2006; Nilsen & Sund 2013, s.179). I startfasen er det viktig å være en aktiv lytter. Her vil eleven som får veiledning oppleve å bli tatt på alvor og se på veilederens interesse som ekte. Det er viktig at veilederen ikke gir seg før han er overbevist at elevenes budskap og hans stemmer overens. En grunnleggende ferdighet for en veileder er å stille spørsmål som gir en dypere forståelse (Nilsen & Sund 2013, s.180).

4.14.2 Handling og refleksjon

I pedagogisk veiledning er målet å kunne se sammenhenger mellom teori og praksis. Veiledning skal legges opp på en slik måte at det blir rom for refleksjon. Refleksjon over egen praksis kan føre til at taus og innforstått kunnskap oppdages og begrepssettes (Tveiten 2013, s.28- 29). Den som får veiledning skal få mulighet til å reflektere over det man utfører, både før, i og etter veiledning. Innen yrkesfagene og særlig i omsorgsykker som barne- og ungdomsarbeideryrket retter veiledning seg ofte mot hva som er god og riktig praksis, og mot grunnlaget for den enkeltes praksis, altså deres egen praksisteori. Ved refleksjon over egen praksis og dens grunnlag kan man bli bevisst sin egen praksis og på denne måten utvikle sin kompetanse videre (Nilsen & Sund 2013, s.176-177). Elever på yrkesfaglig utdanningsprogram sosialiseres inn i et yrket Yrkes sosialisering innebærer at yrkesidentitet utvikles. Veiledning i skolen og etter endt utdanning kan ha betydning for utvikling av yrkesidentitet, gjennom refleksjon over egen praksis (Tveiten 2013, s.77).

Læring gjennom praksis er den beste måten å lære et yrke på. Som yrkesfaglærer har man en viktig oppgave i å utvikle gode, praktiske og yrkesrelevante oppgaver og følge de opp med yrkesfaglig veiledning (Nilsen & Haaland 2015, s.185). Når elever er i praksis får de ofte oppgaver som de skal arbeide med. Dette kan for eksempel være oppgaver rettet mot observasjon, logg, refleksjon eller å gjennomføre noe i praksis. Dette gjelder både Vg1- og Vg2-elever. Som lærer er det viktig å veilede elevene på de gitte oppgavene før arbeidet, underveis og etter at oppgavene er innlevert/gjennomført. Praktiske og ikke-praktiske oppgaver krever god veiledning fra både faglærer og veileder i praksis.

5. METODE

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodebruk og fremgangsmåte som er gjort i prosessen med datainnsamling, analyse og tolkning av empiri. For å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?* valgte jeg en kvalitativ tilnærming i form av individuelle intervju og gruppeintervju med informanter. Jeg støtter meg på fenomenologien om hvordan bestemte fenomener oppleves av mennesker og hvordan jeg kan få større innsikt om et tema ved å se på menneskers erfaring.

5.1 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor kvalitativ forskning ønsker man å fange opp mening og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle, og søke å gå i dybden og vektlegge betydning (Repstad 2007, s.16). I kvalitativ forskning rettes blikket mot menneskers hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst, som er et grunnleggende prinsipp om at forskningen baserer seg på en helhetsforståelse av virkeligheter og dermed baserer seg på små utvalg (Thagaard 2015, s.12). Styrken i kvalitativ forskning er at man kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til med andre metoder (Silvermann 2011, s.17, Thagaard 2015, s.12).

5.2 Fenomenologi

Problemstillingen i denne masteroppgaven er ment å fokusere på informantenes opplevelse av yrkesidentitetsbygging. I fenomenologien er man opptatt av det enkelte menneskes subjektive og personlige opplevelse av livsverden og fokuserer på analyse av handlinger og opplevelser av et fenomen (Johannesen, Tufte & Kristoffersen 2011, s.82). Gjennom en fenomenologisk tilnærming er jeg interessert i å studere informantenes subjektive og personlige opplevelse av hvordan de opplever fenomenet yrkesidentitet i sin hverdag med de kontekstene som ligger til grunn. Jeg har gjennomført fire ulike intervju med forskjellige informanter som betraktet det sammen fenomenet, men gjennom forskjellige erfaringer. Som forsker har jeg forsøkt å lytte til informantene på en fordomsfri måte og samtidig søkt etter det sentrale moment i deres fortellinger. Dette fordi min rolle som forsker i fenomenologisk tilnærming er å fortolke informantenes subjektive oppfatning og formidling. Målet er å gi en beskrivelse av informantenes erfaring slik de faktisk selv erfarer opplevelsen. På bakgrunn av dette har jeg lagt min egen forståelse til side under intervjuene, og i analysen av empirien, slik at jeg skal ivareta informantenes egne beskrivelse av fenomenet (Postholm, 2005, s.99).

5.3 Det kvalitative forskerintervju

5.3.1 Intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s.23) er et intervju en samtale som har en viss struktur og hensikt. I et intervju kan man få fyldig og oppfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonene (Thagaard 2015, s. 95). Jeg har valgt å bruke intervju som metode for å innhente informasjon fra informantenes personlige opplevelser, synspunkter og forståelse. Ifølge Thagaard (2015, s.13) kan informantene fortelle hvordan de opplever sin situasjon og hvordan de forstå sine erfaringer. Det er informantene som sitter inne med kunnskap og erfaringer som jeg ønsker å få innsikt i. Målet med intervjuene har vært å få en dialog med elever, lærlinger og barne- og ungdomsarbeidere omkring temaet yrkesidentitet. Under intervjuene fikk jeg sitte ansikt til ansikt med informantene, og på denne måten fikk jeg mulighet til å etablere personlig relasjon og tolke kroppsspråk.

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturert intervju. Jeg ønsket at informantene i størst mulig grad skulle få mulighet til å delta i intervjuet selv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s.137) er semistrukturert intervju en vanlig samtale hvor forskeren i større grad bestemmer temaer som skal tas opp, og som definerer situasjonen. Semistrukturerte intervjuer egner seg godt når man søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkning av mening med det som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann 2012, s.137) Gjennom et semistrukturert intervju fikk jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål når det ble behov for det, og det ga meg en viss ramme og trygghet for at jeg holdt meg på rett kurs. Med dette fikk jeg inntatt en aktiv rolle for at det sentrale i samtalen skulle komme frem.

5.3.2 Gruppeintervju

Jeg gjennomførte et gruppeintervju med elever på Vg1 helse- og oppvekstfag og et gruppeintervju med elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Gjennom gruppeintervju fikk informantene muligheten til å diskutere seg imellom. På denne måten ble det lettere å skape en trygg atmosfære hvor de fikk mulighet til å åpne seg og prate seg imellom, sammenlignet med et enkeltintervju hvor man kan unngå å gi utfyllende svar og søke mot svar som de tror jeg som forsker forventer at de skal svare. Ifølge Repstad (2007, s.98) kan et

gruppeintervju være med på å bidra til å utdype spørsmålene som blir stilt, da informantene kan kommentere og følge opp hverandres svar underveis i intervjuet. Det kan også oppstå negative sider ved et gruppeintervju som jeg har tatt i betraktning, hvor elever kan svare ut fra det de tror at andre mener, eller at de ikke tør å utfordre andres meninger.

5.3.4 Valg av informanter

Når jeg valgte ut informanter til mitt masterprosjekt, foretok jeg en strategisk utvelgelse. Johannesen, Tuft og Kristoffersen (2011, s.106) definerer strategisk utvelgelse som en utvelgelse der informantene blir valgt ut fra et ønske om å få utfyllende kunnskap om fenomenet, som i mitt tilfelle er yrkesidentitet. Når jeg skulle velge informanter ønsket jeg å få informasjon sett fra ulike perspektiver. For å finne svar på hvordan elever erfarer yrkesidentitetsbygging intervjuet jeg først en erfaren barne- og ungdomsarbeider som er veileder til elever og lærlinger helse og oppvekstfag- og barne- og ungdomsarbeiderfaget. Ved å intervju barne- og ungdomsarbeidere først fikk jeg innblikk i hva jeg kunne spørre elevene om når jeg skulle foreta gruppeintervju. Videre intervjuet jeg en lærling for å få innblikk i hvordan lærlingen opplevde yrkesidentitetsbyggingen når han selv var elev. Til slutt intervjuet jeg elever på Vg1 helse- og oppvekstfag som var sikre på at de skulle søke på barne- og ungdomsarbeiderfaget og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderelever som skulle søke lærlingplass etter videregående skole. Informantene representerer forskjellig ståsted. Gjennom varierende svar angående deres praksiserfaring fikk jeg innblikk i hvordan de tenker og forstår sin yrkesidentitet.

5.3.5 Intervjuguide

Spørsmålene jeg utarbeidet i intervjuguiden er relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 143) skaper intervjuguiden en mer eller mindre stram struktur på intervjuet og kan fungere som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. Jeg utarbeidet et semistrukturert intervjuguide med tema og spørsmål under hvert tema som jeg tenkte var sentrale for informantenes erfaringen og for forskningsspørsmålene; Erfaring, teori, veiledning og identitet. Spørsmålene formulerte jeg på en slik måte at de skulle være klare i språkbruken, åpne og konkrete. Ifølge Thagaard (2015, s.103) inviterer åpne spørsmål intervjupersonene til å presentere sine synspunkter og erfaringer. Jeg ønsket å få flest mulig svar fra hvert enkelt informant, og helst så utfyllende og detaljerte som mulig uten at jeg som intervjuer måtte stille mange oppfølgingsspørsmål. Når

man utarbeider spørsmål knyttet til problemstillingen kan det være mange fallgruver. I følge Repstad (2007, s.79) kan dårlig forarbeid med dårlige formuleringer resultere i ufullstendig eller verdiløst innsamlet materiale.

Lærlingen og barne- og ungdomsarbeideren fikk intervjuguiden dagen før intervjuet fant sted. Jeg ønsket at de skulle få tid til å tenke godt gjennom spørsmålene, slik at jeg fikk mer utfyllende svar. Før intervjuene fant sted, tenkte jeg at jeg skulle følge intervjuguiden slavisk, noe som ble vanskelig. Underveis i intervjuene var jeg inne på ulike temaer og jeg konsentrerte meg om å stille spørsmålene ut fra hva informantene svarte og det som passet der og da. Repstad (2007, s.78) hevder at en intervjuguide ikke bør brukes slavisk, men fungere som en huskeliste, slik at man får med de temaene som skal dekkes.

Underveis i intervjuene stilte jeg oppsummerende spørsmål for å sikre meg at jeg hadde oppfattet dem rett. Ingen av intervjuene ble like. Gruppeintervju med Vg1- og Vg2-elevne var forskjellige. Vg1-elevne var mer stille og beskjedne, og svarte ofte med korte setninger. Det var mer krevende å holde samtalen i gang. I intervju med Vg2-elever var det mer flyt i samtalen og det ble lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Både lærlingen og barne- og ungdomsarbeiderne snakket og reflekterte mye rundt spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde at det var lettere å innhente informasjon under disse intervjuene.

5.4 Transkribering og kategorisering

Under intervjuene brukte jeg en båndopptaker. Etter hvert intervju transkriberte jeg intervjuene og skrev jeg ned tanker og refleksjoner mens jeg hadde alt i minne. Dersom jeg i motsatt fall skulle lagt fra meg arbeidet og tatt det opp senere, kunne jeg ha glemt viktige tanker som jeg hadde etter intervjuet. Transkribering av intervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s.187) en tolkningsprosess som innebærer en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. En tolkningsprosess gjør noe med meningsinnholdet i dataene. Når jeg transkriberte intervjuene foretok jeg en reduksjon av det informantene sa og beholdt de delene jeg fant mest relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Koding er et verktøy som brukes til å avdekke og organisere datamaterialet som er meningsfullt, og som bidrar til å redusere og ordne datamaterialet. På denne måten blir det lettere å analysere (Johannesen, Tufte & Kristoffersen 2011, s.174). Jeg har utarbeidet kategorier ut fra begrepene som er sentrale for analysen. Kategoriene kommer fra

problemstillingen og forskningsspørsmålene. Temaene jeg har valgt er basert på den teoretiske tilnærmingen i oppgaven.

