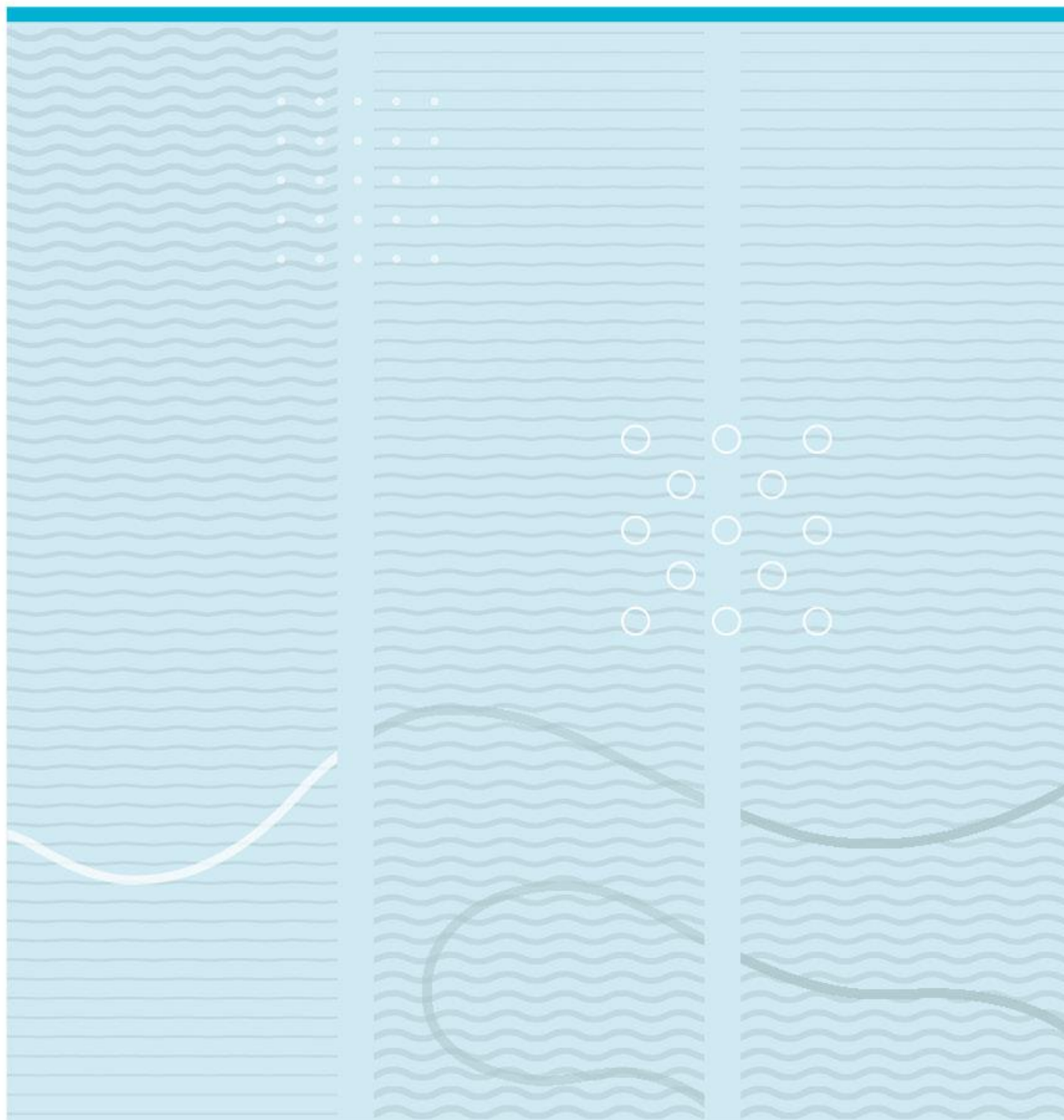


Arnhild Lien Hanstveit

«Når noe er vanskelig på jobb, er det fint å sette seg litt inne hos gamle Guri. Da glemmer jeg det.»

En kvalitativ undersøkelse av helsefagarbeiderlærlingers opplevelse av arbeidsmiljøet i læretiden.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag.
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Arnhild Lien Hanstveit

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Mangel på helsepersonell er et samfunnsproblem. Å utdanne og rekruttere helsefagarbeidere vil være en forutsetning for en fungerende helse- og omsorgstjeneste i framtiden. Dagens helsefagarbeiderutdanning lykkes i liten grad med dette. Masteroppgavens hensikt er å undersøke hvordan det oppleves å være lærling i helsearbeiderfaget. Følgende forskningsspørsmål har vært førende for undersøkelsen: 1) Hvordan opplever unge helsefagarbeiderlæringer arbeidsmiljøet i læretiden? 2) På hvilken måte har arbeidsmiljøet i læretiden betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon hos helsefagarbeiderlærlingene?

Undersøkelsen har en helsefremmende tilnærming, er fundert på fenomenologisk filosofi og bygger på intervju med seks unge lærlinger. Data er analysert i henhold til tematisk analyse. Masteroppgavens formål er å produsere kunnskap som kan belyse helsefremmende lære-plasser, med tanke på rekruttering til helsefagarbeideryrket.

Lærlingene i undersøkelsen opplever at læretidens arbeidsmiljø i sum byr på flere gode enn vanskelige opplevelser. Lærlingene trives, til tross for arbeidsmiljøbelastninger knyttet både til det pedagogiske, psykososiale, organisatoriske og fysiske miljøet. Lærlingene gir uttrykk for betydelig jobbengasjement, selv om ulike forhold i arbeidsmiljøet kan være en trussel for dette engasjementet. Trivsel trer fram som den viktigste motivasjonsfaktoren for lysten til å jobbe som helsefagarbeider etter endt utdanning.

Læretidens kombinasjon av opplæring og verdiskaping skaper rollekonflikt hos lærlingene. Denne rollekonflikten hevdes å innebære en potensiell helserisiko. JD-R-modellen foreslår en teoretisk link mellom rollekonflikten og helseutfall, samt at forebyggende tiltak mot rollekonfliktens helserisiko bør rettes mot å tilføre kompenserende jobbbressurser i arbeidsmiljøet eller redusere/fjerne rollekonflikten. Lærlingenes forutsetninger i møte med rollekonflikten drøftes, og det presiseres at ansvaret må ligge på systemnivå, ikke hos lærlingene. Det diskuteres videre om arbeidsmiljøet i læretiden, slik det ses i denne undersøkelsen, er helsefremmende. Til slutt etterspør masteroppgaven en vurdering av hvorvidt læretid er den mest hensiktsmessige opplæringsformen for en fagutdanning i helsefag, med tanke på helsefremming og rekruttering.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Helsefagarbeiderlæringer, trivsel og rekrutteringsproblemer	6
1.2 Bakgrunn for tema – fra idé til prosjekt	8
1.2.1 Forforståelse	9
1.2.2 Syn på verden, virkeligheten og kunnskap	9
1.3 Undersøkelsens forskningsspørsmål og formål	11
1.3.1 Forskningsspørsmål	11
1.3.2 Formål	11
1.3.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer	11
1.4 Helsearbeiderfaget	12
1.5 Opplæring i bedrift; læretid	13
1.6 Oppgavens videre oppbygging	15
2 Teoretisk referanseramme	16
2.1 Hvordan den teoretiske referanserammen er framskaffet	16
2.2 Helsefremmende arbeid	17
2.2.1 Kjernen i helsefremmende arbeid	18
2.2.2 Helsefremmende arbeidsplasser	18
2.2.3 JD-R-modellen	19
2.3 Rollekonflikter og emosjonell dissonans	22
3 Metode - fra prosjekt til rapport	23
3.1 Vitenskapsfilosofisk grunnlag	23
3.2 Forskningsdesign	24
3.3 Forberedelse	24
3.4 Rekruttering	25
3.5 Utvalg	26
3.6 Gjennomføringen av intervjuene	26
3.7 Analyse	28
3.7.1 Forberedelse	28
3.7.2 Transkribering	29
3.7.3 Koding og tematisk strukturering av data	30
3.7.4 Rapportering	31

3.8	Etikk.....	31
3.8.1	Ethiske refleksjoner.....	32
3.9	Gyldighet og pålitelighet	34
4	Resultater	36
4.1.	Arbeidsmiljøet i læretiden.....	36
4.1.1	Pedagogisk miljø	36
4.1.2	Psykososialt miljø	38
4.1.3	Organisatorisk miljø	40
4.1.4	Fysisk miljø	42
4.2	Arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon.....	43
4.2.1	«Arbeidsgiverne må tilrettelegge for at lærlinger faktisk er lærlinger»	43
4.2.2	«Størst betydning tror jeg faktisk er kollegaene»	44
4.2.3	«Det er egentlig beboerne som er det beste. Det er det!»	46
4.2.4	«Jeg er jo bra nok som helsefagarbeider, også, håper jeg?»	47
4.2.5	«Skal jeg?»	48
5	Diskusjon	50
5.1	Resultatenes hovedtrekk.....	50
5.2	Hva kan undersøkelsen bidra med?	51
5.3	Læretidens kombinerte opplærings- og verdiskapingsrolle skaper rollekonflikt.....	52
5.4	Rollekonflikten skaper risiko for uhelse.....	53
5.5	Arbeidsmiljøet i læretiden i et helsefremmende perspektiv.....	54
5.5.1	Rollekonflikten belyst med JD-R-modellen	54
5.5.2	Lærlingenes forutsetninger	58
5.5.3	Arbeidsmiljøet i læretiden – en helsefremmende setting?	58
5.6	Opplæring i bedrift for helsefag – før og nå.....	60
6	Oppsummering	64
	Referanser	67
	Vedlegg.....	73

Forord

Studiet i Samfunn og helse – helsefremmende arbeid er over og masteroppgaven i havn. En studietid på normert tid, preget av risikosvangerskap, fødsel, småbarnsfase og pandemi, medførte et kunnskapsetterslep. Arbeidet med masteroppgaven krevde derfor en bratt læringskurve. Desto mer engasjerende og tilfredsstillende ble det å se brikkene gradvis falle på plass. Takk til veileder Anne Inga Hilsen, for fantastisk veiledning og oppmuntring i prosessen. Tålmodighet, tillit og gode spørsmål har vært til uvurderlig hjelp. Gjennom betydningen av god veiledning, er det lett å dra paralleller mellom masteroppgavejobbingen og helsefagarbeiderlærlingenes læretid. Å ha gode folk rundt seg betyr mye for utvikling og vekst.

Lærlingene, som tillitsfullt delte sine erfaringer, fortjener også en stor takk. Disse ungdommenes refleksjoner, innstilling og omsorg for brukerne, bidrar virkelig til tro på framtida.

Takk til datter Hennie for hjelp til tegning av figurer. Takk til Sigrun og svigermor Grethe for korrekturlesing. Takk til Thomas for tid, optimisme, drodling og gjennomlesninger; en bedre los på veien mot havn skal man lete lenge etter.

Bærum, 06. november 2022

Arnhild Lien Hanstveit

1 Innledning

1.1 Helsefagarbeiderlærlinger, trivsel og rekrutteringsproblemer

Behovet for personell og fagkompetanse i helsevesenet øker, blant annet på grunn av flere eldre, høyere levealder og stadig nye behandlingsmuligheter (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2019b, s. 4). SSB estimerer at det kan det mangle så mye som 16 000 helsefagarbeidere innen 2035. Det er i tillegg stor mangel på sykepleiere (SSB, 2019a, s.47). Å lykkes med å utdanne, rekruttere og beholde helsepersonell, vil være en forutsetning for en fungerende helse- og omsorgstjeneste i framtiden.

Gjennom Stortingsmelding nr. 25 (2005 – 2006) kom *Kompetanseløftet 2015*; en statlig strategi for å imøtekomme mangelen på helsepersonell i kommunal sektor (St. meld. nr. 25 (2005 – 2006)). Ett av målene var å rekruttere 4500 nye fagutdannede helsearbeidere hvert år, først og fremst gjennom utdannings- og rekrutteringstiltak, samt tiltak som gjorde at helsefagarbeidere greide å stå lenge i arbeidslivet (St.meld. nr. 25, (2005-2006)).

Utdanning i helsearbeiderfaget oppsto i 2006, som en sammenslåing av omsorgsarbeider- og hjelpepleierutdanningen. Hjelpepleierutdanningen hadde stor voksendominans. Intensjonen bak helsefagarbeiderutdanningen var å i større grad utdanne unge fagarbeidere til helse- og omsorgstjenesten (Høst et al, 2012, s.14-15).

Helsefagarbeiderutdanningen er fireårig, to år skole (Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 helsearbeiderfag) og to år læretid; opplæring i bedrift (Vg3 helsearbeiderfaget). Alternativt kan elevene velge et allmennfaglig påbyggingsår etter to år skole, som gir inntaksgrunnlag for høyere utdanning (Vg3 påbygging til generell studiekompetanse), men de oppnår da ikke fagbrev som helsefagarbeider (Utdanning.no, 2020a). For å få fagbrev må man gjennom den toårige læretiden, som vanligvis foregår i kommunehelsetjeneste eller helseforetak.

En undersøkelse utført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i 2011 (Høst et al., 2012), viste at omtrent bare en av tre av helsefagarbeidererelever valgte læretid etter to år skole. Av andelen som ble lærlinger, oppga bare en fjerdedel at de ønsket å jobbe som helsefagarbeidere etter endt læretid, noe rapporten omtaler som et tankekors (Høst et al., 2012, s. 7, 20, 57). Tallene viser at helsefagarbeiderutdanningen i svært begrenset grad lykkes med

intensjonen om å rekruttere unge fagarbeidere, til tross for samfunnets økende behov for helsepersonell.

NIFU-undersøkelsen (Høst et al., 2012) forsøkte videre å finne forklaring på hvorfor så få ønsket å jobbe i yrket, blant annet gjennom 200 intervjuer med helsefagarbeiderlæringer. Den fant ingen klar korrelasjon mellom trivsel og yrkesmotivasjon, men så at rammene for yrket, som status og sterk profesjonsdominans, hadde stor betydning for yrkesmotivasjonen. Helsefagarbeideryrket så ut til å slite med å komme ut av assistentstatusen og få en egen, tydelig identitet blant profesjoner og ufaglærte i helsevesenet. Disse funnene ble fulgt opp av en dybdeundersøkelse med 126 intervju av elever, lærlinger, lærere og ansatte (Skålholt, 2013). Den fant at jobbmuligheter, deltidsstillinger, lønn og arbeidsoppgaver, hadde størst betydning for yrkesmotivasjonen. Årsakene ble altså knyttet til strukturelle forhold, ikke mangel på trivsel.

Lærlingundersøkelsen er en årlig brukerundersøkelse, hvor lærlinger anonymt svarer på spørreskjema om arbeids- og læringsmiljøet, med hensikt å kartlegge forbedringsområder (Utdanningsdirektoratet, 2018). Analyser fra siste tiårs lærlingundersøkelser, tegner et bilde av at lærlinger generelt opplever lærings- og arbeidsmiljøene på læreplassene som gode. Helsefagarbeiderlærlingene rapporterer i stor grad å være motiverte og tilfredse med opplæringen. De trives også generelt i læretiden. De yngste lærlingene oppgir størst grad av trivsel (Caspersen et al., 2015; Utvær & Wendelborg, 2020; Wendelborg & Caspersen, 2019; Wendelborg et al., 2014). Med så høy grad av trivsel, tilfredshet og motivasjon, kan man undre seg over hvorfor så få lærlinger ønsker å jobbe innen yrket etter endt læretid. Er det betydningen av de strukturelle forholdene som er avgjørende, eller spiller også andre arbeidsmiljøfaktorer inn, selv om disse ikke kommer til uttrykk i forskningen?

Forskning på feltet danner altså en forestilling av fornøyde helsefagarbeiderlæringer, som er mindre fornøyde med yrkets status og rammer, og som i for stor grad ønsker seg bort fra yrket etter endt læretid. Dette kan tegne dystre utsikter for rekrutteringen, i en tid da helsevesenets ressursknapphet og organisering utsetter yrket for komplekse utfordringer og stadig mer krevende rammevilkår (Stiklestad, 2022).

Hvordan man har det på jobb har betydning for egen helse. Den ansattes helse har igjen betydning for virksomheten. I et helsefremmende perspektiv bør jobben bidra til velvære, være passe belastende og stå i stil med arbeidstakerens kompetanse og andre forutsetninger. En virksomhet som yter tjenester for mennesker skal ikke bare produsere, men også helst bidra til arbeidsglede og

stolthet for de ansatte. På den måten blir de ansatte i stand til å yte gode tjenester for brukerne. Det er en kobling mellom hvordan de ansatte har det og resultatet virksomheten oppnår (Hanson, 2004, s. 17).

Tidligere forskning på tema er basert på kvantitativ kartlegging eller på tilnærmingen «*hvorfor er det sånn?*». En kvalitativ undersøkelse som søker å forstå «*hvordan oppleves det?*», kan gi komplementerende kunnskap. Med tanke på rekruttering til helsefagarbeideryrket, kan det være interessant å forstå mer av lærlingenes opplevelse av læretiden. Å vite noe om lærlingenes gode og dårlige erfaringer, er av betydning for å kunne legge til rette for de gode. Lærlingene kjenner hvor skoen trykker. Kunnskap om hvordan det oppleves å være lærling, kan bidra til forståelse for hvordan lærlingenes sko kan gjøres mer komfortable. For at framtidens brukere skal få gode helsetjenester, trengs det lærlinger i gode sko; sko som ivaretar lærlingenes helse, blant annet gjennom trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon, og som forhåpentligvis kan bære de inn i et langt yrkesliv.

Med dette som bakteppe, vil masteroppgaven undersøke forskningsspørsmålene: *1) Hvordan opplever unge helsefagarbeiderlæringer arbeidsmiljøet i læretiden? 2) På hvilken måte har arbeidsmiljøet i læretiden betydning for trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon hos helsefagarbeiderlærlingene?*

Undersøkelsen har en helsefremmende tilnærming og er fundert på fenomenologisk filosofi. For å finne svar på forskningsspørsmålene, har seks unge lærlinger blitt intervjuet. Intervjuene er analysert i henhold til tematisk analyse, slik den er presentert av Braun og Clarke (2006).

1.2 Bakgrunn for tema – fra idé til prosjekt

Idéen om lærlinger som fokus for masterprosjektet, dukket opp da en fylkeskommune etterspurte dette på et Mastertorv hos Universitetet i Sørøst-Norge (USN) på et tidlig tidspunkt i studiet. Innen det var tid for masteroppgave, hadde omorganiseringer i fylkeskommunen gjort at dette ikke lenger var på deres dagsorden. Idéen var likevel sådd og lærlinger i helsearbeiderfaget ble en naturlig målgruppe, basert på egen utdannings- og yrkesbakgrunn. Det viste seg å foreligge begrenset med forskning relatert til denne gruppen, i motsetning til sykepleiere. Gjennom undring over forskningsfunn, kombinert med inspirasjon fra helsefremmende teori, i form av Jobbkra-

ressursmodellen (Bakker & Demerouti, 2007), vokste idéen til et fullmodent masteroppgaveprosjekt.

Med utdanningsbakgrunn som hjelpepleier, sykepleier og helsesykepleier, har jeg selv erfaring med å være elev og student i møte med helsevesenet, gjennom praksisperioder av kortere varighet. Jeg har også, som ansatt i helsevesenet, hatt befatning med mange elever og studenter i praksis. Det er ingen tvil om at det å være i en opplæringsrolle i et reelt arbeidsmiljø kan by på utfordringer, men også mye mestring og læring som man ikke kan få på andre måter. Mer enn 25 år med jobb innen helsevesenet har også gitt en solid dose egenerfaring med arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon. Møte med tema har gitt en oppriktig undring; hva ligger bak den høye graden av rapportert trivsel, som ikke gir seg utslag i yrkesmotivasjon? For å søke svar på undringen, ble det naturlig å gå til kilden; lærlingene selv. I tillegg til å gi et innblikk i deres opplevelser, er intensjonen at masteroppgaven kan gi fagutdanningen og yrket helsefagarbeider oppmerksomhet. Min opplevelse er at helsefagarbeidere er en lite synlig yrkesgruppe i samfunnet, som ikke får den anerkjennelsen den fortjener, i like stor grad som profesjoner i samme bransje. Mange vet ikke engang hva en helsefagarbeider er.

1.2.1 Forforståelse

Egne erfaringer, i kombinasjon med forskning på temaet, har utvilsomt farget min forforståelse av tema. Jeg hadde med meg en forutinntatthet inn i undersøkelsen. Min forventning var at lærlingene ville fortelle om vanskelige opplevelser i møte med enkelte kollegaer, krevende møter med et travelt og kostnadsfokusert helsevesen, preget av hierarki. I tillegg hadde jeg forventninger om utfordringer knyttet til dobbeltrollen som ligger i læretidens struktur. Min forventning var også at de ville fortelle at disse opplevelsene reduserte både trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon. Denne forutinntattheten lot seg ikke viske ut, men ble forsøkt bevisstgjort og lagt til side. Når det gjaldt positive opplevelser relatert til arbeidsmiljøet, hadde jeg en mer diffus forventning. Jeg var oppriktig spent på å høre lærlingenes opplevelser. Betydningen av inkludering i miljøet, var det jeg hadde mest tro på ville bli løftet fram.

1.2.2 Syn på verden, virkeligheten og kunnskap

Forskerens kunnskapsteoretiske posisjon kan veksle, ut fra hva forskningens oppdrag er (Skilbrei, 2019, s.13). I en masteroppgave er studenten forsker. Mine forpliktelser med forskningen er kun

knyttet til faget masteroppgaven springer ut fra. Min kunnskapsteoretiske posisjon er knyttet til min rolle som student og studentrollen er nært knyttet opp til meg som privatperson. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt epistemologiske og ontologiske ståsted; den forståelsen av verden, virkeligheten og kunnskap jeg som masterstudent har møtt undersøkelsen med.

Mitt syn er at verden kan forstås gjennom å forstå andre menneskers opplevelser og hvordan de tolker betydningen av disse. Gjennom slike tolkninger, skapes virkelighet for dette mennesket. Dette synet har hatt konsekvenser for valg av tilnærming til kunnskapsproduksjonen i masteroppgaven; en undersøkelse med et nedenfra-perspektiv, fra lærlingenes synsvinkel, som søker å forstå lærlingens opplevelser og deres tolkninger av disse.

Min forståelse er altså at virkeligheten er subjektiv. Jeg har en grunnleggende verdi som omhandler respekt for at hvert menneske er unikt og at “hver mann er sin historie”. Vi har alle unike erfaringer, i en unik kombinasjon. Disse erfaringene former oss og blir en del av oss. Mellommenneskelighet er basert på tillit. Subjektive opplevelser og erfaringer kan ikke devalueres eller anses som usanne av utenforstående. Individets opplevelse er uansett virkelighet (for dette individet), selv om forståelsen av opplevelsen ikke (nødvendigvis) gir tilsvarende mening for andre. Enkeltmenneskets opplevelser kan ikke generaliseres eller overføres til andre, men vi kan lære av hverandres erfaringer og tolkninger av disse. De kan bidra til forståelse av fenomener, i tillegg til innsyn, refleksjon og forståelse i eget liv. En slik forståelse er et viktig redskap for å oppnå god helse, ut fra den helsefremmende arbeids forståelse av helse (Hauge, 2013, s. 20-23). For å kunne bedre sin egen situasjon, må man bemyndiges gjennom å bli bevisst situasjonen man er i. En slik bevissthet kan gi forståelse for hvilke deler av situasjonen som kan påvirkes eller endres, og hvilke deler man ikke selv får gjort noe med.

Denne tilnærmingen bevisstgjør at det ikke bare er lærlingene som er unike i dette prosjektet, men også jeg og min rolle som forsker. Hele kunnskapsproduksjonen har uunngåelig skjedd gjennom interaksjon mellom lærlingene og meg. Dette har jeg hatt et bevisst forhold til og forsøkt å være redelig om i rapporten, ved å synliggjøre meg som forsker. Dette er først og fremst gjort i kapittel 3 *Metode – fra prosjekt til rapport* og kapittel 6 *Oppsummering*.

1.3 Undersøkelsens forskningsspørsmål og formål

Med utgangspunkt i tema og hensikten; å forstå mer av hvordan lærlingens sko kan gjøres komfortable, har følgende forskningsspørsmål og formål være førende for undersøkelsen:

1.3.1 Forskningsspørsmål

- 1) Hvordan opplever unge helsefagarbeiderlærlinger arbeidsmiljøet i læretiden?
- 2) På hvilken måte har arbeidsmiljøet i læretiden betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon hos helsefagarbeiderlærlingene?

1.3.2 Formål

Å produsere kunnskap som kan belyse helsefremmende læreplasser, med tanke på rekruttering til helsefagarbeideryrket.

1.3.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer

Masteroppgaven har en *helsefremmende tilnærming*. Undersøkelsen bygger på en forståelse av at lærestedene er lærlingenes arbeidsplass; en setting hvor hverdagsaktiviteter skjer. Lærlingenes helse; hvordan de har det og hvilke personlige ressurser de oppnår, påvirkes av denne settingens miljø; hvordan læretiden er organisert og hvordan lærlingene har det med menneskene i miljøet. Lærlingenes utvikling anses som et produkt av et samspill mellom lærlingene og miljøet i læretiden.

