

Anneli Sandvik

Minoritetsspråklig og nyutdannet helsesekretær - til hvilken nytte?

En kvalitativ studie av voksne minoritetsspråklige helsesekretærelevers opplevelse av utdanning og jobbmuligheter etter endt utdanning

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk

Veileder: Siri Husa Ramlo

Medveileder: Kari Henriette Hansen

Mai 2024

Anneli Sandvik

Minoritetsspråklig og nyutdannet helsesekretær - til hvilken nytte?

En kvalitativ studie av voksne minoritetsspråklige helsesekretærelevers opplevelse av utdanning og jobbmuligheter etter endt utdanning

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk
Veileder: Siri Husa Ramlo
Medveileder: Kari Henriette Hansen
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Voksne minoritetsspråklige helsesekretærer opplever at det er vanskelig å få jobb etter endt utdanning. Det fører til mye frustrasjon hos den enkelte, og det er krevende for den som ønsker å komme seg ut i arbeidslivet. Ikke bare på grunn av økonomi, men også på grunn av andre positive virkninger en jobb fører med seg, som sosial omgang med andre, å føle tilhørighet og det å føle seg verdt noe.

I denne studien undersøkes det hvordan minoritetsspråklige tidligere elever med fullført helsesekretæruddanning, har opplevd og erfart både utdanning og prosessen med å søke jobb etter endt utdanning. Fokuset i studien er elever som har utdannet seg ved voksenopplæring, hvor utdanningen er komprimert og ikke følger samme timeplan som ordinær videregående opplæring. Det spesielle med voksenopplæring er at elevene som oftest har en dag i uka med undervisning, og resten er selvstudie. I tillegg til dette er det hverken krav om norskkunnskaper for å komme inn på den videregående opplæringen, ei heller yrkespraksis.

Denne kvalitative studien er gjennomført ved å intervju seks tidligere elever som har fullført helsesekretæruddanningen ved samme voksenopplæringssted, men i ulike årskull. De har hatt ulike lærere underveis i utdanningen, men har alle hatt meg som lærer i ett eller flere fag.

Studien har følgende problemstilling: *Hvilke faktorer i yrkesopplæringen kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretæruddanning?*

Deltakerne i studien viser til flere faktorer som har hatt betydning for deres jobbmuligheter etter endt utdanning. Hovedfunnene er at de ønsker yrkespraksis, flere dager med undervisning og mer norskopplæring. De opplever at praksis i bedrift gir dem bedre innsikt i helsesekretæryrket, i tillegg til at de lærer mer norsk språk. De opplever at flere dager med opplæring på skolen er en positiv faktor. Også her viser de til gode muligheter for å lære mer norsk språk, i samhandling med lærere og medelever. Til slutt mener de at de trenger mer norskkunnskaper, og ønsker derfor de mer norskopplæring i tillegg til yrkespraksis og flere dager på skolen. Deltakerne opplever at undervisningen var for komprimert, med for lite tid til å få tilstrekkelig undervisning. Det var for lite utstyr tilgjengelig på skolen og de mener det var for mye teoretisk gjennomgang av fagstoff. De etterlyser mer praksisrettet undervisning. Ansvar for å skaffe egne praksisplasser oppleves som veldig utfordrende. De hadde ønsket at skolen hadde avtaler med ulike bedrifter, slik at de alle kunne hatt yrkespraksis for å bedre forstå sammenhenger mellom teori og praksis.

Resultatene i denne studien viser at slik helsesekretæruddanningen ved voksenopplæringen er lagt opp i dag, er minoritetsspråklige elever svært sårbare når det gjelder jobbmuligheter etter endt utdanning.

Abstract

Adult minority language health secretaries find that they have difficulties getting a job after graduation. This leads to a lot of frustration for the individuals and is demanding for those who want to enter working life. Not only of financial reasons, but also because of other positive effects a job brings. This can be social interaction with others, a sense of belonging and to feel worth something.

This study examines how minority language former students with completed health secretarial education have experienced both the education and the process of applying for a job after graduation. The focus of the study is on students who have been educated in adult education, where the education is compressed and does not follow the same timetable as ordinary upper secondary education. The special thing about adult education is that the students usually have one day a week at school and the rest is self-study. In addition, there is no requirement for Norwegian language skills to be admitted to upper secondary education, nor vocational training.

This qualitative study has been conducted by interviewing six former students who have completed the health secretary education at the same adult education institution, at different years. They have had multiple teachers during their education, but they have all had me as a teacher in one or more subjects.

The study has the following research question: *Which factors in vocational education and training can contribute positively to minority language students' job opportunities after completing the health secretary education?*

The participants in this study refer to several factors that have had an impact on their job opportunities after graduation. The main findings are that they want vocational practice, more days at school and more Norwegian language training. They find that practice in a company can be a factor that gives them a better insight into the health secretary profession, in addition to learning more Norwegian language. They feel that more days of training at school would have been a positive factor, here also with good opportunities to learn more Norwegian language, in interaction with teachers and fellow students. Finally, they point out that they need more Norwegian language skills, and on this basis, they want more Norwegian language training, in addition to vocational practice and more days at school. The participants have experienced that the teaching has been too compressed, with too little time for adequate teaching from the teachers. There has been too little equipment available at the school. In addition, they point out that there has been too much theoretical review of subject matter, and call for more practice-oriented teaching. The responsibility of obtaining their own internships has presented great challenges. They would have liked the school to have had agreements with different companies, so that they could all have professional practice to better understand the connections between theory and practice.

The results of this study show that the current structure of the health secretary programme in adult education makes minority language pupils' very vulnerable when it comes to their job opportunities after graduation.

Forord

Denne studien markerer avslutningen på masterstudiet i yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Studiet har vært krevende, men svært lærerikt. Det har gitt meg mye ny kunnskap som jeg tar med meg videre inn i læreryrket, både det faglige og det sosiale som jeg har vært så heldig å få ta del i.

Jeg vil rette en stor takk til deltakerne som stilte velvillig opp på kort varsel, og som delte sine erfaringer med meg. Erfaringene og opplevelsene de har delt med meg, har bidratt, og satt sitt preg på denne studien.

Min veileder Siri Husa Ramlo har stilt opp raskt og effektivt, med gode tilbakemeldinger. Hun har veiledet meg på alt jeg har bedt om veiledning på. Hun har vært lett tilgjengelig, og har motivert meg til å fullføre innen normert tid. Det er jeg svært takknemlig for. Kari Henriette Hansen, som har vært min biveileder, har også kommet med gode innspill når vi har etterspurt det, og har også motivert meg til å fullføre denne studien.

Jeg vil spesielt takke min kjære ektemann for forståelse for at jeg har vært i min egen verden. Takk for alle oppgaver du har utført i hjemmet, med barna, påminnelser om alt jeg har glemt og gode klemmer når du har sett at jeg har trengt det. Takk for motivasjonen du har gitt meg, spesielt når jeg har jobbet intenst med studien de siste månedene. Du har virkelig vist at du holder løftet om å være der i gode og onde dager for meg, da de fleste har vært litt krevende de siste to årene. Det at du har holdt ut med humørsvingninger, en til dels kronisk utslitt kone og lite tid til hyggelige familiestunder - setter jeg uendelig pris på.

Takk til mine tre fantastiske barn for at dere alltid gir mamma et smil, en god klem og varme, til tross for at jeg har vært både mentalt og fysisk fraværende til tider. Dere betyr alt for meg, og jeg gleder meg til vi kan nyte sommeren sammen i fred og harmoni med mye latter, glede, lek og moro.

Takk til min kjære mamma og pappa som har stilt opp som barnevakt og psykisk støtte disse to årene. Det å vite at dere er stolte av meg og har trua på meg, har gitt meg en ekstra giv når det har vært tungt å sette seg ned for å jobbe med studien. En takk til øvrig familie og venner som også har stilt opp for både meg, min mann og barna.

Helt til slutt må jeg også takke andre støttepersoner som har gitt meg motivasjon og fylt dagene mine med latter og glede. Det å vite at dere alltid er der, og å få gjentatte meldinger underveis med spørsmål om jeg har det bra, eller bare en melding om at dere er glade i meg, har bidratt mye for motivasjonen til å fullføre dette studiet. Dere vet hvem dere er, ingen nevnt, ingen glemt.

Trondheim, mai 2024

Anneli Sandvik

Innhold

Sammendrag	V
Abstract	VII
Forord	IX
Figurer	XII
Tabeller	XIII
Forkortelser	XIII
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og min forforståelse	1
1.2 Presentasjon av problemstilling	2
1.3 Forskningsspørsmål	3
1.4 Avgrensning av oppgaven	3
1.5 Begrepsavklaring	4
1.5.1 Yrkespraksis.....	4
1.5.2 Voksenopplæring	4
1.5.3 Ordinær videregående opplæring.....	4
1.6 Oppgavens oppbygning	4
2. Utdanningspolitisk forankring og tidligere forskning.....	6
2.1 Yrkesopplæringen i dag og fremtidig behov for fagarbeidere	6
2.2 Tidligere forskning	7
2.2.1 Fullføringsgrad blant innvandrere.....	7
2.2.2 NIFU-rapport: «Praksis i helse- og sosialfagutdanningene»	9
2.2.3 Språkkompetanse hos voksne innvandrere	10
2.2.4 Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretærutdanningen	10
2.2.5 Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes?.....	11
2.2.6 Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefagarbeiderutdanningen.....	12
2.3 Oppsummering.....	13
3. Teoretisk forankring	14
3.1 Læring gjennom sosialt samspill og praksis	14
3.2 Fra nybegynner til ekspert	15
3.3 Nøkkelkompetanse.....	16
3.4 Samlet profesjonell kompetanse	16
3.5 PYT – praktisk yrkest teori	18
3.6 Minoritetsspråklige voksne elever	18
3.7 Oppsummering.....	20

4. Metode	21
4.1 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted	21
4.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode.....	21
4.2.1 Gruppeintervju	22
4.2.2 Semistrukturert intervju	23
4.2.3 Kvalitativ forskning i stedet for kvantitativ forskning	23
4.3 Planlegging av datainnsamling.....	24
4.3.1 Utvalgskriterier	24
4.3.2 Utvalg av deltakere.....	24
4.3.3 Intervjuguide og samtykkeskjema	25
4.4 Gjennomføring av de semistrukturerte gruppeintervjuene.....	26
4.5 Bearbeiding og analyse av data	26
4.5.1 Transkribering	27
4.5.2 Koding og analyse	27
4.6 Etske betraktninger, validitet og reliabilitet	30
4.6.1 Godkjenninger	30
4.6.2 Informasjon om studien til deltakerne	30
4.6.3 Validitet og reliabilitet	30
4.7 Forskerrollen	31
5. Funn og drøfting	33
5.1 Praksis som en del av opplæringen	34
5.2 Mer opplæring, flere dager skole.....	38
5.3 Norsk språk og språkforståelse.....	42
5.4 Oppsummering av funn	44
6. Avsluttende betraktninger.....	47
7. Kritikk av studien.....	48
Litteraturliste	49
Vedlegg	53
Vedlegg 1: Intervjuguide	53
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	56
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt	59

Figurer

Figur 1: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017, s. 58).	17
Figur 2: Hovedkategorier i funnene fra temaanalysen.....	33

Tabeller

Tabell 1: Gjennomføring av videregående opplæring fra Statistisk Sentralbyrå (Kalcic & Ye, 2023).	8
Tabell 2: Gjennomføring i videregående opplæring, andel som har fullført, fra Statistisk Sentralbyrå (Kalcic & Ye, 2023).	9
Tabell 3: Oversikt over deltakere og deres bakgrunn.	25
Tabell 4: Kodeskjema fra temaanalysen.	29

Forkortelser

NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
NAV	Arbeids- og velferdsetaten
LK20	Læreplan for kunnskapsløftet 2020
Vg1	Videregående opplæring trinn 1
Vg2	Videregående opplæring trinn 2
Vg3	Videregående opplæring trinn 3

1. Innledning

Denne studien er en master i yrkesdidaktikk. Jeg vil i dette kapitlet presentere bakgrunnen for hvorfor jeg valgte å gjennomføre denne studien, ved å vise til min forforståelse av valgt tema, og fremtidig behov for yrkesutøvere innen helsesektoren.

Det vil innen år 2035 mangle 90.000 fagarbeidere i Norge og regjeringen ønsker at det skal satses på yrkesfag, slik at flere velger denne utdanningsretningen (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette er bakgrunnen til at jeg i denne studien ønsker å vie min oppmerksomhet til yrkesfaglig utdanning, nærmere bestemt helsesekretærutdanningen.

Temaet i studien er minoritetsspråklige voksne tidligere elever sin opplevelse av helsesekretærutdanningen, og jobbmuligheter etter endt utdanning. I min jobb som yrkesfaglærer ved helse- og oppvekstfag i videregående skole, både ved voksenopplæring og ordinær videregående opplæring, har jeg erfart hvilke forskjeller det kan være i opplæringen elevene får. Dette gjelder både praktisk og teoretisk opplæring.

Med bakgrunn i personlige interesser, som støttes av tidligere forskning og teori, vil jeg begrunne hvorfor jeg ønsker å forske på temaet, og hvorfor jeg opplever det som viktig å belyse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og min forforståelse

Jeg gikk ordinær videregående opplæring og fikk autorisasjon som helsesekretær 19 år gammel i 2004. I løpet av det siste året ved helsesekretærutdanningen fikk jeg to praksisperioder ute på legekontor, hvorav den ene var på tre uker og den andre på fire. I tillegg hadde jeg en veldig dyktig lærer som selv hadde praktisert som helsesekretær i mange år. Hun klarte å praksisrette undervisningen på skolen på en veldig god måte, slik at jeg klarte å se sammenhenger mellom teori og praksis. De to periodene i praksis på legekontor var der jeg følte jeg lærte absolutt mest som var relevant for fremtidig selvstendig arbeid (Johnsen & Hiim, 2021). Samtidig er jeg av den oppfatning at både teori og praksis ute i bedrift er viktig for å lære. Etter endt utdanning tok det mange år før jeg følte meg noenlunde trygg i alle arbeidsoppgavene mine på legekontoret. Mye på grunn av at alle pasienter er ulike, og at det trengs tid for å forstå og å kunne tilpasse seg de ulike pasientenes problemstillinger og behov. Et leggsår på én pasient kan være helt ulikt fra en annens, på grunn av alder, kjønn, aktivitetsnivå, kosthold, sykdomshistorikk og andre faktorer. Min erfaring er at det er viktig med praksis over tid, for å føle seg trygg på at man utfører et sårstell etter riktig prosedyre på aktuell pasient.

Etter mange år som praktiserende helsesekretær valgte jeg å ta yrkesfaglærerutdanning, og har jobbet som lærer i noen år, både ved voksenopplæring og ordinær ungdomsopplæring i videregående skole. Ved voksenopplæringen jobbet jeg både ved Vg2 helseservicefag og Vg3 helsesekretær, hvor jeg fulgte elevenes utvikling fra Vg2 til Vg3. Jeg har kjent litt på det Svendsen et al. (2019) påpeker, at de minoritetsspråklige elevene faller litt i mellom to stoler når det kommer til jobbmuligheter etter endt utdanning. Det er ikke et krav å ha praksis i bedrift som en del av opplæringen ved Vg3 helsesekretær, men de voksne elevene oppfordres til å skaffe seg en praksisplass selv. Dette for å få bredere fagkunnskap frem mot dagen de skal opp til eksamen, og deretter ut å praktisere yrket selvstendig. Erfaringen min er at de etnisk norske ikke har vanskeligheter med å skaffe seg yrkespraksis selv, mens de minoritetsspråklige elevene har utfordringer med dette. Årsaken til at de opplever utfordringer er oftest på grunn av

dårlig norsk språk (Evensen, 2018). Uten praksis å vise til ved fullført skolegang, er det dessverre ofte slik at de også har utfordringer med å få seg en jobb etter endt utdanning (Johnsen & Hiim, 2021). Ved ordinær videregående opplæring har skolen ofte praksisavtaler med ulike bedrifter, som legekontor, sykehus, helsestasjoner og privatpraktiserende spesialister. Ved voksenopplæring, som er et svært komprimert løp, hvor man ikke har slike praksisavtaler, er det etter min erfaring svært vanskelig for elevene å skaffe yrkespraksis selv. Elevene får ikke den nødvendige praktiske og relevante opplæringen før de skal ut og selvstendig praktisere yrket. Når det er mange minoritetsspråklige som velger å gå akkurat dette utdanningsløpet, kan man spørre seg om det i et fremtidig samfunnsperspektiv er hensiktsmessig å utdanne så mange, som da kanskje ikke kommer til å få jobb.

Det er på bakgrunn av min tidligere erfaring som autorisert helsesekretær og yrkesfaglærer ved helse- og oppvekstfag, at jeg har valgt tema og problemstilling i denne studien. Det er i hovedsak min erfaring fra yrket som helsesekretær, hvor jeg har hatt ansvar for å veilede elever i praksis, samt å ha deltatt i ansettelsesprosesser av nye helsesekretærer, at interessen først kom. Interessen ble forsterket i jobben som yrkesfaglærer ved voksenopplæringen, hvor jeg fikk undervisningserfaring med hovedvekt av minoritetsspråklige elever.

Min erfaring støttes i tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB), der det kommer frem at det er et flertall av minoritetsspråklige som ikke fullfører videregående opplæring, ei heller får yrkespraksis eller læreplass, og da heller ikke får seg jobb (Bratholmen & Ekren, 2020). Dette forsterker årsaken til at jeg ønsker å utforske hvilke faktorer som kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter, etter endt helsesekretærutdanning i denne studien.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Når det kommer til skole og utdanning er det mange som mener mye. Noen har godt begrunnede meninger og har satt seg inn i det de ytrer seg om. Andre mener og synser uten at de egentlig har satt seg godt inn problemstillinger og uten et helhetlig perspektiv. Elevene har en tillitselev som taler deres sak når det kommer til klassemiljø og faktorer som de mener bør tas opp til diskusjon. Det som er vanskelig i det store bildet, er de store og omveltende avgjørelsene som bør tas, men som det ikke er tid, ressurser eller nok stemmer som fronter for å få til en sårt ønsket endring. Jeg tenker spesielt på minoritetsspråklige elevers stemme, som kan forsvinne i mengden av etnisk norske elever som har en annen forutsetning for læring. Det er mange faktorer som spiller inn, og som må overveies og jobbes med før en eventuell endring kan skje. Det må også være en stemme som starter diskusjonen og som ytrer et ønske om endring. En endring må begrunnes, og det må forskes på fordeler og ulemper. I denne studien bruker jeg min stemme, på vegne av de minoritetsspråklige elevene.

Av denne grunn ønsker jeg å forske på hvordan helsesekretærutdanningen i dag er oppbygd, og hvilke forventninger arbeidslivet har til en autorisert helsesekretær. Dette for å se om det er samsvar mellom utdanningen som gjennomføres, og hvilke kompetanser som er forventet av en autorisert helsesekretær. Jeg velger å avgrense dette til elever med minoritetsbakgrunn ved voksenopplæring, da jeg har erfaring med at denne elevgruppen kan ha vansker med å få seg jobb etter endt utdanning. Problemstillingen jeg velger å ta utgangspunkt i er som følger:

Hvilke faktorer i yrkesopplæringen kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretærutdanning?

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg valgt å benytte kvalitativ forskning. Jeg har utført semistrukturerte gruppeintervju med til sammen seks deltakere. Alle minoritetsspråklige tidligere helsesekretærelever, som har fullført utdanning ved voksenopplæring. I intervjuene gikk jeg ut ifra en intervjuguide som jeg utarbeidet, men underveis i intervjuene fikk også deltakerne mulighet til å komme med utfyllende informasjon, opplevelser og erfaringer som var knyttet til valgt tema.

1.3 Forskningsspørsmål

I denne empiriske forskningen, har jeg valgt å formulere forskningsspørsmål knyttet til temaet i problemstillingen min. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i læreplanen for Vg3 helsesekretær, med kompetansemål fra faget yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er et fag som innebærer opplæring i mange praktiske arbeidsoppgaver som tilhører yrket. Forskningsspørsmålene er følgende:

1. Hvordan opplevde deltakerne at opplæringen var lagt opp for å kunne utføre ulike praktiske arbeidsoppgaver som står beskrevet i læreplanen, og var det samsvar mellom teoretisk læring og praksis?

Her valgte jeg å ta utgangspunkt i kompetansemålene som sier at eleven skal kunne utføre administrative oppgaver, oppgaver knyttet til pasientlogistikk, å håndtere telefonforespørsler, å assistere helsepersonell, å utføre skade- og skiftestuearbeid, laboratoriearbeid og at de skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette krever en del praktiske ferdigheter i form av både håndlag og administrativ art, men også profesjonelle kommunikasjonsferdigheter.

2. Hvordan opplevde deltakerne det å ha, eller ikke ha, praksis ute i bedrift som en del av opplæringen, og om dette kan ha påvirket jobbsøking i ettertid?

Her har jeg med meg min forforståelse som tidligere lærer ved voksenopplæringen, hvor jeg vet at størstedelen av minoritetsspråklige elever ikke fikk praksis ute i bedrift under opplæringen. I tillegg at de brukte mye tid og energi på noe som dessverre ofte ikke førte til at de fikk den yrkespraksisen de ønsket. Det å vite at de slet med å få satt teorien de lærte på skolen en dag i uka, i sammenheng med hvordan det fungerer i praksis, var også en utfordring for de etnisk norske elevene som ikke hadde erfaring fra før. De fleste av de etnisk norske elevene fikk derimot skaffet seg yrkespraksis selv, og erfaringen brukte de i forståelsen av teorien de lærte på skolen.

1.4 Avgrensning av oppgaven

I denne studien har jeg ikke valgt å fordype meg i hvordan norskopplæringen er lagt opp for de minoritetsspråklige elevene før de starter på videregående utdanning. I tillegg kommer jeg ikke til å se på økonomien i samfunnet eller manglende ressurser, som kan ha betydning for funnene i denne studien. Jeg vil heller ikke gå nærmere inn på de etnisk norske elevene sine erfaringer fra tidligere utdanning og arbeid, selv om de blir nevnt. Geografiske ulikheter, kjønn eller alder på deltakere i denne studien vil jeg ikke fokusere på. Jeg har valgt å fokusere kun på Vg3 helsesekretær, da dette er fagområdet jeg har

mest erfaring fra, etter å ha praktisert yrket selv i 16 år. Det kommer ikke frem synspunkter fra de som ansetter helsesekretærer.

1.5 Begrepsavklaring

Her vil jeg definere ulike begrep som blir presentert i oppgaven, som ikke beskrives nærmere i teorikapitlet.

1.5.1 Yrkespraksis

Yrkespraksis er et begrep som brukes når elevene har praksis i bedrift som en del av utdanningen (Haaland & Nilsen, 2020). Når det gjelder helsesekretærelever er det praksis på et legekantor eller på et sykehus, enten i poliklinikk, sengepost, inntakskantor eller ved laboratorier for å nevne noen. Elevene er ute i bedriftene for å observere andre helsesekretærer, praktisere ulike oppgaver og å kommunisere med pasienter, samt få erfaring i yrkesutøvelsen. Yrkespraksisen er ment som et supplement og som en utfyllelse av det elevene lærer på skolen. Det vil styrke den faglige kompetansen som forventes at en ferdigutdannet helsesekretær har.