5.6 Etiske betraktninger

Etikk er viktig å ta hensyn til i alt forskningsarbeid. Kvale og Brinkmann (2012, s.79) ser på en intervjuundersøkelse som et moralsk foretagende. Etikk handler først og fremst om forholdet mellom mennesker, om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Som forsker har man et etisk ansvar gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2012, s.80). Det er viktig at jeg som forsker ivaretar informantenes sikkerhet og følelse av fortrolighet og sikrer en trygg intervjusituasjon. I et intervju kan man fort komme inn på temaer som både er sensitive og som kan avsløre informantens tilhørighet. En forsker må alltid ta etiske hensyn i sitt forskningsarbeid. I min rolle som forsker er det mitt ansvar å vise informanter respekt og passe på at opplysninger og informasjon ikke blir misbrukt. Gjennom intervjuene har jeg hele tiden vært bevisst mitt eget kroppsspråk og tonefall, slik at jeg ikke provoserte frem motsetninger mellom intervjupersonens verbale og non-verbale budskap (Thagaard 2015 s.120).

5.6.1 Innhenting av informert samtykke

Før intervjuene fant sted søkte jeg om tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning av forskningsprosjektet. Dette for å sikre at alle formelle krav til behandling av personopplysninger og annen taushetsbelagt informasjon ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2012, s.88). Jeg sendte videre et brev til rektor og avdelingsleder ved skolen der jeg skulle intervjuer elever. I brevet presenterte jeg forskningsprosjektet og forklarte hvordan opplysninger fra intervjuene skulle anonymiseres og behandles. Informantene ble også informert om deres rett til å trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse dersom de skulle ønske det.

5.6.2 Anonymitet

For å sikre anonymiteten til informantene er skolen og personnavn som blir nevnt i masteroppgaven blitt utstyrt med kodenavn. Jeg har unnlatt å bruke informantenes dialekt i transkripsjonene. Lydbåndopptak har blitt oppbevart på forskriftsmessig måte mens skriving

av masterprosjektet foregikk, og blir slettet når oppgaven blir innlevert. Informantene har fått navnene: Vg1-elever, Vg2-elever, lærling og barne- og ungdomsarbeider.

5.7 Validitet

Validitet handler om sannhetsverdien av forskningen, om hvorvidt man faktisk undersøker det som er ment å undersøke (Repstad 2007, s.134). Validitet i min masteroppgave beror på en vurdering av metoden som jeg har benyttet, om den faktisk bidrar til å belyse det jeg ønsker å belyse, nemlig utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Mine tidligere erfaringer har preget innhenting av empirien, dette er noe jeg har vært bevisst på. Mine forkunnskaper kan ha betydning for hva jeg ser på som viktig og hvor jeg ønsker at fokuset i oppgaven skal være. Dette kan gi utslag i spørsmålene jeg har utarbeidet. For å styrke validiteten i masteroppgaven har jeg arbeidet for å få frem sammenhengen mellom teorien og empirien i utarbeidingen av intervjuguiden. Ifølge Repstad (2007, s.136) kan en forskningsrapport sies å ha god kvalitet når den berører aktører på fagfeltet og gir dem en følelse av kvalitet i forhold til beskrivelser, fortolkninger og konklusjoner.

Under innhenting av informanter satte jeg noen kriterier som skulle forbedre validiteten. Jeg prøvde å få et spredt og godt utvalg av informanter til å delta på undersøkelsen. Informantene representerer både kvinner og menn. For å sikre validiteten tidlig, jobbet jeg også mye med utforming av intervjuguiden og utforming av spørsmål som var forståelig for informantene. De valgene jeg har tatt vil ikke representere hele virkeligheten, men kun liten del som jeg har valgt ut. Dette har etter min mening vært viktig å være klar over når jeg har arbeidet med masteroppgaven.

5.8 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet i en undersøkelse, og hvorvidt gjentatte målinger med samme instrument gir undersøkelsen samme resultat (Johannesen, Tufte & Kristoffersen 2011, s.40). I kvalitativ forskning kan ikke målingene gjentas på samme måte som i kvantitativ forskning, fordi datainnsamlingen baserer seg på møtet mellom forsker og informant. En slik situasjon er sjelden tidsbestemt og handler om i hvilken grad undersøkelsen er konsekvent gjennomført og hvor godt analysen kan forsvare tolkningen (Postholm 2005, s.169). Ifølge Repstad (2007, s. 138) skal studier innenfor kvalitativ forskning synliggjøre

teorier i stedet for å teste, og gjøre dem mer eller mindre troverdige. Dersom jeg hadde tatt med flere eller andre informanter fra andre skoler, kunne også resultatet blitt annerledes.

Reliabilitet i et intervju kan knyttes til selve spørsmålene som stilles, om informantene oppfatter spørsmålene som blir stilt, og på hvilken måte de blir stilt (Kvale & Brinkmann 2012, s.250). Når jeg hadde utarbeidet spørsmålene til intervjuguiden leste jeg opp spørsmålene for noen andre som ikke deltok i forskningsprosjektet. Ved å gjøre dette fikk jeg innspill fra den andre personen om hvordan spørsmålene var stilt, og jeg fikk vurdere om jeg måtte stille de på en annen måte. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s.183) søker reliabilitet mot å unngå ledende spørsmål. For å unngå ledende spørsmål har jeg sett på andre undersøkelser som omhandlet mitt tema og hvilke spørsmål som ble stilt der. På denne måten kan jeg få tips til bedre formuleringer og ta dem i bruk.

I en intervjusituasjon handler reliabiliteten om å være nøyaktig på datainnsamlingen. Det at jeg brukte en båndopptaker under intervjuene og tok notater, ser jeg på som viktig, slik at jeg i etterkant av intervjuene kunne høre gjennom informantenes svar. På denne måten fikk jeg mulighet til å forstå og gjengi hva informantene har formidlet på en mest mulig nøyaktig måte. Hva som blir sannhetsverdi i mine intervjuer er vanskelig å si, fordi jeg ikke er på leting etter det riktige eller det sanne. Jeg har også tatt med i betraktningen at siden noen av informantene ikke fikk intervjuguiden på forhånd, kan dette ha påvirket resultatet i masteroppgaven. De informantene som fikk intervjuguiden på forhånd, kan ha gitt meg flere opplysninger fordi de fikk tid til å tenke gjennom hva og hvordan de ønsket å svare. Faren her kan være at informantene svarte det de trodde jeg ønsket å høre.

Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2011, s. 40) hevder at reliabilitet styrkes ved å legge vekt på å gi leseren en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsprosessen. Gjennom hele studiet, og særlig i metoddelen, har jeg beskrevet detaljert hvordan jeg har arbeidet med studiet, noe som kan styrke reliabiliteten.

6. PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenter jeg mine funn fra intervjuene med de ulike informantene om deres erfaring og yrkesidentitetsbygging i faget prosjekt til fordypning. Møte med elever, lærling og barne- og ungdomsarbeideren har gitt mye informasjon om deres opplevelse og erfaring i faget prosjekt til fordypning. Informantenes beskrivelse og utsagn er basert på deres oppfattelse av praksisen de er i og hvordan de erfarer den.

Jeg gjennomførte to gruppeintervju. Først et gruppeintervju med fem elever fra Vg1 helse og oppvekstfag. Disse elevene ønsket å søke på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget på sitt andre år. Alle elevene fra Vg1 hadde vært i praksis relatert til barne- og ungdomsarbeideryrket. Det andre gruppeintervjuet var med fem elever fra Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget, alle disse elevene ønsket å søke om lærlingeplass og ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. I tillegg gjennomførte jeg to individuelle intervju, ett med en førsteårslærling i barne- og ungdomsarbeiderfaget og ett med en erfaren barne- og ungdomsarbeider som hadde fartstid på ca. 16 år i yrket, og som hadde erfaring med veiledning av elever i faget prosjekt til fordypning.

Jeg vil belyse problemstillingen: *Hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?* og besvare forskningsspørsmål:

- Hva erfarer elever på Vg1 helse- og oppvekst og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget i prosjekt til fordypning?
- Hvilken sammenheng er det mellom teori og praksis?
- Hvilken rolle spiller veileder/lærer på praksisplassen?

Analysen bygger på det informantene har sagt i lys av forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket. Analysedelen er delt inn i fire underkapitler; *læring gjennom erfaring, sammenhengen mellom teori og praksis, veiledning og yrkesidentitet*. I tillegg til hver kategori har jeg delt opp svarene fra de ulike intervjuene hver for seg. Alle sitat fra informantene har jeg redigert for skrivefeil, opphold og usammenhengende svar fra transkriberingen.

6.1 Læring gjennom erfaring

Erfaring er en prosess som har en aktiv og en passiv side. Vi både påvirkes og påvirker; det skjer noe med oss og vi gjør noe. Den aktive siden fastsetter handlinger, ønsker og mål, mens den passive siden er kilder utenfor individet som bidrar til erfaringen. Det handler om hvordan man handler og tolker omverden (Dewey 2008, s.15). Spørsmålet jeg stilte informantene var rettet mot erfaring på praksisplassen, forventninger, krav, arbeidsoppgaver og ansvar. Jeg ønsket å få frem hvordan informantene beskriver opplevelsen av egne erfaringer i faget prosjekt til fordypning.

VG1-elevs erfaringer

Elevenes erfaringer fra prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og oppvekst var mest positive. Alle elevene ga uttrykk for at de fikk mulighet til å prøve ut yrket og hadde gjort viktige erfaringer i forhold til det å jobbe med mennesker. De fleste Vg1 elevene svarte at de erfarte å ta vare på andre mennesker og møte forskjellige individer, noe som gjorde at de fikk nytt syn på mennesker ved å se at alle individer er like uansett bakgrunn og at alle individer skal behandles likt. Under intervjuet kom det også frem at de følte at kravene og forventninger ble større på praksisplassen enn på skolen. En elev sa: «Det var viktig at jeg kom presis på praksisplassen. Jeg måtte skjerpe meg litt mer enn på skolen».

For Vg1-elever var det viktig at de ble likt av både barna og de ansatte på praksisplassen. Flere av elevene hadde satt seg dette som mål før de gikk ut i praksis. Andre hadde forventninger om å få lov til å prøve ut forskjellige ting, mens andre hadde ikke noen forventninger, eller de hadde ikke tenkt noe spesielt på det.

Om ansvar på praksisplassen fortalte flere av elevene at de følte at de bare var tilstede og for det meste var de der sammen med barna og løste opp i konflikter som barna kom opp i. Flere av elevene ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å vite hva de skulle fokusere på i praksis. Noen følte at de bare var der, uten at de viste helt hva som var deres oppgaver og hva de skulle gjøre, mens andre følte de fikk prøve seg på det meste på praksisplassen. En elev forteller: «Jeg har mer eller mindre vært med på alt sammen, bortsett fra bleieskift og å ta dem opp når barna våkner. Jeg har følt meg som en ansatt der».

Jeg fulgte opp dette utsagnet og spurte om hva det var som gjorde at eleven følte seg som en ansatt. Eleven svarte: «Jeg ble inkludert og fikk mer arbeidsoppgaver når noen av de andre voksne på avdelingen var syke. Jeg følte at jeg lærte mer på denne måten».

Vg2 elevers erfaringer

Svarene fra Vg2-elevene var ganske like innbyrdes. De fleste elevene snakket om at de har fulgt opp barn og erfart at barna er veldig forskjellige både på modnings- og utviklingsnivå. I tillegg erfarte de hvordan det var å arbeide som en barne- og ungdomsarbeider. Elevene fortalte at de hadde fått et mer spesifikt innblikk i hva barne- og ungdomsarbeideryrket innebærer. En elev fortalte:

Jeg erfarte å få et innblikk i hva en barne- og ungdomsarbeider er. Du skal ikke bare leke med barna, du skal ha en pedagogisk lek med dem også, der du skal lære dem noe, gi dem et innblikk i livet.

Tre av Vg2-elevene hadde ikke tenkt på forventninger eller mål for praksisen, mens de to andre kunne fortelle at de ønsket å lære mer om barns utvikling. En av elevene som hadde vært i praksis på skole og sfo ønsket å finne ut hvordan vedkommende kunne hjelpe de største barna. En annen elev sier:

Jeg hadde lyst til å lære mer om barns utvikling, hva de gjør i de ulike aldersgrupper. Så jeg var innom både småbarns- og storbarnsavdeling. Jeg fant ut at det var veldig forskjellig på hva de kunne på de ulike aldersnivåene.