Med *helsefremmende læreplasser* forstås miljø som fungerer støttende for en ønsket utvikling hos lærlingene. Trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon anses som en ønsket utvikling, av hensyn til lærlingenes egen helse, brukernes ivaretagelse og samfunnets behov for flere helsefagarbeidere.

Undersøkelsen ble avgrenset til å omhandle *unge lærlinger*, som har gått direkte over i læretid etter Vg2 helsearbeiderfag og derfor er uten vesentlig arbeidserfaring før læretiden. Disse er vanligvis mellom atten og tjuer år. Denne gruppen er spesielt interessant med tanke på helsefagarbeiderutdanningens intensjon om å rekruttere unge fagarbeidere (Høst et al, 2012, s.14-15). Med mange år fram til pensjonsalder, er unge lærlinger en viktig samfunnsressurs. Samtidig

gjør alder og begrenset erfaring denne gruppen spesielt sårbar i møte med arbeidslivet (Bakke et al., 2021, s. 211).

Arbeidsmiljø forstås til å omfatte fysisk, psykososialt og organisatorisk arbeidsmiljø. Psykososialt arbeidsmiljø betegner de ansattes opplevelse av arbeidsinnhold og arbeidssituasjon, i tillegg til det mellommenneskelige, sosiale samspillet på jobb (Statens arbeidsmiljøinstitutt [STAMI], 2021). Organisatorisk arbeidsmiljø omfatter de øvrige formelle og strukturelle forholdene knyttet til jobben; hvordan den er organisert og tilrettelagt og hvordan arbeidsoppgaver er fordelt (STAMI, u.å.). Lærlingenes kombinerte ansatt- og opplæringsrolle, gjør også at arbeidsmiljøet inkluderer et læringsmiljø; pedagogisk miljø.

Begrepet *trivsel* forstås som en subjektiv tilstand, preget av følelser som velvære, ro, glede, interesse, mestring og mening. Trivsel er gjerne knyttet til det psykososiale miljøet, men kan også være en reaksjon på det øvrige arbeidsmiljøet.

Jobbengasjement ses som en arbeidsrelatert opplevelse av velvære, som varer over noe tid og gjerne omfatter energi, entusiasme, fokus og indre motivasjon. Opplevelsen er først og fremst knyttet til arbeidsoppgaver. At “tiden flyr”, kan være et resultat. Stor grad av jobbengasjement kan være intenst og noen ganger ubehagelig, men gir likevel overskudd i sum. Jobbengasjement kan oppstå uavhengig av trivsel, og trivsel kan oppstå uavhengig av jobbengasjement.

Yrkesmotivasjon vil i oppgaven brukes om lysten til å jobbe som helsefagarbeider etter endt utdanning.

1.4 Helsearbeiderfaget

Som tidligere presentert, er helsefagarbeiderutdanningen en videregående utdanning med en delt struktur, hvor man etter andre skoleår kan velge mellom toårig opplæring i bedrift eller et påbygningsår, som gir grunnlag for å søke høyere utdanning. Opplæring i bedrift omfatter lærling i portørfaget og lærling i helsearbeiderfaget. Læretiden for helsearbeiderfaget gir fagbrev og autorisasjon som helsefagarbeider (Høst et al., 2012, s. 14-15). Noen videregående skoler tilbyr *yrkes- og studiekompetanse samtidig* (YSK); en lokalt initiert utdanningsmodell uten nasjonal standard. Modellen gjennomføres noe ulikt, men kombinerer skole og læretid gjennom utdanningsforløpet. Både læretid og skole blir fordelt over flere år (Utdanning.no, 2020c). I tillegg

finnes det muligheter for å ta fagbrev basert på fem års yrkeskompetanse (praksiskandidat) (Utdanning.no, 2021), men dette er ikke aktuelt for utvalgsgruppen for denne undersøkelsen, på grunn av deres alder.

Helsearbeiderfaget ble etablert i 2006, som en sammenslåing av hjelpeleierutdanningen og omsorgsarbeiderutdanningen. Omsorgsarbeiderutdanningen hadde kommet som et supplement til hjelpeleierutdanningen gjennom *Reform 94*, mens hjelpeleierutdanningen har en historie tilbake til 1963. Den var preget av stor voksendominans og en av de politiske intensjonene med den nye helsefagarbeiderutdanningen, var å skape en utdanning som i større grad rekrutterer *unge* fagarbeidere (Høst et al., 2012, s. 14-15).

Utdanning i helsearbeiderfaget videreførte omsorgsarbeiderutdanningens struktur med to år skole, etterfulgt av to år som lærling. Hjelpeleierutdanningen derimot, besto av treårig videregående skole, hvor opplæringen i yrkeslivet foregikk gjennom utplasseringer spredt i utdanningsløpet. Skolene hadde en ansvarsrolle i forbindelse med praksisopplæringen, og fulgte opp elevene gjennom praksisperiodene. Som lærling i helsearbeiderfaget er man i et ansattforhold med lærebedriften. Lærebedriften har som arbeidsgiver ansvar for den faglige og sosiale oppfølgingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kontakten med skolen er vanligvis helt avsluttet.

1.5 Opplæring i bedrift; læretid

Læreplanen for helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift er i endring fra 2022. Læreplanen som var styrende for lærlingene i undersøkelsen, besto av 37 kompetansemål knyttet til tre fagområder, kalt *helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling* og *yrkesutøvelse*. Kompetansemålene skulle nås gjennom opplæringen i læretiden og var utgangspunktet for sluttevalueringen. Sluttevalueringen gjøres i form av *fagprøven* (Utdanningsdirektoratet, u.å.), en flerdagers praktisk eksamen.

Kapittel 4. *Vidaregåande opplæring i bedrift* i opplæringslova (1998), regulerer lærlingens og lærestedets rettigheter og plikter. Den enkelte lærling må skrive lærekontrakt, opplæringskontrakt og kontrakt om fagbrev på jobb med bedriften, som er styrende for arbeids- og opplæringsforholdet (Opplæringslova, 1998, §4-5). Lærlingen er midlertidig ansatt i bedriften, og er omfattet av lover og tariffavtale når det gjelder arbeidstid, ferie og fridager (Opplæringslova, 1998, §4-2).

Bedriften må være godkjent som lærebedrift av yrkesopplæringsnemnda og fylkeskommunen. Flere godkjente bedrifter kan samorganisere seg om opplæringsansvar, i form av opplæringskontor eller opplæringsringer, og disse utgjør da sammen en lærebedrift. Kravene til opplæringen er regulert gjennom ulike forskrifter etter §3-4 i opplæringslova (1998). Hver enkelt lærebedrift skal ha en eller flere faglig kvalifiserte personer (faglig leder), som har ansvar for opplæringen og at den følger lover og forskrifter. I tillegg skal lærebedriften ha en eller flere instruktører/veiledere, som står for den praktiske opplæringen. Lærebedriften plikter å legge til rette for at lærlingen kan nå kompetansemålene i læreplanen.

Læretiden er delt i to, i verdiskaping og opplæring. Verdiskaping er den delen av læretiden hvor lærlingen går inn i bemanningen, det lærlingen mottar lønn for. Opplæring er tiden som omfatter den pedagogiske delen, som blant annet kan bestå av å jobbe sammen med instruktør/veileder, motta veiledning og jobbe med teoretiske oppgaver. Fagplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, u.å.) skal nås gjennom opplæringen.

Læretiden skal totalt bestå av et år opplæring. En toårig læretid skal derfor bestå av halvparten opplæring og halvparten verdiskaping (Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova, 2005, §3-3). Verdiskapingen beregnes som et gjennomsnitt og lærlingen kan i perioder jobbe mer i bemanning, hvis bedriftens behov tilsier det. Opplæring skal da kompenseres på et senere tidspunkt, slik at læretiden totalt får riktig vektning av verdiskaping og opplæring (OKViken, u.å.). Opplæringskontoret for Viken fylkeskommune, OKViken, oppfordrer på sin hjemmeside lærlingen selv å holde regnskap med andel verdiskaping, i samarbeid med sin leder (OKViken, u.å.).

Siden opplæring skal utgjøre halve læretiden, tjener lærlingen begynnerlønn for et årsverk fordelt gjennom læretiden. Det er lokale forskjeller, men det mest vanlige er en stigemodell, med lav andel lønn i starten og økning hvert halvår (OKViken, 2022).

I følge opplæringslovas §4-4 (1998), plikter lærebedriften å skape et godt arbeids- og opplæringsmiljø for lærlingene. Hva dette innebærer er ikke nærmere definert, bortsett fra at den totale opplærings- og arbeidstiden til lærlingen ikke skal vare lenger enn andre arbeidstakeres arbeidstid (Opplæringslova, 1998, §4-4).

1.6 Oppgavens videre oppbygging

Kapittel 2:

I kapittel 2 *Teoretisk referanseramme* presenteres aktuell teori og forskning. Sammen med forskning vist til i introduksjonen, omslutter referanserammen oppgaven og belyser resultatene i kapittel 5 *Diskusjon*.

Kapittel 3:

Kapittel 3 *Metode – fra prosjekt til rapport* redegjør for undersøkelsens metode; hvilke metodevalg som er tatt, begrunnelser for disse og hvordan metoden er utført i praksis.

Kapittel 4:

Undersøkelsens resultater presenteres i kapittel 4 *Resultater*, rikt illustrert med sitater fra lærlingene. Resultatene belyser forskningsspørsmålene.

Kapittel 5:

I Kapittel 5 *Diskusjon* oppsummeres resultatenes hovedtrekk, før det drøftes hva undersøkelsen kan bidra med. Deretter diskuteres resultatene mot den teoretiske referanserammen, med tanke på undersøkelsens formål.

Kapittel 6:

Kapittel 6 *Oppsummering* gjentar kort undersøkelsens hovedmomenter. Kapitlet presenterer videre svar på forskningsspørsmålene, basert på undersøkelsens resultater. Deretter oppsummeres diskusjonen fra kapittel 5, før det gis en avsluttende kommentar om hva som har påvirket diskusjonen og forhold som anses verd å undersøke videre.

2 Teoretisk referanseramme

Masteroppgaven er omsluttet av tidligere forskning og teori. Tema tar utgangspunkt i et samfunnsproblem, men undersøkelsens vinkling bygger på funn fra litteraturgjennomgang. Gjennomgangen avdekket et tankekors, som i begrenset grad var forsket på. Ved hjelp av en ny tilnærming og vri på forskningen, tilbyr masteroppgaven et empirisk supplement, som kan være med å belyse tankekorset og samfunnsproblemet.

Noe relevant forskning er allerede presentert i oppgavens introduksjon. Dette kapitlet vil presentere oppgavens teoretiske referanser, som sammen med introduksjonen rammer inn undersøkelsen og belyser resultatene i kapittel 5 *Diskusjon*. Kapitlet starter med en redegjørelse for hvordan den teoretiske referanserammen er framskaffet.

2.1 Hvordan den teoretiske referanserammen er framskaffet

Arbeid og utdanning er store forskningsfelt. Det ble gjort grundige, systematiske litteratursøk i planleggingsfasen for masteroppgaven, for å få oversikt over relevant forskning på tema. Litteratursøkene omfattet mange databaser, med ulike søkeord, i flere kombinasjoner. For å kvalitetssikre søkene, ble bibliotekar ved Universitetsbiblioteket USN benyttet til veiledning. På dette tidspunktet ble det søkt etter både norske og internasjonale kilder. Søkeord og logg for de innledende søkene ligger i vedlegg 1, som et eksempel på hvordan den teoretiske referanserammen er framskaffet

Inntrykket av forskerfeltet er at det foreligger mye forskning om sykepleiere og leger, samt forskning som har et rent pedagogisk fokus. Utdanning på et lavere nivå, spesielt i kombinasjon med helse, ser ut til å være lite undersøkt.

Siden utdanningssystemet i den videregående skolen er spesielt for Norge, ble internasjonal forskning vurdert til å ha begrenset verdi for overførbarhet. Litteratursøkene snevret seg derfor til norsk forskning relatert til helsefagarbeiderlærlinger, fra utdanningens start i 2006 og fram til i dag. Søkene var både strukturerte og ustrukturerte. Artikler og rapporter viste også vei til ny aktuell litteratur, gjennom henvisninger og litteraturlister.

Helsefremmende arbeid, som er en teoretisk grunnpilar i oppgaven, springer ut fra studiet masteroppgaven er tilknyttet. Jobbkraft-ressursmodellen, som bygger på en helsefremmende forståelse, ble kjent gjennom studiets undervisning.

Under arbeidet med oppgaven var åpent hvilken retning den ville ta. Analysen fungerer som en trakt og det er uvisst hva som kommer ut (L.E Johannessen et al., 2018). På induktivt vis (Jacobsen, 2000, s. 28), fikk dataene peke retning. Oppsummering av resultatene klargjorde hva som var mest betydningsfullt i datamaterialet og trengte å belyses av teori, for å oppnå oppgavens formål. Det ble derfor nødvendig med nye litteratursøk, mer eller mindre strukturerte, for å finne teori som kunne bidra til forståelse av det som ble oppdaget langs veien. Dette ledet igjen til nye oppdagelser, som måtte belyses. Litteratursøk ble derfor gjennomført gjennom hele prosessen, til siste slutt.

Litteratur ble valgt etter kritisk vurdering av kvalitet. Unntaket er to tilfeller av sekundærkilder, gjengitt i dette avsnittet, der primærkilde ikke er tilgjengelig. Disse er sitert i kvalitetssikret litteratur. Alle artikler benyttet i masteroppgaven er fagfellevurdert. Mye av litteraturen er knyttet til rapporter fra store, anerkjente forskningsinstitusjoner og er på det grunnlaget ansett som kvalitetssikret. I tillegg bygger undersøkelsen på en del offentlige dokumenter. Selv om disse er ansett som trygge kilder, er de ikke nøytrale. Dokumentene er et produkt av bakenforliggende politiske, ideologiske og kulturelle antakelser og gjenspeiler statens interesser (Scott, 1990, sitert i Stiklestad, 2022). En kritisk vurdering av aktualitet og bakgrunn er derfor viktig (Østbye et al., 2013, sitert i Stiklestad, 2022). Dette gjelder også generelt. Alle kilder har derfor blitt vurdert og valgt med tanke på relevans for tema.

2.2 Helsefremmende arbeid

Helsefremmende arbeid (Health Promotion) har, siden siste halvdel av 1970-tallet, utviklet seg som et eget fag- og forskningsområde (Hauge, 2015, s. 19). Helsefremmende arbeid defineres som «prosessen som gjør folk i stand til å øke kontroll over, og forbedre sin helse» (WHO, 1986; oversettelse i Saksvik & Christensen, 2015, s. 36).

Grunnsteinen i helsefremmende arbeid er Ottawa-charteret, en politisk strategi som ble utformet under Verdens helseorganisasjons (WHO) første verdenskongress i helsefremmende arbeid, i Canada i 1986. Charteret utvidet helsebegrepet til at helse må ses som en ressurs, ikke en tilstand; et middel for å nå andre mål, ikke til å være et mål i seg selv (WHO, 1986).

Ottawa-charteret definerer videre de viktigste innsatsområdene til helsefremmende arbeid; å bygge opp en helsefremmende politikk, skape støttende miljøer, styrke lokalsamfunnene, reorientere helsetjenestene mot helsefremmende tenkning og utvikle menneskers personlige ferdigheter, slik at de blir i stand til å gjøre hensiktsmessige valg for egen helse (WHO, 1986).

2.2.1 Kjernen i helsefremmende arbeid

Helsefremmende arbeid oppsto som et motsvar til en økende tendens til at mennesker ble ansvarliggjort for egne helseproblemer, ved å vise til årsakssammenhenger mellom problem og individuelle valg knyttet til adferd og livsstil (Hauge, 2015, s. 19). Helsefremmende arbeid tilbyr en mer nyansert tilnærming, gjennom fokus på miljøets betydning. Vi mennesker er nært knyttet til samfunnets miljø og lever i et samspill med dette. Miljøet påvirker vår motivasjon og mulighet for valg. Vi påvirkes av miljøet rundt oss, samtidig som vi kan bidra til endringer i dette miljøet, i større eller mindre grad. Mennesket er en samfunnsaktør, som lever sammenvevd med omgivelsene. Siden mennesket er i stadig utvikling, har det forutsetninger for endring. Disse forutsetningene er minst like mye knyttet til omgivelsene som til mennesket selv, uten at dette betyr at egne valg er uten betydning og ansvar (Hauge, 2015, s. 19-20).

Settingstilnærming er en sentral del av helsefremmende arbeid. Settinger er arenaer hvor hverdagsaktiviteter skjer. Hvordan hverdagsaktivitetene organiseres og gjennomføres i settingen, har betydning for individet. Tilnærmingen retter oppmerksomheten mot settingens psykososiale, fysiske og sosioøkonomiske betingelser for helse (WHO, 2021, s. 30-31). Arbeidsplassen er en setting.

2.2.2 Helsefremmende arbeidsplasser

Helsefremmende arbeidsplasser er et helsefremmende konsept, nedfelt i Luxemburgdeklarasjon fra 1997 (Bunton, 2010, s.11). Norges strategi for helsefremmende arbeidsplasser (HEFA) startet med Lillestrømerklæringen (HEFA, 2002). Med helsefremmende arbeidsplasser, har oppmerksomheten rundt arbeidsmiljø utviklet seg fra å i hovedsak fokusere på fysiske, ergonomiske og skadeforebyggende forhold, til å i større grad inkludere psykososiale og organisatoriske faktorer, samt forholdet mellom arbeidsplassen og det øvrige samfunnet (Burton, 2010, s. 15).

I følge WHO består en helsefremmende arbeidsplass av et miljø som beskytter og fremmer helse og sikkerhet. I tillegg gir det mulighet til å forbedre helsen og bidrar til kontroll over egen helse. Et helsefremmende arbeidsmiljø medvirker til energi, positivitet og tilfredshet (Burton, 2010, s. 15).

Helsefremmende arbeidsmiljø er forankret i Arbeidsmiljølovens (2005) §1-1. Arbeidstilsynet beskriver at en helsefremmende arbeidsplass fokuserer på å skape en organisering av arbeidet, en samværskultur og et arbeidsmiljø som fremmer helse og utvikling for alle ansatte. I tillegg til arbeid som reduserer risiko for sykdom og ulykker, retter helsefremmende arbeidsplasser oppmerksomheten mot positive og helsefremmende arbeidsmiljøfaktorer. Arbeidet skal være tilpasset ulike forutsetninger, blant annet arbeidsevne, alder og livssituasjon. Målet er at miljøet skal oppmuntre til personlig utvikling, gjennom meningsfulle arbeidsoppgaver, medvirkning og mestring (Arbeidstilsynet, u.å.).

En læreplass er en anderledes arbeidsplass, siden læretiden kombinerer opplæring og verdiskaping. Arbeidsmiljøet ved lærestedene har et pedagogisk aspekt. En evaluering av Reform 94 fra 1998 (Olsen et al., 1999), beskriver et ideal for «den gode opplæringskommunen». Dette idealet kan tilføre et opplæringsperspektiv til lærestedene som helsefremmende arbeidsplasser. «Den gode opplæringskommunen» beskrives til å bestå av en etablert opplæringskultur på alle nivå, med sikre rammeverk, eksplisitte planer og klare roller. Før lærlingen kommer, er det organisert et opplegg som de ansatte er drillet i. Opplæringsansvaret er forankret både i ledelse og veiledere. Lærlingen blir godt tatt imot, føler seg trygg på at veileder har riktig kompetanse og er positiv til å lære bort. Hensynet til lærlingenes opplæring og trygghet er førende for lærested og arbeidsoppgaver. Lærlingenes rolle er definert som lærende, ikke billig arbeidskraft (Olsen et al., 1999, s. 117).

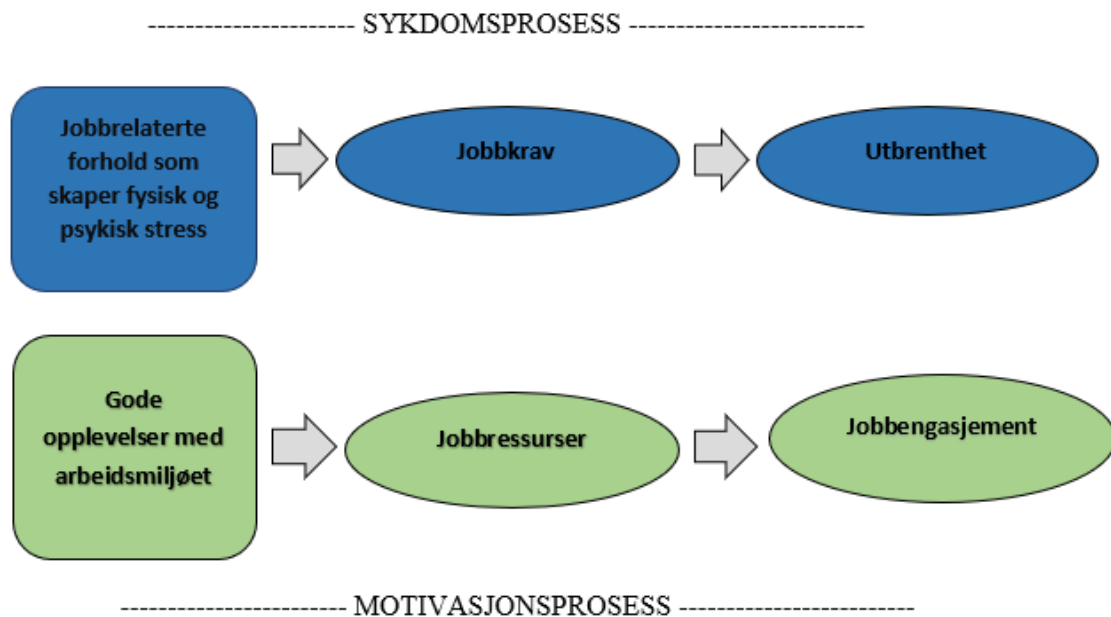
2.2.3 JD-R-modellen

Jobbkrav-ressursmodellen (The Job Demands–Resources Model, JD-R) er en forklaringsmodell for arbeidshelse, som retter oppmerksomheten mot betydningen av arbeidets strukturelle rammer. JD-R har utgangspunkt i Krav-kontroll-modellen (The Demands-Control Model) (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990), som hevder at en kombinasjon av høye jobbkrav og lav kontroll (lave beslutningsmuligheter) øker sannsynligheten for jobb-tilfredshet og dårlig helse. I tillegg bygger JD-R på Innsats-belønning-modellen (The Effort-Reward Model) (Siegrist, 1996), som hevder at ubalanse mellom innsats og belønning (for eksempel penger, anerkjennelse, karrieremuligheter og jobbsikkerhet) kan medføre dårlig arbeidshelse.

JD-R ble for første gang introdusert i 2001 (Demerouti et al., 2001), og har blitt et av de mest brukte teoretiske rammeverkene for å undersøke jobbengasjement. Modellen er mer anvendelig for ulike arbeidskontekster enn modellene den bygger på. Mens utgangsmodellene begrenset jobbkrav til å gjelde arbeidsmengde og jobbressurser til faktorene kontroll og belønning, fokuserer JD-R bredere og har et sterkere helsefremmende, ressursfokustert perspektiv (Bakker & Demerouti, 2007).

JD-R legger opp til at fysiske, psykologiske, sosiale eller organisatoriske arbeidsrelaterte forhold, innen alle arbeidskontekster, kan klassifiseres som jobbkrav eller jobbressurser. Jobbkrav omfatter alle jobbrelaterte forhold som skaper fysisk og psykisk press, samt krever innsats over tid. Eksempler på dette kan være motstridende forventninger, dårlig opplæring, høyt tidspres, stor arbeidsmengde og konflikter. Jobbressurser beskrives som arbeidsrelaterte forhold som er funksjonelle for å nå mål, kan stimulere til læring, utvikling og personlig vekst og redusere jobbkrav og jobbkravenes konsekvenser. Eksempler på jobbressurser er støtte fra leder og kollegaer, medbestemmelse og opplevelse av kontroll over arbeidsoppgavene (Bakker & Demerouti, 2008, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004).

JD-R foreslår hvordan ulike arbeidsrelaterte forhold, gjennom to parallelle prosesser, en sykdomsprosess og en motivasjonsprosess, kan påvirke arbeidshelsen. Teorien bak sykdomsprosessen er at jobbrelaterte forhold som skaper fysisk og psykisk stress blir jobbkrav. Disse jobbkravene kan skape utbrenthet; en opplevelse av energiløshet, hvor gløden for jobben brenner ut. Tilsvarende kan gode opplevelser med arbeidsmiljøet bli til jobbressurser, som, gjennom en motivasjonsprosess, kan føre til jobbengasjement; en arbeidsrelatert opplevelse av velvære, som varer over noe tid og gjerne omfatter energi, entusiasme, fokus og indre motivasjon (Bakker & Demerouti, 2007).



Figur 1: JD-R-modellen (Bakker & Demerouti, 2007) illustrerer hvordan ulike forhold i arbeidsmiljøet kan henge sammen med helseutfall, gjennom en sykdomsprosessen og en motivasjonsprosessen.

