

Eli Løken og Bente Fjerdingsøy Skåren

Praksisopplæring i arbeidslivet

Erfaringer for utvikling av relevant
yrkeskompetanse på veg mot helsefagarbeider

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk
Trondheim, mai 2016

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Endelig, etter to år er vi snart i mål med vår avsluttende masteroppgave i studiet fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Oppgaven dokumenterer erfaringer fra praksisopplæring i arbeidslivet som kan bidra til relevant yrkeskompetanse.

Vi er to yrkesfaglærere på Vg2 helsearbeiderfag som har skrevet oppgaven sammen. Med jobber ved siden av studiet og den ene sittende på Koppang og den andre i Steinkjer har det blitt mange lange og sene timer på Skype. Vi har jobbet godt sammen, og støttet og «pushet» hverandre. Det har vært berikende ulikheter, og ulikheter som har tatt tid, men mest av alt har vi vært så like at vi ikke ser hvem som har skrevet hva når vi leser produktet i ettertid.

Vi har fått god hjelp av våre veiledere Klara Rokkones og Kari Hansen ved NTNU. Takk for konstruktive og inspirerende tilbakemeldinger. Vi fikk alltid ny energi og pågangsmot etter samtalene med dere.

Vi ønsker også å takke våre kjære, Johnny og Terje, for deres tålmodighet og forståelse under prosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre - uten fellesskapet og hverandres drahjelp vet vi ikke om vi hadde kommet i mål!

Koppang/Steinkjer 22. mai 2016

Eli Løken

Bente Skåren

Sammendrag

Hensikten med vår studie har vært å få innsikt i hvordan prosjekt til fordypning (PTF) og arbeidspraksis bidrar til at elever på Vg2 helsearbeiderfag får utviklet relevant yrkeskompetanse. Prosjekt til fordypning er et stort fag. Læreplanforskriften legger opp til at elevene skal få erfaringer med arbeidspraksis i bedrift. Våre elever har vært ute i arbeidspraksis i helsevirksomheter, over to perioder på tre-fire uker, i løpet av skoleåret.

Vi hadde ambisjoner om at studien skulle gi oss en innsikt som vi, våre lærerkolleger og skoleledelse kunne dra nytte av og bruke knyttet til opplæring og undervisning av elevene på Vg 2 helsearbeiderfag. Med utgangspunkt i temaet kom vi fram til følgende problemstilling for å belyse dette: *Hvilke erfaringer fra PTF kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse hos elever på Vg2 helsearbeiderfag.* Vi ønsket å tydeliggjøre det under arbeidet med studien gjennom følgende to forskningsspørsmål: *1) Hvordan opplever elevene å være ute i praksis? 2) Hva vektlegger veilederne for at elevene skal utvikle relevant yrkeskompetanse?*

Problemstillingen har vi belyst ved å benytte en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Innhenting av data har foregått gjennom semistrukturerte intervjuer med intervjuguide. Vi har vært to lærere som har arbeidet med studien og vi har intervjuet 5 informanter hver. Informantgruppen har bestått av 6 elever og 4 praksisveiledere.

Intervjuene ga oss et rikholdig empirisk materiale, som vi etter transkribering kodet og kategoriserte inn i fem hovedkategorier: Fellesskap, Praksis, Sammenheng teori og praksis, Inkludering og medbestemmelse, samt Veiledning og vurdering. Vi har analysert funnene opp mot teori og styringsdokumenter og drøftet dem videre opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål.

De mest sentrale funnene som kom fram under studien var at praksis gir elevene ferdighetstrening, og en dypere forståelse av fagspesifikk teori i helsearbeiderfaget. De får overblikk og forståelse for egne og andre sine oppgaver og roller, samt trening i å samarbeide, og utvikling av faglig identitet. Elevene får nyttig veiledning underveis, samtidig som vi ser et behov for mer avsatt tid til refleksjon. Trygghet og inkludering fremkommer som viktig for at elevene skal delta aktivt og få adgang til læring. Vi ser at praksisfeltet har fokus på oppgaver foran kompetansemål som utgangspunkt for læring, og et behov for å ha tettere dialog med skolen vedrørende elevenes kompetansenivå. Vi ser også at praksisfeltet på flere områder ofte ligger foran skolen i utvikling, skolen trenger med dette tettere samarbeid med praksisfeltet.

Abstract

The purpose of our study was to gain insight into how The In-depth Study Project (PTF) and work practices contribute to pupils in Training programs for healthcare assistants Vg2, develops relevant vocational qualifications. The In-depth Study Project is a huge subject. Curriculum Regulations stipulates that students should gain experience with working practices in a business. Our students have been training in health establishments, over two periods of three to four weeks, during the school year.

The goal of the study was to gain insight that our teacher colleagues and school management could take advantage of in the training and education of students in Training programs for healthcare assistants Vg2. Based on the topic, we arrived at the following problem to illustrate this: What experiences from PTF can contribute to the development of relevant professional skills of pupils in Training programs for healthcare assistants Vg2. To clarify this during the study the following two research questions were formulated: 1) How do the students experience their period of practical training? 2) What does mentors emphasize in order to have the students develop the relevant professional skills?

The method used in the study has been a qualitative method with a phenomenological approach. Collecting data has been conducted through semi-structured interviews with common interview guide lines. We have been two teachers assigned who have worked on the study and interviewed 5 informants each. The informant group consisted of 6 students and 4 practice supervisors.

The interviews gave us a rich empirical material, which after transcribing and coded were categorized into five main categories: community, practice, Connection between theory and practice, inclusion and participation, as well as supervision and assessment. We have analyzed the findings with the theory and policy documents and discussed them further towards our problem and research questions.

The key findings that emerged during the study was that the practice gives students useful skills and deeper understanding of subject-specific theory in Training programs for healthcare assistants. They get an overview and understanding of their own and others' responsibilities

and roles, as well as cooperation and the development of a professional identity. They receive useful guidance during the work, while we see the need for more time for reflection. Confidence emerges as an important factor for students to actively participate in their learning. Finally, we see that the workplace is focused on daily tasks ahead of benchmarks and the need for closer dialogue with schools regarding students' level of competence. The places where the students have their practice, often use more developed techniques and technology than the schools teach their students, of this course good cooperation between them will be important.

Innhold

1. Innledning	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	13
1.2 Generelt om utdanning til helsefagarbeider.....	15
1.3 Problemstilling.....	17
1.4 Oppgavens oppbygning.....	17
2. Styringsdokumenter for utdanning til helsefagarbeider	21
2.1 Generell læreplan.....	22
2.2 Utdanning til helsefagarbeider.....	22
2.2.1 Læreplan for helsearbeiderfag Vg2.....	23
2.2.2 Prosjekt til fordypning (PTF)	24
2.2.3 Lærling.....	24
2.3 Helse- og omsorgstjenesteloven, Folkehelseoven og Samhandlingsreformen.....	25
3. Yrkeskompetanse	27
3.1 Relevant yrkeskompetanse for helsefagarbeider	27
3.1.1 Handlingskompetanse.....	29
3.1.2 Relasjonskompetanse.....	29
3.1.3 Nøkkelkompetanse.....	30
3.2 Oppsummering.....	31
4. Veiledning og vurdering for utvikling av relevant yrkeskompetanse	33
4.1 Mesterlære.....	33
4.2 Veiledning.....	35
4.3 Vurdering for læring i yrkesfag.....	37
4.4 Maslows behovspyramide.....	39
4.5 Oppsummering.....	40
5. Læring i praksisfellesskap	41
5.1 Vygotski	41
5.2 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell	42
5.3 Schön om refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling	42
5.4 Wittgenstein om språk og yrkeskunnskap	43
5.5 Dewey's tanker om å gjøre en erfaring.....	44
5.6 Wenger og praksisfellesskap	48
5.7 Illeris – og læring	52
5.8 Oppsummering.....	56
6. Den didaktiske relasjonsmodellen	57
7. Metode	59

7.1	Forskningsstrategi	59
7.2	Forskningsdesign	60
7.3	Intervju	61
7.3.1	Intervjuguide	61
7.3.2	Utvalg og rekruttering av informanter	62
7.4	Transkribering.....	62
7.5	Koder og kategorier	63
7.6	Troverdighet og bekreftbarhet.....	64
7.7	Forskningsetikk.....	65
8.	Presentasjon av empiri	67
8.1	Fellesskap for relevant yrkeskompetanse	68
8.1.1	Innsikt	69
8.1.2	Samarbeid.....	70
8.1.3	Identitet.....	71
8.2	Praksis for relevant yrkeskompetanse	72
8.2.1	Ferdighetstrening	73
8.2.2	Læringsmetoder	74
8.2.3	Overblikk.....	75
8.3	Sammenheng mellom teori og praksis for relevant yrkeskompetanse	76
8.3.1	Mening.....	76
8.3.2	Kompetansemål.....	78
8.4	Inkludering og medbestemmelse for relevant yrkeskompetanse	79
8.4.1	Inkludering.....	80
8.4.2	Medbestemmelse.....	84
8.5	Veiledning og vurdering for relevant yrkeskompetanse	85
8.5.1	Mesterlære	86
8.5.2	Egenvurdering	88
9.	Analyse og drøfting.....	91
9.1	Erfaringer av Fellesskap.....	91
9.1.1	Innsikt	92
9.1.2	Samarbeid.....	94
9.1.3	Identitet	94
9.2	Erfaringer av Praksis	96
9.2.1	Ferdighetstrening	96
9.2.2	Læringsmetoder	98
9.2.3	Overblikk.....	99

9.3 Erfaringer av sammenheng mellom teori og praksis.....	100
9.3.1 Mening.....	101
9.3.2 Kompetansemål.....	104
9.4 Erfaringer av inkludering og medbestemmelse	105
9.4.1 Inkludering.....	106
9.4.2 Medbestemmelse.....	107
9.5 Erfaringer av veiledning og vurdering	108
9.5.1 Mesterlære	109
9.5.2 Egenvurdering	111
9.6 Oppsummering.....	112
10. Oppsummering av erfaringer som kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse	113
10.1 Praksisfellesskap som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse.....	114
10.2 Sammenheng mellom teori og praksis som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse	116
10.3 Inkludering og medbestemmelse som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse.....	118
10.4 Veiledning og vurdering som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse	119
11. Avslutning	123
Litteraturliste	125
Vedlegg	129
vedlegg 1: Intervjuguide elev	
vedlegg 2: Intervjuguide veileder	
vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD	

Figuroversikt

Figur 1: Yrkeskompetanse.....	28
Figur 2: Praksistrekanten.....	36
Figur 3: Maslows behovpyramide.....	39
Figur 4: Komponenter i en sosial teori om læring.....	48
Figur 5: Læringens tre dimensjoner.....	53
Figur 6: Didaktisk relasjonsmodell.....	57
Figur 7: Hovedkategorier.....	68
Figur 8: Hovedkategori Fellesskap med underkategorier.....	68
Figur 9: Hovedkategori Praksis med underkategorier.....	72
Figur 10: Hovedkategori Sammenheng teori og praksis med underkategorier.....	76
Figur 11: Hovedkategori Inkludering og medbestemmelse med underkategorier.....	80
Figur 12: Hovedkategori Veiledning og vurdering med underkategorier.....	85

1. Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er læring for relevant yrkeskompetanse. Hva er det som bidrar til å utvikle en yrkeskompetanse som samsvarer med det yrkeslivet har behov for? Vi ønsket gjennom en kvalitativ studie å lytte til elever fra Vg2 helsearbeiderfag og praksisveiledere sine erfaringer fra praksis i Prosjekt til fordypning (PTF). Med dette ønsket vi å få et innblikk i deres erfaringer med læring for relevant yrkeskompetanse. Vi håpet gjennom intervjuer å få innsikt i hvordan praksis kan bidra til å utdanne gode fagarbeidere med en relevant yrkeskompetanse.

Flere har hatt fokus på dette temaet gjennom tidligere forskning (Hiim, 2013; Nyen og Tønder, 2014). Vi mener det fortsatt er behov for å gjøre flere dypdykk innenfor temaet fag- og yrkesdidaktikk. Kanskje kan vår lille studie være med på å gi en innsikt som vi, våre lærerkollegaer og vår skoleledelse kan dra nytte av og bruke knyttet til opplæring og undervisning av elever i yrkesfag på våre skoler.

Vi vil i denne innledningen først si litt om bakgrunnen for valg av tema. Problemstillingen vi har kommet fram til på bakgrunn av dette vil så bli presentert, før vi skriver noe om oppgavens videre oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom flere år som yrkesfaglærere innen helse- og oppvekstfag har vi sett at det er nødvendig og kan være utfordrende å få til en god sammenheng mellom opplæringen vi gir i skolen og den yrkesfaglige kompetansen som kreves. Vi ønsker som lærere å bidra til at elevene får optimalt læringsutbytte. Vi ville derfor undersøke hvilke praksiserfaringer elever har fra PTF og hva praksisveiledere mener bidrar til utvikling av relevant yrkeskompetanse. Vi håpet videre at erfaringene skulle gi oss en innsikt som vi, våre lærerkollegaer og skoleledelse kunne dra nytte av og bruke knyttet til opplæring og undervisning av elever på Vg 2 helsearbeiderfag.

I læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) står det under formål i Læreplanen til Vg2 Helsearbeiderfag blant annet at opplæringa skal være tverrfaglig, praksisnær og gi en helhetlig kompetanse som er anvendelig i helse- og sosialsektoren (Utdanningsdirektoratet, 2016 (Udir.no)).

Prosjekt til fordypning (PTF), ble innført som nytt fag for yrkesfag i forbindelse med innføring av LK06. Faget er en viktig del av utdanningen og utgjør nesten 30 % av avsatt tid til programfag på Vg2. Formålet med innføring av faget var samarbeid mellom skole og yrkesliv gjennom opplæring i praksisfeltet for å gi elevene muligheter til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene. Sentrale evalueringer av LK06 og spesielt PTF konkluderer med at skole og arbeidsliv bør samarbeide tettere for mer faglig fordypning og bedre vurderingsrutiner i praksisopplæringen. (Dæhlen, Haugen & Hertzberg, 2008; Dæhlen & Haugen, 2010; Nyen & Hagen, 2012).

I Meld. St. 20 (2012-2013) «På rett vei» sies det at «fag- og yrkesopplæringa skal føre fram til en kompetanse som er anerkjent i arbeidslivet. Denne stortingsmeldingen har sammen med forannevnt evalueringer også medført forslag om videreutvikling av PTF-faget, som ble vedtatt endret 21.04.16.

Professor Greta Haaland (2015) ved yrkesfaglærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus sier i en artikkel i Aftenposten 29.08.2015, at opplæringa på yrkesfag ofte er for generell og at mange yrkesfagelever opplever det de lærer som lite nyttig, lite interessant eller lite relevant og at det igjen fører til demotivasjon og frafall.

