



# Å utvikle yrkeskompetanse gjennom arbeidslivspraksis i helsesekretærutdanningen

(Developing vocational competence through  
working life practice in medical secretary education)

Kjersti Johnsen & Hilde Hiim

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (kjerlj@oslomet.no)

## Abstract

This article presents findings from a three-year research and development project where a high school and a hospital collaborated on the education of medical secretaries. The aim was to strengthen the medical secretary students' development of vocational competence through close collaboration between the school and the hospital on practice periods for the students. The results are based on qualitative data from observations of the students during practice, observations of students when experiences from practice were presented at school, group interviews with students, teachers and instructors, and analyses of students' reflection logs.

The findings show that cooperation between the parties to define key functions and tasks in the work of medical secretaries, and to structure practice periods around these tasks, contributed to the students getting a great learning benefit from practice. The students expressed that they understood what the vocation was about, began to identify with it and felt the need to learn theory. However, they wanted better coherence between learning in practice and at school. The results suggest that mandatory practice periods and common structure for learning content in practice and at school should be main principles in the new curriculum for education of medical secretaries from autumn 2020.

**Keywords:** vocational competence, vocational didactics, vocational practice, collaboration between vocational schools and companies, medical secretary education



## Innledning

Formelle retningslinjer i norsk yrkesutdanning anbefaler at elever i yrkesopplæringen skal få mulighet for praksisperioder i bedrift i løpet av den skolebaserte delen av utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning viser imidlertid at det i flere utdanningsprogram er vanskelig å skaffe praksisplasser og at mange elever derfor ikke får erfaring med praksis i arbeidslivet (Hiim, 2013; Nyen & Tønder, 2012). Helsesekretærutdanningen har hatt særlige utfordringer med å finne relevant praksis til elever under utdanning (Kalve, 2009; Olsen & Reegård, 2013). For mange elever har mangel på praksis ført til motivasjonsproblemer og at de ikke får erfaring med yrket de utdanner seg til (Bødtker-Lund et al., 2017).

Elever som får mulighet til praksis i arbeidslivet, gir dessuten ofte uttrykk for at kvaliteten på utdanningen ikke er tilfredsstillende. De får ikke tilstrekkelig oppfølging på arbeidsplassen, og opplever ikke at det er sammenheng mellom arbeidet i bedriften og undervisningen de får på skolen (Hiim, 2013; Nyen & Tønder, 2012). Flere forskere viser til nødvendigheten av å etablere bedre sammenheng mellom skolen og elevenes virkelighet, der relevans til yrkene er vesentlig (Bruvik & Haaland, 2020; Kember et al., 2008). En svensk studie fremhever at arbeidsplass basert læring spiller en viktig rolle i elevenes yrkesidentitetsdannelse (Ferm et al., 2019). Dette er i samsvar med norsk forskning som hevder at stor avstand mellom undervisningen på skolen og hvordan yrket utøves, vil kunne svekke elevenes motivasjon og forsinke utviklingen av elevenes yrkesidentitet (Nyen & Tønder, 2014).

Styrking av samarbeidet mellom skoler og bedrifter blir omtalt som et satsingsområde i grunnlagsdokumentene for en ny reform, Fagfornyelsen, som er iverksatt i Norge fra høsten 2020 (Meld. St. 28, 2015-2016; Utdanningsdirektoratet, 2020). Som en del av forberedelsene til reformen gjennomførte nasjonale utdanningsmyndigheter i 2016 en vurdering av den yrkesfaglige skolestrukturen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I den forbindelse uttalte Faglig råd, for utdanning i Helse- og oppvekstfag følgende om helsesekretærenes kompetanse etter endt utdanning: "... arbeidsgivere, [...], har uttrykt at det faglige nivået på nyutdannede er for lavt. Mye kan knyttes til utilstrekkelig praksis (og muligens manglende oppfølging mens elevene er i praksis)" (Faglig råd for helse- og oppvekstfag, 2016, s. 43).

Faglig råd er et rådgivende organ som består av representanter fra arbeidslivet. Deres vurdering kan tolkes som en bekreftelse på at det er behov for å styrke helsesekretærenelevnes yrkeskompetanse gjennom praksis i utdanningsløpet.

Omtrent samtidig med utdanningsmyndighetenes gjennomgang av den norske skolestrukturen i 2016, ble forskere fra OsloMet invitert til å gjøre en forskningsbasert studie av et nytt utviklingsprosjekt. Her deltok et stort offentlig

sykehus og en videregående skole som hadde inngått en gjensidig forpliktende samarbeidsavtale om å tilby elever i helsesekretærutdanningen systematisk, veiledet arbeidslivspraksis gjennom utdanningsløpet. Prosjektet ble støttet med midler fra Utdanningsdirektoratet i Norge. Studien er basert på systematisk datainnsamling gjennom en treårsperiode. Dataene til denne artikkelen er hentet fra observasjoner, intervjuer og analyser av refleksjonslogger som belyser elevenes utbytte av praksisen.

Hensikten med artikkelen er å bidra med kunnskap om yrkesdidaktiske faktorer som er av betydning for at helsesekretærelever skal utvikle yrkeskompetanse gjennom å delta i arbeidslivspraksis. Yrkesdidaktikk kan defineres som "praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser" (Hiim & Hippe, 1999, s. 180). Selv om studien som ligger til grunn for artikkelen er gjennomført i en norsk kontekst og handler om utdanning av helsesekretærer, kan resultatene bidra til å belyse yrkesdidaktiske faktorer som er vesentlige når skole og bedrift samarbeider om læreprosesser i yrkesutdanningen.

For å klargjøre konteksten for studien blir det i fortsettelsen gitt en kort oversikt over hovedtrekkene ved den norske modellen for yrkesutdanning generelt og helsesekretærutdanningen spesielt. Noen vesentlige sider ved organiseringen og innholdet i prosjektet som lå til grunn for studien, blir så presentert. Deretter følger en analyse av norsk og internasjonal forskning som kan belyse betydningen arbeidslivspraksis og samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan ha for elevenes utvikling av yrkeskompetanse. Den yrkesdidaktiske og kunnskapsteoretiske begrepsrammen for studien blir så diskutert, fulgt av en redegjørelse for metoder for innsamling og analyse av data. Resultater som belyser erfaringer med arbeidslivspraksis, blir deretter presentert. Artikkelen avsluttes med en diskusjon av yrkesdidaktiske faktorer som er sentrale for elevenes utvikling av yrkeskompetanse ved å delta i arbeidslivspraksis.