1.5.2 Voksenopplæring

Voksenopplæring er en del av fylkeskommunens tilbud til voksne som ønsker å fullføre en videregående utdanning, eller ta en annen videregående utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved voksenopplæringen kan man gå Vg1 helse- og oppvekstfag, Vg2 helseservicefag og til slutt Vg3 helsesekretær. Ved Vg3 har elevene en dag i uken på skolen hele skoleåret, i tillegg til en kveld i uken i første termin på laboratoriet. De resterende dagene i uka, er elevene oppfordret til selvstudie og til å skaffe seg en praksisplass.

1.5.3 Ordinær videregående opplæring

Ordinær videregående opplæring er det løpet som ungdom fortsetter etter de har fullført ungdomsskolen. Det vil være Vg1 helse- og oppvekstfag, Vg2 helseservicefag og til sist Vg3 helsesekretær. Etter fullført og bestått eksamen på Vg3, får man en autorisasjon, en godkjenning på at man er kvalifisert til å utøve yrket. Ved ordinær videregående opplæring har elevene undervisning hver dag, både teoretisk og praktisk undervisning på skolen og yrkespraksis (Utdanningsdirektoratet, 2023).

1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av syv hovedkapitler med varierende mengde av underkapitler. Etter dette innledende kapitlet vil oppbyggingen være som følger:

Kapittel 2 – Utdanningspolitisk forankring og tidligere forskning: Presentasjon av utdanningspolitisk forankring ved å vise til uttalelse om behovet for fagarbeidere fra tidligere kunnskapsminister Tonje Brenna. Tidligere forskning som omhandler temaet er hentet fra fire ulike vitenskapelig artikler, og rapporter fra Statistisk Sentralbyrå og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Kapittel 3 – Teoretisk forankring: Presentasjon av teori som er relevant for tema i studien. Teori om kompetanse med utgangspunkt i Greta Skaus kompetansetrekant og perspektiver på praktisk læring i sosialt samspill av Dewey, Vygotsky, Dreyfus og Dreyfus og Lave og Wenger. I tillegg vises det til teori som omhandler minoritetsspråklige voksne elevers læring fra blant annet Illeris.

Kapittel 4 – Metode: Presentasjon av mitt vitenskapsteoretiske ståsted og redegjørelse for valg av metode og fremgangsmåte i studien. Planlegging av datainnsamling og dataanalyse, samt etiske betraktninger, validitet og reliabilitet i studien og til slutt litt om forskerrollen.

Kapittel 5 – Funn og drøfting: Presentasjon av funnene fra de seks deltakerne i studien og samtidig drøfting av disse. Tre hovedfunn drøftes i lys av tidligere forskning og teoretisk forankring, før jeg til slutt oppsummerer funnene.

Kapittel 6 – Avsluttende betraktninger: Her vil jeg vise til en oppsummering av studien og komme med avsluttende betraktninger, en konklusjon av funnene og veien videre.

Kapittel 7 – Kritikk av studien: Her vil jeg vise til kritikk av studien i form av refleksjon over hvilke andre perspektiver som jeg kunne ha hentet inn, som hadde vært relevant for å finne svar på problemstillingen.

2. Utdanningspolitisk forankring og tidligere forskning

Her vil jeg legge frem utdanningspolitisk forankring hentet fra dokument fra Stortinget som omhandler litt fakta om yrkesopplæringen i dag, og behovet for fagarbeidere i årene som kommer. Videre viser jeg til statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) som viser fullføringsgrad for innvandrere i videregående skole. Deretter presenterer jeg funn fra en rapport fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) som tar for seg en litteraturgjennomgang av ulike utfordringer knyttet til praksis i helsefagutdanningene. Til slutt vil jeg vise til tidligere forskning fra fire vitenskapelige artikler, som bygger opp under temaet i denne studien.

2.1 Yrkesopplæringen i dag og fremtidig behov for fagarbeidere

Ifølge tidligere kunnskapsminister Tonje Brenna vil det mangle 90.000 fagarbeidere innen år 2035. Regjeringen ønsker at flere skal velge yrkesfag, få læreplass og fullføre fagbrevet, da Norge trenger flere fagarbeidere (Kunnskapsdepartementet, 2022). Undersøkelser viser at det i 2021 sto mange uten læreplass, og sjansene for å fullføre utdanningen når det mangler læreplasser er mye lavere. På bakgrunn av dette ble det bestemt at det skulle brukes mer enn én milliard på yrkesfag og kvalifisering, herunder tettere oppfølging av elever under utdanning, og å følge de opp på lik linje med lærlinger, og selvsagt skaffe flere læreplasser og yrkespraksis. Dette krever et nærmere samarbeid mellom partene i arbeidslivet og næringslivet for å få til dette yrkesfagsløftet ifølge Brenna (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det nevnes at de samfunnsøkonomiske gevinstene vil være betydelige ved at flere fullfører videregående utdanning, og at de senere kommer ut i jobb. Det vil føre til en høyere økonomisk vekst, og mer inkludering i arbeidslivet kan på sikt gi lavere trygdeutgifter. For den enkelte som fullfører utdanningen og kommer seg ut i arbeid, vil det også bety økt livskvalitet som en følge av høyere inntekt og tilhørighet. Brenna (2022) ønsker også at det skal prioriteres at voksne elever skal fullføre videregående opplæring, og det vil da være viktig å ha en fleksibilitet i opplæringen, slik at den blir mer tilgjengelig for voksne elever. Læreplanen for Vg3 helsesekretær inneholder mange kompetansemål og noen av de er av en slik art at det er nærliggende å tyde at det innebærer praktiske oppgaver i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den overordnede delen av læreplanen sier:

Læreplanverket definerer fem grunnleggjande ferdigheter: lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheter og digitale ferdigheter. Desse ferdighetene er del av den faglege kompetansen og nødvendige reiskapar for læring og fagleg forståing. Dei er òg viktige for utviklinga av identitet og sosiale relasjonar hos elevane og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12)

Her vises det til grunnleggende ferdigheter som skal ha fulgt elevene gjennom hele utdanningsløpet fra grunnskole til videregående skole. Det er å forvente at dette er noenlunde på plass når elevene starter på Vg3 helsesekretær: det er ikke alltid tilfelle. I Norge stilles det ingen krav til norskkunnskaper for å søke videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det medfører at en del elever ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper, som forventes når de skal utøve yrket. De voksne har heller ingen rett til særskilt språkopplæring i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). I læreplanen for Vg3 helsesekretær står det under fagrelevans og sentrale verdier at:

Programfaga skal bidra til å utvikle yrkesutøvarar som kan arbeide sjølvstendig med administrative oppgåver, og utføre assistanse-, laboratorie- og skiftestovearbeid. Programfaga handlar om å yte service og medverke til prioritering av helsehjelp. (...) Programfaga skal bidra til å utvikle yrkesutøvarar som har sosial kompetanse og behandlar kundar, pasientar og pårørande med respekt og empati. Vidare skal programfaga medverke til å utvikle yrkesutøvarar som har god dømmekraft og viser profesjonelt helsefagleg skjønn. (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2)

Dette innebærer at elevene kan oppnå disse forventningene ved å utøve praktiske arbeidsoppgaver, hvor det er mennesker, ikke dukker eller medelever, som er pasienter. På denne måten kan både utførelsen av den praktiske oppgaven oppleves som reell, i likhet med kommunikasjonen som trengs for å oppnå den sosiale kompetansen.

2.2 Tidligere forskning

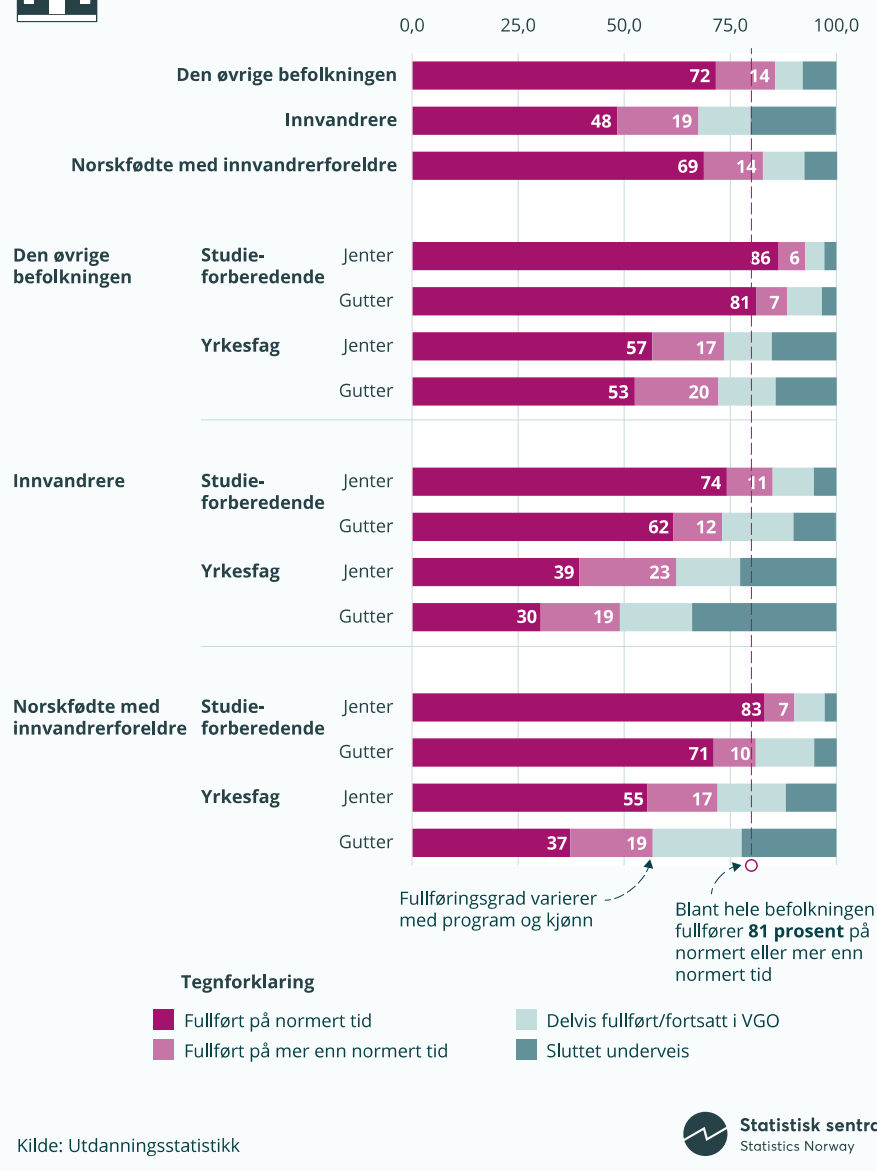
Jeg fant mange relevante vitenskapelige artikler som viser til tidligere forskning knyttet til temaet i denne studien. Jeg kunne ikke ha med alle og har derfor vært kritisk i utvelgelsen. Her vil jeg vise til fire vitenskapelige artikler som bygger opp under denne studien, og som kan knyttes opp mot fenomener i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Under masterstudiet hadde vi et arbeidskrav i akademisk lesing og skriving som besto av å annotere artikler. Vi hadde også flere arbeidskrav og en avsluttende eksamen i teori- og design, som innebar å vise til tidligere forskning som kunne være relevant for arbeidet videre med å skrive masteroppgaven. Noen av disse artiklene har jeg naturlig nok funnet relevant å ha med i denne studien, da de bygger opp under temaet jeg har valgt. Jeg vil også derfor referere til eget arbeid der det er aktuelt.

2.2.1 Fullføringsgrad blant innvandrere

Tall fra SSB viser fullføringsgrad blant innvandrere, med ulik bakgrunn, ulik botid i Norge og de ulike utdanningsløpene i videregående opplæring (Kalcic & Ye, 2023). Her ser man at de som kommer til Norge som innvandrere, har en lavere fullføringsgrad, enn de som er født i Norge, enten med etnisk norske foreldre eller med foreldre med innvandrerbakgrunn.

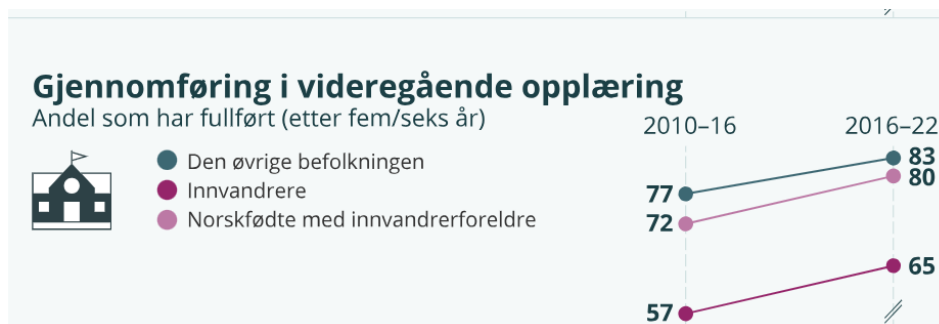
Gjennomføring av videregående opplæring

Etter innvandringskategori, utdanningsprogram og kjønn. 2016–2022



Tabell 1: Gjennomføring av videregående opplæring, tall fra SSB (Kalcic & Ye, 2023).

Innvandrere som har kort botid i Norge har lavere fullføringsgrad i videregående opplæring, og de fleste bruker lengre tid på å fullføre enn den øvrige del av befolkningen (Kalcic & Ye, 2023). Dette er mye på grunn av at de har dårligere språkferdigheter og mangler en del av grunnskolekompetansen. Det vises også til at innvandrerelevener som har lavt utdannede foreldre ofte velger yrkesfag og i mindre grad fullfører videregående utdanning (Kalcic & Ye, 2023).



Tabell 2: Gjennomføring i videregående opplæring, andel som har fullført, tall fra SSB (Kalcic & Ye, 2023).

Som denne grafen viser, er det en økning i fullføring blant innvandrere, men den er fortsatt nesten 20 prosent lavere enn for den øvrige befolkningen.

2.2.2 NIFU-rapport: «Praksis i helse- og sosialfagutdanningene»

Kårstein og Caspersen (2014) fra NIFU, har på oppdrag fra Universitets- og høyskolerådet lagt frem en litteraturgjennomgang av utfordringer som er knyttet til praksis i helse- og sosialfagutdanningene. Rapporten er fra høyere utdanning innen helsefagene, men jeg mener dette også har en betydning for de videregående utdanningene innen helse- og oppvekstfag, da dette også er yrker som er avhengig av praksis ute i bedrift som en del av utdanningen. Jeg forutsetter at det er de samme utfordringene med å få nok praksisplasser på tidligere nivå i utdanningen, ikke bare under høyere utdanning.

Utdanningsinstitusjonene opplever at det er vanskelig å fremskaffe nok praksisplasser, noe som er nødvendig og essensielt for å få en helhet i utdanningene (Kårstein & Caspersen, 2014). Det er flere faktorer som spiller inn her. Den ene er at det rett og slett ikke er nok praksisplasser, og veiledere på praksisplassene, som er relevante. Det andre er at praksisfeltet ikke er innstilt på å ta imot elever eller studenter, eller at det ikke er godt nok tilrettelagt, med tanke på god nok kompetanse både faglig og pedagogisk. Denne NIFU-rapporten viser også til flere stortingsmeldinger som omhandler at samarbeid mellom praksisfeltet og skolen er positivt for å utvikle gode fagarbeidere (Kårstein & Caspersen, 2014).

I Stortingsmeldingen «Utdanning for velferd» er samarbeidet mellom skole og arbeidslivet satt i fokus (Meld. St. 13 (2011-2012)). Det understrekes at arbeidslivet som læringsarena vil være essensielt for å bygge opp under den praktiske delen av utdanningene. Det påpekes også at samarbeidet mellom skole og praksisplass har stor betydning for om den samlede utdanningskvaliteten er god nok, at det bør etterstrebes et tett samarbeid for å sikre at elevene og studentene lærer det de skal, og at det de lærer på skolen samsvarer med det som forventes i arbeidslivet (Kårstein & Caspersen, 2014). Dette var også i fokus noen år tidligere, når Stortingsmeldingen «Utdanningslinja» ble lagt frem (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Her er det også lagt vekt på at samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet må styrkes, for at sluttkompetansen til elevene og studentene skal samsvare med hva yrkesfeltet har av forventninger og krav (Kårstein & Caspersen, 2014). Under samme periode ble også Stortingsmeldingen «Et nyskapende og bærekraftig Norge» lagt frem (St.meld. nr. 7 (2008-2009)). Der ble også kontakten mellom arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene satt på agendaen. Fokuset her var at kontakten skulle gi elever og studenter innsikt, læring og motivasjon, som igjen vil gjøre at utdanningene blir mer attraktive og at flere

unge søker helse og oppvekstfag. Hensikten med et slikt samarbeid var ment å skulle gå begge veier, at utdanningsinstitusjonene skulle tjene på å trekke inn erfaringer og måter å jobbe på fra arbeidslivet, og at arbeidslivet får bruke kunnskap fra utdanningene inn i sine virksomheter (Kårstein & Caspersen, 2014).

2.2.3 Språkkompetanse hos voksne innvandrere

En analyse i en artikkel av Andersen (2021) viser til ulike krav som stilles i læreplanene for Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 helsefagarbeider, og hvordan denne kan utvikles i skoleløpet for voksne minoritetsspråklige elever. Dette innebærer omfattende krav om både generell språkkompetanse og fagspesifikke språkferdigheter.

Kommunene har ansvar for norskopplæring etter integreringsloven, mens fylkeskommunene har ansvar for videregående opplæring. Flere faktorer har blitt pekt på som viktige for kvaliteten i disse modellene: kobling mellom teori og praksis, en realistisk tidsramme, tverretattlig samarbeid, grundige inntaksprosedyrer, språk- og læringsstøtte underveis, avtaler med arbeidslivet og støtte til livsopphold. (Andersen, 2021, s. 75)

I denne artikkelen er fokus som nevnt Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 helsefagarbeider, men det er like aktuelt for Vg3 helsesekretær (Andersen, 2021). Helsesekretærer skal på lik linje med helsefagarbeidere ut å jobbe i et fagfelt med forskjellige språklige sjangrer. I møte med både pasienter, kollegaer og pårørende som alle har ulik bakgrunn, vil de være nødt til å kommunisere både muntlig og skriftlig på en tilfredsstillende måte, som ikke skaper misforståelser. Bakgrunnen for analysen er tidligere forskning som viser til svake språkferdigheter hos minoritetsspråklige, som igjen fører til manglende tilknytning til arbeidslivet. Å ha en formell kompetanse å vise til, styrker mulighetene for å komme seg ut i jobb, og bli der (Andersen, 2021). Det argumenteres for at voksne minoritetsspråklige i helsefaglig utdanning skal få en helhetlig yrkeskompetanse. Det innebærer god nok tid til å få en god kombinasjon av praksis, fagopplæring og yrkesrettet norskopplæring, som kan føre til at en økt andel av minoritetsspråklige kommer seg ut i arbeid. Det legges også til grunn at nok tid til praksis og læring er essensielt for denne gruppen av elever (Andersen, 2021; Eget arbeid, 2023a, 2023b). I lys av min problemstilling, påpeker denne artikkelen at språklige faktorer kan være en utfordring for de minoritetsspråklige elevenes jobbmuligheter.

2.2.4 Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretærutdanningen

Hensikten med denne artikkelen er å vise kunnskap om yrkesdidaktiske faktorer som kan bidra til at helsesekretærelevene skal utvikle yrkeskompetanse gjennom å delta i praksis i arbeidslivet (Johnsen & Hiim, 2021).

Helsesekretær er ett av flere yrker som inngår i det første året på program for helse- og oppvekstfag, mens det andre året er felles for utdanning til tre yrker – helsesekretær, tannhelsesekretær og apotektekniker. Hele det tredje året er viet spesialisering til yrket og leder til autorisasjon som helsesekretær. Siden utdanningen ikke inngår i lærlingssystemet, er det et særlig stort behov for å inkludere arbeidslivspraksis gjennom alle de tre årene i helsesekretærutdanningen. (Johnsen & Hiim, 2021, s. 4)

Artikkelen baseres på kvalitativ tilnærming ved bruk av intervjuer, observasjoner og logger fra elever og lærere. Det anbefales at elever får praksis i bedrift periodevis i den skolebaserte utdanningen. Forskning viser at det er vanskelig å skaffe praksisplasser.

Mangel på praksisplasser medfører at elevene ikke får erfaring med praksis i arbeidslivet. Dette kan føre til at elevene mister motivasjonen for å fortsette utdanningen, da de ikke opplever sammenhengen mellom skole og arbeidsliv, som ofte oppleves ved å være i praksis. Studiens funn viser at helsesekretærelevenene oppfatter yrkespraksis som meningsfylt og viktig, med stor betydning for utviklingen av yrkeskompetanse. Kvaliteten på praksisen kan variere og det er derfor viktig med tett samarbeid mellom skole og bedrift gjennom hele praksisperioden (Eget arbeid, 2023a, 2023b, 2023c; Johnsen & Hiim, 2021). Knyttet opp til tema i denne studien, vil jeg si at denne artikkelen er relevant å ha med, da praksis eller manglende praksis under utdanningen kan være en faktor som påvirker elevenes læring, mestring og deretter fremtidige jobbmuligheter.

2.2.5 Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes?

I en artikkel av Hiim (2020) er det sett på målet med yrkesfagopplæringen, som innebærer at elevene skal utvikle begynnende yrkeskompetanse (Hiim, 2020). Hun har satt spørsmål ved evaluering av yrkeskompetanse, og hvorvidt det er etablert nok kunnskap og innsikt i faget og yrket. Hun har undersøkt definisjoner på kompetanse ved å søke i offentlige dokumenter og forskning, og sett på tidligere forskning som har satt søkelys på yrkeskompetanse og vurdering av denne i de yrkesfaglige utdanningene. Videre har hun hatt fokus på kunnskap og innsikt i yrkeskompetansen som trengs og hva slags innvirkning denne forståelsen har for læreplanen og vurdering. Hun har stilt et hovedspørsmål som ber om svar på hvilke vurderings- og evalueringsformer som har vært aktuelle for å stimulere og uttrykke elevenes utvikling av yrkeskompetanse. Det er også stilt spørsmål om sammenhengen mellom yrkeskompetansen som forventes at elevene skal ha, rammeverket for læreplanene og evalueringsformer som blir gjennomført. Hiim (2020) argumenterer for at samfunnsmessige, teoretiske og praktiske aspekter ved yrkeskompetansen utgjør en helhet. Hun viser til tidligere internasjonal forskning gjennomført av Cremers et al. (2016), Kairisto-Mertanen et al. (2012) og Zitter et al. (2016), med funn som tilsier at det er behov for å utvikle en yrkesopplæring som har mer sammenheng mellom teori, praksis og mellom læringsarenaer. Begrepet innovasjonspedagogikk blir nevnt, som dreier seg om tilnærminger til den yrkesfaglige utdanningen som har fokus på å utvikle helhetlig yrkeskompetanse gjennom et tett samarbeid mellom skole og bedrifter, nærhet til yrkesoppgavene og et tverrfaglig utdanningsinnhold som har stor relevans for yrkesutøvelsen.