Konsekvensene av et jobbkraav er ulikt. Jobbrelatert press kan for noen medføre negativt stress, mens det hos andre kan skape engasjement. Her spiller personlige ressurser en rolle. Balansen mellom jobbkraav og jobbressurser er også av betydning. Jobbkraav kan fungere motiverende, så lenge arbeidsmiljøet innehar tilstrekkelig med jobbressurser å møte kravene med. Jobbressursene fungerer som en motvekt for kravene. Samtidig kan vekten tippe motsatt vei. Mye ressurser og lite jobbkraav kan fungere demotiverende og bidra til lavere jobbengasjement. En opplevelse av god balanse mellom jobbkraav og jobbressurser, fremmer i følge JD-R, god arbeidshelse (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti & Bakker, 2011; Xanthopoulou et al., 2009).

Modellen er fleksibel. Den kan brukes uavhengig av hvilke krav en jobb stiller eller hvilke ressurser som er tilgjengelige. Den er derfor et praktisk verktøy for å belyse teoretiske sammenhenger mellom arbeidsmiljøfaktorer og helseutfall (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004).

2.3 Rollekonflikter og emosjonell dissonans

Arbeidsmiljø kan skape rollekonflikter; en opplevelse av motstridende forventninger. Dette kan være relatert til prioritering av arbeidsoppgaver, hvilke mål som skal nås og kvaliteten på jobben som gjøres. Forventningene kan komme av strukturelle krav eller krav man stiller til seg selv, av samvittighetsgrunner (Hansen, 2018). Rollekonflikt er et kjent begrep innen arbeidspsykologi, men først i senere år har rollekonflikter blitt knyttet opp mot helseproblemer. Det er derfor begrenset forskning på området, men en kunnskapsoppsummering utført av STAMI, konkluderer med at hyppige rollekonflikter i arbeidslivet medfører betydelig risiko for uhelse, blant annet gjennom muskel- og skjelettplager, psykiske plager og sykefravær (Knardahl et al., 2016).

I 2019 oppga 12% at de opplever rollekonflikt i jobben, mens tallet er 15% for pleie-/omsorgsarbeidere. Antallet som opplever rollekonflikt er økende fra 2013 (9%) og klart størst hos unge arbeidstakere i alderen 25 – 34 år (16%). Samtidig var antall som rapporterte om rollekonflikt i alderen 17- 24 år lavest (8%) (STAMI NOA, u.å.).

De senere årene har det også blitt mer fokus på emosjonell dissonans. Emosjonell dissonans er et fenomen som omfatter arbeidstakere som jobber tett på mennesker. Det innebærer at egne, vanskelige følelser må undertrykkes, for å kunne uttrykke det yrkesrollen forventer (STAMI, 2016). Emosjonell dissonans utgjør en risikofaktor for sykefravær (Indregard et al, 2017). Emosjonell dissonans bygger på Leon Festingers teori om psykologisk anspenhet (Festinger & Carlsmith, 1959), som senere ble kalt kognitiv dissonans. Når et menneskes tro, verdier og idéer kommer i konflikt med adferden, skapes psykologisk anspenhet. Anspenheten må få utløp for å lette på ubehaget, noe som kan føre til negative helsekonsekvenser.

3 Metode - fra prosjekt til rapport

Masteroppgavens undersøkelse bygger på samfunnsvitenskapelig metode. Samfunnsvitenskap omhandler den sosiale virkeligheten; virkeligheten som dreier seg om samhandling mellom mennesker. Utgangspunktet er virkeligheten slik vi mennesker opplever den; hverdagsvirkeligheten. Denne tar vi vanligvis for gitt. For å få fram empiri om hverdagsvirkeligheten, er det nødvendig å ta i bruk en vitenskapelig metode. Prinsippene i en vitenskapelig metode er systematikk, grundighet og åpenhet (A. Johannessen et al., 2019, s. 25, 31).

Dette kapitlet redegjør for den spesifikke metoden som er benyttet i undersøkelsen.

Vitenskapsfilosofisk grunnlag, forskningsdesign, datainnsamling og analyse vil beskrives. Siste del av kapitlet reflekterer over etikk og undersøkelsens gyldighet og pålitelighet.

Kapitlet er delvis skrevet i *jeg*-form, for å synliggjøre hvordan min rolle som forsker påvirker metoden, gjennom valg og tilstedeværelse.

3.1 Vitenskapsfilosofisk grunnlag

Hensikten med undersøkelsen er å *forstå* hvordan helsefagarbeiderlærlingene opplever arbeidsmiljøet i læretiden. Metoden bygger derfor på en forståelsesbasert tilnærming (Jacobsen, 2000, s.31).

Fenomenologi er en slik forståelsesbasert filosofisk tilnærming, som retter seg mot menneskets grunnleggende tilhørighet i verden. Den verden som ligger oss nærmest og vi er fortrolige med, betegnes i fenomenologi som *livsverden*. Vår livsverden er basert på livserfaring, fornuft og praktisk erfaring. Vi har ikke et bevisst, analysert forhold til den, men den danner et bakteppe for hvordan vi oppfatter og forstår verden rundt oss. Det som trer fram for oss, det vi oppfatter når vi forstår verden, slik vi oppfatter det, forstås som fenomener (Thornquist, 2003, s. 83-85). Denne tilnærmingen harmonerer med mitt syn på verden, virkeligheten og kunnskap. Etter min forståelse, betegner fenomenologiens livsverden *sin historie* i uttrykket "hver mann er sin historie" (kap.1.1.2).

Målet med masteroppgavens undersøkelse var å invitere seg inn i lærlingenes livsverden og «få tak» på fenomener knyttet til arbeidsmiljø, trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon, slik disse

fenomenene trådte fram for lærlingene. En hensiktsmessig metode var en forutsetning for å nå dette målet. Metode er veien mot målet og fenomenologisk filosofi fikk vise vei.

3.2 Forskningsdesign

I tillegg til å være en filosofi, er fenomenologi også en metode (A. Johannessen et al, 2019, s. 171). Undersøkelsen har ikke benyttet seg av fenomenologisk metode, men forskningsdesign, forberedelse, datainnsamling og analyse er likevel i stor grad i tråd med denne.

Forskningsspørsmålene, mitt ontologiske og epistemologiske ståsted og det vitenskapsfilosofiske grunnlaget, gjorde kvalitativ metode til eneste naturlige valg (Jacobsen, 2000, s.31). For å kunne besvare forskningsspørsmålene, var det nødvendig å oppsøke kilden med førstehånds erfaring; lærlingene.

Målet var å rekruttere lærlinger i alderen atten til tjuer år. Disse skulle fortrinnsvis være andreårslærlinger, med tanke på mest mulig opparbeidet erfaring med tema. Utvalget skulle bestå av så mange informanter som mulig, innenfor rammene av tid og et håndterbart datamateriale (Jacobsen, 2000, s. 158). Geografisk spredning var ønskelig, for å begrense betydningen av lokale forhold. Av etiske grunner skulle rekruttering av lærlingene fortrinnsvis skje gjennom formelle kanaler, for å unngå private relasjoner til lærlingene.

Intervju i form av semistrukturerte livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 44-51), ble vurdert som en hensiktsmessig datainnsamlingsmetode. Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble valgt som analysemetode. Kapitlet vil videre redegjøre for bakgrunnen for metodevalgene og den praktiske utførelsen av metoden.

3.3 Forberedelse

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, ble det laget en intervjuguide (A. Johannessen et al., 2019, s. 147) (vedlegg 6). Spørsmålene ble utformet med en hensikt om å invitere seg inn i lærlingenes livsverden. Intervjuguiden besto av 8 spørsmål, og skulle fungere som en fleksibel mal for intervjuene.

Min forforståelse av tema, slik den er redegjort for i kapittel 1.1.1, ble bevisstgjort, satt ord på og nedskrevet. Jeg forsøkte deretter å legge den til side, med mål om å møte lærlingene med et så åpent sinn som mulig.

3.4 Rekruttering

Ni opplæringskontor for lærlinger og tre veiledningscenter for videregående skoler ble forespurt om hjelp til å rekruttere lærlinger (vedlegg 5). Dette resulterte i kontakt med to lærlinger, hvor den ene kuttet kontakten tidlig og den andre ikke møtte til intervju, for så å trekke seg.

Tilsvarende henvendelser ble også sendt til femten tilfeldige kommunalt ansatte, som på kommunenes hjemmesider ble oppgitt til å jobbe opp mot helsefagarbeiderlærlinger. På denne måten ble det oppnådd kontakt med to lærlinger. Intervju med disse ble gjennomført.

På grunn av tidspress og lite respons gjennom tilfeldige, formelle kontakter, ble det nødvendig å ta i bruk private kanaler. Ny forespørsel ble derfor gjort gjennom Facebook, noe som resulterte i kontakt med fem lærlinger. Jeg hadde ingen privat relasjon til disse, de var kun bekjente av bekjente. To av disse trakk seg, mens de tre andre ble intervjuet.

Tiden gikk og rekrutteringen begynte å haste. Neste strategi ble derfor å forespørre de fem lærlingene jeg hadde intervjuet, om de hadde aktuelle kontakter. På denne måten ble det oppnådd kontakt med to nye lærlinger, hvor den ene trakk seg. Den andre ble intervjuet, som sjette informant. På grunn av vansker med rekrutteringen og tidsrammen for oppgaven, ble det satt tak ved seks informanter. Materialet som var innsamlet, ble vurdert til å være over et minimum for å belyse problemstillingen.

Omtrent tusen nye helsefagarbeiderlærlinger starter med opplæring i bedrift hvert år (Skålholt et al, 2013, s.21). Toårig læretid tilsier da at det til enhver tid finnes omtrent to tusen helsefagarbeiderlærlinger i Norge. Hvor stor andel av disse som er mellom atten og tjue år er uvisst. Lærlingene befinner seg spredt, uten felles nettverk, og det var derfor vanskelig å finne kanaler for å nå denne gruppen.

3.5 Utvalg

De inkluderte lærlingene, en gutt og fem jenter, var alle mellom atten og tjue år. De kom fra fem ulike fylker. Fem av lærlingene hadde læretid i kommunehelsetjenesten, mens en var lærling på sykehus. En lærling var tilknyttet et utdanningsløp som kombinerte skole og læretid over fire år. De andre var ferdige med to års videregående skolegang og hadde ingen kontakt med skolen lenger. På grunn av utfordringer med rekrutteringen, ble lærlinger som var på slutten av første året med læretid også inkludert, til tross for forholdsvis kort erfaring. Informantene i utvalget hadde, på grunn av ulikt utdanningsløp, alt fra ett til tre års erfaring fra læretiden, fordelt på ett til fire læresteder.

3.6 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju, inspirert av Kvale og Brinkmanns (2017, s. 44-51) semistrukturerte livsverdensintervju, som springer ut fra fenomenologisk filosofi.

Lærlingene fikk i forkant av intervjuet et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2). Retten til informasjon i forskningsprosjekter er en grunnleggende rettighet, forankret i personvernforordningen i personopplysningsloven (2018). Gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet og korrespondanse med e-post eller SMS, ble lærlingene forberedt på tema, forventet tidsbruk og intervjuets hensikt. Det ble anbefalt at intervjuet ble gjennomført på et sted hvor lærlingene kunne snakke mest mulig fritt, uten å være bekymret for å bli overhørt av kollegaer og ledere. Samtidig var det et viktig mål at lærlingene skulle føle seg trygge under intervjuet. Lærlingene bestemte derfor sted.

Intervjuene ble gjennomført i perioden 25. mai – 8. august 2022. To av intervjuene ble gjennomført på telefon, ett på grunn av reiseavstand og ett, det siste, etter lærlingens ønske. Ett ansikt til ansikt-intervju ble utført i lærlingens hjem, ett i møterom på lærestedet og to på møterom i andre lokaler, uten tilknytning til lærestedene. Lydopptak av intervjuene ble gjort med håndholdt diktafon og applikasjonsløsning i Nettskjema (UIO, u.å.).

Før lydopptakene startet, ble det småpratet litt, spurt om bakgrunnsopplysninger og informert om lydopptakene og intervjuets gang. Lærlingene ble minnet om at det de sa ville bli behandlet konfidensielt, at de kunne utelate å svare og til enhver tid trekke seg. Lærlingene ble deretter spurt

om de hadde noen spørsmål. I denne fasen forsøkte jeg å skape en hyggelig, avslappende og tillitsvekkende atmosfære (Kvale & Brinkmann, 2017, s.160).

Under gjennomføringen av intervjuene, forsøkte jeg å ha en relativt uformell tone. Samtidig var målet å framstå som en trygg og tillitsvekkende voksen. Intervjuguiden ble brukt som ramme, men lærlingene fikk snakke mest mulig fritt. Jeg lyttet aktivt, forsøkte å observere stemmeleie, ansiktsuttrykk, det generelle kroppsspråket og forstå meningen i det lærlingen sa (Kvale & Brinkmann, 2017, s.160-161). Oppfølgingsspørsmål som søkte utfyllende fortelling eller å oppklare «riktigheten» av min forståelse, ble stilt. Målet var at oppfølgingsspørsmålene skulle ha lettforståelige formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017, s.166). Min oppriktige interesse og nysgjerrighet for lærlingenes erfaringer ble en ressurs for oppfølgingsspørsmålene.

Alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt i intervjuene. Etter andre intervju, ble intervjuguiden endret noe og utvidet med et spørsmål, med tanke på å produsere data som belyste forskningsspørsmålene i enda større grad (vedlegg 7). Gjennom rekken av intervju, opparbeidet jeg meg erfaringer som kom de senere intervjuene til gode, blant annet gjennom mer hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble avsluttet med å spørre oppfordrende om lærlingene hadde mer å tilføye.

Intervjuet som ble gjort på møterom på lærestedet, ble ved noen anledninger forstyrret av kollegaer. Dette påvirket flyten i intervjuet, men lærlingen var tilbake til å dele raust igjen etter forholdsvis kort tid.

Ved telefonintervjuene ble det mer utfordrende å etablere en tillitsvekkende atmosfære, i tillegg til at muligheten for å vurdere ansiktsuttrykk og kroppsspråk manglet. Det ble vanskeligere å legge inn hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål og pauser, samt at den aktive lyttingens kommentering noen ganger ble mer forstyrrende enn smørende for intervjuet. Telefonintervjuene endte med å bli kortere, mer statiske og mindre løsslupne og utbroderende. Det er ikke tvil om at alle intervjuene ideelt sett burde vært gjennomført ansikt til ansikt.

Mitt forsøk på en relativt uformell og avslappet tone, resulterte i at noen spørsmål ble formulert tvetydig og komplekst. Det hendte at lærlingene måtte spørre oppklarende spørsmål, men dette var ikke til hinder for relevante fortellinger. Lydopptakene avslørte også at noen av mine oppfølgingsspørsmål kunne framstå som ledende, men svarene fra lærlingene framsto ikke

forledete. Lærlingenes rause og engasjerte fortellinger i ansikt til ansikt-intervjuene, om både gode og utfordrende opplevelser, kan tale for at målet om et trygt klima ble nådd.

Etter intervjuene, da lydopptakene var slått av, hadde lærlingene og jeg en uformell samtale om intervjuet, tema og andre ting. Det var varierende hva denne samtalen besto av og hvor lenge den varte, men alle intervjusituasjonene ble avsluttet på denne måten.

3.7 Analyse

Etter at datainnsamlingen var gjennomført, gjensto et materiale fra seks intervju. Dette materialet ble analysert i henhold til Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse. Fenomenologisk metode (A. Johannessen et al., 2019, s. 170), ble vurdert som et alternativ. Det som talte til tematisk analyses fordel, er at metoden har en tydelig oppskrift, beskrives som egnet til innlæring av grunnleggende tekniske analyseferdigheter og er relativt fleksibel med tanke på teoretisk rammeverk og vitenskapsfilosofisk grunnlag (Braun & Clarke, 2006, s.78). Den lar seg derfor kombinere med undersøkelsens fenomenologiske ståsted og helsefremmende perspektiv. Mine forutsetninger gjorde det nødvendig å ikke gape over for mye. På bakgrunn av dette, ble tematisk analyse vurdert som den mest hensiktsmessige og forsvarlige analysemetoden; det redskapet som ville gi en novise i forskerfaget best forutsetning for skrelle fram datamaterialets essens på en vitenskapelig troverdig måte og oppnå et pålitelig resultat.

Teori om semiotikk (L.E. Johannessen et al, 2018, s. 245) ga inspirasjon til den tematiske analysen, gjennom bevissthet overfor ord og uttrykk som kunne tenkes å være meningsbærende. Ved å vurdere disse opp mot kontekst, som for eksempel lærlingenes kroppsspråk og større linjer i fortellingen, ble det søkt etter ordene og uttrykkenes sosiale mening.

3.7.1 Forberedelse

Forberedelsen av analysen startet under intervjuene. Gjennom aktiv lytting ble det fortløpende søkt etter mening i lærlingenes fortellinger, med tanke på å forfølge interessante poeng med oppfølgingsspørsmål. Det ble også reflektert over tema og mønster i lærlingens fortelling etter intervjuene, også opp mot tidligere intervju. Disse refleksjonene ble dessverre i liten grad skrevet ned. Nedskrevne umiddelbare refleksjoner kunne vært et nyttig verktøy i den tematiske struktureringsfasen (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Før det praktiske analysearbeidet startet, måtte det tas stilling til hvor bredt datamaterialet skulle analyseres og om analysen skulle være induktivt eller deduktivt drevet (Braun & Clarke, 2006, s. 84). For å best belyse forskningsspørsmålene, ble det vurdert som hensiktsmessig å analysere hele materialet grundig og bredt, samt møte det med en åpen (fordomsfri og teoretisk fri) og datadrevet (induktiv) tilnærming, innenfor forskningsspørsmålenes rammer. Teori om semiotikk ble brukt som et verktøy i den brede søkingen etter mening.

Det måtte også vurderes om materialet skulle analyseres på et semantisk, eksplisitt nivå eller mer latent, fortolkende nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 84-85). Her viste fenomenologien og mitt ontologiske og epistemologiske ståsted vei. Målet var å tolke mening i det som trådte fram, uten å fortolke bakgrunnen for meningen. Jeg var ute etter å forstå lærlingenes livsverden, *sin historie*, gjennom en holdning om at lærlingenes livsverden *er* slik den trer fram. Hvorfor den er sånn, er ikke fokus i denne undersøkelsen. Analysen ble derfor vurdert til å foregå på et semantisk nivå.

3.7.2 Transkribering

Planen for prosjektet var å transkribere intervjuene fortløpende. utfordringer med rekrutteringen gjorde imidlertid at gjennomføring av intervju måtte prioriteres. Transkriberingen av de tre første intervjuene ble gjort parallelt med datainnsamlingen, mens de tre siste ble transkribert først etter at datainnsamlingen var avsluttet. Transkriberingen satte i gang refleksjoner rundt egen intervjuteknikk og hvordan denne kunne forbedres. Denne bevisstheten ble tatt med til senere intervju. Ved fortløpende transkribering kunne disse erfaringene komme en større del av datainnsamlingen til gode.

Transkriberingsprosessen skapte nye refleksjoner rundt tema og mønster i lærlingenes fortellinger. Bevisstgjøring av ord, uttrykk og detaljer, kastet nytt lys over dataene. Det var interessant å oppdage hvordan minner fra intervjuene i noen tilfeller viste seg å ikke samsvare med realitetene. Den umiddelbare oppfatningen intervjuene hadde etterlatt seg måtte derfor revurderes.

Transkriberingen ble gjort digitalt. Intervjuene fikk hvert sitt Word-dokument. I tråd med metoden i tematisk analyse, ble transkriberingen gjort ortografisk strengt og grundig (med noen unntak), med redegjørelse for verbale og relevante ikke-verbale ytringer (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

Fordi lærlingene hadde ulike dialekter og uttrykksform, ble ordlyden stort sett konvertert til nærmeste bokmålsord. Noen uttrykk som kan avsløre geografisk tilknytning, ble likevel beholdt, så lenge de ikke truer lærlingenes anonymitet. Navn på personer, steder og lære plasser ble erstattet med (*navn*); ordet navn i parentes. Disse grepene gjorde at ytringene mistet noe av sin særegenhet, men hensynet til personvern måtte veie tyngst. Forhold som artikulering, dialekt og støy gjorde at noen få utsagn ikke var mulig å høre fra lydopptakene. Disse ble betegnet som (*hører ikke*). Ikke-verbale ytringer, som for eksempel sukking og latter, ble gjengitt med beskrivende ord i parentes, som (*sukker*) og (*ler*).

Utover dette har transkriberingen foregått så nøyaktig som mulig, med mål om mest mulig identisk muntlig og skriftlig tekst. Da transkriberingen var ferdig, gjensto et digitalt skriftlig datamateriale på drøyt seksti sider.

3.7.3 Koding og tematisk strukturering av data

Det transkriberte materialet ble grundig gjennomlest, slik tematisk analyse fordrer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Første forsøk på analyse endte med et teknisk, ufritt forhold til materialet, hvor frykten for å «ødelegge» lærlingenes mening begrenset gjenfortellingen. Siden masteroppgaven er en læreprosess, startet jeg på nytt. Gjennom dette fikk jeg ekstra nært kjennskap til datamaterialet. Erfaringer fra første forsøk ga grunnlag for en tryggere og noe friere behandling av dataene, med et mer overordnet perspektiv og større rom for analytisk gjenfortelling. Dette kapitlet vil fortelle hvordan den praktiske tematiske struktureringen i andre runde ble gjennomført. Eksempler på koding og den tematiske struktureringen er vist i tabell og figurer i vedlegg 8.

Datamaterialet ble lest setning for setning. Meningsbærende ord, uttrykk, setninger og avsnitt ble identifisert, før den sosiale meningen bak ble forsøkt avdekket. Menings-poenget ble deretter navngitt med ord som representerte eller sammenfattet poengets innhold. På denne måten ble poeng i hele datamaterialet omdannet til koder (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodene ble skrevet ned for hånd på et ark, og fortløpende supplert med nye koder, som ikke allerede var registrert. Eksempel på kodingen er gjengitt i tabell 8.1 (vedlegg 8). Sitater som illustrerte poengene bak kodene, ble kopiert og limt inn i et eget digitalt dokument, slik at de lett kunne hentes fram til rapporteringen. Med forskningsspørsmålene som ramme, ble kodene sortert i *pedagogisk miljø*, *psykososialt miljø*, *organisatorisk miljø*, *fysisk miljø* og *arbeidsmiljøets betydning* (tabell 8.2, vedlegg 8). Denne kategoriseringen er noe rigid, siden kategoriene overlapper og går over i hverandre, men ble likevel

vurdert som et hensiktsmessig verktøy for system og struktur. Noen koder var aktuelle for flere enn en kategori og ble da plassert under alle aktuelle kategorier.

Kodene i hver kategori ble deretter sortert i tema, som fikk beskrivende navn. For å få visuell oversikt, ble det tegnet et tankekart for hver kategori, hvor kodene ble lenket til tilhørende tema, som igjen ble lenket til kategorien. Kodene ble deretter organisert i underordnete tema. Temaene kodene var lenket til, ble til overordnete tema og fikk noen navneendringer. Dette arbeidet resulterte i fem kart med over- og underordnede tema (figur 8.3.1 – 8.3.5, vedlegg 8). Temakartene ble deretter, gjennom skjønnsmessige vurderinger, reorganisert og redusert. Til slutt gjensto fem hensiktsmessige og oversiktlige kart over analysens resultater (figur 8.4.1 - 8.4.5, vedlegg 8).

3.7.4 Rapportering

Gjennom koding og strukturering av tema, var essensen i lærlingenes fortellinger, relatert til forskningsspørsmålene, nå analysert og formet til temakart (figur 8.4.1 - 8.4.5, vedlegg 8). Temakartene ble skjelettet i rapporteringen av resultatene.

Rapporteringen av resultatene ses i kapittel 4 *Resultater*. Essensen i lærlingenes fortellinger er presentert gjennom gjenfortelling, sjenerøst illustrert med sitater fra intervjuene. Lærlingenes ungdommelige språk og uttrykk setter temaene i en kontekst, som vanskelig lar seg «oversette» til gjenfortalt tekst, uten at noe forsvinner på veien. Min vurdering er at raus bruk av sitater er et virkemiddel som bidrar til en rikere, mer autentisk og valid presentasjon av lærlingenes opplevelser av arbeidsmiljøet i læretiden.

3.8 Etikk

Forskningsetikk omfattes av et sett grunnleggende normer, som har til hensikt å fremme god, fri og forsvarlig forskning. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021) har vært førende for etikken i masteroppgaven. Gjennom hele undersøkelsen har redelighet, ærlighet, saklighet og etterrettelighet vært viktige prinsipper, både for gjennomføringen og den skriftlige framstillingen.

Siden undersøkelsen behandler personopplysninger, ble det før undersøkelsens start laget en plan for behandling av disse. Denne planen ble meldt inn til Norsk senter for dataforskning (NSD/SIKT) og godkjent 03.03.2021 (vedlegg 3 og 4). Personopplysninger ble gjennom arbeidet med masteroppgaven behandlet i henhold til den godkjente planen.

Under rekrutteringen ble lærlingene informert om tema, hensikten, hvordan intervjuene ville foregå, anonymitet og hvordan personopplysninger ville bli behandlet, både skriftlig og muntlig. Det ble presisert, skriftlig og muntlig, ved flere anledninger, at de til enhver tid hadde rett til å trekke seg, uten at det ville utløse spørsmål. Flere lærlinger trakk seg i ulike faser av rekrutteringsprosessen, men ingen etter gjennomført intervju. Lærlingene som ble intervjuet ansikt til ansikt signerte samtykkeskjema før de ble intervjuet. Lærlingene som ble intervjuet på telefon, bekreftet via e-post at de hadde lest samtykkeskjemaet og samtykket i innholdet. Selv om det formelle var på plass, dukket det opp flere forhold gjennom arbeidet med masteroppgaven som krevde etiske refleksjoner. Noen av disse vil det videre redegjøres for.