For å skape en relevant fag- og yrkesutdanning er det viktig å skape gode læringsarenaer for elevene både i skolen og når de er ute i praksis. I mangel av utstyr og gode praksisarenaer på skolen har vi behov for å lytte til yrkeslivet for å høre hva de har behov for av kompetanse.

Samtidig styres opplæringen i skolen ut fra sentralt fastsatte læreplaner, men kompetansemålene er vide og svært generelle. Videre endres behov i helsesektoren i raskt tempo med utvikling og reformer. Et eksempel på dette er innføring av ny Helse- og omsorgstjenestelov og Folkehelseloven fra 2011 (Lovdata.no) og Samhandlingsreformen fra 2012 (Regjeringen.no), som stiller nye kompetansekrav til den kommunale helse - og omsorgstjenesten gjennom økt satsing på forebyggende helsearbeid og overføring av flere oppgaver fra sykehus til kommunene.

Dette medfører at skolen har behov for å lytte til yrkeslivet, for å kunne holde seg oppdatert, og kunne gi opplæring for relevant yrkeskompetanse til elevene.

I januar 2016 ble det sendt ut en høring av endringsforslag til læreplan for helsearbeiderfag vg2. Endringsforslagene handler om å gjøre flere av kompetansemålene mer tilpasset dagens krav til kompetanse innen helsesektoren. Samhandlingsreformen fra 2012, (Regjeringen.no) er nevnt som en av grunnene til endringsbehovene. Noe som kan sees som et konkret eksempel på behov for endring for relevant yrkeskompetanse i samsvar med krav og behov i samfunnet.

1.2 Generelt om utdanning til helsefagarbeider

Hovedmodellen i fag- og yrkesopplæringen i Norge i dag handler om et samarbeid mellom skole og arbeidsliv for utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse. Reform 94 ga alle ungdommer lovfestet rett til videregående opplæring i yrkesfag eller allmennfag etter gjennomført grunnskole. Samtidig ble lærlingeordningen i arbeidslivet integrert som en del av utdanningssystemet (Nyen og Tønder, 2014). Hovedmodellen for fag- og yrkesopplæringen ble 2 + 2 modellen, som innebærer to års skolegang med påfølgende to års læretid i bedrift. Et viktig mål med samarbeidet om opplæringen var tilrettelegging for overgang fra skole til arbeidsliv.

Nyen og Tønder (2014) skriver at fagopplæring både handler om å lære faglige kunnskaper og ferdigheter og om å bli en fagarbeider gjennom å delta i sosialt og faglig fellesskap. De skriver om hvordan det å være sammen med erfarne fagarbeidere i praksisfeltet der yrket blir utøvd er viktig som grunnlag for utvikling av yrkesidentitet. Videre skriver de om betydningen av erfaringer med de sosiale, emosjonelle og kulturelle sidene av praksis i arbeidslivet som en integrert del av læringsprosessen. Samtidig skriver de om betydningen av at elevene får delta i relevante arbeidsoppgaver under praksis, men at yrkespraksis i seg selv ikke er garanti for yrkesrelevant praksis.

Med utgangspunkt i St. Meld nr. 30 (2003-2004), «Kultur for læring», ble innføring av læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) i 2006 vedtatt innført. Det medførte færre, men bredere Vg1- kurs som skulle favne flere Vg2-kurs. Nyen og Tønder (2014) ser at brede kurs kan være en utfordring gjennom større avstand mellom teori i skolen og yrkesutøvelsen i arbeidslivet. De skriver videre at dette kan være en utfordring for elevenes motivasjon for fullføring av utdanningsløp om de ikke ser sammenhengen mellom opplæring i skolen og eget

framtidig yrke Hiim (2013), peker også på manglende relevans i yrkesfagutdanningen, ut ifra et stort aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i tidsrommet 2007-2011.

Faglig råd for helse - og oppvekstfag (FRHO) har på bestilling fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en todelt Utviklingsredegjørelse en i 2013/2014 og en i 2016, som blant annet innbefatter helsearbeiderfaget. I den første redegjørelsen ses det på framtidig forventet behov ut fra samfunnsendringer og krav til nye kompetanser gjennom innføring av Folkehelseloven (2011), endringer i Helse- og omsorgstjenesteloven (2011) (Lovdata.no) og Samhandlingsreformen (2012) (Regjeringa.no).

Dette har medført krav om utvidet helsetjenestetilbud i kommunene og stadig nye kompetansekrav til kommunene og nye oppgaver som skal løses. FRHO (2013/2014) viser til økning i antall eldre, endring i sykdomsutvikling, ny velferdsteknologi og behov for arbeidskraft med relevant utdanning og riktig kompetanse som nødvendig for å løse nye oppgaver. I den sammenheng ser FRHO på behovet og utfordringene rundt utdanningen til helsefagarbeider, der mange velger påbygg til studiekompetanse framfor fullføring av utdanningsløpet med lærlingetid. Samtidig viser beregningsmodellen HELSEMOD 2012 (Statistisk sentralbyrå) et sterkt økende behov for helsefagarbeidere framover, med en stipulert underdekning på 57000 årsverk i løpet av tjue år. FRHO ser betydningen av arbeid med identitetsbygging og omdømme av helsearbeiderfaget som viktig i en tid da høyere utdanning prioriteres av mange, men framtidsbehovet for helsefagarbeidere ser ut til å være stort.

Rådet påpeker betydningen av praksisnær og yrkesrelevant utdanning for å heve kompetansen hos lærlinger som kommer fra skolen, da mange arbeidsgivere ikke er fornøyd. Mange elever velger lærlingetid for fullføring av utdanningen først etter positive erfaringer fra PTF. FRHO (2013/2014) mener at Prosjekt til fordypning kan være en av flere muligheter til å skape bedre sammenheng mellom opplæringen i skole og bedrift, samtidig som de ser at det er stor variasjon i hvordan skolene utnytter dette potensialet for læring. (NIFU-rapporten, 5- 2013, «Å bli helsefagarbeider»).

I Utviklingsredegjørelsens del 2 (FRHO, 2016) beskrives betydningen av utdanning av yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag med relevant kompetanse av høy kvalitet for å løse framtidige utfordringer innen fagområdet. Dette på bakgrunn av demografi, økt andel eldre, samfunnsutvikling sykdomsforekomst, fag, medisinsk teknologisk utvikling, økt levestandard og økt kunnskapsnivå i befolkningen, som beskrevet i «Helse, oppvekst og velvære- et sammensatt bilde» (Rapport fra yrkesfaglig utvalg, 2016).

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn for valg av tema og generelt om utdanning til helsefagarbeider kom vi fram til problemstillingen:

Hvilke erfaringer fra PTF kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse hos elever på Vg2 helsearbeiderfag?

Problemstillingen har vi forsøkt å belyse gjennom intervjuer med elever som har vært i praksis og veiledere fra praksisfeltet. For å avgrense og tydeliggjøre det vi ønsket å ha fokus på opp imot problemstillingen har vi benyttet 2 forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elevene å være ute i praksis?
2. Hva vektlegger veilederne for at elevene skal utvikle relevant yrkeskompetanse?

1.4 Oppgavens oppbygning

Hele oppgaven er bygd opp rundt 11 kapitler. Vi har her valgt å presentere oppgavens oppbygning, hva som omtales i de enkelte kapitlene og begrunnelser for noen av valgene som er gjort

Kapittel 1: Innledning

I denne delen av oppgaven har vi valgt å si noe om bakgrunn for valg av tema og generelt om utdanning til helsefagarbeider i tillegg til presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2: Styringsdokumenter for utdanning til helsefagarbeider

I dette kapitlet har vi omtalt et utvalg styringsdokumenter som omhandler helsetjenester og opplæring som har sammenheng med opplæring for utvikling av relevant yrkeskompetanse til helsefagarbeider i et samfunnsperspektiv. Vi har valgt å ha fokus opp mot disse dokumentene da vi har ment å se at dette er dokumenter som viser betydningen av samarbeid og sammenheng mellom samfunnsoppdragene helse og utdanning. I den forbindelse har vi valgt å si noe om Generell læreplan og læreplanene som gjelder programfagutdanningen til

helsefagarbeider og kort nevnt Pleie- og omsorgstjenesteloven, Folkehelseloven og Samhandlingsreformen.

Kapittel 3: Yrkeskompetanse

Vi har her definert kompetanse. Ulike yrker og ulike jobber krever ulik kompetanse. Vi har i dette kapitlet hatt spesielt fokus på hva Røkenes og Hansen (2012) skriver om yrkeskompetanse og relasjonskompetansens betydning i yrkeskontekster som handler om arbeid med mennesker. Videre har vi beskrevet nøkkelkompetansens betydning i yrkessammenheng med Nilsen og Haaland Sund (2008).

Kapittel 4: Veiledning og vurdering for utvikling av relevant yrkeskompetanse

I dette kapitlet har vi tatt utgangspunkt i Handal og Lauvås veiledningsteori (1983,1990). De ser på veiledning som en form for undervisning for utvikling av praksis gjennom handling og refleksjon med mål om selvstendighet og selvvinnsikt. Videre har vi her valgt å beskrive Nielsen og Kvaales (1999) teori rundt Mesterlære, som vi ser sentral under elevenes læring i praksis og nær knyttet opp mot ad hoc-veiledning. Med hensyn til vurdering har vi her hatt fokus på vurdering for læring og hvordan vurdering kan brukes for å fremme læring for elevene. Vi viser spesielt til Utdanningsdirektoratets syn på hva som fremmer læring og Aakre (2013) sitt syn på hvordan faglighet kan styrkes gjennom bruk av fagbegreper i vurderingssamtaler. Til slutt i kapitlet har vi kort nevnt Maslow sin tenkning med utgangspunkt i behovet for trygghet for læring.

Kapittel 5: Læring i praksisfellesskap

I dette kapitlet har vi belyst hva sentrale teoretikere sier om læring gjennom praksis. Vi har i den sammenheng spesielt hatt fokus på Wenger, men også Dreyfus og Dreyfus, Schön, Wittgenstein, Dewey og Illeris læringssyn belyses. Vygotski er også nevnt i dette kapitlet.

Kapittel 6: Didaktisk relasjonsmodell

Her har vi beskrevet den didaktisk relasjonsmodell som er et arbeidsredskap for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Kapittel 7: Metode

Under denne studien har vi benyttet en kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming for å få tak i elever og informanters subjektive opplevelser av fenomenet læring i praksis. Gjennom semistrukturerte intervjuer har vi fått innblikk i informantenes livsverden. I kapitlet har vi begrunnet våre valg og beskrevet hvordan vi har gjennomført undersøkelsen.

Videre har vi beskrevet og begrunnet hvordan vi har arbeidet med analysen av empirien og benyttet oss av hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Vi har også hatt fokus på troverdighet og bekreftbarhet i kvalitative undersøkelser i tillegg til forskningsetikk.

Kapittel 8: Presentasjon av empiri

Her har vi presentert et utvalg av det innsamlede datamaterialet fremkommet gjennom våre semistrukturerte intervjuer. Med utgangspunkt i felles intervjuguide, men tilpasset informantenes roller, gjennomførte vi hver for oss 3 elevintervjuer og 2 veilederintervjuer som vi også transkriberte og kodet hver for oss. Intervjuene ble lagret som lydopptak på mobiltelefon og slettet etter transkribering. Vi så at materialet hadde mange fellestrekk og samarbeidet videre om materialet og fant flere underkategorier som vi ønsket å analysere nærmere. Våre funn ble plassert inn i fem hovedkategorier med underkategorier. Funnene vil bli presentert i dette kapitlet under hovedkategoriene: Fellesskap - Praksis – Sammenheng teori og praksis - Inkludering og medbestemmelse - Veiledning og vurdering.

Kapittel 9: Analyse og drøfting

Her har vi analysert, tolket og drøftet våre funn om informantenes erfaringer opp mot vårt teoretiske grunnlag og styringsdokumenter. Vi har strukturert denne delen av oppgaven gjennom å bruke de samme kategoriene som i foregående kapittel da vi presenterte empirien.

Kapittel 10: Drøfting av sentrale funn opp mot problemstillingen

Her drøftes sentrale deler av det som framkommer i kapittel 9 opp mot problemstillingen. Først ser vi litt på relevant yrkeskompetanse i et samfunnsperspektiv, før vi drøfter sentrale funn opp mot vår problemstilling.

Kapittel 11: Avslutning

Her gis en kort oppsummering av våre funn drøftet opp mot problemstillingen. Avslutningsvis har vi kommet med noen avsluttende tanker om muligheter for tilrettelegging som bidrag til mer læring for relevant yrkeskompetanse.

2. Styringsdokumenter for utdanning til helsefagarbeider

I boka Utdanning styring og makt skriver Karlsen (2006) om hyppige og omfattende utdanningsreformer de siste 20-25årene og hvordan utdanning styres gjennom politiske beslutninger og styringsdokumenter. Han ser på bruk av styringsdokumenter som en form for bruk av makt. Dokumentene er her utarbeidet og vedtatt av sentrale myndigheter i det politisk-demokratiske systemet og gir føringer for virksomhet, gjennom retningslinjer og krav til gjennomføring av aktivitet med hensikt om en forsvarlig tjeneste for brukerne. Karlsen ser på de som utøver denne aktiviteten som aktører i styringen. Det begrunner han med at de er viktige både for initiering av aktiviteten og påvirker styringen både direkte og indirekte. Han ser også på de som aktivitetene i styringsdokumentene er rettet mot som viktige for styringen gjennom sin deltagelse i aktivitetene.

Lov om grunnskole- og videregående opplæring (Opplæringsloven) av 1998 (Lovdata.no), gir all ungdom med fullført grunnskole eller tilsvarende rett til minst tre års videregående opplæring. Opplæringen bygger på det forskriftsfestede Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) som ble iverksatt fra skolestart høsten 2006. Utdanningsdirektoratet skriver: «Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift. Kunnskapsløftet består av læreplaner for fag, Generell del av læreplanen, Prinsipper for opplæringen, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur» (Udir.no). Med relevans til denne studien har vi valgt å si noe mer om følgende styringsdokumenter knyttet opp mot opplæring: Generelle læreplan, fagplan for helsearbeiderfag Vg2, læreplan i helsearbeiderfag Vg3/ opplæring i bedrift og læreplan i Prosjekt til fordypning.

Utdanning til helsefagarbeider vil i tillegg til lover og forskrifter tilknyttet opplæring være styrt av flere sentrale lover forskrifter, reformer mm. Her vil vi kort si noe om Helse- og omsorgstjenesteloven, Folkehelseloven (Lovdata.no) og Samhandlingsreformen fra 2012 (Regjeringen.no).

