

# Med mentoring som støtte til læring i praksis

Monika Kristin Vik



Masteroppgave i Pedagogikk

Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

---

## **Sammendrag**

**TITTEL:**

**Med mentoring som støtte til læring i praksis**

**AV:**

**Monika Kristin VIK**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Studieretning for didaktikk og organisasjonslæring**

**SEMESTER:**

**Høst 2006**

**STIKKORD:**

**Læring i praksis, mentor, mentoring**

---

## ***Problemområde/problemstillinger***

Kravet til kompetanse øker stadig, og arbeidslivet som læringsarena får stadig større betydning og anerkjennelse. Flere har påpekt at utdanning i seg selv ikke er nok, nyutdannede kan allikevel ikke det som skal til i ulike yrker. NHO mener en av de viktigste forutsetningene for bidra med tilrettelegging for læring og utvikling i dagens samfunn, er muligheten til å ta deler av utdanningen i praksis. Vekselsutdanninger hevdes å være en den beste løsningen for å sikre studentene optimal kompetanse. En vekselsutdanning er bygget opp med vekselvis opplæring i skole og opplæring i praksis. Slike praksisbaserte utdanninger knytter mange problemstillinger til seg. I denne oppgaven er fokuset på **hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis**.

## ***Metoder og kilder***

Denne oppgaven er et empirisk studie. For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i en praksisbasert utdanning ved en høyskole, og intervjuet studenter, mentorer og lærere om denne praksisordningen. Studentene ved denne ordningen får også tildelt en mentor i sin praksisbedrift. Denne mentoren skal studentene ha en relasjon til gjennom studiet, som er tre år.

Oppgavens teoretiske rammeverk er bygget opp av teorier omkring mentoring og læring i praksis. Med utgangspunkt i en kartlegging av praksisbaserte utdanninger i Norge, har jeg innledningsvis har jeg har sett på hva som kjennetegner praksisbaserte utdanninger generelt, og i tillegg har jeg sett på lærlingordningen i videregående skole. Denne ordningen har tre elementer som jeg mener har overføringsverdi til praksisbaserte høyere utdanninger; faglig leder med opplæringsansvar, opplæringskontor og opplæringsplan.

Videre har jeg definert mentoring gjennom å se på mentorbegrepets opprinnelse og ulike tradisjoner for mentoring. Jeg redegjør for to tilnæringer til mentoring;

---

mesterlæremodellen og refleksjonsmodellen. Disse tilnærmingene har som utgangspunkt at kunnskap skapes gjennom deltakelse i praksis, og gjennom individets handlinger i praksis.

Arbeidslivet som læringsarena får stadig større anerkjennelse. For å belyse dette teoretisk tar jeg utgangspunkt i Lave og Wengers situerte perspektiv på læring. Læring innenfor dette perspektivet ses som en integrert del av sosial praksis, og det kan ses relatert til arbeidslivet som læringsarena. Gjennom å se på det situerte læringsperspektivet forsøker jeg å vise hvordan studentene i denne ordningen er deltakere i ulike praksisfellesskap.

For at arbeidslivet skal fungere som læringsarena viser jeg til fem forutsetninger som må foreligge. Med utgangspunkt i Billetts teori om arbeid og læring trekker jeg særlig fram en av forutsetningene som handler om struktur. Billett introduserer ”workplace curriculum”, som en måte å strukturere læringsaktivitetene på.

## ***Resultater/hovedkonklusjoner***

I denne oppgaven viser jeg at mentor har stor betydning for studentenes læringsutbytte, men det er avgjørende at visse forutsetninger er på plass før mentoren kan utøve sin rolle. Samarbeid mellom skole og bedrifter er en slik forutsetning. Tydeligere rammer for hvilke ansvarsområder som ligger hvor, er avgjørende for et slikt samarbeid. Forventninger til mentor, til bedriften, og også til studentene som skal i praksis, må avklares, og dette bør skje i forkant av praksisoppholdet.

For å få til et slikt samarbeid mener jeg vi må se på lærlingordningen i videregående opplæring. For det første er det i denne ordningen et opplæringskontor som har ansvar for å samordne inntak og opplæring av lærlinger. Opplæringen blir gitt i bedrifter tilknyttet opplæringskontoret. På samme måte kan en ekstern tredje enhet fungere som støtte i praksisbaserte høyere utdanninger. Dette kan bidra til at kontakten og samarbeidet mellom skole og bedrift i større grad blir formalisert, og et

---

slikt kontor vil kunne frigjøre skolen fra tid, og ha kompetente personer som kan bidra med veiledning i forhold til det å være en mentor, og det ansvaret det er å ha studenter i praksis.

Videre er det i videregående opplæring krav til faglig leder i bedrift. For at studentene skal sikres kvalitet på sin utdanning, er det viktig at skolen tør å stille krav til bedriften og til mentor. Blant annet trekker jeg fram tidsdimensjonen som vesentlig. Mentor må få anledning til å bruke tid på studentene, uten at dette skal gå på bekostning av eget arbeid. Tid er vesentlig for å skape rom for refleksjon, som jeg mener er avgjørende for studentenes læring. Samtidig må det også være anledning til å stille krav til studentene fra bedriftens side.

Til sist trekker jeg fram punktet om opplæringsplan. Her støtter jeg meg på Billetts ”workplace curriculum”, men velger å kalle den arbeidsplan for læring i praksis. Læring skjer ikke bare av seg selv, læringsaktivitetene må struktureres. En slik plan bør utarbeides i samarbeid mellom de involverte i utdanningen.

Mentorens rolle for studentenes læring er avgjørende, men forutsetter at visse ytre faktorer og et fungerende samarbeid er på plass.

---

## Forord

Med denne oppgaven setter jeg et punktum for livet som student! På en måte er det jammen godt denne prosessen er over, på en annen side har det vært fryktelig moro, og derfor er det nesten litt synd å si at det nå er slutt.

Mange fortjener en takk for at dette produktet faktisk har blitt et produkt...

Takk til veileder, Karl Øyvind Jordell, for konstruktive innspill og for å stille de gode spørsmålene.

Takk til Helge Halvorsen og Ronny Sannerud i prosjektet ”Lærlingordninger i høyere utdanning”, for god oppfølging og hjelp underveis i prosessen.

Takk til respondentene for å stille opp i intervjuer. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten deres bidrag!

Tusen takk til Ingvild, for å tålmodig lese oppgaven gang på gang, og for fyldige tilbakemeldinger for arbeidet videre. Takk også til Sturle for god hjelp i sluttfasen.

Margrete, Ida og Kaja i vårt Faglige Råd fortjener en stor takk for å alltid stille opp til nok en diskusjon om hvilke valg det er lurt å gjøre for at denne oppgaven engang skulle bli ferdig ☺

Takk til venner og medstudenter på Helga Engs, for kaffepauser, faglige (og ikke faglige!) diskusjoner, selskap over en Dagens og mange morsomme fredagspuber! Dere har gjort studietiden til en morsom opplevelse!

Sist, men ikke minst, tusen takk til Jørgen, for at du alltid er tålmodig og rolig når jeg er superstresset og tidvis både frustrert og sur... Takk for at du har holdt ut denne prosessen sammen med meg!

---

Takk og takk!

Monika Kristin Vik

Blindern, 28. november 06.

---

# Innhold

<b><u>SAMMENDRAG</u></b>	<b><u>II</u></b>
<b>PROBLEMOMRÅDE/PROBLEMSTILLINGER</b>	<b>III</b>
<b>METODER OG KILDER</b>	<b>III</b>
<b>RESULTATER/HOVEDKONKLUSJONER</b>	<b>IV</b>
<b><u>FORORD</u></b>	<b><u>VI</u></b>
<b><u>INNHOLD</u></b>	<b><u>VIII</u></b>
<b><u>1. INNLEDNING</u></b>	<b><u>1</u></b>
1.1 PROSJEKTET “LÆRLINGORDNINGER I HØYERE UTDANNING”	2
1.2 OPPGAVENS TEMA OG PROBLEMSTILLING	3
1.3 AVGRENSNING OG OPPGAVENS STRUKTUR	5
<b><u>2. HVA ER PRAKSISBASERTE STUDIER?</u></b>	<b><u>8</u></b>
2.1 STUDIEORDNINGEN VED HØYSKOLEN	9
2.2 LÆRLINGORDNING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	10
2.3 TEORI OG PRAKSIS ELLER PRAKSIS OG TEORI?	12
<b><u>3. MENTORING OG LÆRING</u></b>	<b><u>15</u></b>
3.1 BEGREPET MENTOR	16
3.2 RELASJONEN MELLOM MENTOR OG DEN LÆRENDE	17
3.3 MENTORROLLEN OG MENTORING	18
3.4 MESTERLÆREMODELLEN	21
3.5 REFLEKSJONSMODELLEN	22
3.6 LÆRING SOM SOSIAL PRAKSIS - SITUERT LÆRING	25
3.6.1 DELTAKELSE OG TINGLIGGJØRING	25
3.6.2 LEGITIM PERIFER DELTAKELSE	26
3.6.3 PRAKTIKUM	27



---

3.6.4	PRAKSISFELLELESSKAPET	28
3.6.5	INDIVIDET I SITUERT LÆRING	29
3.6.6	DELTAKERBANER	30
<b>3.7</b>	<b>ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA</b>	<b>31</b>
<b>3.8</b>	<b>OPPSUMMERING</b>	<b>33</b>
<b>4.</b>	<b><u>METODISKE BETRAKNINGER</u></b>	<b><u>35</u></b>
<b>4.1</b>	<b>DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU</b>	<b>35</b>
<b>4.2</b>	<b>TEMATISERING OG PLANLEGGING</b>	<b>36</b>
4.2.1	UTVALG	37
<b>4.3</b>	<b>GJENNOMFØRING AV INTERVJUER</b>	<b>38</b>
<b>4.4</b>	<b>FRA TALE TIL TEKST - ANALYSEN</b>	<b>41</b>
<b>4.5</b>	<b>GENERALISERING, RELIABILITET OG VALIDITET</b>	<b>43</b>
<b>5.</b>	<b><u>PRESENTASJON AV UNDERSØKELSENS RESULTATER</u></b>	<b><u>47</u></b>
<b>5.1</b>	<b>PRAKSISORDNINGEN – RAMMER OG BETINGELSER</b>	<b>47</b>
5.1.1	TIDSDIMENSJONEN	47
5.1.2	SAMARBEID HØYSKOLE - BEDRIFT	50
5.1.3	PRAKSISENS NYTTEVERDI	53
<b>5.2</b>	<b>LÆRINGSAKTIVITETER I PRAKSIS</b>	<b>56</b>
<b>5.3</b>	<b>MENTOR-STUDENT SAMARBEIDET</b>	<b>58</b>
5.3.1	FORVENTNINGER TIL MENTOR OG STUDENT	61
<b>5.4</b>	<b>OPPSUMMERING</b>	<b>64</b>
<b>6.</b>	<b><u>ANALYSE OG DRØFTING</u></b>	<b><u>66</u></b>
<b>6.1</b>	<b>OM ORGANISERING AV STUDIET – RAMMER OG BETINGELSER</b>	<b>67</b>
6.1.1	FAGOPPLÆRINGSKONTOR	68
6.1.2	OPPLÆRINGSANSVAR – KRAV TIL MENTOR	69
6.1.3	ARBEIDSPLAN FOR LÆRING I PRAKSIS	70
	Med rom for refleksjon	72
<b>6.2</b>	<b>MENTORSTØTTET LÆRING</b>	<b>74</b>
6.2.1	MENTOR SOM TILRETTELEGGER	75

---

6.2.2	MENTOR SOM DØRÅPNER – ADGANG TIL PRAKSISFELLESSHAPET	76
6.2.3	MENTOR SOM REFLEKSJONSPARTNER	79
<b>6.3</b>	<b>RELASJON OG SAMARBEID MELLOM PRAKSIS OG TEORI</b>	<b>81</b>
<b>7.</b>	<b><u>MED MENTOR SOM STØTTE TIL LÆRING I PRAKSIS</u></b>	<b>85</b>
<b>7.1</b>	<b>LÆRING GJENNOM REFLEKSJON</b>	<b>86</b>
<b>7.2</b>	<b>LÆRING GJENNOM DELTAKELSE I PRAKSISFELLESSHAPET</b>	<b>88</b>
<b>7.3</b>	<b>LÆRING GJENNOM STRUKTURERING AV PRAKSIS</b>	<b>89</b>
<b>7.4</b>	<b>LÆRING FORUTSETTER STØTTE FRA EN ERFAREN</b>	<b>90</b>
<b>7.5</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b>	<b>91</b>
	<b><u>KILDELISTE</u></b>	<b>93</b>
	<b><u>VEDLEGG</u></b>	<b>100</b>

### **Liste over figurer**

Figur 1 Alternative praksisordninger i høyere utdanning.....7

Figur 2 Antall studiepoeng i skole og bedrift gjennom 3 års studie.....8

---

## 1. Innledning

I dagens samfunn er det stadig økende krav til kompetanse. Arbeidslivet som læringsarena får en stadig større betydning og anerkjennelse (NHO 2005). I en daglig arbeidssituasjon finner det sted mengder av formell og uformell læring. Flere har påpekt at lang utdanning ikke er nok; nyansatte har allikevel ikke kompetansen de trenger når de starter i arbeidslivet (Schuetze og Sweet 2003). Kravet om relevant kompetanse for å opprettholde livskvalitet og konkurransevne blir stadig mer aktuelt, og livslang læring er på den politiske agendaen (se for eksempel [www.odin.no/kd](http://www.odin.no/kd), [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)).

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) mener at en av de viktigste forutsetningene for å lykkes med å tilrettelegge for utvikling av lærende samfunn, er å utvikle nye og enklere ordninger for veksling mellom utdanning og arbeid (NHO 2005).

Samarbeidet mellom utdanningssystemet og arbeids- og næringsliv bør formaliseres gjennom partnerskapsavtaler, bedriftene må bidra med mentorer, og entreprenørskapsundervisningen må systematiseres og forankres i utdanningssystemet. Vi har tradisjoner for samarbeid gjennom fagopplæringen i videregående opplæring, men det er fortsatt en utfordring å lage systemer som både ivaretar kravene til kvalitet i høyere utdanning, relevans i forhold til arbeidslivet, og som muliggjør læring i kombinasjon med arbeid (NHO 2005).

Ordninger hvor utdanningen foregår vekselvis i skole og i bedrift, hevdes å være den beste muligheten for å gi studentene optimal kompetanse (Aarkrog 1997). Studentene skal lære seg å bli profesjonelle; en profesjonell defineres som en som gjør krav på spesiell innsikt i forhold av stor menneskelig betydning (Schön 2000). Intensjonen er å skape et bedre læringsutbytte enn bare ved opplæring i skole eller bedrift.

Det er flere årsaker til at slike vekselordninger anses som spesielt gode for å tilegne studentene kunnskap på en annen måte en tradisjonell skole eller bedriftsopplæring (Aarkrog 1997). For det første stiller arbeidslivet andre krav til kompetanse enn

skolen. Arbeidslivet stiller krav om konkrete arbeidsfunksjoner, rutiner og håndlag. For det andre gir kombinasjonen av teori og praksis pedagogiske og læringsmessige fordeler, elevene lærer bedre når de kan få bruke sin teoretiske kunnskap i praksis, og sin praktiske kunnskap og erfaring i skolen. For det tredje er det en annen form for motivasjon som finner sted i virksomheten; selvstendighet, ansvarlighet, samarbeidsevne og problemløsningsevne er egenskaper arbeidslivet setter større pris på enn skolen (Aarkrog 1997).

Å veksle mellom skole og praksis kan bidra til en sammenhengende og helhetlig utdanning. Det er allikevel problemet i tilknytning til å skape denne vekslingen som er den største utfordringen i slike utdannelser (Aarkrog 1997). Målet kan med andre ord ses på som problemet. Det er flere faktorer som kan sies å være årsaken til lite sammenheng. Blant annet kan det ha å gjøre med innholdet i utdannelsen, tilrettelegging av opplæring og undervisning, samarbeid mellom skole og virksomhet, lærernes kvalifikasjoner og studentenes holdninger til utdannelsen (Aarkrog 1997). Grovt sett kan utfordringene knyttet til praksisordninger deles inn i utfordringer *før* praksis, *i* praksis og *etter praksis* (EVA u.å).

### **1.1 Prosjektet “Lærlingordninger i høyere utdanning”**

Denne oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet ”Lærlingordninger i høyere utdanning”. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), Handels- og servicenæringens hovedorganisasjon (HSH) og Arbeidsgiverforeningen NAVO (NAVO). Dette prosjektet skal bidra til å utvikle praksisbaserte studieordninger for universitets- og høyskolestudier. Utdanning skal foregå i vekslning mellom skole og arbeidsliv. Det er også et mål at prosjektet skal kartlegge eksisterende praksisordninger.

Prosjektet har bakgrunn i Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP). Fra regjeringens side ble det på bakgrunn av blant annet St.mld. 42 (1997-98) iverksatt tiltak som skal bidra til å styrke kompetansen i arbeidslivet og gi den enkelte mulighet til livslang

---

læring. Kompetansereformen skal bidra til å utvikle arbeidslivet ([www.dep.no/kd](http://www.dep.no/kd)). Flere prosjekter igangsatt på bakgrunn av kompetansereformen, har bidratt til å sette fokus på læring i arbeidslivet. Resultatene fra prosjekter i KUP-programmet og Kompetansereformen har vist at opplæring som skjer i tilknytning til det daglige arbeidet, ser ut til å være særdeles verdifullt, både pedagogisk, økonomisk og praktisk (<http://pilot-utdanning.nho.no>). Det er også igangsatt prosjekter som ønsker å skape bedre og tettere samarbeid mellom virksomheter og akademia.

Prosjektperioden for "lærlingordning i høyere utdanning" er estimert til fire år, og er i tre faser. I første fase av prosjektet er formålet å kartlegge eksisterende praksisordninger, andre fase er en nasjonal konferanse og tredje fase er pilotprosjekter der forskjellige varianter av praksisbasert høyere utdanning prøves ut i tre fagområder.

Første fase er gjennomført av Norsk Institutt for forskning og utdanning og Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP) på oppdrag av NHO, avdeling for kompetanse og FoU, og det er gjort en undersøkelse "Kartlegging av praksisbasert høyere utdanning", som er presentert i en rapport (Brandt 2005). Det var Norgesuniversitetet (NUV) som fikk i oppdrag å planlegge og gjennomføre fase II, den nasjonale konferansen. Konferansen ble holdt på Lillestrøm i Mai 2005. Fase III er pilotprosjekter ved ulike fagområder. Pilot 1 er tenkt innenfor økonomiske/administrative fag, pilot 2 er tenkt innenfor helsefag og pilot 3 er tenkt innenfor ingeniør/teknologifag. Alle pilotprosjektene har en egen styringsgruppe/referansegruppe knyttet til seg.

## **1.2 Oppgavens tema og problemstilling**

Temaet for oppgaven handler om spørsmål knyttet til praksisbasert høyere utdanning. Nærmere spesifisert ønsker jeg å se på problemstillingen **hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis**. Jeg har tatt utgangspunkt i en eksisterende studieordning hvor studentene får tildelt mentor i praksisbedriften. Gjennom

intervjuer har jeg forsøkt å finne svar på hva lærere, mentorer og studenter tenker og mener om praksis- og mentorordningen generelt sett. Dette aspektet har betydning for hvilke rammer og betingelser som foreligger innenfor praksisordningen, som kan ses som utfordringer *før* praksisoppholdet starter. Hvordan lærere, mentorer og studenter opplever samarbeidet mellom høyskole og bedrift, er en annen dimensjon jeg har forsøkt å belyse gjennom mine intervjuer. Særlig er dette interessant i forhold til teori/praksisproblematikken (som jeg vil ta opp i kap. 2.3). I tillegg har jeg forsøkt å få fram meninger og refleksjoner omkring mentor-student relasjonen og læringsaktiviteter i praksis, altså utfordringer som kan oppstå *i* praksisoppholdet. Gjennom å se på relasjonen mellom mentor og student og hvilke aktiviteter og arbeidsoppgaver studentene har å forholde seg til å praksis, håper jeg å kunne se hvordan mentorens rolle har innvirkning på studentenes læring i praksis, og hvordan ovennevnte rammer og betingelser påvirker dette.

Intensjonen med praksisbasert høyere utdanning er en tettere knytting mellom skole og næringsliv, med det mål å oppnå høyere kompetanse enn på skolebenken alene. Teori og praksis problematikken er overordnet, og teori/praksis forholdet er som kjent et problematisk felt i pedagogikken. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i en tanke om at teori er vel så nødvendig som praksis, at de er gjensidig avhengig av hverandre. I kap. 2.3. vil jeg komme nærmere inn på denne problematikken.

Innledningsvis fremholdt jeg at studenter som har praksis i bedrift som en del av sin utdanning, kan ha større læringsutbytte enn hvis de bare tar skoleutdanning. Allikevel er det ikke det å *ha praksis* i seg selv som påvirker læringsutbytte. For at praksis skal gi studentene læringsutbytte, og være nyttig også for skole og bedrift, krever det mer organisering og planlegging enn at bedriftene stiller virksomheten til disposisjon. Ved flere av skolene knyttet til igangsatte piloter i prosjektet ”Lærlingordning i høyere utdanning” (se for eks. <http://pilot-utdanning.nho.no>), skilter skolene med tilbud om mentor i næringslivet til studenter i de ulike utdannelsene. Gjennomføringen av praksis er svært avhengig av den aktuelle

---

bedriften, og av kjemi mellom student og mentor. Jeg tror kvalitet i en slik form for utdanning er avhengig av planlegging, gjennomføring og oppfølging av praksis.

### **1.3 Avgrensning og oppgavens struktur**

For å besvare problemstillingen min er det mange veier å gå. Jeg ønsker å se på hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis. Mentoring er et ”nymotens begrep”, og begrepet blir ofte brukt synonymt med coaching, rådgivning og veiledning. Det er interessant at Lauvås og Handal (2000) betegner øvingslærer som en mentor, og da i forbindelse med lærerutdanningen. Innenfor privat næringsliv har mentorbegrepet i lengre tid vært i bruk som et begrep på en ekstern refleksjonspartner, en person som hjelper en annen mot nye roller, gjerne i form av ledelsesroller (se for eks dn.no, aff.no, google.no<sup>1</sup>). Selve mentorbegrepet har en lang historie (kap. 3.1), men litteraturen omkring mentoring og mentorfenomenet slik begrepet er brukt i dag, bærer preg av å være ”amerikanisert populærlitteratur”. For å finne fram i vrømmelen av teorier og meninger om mentoring har jeg tatt utgangspunkt i litteraturlister i ulike bøker og tidligere hovedoppgaver i tilknytning til temaet. Gjennom litteraturlister og oversiktslesing har jeg dreid fokuset bort fra den ”amerikaniserte litteraturen”, og funnet fram til perspektiver på mentor og mentoring som kan belyse problemstillingen min på en god måte.

Tveiten (2002) peker på at det ikke er entydig hva som ligger i de ulike begrepene veiledning, coaching, mentoring osv., og at begrepene ofte brukes om hverandre. Jeg ønsker ikke å gå inn i en lengre redegjørelse for grenseområdene for de ulike begrepene, men ser på mentor som en som skal støtte, hjelpe og oppmuntre til læring og utvikling. I denne oppgaven forholder jeg meg til begrepet mentor som ”rådgiver, veileder, venn, lærer” (Kunnskapsforlaget 2003).

---

<sup>1</sup> Mentoring innenfor næringslivet forbindes gjerne med ledelsesutvikling, og det å være en erfaren sparringspartner for andre i vedkommendes karriereutvikling. Søk på Aff.no, dn.no og google.no, på begrepene mentor og mentoring gir treff på flere artikler hvor mentor og mentoring blir brukt som ledd i karriereutviklingsprosesser.

Læring i praksis er også et vidt begrep. Det finnes heller ikke noen enkel definisjon på læring. Illeris (2000) skriver at læring i 1950 årene var synonymt med innlæring, men at læring i dag, i tillegg til å dreie seg om *hva* som skal læres, også handler om hvordan, hvorfor, hvilken måte det kan læres på og hva det kan brukes til. Illeris skriver at læring, sosialisering, personlig utvikling og kvalifisering er blitt begreper som glir over i hverandre. Jeg ønsker ikke å gå inn på noen redegjørelse for ulike perspektiver på læring, men velger å relatere min oppgave til et situert perspektiv på læring. I nyere litteratur om læring gjør særlig Lave og Wenger sitt situerte perspektiv seg gjeldende.

”There is a significant contrast between a theory of learning in which practice (in a narrow, replicative sense) is subsumed within processes of learning and one on which learning is taken to be an integral aspect of practice (in a historical, generative sense). In our view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world” (Lave og Wenger 1991:35).

Sitatet viser at det er en signifikant forskjell mellom læringsteori som sier praksis er en del av læringsprosessen og en læringsteori hvor læring er et integrert aspekt i praksis. Poenget Lave og Wenger forsøker å få fram er at læring er en integrert del av sosial praksis. ” [...] En social praksisteori legger kort sagt vekt på den gensidigt relationelle afhængighed mellem aktør og verden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt” (Lave og Wenger 2003:46-47). Læring ses altså som en funksjon av sammenhengen mellom personen, omgivelsene og atferden.

Oppgaven innledes med to kapitler av mer generell karakter. I kapittel 2 vil jeg ta for meg praksisbaserte studieordninger; hva som kjennetegner dem, og mer spesifikt hvordan studieordningen ved høyskolen jeg forholder meg til, er organisert. Jeg vil også kort skissere hvordan studieordningen i videregående opplæring er organisert, og til slutt i dette kapittelet ta for meg teori og praksis problematikken. Jeg ønsker ikke å avgjøre hva som kom først eller er best, teori eller praksis, men jeg mener et



slikt overgripende fokus kan være med på å sette praksisbaserte utdanninger i en teoretisk ramme.

I kapittel 3 vil jeg ta for meg mentoring og læring. Her vil jeg innledningsvis se på mentorbegrepets opprinnelse, og relasjonen mellom mentor og lærling. Videre vil jeg definere hva jeg legger i mentoring i denne oppgaven, og redegjøre for ulike tilnærminger til mentoring. Deretter vil jeg redegjøre for læring som sosial praksis. Her vil jeg ta for meg Lave og Wengers perspektiv på situert læring, og spesielt vil jeg se på begrepene legitim perifer deltakelse, og mer spesifikt, hva som ligger i det å være deltaker i praksis. Praksisfellesskapets betydning for læring, og individets rolle i et situert læringsperspektiv vil også bli tatt opp her.

Avslutningsvis i kapittel 3 vil jeg se på arbeidsplassen som læringsarena og forutsetninger for læring i praksis. Her vil jeg bruke Billetts (2001) teorier om ”workplace learning” som utgangspunkt.

Proessen underveis og hvilke metodiske overveielser jeg har gjort vil jeg gjøre rede for i kapittel 4. Her refererer jeg hovedsakelig til Kvale (2001) og Dalen (2004) for å drøfte hvordan jeg har forberedt, gjennomført og arbeidet med intervjuene.

Presentasjonen av mine funn kommer i kapittel 5. Her har jeg valgt å hovedsaklig bruke sitater fra transkriberingene, supplert med min tekst og mine kommentarer. For å kunne besvare problemstillingen vil jeg i kapittel 6 koble sammen de teoretiske perspektivene med empirien jeg har presentert.