3.8.1 Etiske refleksjoner

Siden rekrutteringen ikke gikk som planlagt, måtte jeg ty til private kanaler, Facebook, for å nå lærlinger. Ønsket var å unngå private relasjoner til lærlingene eller lærestedene. Det oppsto to slike potensielle konflikter i forbindelse med rekrutteringen gjennom Facebook. Den ene lærlingen hadde en slektning som var en tidligere medstudent av meg. En annen lærling hadde læretid på et sted jeg selv hadde jobbet, tilbake i tid. Begge forholdene ble vurdert til å være etisk forsvarlige, da de bygger på fjerne relasjoner. I begge tilfellene ble lærlingene informert om disse relasjonene i rekrutteringsfasen og før intervjuets start, sammen med prinsippene om anonymitet og konfidensialitet.

Bevissthet rundt egen forforståelse ble spesielt viktig i møte med lærlingen som hadde læretid ved min gamle arbeidsplass. Selv om mine erfaringer fra samme sted ligger langt tilbake i tid, påvirker de mine assosiasjoner med arbeidsplassen. Det ble imidlertid opplevd som overraskende uproblematisk å skille egne assosiasjoner fra lærlingens opplevelser. Jeg har i arbeidet med undersøkelsen i stor grad glemt at dette er samme sted. Tidsperspektivet, stor turnover av ansatte og omorganiseringer bidro til dette.

Lærlingene fikk velge sted for intervjuene, med tanke på trygghet og at de skulle bruke minst mulig ressurser på oppmøte. At intervjuet foregikk på lærlingenes foretrukne arena, var viktig for å kompensere for det asymmetriske maktforholdet som forelå mellom meg og lærlingene, relatert til roller og alder. Samtidig var det viktig å beskytte lærlingene. På grunn av temaets sensitivitet, ble det informert om betydningen av at intervjuet foregikk på et nøytralt, skjermet sted, for å unngå at det ble overhørt av kollegaer, ledere etc. Intervjuet som foregikk på et av lærestedene, ble avbrutt av kollegaer ved flere anledninger, men ikke overhørt. Det fikk konsekvenser for flyten i intervjuet, men trolig ikke for lærlingens relasjon til kollegaene.

Bevissthet rund det asymmetriske maktforholdet var også viktig under intervjuene. Da jeg møtte lærlingene, var fokuset å etablere en trygg og tillitsvekkende atmosfære. Med tanke på å beskytte lærlingenes integritet, forsøkte jeg å bare stille spørsmål som belyste forskningsspørsmålene. Intervjusituasjonen hadde potensiale for fortrolighet, noe som kunne medføre risiko for at lærlingene utleverte mer enn de var komfortable med. Respekt for lærlingenes integritet var forøvrig en overordnet verdi gjennom hele arbeidet med masteroppgaven.

Under intervjuene var oppmerksomheten rettet mot å lytte uforbeholdent, i tråd med undersøkelsens filosofi. Å bare forholde seg til det lærlingene sa, bød på en noe overraskende erkjennelse. Min erfaring med intervju er stort sett knyttet til mitt virke som sykepleier, gjennom samtaler med pasienter og brukere. Disse intervjuene må følges av en sykepleiefaglig vurdering. Personen bak ordene må observeres, med tanke på å avdekke om det ligger andre relevante forhold til grunn; om ytringen er et uttrykk for noe annet enn det åpenbare. Livsverdensintervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s.47-48) omfatter å se etter det som er «mellom linjene» og vurdere hva som ligger bak eventuelle flertydige eller motstridende utsagn, men det er ikke noe tema om opplevelsesinnholdet eksisterer eller ikke. Det lærlingene sa skulle betraktes som deres historie. De skulle lyttes uforbeholdent til, uten noen sykepleierfaglig vurdering av ytringen eller dem som person. Jeg ble bevisst denne hemskoen jeg dro med meg fra mitt sykepleiervirke tidlig i første intervju, noe som gjorde at jeg kunne legge vekk den innarbeidete sykepleierrollen. Fra da av var jeg forsker, noe jeg opplevde som befriende. Kapasiteten kunne fullt og helt sentreres om opplevelsene og erfaringene som ble formidlet.

Under samtalen etter et av intervjuene, formulerte lærlingen et poeng som belyste tema godt. Siden dette ikke var en del av det formelle intervjuet, ble lærlingen spurt om formuleringen kunne noteres

ned og inkluderes i materialet. Det samtykket lærlingen i. Denne formuleringen danner masteroppgavens tittel.

Lærlingene fikk i etterkant av intervjuet et gavekort på 300 kroner, begrunnet i at det ble opplevd etisk riktig å gi lærlingene en kompensasjon for bruk av tid og ressurser. Samtidig var det ikke ønskelig at denne kompensasjonen skulle være en motivasjon for intervjuet og ble derfor ikke kommunisert på forhånd. Siden rekrutteringen til slutt måtte gå gjennom tidligere informanter, ble gavekortet kjent for siste informant i rekrutteringsfasen, gjennom lærlingen som videreformidlet kontakt. I kontakt med lærlingen før intervju, framsto gavekortet som hovedmotivasjon for å delta i undersøkelsen. Det er vanskelig å se for seg at dette har noen konsekvenser for etikk, gyldighet eller pålitelighet. Tvert imot, er det mulig at dette bidro til mer variasjon i undersøkelsens utvalg, gjennom informanter med både indre motivasjon og ytre motivasjon for deltakelse. Kanskje var dette med på å fange opp en lærling som ellers ikke ville deltatt, men som hadde erfaringer som ga et viktig bidrag til å belyse forskningsspørsmålene.

3.9 Gyldighet og pålitelighet

Sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet er ufravikelige etiske prinsipper for all forskning (NESH, 2021, s.5). Dette kapitlet vil redegjøre for hvordan undersøkelsen har søkt å imøtekomme disse prinsippene og vurdere kvaliteten på de dataene som er samlet inn; deres gyldighet og pålitelighet.

Et av forholdene som potensielt har hatt betydning for undersøkelsens kvalitet, er mine forutsetninger. Som masterstudent, uten forskererfaring, har arbeidet med masteroppgaven vært en læreprosess. Undersøkelsen må derfor tas for det den er; et produkt av grunnopplæring i forskerfaget. Forskerfaget kan ses som et håndverk og masteroppgaven er min «fagprøve». Dette betyr ikke at innsamlede data ikke er pålitelige (Jacobsen. 2000, s. 205) eller at undersøkelsen ikke produserer kunnskap. Prosjektet har bevisst blitt tilpasset egne forutsetninger, blant annet gjennom valg av tema, formål, forskningsspørsmål og metode. Spørsmålsformuleringer og intervjuteknikk har båret preg av uerfarenhet, men lærlingenes fortellinger er uansett deres og i så måte like fullt pålitelige. Uerfarenhet og egne forutsetninger ga seg også utslag i frykt for illojalitet mot materialet i første analyseforsøk. Resultatene ble statiske og oppramsende. Analyseprosessen ble derfor gjort om igjen, med en tryggere og noe friere tilnærming. Den ble likevel gjort grundig og lojalt, med formål om å presentere begrunnede, redelige og pålitelige resultater.

Størrelsen på undersøkelsens utvalg, seks lærlinger, har betydning for resultatenes verdi for overførbarhet (Jacobsen, 2000, s. 205). Utvalget kunne med fordel vært større, fordi også de siste intervjuene tilførte nye poenger. Samtidig tilførte disse seks intervjuene mange relevante poenger og de overordnede resultatene er bredt representert i datamaterialet. Undersøkelsen har fått tak i det den ønsket å få tak i (Jacobsen 2000, s. 205), men det kan ikke utelukkes at flere intervjuer ville tilført flere relevante poeng. Ut fra dette kan man se for seg at resultatet har noe verdi for overførbarhet til helsefagarbeiderlærlinger som gruppe, om enn i svært begrenset grad.

Undersøkelsen viser hvordan seks lærlinger opplever betydningen av arbeidsmiljøet i læretiden. Dette gir likevel kunnskap som kan belyse helsefremmende læreplasser og rekruttering til yrket.

At datainnsamlingen er gjort hos lærlinger som delvis hadde læretiden sin under Covid-19-pandemien, kan man tenke seg har betydning for dataene som er samlet inn. I denne perioden var helsevesenet under et ekstraordinært press. Det er lett å tenke at dette presset kan ha hatt betydning for arbeidsmiljøet i læretiden, og i så måte også betydning for undersøkelsens overførbarhet til læretid i «fredstid».

Objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.272- 274) i møte med lærlingene og materialet er tilstrebet, gjennom identifisering av egen forforståelse (kap. 1.1.1), mitt epistemologiske syn (kap. 1.1.2) og refleksivitet overfor den medvirkende rollen jeg som forsker har hatt for prosessen. Å sikre objektivitet i form av intersubjektivitet har vært vanskeligere, siden analyseprosessen er gjort alene. På den måten har den ikke dradd nytte av en felles forståelse, selv om gode spørsmål fra masteroppgavens veileder har betydd mye for refleksjon rundt resultatene. Intersubjektivitet er likevel etterstrebet, gjennom en holdning om å finne en mest mulig allmenngyldig forståelse for ord og uttrykk i materialet. Teori om semiotikk var bevisstgjørende for dette.

For å omsette de etiske prinsippene om ærlighet og redelighet til handling, er rapporten transparent om bakgrunnen for tema og hvordan metoden er gjennomført. I tillegg har grundighet og saklighet vært et mål for rapporteringen. Lojalitet mot den fenomenologiske filosofien som ligger til grunn, er tilstrebet gjennom en mest mulig presis og autentisk gjengivelse av lærlingenes perspektiv, opplevelser og forståelser, med minst mulig fortolkning av bakgrunnen for disse. For å underbygge dette, har sitater fått relativt stor plass i neste kapittels presentasjon av resultatene. Sitatene fungerer også som et alibi for betydningen av mine forutsetninger. Selv om sitatene er hentet ut fra sin kontekst, kan de bidra til transparens og gi bedre forutsetning for kritisk vurdering av den analytiske gjenfortellingen av resultatene.

4 Resultater

Dette kapitlet vil presentere lærlingenes opplevelser. Første del presenterer lærlingenes opplevelse av det pedagogiske, psykososiale, organisatoriske og fysiske arbeidsmiljøet i læretiden. Andre del viser eksempler på hvilken måte dette arbeidsmiljøet kan ha betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon hos lærlingene. De to delene peker på hvert sitt forskningsspørsmål.

4.1. Arbeidsmiljøet i læretiden

4.1.1 Pedagogisk miljø

Lærlingenes fortellinger tegner i hovedsak et bilde av trivsel og tilfredshet. Lærlingene opplever i stor grad å bli inkludert i miljøet og utvikler seg gjennom varierte arbeidsoppgaver. De setter pris på mulighetene for læring som oppstår gjennom å kunne følge brukere over tid.

Det beste må være at jeg får vært med på alt! Absolutt alt! Uansett hvor (veileder) skal gå hen, så får lærlingen henge på. Ikke sant, så jeg har fått være med på alt fra at noen nye flytter inn og at noen går bort, ikke sant, og jeg får bli kjent med de sånn ordentlig og være med de hver eneste dag. (Lærling 1)

Selv om lærlingene i hovedsak trives og er tilfredse, nyanseres tilfredsheten av ulike forhold. Varierende læreutbytte på lærestedene er et slikt forhold. Læreutbytte relateres til arbeidsoppgaver og hvordan lærlingene opplever å bli inkludert i miljøet, faglig og sosialt.

(...) det var veldig dårlig læreutbytte, og det var ekstremt dårlig arbeidsmiljø. Så det og ødela jo veldig mye. Og det var.. ja, det jeg lærte gjennom hele det året var vel å strikke (ler). (...) Det var sånn, du satt liksom i sofaen, da. Der var det langvakter, så du satt i sofaen.. ja, 12 av 13 timer, liksom. (Lærling 5)

Selv om historien til lærling 5 i sitatet over er et ytterpunkt og ikke er representativt, etterlyser flere av lærlingene å bli husket bedre på når det oppstår spesielle læresituasjoner, slik at de kan dra pedagogisk nytte av disse. Det å være forsiktig og tilbaketrukket, eller arbeidsom og samvittighetsfull, kan se ut til å medføre større risiko for å gå glipp av spesielle læresituasjoner.

Hvis læreplassen i tillegg har elever eller studenter i praksis, føler lærlingene at disse må prioriteres for de spesielle læresituasjonene, fordi elevene og studentene bare er der en kort periode.

Veilederen beskrives som lærlingenes viktigste partner med tanke på læring. Veileder kan bidra med trygghet, slik at det blir enklere å be om å få være med på spesielle læresituasjoner, gjennom å være tilgjengelig. Hvis veileder oppleves utilgjengelig, kan det passivisere lærlingen. Veilederens rolle på dette området kommer til uttrykk i sitatet under.

(...) det er de som du på en måte skal kommunisere mest med den tiden du er der, da. Så de.. hvis de sitter der og er lei av alt som skjer rundt seg og egentlig ikke har lyst til å ha lærling og sånn, så blir du på en måte dratt med. Du har jo ikke lyst til å forstyrre de, heller. Hvis de ikke er interessert i å lære bort noe til deg, så er det ikke noe særlig for deg å sitte der og mase heller. (Lærling 3)

Det forholdet som i størst grad utfordrer tilfredsheten med det pedagogiske miljøet, er utvilsomt opplevelsen av å ikke få være lærling. Dette går igjen på tvers av lærlingenes fortellinger. Den travle hverdagen og et arbeidsmiljø preget av slitne ansatte, gjør at lærlingene opplever å bli sett på som ordinære ansatte. Lærlingene føler at deres fremste plikt er å bidra med verdiskaping, og at kollegaer ved lærestedene kan ha lite forståelse for opplæringsdelen av lærlingerollen. Opplæringstiden og mulighetene for veiledning blir ofte spist opp av lærestedenes behov for verdiskaping.

Lærlingene har teoretiske oppgaver tilknyttet kompetansemålene de skal igjennom i løpet av læretiden, for å være kunnskapsmessig rustet til fagprøven. I hvilken grad veileder bidrar til faglig støtte i forhold til arbeidet med oppgavene varierer. Flere lærlinger beskriver en lokal avtale om at de i tre eller fire timer i uka kan trekke seg tilbake og jobbe med oppgavene. Dette synes de er vanskelig å få til i praksis, på grunn av stort behov for verdiskaping. Det samme gjelder opplæringstid med veileder. Noen ganger får de opplæringstiden igjen på et senere tidspunkt, men lærlingene beskriver at det er vanskelig å holde regnskap med tid som går til verdiskaping versus opplæring.

Å kreve opplæringstid oppleves som utfordrende for lærlingene. Taktiske uttalelser som «du er så flink, du kan bare være en av oss», «gi og ta» og «nå er du andreårslærling, ikke sant, du skal kunne gå alene», gjør det ekstra vanskelig. Veileder blir igjen dratt fram som en nøkkelperson, men

lærlingene ser at også veileder står i en presset posisjon mellom brukernes behov for ivaretagelse og lærlingenes behov for opplæring.

Men det virker som at det tok lang tid før de skjønnte at lærlingen måtte være lærlingen, for når jeg skal ut de to timene, selv om jeg ikke er bemanning en gang, så får de jo panikk. Det er sånn her «hæ, skal du ut?» og «hvor lenge skal du være ute?» og «kom tilbake med en gang!» og de blir helt sånn stressa. (Lærling 1)

Det er ofte at vi ikke får studietida vår, som er en halv dag i uka, vi får ikke veiledning, fordi vi må være ute og jobbe, og veilederen min synes det har vært helt grusomt, ikke sant, hun har blitt så irritert på det der. (Lærling 2)

Lærlingene knytter konflikten kun til lærestedets organisatoriske forhold og slitne ansatte. At læretiden har vært under korona-pandemien, mener de kan ha forsterket problemet.

4.1.2 Psykososialt miljø

Til tross for utfordringer med å få tilstrekkelig opplæringstid, opplever lærlingene stort sett å ha blitt tatt godt imot. De blir også i stor grad inkludert i det sosiale miljøet på lærelassene.

Men ja, kollegaene oss imellom har et godt arbeidsmiljø og snakker sammen og.. det er veldig koselig, jeg har faktisk som lærling faktisk, det ble jeg helt sjokka over, jeg har vært med på lønnsplis, så jeg har blitt invitert på det. Jeg blir invitert på alt, jeg! Av sånne avslutninger, sånn på Facebook og sånn, og de legger meg til og sånt. Så jeg blir liksom inkludert som en ansatt, selv om jeg er lærling, på en måte. (Lærling 4)

Lærlingene forteller at de blir ansett som en ordinær kollega, på nivå med helsefagarbeidere, blir satt pris på og opplever sosial støtte. Selv om lærlingene på spørsmål avviser å oppleve hierarki, kommer det implisitt fram i intervjuene at strukturelle forhold i miljøet, både sosialt og knyttet til organisering av oppgaver, skaper en rang. Sosialt beskrives dette først og fremst som rang mellom faste, erfarne ansatte versus nyansatte, vikarer, lærlinger eller studenter.

Jeg kan ha opplevd litt at, kanskje de der eldre hjelpepleierne, som skal av med pensjon snart, liksom, som er den eldre garde, at de kan være litt spydige og de vet hva som er best. Det hjelper ikke å komme ny her! Det kan gjelde både meg, men det kan også gjelde en sykepleierstudent og sykepleiere. Jeg blir ofte så flau over hvor mange sånne kommentarer det går an å ha. Men jeg opplever svært sjelden liksom at sykepleierne ser ned på oss (...) det er nok litt sånn personligheten deres, «du trenger ikke å komme her og være ny», liksom og komme med forbedringer «for sånn har vi gjort det i alle år», ikke sant. (Lærling 2)

Erfaringene lærling 2 her uttrykker, skisserer trekk som flere lærlinger mener karakteriserer det psykososiale arbeidsmiljøet; et miljø preget av høy kvinneandel og sterke personligheter.

Jeg tenker at jeg har skjønnt at helsefagarbeideryrket er veldig kvinnedominerende! Veldig sterke personligheter der! Som veldig sterke meninger, de sier akkurat det de mener rett til deg (...) Vi hadde en mann der, men han syntes det var så mye baksnakk og sånt småtteri, at han.. han forlot oss! Og så reiste han opp på psykiatrien i stedet for.. Nei for.. kvinner blir så irriterte for sånne småting. Og det er sånn «jeg skal være bedre enn deg»-holdning og «jeg kan dette yrket bedre enn deg» (...) (Lærling 1)

Dette sitatet illustrerer hvordan de sosiale strukturene i miljøet også påvirker kulturen for kommunikasjon. Direkte tale og unødvendige, negativt ladete kommentarer er eksempler som trekkes fram. Ulike faglige synspunkt og vurderinger kan bli gjenstand for baksnakking og en kultur med mer rom for åpen, faglig diskusjon etterlyses.

Jeg føler at det beste kunne vært hvis man ... kunne hatt.. et arbeidsmiljø der alle er inkludert, uansett hvor du kommer fra, uansett hvor lenge du har vært der, ikke sant. Si at du er ferdigutdannet når du har fagbrev. Men fordi du ikke har vært der i fem år og blitt inkludert i den her gjengen, så er du ikke god nok. Ikke sant. At uansett hvor lang yrkeserfaring du har, så kan vi heller hjelpe hverandre i stedet for å ta hverandre ned. Det tror jeg ville hjulpet mye. Og så snakke med hverandre på en ordentlig måte og diskutere ting, i stedet for å klandre hverandre på ting. (Lærling 1)

Dette hjertesukket tjener som en oppsummering av de negative særtrekkene ved det psykososiale miljøet. Særtrekkene ser ut til å handle om arbeidsmiljøet generelt. De er i liten grad relatert til lærlingene. Det betyr at lærlingene kan forvente å møte de samme utfordringene den dagen de har

fått fagbrev og eventuelt skal jobbe som helsefagarbeidere. Til tross for dette, forteller lærlingene at de gode erfaringene med det psykososiale miljøet overskygger de negative og at de trives.

I tillegg til kollegaene, er brukerne en viktig del av det psykososiale arbeidsmiljøet i læretiden. Brukerne omtales nærmest utelukkende som positive faktorer i arbeidshverdagen. Eksempler på brukernes betydning for lærlingene presenteres i kapittel 4.2.3.

4.1.3 Organisatorisk miljø

Lærlingene forteller om organisatoriske arbeidsmiljø hvor økonomi og innsparinger spiller en sentral rolle i hverdagen, spesielt relatert til bemanning. Dette får konsekvenser for lærlingene, blant annet gjennom at det er behov for, og uoffisielt forventes, verdiskaping i mer enn 50% av tiden. Noen læresteder beskrives som mer presset enn andre.

For det var.. halvåret på sykehjemmet, der var det veldig.. det var ikke nødvendigvis kollegaene, det var mer det at, det var så.. det var så mye underbemanning. At du fikk jo ikke tid til å gjøre jobben din, du fikk ikke tid til å gå på do, du fikk ikke tid til å spise. Sant. Og det var liksom.. så hadde vi veldig, veldig tunge pasienter. Så på en kveldsvakt, så var det bare to personale, og vi hadde 10 pasienter. Og 8 av de var veldig tunge. Og 8 i heis. Og det var jo veldig, veldig slitsomt. (...) Men jeg gikk så godt som 100% i bemanning. Fordi at det var ikke personale å ta av. Så jeg følte meg jo rett og slett utnyttet. Med tanke på at jeg gikk der for 50 kroner timen, når alle de andre gikk der for fire ganger så mye, sant.

(Lærling 5)

I tillegg til å kjenne konsekvensene av underbemanning på kroppen, ser lærlingene at innsparinger får ringvirkninger for flere sider av virksomheten, inkludert brukerne.

Fokuset er på økonomi fra sjefene, ja! Det føler jeg. Og da tenker jeg litt sånn, «hvor er omsorgen for beboerne hen, da?» Ikke sant, si det at hvis man hele tiden skal tenke økonomi, så blir jo de som er på jobb slitne, fordi at de bare er to på jobb, ikke sant. Og da får jo ... det går jo ut over beboerne igjen. Ikke sant. Plutselig kan du bli sur på en beboer som ikke har gjort noe galt, eller droppe å bytte den bleien, fordi at du ikke orker. Ikke sant, så sitter de jo der, i den våte urinen, ikke sant, og har det helt forferdelig! Fordi at de PÅ TOPPEN ikke tok tak, på grunn av økonomien. (Lærling 1)

til lærlingekoordinator tillagt å være viktig, i form av å være nøytral, uten noe driftsmessig ansvar for virksomheten. Lærlingekoordinatorerne beskrives til å være på lærlingenes lag, med fokus på lærlingenes beste framfor virksomhetens drift.

Flere lærlinger gir uttrykk for en opplevelse av å føle seg litt alene i læretiden, spesielt når det oppstår utfordringer. En lærling erfarte å være i konflikt med faglig leder i kommunen gjennom store deler av læretiden, noe som ble opplevd som veldig vanskelig. Konflikten ble beskrevet som å være relatert til at lærlingen hadde kommet med innspill og forslag til forbedringer av det teoretiske opplæringsmaterialet som var i bruk. Dette materialet ble av lærlingen opplevd som utdatert og lite relevant. Siden konflikten inkluderte et høyt organisatorisk nivå, opplevde lærlingen ikke å ha noe sted å gå med dette, selv om veileder var en viktig støtte. På slutten av læretiden skjønte hen at fylkeskommunenes elev-, lærling og mobbeombud var en instans som kunne vært brukt. Samtidig som intervjuet med denne lærlingen fant sted, var det offisiell avslutning i rådhuset for avtroppende lærlinger. Lærlingen valgte å avstå fra denne seremonien, i frykt for å møte faglig leder hen var i konflikt med. Lærlingen begrunnet dette med: «jeg er redd for hu dama!»

Lærlingen som gikk et utdanningsløp som kombinerte læretid og skole over fire år, beskrev at skolen hadde hatt en rolle da det oppsto problemer knyttet til det ene lærestedet. Samtidig hadde skolen ingen myndighet i forhold til lærestedene, så skolen hadde fungert som støtte mer enn hjelp. De andre lærlingene beskrev at de ikke hadde noe kontakt med skolen lenger.

4.1.4 Fysisk miljø

Det fysiske arbeidsmiljøet spiller bare en birolle i lærlingenes fortellinger. Uvante, utfordrende lukter og intimstell av pasient blir dratt fram av en lærling.

Altså, i starten så var det veldig vanskelig å venne seg til lukter. Det er jo veldig mye lukter på sykehus. Men, det har gått fint. Og.. i starten da, når det var et stell, fullt stell, med avføring og sånt, så var det jeg som holdt, mens veilederen gjorde det, og det synes jeg var greit. At jeg ikke ble pushet til å gjøre det, at jeg ble spurt på en måte. Så har det vært litt sånn at han gjennomfører og viser meg, så kan jeg gjennomføre og vise han. På en måte. Så det har vært sånn. Og det sa jeg til han, at det er sånn jeg vil gjøre det, og da gjorde vi det sånn. Så det har vært egentlig ganske greit. (Lærling 4)

I møte med denne utfordringen var medbestemmelse viktig. Atter en gang blir veileders betydning synliggjort. Fysisk tunge stell blir også trukket fram.