### **Konteksten for studien**

Hovedmodellen for norsk yrkesutdanning er to år i skole fulgt av to års læretid i bedrift. Utdanningen er per i dag organisert i ni brede utdanningsløp, som for eksempel program for bygg- og anleggsgfag, restaurant- og matfag og helse- og oppvekstfag. Det første året (Vg1) er felles for en rekke ulike yrker som inngår i programmet, mens det andre året (Vg2) er mer spesialisert og omfatter færre yrker. Full spesialisering innen et bestemt yrke skjer oftest i læretiden. Yrkesfagene omfatter fag som er sentrale for, og innrettet mot, det enkelte utdanningsprogrammet og har den største andelen av timer. Ett av yrkesfagene

heter "Yrkesfaglig fordypning" og er tildelt 6–9 timer per uke. Hensikten med faget er at elevene skal ha anledning til å fordype seg i et yrke de ønsker å utdanne seg til, og faget skal så langt som mulig gjennomføres i en bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Helsesekretærutdanningen avviker fra modellen med to år i skole og to års læretid ved at de to årene med lære i bedrift er erstattet av et tredje år (Vg3) der det foregår en yrkesspesialisering i skole. 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.

Helsesekretærutdanningen ved skolen som deltok i denne studien har i likhet med andre skoler hatt store utfordringer med å skaffe gode praksisplasser til elevene (Kalve, 2009). Samtidig har sykehuset hatt utfordringer med å rekruttere kvalifisert og kompetent personell til ledige helsesekretærstillinger. Et hovedfokus i samarbeidsavtalen som ble inngått var å etablere og opprettholde rutiner for fortløpende samarbeid mellom institusjonene om planlegging og oppfølging av arbeidslivspraksis for elevene. Sykehuset tilbød skolen 50–70 praksisplasser per år.

Et viktig utgangspunkt for innholdet i samarbeidet var en analyse av helsesekretærenes viktigste arbeidsoppgaver i sykehus som var utført og dokumentert av det det kontorfaglige nettverket i regionen (Oslo universitetssykehus, 2020). Dokumentet var sammen med læreplanen for helsesekretærutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2006) grunnlag for fortløpende diskusjoner om innhold og oppgaver i elevenes praksis i et samarbeidsforum med representanter fra skole og sykehus. Siden dokumentet var et vesentlig grunnlag for organiseringen av praksis, blir deler av innholdet her presentert i forkortet utgave.

Helsesekretærenes hovedoppgaver er delt inn i kategoriene *serviceoppgaver, laboratorie- og skiftestuearbeid, lederstøtte samt pasientsikkerhet og kvalitetssikring* (Oslo universitetssykehus, 2020). Helsesekretærene skal for det første kunne utføre arbeid som omfatter direkte kontakt med pasienter og pårørende. Dette krever gode kommunikasjonsferdigheter, både muntlig og skriftlig. Helsesekretæren skal videre ha koordinatorfunksjoner og ha oversikt over arbeidsplaner og turnus. Videre skal de tilrettelegge arbeidet for andre faggrupper ved for eksempel å koordinere pasientflyt og samhandle internt, men også eksternt med andre sykehus og kommunehelsetjenester. De skal også ivareta pasientenes personvern, ta hånd om henvisninger og ventelister, samt bestille og koordinere undersøkelser.

Helsesekretæren skal kunne bruke og forstå diagnose- og behandlingskoder som er knyttet til et internasjonalt klassifiseringssystem. Feil kan få store uheldige konsekvenser som for eksempel at operasjoner blir avlyst, til lange pasientventelister og økte kostnader. Talegjenkjenning og skrive epikriser og journaler etter diktat er en annen oppgave for helsesekretæren, og dette medfører behov for å beherske medisinsk terminologi. De skal videre kunne utføre sårskift, ta blodprøver og gjennomføre andre undersøkelser.

Yrkesgruppen skal også fungere som lokal brukerstøtte og blant annet bidra til opplæring av andre yrkesgrupper. De skal ivareta administrative oppgaver som post- og saksbehandling, og ta hånd om eventuelle klagesaker og ulike bestillerfunksjoner. For å kunne utføre disse oppgavene må helsesekretæren ha god organisasjonskunnskap.

Oversikten med helsesekretærens arbeidsoppgaver utarbeidet av det kontorfaglige nettverk (Oslo universitetssykehus, 2020) ga partene et godt grunnlag for å diskutere og utvikle en felles forståelse av innholdet i helsesekretæryrket og hensikten med utdanningen. Dette vektlegges også i yrkesdidaktisk teori (Hiim, 2017).

## Tidligere forskning som belyser arbeidslivspraksis og utvikling av yrkeskompetanse

Femti prosent av norsk ungdom velger yrkesfaglige utdanningsprogram det første året i videregående skole, men omtrent 22 prosent av disse elevene faller fra underveis uten å fullføre noen formell utdanning (Statistisk Sentralbyrå, 2020). Årsakene til frafall er mange og komplekse, men en rekke forskere har påpekt at svak forankring i arbeidslivet i den skolebaserte delen av norsk yrkesutdanning, og begrensede muligheter for arbeidslivspraksis, medfører at mange elever opplever utdanningen som lite meningsfylt og relevant for yrket de ønsker å utdanne seg til (Dahlback et al., 2018; Nyen & Tønder, 2012; Vibe et al., 2012). Samlet sett er det mye som kan tyde på at mangel på kontakt med arbeidslivet synes å hemme både elevenes muligheter til å utvikle yrkeskompetanse og motivasjon til å fullføre en fagutdanning.

Det synes å være stor enighet blant forskere om at det bør legges bedre til rette for at alle elever i yrkesutdanningen får anledning til regelmessig, veiledet praksis i bedrift gjennom hele utdanningsløpet (Bødker-Lund et al., 2017; Hiim, 2015; Høst et al., 2015; Nyen & Tønder, 2014). Det er også gjennomført yrkesdidaktiske studier basert på omfattende, forskningsbaserte utviklingsforsøk hvor skoler og bedrifter samarbeidet om å planlegge, gjennomføre og etterarbeide praksisperioder i bedrift (Dahlback et al., 2011; Hiim, 2013). Elever som var med i forsøkene ga uttrykk for at praksis bidro til at

de fikk innsikt i hva arbeidsoppgavene i yrket handlet om. Det økte motivasjonen og bidro til bedre forståelse av teorien på skolen og at de ble trygge på eget yrkesvalg. Forsøkene avdekket imidlertid også at noen bedrifter hadde behov for ekstra oppfølging fra skolen. Noen ble også byttet ut fordi elevene ikke ble tildelt relevante arbeidsoppgaver og heller ikke fikk tilstrekkelig veiledning i praksis (Hiim, 2013).