2.1 Generell læreplan

De overordnede mål som skal legges til grunn for opplæringen, verdigrunnlag, kunnskapssyn og læringssyn utdypes i Den generelle læreplanen. Den ble fastsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i 1993. Etter Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei ble det* satt i gang et arbeid med å fornye den generelle delen for at den skal bli mer i samsvar med dagens utfordringer, samfunnsforventninger og krav. Det nye planforslaget er planlagt utsendt til høring i løpet av 2016, med mål om innføring fra skoleåret 2017/2018. I gjeldene generelle læreplan utdypes formålsparagrafen i Opplæringsloven og angir den overordnede målsetting med opplæringen:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (I denne publikasjonen omfatter begrepet elever også den del av videregående opplæring som foregår i bedrift) Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for om spesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet.

I den generelle læreplanen står det at opplæringen med utgangspunkt i ulike personlige forutsetninger, sosial bakgrunn og tilhørighet skal tilpasses den enkelte, med mål om større likhet i evnen til samfunnsdeltagelse. Hvilket verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver som kreves for å nå målet med opplæringen utdypes nærmere i Den generelle læreplanen gjennom sju mennesketyper: Det meningssøkende, arbeidende, skapende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket.

2.2 Utdanning til helsefagarbeider

Den tidligere utdanningen til hjelpepleier og omsorgsarbeider ble i forbindelse med innføring av LK06 slått sammen til helsefagarbeider. Utdanningen i helsearbeiderfag bygger på

Kompetanseplattformen for helsefagarbeider (Udir.no) utarbeidet i forbindelse med nyopprettelsen av yrkesbetegnelsen helsefagarbeider.

Læreplanene for utdanning innen yrkesfag handler om opplæring i både programfag og fellesfag. Programfagene og Prosjekt til fordypning (PTF) utgjør nesten 75 % av opplæringen i yrkesfag på Vg2, resten er fellesfag. Vi vil nedenfor si noe om læreplanene som omhandler programfagene. Grunnleggende ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, kunne regne og kunne bruke digitale verktøy er integrert i kompetansemålene og en forutsetning for å kunne oppnå fagkompetanse. Uten at vi vil omtale fellesfagene mer i denne studien, vil vi nevne at det er et mål at også fellesfagene skal yrkesrettes under opplæringen for at eleven skal oppnå mest mulig relevant yrkeskompetanse.

2.2.1 Læreplan for helsearbeiderfag Vg2

Opplæringen tar utgangspunkt i læreplanforskriften: «Programområde for helsearbeiderfag Læreplan i felles programfag Vg2» (Udir.no). Programområdet Vg2 helsearbeiderfag er et av ni mulige valg etter fullført Vg1 Helse- og oppvekstfag. Under formålet med opplæringen i programområdet står det:

Helsearbeiderfaget skal medvirke til å dekke behovet for kompetente helsefagarbeidere som kan møte pasienter, brukere og pårørende på profesjonell måte, og bidra til at samfunnets behov for helse- og omsorgstjenester blir ivaretatt både i den kommunale helse- og sosialtjenesten og i spesialisthelsetjenesten.

Det skrives videre under formål at «Programområdet utgjør en helhet, og opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær». Programområdet består av tre hovedområder:

Kommunikasjon og samhandling, Helsefremmende arbeid og Yrkesutøvelse. Hvert hovedområde er inndelt i kompetansemål som sier noe om hva eleven skal kunne og vurderes ut fra ved avslutning av Vg2-opplæringen. De fleste kompetansemålene kan uttrykkes som kunnskapsmål og vurderes på ulike nivåer ut fra Blooms taksonomier (Nilssen og Haaland, 2013). Opplæring i programområdet avsluttes med standpunkt karakterer i hvert fag (hovedområde) og en tverrfaglig praktisk eksamen.

Forslag til revidering av gjeldende læreplan i programområdet for Vg2 Helsearbeiderfag er sendt ut til høring våren 2016. Vi ser at forslaget innebærer flere endringer av

kompetansemålene med høyere fokus på folkehelse og tilpasning til endrede arbeidsoppgaver for helsefagarbeideren ut fra dagens nye behov i tråd med både Pleie- og omsorgstjenesteloven, og Folkehelseloven (Lovdata.no) og Samhandlingsreformen 2012 (Regjeringen.no).

2.2.2 Prosjekt til fordypning (PTF)

I Læreplanforskriften, Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram (Udir.no) er det fastsatt at det skal utarbeides lokal læreplan for faget. Den lokale planen skal basere seg på kompetansemål med utgangspunkt i læreplanforskriften «Helsearbeiderfaget Vg3/ opplæring i bedrift» (Udir.no). Kompetansemålene i denne læreplanen består hovedsakelig av ferdighetsmål. Målene kan klassifiseres i nivåer etter ønskede eller oppnådde ferdigheter med bruk av Simpsons taksonomier (Nilsen og Haaland Sund, 2008) Den praktiske gjennomføringen av faget fastsettes lokalt. Vår forforståelse er at det er svært varierende fra skole til skole hvordan dette gjøres: fra enkelt dager i praksis gjennom hele skoleåret til en eller flere lengre praksisperioder. Ved våre skoler gjennomføres faget som praksisperioder med 3 eller 4 sammenhengende praksisuker i hvert skolehalvår. Oppdraget som praksisveiledere i PTF er avhengig av villighet fra de ansatte på arbeidsplassene for at PTF skal kunne la seg gjennomføre ute i praksis. Lærerressursen som benyttes til oppfølging og veiledning med elever i PTF har vi også erfart som svært varierende fra skole til skole.

Sentrale evalueringer av læreplanverket Kunnskapsløftet og spesielt Prosjekt til fordypning (PTF) konkluderer med at skole og arbeidsliv bør samarbeide tettere for bedre vurderingsrutiner og faglig fordypning i praksisopplæringen. (Dæhlen, Haugen og Hertzberg, 2008; Dæhlen og Haugen, 2010). Med bakgrunn i dette og Stortingsmelding 20, «På rett vei» (2012-2013), ble det laget forslag til ny læreplan og forslag til nytt navn på faget. Forslaget har vært ute til høring. 21.april 2016 ble Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet med virkning fra 1.august 2016. Forskriften erstatter gjeldene læreplanforskrift i PTF.

2.2.3 Lærling

Etter fullført Vg2 med standpunkt karakterer og bestått tverrfaglig praktisk eksamen i programfagene, fullføres utdanningen gjennom læretid. Normalt vil et utdanningsløp medføre 2 års lærlingetid i bedrift før eleven kan fullføre utdanningen med fagprøve og autorisasjon

som helsefagarbeider. Opplæringen under lærlingetida baserer seg på samme læreplan som benyttes under PTF både i Vg1 og Vg2. Bestått fagprøve ses som en dokumentasjon på at lærlingen har bestått prøven som helsefagarbeider med relevant yrkeskompetanse og er klar for å starte opp i en stilling som krever helsefagarbeiderkompetanse dersom vedkommende oppnår autorisasjon og viser seg egnet for yrkestittelen.

2.3 Helse- og omsorgstjenesteloven, Folkehelseloven og Samhandlingsreformen

Ny lov om kommunale helse- og omsorgstjenester (helse- og omsorgstjenesteloven), Lov om Folkehelsearbeid (Folkehelseloven) (Lovdata.no) og Samhandlingsreformen (Regjeringen.no) ble alle innført fra 1.januar 2012. Her gjelder det gamle LEON-prinsippet om at alle pasienter eller brukere skal tilbys tjenester på Lavest Effektive Omsorgs Nivå i samsvar med behov og faglig forsvarlighet.

Kommunens ansvar for helse- og omsorgstjenester omtales i Helse- og omsorgstjenesteloven §3.1: «Kommunen skal sørge for at personer som oppholder seg i kommunen, tilbys nødvendige helse- og omsorgstjenester» (Lovdata.no).

Lov om folkehelsearbeid, Folkehelseloven(Lovdata.no), har mål om å fremme folkehelse og utjevne sosiale forskjeller i samfunnet. Helseutfordringer knyttet til levevaner og livsstil ses som utfordringer både i dag og i framtida. «Helse i alt vi gjør» er et grunnleggende prinsipp i folkehelsearbeidet. Det innebærer forventninger om at alle samfunnssektorer skal bidra og tenke folkehelse i sitt arbeid, ikke bare helsesektoren.

St.meld. nr.47 (2008-2009): Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid førte til innføring av Samhandlingsreformen fra 2012 (Regjeringen.no) samtidig med ovenfor nevnte lover. Samhandlingsreformen stiller nye krav til helse- og omsorgstjenesten. Reformen skal bidra til høyere fokus på forebygging, tidligere behandling og bedre samordning mellom de forskjellige helsetjenestene. Et viktig mål med reformen er å kunne gi flere pasienter/brukere tilbud om flere tjenester i nærheten av sitt bosted. Samtidig ønskes en mer samlet spesialisthelsetjeneste for styrking av fagmiljøer og bedre tjenester. Flere oppgaver er overført og planlegges overført fra sykehus til kommunene.

Nevnte lover og Samhandlingsreformen stiller nye krav til kommunale pleie – og omsorgstjenester, og dermed sykehjemmene og hjemmetjenestene, med nye og endrede arbeidsoppgaver og derav nye kompetansekrav også for helsefagarbeiderne.

3. Yrkeskompetanse

Innen et yrke vil vanligvis noe av kompetansen som kreves være lik for alle, men ulike jobber vil kreve ulik yrkeskompetanse.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004 side 31), Kultur for læring, defineres kompetanse og viser at kompetanse handler om å ivareta helhet og kunne tenke og handle i et slikt perspektiv:

Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene.

I LK06 (Udir.no) forstås kompetanse i samsvar med overstående: «evnen til å løse oppgaver og mestre sammensatte utfordringer». En kompetanse som synliggjøres ved at elevene bruker sine tilegnede kunnskaper og ferdigheter og for å kunne mestre komplekse utfordringer i konkrete situasjoner innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan. Kompetanse er knyttet til hva eleven kan. Innen helse blir kompetanse sett på som bestående av tre sammenvevde elementer: kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Her vil vi beskrive forståelsen av relevant yrkeskompetanse.

3.1 Relevant yrkeskompetanse for helsefagarbeider

I Kompetanseplattformen for helsefagarbeider fra 2006 (Udir.no) stod det i forbindelse med opprettelsen av faget om utvikling og plassering i samfunnet:

Helse- og sosialtjenesten og samfunnet for øvrig er preget av forandring: En sammensatt pasient- og brukergruppe, rask omstillingstakt, sterke krav til effektivitet og prioritering og stadig mer kvalitetsbevisste pasienter, brukere og pårørende. Dette gjenspeiles i faget. Helsearbeiderfaget skal også representere den kontinuitet og stabilitet som samspill med andre mennesker og pleie- og omsorgsarbeid er preget av. Til sammen stiller disse forholdene store krav til helsefagarbeiderens utviklings- og endringskompetanse, og dette må sees i sammenheng med mulighetene for etter- og videreutdanning i et livslangt læringsperspektiv.

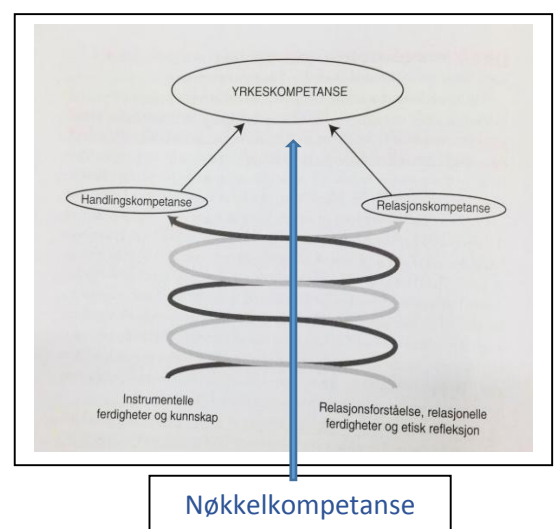
Hva som legges i relevant yrkeskompetanse vil slik ha sammenheng med både samfunnets behov for kompetanse, arbeidslivets krav, kontekst og arbeidsoppgaver knyttet til yrket.

Store norske leksikon definerer relevant (<http://Snl.no/relevant>) som noe «som er av betydning for en sak eller som betyr noe i en funksjonssammenheng.» I Meld. St. 20: «På rett vei», (2012-2013) sies det at «fag- og yrkesopplæringa ... skal føre fram til en kompetanse som er anerkjent i arbeidslivet.» Med dette forstår vi i en yrkesfaglig sammenheng relevant som noe som har betydning for og er anerkjent innen et spesielt yrke.

Røkenes og Hanssen (2012) ser på yrkeskompetanse i yrkessammenhenger som omhandler arbeid med mennesker. I den sammenheng beskriver de yrkeskompetanse som en helhetlig kompetanse flettet sammen av handlingskompetanse og relasjonskompetanse. En dyktig fagperson beskriver de i den sammenheng som en person som innehar handlingskompetanse når vedkommende kan utføre et helhetlig godt arbeid gjennom bruk av gode faglige kunnskaper og ferdigheter, samtidig som vedkommende må kunne forholde seg og samhandle med de menneskene en møter på en profesjonell måte ut fra kontekst og kommunikasjonskompetanse. Det innebærer at fagpersonen i tillegg til spesifikk fagkompetanse både må ha relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og kunne vise etisk refleksjon for å oppnå relasjonskompetanse. Det krever evne til både refleksjon og begrunnelse for handlinger. Røkenes og Hansen (2012) illustrerer denne tenkemåten om yrkeskompetanse i en enkel modell. I tillegg til handlingskompetanse og relasjonskompetanse er nøkkelkompetanse et begrep som brukes og en kompetanse som etterspørres i arbeidslivet i forbindelse med utlysning av stillinger. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Røkenes og Hanssens figur og tatt oss den frihet og legge nøkkelkompetanse til figuren (Figur 1)

Figur 1: Røkenes og Hanssens figur av Yrkeskompetanse bestående av både handlingskompetanse og relasjonskompetanse (2012, side 12).

Nøkkelkompetanse fritt tillagt figuren av oss.



3.1.1 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse innenfor et yrke handler om å ha både relevante fagkunnskaper og ferdigheter til å utføre handlinger. Kunnskaper kreves for faglig planlegging og begrunnelse for handlinger som velges under yrkesutøvelsen. Hva samfunnet ønsker at en helsefagarbeider skal mestre av handlingskompetanse mener vi kommer fram under formål i Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/opplæring i bedrift. Opplæringen er oppdelt i tre hovedområder med kompetansemål i helsefremmende arbeid, yrkesutøvelse og kommunikasjon og samhandling. For å oppnå kompetansemålene kreves både kunnskaper og ferdigheter innen hovedområdene. Det legges vekt på betydningen av at eleven skal oppnå en helhetlig handlingskompetanse og at dette skal oppnås gjennom å se hovedområdene i sammenheng. Fullført utdanning skal gi yrkesutøveren en grunnleggende handlingskompetanse god nok for å kunne starte yrkeskarrieren. Praksis og erfaring i yrket vil bidra til videreutvikling av kompetansen.