Vi jobbet med så mange tunge stell, der jeg kunne stå der og stelle en mann på over 100kg alene og snu i senga og styr og stell. Det var ikke godt for kroppen. Jeg sa jo det at jeg aldri skal jobbe 100% som helsefagarbeider, men så har jeg fått opplevd litt andre plasser også, og da er det liksom sånn.. du merker fort hva som faller på plass, da. (...) Det er sånn, jeg har jo alltid vært ganske sånn «sprek», skulle jeg til å si, og så begynte jeg å kjenne at jeg fikk vondt i ryggen av stell (...) det var ikke noe jeg hadde lyst til å leve med. (Lærling 3)

Selv om fysisk arbeidsmiljø spiller en begrenset rolle i intervjuene, viser sitatet over at det likevel kan ha vesentlig betydning for lærlingenes yrkesmotivasjon. På tilsvarende måte vil det neste kapitlet presentere flere eksempler på hvilken betydning det pedagogiske, psykososiale og organisatoriske arbeidsmiljøet kan ha for lærlingenes trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon.

4.2 Arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon

4.2.1 «Arbeidsgiverne må tilrettelegge for at lærlinger faktisk er lærlinger»

Slik vi har sett, opplever lærlingene å bli brukt i overkant mye til verdiskaping. Dette går på bekostning av blant annet veiledning, studietid og læresituasjoner. Lærlingene synes det er vanskelig å kreve opplæringstid. Dette skaper bekymring hos noen av lærlingene, for ikke å være i rute til fagprøven. Lærlingene opplever i tillegg andre konsekvenser.

(...) i starten, så har det vært litt stressende. Jeg føler ikke at jeg har fått lov til å være lærling fra de ansatte der.. men det er bedre nå (...) nå er det bedre fordi jeg har bedre kompetanse, så dagene går lettere (...) i starten, når de skulle hive meg ut i en jobb jeg egentlig ikke kunne. Det ble bare stress oppå stress. (Lærling 1)

Opplevelse av stress, kaos og slitenhet er beskrivelser som går igjen hos flere, spesielt tidlig i læretiden. I tillegg brukes følelsesladde ord som «forbannet», «misbrukt» og «utnyttet». Sitatet under beskriver følelser hos en lærling, relatert til det å trekke seg tilbake for å gjennomføre avtalt jobbing med teoretiske oppgaver.

Ja, det vanskeligste er kanskje at man ikke føler at man kan være lærling. Fra de ansatte. Ikke sant. Du kan få litt sånn blikk og du kan, ikke sant, de kan kommentere på deg, ikke sant.. Jeg som person da, er litt sånn innelukka, når det gjelder det å konfrontere noen. Ikke sant, sier noen det til meg, så blir jeg helt sånn «ok, da mener du det» og så sier jeg ikke noe tilbake eller forsvarer meg selv. Og det må man der! Man må virkelig forsvare seg selv, hvis du skal få noe igjennom. Så det er kanskje det vanskeligste, å ta det imot. (Lærling 1)

Slik vi ser, påvirker konflikten knyttet til den kombinerte opplærings- og ansattrollen lærlingene på flere nivå. Til tross for dette, er lærlingene klare på at de ikke opplever at konflikten går på dem som person. Det kom også et eksempel på et lærested hvor lærlingen virkelig fikk rom til å være lærling, selv om dette framsto nærmest som et unntak.

Der var det veldig.. jeg merket stor forskjell. Det var jo.. da gikk jeg jo på topp hele tiden. Det vil si at jeg var ekstra. Sant. Så da skulle jeg jo gå med noen. Hele tiden. Men der var det ofte.. jeg gikk.. jeg fikk være med på det jeg ville, hvis det var noe spesielt, så da hadde jeg liksom den muligheten. Siden jeg ikke var i bemanningen. Da kunne jeg liksom velge, hvis det var noe spesielt. Og jeg ble.. jeg fikk liksom.. eller jeg ble spurt, hva jeg ville gjøre, og hva jeg ville gjøre selv. Og hva jeg eventuelt ville bli vist, eller hva jeg ville ha noen med meg på. Og det var jo veldig fint, så jeg gikk jo.. jeg tror jeg gikk for det meste alene etter noen måneder, og så hadde jeg likevel den back up`en i at jeg visste at jeg kunne spørre. (Lærling 5)

Dette sitatet gir et inntrykk av hvilken betydning nok tid til opplæring kan ha for lærlingene. Vi ser at medbestemmelse, god veiledning, mulighet til å benytte seg av spesielle læresituasjoner og et trygt psykososialt miljø er positive arbeidsmiljøfaktorer.

4.2.2 «Størst betydning tror jeg faktisk er kollegaene»

Kollegaene er viktige for lærlingene, både i forhold til det pedagogiske, psykososiale og organisatoriske miljøet. Lærlingene forteller også om hvordan kollegaene er kilde til blant annet læring, utvikling, motivasjon gjennom arbeidsdagen, mestring, støtte, sosial trygghet, faglig refleksjon og lysten til å gå på jobb.

(...) jeg er veldig glad i avdelingen jeg er på, jeg er veldig glad i kollegaene mine. Det er ikke alle som legger seg i senga søndag kveld og gleder seg til å stå opp neste dag og dra på jobb, men det gjør jeg! (ler) (Lærling 2)

Kollegaers tillit og oppmuntring er viktig. Kollegaer som har et ønske om at lærlingene skal komme seg videre og bli best mulig, blir spesielt framhevet som bidrag til utvikling og mestring.

Det beste med det året her, er at jeg har utviklet meg veldig, og så har jeg blitt mer trygg på meg selv og måten ting jeg gjør på. Og så kollegaene og de jeg jobber med har jo vært veldig greie med meg. Så har jeg jo skjønt nå selv at.. eller, de også har skjønt på seg selv at jeg klarer å jobbe selvstendig. Så etter to til tre måneder har jeg jobbet uten veilederen min, da, så jeg har jo egentlig jobbet selvstendig siden det, selv om det egentlig ikke er lov.. (Lærling 4)

Igjen beskrives en komplisert balansegang mellom ansatt- og opplæringsrollen. Selvstendig jobbing kan gå på bekostning av veiledning. Lærling 4, som hadde læretid på sykehus, opplevde ikke å ha oppfølging med tanke på oppgavejobbing, å nå kompetansemålene eller bli forberedt til fagprøven. Kollegaene besto av sykepleiere og leger, bortsett fra veileder, som selv var nyutdannet og nyansatt helsefagarbeider. Kollegaers psykososiale inkludering og tillit til selvstendighet ga en stor mestringsfølelse og motivasjon. Lærlingen bekymret seg ikke for fagprøven, til tross for lite målrettet pedagogisk oppfølging. Hen spurte bare kollegaer når hen lurte på noe eller trengte praktisk bistand, og opplevde å få svar og hjelp. Lærlingen hadde teoretiske oppgaver som egentlig skulle gjøres, «... men jeg gidder ikke å gjøre de, for det er ikke noe jeg skal levere inn» (Lærling 4). Avsatte timer til oppgavejobbing ble i stedet samlet til hele avspaseringsdager.

Mestringsfølelsen og motivasjonen kollegaers tillit og oppmuntring ga, gjorde at lærlingen stilte spørsmål ved behovet for to år læretid.

(...) Og det jeg også synes er litt sånn dumt, er at.. sånn som jeg da, som ble ganske selvstendig etter så kort tid, skulle også ønske at læretiden hadde en opptaksprøve, om eventuell godkjenning på en forkortet læretid. Det synes jeg faktisk veldig sterkt. Fordi alle på jobb er sånn «ja, du har ett år igjen, ja?». Alle blir litt sjokkert, ikke sant, det er sånn.. litt sånn.. jeg kunne jo sikkert tatt fagprøven nå. Uten at det skulle vært noe problem. Og det er... jeg skjønner også at det er to år. Og jeg kommer 100% til å lære noe nytt, men kommer

jeg til å lære veldig mye nytt om stell, av det basic`e da? Det som fagprøven går ut på da, er jo stell. (Lærling 4)

Slik vi ser, har kollegaene en kompleks betydning for lærlingen. De bidrar til gode opplevelser, mestring og motivasjon, men kan også være årsaken til utfordringer. Slik lærling 1 beskriver i kapittel 4.2.1, har forhold som kommunikasjonsform og blikk betydning, i tillegg til kollegaers humør. Det illustreres i dette sitatet: «Det spørres jo litt igjen på hvem du jobber i lag med, de som møter deg når du kommer på jobb, om de møter deg med et smil eller om de kommer imot deg og bare sutrer» (Lærling 3).

Kollegaers mistriivsel og ønske om forandring kan ha en smittende effekt:

Men det første halvåret var det mer sånn, følt seg litt lei og har vært der i 15-20 år og slet litt med motivasjon og det påvirket alt av arbeidsmiljø rundt også, da. (...) at jeg kom på jobb og de var dritlei av jobben sin og egentlig hadde lyst til å være hjemme og.. eller andre ting, da. For alle snakket om å søke seg nye jobber og sånn. (...) Man blir jo litt dratt inn med. Det var veldig lett å påvirke hverandre når man jobber så tett og det var sånn at når jeg kom på jobb, så var det en som snakket om å bytte jobb. Det var på en måte ødeleggende for trivsel for deg, også. (Lærling 3)

4.2.3 «Det er egentlig beboerne som er det beste. Det er det!»

På samme måte som kollegaene har stor betydning for lærlingene, har også brukerne det. For noen lærlinger mer enn andre. For flere av lærlingene ble brukerne beskrevet som en sterk grunnleggende motivasjon for utdanningen. I disse tilfellene kunne det se ut som brukerne ga en buffereffekt mot vanskelige opplevelser.

Man blir alltid bedre når pasientene har det bra, eller sånn, man bryr seg ikke så mye om den kaffen ble for sterk, så lenge beboerne har det bra, ikke sant. Så, så.. det har ikke endret synet mitt på å ville jobbe med de eldre, for det er de som betyr mest for meg. Det er ikke de som jobber der som gjør det. Jeg må kunne samarbeide med dem, men i slutten av dagen er de ikke de jeg tenker på. Det er jo dem jeg jobber FOR jeg tenker på. (Lærling 1)

For sterk kaffe i dette sitatet, hentyder til en konflikt som hadde vært mellom noen av de ansatte. En konflikt som, ifølge lærlingen, bygget på en bagatell, men forsuret hele miljøet.

I tillegg til å fungere som motvekt til vanskeligheter i miljøet, ser brukerne ut til å ha en positiv dobbeltrolle knyttet til lærlingenes motivasjon. I tillegg til å være et mål for lærlingenes motivasjon, slik vi så i sitatet over, er de også et middel for glede, motivasjon og mestring. Hvordan det kan arte seg, ses i dette sitatet:

Ja.. jeg har jo på en måte lært at jeg kan gjøre en forskjell for brukerne, skulle jeg til å si, om jeg møter dem med godt humør og viser de omsorg, så kan jeg gjøre dagen deres så mye bedre. Det er på en måte veldig fint å tenke på. (Lærling 3)

Forholdet mellom bruker og lærling har en gjensidighet. Å bety noe for brukerne, betyr noe for lærlingene. Å føle at man betyr noe, kan utvikle både trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon, noe sitatet under viser. Det gir også uttrykk for hvor viktig det er at arbeidsmiljøet i læretiden gir tid og rom for at det kan oppstå gode, gjensidige opplevelser med brukerne.

Så jeg kommer hjem og bare sånn: «I DAG føler jeg at jeg har gjort en forskjell!». Sant. Jeg var bare så.. vi har en pasient som var veldig sur og var veldig.. det var fryktelig mange av personalet som ikke ville gå inn der til slutt, for det ble så slitsomt. Og da tok jeg meg tid en dag og bare satte meg ned, snakket.. Meg og hun hadde en veldig god tone, og jeg hadde faktisk overraskende nok tid til det, og så satt vi bare og så i album. Og før jeg skulle gå så fikk jeg bare.. så så hun på meg og bare: «Tusen takk, dette trengte jeg!». Og jeg begynte nesten å grine. For det er liksom det du jobber for. (Lærling 5)

4.2.4 «Jeg er jo bra nok som helsefagarbeider, også, håper jeg?»

Brukerne spiller også en rolle for opplevelsen av helsefagarbeideryrkets status. Lærlingene har opplevd at tittelen helsefagarbeider er lite kjent, og at dette kan skape utrygghet for helsefagarbeidernes kvalifikasjoner. Lærlingene kan på grunn av dette få en følelse av ikke å være bra nok. Den organisatoriske rangen mellom helsefagarbeider og sykepleier skaper også følelser. Ord som «mindreverdig» og «degradert» blir brukt i den sammenhengen. Mens det mellom sykepleier og helsefagarbeider er rang som er tema, er det mangel på rang mellom

helsefagarbeidere og assistenter som beskrives å påvirke helsefagarbeideryrkets status. En lærling reflekterer over yrkets status relatert til egen yrkesmotivasjon.

Andre ting er det her med at det kanskje blir litt for kjedelig i lengden. Det er.. vi likestilles med assistenter i oppgaver, vi læres ikke opp til noe mer spesielt. Det er ikke sånn at «nå er jeg helsefagarbeider». Når jeg får autorisasjonen min som helsefagarbeider, da er det ikke sånn at «nå kan jeg gjøre det og det og det. Og nå kan jeg gjøre det og det og det». Det kan assistenter gjøre, også. Ofte bare med kurs. (...) Du blir likestilt. Og det er liksom sånn at der at assistent blir sånn der, helsefagarbeiderassistent, at det er liksom en assistent med autorisasjon, på en måte, da. En sykepleier er veldig stor forskjell på dagen før man har autorisasjon og dagen etter at man har autorisasjon, ikke sant. Men sånn er det ikke for oss, da... Så jeg tenker at det kanskje blir litt kjedelig i lengden. Jeg håper ikke det. (Lærling 2)

Opplevelser rundt yrkesidentitet og status var utgangspunkt for mange refleksjoner hos lærling 2. Hen hadde i utgangspunktet en plan om å ta utdanning som sykepleier. Opplevelser av motstand mot helsefagarbeidertittelen resulterte, paradoksalt nok, til en gryende yrkesstolthet og vekket en interesse for å «bare» jobbe som helsefagarbeider.

Tenk å kunne si at: «jeg er helsefagarbeider! Jeg er stolt av det!», liksom! (...) Og jeg har lyst til å kunne være med å videreutvikle det. (...) flesteparten av oss, vil jeg si, er veldig flinke i faget sitt. Og jeg har så lyst at det, at folk skal kunne se det, da! At de skal kunne verdsette utdanningen vår og kunne bygge videre på den. (Lærling 2)

4.2.5 «Skal jeg?»

Lærlingene hadde mange tanker om hva de skulle gjøre etter å ha fått fagbrevet i hånda. Noen nærmet seg, mens andre hadde et år igjen. Ingen hadde spikrede planer. Om de skulle ta seg jobb som helsefagarbeider, jobbe med noe annet eller ta videre utdanning var spørsmål alle lærlingene stilte seg.

Lærling 6 kjente ganske tidlig i første året på skolen at motivasjonen for yrket var laber og at hen ikke følte seg på rett plass: «Jeg er ikke det A4-livet, hvis det er lov å si» (Lærling 6). Med

begrunnelsen «dumt å miste muligheten til å ha en utdanning», hadde hen likevel fortsatt på skolen og blitt lærling. Positive opplevelser i læretiden gjorde derimot at det ikke lenger var like utenkelig å jobbe som helsefagarbeider. «Nei, lærlingetiden har egentlig kanskje gjort det litt bedre. For det er bedre med det der faglige fysisk, enn å ha det.. å skrive og alt det der». (Lærling 6).

Frykt for begrensede utviklingsmuligheter og kjedelig arbeidsoppgaver, blir hos flere lærlinger trukket fram som ankepunkt mot å jobbe som helsefagarbeider. I tillegg var lønnsvilkår tema, men lærlingene reflekterte over at høyere utdanning innenfor helse ville medføre begrenset lønnsforskjell. Lønn ble derfor ansett til å ikke ha avgjørende betydning.

Lærling 5 hadde hele tiden hatt en plan om å bli akuttsykepleier. Hen opplevde å bli dårlig tatt vare på ved ett av lærestedene. Hen ble sykemeldt og var på nippet til å avslutte hele læretiden. Lærlingen fikk, etter en del om og men, bytte til et nytt lærested, noe som endret situasjonen radikalt. Gjennom gode opplevelser i resten av læretiden, ble planen om utdanning til akuttsykepleier utfordret av tanker om å jobbe som helsefagarbeider. Hen beskriver årsaken til dette som: «Det er jo egentlig det at jeg har trivdes så godt i jobben. (...) Og at jeg ser for meg at det her kunne jeg gjort i 40 år til, liksom» (lærling 5). Dette sitatet etterlater ingen tvil om at arbeidsmiljøet i læretiden har betydning for lærlingene, både relatert til trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon.

I dette kapitlet har lærlingenes opplevelse av arbeidsmiljøet i læretiden, samt eksempler på arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon, blitt presentert. Neste kapittel vil diskutere resultatene. Resultatene oppsummeres, før betydningsfulle forhold trekkes ut og belyses av den teoretiske referanserammen. Gjennom dette vil det søkes dypere forståelse for hva resultatene av undersøkelsen forteller; hvilken kunnskap de kan gi.

5 Diskusjon

5.1 Resultatenes hovedtrekk

Masteroppgavens tema bygger på en undring over hvorfor så få lærlinger ønsker å jobbe som helsefagarbeidere etter endt læretid, til tross for at det blir rapportert høy grad av trivsel og tilfredshet. Tidligere forskning har pekt på yrkets rammer og status som årsak til manglende yrkesmotivasjon.

Resultatene av masteroppgavens undersøkelse kan bekrefte det eksisterende inntrykket av at lærlingene trives og er fornøyde, selv om dette nyanseres av flere forhold. Trivsel kan se ut til å være et romslig begrep for lærlingene. De trives, til tross for et pedagogisk miljø med utfordrende vilkår for opplæringsdelen av læretiden. De trives, til tross for «kvinnedominerende» psykososiale miljø, som kan være preget av en krevende kommunikasjonsform og sosial rang. Selv ikke det fysiske miljøets belastende ergonomiske betingelser, eller et organisatorisk miljø preget av stort økonomisk fokus, med underbemanning, slitne ansatte og faglig rang, greier å fortrenge opplevelsen av trivsel. Positive opplevelser med arbeidsmiljøet, knyttet til veileder, sosial inkludering, et støttende miljø og brukerne, ser ut til å oppveie for de negative opplevelsene.

Jobbengasjement ser også ut til å være til stede hos utvalget i undersøkelsen. Brukerne framstår som den viktigste faktoren for lærlingenes jobbengasjement, i alle fall når en hovedmotivasjon om å jobbe med mennesker ligger til grunn for valg av utdanning. Det som kan true jobbengasjementet, ser ut til å være knyttet til organisering av arbeidsoppgaver, det å bare være «bra nok» når det passer virksomheten, opplevelsen av å bli «misbrukt» og «utnyttet» til verdiskaping, samt veileders og kollegaers grad av motivasjon.

Resultatene fra undersøkelsen frambringer lite nytt om yrkesmotivasjon. Alle i utvalget vurderte å jobbe som helsefagarbeidere. Selv lærling 6, som i utgangspunktet følte at jobb i helsevesenet ikke kjentes riktig, vurderte det. Trivsel var hovedargumentet. Samtidig vurderte alle ikke å jobbe som helsefagarbeidere. Motargumentene var knyttet til bekymring for lite utfordrende arbeidsoppgaver på sikt og forhold relatert til yrkesidentitet. Resultatene støtter også på dette området tidligere forskning, selv om lønn, turnus og jobbutsikter spilte en forholdsvis liten rolle i lærlingenes fortellinger. Det betyr ikke at lønn, turnus og jobbutsikter nødvendigvis er av liten betydning for

lærlingene i utvalget. Yrkets strukturelle rammer var ikke direkte fokus i datainnsamlingen og resultatene kan derfor ikke tillegges vekt på dette området.

5.2 Hva kan undersøkelsen bidra med?

Resultatene i sum viser ingen store avvik fra tidligere forskning. Samtidig er undersøkelsen ikke designet for å gi resultater som er direkte sammenlignbare, og det lille utvalget gir undersøkelsen begrenset verdi med tanke på overførbarhet. Sammenfall med tidligere kunnskapsstatus betyr derfor ikke at man har kommet nærmere *sannhet* eller en felles akseptert enighet (intersubjektivitet).

Derimot kan graden av sammenfall telle til fordel for tidligere forsknings gyldighet, selv om ulike metoder er benyttet (Jacobsen, 2000, s. 207).

Hva annet kan denne undersøkelsen tilføre feltet, bortsett fra å støtte tidligere forskning?

Undersøkelsen har gjennom sin metode, fundert på fenomenologisk filosofi, søkt å forstå hvordan lærlingene opplever arbeidsmiljøet i læretiden, og hvilken betydning miljøet har for trivsel, jobbgasjement og yrkesmotivasjon. Disse opplevelsene kan være preget av at lærlingene har hatt læretid under Covid-19-pandemien. Undersøkelsen har uansett gitt et innblikk i hvordan helsefagarbeiderlærlingene i undersøkelsen opplever at det er å være lærling. Til tross for undersøkelsens begrensede verdi for overførbarhet, bidrar dette innblikket til mer forståelse for hvilke utfordringer helsefagarbeiderlæringer generelt kan oppleve i læretiden.

Undersøkelsens formål var å produsere kunnskap som kan belyse helsefremmende læreplasser, med tanke på rekruttering til helsefagarbeideryrket. Betydningen av læretidens kombinerte opplærings- og verdiskapingsrolle, framstår som et overordnet funn. Denne dobbeltrollen skaper konflikt, og griper inn, mer eller mindre direkte, i store deler av fortellingene.

En dypere forståelse for denne kombinerte opplærings- og verdiskapingsrollen, kan gi kunnskap om læretiden som helsefremmende setting og rekrutteringsarena. Kapitlet vil videre søke en slik forståelse. Dette vil gjøres gjennom å se grundigere på rollekonflikten, belyse den med helsefremmende teori og knytte den opp mot konteksten; opplæring i bedrift, som har denne dobbeltrollen i sin struktur.

5.3 Læretidens kombinerte opplærings- og verdiskapingsrolle skaper rollekonflikt

Lærlingene skal både lære og skape verdi. Verdiskaping i læretidens univers er å jobbe, å være arbeidskraft for virksomheten. Opplæringstiden blir utfordret av et krevende helsevesen, med fokus på økonomi og begrensede ressurser. Lærlingene forteller om potensielt motstridende krav; å nå kompetansemålene i fagplanen kontra dekke virksomhetens behov. De opplever at planlagt opplæringstid må vike, både spontant og planlagt, for å dekke opp for sykefravær. Opplæring som omfatter å være borte fra den daglige driften, kan bli uglesett, baksnakket og forsøkt forhindret gjennom hersketeknikker. Forventninger om mest mulig verdiskaping får konsekvenser for lærlingene, blant annet ved at de blir slitne. Å bli satt til oppgaver de føler de ikke behersker, skaper stress, spesielt i starten av læretiden. Lærlingene opplever at alt dette henger sammen med lite forståelse for lærlingerollen, virksomhetens behov og slitne ansatte, ikke at kollegaene ikke vil dem vel. Lærlingene ser et arbeidsmiljø preget av underbemanning og slitne kollegaer, som får konsekvenser for brukerne og det psykososiale arbeidsmiljøet. Dette miljøet er lærlingene i stor grad sosialt inkludert i og ansett som en likeverdig del av.

Selv om opplæring og verdiskaping er tydelig regulert, med 50% opplæring og 50% verdiskaping (Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova, §3-3), er dette ikke svart-hvitt i praksis. Virksomhetens behov må hensyntas. Opplæringsdelen er også gjennomsnittlig, så utligningen skal skje i løpet av to år (OKViken, u.å.). Det kan da i praksis bety over flere læresteder. Lærlingene oppfordres til å holde tellingen på tid til opplæring og verdiskaping selv (sammen med leder) (OKViken, u.å.), noe som kan ses som at ansvaret (delvis) legges på lærlingene, ved at de må kreve sin opplæringstid. Lærlingene forteller at de synes det er vanskelig å holde regnskap og kreve denne tiden. De forteller også indirekte at de står noe alene, gjerne som eneste lærling på lærestedet og med skolen ute av bildet. De er prisgitt at veileder taler deres sak, men ser at veileder også står i et spenn mellom virksomhetens og lærlingenes behov. Lærlingenes leder har gjerne ansvar for virksomhetens drift; bukken passer havresekken. Samtidig har brukernes ve og vel stor betydning for lærlingene. Man kan tenke seg at lærlingene kan føle lojalitet både overfor brukerne og kollegaene, samtidig som ulønnet verdiskaping (verdiskaping utover 50% av tiden) gir en opplevelse av å bli «utnyttet» og «misbrukt». På toppen av dette, kan for lite tid til opplæring føre til bekymring for om de får tilegnet seg nok kunnskap og ferdigheter til å bestå fagprøven.