Internasjonal forskning viser at mangel på samarbeid mellom skole og arbeidsliv også er en yrkesdidaktisk utfordring på tvers av ulike utdanningsmodeller. Wahlgren og Aarkrog (2012) og Louw (2017) understreker viktigheten av å styrke betingelser for gjensidig overføring mellom læring på skolen og læring på arbeidsplassen i dansk yrkesutdanning. Gode overføringsbetingelser, blant annet likhet mellom oppgaver, medfører at elevenes utvikling av helhetlig yrkeskompetanse styrkes. En omfattende undersøkelse av tysk yrkesutdanning konkluderer med at samarbeid mellom skoler og bedrifter forekommer i svært liten grad. Selv om elever og læringer veksler mellom læring i bedrift og på skole, så fungerer utdanningen mer som et parallellsystem enn et dualsystem. Fortløpende kontakt mellom arbeidslivet og skolen ville kunne styrke kompetanseutviklingen (Gessler, 2017). Young (2004) har påpekt en tendens i engelsk yrkesutdanning der lærere på skolen ofte prioriterer teoretiske emner og fag løsrevet fra yrkeskonteksten, mens bedriftene ønsker at deres fagfolk skal ha praktiske ferdigheter i å utføre spesifikke oppgaver. Mangel på sammenheng mellom læringsarenaer kan ifølge Young medføre lav kompetanse hos fagarbeidere, men også mangel på utvikling i bedriftene (Young, 2004).

En svensk studie knyttet til høyere yrkesutdanning framhever at læring i arbeidslivspraksis krever at arbeidsplassen har faglig velkvalifiserte kolleger og veiledere som kan tilby et yrkesrelevant læringsinnhold. Hyppig tilbakemelding fra veiledere og regelmessig kommunikasjon mellom veiledere og lærere, var viktig for å styrke praksisens kvalitet. Det blir framhevet at mange av veilederne i studien ikke stimulerte studentene til teoretisk refleksjon, og at integrering av det studentene lærte på skolen og arbeidsplassen var begrenset (Littke & Thång, 2015). Billett (2011, 2016) framhever i flere studier mulige motsetninger mellom bedriftenes krav til effektivitet og elevenes behov for tid og struktur for læring og refleksjon. Han legger vekt på å utarbeide et gjennomtenkt opplegg eller 'pensum', for læring på arbeidsplassen, for å unngå en tendens til at elevenes praksis bare blir styrt av det som skjer fra dag til dag. Et slikt pensum kan også bidra til bedre sammenheng mellom læring i skolen og bedriften (Billett, 2011).

En review-studie av artikler som omhandler kombinasjonen av skolebasert og arbeidsbasert læring framhever at det er behov for å utvikle mer kunnskap om hvordan læring i skole og bedrift kan integreres (Schaap et al., 2012). En del nyere forsknings- og utviklingsarbeid innen yrkesutdanning er opptatt av nettopp

dette, og tar utgangspunkt i et holistisk kompetansebegrep. For eksempel Koenen et al. (2015) definerer kompetanse som "et integrert sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger" (Koenen et al., 2015, s. 2). De sier videre at i en kompetansebasert utdanning er autentiske oppgaver- og problemløsning, fagintegrering og teori knyttet til oppgavene hovedprinsipper. Ideer om kompetansebasert utdanning har inspirert flere forskere som er opptatt av å utvikle utdanningsinnhold og -modeller som overskrider grensen mellom skole og arbeidsliv (Cremers et al., 2016; Zitter et al., 2016). Forsøkene dreier seg om å skape sammenhenger og overganger mellom oppgaver i arbeidslivet og på skolen.

Forskningen legger samlet sett vekt på at velorganisert arbeidslivspraksis, og sammenheng mellom læring i praksis og på skolen, er grunnleggende for muligheten til å utvikle helhetlig yrkeskompetanse.

### Epistemologiske og yrkesdidaktiske perspektiver på yrkeskompetanse og arbeidslivspraksis

Pragmatisk epistemologi, blant annet Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983), har spilt en viktig rolle i utviklingen av et holistisk kompetansebegrep. Begge har hevdet at skolebasert profesjons- og yrkesutdanning ikke i tilstrekkelig grad forbereder elevene til framtidig yrkesutøvelse. De anser at problemet handler om en mangel på forståelse av hva yrkeskompetanse er og hvordan den utvikles, knyttet til et tradisjonelt skille mellom teori og praksis. Dette skillet kommer til uttrykk gjennom inndeling mellom teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer. Både Dreyfus og Dreyfus, og Schön, argumenterer for at det er behov for å utvikle ny epistemologi, og framhever at yrkeskompetanse nødvendigvis er flerdimensjonal og helhetlig.

Sett fra Schøns (1983) og Dreyfus og Dreyfus' (1986) perspektiv omfatter yrkeskompetanse utøvelse, forståelse, innlevelse, problemløsning, refleksjon, samarbeid, etikk og utvikling. Yrkeskompetanse har mange uttrykksformer – den viser seg i ferdigheter, handling, verbale forklaringer og dømmekraft, og utvikles gjennom praktisk problemløsning og refleksjon i tilknytning til utførelsen av et yrke. Den kan fremstå som delvis taus og innforstått. Schön benytter her betegnelsen "knowing-in-action" nettopp for å få fram helheten mellom forståelse og handling. Dreyfus og Dreyfus bruker begrepet "skills" som gjerne blir oversatt enten med "ferdigheter" eller "kompetanse", men fokuserer på at yrkeskompetanse er helhetlig.

Selv om det er ulikheter mellom deres epistemologier, så argumenterer både Schön (1983, 1988) og Dreyfus og Dreyfus (1986) for at autentiske profesjonelle oppgaver utgjør fundamentet for yrkesutdanning og -læring. Schön hevder at

yrkeskompetanse utvikles gjennom problemløsning og refleksjon i det han kaller et reflekterende praktikum. Det vil si en form for verksted eller en arbeidsplass hvor elever får anledning til å prøve seg i sentrale yrkesoppgaver sammen med mer erfarne kolleger, og hvor det er rom for refleksjon, samtaler, begrunnelser og problematisering.

Dreyfus og Dreyfus (1986) sin kompetansemodell retter søkelyset mot progresjonen i en utvikling fra nybegynner til ekspert. De legger vekt på at oppgavene elevene skal gjennomføre er strukturerte fra starten av opplæringen, at de blir gradvis mer varierte, flertydige og avanserte, at det er sammenheng mellom oppgavene og at eleven får og opplever et økende ansvar. Teori kan trekkes inn etter at eleven har gjort erfaringer, og rettes inn mot å belyse oppgavene. Ekspertkompetanse i et yrke eller profesjon handler ikke om abstrakte teorikunnskaper, men om avansert, velbegrunnet utøvelse i konkrete situasjoner.