Det er behov for et langt sterkere søkelys på ulike epistemologiske dimensjoner i yrkeskompetanse, og på det yrkesfaglige innholdet i vurderingen. Uten en nyansert forståelse av yrkeskompetanse risikerer vi at vurderingssystemet dels bidrar til å svekke, snarere enn å fremme, både elevenes motivasjon, deres kompetanseutvikling og kvaliteten på yrkesutdanningen. (Hiim, 2020, s. 63)

«Forskning på norsk yrkesutdanning peker mot at eksisterende læreplaner og vurderingsformer innebærer utfordringer når det gjelder elevenes muligheter for å utvikle helhetlig yrkeskompetanse» (Hiim, 2020, s. 47). Her vises det til et skille mellom opplæringen som blir gitt i skolen og den som blir gitt i praksis ute i bedrift. Det er også et skille mellom kompetansemål som gjelder den praktiske utøvelsen av faget, og de kompetansemålene som er basert på ren teori. På denne måten vil en helhetlig vurdering av yrkeskompetansen bli vanskelig, da inndelingen av fagene på denne måten gjør at det blir individuelle karakter i de teoretiske fagene og den praktiske utførelsen (Hiim, 2020).

Yrkeskompetanse vil si at man kan planlegge, gjennomføre, vurdere, tolke og teoretisk begrunne hva, hvordan og hvorfor man utøver en bestemt arbeidsoppgave (Hiim, 2020).

Hiim (2020) sier også noe om at såkalt «verkstedpraksis», noe som innebærer praktiske oppgaver i et laboratorium på skolen, er definert som et eget fag som skal vurderes individuelt. Det vil være en faktor som er med på å skille det teoretiske fra det praktiske, som igjen fører til lite samspill tverrfaglig. Eleven kan oppleve de praktiske oppgavene i verkstedet på skolen som urelevante for kommende yrke, og det ville muligens vært lettere å se denne relevansen dersom arbeidsoppgaven hadde blitt utført ute i bedrift (Eget arbeid, 2023b; Hiim, 2020). Denne artikkelen påpeker flere aspekter i denne studien, både innholdet i en yrkespraktisk utdanning, fordeler og ulemper med dette, samt hva som bør inngå i en yrkesfaglig utdanning for at elevene skal oppleve relevans i utdanningen, og nyttig vurdering, som igjen vil kunne føre til en bedre forståelse av fremtidig yrke.

2.2.6 Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefagarbeiderutdanningen

I denne artikkelen vises det til læreplanreformen «Fagfornyelsen 2020» (Utdanningsdirektoratet, 2020) hvor det legges vekt på mer dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse ved helsefagarbeiderutdanningen (Magnussen & Sylte, 2022). Forskningen som er gjennomført har kun hatt fokus på Vg2 helsefagarbeider, og det er gjort kvalitative intervju med praksisveiledere som har helsefagarbeiderbakgrunn, og av nyutdannede helsefagarbeidere. Det ligger tidligere forskning til grunn som sier at det er manglende koherens mellom teori og praktiske oppgaver som læres på skolen, og mellom innholdet i undervisningen som blir gitt på skolen, og hvordan yrket faktisk utøves i praksis.

Internasjonal forskning viser utfordringer med lite og til dels manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet i mange land. (...) Forskning viser samtidig at løsevne teoribolker virker meningsløse for elevene. De gir dermed ikke helhet og sammenheng i utdanningen. Den viser også at arbeidslivet er misfornøyd med elevers yrkeskompetanse når de begynner i lærefaget. (Magnussen & Sylte, 2022, s. 22)

Magnussen og Sylte (2022) har på bakgrunn av dette sett på hva som skal til for at elevene kan utvikle dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse, og hvordan praksis sett fra et arbeidsliv- og elevperspektiv kan organiseres ved Vg2 helsefagarbeider. Det vises også her mangel på koherens mellom skolen og arbeidslivet, når det kommer til relevant innhold og organisering av praksisopplæringen ved Vg2 helsefagarbeider. Viktigheten av innhold i opplæringen som vektlegger et helhetlig pasientsyn knyttet til yrkeskompetanse, er også noe som påpekes i resultatene av forskningen. Dette er viktig å tenke på, i stedet for oppgaver på skolen som vektlegger enkeltoppgaver og prosedyrer. Det sees på viktigheten av å omorganisere praksisen, der det skal være et kollektivt ansvar for elevene blant de ansatte på praksisplassen, slik at elevene opplever en bedre kontinuitet, en bredere og mer variert opplevelse av praksis. Dette vil føre til mer læring som skaper en god yrkespraksis (Magnussen & Sylte, 2022). Tema for denne studien handler om faktorer i helsesekretærutdanningen som kan bidra positivt til minoritetspråklige elevers jobbmuligheter etter endt utdanning. Denne artikkelen viser til at innholdet i opplæringen på skolen, sammen med manglende samarbeid mellom skolen og arbeidslivet, kan være faktorer som påvirker deres jobbmuligheter negativt og hva som skal til for å snu det til det positive.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet om utdanningspolitisk forankring og tidligere forskning har jeg valgt å ta med både dokument fra Stortinget, tall fra SSB, en NIFU-rapport og fire vitenskapelige artikler som er av betydning for denne studien. I kapittel 5 hvor jeg presenterer og drøfter funn, vil jeg knytte denne tidligere forskningen opp mot funnene i denne studien.

3. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg vise til ulike teoretiske perspektiver som er aktuelle for denne studien. Det vil være teorier knyttet til kompetanse, praktisk læring i sosialt samspill og voksnes læring. Jeg har valgt å dele inn dette kapitlet i ulike underkapitler med overskrifter som viser til hovedinnholdet.

3.1 Læring gjennom sosialt samspill og praksis

John Dewey (1859-1952) var en av USA's mest kjente professorer i filosofi og pedagogikk (Dewey, 2006). Han er kjent for sin teori «learning by doing», noe som innebærer at man lærer ved å utføre noe praktisk. Det at mennesket lærer i samspill med andre, en relasjon mellom individet og omverdenen, er sett på som en faktor som muliggjør læring (Dewey, 1980). Det han mente med dette er at elevene må få prøve å eksperimentere aktivt, og at lærerne må ha gode faglige og pedagogiske evner, og aktivt stimulere elevene både når det kommer til bredde og i dybde i faget.

Dewey (2006) var opptatt av at det sosiale samspillet i lærings situasjonene var essensielt for at den enkelte skulle tilegne seg nye kunnskaper, lære og utføre praktiske oppgaver. Tidlig i livet kunne dette være både det å lære seg å spise med kniv og gaffel, å sykle og å skrive. Senere i livet å betjene en maskin, å selge varer og å lede folk. Det å lære disse ferdighetene i et samspill med andre, ville ifølge Dewey (2006) føre til at man oppnår en kjennskap til de, og på denne måten oppleve det som velkjent og utøve oppgavene selvstendig fremover. Hans «learning by doing» er viden kjent og er noe som har karakterisert han i praktisk pedagogikk, men han har selv presisert at kunnskap og handling er noe som bør gå hånd i hånd. Han viste til dette ved å formulere det på en annen måte: «learn to know by doing, and to do by knowing» (McLelland, 2008). Her kan man tolke det dithen at man lærer ved å gjøre noe praktisk, men at man må også ha en viss kunnskap om det man skal gjøre praktisk, for å gjøre det riktig. Så et samspill med andre, hvor man får ta del i kunnskapen de har om hvordan man utfører en praktisk oppgave, vil være en god måte å tilegne seg ny kunnskap på.

Lave og Wenger (2012) bruker en betegnelse «legitim perifer deltakelse» som vil si at vi mennesker lærer ved å delta i sosiale prosesser og sammenhenger som inneholder det vi skal lære. De viser til tidligere yrkesfaglige utdanninger, mer kjent som mesterlære, hvor man var i lære hos en fagperson, og i dette sosiale samspillet lærte seg faget og yrket. Da mer som legitim perifer deltakelse i praksisfelleskap. De har tatt utgangspunkt i situert læring i denne beskrivelsen, en utvikling videre fra Dewey's «learning by doing», hvor man lærer noe ved å praktisk utføre det selv (Lave & Wenger, 2012). Ved situert læring vil man si at man lærer ved å gjøre noe, men ved å gjøre dette i en sosial sammenheng vil det være betegnet som legitim perifer deltakelse. Det vil være at man ved situert læring, lærer en praktisk oppgave i undervisningen på skolen. For at denne læringen skal kunne kalles legitim perifer deltakelse, må også denne praktiske oppgaven utføres ute i feltet, i en bedrift for eksempel, med pasienter hvor man kan utføre arbeidsoppgaven i en reel sammenheng. Lave og Wenger snakker her om en måte å forstå læring på, en måte å analysere læringen (Lave & Wenger, 2012).

I et sosiokulturelt perspektiv er læring og utvikling en del av sosiale prosesser. Lev Vygotsky (1896-1934) var en forsker som regnes som den viktigste inspirasjonskilden til det som omtales som sosiokulturelt perspektiv på læring (Wittek, 2012). Han forsket på

at læring skjer ved å være i samspill med andre, hvor mennesket tilegner seg kunnskap ved å være i en sosial kontekst.

Ved å delta i en læringsprosess med andre, vil det være i et praksisfelleskap. Her vil både faglig og personlig utvikling skje, man utvikler en identitet (Wenger, 2004). Når det er snakk om et fellesskap, vil det være alt av sosial samhandling med andre gjennom hele livet. Det å være en del av et praksisfelleskap vil være et sted man lærer og lærer bort kunnskap. Det kan være en arbeidsplass, på skolen eller på kurs. Det vil være et sted der nye, uvitende skal komme for å ta del i andres kompetanse og lære av denne, tilegne seg ny kunnskap. Dette forutsetter at elevene opplever trygghet og trivsel på den arbeidsplassen de er i praksis, da mistriivsel og mangel på trygghet kan føre til at elevene mister motivasjonen eller i verste fall slutter (Haaland & Nilsen, 2020). Når det er snakk om motivasjon i denne sammenhengen, vil det si at undervisningen eller læresituasjonen er lagt opp slik at elevene opplever den som meningsfull, at den er praksisrettet opp mot det valgte yrket de skal utøve, og at de opplever mestring. I Norge er fagopplæringen lagt opp slik at skole og arbeidsliv skal ha et felles samarbeid om å utdanne gode, dyktige yrkesutøvere, ved å tilby et praksisfelleskap. Når det da har vist seg lenge at det er manglende engasjement fra arbeidslivets side, til å ta imot praksiselever, vil det bli vanskelig (Nyen & Tønder, 2014). Det er slik at mange elever ikke skjønner hvorfor de må lære så mye teori, og det vil da være vanskelig å holde motivasjonen på skolen oppe, når de skal lære noe de ikke ser hensikten med og verdien av. Det er derfor gunstig at elevene får praksis ute i arbeidslivet, slik at de også kan se behovet for teorien i den praktiske utøvelsen av yrket. På denne måten vil teorien som læres på skolen kunne knyttes til arbeidsoppgavene ute i arbeidslivet, og motsatt, de praktiske arbeidsoppgavene kan brukes som en støtte opp mot teorien som blir presentert på skolen (Nyen & Tønder, 2014). Ved å ha praksis på en arbeidsplass vil det være mulighet for å både observere og delta i de ulike arbeidsoppgavene og situasjonene. Ved å være med på denne deltakelsen, blir elevene en del av praksisfelleskapet, og på denne måten vil de på sikt utvikle faglige ferdigheter som de trenger for å utvikle sin faglige identitet (Kvale & Nielsen, 2008).

3.2 Fra nybegynner til ekspert

Dreyfus og Dreyfus (2012) snakket om fem stadier for å oppnå en ferdighet, «fra nybegynner til ekspert». De var opptatt av å formidle at vi mennesker ikke har en medfødt evne til å utføre praktiske oppgaver, og sammenligner det med fuglers medfødte evner til å bygge et rede. Når vi mennesker skal bygge noe, er det noe vi med hjelp av andre, og kunnskap vi tilegner oss på ulike måter, som avgjør om vi får til å bygge eller ikke (Dreyfus & Dreyfus, 2012). I nybegynnerstadiet vil vi mennesker tilegne oss en ferdighet ved hjelp av undervisning eller læring fra andre, som videre kan føre oss til det andre stadiet, hvor vi har fått en tydelig erfaring med en bestemt oppgave eller situasjon. Etter hvert som utfører denne bestemte oppgaven eller opplever den samme situasjonen, vil man få kompetanse på dette området. I fjerde stadiet vil Dreyfus og Dreyfus (2012) si at man er kyndig, at man er i stand til å utføre oppgaven eller håndtere situasjonen på en god måte, og i tillegg se etter måter det kan forbedres på, tenke intuitivt. På femte og siste stadiet er man blitt en ekspert, som vil si at man utfører oppgavene og opplever situasjonene som noe som er en del av seg selv. Man gjør det uten å tenke, det er blitt en automatisk del av menneskets handling. Ved at man som nybegynner jobber seg opp til å bli en ekspert innen en bestemt arbeidsoppgave, vil det være mulig å overføre dette til læringen av andre arbeidsoppgaver også. Det foregår ved å etterligne tankeprosesser fra en oppgave, inn i en ny oppgave. Dette vil med tiden,

hvor man blir ekspert på flere arbeidsoppgaver, bli lettere å ta i bruk, og man tilegner seg ny kunnskap på en mer intuitiv måte (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

3.3 Nøkkelpetanse

Kompetansebegrepet er stort, og tolkningen av det er avhengig av konteksten det er brukt i. Med kompetanse i denne studien menes den kompetansen som en helsesekretær er forventet å ha etter fullført utdanning. Her vil jeg bruke læreplanen for Vg3 helsesekretær som mal for å vise til hvilken kompetanse det vises til i denne studien (Utdanningsdirektoratet, 2022). Nøkkelpetanse er et begrep som ofte er brukt i utlysningstekster til ledige stillinger i markedet (Haaland & Nilsen, 2020). Nøkkelpetanse innebærer kognitiv kompetanse som det å kunne planlegge arbeidet sitt, i tillegg til digitale og språklige ferdigheter. Videre inneholder nøkkelpetansen evnen til å være kreativ, fleksibel og nøyaktig, som vil være den personlige kompetansen. Til slutt sosial kompetanse, evnen til å samarbeide, kommunisere og lede andre (Haaland & Nilsen, 2020). Disse tre utgjør den samlede nøkkelpetansen, men det er varierende hvilken kompetanse som vektlegges i de ulike yrkene. I helsefaglige yrker kan den sosiale og personlige kompetansen kanskje være fremtredende, mens i andre yrker kan den kognitive kompetansen være den som ønskes vektlagt. Det å utvikle nøkkelpetanse er et sentralt tema også i læreplanen for helsesekretærene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her står det ulike kompetansemål for opplæringen, og mange av disse innebærer både behov for kognitiv, sosial og personlig kompetanse, mens i andre kompetansemål er det vektlagt en eller to av disse kompetansene. Det vises til at denne kompetansen ikke kan utvikles alene, men i samspill med andre, og at det tar tid å utvikle. Det er nært knyttet til læring som består av prøving og feiling, praktisk utføring, og at det ikke går an å lese seg til slik kompetanse (Haaland & Nilsen, 2020).

Disse nøkkelpetansene kan også inngå i det som kalles yrkesspesifikk kompetanse. Det å ha en yrkeskompetanse kan være at en del er knyttet til en spesifikk arbeidsoppgave, mens andre deler kan knyttes til yrket i sin helhet. Her vil det for helsesekretærer være for eksempel leggsårbehandling, blodprøvetaking, spirometri (pusteprobe), EKG (hjerterytmeundersøkelse), vurdere hastegrad av nødvendig helsehjelp både over telefon og ved oppmøte, assistere leger og annet helsepersonell. Her vil det ikke bare være snakk om den praktiske delen av arbeidsoppgaven, men bakgrunn for hva, hvordan og hvorfor den utføres, og i tillegg tenke på bærekraftig utvikling med tanke på avfall og forbruk av materialer (Haaland & Nilsen, 2020).

3.4 Samlet profesjonell kompetanse

Det å ha samlet profesjonell kompetanse vil si at man har teoretiske kunnskaper, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter (Skau, 2017).



Figur 1: Samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2017, s. 58).

Det å inneha teoretiske kunnskaper vil si at man har en allmenn kunnskap om faglige begreper, modeller og teorier, lover og regler som regulerer et yrke (Skau, 2017). Det vil si at man er kjent med hvilket lovverk som gjelder for yrkesutøvelsen og hvilke regler man skal forholde seg til som yrkesutøver. Dette er kunnskap man kan få av en lærer som man stoler på at videreformidler riktig kunnskap, man kan lese seg til og kontrollere opp imot flere troverdige kilder. Dette er kunnskap man kan pugge for å bestå en prøve eller en eksamen innen gitte tema. Innenfor profesjonsyrker har denne teoretiske kunnskapen ikke stått så høyt tidligere, men nå i senere tid er det lagt mer vekt på at yrkesutøvere innen profesjonsyrker også skal ha en større mengde teoretisk kunnskap med seg inn i utøvelsen av yrket (Skau, 2017).

De yrkesspesifikke ferdighetene vil være en blanding av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som omfatter det profesjonsspesifikke ved et bestemt yrke (Skau, 2017). Det kan være ulike arbeidsoppgaver som å bake et brød, snekre en garasje, sy sammen et sår eller gjennomføre et vaksinasjonsprogram. Når man har gode ferdigheter innen slike spesifikke arbeidsoppgaver vil man ofte bli betegnet som en dyktig praktiker. Innen tradisjonelle håndverksyrker og profesjonsyrker vil de yrkesspesifikke ferdighetene vektlegges i stor grad, men det er ikke å komme utenom at man også må ha med seg enn god mengde teoretisk kunnskap og personlig kompetanse for å kunne utøve det spesifikke yrket i sin helhet (Skau, 2017).

Når det kommer til den personlige kompetansen, vil det si hvem vi er som personer, både i samspill med andre og hvordan vi er ovenfor oss selv (Skau, 2017). Denne delen av den samlede profesjonelle kompetansen er den som er vanskeligst å beskrive, og den tar lengst tid å utvikle av de tre sidene av kompetansetrekanten. Den er erfaringsbasert, noe som vil si at den er personlig og den blir formet tidlig i livet og er under stadig utvikling etter hvert som man gjør seg nye erfaringer. Personlig kompetanse er noe vi bruker når vi skal utøve yrkene våre, selv om det ikke er en del av de yrkesspesifikke ferdighetene som kreves. I yrker der samspill med andre mennesker er en stor del av yrkesutøvelsen, er den personlige kompetansen viktig, da måten vi samspiller og samarbeider med andre, er en del av det som avgjør om vi får brukt de teoretiske kunnskapene og de yrkesspesifikke ferdighetene våre (Skau, 2017).

Det vil komme veldig an på hvilket yrke man skal utøve, hvilke sider av kompetansetrekanten som vektlegges mest. Når man jobber i yrker som innebærer lite kontakt med andre mennesker kan man si at teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter er det som vektlegges mest, og personlig kompetanse kanskje ikke like mye (Skau, 2017). Dersom man jobber i et yrke som har overvekt av praktiske oppgaver og man er mye i kontakt med andre mennesker kan man si at de yrkesspesifikke

ferdighetene og den personlige kompetansen vektlegges mest. Mens i forskeryrker vektlegges kanskje den teoretiske kunnskapen mest, også kommer de yrkesspesifikke ferdighetene og til slutt den personlige kompetansen (Skau, 2017). Den samlede profesjonelle kompetansen kan variere fra yrke til yrke, og det vil derfor være vanskelig å si med bestemthet at alle sider av kompetansetrekanten skal være likeverdig. Det kan være at det er behov for å sette en av komponentene som en grunnmur og de to andre som ett byggverk oppå, eller man kan tenke at de alle tre overlapper hverandre som skyer, og at det kan derfor variere hva som vektlegges avhengig av ulike situasjoner og de ulike arbeidsoppgavene man skal utføre (Skau, 2017).

3.5 PYT – praktisk yrkesteori

Praktisk yrkesteori, tidligere omtalt som praksisteori, er et begrep som brukes om den tause kunnskapen man har som yrkesutøver (Lauvås & Handal, 2019). Det vil si den kunnskapen vi har tilegnet oss på bakgrunn av erfaringer vi har gjort oss enten i livet generelt eller gjennom praktiske oppgaver og situasjoner i skole- eller jobbsammenheng (Lauvås & Handal, 2019). PYT er vanskelig å beskrive, da det varierer fra person til person hva man har av taus kunnskap. I en veiledningssituasjon som elev i praksis, vil man kunne lære seg denne tause kunnskapen av veileder. Man kan knytte noe lært teori fra skolen opp mot PYT, men som oftest handler man ut i fra tidligere erfaring. Et eksempel kan være fra en sykepleierstudents praksis, hvor hen skal lære seg å skifte på et sår på en pasient. Studenten har lært teori i undervisning på skolen om hva som er fornuftig å bruke på ulike sår, og øver kanskje på en arm eller en fot. Såret til den aktuelle pasienten som hen møter på i praksis er på en plass på kroppen hvor det er vanskelig å komme til å få plaster og bandasje til å sitte. Tidligere har veilederen vært borti noe lignende på en annen pasient, og bruker denne erfaringen når sykepleierstudenten skal veiledes og lære hvordan hen skal utføre oppgaven. Her kommer den tause kunnskapen til veilederen inn, hvor hen da av tidligere erfaring med lignende sår på en annen pasient, vil veilede eleven i måten dette kan løses på (Lauvås & Handal, 2019). På denne måten vil eleven da få en praktisk yrkesteori som kan utvikles videre i andre lignende situasjoner også. Det å få erfaring med praktiske oppgaver som utarter forskjellig, avhengig hvilke pasienter man kommer i kontakt med, vil være en måte å utvikle sin egen PYT, den tause kunnskapen.

3.6 Minoritetspråklige voksne elever

Andragogikk er et begrep som brukes om voksnes pedagogikk. Det vil si at man tar utgangspunkt i at voksne tilegner seg kunnskap på en annen måte enn barn gjør. Erfaringer fra livet, som det å gå fra å bo hjemme hos foreldre til å flytte for seg selv, stifte familie og begynne i arbeidslivet, vil være faktorer som påvirker voksnes læring (Knowles, 2012). Det er disse erfaringene som skiller barn og unges læring fra voksnes læring, og det vil da være et behov for å legge opp undervisning rettet mot voksne på en annen måte enn man vil for de som er yngre. Her vil innholdet i undervisningen spille en stor rolle, og relevansen den voksne føler det har for det man ønsker å oppnå. Det å ha yrkespraksis som en del av undervisningen vil da kunne være en faktor som motiverer og skaper interesse og engasjement hos den voksne eleven, da det oppleves relevans opp imot det yrket man har valgt å utdanne seg til. Det vil være ulik erfaring de voksne elevene har med seg inn i utdanningen. Noen er unge voksne, andre er eldre voksne, noen er etablert med familie og barn, andre bor alene, noen har tidligere arbeidserfaring og noen er helt uten arbeidserfaring og noen har opplevd mer vanskelige situasjoner enn andre (Knowles, 2012). Dette er ulike faktorer som kan ha stor innvirkning på hvor raskt de tilegner seg ny kunnskap og i hvilken grad man evner å forstå og å sette seg inn i

både teori og praktiske oppgaver. Det vil også her være snakk om språkferdigheter, da etnisk norske voksne elever er godt vant med både ulike dialekter vi har i Norge, ulike språksjangre, ironi og kjente ordtak, ord og uttrykk vi har i dagligtalen. Dette er erfaringer de voksne minoritetsspråklige elevene kanskje ikke har like mye kjennskap til og erfaring med bruken av, da de fleste ikke har utviklet et godt norsk språk på grunn av kort botid i Norge. Her vil det være store forskjeller i måten lærerne ved voksenopplæringen bør legge opp undervisningen på, slik at androgogikken er tilrettelagt for alle de voksne elevene.