5.4 Rollekonflikten skaper risiko for uhelse

Et psykologisk blikk på rollekonflikter kan bidra til dypere forståelse for lærlingenes opplevelser. Rollekonflikt er en subjektiv opplevelse, som påvirker følelser og samvittighet. Rollekonflikt kan derfor framstå kun som “føleri”, selv om den i stor grad handler om arbeidets organisering (Hansen, 2018). I lærlingenes tilfelle har vi sett at rollekonflikt springer ut fra læretidens organisering, både i form av læretidens todelte natur og et krevende arbeidsmiljø; et arbeidsmiljø lærlingene er sosialt integrert i. Vi har også sett at de er opptatt av brukernes ve og vel og er bevisst at kollegaer er slitne. De vet at virksomheten har et reelt behov for at de bidrar med mest mulig med verdiskaping. Rollekonflikten påvirker lærlingene på flere plan. Man kan tenke seg at lojalitet og samvittighet, både overfor brukere og kollegaer, spiller en vesentlig rolle for lærlingenes opplevelse av rollekonflikten.

Samtidig kan man se for seg at følelser relatert til å bli «utnyttet» og «misbrukt» til verdiskaping, kan komplisere lærlingenes opplevelser. Lærlingene forteller at det er krevende å stå opp for seg selv i møte med «blikk» og hersketeknikker. Som lærling 1 uttrykker det: «(...) Så det er kanskje det vanskeligste, å ta det imot». Å både tilfredsstille virksomhetens behov og fagplanenes krav, kan sette lærlingene på strekk emosjonelt og skape moralske dilemma.

I møte med brukerne, må negative følelser ofte undertrykkes, for å framstå slik det er forventet. Man må ta seg sammen. Gjennom dette kan det oppstå emosjonell dissonans mellom følelser og handling. Den psykologiske anspenningen det å ta seg sammen medfører, må få utløp på et eller annet vis, for å lette på ubehaget. Emosjonell dissonans kan derfor forsterke rollekonfliktens psykologiske belastning (STAMI, 2016).

De senere årene har betydningen av rollekonflikter i arbeidslivet og emosjonell dissonans fått større oppmerksomhet, og det er nå kjent at både rollekonflikt og emosjonell dissonans kan gi seg utslag i fysiske og psykiske helseplager (Knardahl, 2016, Indregard et al, 2017). Ut fra dette, kan det argumenteres for at rollekonflikten lærlingene står i utgjør en potensiell risiko for uhelse. Unge arbeidstakere er mer sårbare for arbeidsmiljøbelastninger enn øvrige grupper, fordi de har mindre kunnskap om helse, miljø og sikkerhet enn eldre arbeidstakere. Å være i en opplæringsfase utgjør en ytterligere sårbarhet. Det er sett at enkelte helseplager, som psykiske plager, er mer utbredt blant unge arbeidstakere (Bakke et al., 2021, s.208, 211). Dette taler for at risikoen for uhelse som rollekonflikter utgjør, kan være ekstra stor for lærlinger, som både er unge og under opplæring.

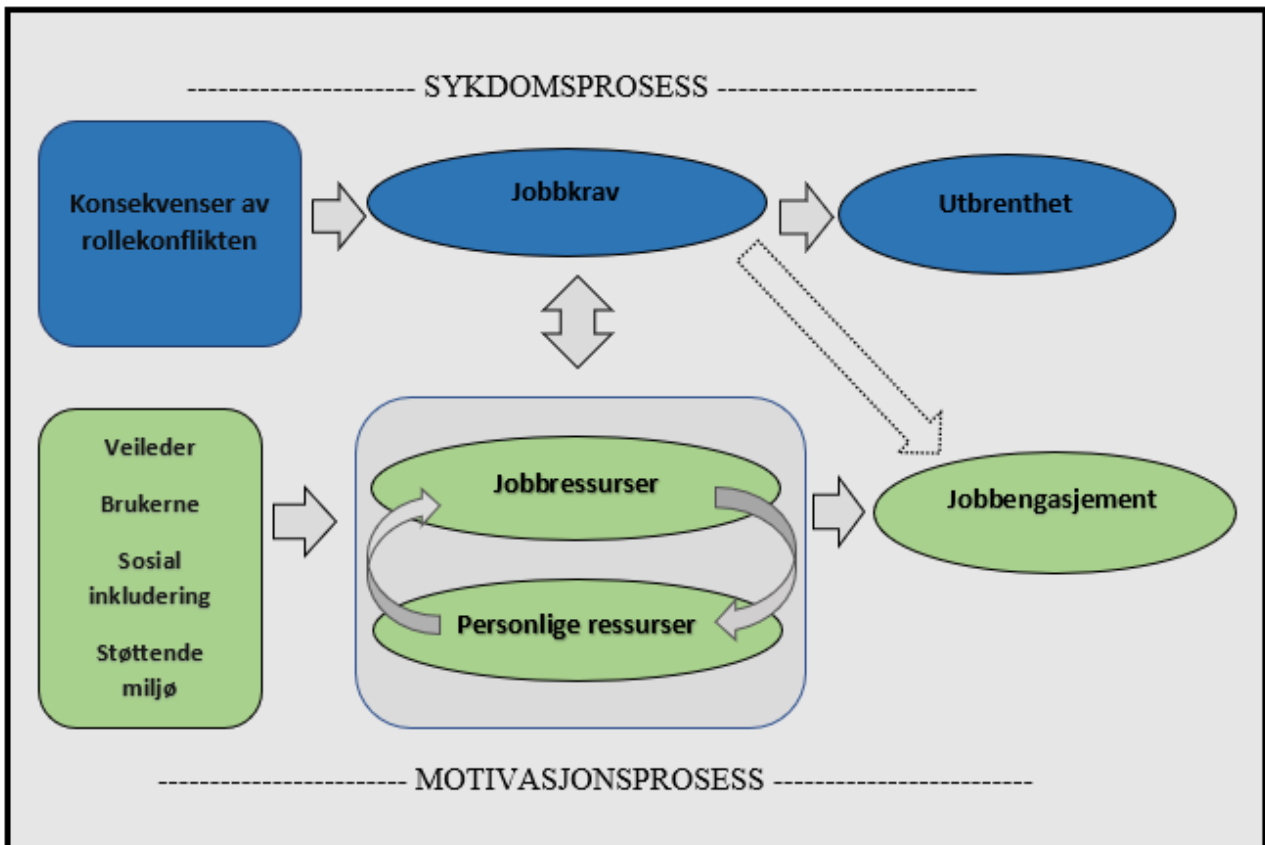
5.5 Arbeidsmiljøet i læretiden i et helsefremmende perspektiv

Rollekonflikten i lærlingenes arbeidsmiljø kan altså være en psykologisk belastning og ha potensiale for å skape uhelse på individnivå. Dette kapitlet vil i større grad løfte blikket fra individ til setting. Mens forrige kapittel fokuserte på helse i form av å forebygge fysisk og psykisk sykdom, vil dette kapitlet bygge på en utvidet helseforståelse. Arbeidsmiljøet generelt og rollekonflikten spesielt, vil utforskes med et helsefremmende blikk, gjennom JD-R-modellen, teori om helsefremmende arbeid og teori om helsefremmende arbeidsplasser.

Helsefremmende arbeid ses som en prosess som setter mennesker (i dette tilfellet lærlingene) i stand til å få mer kontroll over det som påvirker helsen, og på den måten få bedre mulighet til å forbedre helsen sin (WHO, 1986). Helse må ses som en ressurs, ikke et mål (WHO, 1986). Helse som ressurs betyr at helse er et middel som gir lærlingene mulighet og kapasitet til å ha det bra i dagliglivet, både i og utenfor jobb.

5.5.1 Rollekonflikten belyst med JD-R-modellen

Rollekonflikten er knyttet til læretidens strukturelle forhold. Resultatene fra denne undersøkelsen peker på ulike forhold i arbeidsmiljøet på lærelassene som påvirker rollekonflikten. JD-R-modellen (Bakker & Demerouti, 2007; Xanthopoulou et al., 2009; 2007) foreslår hvordan forhold i arbeidsmiljøet kan påvirke helse. Ulike forhold som resultatene i undersøkelsen peker på, knyttet til rollekonflikten, vil settes inn i JD-R-modellen. Gjennom dette kan JD-R gi en teoretisk forståelse av rollekonfliktens potensielle helseutfall hos lærlingene. Dette kan også belyse hvordan helseutfallet kan påvirkes; hvordan helse kan fremmes. De teoretiske forslagene fra JD-R vil deretter knyttes opp mot eksempler fra resultatene i undersøkelsen, som en ytterligere argumentasjon.



Figur 1: Modell basert på JD-R-modellen (Bakker & Demerouti, 2007), som illustrerer hvordan læretidens rollekonflikt samspiller med det øvrige arbeidsmiljøet. Lærlingenes personlige ressurser (Xanthopoulou et al., 2009, 2007) spiller også en rolle i dette samspillet. Helseutfall kan ses som en konsekvens av vektingen av samspillet ulike forhold.

1. Rollekonfliktens konsekvenser kan ses som et jobbkraft; et negativt jobberelatert forhold som skaper fysisk og psykisk press og krever innsats over tid. Jobbkraftet kan føre til utbrenthet; at gløden for jobben blir mindre og i verste fall brenner ut.
2. Veileder, brukerne, sosial inkludering og støttende miljøer kan ses som jobbressurser; positive arbeidsrelaterte forhold som kan stimulere til læring, utvikling og personlig vekst. Jobbressursene kan lede til jobbengasjement; en opplevelse av velvære, som varer over noe tid og gjerne omfatter energi, entusiasme, fokus og indre motivasjon.
3. Jobbressurser og personlige ressurser kan beskytte mot utbrenthet, ved å fungere som en buffer, som tar oppmerksomheten vekk fra problemet eller som kompenserer gjennom gode opplevelser. Ved mye kompensering fra jobbressurser og/eller personlige ressurser, kan jobbkraft til og med bli til jobbengasjement, gi økt motivasjon (Bakker et al., 2007).

Lærlingenes fortellinger ga mange, implisitte og eksplisitte, eksempler på hvordan dobbeltrollen i læretiden påvirket lærlingene negativt, både relatert til læring, følelser og motivasjon. Det er derfor belegg for å definere rollekonflikten som et jobbkrav i læretidens arbeidsmiljø, slik det ses i denne undersøkelsen. Den positive betydningen av veileder, brukerne, sosial inkludering og støttende miljøet, ble også hyppig omtalt av lærlingene. Disse forholdene knyttes til læring, utvikling og personlig vekst. Ut fra dette kan de anses som jobbbressurser.

Jobbengasjement ses i relativt stor grad hos lærlingene, og det er lite som tyder på utbrenthet. Det kan framstå som at jobbbressursenes beskyttende eller avledende effekt vinner i kampen mot jobbkravene. Jobbbressursene kompenserer for jobbkravene og forebygger en sykdomsprosess. Lærling 1s formulering som ligger til grunn for masteroppgavens tittel, er et eksempel på hvordan brukerne kan fungere som avledning for vanskelige opplevelser hos lærlingene: «Når noe er vanskelig på jobb, er det fint å sette seg litt inne hos gamle Guri. Da glemmer jeg det.»

Balansen mellom jobbkrav og jobbbressurser er altså viktig for helseutfallet. Jobbbressurser er spesielt viktig når jobbkravene er høye. Hvis arbeidsmiljøet bidrar med tilstrekkelig ressurser, kan jobbengasjement oppstå, til tross for høye jobbkrav (Bakker & Demerouti, 2007, Bakker et al., 2007). Betydningen av jobbbressurser, kan illustreres av fortellingen til lærling 4, som utpeker seg noe fra de andre. I dette tilfellet kan det se ut som at jobbbressurser nedkjemper nesten alle de negative konsekvenser av læretidens dobbeltrolle.

Lærling 4 var eneste lærling i utvalget som hadde læretid på sykehus. Hen var ferdig med første året av læretiden. På sykehusavdelingen var veileder eneste helsefagarbeider, øvrige kollegaer var sykepleiere og leger. Lærlingen hadde ingen organisert veiledning, så ikke så mye til sin veileder og hadde jobbet selvstendig fra tidlig i læretiden. Arbeidstiden var ikke delt mellom opplæring og verdiskaping, bortsett fra en halv dag i uka som var avsatt til jobbing med teori. Denne tiden samlet lærlingen til hele avspaseringsdager. Oppgavene knyttet til fagplanenes kompetansemål følte hen ikke var nødvendig å gjøre, fordi de uansett ikke skulle leveres inn. Lærlingen ga uttrykk for ikke å ha noen bekymringer for fagprøven, heller tvert imot. Lærlingen opplevde mye læring og personlig vekst gjennom læretiden, samt sosial inkludering, tillit, mestring og trygghet og utfordrende arbeidsoppgaver. Lærlingen trivdes og var fornøyd, men kunne kjenne på en følelse av urettferdighet knyttet til å jobbe for halv lønn og å bli glemt når det forelå spesielle læresituasjoner. Til tross for en læretid med nesten ingen oppfølging av veileder og stor grad av verdiskaping og selvstendig jobbing, ble opplæringen opplevd som så god at det var vanskelig å se poenget med å

være lærling et år til. Lærlingen ønsket seg en mulighet for å forsere fagprøven etter halve læretiden.

Dette kan styrke JD-R-modellens teori, som et eksempel på at mange jobbressurser kan kompensere for jobbkrav. Et miljø som gir mange positive opplevelser og mestring, kan gjøre utfordringer rundt læretidens dobbeltrolle ubetydelige. Jobbkrav kan føre til jobbengasjement under riktige forutsetninger.

I lærling 4s tilfelle kan personlige ressurser tenkes å spille en betydelig rolle. Man kan også igjen stille spørsmålet om i hvilken grad unge helsefagarbeiderlærlinger, med utgangspunkt i alder og erfaring, har forutsetninger for å forstå helserelaterte og pedagogiske konsekvenser av jobbkrav.

Hvordan personlige forhold kan spille en rolle i dette samspillet mellom jobbressurser og -krav, kan forskningen til Vinje og Mittelmark (2007) illustrere. Hun så at hos sykepleiere kan høy grad av jobbengasjement ha en paradoksaleffekt, gjennom en medfølgende følelse av plikt, stor ansvarlighet og høye krav til seg selv og andre. Stresset dette medfører, kan konvertere jobbengasjement til utbrenthet (Vinje & Mittelmark, 2007). Hvilken overføringsverdi denne forskningen har til helsefagarbeiderlærlingene, er vanskelig å si og denne hypotesen er ikke tatt med i modellen i figur 1. Uansett belyser funnene at personlige forhold kan ha betydning for konsekvenser av jobbkrav og at dette kan være spesielt komplekst i yrker med ansvar for mennesker. Læretiden i helsefag er ulik andre fagutdanningers læretid, men barne- og ungdomsarbeiderfaget og portørfaget kan trolig ha noen av de samme utfordringene.

JD-R har belyst hvordan rollekonflikten samspiller med det øvrige arbeidsmiljøet og kan, teoretisk sett, føre til utbrenthet eller jobbengasjement. Balansen mellom jobbkrav og jobbressurser i miljøet, samt personlige ressurser hos lærlingene, kan ha betydning for rollekonfliktens konsekvenser for helse; en helse som er forstått som en ressurs for å ha det bra i hverdagen.

Med utgangspunkt i JD-R, kan det se ut som alternativene for å redusere rollekonfliktens potensielle risiko for uhelse, er å redusere/fjerne rollekonflikten, styrke kompenserende jobbressurser eller styrke personlige ressurser hos lærlingene. Kapitlet vil videre diskutere disse alternativene, sett i lys av lærlingenes forutsetninger. Etter det, vil det totale arbeidsmiljøet i læretiden, slik det er sett i denne undersøkelsen, vurderes opp mot teori om helsefremmende arbeidsplasser.

5.5.2 Lærlingenes forutsetninger

På samme måte som unge arbeidstakere er mer sårbare for arbeidsmiljøbelastninger (Bakke et al., 2021, s.211), kan man tenke seg at alder, livserfaring og kunnskap om helse, miljø og sikkerhet også påvirker lærlingenes forutsetninger for å forstå betydningen av arbeidsmiljøbelastninger, samt å se belastningene i en større kontekst. Hvis det er slik, kan man se for seg at mindre bekymringer for konsekvenser av arbeidsmiljøet, gir helsefagarbeiderlærlingene lavere terskel for trivsel og engasjement. Denne antakelsen kan styrkes av at de yngste lærlingene oppgir størst grad av trivsel i lærlingundersøkelsene (Caspersen et al., 2015; Utvær & Wendelborg, 2020; Wendelborg & Caspersen, 2019; Wendelborg et al., 2014). Dette må eventuelt anses som en ressurs. Samtidig framstår innsikt som viktig for å plassere problemene; til å kunne se i hvilken grad de vanskelige opplevelsene bare er «føleri» eller knyttet til systemene. Dette kan ha betydning for om lærlingene er i stand til å få mer kontroll over det som påvirker egen helse, gjennom evnen til å vurdere om det er noe man selv kan endre eller om det er forhold man i mindre grad rår over (Hauge, 2013, s. 19).

Vi så i forrige kapittel at JD-R-modellen viser tre alternativer for å gjøre læretiden mer helsefremmende; å redusere/fjerne rollekonflikten, styrke kompenserende jobbressurser eller styrke personlige ressurser hos lærlingene. Basert på lærlingenes forutsetninger og at rollekonflikten er knyttet til system, ikke individ, framstår alternativet med å styrke lærlingenes personlige ressurser som lite hensiktsmessig. All den tid problemet bunner i strukturelle forhold, vil det å gjøre lærlingene mer robuste bare kamuflere problemet. Problemet kan fortsatt utgjøre en helserisiko. Alternativene som da gjenstår, er å tilføre flere jobbressurser eller redusere/fjerne rollekonflikten. Ansvar for dette må plasseres der det hører hjemme, på systemnivå.

5.5.3 Arbeidsmiljøet i læretiden – en helsefremmende setting?

Lærlingene trives og gir uttrykk for jobbengasjement, til tross for noen belastende arbeidsmiljøforhold, som også kan skape potensiell risiko for uhelse.

Ifølge WHO skal miljøet på en helsefremmende arbeidsplass beskytte og fremme helse og sikkerhet. Det skal gi mulighet til å forbedre helsen og bidra til kontroll over egen helse (Burton, 2010, s. 15). Slik vi har sett, medfører arbeidsmiljøet en potensiell helserisiko, hvis størrelse avhenger av kompenserende arbeidsmiljøforhold og personlige ressurser hos lærlingene. Helserisikoen er tett knyttet til strukturelle forhold i systemet og er noe lærlingene i liten grad har

mulighet til å endre selv. Det er derfor vanskelig å se at læretiden oppfyller denne delen av definisjonen.

WHO mener også at et helsefremmende arbeidsmiljø skal bidra til energi, positivitet og tilfredshet (Burton, 2010, s. 15). Dette ser det ut som lærestedene lykkes med i større grad. I det store bildet ser regnestykket ut til å gå i pluss og lærlingene utvikler trivsel og jobbengasjement, til tross for utfordringer og vanskelige opplevelser.

Arbeidstilsynet beskriver at en helsefremmende arbeidsplass har fokus på arbeidsorganisering, samværskultur og arbeidsmiljø som fremmer helse og utvikling. Den retter oppmerksomheten mot positive og helsefremmende arbeidsmiljøfaktorer, i tillegg til helse, miljø og sikkerhet (Arbeidstilsynet, u.å.). Arbeidsmiljøet vi har blitt kjent med gjennom denne undersøkelsen, med et organisatorisk miljø preget av økonomisk fokus, underbemanning, slitne ansatte og en «kvinnedominerende» samværskultur, står dessverre i kontrast til denne beskrivelsen.

Arbeidstilsynet presenterer videre at arbeidet på en helsefremmende arbeidsplass skal være tilpasset ansattes ulike forutsetninger, som blant annet arbeidsevne, alder og livssituasjon. Målet er at miljøet skal oppmuntre til personlig utvikling, gjennom meningsfulle arbeidsoppgaver, medvirkning og mestring (Arbeidstilsynet, u.å.). På dette punktet skal det også fryktelig god vilje til for å hevde at lærestedene lykkes. Ved flere av lærestedene kan det framstå som at virksomhetens behov hensyntas framfor lærlingenes forutsetninger og rett på opplæring. Likevel trives lærlingene.

Idealet om den «den gode opplæringskommunen» fra evalueringen av Reform 94, med en etablert opplæringskultur på alle nivå, sikre rammeverk, eksplisitte planer og klare roller, hvor lærlingene er definert som lærende og ikke billig arbeidskraft (Olsen et al., 1999, s. 117), er nok ikke annet enn et ideal, den gang som nå.

Arbeidsmiljølovens (2005) formål er nedfelt i §1-1. Formålet omfatter blant annet: «å sikre et arbeidsmiljø som gir grunnlag for en helsefremmende og meningsfylt arbeidssituasjon, som gir full trygghet mot fysiske og psykiske skadevirkninger, og med en velferdsmessig standard som til enhver tid er i samsvar med den teknologiske og sosiale utvikling i samfunnet» (Arbeidsmiljøloven, 2005, §1-1). At det kan diskuteres om arbeidsmiljøet i læretiden, slik det framstår i denne undersøkelsen, oppfyller Arbeidsmiljølovens mål, er et argument for mer oppmerksomhet rundt lærlingenes arbeidsmiljøbetingelser.

Så langt har det blitt hevdet at alternativene for forbedring er knyttet til å øke kompensierende jobbressurser eller redusere/fjerne rollekonflikten. Læretidenes rollekonflikt må ses i sammenheng

med systemene den inngår i. Den inngår i et helsevesen under stadig økende press, som har komplekse utfordringer med arbeidsbetingelsene (Trygstad & Andersen, 2015). Rollekonflikten kan ses som et symptom på tilstanden til det generelle arbeidsmiljøet i helsevesenet, i tillegg til at den er knyttet til læretidens struktur. Å øke kompenserende ressurser for denne rollekonflikten, må derfor anses å være prisgitt forbedringer i helsevesenets generelle arbeidsbetingelser. Tiltak rettet direkte mot lærlingene, vil ikke ta tak i roten på problemet. For å kompensere for behovet for mest mulig verdiskaping av lærlingene, må hele systemet tilføres flere ressurser. De generelle arbeidsbetingelsene i helsevesenet er en stor diskusjon, som denne oppgaven ikke kan gå dypere inn på.

Med tanke på å fjerne/reducere rollekonflikten, kan det være interessant å se nærmere på helsefagarbeiderutdanningen, som har dobbeltrollen med opplæring og verdiskaping i sin struktur. Det vil neste kapittel gjøre.

5.6 Opplæring i bedrift for helsefag – før og nå.

Før Reform 94 hadde yrkesfag innen helse- og sosial ingen tradisjon for opplæring i bedrift, selv om utdanningene i stor grad var yrkesmessig orientert. Opplæring i arbeidslivet har tradisjonelt foregått gjennom kortere utplasseringer, vekselvis med skoleundervisning. Da Reform 94 kom, ble den presentert som den endelige sammenføyningen av «de to store tradisjoner i opplæringens historie»; den allmennfaglige «universitetstradisjonen» og den yrkesfaglige «laugstradisjonen» (Olsen et al., 1999, s. 3; St.meld. nr.33, (1991-92)). Med dette ble også en helsefagutdanning innlemmet i laugstradisjonen.

Laug var håndverksforeninger. Fra middelalderen til 1800-tallet ble gutter opplært i håndverk av laugene. Først ble de lærlinger, deretter svenner. Noen ble også mester, og mestrene lærte opp lærlingene (Sporaland, 2020). Dette er tradisjonen dagens yrkesfagutdanninger bygger på. Fagbrevet er dagens helsefagarbeideres svennebrev. Det skal vise at du kan «håndverket».

Med Reform 94 ble omsorgsarbeiderutdanningen til, en utdanning etter 2 + 2-modellen. Hjelpepleierutdanningen, som eksisterte parallelt med omsorgsarbeiderutdanningen, fortsatte med utplasseringer vekselvis med skoleundervisningen, til tross for at interesser ønsket at 2 +2-modellen skulle bli standardmodellen i alle videregående yrkesutdanninger (Høst et al, 2012, s. 14). Med Reform 94 kom også ungdomsretten, fortrinnsrett for ungdom i alderen 16 – 19 år. Den gamle

hjelpepleierutdanningen var populær, med flere søkere enn plasser. Alderspoeng i inntakskriteriene førte derfor til at ungdom ble forbigått og utdanningen fikk stor voksendominans (Høst et al., 2012, s. 14). Reform 94 bygde derfor på begrunnelser knyttet til ungdommens utdanningsbehov, men også på arbeidslivets behov for kvalifisert arbeidskraft (Høst, 2006, sitert i Høst et al., 2012). Et viktig mål var å få lærebedrifter til å ta ansvar for opplæring (Olsen et al., 1999, s. 43). Omsorgsarbeiderutdanningen fikk aldri noen stor oppslutning, og med ungdomsretten forsvant også populariteten til hjelpepleierutdanningen, som til slutt var en skygge av seg selv (Høst et al., 2012, s. 14).

En evaluering av Reform 94, viste at lærebedriftenes motivasjon for å ta inn lærlinger varierte fra å ta samfunnsansvar til ønsket om billig arbeidskraft. Til tross for at mange lærebedrifter hadde gode motiv, ble det ansett som en kjensgjerning at de fleste lærebedriftene tok imot lærlinger ut fra produksjonsmessige og økonomiske interesser (Olsen et al., 1999, s. 43).

