

Elever med minoritetsbakgrunn i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget

Yrkesdidaktikk i møte med elevenes læreforutsetninger relatert til faget yrkesfaglig fordypning

Sigrun Saur Stiklestad, Marianne Bergskaug Monrad-Krohn
OsloMet – storbyuniversitetet
Kontakt: sigrst@oslomet.no

Abstrakt

Tema for artikkelen er elever med minoritetsbakgrunn i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget. I artikkelen rettes oppmerksomheten først og fremst mot yrkesfaglærernes utøvelse av yrkesdidaktikk knyttet til denne elevgruppens læreforutsetninger, i relasjon til faget yrkesfaglig fordypning. Et viktig anliggende har vært å se nærmere på om det er noe særegent med denne elevgruppens læreforutsetninger, og om yrkesfaglærernes yrkesdidaktiske tilnærming svarer til disse. Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er kvalitative dybdeintervjuer med yrkesfaglærere og elever med minoritetsbakgrunn i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget. Undersøkelsen bidrar til å synliggjøre at denne elevgruppen har flere særegne læreforutsetninger, som yrkesfaglærerne må ta hensyn til det i yrkesdidaktiske læringsarbeidet. De voksne elevene har særegne læreforutsetninger i kraft av det å være voksne: De har klare mål for opplæringen, de deltar aktivt og er motiverte i læringsarbeidet. De har en større mengde erfaringer, som er spesielt relevante for helsearbeiderfaget. Dette utgjør en betydelig ressurs. Elevenes norskspråklige ferdigheter er i utgangspunktet hovedsakelig svake, men elevene utvikler språkferdighetene gjennom opplæringen. Dette utgjør en betydelig utfordring. Yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de legger ned en betydelig innsats i opplæringen for å utvikle elevenes norskspråklige ferdigheter tett koblet med helsefagopplæringen. Svake språkferdigheter til tross, utmerker denne elevgruppen seg ute i praksis på en positiv måte, med bakgrunn i at de flytter på sine tidligere, rike erfaringer.

Emneord: Yrkesdidaktikk, minoritetsbakgrunn, voksenopplæring, helsearbeiderfag, yrkesfaglig fordypning

Innledning

I denne artikkelen skal vi se nærmere på elever i voksenopplæringen med minoritetsbakgrunn som utdanner seg til helsefagarbeidere. Artikkelen retter oppmerksomheten mot yrkesfaglæreres utøvelse av yrkesdidaktikk knyttet til denne elevgruppen med spesielt blikk på faget yrkesfaglig fordypning. Et premiss som ligger til grunn for undersøkelsen er at yrkesdidaktikk består av flere didaktiske kategorier, som er gjensidig avhengig av hverandre. I analysen støtter vi oss av den grunn til den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy. Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er kvalitative dybdeintervjuer med yrkesfaglærere og elever i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget Vg2. Undersøkelsen har følgende problemstilling:

Elever med minoritetsbakgrunn ved voksenopplæringen i helsearbeiderfaget. Hvordan kan yrkesfaglærere bidra til å utvikle yrkesdidaktikk som svarer til elevenes læreforutsetninger knyttet til faget yrkesfaglig fordypning?

Bakgrunn

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse publiserte ved starten av 2024 rapport om framtidige kompetansebehov. Rapporten viser at det er forventet stor knapphet på kompetanse framover, både på kort og lengre sikt. Rapporten viser at det er desidert størst mangel innen helse- og omsorgstjenester (Offerdal, 2024). Helsepersonellkommisjonen (NOU 2023: 4) peker på at det i fremtiden blir særlig mangel på sykepleiere og helsefagarbeidere. Videre at det blir færre ansatte pr. pasient i helse- og omsorgstjenesten, som ikke lar seg løse med økonomiske tilskudd eller økt bemanning. Et av kommisjonens forslag er å gjøre helsearbeiderfaget til et mer attraktivt karrierevalg. Det er gjennom at flere helsefagarbeidere skal jobbe i sykehus, og i større grad i heltidsstillinger. Videre gjennom at helsefagarbeidere kan øke sin kompetanse gjennom høyere yrkesfaglig utdanning, for å åpne opp for flere og nye oppgaver.

Voksnes kompetanse og læring har i løpet av det siste tiåret fått økt politisk oppmerksomhet, og det har skjedd mye på det kompetansepolitiske feltet (Dahle, 2024). Stortingsmeldingen «Fra utenforskap til ny sjans - Samordnet innsats for voksnes læring» (Meld. St. 16 (2015-2016)), tar utgangspunkt i at det norske arbeidslivet kjennetegnes av høy yrkesdeltakelse og at befolkningen har høy kompetanse, men at en betydelig andel av befolkningen likevel står utenfor eller har svak tilknytning til arbeidslivet. Meldingen peker blant annet på at det i 2015 kom et høyt antall asylsøkere til Norge, som ville øke etterspørselen etter opplæring og kvalifisering tilpasset målgruppen. Meldingen slår fast at det er nødvendig å bedre voksnes muligheter til å styrke sin kompetanse. Med utgangspunkt i økt etterspørsel framover etter personer med yrkesfaglig utdanning, pekes det på at det er behov for å gjøre særlig fag- og yrkesopplæringen mer tilgjengelig for voksne, og utvide retten til videregående opplæring. Forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæringen er et av tiltakene som ble iverksatt som følge av meldingen. For utdypende lesning om evaluering av forsøksordningen vises det til Dahle (2024).

Stortingsmeldingen «Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden» (Meld. St. 21 (2020-2021)) framhever at siden Reform 94 har målgruppen for opplæring for voksne endret seg mye, og at en viktig grunn til det er økt innvandring. I 2021 ble det innført ny lov

om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven, 2020). Formålet med loven er å legge til rette for at flere skal fullføre videregående opplæring gjennom introduksjonsprogrammet. Stortingsmeldingen slår fast at fullføringsreformen vil medføre endringer som vil påvirke lærerens kompetansebehov i videregående opplæring: Lærerne vil ha behov for videreutdanning, eksempelvis i andrespråkspedagogikk, for å møte en mer mangfoldig elevgruppe og for å tilpasse opplæringen, slik at flere kan fullføre utdanningen og bestå. Den understreker også betydningen av at opplæringen skal bygge på kompetansen de voksne allerede har, både i betydningen formell- og uformell kompetanse (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Per 1. januar 2024 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 16,8 prosent av befolkningen i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2024a). I 2022 var innvandringen på rekordhøye 90.000 grunnet krigen i Ukraina (UDI, 2024), og det var nær 18.000 deltakere i introduksjonsprogrammet. For 2023 var det forventet et langt høyere deltakertall med bakgrunn i fordrevne ukrainske flyktningers økte deltakelse (Statistisk sentralbyrå, 2024b). Økningen i antall innvandrere legger dermed økt press på utdanningssystemet i Norge.

Forskning på det norske arbeidsmarkedet viser at det finnes nisjer i arbeidsmarkedet der innvandrere er særlig etterspurt. Disse er typisk i bunnen av arbeidsmarkedet, hvor de formelle kvalifikasjonskravene er lave og arbeidet er fysisk krevende (Friberg & Midtbøen, 2019). Eksempelvis er den kommunale helse- og omsorgstjenesten næringen med flest sysselsatte innvandrere, hvor andelen helsepersonell uten helsefaglig utdanning utgjør nær 30 prosent (Stiklestad, 2022). Det er en allmenn oppfatning at voksne kvinner med innvandrerbakgrunn er så omsorgsfulle, og av den grunn har spesielt gode forutsetninger for å jobbe i helsesektoren. Det er likevel grunn til å være bevisst på hvilke posisjoner de tilbys i arbeidsmarkedet (Rugkåsa, 2010).