Illeris (2012) fremhever også at det vil være en annen tilnærming til voksnes læring. Voksne vil utdanne seg for å nå et mål, enten på bakgrunn av et ønske om å tilfredsstille krav i samfunnet, krav fra nåværende arbeidsgiver, et ønske om å fullføre en utdanning som man av ulike årsaker ikke har fått til tidligere, eller om det er for å omskolere seg av ulike årsaker. Det vil da være naturlig å forvente at de voksne elevene møter på skolen med positiv innstilling om ansvar for egen læring, men det kan i halvparten av tilfellene være at den voksne eleven, på lik linje med en ung elev, forventer at læreren alene skal sørge for at den enkeltes læring (Illeris, 2012). På bakgrunn av dette bør læreren vise til de krav og forventninger som stilles til en voksen elev, men at det er rom for individuelle tilpasninger ut i fra hvilken erfaring hver enkelt elev har med seg i sekken fra før av. Det vil være enkelt for noen av de voksne elevene å miste motivasjonen dersom ikke opplæringen er av en slik karakter som de forventer ut i fra det utdanningsløpet de har valgt seg (Illeris, 2012). Lærerne ved voksenopplæringen bør da legge til rette for at det meste av undervisningen viser til relevans for fremtidig yrke, og at det legges opp til så praksisnær undervisning som mulig.

Det å gi voksne minoritetsspråklige elever en læringsarena hvor de får tilegnet seg kunnskap på en måte som er tilpasset de, vil være en viktig del av voksenpedagogikken (Evensen, 2018). Voksne lærer lettere av å være aktive og kombinere teori og praksis, og kan i større grad bruke livserfaring som en del av læringsprosessen. De vil lettere løse oppgaver og forstå hva, hvordan og hvorfor de gjør som de gjør, når de kan knytte teorien opp imot praktiske oppgaver eller erfaringer de har med seg. Ved å samhandle, samarbeide, samtale og samlære med andre, vil man kunne lære både faglig og språklig. Det kan være både kunnskaper, ideer, ferdigheter og holdninger som de ikke kunne dagen før, men som de lærer dagen i dag og som de tar med seg videre på utviklingens vei (Øzerk, 2012). Når det kommer til minoritetsspråklige elever og læring, er det også en annen faktor som spiller en stor rolle, og det er at en del av undervisningen bør foregå på morsmål (Steinsvik, 2008). Det som er problematisk med det, er at det som oftest er etnisk norske lærere som underviser i yrkesfaglig opplæring, og det vil også ofte være flere ulike språkbehov blant elevene i en klasse. Med flere elever i samme klasse som snakker samme språk, kan det være mulig å støtte seg på de elevene som en ressurs. Det kan være at noen er kommet lenger i norsk språkutvikling, og dermed kan de fungere som en støtte for læreren, og i et eventuelt gruppearbeid. Der det er klasser med minoritetsspråklige elever, kan det være fint å bruke disse elevene aktivt som hjelp i undervisningen for å få de til å forstå fagstoffet. Det vil også være en mulighet for at de lærer mer av det norske språket i en faglig sammenheng (Steinsvik, 2008). Det som kan være utfordringen med dette er de etnisk norske elevene som tilhører samme klasse og er til stede i undervisningen, og som kanskje ønsker andre tilnærminger til fagstoffet. De kan uttrykke misnøye med at det blir lagt mye vekt på tilrettelegging for de minoritetsspråklige elevene. Dette kommer frem i en rekke tidligere studier som er gjennomført, nemlig det at minoritetsspråklige har en tendens til å bli «overkjørt» av majoriteten i skolen, ofte da av de etnisk norske elevene (Svendsen et al., 2019). De

voksne minoritetsspråklige elevene har en tendens til å søke til det kjente og danne grupperinger sammen, på lik linje med etnisk norske elever. Dette er en måte å se manglende inkludering og integrering i skolen på, men noe som også kan videreføres ut i arbeidslivet, dersom man får seg jobb på en stor arbeidsplass.

3.7 Oppsummering

Den teoretiske forankringen som jeg har lagt frem i dette kapitlet, vil jeg bruke aktivt inn i drøftingen av funnene i denne studien under kapittel 5. Jeg har kritisk vurdert hvilken teori jeg har valgt for å kunne vise til sammenheng mellom både teoretisk forankring, utdanningspolitisk forankring og tidligere forskning opp imot funnene jeg har gjort.

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg beskrive hvilke metodologiske valg jeg har tatt for å finne svar på problemstillingen min, og jeg vil redegjøre for fremgangsmåten min i forskningsprosessen. Jeg har tatt utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk paradigme, hvor jeg viser til fenomenologisk tilnærming i datainnsamlingen. Det har jeg gjort ved å bruke kvalitativ metode, med semistrukturerte gruppeintervju, hvor jeg kunne gå i dybden på hva deltakerne har opplevd og hvilke erfaringer de har med seg. Deretter vil jeg knytte dette til hermeneutikk som er en metodologisk tilnærming, hvor jeg tolker de innsamlede dataene fra deltakerne i form av temaanalyse. I denne temaanalysen har jeg gått frem og tilbake i datamaterialet mitt, og hentet ut essensen for videre bruk i funnkapitlet i denne studien. Det var mest naturlig for meg å velge en kvalitativ metode, noe som begrunnes de kommende delkapittel. Deretter vil jeg legge frem utvalget av deltakere, hvordan jeg samlet inn data ved å bruke semistrukturert gruppeintervju som forskningsform, og begrunne hvorfor valget falt på kvalitativ metode fremfor kvantitativ metode. Innsamling av data, bearbeiding og analyse av data kommer til slutt i dette kapitlet, hvor også etiske retningslinjer tas i betraktning, og validitet og reliabilitet til studien jeg har gjennomført. Jeg avslutter med å si noe om forskerrollen og hvordan denne prosessen har vært for meg.

4.1 Mitt vitenskapsteoretiske ståsted

Jeg har valgt å benytte meg av et sosialkonstruktivistisk paradigme, hvor kunnskap konstrueres i samspill med andre (Brinkkjær & Høyen, 2020). Det vil si at vi mennesker tilegner oss ny kunnskap ved å være sammen med andre, lære noe av andre, og å høre på hvilke opplevelser andre har av ulike ting. Erfaringene her vil være med på å utvikle oss og til å forstå verden. Vi mennesker former og tolker virkeligheten i sosialt samspill med andre, den vil da være konstruert (Brinkkjær & Høyen, 2020). Ved å delta i sosiale sammenhenger, vil man på bakgrunn av andres opplevelser og ved å observere andre, forstå virkeligheten slik andre gjør. Denne måten å lære på som sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i og bygger på, kalles fenomenologi, som er både en sosiologisk og filosofisk retning innen vitenskapsteorien (Tjora, 2021). Det vil si at fenomenologien kjennetegnes ved at den er opptatt av hvordan et fenomen og en situasjon oppleves. Virkeligheten er samfunnsskapt, og man kan oppleve et fenomen veldig forskjellig fra person til person, og dette kan ha betydning for hvordan ulike personer forstår verden rundt seg (Tjora, 2021). Det har derfor være interessant i denne studien å se hvordan de ulike deltakerne opplever de oppgitte fenomenene i intervjuene, og hva de legger frem av opplevelser de har, og på hvilken måte opplevelsene har hatt betydning for deres utdanningsløp og jobbmuligheter. Når det er snakk om fenomenologi i kvalitativ forskning, er det deltakernes egne perspektiver og den forståelsen de har av temaet jeg ønsker å finne ut mer om, som er i fokus. Jeg som forsker setter min lit til at det er deres opplevelse og forståelse av de gitte fenomener som er virkeligheten, og at det er denne virkeligheten som gir meg svar på problemstillingen min (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.2 Bakgrunn for valg av kvalitativ metode

Min metodologiske tilnærming i denne studien baserer seg på hermeneutikken. Denne måten å tilnærme seg fenomenologien på vil være basert på bruk av dybdeintervjuer, der jeg som forsker ønsker å få deltakerne til å sette ord på hvordan de opplever og forstår hvordan ting er og hvorfor de er slik, og da gjerne avgrenset til et bestemt fenomen (Tjora, 2021). Denne studien har som formål å se på hvordan tidligere elever, med

minoritetsbakgrunn ved voksenopplæringen, opplever helsesekretærutdanningen og hvordan prosessen med jobbsøking har vært i ettertid. Fra min erfaring i jobben med minoritetsspråklige elever vet jeg at det kan oppstå en del språklige utfordringer når man kommuniserer. På bakgrunn av dette ønsket jeg å snakke direkte med deltakerne for å være sikker på at de forsto spørsmålene, og at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for det. Det var da naturlig å velge kvalitativ metode, som innebærer at man bruker få deltakere, men med mer dybde i spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten kunne jeg også stille ekstra spørsmål underveis, som kunne forsterke forståelsen av fenomenene i studien. Det er mye å ta stilling til når man skal velge metode for å samle inn data, og hvilke hensyn man bør ta med tanke på hva man ønsker å finne ut. Valget av metode ble semistrukturert gruppeintervju, for å sikre både kvalitet i forskningen og trygghet for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når det kommer til den hermeneutiske tilnærmingen i kvalitativ forskning er det snakk om meg som forsker, og hvilke erfaringer jeg har med meg, som legges til grunn for valgt tema. Her vil det være min forforståelse av tema, og hvordan jeg har med meg denne inn i forskningsprosessen som preger spørsmålene jeg kommer med i intervjuene (Johnsen, 2018). Ved å bruke en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk, en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, vil jeg bruke min forforståelse av helsesekretærutdanningen og oppbyggingen av den ved voksenopplæringen, og min erfaring med elevenes vansker for å finne seg både praksisplass og senere jobb, som et grunnlag for hva jeg ønsker å forske på. I tillegg velger jeg å bruke spørsmålene i intervjuene samt valgte fenomener, for å få frem deltakernes opplevelse av samme situasjon. Med andre ord se på fenomener som kommer frem i problemstillingen min, og bruke deltakerne for å utvide kunnskapen min. Det vil ved bruk av kvalitativ metode være mulig å finne ut hvordan deltakerne har opplevd helsesekretærutdanningen, hvilken oppfatning de har av den i ettertid og hvorfor de har opplevd det slik de har.

4.2.1 Gruppeintervju

Jeg ville i utgangspunktet bruke fokusgruppeintervju med en gruppe på fem-seks minoritetsspråklige tidligere elever, som har fått autorisasjon, og som praktiserer som helsesekretær (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var elever jeg har hatt i min undervisning tidligere, som jeg vet hadde utfordringer med å finne seg praksisplass, men som omsider har fått seg en jobb, og som har en opplevelse av hvordan denne prosessen har vært. Grunnen til at jeg valgte tidligere elever har med tillit og troverdighet å gjøre. Den gode relasjonen jeg har hatt til mine elever, der jeg har støttet dem i medgang og motgang, oppfatter jeg som essensielt for å få ærlige svar og refleksjoner i intervjuene. Minoritetsspråklige kan ofte svare ja på spørsmål de får, uten at det trenger å bety at de er enige eller at de har skjønt det som sies, men mener det som en bekreftelse på at spørsmålet er mottatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var hensiktsmessig for meg å velge tidligere elever som deltakere, da jeg kjenner til måten de kommuniserer på. Jeg visste når jeg trengte å stille kontrollspørsmål om jeg opplevde at de ikke hadde forstått henvendelsen. Grunnen til at jeg valgte fokusgruppeintervju var fordi jeg ønsket at de skulle kunne dra nytte av hverandres språkkunnskaper dersom det var noe i intervjuet som opplevdes som uklart, enten for dem eller for meg (Steinsvik, 2008). Å bruke fokusgruppeintervju vurderte jeg at kunne skape en atmosfære som inviterte til samtale rundt temaet jeg presenterte, hvor de kunne komme med personlige og motstridende synspunkter. Å samle de minoritetsspråklige deltakerne i en gruppe, fremfor å intervjuer de en og en, tenkte jeg ville bære mer frukter for å finne svar på problemstillingen min. Etter videre vurdering rundt hvor mange jeg ønsket å intervjuer, kom jeg frem til at det

var best å dele de opp i mindre grupper. Å intervju to og to sammen fremfor seks samlet i samme rom, mente jeg ville få frem alle sine stemmer. Både de som snakker mye og selvsikkert, og de som er mer forsiktige av seg. Bakgrunnen var tidligere diskusjoner i klasserommet, hvor jeg så at hvis en begynner å snakke, åpner det opp for at de andre også kommer med egne meninger rundt et tema. Samtidig var det noen som ikke kom til ordet når hele klassen var samlet. Å gjennomføre intervjuene på tomannshånd vurderte jeg som mindre hensiktsmessig, da jeg trolig ville måtte følge opp med en del ekstra spørsmål, som kunne blitt opplevd som ledende. Det ville da ikke ført til et troverdig svar på problemstillingen min, da min forforståelse kunne påvirke spørsmålene jeg kom med (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at jeg valgte å ta grupper på to og to førte til at alle fikk sagt det de ønsket å si, og de hjalp også hverandre med å forstå spørsmålene jeg stilte der noen opplevde det som uklart eller uforståelig. Slik jeg opplevde intervjuene var det å velge kun to og to, en god løsning, da de muligens i en fokusgruppe på seks, ikke ville ha stilt spørsmål når de ikke forsto, men heller latt de som hadde forstått spørsmålene styre svarene. Da ville muligens ikke all nødvendig erfaring og informasjon kommet frem, og ikke alle stemmene ville blitt hørt.

4.2.2 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju er når man i en samtale med sine deltakere får svar på spørsmål som man har utarbeidet i en intervjuguide på forhånd (Johnsen, 2018). Det å utføre et semistrukturert intervju vil si at jeg har utformet en intervjuguide med spørsmål på forhånd, men det er ikke så nøye med hvilken rekkefølge spørsmålene stilles i, og det er derfor muligheter for å hoppe litt frem og tilbake, avhengig av hvilken informasjon deltakerne kommer med. Det vil si at jeg har få spørsmål som underveis i intervjuet kan invitere deltakerne til å komme med informasjon og refleksjoner som er relevante i forbindelse med min problemstilling (Johnsen, 2018). I disse refleksjonene vil det kanskje komme frem nye aspekter som kan være til hjelp for meg i denne studien, som enten kan forsterke min forforståelse eller hjelpe meg å endre fokus. Denne typen forskning, kvalitativ metode, legger opp til fleksibilitet som fører til spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom meg som forsker og deltakerne i intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Når spørsmålene er skrevet ned på forhånd, vil alle deltakerne få de samme spørsmålene og det vil for meg som forsker være mulig å se forskjeller i svarene fra de ulike deltakerne. Det at de får de samme overordnede spørsmålene vil ikke si at de trenger å få de samme oppfølgingsspørsmålene. Det vil være mulig å få mer ut av intervjuene avhengig av informasjonen som kommer frem.

Det at spørsmålene i det semistrukturerte intervjuet stort sett er åpne, vil si at deltakerne kan komme med egne formulerte svar. Fordelen med dette er at jeg som forsker har mindre innvirkning på svarene deltakerne kommer med, og svarene viser om spørsmålene er forstått. Da kan jeg som forsker stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål til deltakerne der det er nødvendig. Dette var noe jeg så på som essensielt for å få troverdige svar fra deltakerne som er minoritetsspråklige. Dette er med på å skape validitet i forskningen min.

4.2.3 Kvalitativ forskning i stedet for kvantitativ forskning

Det hadde vært mulig for meg å bruke kvantitativ metode i denne studien, ved å bruke strukturerte intervju i form av spørreskjema. Det ville ha vært vanskelig å finne mange nok deltakere innen temaet jeg har valgt i problemstillingen min (Christoffersen & Johannessen, 2012). Slike strukturerte intervjuer omfatter en serie av lukkede spørsmål, med begrensede svaralternativer. Da blir det vanskelig å følge opp med nye spørsmål

som kan være relevante for problemstillingen (Johnsen, 2018). Ut ifra antall deltakere, og egenskapene til den gruppen deltakere jeg valgte å bruke i denne studien, som har en del språkutfordringer, var det naturlig å samle deltakerne i flere små gruppeintervju. På denne måten la jeg opp til en avslappet stemning som inviterte til en god samtale, for å forsøke å få svar på problemstillingen min. Jeg har som tidligere helsesekretær og lærer ved helsesekretærutdanningen synspunkter på valgt tema, en forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig å finne ut hva deltakernes forståelse av fenomenene var, og hva som eventuelt kunne endres for at de minoritetsspråklige også får tilegnet seg kompetanser som er attraktive i arbeidsmarkedet. Dersom forforståelsen min ikke stemte ville det kommet bedre frem i et kvalitativt intervju, da jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål til de svarene som kom, for å få en bedre forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette så jeg på noe som ville styrke funnene i denne studien, med tanke på nye fenomener som kunne kommet frem underveis i intervjuene.

4.3 Planlegging av datainnsamling

Her vil jeg først presentere kriteriene for utvelgelsen av deltakerne mine, deretter mitt utvalg av deltakere og utarbeidelsen av intervjuguiden og samtykkeskjema.

4.3.1 Utvalgskriterier

Tidlig i arbeidet med denne studien bestemte jeg meg for at jeg ønsket å få frem stemmene til tidligere elever. Høre hvordan deres opplevelse av å bli ivaretatt i forhold til forventninger rundt kunnskap og ferdigheter de skal inneha når de har fullført og bestått helsesekretærutdanningen. Kriteriene for utvelgelsen ble at det måtte være tidligere elever som har minoritetsbakgrunn, fullført helsesekretærutdanning ved voksenopplæring, og helst ha fått relevant jobb etter endt utdanning. I og med at jeg selv har jobbet ved voksenopplæringen og har sett og hørt mye av frustrasjonen til denne gruppen av elever, var det enkelt å ta kontakt med tidligere elever for å høre om de var interessert i å stille som deltakere i denne studien. Jeg har derfor benyttet meg av et strategisk utvalg av deltakerne, der jeg har kjennskap til bakgrunnsvariabler som gjør at de passer til utvalget jeg ønsker å forske på, og kunnskap om språklige utfordringer som gjør at jeg kan tilpasse intervjuene slik at de forstår og føler seg ivaretatt (Dalland, 2020).

4.3.2 Utvalg av deltakere

Som nevnt over ble valget av deltakere gjort på bakgrunn av temaet for denne studien, og min erfaring som tidligere lærer ved voksenopplæringen. Problemstillingen var ledende i min søken etter deltakere, og det var derfor et enkelt valg å ta kontakt med tidligere elever. Valget falt på seks deltakere, et bekvemmelighetsutvalg hvor jeg har valgt deltakere som det var lett for meg å få tak i (Malterud, 2011). Fire til syv deltakere vil være tilstrekkelig for å kunne gi nok datamateriale i studien, med forbehold om at jeg har redegjort tilstrekkelig for relevant teori, metode og metodologi, med god kjennskap til fenomenene jeg ønsker å forske på, og bruker en strategi som er fleksibel for innsamlingen av data og senere analyse (Malterud, 2011). Dette vil jeg komme mer tilbake til under kapitlet som omhandler dataanalyse.

Deltakerne i studien er alle elever som har fullført helsesekretærutdanning ved samme voksenopplæringssted, men av ulike årskull. De er alle minoritetsspråklige og har variert botid i Norge. Jeg vil ikke gå nærmere inn på hvilket land de opprinnelig kommer fra, og heller ikke kjønn eller alder. Begrunnelsen er at jeg ønsker å ivareta personvernet på best mulig måte, men jeg kan si at ingen er yngre enn 25 år og ingen er eldre enn 50. De har

ulik bakgrunn både med tanke på utdanning og tidligere jobber i hjemlandet, før de kom til Norge. Felles for alle er at de har vært deltakere på introduksjonsprogram når de kom til Norge, gjennomført norskkurs, og de har tatt norsk grunnskole ved voksenopplæringen før videregående opplæring. Noen av de har hatt fellesfag samtidig som programfag under den videregående opplæringen, mens andre har hatt et eget skoleår med fellesfag etter fullført Vg3 helsesekretær. Jeg tok personlig kontakt med alle deltakerne via tekstmelding, og alle de seks jeg henvendte meg til sa «ja» umiddelbart. Alle deltakerne har jeg hatt som elever i løpet av utdanningen de hadde over tre år ved voksenopplæringen, men ikke alle på Vg3 helsesekretær. Felles for alle er at de har hatt meg som lærer i ett eller flere fag, enten på Vg2 helseservicefag og/eller Vg3 helsesekretær, og de har alle fullført og fått autorisasjon som helsesekretær.

DELTAKERE	Bodd i Norge	Autorisert helsesekretær	Jobb som helsesekretær	Utdanning og/eller jobb fra før
Deltaker 1	7 år	2022	Syv måneder	Regnskapsfører, jobbet hos fylkeskommunen i hjemlandet. Budbilsjåfør i Norge.
Deltaker 2	6 år	2023	En uke	Ingen utdanning eller jobb hverken i hjemlandet eller i Norge. Vært hjemme med barn.
Deltaker 3	18 år	2023	Fire måneder (sekretær ved en tannklinikk)	Jobbet for Røde Kors i hjemlandet. Jobbet i butikk i Norge. Vært hjemme med barn.
Deltaker 4	6 år	2023	Sommerjobb og litt tilkalling siden 2023	Ingen utdanning eller jobb hverken i hjemlandet eller i Norge. Vært hjemme med barn.
Deltaker 5	11 år	2022	August 2022 til juni 2023	Ingen utdanning fra hjemlandet, men jobbet som ufaglært frisør der. Vært hjemme med barn.
Deltaker 6	8 år	2022	Siden august 2022 og frem til dags dato	Ingen utdanning fra hjemlandet, men jobbet som ufaglært frisør der. Jobbet litt på et sykehjem i Norge. Vært hjemme med barn.

Tabell 3: Oversikt over deltakere og deres bakgrunn.