Lave og Wenger (2003) sine begreper om situert læring i praksisfellesskap er rettet mot det å utvikle yrkeskompetanse i sosiale sammenhenger. Læring finner sted ved å delta i arbeidsfellesskap hvor arbeidsoppgaver, sosiale normer, tradisjoner, utstyr, verktøy og begrepsbruk inngår i den sosiale og faglige konteksten, som for eksempel kan handle om å være helsesekretær på et sykehus. Den lærende – her helsesekretæreleven – starter med å være et perifert medlem av arbeidsfellesskapet der hen i starten kanskje observerer og gjør enkle oppgaver. Læringen skjer gjennom en helhetlig prosess hvor gradvis identifikasjon med alle sider av praksisfellesskapet og yrket er en grunnleggende drivkraft. Læring og utvikling av yrkeskompetanse er i stor grad drevet av et ønske om å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet og om å *bli* for eksempel helsesekretær.

Fra et pragmatisk yrkesdidaktisk perspektiv er felles klargjøring av yrkets samfunnsmandat og av sentrale funksjoner og oppgaver i yrket en forutsetning for at lærere, instruktører og elever skal kunne ha en samstemt oppfatning av hva innholdet i utdanningen skal dreie seg om (Hiim, 2017; Hiim & Hippe, 2001).

## Metode

### **Deltakere i studien og oversikt over metoder for datainnsamling**

Studien som helhet har hatt som mål å få innsikt i både elever, lærere og veiledere sine erfaringer med hvordan samarbeid mellom skole og sykehus om praksis kan bidra til at elevene utvikler kompetanse som helsesekretærer. Det ble valgt en kvalitativ tilnærming for å få innsikt i deltakernes subjektive opplevelse av fenomenet som ble undersøkt (Kvale et al., 2009). Denne typen studie omtaler Patton (2002) som en saksstudie. Til denne artikkelen er datamateriale analysert



med tanke på å få innsikt i hvilke yrkesdidaktiske faktorer som har betydning for at elevene skal utvikle yrkeskompetanse ved å delta i arbeidslivspraksis.

Studien ble vurdert som ikke meldepliktig hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) under forutsetning av at det ikke ble gjort lydopptak og at personopplysninger ikke skulle oppbevares. Disse forutsetningene ble det tatt hensyn til. Ved observasjoner og gruppeintervjuer ble det fortløpende tatt skriftlige notater som umiddelbart ble renskrevet.

Manglende lydopptak kan ha medført tap av informasjon, men ble forsøkt kompensert ved å gjennomføre flere gruppeintervjuer samt analyse av elevlogger. Deltakelse i studien var frivillig, og deltakerne samtykket og fikk muntlig og skriftlig informasjon om forskerens etiske ansvar ved blant annet ivaretagelse av deltakeres personvern og sikkerhet.

Omtrent 50 helsesekretærelever bidro med data til undersøkelsen gjennom tre år. Datainnsamlingen ble gjennomført fra våren 2015 til våren 2017 (se oversikt i tabell 1). Deltakerne var inne i sitt andre og tredje år av utdanningen (Vg2 og Vg3).

Tabell 1. Oversikt over innsamling av data fra våren 2015 til og med våren 2017.

Vår 2015	4 gruppeintervjuer med lærere, instruktører og elever fra Vg2 og Vg 3, med 5-7 deltakere i hvert intervju Observasjoner/uformelle samtaler med 7 elever i praksis, Vg2 Observasjon av 24 elever som presenterte sine erfaringer fra praksis, Vg3
Vår 2016	1 gruppeintervju med 15 elever i Vg2 1 gruppeintervju med 15 elever i Vg3
Vår 2017	Analyse av 43 refleksjonslogger fra 4 elever på vg3

Hovedtyngden av data ble av ressursmessige årsaker samlet inn i studiens første år, men samlet sett gir datainnsamlingen fra de tre årene et relativt omfattende grunnlag for å kunne si noe om elevenes opplevelser av arbeidslivspraksis. For å få et nyansert bilde av elevenes praksiserfaringer ble det benyttet ulike metoder for innsamling av data. Hver av disse er omtalt nedenfor.

Våren 2015 ble det gjennomført fire gruppeintervjuer med fem til sju deltakere per gruppe som bestod av elever fra Vg2 og Vg3 samt lærere og veileder fra sykehuset. En viktig hensikt med å velge gruppeintervju er å få fram ulike perspektiver gjennom diskusjon mellom deltakerne (Halkier, 2010; Kvale et al., 2009). Informantene ble bedt om å beskrive og vurdere det de oppfattet som viktige erfaringer, handlinger og hendelser knyttet til planlegging,

gjennomføring og vurdering av arbeidslivspraksisen. Dataene ble fortløpende nedtegnet i et skjema som var inndelt i de tre forhåndsbestemte kategoriene.

Det ble gjennomført to skriftlige gruppeintervjuer våren 2016 med til sammen 30 elever der 15 elever fra Vg2 og 15 elever fra Vg3 deltok. Hensikten var å få informasjon om elevenes opplevelse av veiledning i praksisperioden. Intervjuene ble gjennomført ved at hver gruppe av 15 elever ble inndelt i fire grupper og fordelt på fire stasjoner. To stasjoner omhandlet spørsmål om elevenes erfaring med veiledning fra lærer, og to av stasjonene handlet om erfaringer med veiledning på sykehuset. Hver gruppe fikk lik tid på hver post til å diskutere og selv skrive ned sine kommentarer innenfor hver av de fire stasjonene. Elevenes notater ble så gjenstand for videre analyser.

Våren 2015 ble det gjennomført systematiske observasjoner av sju elever som deltok aktivt i arbeid ved ulike avdelinger ved sykehuset ved å følge lærere som veiledet elever i praksis. Forskeren valgte en ikke-deltakende observatørrolle (Creswell, 2013) for minst mulig å påvirke elevenes arbeidssituasjon. Hensikten var å få førstehåndsinformasjon om arbeidsoppgavene elevene utførte.

Det ble også foretatt 24 observasjoner våren 2015 av elever som presenterte sine erfaringer og sitt læringsutbytte etter at praksis i det tredje året av utdanningen var avsluttet. Ved begge observasjonene ble det fortløpende tatt notater som umiddelbart ble renskrevet.

Våren 2017 ble totalt 43 logger fra fire elever i det tredje året av utdanningen analysert. Loggene hadde forhåndsbestemte kategorier hvor elevene beskrev arbeidsoppgaver de hadde utført, og hva de hadde lært i praksis og ga uttrykk for eget læringsbehov. Loggene ble ikke primært produsert med tanke på forskningen, men var en metode lærerne benyttet for å fremme elevens refleksjon i læringsarbeidet. Analysen av elevenes logger ble relatert til koding av data som var foretatt i første og andre år av studien, i tråd med prinsipper hos Fangen og Sellerberg (2011), der de anbefaler analyse av tekster opp mot andre koder og kontekster i en undersøkelse. Hensikten med analysen var å undersøke hvordan elevene beskrev sine refleksjoner rundt yrkeskompetanse og utbytte av praksis.