Fag- og yrkesopplæring for voksne elever

Fag- og yrkesopplæringen i Norge er organisert ved at elevene først har to år opplæring i skole (Vg1 og Vg2), etterfulgt av to års opplæring i bedrift som lærling. Modellen kalles gjerne «2+2-modellen» (Johannesen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget yrkesfaglig fordypning (YFF) i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Formålet med yrkesfaglig fordypning er tilrettelegging for veksling mellom ulike læringsarenaer og gi elevene mulighet til å erfare realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet. I YFF veksles det mellom skolen og lærebedrifter som læringsarena. YFF skal også bidra til å introdusere elevene til arbeidslivet og sikre elevene relevant yrkeserfaring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Helsefagarbeiderutdanningen har begrenset oppslutning blant norsk ungdom. I stedet er det ulike utdanningsveier for voksne som rekrutterer flest helsefagarbeidere (Jia, 2023; Stiklestad, 2022). Voksenopplæring for elever i helse- og oppvekstfag, herunder helsearbeiderfagutdanningen, har derfor en sentral rolle i utdanningen av fremtidige helsefagarbeidere. De fleste elevene i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget har innvandrerbakgrunn og flere har kort botid i Norge. Noen har lite skolegang fra hjemlandet og mange av elevene har ingen erfaring fra arbeidslivet (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Tidligere forskning

Selv om det i det siste tiåret er rettet økt politisk oppmerksomhet mot voksnes kompetanse og læring (Dahle, 2024), og voksne elever med innvandrerbakgrunn gjerne henvises til yrkesfaglig opplæring gjennom introduksjonsprogrammet (IMDI, 2024), og det er blitt pekt på at lærere vil ha behov for kompetanse, eksempelvis i andrespråkspedagogikk (Meld. St. 21 (2020-2021)), foreligger det foreløpig lite forskning på voksne elever med innvandrerbakgrunn i fag- og yrkesopplæringen, og lærerkompetanse knyttet til denne målgruppen. Tønseth (2019) har sett nærmere på de tre siste utdanningsreformene med blick på voksnes læring. Hun understreker viktigheten av at ny forskning tar utgangspunkt i at de voksne blir en stadig mer heterogen målgruppe, som blant annet omfatter et voksende antall innvandrere med sine behov og forutsetninger.

Flere studier viser at lærere i fag- og yrkesopplæringen, lærerutdannere og veiledere har for lite kunnskap om flerkulturell kommunikasjon, andrespråkspedagogikk og kultursensitiv undervisning (Bergsli & Hellne-Halvorsen, 2020; Blixen et al., 2023). Blixen og Hellne-Halvorsen (2022) slår fast at alle lærere også er språklærere. I dette ligger det en fordring om at yrkesfaglærere må utvikle sin kompetanse for å kunne støtte elevenes språkopplæring i flerspråklige klasserom. Det peker, i likhet med fullføringsmeldingen (Meld. St. 21 (2020-2021)), på behovet for at lærere skal utvikle kompetanse i andrespråkspedagogikk.

I en svensk studie peker Eliasson (2019) på at lærere i «vård och omsorg», som underviser voksne elever, ofte med opprinnelse fra andre land, erfarer at elevenes språkvansker er en stor didaktisk utfordring. Studien framhever at språk- og begrepsutvikling er et didaktisk prinsipp, som er spesielt viktig i arbeidet med andrespråks elever. I en finsk kontekst framhever Ryökkynen et al. (2023) utfordringer ved å lære og bruke majoritetsspråket, samtidig som man lærer yrkeskompetanse. Videre fant Kärkkäinen (2017) at både lærere og elever med migrasjonsbakgrunn forbinder vanskeligheter med læring, undervisning og integrering med bakgrunn i kulturelle forskjeller og svake finske språkferdigheter.

Teoretiske perspektiv

Yrkesdidaktikk

Vi støtter oss her til Hiim og Hippe sin definisjon av yrkesdidaktikk, som er: «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke lærings- og undervisningsprosesser» (Hiim & Hippe, 1999, s. 177). Det anføres at definisjonen bygger på en yrkesfaglig læringstradisjon der yrkesfunksjonene og yrkesoppgavene er i sentrum for opplæringen (Hiim & Hippe, 1999). Slik vi forstår det, legger flere denne forståelsen av begrepet til grunn, om enn med noe ulik betoning. Eksempelvis betoner Brevik (2014) og Lier (2017) betydningen av opplæringen som foregår i arbeidslivet, men også at det er forskjeller mellom skole og bedrift som læringsarena. Brevik (2014) framhever at skolekonteksten ikke rommer samme kompleksitet eller stiller samme krav som bedrift. I vår undersøkelse er arbeidslivskonteksten helsefagarbeiderenes arbeidsfelt, et felt preget av komplekse utfordringer, som tiltagende knapphet på helsepersonell, og krav til kvalitet i helsetjenestene (Stiklestad, 2022). Det er til forskjell fra skolekonteksten, som hovedsakelig er klasseromsundervisning,

der det ikke stilles tilsvarende krav. Et vesentlig skille her går mellom skolen som teoretisk læringsarena og arbeidsplassen som praktisk. Dette skillet medfører at læringen tar utgangspunkt i ulike kunnskaps- og læringsformer, henholdsvis akademisk og erfaringsbasert kunnskap, og formell og uformell læring (Stiklestad, 2020; Wahlgren et al., 2011). En yrkesdidaktisk utfordring er å skape sammenheng mellom innholdet i læring som foregår på de ulike læringsarenaene.

Andragogikk – voksnes læring

Ifølge Knowles (2017) og Knowles et al. (2020) er det fire antakelser om voksnes læring, som sammen utgjør grunnlaget for hans teori om andragogikk: Læren om voksenopplæring. Disse antakelsene omhandler voksnes selvforståelse, erfaringsmengde, læringsberedskap og tidsperspektiv. Vi skal nå se nærmere på de fire antakelsene og de praktiske implikasjonene av disse. Antakelsen om voksnes selvforståelse preges av selvstendighet, og at de er opptatt av å bli oppfattet som det av andre. De ønsker av den grunn å delta aktivt i det de skal lære. Praktiske implikasjoner er å vektlegge læringsaktiviteter som legger til rette for de voksnes autonomi. Voksne er mer motivert for å lære det de oppfatter at de har behov for å lære. Det bør derfor legges vekt på den voksnes engasjement i analyse av egne læringsbehov, og i planlegging av sin egen læring. Antakelsen om voksnes erfaringsmengde er at de har akkumulert en større mengde erfaringer, som er en ressurs de kan dra veksler på i møte med nye læringsaktiviteter. Praktiske implikasjoner her er å benytte erfaringsorienterte undervisningsmåter som trekker på deres tidligere erfaringer og knytter teoretisk kunnskap til aktuelle erfaringer. Antakelsen om læringsberedskap er at voksne er i aldersrelaterte utviklingsfaser med egne overganger og kriser, som er tidlig voksen alder, middelalder og sen voksenalder. Praktiske implikasjoner her er betoningen av timing og sammensetning av homogene grupper i betydningen tilsvarende livsfase. Til sist antakelsen om tidsperspektiv som innebærer at voksne har et umiddelbart anvendelsesperspektiv på kunnskapen de tilegner seg. Det innebærer at voksne engasjerer seg med utgangspunkt i sine nåværende læringsbehov, og har en problemorientert tilnærming til læringsaktiviteter de deltar i. Praktiske implikasjoner her er at undervisningen bør ha en problemorientert tilnærming til læring og de voksnes nåværende læringsbehov, slik at de kan utvikle nye læringserfaringer herfra.

Språklæring

Ordforrådet er grunnlaget for kommunikasjon og har avgjørende betydning for forståelse av både muntlig og skriftlig språk. I en skolekontekst går det et skille mellom hverdagspråk og skolespråk. I prosjektet «Lærebokspråk» (Golden, 1984 i Holum, 2016) skilles det mellom ordforråd i de tre gruppene fagord, kjente ord og resterende ord. Ord som hverken tilhører gruppen fagord eller kjente ord er den klart største gruppen. Dette er ord som lærerne mente at elevene kunne, men for andrespråksinnlærere er det nettopp denne type ord som kan være vanskelig å lære. I gruppen resterende ord var det en rekke ord som tilhører et allment ordforråd. Eksempelvis kan det være dagligdagse ord, som kanskje ikke benyttes så ofte, som eksempelvis: Pasienten har lett for å legge på seg. Hva betyr det å legge på seg? Det kan også være utfordrende å forstå verb som å beskrive, undersøke og forklare.

Elever med minoritetsbakgrunn i voksenopplæringen i helsearbeiderfaget kan både ha et dårlig utviklet hverdagsspråk og skolespråk i norsk. Det innebærer at elevene kan trenge mye tid for å utvikle ordforrådet for å kunne tilegne seg skolefag, i denne sammenheng helsearbeiderfaget. I et yrkesdidaktisk perspektiv innebærer det at yrkesfaglærerne må legge til rette for opplæring for arbeid med elevenes ordforråd knyttet til helsearbeiderfaget (Holum, 2016).