Evalueringen, som ble gjort i 1998, omhandlet det første kullet med lærlinger etter oppstart av 2+2-modellen. Det ble sett mye startproblemer knyttet til organisering av læretiden for omsorgsarbeiderlærlingene. Evalueringen er blant annet basert på intervju med lærlinger. Et intervju som illustrerer «den mindre gode opplæringskommunen», er med en lærling som opplevde at ingen hadde ansvar for henne, som ikke fikk veiledning eller evaluering. Hun fortalte at hun i stor grad opplevde å bli brukt som billig arbeidskraft, gjennom å få opplæringsplanen satt til side for å løse akutte bemanningsutfordringer på ulike avdelinger og bli satt til arbeidsoppgaver utelukkende ut fra avdelingens behov. Det interessante er at også denne lærlingen fortalte at hun trivdes, til tross for å være lærling i «den mindre gode opplæringskommunen». Gleden med å få treffe mange ulike typer mennesker, takle mange ulike mennesker, få nye erfaringer og økt innsikt i arbeidslivet, overskygget den manglende opplæringen og oppfølgingen (Olsen et al., 1999, s. 106, 112). Dette viser at trivsel ikke nødvendigvis er ensbetydende med god kvalitet på opplæringen. Unge lærlinger i helsefag kan, den gang som nå, framstå som en takknemlig gruppe, som har relativt lav terskel for å oppleve trivsel og jobbegasjement. Evalueringen viste videre at det også fantes kommuner som lyktes med å være «den gode opplæringskommunen» allerede med første kull lærlinger. Evalueringen viste stor variasjon i kvaliteten på lærestedene (Olsen et al., 1999, s. 106).

At teori og praksis er fullstendig adskilt, ble vurdert som et av hovedproblemene med 2 + 2-modellen. For å bøte på dette, foreslo evalueringen en utplassering i løpet av de to første årene med skoleundervisning (Olsen et al., 1999, s. 105-106). Da helsefagarbeiderutdanningen kom i 2006, som en sammenslåing av omsorgsfagarbeider- og hjelpepleierutdanningen, ble 2 + 2-modellen valgt, tross for kunnskap om utfordringer knyttet til opplæring i bedrift i helsefag. Riktignok med innslag

av utplassering i arbeidslivet (yrkesfaglig fordypning) i Vg1 og Vg2, slik det ble foreslått i evalueringen av Reform 94 (Utdanning.no, 2020a).

I 2017 ble lærlinger og veiledere spurt om forhold rundt veiledning i læretiden, i en undersøkelse som hadde til hensikt å se på helsefagarbeideres bruk av kunnskap og ferdigheter i jobben. 71% av lærlingene var fornøyde med kvaliteten på veiledningen de fikk, men bare 58% mente veileder hadde tid nok til å veilede. Tilsvarende mente over en tredjedel av veiledere at de ikke får nok tid, ressurser eller opplæring til veiledning, men det var store forskjeller fra ulike arbeidssteder, hvor sykehjem, hjemmetjenesten og omsorgsboliger kom signifikant dårligst ut (Ingelsrud & Falkum, 2017, s. 26-27).

På bakgrunn av dette, evalueringen av reform 94 og resultatene fra denne masteroppgavens undersøkelse, kan det se ut som lærestedenes utfordringer med å gi lærlingene god opplæring er et tidløst problem. Mye tyder på at utfordringene har vært til stede fra opplæring i bedrift ble innført med reform 94, vedvarte etter at helsefagarbeiderutdanningen ble opprettet i 2006, ble sett i 2017 og er like fullt til stede i 2022.

Etter innføringen 2 + 2-modellen i helsefaglige yrkesutdanninger, har rekrutteringen av fagarbeidere fra utdanningen til helsevesenet vært lav. Slik vi så i kapittel 1 *Introduksjon*, bygger helsefagarbeiderutdanningen på et statlig mål fra *Kompetanseløftet 2015*, om å rekruttere 4500 nye helsefagarbeidere hvert år (St.meld. nr. 25 (2005-2006)). I tillegg hadde utdanningen en intensjon om i større grad å rekruttere unge til yrket (Høst et al, 2012, s.14-15). Dette har ikke lyktes. Tvert imot. SSB skrev i 2012 at antallet som fullfører utdanningen har blitt kraftig redusert etter at den nye ordningen med helsefagarbeidere ble gjeldende. I stedet for økt rekruttering, ble det estimert en reduksjon på omtrent 4700 tilbudte årsverk fra helsefagarbeiderutdanningen fram mot 2035 (SSB, 2012, s. 36). Regjeringen har nå, med *Kompetanseløft 2025*, kommet med en ny nasjonal handlingsplan for rekruttering, kompetanse og fagutvikling for helsefagarbeidere og sykepleiere i kommunehelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2021; Regjeringen, 2022). Denne tar utgangspunkt i at det kan mangle så mye som 57 000 helsefagarbeidere innen 2035.

Veileders rolle tar stor plass i lærlingenes fortellinger, både relatert til det pedagogiske, sosiale og organisatoriske. Veileder blir trukket fram som den ressursen som kan hjelpe lærlingene med å snakke deres sak i reguleringen av opplæring og verdiskaping, men som ikke har noen myndighet. Skolen har ikke lenger noen rolle overfor lærlingene og veileder kan i så måte framstå som lærlingenes stabile holdepunkt i miljøet. Ofte er lærlingen eneste lærling på sitt tjenestested eller avdeling, og har derfor lite fellesskap med andre med samme dobbeltrolle. Lærlingenes fortellinger

viser at når lærestedene i tillegg får elever og studenter i praksis, blir det vanskeligere å be om å få være med på spesielle læresituasjoner, fordi de føler at disse, som bare er der en kort periode, må prioriteres. Lærlingekoordinatorer bli dratt fram til å ha en viktig rolle for lærlingene, gjennom å være nøytrale og ikke direkte underlagt ansvar for virksomhetens drift. Til sammen forstås dette som at lærlingene ønsker seg flere ressurser som er på lærlingenes «lag» og har forståelse for fagplanens kunnskaps- og ferdighetskrav.

Med dette melder det seg en undring over om opplæring i bedrift i det hele tatt er, eller noen gang har vært, den mest hensiktsmessige opplæringsformen for helsefag. Ved kortere utplasseringer gjennom utdanningen, som hjelpepleierutdanningen var tuftet på, hadde elevene skolen som holdepunkt, fortsatt et nettverk av medelever og de hadde ingen kombinert rolle med opplæring og verdiskaping. Elever i praksis var ikke en bemanningsressurs. Denne modellen for opplæring i arbeidslivet er også gjeldende for helsefaglige bachelor-utdanninger i Norge, hvor studentene har utplasseringer i arbeidslivet gjennom studiene. «Never change a winning team», er en assosiasjon som dukker opp rundt hjelpepleierutdanningens rekrutteringssuksess, som forsvant med ungdomsretten og en læretidbasert utdanningsmodell. I etterpåklokskapens lys, kan man gruble over om flere skoleplasser, slik at det ble større plass til de yngste som ønsket seg inn i yrket, ville vært en mer formålstjenlig løsning, enn en omlegging av hele utdanningen.

Krav og press skaper stadig tøffere arbeidsbetingelser i helsevesenet, både for ledere og øvrige ansatte (Trygstad & Andersen, 2015). Dette presset ble utvilsomt forsterket med Covid-19-pandemien (Ose & Kaspersen, 2021), men mye tilsier at krevende arbeidsbetingelser vil være normalen, selv etter at etterdønningene fra pandemien har lagt seg. Krevende arbeidsmiljø vil trolig være realiteten for framtidens helsefagarbeiderlærlinger. Fokus på betingelser for at ungdommene har det så bra som mulig under utdanningen, framstår som betydningsfullt. Dette gjelder både med tanke på helse og for å gjøre utdanningen og yrket attraktivt.

Rekruttering av unge fagarbeidere er nødvendig for å demme opp mangelen på helsepersonell. Dagens helsefagarbeiderutdanning lykkes i liten grad med dette. Det kan argumenteres for at arbeidsmiljøet i læretiden medfører en potensiell helserisiko for helsefagarbeiderlærlingene. Det kan også diskuteres om arbeidsmiljøet i læretiden er helsefremmende, i henhold til arbeidsmiljølovens (2005) formål. For å finne ut hvordan man kan lykkes bedre med rekruttering, kan det være lite å tape på å snu mange steiner. Å vurdere hensiktsmessigheten med helsefagarbeiderutdanningens 2 + 2-modell, framstår som en stein verdt å snu.

6 Oppsummering

Masteroppgaven har hatt til hensikt å undersøke hvordan det oppleves å være ung lærling i helsearbeiderfaget, for å få mer forståelse for hvor skoen trykker og hva som gir gode opplevelser i læretiden. Erfaringer om dette er innhentet gjennom intervju med seks unge lærlinger. Intervjuene er analysert i henhold til Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse.

Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for undersøkelsen er:

- 1) Hvordan opplever unge helsefagarbeiderlærlinger arbeidsmiljøet i læretiden?
- 2) På hvilken måte har arbeidsmiljøet i læretiden betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon hos helsefagarbeiderlærlingene?

Helsefagarbeiderlærlingene i undersøkelsen forteller om arbeidsmiljø som i sum oppleves mer positive enn negative. Lærlingene trives, til tross for et pedagogisk miljø med utfordrende vilkår for opplæringsdelen av læretiden og «kvinnedominerende» psykososiale miljø, som kan være preget av en krevende kommunikasjonsform og sosial rang. Selv om det fysiske miljøet er belastende og det organisatoriske miljøet er preget av stort økonomisk fokus, med underbemanning, slitne ansatte og faglig rang, trives de. Trivselen knyttes først og fremst til veileder, brukerne, sosial inkludering og et støttende miljø.

Lærlingene gir også uttrykk for betydelig jobbengasjement, som først og fremst er knyttet til brukerne. Sosial inkludering i miljø med motiverte kollegaer, er også forhold som bidrar til jobbengasjement. Fordeling av arbeidsoppgaver, opplevelse av å bare være bra nok når det passer virksomheten, opplevelsen av å bli «misbrukt» og «utnyttet» til verdiskaping og lav motivasjon hos kollegaer og veileder, er forhold som kan true lærlingenes jobbengasjement.

Yrkesmotivasjon ble også i noen grad belyst av undersøkelsen. Bekymring for lite utfordringer på sikt og forhold knyttet til yrkets identitet, kan framstå som betydningsfulle forhold for yrkesmotivasjonen. Trivsel trer fram som den største motivasjonsfaktoren for å jobbe som helsefagarbeider etter endt utdanning.

Selv om lærlingenes trives og er engasjerte, har deres fortellinger gitt noen innblikk i hvor skoen trykker. Resultatene fra undersøkelsen ble vurdert til å ha potensiale for å belyse helsefremmende

læreplasser, med tanke på rekruttering til helsefagarbeideryrket. Utfordringer knyttet til læretidens kombinasjon av opplæring og verdiskaping, ble sett som et gjennomgående tema i lærlingenes fortellinger. Læretidens dobbeltrolle skaper konflikt. For å forstå mer av hvordan lærlingenes sko kan gjøres mer komfortable, ble rollekonflikten belyst av teori og tidligere forskning. Gjennom dette ble det hevdet at rollekonflikten kan utgjøre en potensiell helserisiko for lærlingene. JD-R-modellen foreslo en teoretisk link mellom rollekonflikten og helseutfall. Det ble videre drøftet om lærlingenes unge alder og begrensede erfaring med arbeidslivet, har betydning for forutsetningene for å forstå arbeidsmiljøbetingelsers potensielle helsemessige konsekvenser. Med mindre bekymring for konsekvensene av arbeidsmiljøet, kan lærlingene anses som en gruppe med lavere terskel for trivsel, tilfredshet og engasjement enn eldre arbeidstakere. Dette er en ressurs, men begrenset innsikt kan tenkes å ha betydning for lærlingenes forutsetninger for kontroll over det som påvirker egen helse. Å gjøre lærlingene i stand til å øke denne kontrollen, er helsefremmende arbeids misjon (WHO, 1986).

Ansvar for opplæring av god kvalitet og rollekonfliktens konsekvenser, må plasseres på riktig nivå. Lærlingenes forutsetninger forsterker viktigheten av at ansvar må løftes bort fra lærlingene, og over dit det hører hjemme; på systemnivå. Endringer må også skje på systemnivå. JD-R-modellen viste at forebyggende tiltak mot rollekonfliktens helserisiko bør rettes mot å tilføre kompenserende jobbressurser i arbeidsmiljøet eller redusere/fjerne rollekonflikten.

Det ble videre sett at læretiden, slik den framstår i undersøkelsen, ikke udelt lever opp til å være en helsefremmende setting. Det kan også diskuteres om læretiden oppfyller arbeidsmiljølovens formål knyttet til helsefremming. Det er derfor flere forhold som taler for at endringer kan være på sin plass.

Endringer knyttet til å tilføre mer kompenserende ressurser, må ses opp mot helsevesenets generelle arbeidsmiljø. Med tanke på å redusere/fjerne rollekonflikten, ble opplæring i bedrift som opplæringsmodell i helsefaglige yrkesutdanninger undersøkt med et kritisk blikk. Mye taler for at det har vært utfordringer knyttet til 2 + 2-modellen siden den ble innført med Reform 94; utfordringer som har vedvart fram til i dag. Selv om Covid-19-pandemiens ekstraordinære press på helsevesenet trolig har hatt betydning for denne undersøkelsens resultater, ser problemene knyttet til læretidens dobbeltrolle ut til å ha vært til stede uavhengig av pandemien.

Likheten mellom resultatene i undersøkelsen og forforståelsen av tema (kapittel 1.1.1), er stor. Dessverre, kan man si. Det hadde det vært bra om både mine og lærlingens erfaringer hadde vært mer ensidig positive. Hele masteroppgaven bygger på en undring over lærlingenes høye grad av trivsel, som ikke gjenspeiler seg i yrkesmotivasjon. Undersøkelsen ga ingen store oppklaringer rundt dette fenomenet, og den omfattende trivselen ble sett på akkurat samme måte. Lærlingene framstår som en takknemlig gruppe, med relativt lav terskel for trivsel. Hvis det stemmer, er det en verdi som må hegnes om. Samtidig betyr det at lærlingene må lyttes til og tas på alvor når de ytrer ønske om forbedringer. Disse ønskene kommer ikke fra noen «sutrekopper». Tvert imot, de kommer fra en samfunnsressurs som ser ut til å fokusere på det positive framfor det negative i et krevende arbeidsmiljø, og som setter brukerne og kollegaene høyt.

Da arbeidet med masteroppgaven startet, var det åpent hvor den skulle munne ut. I løpet av prosessen har undringen jeg startet med forflyttet seg fra trivsel og yrkesmotivasjon, til hvorvidt læretidens 2 + 2-modell er den mest hensiktsmessige og helsefremmende opplæringsformen i en helsefaglig yrkesutdanning. Undringen er trolig farget av gode minner fra tiden som hjelpepleierelev på 90-tallet, med spennende, lærerike praksisperioder i ulike deler av helsetjenesten. Etter praksisperiodene kunne man veksle erfaringer med medelever og lære av hverandres opplevelser. Klasse miljøet huskes artig og sosialt. Både unge og voksne elever utgjorde en trygghet og støtte gjennom tre skoleår. En del av medelevene har jeg fortsatt kontakt med 25 år etterpå. Mange av de har hatt et like langt yrkesliv i helsevesenet. Med et stadig mer krevende helsevesen som kontekst for opplæringen i arbeidslivet, framstår denne fellesskapsressursen som et av flere argumenter for å sette et kritisk blikk på helsefagarbeiderutdanningens struktur. Det kan være en viktig stein å snu, med tanke på framtidens store behov for økt rekruttering av kompetente fagarbeidere; helsefagarbeidere i gode sko.

Referanser

- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no//dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (u.å.). *Helsefremmende arbeidsplassar*. Hentet 29. august 2022 fra <https://www.arbeidstilsynet.no//tema/helsefremmende-arbeidsplassar/>
- Bakke, B., Degerud, E. M. M., Gravseth, H. M., Hanvold, T. N, Mjaaland, B., Sterud, T. & Øygardslia, H. (2021). *Faktabok om arbeidsmiljø og helse* (STAMI-rapport, årgang 22, nr.4). Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.brage.unit.no/stami-xmlui/handle/11250/2757495>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A.B., Hakanen J.J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *The Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burton, J. (2010). *WHO Healthy Workplace Framework: Background and Supporting Literature and Practices*. https://www.who.int/occupational_health/healthy_workplace_framework.pdf?ua=1
- Caspersen, J., Garvik, M. & Wendelborg, C. (2015). *Lærlingundersøkelsen 2014: Analyser av variasjoner og sammenhenger Lærlingundersøkelsen 2014* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). <http://hdl.handle.net/11250/2360085>
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E. & Bakker, A.B. (2011). The Job Demands–Resources Model: Challenges for Future Research. *SA Journal of Industrial Psychology* 37(2), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale

forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no//retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). *Cognitive consequences of forced compliance*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 203–210. <https://doi.org/10.1037/h0041593>
- Hansen, E. T. (2018, 25.januar). *Motstridende krav i jobben – spiller det noen rolle?* Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.no//motstridende-krav-i-jobben-spiller-det-noen-rolle/>
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Studentlitteratur.
- Hanstveit, A.L. (2021). *Helsefremmende arbeidsplasser for helsefagarbeiderlærlinger: Litteraturgjennomgang til prosjektbeskrivelse for masteroppgave* [Arbeidskrav]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Hauge, H.A. (2013). Hvordan kan samfunnsvitenskap bidra til helsefremmende arbeid? I M.B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: Fra monolog til dialog* (s.15-34). Fagbokforlaget.
- HEFA. (2002, 7.november). *Lillestrøm erklæringen om helsefremmende arbeidsplasser*. www.stamiweber.no/hefa2002/najonal_erklaring.htm
- Helsedirektoratet (2021, 20.desember). *Jobbvinner*. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/kompetanseloft-2025/jobbvinner>
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren?* (NIFU rapport 30/2012). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280905>
- Indregård, A-M. R., Knardahl, S. & Birkeland, M. (2017). Emotional dissonance and sickness absence. A prospective study of employees working with clients. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 90(1), 83–92.
- Ingelsrud, M.H. & Falkum, E. (2017). *Helsefagarbeidernes muligheter for utvikling og bruk av kunnskaper og ferdigheter i jobben* (FOU-resultat 02:2017). Arbeidsforskningsinstituttet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. [Helsefagarbeidere AFI rapport 2017 \(4\).pdf](#)
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen E, Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 24(2), 285-308.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.2307/2392498>
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books.
- Knardahl, S., Stenrud, M., Nilsen, M.B. & Nordby, K-C. (2016). Arbeidsplassen og sykefravær - Arbeidsforhold av betydning for sykefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19 (2), 179-199. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2016-02-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (2005). *Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova* (LOV-2005-06-17-105). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2007-06-29-91>
- Nyen, T., Næss, T., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2011). *På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen*. (NIFU-rapport 39/2011). <http://hdl.handle.net/11250/282033>
- OKViken (2022, 24. januar) *Alt om lønn for lærlinger*
<http://okviken.no/blogg/alt-om-loenn-for-laerlinger/>
- OKViken (u.å.b). *Lønn - verdiskaping – opplæring – arbeidstid*. Hentet 24. september fra
<http://okviken.no/loenn-verdiskaping-opplaering-arbeidstid/>
- Olsen O. J., Arnesen, E.C., Seljestad, L. O & Skarpene, O. (1999). *Fagopplæring i omforming: sentrale mål og lokal virkelighet. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport* (AHS serie B 1998-4). <https://bora.uib.no/bora-xmliu/handle/1956/10079>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa..* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ose, S. & Kaspersen, S. L. (2021). *Oppfølgingsstudie av sykepleierne gjennom Covid-19 pandemien* (rapport 2021: 01311). SINTEF.
https://www.researchgate.net/publication/357702341_Oppfolgingsstudie_av_sykepleierne_gjennom_Covid-19_pandemien
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no//dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Regjeringen. (4. oktober 2022). *Kompetanseløft 2025*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/helse--og-omsorgstjenester-i-kommunene/kompetanseloft-2025/id2830273/>
- Saksvik, P.Ø. & Christensen, M. (2015). *Arbeidshelsepsykologi på norsk*. Fagbokforlaget.

- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
<https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etiske refleksjoner*. Fagbokforlaget.
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider - En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget* (NIFU rapport 5/2013).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280399>
- Sporaland, I.G. (2020, 22. februar). *Laug og håndverksutdanning*. Nasjonal digital læringsarena (NDLA).
<https://ndla.no/subject:52b154e8-eb71-49cb-b046-c41303eb9b99/topic:e860a398-8dc3-48d7-a89c-be1281a27499/resource:a8a3fb0c-c8e4-4edf-8da1-f6443ac0de0c>
- STAMI. (2016, 2. desember). *Emosjonelt arbeid og sykefravær*.
<https://stami.no//emosjonelt-arbeid-og-sykefravaer/>
- STAMI. (u.å.). *Hva er organisatorisk arbeidsmiljø?* Hentet 9. juni 2022 fra
<https://stami.no//hva-er-arbeidsmiljo/hva-er-organisatorisk-arbeidsmiljo/>
- STAMI. (2021, 18. mars). *Hva er psykososialt arbeidsmiljø?*
<https://stami.no//hva-er-arbeidsmiljo/hva-er-psykososialt-arbeidsmiljo/>
- STAMI NOA. (u.å.). *Rollekonflikt (indeks)*.
<https://noa.stami.no//tema/psykososialtorganisasjonisk/krav-kontroll/rollekonflikt/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019a). *Arbeidsmarkedet for helsepersonell fram mot 2035*. (Rapporter 2019/11).
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/385822?ts=16a9632c1f0>
- Statistisk sentralbyrå. (2019b). *Helsefagarbeideres arbeidssted og nyutdannede helsefagarbeideres tilknytning til arbeidslivet* (Rapporter 2019/20).
<https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/helsefagarbeideres-arbeidssted-og-nyutdannede-helsefagarbeideres-tilknytning-til-arbeidslivet>
- Stiklestad, S.S. (2022). Helsefagarbeidere i deltidsfella. *Samfunn og økonomi*. 1/2022.
<https://www.samfunnogokonomi.no/2022/06/helsefagarbeidere-i-deltidsfella/>
- St.meld.nr.25 (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-2005-2006-/id200879/?ch=1>

- St.meld.nr.32 (1998-1999). *Videregående opplæring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-32-1998-99-/id192308/>
- St.meld. nr.33 (1991-1992). Kunnskap og kyndighet om visse sider ved videregående opplæring. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
https://www.stortinget.no//no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1991-92&paid=3&wid=b&psid=DIVL1572&pgid=b_1401
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Fagbokforlaget.
- Trygstad, S.C. & Andersen, R.K. (2015) *Arbeidsmiljø i norske sykehus 2014*. (Fafø-rapport 2015:17). Fafø. <https://fafø.no/images/pub/2015/20422.pdf>
- Universitetet i Oslo (UIO) (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 14. oktober 2022 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanning.no (2020a, 16. desember). *Studier innen helsearbeiderfag*.
<https://utdanning.no/studiebeskrivelse/helsearbeiderfag>
- Utdanning.no (2021 8. november). *Slik får du yrkeskompetanse*.
https://utdanning.no/tema/nyttig_informasjon/slik_far_du_yrkeskompetanse
- Utdanning.no (2020b, 9. juli). *Yrkes- og studiekompetanse samtidig*.
https://utdanning.no/tema/yrkes-_og_studiekompetanse_samtidig
- Utdanningsdirektoratet (2021, 21. desember). *Følg opp lærling i bedrift*.
<https://www.udir.no//utdanningslopet/videregaende-opplaring/folg-opp-larlinger>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 8. august). *Lærlingundersøkelsen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/larlingundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (HEA3-02)*. Hentet 29.august 2022 fra https://www.udir.no//kl06/HEA3-02/Hele/Komplett_visning
- Utvær, B.K. & Wendelborg, C. (2020). *Lærlingundersøkelsen 2018: Analyser av variasjoner og sammenhenger* (Rapport 2020 Mangfold og inkludering).
<https://hdl.handle.net/11250/2647100>
- Vinje, H.F. & Mittelmark, M. B. (2007). *Job engagement`s paradoxical role in nurse burnout*. *Nursing & health sciences*, 9 (2), 107-111.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1111/j.1442-2018.2007.00310.x>
- Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2019). *Lærlingundersøkelsen 2016 og 2017: Analyser av variasjoner og sammenhenger* (Rapport 2019 Mangfold og inkludering).
<http://hdl.handle.net/11250/2605468>

- Wendelborg, C., Thorshaug, K., Paulsen, V. & Garvik, M. (2014). *Lærlingundersøkelsen: Analyse av Lærlingundersøkelsen høsten 2013* (Rapport 2014 Mangfold og inkludering). <http://hdl.handle.net/11250/2365766>
- World Health Organization (WHO). (2021). Health Promotion Glossary of Terms 2021. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>
- World Health Organization (WHO). (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. <https://www.who.int/publications/i/item/ottawa-charter-for-health-promotion>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14 (2), pp. 121-141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Vedlegg