### **Analyse og presentasjon av data**

Det er samlet inn et relativt omfattende datamateriale i prosjektet som helhet. I arbeidet med denne artikkelen er det lagt vekt på å lese gjennom materialet med fokus på data som spesifikt belyser elevenes erfaringer og syn på arbeidslivspraksis. I analysen av data ble det valgt en kombinasjon av kategorier som sprang ut fra fenomener som utmerket seg i materialet og kategorier med utgangspunkt i teorigrunnet (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Oversikten over helsesekretærens yrkesoppgaver som var utarbeidet av det kontorfaglige nettverk (Oslo Universitetssykehus, 2020), viste seg å være et viktig

kategoriseringsgrunnlag. "Erfaring med autentiske yrkesoppgaver" utpekte seg som en hovedkategori, og kunne bl.a. relateres til teori om organisering av opplæringen omkring sentrale, autentiske oppgaver i yrket (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim 2017; Koenen et al., 2015). Underkategorier som trådte fram her handlet om hver enkelt av de viktigste yrkesoppgavene, om progresjon og om å knytte teori til oppgavene.

Betydningen av å føle seg som del av et praksisfellesskap framsto som en annen sentral kategori, og kunne relateres til Lave og Wenger (2003) sin teori om situert læring. Underkategorier her handlet om å utvikle yrkesidentitet, motivasjon og yrkesvalg.

Samarbeid mellom partene om forberedelse, oppfølging og etterarbeid av praksis ble samlet i en egen hovedkategori. Denne kategorien hadde bl.a. sammenheng med fokuset på betydningen av kommunikasjon mellom praksisveiledere og lærere i en del av forskningen på feltet (Hiim, 2013; Littke & Thång, 2015). Enkelte kategorier, som for eksempel motivasjon, går dels på tvers av hovedkategoriene.

## Helsesekretærelevenenes syn på arbeidslivspraksis

Resultater som belyser helsesekretærelevenenes erfaringer med og syn på arbeidslivspraksis blir i det følgende presentert. Presentasjonen er strukturert omkring funn som omhandler elevenes arbeidsoppgaver i praksis, erfaringer med å delta i et praksisfellesskap og deres syn på forberedelse, veiledning og etterarbeid av praksis.

### Erfaring med autentiske helsesekretæroppgaver

Resultater fra observasjoner, intervjuer og elevlogger tyder på at oversikten over helsesekretærenes arbeidsoppgaver som ble utarbeidet i prosjektet kan ha bidratt til å strukturere elevenes praksis. Elevene har samlet sett arbeidet med både serviceoppgaver, laboratorie- og skiftestuearbeid, pasientsikkerhet og kvalitetssikringsarbeid, og sier for eksempel: "Jeg har fått se hvilke oppgaver helsesekretæren kan gjøre [...]." "Jeg fikk gjøre helsesekretærarbeid."

Elevene gir uttrykk for at de får erfaring med serviceoppgaver der kommunikasjon inngår: "Jeg har fått trene på pasientkontakt." De beskriver å ha deltatt i laboratorie- og skiftestuearbeid: "Jeg har fått være med på å fjerne suturer (sting)". De har også utført sterilisering av utstyr og vært med på arbeid i rene og urene soner.

Ifølge resultatene deltar elevene i kvalitetssikringsarbeid der de blant annet tar hånd om henvisninger og ventelister, samt bestiller og koordinerer undersøkelser. "Det var veldig spennende å være med på inntaksmøte og høre

behandlerne diskutere og begrunne hvorfor de eventuelt gir avslag på en henvisning eller hvorfor de bør ta imot en pasient. Jeg fikk også en forståelse av hvilken plass en helsesekretær har [...] og hva helsesekretærens oppgave går ut på." Elevene refererer til diagnose- og behandlingskoder og forteller om arbeid med pasientadministrative systemer og IKT-løsninger. Mye tyder på at de har blitt bevisst på ivaretagelse av personvern og taushetsplikt ved å observere kolleger i arbeid: "...når helsesekretærene bretter fakturaer i skranken, så passer de på at fakturaen er vendt ned, slik at andre ikke kan se informasjonen."

Datamaterialet viser at arbeidsoppgavene i hovedsak har bestått av kontorarbeid, som makulering, arkivering, skanning av dokumenter og behandling av e-post. Omfanget av kontorarbeid var overraskende for mange. Skrivearbeid med journaler og epikriser peker seg ut som en av de største utfordringene fordi elevene opplever at de ikke behersker fagspråket: "Det er vanskelig å skrive journaler." En gjentakende uttalelse er: "Jeg ønsker mer trening i medisinsk terminologi og faguttrykk."

Det kan synes som elevene i liten grad har deltatt i selvstendige administrasjonsoppgaver, men mange understreker at samarbeidskompetanse og evne til å jobbe på tvers av profesjoner er viktig: "Jeg har sett hvor viktig det tverrfaglige samarbeidet er for å gi pasienten et godt tilbud." "En helsesekretær vil ha behov for å kjenne til hvilke oppgaver andre har ansvar for, da helsesekretæren ofte er den som skal ha oversikt." Slike utsagn indikerer at elevene har fått innsikt i betydningen av å være lederstøtte, som er en av helsesekretærenes mange funksjoner.

Mye tyder på at det kan være en utfordring å få til god progresjon og variasjon i arbeidsoppgavene i praksis. Progresjon kan handle om først å observere andre i arbeid for så å utføre oppgaven selv. Progresjon tilpasset den enkelte elev er vesentlig. En elev beskriver dette slik: "Først fikk jeg omvisning, og så gikk vi gjennom sterilt regime hvor jeg selv steriliserte utstyr og pakket det inn." Elevene hevder at for stor del av arbeidstiden går med til å observere andre i arbeid. Elever fra Vg3 hevder at praksisoppgavene kan bli for ensidige: "Det er lite variasjon i arbeidsoppgavene." De beskriver at de utfører mye rutinemessig kontorarbeid i form av arkivering og makulering.

For en uerfaren elev kan for eksempel pasientkontakt via telefon være ganske krevende i begynnelsen av praksisperioden: "Det er skummelt å betjene telefoner, fordi jeg er redd for å få spørsmål jeg ikke kan svare på." Flere understreker imidlertid at det å øve på ulike oppgaver gir trygghet: "Når jeg skriver journaler får jeg mer trening i å bruke medisinske faguttrykk." "Jeg har lært å skrive [...] og er blitt flinkere [...] til å bruke voksenspråk og faguttrykk."