3.1.2 Relasjonskompetanse

Røkenes og Hanssen (2012) beskriver relasjonskompetanse som sammensatt, kontekstavhengig og krevende. De sier blant annet at det handler om å etablere, vedlikeholde, stå i og avslutte relasjoner på en profesjonelt god måte. Dette handler blant annet om at en som yrkesutøver må ha kommunikasjonskompetanse og at det er en viktig del av den faglige kompetansen som må utvikles for en som ønsker å bli helsefagarbeider. Kompetansemål innen hovedområdet kommunikasjon og samhandling i læreplanforskriften for helsearbeiderfag har som mål at elevene skal oppnå en grunnleggende relasjonskompetanse.

Innen yrker som handler om tilrettelegging for en eller annen form for endring hos andre mennesker har kvaliteten på relasjonen mellom bruker og fagpersonen stor betydning i det faglige arbeidet. Røkenes og Hanssen (2012) skriver at det handler om at det må etableres en «bærende relasjon», som innebærer at fagpersonen må «forholde seg slik at en fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring, om eller bedret funksjon hos den andre». Dette handler om å skape en god hjelperelasjon bygd på tillit, trygghet, troverdighet og tilknytning gjennom samhandling mellom bruker og fagperson. Relasjoner er viktig innen helsearbeid. Relasjoners betydning har stor betydning i flere sammenhenger. Hattie (2009) sine metaundersøkelser om undervisning viser at relasjonen mellom lærer og elev ses som den

viktigste enkeltfaktor for læring. Noe vi har en forståelse for også kan overføres til relasjonen mellom elev og praksisveileder.

3.1.3 Nøkkelpetanse

Nøkkelpetanse handler om kompetanse uavhengig av spesifikk yrkeskompetanse. Arbeidslivet ser denne kompetansen som viktig. Hvilken nøkkelpetanse som etterspørres vil avhenge av arbeidsoppgaver og hvilken stilling det gjelder. Å være skikket for en stilling, ha gode samarbeidsevner, vise ansvarlighet, ha gode kommunikasjonsevner, å være ryddig og strukturert er eksempler på nøkkelpetanse som ofte etterspørres i forbindelse med utlysning av stillinger.

Nilsen og Haaland Sund (2008:9) ser med Freudinger nøkkelpetanse i tre hovedkategorier:

- 1 sosial kompetanse (bl.a. evne til samarbeid, kommunikasjon og ledelse)
- 2 personlig kompetanse (bl.a. kreativitet, nøyaktighet og fleksibilitet)
- 3 kognitiv kompetanse (bl.a. evne til abstrakt tenkning, planlegging, språklighet og digitale ferdigheter)

Nilsen og Haaland Sund (2008) skriver også om Skau (1998) som ser nøkkelpetanse som personlig kompetanse bestående av sosial kompetanse og kognitiv kompetanse som utvikles gjennom en personlig utviklingsprosess. De skriver videre om hvordan Skau (1998) gjennom en analyse har sett på hva hun mener kan særprege personlig kompetanse innen helse - og sosialfag og hvordan det kommer til uttrykk. Hun mener en grunnstruktur bestående av følgende aspekter kan uttrykke dette (Nilsen og Haaland Sund, 2008:10):

- Kunnskapsaspektet: personlig erfaringsbasert viten, f.eks. bearbeidet livserfaring
- Det etiske aspektet: verdier og holdninger, f.eks. selvspekt og respekt for andre
- Handlingsaspektet: individuelle handlingsdisposisjoner og væremåter, f.eks. personlig engasjement og handlekraft
- Ferdighetsaspektet: personlige ferdigheter og evner, f.eks. oppfinnsomhet og skaperevne
- Det fysiske aspektet: kroppslige egenskaper og kjennetegn, f.eks. fysisk styrke, smidighet og utholdenhet
- Personlighetsaspektet: relativt stabile personlighetstrekk eller egenskaper, f.eks. intelligens og oppvaktet

Nilsen og Haaland Sund (2008) uttrykker en forståelse av at nøkkelkompetanse har vært lite fokusert under yrkesopplæringen, men har vært sett på som en forutsetning som har vært tilstede hos elevene. Samtidig har vi en forståelse av at det er dette den generelle læreplanen, som er overordnet fagplanene, har fokus på. (mer om generell læreplan under pkt 2.1)

3.2 Oppsummering

Oppsummert kan vi si at yrkeskompetanse er sammensatt og handler om å kunne møte komplekse utfordringer i yrkessammenheng. I alle yrker består yrkeskompetanse av spesifikk fagkompetanse og nøkkelkompetanse. Nøkkelkompetanse handler om å være fleksibel, ansvarsbevisst, selvstendig, kreativ og samarbeidsvillig og varierer med stilling og yrke. I tillegg er det spesielt viktig at man i yrker hvor man jobber med mennesker har relasjonskompetanse. Røkenes og Hanssen (2001) beskriver dette som en egen kompetanse som handler om å etablere, vedlikeholde og avslutte profesjonelle relasjoner.

4. Veiledning og vurdering for utvikling av relevant yrkeskompetanse

Her har vi ønsket å belyse teori knyttet til læring, veiledning og vurdering, og hvor sammensatt dette er.

4.1 Mesterlære

Karin Jensen skriver i introduksjonskapittelet i Mesterlære av Nielsen og Kvale (1999) om det norske utdanningssystemets utvikling. Hun skriver om hvordan tradisjon for abstrakt kunnskap fikk prioritet framfor praktisk problemløsning i skolesystemet og hvordan demokratisk styring med ensretting av utdanningssystemet påvirket spesielt yrkesutdanninger. I den sammenheng skrev hun om hvordan formalisering inn i et skolsk system har hatt negative konsekvenser for kvalifisering av ferdigheter til praktiske yrker.

I forbindelse med innføring av læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) i 1997, kom som tidligere nevnt PTF inn som et nytt fag med mål om å skape tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Flere skoler har i de senere årene også tatt initiativ til utprøving av nye vekslingsmodeller for tettere samarbeid og mer veksling av opplæring mellom skole og arbeidsliv. Vi ser både LK06 og vekslingsmodellen som et forsøk på å styrke kvalitet på opplæringen gjennom praksis og ser mesterlære som vesentlig i denne sammenhengen.

Nielsen og Kvale (1999) tar utgangspunkt i den gamle europeiske håndverkstradisjonen og hovedtrekk fra Lave og Wenger (1991) når de skriver om mesterlære og læring. Det som kjennetegner håndverkstradisjonen er det direkte personorienterte forholdet mellom mester og læresvenn. I dette direkte men asymmetriske forhold, står mesteren sentralt gjennom overføring av sine kunnskaper, ferdigheter og verdier til sin venn. Lave og Wenger (1991) har fokus på situert læring og har gjennom det en mer desentrert forståelse av mesterlære med utgangspunkt i at læring skjer i sosiale sammenhenger og at deltagelse i praksisfellesskap er en forutsetning.

Nielsen og Kvale (1999) skriver videre at mesterlære foregår på mange måter og nevner blant annet observasjon, imitasjon, identifikasjon, trening, veiledning, supervisjon, case og «learning by doing» med Dewey. Det metodene har felles er at de foregår uten formell verbal undervisning og at mye av læringen skjer uten muntlig kommunikasjon. Nielsen og Kvale (1999) presiserer samtidig at språk og kommunikasjon likevel har stor verdi innen mesterlære. Vi forstår av dette at de ser betydningen av at læring må foregå både gjennom en til en som innen håndverkstradisjonen men også gjennom sosiale felleskap for bredest og best mulig læring. Nielsen og Kvale (1999) skriver videre:

Mesterlæren er en form for læring som ikke bygger på noe skille mellom læring og bruk av det lærte. Opplæringen foregår i den sammenhengen hvor det lærte skal benyttes. Læringen er innvevd i en gitt sosial prosess og den er betinget av at lærlingen deltar i den prosessen.

Med utgangspunkt i ovenstående bruker Nielsen og Kvale (1999) fire hovedtrekk som de mener beskriver mesterlære:

- **Deltakelse i praksisfellesskapet:** Læring skjer gjennom at lærlingen deltar sammen med kompetente fagarbeidere. Det foregår kontinuerlig veiledning, som er tilpasset den enkelte yrkessammenheng. Etter hvert som at lærlingen lærer seg oppgavene bygges det på med nye og mer krevende oppgaver. Lærlingen går fra å være en legitim perifer deltaker, til full deltakelse.
- **Faglig identitet:** Gjennom å jobbe med faget og bygge på med nye oppgaver i takt med det lærlingen mestrer, vil lærlingen oppleve en fagidentitet gjennom mestringsprosessen.
- **Læring gjennom handling:** Lærlingen observerer og imiterer mesterens arbeid, med korrigerende fra mesteren.
- **Kvaliteten evalueres gjennom praksis:** Kriterier for kvalitet, har ofte karakter av å være taus kunnskap, og det gis evaluering i selve arbeidssituasjonen, der og da.

Nielsen og Kvale (1999) viser til Greenfield (1984) sin metafor innen byggebransjen når de beskriver behovet for personifisert læring og samhandling mellom den som kan og den lærende. Det beskrives som hvordan den lærende trenger hjelp til «stillasbygging» under sin læreprosess. Videre at denne stillasbyggingen eller skjelettet handler om hjelp til å dekke gapet mellom det som kreves for å løse oppgaver og de kunnskaper og ferdigheter som den

lærende har. Med den desentrerte forståelsen av mesterlære påpeker Nielsen og Kvale (1999) betydningen av deltagelse i praksisfellesskapet.

4.2 Veiledning

I en artikkel om reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap av Lycke, Handal og Lauvås (Skagen (red), 2003) skriver de om forskjellen på ad hoc-veiledning og reflekterende veiledning. Med ad hoc-veiledning mener de veiledning som foregår ut fra behov der og da i praksisfellesskapet. Denne veiledningen mener de ofte preges av høyt tempo og krav til effektivitet, noe som gir isolert læring ut fra konkrete behov i praksissituasjonen. Dette kan lett gi læring i form av reproduksjon av andres praksis uten tanker om nyskapning. Mester-svenn-tradisjonen sammenlignes her med dagens ad hoc-veiledning, men med syn på at produksjonssamfunnet gir denne veiledningen dårlige kår for refleksjon. Forfatterne av artikkelen mener med det at ad hoc- formen for læring og veiledning under praksis sammen med planlagt reflekterende veiledning vil være hensiktsmessig og nødvendig. De mener at planlagt reflekterende veiledning gir bedre mulighet for refleksjon både før og etter praktiske handlinger. Videre at den formen for veiledning gir større muligheter for refleksjon over både teori, erfaringer og etiske problemstillinger.

Veiledning har hatt en viktig rolle i yrkesutdanning gjennom lange tider. Gjennom håndverkstradisjonen har mestre veiledet svenner. Demonstrasjon, øving og korleksjon har preget denne veiledningen. (Lauvås og Handal, 1990). Handal og Lauvås (1983, s 9) definerer veiledning som en form for undervisning der det «tas utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet» i samsvar med den kjente danske filosof, forfatter og religiøse tenker Søren Kirkegaard (1813-1855). Han refereres i mange sammenhenger om hva han skriver er sann hjelpekunst og forholdet mellom hjelperen og den som skal hjelpes (i Handal og Lauvås, 1983, side 7)

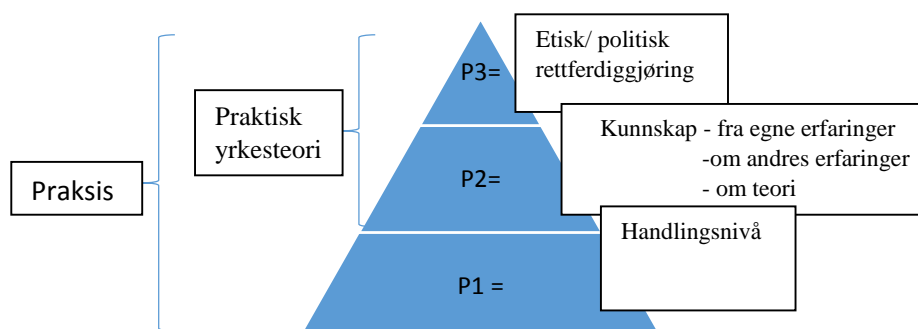
– at man, når det i sannhed skal lykkes en at føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden i all hjelpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er i sig selv en indbildning, når han mener at kunne hjælpe andre. For i sannhed at kunne hjælpe en annen, må jeg kunne forstå mere end han – men dog først og fremmest

forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjelper min merforståelse ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min merforståelse gældende, så er det fordi jeg er forfængelig eller stolt, at jeg i grunden i stedet for at gavne ham, egentlig vil beundres av ham.

Men al sand hjelpekunst begynner med en ydmygelse. Hjælperen må først ydmyge sig under den han vil hjelpe, og derved forstå, at det at hjelpe ikke er det at beherske, men det at tjene, at det at hjelpe ikke er at være den herskesygeste, men den tålmodigste, – at det at hjelpe er villighet til indtil videre at finde sig i at have uret og ikke at forstå hvad den andre forstår.

Vi har en forforståelse av at elever har svært forskjellig erfaringer med veiledning i praksis. I boka, På egne vilkår, skriver Handal og Lauvås (1983) om veiledning som en del av utdanningen for lærere, med mål om selvstendighet og selvinnsett. Deres tanker er også gyldige for andre yrkesgrupper både under utdanning og i yrkespraksis. De ser på veiledning som en form for nyttig undervisning for utvikling av praksis gjennom handling og refleksjon. Videre skriver de at veiledningen må ta utgangspunkt i den enkeltes praksisteori. Handal og Lauvås (1983, side 14) beskriver læreres praksisteori som «en persons private sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis». Praksistrekanten (Figur 2) (Løvlie, 1974) er en illustrerende tankemodell for analysering av den enkeltes praksis og handlingers sammenheng med den enkeltes kunnskaper og verdier. Handal og Lauvås (1990) bruker praksistrekanten som et hjelpemiddel for refleksjon og bevisstgjøring i yrkesfaglig veiledning med mål om videreutvikling av den veilededes yrkespraksis.

Figur 2: Praksistrekanten (Løvlie, 1974)



Gjennom veiledning er det ønskelig å utvikle elevens praksisteori. Det kan forgå ved at den enkelte får hjelp til å bli mer bevisst på underliggende teori for sine enkelte handlinger. I undervisningssammenheng mener Handal og Lauvås (1983) at veiledning i å beherske

praktiske metoder og prosedyrer vektlegges for mye framfor teorien som ligger til grunn for valg av handlingsmåte. De mener at trening av praktiske ferdigheter vil være effektivt på kort sikt, men ikke føre til utvikling av yrkeskompetansen på lengre sikt. Handal og Lauvås (1983) viser i den sammenheng til Piaget (1896 -1980) og hans syn på læring gjennom de to læringsformene assimilasjon og akkomodasjon. Der assimilasjon handler om videreutvikling av eksisterende kunnskap gjennom å bygge stein på stein over noe du allerede har lært, mens akkomodasjon handler om at ny kunnskap fører til behov for endring og «ombygging» av tidligere kunnskap/praksis – som igjen vil kunne føre til videre læring og ny innsikt gjennom ny assimilasjon.