Vedlegg 1: Litteratursøk

- 1.1 PICO-skjema
- 1.2 Søkelogg fra innledende søk

Vedlegg 2: Informasjon og samtykke

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

Vedlegg 5: Forespørsel om hjelp til rekruttering

Vedlegg 6: Intervjuguide 1 – brukt i første intervju

Vedlegg 7: Intervjuguide 2 – brukt de fem siste intervjuene

Vedlegg 8: Koding og tematisk strukturering av data

- 8.1: Eksempel på koding
- 8.2: Koder sortert i kategorier
- 8.3: Tematisk strukturering av koder
 - 8.3.1: Over- og underordnede tema knyttet til det pedagogiske miljø
 - 8.3.2: Over- og underordnede tema knyttet til det psykososiale miljøet
 - 8.3.3: Over- og underordnede tema knyttet til det organisatoriske miljøet
 - 8.3.4: Over- og underordnede tema knyttet til det fysiske miljøet
 - 8.3.5: Over- og underordnede tema knyttet til arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon
- 8.4: Ny strukturering av tema - mal for rapportering
 - 8.4.1: Endelig temakart over det pedagogiske miljøet
 - 8.4.2: Endelig temakart over det psykososiale miljøet
 - 8.4.3: Endelig temakart over det organisatoriske miljøet
 - 8.4.4: Endelig temakart over det fysiske miljøet
 - 8.4.5: Endelig temakart over arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbegasjement og yrkesmotivasjon

Vedlegg 1: Litteratursøk

1.1 PICO-skjema (Hanstveit, 2021, s. 9)

<i>Patient/problem: (Hvem/hva handler det om, hvilken setting?)</i>	<i>Intervention / Exposure (Hvilke tiltak vurderes?)</i>	<i>Comparison (evt. alternative tiltak)</i>	<i>Outcome (Hvilke resultat / utfall er av interesse?)</i>
Health care apprenticeship Apprenticeship in health Vocational education and training Clinical clerkship Job training Occupational training Health care student	Work environment Occupational health Working conditions		Job satisfaction Well-being Work engagement Motivation Health

<u>Utvidet søk</u> Health professional Health care assistants Health personnel <u>Norsk</u> Helsefagarbeider Lærling <u>Utvidet søk</u> Helsepersonell Helsearbeider	<u>Norsk</u> Arbeidsmiljø Arbeidshelse Arbeidsforhold		<u>Norsk</u> Jobbtilfredshet Jobbengasjement Arbeidsglede Motivasjon Helse
---	--	--	---

1.2 Søkelogg fra innledende søk (Hanstveit, 2021, s. 10-11)

Databasvalg (utgangspunkt for søket, f.eks. Oria, Cinahl, McMaster, Google Scholar)	Søkeord med kombinasjonsord (AND brukes for å koble sammen søkeord og begrenser antall treff, OR brukes mellom alternative søkeord og utvider antall treff)	Eventuelle avgrensninger (f. eks. språk, publiseringsår, aldersgrupper, artikkeltype: research article, review etc.) Ikke aktuelt i McMaster	Antall treff (etter ordene er kombinert) Ikke aktuelt i McMaster	Referanse til valgte artikler Førsteforfatter og år (f.eks. Aiken et al., 2014)
Academic Search Premier 26.08.21	«Health care apprenticeship» OR «apprenticeship in health» OR «clinical clerkship» OR «health care students» AND «work environment» OR «occupational health» AND «job satisfaction» OR well-being OR «work engagements» OR motivation OR health	Peer Reviewed 2005-2021 English	103	Cronin, 2014
Web of science 27.08.21	«Health care apprenticeship» OR «apprenticeship in health» AND «work environment» AND «job satisfaction» AND well-being AND «work engagement»	Review articles	22	Torralba et al., 2020
Web of science 27.08.21	«Health care apprenticeship» OR «apprenticeship in health» AND «work environment» AND «job satisfaction» AND well-being AND «work engagement»	Articles 2017-2021	92	Pylväs et al, 2018 Rintala & Nokelainen, 2020 Samuriwo et al., 2020
ProQuest 27.08.21	Lærling Helsefagarbeider		15 5	0 0
PubPsyk 27.08.21	«Health care apprenticeship» OR «apprenticeship in health» AND «work environment» AND «job satisfaction» AND well-being AND «work engagement»		12	0

PubPsyk 27.08.21	«Health care student» AND «work environment» AND «job satisfaction» OR «work engagement»	Review English	174	0
SveMed+ 27.08.21	1.Helsefagarbeider og jobbtilfredshet og utdanning 2.Helsefagarbeider og work engagement 3.Helsefagarbeider og job satisfaction og utdanning	1.Peer Reviewed 2. Peer Reviewed 3. Peer Reviewed	31 3 50	0 0 0
Oria 27.08.21	Lærling	1.2005-2021 og fagfellelvurderte Tidsskift 2.2010-2121 og avhandlinger	82 49	1.Haddeland & Söderhamn, 2013 2.Løvoll, 2020 Thorsen, 2016
Google Scholar 27.08.21	Lærling Helsefagarbeider	2017-2021	141	Bødtker-Lund, 2017 Brødremoen, 2019
ProQuest 02.09.21	Workplace learning and health care apprentice and working condition* and job satisfaction and work engagement	Peer reviewed Last ten years	70	0
Cinahl 02.09.21	Health care apprenticeship OR Apprenticeship in health OR vocational education and training OR Clinical clerkship OR Job training OR Occupational training OR Health care student AND Work environment OR working condition OR occupational health OR job satisfaction OR well-being OR work engagement		3	0

PubMed 02.09.21	Apprenticeship in health and working conditions and job satisfaction		2	0
Scopus 02.09.21	Vocational education and training OR health care student AND working environmet OR working conditions OR job satisfaction OR job engagement		15	0
PubMed 02.09.21	Vocational education and training OR Health care student AND work* environment AND job satisfaction	Last ten years	75	0

Vedlegg 2: Informasjon og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Helsefremmende læreplaner for lærlinger i helsearbeiderfaget»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som handler om hvordan det oppleves å være lærling. Dette skrevet gir deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av en masteroppgave, ønsker vi å lære mer om hva som skal til for at lærlingene i helsearbeiderfaget har det bra mens de er lærlinger og får lyst til å jobbe som helsefagarbeidere når de er ferdig med læretiden. Hvordan opplever lærlinger sammenhenger mellom arbeidsmiljøet i læretiden, trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon? For å finne ut av dette, trenger vi å snakke med 6-8 lærlinger i helsearbeiderfaget, som er i gang med siste halvdel av læretiden. Du som lærling vet hvordan læretiden oppleves og hvordan den påvirker deg og ditt forhold til yrket. Målet med prosjektet er å få kunnskap som kan bidra til videre utvikling av helsefremmende og yrkesmotiverende læreplaner.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er lærling i helsearbeiderfaget. Det er Opplæringskontoret, ansatt i fylket eller kommunen som har formidlet kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil innebære et intervju som er beregnet til å vare i omtrent 1 time. Intervjuet vil skje på tidspunkt og sted som du tenker passer for deg, og som ikke er lærestedet ditt. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan du har opplevd læretiden din. Det vil bli gjort lydopptak av det du sier underveis i intervjuet. Informasjonen på lydopptaket vil i etterkant bli skrevet ned, og lydopptaket vil oppbevares utilgjengelig for andre og slettet etter at prosjektet er ferdig. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i prosjektets rapport.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Utskrift av lydopptak, men som ikke inneholder informasjon som kan identifisere deg, vil deles med min veileder for masteroppgaven, som er ansatt ved Universitetet i Sørøst-Norge. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Denne vil være innelåst, utilgjengelig for andre. Ingen opplysninger som kan identifisere deg vil bli delt med andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. desember 2022. Alle kontaktopplysninger vil makuleres og lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved

Anne Inga Hilsen (førsteamanuensis/veileder), e-post (anne.hilsen@usn.no), telefon: 926 62 169.

Arnhild Lien Hanstveit (student), e-post (arlia77@hotmail.com), telefon: 95 13 53 56.

Vårt personvernombud: Paal Arne Solberg, e-post (Paal.A.Solberg@usn.no), telefon: 918 60 041.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Arnhild Lien Hanstveit
(Student)

Anne Inga Hilsen
(Førsteamanuensis/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Helsefremmende læreplasser for helsefagarbeiderlærlinger og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Meldeskjema

Referansenummer

998079

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/sanntykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Jeg vil kunne få tilgang til informantenes navn, bostedskommune, arbeidssted, kjønn, stilling og i sum av dette få personopplysninger som kan identifisere vedkommende.

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Masteroppgave - Helsefremmende læreplaner for lærlinger i helsearbeiderfaget

Prosjektbeskrivelse

Bare en liten andel helsearbeiderfag-elever blir lærlinger. Av disse velger igjen bare en liten andel å jobbe som helsefagarbeidere etter endt læretid. Norge har et stort behov for rekruttering av faglærte ansatte til helsevesenet. Prosjektets hensikt er å undersøke hvordan lærlinger i helsearbeiderfaget opplever sammenhenger mellom arbeidsmiljøet i læretiden, trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon. Formålet er å avdekke kunnskap som kan bidra til videre utvikling av helsefremmende og yrkesmotiverende læreplaner.

Prosjektets problemstilling er "hvordan opplever unge lærlinger i helsearbeiderfaget at det organisatoriske og psykososiale arbeidsmiljøet i læretiden påvirker trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon?"

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Informasjon om navn og telefonnummer vil være nødvendig for å kunne komme i kontakt med informantene. I kontakten med informantene vil jeg kunne få kunnskap om informantenes alder, bosted, kjønn og lærested. Dette er forhold som det vil være vanskelig å unngå, men målet er å få kjennskap om så lite informasjon som mulig om informantenes identitet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Arnhild Lien Hanstveit, arlia77@hotmail.com, tlf: 95135356

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Inga Hilsen, anne.hilsen@usn.no, tlf: 92662169

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Helsefagarbeiderlæringer

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekruttering av helsefagarbeiderlæringer planlegges å gjøres gjennom Opplæringskontor eller ansatt i fylkeskommune/kommune. Det bes om at de som rekrutterer formidler kontaktinformasjon mellom meg og informant. Hvis rekruttering ikke kommer i mål på denne måten, vil eget nettverk benyttes til rekruttering.

Alder

18 - 21

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Adresse eller telefonnummer
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Den registrerte kan ta kontakt på e-post eller telefon for å trekke samtykket. Informasjon om dette og kontaktpersoner står på samtykkeskjema.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Den registrerte kan ved å ta kontakt med kontaktpersoner oppgitt på samtykkeskjema, få innsyn i lydopptak og/eller informasjon fra lydopptak som er transkribert til tekst eller en kopi av disse. Informasjon og kontaktpersoner står på samtykkeskjema.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Andre sikkerhetstiltak
- Adgangsbegrensning
- Opplysningene krypteres under lagring

Hvilke

Koblingsnøkkel på papir, håndholdt diktafon med lydopptak og eventuelle samtykkeskjema i papirversjon vil bli innelåst i skap i studentens hjem.

Varighet

Prosjektperiode

01.02.2022 - 31.01.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Koblingsnøkkelen slettes
- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
958079	Standard	03.03.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave - Helsefremmende læreplasser for læringer i helsearbeiderlaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for helse-, sosial- og velferdsfag

Prosjektansvarlig

Anne Inga Hilken

Student

Amhild Lien Harnsvelt

Prosjektperiode

01.02.2022 - 31.01.2023

Kategorier personopplysninger

Allmennelige

[Meldeskjema R2](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 03.03.2022. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VÅRIGHET

Prosjektet vil behandle allmennelige kategorier av personopplysninger frem til 31.01.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye ulovlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forklare dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Derom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvern/tjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

ØPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Roiness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

**Forespørsel om hjelp til rekruttering av informanter til
forskningsprosjekt tilknyttet masteroppgave;
«Helsefremmende lære plasser for lærlinger i helsearbeiderfaget».**

Som student i Master i Samfunn og helse ved Universitetet i Sørøst-Norge, studieretning Helsefremmende arbeid, er jeg i gang med masterprosjekt. Hensikten er å undersøke hvordan unge lærlinger i helsearbeiderfaget opplever sammenhenger mellom arbeidsmiljøet i læretiden, trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon. Formålet er å avdekke kunnskap som kan bidra til videre utvikling av helsefremmende og yrkesmotiverende lære plasser.

I den forbindelse ønsker jeg å be om hjelp til rekruttering av informanter. Informantene skal være lærlinger som er i siste halvdel av læretiden og over 18 år. Fortrinnsvis ønskes informanter mellom 18 og 21 år. Jeg ønsker å inkludere lærlinger fra flere fylker og kommuner. Utover dette skal utvalget være mest mulig tilfeldig, for å i størst mulig grad kunne representere «lærlinger flest». På grunn av prosjektets rammer, må utvalget begrenses til 6-8 informanter totalt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet vil innebære et intervju som er beregnet til å vare i omtrent 1 time, på et tidspunkt som passer informantene, på et uforstyrret sted som informantene er bekvem med. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om hvordan informantene har opplevd læretiden sin, hvordan hen «har det» i læretiden og yrkesmotivasjon. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som vil omformes til tekst i etterkant. Ingen forhold som kan indentifisere informantene vil bli delt med andre. Deltakelse og samtykke kan når som helst trekkes tilbake, uten å oppgi noen grunn. Se for øvrig samtykkeskjema for mer informasjon og behandling av personopplysninger. Jeg er takknemlig hvis dere kan forespørre lærlinger i helsearbeiderfaget, som er i sitt siste år med læretid, om deltakelse i prosjektet. Hvis dere oppnår interesse, ønsker jeg at dere formidler lærlingens fornavn og e-postadresse/telefonnummer, slik at jeg kan ta kontakt for å avtale tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Eventuelt kan min e-postadresse eller telefonnummer formidles til aktuell lærling, slik at vedkommende kan kontakte meg.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen
Arnhold Lien Hanstveit, arlia77@hotmail.com / tlf. 95135356

INTERVJUGUIDE

INTRODUKSJON

1. Kort om selve undersøkelsen, meg selv, hvordan selve intervjuet er bygd opp
2. Konfidensialitet og lydopptak
3. Du står fritt til å la være å svare på spørsmål. Gi beskjed hvis det er noe du ikke ønsker å svare på.
4. Noe du lurer på og vil spørre om før vi starter?

BAKGRUNNSINFORMASJON

1. Kan du fortelle meg litt om læretiden din? Hvor er du nå? Har du vært på flere arbeidssteder i læretiden?
2. Hva var det som fikk deg til å velge helsefagarbeiderutdanningen?

-
1. Kan du fortelle meg litt om hvordan det har vært å være lærling så langt?
Hva har vært det beste?
Er det noe du har opplevd som vanskelig?
 2. Hvordan har du opplevd at arbeidsmiljøet på læreplassen(e) har vært?
Er det noe du har opplevd som har vært spesielt bra?
Er det noe som du skulle ønske hadde vært annerledes?
Hvordan har du blitt tatt imot og behandlet av de andre?
Hvordan opplever du at samarbeidet mellom yrkesgruppene er?
Er det noe med organisering av læretiden du tenker kunne vært bedre?
 3. Kan du komme på en situasjon fra læretiden som du husker spesielt godt?
Hvorfor tror du at du husker denne episoden godt?
 4. Når du forteller venner eller familie om arbeidsdagen din, hva er du først og fremst forteller om da?

5. Når du tenker tilbake på tiden du har vært lærling. Hvordan tenker du at du «egentlig har hatt det»?

6. Som lærling har du sikkert opplevd mange forventninger og krav. Hvordan opplever du at mulighetene for å innfri disse kravene og forventningene har vært?

Er det noe som burde vært annerledes, synes du?

7. Hva planlegger du når læretiden er over?

Hvordan har det du har opplevd i læretiden påvirket dette valget, tror du?

8. I lærlingeundersøkelser oppgir en stor andel av helsefagarbeiderlærlingene at de trives veldig godt og er tilfredse i læretiden, men mange vil likevel ikke jobbe som helsefagarbeidere senere. Hvorfor tror du at det er sånn?

AVSLUTNING/OPPSUMMERING

1. Vi har nå vært gjennom de områdene jeg er spesielt opptatt av.
2. Er det andre forhold du opplever som viktige som vi ikke har vært inne på?
3. Er det noe annet du vil tilføye før vi runder av?

Vedlegg 7: Intervjuguide 2 – brukt de fire siste intervjuene

INTERVJUGUIDE

INTRODUKSJON

1. Kort om selve undersøkelsen, meg selv, hvordan selve intervjuet er bygd opp
2. Konfidensialitet og lydopptak
3. Du står fritt til å la være å svare på spørsmål. Gi beskjed hvis det er noe du ikke ønsker å svare på.
4. Noe du lurer på og vil spørre om før vi starter?

BAKGRUNNSINFORMASJON

- 1 Kan du fortelle meg litt om læretiden din? Hvor er du nå? Har du vært på flere arbeidssteder i læretiden?
- 2 Hva var det som fikk deg til å velge helsefagarbeiderutdanningen?

1. Kan du fortelle meg litt om hvordan det har vært å være lærling så langt?
Hva har vært det beste?
Er det noe du har opplevd som vanskelig?
2. Kan du komme på en situasjon fra læretiden som du husker spesielt godt?
Hvorfor tror du at du husker denne episoden godt?
3. Når du forteller venner eller familie om arbeidsdagen din, hva er du først og fremst forteller om da?
4. Hva tror du har hatt størst betydning for om du har trivdes eller ikke i læretiden?
5. Hva tror du har hatt størst betydning for om arbeidsdagene har opplevdes givende og spennende?
6. Er det noe du har opplevd i læretiden du tror har påvirket hva du tenker om å jobbe som helsefagarbeider etter læretiden?
7. Når du tenker tilbake på tiden du har vært lærling. Hvordan tenker du at du «egentlig har hatt det»?

8. Hva planlegger du når læretiden er over?

Hvordan har det du har opplevd i læretiden påvirket dette valget, tror du?

9. I lærlingeundersøkelser oppgir en stor andel av helsefagarbeiderlærlingene at de trives veldig godt og er tilfredse i læretiden, men mange vil likevel ikke jobbe som helsefagarbeidere senere. Hvorfor tror du at det er sånn?

AVSLUTNING/OPPSUMMERING

1. Vi har nå vært gjennom de områdene jeg er spesielt opptatt av.
2. Er det andre forhold du opplever som viktige som vi ikke har vært inne på?
3. Er det noe annet du vil tilføye før vi runder av?

Vedlegg 8: Koding og tematisk strukturering av data

Tabell 8.1: Eksempel på koding

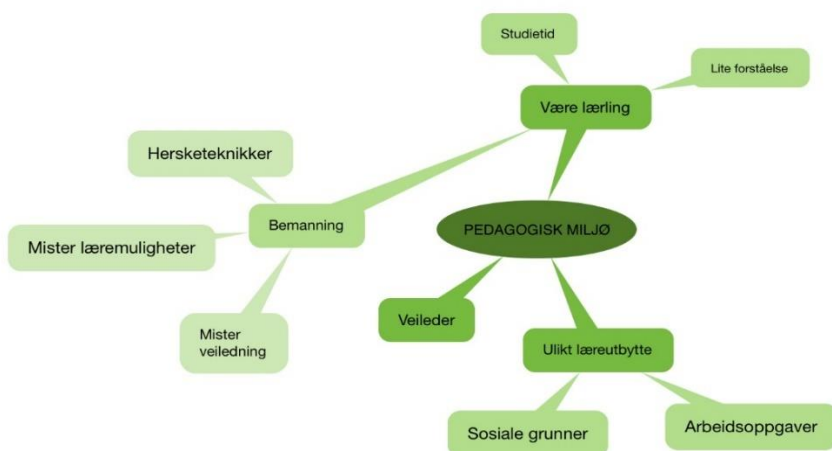
Intervjuutdrag:	Kodet til:
<p>Så da de da ville bruke meg i bemanning, så da ble jeg veldig sliten, for jeg kunne jo ikke alt heller, så i mitt hode så ble jo det bare kaos. Jeg synes jo det var så mye fra før.. (Lærling 1)</p> <p>ja, det er de som du på en måte skal kommunisere mest med den tiden du er der, da. Så de.. hvis de sitter der og er lei av alt som skjer rundt seg og egentlig ikke har lyst til å ha lærling og sånn, så blir du på en måte dratt med. Du har jo ikke lyst til å forstyrre de, heller. Hvis de ikke er interessert i å lære bort noe til deg, så er det ikke noe særlig for deg å sitte der og mase heller. (Lærling 3)</p> <p>Man skal jo egentlig ha en veileder det første året, men etter to, tre måneder så ble jo jeg selvstendig. Og jeg.. man skal jo heller.. ut i fra læreplanen vår, så skal man ikke bli sett på som i bemanningen fordi man er lærling, men.. jeg vil jo si at jeg blir det. Og det har jeg hørt fra de andre lærlingene også, at man blir det. Så man blir jo mer som en ressurs. (Lærling 4)</p>	<p>Brukes i bemanning Sliten lærling Stress/kaos</p> <p>Veileders betydning</p> <p>Hvor mye gå med veileder vs. selvstendig jobbing</p>

Tabell 8.2: Koder sortert i kategorier

Pedagogisk miljø	Psykososialt miljø	Organisatorisk miljø	Fysisk miljø	Arbeidsmiljøets betydning
Brukes i bemanning	Slitne ansatte	Brukes i bemanning	Lukter	Stress/kaos
Sliten lærling	Veileders sosiale betydning	Veileders rolle	Fysisk tungt – vond rygg	Sliten av å ikke få være lærling
Hvor mye gå med veileder vs. selvstendig jobbing	Blikk og «sånn» - til rollen, ikke personlig	Savner faglig tillit fra sykepleiere	Søvn dårlig på grunn av turnus-jobbing	Veileders betydning
«Flink» som taktisk uttalelse	Slitne på grunn av pandemien	Savner klima for refleksjon		Følelse av å bli utnyttet
Veileders betydning	Kun motstand mot rollen, ikke person	Føle seg degradert på mandag		Lav lønn m.t.p. andel verdiskaping
Ikke få rom til å være lærling	Rang mellom faste og vikarer	Rang sykepleier – helsefagarbeider		Humor – ansatte og brukere
Ikke få studietid	Rang mellom norske og ikke etnisk norske	Læringskoordinator viktig		Høre historiene til brukerne
Veileders støtte m.t.p. verdiskaping	Direkte kommunikasjonsform	Økonomisk fokus går utover sosialt miljø og brukere		Vanskelig å føle at man ikke kan være lærling
Veileders støtte m.t.p. studietid	Savner klima for faglig refleksjon	Sykepleierne kan lure seg unna		Betydningen av slitne ansatte
Få være med på alt	Kvinnedominert	Dårlige arbeidsforhold		Bli kjent med brukerne over tid
Manglende forståelse fra kollegaer	Holdninger	Lønn		Bli inkludert sosialt
Andreårslærling som taktisk uttalelse	Eldre dominerer, yngre mer underdanige	Avdelingsledere ansvar; bukken og havresekken		Faglig degradering og ikke oppleve tillit
Ulikt læreutbytte	Vanskelig å komme ny	Betydningen av skole		Følelsen av å ikke være bra nok på mandag
Talt med i bemanning – miste læresituasjoner	Sosialt inkludert	Læringskoordinator		Kollegaers kommunikasjons-form
Ikke bli husket, fordi opptatt med å jobbe	Likestilte lærlinger	Alene med 8 brukere		Brukerne motivasjon og motiverer
	Ikke sosialt hierarki	Underbemanning		Pedagogisk oppfølging viktig
	Veileders betydning for psykososial trygghet	Turnus negativt		Økonomisk fokus
	Personlig konflikt med faglig leder			Yrkestittel ukjent
	Trives sosialt			Læretiden har revurdert planer
	Eldre ansatte frekke			Ikke verdsatt av sykepleiere, ikke motivert
	Sterke personligheter styrer			Læretiden har gitt yrkesstolthet
	Ansatte som ønsker å bytte jobb og mistrives smitter			Utfordringer snudd til motivasjon
				Lønn. Tjene mer i klesbutikk
				Arbeids-oppgavene kjedelige?
				Assistent med autorisasjon
				Demotivasjon smitter
				Humør smitter
				Flere læresteder i læretiden positivt
				Betydningen av med-bestemmelse
				Betydningen av variasjon
				«Misbrukt»
				Lære praktisk

8.3: Tematisk strukturering av koder

Figur 8.3.1: Over- og underordnede tema knyttet til det pedagogiske miljøet



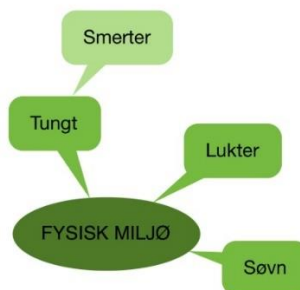
Figur 8.3.2: Over- og underordnede tema knyttet til det psykososiale miljøet



Figur 8.3.3: Over- og underordnete tema knyttet til det organisatoriske miljøet



Figur 8.3.4: Over- og underordnete tema knyttet til det fysiske miljøet



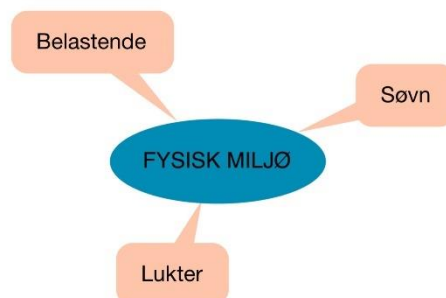
Figur 8.4.2: Endelig temakart over det psykososiale miljøet



Figur 8.4.3: Endelig temakart over det organisatoriske miljøet



Figur 8.4.4: Endelig temakart over det fysiske miljøet



Figur 8.4.5: Endelig temakart over arbeidsmiljøets betydning for trivsel, jobbengasjement og yrkesmotivasjon