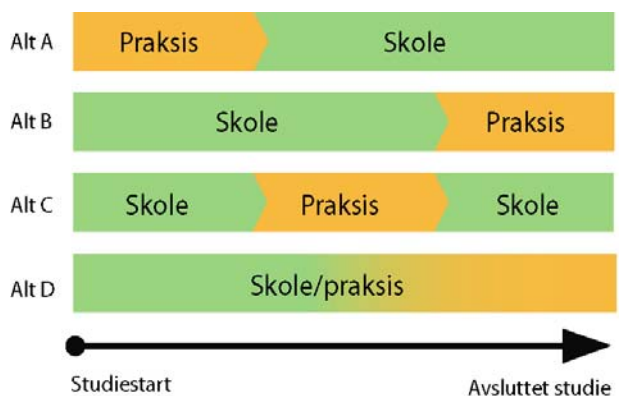
Kapittel 7 vil være en sammenfatning av oppgaven med en konklusjon.

## 2. Hva er praksisbaserte studier?

I det følgende skal jeg beskrive hva praksisbaserte studier er. Jeg vil beskrive studieordningen ved høyskolen mer i detalj, og jeg vil også se på hvordan lærlingordningen i videregående (etter Reform 94) fungerer. Slik jeg ser det er det noen elementer i denne ordningen som har overføringsverdi til ”Lærlingordning i høyere utdanning”, og også til praksisbaserte studier generelt. I kapittel 2.3 vil jeg ta for meg teori og praksisproblematikken. Denne problematikken kan bidra til å sette problemet med praksisbaserte studier (at sammenhengen mellom teori og praksis er problematisk) i et metaperspektiv.

I følge NIFU STEPs rapport (Brandt 2005) er det *veiledning* som skiller en ekstern jobb fra ekstern praksis. Studenten i praksis skal få tilbud om veiledning ved sitt praksissted. Videre skal studenten ikke få lønn fra praksisvirksomheten, og det er praksisvirksomheten som har kostnadene med å tilby veiledning og opplæring til studenten.

NIFU STEPs rapport om kartlegging av praksis i høyere utdanning skiller mellom fire hovedformer for praksis, som igjen er systematisert i modeller. Det er praksis før (alt. A), etter (alt. B), og under studiet (Alt. C), og såkalt parallellpraksis (Alt. D). Disse kan igjen deles opp etter hvor mange praksisperioder studiet inneholder, hvor lange praksisperiodene er,



Figur 1: Illustrasjon av alternative praksisordninger i høyere utdanning

Slik jeg ser det, skal ikke praksis bare være et sted der studentene får arbeidsliverfaring, men de skal bli bevisst og kjent med det læringspotensialet som

ligger i praksisfeltet, og de skal få hjelp til å utvikle sin kunnskap når de er ute. I følge NIFU STEPS rapport (Brandt 2005) skal praksis i studiene kunne bidra til refleksjon mellom teori og erfaring. Studentene i praksis skal få mulighet til å utvikle seg faglig og personlig, og gjennom praksis kan studentene kanskje tydeligere se hensikten med den faglige teorien.

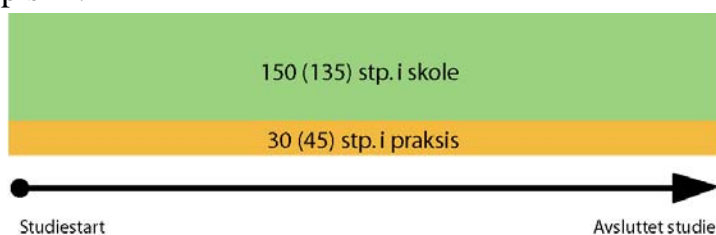
Praksis bør også ha nytteverdi for bedriftene. Dette fordi bedriftene tar i mot et gitt antall studenter per år, og er avgjørende for at ordningen skal opprettholdes. Rapporten peker også på hva praksis kan bidra til i bedriften. Blant annet at praksisstudenter til en viss grad kan avlaste ansatte med ulike faglige problemstillinger. De ansatte og bedriften som helhet kan også tjene på studentens læreprosess. Ved at studenten stiller spørsmål og forventer svar, kan de ansatte stimuleres til refleksjon over egen praksis. Rapporten peker også på at det kan være et kvalitetsstempel å bli utvalgt til praksisbedrift.

Praksis kan også ha betydning for skolen. Universiteter og høyskoler (UH-sektoren) er den tredje parten i samarbeidet mellom bedrifter, utdanningsinstitusjoner og studenter. Studenter i praksis vil kunne gi bivirkninger som mer motiverte studenter, mer kvalifiserte kandidater, større gjennomstrømming i studiet (noe som drar med seg mer penger), samt at UH-sektoren bidrar til tettere samarbeid mellom skole og virksomhet.

## 2.1 Studieordningen ved Høyskolen

Ved høyskolen jeg har besøkt er det praksis underveis i studiet, såkalt parallellpraksis (alt. D i figur 1). Studiet er lagt opp slik:

Første semester første studieår er studentene på besøk ved ulike aktuelle bedrifter. Andre semesteret det første året starter



Figur 2: Antall studiepoeng i skole og praksis gjennom 3 års studie (180 studiepoeng). Tallet i parentes viser mulighet for at hovedprosjekt (15 studiepoeng) også kan tas i tilknytning til bedrift i praksis

ordningen som innebærer at studenten er i praksis en dag i uken fram til siste semesteret tredje året. Da skrives prosjektoppgave. Oppgaven skrives også gjerne i tilknytning til en bedrift, enten det er praksisbedriften studenten kjenner eller det er en annen valgt bedrift. Til sammen gjennomføres ca. 30 av 180 studiepoeng i tilknytning til praksisbedrift<sup>2</sup>.

Fordeling av studenter til bedriftene foregår ved at studentene ønsker seg til en bedrift og et spesifikt fagområde. Faglærerne ved høyskolen fordeler studenter på de ulike bedriftene så godt som mulig etter ønske. Praktiske hensyn, som for eksempel om vedkommende har barn, avstand til praksissted osv, teller også med i denne prosessen.

Det stilles ingen formelle krav til lærebedriften utover at studentene skal ha en mentor å forholde seg til i løpet av tiden i praksis. Denne mentoren oppnevnes av bedriften. Det stilles ingen formelle krav til mentors kompetanse på det ”å være mentor”, og det er heller ingen retningslinjer i forhold til hvor ofte mentor og student skal møtes, føringer for samtaler, evaluering av studenten osv.

## ***2.2 Lærlingordning i videregående opplæring***

Jeg vil bruke litt plass på å kort beskrive lærlingordningen i videregående opplæring slik den ser ut etter innføringen av Reform 94. Dette fordi det er elementer i denne ordningen som jeg mener har stor overføringsverdi til prosjektet ”Lærlingordning i høyere utdanning”, og til allerede eksisterende praksisbaserte høyere utdanninger.

I forbindelse med innføringen av Reform 94 ble loven om fagopplæring i arbeidslivet regulert på flere punkter, blant annet ble det fremhevet at man ønsket å heve samfunnets og arbeidslivets kompetanse gjennom å tilrettelegge for et utvidet samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Opplæringen blir fordelt slik at skolen har

---

<sup>2</sup> Om hovedprosjekt skrives i tilknytning til bedrift, gjennomføres 45 av 180 studiepoeng i tilknytning til bedrift.

---

ansvar for den teoretiske biten, mens bedriften har ansvaret for den praktiske (Stene 2003). I videregående opplæring er lærlingtiden<sup>3</sup> organisert i den såkalte 2 + 2 modellen ([www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)). Dette innebærer at man går to år på skolen, og deretter er to år i bedrift. I bedriften er det et år til opplæring og et år til verdiskapning. Lærebedriften plikter å lage en plan for opplæringen, og å gi lærlingen opplæring, veiledning og vurdering i forhold til læreplanene som gjelder. Det er også formelt fastlagt at det minst en gang i halvåret skal være en samtale med lærlingen om ”å være lærling”. I tillegg skal det en gang i året være en samtale omkring måloppnåelse i forbindelse med den til enhver tid gjeldende læreplan. Bedriften skal oppnevne en faglig leder som er ansvarlig for at opplæringen foregår etter målene i læreplanen. Den faglig ansvarlige må kunne dokumentere sin faglige kompetanse.

Fagopplæringskontoret godkjenner lærebedrifter på vegne av yrkesopplæringsnemda i fylket. Organiseringen av lærlinger og lærebedrifter foregår gjennom opplæringskontorer eller opplæringsringer<sup>4</sup>. Det skrives lærekontrakt mellom lærling og bedrift når læretiden starter. Denne kontrakten skal godkjennes av fagopplæringskontoret i fylket (Forskrift til Opplæringslova, vilbli.no, informasjon fra fagopplæringskontoret i Østfold Fylkeskommune).

I forhold til studieorganiseringen ved høyskolen er lærlingordningen i langt større grad en formalisert prosess. Det stilles krav til lærebedrift om planer for opplæringen, det stilles krav om samtaler og oppfølging underveis, og lærlingen og bedriften har begge konkrete rettigheter og plikter å forholde seg til. Fordeling av lærlinger til

---

<sup>3</sup> Begrepet lærling i forhold til lærlingordningen i videregående opplæring, dreier seg om det samme som begrepet som jeg bruker om lærlinger i høyere utdanning (se kapittel 3.2 for definisjon). Allikevel vil jeg påpeke at lærlingordningen i videregående skole har andre hensikter og mål med læretiden, enn hva som er intensjonen og målet med praksisordningen ved høyskolen jeg har undersøkt.

<sup>4</sup> En lærebedrift er en bedrift, institusjon, opplæringskontor eller opplæringsring som er godkjent for å ta inn lærlinger. Fagopplæringskontoret godkjenner lærebedrifter på vegne av yrkesopplæringsnemda i fylket. Et opplæringskontor er flere bedrifter som har gått sammen for å samordne inntak og opplæring av lærlinger. Opplæringen får lærlingen i en eller flere medlemsbedrifter. En opplæringsring består gjerne av mindre bedrifter, som ikke alene kan dekke lærlingens lærekrav, men som sammen kan bidra til en fullverdig og god lærlingtid. For både opplæringskontoret og opplæringsringen skal det være en faglig leder ved alle bedriftene lærlingen får opplæring i ([www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)).

lærlingplassene foregår gjennom et organisert fagopplæringskontor. En vesentlig forskjell mellom lærlingordningen i videregående og høyere utdanning er at det i videregående gis økonomisk tilskudd til bedriften.

Jeg vil ikke kunne gå inn på en utfyllende redegjørelse av forskjeller og likheter mellom lærlingordning i videregående og høyere utdanning, men i oppgavens kapittel 6 vil jeg se nærmere på faglig leder, plan for opplæring og opplæringskontorets funksjon.

### **2.3 Teori og praksis eller praksis og teori?**

Det er skrevet mangt og mye om teori og praksis, og særlig lærerutdanning, sykepleiefag og medisin blir trukket fram i litteraturen. Det er ikke skrevet like mye om teori og praksis i forhold til andre praksisbaserte studieretninger. Problematikken i andre studieretninger er den samme som i disse profesjonene; skal teorien foreskrive praksis og skal praksis være stedet hvor man tester sin teoretiske kunnskap?

Kvernbekk (1995) skisserer to ytterpunkter i teori/praksisdebatten. *Erfaringstyranni* handler om at erfaring, praksis, er selvtilstrekkelig, og at teori ikke behøves. Teori passer ikke til praksisen, for i praksis er det kunnskap om *hvordan* som prioriteres. ”Erfaring blir et tyranni når det å ‘ha/gjøre seg erfaringer’ i seg *selv* regnes som utdanning nok” (Kvernbekk 1995:18).

*Teorityranni* handler om at teorien foreskriver praksis. Schön kaller dette *technical rationality* – teorien er bare en oppskrift som praktikerer har å følge (Kvernbekk 1995). Kvernbekk avviser at teori skal foreskrive praksis, og tar et filosofisk utgangspunkt. Teori er systematisert og generalisert kunnskap om verden, og kan ses som modeller som er anvendbare fordi de er generelle.

Nettopp fordi teorier er generelle kan sjelden en teori brukes direkte på et fenomen. Teorien kan bare unntaksvis si nøyaktig hva vi skal foreta oss i en situasjon. Kvernbekk (1995) viser til Weniger, og sier at en praktiker som tror teorier kan gi

---

ham eller henne en oppskrift på hva han/hun skal gjøre, tar helt feil av hva teorier er og hva slags funksjon de er tenkt å ha. Teori er på en måte idealet. Bruk av teori krever med andre ord et visst skjønnet av brukeren. ”Jeg tror skjønnet i teorianvendelse hovedsakelig ligger i å kunne identifisere de vesentligste situasjonsfaktorene, å kunne vurdere hvordan den konkrete situasjonen avviker fra teoriens ´ideelle´ samt å kunne trekke fornuftige konklusjoner av det mht. hvordan teorien skal anvendes” (Kvernbekk 1995:24).

Kvale og Nielsen (1999) skiller mellom skolastisk og ikke-skolastisk kunnskap. Skolen forbindes med fakta og regler, og kunnskapen befinner seg i bøkene. Denne formen for kunnskap er løsrevet fra praksis. Dette kan forstås som teorityranni. Den ikke-skolastiske kunnskapen åpner for mesterlære og alternative former for kunnskapstilegnelse. Denne forståelsen av kunnskap kritiserer den tekniske og teoretiske tilnærmingen til utdanning, og kan ses som erfaringstyranni om vi skal trekke ut dikotomier. Læring foregår gjennom praksis.

Innledningsvis i denne oppgaven nevnte jeg kort formell og uformell læring. Det er en generell oppfatning at arbeidslivet gir uformell læring og skolen formell (jfr. f. eks. Billett 2001), som kan ses som at skolen driver teorityranni og at arbeidslivet driver erfaringstyranni.

Teori og praksis blir av Myhre sett som polare motsetninger, det vil si at det er et gjensidighetsforhold mellom disse størrelsene. Den ene har ikke, og skal ikke ha, en mer dominerende plass enn den andre, men den skal være likeverdig. ”Praktikeren trenger teori for å kunne reflektere over sin praksis og teoretikeren trenger praksis både for å ha et solid grunnlag for sine refleksjoner og for til stadighet å bli minnet om at en tilsynelatende god teori ikke uten videre resulterer i forbedret praksis” (Myhre 1980:177, referert etter Winsnes 1991:10). Jeg oppfatter at Kvernbekk og Myhre har et forholdsvis likt perspektiv på teori og praksis, i den forstand at det ene ikke er bedre enn det andre.

I følge Glein (2003) er refleksjon bindeleddet mellom teori og praksis. Schön (2000) understreker også at refleksjon over praksis er det som ”binder” sammen praksis og teori, eller profesjonell handling, forståelse og vurdering. Rapporten fra NIFU STEP (Brandt 2005), og også en evalueringsrapport fra Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å.), påpeker at refleksjon skal kunne hjelpe studenter til å oppleve sammenhengen mellom teori og erfaring (Brandt 2005). Men hva skiller læring i praksis og læring på skolen?

I følge Thång (2006b:7, referert etter Nordhagen 2006:11) kan forholdet mellom læring i skolen og i arbeidslivet beskrives slik:

”Det vi lær oss i arbeidet genom erfarenhet har ofta en annan logikk än den s k skolkunskapen, och som vi ofta likställer med den vetenskapligt grundade kunskapen och den beprövade erfarenheten, dvs reflekterad erfarenhet. Det är sådan kunskap som tillhandahålls genom formaliserad utbildning. Det handlar om att kunskaper är strukturerad på skilda sätt ... Mycket förenklat skulle man kunna påstå att den erfarenhetsbaserade kunskapen är intuitiv (enligt principen: handla först och tänk sedan), medan den skolbaserade och formella snarare skulle kunna beskrivas som analytisk (enligt principen: tänk först och handla sedan).

Praksis i denne oppgaven er å forstå som: ”[...] en virtuell verden, relativt fri for pres, forstyrrelser og risici fra den virkelighedens verden, som den dog alligevel efterligner” (Schön 2000:266). Praksis dreier seg altså om studentenes opphold i bedrift. Teori blir derfor her forstått som skolens domene. Allikevel vil jeg påpeke at jeg ikke oppfatter forholdet mellom teori og praksis slik som det Kvernbekk trekker opp. Det handler i stedet, som Thång uttrykker i sitatet, om ulike logikker. Skolelogikken har gjerne et mer teoretisk og boklig utgangspunkt enn arbeidsplasslogikkens mer erfaringsbaserte og verktøyorganiserte (Nordhagen 2006). Praksis er en autentisk arbeidssituasjon for studentene, slik at lærlingens læring er i fokus. Utfordringen er å trekke studentenes erfaringer inn i skolen og la den teoretiske kunnskapen få være del av studentenes praktiske erfaringer.



---

### 3. Mentoring og læring

I dette kapitlet skal jeg ta for meg mentoring og læring. Først vil jeg se på begrepet mentor (3.1), relasjonen mellom mentor og den lærende (3.2), og i avsnitt 3.3 vil jeg definere mentoring og se på mentorens rolle. Jeg vil redegjøre for to tilnærminger til mentoring; mesterlæremodellen (3.4) og refleksjonsmodellen (3.5).

Mesterlæremodellen bygger på et kunnskapssyn som sier at kunnskapen skapes gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Refleksjonsmodellen bygger på Schöns *The Reflective Practitioner*, og Schön argumenterer med at en kunnskapen hos en profesjonell praktiker kommer til uttrykk gjennom handling. Dette synet på kunnskap henger nært sammen med kunnskapssynet i mesterlæremodellen, og kunnskapen knyttes til et fellesskap, men det er viktig å påpeke at Schön også fokuserer på enkeltindividets utvikling av kunnskap (Klages 2000).

Videre vil jeg ta for meg Lave og Wengers situerte læringsperspektiv (3.6). Jeg vil redegjøre for sentrale begrep som deltakelse og tingliggjøring (3.6.1), legitim, perifer deltakelse (3.6.2) og praksisfellesskapet (3.6.4). Læring innenfor dette perspektivet ses som en integrert del av sosial praksis, og det kan ses relatert til arbeidslivet som læringsarena. Gjennom Schöns begrep ”praktikum” (3.6.3) vil jeg vise hvordan lærlingene er deltakere i praksisfellesskapet på lærlingenes premisser. Lærlingene skal bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet, *som lærlinger*, og ikke som en hvilken som helst nyansatt. Det handler om lærlingenes faktiske kontekst i et praksisbasert studie. Det situerte læringsperspektivet har blitt kritisert ved at individet forsvinner i fokuset på fellesskapet. I avsnitt 3.6.5 tar jeg kort opp denne kritikken, og viser til deltakerbaner (3.6.6) som er et forsøk på å vise hvordan lærlingene er aktive lærende subjekter på sin vei mot å bli deltakere i praksisfellesskapet.

Arbeidslivet som læringsarena, og forutsetninger for læring på arbeidsplassen, vil jeg, med utgangspunkt i Billett (2001) ta for meg i avsnitt 3.7. Dette er forutsetninger som er knyttet til utfordringer når studentene er *i* praksis. Her vil jeg særlig trekke fram

betydningen av struktur for deltakelsen i praksis. Billett bygger på Lave og Wengers situerte læringsperspektiv og også et mer konstruktivistisk syn på læring<sup>5</sup>, og ser individet som aktivt deltakende i den sosiale verden (Billett 2001).

### **3.1 Begrepet mentor**

Begrepet *Mentor* stammer fra Homers *Illiaden* og *Odysseen* fra ca. 800 år f.Kr. Odyssevs var konge på øya Ikata, i Hellas. Han var gift med vakre Penelope, og med henne hadde han sønnen Telemakhos. Odyssevs blir sendt ut i den trojanske krigen. Før han drar, spør han sin gode venn, *Mentor*, om han kan passe på hans sønn Telemakhos og kongsgården hans. Mentors oppgave er å beskytte, veilede og oppdra Telemakhos (Knudsen 2001, Stene 2003). Krigen slutter etter hvert, men Odyssevs er dømt av gudene til å holde seg borte. I den lange perioden før Odyssevs vender tilbake, forsøker flere menn å fri til Penelope, og inntar kongsgården hvor de fester og holder etegilder. Historien forteller at Penelope venter og venter på Odyssevs tilbakekomst. Telemakhos, sønnen, blir over tid vitne til en kongsgård som forfaller, og han vet ikke hva han skal gjøre for å få orden på situasjonen. Omtrent samtidig klarer Odyssevs mektige beskytter, Athene, å overtale Zevs til å la Odyssevs reise hjem. Athene trer inn i Mentors skikkelse overfor Telemakhos, og gir ham ny tro og nytt mot, og oppfordrer han til å hevde sin rett. Hun ber ham reise ut å lete etter sin far. Telemakhos reiser ut, men samtidig har hans far startet på en turbulent reise hjem. Telemakhos og Odyssevs gjenforenes når Telemakhos er 21 år gammel, da Odyssevs returnerer til Ikata som en forkledd mann. Mentor hadde lykket med oppgaven Odyssevs gav han, å gjøre Telemakhos til en god mann som kunne overta tronen etter sin far (Knudsen 2001, Stene 2003, Miller 2002).

---

<sup>5</sup> Billett (2001) begrunner flere av sine argumenter og synspunkter ved å vise til Vygotskys og Piagets teorier som er kjente konstruktivistiske perspektiver på læring, i følge Bråten (2002). Med utgangspunkt i Bråtens forståelse velger jeg å betrakte Billetts teori om læring på arbeidsplassen som fundert i et konstruktivistisk og situert læringsperspektiv.

---

Knudsen (2001) skriver at standarddefinisjonen på en mentor er *trofast venn og rådgiver*. Mentor er blitt stående som symbolet på trofasthet, visdom og pålitelighet, og Miller (2002) hevder at begrepet *mentor* har blitt en del av vokabularet vårt etter at historien ble populær.

### **3.2 Relasjonen mellom mentor og den lærende**

Det finnes flere begreper på "den lærende". Protesjé er brukt. Ordet kommer fra latin, *protegere*, og betyr å beskytte, en protesjé søker altså en annens beskyttelse (Knudsen 2001). Adept er et annet, kanskje mer vanlig begrep. Adept kommer fra det latinske ordet *adeptus*, "en som streber". I Kunnskapsforlagets fremmedordbok (2003) kan adept betyr læregutt eller elev. Knudsen (2001) skriver at ordet *adept* tidligere ble brukt om alkymister som avdekket store hemmeligheter. Adept assosieres derfor med innvielse i det hemmelige.

*Lærling* er brukt i forhold til tittelen på NHOs prosjekt "Lærlingordning i høyere utdanning". Begrepet lærling er i Kunnskapsforlagets fremmedordbok (2003) definert som læregutt eller elev, og har derfor samme innholdsmessige betydning som begrepet adept. Jeg velger å bruke begrepet lærling i beskrivelsen av relasjonen mellom mentor og den lærende (her studenten). Dette fordi begrepet tradisjonelt har en historie innenfor mesterlæretilnærmingen (denne vil jeg redegjøre for i kap 3.4.) til mentoring, men også fordi lærling er et begrep flere kjenner til og kjenner den innholdsmessige betydningen av<sup>6</sup>.

Relasjonen mellom mentor og lærling er preget av at den ene part, mentoren, har erfaringer og personlige ressurser som kan være til nytte og hjelp for lærlingen (Knudsen 2001). Mentor-lærling-relasjonen er i utgangspunktet asymmetrisk. Mentorens hovedoppgave er å støtte og tilrettelegge for lærlingens utvikling, både

---

<sup>6</sup> Selv om jeg hovedsaklig velger å bruke begrepet lærling, vil jeg allikevel, der det er naturlig, bruke begrepet student/studentene.

faglig og psykososialt. Det kan tenkes at asymmetrien i relasjonen ikke er absolutt, ved at forholdet mellom mentor og lærling oppstår av frivillighet. Når en slik relasjon oppstår frivillig, bidrar det til likeverdighet (Knudsen 2001). Som nevnt i kap. 2.1 er relasjonen mellom mentor og lærling i stor grad bestemt gjennom en formell fordelingsprosess fra skolen sin side, og forholdet mellom mentor og student i den aktuelle praksis- og mentorordningen kan ikke karakteriseres som likeverdig, men asymmetrisk, slik Knudsen definerer det.

Det er viktig å påpeke at selv om mentor er den erfarne personen i relasjonen, skal fokuset likevel være på lærlingens læring og utvikling. Mentoren skal fungere som en slags rollemodell, og støtte opp i prosessen lærlingen går igjennom. Samtidig er det viktig å påpeke at lærlingen selv, og ikke mentor, er ansvarlig for sin egen læring. Mentor må være åpen overfor lærlingen; tanker og holdninger som uttrykker at ”jeg vet best” er ikke fruktbare for mentor-lærling relasjonen. I en utdanningssituasjon, som studentene ved høyskolen er i, er det svært viktig at mentor er bevisst sin rolle overfor studentene. Som student kan man fort få ”overdrevet respekt for mentor” (Indresand 2002:60). Resultatet kan bli en relasjon hvor lærlingen kopierer mentor ukritisk. Tillit og gjensidighet er nøkkelord i denne sammenheng.

### **3.3 Mentorrollen og mentoring**

Som vi ser av historien fra Illiaden og Odysseen, er en mentor en tålmodig, trofast og støttende person. *Mentoring* dreier seg om relasjonen mellom mentor og den lærende. Parsloe og Wray (2000:81) skriver at når man spør hva en mentor er, leder det til definisjoner som beskriver hva en mentor gjør. Da det er den spesifikke konteksten som i stor grad bestemmer hva mentor gjør, kan mentoring beskrives som: ”A process that supports and encourages learning to happen”.

Denne definisjonen er lite konkret og svært vid. Miller definerer mentoring som ”a one-to-one, non-judgemental relationship in which an individual mentor voluntarily gives time to support and encourage another. This relationship is typically developed

---

at a time of transition in the mentee's life, and lasts for a significant and sustained period of time" (Miller 2002:26). Denne forståelsen av mentoring faller godt sammen med historien om Mentor (jfr. kap. 3.1), men jeg mener denne definisjonen ikke dekker den form for mentorordning høyskolen har organisert.

Det skilles mellom *naturlig* og *planlagt* mentoring (Miller 2002). Knudsen (2001) beskriver *naturlig* mentoring som et spørsmål om godhet, tilstedeværelse og frivillighet. Det kan for eksempel være et vennskapsforhold, eller en ekstern voksenperson man søker seg til (Miller 2002, Knudsen 2001). Det er denne forståelsen av mentoring vi finner i Homers Odysseen og Illiaden. *Planlagt* mentoring dreier seg om relasjoner som har en tydeligere struktur og klarere mål, og hvor mentor og den lærende blir satt sammen i en formell prosess (Miller 2002). Studentene og mentorene ved høyskolen inngår i en planlagt mentorordning, i den forstand at det er en formell ordning hvor det blir inngått avtaler mellom skoler og bedrifter, og ikke mellom mentor og student selv (jfr. kap 2.1).

Ovennevnte definisjoner av mentoring handler i stor grad om det frivillige, naturlige mentor-lærlingforholdet. Studentene ved høyskolen er fordelt ut i praksisbedriftene gjennom en formell prosess fra skolens side. Slik jeg ser det dreier det seg om planlagt mentoring, og et slikt forhold er ikke kjennetegnet av frivillighet slik ovennevnte definisjoner beskriver. Carruthers definerer mentoring som

” [...] en kompleks, interaktiv prosess som foregår mellom individer som befinner seg på ulike erfaringsmessige og kompetansmessige nivå. Mentoring omfatter interpersonlig og psykososial utvikling, karriere og/eller utdanningsmessig utvikling, og sosialiseringfunksjoner som en integrert del av denne relasjonen” (Carruthers 1993:10, min oversettelse).