Vg2 elevene ble spurt om de opplevde forskjeller i praksis mellom Vg1 og Vg2. Svarene deres var ganske like, de var alle enige om at de erfarte at ansvarsfordelingen var større på Vg2 enn på Vg1. Dette gikk på både arbeidsoppgaver som de fikk fra skolen og ansvaret som de fikk på praksisplassen. En elev sier: «Jeg opplevde at praksisplassen mente at vi på et vis var blitt eldre og at vi måtte gjøre litt ekstra.. ikke bare være der for å leke med barna, men også å passe på dem».

Lærlingens erfaringer

Lærlingens erfaringer fra Vg1 og Vg2 var at han følte det var for mye fokus på det skriftlige arbeidet, det å komme seg gjennom målene som skulle gjøres i prosjekt til fordypning. Lærlingen opplevde at praksisperioden i barnehage, skole og SFO svært ulike. Han sier:

I barnehage ble vi ofte satt oppå noen, vi skulle følge veilederen som var der. Mot slutten av praksisen opplevde jeg meg selv mer som en ressurs enn en elev, i motsetning til i skole og SFO, der jeg for det meste gikk og ikke hadde noe konkret å forholde meg til.

Forventninger til lærlingen ble knyttet opp mot spørsmål om lærlingetiden. Lærlingen hadde klare ambisjoner og forteller:

Jeg hadde en forventning om å jobbe med småbarn, noe jeg ikke hadde prøvd før, også det å få mer ansvar i jobben min, for eksempel ta del i planlegging, gjennomføring og dokumentering av pedagogisk opplegg som vi har i barnehagen. Jeg hadde også en klar tanke om å vise meg frem, det å kunne skaffe meg en jobb.

Lærlingen kunne fortelle at han nå blir sett på som en ansatt og har fått sine ansvarsområder, som for eksempel samtale med foreldre i hente-/bringesituasjon og tett oppfølging av barn. Dette har gjort at han har følt seg som en ansatt.

Barne- og ungdomsarbeiders erfaring med elever og lærlinger

Barne- og ungdomsarbeideren kunne fortelle at hun hadde både gode og dårlige erfaringer med utplassering av Vg1- og Vg2-elever. Ofte var det en sammenheng med hvilken skole elevene kom fra. Hun forteller: «Enkelte skole er litt mer seriøse når de sender ut elevene sine, og har gitt god informasjon i forkant, mens andre skoler lar elevene ordne opp selv».

Hun opplever at Vg1-elever har en observasjonspraksis og et mye mindre område som oppgavene er sentrert mot, i motsetning til Vg2-elever har en mer konkret praksis hvor de skal for eksempel gjennomføre planlagte aktiviteter. Hun forteller videre at Vg1-elevene ofte er for unge i forhold til de arbeidsoppgavene de får på praksisplassen, mens Vg2 elever ofte er litt eldre og mer modne. Hun sier videre:

De fleste Vg2-elever har kanskje tatt sitt yrkesvalg, de har funnet sin vei og føler at de kanskje kan bidra mer, fordi de er tryggere på seg selv, og vet at det her ønsker de å jobbe med. Vg2-elever viser større interesse når de føler at det her er noe de ønsker, og da har de større engasjement og lærevilje.

Som veileder til Vg1- og Vg2-elever hadde barne- og ungdomsarbeideren klare forventninger til elevene som kommer i praksis.

Jeg forventer er at de viser interesse og engasjement, tør å spørre om ting, og helst kritiske og undrende spørsmål. Fordi det handler om at vi som er barne- og ungdomsarbeidere, andre fagarbeidere eller lærere også får spørsmål i retur, og må kunne undres over det, ja hvorfor gjør jeg det sånn? Vi holder oss på en måte faglig oppdaterte, vi også.

Hun sier videre:

Og så må de kunne noe om hygiene, grensesetting, vite hva som er riktig og galt, påkledning og det å være en god rollemodell, ha arbeidsmoral og møte opp og varsle fra når man er syk, og ikke minst at de er i praksis for å lære noe.

For at elevene skulle få utbytte av sin praksis mente hun at disse forventninger må til.

6.2 Læring gjennom teori og praksis

Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper som er knyttet til yrkesutøvelsen og innebærer læring av faglige begreper, teorier og modeller. Teoretisk kunnskap kan også innebære å kunne bruke ulike metoder, teknikker og fremgangsmåter når man utøver et yrke i praksis (Skau, 2011, s.59). Praksis betegnes som en felles sosial og historisk kontekst som gir grunnlag for gjensidig engasjement og deltakelse i et praksisfelleskap (Wenger 2004, s. 15). I praksis har mennesker behov å oppleve det man gjør som meningsfylt, dette kan kjennetegnes som en læringsprosess. Ny kunnskap og læring oppstår når vi finner mening i det vi gjør (Wenger, 2004, s.63).

For å finne ut om informantene opplevde praksis som meningsfylt og relevant, spurte jeg om deres opplevelse omkring det teoretiske som de hadde lært på skolen, i hvilken grad de fikk bruk for teorien i praksis, om det var noe de ønsket å kunne mer om og om de så en sammenheng mellom teori og praksis.

Vg1-elevs erfaringer

Vg1-elevene hadde ulike erfaringer når det kom til teori og praksis. Elevene fortalte at de følte at teorien var veldig forskjellig fra praksis. Noen mente at det de lærte på skolen ofte var rettet mot mennesker generelt og særlig mot eldre, noe som kunne være vanskelig å sette seg inn i forhold til arbeid med barn. En elev sier:

Jeg følte selv at jeg lærte bedre og mer i praksis når jeg var der enn av teorien på skolen, fordi jeg så hvordan de andre på avdelingen jobbet med barna, noe jeg ikke kan på skolen når læreren underviser.

Flere av elevene nevnte at det de fikk brukt mest av det teoretiske i praksis var kommunikasjon, det å kommunisere med andre mennesker. En annen elev sa at hun fikk bruk for det hun hadde lært om hygiene som håndvask, og at det var viktig i arbeid med barn. Det kom også frem under intervjuet at eleven ønsket mer yrkesrettet teori om barne- og ungdomsarbeideryrket siden de var på praksis i barnehage.

Vg2-elevs erfaringer

Alle elevene fra Vg2 fortalte at de fikk bruk for noe av teorien som de hadde lært på skolen i praksis, og mente at boka tok for seg det generelle, noe som gjorde at de måtte kunne mye mer enn det som sto i boka. I praksis opplevde de å få et større innblikk i faget, og det var lettere for elevene å huske litt mer av hva de hadde sett, enn når læreren brukte eksempler fra praksis i undervisningen. En elev forteller:

Det var jo samsvar mellom teori og praksis, men det dekket ikke alt som vi hadde lært på skolen, for det fungerer annerledes i praksis. Vi lærte på en måte hvordan vi skal snakke med barna på for å få dem med oss på forskjellige ting, men ofte så fungerer ikke det sånn som står i boka, så man må ta det ut fra hvert enkelt barn.

Eleven syntes det var mye lettere å lære når de var ute i praksis. De kunne fortelle at når de for eksempel fikk oppgaver som gikk på hvordan man skulle arbeide med barn og håndtere barn i ulike situasjoner, var det lettere for dem å svare på oppgavene da de kunne bruke det de hadde erfart i praksis, noe som ofte ikke sto i teori bøkene. De lærte mye mer i praksis og så sammenhengen mellom teorien i praksis. En elev sier:

Man lærer mye mer når man er ute og jobber enn når man bare leser i boka, for i praksis er det mye mer som skjer, og du får gjort det selv praktisk og oppleve det selv. Og så får man prøvd det ut sånn at man husker det bedre.

Jeg spurte hva elevene tenkte om teorien på Vg1 kontra Vg2. Alle var enige om at teorien de lærte på Vg1 var generell teori som gikk på helse, omsorg og mennesket, mens på Vg2 var det rettet mot det yrket de skulle utdanne seg til. En elev sier: «På Vg1 var det mer generelt teori vi lærte, om helse og sånt, men på barne- og ungdom lærer vi om barn og unge, det er mye artigere».

Lærlingens erfaringer

Lærlingen hadde klare formeninger om når og hvor han fikk brukt teorien som han hadde lært på skolen. Han opplevde at praksis i barnehage, skole og SFO var veldig ulike opplevelser med tanke på det teoretiske som han hadde lært på skolen. I barnehagen erfarte han at det var lettere å knytte teori til det praktiske arbeidet, særlig når det kom til språk og motorisk utvikling hos barn. Han forteller:

I barnehagen er det veldig mye struktur og veldig klare ting vi skal gjøre hver dag, så der var det lettere å knytte teorien til praksis. I skolen og SFO følte jeg kanskje at jeg ble, i mitt tilfelle, satt litt tilbake, fordi jeg ikke hadde spesielle barn å følge, for eksempel barn med spesielle behov. Jeg hadde ikke ansvarsoppgaver, men var mer som en observatør og en assistent til læreren.

6.3 Veiledning

«Veiledning er en formell, rasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (Tveiten 2013, s.21). Veiledning kan sees på som en arbeidsmåte som tar sikte på å utvikle den profesjonelle kompetansen hos den som blir veiledet. Gjennom å reflektere sammen med en veileder, kan teorien man lærer på skolen lettere sees i sammenheng med det man gjør i praksis. På denne måten kan yrkesidentitet utvikles – sammen med veileder.

Temaet veiledning tok jeg opp under intervjuet fordi jeg ønsker å finne ut hvordan elevene opplevde veiledningen de fikk i praksis, både fra veileder på praksisplassen. Vi snakket om oppfølging og veilederens rolle på praksisplassen, hva elevene lærte av veiledere som de hadde og hvordan dette kunne bidra til yrkesidentitet.

Vg1 elevers erfaringer

Når det gjaldt veiledning kom det frem at de fleste elevene opplevde å tilbringe mye tid sammen med veileder og at de fikk god oppfølging i praksis. Andre opplevde på sin side at veilederen var der for dem den første dagen og viste dem hvor ting var, etter det ble de stort sett overlatt til seg selv og ikke så mer til veilederen mens de var i praksis. En annen elev fortalte at veilederen for det meste tilbragte tid på kontoret, og det var vanskelig å få

veiledning. Jeg spurte elevene om de ønsket å få mer veiledning mens de var i praksis. Da svarte de fleste at det for dem ikke var nødvendig. En elev sier: «Jeg synes det var egentlig litt greit, for det var andre som også veiledet oss på praksisplassen, ikke bare veilederen. Alle hjalp jo litt til sånn at du kunne gjøre jobben». En annen sa: «Jeg ble overlatt til meg selv alene, men hvis det var noe jeg lurte på så var det bare å gå og spørre».

Vg2 elevers erfaringer

Vg2 elever hadde sterkere formeninger om veiledning i praksis, de sammenlignet veiledning fra Vg1 opp mot veiledning på Vg2, og de var klare i sin begrunnelse for hva som ikke fungerte i praksis. Det var kun en av elevene som var fornøyd med veiledningen i praksis. Eleven sier: «Jeg synes at jeg hadde en utrolig god veileder på praksisplassen som var der hele tiden, så jeg spurte veilederen mer enn læreren».

Elevene kunne også fortelle at de fikk tydelig beskjed om hvem som var veileder når de begynte, og at de fikk omvisning og oppmøtetid. For det meste av tiden tilbragte veilederen tid på kontoret og ikke i praksisfeltet sammen med barna. Elevene mente at det var for dårlig oppfølging og ønsket at veilederen som de fikk kunne ha vært mer tilstede i praksisfeltet. Under intervjuet kom det frem at elevene savnet en veileder som de kunne forholde seg til og at det ofte var de andre ansatte på praksisplassen som veiledet dem. En elev forteller:

Hun var ikke der med meg. Veilederen bør være en person som kjenner deg litt, og en person som du kan spørre hver gang, for da vil du få samme type svar, og de vet hvor langt du har kommet, så da lærer du mye bedre.

En annen elev forteller:

Alt for dårlig. I praksis på Vg1 hadde jeg en god veileder som var der sammen med meg, og jeg kunne spørre henne om ulike ting. Men i år har det vært vanskelig, da de andre ansatte ikke har den veiledende rollen som den egentlige veilederen har.