Å bli observert og gransket i sin praksis som uerfaren elev vil vanligvis oppleves ubehagelig og handler om å blottlegge både sine sterke og svake sider. Handal og Lauvås (1983) ser på veiledning som en dialog, med mål om bedre forståelse og dypere kunnskap, gjennom både utfordring og støtte. De skriver videre at en følelsesmessig og sosialt trygg atmosfære er en forutsetning for konstruktiv læring der en konfronteres med intellektuelle utfordringer. Videre skriver de om frivillighet som en forutsetning for best mulig utbytte av veiledning.

Vi har en forforståelse av at det er rolleforventninger til både elev og praksisveileder i et veilederforhold og at disse forventningene kan påvirke veiledningsforholdet mellom partene.

Handal og Lauvås (1983) skriver at forventninger til veilederrollen ofte har sammenheng med veileders eget syn på veiledning, forventninger fra den som skal få veiledning og forventninger hos andre kollegaer og overordnede.

4.3 Vurdering for læring i yrkesfag

Forskrift til opplæringslovens kapittel 3, Individuell opplæring i grunnskolen og i videregående opplæring (Vurderingsforskriften) (Udir.no) gir alle elever i videregående opplæring rett til vurdering både underveis, som sluttvurdering og som dokumentasjon på gjennomgått opplæring. Vi vil her ha fokus på forskriftens underveisvurdering og egenvurdering.

I Vurderingsforskriften §3-11 står det om underveisvurdering i fag at den skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for å tilpasse opplæringen og bidra til at eleven kan utvikle sin kompetanse. Intensjonene med underveisvurdering, eller vurdering for læring, er å

skaffe informasjon som gjør at undervisningen og veiledningen blir bedre, elevens læring fremmes og kompetanse utvikles, slik at læringsutbyttet til slutt kan bli størst mulig.

Erfaringer fra Norge og andre land viser at elever lærer best når de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2009)

I Vurderingsforskriftens §3-12 står det om formål med egenvurderingen (nytt fra 18.juni 2015), som er en del av underveisvurderingen, at eleven skal reflektere over og bli bevisst på egen læring, delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling.

Black og William (2009) skriver om hvordan elever blir bedre til å reflektere og se hvor de står i læreprosessen gjennom å delta i eget vurderingsarbeidet. Gjennom å delta i dette arbeidet ser elevene både hva de lærer og hvordan de lærer det sier Black og William (2009).

Professor i pedagogikk, Bjørn Magne Aakre (2013) skrev en artikkel i *Nordic Journal of Vocational Education and Training* om vurderingspraksis i yrkesfag. Han skriver om tradisjoner ved både opplæring og vurdering i yrkesfag som er annerledes enn for de klassiske skolefagene ved at en stor del av opplæringen foregår gjennom praktisk utøvelse av yrket. Mange eksempler, innhold og krav knyttet til utøvelsen av yrket kan være vanskelig å framstille i en lærebok, og mye hentes fra praksisfeltet, sier han.

Aakre (2013) har i artikkelen fokus på hvordan han mener at vurdering i praksisfeltet kan bidra til mer læring og utvikling av større faglighet. Aakre skriver at praktiske ferdigheter ofte har vært sett på som synonymt med faglighet innen yrkesfag, noe han argumenterer for ikke er tilstrekkelig. Han ser faglighet som en syntese av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Han ser kunnskaper om fagbegreper som nødvendig for å kunne kommunisere i faget. Videre at fagbegrepene, som kjennetegner faget og er nødvendige for profesjonell yrkesutøvelse læres og utvikles gjennom handlinger, erfaringer og refleksjoner sammen med andre i praksisfellesskapet. Mye yrkeskunnskap er taus kunnskap som kan være vanskelig å uttrykke. Aakre (2013) skriver at en måte å styrke faglighet i yrkesfag på kan være gjennom

fagsamtaler rundt kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse med utgangspunkt i spesielle kategorier rundt fagbegreper: «I de fleste yrkesfag kan både kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse rundt fagbegreper relateres til spesifikke materialer, teknikker, verktøy, uttrykk, relasjoner og kontekster». Aakre ser i artikkelen på kategoriene som redskaper til hjelp for å kunne kommunisere bevisst faglig.

Han påpeker også betydningen av å kunne kommunisere faglig innad i yrkesfagene som har utviklet seg til å bli mer sammensatte og spesialiserte. Aakre argumenterer også for at det å kunne kommunisere spesifikt faglig om eget fag har fått enda større betydning med økt fokus på tverrfaglig samarbeid for best mulig faglig standard og resultater. Dette er noe som i høyeste grad har blitt mer og mer gjeldene innen helsesektoren med nye reformer og lover som nevnt tidligere.

4.4 Maslows behovspyramide

Hofset (1995) ser på den amerikanske psykologen Abraham Maslows kjente behovspyramide opp mot motivasjon for læring. Maslow mente at alle mennesker hadde noen grunnleggende fysiologiske behov som vi var avhengig av å få dekket og noen vi ønsket å få dekket, (Hofset, 1995). Han sier at vi som menneske påvirkes og styres av disse behovene (Figur 3).



Figur 3: Maslows behovspyramide i Hofset(1995)

Han peker på at behovene lengst ned i pyramiden må være dekket, i rimelig grad, før man kan bevege seg oppover i pyramiden. Ut ifra pyramiden forstår vi at overlevelsesbehov som blant

annet mat, drikke og søvn må være på plass sammen med sosiale behov som, trygghet og tilhørighet før mennesket kan rette fokus på selvrespekt og videre mestringsbehov og selvrealisering. Oppmerksomheten til mennesket, og i vårt tilfelle oppmerksomheten til eleven, vil være på det udekte behovet. Hvis eleven mangler tilhørighet og trygghet, så vil han/hun ha vanskelig for å ha fokus på behovene som kommer høyere opp i pyramiden, som for eksempel det å skulle mestre, vite og forstå. Eleven vil slik ha vanskelig for å ha oppmerksomhet på læring, hvis tilhørighet og trygghet mangler.

4.5 Oppsummering

I kapittel 4 har vi kort presentert Mesterlæren som har hovedfokus på læring gjennom overføring av kunnskaper og ferdigheter fra den som kan faget til den ufaglærte under arbeidets gang. Dette handler om at elever under sin praksis deltar sammen med en faglært og blir veiledet under utførelsen av arbeidet. Lycke, Handal og Lauvås i Skagen et al. (2003) beskriver dette som en form for ad hoc-veiledning med mye reproduksjon fra den lærde og med lite fokus på videreutvikling av faget. Vi har videre i dette kapittelet hatt fokus på Handal og Lauvås (1983) sin veiledningsstrategi som tar utgangspunkt i betydningen av avsatt tid til refleksjon over egne praksiserfaringer for faglig utvikling.

Vurdering for læring er sentralt i skolenes vurderingsarbeid. Vi har beskrevet fire prinsipper for hva som fremmer læring. Videre har vi beskrevet Aakre (2013) sitt syn på hvordan vurdering for læring kan foregå gjennom bruk av fagbegreper under fagsamtaler mens elevene er i yrkespraksis. Vi har også nevnt verdien av egenvurdering som betydning for utvikling av refleksjonskompetanse. Til slutt har vi kort beskrevet Maslows behovshierarki gjennom Hofset (1995), da vi ser grunnleggende behov som sentralt for læring og veiledning.

5. Læring i praksisfellesskap

En definisjon på læring er: «en relativt varig endring i opplevelse og, eller atferd som følge av erfaring» (Hofset, 1995). Behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteorier uttrykker forskjellige perspektiver på hvordan læring skjer. I et behavioristisk perspektiv skjer læring gjennom stimuli (og assosiasjon) som fører til respons. Innen kognitiv læringsteori gir bearbeiding av stimuli gjennom tankeprosesser, språk og problemløsning læring hos individet. Gjennom en sosiokulturell læringsteori vektlegges læring gjennom sosial samhandling og språklig aktivitet sammen med andre. (Lyngsnes og Rismark, 1999). Vi vil her si litt om læringssynet til Vygotsky, Schön, Wittgenstein og Dreyfus og Dreyfus, Wenger, Dewey og Illeris som alle har et sosiokulturelt læringssyn, og gjennom det støtter betydningen av praksisopplæring.

5.1 Vygotski

Lev Vygotsky stod for et sosiokulturelt læringssyn, og mente at sosial samhandling og språklig aktivitet var viktig i læringssammenheng. Vygotsky (2001) mente at den sosiale samhandlingen som menneskene er en del av, ikke bare var en ramme for læring, men også selve utgangspunktet for læring, og bidrog til læring gjennom at menneskene snakket, tenkte og erfarte sammen. De interagerer og utvikler en ny forståelse, og dermed læring (Vygotsky, 2001). Vygotsky, (2001) bruker også begrepet den nærmeste utviklingssonen. Med det mener han at elevene kan løse problemer med den kunnskapen de sitter inne med, men skal de komme videre i sin utvikling må de ha hjelp av andre.

Disse læringssynene er tett knyttet til vår forståelse av hvordan elevene lærer når de er ute i praksis. Elevene lærer gjennom de oppgavene de utfører, i et fellesskap og gjennom samhandling med de andre som er på jobb, når de er i praksis, slik Dewey (2005) og Vygotsky (2001) påpeker.

5.2 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell

Hiim og Hippe (2001) viser til Dreyfus og Dreyfus (1986) sin kompetansemodell som beskriver kompetanseutvikling innen yrkesfag gjennom en stige på fem nivåer fra novise, viderekommen begynner, kompetanse, dyktighet og til ekspert. Novisen (nybegynneren) er avhengig av teori som regler og prosedyrer for å kunne gjennomføre en oppgave. Den viderekommende nybegynner har i tillegg noen eksempler og erfaring å bygge sine handlinger på. For å klatre høyere på kompetansestigen skriver Hiim og Hippe (2001) at Dreyfus og Dreyfus understreker betydningen av undervisning hvor det arbeides med utgangspunkt i case for mer læring gjennom refleksjon. Evne til å se alternative løsninger, gjennom å stimulere til bruk av både intuisjon og tidligere erfaringer sees her som viktigere enn teoretiske begrunnelser for valg av løsning.

Realistisk yrkeserfaring sees som viktig for kompetanseutviklingen. Vi siterer Dreyfus og Dreyfus' syn på yrkesrettet undervisning i Hiim og Hippe (2001, s 62): «Først i ekte praksis møter man virkelighetens mangfold av sammenvevde utfordringer» og «Gjennom hele utdanningen bør det understrekes at faglig ekspertise er svært avhengig av konkret erfaring i reelle arbeids-situasjoner». Hiim og Hippe (2001) skriver at Dreyfus og Dreyfus ser på ekspertkunnskap som en helhetlig måte å løse sammensatte nye situasjoner på gjennom bruk av tidligere erfaringer med lignende og situasjoner og handlingsmønstre.

5.3 Schön om refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling

Donald Schön (1983,1988) var opptatt av læring gjennom praksis og refleksjon i handling og refleksjon over eller etter handling.

Hiim og Hippe (2001) skriver om Schön som kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrepet, som handler om «at teori skal gi prosedyrer for praktisk yrkesutøvelse». Videre skriver de om Schön som mener tekniske prosedyrer er utilstrekkelig for yrkeskunnskap fordi praktiske oppgaver er komplekse, holistiske og aldri helt like. Slike oppgaver mener Schön krever profesjonelle yrkesutøvere med kompetanse i å tolke og håndtere ulike praksissituasjoner skriver Hiim og Hippe (2001). Det krever at yrkesutøveren i tillegg til ferdigheter også har sansemessige ferdigheter gjennom å se, høre, føle, berøre, forstå og bruke verbaliserte begreper. Det gjør at mye av profesjonell yrkeskunnskap er vanskelig å beskrive med ord.

Schøn i Hiim og Hippe (2001) understreker dette gjennom å beskrive forskjellen mellom å kunne *hvordan* og vite *at*. Schøn beskriver her videre praksisutførelse som et slags eksperiment, der yrkesutøvere i praksis handler, tenker og snakker samtidig, ser konsekvenser og vurderer hva som videre skal skje under prosessen (Hiim og Hippe, 2001). Samtidig understreker Schøn her hvordan det å kunne sette ord på praktiske handlinger bidrar til å utvikle den teoretiske yrkeskunnskapen. I den sammenheng skriver Schøn om det reflekterende praktikum, refleksjon -i-handling og refleksjon -over-handling. Det handler om hvordan kunnskap kommer til uttrykk gjennom utførelse av praksis, ved refleksjon underveis i situasjonen for eventuell korrigerende handling der og da, men også etter praksis med tanke på utvikling eller forbedring av handling. Refleksjon, tolkning og utprøving av og i forskjellige situasjoner vil på denne måten kunne bidra til utvikling av både en grunnleggende yrkeskompetanse og videre profesjonell kompetanse med evne til bruk av skjønn skriver Hiim og Hippe (2001)

Hiim og Hippe (2001) og Hiim (2013) skriver om hvordan Schøn vektlegger det *reflekterende practicum* og betydningen av læring gjennom refleksjon i og av reelle praktiske situasjoner. Schøn mener i den sammenheng at læring gjennom praksislignende situasjoner på skolen kan være fordelaktig under eksperimentering og utprøving, men at det ikke er godt nok som yrkesopplæring. Vi forstår at Schøn her mener at praksisoppgavene på skolen gir for lite læring fordi de blir for strukturerte og lite realistiske både i forhold til kontekst og kompleksitet. Schøn ser både refleksjon og metarefleksjon under handling som viktig når elever arbeide med nye problemstillinger eller skal lære av utfordringer de lykkes med.

Når det gjelder læring og yrkesutøvelse skiller Schøn i Hiim og Hippe (2001) mellom Modell 1 og Modell 2. Handling ut fra Modell 1 handler fortrinnsvis om elevs oppskriftsmessige måte å utføre arbeidet på, mens handling ut fra Modell 2 innebærer en profesjonell yrkesutøvelse, der kompetanse gjennom tidligere erfaringer gjør en åpen for utprøving av andre måter å gjøre ting på, for å lære mer og lykkes i arbeidet.