Metode

Det empiriske grunnlaget i studien er kvalitative dybdeintervjuer med mål om å utforske informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til undersøkelsens problemstilling. Studien baserer seg på et strategisk utvalg. Det er i betydningen at informantene er rekruttert ut ifra en tanke om at de vil kunne uttale seg om tema for undersøkelsen på en reflektert måte. I undersøkelsen benyttes både fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Fokusgrupper ble foretrukket, for å skape større trygghet ved å sitte sammen, for å spare tid og at interaksjon mellom deltakerne kan genere mer spontane svar og å gi en større mengde data. Individuelle intervjuer ble benyttet når fokusgruppeintervjuer ikke lot seg gjennomføre (Tjora, 2021).

Informantene er rekruttert fra tre ulike skoler i helsearbeiderfaget på vg2 i voksenopplæringen. Samtlige er rekruttert fra Storbyregionen Oslo med utgangspunkt i eget nettverk. I utvalget inngår det syv yrkesfaglærere, samtlige er kvinner, i alderen 38-64 år. De har fra 5- 16 års erfaring som yrkesfaglærere. Med ett unntak har alle erfaring med å undervise både voksne og ungdommer. Intervjuene ble gjennomført i form av to fokusgrupper, bestående av to yrkesfaglærere i hver, og tre individuelle intervjuer. I utvalget inngår det også åtte elever, derav syv kvinner og en mann, i alderen 24- 49 år. Samtlige elever har innvandrerbakgrunn med ikke-vestlig opprinnelse. Syv av elevene har norskundervisning tilrettelagt for elever med kort botid i Norge. Seks av elevene har påbegynt skolegang i hjemlandet, men har fullført grunnskole for voksne i Norge. En elev har gjennomført ordinær grunnskoleutdanning i Norge. En elev har gjennomført videregående opplæring i hjemlandet. To av elevene har arbeidserfaring fra hjemlandet. Med ett unntak har alle arbeidserfaring fra Norge. Intervjuene ble gjennomført i form av to fokusgrupper, bestående av henholdsvis fem og tre elever.

I intervjuene ble det benyttet to intervjuguider, en for yrkesfaglærerne og en for elevene. Med tanke på transparens vil vi trekke fram noen eksempler på spørsmål og tema som er sentrale for denne framstillingen, først spørsmål og tema fra intervjuguiden med yrkesfaglærerne: Hvordan organiseres praksis (YFF), hvilke erfaringer har yrkesfaglærerne med å følge opp elevene i praksis? Hvilke ressurser og utfordringer kommer til syne i undervisningen og i praksis med denne elevgruppen? Fra intervjuguiden med elevene: Kan du fortelle om episoder i praksis som du opplevde at du løste på en god måte? Har du møtt utfordringer på praksisstedet på grunn av språkvansker? Samtlige intervjuer er transkribert etter lydopptak med et relativt høyt detaljnivå. Det er i betydningen at uklarheter er utelatt, dialekt er erstattet med bokmål og det er utført enkelte norskspråklige forbedringer, for å oppnå bedre flyt i teksten (Tjora, 2021). Intervjuene varte fra rundt 1- 2 ½ time.

En begrensning ved kvalitative dybdeintervjuer er at metoden kan brukes for å få fram deltakernes tanker om egen praksis og hvordan de erfarer denne, ikke av praksis i seg selv (Tjora,

2021). I vårt tilfelle handler det om yrkesfaglærere og elevers beskrivelser av hva som læres og gjøres, og ikke av praksisen som sådan.

Den didaktiske relasjonsmodellen som analyseverktøy

Vi har latt oss inspirere av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009 etter Bjørndal & Lieberg, 1978;), som redskap for å analysere hovedelementene i undervisning og læringsprosessene, som kommer til uttrykk i vår undersøkelse. Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks didaktiske kategorier, som er gjensidig avhengig av hverandre. Kategoriene er som følger: Rammefaktorer, læreforutsetninger, mål, innhold, læreprosess og vurdering (Hiim & Hippe, 2009). I fag- og yrkesopplæringen er det autentiske yrkesoppgaver og yrkesfunksjoner som er i sentrum i den didaktiske modellen (Hiim & Hippe, 1999; Sylte, 2017).

Undersøkelsen avgrenses til yrkesfaglærers utøvelse av yrkesdidaktikk koblet til faget yrkesfaglig fordypning i helsearbeiderfaget. Et underliggende premiss her er, som tidligere vist, at yrkesdidaktikk er uløselig knyttet til elevenes læreforutsetninger. Av de seks forannevnte kategoriene har vi spesielt sett nærmere på kategoriene rammefaktorer, læreforutsetninger, og læreprosess. Det er med utgangspunkt i artikkelens problemstilling og hvilke temaer som har vært mest fremtredende i det empiriske materialet (Tjora, 2021).

Resultater og drøfting

Rammefaktorer

Organisering av YFF

LK20 forplikter de enkelte aktørene til å legge til rette for samarbeid mellom skole og arbeidslivet i yrkesopplæringen (Hiim, 2022). Et godt samarbeid mellom skole og bedrift og velfungerende praksisplasser er en viktig rammefaktor for kvalitet og relevans i opplæringen, for at elevene skal sitte igjen med nyttige arbeidslivserfaringer for yrket de utdanner seg til (Utvær & Saur, 2019). Faget yrkesfaglig fordypning krever følgelig en systematisk organisering av samarbeidet mellom aktører i skole og bedrift. Vi vil ut ifra dette argumentere for at god organisering av YFF er en viktig del av det yrkesdidaktiske arbeidet (Hiim, 1999). Vi skal her se nærmere på eksempler fra vår undersøkelse på tilrettelegging av dette samarbeidet, med spesielt blick på den yrkesdidaktiske organiseringen og planleggingen knyttet til at elevene skal ut i praksis i YFF (Hiim, 1999). Det første eksempelet er fra yrkesfaglærer D:

Hvis jeg ikke tar feil er det en person i kommunen som vedtar om å få praksisplass eller ikke. Og så har det vært at våre avdelingsledere som har vært i kontakt med dem. Og vi, til og med lagde en presentasjon, for å presentere formålet med det her, men det møtet ble det ikke noe av. De hadde ikke kapasitet (yrkesfaglærer D).

Sitatet viser at forsøket med å få i stand et samarbeid mellom de ulike aktørene mislykkes og strander. Som aktør i dette samarbeidet er yrkesfaglærer D kun tildelt en birolle, med begrenset handlingsrom. Det neste eksempelet er fra yrkesfaglærer M:

Vi har jo laget et sånt praksisseminar på skolen også, for veiledere, som får komme inn på skolen og bli litt bedre kjent med oss lærere. Og hvilke forventninger vi har til praksis. Og hvordan vi legger det opp på skolen for å ruste elevene til å stå stødig i praksis. Hvilke sykdommer vi har gått igjennom for eksempel. Og hvilke tema vi har gått igjennom på skolen før de kommer ut i praksis. Også har praksisplassene fått kommet med innspill til oss på hva de ønsker at vi skal legge vekt på også. Så vi møtes, sånn at begge parter er fornøyd med hva elevene skal ha vært igjennom (yrkesfaglærer M).

Sitatet viser at yrkesfaglærer M og hennes kolleger har handlingsrom, og at de har tatt initiativ til og har gjennomført et praksisseminar, for veiledere fra aktuelle praksisplasser. Av sitatet framgår det at praksisseminaret har flere formål, som å styrke det profesjonelle nettverket mellom yrkesfaglærerne og veilederne i praksis, og å avklare forventninger til praksis. Yrkesfaglærerne informerer veilederne om hvilke tema de har vært igjennom i undervisningen. Veilederne gis muligheten til å komme med innspill på hva de mener skal vektlegges i undervisningen. Slik vi forstår dette er yrkesfaglærerne opptatt av at det skal være en felles forståelse, mellom skole og praksis, av hva elevene skal lære i YFF. Det legger til rette for at arbeidslivet får økt innflytelse på innholdet i opplæringen. Praksisseminaret bidrar med dette å sikre at det er sammenheng mellom hva elevene lærer på skolen, og hva de skal lære i praksis. Praksisseminaret bidrar på denne måten å koble sammen det elevene lærer på de ulike læringsarenaene. I det neste sitatet skal vi se at en praksisplass initierer elevmedvirkning i planleggingen av yrkesfaglig fordypning, her ved yrkesfaglærer A:

I år var det en praksisplass som lurte på om de kunne sende en presentasjon av seg selv. Så tenkte jeg at det kan vi jo be alle om å gjøre. Det synes jeg var så genialt, fordi det er jo noe også med å vise interesse til de ute i praksis. Jeg synes som at i år er det mange av tjenestene som har en plan bak det å ta imot elevene. Mer enn før (Yrkesfaglærer A).