Elevene opplevde at veilederen hadde en viktig rolle for deres utvikling i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Alle elevene konkluderte med at veilederen er person som bør være til stede og helst en fast ansatt på praksisplassen som de kan lære av. En elev sier:

Veilederen trenger ikke å ha den store utdannelsen, bare at den vet hvem barna er og er til stede. På min praksisplass var veileder en person med mye utdanning, men hun var jo nesten aldri der,

fordi hun tok videreutdanning i tillegg, så hun var borte i flere uker. Så henne møtte jeg to- tre ganger.

Elevene mente at en veileder var viktig med tanke på at de skulle bli gode barne- og ungdomsarbeidere og mente at det faktum at de ikke fikk god veiledning kunne påvirke deres yrkesidentitetsutvikling. En elev sier:

For at jeg skal lære å bli en god barne- og ungdomsarbeider må jeg også få en god veileder som er en god rollemodell, noen jeg kan se opp til. Dette tror jeg kan påvirke min yrkesidentitet som barne- og ungdomsarbeider.

Om lærerens rolle i forhold til veiledning kunne elevene fortelle at de så lærerens rolle opp mot den teoretiske delen som gikk ut på oppgaver som de fikk fra skolen, som det å skrive logg. Elevene opplevde veilederen på praksisplassen som mye viktigere enn læreren. En elev sier: «Læreren gjorde jobben sin, men ikke mer ut over den praktiske delen i praksisen».

Lærlingens erfaringer

Lærlingen hadde klare forventninger til veileder og var fornøyd med den veiledningen han hadde fått både som elev i prosjekt til fordypning og som lærling. Han sa:

Jeg forventer på å bli utfordret og få klare tilbakemeldinger på ting jeg gjør både positivt og spesielt på litt sånne negative ting. Og så forventer jeg at vi har en jevn dialog, at jeg og veileder ikke blir låst til den timen vi har i uka, men at vi kan snakke litt hver dag. Det opplever jeg at har gått veldig fint der jeg er nå.

Barne- og ungdomsarbeiderens erfaringer

Som veileder mente barne- og ungdomsarbeideren at hennes rolle var viktig i bygging av yrkesidentitet hos elever og lærlinger. Hun fortalte at underveissamtaler med Vg2-elever var viktig med tanke på hva de skulle fokusere på videre i praksisfelleskapet, og man måtte være kreativ og by på seg selv, være stolt av det yrkesvalget man har tatt og vite at man gjør en forskjell. Hun sier:

Det er kjempeviktig når jeg møter Vg1- og Vg2-elever eller lærlinger; at de har tru på seg selv. Og når de går ut som lærlinger og skal opp til fagprøve så skal de ha tru på at de er knakende gode fagarbeidere. Målet mitt er å veilede dem på veien slik at de skal ha trua på seg selv. Det å fortelle elevene at jeg synes at de er dyktige og kan bli en dyktig fagarbeider; da ser jeg at de vokser og får de mer tru på seg selv.

6.4 Yrkesidentitet

Alle informantene ble spurt om hvilke tanker de hadde omkring yrkesidentitet og hva det betydde for dem. Det kom frem ulike svar fra informantene. Yrkesidentitet handler om å ha en total kompetanse sammensatt av fagkunnskaper, personlige evner, verdier, holdninger og praktiske ferdigheter (Heggen 2005, s.447). For elever som skal utdanne seg til å bli barne- og ungdomsarbeidere kan identitetsdannelsen sees på som en læringsbane som er i en konstant dannelses i ett eller flere praksisfelleskaper (Wenger 2004, s.179).

Vg1 elevers forståelse av yrkesidentitet

Når jeg spurte Vg1 elever hva de tenkte om yrkesidentitet, ble de først stille. Jeg måtte forklare elevene hva jeg mente med yrkesidentitet og tok et eksempel om min egen yrkesidentitet både som lærer og som barne- og ungdomsarbeider. Da løsnet det litt og det ble løsere stemning i rommet og en elev fortalte:

Det er jo ikke noe beskyttet tittel som barne- og ungdomsarbeider, alle kan jobbe som det, i motsetning til en lege. Jeg synes egentlig at ens identitet er ganske grei, hvis man har utdanning og kompetanse på det man gjør, og er trygg på seg selv så kan man ha en bedre yrkesidentitet.

En annen sa: «Jeg tenker at man kanskje har mer erfaring, da blir man bedre i sitt yrke».

Elevene ble også spurt om hvordan de selv kunne bidra til å utvikle deres egen yrkesidentitet. De konkluderte med at en måtte ha mest mulig erfaring for å utvikle sin yrkesidentitet. Det kom frem at det var viktig å ta kurs for å opprettholde kunnskapen i arbeid med barn og unge, og at man kunne melde seg på frivillig arbeid, for eksempel på en ungdomsklubb, for å få mer kunnskap om ungdommer - eller motsatt; en barnehage. Elevene opplevde ikke seg selv som barne- og ungdomsarbeidere enda, særlig ikke på skolen. Noen mente at på skolen arbeidet de med flere fagretninger og at det på denne måten var vanskelig å identifisere seg selv som en barne- og ungdomsarbeider. De fortalte at de følte seg som helse- og oppvekstelever. En elev sier

Jeg tror det vil komme mer neste år når jeg går på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. For da lærer man mer spesifikt rettet mot barn og unge. Nå lærer vi mer rundt de forskjellige yrkene innen helse.

Andre kunne fortelle at de følte seg som en barne- og ungdomsarbeider når de var i praksis, fordi de ble sett på som en ansatt og fikk opplevelse av å være i jobb.

Jeg avsluttet intervjuet med å spørre elevene om de ønsket å ha mer yrkesrettet undervisning, og om det kunne bidra til at de kunne få mer yrkesidentitet i det faget som de ønsket å utdanne seg til. Her var elevene noe uenige. Et par elever mente at det hadde vært mye bedre om klassen ble delt inn slik at de som ønsket å bli barne- og ungdomsarbeidere kunne fått mer undervisning rettet mot faget. På denne måten kunne det vært lettere å være i praksis, da man ville ha mer kunnskap om barn og unge. En elev forteller: «Vi kunne jo byttet litt om, så kunne de som er sikre på hva de ønsker å søke på Vg2 fått undervisning mot det de ønsker å bli, og så kan de som ikke vet få generell undervisning».

Andre elever var fornøyd slik som det var, fordi de mente det kunne være lurt å vite om forskjellige ting. En annen elev mente at en time i uken rettet mot barne- og ungdomsarbeiderfaget kunne hjulpet mye, og på denne måten kunne det være lettere å se på hva som venter dem på Vg2.

Vg2-elevens forståelse av yrkesidentitet

Vg2-elevene var mer reflekterte omkring sin yrkesidentitet og kunne fortelle at ansvaret som de fikk på praksisplassen var med og medvirket om de opplevde seg selv om en viktig deltaker i det praksisfelleskapet. Elevene sa også det samme som Vg1-elevene, at i skolen så følte de seg som elever, men når de var i praksis følte de seg litt som lærlinger.

De fleste elevene virket veldig sikre på sitt yrkesvalg og at de ønsket å bli barne- og ungdomsarbeidere. En elev hadde allerede bestemt seg på ungdomskolen at det var barne- og ungdomsarbeider hun ønsket å bli. De andre elevene hadde ikke tenkt på dette før de begynte på Vg1 og fikk prøvd seg i arbeidspraksis i barnehage. En elev forteller:

Barna på praksisplassen opplever oss som en av de voksne som jobber der og dem spør oss like mye som de andre ansatte. Når barna oppfatter at vi liksom jobber der, så føler jeg at jeg blir en del av plassen og ikke bare på besøk.

En annen sier: «Ja du blir en del av arbeidsplassen og ungene stoler på deg som om du er en ansatt der, og da tar du på deg rollen som en ansatt».

Når vi snakket om felleskapet og det å føle seg inkludert, spurte jeg elevene om de følte at felleskapet på praksisplassen bidro til å utvikle deres yrkesidentitet som barne- og ungdomsarbeidere. Alle svarte ja på det. Elevene tenkte tilbake på Vg1-praksis og hvordan de hadde det i praksis da. De kunne fortelle at oppgavene de utførte var mer generelle og ikke så spesifikke som på Vg2, og at de følte seg ikke så viktige når de var i praksis da. En elev sier:

Jeg hadde mye lettere oppgaver, jeg trengte for eksempel ikke å ta bleieskift hvis jeg ikke hadde lyst til det. Så det blir på en måte litt lettere arbeid på Vg1, og du blir da på en måte ikke en del av felleskapet, selv om jeg ble inkludert i samtalene med de andre ansatte. Så nå føler jeg meg mer som en barne- og ungdomsarbeider enn på Vg1.

Jeg spurte også elevene om hvilke tanker de hadde rundt det å selv kunne bidra til å utvikle deres yrkesidentitet som barne- og ungdomsarbeidere. Elevene kunne fortelle at deres bidrag kunne ha vært at de selv kunne ta kontakt med praksisplassene i stedet for at lærerne gjorde det. En elev sier:

Vi kunne prøvd å skrive en søknad med CV og levert på praksisplasser, sånn at vi kunne møtt opp personlig, på denne måten kunne praksisplassen fått sett hvem vi er. Det hadde vært en fin øvelse til vi skal skrive søknad til lærlingeplass.

En annen forteller:

Når vi får tildelt praksisplassen ut fra ønske om vi vil på barnehage eller skole, hvis vi hadde gått ut selv og søkt til den plassen der de tok inn praksiselever, så hadde det vært mer ekte. Til og med når vi var i arbeidsuke i 9. trinn på ungdomskolen så lærte vi å skrive en søknad, dette kunne være en del av å bli en barne- og ungdomsarbeider på en måte at vi må gjøre det selv, og da vil det føles mer ekte enn at lærere finner praksisplasser til oss.

For at elevene skulle føle seg mer inkludert i praksisfelleskapet på praksisplassen var tildeling av en garderobeplass en viktig forutsetning for at de skulle føle seg på lik linje med de andre ansatte som arbeidet der. Elevene opplevde at de selv ikke var så viktige når de ikke hadde en konkret garderobeplass til å legge fra seg tingene sine. De mente at det hadde mye å si å faktisk være en del av praksisplassen. En elev forteller:

Det hadde vært greit at man hadde en plass sånn som de andre ansatte, hvor man kunne lagt fra seg tingene sine, som klær og sekk, sånn at vi slapp å bare kaste de inn i noen stoler.. for da kan man føle at man hører til og er mer verdsatt, selv om vi er elever.

Etter sin første praksisperiode ga flere av elevene utrykk for en begynnende yrkesidentitet, noe som jeg ser på som svært viktig for den videre læringen på skolen.

Lærlingens forståelse av yrkesidentitet

Lærlingen var mer bevisst på hva yrkesidentitet innebær. Han forteller:

Jeg har en viktig rolle som rollemodell. Jeg må tenke helhet hele tiden, hva jeg vil og hva jeg viser frem til barna og at det gjenspeiler seg også i oppførselen min, og at jeg følger opp alle sammen like godt, og at jeg ikke viser at det er enkelte barn jeg like å være mer sammen med enn andre. Og at jeg er stolt av yrket mitt og at jeg utfordrer meg selv i yrket mitt og ikke minst har et godt overblikk over hva enheten er og ikke bare fokus på min egen stilling, men også på det vi gjør sammen.

Lærlingens bidrag i hans yrkesidentitetsutvikling handlet om hvor mye man ønsket å gi av seg selv, og gjøre det lille ekstra på arbeidet. Han sier:

Ikke la hverdagen bli en del av deg, men skap hverdagen i barnehagen, gjerne ta initiativ til å planlegge aktiviteter, for det er en rolle som jeg ofte opplever blir satt litt til side for barne- og ungdomsarbeidere. Så det er litt det der å få satt i litt høyere lys at vi gjør en veldig viktig jobb i hverdagen til det barnet og ikke nødvendigvis ikke bare være opptatt av det store helhetsbildet, men å se hvor viktig rolle vi har opp mot barnet, og se barnet litt oftere.

Under intervjuet kom det frem at lærlingen mente at det var viktig å få frem at man som barne- og ungdomsarbeider kunne hele tiden utvikle seg faglig ved at man selv må tørre å si fra hva man er god til og kreve litt for å fremheve yrket. Han sier:

Det er nok mange barne- og ungdomsarbeidere som gror litt fast i at de er den høyre hånda til den pedagogiske lederen, og støtter seg veldig til det som kommer ovenfra og ned, men det er masse flinke folk som kan gjøre mye nedenfra og opp.