5.4 Wittgenstein om språk og yrkeskunnskap

Hiim (2013) skriver om Ludwig Wittgensteins (1913-1950) spillmetafor for erfaring og læring og viser til et eksempel med sjakkbrikken som ikke har noen mening uten hele

sjakkspillet. Wittgenstein var opptatt av at meningen av ord og begreper var situasjonsavhengig og derfor ble lettest å forstå i situasjoner der de var en naturlig del av virkeligheten. Wittgenstein hadde en forståelse av at «kunnskapens innhold forutsetter innforstått kunnskap; en del kunnskap er faktisk uartikulerbar» (Lauvås og Handal, 1990, s.92). Wittgenstein var kritisk til oppfattelsen av at virkeligheten kunne beskrives gjennom verbal kommunikasjon og var opptatt av læring og bruk av ord og begreper i kontekst. Han viser gjennom det en forståelse av nødvendigheten av læring i situasjoner der begreper hadde mening. Åmås og Larsen (1994) skriver om Wittgenstein og hans tidlige forståelse og innsikt i sammenhengen mellom språk og virkelighet. Han mente språket hadde for stor makt i å forstå virkeligheten. - noe som ga begrensninger for forståelse. Dette mente han begrenset rekkevidden og satte grenser for å forstå språk som det primære instrument og verktøy for menneskelig forståelse. Wittgenstein så videre hvordan oppdragelse, anvendelse og formidling ga språklige utfordringer.

Begreper har ulik betydning i ulike sammenhenger. Hiim (2013) skriver om Wittgensteins holistiske syn på språk og nødvendigheten av læring gjennom å erfare praksis i daglig relevant virksomhet. Å erfare variasjon i bruk av begreper vil i den sammenheng kunne gi forståelse, mening og fortrolighet med begreper. «Å forstå et profesjonelt begrep er å kunne bruke det. Det har et sanselig, kroppslig og følelsesmessig aspekt og krever øvelse» skriver Hiim. (2013, s.51).

5.5 Dewey's tanker om å gjøre en erfaring

John Dewey (1859-1952) var opptatt av at læring skjer gjennom aktiv deltakelse. Dewey (2005), er kjent for uttrykket «learning by doing», og i det ligger det at læring skjer gjennom handling. Dewey (2005) hadde et pragmatisk syn på læring, og mente at vi tilegnet oss kunnskap gjennom å delta i praktiske aktiviteter i samhandling med omgivelsene. Men handling eller aktivitet alene var ikke nok for at læring skulle finne sted. Eleven må også analysere handlingen og reflektere over utførelsen i et samspill med de andre. Tre komponenter måtte være tilstede for at læring skulle oppstå, mente Dewey (2005). Disse tre læringskomponentene er aktivitet, erfaring og rekonstruksjon og omfatter:

- 1) **Aktivitet:** handler om praktiske aktiviteter i samspill med andre
- 2) **Erfaring:** er noe vi kontinuerlig opparbeider oss
- 3) **Rekonstruksjon:** på bakgrunn av erfaringene og refleksjon rundt dem konstrueres ny kunnskap

Dewey (2005) mener med dette at vi lærer gjennom aktivitet og handling. Denne aktiviteten gir de som handler, erfaringer som de reflekterer over, og som gir de innsikt i hvordan de best kan utføre oppgavene neste gang. De legger ny kunnskap til den kunnskapen de allerede har og, får slik økt innsikt, som gjør at man endrer seg og får nye måter å handle på. Eller som Dewey (2005) sier: «når vi utdanner oss får vi ny kunnskap og endrer våre vaner ved at vi rekonstruerer de gamle vanene». Det er ikke bare aktivitet og handling alene som gir læring, man må også reflektere over det man gjør (Dewey, 2005). Når elevene er ute i praksis får de mulighet til å vurdere og reflektere over egne handlinger og arbeidsmåter i et samspill med andre.

De opdragende erfaringer muliggjøres, når elevene i skolen får lejlighed til at ikke blot at lære af deres fejl, men til at overskride egne erfaringer gennem refleksion. Ingen meningsfuld erfaring er mulig uden et element af tænkning (Dewey, 2005, s. 14)

Når man reflekterer over utførte aktiviteter og deres resultater, så ser man hva som kan gjøres annerledes, og slik bidra til forandring. Dewey (2005) sier at erfaring som fremmer læring vil bidra til endring i den personen som har opplevd erfaringen. En viktig faktor knyttet til erfaringer, er kontinuitet. Med det mente Dewey (2005) at erfaringer som ble gjort åpnet for (ga forutsetninger for) nye erfaringer og nye utviklingsmuligheter. De nye erfaringene ga ny kunnskap som man kunne bygge videre på, og utføre nye aktiviteter ut ifra, som igjen ga nye erfaringer. Erfaringene skaper slik en kontinuerlig utvikling (Dewey,2005).

I tillegg til disse tre komponentene som måtte være tilstede for at læring skulle skje, påpeker Dewey (2005) at man ikke lærer bare gjennom egne erfaringer, men også i samarbeid med andre. De erfaringene som den enkelte gjør seg, påvirkes av de som deltar i aktiviteten og situasjonen. Å være en del av miljøet, og samhandle med de andre bidrar til å utvikle og forme individet, sier Dewey (2005). Elevene formes til fagarbeidere når de er i praksis og deltar i og er en del av miljøet. Når elevene er i praksis, lærer de bestemte måter å være på.

Men det spesifikke miljø, som et individ eksisterer i, leder det til å se og føle en ting snarere end en annen. Miljøet påvirker dette individ til å ha bestemte planer for, hvordan det med succes, kan interagere med andre, og som betingelse for å vinne anerkendelse hos andre personer styrker det nogle overbevisninger og svækker andre. På den måde produserer miljøet hen ad veien en bestemt form for adferd, en bestemt handlingsdisposition (Dewey, 2005, s. 33-34).

Dewey (2005) skriver om utdanningens mål at mål i utdanningssammenheng handler om å angi retning og utløse aktivitet for å oppnå et resultat. Han ser utdanning som en prosess der ethvert mål i samme øyeblikk som det er nådd vil være et middel for å nå det neste og at mål i seg selv ikke er et resultat. Innen utdanning er mål for utdanningen fastsatt av autoriteter og nedfelt i læreplanforskrifter. Fastsatte mål vil påvirke observasjon, planlegging og valg av aktiviteter for opplæringen. Aktivitetene som velges vil gi retning for opplæringen.

Vaage (2000) refererer hvordan Dewey mener at all utdanning skjer gjennom påvirkning i forskjellige sosiale situasjoner. Han skriver at forventninger og respons fra fellesskapet stimulerer til handling som gagnar gruppene de befinner seg i. I Vaage (2000) skriver Dewey videre om hvordan han mener utdanning i tillegg til det sosiale også har en psykologisk side, som handler om betydningen av innsikt i ressurser, interesser og vaner for å kunne stille realistiske krav til hva den enkelte kan bidra med av sosiale ytelser i samfunnet.

Dewey i Vaage (2000), ser på skolen som en sosial institusjon og utdanning som en sosial prosess gjennom deltagelse i samfunnet. Han mener for mye av det som skal læres i skolen handler om forberedelse til framtid og er for lite opptatt av å bygge på elevenes livserfaringer og nåtid. I den sammenheng ser Dewey lærernes oppgave som formidlere av dannelses gjennom å ta tak i dagliglivet på skolen som utgangspunkt for erfaringslæring for elevene. Videre at teoretiske skolefag best læres gjennom grunnleggende sosiale aktiviteter der elevene kan bygge på erfaringer, interesser og gjennom det ser behov for teorien. Han ser slik på utdanning som en prosess med kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer. Dewey (2005) beskriver dette som en vekstprosess, der ethvert stadium har mål om evne til vekst.

Når det gjelder bruk av metoder i opplæringen skriver Vaage (2000) at Dewey mener skolen under undervisningsplanlegging og tilrettelegging tar for lite hensyn til elever sin utvikling, manglende forestillinger og muligheter for abstrakt tenkning. Vaage skriver videre om Dewey at han tror lærerens observasjoner rundt elevenes interesser bør ha større fokus, da det kan vise både modningsnivå og gi signaler om hvilket lærestoff og metoder som vil gi størst læringsutbytte for elevene.

Om skolen og sosial utvikling sier Dewey at utdanning er samfunnets grunnleggende og mest effektive metode og viktigste instans for samfunnsmessig framskritt og reform. Han mener at lover, reformer, trusler om straff, eller tekniske anordninger alene er nytteløse for ønsket samfunnsutvikling. Gjennom utdanning og planmessig styring mener imidlertid Dewey (Vaage,2000) at samfunnet kan påvirkes og forme samfunnsutviklingen.

Dewey (Vaage, 2000) ser yrkesopplæringen, gjennom praktisk opplæring og med utdanning til praktisk dyktighet, som den største forandringen innen utdanning sett i et nytteverdi og samfunnsmessig perspektiv. I tillegg til kunnskaper sier Dewey i Vaage (2000) at praktisk opplæring har et menneskelig preg ved læring gjennom opplevelser og utfordringer som krever evne til refleksjon og ferdigheter for oppgaveløsninger. Dewey i Vaage (2000) sammenligner yrkesopplæring med erfaringer og læring barn oppnår gjennom lek. Det handler om å oppleve nytteverdi i det praktiske liv. Dewey skriver at et av de viktigste mål med utdanningen i et samfunnsmessig perspektiv er å unngå fordeler av intelligens. Han mener det har betydning for å oppnå likeverdige forhold mellom vitenskap og praktisk arbeid.

Dewey skriver også om hvordan samfunnsutvikling påvirkes av utdanning og hvordan styring i et samfunn kan foregå gjennom utdannelsesnormer og utdannelsesmetoder i et utviklingsorientert samfunn.

I artikkelen «Å gjøre en erfaring» fra Art as experience skriver Dewey (2008) om hvordan erfaringer kan forklares og har betydning for læring. Opplevelser som bare passerer uten at vi forholder oss til dem emosjonelt gir lite læring. Han ser på en erfaring som en sammenheng mellom det å gjøre noe og å gjennomgå noe. Videre at hva vi lærer av en erfaring vil ha sammenheng med hva som samtidig skjer rundt oss, og slik påvirker persepsjonen av relasjonen mellom hva vi gjør og hva vi gjennomgår følelsesmessig eller tankemessig. Dewey snakker i den sammenheng om kvalitet på erfaringer og ser på balansen mellom å handle og motta inntrykk, for at dette skal gi en erfaring. Videre at for høy aktivitet gir mindre mulighet for refleksjon over handling, noe han ser som nødvendig for at en opplevelse skal få nytteverdi som erfaringslæring. Gjennom dette forstår vi at Dewey ser betydningen av tid til å reflektere for at elevenes læringsutbytte skal bli størst mulig.

John Dewey sitt pedagogiske grunnsyn var preget av en pragmatisk tankegang, og betegnes gjerne som erfaringspedagogikk.

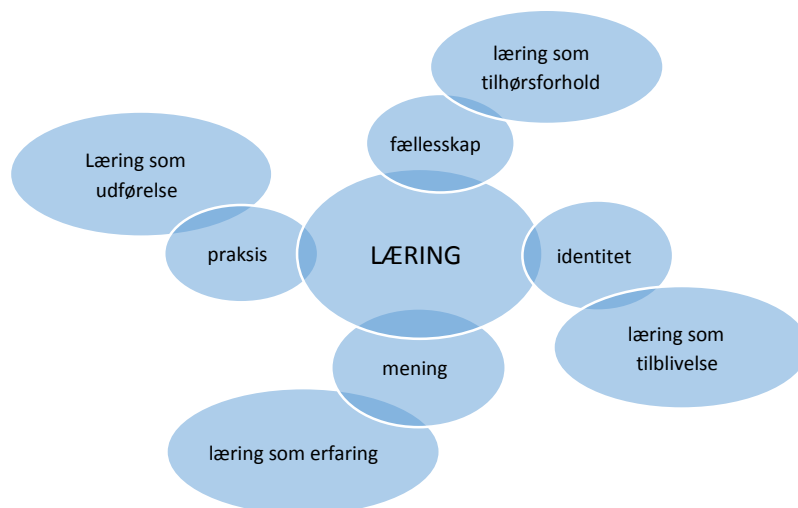
5.6 Wenger og praksisfellesskap

Wenger (1998) skriver, om hvordan gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar er praksisdimensjoner med betydning for utvikling av både kompetanse og identitet. Han ser på sosial deltagelse i praksisfellesskaper som meget viktig for denne utviklingen. Han skriver videre om hvordan aktivt engasjement også er nødvendig og hvordan kompetanse og identitet henger sammen og kan ses som speilbilder ved at læring også utvikler og endrer en persons identiteter.

Wengers teori om læring bygger på noen antagelser knyttet til hva som betyr noe for læring. Antagelsene har han sammenfattet i fire premisser:

1) Mennesket er et sosialt vesen. 2) Viten handler om å ha kompetanse knyttet til et område som er verdsatt. 3) Innsikt dreier seg om å delta i utøvelsen, det vil si være aktiv og delta i virksomhetens aktiviteter som verdsettes. 4) Mening – vi prøver å finne mening i det som skal læres, og vi styres ut ifra et engasjement om å skape mening, i det som skal læres. Disse fire premissene viser at Wenger (1998) sin teori om læring, har fokus på at læring er noe som skjer gjennom sosial deltagelse. Videre, ut ifra dette har Wenger (1998) utarbeidet fire komponenter som skal være med å belyse hans teori. Komponentene er fremstilt i figur 4.

Figur 4: "Komponenter i en sosial teori om læring» (etter Wenger, 1998, s. 15)



- **Mening:** Gir uttrykk for vår evne til individuelt og kollektivt å oppleve våre liv og verden som meningsfull.
- **Praksis:** Gir uttrykk for at en felles historisk og sosial kontekst gir grunnlag for deltakelse og gjensidig engasjement.
- **Fællesskab:** Gir uttrykk for en beskrivelse av de sosiale sammenstillinger, der våre handlinger er betydningsfulle og vår deltakelse kan defineres som kompetanse.
- **Identitet:** Gir uttrykk for hvordan læring endrer hvem vi er i fellesskapet.

Disse fire komponentene henger sammen og er nært knyttet til hverandre. Sammen utgjør de en forståelse og gjør læring i en sosial kontekst mulig.

Praksisfellesskap

Når Wenger (1998) snakker om praksisfellesskaper, så snakker han om en praksis og et fellesskap som har utviklet seg over tid. *Praksisene* blir til gjennom en kollektiv læring som skapes når vi er sammen i en virksomhet, over tid, for å løse og utføre oppgaver.

(Wenger, 1998). I denne virksomheten interagerer vi kontinuerlig med hverandre og avstemmer våre relasjoner med hverandre. Denne prosessen bidrar til, en kollektiv læring som over tid resulterer i praksiser. Disse praksisene vil igjen avspeile et *fellesskap*, som sier noe om hvordan man jobber og samhandler i virksomheten. I dette praksisfellesskapet utvikler, forhandler og deler vi våre teorier og måter å forstå verden på. (Wenger, 1998).

Praksis – læring gjennom utførelse

Wenger (1998), betrakter praksis som handling i en historisk og sosial kontekst, som gir det vi gjør struktur og mening. Praksis omfatter både en eksplisitt og en implisitt form. Det vil si, både det som sies og uttrykkes og det som ikke sies, det tause. Det eksplisitte omhandler språk, utstyr, dokumenter, definerte roller, spesifiserte kriterier, prosedyrer med flere.