Denne definisjonen viser flere sider ved mentoringprosessen enn ovennevnte definisjoner, blant annet at mentoring foregår mellom en erfaren og en mindre erfaren. Personene befinner seg på ulike nivå. Relasjonen dreier seg om å hjelpe en annen til personlig og psykososial utvikling. I tillegg handler prosessen om å støtte

opp om læring og utvikling i forhold til utdanning og/eller karriere. Carruthers (1993) peker videre på at prosessen foregår over tid, på samme måte som Miller skriver i sin definisjon at prosessen foregår over en ”betydelig og langvarig tidsperiode” (min oversettelse).

Mentoring har ulike tradisjoner i USA og Europa (Miller 2000, Clutterbuck 1998, Brockbank og McGill 2006). Den amerikanske forståelsen har fokus på mentorer som støtter den nyankomne i karriereutvikling, og det er mindre fokus på læring. Det handler om at mentoren sponser den nyankomne slik at han/hun raskere kan stige i gradene, begrepet ”sponsorship” kan brukes (Brockbank og McGill 2006). Mentoren kan for eksempel anbefale den nyankomne til en oppgave, nominere til en pris og så videre.

Innenfor den europeiske forståelsen er mentoren en erfaren person, som skal hjelpe den lærende. I denne tradisjonen er det fokus på læring og utvikling. Det kan også handle om karrieremessig utvikling, men ikke ”sponsorship” på samme måte som i den amerikanske forståelsen. Det er større fokus på deling av kunnskap og veiledning innenfor denne tradisjonen (Brockbank og McGill 2006). Mentor arbeider *sammen med* og ikke bare *for* den nyankomne.

Carruthers definisjon tar for seg både den faglige, profesjonelle og den personlige siden ved mentoring. Den tar for seg de viktigste elementene i amerikansk og europeisk tradisjon, slik jeg ser det. Mentors rolle vil være å tilrettelegge, støtte opp under, og oppmuntre til læring og utvikling, både faglig og personlig. Ved hjelp av sin erfaring og kompetanse skal mentoren hjelpe og tilrettelegge for lærlingens læring. Studentene ved høyskolen er i praksis en dag i uken allerede fra første studieår. Studentene er ikke faglig ”gode nok” så tidlig i studiet til å arbeide helt på egenhånd. En erfaren mentor vil kunne bidra med kompetanse og innsikt til den nyankomne lærlingen. Praksisoppholdet er en måte å lære mer om faget på. Carruthers definisjon gir en bedre forståelse av mentorordningen i det praksisbaserte studiet ved høyskolen. I oppgaven vil jeg forholde meg til denne definisjonen, og jeg

---

vil fokusere på det profesjonelle og det faglige aspektet ved definisjonen. Det er studentenes læring som skal være i fokus, og jeg ønsker å vise hvordan mentoring kan bidra til læring i praksis.

### **3.4 Mesterlæremodellen**

En tilnærming til mentoring er mesterlæremodellen. Mesterlære vokste fram i takt med framveksten av bysamfunnene på 1800-tallet, som økte behovet for spesialiserte håndverkere (Andersen 2003). Det vanligste var opplæring utenfor skolene, gjennom å gå i lære hos den lokale mesteren (Kvale og Nielsen 1999). I arbeidslivet har denne praktiske formen for opplæring vært formalisert siden middelalderen (Lyngsnes og Rismark 2000). Gjennom slike ordninger har unge fått innføring i ferdigheter, kunnskaper, holdninger og verdier som knytter seg til yrket. Lærlingen søkte seg til mestere innen sitt fag for systematisk og omfattende opplæring. Denne formen for læring betegnes ofte som erfaringslæring; gjennom observasjon og øvelse tilegnes kunnskaper, holdninger, ferdigheter og verdier. Læringen skjer i sosial sammenheng, lærlingen lærer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Andersen 2003).

Kvale og Nielsen (1999) viser til fire hovedtrekk ved mesterlære. For det første finner mesterlære sted i en sosial praksis, *et praksisfellesskap*, hvor lærlingen over tid tilegner seg holdninger, kunnskaper, ferdigheter og verdier. Gjennom denne perioden utvikler også lærlingen *faglig identitet*. *Å lære gjennom å handle* er det tredje hovedtrekket. Gjennom deltakelse i praksis kan lærlingen observere og imitere mesterens arbeid. Det fjerde hovedtrekket dreier seg om *evaluering gjennom praksis*. Gjennom å handle i konkrete arbeidssituasjoner vil lærlingen også få konkrete tilbakemeldinger på sitt arbeid, fra kolleger og fra sin mester.

Det er mange oppfatninger av mesterlære. Kvale og Nielsen (1999) skiller mellom å bruke begrepet *mesterlære* for å beskrive lovfestede institusjonelle strukturer i den tradisjonelle mesterlæren (formell) og å bruke begrepet som generell metafor på et læringsforhold hvor en uerfaren lærer av en erfaren (uformell). ”Når uttrykket brukes

som metafor betegner den et asymmetrisk forhold mellom en som mestrer fagets ferdigheter og en som ikke gjør det. I et slikt forhold tilegner lærlingen seg en taus kunnskap gjennom observasjon av mesterens handlinger” (Kvale og Nielsen 1999:20). Denne formen for læring skiller seg fra den skolastiske opplæringen, som er formalisert og institusjonalisert i langt større grad (jfr. kap. 2.3).

Flere teoretikere skiller også mellom den personsentrerte og den desentrerte mesterlæren (Kvale og Nielsen 1999). I følge Elmholdt og Winsløv (1999) betegner den personsentrerte oppfatningen forholdet mellom mester og lærling, og fokuset er hovedsakelig på mesteren, og mesterens erfaringer. Dette perspektivet passer med den tradisjonelle oppfatningen av mesterlære.

Den desentrerte oppfatningen av mesterlære har fokus på lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet. I forhold til mesterlære i dag vil den desentrerte forståelsen av mesterlære være mer relevant. Som nevnt over er det innenfor denne oppfatningen fokus på lærlingen og lærlingens deltakelse i praksis.

Mesterlære finner sted i en sosial praksis, et praksisfellesskap (Kvale og Nielsen 1999). I mesterlæren blir det satt et klart skille mellom læring og undervisning. Undervisning kan føre til læring, men ikke nødvendigvis (Andersen 2003). Mesterlæren representerer en forståelse av læring som en helhetlig prosess som foregår i praksisfellesskapet.

### **3.5 Refleksjonsmodellen**

Mesterlæremodellen tar utgangspunkt i en teoretisk tradisjon som ser læring som en del av praksis. Refleksjonstilnærmingen til mentoring har, i følge Kerry og Shelton Mayes (1995) opphav i Donald Schöns *reflective practitioner*. Schön bygger også på en tradisjon som mener læring i stor grad er erfaringsbasert (Wahlgren m. fl. 2002).

Refleksjon er en viktig del av den profesjonelles yrkeskompetanse. Målet er å bli profesjonelle praktikere, eksperter (jfr. kap.1, Schön 2000 og Billett 2001). Gjennom



---

refleksjon kan individet reflektere over sin egen praksis, og få innsikt som kan bidra til ny og bedre praksis (Lauvås og Handal 2000). Vi lærer ikke bare av det vi erfarer, men gjennom å bearbeide de erfaringene vi har gjort oss (Bjørk og Bjerknes 2003).

Schön skiller mellom refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling<sup>7</sup> (Glein 2003). Refleksjon-i-handling vil si at kunnskap, erfaring og intuisjon glir over i hverandre mens vi handler, og er i liten grad språklig uttalt. Refleksjon-over-handling henspeiler på den etterfølgende tankevirksomhet over prosess og konsekvenser i det som har skjedd. Det kan også handle om en plan for handling, for eksempel en samtale med mentor før studenten går i gang med oppgaven. Brown og McCartney (1999) kaller refleksjon-over-handling refleksjon på metanivå.

Billett (2001) skriver om *rutine- og ikke-rutine oppgaver*. *Rutineoppgaver* kjennetegnes nettopp av rutine. Det er kjente arbeidsoppgaver og prosedyrer (Billett 2001). Når vi har lært å gjøre noe, kan vi utføre denne aktiviteten jevnt, og gjøre de beslutninger og justeringer som vi er nødt til, uten å ”tenke over det”. Schön (2000) betegner dette som ”know-how”, altså kunnskaper vi har som ikke nødvendigvis er bevisste og artikulerte, for eksempel det å sykle. Dette kaller Schön for *viten-i-handling*.

Noen ganger fungerer allikevel ikke alltid vår viten-i-handling. En rutine kan vise seg å gi feil resultat. I følge Billett står lærlingen da overfor en *ikke-rutineoppgave*. Alle slike opplevelser, inneholder et element av overraskelse. I et forsøk på å reagere på denne overraskelsen, kan vi ”reagere med refleksjon” (Schön 2000: 258). Dette kan skje på to måter. Vi kan for eksempel reflektere i handlingen, uten å avbryte den (refleksjon-i-handling). Refleksjonen gir mulighet for å eksperimentere på stedet, en form for ”prøv-og-feil” strategi. En annen mulighet er, i følge Schön, at vi kan reflektere over handlingen i etterkant (refleksjon-over-handling).

---

<sup>7</sup> Refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling er Gleins (2003) oversettelse av Schöns (2000) begreper reflection-in-action og reflection-on-action. Jeg mener oversettelsene er dekkende, og velger å bruke Gleins oversettelser her.

Refleksjon-over-handling kan deles i tre faser (Lauvås og Handal 2000). For det første innebærer refleksjon at vi *henter fram* situasjonen eller hendelsen. Gjennom å se på hendelsen en gang til, kan det i fase to, *vekkes følelser* til live. Mentor kan i samtale med studenten være en støtte til å sortere hva som skjedde, og studenten kan *revurdere opplevelsen eller erfaringen, og vinne ny innsikt*, som er tredje fase (Lauvås og Handal 2000, Bjerknes og Bjørk 2003). Resultatet av refleksjon er ofte nye perspektiver på erfaringen. Dette kan bety konsekvenser, både positive og negative, for videre praksis (Bjerknes og Bjørk 2003).

”I min forståelse må refleksjon være en ”bevisst” aktivitet der den reflekterende gjør seg bevisst – ofte gjennom verbalisering – de forhold som en reflekterer over. De fastholdes i bevisstheten og en prøver å forstå det som skjer/har skjedd med referanse til egen kunnskap og dermed gi seg selv (og eventuelt andre) forklaringer på dette” (Handal 1994, referert etter Haugaløkken og Ramberg 2005:20).

I samtale med mentor kan studenten bli utfordret på hvordan en situasjon eller oppgave ble løst. Studenten kan ”tvinges” til å sette ord på handlingen. Dette kan føre til mer bevissthet hos studenten ved senere oppgaver. Mentor må også forsøke å forstå. Gjennom dialog og spørsmål vil studenten måtte beskrive detaljert om situasjonen og opplevelsen av den. Dette gir studenten en mulighet til et utvidet perspektiv på hendelsen. Studenten vil også kunne sette ord på noe som kanskje i utgangspunktet er ubevisst.

Refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling er to sider av profesjonell virksomhet (Klages 2000). Klages beskriver refleksjon-over-handling som en læringsform som gjør erfaringslæring mulig. Dette har nær sammenheng med mesterlæretradisjonen, hvor erfaringslæring (sammen med observasjonslæring) er den formen læring foregår i. Og det er nettopp i denne situasjonen jeg mener mentor kan være svært sentral. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.

---

### **3.6 Læring som sosial praksis - situert læring**

Kvale og Nielsen (1999) mener mesterlære er en slags ”grunnfigur” som viser hen til former for læring og produksjon som foregår i fellesskap. Situert læring strekker seg ut over mesterlære, og legger til grunn en desentrert forståelse av mesterlære. Fokus er ikke på forholdet mellom mester og lærling, men på praksisfellesskapet som den sentrale læringsarenaen. ”[...] mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part...” (Lave og Wenger 1991:94). Mestring er ikke avhengig av mesteren, men av deltakelse i praksisfellesskapet. Læringen skjer gjennom handling i dette praksisfellesskapet, og lærlingen skal delta aktivt i fellesskapets aktiviteter (Andersen 2003).

”I en situert tilgang er læring ikke noget, som finder sted i et indre psykisk rum, med internalisering og lagring af viden. Læring sker gennem detagelse i social praksis. Dermed defineres læring relationelt som personers forandrende deltagelse i en forandrende social praksis” (Lave og Wenger 2003:8).

Deltakelse er sentralt innenfor et situert læringsperspektiv, og er et begrep som krever en nærmere forklaring. Hva menes med deltaker, og hva menes med å delta i praksisfellesskapet?

#### **3.6.1 Deltakelse og tingliggjøring**

Wenger beskriver deltakelse som ”å leve i verden som medlem i sosiale fellesskaper og aktivt engasjement i sosiale foretak” (Wenger 2004:70). Deltakelsen er både personlig og sosial. Den handler ikke kun om samarbeid, men beskriver alle mulige former for relasjoner, og er den konstituerende meningsfaktor i praksis. Wenger (2004) bruker begrepet tingliggjørelse til å beskrive vårt meningsproduserende engasjement i verden. I følge Wenger kan ikke deltakelse og tingliggjørelse (reification) betraktes isolert. Selve begrepet tingliggjørelse betyr ”at gjøre til en ting” (Wenger 2004:72). Vi overfører våre meninger til verden omkring oss, og etterpå så oppfatter vi de som eksisterende i verden, som noe som har en virkelighet i seg selv.

”Vi skaber derved fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring” (Wenger 2004:73). Et praksisfellesskap vil skape verktøy, symboler, begreper osv. som bidrar til å tingliggjøre praksis. Wenger bruker begrepet tingliggjørelse i forhold til prosesser; skape, fremstille, beskrive, fortolke osv. og til produktet som kommer ut av dette; for eksempel en beskrivelse av bedriftens mål og visjoner. Men Wenger peker også på at tingliggjørelse ikke trenger å være konkrete og materielle, men heller avspeilinger av praksis.

”Eftersom meningsforhandling er en konvergens af deltagelse og tingliggjørelse, giver kontrollen med både deltagelse og tingliggjørelse mulighed for at kontrollere de former for mening, som kan skabes i en bestemt kontekst, og den slags personer, deltagerne kan udvikle sig til” (Wenger 2004: 112).

Det er deltakelse og tingliggjørelse, og dualiteten mellom dem, som skaper mening, en praksis (Wenger 2004).

### **3.6.2 Legitim perifer deltagelse**

Deltakelse rekker altså videre enn engasjement i en bestemt kontekst (Wenger 2004). Deltakelse stopper ikke når man for eksempel forlater arbeidsplassen om ettermiddagen.

”Den form, deltagelseslegitimiteten antager, er et definerende træk ved måder at høre til på og er derfor ikke blot en afgørende betingelse for læring, men et konstituerende indholdselement” (Lave og Wenger 2003:37).

Deltakelse handler om opplevelsen av å være medlem i den sosiale verden, og er altså ikke bare en betingelse for læring. Men som nevnt ovenfor er deltagelse og tilgang på aktiviteter avgjørende for individets læring.

Begrepet *legitim perifer deltagelse* er introdusert for å kunne analysere læring i ulike kontekster (Lave og Wenger 1991). Lave og Wenger (1991) foreslår begrepet *legitim perifer deltagelse* som begrep for å analysere læring. Begrepet refererer til lærlingens bevegelse fra legitim perifer deltaker til full deltaker. *Legitim* dreier seg om ”gyldig

---

tilgang til”, for eksempel kontrakt om praksisopphold. *Perifer* viser til at praksis består av ulike, varierende måter å være i praksisfellesskapet på, som i større eller mindre grad inkluderer lærlingen i fellesskapet. Elmholdt og Winsløv (1999) forteller om en lærling innen metallfag som for eksempel kokte kaffe til pausene, feiet lagerhallen og lignende oppgaver, på sin vei til å bli en del av praksisfellesskapet. ”De perifere deltakerne har ikke samme ansvar for aktiviteten som det en fullverdig deltaker har” (Dale 2006:160).

Lave og Wenger understreker at det ikke trenger å være noe som heter sentral deltakelse i praksisfellesskapet. Med periferitet menes at det er mangfoldige, ulike måter å være plassert på innenfor de områder av deltagelse som fellesskapet definerer. Skiftende plasseringer er en del av den lærendes læringsbaner, utviklingsidentiteter og former for medlemskap (Lave og Wenger 2003). Lave og Wenger (2003) er opptatt av å ikke redusere formålet om full deltakelse i fellesskapet til noe entydig senter. Dette for å unngå ”ferdigstillelse”, hvor læringen oppfattes som et lineært begrep. ”Den fullt utviklede deltakelsen henviser til mangfoldheten i relasjonene i medlemskap innenfor de forskjellige praksisfellesskapene” (Dale 2006:160).

### 3.6.3 Praktikum

Schön hevder at en praktiker er en som konstruerer sine egne praksissituasjoner.

”Gennem utallige handlinger af opmærksomhed og uopmærksomhed, navngivning, meningskabelse, grænsesætning og kontrol, skaber de og opretholder verdener der passer til deres professionelle indsigt og know-how. De er i udveksling med deres praksisverdener, de udformer de problemer der opstår i praktiske situationer og tilpasser situationerne i overenstemmelse med udformningen, de udformer deres roller og konstruerer praktiske situationer som gør deres rolle-udformninger operationelle” (Schön 2000:265-266).

Schön bruker begrepet *praktikum* for å beskrive en situasjon hvor en som skal lære en praksis deltar, men på noen andre premisser enn de som opprinnelig er deltakere i dette fellesskapet. ”Praktikum er en virtuell verden, relativt fri for pres, forstyrrelser

og risici fra den virkelighedens verden, som den dog alligevel efterligner” (Schön 2000:266). Arbeidet i praktikum gjennomføres delvis som ”learning by doing” , altså som læring gjennom å være deltaker, men også som samspill med andre deltakere, gjennom observasjon, dialog osv. (Schön 2000). Det er viktig å vektlegge lærlingens *læring* i dette, ikke for å gjøre praksis til en situasjon som ligner virkeligheten, for det gjør den, men for å gi lærlingen en legitim mulighet til å trekke seg ut av situasjonen og anledning til å reflektere over den. Poenget må være at lærlingene skal oppleve praksis som en autentisk arbeidssituasjon, uten å miste fokus på at lærlingene faktisk er i praksis for nettopp å lære.

Dette mener jeg kan ses i sammenheng med Lave og Wengers praksisfellesskaper (se nedenfor). Praktikerne, ekspertene, er deltakere som sammen skaper premissene for hva og hvordan man samhandler. Når noen lærer en praksis inviteres han/hun inn i tradisjonene i et praksisfellesskap (Schön 2000). Dette ”praktikumet” Schön beskriver, kan forstås som veien man går fra legitim perifer deltaker, til full deltaker. Samtidig er det ikke slik at lærlingen skal bli en fullverdig deltaker på lik linje med en nyansatt ville blitt. Lærlingen er i praksis, som Schön påpeker, for å lære i en kontekst som er lik virkeligheten, men lærlingen vil ikke bli en deltaker på lik linje med en faktisk ansatt. Som nevnt i kapitlet over er begrepet legitim, perifer deltakelse et begrep som åpner for ulike former for medlemskap. Læring forutsetter, som nevnt, at lærlingen får muligheten til å delta og får muligheten til å prøve seg på den praksisen som allerede finner sted, med støtte fra en erfaren, en ekspert.

#### **3.6.4 Praksisfellesskapet**

Begrepet praksisfellesskap er en grunnleggende analyseenhet i et sosialt perspektiv på læring (Lave og Wenger 1991, Elmholdt 2001). Kvale og Nielsen definerer praksisfellesskapet som handlingssystemer, hvor deltakerne deler en felles forståelse av hva de gjør, og hva det betyr for dem og for fellesskapet (Kvale og Nielsen 1999:291). Dette kan forstås i forlengelsen av praktiker begrepet som er nevnt i kapitlet over.

---

Wenger (2004) definerer praksisfellesskapet ved å beskrive tre karakteristiske trekk ved det; felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Praksis eksisterer fordi deltakerne er engasjert i handlinger, gjennom engasjement skapes felles ansvar, og gjennom felles engasjement skapes også rutiner, historier og artefakter, det som i kap. 3.6.1 kalles tingliggjørelse.

Praksisfellesskapet er ikke en ting i seg selv, men et fellesskap bestående av menneskelige relasjoner. Det er ikke konfliktløst. Læring er også ofte knyttet til flere praksisfellesskap, og ikke ett alene. Et praksisfellesskap eksisterer heller ikke isolert fra omverdenen (Kvale og Nielsen 1999). ”Praksisfellesskaber er dynamiske sosiale strukturer, der løbende konstrueres og rekonstrueres [...]” (Elmholdt 2001:54). Deltakelse og tingliggjørelse bidrar til opprettholdelse av praksis, eller til utvikling av praksis (Wenger 2004).

”Da et praksisfellesskab er et system af indbyrdes forbundne former for deltagelse, forplanter diskontinuiteten sig gennem det. Når nyankomne indtræder i et praksisfellesskab, sker der en spredning af generationsmæssige diskontinuiteter på mange forskellige niveauer; relationer ændres i rivende hast. Relative nyankomne bliver relative veteraner. Sidste års praktikant hjælper nu den nye praktikant” (Wenger 2004:110).

På samme måte kan tingliggjørelse føre til endring i praksisfellesskapet. Et nytt datasystem kan for eksempel skape endring i utførelsen av praksis. Praksis er derfor ikke noe stabilt, et praksisfellesskap endres og utvikles over tid. Og gjennom deltakelse i praksis, i denne samspillprosessen mellom nyankomne, erfarne og artefaktene, gjennom gjensidig engasjement, kan læring skapes.

### **3.6.5 Individet i situert læring**

Elmholdt skriver at kritikken mot situert læringsteori hovedsaklig har dreid seg om at subjektet forsvinner i fokuset på det sosiale (2001). ”Lave and Wenger focus too much on context and too little on individual experience” (Elkjær 1999:80, referert etter Elmholdt 2001:59). Elmholdt selv mener læring som deltakelse i

praksisfellesskaper ikke bør forkastes, men subjektive aspekter ved læringen bør forbedres innenfor dette perspektivet. Elmholdt viser til Wenger 1998, som påpeker nettopp at læring er et fenomen som oppstår i spenningen mellom sosiale omgivelser og individets personlige opplevelser (Elmholdt 2001:59). Omgivelsene og individene står i et relasjonelt forhold til hverandre, hvor individene både påvirker og selv blir påvirket. Deltakerbaner er et forsøk på å vise hvordan individet er et aktivt lærende subjekt i sine omgivelser.

”Personlige og organisatoriske deltakerbaner skaper et dialektisk spændingsfelt for subjektets daglige deltagelse i praksis. De kaster lys over konstruktionen af identiteter på tværs av praksisfellesskaper, som en dialektisk process der skabes i spændingsfeltet mellem personlige og organisatoriske deltagerbaner. Begreberne indeholder en relationel, dialektisk og grundlæggende social forståelse af identitet som et sammenhængende men stadig flæksibelt fænomen, der er forankret i fortid, nutid og fremtid” (Elmholdt 2001:60).

Elmholdt (2001) viser til Laves bok ”Cognition in practice” hvor Lave skriver at den grunnleggende analyseenheten må være hele personer som deltakere i sosial praksis. ”The appropriate unit of analysis is the whole person in action” (Lave 1998:17-18, referert etter Elmholdt 2001:47). Det handler om en sosial teori hvor kognisjon må forstås som en del av dialektiske relasjoner mellom person, aktivitet og kontekst (Elmholdt 2001). ”Cognition observed in everyday practice is distributed- stretched over, not divided among – mind, body, activity and culturally organized settings (which include other actors)” (Lave 1998:1, referert etter Elmholdt 2001:47). Situert læring handler altså ikke bare om praksisfellesskapet, men også om individets plass i dette.

### **3.6.6 Deltakerbaner**

Som i sitatet ovenfor, skiller også Nielsen og Kvale (1999) mellom personlige og institusjonaliserte deltakerbaner. Personlige deltakerbaner dreier seg om en persons deltakelse i flere kontekster, og den personens sammensatte praksiserfaringer fra ulike kontekster. Dette mener jeg har fellestrekk med en persons praksisteori.



---

Praksisteori er personlig konstruert kunnskap som består av verdier, erfaringer og kunnskap (Handal og Lauvås 1993).

Institusjonaliserte deltakerbaner defineres som det deltakerne forventes å følge i prosessen mot å bygge opp sin egen personlige læringsbane. Institusjonen kan godt ha flere mulige deltakerbaner (Elmholdt 2001). Institusjonaliserte deltakerbaner handler her om den praksisordningen høyskolen har organisert, hvor studentene er i praksis en dag i uken gjennom omtrent tre år. Personlige deltakerbaner handler om studentenes erfaringer med ordningen og hva de lærer i praksis.

Wenger (2004) presiserer at det ikke handler om noen bestemt vei, men heller om ulike retninger og bevegelser i ulike praksisfellesskaper. Lave (1999) skriver at hovedtanken i deltakerbaner er skiftende deltakelse i de ulike praksisfellesskapene vi er aktører i. Jeg forstår det slik at deltakelsesbane handler om individets ulike måter å delta på i ulike praksisfellesskaper, erfaringene som tas med inn og det som læres gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Dette betyr at studentenes posisjon i praksis kan endres over tid, både sett fra andre deltakers øyne, men også at studentene ser seg selv og sin plass i praksisfellesskapet med nye øyne.

### **3.7 Arbeidsplassen som læringsarena**

Som nevnt innledningsvis og i kap. 2.3 er arbeidslivet en arena for formell og uformell læring. Billett (2001) beskriver fem forutsetninger som må være til stede for at læring kan finne sted på arbeidsplassen:

1. *Hverdagsaktiviteter*: Læring må ses som noe som skjer hver dag. "It is ongoing in our everyday experiences" (Billett 2001:6).
2. *Rammer og betingelser*: Læring forutsetter ikke instruksjon og læreplanbasert praksis slik som i utdanningsinstitusjonene, men er fundert i arbeidsplassen og dens omgivelser. Billett forsøker ikke her å si at læring på skolen ikke er god nok, men at "lærere" (her mentorer) på arbeidsplassen må ta utgangspunkt i

arbeidsplassen, og se på muligheter innenfor eksisterende rammer for å strukturere og planlegge læreprosesser.

3. *Struktur*: Det er inadekvat å tenke at læring vil finne sted bare gjennom ”just doing it”. Læringserfaringer på arbeidsplassen må struktureres.
4. *Tilgang*: Arbeidsplassen er et konkurransepreget område, ulike grupperinger kan bli etablert. At en nykommer blir sett på som en utfordrer av de erfarne, en som skal erstatte eksperten, kan være til hinder for den nyankomne. Spesielt gjelder dette i forhold til tilgang til aktiviteter og hendelser. For å bli en fullverdig deltaker i praksis, er det en forutsetning at lærlingen gis mulighet til å delta i praksis på lik linje med andre arbeidere.
5. *Alternativ kontekst*: Læring på skolen er en god ting, og læring på arbeidsplassen er en alternativ kontekst for læring. Billett påpeker at bedrifter ofte har mål og ønsker om retning for sin virksomhet, på samme måte som skolene har mål for sin (2001). I ulik grad determinerer målene handlingene der.

Grunnlaget for læring på arbeidsplassen er ikke ad hoc eller uten struktur (jfr. punkt 3). Læring er strukturert gjennom mål, aktiviteter og kultur (jfr. kap. 3.6). ”The pathway of learning experiences is ‘formalised’ by a progression of tasks of low to high accountability” (2001:16). Billett introduserer begrepet ”workplace curriculum”, som jeg velger å kalle arbeidsplan for læring i praksis. Det er fire nøkkelementer i struktureringen av en slik arbeidsplan for praksis:

- Bevegelse fra perifer til full deltakelse, dette har å gjøre med kompleksitet og ansvar
- Tilgang til kunnskap som ikke umiddelbart er synlig og tilgjengelig for lærlingen
- Direkte støtte og veiledning fra en mer erfaren
- Indirekte støtte og veiledning i form av arbeidsmiljø og fysiske omgivelser.