Flere elever gir uttrykk for at erfaringene de gjør i praksis skaper behov for å lære teori og fagbegreper. En elev som deltok i et fagmøte og ikke helt forstod

det som ble diskutert sa for eksempel: "Jeg må lære meg flere latinske begrep." Å utføre praktiske oppgaver bidro ofte til forståelsen av teoretiske begreper: "Anatomi, fysiologi og sykdomslære fikk betydning i praksis [...]." Vg3 elever fremstår som mer fortrolige med fagspråket enn elever på et lavere trinn, noe som viser seg ved at de aktivt bruker faguttrykk som: "ablasjon, suturer, pallativ behandling og cancer."

### **Å delta i et sosialt yrkesfellesskap**

Elevene beskriver yrkespraksis i sykehuset sammen med helsesekretærer og annet personell som et viktig praksisfellesskap. Gjennom deltakelsen identifiserte de seg med yrket og oppfatte det som "sitt", og sier for eksempel: "Du blir kjent med ditt eget yrke." De fremhever at praksis tidlig i utdanningen er nødvendig for å forstå hva yrket innebærer og hvilken plass og betydning helsesekretæren har i organisasjonen: "Jeg har lært å jobbe som en profesjonell, og vet hva det vil si å jobbe som helsesekretær."

Helsesekretærens uniform kan ha betydning for elevenes utvikling av yrkesidentitet, fordi den sier noe om deres profesjonelle tilhørighet. Elevene føler at de blir oppfattet som helsesekretærer av kolleger og pasienter, og framhever at dette skaper stolthet. De uttrykker ønske om å lykkes i arbeidet og frykter for å mislykkes: "Jeg er redd for å gjøre feil, fordi uniformen skaper forventninger om at du opptrer profesjonelt." Muligheten til å bli kjent med arbeidsoppgaver, kolleger og pasienter har ifølge flere elever styrket deres trygghet på yrkesvalget: "Jeg har bestemt meg for å bli helsesekretær på sykehus fordi jeg liker å jobbe i skranken, for pasientene er så hyggelige." "Beste opplevelse [...] er at jeg har valgt riktig yrke."

Elevenes refleksjoner fra praksis uttrykker glede ved å beherske arbeidsoppgaver som har betydning i praksisfellesskapet: "Jeg fikk en mestringsfølelse, og jeg kan dra hjem og tenke på at jeg i dag har klart noe som betyr noe for andre." Følelsen av å gjøre noe viktig fører til at de ønsker å delta aktivt i egen læring: "Jeg må notere ned de ordene jeg ikke kan." "Jeg må øve mer på ..." "Jeg må lære ..." Uttalelser som dette kan tolkes som motivasjon til å søke ny kunnskap og flere utfordringer.

### **Forberedelser, veiledning og etterarbeid av praksis**

Elevene understreker at god forberedelse til praksis er viktig og nødvendig fordi de ønsker å lykkes med arbeidet og framstå som seriøse. Ikke alle er fornøyd med forberedelsene på skolen, og en elev sier det slik: "Sykehuset var nok forberedt, men jeg var ikke forberedt." Elevene ønsker å bli bedre forberedt på arbeidsoppgaver og faguttrykk som er aktuelle for den avdelingen der praksis skal foregå.

Mange sier at de var lite forberedt på omfanget av kontorarbeid: "Jeg visste ikke at det var så mye kontorarbeid for helsesekretærene i sykehus." Flere er også overrasket over at helsesekretærene sjelden tar blodprøver og deltar i andre undersøkelser, selv om dette vektlegges både i læreplanen, oversikten over helsesekretærens arbeidsoppgaver og undervisningen på skolen. Det blir påpekt at deler av undervisningen på skolen synes å være mer rettet mot helsesekretærenes arbeidsoppgaver i legekontor enn på sykehus.

Elevene er imidlertid tilfreds med at de før oppstart får en plan for praksisperioden fra sykehuset med informasjon om hvilken avdeling de skal tilhøre, tidspunkt de skal møte og navn på veileder. De setter også pris på at sykehuset arrangerte kurs i datasystemene som benyttes i det daglige arbeidet: "Før vi startet i praksis fikk vi et Dips-kurs." Kurset og tilgang til datasystemene gjorde det, ifølge elevene, mulig å delta aktivt i kontorarbeidet i praksisperioden.

Elevene ble oppfordret til å skrive logger på slutten av hver dag, for å stimulere til refleksjon og læring. Dette var noe som etter hvert skapte en god del frustrasjon fordi det var usikkerhet rundt hensikten med loggene og hvordan disse skulle utformes. Typiske uttalelser fra elevene er: "Jeg gjennomførte de samme arbeidsoppgavene hver dag, det ble lite å skrive om i loggene." "Unødvendig med logg hver gang når man gjorde det samme hver dag." Analysen av elevenes logger og refleksjonsnotat viser at disse oftest bestod av korte beskrivelser av oppgaver elevene har utført, hva de har lært, og hva de har behov for å lære. Loggene handlet i mindre grad om refleksjon over kritiske spørsmål eller teoretiske begrunnelser for arbeidet.

Mange elever påpeker at de synes det er en ulempe når lærer eller veileder ikke selv er utdannet helsesekretærer, men har en annen helsefaglig bakgrunn. Elevene uttrykker likevel stor tilfredshet med veiledning fra lærere, som ofte foregår ukentlig. Loggene er da ofte utgangspunkt for veilednings samtalen, og i en del tilfeller fungerer dette bra. En elev fra Vg2 sier om veiledning fra sin lærer: "Det ble drøfting og refleksjon på høyt nivå."

Elevene ønsker generelt et tettere samarbeid mellom de ulike læringsarenaene: "Vi ønsker mer kommunikasjon mellom lærer og veileder på sykehuset." Resultatene viser også at elevene ønsker mer systematisk oppfølging og flere møter med veileder i sykehus: "Jeg ønsker å vite hva jeg får til, og hva jeg må trene mer på." På grunn av veileders turnusarbeid møtte de ikke alltid sin egen veileder, og måtte forholde seg til mange ulike personer som veiledere.

Etterarbeid og bearbeiding av elevenes erfaringer fra praksis, praktiseres noe ulikt av lærerne på skolen. Mange elever mener at det kan legges enda mer vekt på å diskutere og gi tilbakemelding på deres erfaringer, oppgaver og logger fra praksisperioden. De ønsker også mer hjelp til å knytte teori til praksiserfaringene.