(Wenger, 1998). Det implisitte omhandler det som ikke sies, men som man regner med at forstås, selv om det ikke blir uttalt. Dette er tause konvensjoner, intuitive forståelser, spesifikke oppfattelser, grunnleggende antagelser, (Wenger, 1998). Dette uttrykker Wenger (1998), som «commonsense», og er noe praksisfellesskapet kan bidra til gjennom gjensidig engasjement. I begrepet praksis skiller ikke Wenger (1998), mellom handling og kunnskap.

Engagement i praksis involverer alltid hele personen, både handlen og viden på samme tid. Såkaldt manuel aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke kropsløs. Og det konkrete er heller ikke massivt selvindlysende, like så lidt som det abstrakte er transcendentalt generelt; begge dele får

snarere deres mening inden for perspektiverne af spesifikke praksiser og kan derved fortolkes på en mangfoldighet af måder.» (Wenger, 2010, s. 62)

Begrepet slik han beskriver det omfatter alltid hele personen, og ibefatter personens handling og kunnskap på samme tid. Aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke uten kropp (Wenger 1998). Slik Wenger (1998) beskriver det, sier han at teori og praksis henger tett sammen, samtidig som at vi knytter teorien inn i den praksis som virksomheten utfører, vi forstår teorien på ulike måter opp imot de ulike oppgavene som skal utføres, og slik kan oppgaver som skal utføres gjøres på ulike måter. «Selv når teori er et mål i sig selv, er den ikke objektiv, men skabes derimod i sammenheng med spesifikke former for praksis» (Wenger, 1998, s. 62).

Fellesskap – læring som tilhørsforhold

Wenger (1998) påpeker at praksis og fellesskap henger sammen, og må ses på som en enhet. Praksis er kilden til sammenhengen i et fellesskap og må inneholde dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

For å få til den første dimensjonen, et gjensidig engasjement må deltakerne få mulighet til å delta, snakke og samhandle mens de jobber, og slik skape relasjoner til hverandre. Deltakerne opplever tilhørighet til fellesskapet gjennom felles oppgaver og praksis og gjensidig engasjement er bindeleddet mellom praksis og fellesskapet, og skapes gjennom et engasjement knyttet til felles oppgaver som de sammen skal løse (Wenger, 1998). Deltakerne som jobber sammen har ulike forutsetninger, erfaringer, og kompetanse. Med dette så forstås det at individenes kompetanse er gjensidig forbundet med hverandre og at man utnytter hverandres kunnskap. Man overlapper og utfyller hverandres kompetanse, samtidig som den enkelte utvikler seg i utøvelsen av praksis. Gjennom dette får de en forståelse av hvordan de skal være menneske i fellesskapet eller en arbeidstaker i bedriften. Det sentrale i praksisfellesskapet er å utnytte hverandres kompetanse gjennom samhandling og forhandlinger i et felles engasjement.

Den andre dimensjonen, felles virksomhet, knytter Wenger (1998) til felles ansvarlighet. Forhandlinger av en felles virksomhet, skaper relasjoner av gjensidig ansvarlighet mellom deltakerne. Den enkelte er ansvarlig for at jobben blir gjort, ikke bare for seg selv, men også for å bidra til at det ikke blir merarbeid for de andre i fellesskapet. Det å få en forståelse av hva som er viktig og mindre viktig, hva man skal gjøre og ikke skal gjøre, hva man skal være

oppmerksom på, og hva man skal se bort ifra er en del av denne ansvarligheten (Wenger, 1998). Ansvarlighet i et fellesskap innebærer også det å utvikle en oppfattelse og estetisk sans for å kunne bedømme kvaliteten av et produkt eller en handling. (Wenger, 1998).

Den tredje dimensjonen, som konstituerer fellesskapet er dannelsen av et felles repertoar, og består av ulike elementer i praksisfellesskapet. Elementer som deltakerne i praksis har samme forståelsen av, som rutiner, ord, utstyr, måter å gjøre ting på, begreper som fellesskapet har produsert, og som har blitt en del av en felles praksis. «Jeg betegner fællesskabs fælles ressourcer som et repertoire for både at understrege dets instuderede karakter og det forhold, at det står til rådighed for videre engagement i praksis» (Wenger, 1998, s. 101). Dette felles repertoaret kan ses på som ressurser, samtidig som at de kan være utgangspunkt for å skape nye meninger og rutiner i arbeidsfellesskapet.

Mening – læring gjennom erfaring

Mening henger sammen med og blir til, gjennom deltakelse i praksisfellesskapet, og muligheten der for å forhandle om mening. Hvordan deltakerne opplever mening henger sammen med hvordan de opplever sin deltakelse i praksisfellesskapet.

Mening slik Wenger (1998) uttrykker det, handler om at det er et samspill mellom tingliggjøring og deltagelse. Tingliggjøring og deltagelse ses på som en dualitet hos Wenger (1998), og de kan ikke oppfattes isolert fra hverandre. Medlemmene former hverandres opplevelse av mening. Gjennom en slik deltagelse lærer man praksis, man forstår praksis og man kan bidra til at praksisen utvikler seg. Tingliggjørelse handler om at tanker, meninger og opplevelser blir konkretisert gjennom at man deltar i diskusjonen og forståelsen av dem. Meningene får slik sin egen virkelighet eller eksistens, og vi oppfatter de meningene som noe som eksisterer, og som påvirker og utvikler praksisen (Wenger, 1998).

Identitet – læring som tilblivelse

Wenger (1998) sier identitet og praksis henger tett sammen. I praksisfellesskapet lærer vi bestemte måter å være på, hvordan vi behandler hverandre og hvordan vi samarbeider. Vi blir slik den vi er gjennom at vi spiller en rolle i fellesskapet. En rolle som bidrar til å knytte fellesskapet sammen. Videre sier han at identitet kommer fram som en tendens til bestemte fortolkninger, at man tar bestemte valg, og gjør bestemte handlinger. Vi lærer gjennom deltakelse i fellesskapet, og fellesskapets handlinger, historie og språk blir integrert i oss. Det

blir en del av oss, og omsettes til en identitet som er en form for kompetanse, sier Wenger (1998) Det har foregått en læring som endrer hvem vi er (Wenger, 1998).

Wenger (1998), bruker begrepet baner for å beskrive dette:

Udtrykket bane betyr for mig ikke en vej, der kan forutsiges eller kortlægges, men en kontinuerlig bevægelse – en bevægelse, der har sin egen impuls foruden et felt av påvirkninger. Den har en tidsmessig sammenheng, der forbider fortid, nutid og fremtid (Wenger, 1998, s. 179-180).

Han beskriver flere baner deriblant innadgående baner og insider baner. Den Innadgående banen, er den banen man er i som ny i et fellesskap. Her slutter den nyankomne seg til fellesskapet, men er enda ikke et fullverdig medlem. Han eller hun jobber for å bli en del av fellesskapet, og for å kunne bli et kompetent og fullverdig medlem på sikt. Det vil si et medlem som beveger seg i Insiderbanen, og som er trygg på sin væremåte.

Vi bygger opp vår identitet gjennom å delta i praksisfellesskapet, og jobber for å bli fullgode medlemmer av praksis (Wenger, 1998), og er på ulike «baner» til ulike tider. Med dette kan det forstås at det foregår en tilegnelse av faglig identitet, læring av å bli til noe, en yrkesidentitet. Praksis er i konstant utvikling, og endring knyttet til nye krav, hendelser og oppfinnelser. Dette bidrar til at identitetsutviklingen også er i kontinuerlig bevegelse, kontinuerlig endring.

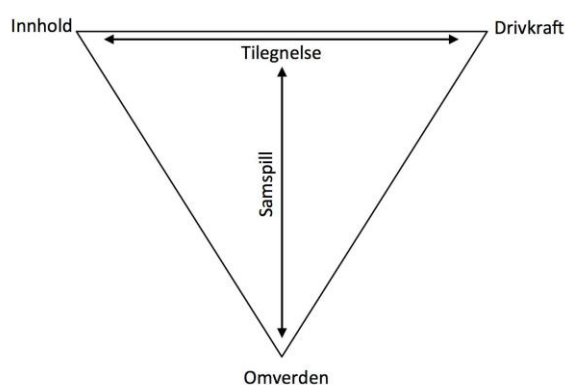
5.7 Illeris – og læring

Elever lærer forskjellig av samme undervisning eller opplevelse. Elevenes forutsetninger i møte med nye situasjoner vil påvirke dem forskjellig ut fra egen egne unike og kognitivt utviklede strukturer og tidligere læring (Illeris, 1999). Læring kan defineres som en enhver prosess med psykiske endringer av forholdsvis varig karakter. (Illeris, 1999). Illeris ser dette i et læringsteoretisk perspektiv i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx, med kognitive, psykodynamiske og sosiale og samfunnsmessige prosesser. Gjennom dette ser Illeris (1999) læring som en langvarig personlig utviklingsprosess avhengig av motivasjon og i samspill med sosiale prosesser rundt assimilasjon og akkomodasjon som Piaget (1954), i denne studien beskrevet under pkt 4.1.

Illeris (1999) skriver om metalæring som en form for akkomodasjon. Det handler om en form for overordnet læring gjennom refleksjon av det du lærer eller har lært.

Refleksjonsprosessene kan være av enten kortvarige eller langvarig karakter. Prosessene er avhengig av sterk motivasjon med karakter enten av personlig interesse eller subjektivt opplevd sosial forpliktelse skriver Illeris (1999, Gjennom refleksjonsprosessen blir den lærende oppmerksom på nye sider og får ny forståelse av en sak uten at det skjer endringer i situasjonen, konteksten eller innholdet. Den nye forståelsen fører til en helhetsforståelse på et overordnet nivå skriver Illeris (1999). Denne nye forståelse fører til et mer helhetlig syn, oversikt eller en form for overblikk der den lærende selv blir en del av helheten (Illeris,1999)

Tradisjonelt har teorier knyttet til læring hatt fokus på at læring er noe som skjer individuelt ved at mennesket tilegner seg kunnskap, utvikler ferdigheter og holdninger (Illeris, 2012). I den senere tid, de siste 15 – 20 årene, skriver Illeris (2012) at man har vektlagt de sosiale og samfunnsmessige sammenhengene i stadig større grad i forhold til læring. Hos Illeris (2012) er det en grunnleggende oppfatning av at all læring omfatter to ulike prosesser, og begge må være aktive for at læring finne sted. «Den mest grunnleggende forståelsen av hvordan læring finner sted, er – slik jeg ser det – at all læring omfatter to svært forskjellige prosesser, som begge må være aktive for at vi skal kunne lære noe» (Illeris, 2012, s. 39). Den ene prosessen opptrer gjennom et samspill mellom omgivelsene og individet, hvor hver bevisstgjøring over prosessen er viktig for læringen. Den andre prosessen er en individuell bearbeidelse av det samspillet med omgivelsene som har vært. Disse prosessene vil ikke oppleves som to ulike prosesser, da de i all hovedsak vil foregå samtidig, og innebærer at læring foregår gjennom individuell tilegnelse og gjennom et samspill med omgivelsene (Illeris, 2012). Prosessene har i tillegg tre dimensjoner, hvor den individuelle tilegnelsesprosessen deles inn i to dimensjoner, innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen, mens samspillsdimensjonen knytter seg til de sosiale og samfunnsmessige sidene ved læring (Illeris, 2012). Dette er skjematisk framstilt i modellen nedenfor (Figur 5).



Figur 5 Læringens tre dimensjoner fra Illeris 2012 s. 43

Læringens innholdsdimensjon

Læringens innholdsdimensjon handler om det som læres. Dette innebærer kunnskap, forståelse, ferdigheter, innsikt, mening, sammenheng og overblikk. Gjennom innholdsdimensjonen utvikles vår forståelse og innsikt, som bidrar til at vi utvikler vår evne til å fungere hensiktsmessig i de sammenhenger som vi er en del av og fungerer i (Illeris, 2012). Det ligger i menneskets natur å prøve å skape mening i det vi lærer, sier Illeris (2012). Noe som kan oppnås gjennom at man får øvd på ferdigheter og måter å forholde seg på, og slik mestre tilværelsens praktiske utfordringer. Dette sammenfaller med det Wenger (2004), sier om mening.

En viktig del knyttet til innholdsdimensjonen mener Illeris (2012), handler om refleksjon. Han mener refleksjon har fått sterkt fokus de senere årene på grunn av at det har blitt en økt oppmerksomhet rundt det som læres i skolen og hvordan det kan brukes i praksis og i arbeidslivet. Han peker på at det ofte er først gjennom refleksjon eller etterbearbeidelse at nedbryting av tidligere læring og omstrukturering i de mentale skjemaene skjer.

Ut ifra dette mener Illeris (2012), at det blir viktig å tilrettelegge pedagogisk på en slik måte at refleksjon finner sted hos den enkelte eller i fellesskapet, og at det som er lært, på grunn av dette forbindes med relevante praksissituasjoner. Videre sier Illeris (2012), at læringen også omfatter en tilegnelse av kulturen og de samfunnsmessige sammenhengene som vi beveger oss i.

Læringens drivkraftdimensjon

Læringens drivkraftdimensjon handler om karakteren og omfanget av den mentale energien som investeres i læringen, og omfatter den motivasjonen, følelsene og viljen som den enkelte har og iverksetter for å lære (Illeris, 2012). Det vil si drivkrefter som den enkelte mobiliserer og som vil påvirke prosessen og læringsresultatene. Samtidig er det et tett samspill mellom drivkraften og læringens innhold. Det som blir lært preges av den mentale energien som investeres, samtidig som motivasjonen, følelsene og viljen til å lære preges av innholdet til det som skal læres (Illeris, 2012). Det blir derfor, viktig å skape et innhold i undervisningen eller praksis som elevene opplever som relevant og meningsfull.

Drivkreftene påvirkes også av den lærenes forutsetninger. Han påpeker at utfordringene den lærende gis hverken må være for små eller for store. For lite utfordringer skaper ikke rom for vesentlig læring, og for store utfordringer kan oppleves som uoverkommelige og kan føre til

at den lærende trekker seg unna læresituasjonen (Illeris, 2012). Ut ifra dette blir det viktig å gi elevene som er på skolen/ i praksis oppgaver som står i forhold til deres forutsetninger. Oppgaver som elevene får må henge sammen med, og bygge videre på elevens interesser, kunnskap, og ferdigheter.

Læringens samspilldimensjon

«All læring er situert» (Illeris, 2012, s.154). Med dette mener Illeris (2010), at all læring skjer i samhandling med våre omgivelser, og påvirkes av de mulighetsbetingelsene som ligger i deltakernes gitte omgivelser. Sagt på en litt annen måte, så kan man si at scenen for den indre tilegnelsesprosessen, er individet, mens omverdenen er scenen i samspilldimensjonen, og handlingen er den enkeltes opptreden overfor denne omverdenen (Illeris, 2012). Med dette peker Illeris (2010), på at det ikke bare er individet selv som påvirker læringen, men at situasjonen hvor læringen foregår også påvirker den og er en del av læringen.