---

Billett (2001) skriver at bedrifter har mål for sine virksomheter, og at disse målene i stor grad vil determinere strukturen for læringsaktivitetene. Slik læring er i stor grad med på å opprettholde den praksisen læringen finner sted innenfor. ”Work practice can tacitly strukture learners’ access to the knowledge they need to acquire” (Billett 2001:15). Billett viser videre til Lave og Wenger og mener det er en form for formalisert struktur i dette, en form for deltakelsesbane.

### **3.8 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg ulike perspektiver på mentoring, situert læring og jeg har redegjort for fem forutsetninger for at læring skal kunne finne sted på arbeidsplassen, med utgangspunkt i Billett (2001).

Gjennom å se på mentorbegrepets opprinnelse, relasjonen mellom mentor og lærling, samt ulike perspektiver på mentoring mener jeg å ha en god forståelse av hva mentoring er (kap. 3.1-3.3). Videre i oppgaven vil jeg, som nevnt, forholde meg til Carruthers definisjon av mentoring, og særlig fokusere på mentorens rolle for lærlingenes faglige og profesjonelle utvikling. Mesterlæremodellen og refleksjonsmodellen er ulike tilnærminger til hvordan mentoring kan foregå (kap 3.4-3.5). Jeg mener disse perspektivene i stor grad utfyller hverandre, og bør ses i sammenheng i forhold til relasjonen mellom mentor og lærling.

For å forstå lærlingens deltakelse i praksis har jeg gjort rede for et situert læringsperspektiv (kap. 3.6). Her har jeg særlig sett på begrepene deltakelse og tingliggjøring, legitim, perifer deltakelse, praksisfellesskapet og deltakerbaner. Deltakelse og tingliggjøring handler om meningen i praksis, utgangspunktet for praksisfellesskapets samhandling. For å tydeliggjøre at lærlingene i praksis- og mentorordningen jeg har undersøkt ikke kan ses som deltakere på lik linje med andre ansatte i praksisfellesskapet, har jeg trukket inn Schöns begrep ”praktikum”. Dette begrepet illustrer hvordan lærlingene er deltakere i praksis, på lærlingenes premisser. Hensikten er å bli fullverdige deltakere av praksisfellesskapet, gjennom å lære sitt fag

og sitt yrke gjennom å få lov til å delta i praksis. Det handler om deltakerbaner, om hvordan individene bygger opp sin personlige læringsbane.

Til slutt har jeg tatt for meg Billetts fem forutsetninger for læring på arbeidsplassen (kap. 3.7), og sett på struktur for læring gjennom det Billett kaller ”workplace curriculum”, som jeg videre vil kalle arbeidsplan for læring i praksis. Intensjonen med praksis i bedrift gjennom studiet er, som jeg nevnte innledningsvis, å lære mer enn man gjør på skolebenken alene. Jeg mener en slik strukturering av aktiviteter og erfaringer er nødvendig for en utbytterik praksis.

## 4. Metodiske betrakninger

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hvilke metodiske valg jeg har tatt underveis i prosessen med oppgaven.

Jeg har gjennomført intervjuer med studenter, lærere og mentorer ved høyskolen om praksis- og mentorordningen, og læring i praksis. Jeg vil påpeke at jeg ikke har undersøkt dette for å gjøre en evaluering av ordningen som sådan, men jeg ønsket å få fram noe om de ulike gruppenes synspunkter og refleksjoner omkring ordningen. Jeg håper at mine konklusjoner kan gi idéer og tanker til hvordan praksis- og mentorordninger bør organiseres, i forhold til mentorstøttet læring i praksis.

For å besvare min problemstilling ønsket jeg å få kjennskap til den enkeltes erfaringer og tanker om studieordningen. Jeg tror kvalitative intervjuer er en god metode for å få kjennskap til dette. Jeg vil i det videre vise hvordan jeg videre jobbet med problemstillingen i praksis, og hvilke refleksjoner jeg har gjort meg om prosessen underveis.

### 4.1 *Det kvalitative forskningsintervju*

I følge Kvale er forskningsintervjuet basert på faglig samtale (Kvale 2001). Det finnes to former for kvalitative forskningsintervjuer, det halvstrukturerte og det ustrukturerte (Kruuse 1999). Det ustrukturerte minner i større grad om en vanlig samtale, og det er gjerne ikke formulert noen spørsmål på forhånd. Det halvstrukturerte intervjuet, derimot, har gjerne forberedte spørsmål og temaer, og er "[...] et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 2001:21). Denne formen for intervju passer dermed med tanke på min problemstilling. Jeg forsøker gjennom mine intervjuer å få kunnskap om den enkeltes erfaringer med praksis- og mentorordningen i sin helhet, samt mer spesifikk kunnskap om den enkeltes erfaring med å være i praksis/ha studenter i praksis.

Kvale (2001) deler intervjuforskningen opp i syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I det følgende vil jeg hovedsaklig bruke de syv stadiene i Kvale, samt Dalen (2004), for å redegjøre for hvordan jeg har arbeidet med oppgavens tema og problemstilling.

## **4.2 Tematisering og planlegging**

Det første stadiet i intervjuforskningen handler om *tematisering* (Kvale 2001). Her defineres formålet med undersøkelsen og hvordan det er tenkt å arbeide med emnet som skal undersøkes. Hvordan og på hvilken måte skal emnet arbeides med? Jeg ble tidlig knyttet til prosjektet "Lærlingordninger i høyere utdanning". Innenfor prosjektet var det mange ulike muligheter for temaer og perspektiver. Som jeg har skrevet innledningsvis, er mitt formål å se på hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis. Praksisbaserte studier bør ha en hensikt, annet enn "å ha praksis for praksisens skyld". Praksis må være nødvendig for økt læring, og utgangspunktet må være at praksis og utdanning på skolen sammen, gir en bedre kompetanse enn utdanning på skolen alene. Jeg ønsket å se på en eksisterende praksisordning. Valget falt på en ordning hvor studentene får en erfaren mentor i praksisbedriften, som studentene skal forholde seg til når de er i praksis.

*Planlegging* er det andre stadiet. Tidlig i prosessen leste jeg NIFU STEP rapporten som har kartlagt eksisterende praksisordninger (Brandt 2005). Her blir viktigheten av å ha en erfaren person som støtte til læring i praksis påpekt. I forbindelse med at masteroppgaven skal gjennomføres på ett semester, ønsket jeg å samle inn data så tidlig som mulig i prosessen, for å kunne bruke tid på analyse og bearbeiding. I ettertid ser jeg at det på mange måter er uheldig å gå ut så tidlig i prosessen for å samle data. Intervjuguiden var klar i god tid før intervjuene, men jeg skulle gjerne hatt mer av det teoretiske rammeverket på plass da jeg utarbeidet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Jeg ser at mitt utgangspunkt, min kunnskap og forståelsesramme, har endret seg fra intervjuguiden ble utarbeidet og intervjuene

gjennomført, til nå, hvor jeg forsøker å knytte teoriene jeg har valgt opp til empirien jeg har hentet inn. Ulempen er at spørsmålene jeg da stilte ikke umiddelbart gir svar på det jeg ser som hovedproblemstillingen nå. Spørsmålene jeg stilte er ikke irrelevante for problemstillingen, men belyser temaet fra et litt annet perspektiv.

Å få muligheten til å skrive innenfor dette prosjektet har gitt meg mange fordeler, og jeg tror også det har spart meg for mye tid og frustrasjon. Jeg har enkelt kunne etablere kontakt med relevante personer, og kunne også støtte meg på prosjektet for å finne respondenter.

### **4.2.1 Utvalg**

Dalen (2004) skriver at det er lite litteratur i forhold til temaet utvalg i kvalitativ forskning. Det er ofte ikke et mål å generalisere resultater til en større populasjon, og Dalen mener det derfor er motstand mot å lage for faste kriterier til utvelgingsprosedyren. Jeg ønsker heller ikke å generalisere mine resultater til noen større populasjon (jfr. kap. 4.5), men allikevel mener jeg det er viktig å redegjøre for hvordan jeg har valgt ut mine respondenter, selv om utvalget ikke følger bestemte kriterier.

For å belyse min problemstilling, hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis, ønsket jeg å intervju ulike grupper i en slik praksis- og mentorordning. Gruppene er lærere, mentorer og studenter. Dalen (2004) nevner at ulike grupper ikke alltid har sammenfallende oppfatninger om et gitt tema, og nettopp derfor mente jeg det var viktig å få fram de forskjellige gruppens refleksjoner og erfaringer omkring mentoring og læring i praksis.

Min tilnærming til respondentene har gått gjennom en faglærer ved høyskolen. Jeg hadde i mai 2006 første møte med denne faglæreren. Jeg gjorde ikke lydopptak av møtet, men har skrevet et grundig møtoreferat. Til møtet hadde jeg forberedt en intervjuguide. Denne intervjuguiden inneholder noen andre, og mer overordnede spørsmål, enn intervjuguiden jeg utformet til studentene, mentorene og faglærer to.

Jeg ønsket et møte for å få grundig informasjon om hvordan studieordningen ved lærestedet er organisert, slik at jeg kunne ha dette som utgangspunkt i mine videre intervjuer. Faglæreren, som jeg kom i kontakt med gjennom kontaktpersonen i NHO, kontaktet ulike mentorer, hvorav tre mentorer sa seg villige til å bli intervjuet. Jeg tok kontakt med mentorene juni 2006, og avtalte fortløpende dato for intervju.

Faglæreren tok også kontakt med sine studenter, og en annen faglærer, og fortalte om mitt prosjekt. Jeg fikk anledning til å besøke skolen ved semesterslutt våren 2006, og kunne da henvende meg til studentene og faglæreren som hadde sagt seg villige til å la seg intervjuer. Jeg valgte å intervjuer studentene gruppevis (mer om dette i kap. 4.3), mens mentorer og faglærere intervjuet jeg hver for seg.

Som jeg har redegjort for her kan mitt utvalg sies å være et ikke-sannsynlighetsutvalg, og at jeg har gjort en vilkårlig utvelging (Lund 2002). Det vil si at det ikke foreligger en kjent sannsynlighet for at et individ i populasjonen vil bli trukket ut i utvalget, og at de som er trukket ut var individer jeg ”hadde for hånden”. I kapittel 4.5 vil jeg ta for meg problematiske områder ved undersøkelsen, i forhold til generalisering, validitet og reliabilitet.

### **4.3 Gjennomføring av intervjuer**

Det tredje stadiet er *intervjuing*. I dette stadiet gjennomføres intervjuene. Intervjuene tar utgangspunkt i en intervjuguide som er arbeidet gjennom på forhånd. I intervjuguiden er spørsmålene kategorisert under tema. I arbeidet med intervjuguiden arbeidet jeg mye med språket og formuleringene i spørsmålene. Jeg ønsket å bruke begreper og språk respondentene var fortrolige med.

Da jeg utarbeidet intervjuguiden var jeg, som nevnt, særlig opptatt av å finne begreper som respondentene var fortrolige med. I tillegg ønsket jeg å stille klare og tydelige spørsmål, og jeg var opptatt av å ikke være ledende i spørsmålsformuleringene mine. Dalen (2004) peker også på at spørsmålene til et



---

intervju bør arbeides med for å unngå at spørsmålene blir ledende, uklare og for å unngå at spørsmålene som stilles i intervjuet inneholder begreper respondenten ikke forstår.

Spørsmålene i intervjuguiden er både på systemnivå og på individnivå. Med systemnivå mener jeg at jeg ønsker å finne ut noe generelt om praksis- og mentorordningen. Spørsmål som dreier seg om mentors eller studenters erfaringer med praksis o.l. er på individnivå. I etterkant ser jeg at dette kan virke forvirrende på respondentene, og jeg opplevde i intervjuene med mentorene at svarene jeg fikk var i hovedsak generelle. Ingen av mentorene gikk inn på egne opplevelser med å være mentor, som for eksempel at det er flott, lærerrikt, utfordrende tidskrevende o.l. for *dem selv*. Alle svar omkring det å være mentor var på et mer generelt nivå, slik jeg tolket det. Studentene derimot fortalte mye om seg, og sine erfaringer og opplevelser knyttet til praksis- og mentorordningen.

Jeg valgte å intervju studentene i par, altså gruppeintervju. Min tanke var at jeg ville få mer informasjon og flere perspektiver gjennom å intervju studentene gruppevis, og at studentene i intervjusituasjonen ville ”spille på hverandre”. Jensen (1991) skriver at man som deltaker i et gruppeintervju blir konfrontert med andres synspunkter og behov, og gjennom samtale med flere kan den enkeltes synspunkter bli skjerpet. Det som kan være en svakhet ved gruppeintervjuet er at respondentene ikke tør å komme fram med sine egne meninger og synspunkter, fordi de er nødt til å ta hensyn til den andre i gruppen. Jeg opplevde det ikke som problematisk å intervju studentene i gruppe. Temaet for intervjuet var ikke spesielt sensitivt for studentene, og jeg opplevde at studentene gjerne ville dele sine erfaringer, både med hverandre og med meg.

Av andre erfaringer med intervjuarbeidet som jeg mener er av betydning, vil jeg nevne selve intervjukonteksten. Intervjuene mine ble gjennomført i et kort tidsrom, allikevel opplevde jeg hvert intervju som svært forskjellig fra det forrige. Rollen som intervjuer var ukjent for meg. Som intervjuer er jeg selv forskningsinstrumentet

(Kvale 2001). I følge Kvale er en dyktig intervjuer en ekspert på emnet det skal intervjues i og på menneskelig kommunikasjon. Jeg vil ikke påstå at jeg var noen ekspert på emnet da jeg gikk ut for å intervjuer.

Kroppsspråket i intervjusituasjonen forteller mye (Fog 1994). Kroppsspråk kan gi uttrykk for usikkerhet, trygghet, uro, glede osv. Dalen (2004) peker på at det er viktig at forskeren tenker over egen atferd og eget ytre i forhold til de konkrete intervjusituasjonene. Mitt kroppsspråk i situasjonen gir respondenten informasjon, samtidig som respondentens informasjon forteller meg mye om respondenten, i tillegg til det som faktisk ble sagt. I det skrevne intervjuet kommer ikke elementer som kroppsspråk til syne. Det er en forskjell på talte og skrevne ord. Intervjuet lagret på minidiskspilleren blir en dekontekstualisert versjon av intervjuet, i og med at de visuelle aspektene ikke kommer fram (Kvale 2001).

Når jeg gikk igjennom intervjuene i ettertid, for transkribering og senere for analyse, hørte jeg hvordan intervjusamtalene tar "sin egen form" avhengig av hvem jeg intervjuer. Forskningsintervjuet er ikke som en vanlig samtale mellom to likeverdige deltakere (Kvale 2001). På tross av at jeg opplevde situasjonen som intervjuer som ukjent, var relasjonen mellom meg som intervjuer og respondenten preget av asymmetri. Jeg som intervjuer definerer i stor grad temaet for samtalen. Den halvstrukturerte intervjuformen bidro til at jeg åpnet for endringer i rekkefølgen på spørsmålene og andre endringer som samtalen førte med seg. Intervjuer styrer også – eller styrer ikke – samtalen. Jeg opplevde nemlig at jeg i et par av intervjuene ubevisst lot respondenten styre samtalen. Jeg lot allikevel intervjupersonene fortelle; i noen tilfeller kunne jeg spore samtalen tilbake i den retning jeg ønsket, i andre tilfeller lot jeg respondenten snakke ferdig før jeg stilte spørsmål som brakte samtalen inn på "riktig" tema igjen.

Underveis i intervjuene noterte jeg også på ark jeg hadde med, om det var noe jeg følte for å notere. Jeg var opptatt av å notere ned mine observasjoner underveis. Notatene viser meg hva jeg opplevde som viktig, sentralt eller mindre interessant i

---

situasjonen, og hvordan jeg oppfattet og reagerte på ulike uttalelser. Denne formen for notater kan kalles feltnotater eller analytiske notater (Dalen 2004).

Gjennom å følge respondenten fikk jeg svar på spørsmål jeg hadde på papiret uten å stille spørsmålene direkte. I ettertid har jeg tenkt at intervjupersonen kanskje ville svart annerledes om jeg faktisk hadde stilt spørsmålet, selv om temaet var berørt tidligere i samtalen. Dersom dette er tilfellet, har jeg tolket for mye i situasjonen.

Jeg sendte ikke intervjuguiden til respondentene på forhånd, og i ettertid ser jeg at jeg burde gjort det. Dette har med trygghet og tillit til meg som intervjuer å gjøre. I enkelte intervjuer opplevde jeg at respondenten var usikker på hva jeg forventet og ”var ute etter”. Dalen (2004) skriver at et intervju alltid bør innledes med en forklaring om hvem jeg er, hvorfor jeg er der, hva jeg vil og hva som skal skje med materialet. Jeg hadde telefonkontakt med mentorene i forkant av intervjuet. I denne samtalen forsøkte jeg kort å gjøre rede for mitt prosjekt. Ved å sende intervjuguiden til respondentene på forhånd kunne jeg bidratt til å gjøre respondenten sikker på hva jeg ”var ute etter” og tryggere i situasjonen.

Jeg presenterte meg selv og prosjektet og forklarte hva som skulle skje i innledningen til intervjuene. Min tolkning er at mange lot seg stresse av båndopptakeren, selv om jeg innledningsvis i intervjuet presiserte at respondentene var anonyme, opptaket skulle kun være til mitt bruk og oppbevart trygt.

#### **4.4 Fra tale til tekst - analysen**

Det fjerde stadiet er *transkribering*. Her gjøres muntlige intervjuer ofte om til tekst. Jeg har skrevet ned intervjuene fra minidiskspilleren.

Idet jeg skriver det muntlige ned, har jeg som nevnt mistet det visuelle omkring intervjukonteksten (Kvale 2001). Jeg tok noen valg da jeg startet å transkribere. Jeg har forsøkt å transkribere intervjuene mine så ordrett som mulig, men har tillatt meg å gjøre grammatiske rettinger der dette ikke har innholdsmessig betydning. Allikevel

valgte jeg blant annet å ikke transkribere lengre beskrivelser av selve faget, som respondentene arbeidet med. Selve faget er ikke relevant for min problemstilling. Jeg forsøkte å transkribere så snart som mulig etter at intervjuene var gjennomført. Dalen (2004) mener dette gir muligheter for en god gjengivelse av hva respondentene faktisk har uttalt. Siden mitt datamateriale ikke var så stort, har jeg selv transkribert alle mine intervjuer. Feltnotatene har jeg også gått igjennom i arbeidet med transkriberingene.

*Analyse* er det neste stadiet. Her analyseres data i forhold til formål med undersøkelsen. I denne fasen er det viktig å ha tenkt igjennom på forhånd hvordan dataene skal analyseres (Kvale 2001). I mitt arbeid med intervjuguiden la jeg vekt på å sortere spørsmålene under ulike hovedkategorier, som for eksempel studieordningen generelt, samarbeid med mentor osv. På den måten kunne jeg gå tilbake til kategoriene i arbeidet mitt med de transkriberte intervjuene. Jeg startet analysen med å samle og sortere de ulike svarene jeg hadde fått gjennom intervjuene, i de ulike kategoriene. Jeg la også vekt på å samle svar fra lærere, studenter og mentorer for seg, slik at jeg kunne se om det var noen spørsmål som skilte svarene deres fra hverandre. Denne formen for presentasjon av data kan kalles *tematisering* (Dalen 2004). Fremstillingen tar utgangspunkt i intervjuguiden, og svarene sorteres i intervjuguidens kategorier.

I arbeidet med datakapittelet og drøftingskapitlene har jeg brukt de tematiserte dataene videre. Som Dalen (2004) påpeker, er det viktig å arbeide videre med dataene. Jeg har presentert dataene mine i forhold til oppgavens teoridel.

Ovenfor nevnte jeg at jeg skulle ønske mer av det teoretiske rammeverket var på plass når jeg arbeidet med intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Særlig problematisk opplevde jeg dette når den tematiserte presentasjonen jeg utarbeidet som et ledd i analysen, hadde et litt annet fokus enn oppgavens teoridel. Jeg har ikke forsøkt å presentere dataene for at de skal "passe til teorien", jeg har heller forsøkt å presentere dataene slik de faktisk er, men med begreper fra teoridelen. Begrepene fra

---

teorien er til hjelp for meg når jeg skal bruke dataene mine, og ikke bare gjengi dataene fra transkripsjonene.

#### **4.5 Generalisering, reliabilitet og validitet**

Det sjette stadiet kalles *verifisering*. Intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet undersøkes på dette stadiet.

I følge Kvale (2001) generaliserer vi hver dag, mer eller mindre spontant. Sett i et positivistisk perspektiv er målet med forskningen å produsere viten som er gyldig på tvers av kontekster, og som derfor kan gjøres til en universell lov (Elmholdt 2001). I den kvalitative forskningen har derfor intervjuforskning i stor grad fra positivistisk hold blitt sett på som innsamling av subjektive meninger (Kvale 2001). Jeg har ikke nok data til å gjøre noen kvantitativ, statistisk generalisering, og det er heller ikke mitt ønske å generalisere til noen større populasjon. Det vil være opp til leseren å vurdere min empiri og mine konklusjoner ut i fra sine erfaringer, og deretter selv velge å bruke dette i egne refleksjoner og betraktninger omkring det samme temaet. Dette kalles *brukergeneralisering* og betyr at overførbarheten fra en undersøkelse overlates til personene som lesere (Merriam 1994, referert etter Utheim 2006).

Spørsmålet om reliabilitet kan diskuteres. I følge Trost (1993) vil reliabilitet si at en undersøkelse kan gjennomføres på ulike tidspunkter, og gi samme resultat. I hovedsak dreier det seg om statistiske forhold. I mitt tilfelle vil reliabilitet blant annet dreie seg om transkripsjonenes nøyaktighet. Hva er en nøyaktig transkripsjon? I følge Kvale (2001) vil det hjelpe på påliteligheten å transkribere intervjuene og så la en annen person gjøre det samme, og deretter sammenligne tekstene ved hjelp av dataen. Dette har imidlertid ikke latt seg gjøre i mitt tilfelle. Min transkripsjon er den eneste transkripsjonen. Når jeg hører intervjuene i etterkant, for å transkribere, oppdager jeg at det kan være vanskelig å høre når respondenten er ferdig med setningen, eller når det bare er en pause. I transkriberingen har jeg latt pauser illustreres med "...". Ord som "hm", "tja", "mmm", "eeh", osv. er i stor grad utelatt fra transkripsjonen i

uttalelser der jeg mener de ikke er relevante for meningen i uttalelsen. Jeg har heller ikke beskrevet kroppsspråket i tilknytning til ulike uttalelser, da dette ville ha krevd videoopptak under intervjuene for å få til på en objektiv måte. Om jeg skal beskrive kroppsspråk i ettertid blir det tolkning fra min side.

Det er komplisert å vurdere intervjutranskripsjonenes pålitelighet (Kvale 2001). I og med at jeg har utelatt små ”fyllord” der jeg mener det ikke er av betydning for meningen, har jeg allerede tolket. Samtidig har jeg i størst mulig grad gjengitt ordrett respondentenes utsagn. Jeg bruker som sagt tegn for å illustrere pause og fyllord, og gjengir ordrett setninger. I kap. 5 (presentasjon av undersøkelsens resultater) vil dette komme til syne i sitatene jeg presenterer. Det finnes ingen objektiv transkripsjon, i følge Kvale (2001). Spørsmålet vi må stille er heller ”hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?” (Kvale 2001:105). En transkripsjon for min forskning skal synliggjøre tydelig respondentens mening. Til min forskning mener jeg at jeg har transkribert intervjuene på en god måte, som gir et godt og riktig bilde av hva respondenten mener og sier. Jeg innser at transkripsjoner av samtalene blir konstruksjoner, men jeg mener mine konstruksjoner er så ordrette som det er nødvendig at de er, for å få fram respondentens mening.

Undersøkelsens validitet dreier seg om i hvilken grad ”[...] du måler det du tror du måler” (Kvale 2001:166). Stiller jeg spørsmål som gir meg svar på det jeg lurer på? Mine intervjuer, de transkriberte intervjuene og mine tolkninger er alle basert på begreper som jeg er fortrolig med. Som jeg nevnte tidligere, forsøkte jeg å bruke begreper som respondentene var fortrolige med. Samtidig kan det stilles spørsmål ved i hvilken grad jeg som forsker og respondenten har samme forståelse av for eksempel begrepet ”mentoring”. Kleven (2002) skriver at målingsproblemet i fag som pedagogikk er vanskelig, fordi vi i hovedsak måler begreper som er abstrakte, og ikke målbare. Begreper som læring, praksis, og mentoring er begreper som kan ha forskjellig betydning for meg og for respondentene.

I arbeidet med intervjuguiden har jeg som sagt ordnet spørsmålene etter kategorier. Disse kategoriene har igjen bidratt til å identifisere ulike elementer som hører inn under de ulike begrepene. For eksempel når jeg spør om samarbeid, lytter jeg også etter uttalelser som kan fortelle meg om en eller annen form for hyppig kontakt, som for eksempel telefon eller e-mail, og når jeg spør studentene om hvordan en typisk dag i praksis er, så lytter jeg også etter studentens opplevelse av mulighet for medbestemmelse og deltakelse. Dette har med identifikasjon av begreper å gjøre (Fog 1994).

Dalen (2004) peker på at forskeren må gjøre rede for fenomenet som skal studeres og sin egen tilknytning til det. Som jeg nevnte over, kunne jeg ha involvert respondentene mer, i den forstand at jeg kunne sendt intervjuguiden til respondentene på forhånd. Dette kunne ha bidratt til at respondentene fikk større innsikt i og forståelse for undersøkelsen de hadde sagt seg villige til å være med på. Samtidig var jeg tydelig på telefonene og begynnelsen av intervjuene om hvem jeg var, og hvilken hensikt jeg hadde med intervjuet. Jeg innser at respondentenes mulighet for refleksjon over spørsmålene på forhånd, også kunne gitt noen andre svar.

For å ivareta undersøkelsens validitet må jeg hele tiden stille meg kritisk til mine resultater, slik at jeg på best mulig måte sørger for å vise det som faktisk har kommet fram, og ikke bare mine tolkninger.

I den siste og syvende fasen, *rapportering*, formidles funnene fra intervjuene. Formen på undersøkelsens endelige resultat vil variere med formålet. I denne oppgavene blir dataene hovedsaklig presentert i kapittel 5, og deretter drøftet i forhold til problemstilling og teori i kapittel 6 og 7.

Innledningsvis definerte jeg det halvstrukturerte intervjuet som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden. Jeg mener intervjuene mine har gitt meg en god forståelsen av studentenes, mentorenes og lærernes oppfatning av studieordningen, og hvordan praksishverdagen er organisert.

Som jeg har vist ovenfor er jeg klar over de ulike truslene til denne metoden, men jeg mener jeg har klart å få fram det jeg ønsket i utgangspunktet; deltakernes opplevelser og refleksjoner omkring det å lære i praksis.



---

## 5. Presentasjon av undersøkelsens resultater

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for intervjuobjektene tanker og refleksjoner omkring praksis- og mentorordningen, samt at mine kommentarer vil komme til syne. Som nevnt i kapittel 4 ønsker jeg å la respondentene ”tale for seg”, og vil derfor bruke sitater. Jeg presenterer dataene ut i praksis- og mentorordningen generelt (5.1), og deretter tatt for meg læringsaktiviteter i praksis (5.2), og mentor og student relasjonen (5.3).