4.3.3 Intervjuguide og samtykkeskjema

Jeg startet med å utarbeide en intervjuguide med spørsmål som hadde relevans til problemstillingen min og forskningsspørsmålene (vedlegg nr. 1). I intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i deler av læreplanen for Vg3 helsesekretær, og formulerte spørsmål basert på opplevelsene deltakerne hadde av oppnåelse av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2022). Intervjuguiden la jeg ved søknaden jeg sendte til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT; Ref. 465229), sammen med et samtykkeskjema (vedlegg nr. 2) med informasjon til deltakerne som jeg også hadde utarbeidet. Dette sendte jeg til veileder i forkant av søknaden, og fikk konstruktive innspill fra henne til mulige endringer før jeg søkte. Med en gang søknaden ble godkjent tok jeg kontakt med de utvalgte deltakerne, og vi planla at intervjuene skulle gjennomføres så snart som mulig. Alle intervjuene ble gjennomført innen to uker etter søknaden ble godkjent.

4.4 Gjennomføring av de semistrukturerte gruppeintervjuene

Gjennomføringen av de tre intervjuene foregikk på tre ulike dager. Deltakerne var satt sammen i grupper på to og to, seks deltakere til sammen. Jeg gjennomførte intervjuene så likt som mulig både med tanke på innhold, sted for gjennomføring og rammene rundt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved to av intervjuene brukte jeg et hyggelig grupperom på skolen hvor jeg jobber, som er innredet med sofa, bord og stoler og med bilder på veggene. Denne skolen er også deltakerne kjent på, da de har hatt deler av undervisningen på kveldstid her. Det siste intervjuet ble gjennomført på en café med hyggelig atmosfære som jeg har tilgang til etter stengetid, da det var enklest reisevei for deltakerne som deltok. Jeg brukte min egen smarttelefon hvor jeg hadde lastet ned en godkjent app for lydopptak, «Diktafon» (Universitetet i Oslo, 2024), for å ta opptak av intervjuene. Alle deltakerne satt behagelig under hele intervjuet, og det sto fremme både drikke og litt mat som de kunne forsyne seg av. Etter å ha informert de om tema for denne studien og snakket om løst og fast, leste og signerte de informert samtykke som de hadde fått tilbud om å få tilsendt for gjennomlesing på forhånd. Ingen deltakere trakk seg fra intervjuene, de stilte velvillig opp da de alle sammen hadde mye på hjertet angående temaet.

Det første intervjuet gjennomførte jeg på grupperommet på skolen hvor jeg jobber, den 25.januar 2024, etter å ha kontaktet deltakerne via tekstmelding. Noen ringte meg tilbake og ønsket å snakke med meg om intervjuene, og ville høre hvordan jeg hadde det, og om det gikk bra med meg. Vi avtalte da tid og sted allerede samme uke over telefonen. Resten av deltakerne avtalte jeg tid og sted med via ytterlige tekstmeldinger. I første intervju deltok Deltaker 1 og Deltaker 2. Det andre intervjuet gjennomførte jeg 29.januar 2024 på samme grupperom på skolen hvor jeg jobber. Her deltok Deltaker 3 og Deltaker 4. Det tredje og siste intervjuet gjennomførte jeg ettermiddagen den 5.februar 2024 på en café jeg har tilgang til etter stengetid, med Deltaker 5 og Deltaker 6.

Alle intervjuene varte mellom 55 og 65 minutter. Alle deltakerne fikk et spørsmål helt til slutt: «Er det noe annet du ønsker å tilføye som kan være relevant for temaet vi har snakket om?». Jeg tenkte at dette var en fin avslutning på intervjuene, hvor de oppsummerte litt for seg selv og sammen, og kom med en konklusjon på hva de mente - en avsluttende oppsummering. De fikk på denne måten også muligheten til å komme med andre kommentarer, og det var en av deltakerne som benyttet seg av det. Jeg stilte oppfølgings spørsmål til denne deltakeren og avsluttet på nytt med spørsmål om det var noe mer hen ønsket å si. Jeg valgte å ikke ta notater under intervjuene da dette kunne ha virket forstyrrende på deltakerne hvis fokuset mitt gled bort fra dem. Jeg var opptatt av å hele tiden ha øyekontakt og bekrefte at jeg lyttet og var interessert i det de hadde å si under hele intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Transkriberingen av intervjuene valgte jeg å utføre etter at alle de tre intervjuene var gjennomført. Dette fordi de var utført så tett etter hverandre, og det passet meg best tidsmessig å gjennomføre transkriberingen etter alle intervjuene. Etter at transkriberingen var gjennomført, var det tid for koding og kategorisering av resultatene, og analysearbeid av koding og kategorisering.

4.5 Bearbeiding og analyse av data

Her vil jeg presentere min bearbeiding av data og analyse som består av transkribering, koding og analyse. Her kommer det informasjon om hvordan jeg har analysert innsamlet

data ved hjelp av kodingen. Jeg har valgt å kode og kategorisere ved å bruke kontekst- og temaanalyse.

4.5.1 Transkribering

Ved hjelp av appen «Diktafon» jeg lastet ned på min smarttelefon, ble intervjuene tatt opp, og automatisk lastet opp til en sikker nettside som heter «nettskjema.no» (Universitetet i Oslo, 2024). Her ble alt av ord som ble sagt i intervjuene automatisk transkribert til tekst. For meg var det en utfordring at både min dialekt, og deltakernes gebrokne norske tale, ikke ble så godt transkribert som jeg hadde ønsket. Jeg måtte omskrive alt til hva som ordrett ble sagt. Dette brukte jeg til sammen rundt 26 timer på, fordelt på fem dager i en periode på to uker. I tillegg valgte jeg å legge inn notater på pauser i samtalen, sukking, latter, usikkerhet i stemmen, bestemthet i stemmen med mer. Jeg brukte denne tiden godt for at jeg skulle huske stemningen og atmosfæren under intervjuene, når jeg senere skulle lese og kode intervjuene fra transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten fikk jeg en god og mer billedlig oversikt over hva deltakerne hadde sagt når jeg leste teksten, i stedet for bare når jeg lyttet til intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør intervjuene transkriberes så snart som mulig etter de er gjennomført, for å huske de små tingene som skjedde i rommet, og å få notert ned dette også. Hvis det går lang tid fra man har fullført intervjuene til de transkriberes kan man glemme opplevelsen i rommet som kan ha betydning for analysen senere. I og med at jeg gjennomførte intervjuene så tett og deretter transkriberte alle sammen relativt raskt etter siste intervju, opplever jeg at jeg klarte å ivareta dette. Dersom jeg hadde ventet en måned eller to før jeg transkriberte intervjuene, hadde det vært uheldig, da mye av opplevelsen jeg hadde under intervjuene kunne ha blitt glemt.

4.5.2 Koding og analyse

Underveis i intervjuene bør man starte analysearbeidet ved å observere deltakerne og gjøre seg refleksjoner rundt disse observasjonene (Thagaard, 2018). Observasjonene jeg gjorde underveis i intervjuene tok jeg med meg inn i arbeidet med transkriberingen, som resulterte i at jeg klarte å få med følelser som var til stede i rommet underveis i intervjuene. Å analysere og tolke er noe som bør følge den som forsker gjennom hele studien og en kontinuerlig prosess som kan ta nye vendinger underveis (Thagaard, 2018).

Etter å ha transkribert alle intervjuene gjensto et godt stykke arbeid. Først måtte jeg finne ut hvilken analytisk tilnærming jeg ønsket å bruke, og jeg valgte å benytte meg av kontekstanalyse. «Vi anvender en kontekstanalytisk tilnærming når vi analyserer fenomener i den sammenhengen de er en del av. Analysen er rettet mot å utvikle en helhetlig forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 151). Fenomenene i problemstillingen min ble førende for kontekstanalysen og jeg brukte fenomenene aktivt inn i neste steg av analysen. Når jeg analyserte transkriberingen var jeg oppmerksom på at jeg måtte lese teksten nøye for å få et godt innblikk i innholdet. Jeg valgte videre å bruke temaanalyse som tilnærming, «Vi anvender en temaanalytisk tilnærming når vi utforsker temaer ved å sammenligne data om det samme temaet for alle deltakere i prosjektet» (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg ønsket å sammenligne data om det samme temaet fra alle deltakerne. På denne måten fikk jeg kodet resultatene på en felles måte og kunne foreta sammenligninger på tvers av dataene som jeg hadde samlet inn. Dette har Thagaard (2019) hentet fra Mason (2018, s. 194-196) som betegner denne tilnærmingen som «cross-sectional analysis». Det å kunne krysse utsagnene og kodene, gjorde at jeg fant flere likheter som jeg kunne bruke videre i analysen.

Når jeg skulle kode dataene jeg hadde samlet inn, delte jeg opp teksten og fant ulike kodeord og utsagn som passet til utsnittene. Det var koder som «praksisplass», «erfaring», «dårlig norsk språk», «bare teori», «referanser» og «språkpraksis», for å nevne noen. Ved hjelp av å farge disse kodene kunne jeg lettere finne tilbake i teksten for å sammenligne og hente ut meningsinnhold som var relevant (Thagaard, 2018). Ved å bruke disse kodene fikk jeg sett hvor fokuset til deltakerne lå, og om det samsvarte med flere deltakere på tvers av intervjuene.

Ved å ta i bruk temaanalyse hentet jeg ut utsagn fra alle deltakerne om det samme fenomenet (Thagaard, 2018). «Cross-sectional analysis» (Mason, 2018) gjorde at jeg gikk i dybden på de ulike temaene jeg hadde i intervjuguiden, knyttet til forskningsspørsmålene jeg hadde utarbeidet fra problemstillingen. Jeg hadde de samme overordnede temaene og stilte de samme spørsmålene til alle deltakerne og på denne måten var det enkelt å sammenligne på tvers, da utsagnene og svarene de kom med handlet om det samme. Deltakerne hadde stort sett svært utfyllende svar på spørsmålene jeg stilte, og der det ikke var like utfyllende etterspurte jeg dette, da jeg ville ha mest mulig data om samme tema (Thagaard, 2018). Det tok meg ganske lang tid å lese gjennom intervjuene, for så å ta for meg ett og ett intervju, og hente ut utsagn som hadde relevans for problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Når all kodingen var gjennomført, og utsagnene hentet ut, la jeg disse kodene og utsagnene inn i en egen tabell (tabell 4) for å ta de med videre inn i funnkapitlet. Som nevnt over tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden når jeg startet analysen min, men underveis i kodingen fant jeg ut at mange av svarene under de ulike punktene i intervjuguiden gikk litt over i hverandre og jeg måtte da tenke litt annerledes. Det var da jeg skjønnte at temaanalyse ble riktig å anvende i denne studien.

Jeg har blitt inspirert av tematisk analyse som er utviklet av Braun og Clarke (2006) som en fremgangsmåte for å analysere innsamlet data på, men som er tilnærmende likt hos andre også, blant annet Thagaard (2018) som jeg har referert til over her. Thagaard (2018) bruker begrepet «hovedkategorier» og Braun og Clarke (2006) snakker om «tema og subtema». Jeg bruker Thagaard (2006) som hovedkilde for temaanalyse, og vil derfor bruke hennes begrep «hovedkategorier». Braun og Clarke (2006) viser til en modell for temaanalyse som består av seks faser:

1. Bli kjent med datamaterialet – Jeg skrev ut alle transkriberingene av intervjuene og leste gjennom de nøye. Deretter leste jeg de på nytt og denne gangen markerte jeg med ulike farger utsagn som samsvarte under de ulike kategoriene som jeg hadde i intervjuguiden min, på tvers av intervjuene. På denne måten fikk jeg se hva som kunne være aktuelt opp mot tema i studien, og fikk luket ut det som ikke var relevant for å finne svar på problemstillingen min (Braun & Clarke, 2006).
2. Lage de første kodene – Jeg utarbeidet deretter et skjema hvor jeg satte inn de ulike fargekodene som ble mine nøkkelord, og la også ved mange direkte utsagn fra deltakerne som forklarende tekst til kodene. Fortsatt satte jeg opp kodene i form av nøkkelord og direkte utsagn etter rekkefølge på tema i intervjuguiden. Jeg fikk da gått nøye inn på temaene, og alle temaene fikk lik oppmerksomhet (Braun & Clarke, 2006). Jeg leste også over fargekodingene mine fra fase en flere ganger, og fikk på denne måten kvalitetssikret at jeg hadde fått med de nødvendige data jeg trengte for å gå videre til fase tre. Ved å ha med mange direkte utsagn inn i kategoriseringen, fikk jeg fyldigere beskrivelser ut fra

datamaterialet, som igjen hjalp meg å analysere de ulike variasjonene i dataene som kom frem under de ulike temaene (Thagaard, 2018).

3. Lete etter tema – Så begynte jeg å lete etter tema på tvers av nøkkelordene i de først angitte temaene mine, og måtte da naturlig gå inn på både fase fire og fem i Braun og Clarkes (2006) modell her.
4. Kritisk gjennomgang av tema – Underveis i letingen av tema, måtte jeg også tenke kritisk på hvordan jeg i fase fem skulle definere og navngi temaene som jeg fant relevant å bruke opp imot kodingen jeg hadde gjort i fase to (Braun & Clarke, 2006).
5. Definere og navngi tema – Det å skulle navngi temaene ble en prosess hvor jeg var nødt til å løsrive meg fra den første kategoriseringen jeg hadde gjort, den tematiske inndelingen fra intervjuguiden (Thagaard, 2018). Ut fra modellen til Braun og Clarke (2006), var det lettere å forstå hvordan jeg kunne bryte opp teksten, kodene og utsagnene og sette de inn i nye temaer. De nye temaene delte jeg inn i tre hovedkategorier: «Praksis som en del av opplæringen», «Mer opplæring, flere dager skole» og «Norsk språk og språkforståelse».
6. Skrive rapporten – Siste del av Braun og Clarkes (2006) modell er det å skrive en rapport, hvor resultatene fra kodingen og analysen kommer frem. De ulike hovedkategoriene jeg kom frem til, vil være grunnlaget for å finne svar på problemstillingen min. Dette gjør jeg i kapittel 5, hvor jeg legger frem resultatene og drøfter disse opp imot teori og tidligere forskning.

Jeg måtte som nevnt, løsrive meg fra kategoriene i intervjuguiden min, og dele innsamlet data inn i nye hovedkategorier som passet bedre, slik at jeg fikk en mer helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018). På denne måten utarbeidet jeg den siste delen av kodingen og kategoriseringen, slik som skjemaet under her viser:

KODING - TEMA	Nøkkelord	Eksempel fra utsagn knyttet til nøkkelordene
Praksis som del av opplæringen	-Praksisplass -Praksis -Referanse -Erfaring	«Vi trenger virkeligheten, å møte pasienter og se jobben. Vi må kunne ha en praksisplass». «Jeg tenker at det hadde vært fint om vi kunne ha hatt praksis, slik som de som er 18 år på videregående skole får. Da hadde vi også kunne fått erfaring med jobben». «Tror det har vært vanskelig å søke jobb da jeg ikke har referanse når jeg ikke hadde hatt praksis». «Det er veldig viktig med praksis. Når jeg nå har referanse fra en lege, det er mye enklere».
Mer opplæring, flere dager skole	-Mer praktisk -Mer utstyr tilgjengelig -Mer tid på skolen	«Så vi fikk ikke nok tid til datasystem på skolen» «Som du vet, vi fikk ikke hjelp til å finne praksisplass, også er det for lite å gå bare en dag på skolen i uka. Vi burde ha hatt tre dager i uka på skolen, en dag med fagteori, en dag med data og en dag med skiftestue. Også at skolen hjelper med å skaffe praksisplass de andre dagene». «Vi fikk bare en dag på skolen, det var ikke nok, noe vi har snakket om». «Det er bedre at vi har lært mye mer på skolen, men da måtte vi ha hatt flere dager på skolen og mer utstyr, og også praksis».
Norsk språk og språkforståelse	-Dårlig norsk språk -Mer norskopplæring i skolen -Språkpraksis	«Jeg ville ha hatt norskopplæring alle de tre årene på videregående». «Det er å ha godt språk. Dårlig norsk språk er hovedproblemet. Hvis vi gjør noen feil behandling, du vet, det kan være farlig, derfor er mange skeptisk til å ansette oss når de er usikre på om vi forstår» «Nei, ikke ekstra norsk, men språkpraksis gjennom NAV for eksempel, i barnehage, eller på sykehjem, for det hadde jeg i tre måneder, og det var fint».

Tabell 4: Kodeskjema fra temaanalysen.

4.6 Ethiske betraktninger, validitet og reliabilitet

Her vil jeg legge frem en redegjørelse for hvordan jeg har jobbet for å ivareta personvernet til deltakerne mine, datamaterialet, bearbeidelse og presentasjon av resultater i denne studien. Deltakerne i studien er tidligere elever jeg har hatt i min undervisning ved min tidligere arbeidsplass. Jeg har vært opptatt av å opptre på en profesjonell måte, slik at de skal føle at de er ivaretatt når det kommer personvern, og at de kjenner på at deres stemme er hørt. Yrkesetiske retningslinjer jeg har med meg fra jobben som helsesekretær og som yrkesfaglærer har fulgt meg i hele prosessen med å samle inn data.

4.6.1 Godkjenninger

Jeg har søkt og fått godkjenning fra Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør, som godkjenner søknader om behandling av personopplysninger i henhold til lov om personvern (SIKT; Ref. 465229). Godkjenningen sier at jeg kunne sette i gang med studien min, så lenge opplysningene om ivaretagelse av personopplysninger som jeg oppga i søknaden følges (vedlegg nr. 3). I denne søknaden sto både jeg og min veileder som ansvarlig for studien, og etter veiledning fra henne ble søknaden sendt inn.

4.6.2 Informasjon om studien til deltakerne

Jeg utarbeidet en avtale om informert samtykke knyttet til denne studien, som alle deltakerne fikk tilbud om å få tilsendt i forkant av intervjuene (vedlegg nr. 2). Denne informasjonen inneholdt en presentasjon av meg og studien. Jeg informerte om formålet med studien og hvorfor jeg ønsket at de skulle delta. De fikk også informasjon om hva det innebar at de deltok, hvordan jeg skulle behandle personopplysningene som kom frem og rettighetene de har. En av disse rettighetene var at de når som helst kunne trekke seg, og at det ikke skulle ha noen negative konsekvenser for de om det ble aktuelt å gjøre. Til slutt var det en signeringsdel hvor de skrev under på at de samtykket til å delta i studien.

4.6.3 Validitet og reliabilitet

Når det er snakk om validitet og reliabilitet handler det om hva som er relevant og gyldig, og pålitelighet til at målinger gjennomført i studien er utført korrekt. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte gruppeintervju i denne studien, og som nevnt tidligere var det da nødvendig å transkribere opptakene av intervjuene, en direkte oversatt muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er anbefalt å transkribere intervjuene så snart som mulig etter de er utført, for at jeg som forsker skal huske stemningen og atmosfæren som var i rommet under intervjuet, som igjen kan ha betydning for tolking og analyse av det som har blitt sagt. Jeg valgte å gjennomføre alle intervjuene før jeg transkriberte, da alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en drøy uke. Det som styrker både validiteten og reliabiliteten, er at jeg har valgt å notere ned alt av pauser, lyder som sukking, latter og nøling, og de følelsene som blir beskrevet av deltakerne underveis, i transkriberingen. På denne måten ble det veldig mye mer omfattende å transkribere, enn om jeg hadde valgt å bare skrive ned ordene som ble sagt, eller valgt ut bare det jeg i første omgang tenkte kunne være relevant (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen ting er at jeg, som nevnt over, fullførte intervjuene i løpet av en drøy uke. Det gikk dermed ikke så lang tid fra gjennomføringen av intervjuene til transkriberingen ble utført. Jeg hadde intervjuene friskt i minnet, og dermed opplever jeg at det er reliabilitet i de målingene jeg har gjennomført. Det at jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte gruppeintervju, skapte enda mer validitet i forskningen, da jeg

hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til deltakerne, både underveis og etter intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Ved å ha brukt en fenomenologisk tilnærming i denne studien var jeg ute etter den subjektive opplevelsen deltakerne har av fenomenet jeg forsker på, og på denne måten fikk jeg en mer dypere forståelse av den enkelte deltakers erfaringer (Thagaard, 2018). I tillegg har jeg brukt en hermeneutisk tilnærming som hjalp meg å tolke den dypere meningen i resultatene jeg fikk, og dermed har fått en forståelse på at fenomenet jeg forsker på kan tolkes på flere ulike nivåer, avhengig av de ulike deltakerne sine utsagn. Ved å ha brukt kvalitativ forskning med bakgrunn i disse vitenskapsteoretiske tilnærmingene og metodene, har jeg kunnet finne likheter som jeg kan sette i sammenheng og sortere, og da videre drøftet disse resultatene i en eller flere retninger (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Når det kommer til antall deltakere, mener jeg at det er innenfor det som er realistisk for å kunne gjennomføre studien. Dersom jeg har valgt tre deltakere ville det vært for få, noe som kunne gjort det vanskelig for meg å oppleve validitet og reliabilitet i funnene (Malterud, 2011). Ved for mange deltakere i denne sammenhengen ville det ført til at tiden ikke hadde strukket til, da det ville blitt for mye innsamlet datamateriale som skulle blitt transkribert, kategorisert og analysert. Valget om seks deltakere var for meg realistisk både med tanke på tiden jeg har hatt til rådighet og reliabilitet og validitet av denne studien, som vil være en styrke (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7 Forskerrollen

I problemstillingen min etterspør jeg hvilke faktorer i yrkesopplæringen som kan bidra positivt til at de minoritetsspråklige elevene får seg en jobb etter endt utdanning. I tillegg til dette har jeg spørsmål i intervjuguiden min som er rettet mot hvilke erfaringer de har hatt med utdanningen de har fullført. Det vil da komme fram en sannhet der av hva som faktisk har vært gjennomført og relevansen de har erfart (Kvale & Brinkmann, 2015). Som ny forsker har det vært viktig at jeg har satt meg godt inn i metoden jeg har valgt og at jeg har tatt hensyn til deltakerne mine. Det kunne ha vært en mulighet for at forforståelsen min av temaet kunne ha påvirket interaksjonen min med deltakerne under intervjuene, som da ville vært en svakhet i resultatet av denne studien (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dersom mine synsinger og meninger hadde vært ledende gjennom spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg stilte, vil dette ha påvirket svarene jeg fikk, og det hadde da blitt satt spørsmålsteget ved påliteligheten og gyldigheten til funnene i studien. Som forsker er jeg klar over dette og møtte godt forberedt og var svært oppmerksom på at jeg ikke skulle komme med ledende oppfølgingsspørsmål, men heller gjenta det de hadde sagt og etterspørre hva de mente med det. På denne måten opplever jeg å ha fått de mest ærlige svarene og ha brukt korrekt metode (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I intervju med personer som har ulik bakgrunn og erfaring er det viktig å tenke på at de også har ulik måte å opptre på og opplever situasjoner ulikt. Det var viktig for meg at deltakerne følte på trygghet og at de ble møtt med forståelse. Det var en stor fordel for meg også at jeg til en viss grad kjente de på forhånd, og at de følte seg trygge på meg, da jeg opplevde at de da kom med ærlige tilbakemeldinger. Deltakerne fikk på forhånd informasjon om hvilket tema vi skulle snakke om og de var gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg. Det kunne ha vært en mulighet for at denne studien ikke ga troverdighet og gode nok svar, dersom deltakerne ikke følte at personvern og etiske prinsipper ble fulgt (Thagaard, 2018). Dette innebar at jeg gjennom intervjuguiden

og informasjonsskrivet sørget for at deltakerne fikk den informasjonen de trengte for å kunne være trygge på at de deltok uten fare for brudd på personvernet, men også begrenset nok til at jeg ikke styrte de til å være enig i min forforståelse av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom jeg hadde snakket for mye om temaet selv og mine meninger rundt det, ville det vært muligheter for at deltakerne ble farget av det jeg uttrykte, og det ville da ikke vært godt nok til å kunne gi et reelt svar på problemstillingen. Dersom det skal være kvalitet over funnene i denne studien er det viktig at jeg ivaretar både personvern og de forskningsetiske retningslinjer jeg som skal følge (NESH, 2021). Jeg skal ikke la min forforståelse av temaet gi svar på problemstillingen, men det som kommer frem av funn i studien. Det som kommer frem av denne studien, vil være basert på resultatene av intervjuene mine og tidligere forskning i form av litteratur og vitenskapelige artikler som er relevante for mitt valgte tema. På denne måten har jeg ivaretatt målet om at resultatene i denne forskningen er innenfor det som stilles av krav til både validitet og relabilitet.