Dette viser, i likhet med tidligere forskning (eks. Aspøy et.al., 2017; Nyen & Tønder, 2012; Utvær & Saur (2019), at det er stor spennvidde og varierende kvalitet i organiseringen, og med det den yrkesdidaktiske planleggingen av YFF. Det er fra at yrkesfaglærer kun har en birolle og samarbeidet synes å havare, til at yrkesfaglærere har en aktiv rolle og samarbeider i team og har en struktur for samarbeid med praksis om læringsarbeidet. Med utgangspunkt i den store spennvidden i den yrkesdidaktiske planleggingen av YFF vil vi her argumentere for at kvalitet og relevans i opplæringen, som å skape sammenheng mellom læring som foregår på de ulike læringsarenaene, står på spill. Det vil i verste fall kunne forringe særlig sårbare elevgrupper, som voksne elever med minoritetsbakgrunn, sine muligheter for å lykkes i utdanningssystemet.

Læreforutsetninger

Voksne elever

I vår undersøkelse er vi primært opptatt av voksne elever i helsearbeiderfaget. Vi har likevel spurt yrkesfaglærerne om hvordan de opplever å undervise voksne versus ungdommer, for å tydeliggjøre eventuelle særtrekk ved voksne elevers læreforutsetninger. Først Yrkesfaglærer Me:

Den elevgruppa her er jo veldig positive, de har bestemt seg for at det her vil jeg gjøre. Jeg vil ta en utdanning. Jeg vil ut å ta en jobb. De har tydelige målsettinger, og det er jo veldig fint (Yrkesfaglærer Me).

Vi skal her se at det er klare paralleller mellom yrkesfaglærer Me og elev B sin tilnærming til praksis:

Hvis du tenker at du skal jobbe som ekstravakt er det veldig lurt å ta de tingene man ikke har kompetanse til å lære det. En dag jeg fikk et oppdrag jeg ikke hadde kompetanse i, så jeg spurte dem om jeg kan få opplæring i det. For jeg har veldig lyst til å lære. Jeg er her for å lære. Jeg må lære det jeg ikke kan, slik at jeg kan ta sånne oppdrag. Det er din kompetanse som setter grenser for hvilke oppgaver du kan få (Elev B).

Yrkesfaglærer C opplever at det er et markant skille mellom ungdommers og voksne elevers interesse og mål for utdanningen:

Personlig så synes jeg å følge opp disse elevene har ført til mindre utfordringer enn det som regel er med ungdommer. Med ungdommer så får man veldig mye med oppmøte, det å være til stede, ikke være på telefonen, alle disse oppdragelsestingene og det har vi jo ikke med våre elever. De har stort sett sklidt veldig godt inn i arbeidet, og forstått de uskrevene reglene i forhold til hvordan man er på en arbeidsplass (Yrkesfaglærer C).

Yrkesfaglærernes erfaringer med å undervise ungdommer i helsearbeiderfaget samsvarer med Johannesen (2015; 2022) om at yrkesfaglærere dras mellom kravene i sosialpedagogisk allmennutdanning og yrkesutdanning av høy kvalitet, som vanskelig lar seg forene. I kontrast til dette bildet, ser vi at de voksne elevene har tydelige målsettinger, de er motiverte for å lære, de vil ta utdanning og få jobb som helsefagarbeidere. De har også stort sett sklidt veldig godt inn i arbeidet.

Vi mener å se at det er klar sammenheng mellom erfaringene med de voksne elevene beskrevet over, og Knowles (2017) og Knowles et al. (2020) antakelser om voksnes læring, særlig antakelsene om voksnes selvforståelse knyttet til læringsberedskap og tidsperspektiv. Først læringsberedskap, de voksne elevenes selvforståelse er preget av autonomi, og ønsker av den grunn å delta aktivt i det de skal lære, og de er også motiverte for å lære noe de oppfatter at de har behov for. Så tidsperspektiv, som er at voksne elever har et umiddelbart anvendelsesperspektiv på læring. Samlet sett er det i betydningen at de voksne elevene har en egen driv for å lære, for å kvalifisere seg og få jobb som ferdigutdannet helsefagarbeider. Praktiske implikasjoner av dette, som vi oppfatter har klare paralleller til den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 1999), er at yrkesfaglærere vektlegger læringsaktiviteter (læreprosess og innhold) som legger til rette for de voksnes autonomi, og nåværende læringsbehov (læreforutsetninger og mål) knyttet til autentiske yrkesoppgaver i helsearbeiderfaget.

Voksne elevers tidligere erfaringer

Vi skal starte med å se nærmere på erfaringer elevene har med seg fra familielivet i egen kultur, som de drar veksler på i læringsarbeidet. Yrkesfaglærer G trekker fram følgende erfaringer:

I mange kulturer, så er de jo vant til å ta seg av sin gamle, syke hjemme. De har jo ingen sykehjem i Afghanistan, i Syria, i de kulturene der. Det er jo familiene som tar vare på dem. Så når de kommer ut og får de arbeidsoppgavene er, så catcher de det med en gang. De har sånn omsorg, ikke sant. De er jo mye mer rause sosialt enn det vi ofte er. De er så inkluderende. De er så imøtekommende. Vi har mye å lære der, slikt sett (Yrkesfaglærer G).

Eleven Rafael setter her ord på sine erfaringer fra familielivet fra sin kultur:

Faren min fikk kreft, og jeg passet på ham i mange år. Det ble en erfaring for meg. Kulturen vår er bestemor, bestefar bor med familien og vi har erfaring fra å passe på eldre mennesker, eller ved sykdom (Elev Rafael)

Forannevnte erfaringer kan sees i sammenheng med yrkesfaglærer D sine erfaringen med denne elevgruppen knyttet til YFF:

Jeg synes at det virker som de har gode, implementerte holdninger på hvordan man skal møte eldre. Så de har en del ferdigheter som ligger litt naturlig, virker det som. Som empati, tålmodigheten, toleransen med folk på sykehjem. Der er de en ressurs (yrkesfaglærer D).

Sitatet viser at elevene blir oppfattet som en ressurs ute i praksis. Det er med utgangspunkt i det vi forstår som medbrakte erfaringer fra familielivet fra egen kultur. Elevene har, sett i lys av Knowles (2017) og Knowles et al. (2020) antakelser, akkumulert en større mengde erfaringer, fra familielivet i egen kultur. Dette kan forstås som erfaringer, relatert til ett av helsearbeiderfagets kjerneelementer: Å møte mennesker i ulike livssituasjoner med omsorg og empati (Utdanningsdirektoratet, 2022), som de følgelig kan dra veksler på i helsearbeiderfaget. Dette er uformell kompetanse, som fullføringsmeldingen (Meld. St. 21 (2020-2021)) har understreket betydningen av å bygge videre på i opplæringen. Ut ifra et yrkesdidaktisk perspektiv (Hiim & Hippe, 1999) er det viktig at læringsaktivitetene, ikke bare bygger på, men også er tuftet på en anerkjennelse av elevenes tidligere erfaringer, som i dette tilfellet berører kjernen i helsearbeiderfaget.

Vi skal nå se nærmere på to sitater som viser at mange av elevene er sosialisert inn i en læringstradisjon fra hjemlandet, som bryter med prinsipper for læring i norsk opplæring i dag. Først ut er yrkesfaglærer G:

De vil jo gjerne at læreren skal prate. Det er det de er vant til fra sitt hjemland. De skal bare memorere alt som blir sagt, og vise hva de kan på eksamen. Så det vil de ha, men det får de ikke, da. Jeg spurte en gang. Hva er det dere vil? Det ble helt stille i klasserommet. Nei, du bestemmer, lærer. Nei, nå er det dere som bestemmer. Hva er det dere har bruk for? Hva er det dere vil ha? Nå kan dere få velge. Det var fryktelig vanskelig for dem. For da var de redd

for at de kunne si noe feil. Kanskje ikke læreren vil, ikke sant. De ble veldig skeptiske til det (Yrkesfaglærer G).

Kulturelt betingede læretradisjoner er også et tydelig tema i det neste sitatet fra yrkesfaglærer A:

Nå har jeg fulgt opp elevene ute i praksis, og gått med veileder. Enkelte av elevene er litt i den banen at de skal bli lært. Vi jobber jo med trygg, aktiv læring. Mens mange har jo med seg det fra andre kulturer, og det er jo ikke så rart. Det har jo vært sånn her også at vi skal sitte å motta lærdom. Du skal lære meg (yrkesfaglærer A).