### 5.1 Praksisordningen – rammer og betingelser

Innledningsvis skrev jeg om ulike praksisordninger NIFU STEP hadde kartlagt (Brandt 2005). Jeg ønsket å vite om studentene, mentorene og lærerne hadde reflektert noe rundt skolens organisering av praksis. Spørsmålet lød ”Hvordan mener du praksisperiodene bør organiseres med hensyn til hvor lange praksisperiodene bør være og hvor lenge studentene bør ha praksis?” (jfr. intervjuguide).

Studentene ved linjen har mange fag sammen med studenter ved andre linjer. Å ta studentene ut av undervisning i lange perioder mente skolen ville være uheldig. Å unnlate å undervise også studenter uten praksis over en lang praksisperiode, ville heller ikke være heldig. Løsningen ble å legge all felles undervisning til fire dager i uken, og at studentene har praksis den femte dagen (jfr. kap. 2.1). Torsdag ble praksisdagen.

#### 5.1.1 Tidssdimensjonen

To av studentene uttrykte at lengre praksisbolker av gangen hadde vært å foretrekke. De opplevde at det var vanskelig å få kontinuitet i arbeidet i praksis når de var tilstede bare en dag i uken. ”Når du er innom en dag og så plutselig er det kanskje ferie en uke, så er det kanskje 14 dager til du skal dit ...” (student 1).

To andre studenter var i utgangspunktet svært positive til ordningen med en dag i uken med praksis. Det var lettere å forholde seg til pensum underveis når ordningen var en dag i uken. Samtidig fortalte Student 4 at det var mye arbeid knyttet til praksis, og at praksis gjorde at man mistet en hel skoledag med lesing o.l. I tillegg kom ekstraarbeid med rapporter fra praksis også. Gjennom samtalen kom det til syne fordeler og ulemper med praksis en dag i uken kontra over en lengre periode.

*”Det blir mer kontinuitet av å ha praksis to måneder i strekk, men jeg tror det er lettere å forholde seg til pensum, at du ser at du kan ting i pensum etter hvert som du har det i bedriften. Det tror jeg kan bli verre hvis du har lenger tid på bedriften av gangen. At det er lettere å knytte opp enkeltpunkter. Men du vil jo se mye mer helhet i bedriften, eller i prosessene bedriften håndterer, hvis du er der lenger av gangen”*  
(student 4).

En av studentene forteller at det tidligere har vært stilt spørsmål om lengden på praksis fra studentene til skolen.

*”Ellers så hadde de ... jeg tror de hadde vurdert det veldig sterkt, det å ha det i bolker isteden. Men, det her vet jeg, det er snakket med lærerne om før, og ut i fra det så er det veldig vanskelig, siden ingen av de andre linjene har samme ordningen. Det er klart, får de den samme ordningen også, så går jo alle ut i samme blokk sikkert og da ...”*  
(student 1).

*”Det har de jo hatt ønske om, men det har ikke blitt det”* (student 2).

En mentor understreker at det er fint med studenter en dag i uken, og forteller at det er lettere å kunne bidra for studentene på den måten. Om de stiller spørsmål, så kan svare når de kommer tilbake, og mentoren understreker at det gir tid til å arbeide med vanlige oppgaver også; *”da kan jeg hente opplysninger hos de som har dem, og så kan jeg besvare studentene neste torsdag. Det er en fordel. Da får du liksom en type kontinuitet over det, over lenger tid”* (mentor 3). *”Jeg synes det er best sånn som med en dag i uken. Jeg tror det hadde blitt veldig intensivt å hatt de her i to måneder”* (mentor 2).

---

En annen mentor forteller at ordningen med praksis en dag i uken er gunstig i forhold til tiden det tar å gjøre sitt eget arbeid i tillegg til å være mentor. *”For meg passer det best at de kommer en dag i uka for da er det lettere å tilpasse resten av jobben. Hvis jeg skal sette av en hel uke og bare jobbe med dem, så ... det hadde fungert dårlig for meg, da hadde jeg kanskje ikke vært tilstede selv heller, sånn mentalt”* (mentor 1).

Samtidig uttrykker mentoren at ordningen gjør det vanskelig i forhold til oppgavene studenten skal ha ved praksisstedet.

*”Så, men da er det om å gjøre å finne en oppgave hvor man kan avslutte etter en dag og så begynne igjen neste uke. Altså hvis man greier å finne en oppgave som er slik at det holder å jobbe en dag og komme igjen neste uke å jobbe og sånt noe, så vil det være det beste for meg. Vet ikke. Jeg snakket jo med en del andre mentorer for vi hadde sånn erfaringsutveksling for halvannet år siden eller noe sånt noe, og da var det flere som egentlig ønsket å ha studentene i en komprimert periode. Så det er vel sikkert ... jeg kan tenke meg at det varierer litt med hva slags arbeidssted det er også”* (mentor 1).

Lærerne forteller også at dette har vært oppe til diskusjon.

*”Det er klart at det har stadig vært oppe til diskusjon dette her med komprimert utplassering. Men det har vi ikke klart å få til, og jeg ser heller ikke helt nytten av det for det krever veldig nøye planlegging, for der og da, den uken skal det komme en student, da skal bedriften være ready og klar til å ta i mot den, og det ... sånn som bedriftene er i dag, så er ikke det så helt enkelt altså”* (lærer 2).

Læreren forteller også at det ville være vanskeligere å etablere kontakt med nok bedrifter om praksisen skulle strekke seg over en lengre periode.

*”Det er klart det er en belastning, det er ikke til å komme i fra at det er en belastning. Så kommer det da to studenter å skal være der i fjorten dager for eksempel fra mandag til fredag, da kan mentoren omtrent bare legge bort sitt daglige gjøremål og sin daglige aktivitet, for da er det hektisk, og det tror jeg ingen bedrifter har anledning til enda altså”* (lærer 2).

Mitt inntrykk er at spørsmålet om lengden og komprimering av praksisperiodene har vært tatt opp til diskusjon ved skolen. Respondentene viser meg at det er reflektert

omkring dette, og at ordningen nå, med praksis en dag i uken, er den som fungerer best for alle parter. Spesielt med tanke på studenter ved skolens andre linjer som ikke er i praksis, er denne organiseringen effektiv.

### 5.1.2 Samarbeid høyskole - bedrift

Skolen og bedriftene samarbeider delvis om oppgavene studentene får i praksis. Jeg ønsket å finne ut om hvordan studentene opplever samarbeidet mellom høyskolen og bedriften generelt. For å belyse samarbeidsproblematikken stilte jeg spørsmål som ”hvordan opplever du samarbeidet mellom høyskole og bedrift, og hvordan synes du samarbeidet mellom høyskole og bedrift bør være?” (jfr. intervjuguide). Gjennom disse spørsmålene ønsket jeg å få svar på oppfatningen av samarbeidet i dag, men også hvordan respondentene ideelt sett mener samarbeidet bør fungere.

En student synes samarbeid mellom høyskolen og bedriften kunne vært bedre. *”Det er litt for lite kontakt mellom skole og bedrift”* (student 1). *”Kanskje ta en telefon eller noe”* (student 2). *”Ja, et eller annet sånn ... så de har noe fast opplegg på det ... fordi at sånn som hos oss så var det jo vi som var bindeleddet mellom ... de ante jo ingenting ... ja ... de var på besøk ... en gang i løpet av to år”* (student 1). Disse utsagnene viser at disse studentene opplever seg selv som bindeleddet mellom høyskolen og bedriften. Kommunikasjonen mellom skolen og bedrift foregikk hovedsaklig via studenten.

Student 4 forteller at

*”jeg har ikke trengt noe samarbeid mellom dem. Jeg har på en måte ordnet det selv, uten å bli breialt for det, men jeg har hatt faglærer som veileder, og en veldig ålreit veileder på bedriften, så alt har vært opp til meg. Jeg har bare gitt beskjed der inne at jeg kunne godt tenke meg å skrive en rapport om det nå, og da gjør jeg det hvis skolen godtar det, og så har jeg hørt her og de har godtatt det, og så er det greit”.*

Student 1 sier

---

*”jeg er sykepleier fra før og der hadde vi halv og hel evaluering og sånn og der var det sånn ... sånt kunne kanskje passet. Man satt seg ned, veileder, lærer og student og så skulle man snakke om hva har du gjort fram til nå, hva synes er bra, og hva må du øve deg på, hva vil du gjøre mer, og sånne ting, at man hadde kanskje noe sånt noe, for da får man tid til ...”*

*”... til å skjerpe inn, altså bli litt mer sånn ... ” (student 2).*

*”og da får man også tid til også skjerpe seg inn etter halvgått løp ... lærer jeg noe her ... i stedet for å gå hele perioden og ikke få noen ting ut av det for eksempel ... ” (student 1).*

Det er tydelig at student 1 og 2 etterspør mer oppfølging fra både skolens og mentorens side.

Mentorene og lærerne forteller at de i ulik grad samarbeider om oppgavene studentene skal ha i praksis. En mentor forteller at kontakten med faglærer i forbindelse med oppgavene studentene skal ha er viktig.

*” ... jeg har drevet og sendt [faglærer]forslag til oppgaver, også har vi hatt et møte i året, eller en gang i semesteret faktisk, hvor vi har gått litt i detalj også. Så, også telefonsamtaler. Nei, jeg synes det er greit å snakke med [faglærer] hvis det er noe jeg lurer på, for som jeg sier til henne så ... jeg kan godt lage en oppgave jeg, men høyskolen må ta ansvaret for at den har den grad av akademisk innhold som de ønsker. Så det har hun vært helt enig i ... ” (mentor 1).*

En annen mentor forteller at han gjerne gjør ferdig to alternative oppgaver på forhånd, så kan studentene velge. *”Sånn som jeg har gjort det, så har jeg satt opp et forslag, også diskuterer jeg det med dem. Tidligere så har jeg egentlig laget et par prosjekter, så de kan velge” (mentor 2).* Mentoren uttrykker også at det er vanskelig for han å kjenne til pensum, og etterlyser i sterkere grad lærernes innblanding i oppgavene. *”Når jeg lager et prosjekt for dem så er det vanskelig for meg å sette den inn i deres pensum. Og det er kanskje der faglæreren burde komme sterkere inn”.*

Mentor 3 forteller at det varierer litt.

*”Akkurat den her har vi vel gjort selv, men andre oppgaver har vi hatt kontaktpersonene fra høyskolen her, så da har vi diskutert oss fram til hva vi kan få til. Det er nok lurt, at man definerer oppgaver, slik at alle er med på det og skjønner hva vi vil, og hva vi snakker om. Så ikke det blir sånn at man tror man skal gjøre noe, men så er det ikke det. Å tydeliggjøre er viktig for å få en god start. Det er kjempeviktig. Man bør bruke litt ekstra tid til å begynne med så man får det tydeliggjort, det er viktig”.*

Når jeg spør lærerne om det samme svarer lærer 1 at det er skolen som har hovedansvaret, det pedagogiske ansvaret, men at oppgavene gjerne kan utformes av bedriften.

*”Hvis bedriften ikke selv ønsker det eller ikke har noen spesielle ting å komme med, så er det vi som former det, og det første halvåret er det gjerne i form av [fagområde] og hvordan bedriften er bygget opp og møteaktivitet og daglige rutiner og sånn. Men en del havner da øyeblikkelig bort i noen praktiske problemer eller i teoretiske oppgaver, det spørs akkurat på hvilken type bedrifter det er, størrelsen på bedriften, bedriftens innhold og aktiviteter” (lærer 2).*

Skolen er bevisst sitt pedagogiske ansvar for studentenes praksis.

Jeg spør også mentorer og lærere hvordan de generelt opplever kontakten mellom skole og bedrift. Generelt uttrykker mentorene at de er fornøyd med samarbeidet med skolen. Mentor 2 sier *”det er jo ting vi kanskje synes det burde være tettere oppfølging på. Vi har hatt noen sanne evalueringsmøter og da. Jeg ser i grunn ikke det som noe problem altså”*. En annen mentor forteller at det hersket mye usikkerhet første gangen bedriften skulle ha studenter. *” ... etter det første året, og kanskje etter det andre også, for jeg var veldig usikker i begynnelsen, hva som krevdes og hva gjør vi ... altså, for eksempel, en oppgave, hva skal den inneholde? Altså, jeg synes det var helt nytt da”*. Det virker for meg som om det ikke er noen klare retningslinjer fra skolens side om hvordan praksis skal organiseres, og at mer ”opplæring” av hva det vil si å være mentor, savnes fra mentorene sin side. Samtidig er bedriftene svært opptatt av å ikke bruke for mye tid, å være mentor er ikke betalt på samme måte som i lærlingordningen i videregående skole, hvor bedriften får en viss økonomisk

---

kompensasjon for arbeidet med lærlingen. Skolen kan heller ikke bruke for mye tid på dette, da det vil gå på bekostning av andre studenters og egen tid. Samarbeidet har en stram ramme, når tiden er minimal.

En lærer forteller at studenter, mentorer og skolen har en møtedag før studentene går ut i praksis, NHO kaller dette ”blind date”.

*” ... Så har vi en samling av de mentorene som har sagt seg villige til å ta imot studenter, da har de fått beskjed om hvem de får, så samles vi her nede, og så fordeles studentene på dem. Da sitter alle bedriftsrepresentantene ved små bord, så sier vi at den studenten skal gå til det bordet, der hører du hjemme og så videre ... og får en pizzabit og setter seg ned å prater sammen og utveksler litt sånn bekjentskap. Så møtes de da ved første torsdag deretter” Lærer 2).*

Lærer 1 mener mentorene ønsker mer kompetanse i det å være mentor, men sier at dette er noe skolen ikke kan bidra til, da skolen ikke selv har kompetansen innenfor veiledning og heller ikke har økonomi til å innleie eksterne som kan bidra med slik kompetanse.

Jeg oppfatter at samarbeidet fungerer greit på noen områder, og mindre greit på andre. Blant annet virker det på meg som om mentorene uttrykker usikkerhet i forbindelse med den første perioden de var mentorer. Dette tyder på at skolen bør være tydeligere i sin forventning til bedriften og mentorene, og bruke tid på forberedelsene til praksis. Samarbeidet i forkant av praksisoppholdet bør styrkes. Lærere og mentorer uttrykker at samarbeidet om oppgavene fungerer greit (dette vil jeg komme tilbake til i kap. 5.2). Slik jeg oppfatter det er samarbeidet mest problematisk for studentene. Det er tydelig for meg at de ønsker tettere oppfølging fra skolen sin side, men også at mentor har kontakt med skolen. Særlig gjelder dette i forhold til evaluering av praksis og oppgavene der.

### **5.1.3 Praksisens nytteverdi**

Innledningsvis skrev jeg at praksis ikke skal være for praksisens skyld, den skal bidra til et bedre læringsutbytte for studentene. Jeg mener ikke at det bare er studentene

som skal tjene på å ha praksisordninger, og ønsket derfor å spørre hva slags nytteverdi studentenes bidrag i praksis har for de ulike bedriftene. Spørsmålene jeg stilte om hvorvidt oppgaven som mentor hadde gitt mentor ny kunnskap og nye erfaringer, samt spørsmål om arbeidsoppgaver i praksis, brakte temaet nytteverdi inn i flere av intervjuene. I noen av intervjuene spurte jeg spesielt om hvor relevant arbeidet studentene gjør i praksis er for bedriftens daglige virke.

I intervjuene med mentorene kommer det fram ulike synspunkter i forhold til om arbeidet studentene gjør i praksis, er relevant eller ikke. En mentor mener studentene i liten grad bidrar med relevante oppgaver.

*”De bidrar ikke så veldig mye. Altså hvis tanken var at de skulle få gjort noen jobb som de kunne gjøre, så har det ... så er det en jobb som tar veldig lang tid. Det er mye kjappere å gjøre det selv” (mentor 2).*

En annen mentor sier at *”det er litt på et par plan for å si det sånn ... de kommer som frisk pust inn. Så det er hyggelig. De bidrar ikke så veldig mye” (mentor 2).* En mentor virker reflektert over hva en slik praksis- og mentorordning kan bidra med til lokalsamfunnet rundt. En mentor er opptatt av *”at vi kan lære studentene noe og de at kan gi kunnskap inn til oss” (mentor 3).* Jeg opplever at ingen av mentorene sier noe om hvilke erfaringer *de selv* har som mentorer, om opplevelsen og erfaringen har bidratt til noe for dem personlig. En mentor ble spurt om hvorvidt han/hun hadde lært noe av studentene gjennom samarbeidet dem imellom. *”Nja ... egentlig ikke. Jeg har kanskje heller ikke gitt dem muligheten til å lære noe av dem” (mentor 1).*

En annen mentor tenker seg godt om før han svarer på om arbeidet studentene gjør er nyttig og relevant for bedriften:



---

*”hva skal vi svare til det da ... det vil jeg si er begge deler. Vi har kanskje følt at vi var litt redde til å begynne med her ... greier vi dette her? Men det har gått greit, det skal ikke være så avansert, men vi har tatt tak i de tingene vi føler oss trygge på, og som vi har noe igjen for. Men samtidig har jeg også bedt dem om å ta kontakt med, eller koble på folk, som har god greie på det de skal jobbe med, så får de som kan det svare på det. Vi må utnytte den kompetansen som er innenfor nettverket. Og det er vel for så vidt gjort. Så vi føler at vi har gitt noe til studentene, det ser vi jo på disse rapportene. Så er vi jo litt opptatt av at disse rapportene helst skal være aktuelle og kan brukes” (mentor 3).*

Denne mentoren uttrykker at bedriften i utgangspunktet var usikre på hva bedriften kunne bidra med, men føler nå at bedriften har bidratt til studentene gjennom arbeidet de har gjort i bedriften. Jeg tolker det slik at bedriften, og mentoren, gjennom erfaringen med ulike studenter, ser at studentene faktisk kan settes til oppgaver bedriften i ettertid kan få nytte av.

*”Det er jo ... Så har jeg også en annen oppgave som ligger å venter, som også vil være nyttig. Men de er nødt til også ... første året har de for lite [fag] rett og slett. Da er det greit å få de oppgavene ... som vi har til de da, de oppgavene, når de har lært seg å gjøre den rutineanalysen så kan vi bruke dem på torsdager til å ta den rutineanalysen hvis vi er i manko på folk. Og det har vi gjort. Vi har jo nytte av dem, det er helt klart det” (mentor 1).*

Denne mentoren peker på et annet viktig aspekt, nemlig at studentene kan *for lite* når de starter i praksis. Nytteverdien av studentene blir da å lære de noe som gjør at de kan erstatte eventuelle andre medarbeidere ved sykdom o.l.

Jeg tolker det slik at oppgavene studentene gjør i praksis kan være nyttige for bedriften, men for å få til dette opplever jeg mentorens rolle som svært sentral. En mentor ovenfor uttrykker at erfaringer med studenter i praksis har gjort mentoren tryggere på hva studentene kan, og på hvilken måte bedriftene kan sette studentene til relevante oppgaver. Å bli kjent med rollen som mentor har tatt noe tid, jfr. også kap. 5.1.2. om samarbeid. Poenget til mentor 1, om at studentene kan *for lite* fag når de kommer i praksis første gang, er fullt ut forståelig. Studentene er utplassert fra andre

semester, første året. Utfordringene for skolen og bedriften er å peke ut oppgaver som er relevante for bedrifter, og samtidig realistiske for studentens nivå.

## **5.2 Læringsaktiviteter i praksis**

Jeg ønsket å få et bilde av hva studentene synes om det å ha praksis, og hvordan de opplever en dag i praksis, altså om praksisordningen generelt og om sin egen praksisopplevelse spesielt.

Studentene forteller at det å løse oppgaver i bedriften kan oppleves som mer virkelighetsnært enn oppgavene på skolen. ”Sånn når du går ut og ser på selve prosessen så, da kjenner du hvordan filteret virker og hvordan ting i bedriften virker” (student 3). Studenten forsøker her å illustrere hvordan han opplever at teorien blir levendegjort. Beskrivelsen i boken av hvordan filteret fungerer, blir mulig å forstå i den praktiske situasjonen.

*”Jeg synes det med problemløsningen er mye bedre når du kommer ut, for sånn som det er, det har jeg jo sagt før å, for sånn som det er her, så ikke sant ... de oppgavene vi skal gjøre for eksempel på lab har vært gjort i 30 år, alt ligger veldig godt til rette, du har alt du trenger, du har utstyret du trenger ... men når man skal komme ut i bedrift og du får en oppgave du skal gjennomføre, så er ingenting klart for deg så du må tenke og planlegge og det er problemløsning på en helt annen måte, og det er veldig nyttig altså, at du kommer og ´oj, men det her gikk jo ikke´. Men på skolen her så, alle de forsøka er det samme som har vært gjort alle år. Lærerne kan det ut og inn, det er liksom ikke så utfordrende” (student 1).*

Studenten beskriver hvordan oppgaver kan ta en annen ”vending” i praksis, enn på skolen. Oppgavene er ikke gitte, automatiserte og løst flere ganger gjennom mange år.

Når jeg spurte mer om studentenes egne opplevelse av praksis, forteller studentene om opplevelsen av å være ”på utsiden”. Jeg tolker det slik at studentene opplever å ikke være et fullverdig medlem av praksisfelleskapet. ”Jeg vet om noen som bare

*gikk rett inn i prosessen, i det som skjedde der å sånn. Men sånn som vi fikk et eget prosjekt å jobbe med som var tatt ut av sammenhengen på en måte som ...* ” (student 1). Her forteller studenten om opplevelsen av å gjøre oppgaver som i mindre grad er relevante for den daglige arbeidspraksisen. *”Men jeg fikk høre at jeg ikke kom til å lære så mye [fag]...der jeg var hvert fall...der er det å bli kjent i bedriften. Det var en liten bedrift så jeg fikk kanskje mer oversikt over hele prosessen og hva som skjedde ...* ” (student 2). Studenten opplevde praksis som ”gratisarbeid”. *”Nei ... det var litt slavearbeid (ler)”* (student 2). En annen student forteller at *”jeg jobba der på torsdagene”* (student 4). Slik jeg ser det har denne studenten en større følelse av tilhørighet til praksisfellesskapet i lærebedriften enn de andre studentene til sine praksisbedrifter.

Jeg ønsket også å få fram mentorenes meninger og refleksjoner omkring aktivitetene studentene gjør i praksis, og hvordan bedriftene/mentorene, og evt. skolene, utformer arbeidsoppgavene til studentene.

Jeg opplever at en av mentorene er spesielt reflektert rundt studentenes oppgaver i praksis, og er opptatt av at oppgaven skal matche studentens kompetanse.

*”For å komme inn i våre måter å jobbe på så må de gjennom det, de må bli kjent for å si det sånn, de får en sånn enkel oppgave innenfor [emnet]først. En enkel oppgave. Og kanskje en oppgave om merking for eksempel, oppdateringer og optimalisering av merking i forhold til nye regelverk osv. Dette er en typisk oppgave å begynne med. Oppgaver som er enkle å forstå og enkle å mestre”* (mentor 3).

Mentoren uttrykker at studentene må begynne med oppgaver som lett lar studenten komme inn i arbeidet. *”Begynne med en enkel oppgave, slik at man føler seg trygg, og så skal man da gå videre til en mer konkret og litt større oppgave, som er nyttig for oss, osv.”* (mentor 3). Jeg tolker det slik at denne mentoren er bevisst studentenes læringsprosess.

Mitt inntrykk er at studentene opplever at teorien blir ”levendegjort” i praksis. Studentene forklarer at praksis er reelle arbeidssituasjoner, og disse situasjonene

presser fram en reell måte å arbeide med faget på. Samtidig forstår jeg at studentene opplever å ikke være en del av fellesskapet i bedriften, og opplevde å gjøre arbeidsoppgaver som var litt på siden, sett ut i fra et faglig perspektiv.

Videre ønsker jeg å synliggjøre spørsmålet omkring hvor mye tid mentor og student brukte sammen i praksis, og hvordan studentene og mentorene mener den ideelle mentor bør være. Siden det gjerne er flere studenter ved samme praksissted, ønsket jeg også å få fram hvordan mentor brukte tiden med studentene, sammen eller alene, og erfaringene omkring dette ”å dele en mentor”.

### **5.3 Mentor-student samarbeidet**

I samtale med mentorer og studenter ønsket jeg å finne ut hvor ofte, og hva slags kontakt mentoren og studenten(e) har i det daglige. Jeg spurte også om hvor mange studenter som kunne ”dele” en mentor.

En student forteller at

*”på hele praksisperioden var det ikke ... jeg trengte ikke ta kontakt med veileder for den oppfølgingen jeg trengte, de har bra personale der jeg var, det var bare å spørre så gikk det greit. Daglig operatøren kan ganske mye mer enn mentor, så det er like greit å ha god kontakt med operatørene enn mentor” (student 4).*

En annen student forteller at

*”vi ble ikke akkurat venner, men det fungerte. Spesielt ... det var veldig bra dersom jeg spør et spørsmål, da tar de det veldig seriøst, for da føler de seg, da får de litt mer selvtillit, hvorfor jeg spør om så vanskelige spørsmål” (student 3).*

Student 4 kommenterer dette og sier:

*”Jeg har funnet ut at et veldig bra triks er å spørre ‘kan du hjelpe meg med noe’, for da legger du deg litt flat, så er det opp til dem, da blir det ikke noe overkjøring”.*

To andre studenter forteller noe av det samme. *”Vi tok det bare sånn på sparket vi da, sånn der jeg var”* (student 2). *”Det var kanskje noen som gikk en del sammen med mentor fordi de kanskje gjorde samme ting som mentoren gjorde på sin arbeidsdag liksom ... ”* (student 1). Studentene forteller at i begynnelsen så de mentoren en del, deretter var det mindre og mindre. På meg virker det som om studentene opplever dette som normalt og greit. *”Ja...så avtalte vi møter med andre folk i bedriften og sånn selv”* (student 1). En student ser problematikken i det å kreve for mye av en mentor. *”Jeg tror ikke man kan sette av så mye tid til det heller ... da tror jeg man får enda færre bedrifter altså”* (student 2). Allikevel påpeker en av de andre studentene at man må kunne sette krav til mentor *”liksom enten så må det være noe du kan ha utbytte av eller så blir det kanskje bare et irritasjonsmoment liksom”* (student 1).

En student trekker fram lærlingordningen i videregående.

*”Sånn som jeg ser, sånn som lærlingordninger og sånn, jeg føler kanskje at de ofte har hatt bedre mentor enn det man har litt høyere oppe, for de som man da skal ha som mentorer er så ... har så ustrukturerte arbeidsdager ofte og sånn ... for de er liksom på en måte mentor for høyskolestudenter og sånne ting de har sånne stillinger som gjøre at de er over alle hauger noen ganger liksom”* (student 1).

Jeg spurte også mentorene om hvor mye tid de bruker sammen med studentene. En mentor sier at *”det varierer veldig ... men kanskje i gjennomsnitt en halv dag i uken for at du ... når det kommer til at de skal skrive oppgavene sine, så skal man jo lese dem og kommentere dem også blir de litt forvirret da, for jeg sier en ting, og [faglærer] sier noe annet”* (mentor 1). En annen mentor forteller at han bruker ca to timer i uka sammen med studentene. *”Når de er her på torsdag så beslaglegger de fort to timer av dagen”* (mentor 2). Jeg spør videre i forhold til tiden de bruker sammen med studentene. Brukes den til faglige diskusjoner, instruksjon eller noe annet? *”Mest faglige diskusjoner i forhold til prosjekter, hvor langt de er kommet, problemer de har og hva de skal gjøre den dagen de møter opp og de ... Ja, det er liksom hva de skal gjøre og status på prosjektet”* (mentor 2). Mentor 3 viser til et konkret eksempel hvor en annen ansatt hadde mer kontakt med studenten enn med

mentor. Mentoren forklarer at bedriften fordeler oppgaver seg i mellom, de er en forholdsvis liten bedrift, og at studentene går dit kunnskapen er. *”Vi jobber veldig godt sammen sånn sett da. Det er gjerne til å begynne med at jeg bruker mest tid, etter hvert så går det seg til”*.