Synliggjøring av faget var viktig, og det å få frem hva en barne- og ungdomsarbeider faktisk kan. Lærlingen refererte til refleksjonsgrupper som han deltar på i lærlingetiden. Dette mener han bidrar til å videreutvikle yrkesidentitet når man får diskutert og reflektert over ulike saker som lærlinger møter i sin hverdag, alt fra til tips, deling av ideer, frustrasjon og arbeide med kompetansemål. Han sier:

Det å få snakke med noen i samme situasjon kan absolutt være bra.. Viktig at man som lærling tør å si fra, det kan hjelpe deres utvikling, å ha litt kontinuitet er viktig. Kanskje blir du tatt mer på alvor.

Barne- og ungdomsarbeiderens forståelse av yrkesidentitet

For barne- og ungdomsarbeideren var yrkesidentitet viktig. Hun tenkte først og fremst på sin egen yrkesidentitet og kunne fortelle at man måtte virkelig brenne for faget sitt, og ikke minst jobbe for faget sitt. Hun fortalte at hennes bidrag ikke bare var for at hun skulle bli en bedre fagarbeider, men også å hjelpe andre til å bli bedre i yrket. Hun sier:

Jeg sitter i nemnda, jeg har lærling, jeg tar imot elever, jeg jobber i fagforbundet i ei arbeidsgruppe nasjonalt for barne- og ungdomsarbeidere om hvordan vi skal bli enda dyktigere. Da føler jeg at jeg gir noe tilbake og det er min yrkesidentitet at jeg bidrar på en måte tilbake for det faget som jeg har.

I tillegg kunne hun fortelle at man må tørre å si fra om hva man er god til i arbeidet sitt og om hvilke arbeidsoppgaver man som barne- og ungdomsarbeider kan bidra med. Hun sier:

Man trenger ikke å være en barnevernspedagog, førskolelærer, lærer eller spesialpedagog for å gjøre ulike typer arbeidsoppgaver, det kan også jeg som barne- og ungdomsarbeider gjøre. På denne måten anerkjenner man yrket sitt.

Yrkesstolthet var viktig, hun fortalte at det å brenne for yrket, og det å si fra om hva man kan gjøre, og ikke minst var det viktig at lederen på arbeidsplassen så det, da var det lettere å kunne bidra på en god måte. Felleskapet på arbeidsplassen var viktig, og erfaring var vesentlig her. Hun forteller:

Jeg er ganske trygg i min yrkesrolle, jeg har jobbet i mange år, og jeg har jobbet på samme arbeidsplass i mange år, sånn at jeg føler meg trygg og føler at min stemme også teller på lik linje som andre sin stemme på min arbeidsplass. Jeg er fagarbeider, barne- og ungdomsarbeider, det er en yrkestittel. Jeg er ikke en assistent, jeg har fagbrev, jeg har lært om det her yrket og kan jobben min.

Under intervjuet forteller hun om Norgesmesterskap og fylkesmesterskap, at barne- og ungdomsarbeiderlærlinger får være med å delta og må konkurrere og selge seg inn. På denne måten mener hun at man hever barne- og ungdomsarbeideryrket, ved å ha slike mesterskap hvor lærlinger må konkurrere om å planlegge, gjennomføre og evaluere aktivitet med barn og unge. Igjen nevner hun veiledning og forteller: «Jeg jobber for at det skal være en standardisert greie for hvem som skal være veiledere til elever/lærlinger i barne- og ungdomsarbeider faget. Der er vi dessverre ikke enda».

6.5 Oppsummering

Både Vg1- og Vg2-elevne opplever prosjekt til fordypning som et viktig fag i deres yrkesidentitetsutvikling. Gjennom praksis får de innblikk i hva barne- og ungdomsarbeideryrket innebærer, og flere av elevne opplever relevant opplæring i praksis. I skolen savner Vg1-elevne mer yrkesrettet undervisning mot barne- og ungdomsarbeideryrket, særlig før de skal ut i praksis. De opplever også at teori ikke samsvarer med det de møter i praksis, og derfor blir den lite relevant i praksisfeltet. Vg2-elevne opplever teori som delvis relevant, hvor de får brukt noe av det de lærer på skolen. Både Vg1- og Vg2-elevne synes det er lettere å se sammenhengen mellom teori og praksis etter de har vært utplassert. På denne måten ser de sammenhenger mellom det praktiske og det teoretiske og kan plassere teorien på knagger slik at de husker bedre senere.

Veiledning oppleves forskjellig for elevne. Vg1-elevne ser ikke på veileder i praksis som viktig med tanke på yrkesidentitetsutviklingen. De opplever at andre ansatte kan ha den samme rollen som veilederen, i motsetning til Vg2-elever som ser på veilederen som en viktig rollemodell i deres yrkesidentitetsutvikling. Vg2-elevne opplever veiledning i praksis som mangelfullt. De savner også en fast garderobeplass slik at de kan føle seg på lik linje med andre ansatte og bli inkludert i praksisfelleskapet. Det kommer også frem at Vg2-elevne ønsket å oppsøke praksisplassene selv og skrive en søknad slik som de må gjøre da de skal søke om lærlingplass, da dette kan være en del av det å bli en barne- og ungdomsarbeider.

7. ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet drøfter jeg og analyserer funnene som jeg presenterte i kapittel seks opp mot de teoretiske perspektivene som fremkommer i kapittel fire.

Problemstillingen i denne oppgaven handler om *hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?* Forskningsspørsmålene er rettet mot elevene ved Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeider og deres erfaringer i faget prosjekt til fordypning. Sammenhengen mellom teori og praksis, og veilederens/lærerens rolle i yrkesidentitetsutviklingen. Drøftingen er kategorisert på samme måte som presentasjonen av funn; *Læring gjennom erfaring, sammenhengen mellom teori og praksis, veiledning og yrkesidentitet.*

7.1 Læring gjennom erfaring

Når elever starter på videregående skole på yrkesfaglig utdanning har de mer eller mindre klare ideer om hvordan det er å være elever og hvordan det blir å være ferdig utdannet som fagarbeidere. I intervjuene forteller elevene at de lærer bedre når de er i praksis da de er til stede og ser hva som faktisk skjer i praksisfeltet. Gjennom praktisk utprøving og interaksjon med andre mennesker formes elevene læringsbaner, dette ved at de involverer seg i praksisen gjennom et samspill med andre. Læringsbaner formes gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskaper (Wenger 2004, s.180), og gjennom å prøve og feile får de erfaringer med ulike arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene på praksisplassen kan baseres på mesterlæretradisjonene, som innebærer at arbeidet elever utfører skjer innenfor mer komplekse arbeidsoppgaver (Nielsen & Kvale 1999, s.19). Ut fra intervjumaterialet kommer det frem at elever på Vg1 har gode erfaringer med praksis, hvor de får prøve ut et yrke og erfare hvordan det er å jobbe med mennesker. Helse- og oppvekstfaget handler om nettopp å arbeide med mennesker. Elever som opplever positive erfaringer fra praksis kan ifølge Deweys (2008, s.50) teori bygge videre på disse erfaringer når de starter på Vg2. Dette fremhevet en Vg2-elev i intervjuet. «Jeg opplevde at praksisplassen følte at vi på et vis var blitt eldre og at vi måtte gjøre litt ekstra. Ikke bare være der og leke med barna, men også å passe på dem». Det elevene lærer og erfarer blir meningsfullt for dem, og når de finner arbeid i praksis som meningsfylt kan det oppstå en læreprosess. Det er gjennom læring av ny kunnskap at nye meninger oppstår hevder Wenger (2004, s. 64). Dette støttes også av Illeris (2012, s. 36) som sier at læring alltid er innleiret i en sosial og samfunnsmessig sammenheng

som setter rammer for hva man lærer og hvordan.

I intervjumaterialet kommer det frem at for Vg1 elever var det viktig å bli godt likt av barna og de ansatte på praksisplassen. Det at andre skal se at man gjør en god jobb, kan for enkelte ha en betydning i identitetsdannelsen. Å få bekreftelse fra andre kan skape trygghet og positive erfaringer fra praksisfeltet, noe som kan knyttes til elevers selvoppfatning og kan ha vesentlig betydning for utvikling av deres personlighet og yrkesidentitet (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s.75; Frønes 2011, s.16-17). Dette samsvarer med teorien til Heggen (2005, s.449) som påpeker at praksisplassen er med og påvirker yrkesidentitetsutviklingen til den enkelte. Wenger (2004, s.189) hevder også at deltakelse i praksisfeltet har innvirkning på ens identitet. Når elever deltar i felleskapet og opplever seg selv som betydningsfulle, utvikler de en deltakelsesidentitet gjennom de relasjoner de får i deltakelsesprosessen. Dersom elever ikke blir betraktet som betydningsfulle og ikke blir inkludert i det som skjer i felleskapet, kan de få dårlige erfaringer som kan motvirke lysten til å fullføre praksis og begrense muligheten til å få nye erfaringer (Dewey 2008, s.39).

Vg1-elever opplevde at praksisplassen hadde større forventninger til dem når de var i praksis, i motsetning når de var på skolen. I intervjumaterialet sier en elev: «det var viktig at jeg kom presis på praksisplassen. Jeg måtte skjerpe meg litt mer enn på skolen». Gjennom sin deltakelse i praksisfelleskapet anser elevene seg selv som viktig og ønsker å møte opp i praksis på bakgrunn av det. Sett ut fra teorien til Wenger (2004, s.195) utvikler elevene relasjoner til andre deltakere i praksisfelleskapet og får dermed en deltakelsesidentitet. På denne måten blir deres identitet skapt gjennom de praksiser som elevene engasjerer seg i. Når de blir sett på som en fullverdig deltaker er det lettere å være i praksisfelleskapet enn om de hadde følt seg utenfor.

Noen av elevene fra Vg1 erfarte at det var vanskelig å vite hva de skulle fokusere på når de var i praksis. Det fremkommer i intervjumaterialet at elevene ikke visste hvilke oppgaver de hadde i praksis knyttet til yrket. For å være deltaker i et praksisfelleskap må man være gjensidig avhengig av andre deltakere i felleskapet. Dersom elevene ikke finner sin plass i praksisfelleskapet kan de redusere sitt engasjement og ikke skape relasjoner i felleskapet, noe som Wegner (2004) i sin teori anser som viktig. For at læring og utvikling skal eksistere er aktiv deltakelse og involvering i felleskapet viktig (Wenger 2004, s. 93). I intervjuet uttrykte læreren også at når han hadde praksis i skole og SFO fikk han ikke noe konkret å forholde

seg til. Formålet og intensjonen med faget prosjekt til fordypning er å gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant (Utdanningsdirektoratet 2007a). Slik det kommer frem i intervjumaterialet opplever verken elever eller lærlinger at faget er relevant dersom de ikke vet hvilke konkrete oppgaver de skal utføre i praksis knyttet til yrket. Hvis elever får konkrete oppgaver i praksis, kan de få et godt grunnlag for å forstå hva barne- og ungdomsarbeideryrket innebærer. Det å vite hvilke oppgaver en skal utføre og hva som er ansvarsområdet til en barne- og ungdomsarbeider på Vg1 kan bidra til at elever betrakter seg selv som betydningsfulle og kan på denne måten bidra til å utvikle sin yrkesidentitet i praksisfelleskapet.

Erfaringer som elever tilegner seg på Vg1, bygger de videre på i Vg2. Dette kommer frem i intervjumaterialet med Vg2-elever, hvor de erfarer at forventninger er større til dem nå, i motsetning til når de gikk på Vg1. Dette gjelder oppgaver og fordeling av ansvar knyttet til både skole og praksis. I Vg2-praksis erfarte elever hvordan det var å arbeide som en barne- og ungdomsarbeider. En elev sa: «At du ikke bare skal leke med barna.. du skal lære dem noe, gi dem et innblikk i livet». Eleven fremhever at man må kunne mer enn det å leke med barna og ser på barne- og ungdomsarbeiderens rolle som viktig i praksisfelleskapet, fordi at oppgaven er å lære barn noe. Her kommer det frem at eleven allerede har begynt å tenke på sin rolle som barne- og ungdomsarbeider, noe som Wegner (2004, s. 189) hevder har innvirkning på elevens identitet. Eleven forstår sin posisjon gjennom å delta i praksisfelleskapet og dermed utvikler en deltakelsesidentitet som blir til gjennom de relasjoner man får gjennom praksisfelleskapets deltakelsesprosesser. Praksisen på Vg2 er mer spesifikk og rettet mot yrket. Elever opplevde seg selv som viktige rollemodeller i arbeidet med barn. Dette samsvarer med de erfaringene barne- og ungdomsarbeideren hadde av Vg2-elever i praksis; hun opplevde at de fremstod som tryggere og bidro mer til praksisfelleskapet, i motsetning til Vg1-elever, som hun opplevde som umodne.