Det yrkesfaglærerne her er inne på berører verdier og prinsippet for læring, utvikling og danning: «Å lære å lære», slik det framgår i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017), der skolen skal bidra til at elevene skal reflektere over sin egen læring, og forstå sine egne læreprosesser. Videre berører det det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Det er i betydningen at skolen skal bidra til at elevene skal utvikle seg til å bli aktive medborgere, gjennom å delta aktivt i eget læringsarbeid og senere som autonome yrkesutøvere og for å kunne delta i samfunnslivet øvrig. Knowles (2017) og Knowles et al. (2020) antakelse om at voksnes akkumulering av en større mengde erfaringer er en ressurs i nye læringsaktiviteter, er etter vårt skjønn, uomtvistelig. Det er imidlertid viktig at yrkesfaglærerne i det yrkesdidaktiske læringsarbeidet utfordrer de voksne elevenes læringssyn når det, som i dette tilfellet, strider mot verdier og prinsipper i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Norskspråklige ferdigheter

Vi skal starte med å se på et sitat fra yrkesfaglærer D: «De har svake språkbarrierer, og særdeles svake ikt-ferdigheter, noe som begrenser læringsmulighetene». Yrkesfaglærer D er med det inne på elevenes grunnleggende ferdigheter; «språkbarrierer» i betydningen lesing, skriving og muntlige ferdigheter i norsk språk, samt digitale ferdigheter, som hun oppfatter å være på et kritisk svakt nivå. I følge læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) er grunnleggende ferdigheter en del av den faglige kompetansen, og nødvendig redskap for læring og faglig forståelse. Det innebærer at lærere i alle fag skal vektlegge arbeidet med grunnleggende ferdigheter. Yrkesfaglærer A sier følgende om elevenes språkferdigheter:

I løpet av året, så blir språket bedre. Så jeg tenker at vi har en veldig, veldig viktig rolle i å tydeliggjøre hvor viktig dette med språket er, sånn at hver enkelt skjønner at det er veldig viktig for meg at jeg lærer meg norsk. Det er nøkkelen det. Og det er jo noen ganger forskjell på liv og død. Det kan bli helt sånn.. Det sier jeg i klassen også. Det er så viktig språket (Yrkesfaglærer A).

Som vi ser opplever yrkesfaglærer A at elevene utvikler sine språkferdigheter. Vi ser også at hun vektlegger hvor sentral rolle yrkesfaglærere har, for at elevene skal forstå hvor viktig det er å lære språket: «Det er nøkkelen det». Med utsagnet «noen ganger forskjell på liv og død» peker hun i retning helsearbeiderfaget: Det å ikke beherske språket kan utgjøre en risiko for pasienters liv og helse, som bryter kravet om faglig forsvarlighet i helsepersonelloven (1999).

Det at språket blir bedre understøttes av flere andre yrkesfaglærere, eksempelvis av yrkesfaglærer T og yrkesfaglærer C. De erfarer at elevene utvikler sine norskerferdigheter ute i praksis, og viser med det at praksis er en viktig arena for elevenes språklæring:

Vi har hatt fagsamtaler i dag, hele uka etter praksis. Og de elevene jeg ikke har fulgt opp i praksis, som jeg ikke har sett på en stund, merker jeg veldig stor forskjell på. Språket har blitt mye bedre. De sier selv også at de lærte mye der ute (Yrkesfaglærer T).

Yrkesfaglærer C, som ble intervjuet sammen med yrkesfaglærer T, legger til: «Noen har også kanskje fått en litt større selvtillit når det gjelder norskspråket. De tørr å bruke språket». Vi skal se at yrkesfaglærer Ma bekrefter betydningen av praksis som en viktig arena for språkutvikling. I tillegg presiserer hun hva hun opplever blir bedre:

De har et større ordforråd, og de forstår flere fagbegrep, gjennom praksis. Det er hos mange, men så er det noen som må fortsette å jobbe. Så praksis har mye å si for å utvikle språkerferdighetene, for å bli bedre i norsk og gjøre seg forstått (yrkesfaglærer Ma).

Vi skal nå se at Elev D, i likhet med yrkesfaglærer Ma, er inne på innhold, men knyttet til sitt læringsutbytte:

Vi lærte mye på skolen før vi gikk ut i praksis. Men man glemmer mye. Det er mange fagord og navn på tingene vi bruker på arbeidsplassen. Og taushetsplikt for eksempel, og brukermedvirkning og kosthold. Alle de tingene har jeg sett i praksis (Elev D).

Elev D ser her det hun har lært av teori på skolen, det vi forstår som en kombinasjon av fag- og språklæring, i sammenheng med det hun har lært gjennom erfaring ute i praksis. Med utgangspunkt i den yrkesdidaktiske læringsmodellen skal vi nå se nærmere på kategorien læreforutsetninger i «norskspråklige ferdigheter» i sammenheng med kategorien læreprosess.

Læreprosess

I skolekontekst

Vi skal nå se på hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger undervisningen, som svarer til elevenes læreforutsetninger og kravene i utdanningen. Vi begynner med et sitat fra yrkesfaglærer Me som framhever betydningen av at elevene snakker mest mulig norsk i opplæringen:

Vi begynner fra dag en at de får snakket norsk i klasserommet. Snakke norsk i pausen. Snakke norsk med hverandre. Vi begrunner det ofte med at de blir bedre til å utøve yrket, og at de forstår mye mer på alle mulige felt i samfunnet (Yrkesfaglærer Me).

Vi forstår dette som at yrkesfaglærer Me her legger grunnlaget i arbeidet med grunnleggende ferdigheter, nærmere bestemt muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi skal gå videre å se hva yrkesfaglærer Ma svarte da hun fikk spørsmål om hun opplevde at hun hadde tilstrekkelig kompetanse for å møte denne elevgruppen med hensyn til språk:

Da jeg startet som lærer følte jeg ikke det, men da vi startet fikk vi også noe som heter helsenorsk-kurs av norsklærere, og det var veldig nyttig for meg. Hvordan man kan hjelpe dem til å sette i gang arbeid. Hvordan de skal skrive, og formulere seg på norsk. Hvordan vi kan jobbe praktisk med undervisningen for å bygge opp norskkunnskapen deres. Vi fikk tips om å bruke forskjellige kort, med forskjellig farge, men forskjellige oppgaver med ulik vanskelighetsgrad. Det var allerede noe som norsklærerne jobbet med det, så elevene kjente til det fra før av. Så da tok vi og implementerte det i yrkesfagene også (Yrkesfaglærer Ma).

Vi ser her at yrkesfaglærer Ma først begynner å utvikle sin kompetanse i andrespråkspedagogikk etter at hun har begynt som yrkesfaglærer. Opplæring i helsenorsk av norsklærere forstår vi som tverrfaglig samarbeid. Dette er i tråd med Holum (2016) som understreker viktigheten av at lærere samarbeider på tvers av fag, for å tilpasse undervisningen for andrespråkselever. Yrkesfaglærer D fikk tilsvarende spørsmål:

Jeg tror jeg klarer å imøtekomme dem på en god måte. Særlig da jeg har innvandrerbakgrunn selv. Det er en ressurs for meg, men samtidig så bruker jeg ganske mye energi på å tolke å tyde og forstå og forklare. Selv om jeg er ansatt der for at elevene skal å lære om hjerte og karsykdommer, og hjertets oppbygging og funksjon, ikke sant. Jeg driver norskopplæring. Jeg har norsk for fremmedspråklige, så det har også hjulpet meg litt, men det betyr ikke at det ikke er vanskelig for meg. Det er vanskelig for meg også. Jeg kan forstå at det er ekstremt vanskelig for de som ikke har et annet morsmål. At det må være enda mer vanskelig. Jeg tenker også på kultur, og på det språklige. Det må være veldig vanskelig (Yrkesfaglærer D).