På spørsmålet om hvor mange studenter som kan ”dele” en mentor uttrykker studentene at to studenter per mentor er greit. Tre blir en for mye. *”Jeg har aldri opplevd det, men jeg tror tre blir mye. Jeg var alene i praksis. Alene er mye å gjøre, men to er perfekt”* (student 3). Denne studenten peker på at en student alene kan kreve mer arbeid for studentens del, enn om man er to sammen. *”Fordi at ... vi har jo hverandre på en måte, å diskutere med og sånne ting, så det er kanskje klart at du ble nok mer kjent i din bedrift enn når man er to”* (student 1). Student 1 forteller at det kanskje er lettere å spørre når man er to, for om man er alene så *”på en måte spør du, men du vil på en måte ikke begynne å si imot”*. Studentene er opptatt av å opptre ydmykt i forhold til mentorens kompetanse, og en forteller at det er viktig å ikke bli oppfattet som belærende *”trå litt varsomt når man er ny”* (student 1).

Jeg spurte mentorene hvor mange studenter praksisstedet tok imot i løpet av året. Flere mentorer fortalte at de i utgangspunktet bare ville ha en student, men når de oppdaget at det var enklere med to, ønsket de gjerne to. *”Når det er to så er det litt lettere å organisere for da kommuniserer de seg i mellom, da blir de en liten selvgående gruppe, kan du si”* (mentor 3).

En mentor forteller at de i utgangspunktet ønsket bare en, slik at den ene kunne lære opp en ny når den nye, ferske studenten kom.

*”Vi begynte med en, også skulle de begynne med nytt kull, da overlappet de hverandre. Da gikk han ene i tredje klasse, og han andre i første. Tanken bak det, var at den som gikk i tredje klasse skulle hjelpe han i første klasse. Det ble litt for vanskelig, det funka ikke noe særlig. Så det er bedre at de er på samme nivå, sånn som de er nå, da samarbeider de på prosjektet og da fordeler de seg i mellom og det gjør det litt enklere. Det er lettere å spørre og kontakte meg hvis det er to”* (mentor 2).

---

En lærer forklarer at skolen forsøker å sette to og to studenter sammen i praksis (lærer 1). Den samme læreren forteller at dette er for å legge mindre press på mentor. Studentene deler mentoren. *”At det er en student som kommer da og da krever ... ikke krever, men for at det skal fungere så må den enslige studenten gjerne ha litt hjelp av mentor. Kommer det to derimot er det langt mer selvgående”* (lærer 2).

Jeg oppfatter at studentene opplever å ha varierende grad av kontakt med mentor, gjerne mye kontakt i begynnelsen av praksisoppholdet og deretter avtagende kontakt. Studentene uttrykker at de bruker andre relevante personer i bedrifter, gjerne personer som arbeider med tilsvarende oppgaver som de selv skal arbeide meg. Mentorene, slik jeg ser det, mener de bruker mye tid på studentene. Allikevel er mitt inntrykk at mentors opplevelse av tiden også dreier seg om forberedelse, lesing av oppgaver, vurdering osv, og ikke kun tid i samtale og samarbeid med studenten.

Studentene er gjerne i praksis to og to. Mitt inntrykk er at det oppleves som problemfritt å være to i praksis, og det er heller ikke problematisk at begge to har samme mentor. Mentorene uttrykker at det i begynnelsen opplevdes som en belastning at bedriften skulle ta imot to studenter, men etter å ha prøvd å ha bare en student og deretter to, opplever mentorene at det faktisk krever mindre tid og organisering om studentene er to og to sammen. Studentene bruker hverandre i større grad, og blir ”modigere” i forhold til å oppsøke andre i bedriften.

### **5.3.1 Forventninger til mentor og student**

Det er som nevnt ulike definisjoner av hva en mentor er og skal være, og hva en mentors oppgaver går ut på (jfr. kap 3.3). Jeg spurte mentorene hva de mente man kunne forvente av mentor, og hvilke krav de hadde til studentene, og jeg spurte studentene om hva de mente man kunne forvente av en mentor; ”Hvilke faglige krav/forventninger kan og bør vi stille til mentor i bedrift”.

En student mente mentoren ikke trengte å ha veiledningskompetanse *”...bare være vanlig medmenneske”* (student 2). *”Jeg føler kanskje at det er....det som er ålreit er*

*at de er interessert i å være det...*” (student 1). En student påpeker at det er viktig at mentoren ønsker å være mentor selv, at det er en frivillig oppgave. *”Ja ... ikke bare blitt pressa til det, tredd nedover hodene på dem liksom”* (student 2). *”For da blir det litt sånn ´uff a meg´ og negativ ikke sant, men hvis de er interessert i å være det, så gir det seg mye selv på en måte ... for akkurat det å kunne veilede er sikkert kjempefint det og, men jeg tror at interessen for å være ... å ville lære bort å sånn er det viktigste”* (student 1).

En annen student mener *”at de står et hakk over meg og sånn i kunnskap og utdanning og erfaring, det bør være et krav, de bør være litt lengre enn meg. Sånn at de overgår kunnskapene mine, det blir for min del, jeg har et litt rart syn på sånt, men det blir nesten et tillitsbrudd hvis jeg spør om noe de ikke kan svare på”* (student 4). Student 4 og student 3 snakket også om hvorvidt mentorene frivillig tok på seg oppgaven eller ikke. *”Det kommer an på ... Noen er veldig ivrige, noen bryr seg ikke, så det kommer veldig an på personen”* (student 3).

Studentene ble også spurt om hva de mente bedriften og mentoren burde, og kunne, forvente av dem.

*”Jeg mener den viktigste forventningen man skal ha til en student som kommer i praksis er at han skal ha personlig utvikling, så må det bli veldig individuelt hva det blir, for det er ikke alle som har evne til å se det analytiske helt til bunns da. Det viktigste må være at du har fått åpna noen flere dører når du går ut derfra. Kategoriske krav til studentene tror jeg blir feil, for folk er så vanvittig forskjellige”* (student 4).

Denne studenten uttrykker at den viktigste forventningen en mentor burde ha til en student er personlig utvikling. Slik jeg ser det, er dette en enorm forventning til mentorens rolle.



*”Da synes jeg at ... bare sånn ting at man kommer når man skal og sier fra når man ikke kommer som avtalt og sånne ting, sånne elementære ting ... Man må vise interesse, man må ta initiativ, man skal jo lære og det er ikke bare mentoren sin oppgave. Nei, man må ta ansvar for egen læring og det bør mentorene kreve at studenten er like interessert”* (student 1).

To av studentene diskuterer litt seg i mellom og er enige om at å gi beskjed til bedriften dersom man kommer for sent osv. er en elementær forventning fra bedriften og mentorens side. Videre snakker studentene om hvor viktig det er at studentene selv tar ansvar for sin situasjon, og at mentorene også kan forvente at studentene tar ansvar for sin situasjon.

Mentorene fikk også spørsmålet om hva man kunne forvente av en student i praksis. En av mentorene mener at man ikke skal kreve for mye, men forventer at studentene er engasjerte.

*”Nei, altså det jeg ønsker meg av studentene er at de stiller litt mer spørsmål enn det de kanskje har gjort, er litt mer nysgjerrige på hva som skjer, men jeg vet ikke om det er å forlange for mye da. Jeg prøver liksom å tenke tilbake selv når jeg var student. Jeg liksom husker at de første årene i [studiested] så var det, du var litt sånn søkende, så hvis jeg skulle forandra litt på dem så ville jeg hatt litt mer sånn spørrende og litt mer nysgjerrighet, ikke bare sånn bli ferdig og så gå hjem. Men det er jo sånn, altså når jeg tenker tilbake på da jeg gikk på skolen selv så var jo det det viktigste”* (mentor 1).

Jeg spurte også noen om hvordan den ideelle mentor er. Mentor 1 sier at

*”for det første så må den ideelle mentor ha tid. Det den ideelle mentor kan gjøre er jo selvfølgelig å si at fra da til da så setter vi oss ned å snakker, men det er viktig å ha tid. Også holde studentene oppdatert på min egen hverdag, den dagen de er her. Spørre hvordan det går med dem, om de har det de trenger, om det er noe de lurere på, altså ikke bare at de skal komme til med, men at jeg skal komme til dem ... Vise oppmerksomhet og bruke tid og la dem føle at de også kan forstyrre deg”.*

Den samme mentoren mener også mentor bør kunne mer enn studenten. Studentene uttrykker også at mentor bør kunne mer enn studentene. *”Jeg mener de bør ha*

*kunnskaper som overgår studentene, uansett hvilket nivå studentene er på” (student 4).*

En lærer (lærer 1) forteller at det ikke finnes noen krav til mentor fra høyskolens side i dag, utover at de tar på seg oppgaven for en lengre periode. Læreren forteller at dette er noe problematisk. Læreren forteller også at flere av mentorene har ønsket seg veiledningskompetanse, men at også det er noe man ikke har mulighet til å tilby, av den grunn at de ikke har personer med slik kompetanse.

Jeg forstår det slik at studentene i utgangspunktet ikke er opptatt av mentorens formelle kompetanse, men ønsker seg en engasjert mentor. Læreren derimot opplever at mentorene ønsker seg mer kompetanse om det å være mentor, men at skolen ikke har mulighet til å tilby det. I tillegg opplever jeg at skolen ser at det kan være problematisk å ikke stille tydelige krav og forventinger til mentorene, men at tid og egen kompetanse innenfor det å være mentor, gjør det vanskelig. Mentorene selv påpeker engasjement og initiativ fra studenten som den viktigste forventingen.

## **5.4 Oppsummering**

Gjennom intervjuene sitter jeg igjen med inntrykket av studenter, mentorer og lærere er fornøyde med studieordningen, og at praksis i studiet ses som en god måte å lære mer om faget på. Samtidig pekes det på områder som er problematiske, og som trenger en tydeligere struktur og fastere rammer. Særlig gjelder dette i forhold til samarbeidet før praksis, oppgavene i praksis og mentorens rolle.

Tidsdimensjonen oppfatter jeg som problematisk. Respondentene forteller at de kunne gjort sånn og sånn, hadde det bare vært litt mer tid. Mentorene peker på at ordningen krever for mye tid, slik studiet er lagt opp i dag. Særlig gjelder dette i begynnelsen av mentor-lærling forholdet, og starten på praksisordningen. Samtidig er samtlige respondenter enige om at studiet er godt organisert, med praksis en dag i uken gjennom studiets tre år.

Et par av studentene forteller at de opplever seg selv som bindeleddet mellom skolen og praksisstedet, og at det i liten grad er kommunikasjon mellom dem. Muligheten for å samtale om praksis, hva man har lært, og hva man skal igjennom de neste ukene, savnes. Det uttrykkes at en slik samtale bør foregå i samarbeid mellom mentor og skole.

Mitt inntrykk er at det i liten grad forekommer faglige samtaler mellom mentor og student. Samtalene dreier seg i stor grad om praktiske elementer. For at mentor skal kunne fungere som støtte til studentenes læring, og som refleksjonspartner (kap. 6.2) er det viktig at det lages rom for slike samtaler, uten at dette skal gå på bekostning av mentorens daglige arbeid.

Et par av studentene peker også på at det er noe tilfeldig hva som skal skje i praksis fra gang til gang, mens de selv sitter med opplevelsen av at andre ”*bare skli rett inn liksom*”. Mentorene og lærerne uttrykker at de delvis samarbeider om oppgavene i praksis, og at dette samarbeidet fungerer greit. Slik jeg ser det ønsker studentene i større grad å delta i et slikt samarbeid. På den måten får også studentene anledning til å få oversikt og innsikt i praksisens hensikt og læringsaktivitetene i praksis.

## 6. Analyse og drøfting

En del av de utfordringene som knytter seg til praksisbaserte studier er av praktisk karakter, og opptrer gjerne *før* studentene har gått ut i praksis (EVA u.å.).

Utfordringene dreier seg gjerne om hva slags organisering som vil fungere best, hvor mange studenter som skal til samme bedrift, hva bedriften og studentene forventer osv. I tillegg er det gjerne utfordrende å definere mål for praksis, og hvordan et eventuelt samarbeid mellom bedrift og skole skal foregå. Utfordringen *i* praksis handler mye om hvordan studenten kan forstå samspillet mellom teori og praksis. En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitutt sier at refleksjon er nøkkelen om praksis skal bli noe mer enn mesterlære i tradisjonell forstand (jfr. kap. 3.4). Oppgaver underveis i praksisoppholdet kan bidra til refleksjon. Samtidig har mentor en svært viktig rolle her. I følge Billett (2001) er veiledet læring avgjørende for læring på arbeidsplassen.

I dette kapittelet vil jeg trekke fram elementer fra lærlingordningen i den videregående opplæringen (kap. 6.1), for å se disse i forhold til praksis- og mentorordningen. Har disse elementene overføringsverdi? Først og fremst i forhold til praksis- og mentorordningen ved høyskolen, men jeg håper at forhold ved denne ordningen, igjen kan ha overføringsverdi til prosjektet ”Lærlingordning i høyere utdanning”. Videre (kap. 6.2) vil jeg drøfte mentorstøttet læring i forhold til et situert perspektiv på læring og med utgangspunkt i forutsetninger for læring på arbeidsplassen som presenteres i oppgavens teorikapittel. Jeg vil bruke respondentenes tanker og refleksjon omkring mentor-student relasjonen og læringsaktiviteter i praksis i forhold til dette. Spesifikt vil jeg her se på mentorens rolle som tilrettelegger (6.2.1), som døråpner (6.2.2) og som refleksjonspartner (6.2.3). Til slutt vil jeg vise hvordan samarbeid og relasjon mellom praksis og teori (kap. 6.3) er en forutsetning for en god praksis- og mentorordning.

---

## 6.1 Om organisering av studiet – rammer og betingelser

Studiet er organisert slik at studentene er en dag i praksis, og fire dager på skolen i løpet av en uke. Tid ser ut til å være noe av årsaken til at oppfølgingen og samarbeidet mellom skole og bedrift er så og si minimal. Tid er penger i bedriftene, og uttalelser som ”vi skal jo egentlig besøke studentene et visst antall ganger i løpet av perioden” (lærer 2) viser at også skolen er presset på tid. Høgskolene har i tillegg en annen dimensjon. Å ta tid for å besøke studenter og praksisbedrifter får konsekvenser for andre studenters og lærernes egen tid.

Det er tre faktorer ved lærlingordningen i videregående opplæring som er beskrevet i Forskrift til Opplæringslova § 11-1, som jeg anser som et grunnleggende utgangspunkt for å skape læring i praksis, og som har nytte og betydning for studenter, skoler og bedrifter innen høyere utdanning. Faktorene er:

- Opplæringskontor
- Faglig leder med opplæringsansvar
- Opplæringsplan for gjennomføring og evaluering av praksis

Disse tre elementene anser jeg som et minste minimum av hva som må til for å skape en god og utbytterik praksis. Billetts teori (2001) om veiledet læring og arbeidsplan for praksis handler uttrykker også at dette er elementer som bør være til stede. I kap. 3.7. redegjorde jeg for Billetts fem forutsetninger som må være til stede for at læring kan finne sted på arbeidsplassen. Under punktet *rammer og betingelser* skriver jeg at Billett mener ”lærere” på arbeidsplassen må ta utgangspunkt i eksisterende rammer for å planlegge læreprosessen. Punktet ovenfor om faglig leder som har opplæringsansvar, ser jeg som tilsvarende. Et annet av punktene er *struktur*. Opplæringsplan ovenfor kan ses som et riktig element innen struktur.

### 6.1.1 Fagopplæringskontor

Organiseringen av lærlinger og lærebedrifter foregår gjennom opplæringskontorer i fylkeskommunene. Dette er kontorer som nettopp har til oppgave å arbeide fram lærebedrifter, gjennomgå og arbeide fram lærekontrakter, formidle og fordele studentene på de ulike aktuelle bedriftene og gripe inn ved eventuelle konflikter. Dette betyr at skolen kan unngå å bruke tid på praktiske utfordringer omkring lærlingordningen<sup>8</sup>.

Det ble uttrykt fra skolens side (lærer 2, jfr. kap. 5.1.1) at det var problematisk å få nok bedrifter. Situasjonen ved høyskolen i dag er slik at skolen kan tilby praksis til alle studentene ved linjen. Dette hadde vanskelig kunne latt seg gjøre om det hadde vært flere studenter. Skolen har ikke tid, ressurser og mulighet til å oppsøke og kapre bedrifter. Ordningen kan heller ikke markedsføres på samme måte som lærlingordningen i videregående skole. Mitt inntrykk gjennom intervjuene med mentorene er at praksis- og mentorordningen kanskje også koster mer enn den smaker for bedriftene, i forhold til tid og fraværende økonomisk kompensasjon.

Ordningen i videregående organiseres altså av en ”ekstern” tredje enhet, et kontor med mandat til å organisere dette. Ressursene for å styre og kontrollere det praktiske og organisatoriske rundt denne ordningen er tilstede. Lærerne jeg har intervjuet forteller at det er skolen selv, faglærerne, som fordeler studentene i de ulike bedriftene. Dette gjøres etter ”ønskelistemetoden”. Studentene skriver opp hvilke bedrifter og fagområder de ønsker praksis innenfor, i prioritert rekkefølge. Så langt

---

<sup>8</sup> Det negative i videregående opplæring er at skolen ikke lenger har ansvar for elevene idet de går ut i bedrift, og forholdet mellom teori og praksis blir ”først lære teori, så prøve teori i praksis”. Jeg skal ikke her gå inn i noen lenger diskusjon om forholdet mellom praksis og teori i videregående opplæring, men jeg vil gjerne poengtere at dette synet på teori og praksis i utgangspunktet ikke egner seg for prosjektet ”lærlingordning i høyere utdanning”. Som jeg skrev i kapittel 2.3 om teori og praksis problematikken opplever jeg teori og praksis som gjensidig avhengige av hverandre. Teoretikeren trenger praksis, praktikeren trenger teori, og begge trenger dette for å kunne drive refleksjon over arbeidet, det være seg praktisk eller teoretisk. Selv om teori-praksisforståelsen som ligger til grunn i videregående lærlingutdanning ikke er forenlig med synet som presenteres her, mener jeg likevel det stadig er mange elementer ved ordningen i videregående som har overføringsverdi til dette prosjektet.

---

det er mulig, og etter å ha tatt hensyn til andre praktiske faktorer, som for eksempel om vedkommende har barn, bil osv, fordeles studentene mellom de ulike bedriftene.

Rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å) viser at utdanningsstedenes kontakt med studentene og bedriften gjennom praksisperiodene på mange måter er tilfeldig og overflattisk. Studentene jeg har intervjuet uttrykker noe av det samme. Som en av studentene uttrykte det ” ... *dem ante jo ingenting* ... ” (student 1).

Å bringe på banen en ekstern enhet, med ansvar for kontakt mellom skole og bedrift vil kunne bringe på banen flere praksisbaserte studieordninger enn de som allerede eksisterer.

### **6.1.2 Opplæringsansvar – krav til mentor**

På samme måte som det i lærlingordningen i videregående opplæring er bedriftens ansvar å oppnevne faglig leder, er det i den ordningen jeg har sett på bedriftene som har ansvaret for å oppnevne en mentor. Lærer 1 forteller at bedriftene i større grad har ønsket å kunne få velge studenter når de skal ha studenter til sin bedrift. Lærer 1 forteller at det ikke er ønskelig fra skolens side, særlig fordi at studentene så tidlig i studiet ikke har noen relevante karakterer å vise til.

Billett (2001) skriver at eksperten, den erfarne, trenger helhetlig forberedelse for å kunne støtte opp om den nyankomnes læring. I dette ligger muligheter for oppfølging i forberedelsesprosessen. Den erfarne må få tilgang til kunnskap om hva som forventes og hva slags forventninger som kan stilles til en lærling. Ved å få kompetanse på hvordan mentor skal arbeide med en lærling, og hvilke rammer som ligger for rollen, kan mentor i samarbeid med sin bedrift skape rom for og mulighet til oppfølging og støtte til nyankomne.

I rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å.) påpekes også dette som en utfordring. Her blir kontrakter mellom bedrift og skole trukket fram som en faktor som kan tvinge fram noen krav til gjennomføringen for å sikre kvaliteten på

studentens arbeid og aktiviteter i bedriften. Slike kontrakter eksisterer allerede i dag mellom student, bedrift og fagopplæringskontor i videregående opplæring. I lærekontrakten mellom opplæringskontor og bedrift i videregående opplæring er det krav at bedriften må ha arbeidsoppgaver som bidrar til at målene i ulike læreplaner kan nås. I lærlingordningen i videregående opplæring stilles det krav til faglig leders kompetanse. En faglig leder må kunne vise til fagbrev e.l. eller kunne dokumentere minst 6 års allsidig praksis i faget. I samtale med lærer 1 spurte jeg også om hvilke krav stilles til bedriften, og spesielt mentoren, for å ta i mot en student. Svaret var at det ikke stilles noen krav utover at mentoren binder seg til en oppgave over lengre periode (altså 1 – 3 studieår). Lærer 1 påpeker også at det er en av de største utfordringene med denne ordningen.

### **6.1.3 Arbeidsplan for læring i praksis**

Planen over arbeidsoppgavene, planen for læring i praksis, må ha en *struktur*. Dette er en av de fem forutsetningene som må være til stede for å kunne snakke om læring på arbeidsplassen (jfr. kap. 3.7). Bedriften må lage en skriftlig plan som kort og greit beskriver hvilke arbeidsoppgaver bedriften bruker for å nå målene i læreplanen. Denne planen skal godkjennes av opplæringskontoret, og kontrakten skal signeres av student, bedrift v/faglig leder og fagkonsulent ved opplæringskontoret.

Uttalelsene og erfaringene fra studenter, lærere og mentorer er at det bør systematiseres noe mer, hvilke arbeidsoppgaver og aktiviteter som skal gjøres i praksis. En student svarer *”jeg vet om noen som bare gikk rett inn i prosessen, i det som skjedde der å sånn. Men sånn som vi fikk et eget prosjekt å jobbe med som var tatt ut av sammenhengen på en måte som...”* (student 1). Det er tydelig at studenten har ”hørt om noen” som har arbeidet på en annen måte, med mer direkte innvirkning i praksisfellesskapet ved lærestedet. Det er ikke nok å være i praksis for praksisens skyld. Å skulle lære i praksis krever (jfr. Billett 2001 og Schön 2000, og kap. 3.6) mer organisering og planlegging enn som så.



---

I følge situert læringsteori (jfr. 3.6) lærer individet gjennom samarbeid og samhandling med andre i praksisfellesskapet. Det er forskjell på de ulike bedriftene studentene har besøkt. Noen studenter forteller at de ofte har blitt sittende alene med oppgaver i praksis. I noen bedrifter arbeides det mer alene enn i andre, dette har med kultur og fysiske omgivelser å gjøre, i tillegg til at bedriftens primæroppgave og mål, i stor grad legger rammer for hva som faktisk skjer i praksis. Deltakelse i praksisfellesskapet skjer på praksisfellesskapets premisser. Men å sitte alene med en oppgave uten særlig mulighet for å samtale med eller samarbeid med andre, kan bidra til at studenten ikke lærer så mye som han/hun i utgangspunktet skulle.

Det er også en del respondenter som forteller om organiseringen av tiden i praksis. Noen kan komme i praksis en dag hver uke, og det er like uvisst hver gang hvordan dagen vil bli, hvilke oppgaver som vil være tilstede og hvilke personer som vil kunne fungere som samarbeidspartnere den dagen. Dette er uheldig. En praksisordning som er organisert med praksis en dag i uken gjennom en så lang periode, krever mer organisering og planlegging av aktivitetene for perioder av gangen, enn praksisperioder som er organisert over en lengre tidsperiode av gangen. Billett (2001) mener at læring i praksis forutsetter deltakelse i hverdagslige aktiviteter. På samme måte er deltakelse i praksisfellesskapet innenfor et situert læringsperspektiv, en forutsetning for læring (jfr. kap. 3.6.4). Billett (2001) peker videre på at deltakelsen i *seg selv* ikke er nok, og mener at læringsaktivitetene i praksis må struktureres gjennom en form for arbeidsplan for læring i praksis (jfr. kap. 3.7). Hver praksisdag blir en "ny start" uten en slik plan for oppholdet. Det gjør studentene usikre i forhold til hva de faktisk skal gjøre. Relevansen av hva de har lest og arbeidet med tidligere blir ikke like synlig. Det er i tillegg vanskelig å bli en fullverdig deltaker av praksis, når man i liten grad får mulighet til å delta og bidra ut i fra egne forutsetninger. Igjen vil jeg trekke fram Billetts teori for læring på arbeidsplassen. Å kunne støtte oppunder nyankomnes læring, forutsetter at mentor (eller guider som Billett kaller det) tar utgangspunkt i den nyankomnes "readiness", oppgavene i praksis må altså ta utgangspunkt i lærlingens nivå.

Planlegging og systematisering av praksisoppholdet krever mer tid fra mentor. Lærerne og mentorene forteller at de i enkelte tilfeller hjelper hverandre med å tilpasse oppgavene studentene skal ha i praksis. Allikevel er det ingen betingelse at en arbeidsplan for læring i praksis skal være utgangspunktet når studentene skal i praksis. I forhold til lærlingordningen i videregående opplæring (jfr. kap. 2.2 og kap. 6.1) er dette et svakhetstegn ved praksisordninger i høyere utdanning.

Evalueringsrapporten fra Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å.) peker på at felles mål og felles plan for praksis er et godt utgangspunkt for en god praksis.

Det er generelt for lite fokus på hva studentene faktisk gjør i praksis. Det kan virke som om skolene og bedriftene tenker at så lenge studentene er i praksis, så er ”mission completed”. Som jeg skrev innledningsvis i dette kapittelet, er ikke dette en ønsket situasjon. Lave og Wenger (1991) mener læring skjer ved deltakelse i ulike kontekster. Det er i relasjon og interaksjon med omgivelsene læring skjer. Dette i seg selv støtter oppunder at læring i praksis kan skje nettopp ved å være tilstede i praksis, men som også Lave og Wenger peker på, er ikke dette nok. Bevegelsen fra perifer til full deltaker forutsetter mulighet for å faktisk delta og bidra i praksisfellesskapet.

### **Med rom for refleksjon**

Det kreves som sagt en mer systematisk planlegging av praksis om praksis skal gi noen avkastning. Organisert tid med mentor blir også heller så som så når praksisoppholdet i liten grad er planlagt. Noen forteller at ”vi snakker sammen når det trengs”, mens andre ikke viser tegn på å ha et bevisst forhold til når, hvor ofte og hvordan samarbeid mellom mentor og student skal foregå. Det er i det hele tatt lettere å legge til rette for reflekterende samtaler når tiden i utgangspunktet er avsatt til nettopp denne samtalen. At mentor ikke er tilgjengelig til enhver tid er ikke nødvendigvis noen ulempe. Andre erfarne kan bidra med like mye kompetanse for å besvare spørsmål og fungere som rollemodeller. Men at mentor er tilstede med planlagte, jevne mellomrom skaper tid og rom for refleksjon.