Det er viktig at jeg er klar over at min forforståelse av tema kan være med å påvirke min objektivitet. Dersom jeg ikke er objektiv i samhandlingen med deltakerne, kan det føre til at jeg hadde oversett viktige faktorer som bidrar til forståelsen av det deltakerne legger frem av opplevelser og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg har som nevnt valgt å intervju tidligere elever som jeg har hatt en relasjon til, og vil da ha en todelte rolle når jeg nå har møtt de som forsker. Jeg måtte derfor reflektere over denne todelte rollen før jeg satte i gang med denne studien, og tenke over at jeg måtte være objektiv under hele prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018).

5. Funn og drøfting

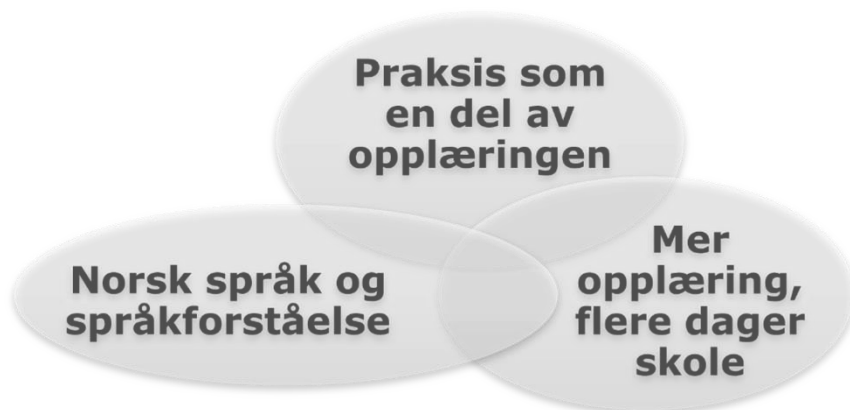
I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra studien jeg har gjennomført og samtidig drøfte disse funnene ved å vise til tidligere forskning og teoretisk forankring. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen som er følgende:

Hvilke faktorer i yrkesopplæringen kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretærutdanning?

For å hjelpe meg å finne svar på problemstillingen har jeg også benyttet meg av disse to forskningsspørsmålene:

- 1. Hvordan opplevde deltakerne at opplæringen var lagt opp for å kunne utføre ulike praktiske arbeidsoppgaver som står beskrevet i læreplanen, og var det samsvar mellom teoretisk læring og praksis?*
- 2. Hvordan opplevde deltakerne det å ha eller ikke ha praksis ute i bedrift som en del av opplæringen, og om dette kan ha påvirket jobbsøking i ettertid?*

I forskningsspørsmålene retter jeg fokus på hvordan deltakerne opplevde at opplæringen var lagt opp for at de skal kunne utføre praktiske oppgaver som står beskrevet i læreplanen, og om det var samsvar mellom teoretisk læring og praksis. Jeg fokuserte også på hvordan deltakerne opplevde det å ha eller ikke ha yrkespraksis som en del av opplæringen, og om dette kan ha påvirket jobbsøking i ettertid. I intervjuguiden stilte jeg flere spørsmål som kunne knyttes til både problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine. Ut i fra svarene jeg fikk lette jeg etter utsagn fra de ulike deltakerne knyttet til dette, for å se om jeg fant sammenhenger jeg kunne bruke for å finne svar på problemstillingen min (Johnsen, 2018; Thagaard, 2018). Etter gjennomføringen av alle intervjuene viste det seg at deltakerne kom med andre betraktninger og utsagn, som jeg også har kodet og satt i sammenheng på tvers av intervjuene (Thagaard, 2018). Hensikten med analysen er å presentere hovedfunnene, og videre bruke de i drøfting. Jeg har redegjort for hvordan jeg har utført analysearbeidet i metodekapitlet, hvor jeg viser til bruk av temaanalyse av innsamlet data (Thagaard, 2018). Her har jeg kodet og samlet lignende utsagn fra de ulike deltakerne, og sortert de i ulike inndelinger, inspirert av temaanalyse (Braun & Clarke, 2006). Ved å bruke temaanalyse, har jeg sortert dataene i tre ulike hovedkategorier:



Figur 2: Hovedkategorier i funnene fra temaanalysen.

Disse tre hovedkategoriene er utarbeidet etter svar jeg har fått på spørsmål som er stilt både fra planlagt intervjuguide, men også etter utsagn og nye betraktninger som deltakerne kom med underveis i intervjuene. Jeg velger å drøfte hvert enkelt funn i delkapittel under her, men noen funn kan gå litt over i hverandre og vil nevnes i forbindelse med hverandre enkelte steder.

5.1 Praksis som en del av opplæringen

I intervjuene var jeg interessert i å finne ut om deltakerne hadde yrkespraksis underveis i opplæringen og hvordan de har opplevd å søke jobb etter de fikk autorisasjonen sin. Her viste jeg til at det ikke stilles noen krav til å ha yrkespraksis som en del av utdanningen, men at det anbefales. Jeg stilte spørsmål direkte til hver enkelt deltaker etter tur og startet med spørsmål om de hadde hatt yrkespraksis under utdanningen, hvordan de fikk denne praksisplassen eller hvordan de opplevde å ikke ha yrkespraksis. Videre om de opplevde at det å ha, eller ikke ha hatt yrkespraksis har påvirket senere jobbsøking. Her kom det litt forskjellige svar ut fra om de hadde hatt yrkespraksis eller ikke. Deltaker 1 svarte:

Nei. Jeg prøvde å spørre mange plasser, men ingen sa ja. Tror det har vært vanskelig å søke jobb da jeg ikke har referanse når jeg ikke hadde hatt praksis. Når du har praksis, så vet du at du blir observert, så da kan seksjonsleder eller sjefen si om du er flink og du kan få sommerjobb. (Deltaker 1)

Her vil jeg knytte Deltaker 1 sine erfaringer til Dreyfus og Dreyfus (2012) sine fem stadier for å oppnå en ferdighet. Dersom Deltaker 1 hadde hatt praksis på et legekontor eller et sykehus som en del av opplæringen, ville hen ha fått observert andre helsesekretærer utføre yrket på ulike områder. Hen ville ha gått fra nybegynnerstadiet med det hen har lært på skolen, videre til å få en dypere innsikt i arbeidsoppgavene, og kanskje kommet seg opp på det tredje stadiet, hvor hen kan si at hen har en kompetanse (Dreyfus & Dreyfus, 2012). Dette vil være noe som kalles legitim perifer deltakelse, hvor man lærer i en sosial sammenheng, ute i bedrift (Lave & Wenger, 2012). Det vil også være at man viderefører det man har lært på skolen, ut i yrkespraksis, og klarer å se tydeligere sammenhenger mellom teori og praksis ved legitim perifer deltakelse. Deltaker 6 svarte:

Ja, jeg fikk praksisplass på et legekontor for flyktninger, etter at læreren min hadde sagt at jeg kunne spørre der. Jeg tror jeg fikk jobb hos den andre læreren min på sykehuset fordi jeg gjorde en god jobb på laboratoriet på skolen, og fordi jeg hadde hatt praksis. (Deltaker 6)

Hen har hatt yrkespraksis en periode som en del av utdanningen, og fikk under denne praksisen delta i sosiale sammenhenger og prosesser som en del av læringen, og på denne måten hadde hen en referanse å vise til når hen senere skulle søke jobb. Denne læringsprosessen knyttes også til det å være i et praksisfelleskap, hvor man kan utvikle seg både sosialt og faglig, utvikle en yrkesidentitet (Wenger, 2004).

Svarene de fleste deltakerne kom med, hadde en gjennomgående litt negativ tone. De opplever alle at det har vært vanskelig og at de er skuffet, oppgitt og lei seg for at de ikke har hatt yrkespraksis. De som fikk praksisplass, kjenner på de samme følelsene i prosessen. Som Deltaker 5 sa: «Nei, jeg fikk ingen praksisplass, men de norske i klassen fikk alle praksis før jul. Men jeg fikk praksisplass på et legekontor til slutt i mai, da kunne jeg få praksis før jeg skulle ha sommerjobb» (Deltaker 5). De påpeker alle sammen at det å ha yrkespraksis vil kunne gi dem en referanse som kan være positivt i senere

jobbsøking. De to som fikk praksisplass, har fått denne til dels gjennom bekjentskaper, og det er også en faktor som alle mener er med på å påvirke hvor enkelt eller vanskelig det er å få en jobb. Dette fenomenet har Magnussen og Sylte (2022) også sett på i sin forskning. De viser til at manglende samarbeid mellom skole og yrkeslivet kan være en negativ faktor i utviklingen av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse. Mangelen på samarbeid, kan føre til mangelfull opplæring da skolen nødvendigvis ikke er oppdatert på hva som rører seg i yrkesutøvelsen, og heller ikke kan skaffe praksisplasser (Magnussen & Sylte, 2022). Det er her deltakerne også kommer med sin frustrasjon, om hvorfor det ikke er et samarbeid mellom voksenopplæringen og arbeidslivet, og hvorfor ikke yrkespraksis skal være en del av utdanningen. Johnsen og Hiim (2021) har forsket på hvor viktig yrkespraksis er for at en helsesekretær skal utvikle den yrkeskompetansen den behøver for å selvstendig utøve yrket. De påpeker på lik linje med Deltaker 3, at helsesekretæruddanningen ikke er et læreløp, men kun tre år skole.

De som går barne- og ungdom for eksempel, de får opplæring når de er lærling, hvorfor kan ikke vi få det også, vi som er fra et annet land og som trenger mer tid for å lære både faget og språket? Kan du si det til staten? (Deltaker 3)

Det er derfor et særlig stort behov for yrkespraksis som en del av helsesekretæruddanningen, men det er dessverre vanskelig å finne nok praksisplasser (Johnsen & Hiim, 2021).

Det at de sammenligner sin utdanning med barne- og ungdomsarbeiderfag som har læretid synes jeg er interessant. De ønsker yrkespraksis for å lære faget, men også her kommer det flere utsagn om at det er viktig for å lære språket. De sier selv at det hadde vært nok med å bare observere på et legekontor eller på sykehuset, og de stiller spørsmål til at det burde være rom for det. Det å ikke ha hatt noen form for praktisk øving eller reell opplevelse av å ta imot og håndtere telefonforespørsler, gjør at deltakerne ikke har opplevd at dette målet er nådd etter endt utdanning, og de har kviet seg for å ta tak i denne arbeidsoppgaven når de skal ut i selvstendig jobb. Som Deltaker 2 sier så fint: «Vi trenger virkeligheten, å møte pasienter og se jobben. Hvorfor sender de ikke oss til sykehus? Sykehusene er store. Så der alle kan få praksis. Så hvorfor gir de ikke praksis?» (Deltaker 2). NIFU-rapporten som har gått gjennom utfordringer med å skaffe praksisplasser i helse- og sosialfagutdanningene påpeker nettopp denne utfordringen. Ulike utdanningsinstitusjoner opplever at det er vanskelig å skaffe praksisplasser, og det kan være både på grunn av at det ikke er nok plasser og veiledere, men også det at praksisfeltet rett og slett ikke er innstilt på å ta imot praksiselever, eller at det ikke er tilrettelagt godt nok med tanke på kompetansen en veileder bør ha, både faglig og pedagogisk (Kårstein & Caspersen, 2014). Når voksenopplæringen i utgangspunktet ikke har en avtale med praksisfeltet, er jo dette i seg selv en faktor som spiller inn på det deltakerne etterlyser.

Jeg tenker også at skolen vår må hjelpe til med å finne praksis til elevene sine for når jeg gikk rundt til legekontor og spurte, så sa de at de hadde avtale med noen andre skoler, så de kunne ikke ta noen ekstra elever. Så jeg tenker at hvis skolen hjelper elevene med å finne praksis så er det veldig bra. (Deltaker 2)

Dette var Deltaker 2 sine ord når jeg spurte om hvilke faktorer hen tenker kan være med på å bidra til at hen skal få en jobb etter endt utdanning. Når det er slik at det er manglende engasjement fra arbeidslivet sin side også, til å ta imot praksiselever, vil det være en enda større faktor som har en negativ innvirkning for de som søker praksisplass uten hjelp fra skolen (Nyen & Tønder, 2014).

Det er gjentatte ytringer fra alle deltakerne om å få hjelp til å skaffe deg en praksisplass, da de har forsøkt flere ganger på egenhånd, stort sett uten å lykkes. De har opplevd at arbeidslivet har vært svært negativ til å ta imot elever i yrkespraksis, og har ofte fått tilbakemelding på at de enten har avtaler med andre skoler, eller at de ikke har bruk for elever. Her kan man stille seg undrende til hvorfor de ikke har bruk for elever. Det vil på sikt være behov for nye ansatte, og hva hadde vel da vært bedre enn å få noen som har fått god innsikt i yrket, og har erfaring med seg for å utøve en best mulig jobb. Det å ikke få vært en del av et praksisfelleskap som en yrkespraksis kan bidra til, kan føre til at elevene ikke får utviklet de faglige ferdighetene de trenger, for å utvikle sin egen faglige identitet (Kvale & Nielsen, 2008). Her vil de gå glipp av nødvendig observasjon og deltakelse i ulike arbeidsoppgaver, som de kun kan få vært med på i en reell situasjon ute i arbeidslivet. Dette er noe Deltaker 5 også påpeker viktigheten av: «Hvis vi hadde fått en uke bare på legekontor og på sykehus, hadde vi fått sett hvordan jobben er, og da hadde vi lært mer på skolen også» (Deltaker 5). Dette støttet Deltaker 6 opp med kjapp respons: «Ja. Fordi vi kan få observere i praksis, hvis hver elev får mulighet til å være på et legesenter og ha praksis, bare en uke, så kanskje det kan hjelpe til at vi forstår hva som foregår der» (Deltaker 6). Praksisfelleskapene som elevene kan oppleve ved å ha praksis på et legekontor eller på sykehuset, vil kunne være en faktor som øker kunnskap og læring, slik at elevene kan oppleve å få en kompetanse innen de ulike arbeidsoppgavene som en helsesekretær skal kunne utøve. Dersom det er praksisplasser eller veiledere på praksisplassene som ikke fungerer i et slikt praksisfelleskap, på bakgrunn av at de enten ikke innehar den nødvendige faglige og sosiale kompetansen en veileder bør ha, kan dette føre til mistrivsel hos praksiseleven, som igjen kan føre til at hen har lyst til å avslutte utdanningen (Haaland & Nilsen, 2020; Kårstein & Caspersen, 2014). Flere av deltakerne opplevde prosessen med å søke etter praksisplass selv som svært demotiverende. Man kan tenke seg selv hvordan det er å få avslag på avslag, på noe som betyr mye, og spesielt når man vet hvor mye det har å si for fremtiden innen yrkeslivet.

Som tidligere lærer på voksenopplæringen med 16 års erfaring fra helsesekretæryrket forsøkte jeg selv å bruke min praktiske yrkest teori (PYT) i undervisningen, og min tause kunnskap (Lauvås & Handal, 2019). Det som var vanskelig med å bruke min PYT på denne måten var at jeg hverken hadde en reell pasient, ei heller et reelt sår å vise til når jeg skulle undervise om sårstell for klassene. Dette er noe som lettere kan overføres til en elev når eleven er i praksis på et legekontor. Et eksempel fra helsesekretæryrket kan være at man skal sette på en sårplate eller et plaster på nesen til en pasient. Elevene har på skolen kanskje lært teorien bak hvilken type sårplate eller plaster man skal bruke på ulike sår, ut ifra hvor mye såret blør eller hvor stort det er. De hadde også kunne fått utført dette praktisk ved å bruke en dukkearm eller en medelevs arm, som hadde et fiktivt sår på seg. Når man senere skal sette på samme type sårplate og plaster på en pasients nese, vil man være nødt til å tenke på en annen måte, da en nese har en annen fasong og form enn en arm. Her kommer den tause kunnskapen til praksisveilederen inn, hvor hen da av tidligere erfaring med lignende sår på en annen pasients nese eller en annen kinkig plassering på kroppen, vil kunne veilede eleven i måten dette kan løses på (Lauvås & Handal, 2019). Deltaker 6 understreker dette:

Hadde vært enklere om vi hadde hatt praksis sånn at vi hadde erfaring som vi kunne brukt på skolen. Læreren har vært kjempeflink med oss på skolen, men vi kunne lært mer i praksis, da hen ikke kunne lære oss å gjøre det vi gjør på sykehuset. (Deltaker 6)

Det Deltaker 6 etterlyser her, uten at hen selv vet å sette ord på det, er nettopp den tause kunnskapen det forventes at en veileder har når man er i yrkespraksis.

Her vil jeg komme tilbake til dette med legitim perifer deltakelse som nevnt over, hvor man lærer ved å delta i sosiale sammenhenger og prosesser som inneholder det man skal lære (Lave & Wenger, 2012). Dette er en videreføring av situert læring, hvor man lærer ved å gjøre noe, «learning by doing» som Dewey (1980) først sa. I utsagnene fra deltakerne kom det frem flere ganger at de opplevde å bare få teorien bak en praktisk oppgave, ikke hele oppgaven fra start til slutt med både teori og praksis, og sammenhengen mellom dette. Deltaker 1 sa:

Jeg husker da vi hadde undervisning på laboratoriet, vi lærte mye om blodprøver og analyse av blodprøver. Vi gikk ikke så mye gjennom skiftestuearbeid og vi vet at på legekantor må man skifte på sår og bytte bandasje. Vi fikk ikke gjøre dette praktisk, kun bilder på en PowerPoint, og teori. (Deltaker 1)

Hvis jeg skal trekke dette inn i en sammenheng med begrepet situert læring vil det være hvis elevene får utføre et fiktivt sårskift på en dukke eller en medelevs arm i undervisningen på skolen. Eleven får da utføre den praktiske oppgaven og har lært teorien bak. For at prosedyren med et sårskift skal kunne trekkes inn i begrepet legitim perifer deltakelse, må den gjennomføres på en pasient med et sår (Lave & Wenger, 2012). Det blir da et sosialt samspill, hvor eleven utfører hele prosessen med sårskiftet, fra start til slutt. I denne sammenhengen kan man se på elevens utvikling i de fem stadiene for å oppnå en ferdighet, fra nybegynner til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 2012). For det første sitter elevene på skolebenken og lærer i teorien om hvordan de skal utføre et sårskift. Både teorien bak årsaken til såret, hva som er viktig å tenke på i behandlingen av såret, hvordan man utfører den praktiske delen av sårskiftet, og til slutt hvorfor det er viktig at det utføres på den måten for å unngå feil behandling eller skade på pasienten. Videre får elevene utført et sårskift selv, flere ganger på pasienter, med veiledning fra en ekspert i sårskift. Etter å ha fullført det andre stadiet, er eleven selvstendig og utfører sårstell uten veiledning eller hjelp fra andre eksperter. Deretter sitter eleven igjen med en kompetanse, om hva hen utfører, hvordan hen utfører det og hvorfor, og dette er noe som igjen etter en tid automatisk går over til den siste delen hvor eleven til slutt utfører sårskift på automatikk. Alt av utstyr hen trenger er funnet frem på forhånd, hen vet hvor alt er, utfører sårskiftet korrekt, vet hvor hen skal kaste både risikoavfall og vanlig avfall. Ivaretar pasienten på en profesjonell måte, og rapporterer videre til den legen som har ansvar for pasienten dersom det er behov for legetilsyn eller oppdatering på sårets fremgang. Eleven har blitt ekspert på sårskift (Dreyfus & Dreyfus, 2012).

Ved å vise til denne ene spesifikke oppgaven en helsesekretær utfører på et legekantor, støttes deltakernes opplevelser. De opplever at de ikke føler seg selvstendig i denne delen av yrkesutøvelsen etter endt utdanning, når de ikke har hatt yrkespraksis som en del av utdanningen. Det vil være naturlig å se på den yrkesspesifikke kompetansen en helsesekretær bør ha, som innebærer en blanding av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder for hver enkelt arbeidsoppgave (Skau, 2017). Dersom elevene ikke får mulighet til å utvikle den yrkesspesifikke kompetansen sin, vil de heller ikke føle seg selvstendig og trygge i utøvelsen av yrket når de er ferdig utdannet helsesekretær.

Alle deltakerne har den samme opplevelsen, at det er vanskelig å skaffe seg praksisplass selv, og senere søke jobb. De mener at yrkespraksis under utdanningen ville gitt dem flere muligheter for å få en jobb. De hadde alle mye på hjertet angående dette temaet,

noen litt mer følsomme enn andre. Jeg har valgt ut et utsagn fra Deltaker 4, som dekker det de fleste uttrykte:

Det er ikke så lett å finne jobb i Norge. Vi har ikke bodd lenge i Norge og vi har dårlig nettverk. Også referanser, for når jeg sier at jeg har referanse fra kontaktlærer, det er ikke nok. Det er veldig viktig med praksis. Når jeg nå har referanse fra en lege, det er mye enklere. (Deltaker 4)

De andre deltakerne støtter, som nevnt over, dette utsagnet. De ønsker mer praktisk læring både på datasystem og skiftestue, og presiserer at hvis de hadde fått yrkespraksis på sykehuset, ville de lært mye mer om datasystem. Det å ta imot pasienter, sette de opp på time, endre timer, sende innkallingsbrev, ta imot betaling, føre journalnotat, ta imot henvisninger og mye mer. Hadde de hatt praksis på et legekantor ville de lært mye om sårstell, øreskyl, EKG, spirometri, injeksjoner, pasientbehandling i form av empatisk kommunikasjon og erfaring med alle aldersgrupper og mange ulike utfordringer pasientene har. Det de etterlyser her en del av den samlede profesjonelle kompetansen en helsesekretær bør ha, hvor det er en blanding av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2017). Deltaker 5 påpekte at det å ha praksis på sykehuset eller legekantor i tillegg til å ha lært hen arbeidsoppgavene, også ville bidratt til at den norske språkforståelsen ville ha blitt bedre. Deltaker 6 mener at yrkespraksis under opplæringen, ville ha gitt en referanse som hen kunne ha brukt, og da muligens lettere fått seg en jobb etter endt utdanning.