Til tross for at yrkesfaglærer D selv har innvandrerbakgrunn, har både uformell kompetanse fra eget familieliv, og formell kompetanse i andrespråkspedagogikk, opplever hun det som krevende å undervise denne elevgruppen. Hun viser også forståelse for at det kan fortone seg «ekstremt vanskelig» for yrkesfaglærere uten tilsvarende kompetanse. Hun er tydelig på at hun driver norskopplæring, selv om hun påpeker at det står i et motsetningsforhold til at hun er ansatt for å undervise i helsefag. Vi forstår dette som integrert fag- og språkopplæring, med betydelig vekt på norskopplæring, uten at det ligger i stillingsinstruksen som yrkesfaglærer. Ut ifra et yrkesdidaktisk perspektiv anser vi dette som utelukkende positivt med tanke på elevenes læreforutsetninger. Yrkesfaglærer Ma understreker viktigheten av å unngå misforståelser på grunn av språket, og er opptatt av at elevene skal lære seg strategier for å unngå det:

Vi er veldig opptatt av at de skal kunne kommunisere uten at det blir misforståelser. Så det er noe vi jobber med. Så heller spør en gang til. Hva var det du mente? Kan du gjenta? Og om man får en beskjed, så kan man også repetere den beskjeden. Ok, skal jeg gå ut for å hente matbrettet? Sånn at man er helt sikker på at man slipper sånne misforståelser (yrkesfaglærer Ma).

I elevintervjuene er det mange eksempler på at elevene tar i bruk strategier for å unngå misforståelser, men også for å utvikle norsksferdighetene sine. Vi har her valgt ut to eksempler. Først Elev C: «Det er viktig å spørre, for eksempel kan du si det en gang til. Kan du forklare hva det

betyr, da er det lettere å forstå også, ikke sant». Elev E har følgende strategi: «Vi spør hva dette ordet betyr. Kan du gjenta? Vi må spørre. Hvis vi ikke spør, vi kan ikke lære. Vi kan ikke gå videre».

Samtlige jobber mye med fagbegreper, og for elevene, vanskelige ord. Eksempelvis uttrykker yrkesfaglærer A: «Det er jo voldsomt med fagbegreper i de lærebøkene. Vi går systematisk gjennom de her fagbegrepene og de vanskelige ordene». Hun forteller at hun pleier å lese høyt for elevene, og sier «bare det å lese høyt for dem på norsk», underforstått at det er viktig for elevene å høre norsk. Hun foreller også at «Jeg har prøvd at elevene skal lese høyt, både for at de kan få dykket ned i det og diskutere. Hva er det dette betyr?» Yrkesfaglærer D, som vi så over har utdanning i andrespråkspedagogikk, jobber med tilsvarende utfordringer på følgende måte:

Jeg har laget et skjema som heter «jobb med ord» og der skal de skrive ord som er vanskelige, bruke ordene i et eksempel, oversette ordet på sitt eget morsmål, og lage setninger med det ordet. Helsefaglige begreper kan også være vanskelige for folk som er etnisk norske. Det har jeg erfaring med fra tidligere. Et ord kan ha forskjellige betydninger og det kan være forskjellige tolkninger av det ordet. Vi vil vite hva det ordet betyr i denne konteksten. Da er det fint å bruke et sånt skjema (Yrkesfaglærer D).

Yrkesfaglærer D tilrettelegger her undervisningen for andrespråkselevne gjennom å jobbe med elevenes ordforråd. Eksempelvis legger hun opp til å bruke elevenes morsmål som ressurs (Holum, 2016). Yrkesfaglærer T har gjennom erfaring endret sin oppfatning av hvilke språklige utfordringer elevene har:

Jeg startet vel med å ta ut begreper. Til å begynne med, og så var det et tema jeg ikke gjorde det på, og da var det spørsmål, men ikke så mye på begreper. Det var mer sånn. Pasienten har lett for å legge på seg. Hva betyr det å legge på seg? (yrkesfaglærer T).

Her beveger yrkesfaglærer T seg fra å jobbe med ordforråd knyttet til fagord til ord som tilhører et allment ordforråd, da hun erfarer at det er det elevene opplever som vanskeligst (Holum, 2016). Yrkesfaglærer Me har gjort seg lignende erfaringer, og forteller her hvordan hun løste det:

En elev kom bort til meg og spurte: Du, hva betyr i tråd med? Hvordan skal vi nå løse dette, sånn at jeg er sikker på at elevene forstår. Da valgte jeg å rette det inn mot rødt lys og trafikklovverk. Hvis han kjørte på rødt lys så var ikke det i tråd med regelverket, og da forsto de det. Det er en del slike begreper som vi bruker daglig, som vi kanskje tenker at elevene forstår, og så gjør de det ikke (yrkesfaglærer Me).

Denne gjennomgangen viser at yrkesfaglærerne legger ned en betydelig innsats for å imøtegå elevenes språkutfordringer, som en integrert del av undervisningen i helsearbeiderfaget. Det er uavhengig av om yrkesfaglærerne har formell kompetanse i andrespråkspedagogikk eller tilsvarende, eller har realkompetanse gjennom undervisningserfaring med denne elevgruppen. Dette viser at elevenes språkvansker utgjør en betydelig yrkesdidaktisk utfordring for yrkesfaglærerne i helsearbeiderfaget. Det er i tråd med Eliasson (2019), som også argumenterer for at arbeidet med språk- og begrepsutvikling er et didaktisk prinsipp, som er spesielt viktig i

opplæring av andrespråkselever. Det innebærer en fordring om at samtlige yrkesfaglærere også er språklærere (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022). Samtidig ser vi at elevene jobber aktivt og har strategier for å utvikle sine språkferdigheter, parallelt med at de utvikler sin kompetanse i helsearbeiderfaget. Det er på det rene at det er utfordrende for elevene å lære og bruke norsk, samtidig som de lærer helsearbeiderfaget (Kärkkäinen, 2017; Ryökkynen et al., 2023).

I arbeidslivskontekst

Yrkesfaglærer Ma forteller følgende om elevenes møte med arbeidslivet ute i praksis:

Når de kommer ut i praksis, så er det mye observasjon til å begynne med for å få overblikk. Mange har jo ikke vært i praksis før, så de vet ikke hva de går til, så det blir mye observasjon til å begynne med. Også er det det å ta eget initiativ, å gjøre oppgaver selv, og lære prosedyrer. Vi er veldig på at elevene skal si i fra om dette har jeg ikke hatt opplæring i. Dette har jeg ikke lært, så det kan jeg ikke gjøre. De kan godt se at du gjør det først, og så kan vi prøve mens du ser på eller at jeg kan gjøre det selvstendig. Så sier vi i fra (Yrkesfaglærer Ma).

Yrkesfaglærer Ma trekker fram at det er «mye observasjon til å begynne med for å få overblikk» som hun ser i sammenheng med at «mange har jo ikke vært i praksis før, så de vet ikke hva de går til». Å komme ut i praksis kan derfor innebære et første møte med helsefagarbeidernes arbeidsfelt, og fagets yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. For flere av elevene vil det også kunne innebære et første møte med arbeidslivet i Norge. Selv om det ikke kommer eksplisitt til uttrykk, oppfatter vi måten yrkesfaglærer Ma vektlegger observasjon, at det er en viktig del av den yrkesdidaktiske planleggingen av opplæringen i praksis. Det yrkesdidaktiske perspektivet er desto tydeligere til stede her: «Vi er veldig på at elevene skal si fra om at dette har jeg ikke hatt opplæring i», som peker mot kravene i helsearbeiderfaget om faglig forsvarlig helsehjelp (helsepersonelloven, 1999). Det er også framme ved at hun er tydelig på at «elevene skal ta eget initiativ, gjøre oppgaver selv, og lære prosedyrer».

Vi skal se hvordan dette bildet samsvarer med elevenes erfaringer i møte med praksis, først elev D:

Første dag og andre dag, da kunne jeg ingen ting. Jeg visste ikke hva jeg skulle si da jeg kom inn til bruker. Jeg fikk observere de to første ukene. Jeg fikk ikke lov til å gjøre noe. Jeg bare sto der og observerte (elev D).

Vi ser at elev D sin erfaring er helt i samsvar det bildet yrkesfaglærer Ma tegnet over med at det blir mye observasjon i begynnelsen, som synes å være godt faglig begrunnet og i tråd med forsvarlighetskravet (helsepersonelloven, 1999). Vi skal nå se hva som skjer når elev D får slippe til:

Første gang jeg fikk lov å utføre min oppgave selv. Det husker jeg godt. Jeg fikk egen mobil, egne brikker. Det var ikke medisinutdeling, for det kunne jeg ikke gjøre, for jeg var ikke helsefagarbeider enda. Men resten har jeg gjort, og det går bra. Så nå er jeg noe. Så nå kan jeg gjøre noe selv. Brukerne var så vennlige. De kunne navnet mitt, de husker hvor jeg kom fra. Og

vi hadde god samtale. Etterpå skrev jeg rapport selv, for jeg hadde min egen bruker. Det var en veldig god opplevelse (Elev D).