## Diskusjon: Yrkesdidaktiske faktorer som har betydning for elevenes utvikling av yrkeskompetanse i arbeidslivspraksis

Funn fra denne studien viser samlet sett at helsesekretærelevne oppfatter arbeidslivspraksis som viktig og meningsfylt, noe som tyder på at praksis har stor betydning i deres utvikling av yrkeskompetanse. Resultatene viser imidlertid også at kvaliteten på praksis har sammenheng med en rekke yrkesdidaktiske faktorer og forutsetter et nært samarbeid mellom den aktuelle skolen og sykehuset.

En grunnleggende yrkesdidaktisk faktor handler om hva som skal være innholdet i opplæringen. I dette prosjektet har den systematiske oversikten over helsesekretærens oppgaver, og et felles forum for å drøfte hvilke oppgaver elevene trenger erfaring med for å utvikle kompetanse i yrket, vært en viktig del av samarbeidet mellom skolen og sykehuset. Koenen et al. (2015) framhever betydningen av at utdanningen er forankret i autentisk oppgave- og problemløsning og teori knyttet til oppgavene. Et tilsvarende yrkesdidaktisk grunnprinsipp blir som nevnt framhevet av flere forskere og teoretikere, bl.a. Dreyfus og Dreyfus (1986); Schön (1983, 1988) og Hiim (2017). Samarbeid mellom skole og bedrift om å definere og tolke yrkesoppgavene kan anses som en forutsetning for å oppfylle dette prinsippet. Forskning viser imidlertid at systematisk samarbeid mellom skoler og bedrifter er mangelvare (Gessler, 2017; Hiim, 2015; Louw, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Denne studien viser at elevene både fikk observere og prøve seg i bredden av oppgaver, selv om noen arbeidsfelt, ble forholdsvis lite dekket. Noen arbeidsoppgaver krever sannsynligvis mer erfaring og kyndighet enn elever kan opparbeide i løpet av en kort praksisperiode.

Det ser likevel ut til at den oppgavebaserte struktureringen av praksis i denne studien har bidratt til et relevant innhold i arbeidslivspraksisen for elevene. En felles forståelse av oppgaver og kompetansebehov i yrket er vesentlig for å komme fram til en felles oppfatning av målet med utdanningen (Hiim, 2017). Flere teoretikere og forskere framhever at skoler og bedrifter ut fra sitt avgrensede ansvarsfelt kan ha ulike syn på utdanningens mål og innhold (Littke & Thång, 2015; Young, 2004). Dette kan medføre uklarhet for elevene. Elevene i dette prosjektet gir uttrykk for at de forstår hensikten med utdanningen gjennom oppgavene de gjør i praksis, og at erfaring med bredden av arbeidsoppgaver helsesekretærene utfører, gjør det lettere å forstå betydningen av utdanningsinnholdet og styrker motivasjonen.

Resultatene viser at det å delta i autentiske yrkesoppgaver skaper behov for å lære fagspråk og teori. Helsesekretærelevne gir her klart uttrykk for sine læringsbehov. De ønsker å lære faguttrykk og teori som de trenger i utførelsen av arbeidet og tar til dels selv initiativ til å lære dette. De praktiske erfaringene

bidrar ifølge elevene til mening i teoretiske begreper og motivasjon for å lære teori. Viktigheten av å legge til rette for at elever får et erfaringsgrunnlag i teoretiske begreper blir framhevet av blant annet Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1988).

Funn fra studien retter også søkelyset mot betydningen av gjennomtenkt progresjon i opplæringen. Tilsynelatende enkle oppgaver, f.eks. å svare på en telefon, kan være vanskelig for en nybegynner, fordi dette kan innebære å ikke mestre oppgaven. For høye krav til eleven kan medføre redsel for å mislykkes og for å tape ansikt overfor pasienter og kolleger. For små utfordringer kan føre til at elevene ikke får oppfylt forventninger om å utvikle seg til å bli en profesjonell yrkesutøver og dermed kan miste motivasjonen (Dreyfus & Dreyfus, 1986). I denne studien ga særlig Vg3-elevne uttrykk for at oppgavene de fikk i praksis det siste året, ikke var tilstrekkelig varierte og utfordrende.

Det kommer imidlertid tydelig fram at elevene ikke ønsker å være perifere medlemmer i det sosiale arbeidsfellesskapet på sykehuset. De fleste er utålmodige etter å bli oppfattet som aktive deltakere og seriøse kommende yrkesutøvere. De identifiserer seg relativt raskt med yrket, og mange omtaler det som "sitt". Dette kan tyde på at arbeidslivspraksis spiller en vesentlig rolle i yrkesidentitetsdannelsen, slik Ferm et al. (2019) hevder. Dette kan ha sammenheng med at elevene på grunn av deltakelse i arbeidsfellesskapet relativt raskt får være med på å utføre ulike deler av helsesekretærens arbeid som kan være en motivasjonskraft til å bli en kvalifisert yrkesutøver (Lave & Wenger, 2003). Funn fra studien tyder på at motivasjonen kan styrkes gjennom god struktur i praksisopplæringen, et klart fokus på yrkets mandat og sentrale arbeidsoppgaver.

Selv om det i prosjektet ble lagt vekt på fortløpende kontakt mellom lærere på skolen og praksisveiledere på sykehuset, så viser resultatene at forberedelse, oppfølging og etterarbeid av praksis kan og bør styrkes ytterligere. Elevene er gjennomgående positive til arbeidslivspraksis. De er likevel opptatt av at samarbeidet mellom lærere og praksisveiledere og oppfølgingen i praksis, kan bli enda bedre, og framhever et behov for å styrke forberedelsene på skolen *før* praksis. Elevene ønsker at undervisningen i større grad skal være innrettet mot oppgavene de skal utføre i praksisperioden, slik at de er best mulig kvalifisert når de kommer ut på sykehuset. Viktigheten av god sammenheng mellom undervisning på skolen og praksis blir også framhevet av forskere og teoretikere (Heggen & Smedby 2015; Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Et viktig yrkesdidaktisk prinsipp er kritisk analyse av læringsprosesser (Hiim & Hippe, 1999). Analysen av elevenes logger og refleksjonsnotater viser at disse primært er korte beskrivelser av oppgavene elevene utførte, at loggene i liten grad inneholdt begrunnelser eller kritiske spørsmål. Mange av elevene ønsker også bedre oppfølging fra praksisveileder. Det kan ha foregått mer refleksjon i



praksis enn dataene gir uttrykk for, men resultatene tyder på at både veiledning og krav til logger med fordel kunne ha mer fokus på faglige begrunnelser og kritikk. Dette er en utfordring som også Littke og Thång (2015) retter søkelyset mot i sin studie. Fra et yrkesdidaktisk perspektiv er refleksjon i og over praksis og begrunnelser for utførelse av arbeidet et nødvendig bindeledd mellom teoretiske og praktiske elementer i yrkeskompetansen (Schøn, 1983, 1988).