De nye erfaringene elever gjør kan gi dem ny kunnskap, noe som også er i tråd med Deweys (2008) tenkning. Elever på Vg2 følte seg mer trygge, fordi de hadde mer erfaring og fordi de var kommet lengre i utdanningsløpet enn Vg1-elever. Dette fremhevet lærlingen ved at han opplevde å bli sett på som en ansatt og fikk sine definerte ansvarsområder mens han var i læretid. Dette viser at de to første årene på Vg1 og Vg2 anses som viktige med tanke på å gjøre gode erfaringer, fordi de kan bidra til å utvikle hvordan man blir som yrkesutøver. Sett fra en annen vinkel kan dårlige erfaringer igjen føre til at man ønsker forbedring og at man

kanskje stiller større krav til for eksempel lærer eller veileder i praksis. Her er det vesentlig at man er trygg på sin egen identitet; at man tør å utfordre seg selv. Det er det ikke sikkert at alle elever på Vg1 eller Vg2 er. De erfaringene elever gjør er betydningsfulle for deres videre læring og utvikling på veien til å bli en barne- og ungdomsarbeider.

7.2 Sammenhengen mellom teori og praksis

Det å ha teoretisk kunnskap er nødvendig i alle yrker, men teoretisk kunnskap vil alene ikke holde i lengen. Ut fra intervjumaterialet kommer det frem at elever har delte meninger om teoriundervisningen på skolen og hvor relevant denne er for dem i praksis med tenke på yrkesidentitetsbygging.

Elever på Vg1 opplever at teorien er veldig forskjellig fra praksis, og at de ikke ser sammenhengen mellom det de lærer på skolen og det de erfarer i praksis. Det er i erfaringene at teorien gir mening, dette kaller Dewey (2005, s.162) for erfaringslæring. Det at elevene ikke opplever teorien som relevant kan ha en årsak i at de ikke forstår sammenhengen med det de gjør. Ut fra intervjumaterialet forteller flere av elevene at det er vanskelig å koble teori til ulike situasjoner i praksis. Dette tolker jeg som at de har vanskeligheter med å se teori og praksis som en helhet. Når elever ikke opplever teorien i skolen som relevant, kan de velge å unngå meningsforhandling. På denne måten kan deres identitet utfordres, fordi de ikke finner mening i det de gjør. Dette samsvarer også med erfaringene til Vg2-elever, hvor de opplevde teoriundervisning på Vg1 som lite relevant for deres yrkesvalg. I intervjumaterialet sa en Vg2-elev: «På Vg1 var det mer generelt teori vi lærte, om helse og sånt, men på barne- og ungdom lærer vi om barn og unge, det er mye artigere». Dette kan sees i samsvar med Hiim og Hippe (2001, s. 42- 44) som sier at teorien i skolen anses til å være for stor og som blir preget av et positivistisk kunnskapssyn. Teorien styrer praksis, noe som er uheldig for elevenes læring og utvikling av yrkesidentitet når det de praktiserer på skolen ikke stemmer overens med det de erfarer i praksis.

Det går også frem av intervjumaterialet av Vg1-elever ønsker mer yrkesrettet undervisning om barne- og ungdomsarbeideryrket. Yrkesretting må til for å skape mening og relevans for elevene. Det å gi elever relevant og meningsfylt undervisning kan være avgjørende om de ser sammenhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Det kan tenkes at elever vil føle seg tryggere i praksis når de kan relatere teori til det de ser, gjør og opplever. Det å forstå hvorfor

man gjør som man gjør, og ikke minst reflektere over situasjonen man har opplevd, kan i følge Dewey (2005, s. 157) påvirke hvordan man velger å løse nye utfordringer på et senere tidspunkt. Disse erfaringene vil påvirke måten man handler på og være en viktig faktor i dannelsen av individet. For at utdanning skal gi mening, er det viktig at innholdet i skolen baserer seg på hva elever kan møte i praksis. Fagstoffet må ha yrkesforankring slik at det kan oppleves som relevant for elevene.

Selv om elever på Vg1 opplever teori som lite relevant, sier flere at de lærer bedre når de er i praksis, gjennom å se, oppleve og erfare. I intervju materialet forteller en Vg1-elev: «Jeg følte selv at jeg lærte bedre og mer i praksis når jeg var der enn av teorien på skolen, fordi jeg så hvordan de andre på avdelingen jobbet med barna, noe jeg ikke kan på skolen». Erfaringene elever gjør i praksis får mer betydning for dem de lærer når de er på skolen. Ifølge Wenger (2004, s.169) er det en sterk relasjon mellom individets identitetsutvikling og læring. Man bygger sin identitet gjennom meningsforhandling som alltid finnes i et fellesskap. Hvis elever ikke finner mening i deres praksisfellesskap og ikke kan identifisere seg med den praksisen som utøves, kan de velge å holde seg utenfor fellesskapet for å verne om sin egen identitet.

Ut fra intervju materialet var elever på Vg2 mer fornøyde med den teoretiske kunnskapen som de lærte på Vg2. For dem var det lettere å se teorien som relevant for yrkesutøvelsen, fordi det gikk direkte inn på barne- og ungdomsarbeiderfaget, selv om ikke alt var like relevant. Det å ha en forståelse for faget er nødvendig for å bli en god yrkesutøver. Det at elever må dokumentere hva de gjør i praksis, bidrar til at de må reflektere over situasjonen. Gjennom loggskrivning på Vg2 må elever dokumentere hva de utfører i praksis. Elever gjør seg noen konkrete opplevelser og erfaringer. Gjennom refleksjon over aktiviteten kan de forsøke å forstå og knytte teori til de erfaringene de har gjort og forstå hva de har lært. Teorien står på denne måten sentralt i forhold til yrkesutøvelsen. Å være barne- og ungdomsarbeider handler ikke bare om å passe på og leke med barn, det handler om mye mer. Kommunikasjon, relasjonsbygging, kunnskap om ulike metoder og teknikker i utøvelsen av yrket er noen eksempler på hva det innebærer å være en fagarbeider. Den teoretiske kunnskapen elevene får i skolen bidrar til at de står sterkere i yrkesidentitetsbyggingen.

Elever på Vg2 uttrykte også at i ettertid av praksisperioden var det lettere å knytte teorien opp mot det som de har erfart og lært i praksis. Dette samsvarer med teorien til Wenger (2004, s.15): når man deltar i et praksisfellesskap vil man søke å gjenskape situasjoner for å oppleve

tilværelsen som meningsfullt. Skolen er også et praksisfelleskap som bidrar til elevers yrkesidentitetsutvikling. Når elever klarer å knytte praktiske erfaringer til teorien de lærer på skolen etter at de har vært i praksis, oppstår det som Dewey (2005, s.162) kaller for erfaringslæring. Elever utfører forskjellige handlinger knyttet til yrkesutøvelse, opplever konsekvenser av det og ser sammenhengen mellom handlingene. De reflekterer i ettertid på skolen og klarer å finne knagger å plassere teorien på. Altså ser elevene sammenhengen mellom det de erfarer i praksis og det som de lærer på skolen i ettertid.

7.3 Veiledning

Slik det kommer frem i intervjuene, erfarer elever på Vg1 veiledningen fra veileder i prosjekt til fordyping som god. De fremhever at veileder i praksis ikke er så viktig for dem, at andre ansatte kan utgjøre samme rollen som en veileder. Elevene refererer til det Wenger (2004) kaller for læring gjennom gjensidig engasjement, hvor elever opplever de andre ansatte i barnehagen som like viktige i deres læring og utvikling. Dewey (2008, s.15) hevder at man lærer gjennom erfaringer og i samarbeid med andre. Ved å delta og observere i praksis får elever erfaringer om hvordan de selv kan arbeide i praksis nå og når de blir ferdigutdannede barne- og ungdomsarbeidere. Når andre enn veilederen som elever får utdelt tar over veilederrollen, kan dette ha både positiv og negativ innflytelse. Det positive kan være at elever føler tilhørighet og blir en av deltakerne i praksisfelleskapet. Når elever og ansatte i barnehagen snakker sammen, kan de utveksle meninger og bidra til å utvikle elevers yrkesidentitet (Wenger 2004, s.71). Det negative kan være at ansatte som ikke har den veiledende rollen eller erfaring kan påvirke elevers læring. Dette kan resultere i at elever ikke kommer lenger i sin læringsbane fra å være en perifer deltaker til å bli insider deltaker i praksisfelleskapet (Wenger 2004, s.180-182). Samspillet mellom eleven og de som veileder kan ha innvirkninger på erfaringene eleven gjør. I veiledning skal man styrke elevens kompetanse gjennom refleksjon og bevisstgjøring (Tveiten 2013, s.22- 23). Det å fortelle eleven hvordan ting skal gjøres trenger ikke nødvendigvis å være veiledning, men en instruksjon som ikke krever forståelse eller tolkning (Hiim 2013, s.62).

I intervjumaterialet sier en Vg2-elev: «I praksis på Vg1 hadde jeg en god veileder som var der sammen med meg, og jeg kunne spørre henne om ulike ting. Men i år har det vært vanskelig». Her kommer det frem at Vg2-elever har større forventninger til veilederen i praksis enn de hadde det på Vg1. En av årsakene til dette kan være at Vg2-elever har startet sin prosess

knyttet til å bli en barne- og ungdomsarbeider, og ser nytten av en god veileder. En elev på Vg2 opplevde å ha en god veileder som fulgte eleven opp og skapte glede og engasjement i det praktiske arbeidet og en begeistring for faget. Sett i lys av Tveiten (2013, s. 22- 23) har eleven hatt en veileder som hevet kvaliteten i veiledningen gjennom dialog, tillit og trygghet. Den nære kontakten dem imellom skaper mening gjennom gjensidig engasjement, som ifølge Wenger (2004, s.93) er en viktig forutsetning for at læring skal eksistere.

De andre Vg2-elevene hadde andre erfaringer og opplevde å ha en veileder som ikke var tilstede. Dette kan virke hemmende for elevenes læring og utvikling av yrkesidentitet. En Vg2-elev fremhever viktigheten av veilederens rolle i praksis: «for at jeg skal lære å bli en god barne- og ungdomsarbeider må jeg også få en god veileder som er en god rollemodell. Dette tror jeg kan påvirke min yrkesidentitet som barne- og ungdomsarbeider». Her kommer det tydelig frem at eleven opplever veilederen som en viktig person på veien til å bli barne- og ungdomsarbeider. Dette fremhever Tveiten (2013, s.24), veiledning kan styrke yrkesidentitet og øke motivasjon for faget.

Årsaken til at elevene opplever å ha en veileder som ikke er tilstede når de er i praksis, kan være at det er vanskelig å fange opp hvem som er egnet til å være veiledere. Dette fremhevet barne- og ungdomsarbeideren: «Jeg jobber for at det skal være en standardisert greie for hvem som skal være veiledere til elever/lærlinger i barne- og ungdomsarbeider faget. Der er vi dessverre ikke enda». Det er viktig at elever får gode veiledere som de kan se opp til, og helst noen som har samme utdanning som elevene utdanner seg til, slik at de blir presentert for barne- og ungdomsarbeideryrket og de ansvarsoppgavene en barne- og ungdomsarbeider har. En barne- og ungdomsarbeider som er veileder vet hva elever går gjennom faglig og vet hva som venter elevene når de blir lærlinger. En veileder som har en annen bakgrunn, for eksempel en førskolelærer, kan ha andre forventninger til elever fordi han/hun har sine ansvarsområder og dette trenger nødvendigvis ikke å være positivt.