Det vi først og fremst ønsker å dvele ved her er den gleden og stoltheten som eleven uttrykker over: «Så nå er jeg noe». Det skal sies at det gjorde veldig inntrykk, da vi forsto hvor mye dette betydde for henne personlig. Vi oppfattet at dette handlet om at hun nok aldri hadde sett for seg at hun skulle få mulighet til å ta en utdanning, for de færreste kvinner har muligheten til det i hennes hjemland. Å få prøve seg i praksis ble for eleven derfor et viktig bidrag til empowerment (Rappaport, 1987). I det så ligger det også at læringsberedskapen og motivasjonen for å lære er stor (Knowles, 2017; Knowles et. al., 2020).

Vi skal nå se på hvordan elev C svarer på yrkesfaglærer Ma sin vektlegging av «det å ta eget initiativ, å gjøre oppgaver selv, og lære prosedyrer»:

Noen prosedyrer er jeg er veldig nysgjerrig på å utføre. For eksempel at jeg vil lære hvordan man katetiserer en dame. I begynnelsen ser jeg bare, kanskje tre ganger. Så tenker jeg at jeg aldri lærer om jeg bare observerer. Jeg vil også gjerne utføre også, så jeg spurte veilederen min, og veilederen min spurte pasienten. Pasienten sa, ok. Jeg tror at hun gjorde det, fordi hun kjenner meg. Da jeg satte det, hadde jeg selvfølgelig gjort feil. Jeg hadde satt kateter på feil, fordi jeg var veldig nervøs, og pasienten skriker jo, au. Det er vondt. Veilederen min sa, det går bra. Det er normalt. Det er ikke noe problem. Så hun veiledet meg på hvordan man gjør det ordentlig. Til slutt gjorde jeg det på riktig måte. Jeg var veldig stolt av meg selv. Å, nå, klarer jeg. Jeg var så glad at jeg har gjort det, så neste gang er det ikke helt nytt for meg (elev C).

Vi ser at eleven C ikke bare svarer på yrkesfaglærer Ma sin yrkesdidaktiske oppfordring i sitatet over, men hun uttrykker også stor iver og mestringsglede. Sett i lys av Knowles (2017; Knowles et. al., 2020) antakelse om voksnes læringsberedskap, ser vi at hun opptrer selvstendig og at hun er drevet av en sterk motivasjon, for å lære prosedyren hun har satt seg fore. Ut ifra et yrkesdidaktisk perspektiv fordrer det at læringsaktivitetene legges til rette for at hun får tilstrekkelig handlingsrom og støtte. Vi ser at ikke bare veilederen, men også brukeren har en sentral rolle for å muliggjøre dette. Når det gjelder Knowles (2017) og Knowles et al. (2020) antakelse om voksnes umiddelbare tidsperspektiv på læring, ser vi at elev C sin tilnærming til læring er i tråd med det. Likeledes antakelsen om at voksne har en problemorientert tilnærming i læringsaktiviteten. Problemet i denne sammenheng er at elev C ikke kan å katetisere en dame, noe hun tar initiativ til og har en sterk, indre driv for å lære seg, for å kunne å utføre i henhold til prosedyre.

Til nå har vi sett at de voksne elevene har svake norskspråklige ferdigheter, riktignok som de utvikler gjennom skoleløpet, samtidig som de har mange ressurser i kraft av sin særegne erfaringsbakgrunn, som de drar veksler på i opplæringen i helsearbeiderfaget. Det kan derfor være betimelig å avslutte med å se hvordan yrkesfaglærer A og Me ser disse læreforutsetningene i sammenheng. På spørsmål om det er sammenheng mellom elevenes norskspråklige ferdigheter og hvordan de klarer seg ute i praksis svarte yrkesfaglærer A: «Jeg har ikke lagt spesielt lagt merke til det, nei.» Etter det overtok Me ordet, og hun sa:

Nei, vet du hva, det tror jeg ikke. Jeg tror bare de ser denne godheten. De ser potensiale. De som har jobbet i praksis i mange, mange år, ser fort potensialet når de får inn nye elever. De ser veldig fort hvem som kan bli den gode fagarbeideren. Vi hadde et eksempel her med en kandidat som var utrolig svak både på det skriftlige og det muntlige. Han var likevel et sånt skjønt vesen, som var til stede, og hadde ikke noe fravær. Han var veldig sann pliktoppfyllende. Han gjorde alt. Og så kom han ut i praksis. Og hvem var det som var førstemann som kom og sa: At jeg har fått lærlingeplass til høsten. Det var den eleven (Yrkesfaglærer Me).

Dette kan sees som et eksempel på at denne elevgruppen utmerker seg ute i praksis på en positiv måte, til tross for svake norskspråkferdigheter.

Oppsummering

I forlengelsen av at vi har støttet oss til den didaktiske relasjonsmodellen i undersøkelsen, vil vi oppsummere undersøkelsen ved hjelp av den. Som det ble gjort rede for innledningsvis, er undersøkelsen avgrenset til bruk av modellens tre kategorier: Rammefaktorer, læreforutsetninger og læreprosess.

En viktig rammefaktor i det yrkesdidaktiske arbeidet er god organisering og godt samarbeid mellom aktørene i skole og arbeidsliv. Det er for å sikre kvalitet og relevans i opplæringen, og for å skape sammenheng mellom elevenes læring på de to ulike læringsarenaene. Dette er viktig for alle elever. Vi vil likevel argumentere for at dette er spesielt viktig for sårbare elevgrupper, som voksne elever med minoritetsbakgrunn, for å legge til rette for at de lykkes i utdanningssystemet. Vår undersøkelse viser, i likhet med tidligere forskning, at dette praktiseres på ulike måter og er av varierende kvalitet. Et foregangseksempel fra vår undersøkelse er, etter vårt skjønn, organiseringen og gjennomføringen av praksisseminar ved en av skolene.

Når det gjelder elevenes læreforutsetninger viser undersøkelsen at de voksne elevene har særegne læreforutsetninger i kraft av det å være voksne. De har tydelige målsettinger, de er motiverte for å lære og de ønsker å ta utdanning og få seg jobb som helsefagarbeidere. Vi ser at de voksne elevene drar veksler på en større mengde erfaringer, i form av uformell kompetanse, eksempelvis fra familielivet i egen kultur, som de drar nytte av i helsearbeiderfaget. Ut ifra et yrkesdidaktisk perspektiv er det viktig å anerkjenne, og bygge videre på elevenes tidligere erfaringer som er relevante i helsearbeiderfaget. Likeledes er det viktig å utfordre elevene i tilfellet erfaringene står i motstrid til verdigrunnlaget i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017), eksempelvis at de er sosialisert inn i en annen læringstradisjon.

Yrkesfaglærerne legger ned en betydelig innsats for å imøtegå elevenes språkutfordringer integrert i det yrkesdidaktiske arbeidet i helsearbeiderfaget. Elevenes språkvansker utgjør med andre ord en betydelig yrkesdidaktisk utfordring for yrkesfaglærerne. Samtidig jobber elevene aktivt og utvikler strategier for å bedre sine språkferdigheter, parallelt med at de utvikler sin kompetanse i helsearbeiderfaget. Undersøkelsen viser at det er utfordrende for elevene å lære og bruke norsk, samtidig som de lærer helsearbeiderfaget.

Yrkesfaglærerne vektlegger at elevene skal starte praksis i YFF med å observere. Det er fordi at for mange elever er dette et første møte med helsefagarbeidernes arbeidsfelt, fagets

yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. En annen viktig grunn er kravet om faglig forsvarlighet i helsearbeiderfaget. Observasjon er med det en viktig del av læreprosessen. Etter observasjon oppfordres elevene til å ta initiativ og utføre yrkesoppgaver selvstendig, under kyndig veiledning. Vi ser at elevene i møte med praksis har gjort denne læreprosessen til sin egen: De observerer og utfører yrkesoppgaver, og det med stort engasjement.

Vår elevgruppe, som er voksne elever med minoritetsbakgrunn, de fleste kvinner, er en marginalisert gruppe i utdanningssystemet. Vi vil her argumentere for at god yrkesdidaktisk planlegging og gjennomføring er spesielt viktig for denne elevgruppen. For å styrke denne elevgruppens sjanse til å lykkes vil vi poengtere at det er viktig å ta hensyn til deres spesifikke læreforutsetninger, slik det framkommer i denne undersøkelsen. Den tiltagende mangelen på helsefagarbeidere, og utviklingen av en bærekraftig helse- og omsorgstjeneste, understreker dette poenget.