---

I forhold til lærlingordningen er det fastsatt halvårige og ettårige møter mellom faglig leder og lærling (jfr. kap. 2.2). Temaene for samtalen er i stor grad styrt i form av lærekontrakten. Den ene samtalen handler om "det å være lærling", den andre samtalen tar i større grad for seg læringsmål i forhold til læreplanen. At samtalene er kontraktfestet betyr i praksis at disse samtalene skal finne sted. Jeg mener at skolen i større grad kan sette slike krav til bedriftene. Evalueringsrapporten fra Danmarks Evaluering sinstitut (EVA u.å.) og rapporten fra NIFU STEP (Brandt 2005) viser at kontrakter for praksisoppholdet kan være med på å sette krav til bedrifter, mentorer og studenter. Kontraktene fungerer som et redskap som forplikter partene til innholdet i den, og "tvinger" partene til gjennomføring av konkrete innholdselementer for å nå konkrete mål. Kontraktens formål blir å sikre kvaliteten på opplæringen i praksis gjennom å stille krav til praksisstedet. Videre vil kontraktene kunne bidra med å tydeliggjøre at praksis er et felles anliggende, både skolen, bedriften og studenten har ansvar for at dette skal bli en god praksis. Kontraktene kan også bidra til å sikre at studentene får mulighet til å gjennomføre oppgaver av ulik art, slik at ikke praksis blir ensidig og oppgavene for enkle. Kontraktene vil også kunne bidra med fokus på at studentene faktisk er i en læreprosess, og derfor ikke kan erstatte andre medarbeidere eller brukes til "jobben ingen andre vil ta". En av studentene (student 1, jfr. kap. 5.1.2) forteller om sin erfaring fra sykepleiestudiet, hvor det var lagt opp til hel- og halvevaluering. Denne studenten uttrykker at dette gir både student, skole og bedrift mulighet til å påvirke og endre elementer ved praksissituasjonen, dersom det er nødvendig og ønskelig.

En slik kontrakt vil fungere som tingliggjøring (jfr. kap. 3.6.1.) av hensikten med praksis, og en forutsetning for deltakelsen i den. På den måten kan kontrakten mellom skolen, bedriften og studenten fungere som en gjensidig ansvarsrelasjon.

Skolen må kunne stille krav og forventinger som dreier seg om tid studentene krever, hvilke arbeidsoppgaver som kan være relevante osv. Jeg tror i utgangspunktet at en halvårig samtale er for lite for å skape rom for den refleksive dialogen, men det er en

start. Det går an å legge inn krav om for eksempel samtale etter endt arbeidshandling eller oppgave. Fra skolen sin side kan dette være vanskelig å styre. Tidsdimensjonen er en vesentlig hindring både for skolens mulighet til å legge tid i ordningen, men også for bedriftens mulighet for å følge opp.

Bedriftene på sin side vil også kunne tjene på å sette av tid til refleksjon for studentene. I mange tilfeller kan bedriftene lære noe. Å åpne opp for studentenes teoretiske kunnskap og å gå inn i diskusjoner av faglig art, vil kunne bidra til at mentoren også lærer noe. I tillegg vil mentoren ha mulighet for å lære til andre. Hensikten med refleksjon-over-praksis er nettopp å artikulere den tause kunnskapen, den viten-i-handling som Schön beskriver, og la denne kunnskapen bli utfordret av den erfarnes kunnskap, og utvikle nye perspektiver som bidrar til læring og ny kunnskap hos lærlingen (Lauvås og Handal 2000:75).

## **6.2 Mentorstøttet læring**

Oppgavens tittel er *Med mentoring som støtte til læring i praksis*. Billett (2001) uttrykker at læring på arbeidsplassen ikke kan skje uten ”guided learning” (veiledet læring), altså læring finner ikke sted av seg selv, men trenger støtte av en mer erfaren, en ekspert. Dette er i tråd med mesterlæretradisjonen, og situert læringsteori, hvor en erfaren arbeider sammen med en nyankommet, og på den måten bidrar til utvikling av kunnskap og læring hos den nye.

Definisjonen på mentoring (jfr. kap. 3.3) viser at en mentor er mer kompetent enn lærlingen. Mentor er en mer erfaren person som skal bidra med støtte og utvikling i lærlingens læreprosess (jfr. kap. 3.2.). Dette handler om at mentor har en forholdsvis stor oppgave foran seg idet bedriften velger å ta en lærling inn til seg. For å strukturere erfaringer for å utvikle kunnskap som bidrar til læring, er det nødvendig å identifisere aktiviteter som er sentrale i yrket studenten utdanner seg til (Billett 2001). En av mentorene jeg har intervjuet forteller om viktigheten av å tilpasse oppgavene til

der studenten er (jfr. kap. 5.2). Deltakelsen i praksis trenger ikke foregå trinnvis, men en viss progresjon i de ulike aktivitetene studentene skal gjennom er viktig.

Mentoren kan også være person som avgjør hvorvidt lærlingen får adgang til praksis eller ikke. Å være deltaker handler om å få lov til å delta, få lov til å observere og få lov til å utføre oppgaver som passer til ens nivå. Mentoren kan finne oppgaver i bedriften som gjør at lærlingen får mulighet til å delta ut i fra sine forutsetninger.

Med utgangspunkt i de fem forutsetningene for læring i praksis, jfr. kap. 3.7, skriver Billett (2001) at det er tre nivåer av støtte og hjelp som skaper en god erfaren, ekspert, for lærlingen. Det første nivået handler om arbeidsplanen for læring i praksis. Mentor skal organisere erfaringer og læringsaktiviteter for lærlingen. Her kan mentoren gi lærlingen rutineoppgaver og ikke-rutineoppgaver. Mentoren kan nært følge lærlingen i prosessen, og på den måten bidra til å kontrollere at lærlingen lærer det som skal læres. Det andre nivået handler om å gi lærlingen mulighet for tilgang til erfaringer som gjør det tydelig hvilke krav og forventninger som stilles (Billett 2001). Mentoren kan her for eksempel samarbeide med lærlingen i å løse et problem. I forhold til definisjonen på mentoring henger dette nøye sammen med den europeiske forståelsen av mentoring, som vektlegger deling av kunnskap (jfr. kap. 3.3). Det tredje nivået åpner opp for at lærlingen skal kunne overføre kunnskapen til andre situasjoner. Billett nevner her refleksjon, og skriver at mentor kan engasjere lærlingen i muligheter til å reflektere over hva som er lært (Billett 2001).

### **6.2.1 Mentor som tilrettelegger**

Å være en tilrettelegger for lærlingens praksis innebærer et stort ansvar for mentor. I denne situasjonen er det nødvendig å ta utgangspunkt i studentens personlige deltakerbane, og sikte på utvikling av denne. Billett (2001) skriver, som nevnt tidligere, at den erfarne må ta hensyn til den lærendes "readiness", altså hvorvidt lærlingen er klar for denne oppgaven eller ikke. En student uttrykte at det viktigste en mentor kan forvente av studentene er personlig utvikling (student 4). Snur man

uttalelsen på hodet, er det litt av et krav til mentor som ligger mellom linjene her. Samtidig er det nærmest en forutsetning for en rolle som tilrettelegger. Mentor må altså bli godt kjent med studentene, både faglig og sosialt.

Mentor som tilrettelegger er til en viss grad ansvarlig for lærlingens bevegelse fra perifer til full deltaker. Det er allikevel viktig at mentor tilrettelegger i samarbeid med lærlingen, for som nevnt i kap. 3.2, er studenten også ansvarlig for sin læring. Mentor kan bare fungere som tilrettelegger dersom forventninger og rammer for samarbeidet er på plass. I tillegg må mentor kjenne til målet for praksis. Her er samarbeidet mellom skole og bedrift svært viktig.

Dataene mine (jfr. kap. 5.1.1) viser meg at mentorene opplever samarbeidet mellom skolen og bedriften som et greit fungerende samarbeid. Allikevel kommer det til uttrykk at mentorene opplevde rollen som mentor svært usikker i begynnelsen. Slik en av faglærerne har beskrevet er det lite kontakt mellom skole og bedrift i forkant av praksis, utover et kort seminar hvor studentene får møte mentorene de er blitt tildelt. Jeg vil, med henvisning til bl.a. EVA u.å., påstå at det burde være en forutsetning å ha kjennskap til hensikten med praksisoppholdet, samt at mentor bør ha mulighet til å bidra til et samarbeid mellom bedrift, skole og student, for om mentor skal ha anledning til å fungere som tilrettelegger for studentenes praksis.

I forhold til Billetts (2001) arbeidsplan for læring i praksis, er strukturering av læringsaktiviteter i praksis, en forutsetning for at læring skal finne sted. En slik strukturering er avhengig av en klargjøring av forventninger og krav, fra alle involverte parter (EVA u.å.).

### **6.2.2 Mentor som døråpner – adgang til praksisfellesskapet**

For å kunne bli deltakere i praksisfellesskapet ved bedriftene studentene er utplassert i, er det en forutsetning at studentene får tilgang til informasjon, hendelser og den daglige praksis i bedriften. Gjennom, og i samarbeid med, sin mentor kan studentene få kontakt med ulike sider av bedriften. Dette forutsetter at mentor tør å gi studentene

adgang. Som jeg tidligere nevnte, kan det være et hinder for læring at mentoren er redd for sin egen status og plass i fellesskapet (Billett 2001, jfr. kap. 3.6). En mentor som føler seg truet av lærlingen vil i mindre grad åpne opp for lærlingens og studentenes deltakelse. Mentoren kan bidra til at studentene får oversikt over hele virksomheten, ulike avdelinger og områder og ulike oppgaver hos de ansatte. Gjennom en slik grundig innføring kan studentene bli mer fortrolige med sin egen oppgave, og forstå hva slags betydning oppgaven har for resten av organisasjonen.

Som nevnt i kapittel 3.6.6, mener jeg studentenes personlige deltakerbaner har fellestrekk med en persons praksisteori. Det dreier seg om personlig konstruert kunnskap, verdier og erfaringer. Studentenes personlige deltakerbaner er konstruert gjennom erfaringer fra ulike kontekster, på samme måte som en persons praksisteori konstrueres. Institusjonaliserte deltakerbaner handler her om hvordan skolen har organisert undervisning og praksis, og hvordan bedriftene har organisert aktivitetene i praksis. De institusjonaliserte deltakerbanene vil i stor grad påvirke de personlige deltakerbanene. Dette fordi de institusjonaliserte deltakerbanene definerer prosessen studentene skal igjennom.

Handal og Lauvås (1993) mener at praksisteori også kan være et kollektivt fenomen. Dette betyr at medlemmer i en praksisbedrift kan dele de samme erfaringene og oppfatningene om hvordan arbeidet i bedriften skal foregå. Handal og Lauvås bruker begrepet *kollektiv kode*, altså noen regler og normer for hvordan arbeidet skal foregå, som bygger på felles oppfatninger og erfaringer.

Mentorens oppgave er å støtte lærlingen til å finne sin plass i denne kollektive koden, altså å åpne opp for adgang til praksisfellesskapet. Gjennom deltakelse i praksis og i samtaler med mentor kan lærlingen bli bevisst sin praksisteori, og klare å sette ord på hvordan egne kunnskaper og erfaringer kan passe inn i praksisfellesskapets kode (jfr. kap. 3.6.6). På den måten kan mentor bidra til utvikling av den enkeltes praksisteori, den personlige konstruerte deltakerbanen.

Det kan ses som en svakhet ved ordningen at studentene er utplassert bare en dag i uken. Å bli et fullverdig medlem av praksisfellesskapet er på mange måter enklere å få til, dersom man er tilstede i hverdagen i bedriften over tid. Den *uformelle* læringen er vel så viktig som den *formelle*<sup>9</sup>, og kanskje lettere tilgjengelig for studenten som er tilstede hver dag over lengre perioder. Her tenker jeg for eksempel på bedriftens kultur, som ofte gjør seg synlig i kommunikasjonen mellom ansatte osv. og ikke en formalisert plan for arbeidsoppgaver og temaer i praksis. Slike fysiske og psykososiale omgivelser kaller Billett (2001) for indirekte veiledning (indirect guidance) til læring på arbeidsplassen. Samtidig må vi ha i minnet at studentene skal bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet som lærlinger, og det innebærer en annen form for tilrettelegging, enn for en nyansatt (jfr. kap. 3.6.3).

Som jeg nevnte i kap. 5.2. fortalte noen av studentene at ”de hadde hørt om noen” som direkte fikk anledning til å delta i praksisfellesskapet, mens andre opplevde å få oppgaver som opplevdes som ”utenfor sammenheng”. Jeg vil ikke hevde at studentene i ordningen ikke blir kjent med bedriften overhodet, men det vil ta noe lenger tid å komme inn i praksisfellesskapets kultur og normer når studentene er tilstede en dag i uken kontra hver dag over lengre tid. Samtidig kan det ses som en styrke at praksis foregår en dag i uken over tid nettopp fordi at det gir anledning til å styrke den formelle læringen. For å få til progresjon og nå mål i arbeidsplanen for læring i praksis kreves det en mer systematisk plan for oppholdet. Jeg mener det er styrking av den formelle læringen som må settes i fokus, i den forstand at arbeidet og aktivitetene i praksis må struktureres, synliggjøres i forkant og gjennomgås i samarbeid.

---

<sup>9</sup> Skillet mellom formell/uformell læring i forhold til et situert læringsperspektiv er ikke uproblematisk. Tradisjonelt forbindes uformell læring med arbeidslivet, mens formell foregår i mer institusjonaliserte former i skolen (Elkjær 2005). Det er likevel ikke et godt skille. Innenfor arbeidslivet, har forhold som veiledet læring, kurs osv. skapt rom for formell læring. Introduksjonen av Billets begrep ”workplace curriculum” i denne oppgaven, har gjort skillet mellom formell og uformell læring i denne oppgaven mindre relevant. I følge Billett (2001) blir uformell læring i seg selv for tilfeldig, struktur, altså en form for formalisering, og veiledet læring må til.



---

### 6.2.3 Mentor som refleksjonspartner

I følge Thång (2004) betones refleksjon som et nødvendig vilkår for læring. Refleksjon kan gjøres til en planlagt aktivitet innenfor høyskolen, under ledelse av lærere eller i mindre grupper. Det kan også gjøres til en naturlig del av en oppgave i praksis. Det kritiske blir å gjøre det implisitte eksplisitt. Det er dette Schön (2000) kaller refleksjon-over-handling, det er refleksjon som foregår *etter* hendelsen (jfr. kap. 3.5).

I dette ligger også en hentydning til at mentoring må være mer enn den tradisjonelle mesterlæren (jfr. kap. 3.4). I den tradisjonelle mesterlæren får lærlingen tilgang til praksisfellesskapet gjennom at mentor fungerer som modell i de ferdighetene lærlingen skal tilegne seg. Standarden for hvordan oppgaven skal utføres blir da satt av mentoren (Lyngsnes og Rismark 2000). Mentoring må dreie seg om mer enn lærlingens observasjon av mesteren. I kap. 5.3 skriver jeg om respondentenes tanker og refleksjoner omkring mentor-student samarbeidet. Mine funn forteller at mentor i liten grad er sentral som rollemodell for studentene. Et par av studentene (student 1 og 2) forteller at de selv tok kontakt med andre medarbeidere i bedriften, som kunne bidra med kunnskapen og kompetansen de trengte til sine arbeidsoppgaver. Generelt fant jeg at kontakten mellom mentor og student er hyppigst i starten, og deretter avtagende. Dette kan bety at mentor i liten grad er tilgjengelig som refleksjonspartner for studentene.

Refleksjon-i-handling kan foregå gjennom at mentor forklarer og instruerer lærlingen underveis i gjennomføringen av en oppgave, altså at lærling og mentor sammen prøver og feiler. Dette kan også ses som mentorstøttet læring. Problemet med dette er at mentor instruerer og gir direktiver uten å ta utgangspunkt i den lærende, som studentene påpeker som et krav.

Refleksjon-over-handling, og samtaler i forkant om praksisoppgavene, kan bidra til å danne utgangspunktet for et godt og fruktbart samarbeid mellom mentor og lærling.

Samtalen med mentor etter oppgavene er gjennomført, refleksjon-over-handling, bør også inneholde enkelte elementer bestemt på forhånd for at samtalen skal ha noe for seg. Som nevnt tidligere (jfr. kap. 3.5) vil en slik samtale bestå i å trekke opp igjen erfaringene fra tidligere oppgave, snakke om opplevelsen og erfaringen denne oppgaven har gitt, med det mål for øye at lærlingen skal vinne ny innsikt. Samtalen bør også ta utgangspunkt i noe mentor mener lærlingen skal lære (Lyngsnes og Rismark 2000), men for å unngå at samtalen tar mentors forståelse for en oppgave som utgangspunkt, er det viktig at mentor er lyttende til lærlingens erfaring omkring akkurat det og det området.

”Det studenten trenger å vite, kan ikke bli formidlet, men studenten kan bli veiledet. Han må se forholdet mellom mål og anvendte metoder og oppnådde resultater for seg selv og sin egen måte. Ingen kan se for han, og han kan ikke bare bli fortalt, selv om den riktige måten å fortelle på kan [...] hjelpe han å se det han trenger hjelp til å se” (Dewey 1974, sitert i Schön 1987:17, Klages oversettelse, 2000:83).

Som nevnt tidligere (jfr. kap 3.6.4) er det å få tilgang til og mulighet for å delta i praksis, en forutsetning for at læring på arbeidsplassen skal skje. Dette gjelder også de deler av praksis som ikke er spesielt synlige for lærlingen. Dette kan for eksempel være nettopp de holdninger, verdier og normer som er gjeldende for den bestemte praksis, altså den kollektive koden. At mentor kan bidra med informasjon, stille spørsmål og skape tilgang til disse situasjonene, kan gjøre lærlingen bedre i stand til å bli en fullverdig deltaker av praksisfellesskapet.

Tidligere i oppgaven (jfr. kap. 5.2.2) nevnte jeg at skolen ikke stiller krav til bedriften utover å stille en mentor til disposisjon over en periode. Gjennom intervjuene mine spurte jeg også studentene om hvilke forventninger de synes var rimelige å ha til mentor i bedrift. Studentene var lite opptatt av at mentor skulle ha veiledningskompetanse, men heller opptatt av medmenneskelighet og tiden mentor hadde til rådighet. I tillegg ble det, som nevnt ovenfor, sagt at mentor burde ha som mål at studentene skulle ha faglig utvikling. Studentene var også opptatt av at mentor frivillig hadde tatt på seg rollen som mentor. ”Ja... ikke bare blitt pressa til det...

---

*tredd nedover hodene på dem liksom*” (student 2). Studentene påpeker også at mentoren bør være mer kompetente enn dem selv *”sånn at de kan overgå studentene og utfordre dem litt*” (student 3).

Sett i lys av den europeiske tradisjonen for mentoring er studentenes forventninger til mentor fornuftige krav (jfr. kap. 3.3). I denne tradisjonen er kunnskapsdeling og veiledning en sentral del av læreprosessen. Et godt samarbeid mellom mentor og lærling krever tid, og ønske om å få det til, fra begge parter. I følge definisjonen på mentoring (Carruthers 1993) foregår mentoring mellom individer som befinner seg på ulike nivå av kompetanse og erfaring. Studentene ønsker å lære av praksis, og forventer at mentor har kompetanse innen faget sitt. Samtidig er det viktig at relasjonen mellom mentor og lærling preges av åpenhet og gjensidig tillit. For å tørre å stille spørsmål, og for at mentor skal tørre å utfordre lærlingen, er tillit en forutsetning.

### **6.3 Relasjon og samarbeid mellom praksis og teori**

For å få til mentorstøttet læring, og for at mentor skal ha mulighet til å fylle rollene innenfor de rammer og betingelser som ligger i ordningen, er et samarbeid mellom bedrift, skole og student vesentlig. Et slikt samarbeid kan ta utgangspunkt i et møte, slik skolen allerede har organisert. Forventinger til hverandres rolle i praksisperioden er et naturlig tema for et slikt møte. Disse forventningene må så tas med videre inn i planen for læring i praksis, slik at forventningene kan skapes om til reelle mål og hensikter med oppholdet i praksis.

I forhold til et eventuelt samarbeid kan problemer omkring ansvarsfordeling forekomme. Haugaløkken og Ramberg (2005) problematiserer begrepet ”praksisbasert utdanning”, i forhold til lærerutdanning. Jeg mener denne problematikken også kan være gjeldende i andre praksisbaserte utdanninger. ”Praksisbasert utdanning” er ikke et entydig begrep, og det kan hevdes at begrepet legger hovedansvaret for utdanningen på praksis. Slik jeg ser det, kan begrepet

”praksisbasert utdanning” bidra til å legge ansvaret for utdanningen til de ulike praksisbedriftene. Dette kan ses som den tradisjonelle mesterlære opplæringen, hvor en uerfaren lærer av en erfaren (jfr. kap. 3.4). Faget blir betraktet som et håndverk som man best lærer gjennom å følge en erfaren.

Praksisbaserte utdanninger kan også ses på som mer erfaringsbaserte, dvs. at man tar utgangspunkt i studentenes egne erfaringer, og hjelper studentene til å reflektere over sin egen praksis, og gjennom refleksjon utvikler studentenes praksis (Haugaløkken og Ramberg 2005). Det er denne forståelsen jeg mener bør ligge til grunn for en praksisbasert utdanning. Mesterlære, i tradisjonell forstand, åpner ikke for denne forståelsen. Situert læringsteori vektlegger deltakelse og felles engasjement, men fokus på refleksjon er mindre synlig. En praksisbasert utdanning basert kun på situert læringsteori, med utgangspunkt i praksisfellesskapet og deltakelse i det, vil være basert på hva slags kompetanse arbeidslivet har behov for (Helms Jørgensen 2004). Dette betyr at bedriften vil kunne øke medarbeideres og studenters kompetanse på områder bedriften selv har identifisert og ser som nødvendig. Bedriften vil med andre ord ikke forholde seg til impulser og nytenkning som kan komme fra skolens side, men forholde seg til behov som allerede er avdekket i bedriften. Dette er uheldig for et samarbeid mellom skole og bedrift. Bedriften vil ”plukke” kunnskaper og ferdigheter for å dekke relevante behov.

Undersøkelsen min viser at studenter, mentorer og lærere (skolen) savner tydeligere retningslinjer for et samarbeid enn det som allerede finnes i dag (jfr. kap. 5.1.2). Skolen er bevisst sitt pedagogiske ansvar, men studentene opplever seg likevel som mellomledet mellom skole og bedrift. Rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å) viser skolen bør bli tydeligere på å sette krav og forventninger til bedriften, men også åpne for samarbeid omkring disse. En kontrakt mellom skole, student og bedrift kan fungere som et redskap for å sette ord på hva hensikten og målet med praksisordningen skal være (jfr. kap. 6.1.2).

---

Betydningen av mentorens rolle for nettopp utviklingen av denne erfaringsbaserte læringen, refleksjonen, er uvurderlig. Mentorstøttet læring kan bidra til å oppnå ønsket læringsutbytte, uten at man samtidig legger ansvaret for utdanningen på praksisbedriftene. Som jeg har nevnt tidligere kan refleksjon bidra til å knytte teori og praksis nærmere sammen, og studentene vil forhåpentligvis oppleve en mer relevant praksis (jfr. kap. 2.3).

Det er et ønske at praksisordninger i høyere utdanning skal kunne bidra til nærere knytting mellom teori og praksis. Det hevdes at slike ordninger bidrar til mer kompetente framtidige arbeidstakere, studentene blir profesjonelle (jfr. kap.1). Som Kvernbekk (1995) skriver er det ikke slik at praksis skal foreskrive teori og teori skal foreskrive praksis. Det ene er ikke bedre enn det andre, teori er nødvendig for refleksjon over praksis, og praksis er nødvendig som utgangspunkt for slik refleksjon.

Som nevnt tidligere er refleksjonen verktøyet for å knytte teori og praksis nærmere sammen (jfr. kap 2.3). Gjennom samtaler med mentor kan studenten få mulighet til å sette ord på handlingene sine og gjennom dette oppnå ny kunnskap og nye perspektiver.

”Å samtale innebærer i seg selv både å snakke i situasjonen (for eksempel utveksle informasjon som er nødvendig for pågående arbeidsaktiviteter) og å snakke om situasjonen (for eksempel utveksle fortellinger og fellesskapets kunnskap). Begge former for samtaler oppfyller spesifikke funksjoner. På den ene siden skal samtalene engasjere, fokusere, bidra til å skifte oppmerksomhet og koordinere osv; på den andre siden skal samtalene støtte felles former for hukommelse og refleksjon, og ikke minst uttrykke medlemskap” (Lave og Wenger 1991:109, Oversatt i Klages 2000:87).

Ved høyskolen opplyser flere av studentene jeg snakker med at det er lite tid for samtale med mentor, utover den opplysende samtalen, som forteller og instruerer om hva lærlingen skal gjøre i praksis. Sett i lys av et situert læringsperspektiv og Billetts fem forutsetninger for læring i praksis handler læring i praksis om muligheten for deltakelse i praksisfellesskapet og støtte av en erfaren. Sitatet ovenfor viser at det

situerte perspektivet er opptatt av å skape rom for å diskutere og reflektere rundt oppgaver og handlinger som allerede er gjennomført, kan bidra til å skape bevissthet rundt lærlingens læring, og for å bidra på lærlingens vei inn i praksisfellesskapet. Samtidig opplever jeg at den form for refleksjon det nevnes i sitatet, kan ses som en form for refleksjon-i-handling (jfr. kap. 3.5). Det kan altså ikke forstås som refleksjon-over-handling på samme måte som jeg redegjør for i kap. 3.5. Å samtale innenfor det situerte læringsperspektivet handler mer om at språket også er et element for å bli fullverdig deltaker i praksisfellesskapet, altså at man behersker kommunikasjonen i praksisfellesskapet. Det å lære språket i fellesskapet er nøkkelen til deltakelse. Refleksjonsbegrepet innenfor et situert læringsperspektiv har derfor et litt annet innhold enn refleksjonsbegrepet som jeg introduserte i kap. 3.5, og som ligger til grunn for denne oppgaven.

Støtte til læring i praksis kan foregå gjennom samtaler mellom mentor og student i forkant og i etterkant av handlingene. Samtaler i etterkant kan ses som refleksjon-over-handling. Denne samtalen forsøker å hente fram opplevelsen av situasjonen, og vekke til live følelsene som fant sted under gjennomføringen av oppgaven. Mentorens rolle blir da ikke, gjennom samtalen, å hjelpe studenten til å forstå språket i praksisfellesskapet, men å støtte opp under studentens erfaringer og på den måten være en refleksjonspartner, og på den måten bygge opp under erfaringer som bidrar til veien lærlingen går, fra perifer til full deltaker. Det er denne samtalen jeg mener er avgjørende for studentens læring i praksis, og som kan være nøkkelen til studentenes forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis.

---

## 7. Med mentor som støtte til læring i praksis

Oppgaven er skrevet i tilknytning til prosjektet ”Lærlingordninger i høyere utdanning”, som er et samarbeidsprosjekt mellom NHO, HSH og NAVO (kap. 1.1). Dette kapittelet er en sammenfatning av oppgaven. Det er mitt ønske at oppgaven, mine funn og konklusjoner, kan være med på å belyse områder innenfor prosjektet ”Lærlingordning i høyere utdanning”, og på den måten tjene som en form for ”anbefaling” i forhold til hvordan praksisbaserte studier i høyere utdanning bør organiseres, med tanke på skape velfungerende mentorordninger i tilknytning til praksis. I det følgende vil jeg kort vise til hovedpunktene jeg har redegjort for og drøftet tidligere, og på bakgrunn av disse vil jeg i avsnitt 7.5 komme med en oppsummerende konklusjon.