Funn fra studien tyder også på at sammenheng mellom erfaringer fra praksis og undervisningen på skolen *etter* praksis er viktig for elevene (Heggen & Smedby, 2015). Deres motivasjon for å lære mer om oppgavene de har utført i praksisperioden er en ressurs i læringsarbeidet som kanskje ikke blir tilstrekkelig utnyttet (Hiim, 2013). Elevenes ønsker om sammenheng mellom opplæringen på skolen og i praksis kommer også til uttrykk i deres kritikk av at en del av undervisningen på skolen er mer innrettet mot arbeid på legekantor enn på sykehus. Utdanningens mandat er å kvalifisere helsesekretærer for begge arbeidsplassstypene. En utfordring når det gjelder arbeidslivspraksis er at den kan bli for ensidig knyttet til en bestemt arbeidsplass eller bedrift og i den forstand gi elevene for smale kvalifikasjoner (Billett, 2011, 2016; Littke & Thång, 2015). Dette vil være et argument for at også legekantor bør inkluderes i helsesekretærenes arbeidslivspraksis.

## Konklusjon

Arbeidslivspraksis bidro i dette prosjektet til at helsesekretærelevene fikk forståelse for yrkets egenart og hva som er hensikten med utdanningen. De ble også tryggere på eget yrkesvalg. Praktisk erfaring og aktiv deltakelse i sentrale yrkesoppgaver synes å ha skapt motivasjon og behov for å lære teori. Samarbeidet mellom skolen og sykehuset om å definere helsesekretærens oppgaver og strukturere innholdet i praksis kan ha hatt stor betydning for elevenes læringsutbytte. Den systematiske oversikten over helsesekretærens oppgaver som ble benyttet i dette prosjektet var en slik klargjøring, der hensikten var å skape en felles referanseramme for arbeidslivspraksis og for utdanningen.

Elevenes utvikling av helhetlig yrkeskompetanse kunne muligens blitt enda større dersom fagbegreper og teori hadde blitt mer systematisk knyttet til deres erfaringer med de ulike, konkrete yrkesoppgavene, både i undervisningen før og etter praksis og gjennom veiledningen i praksisperioden.

Resultatene taler for at et nært og systematisk samarbeid mellom skolen og arbeidslivet bør styrkes i de nye læreplanene for helsesekretæruddanningen. Et viktig yrkesdidaktisk prinsipp, for at elevene skal utvikle yrkeskompetanse er, at både praksisen og undervisningsinnholdet på skolen blir strukturert omkring sentrale oppgaver i helsesekretæryrket. En slik helhetlig utdanningsstruktur vil

kunne bidra til å styrke elevenes utvikling av yrkeskompetanse og til at de er godt kvalifisert til å utføre viktige oppgaver i arbeidslivet.

### Om forfatterne

**Kjersti Johnsen** er universitetslektor ved OsloMet – Storbyuniversitetet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på Bachelorutdanning for yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning fra videregående skole. Hennes forskningsinteresser er yrkesopplæring, med vekt på samarbeid og nettverksbygging mellom universitet, skole og arbeidsliv.

**Hilde Hiim** er professor ved OsloMet – Storbyuniversitetet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på master- og Ph.D.- nivå. Hennes interessefelt er yrkes- og profesjonsutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, og har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning.

## Referanser

- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer.
- Billett, S. (2016). Apprenticeship as a mode of learning and model of education. *Education & Training*, 58(6), 613–628.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bruvik, Å. N. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevenes erfaring med yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 44–62.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–33.
- 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.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Sage.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner: Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1* (Rapport R. U. 1/2011). Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Dahlback, J., Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A. C. (2018). utfordringer og muligheter i møtet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Faglig råd for helse- og oppvekstfag (2016). *Utviklingsredegjørelsen del 2*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/samlesider/fagopplaring/tilbudssstruktur/faglig-rad-for-helse--og-oppvekstfag.pdf>
- Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal Akademisk.
- Ferm, L., Thunqvist, D. P., Svensson, L. & Gustavsson, M. (2019). Vocational students' identity formation in relation to vocations in the Swedish industrial sector. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 91–111.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.

- Heggen, K., Smeby, J. C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J. C. Smedby & M. Suthpen (Red.), *From vocational to professional education* (s. 70–88). Routledge.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1999). Hva er yrkesdidaktikk? Om sammenhengen mellom yrkes- og profesjonsdidaktikk, yrkeskunnskap og yrkesrelevant forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 83(3), 177–183.
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanninger med svak forankring i arbeidslivet: En kunnskapsoppsummering (NIFU-rapport 16/2015)*. NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/284094>
- Kalve, A. K. (2009). *Hvordan tilrettelegge for relevant og meningsfylt arbeid i prosjekt til fordypning på helseservicefag?* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for yrkesfaglærerutdanning.
- Kember, D., Ho, A. & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249–263.
- Koenen, A. K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Littke, K. & Thång, P. O. (2015). Learning at work in higher vocational education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 5(1), 1–17.
- Louw, A. (2017). Kobling mellom skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K. E. Andreasen & H. Duch (Red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og Innsatser* (s. 93–114). Aalborg Universitetsforlag, Ungdomsliv.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag-fordypning-forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget Prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafo-rapport 2012:47). Fafo.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.

- Olsen, O. J. & Reegård, K. (2013). Læringsmiljø og gjennomføring i lærer- og elevperspektiv i tre yrkesfaglige opplæringsløp. I H. Høst (Red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen* (s. 17–72) (Rapport 2. Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. NIFU-rapport 21/2013 og Fafo rapport 2013:23). NIFU, Fafo, HiOA, Universitetet i Bergen.
- Oslo universitetssykehus (2020, 26. august). *Kontorfaglig nettverk*. <https://ehandboken.ous-hf.no/document/80978>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Schaap, H., Bartman, L. & de Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: A review. *Vocations and Learning*, 5(2), 99–117.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. (1988). *Education the reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Statistisk sentralbyrå (2020, 1. april). *Gjennomføring i videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i felles programfag i Vg1, Vg2 og Vg3 helse- og oppvekstfag*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Forskrift om yrkesfaglig fordypning*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016b). *Gjennomgang av det yrkesfaglige utdanningstilbudet*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/gjennomgang-av-det-yrkesfaglige-utdanningstilbudet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 1. april). *Ny tilbudsstruktur og nye læreplaner på yrkesfag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag-og-yrkesoppleringen/>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer: Evaluering av Kunnskapsløftet* (Sluttrapport fra prosjektet Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Rapport 26/2012). NIFU.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: Competence in a professional sammenheng*. Aarhus University Press.
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge: Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 185–200). Routledge.
- 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.