Forfatterbiografier

Sigrun Saur Stiklestad er artikkelens førsteforfatter og er førsteamanuensis ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet. Sigrun underviser på masterprogrammet i yrkespedagogikk. Før det underviste hun i en årrekke på bachelorprogrammet i helse- og oppvekstfag. Hun har også erfaring som yrkesfaglærer i voksenopplæringen i helse- og oppvekstfag. Hennes forskningsinteresser er blant annet voksnes læring, elever med minoritetsbakgrunn, yrkesdidaktikk og helsefagarbeidere i arbeids- og utdanningsfeltet.

Marianne Bergskaug Monrad-Krohn er medforfatter og universitetslektor ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet. Marianne har lang erfaring med undervisning ved instituttet, og som yrkesfaglærer i fag- og yrkesfagopplæring i videregående skole. Marianne har videreutdanning i flerkulturell pedagogikk. I tillegg har hun erfaring som mentor i mentornettverk for innvandrerkvinner som ønsker seg ut på det norske arbeidsmarkedet. Hennes forskningsinteresser er knyttet til innvandrerkvinner i fag- og yrkesopplæringen.

Referanser

- Aspøy, T.M., Skinnarland, S. og Tønder, A.H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse*. (Fafo-rapport 2017: 11). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Bergsli, O. & Hellne-Halvorsen, E.-B. (2020). Kvinner med innvandrerbakgrunn og deres møte med helsearbeidere. *SJVD* 5(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.3137>
- Blixen, T. B., Fegri, K.A. & Hellne-Halvorsen, E.B. (2023). Multicultural Perspectives in Driving Instructor Education and Driving Schools for Professional Drivers in Norway. Teräs, Marianne; Osman, Ali; Eliasson, Eva (Red.). *Migration, Education and Employment. Pathways to Successful Integration*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-41919-5>
- Blixen, T. B. & Hellne-Halvorsen, E.B. (2022). «All teachers are language teachers» A Norwegian Study on How Teachers in Vocational Education and Training Programs Experience and Reflect on Complementary Literacy Practices and Didactic Strategies in Multicultural Classrooms. In Teräs, Marianne; Kontio, Janne; Moreno Herrera, Lazaro; Gougoulakis, Petros (Red.). *Emergent Issues in Research on Vocational Education & Training Vol. 7*. s. 307–341. Bokforlaget Atlas. https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.597973.1644850145!/menu/standard/file/Migration%20and%20inclusion%20in%20work%20life%20-the%20role%20of%20VET.pdf

- Brevik, B. (2014). *Lego & Læring: En kvalitativ studie av elektrofaglæreres bruk av LEGO Mindstorms som læringsverktøy i norsk videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Dahle, M. Nordhagen, I.C., Jones, H og Monsen. (2024). *Fag- og yrkesopplæring på voksnes premisser. Sluttrapport fra følgeevaluering av forsøk med Modulstrukturert fag- og yrkesopplæring* (Rapport 1: 2024) <https://ideas2evidence.com/sites/default/files/Sluttrapport.%20F%C3%B8lgeevaluering%20av%20fors%C3%B8k%20med%20MFY%20og%20kombinasjonsfors%C3%B8k.pdf>
- Friberg, J. H. & Midtbøen, A. H. (2019). The Making of Immigrant Niches in an Affluent Welfare State. *International Migration Review*. 2019. Vol. 53(2) 322–345. <https://doi.org/10.1177/0197918318765168>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/99, 177-183.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Universitetsforlaget
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal
- Hiim, H. (2022). How Can Collaboration between Schools and Workplaces Contribute to Relevant Vocational Education? *Vocations and learning*. 16(1), s. 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
- Helsepersonelloven, (1999). *Lov om helsepersonell m.v. (helsepersonelloven)*. (LOV-1999-07-02-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>
- Hkdir (2024). Modulstrukturert opplæring for voksne. <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne>
- Holum, L.-M. (2016). Ordforråd i alle fag. [Ordforråd-i-alle-fag.pdf](http://ordforrad-i-alle-fag.pdf)
- IMDI (2024). Endringer i bestemmelsene om introduksjonsprogram for personer med kollektiv beskyttelse. <https://www.imdi.no/om-imdi/aktuelt-na/endringer-i-bestemmelsene-om-introduksjonsprogram-for-personer-med-kollektiv-beskyttelse/>
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid (integreringsloven)*. (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. [Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid \(integreringsloven\) - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127)
- Jia, Zhiyang, Tom Kornstad, Nils Martin Stølen og Geir Hjemås (2023). Arbeidsmarkedet for helsepersonell fram mot 2040, SSB rapport 2023/2 https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/artikler/arbeidsmarkedet-for-helsepersonell-fram-mot-2040/_attachment/inline/487396f0-0469-49de-8b79-092941ac346f:9861f0cf62d33b5643028f02e0e8f7c22f80a709/RAPP2023-02.pdf
- Johannesen, H. S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers: A qualitative study of vocational teachers' cultural codes: Teaching school-based learning in selected educational programs at the Norwegian upper secondary level* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277–287. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Johannesen, H. S., Kverneggen, K.-A. & Ødegård, M. (2022). Læring på tvers: Hvordan kan yrkesfaglærere legge til rette for elever i arbeidslivs praksis? *NJVET*, 12(1), s. 51–75. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212151>
- Knowles, M. (2017). Andragogik – en kommende praksis for voksenopplæring. I Knud Illeris (red.) 49 tekster om læring. Samfundslitteratur.
- Lier, A. R. (2017). Fra arbeidsoppgave til læringsoppgave. En studie av yrkesfaglæreres arbeid med faget Prosjekt til fordypning – PTF innenfor programområdet Teknologi og Industriell Produksjon (TIP)
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 16 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meld-st-16-2015-2016)

- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 21 \(2020–2021\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meld-st-21-2020-2021)
- NOU 2023: 4. (2023). *Tid for handling – Personellet i en bærekraftig helse- og omsorgstjeneste*. Helse- og omsorgsdepartementet. [NOU 2023: 4 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/nou-2023-4)
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføring av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (FAFO-rapport 2012:47). Fafo. [Fleksibilitet eller faglighet? | Fafo-rapport 2012:47](https://www.fafo.no/rapporter/fleksibilitet-eller-faglighet-2012-47)
- Offerdal, K. (Red.). (2024). *Framtidige kompetansebehov: Kunnskapsgrunnlaget for kompetansepoltikken 2023*. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (Rapport nr. 03 2024).
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121–148.
- Rugkåsa, M. (2010). Transformasjon og integrasjon: kvalifisering av minoritetsetniske kvinner til arbeid og deltakelse i den norske velferdsstaten. Sosialantropologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige institutt, Universitetet i Oslo
- Statistisk sentralbyrå (2024a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. [Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](https://www.ssb.no/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre)
- Statistisk sentralbyrå. (2024b). Statistiske analyser 176. Innvandrere i Norge 2023. Hvem er de, hvordan går det med dem? Jinghui Lysen, Lars Østby og Minja Tea Dzamarija (redaktører) https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/innvandrere-i-norge-2023/_attachment/inline/80cac6c5-0945-4c2c-853d-5b58dba589f5:998a84e25c95b73184abb9db8cd1e7d4308e0697/SA-176_web.pdf
- Stiklestad, S. S. (2020). Refleksjon som metode. Erfaringslæring i den kommunale omsorgstjenesten. I N. Amble, O. Amundsen, M. Rismark (Red.), *Medarbeidredrevet innovasjon*. s. 201–2017. Gyldendal.
- Stiklestad, S. S. (2022). Komplekse utfordringer for helsefagarbeidere. *Samfunn og økonomi*, 1/2022, s. 20–31. <https://www.samfunnogokonomi.no/2022/06/helsefagarbeidere-i-deltidsfella/>
- Sylte, A. L. (2017). Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning. Høgskolen i Oslo og Akershus. HIOA avhandlinger, nr.: 2017 nr. 11
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal.
- Tønseth, C. (2019). Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultat når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), s. 62–82). <https://doi.org/10.23865/up.v13.1837>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnpplæringen. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnpplæringen | udir.no](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnppleringen)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Yrkesfaglige utdanningsprogram fra 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF). <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Læreplan i vg3 helsearbeiderfaget. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/HEA03-03.pdf?lang=nob>
- Utvær, B. K. & Saur, E. (2019). Stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *NJCIE*, 3(3), s. 43–60. <https://doi.org/10.7577/njcie.3270>
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2011). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur: Danmarks Pædagogiske Universitet. 5. Oplag