Ut fra intervju materialet ser ikke elever på læreren som viktig i deres yrkesidentitetsutvikling i praksis. Elever forteller at læreren har en liten rolle i praksis og kun veileder det skriftlige arbeidet. Dette viser at elever ikke ser på læreren som en viktig faktor i yrkesidentitetsutviklingen i praksis. Dette kan ha sammenheng med at læreren har en annen rolle og ikke har den type utdanning som elevene utdanner seg til. Gjennom det skriftlige arbeidet må elever reflektere og sette ord på sine tanker. På denne måten inviterer de læreren

inn i sin tenkning og bidrar til å bevisstgjøre egne tanker. Vet at elever reflekterer over sin praksis kan de se sammenhenger mellom teori og praksis og hvordan ting henger sammen. På sett og vis kan deres yrkesidentitet utvikles gjennom skriftlig kommunikasjon med læreren. Da kan elever få tips og spørsmål i retur som gjør at de igjen må tenke og reflektere over deres rolle i praksis. Slik Skau (2011, s.58) beskriver, dannes yrkesidentitet gjennom flere faktorer som teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

7.4 Yrkesidentitet

Yrkesidentitet er et begrep som verken blir skapt eller ferdig utformet under utdanningen. Ifølge Heggen (2005, s.449) er elever og lærere ikke de eneste som deltar i yrkesidentitetsprosessen. Det at elever er i praksis har betydning for deres yrkesidentitet. Når elever får mulighet til å jobbe med det yrket de ønsker å utdanne seg til på Vg1, kan de i startfasen finne sin identitet som yrkesfagarbeider. Dette støttes også av Dreyfus og Dreyfus (1986) som mener at hvis elever skal kunne utvikle seg til å bli profesjonelle yrkesutøvere, er de avhengig av å møte den ekte praksis (Hiim 2013, s.63). Elever må få muligheter til å diskutere sine opplevelser i praksis med ekspertene som i dette tilfelle kan være veileder. Gjennom diskusjon kan de oppnå en refleksjon som igjen er med på å øke og styrke yrkeskompetansen og yrkesidentitetsutviklingen.

Ut fra intervjumaterialet har Vg1-elevene få tanker omkring sin egen yrkesidentitet. Det kan være forskjellige årsaker til dette. For det første kan det være at elevene er unge, at de selv ikke har funnet sin personlige identitet. For det andre kan begrepet yrkesidentitet virke fjernt siden de kommer rett fra ungdomsskolen og har lite arbeidserfaring. For det tredje kan det være at det er for lite fokus på det i yrkesutdanningen. Ifølge Wenger (2004, s.169) skapes identitet gjennom deltakelse i praksisfelleskap. Skolen er også et praksisfelleskap, læring foregår hele tiden og i alle sammenhenger der mennesker deltar. Ut fra kompetansemålene for programfagene for Vg1 og Vg2 står det ikke noe ordrett som retter seg direkte mot yrkesidentitet. Kompetansemålene i yrkesutøvelse bruker begrepet profesjonalitet. Er profesjonalitet det samme som yrkesidentitet? Hvordan skal elever kunne forså sin egen yrkesidentitet når det ikke er fokus på det i skolen? Ved å bevisstgjøre og la elever reflektere over hva yrkesidentitet innebærer kan det settes i gang tankeprosesser hos dem omkring deres identitet i yrket.

Elevers engasjement i praksisfelleskapet har stor betydning for deres identitetsutvikling (Wenger 2004, s. 93). I intervjumaterialet kommer det frem at elever blir påvirket av andre deltakere i praksisfelleskapet ved at de lærer å oppføre seg på måter som blir verdsatt i felleskapet. Jeg referer til en elev fra Vg1: «Det var viktig at jeg kom presis på praksisplassen. Jeg måtte skjerpe meg litt mer enn på skolen». Her ser man at eleven utvikler sin yrkesidentitet i felleskapet, gjennom trygghet, trivsel og verdsettelse i praksis. Ifølge Wenger (2004, s.169) er det en sterk relasjon mellom individets identitetsutvikling og læring. Med dette mener han at man bygger sin identitet gjennom meningsforhandling som alltid finnes i et praksisfelleskap. Når eleven forteller at det å bli sett på som en av de ansatte er viktig, kan det bety at eleven har akseptert rollen som barne- og ungdomsarbeider. Derfor er det grunn til å tro at elevers yrkesidentitet blir utviklet i et felleskap gjennom anerkjennelse fra andre deltakere i praksisfelleskapet som de ser opp til (Wenger 2004, s.182). De elever som ikke finner mening i sitt praksisfelleskap og ikke klarer å identifisere seg med den praksisen som utøves der, kan velge å holde seg utenfor felleskapet for å verne om sin egen identitet. Er det det som skjer når elever ikke møter opp i praksis?

Når elever er i praksis er de først en perifer deltaker (Wenger 2004, s.180). Ut fra intervjuene forteller Vg2-elever at de får større ansvar og opplever seg selv som viktige deltakere i praksisfelleskapet. Når elever deltar i praksisfelleskapet utvikler de en identitet knyttet til det de gjør innenfor praksisfelleskapet rammer. Dette bekrefter elever ved at de opplever oppgavene i praksis som meningsfylte. I intervjuet med Vg2-elever sier en elev om Vg1-løpet: «Jeg hadde mye lettere oppgaver. Så det blir på en måte litt lettere arbeid på Vg1, og du blir da på en måte ikke en del av felleskapet. Så nå på Vg2 føler jeg meg mer som en barne- og ungdomsarbeider, da ansvarsfordelingen er større». Her kommer det tydelig frem at eleven etter hvert får tilegnet seg mer kunnskap og nye ferdigheter på Vg2, som gjør at eleven går fra å være en perifer deltaker til et fullstendig medlem av praksisfelleskapet (Wenger 2004, s.180).

Meningsforhandling er nært knyttet til identitet. Elever lærer seg å oppføre seg slik at de blir verdsatt. På denne måten oppnår de trygghet i felleskapet og stabilitet rundt egen identitet. Det å bli verdsatt av andre i praksisfelleskapet gjør at elever lettere kan fremme egne meninger og føle seg som viktige deltakere i praksisfelleskapet. Det er viktig å reflektere over egen oppførsel som barne- og ungdomsarbeider, hva man kan gjøre for forbedre seg og hvordan man er som person og som yrkesutøver. Å se på tidligere erfaringer man har gjort og

lære av dem kan være en viktig faktor i utviklingen av personlig kompetanse for å bli en bedre yrkesutøver (Skau 2011, s.61). Uten refleksjon vil det ikke finnes sted for utvikling.

Å holde seg faglig oppdatert i forhold til de krav som samfunnet stiller er en viktig faktor for både teoretisk og personlig kompetanse. Gjennom kurs og etterutdanninger kan en barne- og ungdomsarbeider bidra til å utvide sin profesjonelle kompetanse, dette kommer frem i intervjumaterialet med Vg1-elevene. Det å «fylle på» mer teoretisk kunnskap og yrkesspesifikk kompetanse er med på å styrke yrkesidentiteten (Imsen 2010, 469).

I intervjumaterialet forteller en Vg1-elev at barne- og ungdomsarbeideryrket ikke er en beskyttet tittel, og at alle kan arbeide som det. Eleven sier videre: «hvis man er trygg og har utdanning og kompetanse på det man gjør og er trygg på seg selv, kan man ha en bedre yrkesidentitet». Her refererer eleven til selvoppfatning og selvbilde som Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 75) definerer som en oppfatning man har om seg selv. Eleven ser på yrkesidentitetsutviklingen som en del av ens selvbilde. En annen elev sier: «mer erfaring, så blir man bedre i sitt yrke». Dette henger igjen sammen med det Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 75) sier om selvoppfatning; at man også oppfatter seg selv gjennom de erfaringene man gjør på ulike områder, som i dette tilfellet er erfaringer fra skole og praksisfeltet. Slik det kommer frem i intervjumaterialet har Vg1-elever så vidt begynt sin yrkesidentitetsutvikling, da flere følte seg som barne- og ungdomsarbeidere når de var i praksis, men ikke på skolen. En elev sier: «Jeg tror det vil komme mer neste år når jeg går på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Da lærer man mer spesifikt rettet mot barn og unge». Eleven klarer å se seg selv i prosessen og vektlegger teoretisk kunnskap som rettes mot et spesifikt yrke. Teorien virker mer ekte fordi det er den eleven skal utøve i praksis. Dette kan sees opp mot mesterlæretradisjonen hvor man i praksis etter hvert lærer seg å beherske faget og etter hvert oppnår en fagidentitet (Nielsen & Kvale 1999, s.19).

Vg2-elevene ser på det å finne praksisplassen selv som viktig i deres yrkesidentitetsutvikling. I intervjumaterialet forteller en elev: «hvis vi hadde gått selv og søkt til den plassen der de tok inn praksiselever, så hadde det vært mer ekte. Dette kunne være en del av å bli en barne- og ungdomsarbeider». Det å dra ut og finne praksisplassen selv kan i lys av Deweys (2005, s.124) teori handle om å gi elevene handlingskompetanse innen deres egen handlingsinteresse. På denne måten kan det å finne en praksisplass selv være meningsfullt for elevene, det blir en

individuell prosess på veien mot å finne sin yrkesidentitet, og de kan lære gjennom å handle og ikke minst erfare hvordan det kan oppleves senere når de skal søke om lærlingeplass.

Vg2-elever tydeliggjør viktigheten av å ha en garderobeplass på praksisplassen, noe som kan bidra til at de føler seg som en del av fellesskapet. Det er i fellesskapet identitet utvikles, hevder Wenger (2004, s.169). Det å ha en fast plass kan bidra til at man opplever seg som viktig og verdsatt gjennom en bekreftelse på at man faktisk betyr noe i praksisfellesskapet. Å ha en opplevelse av identitet i praksis er en måte å være i verden på. At elever opplever seg selv som verdifulle deltakere i fellesskapet kan bidra til at de definerer hvem de er i yrkesrollen. For at elever skal utvikle sin deltakelsesidentitet må de også føle seg inkludert i praksisfellesskapet. Man kan jo selv forestille seg som voksen hvordan det ville være å begynne i ny jobb og ikke få en fast plass hvor man kan legge fra seg personlige eiendeler. Man ville trolig ikke føle seg som en del av fellesskapet, og utgangspunktet for stolthet knyttet til yrke og arbeidsplass ville ikke være det beste.

7.5 Oppsummering

Analysen viser ulike aksepter og at elevers yrkesidentitetsutvikling er et sammensatt fenomen. Erfaring fra praksis, relevant opplæring, veiledning i praksis og det å oppsøke praksisplasser selv utgjør en viktig rolle i deres utvikling av yrkesidentitet. Å finne sin yrkesidentitet som en barne- og ungdomsarbeider innebærer at man forstår og lærer å forholde seg til de normer og verdier som yrket innehar. Det å ta ansvar som barne- og ungdomsarbeider innebærer at man forholder seg kritisk til det man erfarer og sier fra når noe er i strid med ens arbeidsoppgaver. Dette kommer frem i intervjuene med både lærlingen og barne- og ungdomsarbeideren, som viser at de er trygge på sine roller og gjennom yrkesstolthet har utviklet en trygg yrkesidentitet gjennom erfaring. Det å klare å se seg selv som viktig i arbeidet med barn- og unge kan utgjøre en forskjell i yrkesidentitetsutviklingen. Det elever erfarer i skole og praksis tar de med seg videre på veien til å bli en barne- og ungdomsarbeider, og de erfaringene blir en del av deres yrkesidentitetsutvikling.

8. AVSLUTNING

Med utgangpunkt i oppgavens problemstilling *hvordan erfarer elever utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning?* Og forskningsspørsmålene om elevenes erfaringer, sammenhengen mellom teori og praksis, og veilederens/læreren rolle i yrkesidentitetsutviklingen, ønsker jeg å presentere mine konklusjoner ut fra funnene som er gjort i dette studiet.

Gjennom arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg definert yrkesidentitet som den identiteten man utvikler gjennom utdanning, og som blir påvirket av de erfaringene man gjør i ulike praksisfelleskaper. I begrepet yrkesidentitet ligger det en del oppfatninger om hva som er god yrkespraksis, og det handler om en personlig identifisering med yrkesrollen som barne- og ungdomsarbeider (Heggen 2005, s.447). Yrkesidentitet er ikke noe man får bare gjennom utdanning eller ved å være i praksisfeltet, man må selv være medskapende. Gjennom utdanning får elever teoretisk kunnskap, men den teoretiske kunnskapen alene vil verken kunne gi elevene yrkeskompetanse eller en yrkesidentitet. Slik det kommer frem i denne oppgaven er det vesentlig at opplæring skjer i arbeidslivet gjennom faget prosjekt til fordypning. Elevene lærer bedre i praksis gjennom å gjøre egne erfaringer og få et større innblikk i hva yrket innebærer. Dette er viktig med tanke på deres yrkesidentitetsutvikling.