Tema for denne oppgaven har vært praksisbasert høyere utdanning. Oppgaven er et empirisk studie, med et begrenset antall respondenter, og jeg har tatt for meg en eksisterende praksisbasert høyskoleutdanning. Blant annet har jeg fokusert på samarbeid mellom skole og bedrift, mentorens rolle og læringsaktiviteter i praksis. Jeg har redegjort for ulike tilnærminger til mentoring og læring i praksis, og bruker disse teoriene for å belyse funnene fra undersøkelsen jeg har gjort. Utgangspunktet for oppgaven var problemstillingen **hvordan mentoring kan fungere som støtte til læring i praksis**.

Innledningsvis nevnte jeg at vekselordninger mellom skole og bedrift hevdes å være spesielt velegnede for at studenter skal tilegne seg kunnskap. Ordningen jeg har gjort min undersøkelse i tilknytning til, er organisert slik at studentene er i praksis en dag i uken, og de fire resterende på skolen (jfr. kap 2.1). Allikevel er det slik at slike vekselordninger oppleves som problematiske i forhold til sammenheng og helhet i en slik utdanning. Som jeg har påpekt innledningsvis i oppgaven, er ikke det å være deltaker i praksis løst gjennom bare å være i praksis.

Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskapet og læring gjennom reflekterende samtaler representerer ulike situasjoner. Jeg mener mentor kan ha en vesentlig rolle i begge situasjonene.

## **7.1 Læring gjennom refleksjon**

Studentene ved skolen jeg har undersøkt får tildelt en mentor i praksisbedriften. Denne mentoren skal studentene være i relasjon til gjennom studiets tre år. I enkelte av pilotprosjektene i "Lærlingordning i høyere utdanning" skiltes det med kontakt med næringslivet og mentorordninger som likner ordningen ved høyskolen jeg har undersøkt. Slikt jeg ser det er det ikke bare å gi studentene en mentor. Som definisjonen på mentoring viser (jfr. kap. 3.3), er mentor en person med et forholdsvis stort ansvar. Mentoring handler om psykososial og faglig utvikling. I denne oppgaven har jeg fokusert på den faglige utviklingen, og sett sosialiseringfunksjoner som en del av denne. Mentoring foregår mellom en erfaren og en mindre erfaren, altså mellom mentor og student.

En tilnærming til mentoring er mesterlære (jfr. kap. 3.4). Denne tilnærmingen vektlegger betydningen av mentor for studentens læring. Samtidig er det retninger innenfor denne tilnærmingen som i større grad vektlegger lærlingen og lærlingens læring. En slik forståelse av mesterlære kalles desentrert mesterlære. En annen tilnærming til mentoring er refleksjonsmodellen (jfr. kap. 3.5), som har sitt opphav i Schöns *The Reflective Practitioner*. Denne formen for mentoring vektlegger i større grad studentenes erfaringer og læring. Her har jeg særlig trukket fram betydningen av refleksjon-over-handling. Jeg mener disse tilnærmingene utfyller hverandre, og derfor må ses i sammenheng. Mentoring kan ikke fungere som støtte til læring i praksis dersom mentor ikke tar utgangspunkt i studentens erfaringer, slik refleksjonsmodellen påpeker.



---

I forhold til teori/praksis problematikken innenfor praksisbaserte høyere utdanninger, skriver jeg i kap. 2.3 at refleksjon kan fungere som verktøy for å binde teori og praksis tettere sammen.

”För att kunna reflektera över sin praktik måste man få distans till den. När man är mitt uppe i undervisningen handlar man hela tiden, och då er det inte så lätt att samtidigt betrakte processen och se alternativ. De påtrengande erfarenheterna från skolan måste komma på sådant avstånd att man kan de dem ordentlig och få möjlighet att fundera över dem i lugn og ro. Med det handlar inte bara om distans. Närhet och ansvar är också nyckelord i denna utveckling av lärarkunskap. Det är mina egna erfarenheter det är fråga om, elever som jag är känslomässigt bunden till och en undervisning som det er mitt ansvar att bringa reda i” (Holmberg 1990:48, her i Lycke, Lauvås og Handal 2000:143,144).

Selv om dette sitatet i utgangspunktet handler om lærerutdanningen og en lærer, mener jeg det er dekkende også for andre studenter som har praksis i sitt studium. Å lære i praksis krever mer enn observasjon av den erfarne, slik den tradisjonelle mesterlære handler om. Refleksjonstilnærmingen til mentoring ser jeg som en mulig ”løsning”.

Respondentene i min undersøkelse uttaler at de bruker lite tid i praksis på samtaler av faglig art (jfr. kap 5.3). Mitt inntrykk er at samtaler mellom mentorer og studenter hovedsaklig dreier seg om praktiske ting. For at studentene skal kunne lære av erfaringen de gjør i praksis, mener jeg det er viktig at mentor setter av tid til å samtale med studentene etter at en oppgave er gjennomført. Dette ser jeg som en del at mentorstøttet læring. I tillegg til at mentor direkte i praksis kan fungere som støtte, er det viktig å skape avstand til praksis også, slik at refleksjon kan finne sted.

Som sitatet over viser er må lærlingene få tid til mulighet til å reflektere over sin praksis. Støtte til læring i praksis kan også foregå gjennom samtaler mellom mentor og student i forkant og i etterkant av handlingene. Samtaler i etterkant kan kalles refleksjon-over-handling (Schön 2000, jfr. kap. 3.5). Samtalen i ettertid forsøker å hente fram opplevelsen av situasjonen, og vekke til live følelsene som fant sted under gjennomføringen av oppgaven. Mentorens rolle er å hjelpe studenten til å lytte og

sortere følelser tilknyttet denne hendelsen, og å bidra til at studenten kan vinne ny innsikt (Lauvås og Handal 2000, jfr. kap. 3.5). Mentor vil fungere som refleksjonspartner. Denne samtalen mener jeg har stor betydning for studentenes mulighet til læring i praksis.

## **7.2 Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskapet**

Sett ut i fra et situert læringsperspektiv kan lærlingene fra høyskolen lære gjennom å være deltakere i praksis. Gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskapet kan lærlingene lære og utvikle kompetanse som er nødvendig og nyttig i praksisfellesskapet. En mentor kan hjelpe og støtte studenten, slik at studenten får mulighet til å bli en fullverdig deltaker i praksisfellesskapet. Dette forutsetter at mentor kan gi lærlingen tilgang til praksis. Samtidig er det som jeg påpeker ovenfor, ikke nok å være deltaker i praksis for å *lære i praksis*.

Et situert læringsperspektiv (jfr. kap. 3.6) er opptatt av bevegelsen fra perifer til full deltaker. Studenten skal bevege seg i praksisfellesskapet, og stadig oppleve å på økt tilgang til praksisfellesskapets handlinger. Det er allikevel viktig å huske på at lærlingen ikke skal bli en fullverdig deltaker på lik linje med en nyansatt. Lærlingen er i praksis, eller praktikum, som Schön kaller det, og det betyr at studentene er i en situasjon som er omtrent lik virkeligheten, men allikevel ikke tilsvarende den. Tanken er at studentene skal få ro til å lære, uten forstyrrelser og risiko fra den ”virkelige” verden. Målet med deltakelsen i praksis, må nettopp være å skape en god lærings situasjon for lærlingen.

Legitim, perifer deltakelse et begrep som åpner for ulike former for medlemskap. Å bli full deltaker, som lærling, er begrenset til at lærlingen får mulighet til å delta og til å prøve seg i praksis, med støtte fra en erfaren. Mentor vil altså fungere som tilerettelegger og døråpner. Mentor må bidra med tilgang til praksisfellesskapet med utgangspunkt i studenten selv.

---

### **7.3 Læring gjennom strukturering av praksis**

Uttalelser fra respondentene viser at det i stor grad er tilfeldig hva som gjøres i praksis, og hvordan tid med mentor evt. organiseres. Jeg mener det er nødvendig å systematisere og planlegge praksis i større grad enn det intervjuene mine viser er blitt gjort nå. I tillegg viser intervjuene mine at samarbeidet mellom høyskolen og bedriftene er en utfordring i den praksisbaserte studieordningen. Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA u.å) viser til lærekontrakter, som på sett og vis kan hjelpe til å strukturere læringsaktiviteter i praksis og som kan bidra til nærere samarbeid.

Lærekontrakter i lærlingordningen i videregående skole kan være et eksempel på en slik strukturering. En slik opplæringsplan er et av elementene som må foreligge når studentene skal ut i praksis. Denne kan fungere bindene, og dermed bidra til mer samarbeid mellom skole og bedrift. En tredje ekstern enhet (jfr. kap. 6.1.1) kan være en mulig måte å formalisere et slikt samarbeid på. Dialog mellom skolen og bedriften om hva studenten skal gjøre, i hvilken grad skolen skal bidra med teoretiske elementer til oppgavene i praksis osv. er temaer skole og bedrift, sammen med student, må forberede *før* studenten går ut i praksis.

Billetts teori om læring på arbeidsplassen (jfr. kap 3.7) ble introdusert for å se på hvilke forutsetninger som må være til stede for å skape læring på arbeidsplassen. Særlig fremhevet jeg forutsetningen som handlet om struktur. Gjennom å introdusere begrepet arbeidsplan for læring i praksis, mener jeg å vise hvordan en slik plan for praksis kan fungere strukturerende for oppholdet i praksis.

Et par av studentene uttaler at de ikke visste hva de skulle gjøre i praksis fra gang til gang, og at de heller ikke opplevde noen kontinuitet i praksisoppholdet. I forhold til mentors rolle som refleksjonspartner, tilrettelegger og døråpner, kan en slik plan være med på å lette arbeidsbyrden som mentorene nevnte. Særlig krevde det mye av mentors tid i begynnelsen, for å få lærlingene på plass.

Deltakelsen i praksisfellesskapet skjer i utgangspunktet på fellesskapets premisser. For at studentene skal lære i praksis, må det tas utgangspunkt i studentenes erfaringer. Det er også en slik tilnærming studentene selv etterlyser. En slik plan kan være med på å skape rom for tettere samarbeid med studentene, slik at deres erfaringer og mål med praksis kan bli tatt hensyn til i den videre prosessen.

#### **7.4 Læring forutsetter støtte fra en erfaren**

For at mentorstøttet læring skal kunne fungere, må det stilles noen krav til mentor. Selv om respondentene mine mener det ikke er relevant om mentor har veiledningskompetanse eller ikke, mener jeg det er høyst relevant. I denne ordningen er mentor den som er faglig ansvarlig for studenten, og i den sammenhengen er det særdeles viktig at mentor har kompetanse og kunnskap om det ”å være mentor”, og på hvilken måte mentor kan fungere som støtte til lærlingenes læring. Ovenfor har jeg skissert tre av mentorens oppgaver overfor praksisstudenter (kap. 6.2.1-6.2.3). Lignende krav stilles allerede til faglige ledere i videregående skole. Jeg mener en kontrakt mellom skole og praksissted også kan synliggjøre hva som forventes av mentor i en slik setting, ut over det å binde seg til ”oppdraget” i 1-3 år.

Læring basert på erfaring forutsetter tilgang til aktivitetene og til kunnskap (Ellström 1996). Kunnskapen kan vi finne i omgivelsene, for eksempel i en ekspert på arbeidsplassen. Billett (2001) skriver også om betydningen av støtte og veiledning fra en mer erfaren i læringsprosessen. Tilgang på aktivitetene alene er ikke nødvendigvis synonymt med læring. Ellström (1996) understreker refleksjon som viktig for kvaliteten på læringen. Refleksjon handler om kritisk å vurdere handlingene opp mot mål og hensikt, samt konsekvenser handlingen eventuelt har hatt. Som Schön (2000) peker på, kan dette gjøres i handlingen. Studenter i praksis er allikevel svært urutinerte i arbeidet, og vil nødvendigvis trenge hjelp til å reflektere rundt sine handlinger. Altså må det reflekteres-over-handling, selv om det også kan foregå refleksjon i handlingen. Og det er i refleksjonen over handlingen mentoren trenger å

spille en stor rolle. Det er derfor jeg mener læring i praksis trenger en egen arbeidsplan, for å få en retning for studentenes deltakelse i praksis og slik sikre praksisens mål og mening. I en slik plan bør det også settes av tid til dialog mellom mentor og lærling. Det bør snakkes om oppgavene på forhånd. Hva forventes? Hvordan ønsker bedriften det gjort? Hva forventer studenten? Dette kan også virke klargjørende for bedriften; hvorfor sender skolen studenter i praksis en dag i uken i utgangspunktet? Er det for å få en dag til å forberede annen undervisning, eller er det slik at praksisoppholdet tenkes å ha relevant betydning for hva som skjer i undervisningen på skolen? For en vellykket praksisordning bør det siste være utgangspunktet, slik jeg ser det. Med dette som utgangspunkt kan skolen i større grad tydeliggjøre sin hensikt og sine forventinger og ønsker overfor bedriften. Bedriften har da en reell mulighet til, i samarbeid, med skolen, å utarbeide relevante oppgaver for praksis, samt sette av tid til samtaler mellom mentor og lærling. Mentoren vil få en mer avgjørende rolle.

## **7.5 Oppsummering og konklusjon**

Med mentor som støtte til læring i praksis var temaet jeg startet med. Jeg har sett på tilnæringer til mentoring og læring i praksis, og jeg har gjennomført intervjuer med studenter, mentorer og lærere tilknyttet en praksisbasert utdanning.

Sett ut i fra forutsetningene for læring i praksis, og et situert perspektiv på læring, er mentor i stor grad avgjørende for læring på arbeidsplassen. Mentorens rolle som tilrettelegger, som døråpner og som refleksjonspartner er viktig for studentenes mulighet for en lærerik praksis. Mine data gir meg allikevel ikke mulighet for å si noe om mentorens rolle ved høyskolen jeg har undersøkt. I stor grad er det rammene rundt ordningen som blir trukket fram. Jeg sitter igjen med tre elementer som jeg mener er avgjørende for hvordan og hvorvidt mentor kan fungere som støtte til læring i praksis.

For det første bør et slikt studie organiseres på en måte som tar utgangspunkt i et samarbeid mellom bedrift og skole. Som oppgaven min viser, kan en opplæringsplan være et utgangspunkt for slikt samarbeid. Ved å samarbeide om mål og rammer for praksisoppholdet, kan også praksis få en større nytteverdi enn bare ”å ha praksis” for praksisens skyld.

I forhold til ovennevnte punkt, er det neste punktet jeg vil fremheve betydningen av en ekstern tredje enhet som kan bidra med støtte, kompetanse og veiledning overfor skole, studenter og bedrifter. Da frigjøres mye tid og ressurser for skolens del. Slik jeg ser det vil en slik organisering også føre til at studentene i mindre grad vil oppleve seg selv som bindeleddet mellom skole og praksissted. Bedriften vil også tjene på en slik enhet. Arbeid med retningslinjer for mentorens rolle, samt bistand i utviklingen av oppgaver kan legges til en slik enhet.

Det siste punktet jeg vil fremheve er mentorens rolle. Det foreligger i dag ingen krav til mentor ved skolen jeg har undersøkt, utover å være mentor over en tidsperiode på ca. tre år. Forventninger til mentor og mentorens rolle for studentens læring må tydeliggjøres. Som vi ser ut av drøftingen kommer det tydelig fram i empirien at mentor forventes å ha en ganske så mye større rolle enn hva mentor har i dag. Spesielt fra studentenes side er ønsket om en mentor som tar utgangspunkt i *dem* stort.

Som vi ser, er elementene hentet fra videregående opplæring. Jeg mener praksisbasert høyere utdanning i større grad bør benytte seg av erfaringene derfra, for å sikre studentene kvalitet og et godt læringsutbytte, men ikke minst for å skape rom for en mentor som fungerer som støtte til studentenes læring i praksis.

---

## Kildeliste

- Andersen, Kjell (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Aarkrog, Vibe (1997). *Samspillet mellom teori og praktik – de merkantile erhvervsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet (nr. 7, 1997).
- Billett, Stephen (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin
- Bjørk, Ida Torunn og Bjerknes, Mari Skancke (2003). *Å lære i praksis. En veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brandt, Ellen (2005). *Kartlegging av praksisbasert høyere utdanning*. Oslo: NIFU STEP skriftserie 8/2005
- Brockbank, Anne og McGill, Ian (2006). *Facilitating reflective learning through Mentoring and Coaching*. London-Philadelphia: Kogan Page
- Brown, Reva Berman og McCartney, Sean (1999). Multiple mirrors: reflecting on reflections. I: O'Reilly, Dave, Cunningham, Lynne og Lester, Stan (red.) *Developing the capable practitioner. Professional capability through higher education*. London: Kogan Page
- Bråten, Ivar (2002). Ulike perspektiver på læring. I: Bråten, Ivar (red). *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Carruthers, John (1993). The principles and practice of mentoring. I: Caldwell, Brian J. og Carter, Earl M.A. *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London-Washington D.C: The Falmer Press

- Clutterbuck, David (1998). *Learning Alliances. Tapping into talent*. London: CIPD House
- Dale, Erling Lars (2006). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Danmark Evalueringsinstitutt. *Praktik i professionsbacheloruddannelser. Udfordringer, erfaringer og gode råd*. Danmark: Vester Kopi
- Ellström, Per-Erik (1996). *Arbete og lärande. Förutsättningar och hinder för lärande i daglig arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Elmholdt, Claus og Winsløw, Jan-Henrik (1999). Fra lærling til metallfagarbeider. I: Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Elmholdt, Claus Westergaard (2001). Læring som social praksis på arbeidsplassen – et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation. I: Elmholdt, Claus Westergaard. *Læring som social praksis på arbeidsplassen – et feltstudie af læring mellem person, informationsteknologi og organisation*. Risskov: Psykologisk Institutt (vol. 4, no. 2).
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitutt, uten årstall). *Praktik i professionsbacheloruddannelser. Udfordringer, erfaringer og gode råd*. Danmark: Vester Kopi
- Fog, Jette (1994). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Glein, Jarl Ove (2003). *Refleksiv læring. Å reflektere og lære av praksis*. Halden: Petra Forlag



- Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1993). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Illeris, Knud (2000). *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud (red.) (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Indresand, Kristin H. (2002). *Hvordan kan man gjennom mentoring legge til rette for utvikling av taus kunnskap som utgangspunkt for å forbedre praksis?* Oslo: Pedagogisk Forsknings Institutt
- Jensen, Mogens Kjær (1991). *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Sosialforskningsinstituttet (Rapport 91:1)
- Jørgensen, Christian Helms (2004). Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? I: *The journal of workplace learning*. Emerald Group Publishing (vol. 16, nr. 8)
- Kerry, Trevor og Mayes, Ann Shelton (1995). *Issues in mentoring*. London-New York: The Open University
- Klages Wiebke (2000). Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse. I: Skagen, Kaare (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, Thor Arnfinn (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Lund, Thorleif (red). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: UniPub
- Knudsen, Harald (2001). *Mentor. Om å få frem det beste i et annet menneske*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kruuse, Emil (1999). *Kvalitative forskningsmetoder. I psykologi og beslægtede fag.*

København: Dansk psykologisk forlag

Kunnskapsforlaget 2003. *Fremmedordbok og synonymer. Blå ordbok.* Oslo:

Kunnskapsforlaget

Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (1999). Mesterlære som aktuell arbeidsform. I:

Kvale, Steinar og Nielsen, Klaus (red.). *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Kvernbekk, Tone (1995). Erfaringstyranni eller teorityranni – et filosofisk perspektiv

på praksis. I: Midtgård, Bjørg (red.). *Profesjonsutdanning og forskning. FoU-perspektiver på praksisfeltet.* Oslo: Lærerutdanningsrådet

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori.* Oslo:

Cappelens Akademiske Forlag

Lave, Jean (1999). Læring, mesterlære og sosial praksis. I: Kvale, Steinar og Nielsen,

Klaus (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis.* Oslo: Ad Notam Gyldendal

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral*

*participation.* Cambridge: Cambridge University Press

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003). *Situert læring – og andre tekster.*

København: Hans Reitzels Forlag

Lund, Thorleif (2002). Generaliseringsproblematikk. I: Lund, Thorleif (red).

*Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: UniPub

- 
- Lycke, Kirsten Hofgaard, Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000). Reflekterende veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang. I: Skagen, Kaare. (red). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen Fagbokforlaget
- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2000). Veiledning i fagopplæringen – mer enn det tradisjonelle mester-lærling-forholdet? I: Skagen, Kaare (red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Miller, Andrew (2002). *Mentoring students and young people. A handbook of effective practice*. London: Kogan Page Limited
- Nordhagen, Bente (2006). *Arbeidsplassen som læringsrom*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
- Haugaløkken, Ove Kr. og Ramberg, Per (2005). *NTNUs partnerskapsmodell. Et samarbeid mellom skole og lærerutdanningsinstitusjon*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning (PPU serien, nr. 22).
- NHO - Næringslivets Hovedorganisasjon, Avdeling for kompetanse og FoU (2005). *Utdanning, kompetanse og FoU. Læring for arbeidslivet – i arbeidslivet*. Oslo: Mediehuset GAN
- Parsloe, Eric og Wray, Monica (2000). *Coaching and mentoring. Practical methods to improve learning*. UK: Kogan Page
- Schuetze, Hans G. og Sweet, Robert (2003). *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*. Canada: McGill-Queen's University Press
- Schön, Donald A. (2000). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. UK: Ashgate Publishing Limited
- Stene, Anette (2003). *Mentoring av lærlinger: et kasusstudie av mentoringprosesser på Aker Verdal*. NTNU: Pedagogisk Institutt.

Thång, Per-Olof (2004). Om arbeidsintegrert læring. I: Theliander, Jan, Grundén, Kerstin, Mårdén, Björn og Thång, Per-Olof. *Arbetsintegrert læring*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (1993). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Tveiten, Sidsel (2002). *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: fagbokforlaget

Utheim, Anna Therese (2006). *Mapper i spenningsfeltet mellom intensjoner og erfaringer: i høyere utdanning*. Oslo: Universitetet i Oslo, pedagogisk forskningsinstitutt

Wahlgren, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim og Rattleff, Pernille (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur

Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

Winsnes, Mona Rønning (1991). *Veiledningspedagogikk. Praksisveiledning som utgangspunkt for utvikling av kritisk refleksjon hos lærerstudenter*. Oslo: Statens Lærerhøgskole i handels-og kontorlag

### Internett

<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/bondeviki/kuf/dok/014005-990187/dok-bn.html>

Forskrift til opplæringslova

<http://pilot-utdanning.nho.no> ”Om prosjektet Lærlingordning i høyere utdanning”

[www.vilbli.no](http://www.vilbli.no), Om videregående opplæring og lærlingordningen i videregående

[www.pedlex.no](http://www.pedlex.no) Om videregående opplæring og lærlingordningen i videregående

[www.odin.no/kd](http://www.odin.no/kd) Om livslang læring og kompetanse

[www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu) Om livslang læring og kompetanse

[www.dep.no/kd](http://www.dep.no/kd) Kompetansereformen

[www.dn.no](http://www.dn.no), [www.aff.no](http://www.aff.no), [www.google.no](http://www.google.no) Om mentoring som karriereutvikling

## Vedlegg

### 1. Intervjuguide til studenter

#### Innledende spørsmål

- Hvilke erfaringer har du med mentor/øvingslærer/veileder?
- Har mentorordningen tilført deg noe viktig, noe nytt i studiesammenheng? I så fall hva er dette?

#### Organisering

- Hvordan mener du praksisperiodene bør organiseres med hensyn til hvor lange praksisperiodene bør være og hvor lenge studentene bør ha praksis?
- Hvor mange studenter kan dele en mentor?
- Hvordan er en typisk dag i praksis for deg?
  - o Hvor mye tid bruker du med mentoren din?
- Hvordan ville den ideelle organiseringen av tiden i praksis være?

#### Kompetanse/kunnskap/læring

- Hvilke faglige krav/forventninger kan og bør vi stille til mentor i bedrift?
- Hvilke forventninger mener du mentoren har rett på å stille deg som skal ut i praksis?

#### Praksisfellesskap

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom høyskole og bedrift?
- Hvordan synes du samarbeidet mellom høgskole og bedrift skal være med hensyn til studentene?

## 2. Intervjuguide til mentorer i bedrift

### Innledende spørsmål

- Hvilke erfaringer har du som mentor/øvingslærer/veileder?
  - o Har mentoroppgaven tilført deg noe viktig? I så fall hva er dette?
  - o Er dette noe som har bidratt til ny kunnskap i ditt yrke? På hvilken måte/ Hvorfor ikke?

### Organisering

- Hvordan mener du praksisperiodene bør organiseres med hensyn til hvor lange praksisperiodene bør være og hvor lenge studentene bør ha praksis?
- Hvor mange studenter kan dele en mentor?
- Hvordan er organiseringen av studentenes hverdag i praksis?
  - o Hvor mye tid bruker du sammen med studenten(e)?
- Hvordan ville den ideelle organiseringen av tiden i praksis være?

### Kompetanse/kunnskap/læring

- Hvilke faglige krav/forventninger kan og bør vi stille til den rollen du har som mentor overfor studenten?
- Hvilke krav er rett å stille studenten som skal ut i praksis?

### Praksisfellesskap

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom høyskole og bedrift?
- Hvordan mener du samarbeidet bør fungere?

### **3. Intervjuguide til faglærere ved høghskolen**

#### Innledende spørsmål

- Hvilke erfaringer har du med mentor/øvingslærer/veilederordningen (og mentorene)?
- Er mentorordningen noe som har tilført studiet og studentene noe viktig, noe nytt i studiesammenheng? I så fall hva er dette?

#### Organisering

- Hvordan mener du praksisperiodene bør organiseres med hensyn til hvor lange praksisperiodene bør være og hvor lenge studentene bør ha praksis?
- Hvor mange studenter kan dele en mentor?
- Hvordan er organiseringen av studentenes hverdag i praksis?
- Hvordan ville den ideelle organiseringen av tiden i praksis være?

#### Kompetanse/kunnskap/læring

- Hvilke faglige krav/forventninger kan og bør vi stille til mentor i bedrift?
- Hvilke forventninger er rett å stille studenten som skal ut i praksis?

#### Praksisfellesskap

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom høghskole og bedrift fungerer i dag?
- Hva bør eventuelt endre/hva er bra?

### **4. Intervjuguide til møte med høghskolen**



### Organisering

- Hvordan er studiet bygget opp?
- Hvor ofte og hvor lenge av gangen er studentene i praksis?
- Er studenten på samme sted gjennom praksisperioden, eller er det flere praksissteder?
- Hvor mange studenter er på hvert praksissted samtidig?

### Mentorrollen

- Har studentene samme kontaktperson, og får de tildelt den samme eller hver sin mentor?
- Hvilke kriterier/krav stilles det til mentor i bedrift?

### Samarbeid (praksisfellesskap)

- Hvem formidler kontakt mellom høgskolen og bedriften?
- Er det noen form for jevnlig kontakt mellom studiested og praksissted?
- I hvilken grad er studentene med på å utvikle samarbeidet mellom skole og bedrift, om det er noe samarbeid?

### Læringsaktiviteter i praksis

- Stiller høgskolen krav til at praksissted skal ha en opplæringsplan eller sette læringsmål for studenten?
- Hvem utarbeider i så fall denne planen? (mentor, skolen, samarbeid med student e.l.)

- Hva slags rolle har studentene i praksis? ("bare er der", medarbeider, lærling e.l.)

#### Teori/praksis dimensjonen

- I hvilken grad trekker skolen inn studentenes erfaringer fra praksis i daglig undervisning og i hvilken grad bruker bedriftene tid på studentenes teoretiske kunnskaper i praksis?