Oppsummert uttrykker alle deltakerne at en avtale med ulike praksisplasser ville ha vært til stor hjelp, slik at de kunne få yrkespraksis som en del av opplæringen, slik de gjør ved den ordinære videregående opplæringen. Deltaker 4 synes også dette høres fornuftig ut, men hen kommer i tillegg med et lite hjertesukk når det kommer til det å få en praksisplass når man utdanner seg ved voksenopplæringen:

Når jeg jobbet på legekantor nå i høst, så kom det en elev fra en videregående skole, hen var 18 år, og lærte mye av meg når hen hadde praksis. Jeg syntes det var veldig fint at jeg kunne lære hen det jeg kunne. Hvorfor synes ikke andre helsesekretærer at det er fint å ha voksne som oss i praksis? (Deltaker 4)

Hen har, i likhet med de andre deltakerne, opplevd store utfordringer med å finne seg en praksisplass på egenhånd, og synes det er veldig synd at ikke legekantor og sykehuset er mer åpne for å ta imot elever som er minoritetspråklige fra voksenopplæringen. Deltaker 3 følger opp dette: «Har man hatt praksis, så blir det lettere å finne jobb. Ja, jeg ser at det er enklere for nordmenn å få jobb som helsesekretær enn oss, kanskje vi kunne fått mer opplæring enn de?» (Deltaker 3).

5.2 Mer opplæring, flere dager skole

I tillegg til yrkespraksis som en del av utdanningen mener deltakerne at flere dager på skolen, slik den ordinære videregående opplæringen, burde vært en prioritet. Ved flere dager på skolen ville de fått bedre tid til å lære seg fagstoffet, ikke bare sammen med lærer, men også med medelever.

Jeg var ute etter om deltakerne opplevde å ha tilegnet seg nødvendig kompetanse under yrkesopplæringen. Jeg la jeg frem en del fra læreplanen for deltakerne: «I læreplanen står det at programfagene skal bidra til å utvikle yrkesutøvere som kan arbeide selvstendig med administrative oppgaver, og utføre assistanse-, laboratorie- og skiftestuearbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Jeg etterspurte om de alle var kjent

med disse kompetansemålene og hva de innebar, og stilte deretter spørsmål knyttet til dem. Når det kom til spørsmålet om de hadde noen formening om undervisningen kunne vært lagt opp annerledes, eller om det var noe yrkesfaglæreren kunne bidratt med for at de skulle nå disse målene for opplæringen, kom det til dels like utsagn.

Deltaker 1 svarte:

Som du vet, vi fikk ikke hjelp til å finne praksisplass, også er det for lite å gå bare en dag på skolen i uka. Vi burde ha hatt tre dager i uka på skolen, en dag med fagteori, en dag med data og en dag med skiftestue. Også at skolen hjelper med å skaffe praksisplass de andre dagene. (Deltaker 1)

Hen hadde en sterk formening om at flere dager på skolen burde vært første steg, for å vise til en faktor hen mener har stor betydning for å få en jobb etter endt utdanning. Det vil være lettere for voksne å lære fagstoff ved å være aktive og kombinere teori og praksis, og de vil forstå sammenhengen mellom den praktiske oppgaven og teorien bak ved å samarbeide med andre (Evensen, 2018). Deltaker 1 syntes det var altfor mye fagstoff som ble gått gjennom på skolen den ene dagen i uka de hadde undervisning, og hen syntes det var lite tid til samarbeid med de andre elevene i skoletida og opplevde det som vanskelig å følge med. Dette av flere årsaker, men la hovedvekt på at norsk ikke er morsmålet, og at det derfor tar lengre tid å sette seg inn i fagstoffet når de måtte skjønne og forstå det læreren sa, både språklig og faglig. Dette er noe Steinsvik (2008) støtter, hvor det er anbefalt at deler av undervisningen for minoritetsspråklige bør foregå på morsmål. Da de fleste yrkesfaglærere i Norge ikke snakker andre språk enn norsk og engelsk, vil dette være vanskelig å få til i praksis. Deltaker 1 etterspurte også at læreren bør snakke roligere og tydeligere, men at det da naturlig nok må være mer tid på skolen. Hen opplevde å lære mye av de norske elevene som gikk i klassen, både norsk språk og fag, og syntes det var fint å samarbeide med dem. Deltaker 2 syntes ikke det var så fint at klassen var blandet med etnisk norske elever, fordi hen opplevde at disse elevene ikke var så samarbeidsvillige. Hen var i en klasse med kun minoritetsspråklige elever når hen gikk Vg1 og Vg2, og da opplevde hen at læreren brukte mer tid på fagstoffet og de fikk mer forklaring, samtidig som det var mer gjensidig forståelse mellom elevene når noen opplevde noe som vanskelig. Dette synes hen var en utfordring på Vg3, da hen ikke turte å rekke opp hånden og spørre læreren om forklaring når hen ikke forstod noe, da det virket som om de etnisk norske elevene ble oppgitt over hen. Her viser Deltaker 2 til en tendens som det er forsket på, at minoritetsspråklige blir overkjørt av majoriteten i skolen, som i dette tilfellet er de etnisk norske elevene (Svendsen et al., 2019). Det er slik at voksne minoritetsspråklige elever har en tendens til å søke til det kjente, og i klasser hvor det er en blanding av minoritetsspråklige og etnisk norske, vil det ofte grupperes slik at det føles trygt. Som helsesekretær ansatt ved et sykehus, har man et større miljø og det kan føre til nevnte grupperinger blant de ansatte også. Ved et legesenter hvor det ofte jobber kun fem til femten personer, vil det derimot være vanskeligere med slike grupperinger. Det er for meg naturlig å tenke at det kan være en faktor som spiller en rolle for fremtidig ansettelse også, hvor inkludert man er i opplæringsmiljøet på skolen, og eventuell videreføring av dette ut i arbeidslivet senere for de minoritetsspråklige. Ønsket deltakerne har om flere undervisningsdager på skolen kan være en faktor som er med på å integrere de bedre, og gjøre de mer klar for arbeidslivet. Ved at de hadde fått mer tid på skolen, ville de ha hatt fordeler med å samarbeide med andre elever og fått mer tid til å sette teorien i sammenheng med den praktiske utførelsen av en oppgave (Evensen, 2018).

Videre kom Deltaker 3 inn på andre faktorer: «Det kunne ha vært mer utstyr på skolen sånn at læreren kunne vist oss hvordan det virker. For eksempel sånn vaskemaskin og steriliseringsmaskin, og også mer på dataen» (Deltaker 3). Deltaker 4 fulgte ivrig opp:

Ja, kanskje det kunne vært et eget rom med data som man kan gå der, og vise oss hvordan vi kan jobbe med data, det er det viktigste. Og mer ting, som vi kan ta og føle på, slik at vi kjenner til det, da blir det lettere å få jobb. For eksempel spirometri, for det kunne vi ikke gjøre på skolen, og det gjør vi masse på legekontor, og stelle med sår, det er veldig vanskelig og det spør de om vi kan når vi søker jobb. (Deltaker 4)

Alle deltakerne støtter disse utsagnene. De hadde ønsket at det var utstyr tilgjengelig på den skolen de var fast på en dag i uka, ikke bare på den skolen hvor de hadde laboratorieundervisning en kveld i uka før jul. Ved å ha slikt utstyr tilgjengelig, ville de ha lært mer mener de, også hvordan de kunne ha knyttet teorien opp mot det praktiske og motsatt (Evensen, 2018). Ved at læreren kunne ha vist frem og at elevene kunne få prøvd selv, mener de hadde løftet undervisningen, og at de lettere kunne nådd kompetansemålene. Dewey (2006) har hatt fokus på dette med å tenke teori og praksis som noe som går hånd i hånd. Hans uttrykk «learn to know by doing, and to do by knowing» vil være sentralt i dette fenomenet (McLelland, 2008). Det alle deltakerne etterlyser her er mer utstyr tilgjengelig på skolen, slik at teorien de lærer kan settes i sammenheng med praksis, og praktiske oppgaver forstås ved å bruke teori. Da også med mer tid på skolen for å ha mulighet til å øve og repetere, slik at de kan utvikle en mer selvstendig yrkesidentitet før de skal søke seg jobb (Wenger, 2004).

Alle deltakerne kommer med helt klare svar på at det hadde vært svært mye læring i å ha hatt praksis på et legekontor eller sykehus. Deltaker 3 sier også at det hadde vært fint, men supplerer med: «Det er bedre at vi har lært mye mer på skolen, men da måtte vi hatt flere dager på skolen og mer utstyr. Også kurs om sår og sånn, vi trenger mye kunnskap om det» (Deltaker 3). Hen er den eneste av deltakerne som nevner dette med kurs, noe jeg synes er interessant, og etterspør hvorfor hen tenker det er en fin måte å lære på. Hen sier da at hen har snakket med flere andre helsesekretærer som har vært på kurs, og de sier at de lærer mye og at det hele tiden skjer endringer i prosedyrer og at det kommer nye anbefalinger. Deltaker 3 tenker da at det hadde vært fint om elever som tar helsesekretæruddanning også kunne fått vært med på kurs. Magnussen og Sylte (2022) viser også til viktigheten med at elevene opplever en koherens mellom det de lærer på skolen og det som forventes at de skal kunne når de utøver yrket. De peker særlig på at utdanningsinstitusjonene bør ha tett samarbeid med arbeidslivet for å hele tiden holde seg faglig oppdatert på det som skjer i yrket av utvikling, for at elevene skal få dybdelæring og en helhetlig yrkeskompetanse (Magnussen & Sylte, 2022).

Noen utvalgte utsagn fra deltakerne hvor de svarte på om de opplevde at kompetansemålene ble ivaretatt under utdanningen:

Deltaker 1:

Vi fokuserte mye skolen på hvordan man jobber på legekontor, ikke sant? Vi jobbet ikke så mye med datasystem, kun en dag med System-X, et journalsystem som kun brukes på legekontor. Men nå jobber jeg på en avdeling på sykehus, der jobber man mye med datasystem, så det var litt dumt at vi ikke hadde lært litt om helseplattformen eller annet program da vi gikk på skolen. (Deltaker 1)

Deltaker 2 fulgte opp med: «Jeg er enig. Vi hadde ikke noe om datasystemene som legekantorene bruker i dag, som jeg nå bruker Pridok, men jeg har ingen kunnskap om. Så vi fikk ikke nok tid til datasystem på skolen» (Deltaker 2).

Deltaker 6:

Vi fikk jo mest på blodprøvetaking. Vi fikk lære det. Og det var noen blodprøver som blodsukker og blodprosent vi fikk lære, men skiftestuearbeid hadde vi ikke. Eneste ting vi hadde lært var at vi satt på EKG på en dukke. Men ellers fjerne sting og skifte på sår og litt sånt, det fikk vi ikke. Ja, også fikk vi lære å undersøke urinprøver. Det var bare teori og PowerPoint på administrative oppgaver også, der læreren kom med masse eksempel og sånn på hvordan det kan være og jobbe med papirer, skranke og telefon. Men jeg har gruet meg til å gjøre dette på jobben min, da jeg ikke har gjort det før og ikke skjønner alt. (Deltaker 6)

Her var det ganske like tilbakemeldinger fra alle deltakerne. De mente at det som var av teoretisk og praktisk laboratoriearbeid i form av blodprøvetaking og analysing av enkelte prøver som blodsukker og blodprosent ble ivaretatt. I tillegg til dette fikk de opplæring i analysing av urinprøver med tanke på de vanligste indikasjonene som undersøkes ved en enkel stiks både manuelt og maskinelt. Når det kom til EKG, fikk de forsøke å sette på elektroder på ei slitt dukke som var over 15 år gammel, men ikke utført noen måling av hjerterytmen. De fikk ikke prøvd å assistere annet helsepersonell, leger som fjerner føflekker eller utfører gynekologiske undersøkelser, ei heller spirometri, suturfjerning eller sårstell. Her var det kun teori fra yrkesfaglærerne, ofte ensformig ved bruk av PowerPoint. Når det kom til de administrative oppgavene, fikk de kun teoretisk gjennomgang her også. De fikk øve en skoletime på å skrive innkallingsbrev til pasienter, men som Deltaker 5 kommenterte: «... men det husker jeg ingenting av» (Deltaker 5). Alle deltakerne mener at de ikke fikk så mye administrativ opplæring, ikke bruk av datasystem. PowerPoint ble i stor grad brukt, for å beskrive med bilder og ord hva denne delen av jobben gikk ut på. De savnet å ha pasienter å både kommunisere med, utøve praktiske arbeidsoppgaver på, og ikke minst se i virkeligheten hva det vil si å jobbe som helsesekretær. Samhandling og samtale med andre vil kunne bidra til økt læring både faglig og språklig, som kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Øzerk, 2012). Deltaker 4 påpekte spesielt en opplevelse fra opplæringen som hen syntes var mangelfull: «På eksamen hadde vi bare en dukkearm å stikke på, det var rart, følte ikke naturlig å skulle snakke til armen bare, vanskelig å vise kommunikasjonen da» (Deltaker 4). Hen understreker at det ikke var på grunn av covid, men at det ikke var tid eller ressurser til å skaffe markører som kunne stille som pasienter under eksamen.

Oppsummert, med bakgrunn i alle svarene deltakerne kom med under dette temaet, opplevde alle sammen at store deler av læreplanen ikke ble ivaretatt, på en slik måte at de følte seg selvstendig og trygg på jobben de skulle utføre etter endt utdanning. Hiim (2020) har i sin forskning satt søkelys på noe av dette. Oppgaver som elevene har i et laboratorium på skolen som er definert som et eget fag som skal vurderes individuelt, vil være med på å skille det teoretiske fra det praktiske, som igjen fører til lite samspill tverrfaglig (Hiim, 2020). Det å vurdere teoretisk og praktisk hver for seg i helsesekretæruddanningen vil ikke være heldig for å oppnå helhetlig yrkeskompetanse, da dette innebærer at eleven skal utvikle en samlet profesjonell kompetanse som består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2017). Nå er det slik at deltakerne informerte om at de hadde hatt en tverrfaglig prøveeksamen og en tverrfaglig eksamen, men for å forberede seg til disse to

vurderingssituasjonene så de at de som hadde hatt yrkespraksis, hadde en mye bedre tverrfaglig forståelse. Karakterene de oppnådde på disse vurderingssituasjonene var jevnt over på et høyere nivå, enn hos de som ikke hadde hatt yrkespraksis. Det sier meg at det å ha yrkespraksis er en viktig faktor, men også det å ha flere dager på skolen som et bedre grunnlag for å få en dypere tverrfaglig kunnskap ved å bruke både teoretisk og praktisk tilnærming til fagstoffet i undervisningen. Andersen (2021) støtter dette i sin analyse av språkkompetanse hos voksne innvandrere, hvor det å ha en formell kompetanse å vise til, styrker mulighetene for å få en jobb. Det vil si at en god kombinasjon av praksis, fagopplæring og yrkesrettet norskopplæring vil kunne føre til at flere minoritetsspråklige kommer seg ut i arbeid (Andersen, 2021).

5.3 Norsk språk og språkforståelse

Norsk språk og språkforståelse var en faktor som opplevdes som utfordrende hos alle deltakerne. Alle hadde en oppfatning og opplevelse av at det å ikke inneha et godt norsk språk har vært en negativ faktor når de har søkt jobb. Her kom de inn på ulike tilnærminger som kunne vært aktuelle for at dette kunne bli en faktor som ble positiv i stedet for negativ. Under alle spørsmålene i intervjuene ble språk nevnt av deltakerne som en faktor, og derfor er dette også nevnt enkelte steder i de to delkapitlene over, da det kan settes i sammenheng med utfordringer knyttet til det å finne en praksisplass og lite opplæring i skolen.

Deltaker 6 svarte veldig bestemt når jeg stilte spørsmål om hvilke faktorer hen opplevde hadde innvirkning på det å søke seg jobb etter endt utdanning: «Det er å ha godt språk. Dårlig norsk språk er hovedproblemet. Hvis vi gjør noen feil behandling, du vet, det kan være farlig, derfor er mange skeptisk til å ansette oss når de er usikre på om vi forstår» (Deltaker 6). Her kommer en selvinnsikt frem, som jeg synes er interessant å høre. Deltaker 6 setter bokstavelig ord på det alle deltakerne egentlig tenker og mener, men som alle synes er vanskelig å si høyt. De føler at det også er med på å skape utfordringer med å søke jobb. Derfor prøver de så godt de kan å fremstille seg som språklig sterke i kontakt med mulige arbeidsplasser. Deltaker 6 fortsetter:

Jeg har vært heldig da jeg fikk jobb gjennom den ene læreren min som jobber på sykehuset, men det var vanskelig å skaffe praksisplass. Nå når jeg søker jobber er det noen ganger jeg ringer dem, slik at de hører at jeg snakker ganske godt norsk, slik at de ikke tror jeg er en utlending med dårlig norsk språk. (Deltaker 6)

I møte med kollegaer, pasienter og pårørende er det behov for å kunne kommunisere både skriftlig og muntlig på en slik måte at det ikke skaper misforståelser (Andersen, 2021). Deltaker 6 sin selvinnsikt viser til at hen har forstått alvoret med å ikke ha god nok språkkompetanse i sitt møte med helsesekretæryrket, da hen påpeker at det kan føre til feil behandling og misforståelser som kan få alvorlige konsekvenser, dersom hen ikke kan språket godt nok.

Videre stilte jeg spørsmål om hva som kunne tilrettelegges fra skolen og yrkesfaglæreren sin side, og da kunne Deltaker 4 fortelle:

Kunne blitt sendt til sykehus eller til andre steder. Så da kan vi ha møtt andre personer, vi kan bare observere dem hvis de har ikke tid til å lære oss noe. Vi kan bare observere dem og hva de gjør, hvordan de snakker. Da hadde vi lært mye mer språk som vi kunne brukt på skolen for å forstå hva læreren snakket om der. (Deltaker 4)

Jeg tolker det slik at hen også ønsker mer kommunikativ kompetanse, som vil være en del av de yrkesspesifikke ferdighetene en helsesekretær bør ha (Skau, 2017). Deltaker 4 kommer også inn på at det å ha et godt norsk språk er en forutsetning for å lære seg fagstoffet som blir teoretisk og praktisk lagt frem på skolen. Det er her også viktig at læreren legger til rette for individuelle tilpasninger som kan være aktuelle for de ulike elevene, med tanke på livserfaring og andre erfaringer, enten positive eller negative, som de har med seg i sekken fra før (Illeris, 2012). Det spesielle med voksnes læring er at de tilegner seg fagstoff på en annen måte enn barn, nettopp fordi de bruker mye av erfaringene sine fra før inn i lærings situasjonen. Det som er viktig for yrkesfaglæreren å tenke på, er at de voksne minoritetsspråklige elevene, i klasser blandet med etisk norske elever, vil ha et mye større behov for tilrettelegging, mye på grunn av språklige utfordringer (Knowles, 2012). Det er dette deltakerne også etterlyser i sine svar i denne studien, nettopp tilrettelegging på grunn av dårlig norsk språk. De har som nevnt tidligere følt seg litt overkjørt av de etnisk norske elevene, da de lettere tilegner seg fagstoffet og veldig enkelt har skaffet seg yrkespraksis selv under utdanningen. Det de ønsker er flere dager på skolen, slik at de har bedre tid til å sette seg inn i fagstoffet og lære både fag og språk, på en og samme gang. Forutsatt at det er en blanding av minoritetsspråklige og etnisk norske i klassen, eller at noen av de minoritetsspråklige i klassen er relativt gode i norsk, slik at de kan dra språklige fordeler av de i for eksempel gruppearbeid (Steinsvik, 2008).

Deltaker 5 svarer på spørsmål om hva som skulle vært tilrettelagt for at hen nådde kompetansemålene:

At vi hadde et datasystem vi jobbet med. Så når det vi har tatt blodprøver, og ferdig med å analysere blodprøvene, må det er dokumenteres på datamaskinen, ikke sant. Praksis på legekontor eller på sykehus, da hadde vi lært jobben og mer språk som vi trenger. (Deltaker 5)

Hen etterlyser det samme som Knowles (2012) påpeker, at innholdet i undervisningen vil være en faktor som er med på å føle på relevans for å oppnå kompetansemålene hen skal nå i utdanningen. Det å ha praksis som en del av opplæringen, vil kunne føre til at hen opplever mye mer relevans til helsesekretæryrket, og hen kan da oppleve mestring som igjen fører til motivasjon for å fullføre utdanningen (Knowles, 2012).

Når det kommer til alle deltakernes ønske om mer norskopplæring, tilrettelegging i undervisning på bakgrunn av dårlige norskkunnskaper og praksis i regi av skolen, er det en faktor som Illeris (2012) påpeker som viktig. Det at det bør stilles krav til de voksne elevene, ikke bare de minoritetsspråklige, om at de må yte en stor del selv også, for å tilegne seg kunnskap, og at de ikke bare kan forvente at yrkesfaglæreren skal legge alt i hendene på dem. Det er selvsagt med forbehold om hvor mye bagasje hver enkelt har av negative hendelser i livet som kan påvirke dem, men at yrkesfaglæreren gjør individuelle tilpasninger der det er behov, og tilbake stiller krav som er forventet at den enkelte elev skal kunne mestre (Illeris, 2012). Det jeg tenker i denne sammenhengen er at de som selv opplever at språket er en utfordring, også selv bør oppsøke situasjoner og steder hvor de kan få praktisert norsk språk, også utenom skoletiden. Dette er viktig ikke bare med tanke på at de skal få seg en jobb, men også at de og fremtidige pasienter som har ulike norske dialekter, skal føle seg trygge på kommunikasjonen dem imellom i pasientsituasjoner (Knowles, 2012).

Deltaker 5: «Jeg fikk praksis på et legekontor i hele mai, vet du hvorfor? Fordi jeg skulle jobbe der på sommeren. De sa at jeg fikk praksis, for da kunne jeg lære før jeg skulle

jobbe der» (Deltaker 5). Det at Deltaker 5 fikk denne praksisen er hen kjempeglad for, men som hen sier, det var kun fordi hen skulle få jobbe der på sommeren. Under de ukene Deltaker 5 jobbet der, fikk hen kun jobbe på laboratoriet og litt på skiftestue, ikke i skranke eller telefon, da de mente at hen ikke kunne språket godt nok til at de stolte på at det gikk bra. Deltaker 5 var selv glad for å være på laboratoriet stort sett hele tiden, for der lærte hen også mye mer språk og var trygg i arbeidsoppgavene, da det var dette hen hadde hatt praktisk læring i på skolen. Det som hen har erfart av dette, var at hen lærte seg det norske språket bedre gjennom denne sommeren, og følte at det var svært nyttig for å en dag skal kunne betjene telefonen og skranken også. Det å samhandle og samtale med andre fører til faglig og språklig utvikling (Øzerk, 2012).