Slik jeg har tolket funnene i dette studiet, erfarer elever at de i prosjekt til fordypning til en viss grad kan identifisere seg selv som en ansatt, en barne- og ungdomsarbeider, mens de anser seg som elever når de er på skolen. Det kommer også frem at elevenes yrkesidentitet i stor grad påvirkes av mange faktorer. Eksempler på dette er erfaringer fra praksis, undervisning i skolen, relevans i opplæringen, veilederens rolle i praksis og det å selv oppsøke praksisplasser. Yrkesidentitet er også en subjektiv opplevelse som i stor grad er betinget av følelser. Utvikling av yrkesidentitet vil derfor sannsynligvis påvirkes av faktorer som ikke kan defineres. Elever har et behov for å oppleve at deres erfaringer og arbeid i praksis blir verdsatt. På denne måten kan de utvikle sin yrkesidentitet mer og mer på veien til å bli en barne- og ungdomsarbeider. Hvordan elever forstår sin identitet som barne- og ungdomsarbeider er avgjørende og har betydning. Hvordan de oppfatter seg selv har betydning for deres videre valg i konkrete situasjoner. Barne- og ungdomsarbeidere skal ikke

bare passe barn og unge, de skal også vise faglig kunnskap, det han eller hun har lært på skolen. En barne- og ungdomsarbeider må være i stand til å reflektere over sin rolle i praksisfelleskapet og hvor viktig den faktisk er.

Utfordringer som skolen står overfor, slik jeg ser det, er å legge til rette for mer yrkesrettet undervisning og å la elevene ta del i arbeidet med å oppsøke praksisplasser selv, slik at opplæring blir mer ekte og seriøst for elevene. At elever finner opplæringen meningsfull og relevant og at de føler at de blir tatt på alvor, kan redusere frafall i videregående skole. I tillegg bør samarbeidet mellom skole og bedrift styrkes med tanke på hvilke veiledere elever møter i praksis. Yrkesopplæring må sees som et fireårig løp fra Vg1 til lærlingtid hvor man fokuserer på elevenes yrkesvalg, slik at de får oppleve relevant og meningsfull opplæring med yrkesidentitetsbygging fra første dag. Rekruttering og synliggjøring av yrket er viktig! Dette kan bidra til utvikling av en sterk yrkesidentitet i barne- og ungdomsarbeideryrket.

8.2 Veien videre

I denne oppgaven har fokuset vært på elevers erfaring omkring utvikling av deres yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Gjennom kvalitativ tilnærming og med utgangspunkt i yrkesfaglig utdanning ser jeg på mitt bidrag som verdifullt, hvor funnene viser til behovet for ytterligere forskning på området. Slik jeg ser det bør det utarbeides kompetansemål som berører yrkesidentitet, fordi det kan bidra til mer praksisnær utdanning i videregående skole. Hvordan skal lærere arbeide med elevenes yrkesidentitet når det ikke er lagt direkte føringer i kompetansemålene? Læreplanverket og kompetansemålene innen Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget er for generelle, her mener jeg det bør presiseres hva yrkesidentitet og yrkesstolthet er.

De erfaringene jeg har gjort i arbeidet med denne masteroppgaven er å få innblikk i hvordan jeg som lærer kan arbeide med å bidra til at elever opplever å bygge en yrkesidentitet på veien til å bli en fagarbeider. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye. Jeg startet arbeidet med en formening og spørsmål knyttet til yrkesidentitet. Underveis i arbeidet og nå som jeg går mot slutten sitter jeg igjen med flere spørsmål, og ser at svarene er mye mer kompliserte og alltid bare deler av helheten. Som yrkesfaglærer ønsker jeg å arbeide for at elever skal utvikle yrkesidentitet fra første dag, at de skal forstå meningen med det de gjør og at de faktisk utgjør en forskjell i samfunnet med det yrkesvalget de har valgt. Vi trenger flere

fagarbeidere i fremtiden, og min oppgave som lærer blir å legge til rette slik at elever får den riktige opplæringen og en følelse av yrkesidentitet og yrkesstolthet.

LITTERATURLISTE

- Aadland, E. (2005). *Etikk. For helse- og sosialfagarbeidarar. (3.utgave)*. Det Norske Samlaget
- Bråten, M. & Tønder Hagen, A. (2010). *Barne- og ungdomsarbeiderens stilling i arbeidslivet. En kunnskapsstatus*. Fafo
- Dewey, J. (2005): *Demokrati og utdanning*. Århus: KLIM forlag
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse. (2.utgave)*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dæhlen, M., Hagen, A., & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1 Evaluering av kunnskapsløftet*. Fafo.
- Dæhlen, M., Hagen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 2*. Fafo.
- Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016). *Utviklingsredegjørelsen del 2*. Lastet ned 20. mai 2016 fra: <https://fagligerad.files.wordpress.com/2015/12/frho1.pdf>
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom. (2.utgave)*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Hansen, K. & Haaland, G. (2015). *Utfordringer i norsk yrkesopplæring*. I K. Hansen T.L Hoel, & G. Haaland (red), (2015). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig* (s. 19- 46). Bergen: Fagbokforlaget
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. (1.utgave)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Illeris, K. (2012). *Læring. (1.utgave)*. Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi. (4.utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. (4.utgave)*. Oslo: Abstrakt forlag

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (2004). *Situert læring og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag
- Meld. St. 20 (2012- 2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære, lære som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal
- Nilsen, S. G & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæring. En grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Nyen, T., Tønder, A.H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4.utgave). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik. S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A.H. (2013). *Å bli helsefagarbeider. En kvalitativ undersøkelse av overgangen mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsefagarbeiderfaget*. (NIFU Rapport 5/2013).
- St.meld. nr. 30 (2003- 2004). *Kultur for læring*. Oslo, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utgave). Fagbokforlaget Vingmostad & Bjørke AS
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning mer enn ord*. (4.utgave). Fagbokforlaget Vingmostad & Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i felles programfag Vg1 helse- og oppvekstfag*. Lastet ned 02. mai 2016 fra: http://www.udir.no/kl06/HSF1-01/Hele/Komplett_visning?print=1

Utdanningsdirektoratet (2007a). *Læreplan i prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige programfag (2007)* Lastet ned 23. September, 2015 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

Utdanningsdirektoratet (2007b). Programområdet for barne- og ungdomsarbeiderfag- Læreplan i felles programfag Vg2. Lastet ned 2. mai 2016 fra: http://www.udir.no/kl06/BUA2-01/Hele/Komplett_visning?print=1

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Den generelle delen av læreplanen*. Lastet ned 2. februar 2016 fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF. (2. versjon)*. Lastet ned 23. september, 2015 fra: http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Helse- og oppvekstfag*. Lastet ned 23. september, 2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/HS>

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Prinsipper for opplæringen*. Lastet ned 2. februar 2016 fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Wenger, E. (2004). *Praksis-fælleskaper*. (1.utgave). København. Hans Reitzels Forlag

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kari Hansen
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 01.03.2016

Vår ref: 46954 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46954	<i>Å finne sin yrkesidentitet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Hansen</i>
<i>Student</i>	<i>Roma Sæbøe</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til rektor og avdelingsleder om å foreta en kvalitativ undersøkelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU Program for lærerutdanning. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave.

Temaet i oppgaven er utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. For å finne informasjon om dette, ønsker jeg å foreta gruppeintervju av elever innenfor Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfaget. Spørsmålene vil være relatert til temaet yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet.

Det er frivillig å være med, og informantene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. All data vil bli anonymisert. Opplysningene vil være konfidensielle, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter innlevering av masteroppgaven i utgangen av mai 2016.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Roma Garlaite Sæbøe

████████████████████
████████████████

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU Program for lærerutdanning. Jeg skal skrive en masteroppgave, og ønsker å gjennomføre intervju som en del av mitt datamateriale. I den forbindelse trenger jeg elever som informanter til mitt forskningsprosjekt. Temaet i min masteroppgave handler om utvikling av yrkesidentitet i faget prosjekt til fordypning. Under intervjuet vil jeg ta opp spørsmål som går på elevenes opplevelse omkring temaet.

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. All data vil bli anonymisert. Opplysningene vil være konfidensielle, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter innlevering av masteroppgaven, i utgangen av mai 2016.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du har spørsmål angående denne studien, ta kontakt med meg, Roma Garlaite Sæbøe, på tlf [REDACTED] eller mail [REDACTED]

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIET

Jeg har mottatt informasjon om studiet og er villig til å delta.

(Signert av elev/foresatt dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide til VG1 helse- og oppvekst/ Vg2 barne- og ungdom

Presentasjon av meg selv, formålet med intervjuet og anonymisering av personvernopplysninger og hvordan disse vil bli behandlet.

ERFARING

- Hvilke erfaring har dere gjort i fra praksis?
- Tanker og forventninger før og etter praksis?
- Arbeidsoppgaver?
- Ansvar?
- Mål?
- Var det noe dere følte dere trengte å lære mer om?
- Vg1 og Vg2 – erfaringer, forskjeller, likheter, sammenheng? (BUA)

TEORI

- Fikk dere brukt teorien som dere lærte på skolen i praksis? På hvilken måte?
- Ga det mening?
- Var det noe dere følte at dere trengte å lære mer om?
- Samsvar mellom teori og praksis
- Vg1 og Vg2 – erfaringer, forskjeller, likheter, sammenheng? (BUA)

VEILEDNING

- Hvordan opplevde dere veiledning i praksis?
- Veilederens rolle i praksis?
- Oppfølging
- Samtaler, før og etter
- Lærerens rolle i praksis
- Vg1 og Vg2 – erfaringer, forskjeller, likheter, sammenheng?

YRKESIDENTITET

- Hva tenker dere om yrkesidentitet?
- Hvordan kan dere bidra til å utvikle yrkesidentitet?
- Veileder, lærer, teori
- Føler dere at dere er på vei til å bli en barne-og ungdomsarbeider?

Vedlegg 5

Intervjuguide til lærling

Presentasjon av meg selv, formålet med intervjuet og anonymisering av personvernopplysninger og hvordan disse vil bli behandlet.

Erfaring

- Hvilken erfaringer gjorde du i praksis på Vg1 og Vg2?
- Hvilken forskjeller opplevde du fra praksis på vg1 og vg2? (arbeidsoppgaver? Ansvar?)
- Hvilken tanker og forventninger hadde du før du begynte som lærling?
- Var det noe du ønsket å lære, prøve eller finne ut? Mål?

Teori

- Fikk du bruk for teori som du lærte på skolen når du var i praksis?
- Var teorien i samsvar med det du ble møtt på praksisplassen?
- Var det noe du følte at du trengte å kunne mer om?

Veiledning

- Hvilken rolle hadde veilederen din i praksis? (Oppfølging?)
- Hvilken forventninger har du til veilederen din?

Yrkesidentitet

- Hva tenker du om yrkesidentitet?
- Hvordan kan du bidra til å utvikle din yrkesidentitet?
- Føler du deg som en barne-og ungdomsarbeider eller som en lærling? Opplever du forskjeller mellom å være elev og lærling?
- Annet?

Vedlegg 6

Intervjuguide til barne- og ungdomsarbeider

Presentasjon av meg selv, formålet med intervjuet og anonymisering av personvernopplysninger og hvordan disse vil bli behandlet.

1. Hvilken erfaringer har du med elever fra Vg1 helse- oppvekst og Vg2 barne- og ungdomsarbeider faget?
2. Hvordan opplever du Vg1 og Vg2 elever når de er i praksis? (Forskjeller? Arbeids oppgaver? Nivå? Elevenes interesse?)
3. Hvilken forventninger har du til elevene som du møter i praksis? Hva ønsker du at de skal kunne når de kommer i praksis?
4. Hva tenker du at en barne-og ungdomsarbeider må kunne for å utøve yrket på en god måte?
5. Hva tenker du om yrkesidentitet?
6. Hva er din rolle i bygging av yrkesidentitet hos elever/lærlinger?
7. Annet?