Etter at alle deltakerne hadde svart på alle spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd, og alle oppfølgingsspørsmålene underveis, kom jeg til siste og avsluttende del hvor jeg lurte på om det var noe annet de ønsket å tilføye som var relevant for temaet. Det var kun en deltaker som hadde noe å tilføye her og det var under det første intervjuet jeg gjennomførte. Deltaker 1 påpekte at hen kunne ønsket at de også hadde hatt norskopplæring gjennom alle de tre årene på videregående, og ikke bare på Vg2. Dette var noe Deltaker 2 også sa seg enig i. Etter at hen kom med dette synspunktet, noterte jeg meg dette og tok det med videre inn i de to neste intervjuene, da jeg så det som nyttig å stille spørsmål om dette til alle deltakerne.

De fire siste deltakerne var ganske så samstemte og de fleste var positive til å ha mer norskopplæring i skolen, men noen ønsket enda mer. Deltaker 4 svarte: «Ja, det ville jeg, og mer praksis, på sykehus, slik at jeg hadde hørt andre snakke, det hadde jeg lært mer av også» (Deltaker 4). Deltaker 6 kom med en litt annen vinkling: «Nei, ikke ekstra norsk, men språkpraksis gjennom NAV for eksempel, i barnehage, eller på sykehjem, for det hadde jeg i tre måneder, og det var fint» (Deltaker 6). Her fulgte Deltaker 5 raskt opp med: «Ja, jeg hadde også det på en butikk, men kunne gjerne hatt det mer. Men på en plass med pasienter» (Deltaker 5).

Alle deltakerne er utelukkende positive til mer norsk språkopplæring, noen på skole og andre ut i praksis på ulike arbeidsplasser. Det at de alle er enige om at dårlig norsk språk er en del av utfordringene med å finne seg en jobb, sier meg at de har en god selvinnsett og at de vet hva som skal til for at dette kan bli bedre. Det å være i praksis, enten på legekontor, sykehus, barnehage eller butikk, bare de får praktisere språket, så er det noe som vil være positivt for språkutviklingen. På denne måten vil de ikke bare mestre jobben bedre, men også føle seg trygg på at de utfører jobben tilfredsstillende.

5.4 Oppsummering av funn

For å oppsummere hva deltakerne har av opplevelser både under og etter utdanningen, vil jeg vise til de faktorene de mener positivt påvirker mulighetene deres til å få en jobb som helsesekretær etter endt utdanning. De tre hovedfunnene fra deltakerne er praksis som en del av opplæringen, mer opplæring og flere dager på skolen, og sist, men ikke minst, god nok norsk språkopplæring. Deltaker 1:

Vi fikk bare en dag i uka på skolen, det var ikke nok, noe vi har snakket om. Så det jeg tror er lurt er å kanskje ta helsesekretær på tre dager og praksis som skolen ordner. Det er veldig rart at vi ikke får mer hjelp av skolen og NAV, vi tar en utdanning og er ferdig utdannet helsesekretær. Ønsker de at vi bare skal sitte hjemme og søke om sosialhjelp, som staten betaler. Hvorfor vil ikke fylkeskommunen løse det? (Deltaker 1)

Alle utsagnene deltakerne kommer med kan settes i sammenheng med utviklingen av samlet profesjonell kompetanse, hvor det vises til at elevene skal lære teoretisk kunnskap og utvikle yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse for å utøve et bestemt yrke (Skau, 2017). Deltakerne påpeker ikke bare det å skal utøve en arbeidsoppgave praktisk, som vil være en blanding av teoretisk forkunnskap og hvordan de utfører den praktisk, men også den personlige kompetansen de bør ha for å være en god helsesekretær. Møtet med pasienter vil være en del av utviklingen av denne kompetansen, da de må samhandle med pasientene i ulike livssituasjoner og skape gode relasjoner, for å utføre jobben best mulig (Skau, 2017). Dersom elevene ikke får prøvd seg på denne utviklingen av personlig kompetanse i praksis, kan det medføre at både yrkesutøver og pasient kan oppleve samhandlingen som noe negativt og tilliten pasienten har til helsesekretæren kan bli dårlig. Det å få tilegnet seg nok teoretisk kunnskap mener deltakerne kan bli ivaretatt dersom de får flere dager i uka på skolen, hvor undervisningen blir tilpasset deres behov. Når det kommer til den delen hvor de skal utvikle yrkesspesifikke ferdigheter er de helt klare på at dette er best å få tilegnet seg ved å ha yrkespraksis, da både på legekontor og på sykehus. De mener også at undervisningen på skolen bør bli mer praktisk rettet, slik at de har et bedre grunnlag for å lære når de kommer ut i praksis, og også ta med seg kunnskapen fra praksis tilbake til skolen. Den personlige kompetansen er noe de også tenker vil være best å tilegne seg i yrkespraksis, da de opplever det som litt pinlig og unaturlig å ha rollespill om å være empatisk på skolen. Flere av deltakerne har snakket om at de hadde rollespill som en del av undervisningen, og at de så på det som nyttig, men at det hadde vært mye bedre å samhandle med pasienter i reelle situasjoner, for å lære seg å tolke andres kroppsspråk, væremåte og videreutvikle sine empatiske ferdigheter.

Et annet utsagn som jeg synes fortjener å bli sitert direkte, kommer fra Deltaker 2:

Jeg har byttet navn til et mer internasjonalt navn for noen måneder siden, jeg hadde søkt jobb i ett år og ikke fått noen. Fikk tips at jeg kunne bytte navn. Nå fikk jeg min første jobb for en uke siden. (Deltaker 2)

Det ble stille i rommet en stund etter hen sa dette, med et sukk og blanke øyne, før hen fortsatte: «Jeg synes det var tull at jeg måtte bytte navn, men det kan ha hjulpet meg kanskje?» (Deltaker 2). Deltaker 2 sier at hen også vurderer å bytte tilbake til sitt opprinnelige navn når hen har fått fast jobb en dag, da hen ikke identifiserer seg med sitt nye navn, enda. Deltaker 2 kjenner flere som har byttet navn til mer internasjonale eller vanlige norske navn for å få jobb her i landet. Jeg har ingen tidligere forskning eller teori som jeg kan knytte direkte opp mot dette utsagnet, men tenker at det kan stå slik, til ettertanke.

På spørsmål om utdanningen kunne lagt mer til rette for at de skal få en jobb etter endt utdanning, ble svarene litt som å oppsummere hele intervjuet. Jeg opplever at deltakerne er ganske samstemte rundt hva de mente fungerte og ikke fungerte, hvordan undervisningen kunne vært lagt opp annerledes for at de skulle ha hatt et bedre faglig utbytte og også en språklig utvikling, samt hvorfor de mener det burde vært slik. Det å ha mer enn en dag undervisning i uka, få en praksisplass i regi av skolen, en miks av etnisk norske elever og minoritetsspråklige elever for å lære mer norsk språk, der det er forståelse for at læringen kan ta litt lengre tid, og relevant utstyr tilgjengelig, er det alle deltakerne ønsker seg. Nok tid til å få en god kombinasjon av praksis, fagopplæring og yrkesrettet norskopplæring, kan føre til at flere minoritetsspråklige kommer seg ut i arbeid som helsesekretær, og blir der (Andersen, 2021).

Spørsmål til deltakerne som handlet om opplevelsen de har hatt av å søke jobb etter de fullførte utdanningen, var svarene, ikke overraskende, ganske samstemte her også. Det som går igjen er det å ha en referanse og bekjenskaper, som en faktor som kan påvirke. Deltaker 5 sa:

Ja, vanskelig å få jobb. De vil ha referanse, det har ikke jeg når jeg ikke har hatt jobb før. Når jeg snakker med de som går Vg1 helse- og oppvekstfag nå, og sier hvor vanskelig det er å få jobb, så vil de ikke søke på helsesekretær lenger. De vil søke på helsefagarbeider, for der er det lettere å få jobb når de har vært lærling først. (Deltaker 5)

Det er noe å tenke på, om det vil bli færre som søker seg til en slik komprimert yrkesutdanning, på grunn av tidligere elevers erfaringer med at det ikke er lagt godt nok til rette for at minoritetsspråklige får tilstrekkelig opplæring for at de skal bli trygge, selvstendige helsesekretærer.

6. Avsluttende betraktninger

Jeg gikk inn i denne studien med en forforståelse av temaet og formulerte problemstillingen min med bakgrunn i et ønske om å belyse et tema som jeg synes er veldig viktig i samfunnet som helhet. Det er mange minoritetsspråklige som kommer til landet vårt hvert år, noen frivillig og noen fordi de må flykte fra krig og andre negative hendelser i hjemlandene sine. Når vi i Norge vil mangle så mye som 90.000 fagarbeidere innen år 2035, synes jeg det er på høy tid at vi tar tak i og benytter oss av den gode arbeidskraften mange av disse minoritetsspråklige har. I denne studien har jeg kommet frem til et svar på denne problemstillingen:

Hvilke faktorer i yrkesopplæringen kan bidra positivt til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretærutdanning?

Det som må til for at vi skal kunne dra nytte av minoritetsspråkliges potensiale innen helsesekretæryrket er, ifølge deltakerne i denne studien, god nok tid til opplæring, mer norskopplæring og da spesielt i den faglige konteksten de utdanner seg i, og mer tilrettelegging for både teoretisk og praktisk opplæring i skole og bedrift. For å få til dette kreves det en endring av opplæringen, spesielt for minoritetsspråklige som velger å utdanne seg som helsesekretær ved voksenopplæring. Dette er en utdanning som er tre år i skole, men ingen læretid. Dersom denne utdanningen hadde vært et to pluss to løp, altså to år i skole og to år som lærling i bedrift, ville det vært lagt opp til både yrkespraksis og mer tid til opplæring. Deltakerne etterlyser en slik ordning for minoritetsspråklige elever. En etnisk norsk voksen elev som går en dag i uka på skolen, har yrkespraksis en eller flere dager i uka, og kanskje en yrkesfaglig utdanning fra før, vil kunne føle på mer mestring og selvstendighet slik som opplæringen er lagt opp nå. En minoritetsspråklig voksen elev, som ikke har noen utdanning i Norge fra før, lite norsk språkopplæring og integrering i norsk språk, vil ha store utfordringer med å forstå og lære det som er nødvendig med et så komprimert skoleløp. For å skape en mer selvstendig og faglig sterk kandidat som det norske arbeidsmarkedet vil dra nytte av vil det være behov for mer opplæring. Det må legges til rette for mer tid på skolen og yrkespraksis i regi av skolen, mer integrering i form av arbeidslivspraksis, ikke bare i helsesekretæryrket, men kanskje i en annen bedrift, og mer norskopplæring de tre årene de går videregående opplæring. Samfunnsøkonomisk sett, vil det i et fremtidig perspektiv, skape flere arbeidstakere som sårt trengs innen helsevesenet, og det vil bli færre arbeidsledige minoritetsspråklige i landet vårt. Her vil jeg også trekke frem de psykososiale fordelene det også vil kunne ha for et menneske å være i en jobb - å føle seg nyttig, sosialisering og integrasjon, for å kunne ha et godt og meningsfullt liv.

Veien videre håper jeg noen andre tar tak i. Om det er fylkeskommunene eller Regjeringen som må på banen for å legge til rette for en utdanning som bidrar til flere selvstendige, trygge og faglig dyktige minoritetsspråklige helsesekretærer, eller om det er arbeidsmarkedet som må åpne armene og tilby yrkespraksis, håper jeg at jeg får være med å se. Jeg har med dette forhåpentligvis åpnet en dør og håper stemmen min på vegne av fremtidige, dyktige minoritetsspråklige helsesekretærelever får en bedre opplevelse av utdanningen, med de tilrettelegginger som trengs for at de skal få oppleve mestring og selvstendighet når de mottar autorisasjonen sin. Det å bli kalt inn på intervju uavhengig av navnet som står på papiret eller bakgrunnen fra et annet land, på lik linje som etnisk norske helsesekretærer, bør stå som et høyt mål å sikte etter.

7. Kritikk av studien

Jeg har under forskerrollen nevnt noen faktorer som kan være kritikk av denne studien. Det kan som nevnt stilles spørsmål til validiteten og reliabiliteten til gjennomføringen og funnene i studien, på bakgrunn av at jeg har valgt å intervju tidligere elever. Jeg har forklart ganske godt at dette var noe jeg tok hensyn til, og har ikke latt min forforståelse av temaet påvirke deltakerne under intervjuene.

Andre kritikkverdige faktorer er at jeg kunne innhentet perspektiver på temaet fra arbeidsgivere, hørt mer hva som er årsaken til at de ikke er på tilbudssiden når det kommer til praksiselever og ansettelse av minoritetsspråklige. Jeg kunne også innhentet perspektiver på opplæringen som blir gitt fra lærere som jobber ved voksenopplæringen, ikke bare min egen erfaring som er en del av forforståelsen og bakgrunn for valg av tema i denne studien. Sammenligninger opp imot andre skoler som tilbyr voksenopplæring, eller andre minoritetsspråklige deltakere som har gjennomført helsesekretærutdanningen ved annen voksenopplæring, kunne ha gitt andre perspektiver enn det som kommer frem fra de utvalgte deltakerne i denne studien.

Litteraturliste

- Andersen, T. (2021). Språkkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 6(1), 73–91. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4526>
- Braatholmen, N. V. L. & Ekren, R. (2020). *Hvordan går det med elever som ikke får læreplass?* (SSB Rapport 2020/34) Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/432121?_ts=174a0c88550
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2.utg.). Studentlitteratur.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R. & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, 19(3), 309–334. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle: Pedagogiska texter* (R. M. Hartman & S. G. Hartman, Overs.; 3. utg). Natur och Kultur.
- Dewey, J. (2006). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighetstilegnelse - Fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Samfundslitteratur.
- Eget arbeid. (2023a). *Arbeidskrav - Annotering*. NTNU.
- Eget arbeid. (2023b). *Teori og design - DID 3203 - Semesteroppgave/Eksamen*. NTNU.
- Eget arbeid. (2023c). *Teori og design - DID 3203 - Arbeidskrav 1*. NTNU.
- Evensen, T. (2018). *Minoritetsspråklige i skolen: Regelverk, læring og relasjoner*. Pedlex.
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45–66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>

- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis* (2. utg.). Pedlex.
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 573-584). Samfundslitteratur.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 197-209). (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, K. L. & Hiim, H. (2021). Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretæruddanningen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211111>
- Kairisto-Mertanen, L., Räsänen, M., Lehtonen, J. & Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy - learning through active multidisciplinary methods. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 67–86. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6122>
- Kalcic, M. & Ye, J. (2023, 14. desember). *Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/utdanningslop-blant-innvandrerne-i-norge>
- Knowles, M. (2012). Andragogikk -en kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 557-572). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, juni 2). *Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Kvale, S. & Nielsen, K. (2008). *Mesterlære: Læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Kårstein, A. & Caspersen, J. (2014). *Praksis i helse- og sosialfagutdanningene: En litteraturgjennomgang*. (NIFU Rapport 16/2014). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2019). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situeret læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-136). Samfundslitteratur.

- Magnussen, K-L. & Sylte, A-L. (2022). Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 20–39. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4282>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. 3.utg. Sage.
- McLelland, J. A. (2008). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Kessinger.
- Meld. St. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/>
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. (5.utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt. (2023, mai 23). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning | Sikt*. <https://sikt.no/fulle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsvik, B. S. (2008). Læreres skjønn i vurderingen av tospråklige elevers opplæringsbehov. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (s. 213-228). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 7 (2008-2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Nærings- og fiskeridepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Svendsen, S., Utvær, B. K. & Berg, B. (2019). Betydningen av å høre til for elever med innvandrerbakgrunn. I J. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), *Skolen vår!* (s. 63-83). Gyldendal.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2024, januar 24). *Vilkår for bruk – Nettskjema*.
<https://nettskjema.no/tos>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Videregående opplæring for voksne*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, august 1). *Læreplan i Vg3 helsesekretær*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/hse03-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023, 3. Videregående opplæring*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/vedlegg-1/3vgo/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Zitter, I., Hoeve, A., & de Bruijn, E. (2016). A Design Perspective on the School-Work Boundary: A Hybrid Curriculum Model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111–131.
<https://doi.org/10.1007/s12186-016-9150-y>
- Øzker, K. (2012). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Minoritetsspråklige elever som har fullført og bestått Vg3 helsesekretær, autoriserte helsesekretærer.

I min forskning ønsker jeg å belyse minoritetsspråkliges utfordringer med å få seg en jobb etter endt utdanning med følgende problemformulering:

Hvilke faktorer i yrkesopplæringen kan bidra til minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretærutdanning?

Bakgrunn	Utdanning og jobbstatus i dag: <ol style="list-style-type: none">1. Hvor lenge har du bodd i Norge?2. Når fikk du autorisasjon som helsesekretær?3. Jobber du som helsesekretær i dag, og eventuelt hvor lenge har du jobbet som det?4. Har du annen arbeidserfaring fra før?
Kompetanse i yrkesopplæringen	I læreplanen står det at programfagene skal bidra til å utvikle yrkesutøvere som kan arbeide selvstendig med administrative oppgaver, og utføre assistanse-, laboratorie- og skiftestuearbeid. <ol style="list-style-type: none">1. Hvordan opplevde du at dette ble ivaretatt under utdanningen?2. Hvordan kunne utdanningen vært lagt opp annerledes for at dette skal ivaretas på en bedre måte?3. Hvordan kan yrkesfaglæreren bidra til å ivareta dette?

Opplæringsarenaer	<p>I læreplanen står det at eleven skal kunne utføre administrative oppgaver og oppgaver knyttet til pasientlogistikk og håndtere telefonforespørsler.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke opplæringsarenaer ble brukt under utdanningen for å nå dette målet, og synes du disse var tilstrekkelige? 2. Hvilke andre opplæringsarenaer kunne vært aktuelle å bruke tenker du?
	<p>I læreplanen står det at eleven skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eget arbeid.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvordan ble opplæringen gjennomført for å nå dette målet, og på hvilken opplæringsarena? 2. Hvordan kunne opplæringen vært lagt opp annerledes for at dette målet kunne vært nådd på en bedre måte? 3. Kunne opplæringen vært gjort ved en annen opplæringsarena, eventuelt hvilken?
Yrkespraksis og jobb	<p>Det stilles ingen krav til at elevene skal ha yrkespraksis ute i bedrift som en del av utdanningen, men det er anbefalt å ha yrkespraksis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hadde du yrkespraksis under utdanningen? Hvis ja: hvordan fikk du denne yrkespraksisen og tenker du at det har hatt en påvirkning på senere jobbsøking? Hvis nei: Hvordan opplevde du å ikke ha hatt yrkespraksis under utdanningen og tenker du at det har hatt en påvirkning på senere jobbsøking? 2. Hvordan er din opplevelse av å søke jobb etter endt utdanning? 3. Hvilke faktorer tenker du spiller inn på mulighetene dine for å få en jobb? Noen utfordringer? 4. Hvordan kan utdanningen legge mer til rette for minoritetsspråklige elevers muligheter for å få en jobb etter endt utdanning?

<p><u>Tillegg:</u> Intervjumetoden er semistrukturert. Det vil derfor være aktuelt med utdypningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål til de spørsmålene som allerede er skissert i denne intervjuguiden.</p>	<p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>Utdypningsspørsmål:</p> <p>Er det noe annet du ønsker å tilføye som kan være relevant for temaet vi har snakket om?</p>
---	---

Avtale for informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Masteroppgave i MDID 3920.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor tema er å se på hvilke faktorer i yrkesopplæringen som kan bidra til å øke minoritetsspråklige elevers jobbmuligheter etter endt helsesekretærutdanning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Dette prosjektet er en masteroppgave ved NTNU. Jeg ønsker her å se nærmere på hvordan tidligere elever med minoritetsbakgrunn opplever å ha fullført helsesekretærutdanning ved voksenopplæringen, og hvordan de opplevde å søke jobb etter endt utdanning. Omfanget av denne studien vil være basert på gruppeintervju av 6-8 informanter i grupper på to og to. Informantene vil være minoritetsspråklige elever som har fullført og bestått helsesekretærutdanning ved voksenopplæringen.

Data som kommer frem blir kun brukt til dette prosjektet, og blir behandlet i henhold til gjeldende bestemmelser. Data vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder ved NTNU, universitetslektor Siri Husa Ramlo, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju minoritetsspråklige elever som har fullført og bestått Vg3 helsesekretær ved voksenopplæringen. Mitt fokus er hvilke faktorer som kan bidra til at minoritetsspråklige elever får seg en jobb etter endt utdanning.

Jeg ønsker å belyse dette i mitt masterprosjekt og få frem minoritetsspråklige elevers stemme i forskningen min.

Relevante områder jeg ønsker din mening om er:

1. Er utdanningen tilrettelagt slik at du opplever å få tilstrekkelig kompetanse for å selvstendig utøve yrket etter endt utdanning?
2. Hvordan kan utdanningen bidra til at du får en jobb etter endt utdanning?
3. Din erfaring med utdanningen og jobbsøking, utfordringer underveis?

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta på denne undersøkelsen, vil du være en av 6-8 deltakere som deltar i semistrukturert gruppeintervju. Jeg ønsker å gjennomføre intervju med to og to deltakere sammen. Det vil si at jeg ønsker en dialog rundt temaet, og vil ha noen

spørsmål som grunnlag for samtalen. Intervjuet/samtalen vil ta ca. 45 -60 minutter. Jeg kommer gjerne til ditt arbeidssted for å gjennomføre intervjuene, men det kan også gjennomføres på andre steder eller måter om ønskelig.

Det vil bli gjort lydopptak av dette intervjuet og disse lydopptakene vil bli behandlet etter gjeldende bestemmelser, slik at anonymitet blir ivaretatt. Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger: Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har informert deg om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket:

- De data som samles inn vil kun jeg og min veileder ved NTNU ha tilgang til.
- Lydopptak vil bli transkribert (omgjort til tekst). Det vil ikke være mulig å identifisere deltakere i denne teksten.
- Personopplysningene, for eksempel navnet og kontaktopplysningene dine, vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.
- Det vil i ferdig masteroppgave ikke være mulig å kunne bli gjenkjent som person eller hvor i landet undersøkelsen er gjennomført.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i august 2024. Etter prosjektslutt vil all innsamlet data slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, NTNU, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter så lenge du kan identifiseres i datamaterialet:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.

- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.
- Å få slettet personopplysninger om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet, prosjektansvarlig:

Universitetslektor Siri Husa Ramlo, siri.ramlo@ntnu.no.

Ansvarlig masterstudent: Anneli Sandvik, annelisandvik85@gmail.com.

Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen e-post: thomas.helgesen@ntnu.no.
Tlf.: 93079038.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via e-post: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Siri Husa Ramlo
(Forsker/veileder)

Anneli Sandvik
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet MDID 3920, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju sammen med masterstudent.
- å delta i og besvare eventuelle spørreskjema som omhandler prosjektet.
- at det blir gjort lydopptak under intervju.
- at jeg kan kontaktes i etterkant av intervju, dersom det er behov for oppfølgingsspørsmål.

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

Dato/sted:

Signatur:



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
465229	Standard	22.01.2024

Tittel
Minoritetsspråklige helsesekretærelevers jobbmuligheter etter endt utdanning.

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig Siri Husa Ramlo Student Anneli Sandvik

Prosjektperiode
1 1.01.2024 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