Samspillet mellom den lærende og omverdenen kan i praksis foregå på mange ulike måter. Både persepsjon, formidling, opplevelse, imitasjon, virksomhet og deltakelse er eksempler på noen samspillsmåter.

Persepsjon handler om at man påvirkes og registrerer noe passivt, mens formidling er når noen utenfra, i større eller mindre grad ønsker å meddele noe til en mer eller mindre interessert mottaker. Imitasjon handler om at den lærende forsøker å gjøre det den ble vist, eller så på samme måte som instruktøren, og spiller en stor rolle i undervisning. Virksomhet handler om at den lærende selv oppsøker aktiviteter som kan bidra til læring, mens deltakelse handler om at den lærende samarbeider med andre om å utføre en målrettet aktivitet. Denne siste samspillsformen, deltakelse, har nærhet til Etienne Wenger sitt begrep:

«*praksisfellesskap*», og beskriver et fellesskap der den aktuelle deltar og har medinnflytelse (Wenger, 1998).

Det vesentlige i disse samspillsformene er at jo mer aktiv og engasjert den lærende er, jo større blir læringsmulighetene, og det blir derfor viktig å legge til rette for aktiv medvirkning, medbestemmelse og refleksjon for å fremme best mulig læring (Illeris, 2012).

5.8 Oppsummering

Oppsummert har vi i dette kapitlet presentert vår teorigrunnlag knyttet til læring.

John Dewey (2005) har fokus på at læring skjer ved handling og gjennom opplevelser. Men handling og opplevelser alene er ikke nok, i tillegg må eleven analysere og reflektere over det som er gjort i et samspill med andre. Gjennom dette skapes en ny forståelse, og ny kunnskap legges til den kunnskapen vi allerede har sier Dewey (2005).

Når det gjelder Wenger (1998), så sier han at læring skjer gjennom sosial deltagelse i praksis. I praksis får deltakerne et fellesskap hvor man utfører oppgaver sammen med andre, og får en felles forståelse av hva som skal gjøres, og hvordan oppgaven skal løses. Gjennom dette utvikler deltakerne faglig kompetanse og identitet, sier Wenger (1998).

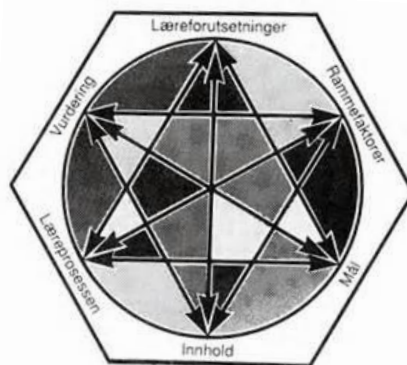
Illeris (2012), sier at læring handler om et samspill mellom individet, innholdet i det som skal læres, og omgivelsene. Elevens motivasjon og vilje har også innvirkning på læringen.

Både Wittgenstein, i Hiim (2013) og Vygotsky (2001), har fokus på at læring skjer gjennom erfaringer. Wittgenstein peker på at språket og ord i seg selv ikke er tilstrekkelig for å gi en forståelse, og mener at erfaringene i praksis, med relevante oppgaver er nødvendig for læring. Vygotsky (2001), peker på at mennesket må snakke, tenke og erfare sammen med andre for å lære. Schön (1988) har fokus på refleksjon for at det skal oppstå læring, mens Dreyfus og Dreyfus i Hiim og Hippe (2001), har fokus på at skal elevene lære må de få mye støtte, som etter hvert reduseres når eleven blir trygg og mestrer oppgavene.

6. Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er et redskap som kan benyttes når man skal (legge til rette for og lede et læringsarbeid), planlegge undervisning og vurdere læringsarbeidet. Den kan benyttes på ulike nivå, både på klassenivå, individnivå, samt på skole- og bedriftsnivå. Modellen består av seks ulike kategorier, som vist i figur 6. Kategoriene er gjensidig avhengig av hverandre og sammen utgjør de en helhet i læringsarbeidet. (Nilsen og Haaland Sund, 2008)

Figur 6: Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe, 1998, s. 31)



Som modellen til Nilsen og Haaland Sund, (2008), viser så er de seks kategoriene: Læreforutsetninger, rammer, læringsmål, innhold, læreprosess og vurdering.

Læreforutsetninger: handler om elevens fysiske, psykiske og sosiale ressurser.

Rammefaktorer: handler om forhold som fremmer eller hemmer læringsarbeidet. Dette omhandler tid, lærerkompetanse, kollegaers holdninger til samarbeid, rom og utstyr. (Undervisningsmateriell og utstyr kan være mangelvare, eller lite oppdatert i skolen. Dette viktiggjør praksis i bedrift enda mer, slik ar elevene får øvd på og lært seg relevante oppgaver, ferdigheter og arbeidsmåter). **Mål:** handler om det eleven skal lære, læringsmål og er en konkretisering av kompetansemålene som vi finner i læreplanen. Når elevene er i praksis jobber de som regel med deler av kompetansemålene, og det blir viktig at disse delene er konkretisert for at elevene skal forstå hvor de skal, og hva de skal gjøre og hva de vurderes etter. **Innholdet:** handler om hva undervisningen skal inneholde (Hiim og Hippe, 2007) Det handler om det eleven skal lære noe om, hva læringsarbeidet skal omhandle. Det er det faglige

innholdet i læringsarbeidet, og er det eleven gjør, leser om, hører foredrag om eller diskuterer (Nilsen og Haaland Sund, 2008). **Læreprosessen:** handler om hvordan selve innholdet blir lagt til rette for eleven (Hiim og Hippe, 2007). Det handler om tilrettelegging og ledelse av selve læringsarbeidet, samt hvilke aktiviteter og arbeidsmåter eleven har til rådighet og velger å bruke. Det handler om hvordan de arbeider med oppgavene som møter dem, noe som bidrar til at det utvikles yrkeskompetanse. Nilsen og Haaland Sund (2008), peker på at trygghet og trivsel er sentralt for læring. Er de utrygge blir det vanskelig å konsentrere seg om læringsarbeidet. En aktiv læreprosess, det vil si hvor eleven selv utfører, og tar i bruk nye ferdigheter gir bedre læring enn om eleven passivt tar imot det som skal læres, for eksempel ved forelesninger (Nilsen og Haaland Sund, 2008). Det er flere faktorer som påvirker elevens læring. *Motivasjon* er en av faktorene, og Nilsen og Haaland Sund (2008) sier at motivasjon og mening henger sammen. Hvis elevene opplever undervisningen som meningsfull og relevant for sitt framtidige yrke så skaper dette motivasjon for å lære. Hiim og Hippe (2007), sier at motivasjon fremmes ved at elevene opplever at teori og praksis henger sammen, og at motiverte elever lærer. En annen faktor er *aktivisering*. Den peker på at læring skjer best gjennom å gjøre noe aktivt, gjøre egne erfaringer og reflektere over dem. Dette er sammenfallende med det Dewey (2005), sier om «learning by doing». **Vurdering:** dreier seg om å sette en verdi på elevens resultater, kompetanse, læreprosess opp imot læringsmålene. Vurderingen skal ikke bare være en vurdering av elevens sluttkompetanse, men også være en vurdering av elevens utførelse underveis, for slik å kunne gjøre forbedringer, og fremme læring (Nilsen og Haaland Sund, 2008).

7. Metode

Gjennom bruk av metoden har vi fått svar på vår problemstilling som er: Hvilke erfaringer fra PTF kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse hos elever på Vg2 helsearbeiderfag? I dette kapitlet vil vi gi en beskrivelse og begrunnelse for våre valg av forskningsstrategi, forskningsdesign, metode for innsamling av data, utvalg av informanter, intervjuguide transkribering, koding og kategorisering av intervjuer for å få svar på problemstillingen. I tillegg har vi i kapitlet hatt fokus på betydningene av troverdighet, bekreftbarhet og forskningsetikk.

7.1 Forskningsstrategi

Vi har valgt en kvalitativ forskningsstrategi med intervju for vår studie og vil her skrive noe om bakgrunnen for valget. Kvalitative design brukes for å forstå et samfunnsvitenskapelig fenomen gjennom dypere innsikt og et mer helhetlig inntrykk av grunntrekk som særpreg i et mindre utvalg. (Repstad, 2007) Bedre forståelse og dypere innsikt var også hensikten med å undersøke vår problemstilling. Gjennom intervjuer ønsket vi å få et bedre innblikk i informantens livsverden og gjennom det en bedre forståelse av fenomenet læring gjennom praksis. Ringdal (2013, side 104) skriver: «En kvalitativ forskningsstrategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individets handlinger. Det betyr at sosiale fenomener varierer etter konteksten de opptrer i». Vår forforståelse gjennom å være lærere og sykepleiere med egen praksis fra fagfeltet, mente vi kunne gi oss en dypere forståelse av informantens beskrivelser av sine praksiserfaringer under intervjuene. Det ville samtidig kunne bidra til at vi kunne stille relevante oppfølgings spørsmål når de ga oss tilgang til sin livsverden.

7.2 Forskningsdesign

Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming for å finne mening og formålsforklaring med vår problemstilling. Dette valget har påvirket gjennomføring av arbeidets videre forberedelser, innsamling av data, analysering, tolkning og rapportering av undersøkelsen.

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, side 82) beskriver et fenomen som en handling eller en ytring. Fenomenologi beskriver de som «læren om det som viser seg» eller oppfattes av våre sanser. Målet med vår undersøkelse har vært dypere forståelse for hvilke erfaringer elever og praksisveiledere mener bidrar til utvikling av relevant yrkeskompetanse for Vg2 - elever. Johannessen et al. (2010, side 83) skriver: «For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstruerer virkelighet, ikke omvendt».

Fenomenologisk tenkning tar utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelse av et fenomen.

Det krever at informantene har erfaringer med fenomenet, altså at de har vært elever i PTF-praksis eller har vært veiledere for elever i slik praksis. Vi har vært interessert i å få tak i den enkeltes opplevelse av fenomenet. Den enkeltes forforståelse og forutsetninger vil gi ulik påvirkning på individets erfaringer med et fenomen. Gjennom å undersøke elever og praksisveilederes erfaringer med fenomenet håpet vi å få en bredere forståelse og innsikt i problemstillingen. Elever og veiledere har forskjellig tilhørighet og forskjellige roller i praksis og gjennom det forskjellige erfaringer med samme fenomen. Det mente vi kunne gi oss mulighet til en bredere innsikt i hvilke erfaringer og meninger informantene mente bidro til relevant yrkeskompetanse.

Våre undersøkelser av fenomenet kan ikke generaliseres til å gjelde alle elever og praksisveilederes erfaringer med PTF-praksis. De er et uttrykk for våre 10 informanters subjektive meninger på intervju tidspunktet og hvilke erfaringer de mente kunne bidra til relevant yrkeskompetanse. Det er irrelevant hvilken oppfatning vi som forskende lærere har eller hadde om fenomenet. Samtidig som vi har forsøkt å få fram meningene bak informantenes erfaringer med minst mulig påvirkning av vår forforståelse, har vår felles innsikt i fagfeltet vært en støtte når vi har forsøkt å forstå deres beskrivelser av sin livsverden.

Etter innsamling av datamaterialet foretok vi en fenomenologisk analyse av meningsinnholdet til informantene og benyttet oss av hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Hermeneutikken bygger på tolkning, innlevelse og forståelse (Thurén, 2012) og brukes når en vil forsøke å

forstå mennesker, deres handlinger og resultater av handlinger, slik som i dette arbeidet. Handlingene må sees i sammenheng med helheten eller konteksten de oppstår i. Forskningsprosessen beskrives ofte som en hermeneutisk spiral, (Johannessen et al., 2010) der en under tolkningsprosessen går fram og tilbake og veksler mellom å se deler og helhet for å forstå sammenhenger i empirien. Gjennom tolkning og begrunnelser av funn, vi har forstått som meningsfulle deler av vårt materiale, har vi forsøkt å forstå hva som bidrar til relevant yrkeskompetanse mens elevene er i praksis. Andre ganger har vi tatt utgangspunkt i problemstillingen for å lete etter meningsfulle deler i vårt datamateriale.

Nærmere gjennomgang av hvordan denne analysen ble gjennomført i vår undersøkelse er beskrevet i pkt.7.5 Koder og kategorier.

7.3 Intervju

Når man ønsker å komme tett inn på de som intervjues og få tak i opplevelser og erfaringer er det kvalitative intervjuet egnet, sier Johannessen et al. (2010). Vi gjennomførte individuelle intervjuer, med den enkelte elev, mens de var ute i praksis. Da vi var to forskere og begge skulle gjennomføre intervjuer, ønsket vi å benytte en intervjuguide for å sikre at informantene fikk de samme utgangsspørsmålene. Samtidig ønsket vi at det skulle være rom for utdyping av det elevene fortalte, ved at svarene deres ble fulgt opp av nye spørsmål. Dette kalles et semi-strukturert intervju, og er et intervju som er delvis strukturert og som bygges opp rundt en guide, med rom for utdyping av temaene som knyttes til problemstillingen, og det den skal belyse (Johannessen et al., 2010). Intervjuguiden benyttet vi under intervjuene med våre informanter som vi beskriver i utvalget.

7.3.1 Intervjuguide

Hovedhensikten med en intervjuguide er at den skal bidra til hjelp og støtte under intervjuet, for å holde fokus på temaene og sikre forskeren innsamling av data i samsvar med det som er planlagt (Johannessen et al. 2010).

Gjennom arbeidet med denne problemstillingen og forskningsspørsmålene har vi vært opptatt av hvordan elever og veiledere opplever læring ute i praksis. Vi har som lærere erfaringer

med bruk av den didaktiske relasjonsmodell for planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeid (Hiim og Hippe, 1998). Med bakgrunn i det valgte vi å bruke den modellen som en grunnleggende mal da vi arbeidet med utarbeidelsene av vår intervjuguide for vårt semistrukturerte intervju. Vi hadde en forforståelse av at de forskjellige kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kunne bidra som støtte for å sikre oss en viss bredde i intervju spørsmålene om læring og hvilke erfaringer elever og veiledere hadde fra praksis. Spørsmålene i intervjuguiden ble tilpasset ut fra hvilken rolle informantene hadde, ellers tok vi utgangspunkt i den samme intervjuguiden både når vi intervjuet elever og veiledere, med tilpasninger ut ifra hvilken informantgruppe vi intervjuet (vedlegg 1: intervjuguide elev, vedlegg 2: intervjuguide veileder). Vi formulerte åpne spørsmål som skulle gi mulighet for refleksjon og betraktninger rundt informantenes egen forståelse av fenomenet.

7.3.2. Utvalg og rekruttering av informanter

Vi gjennomførte 10 individuelle intervjuer, og 6 intervjuer med elever fra to ulike videregående skoler, og 4 intervjuer med veiledere fra 4 ulike praksisplasser. Det var en forutsetning at alle elevene var fra Vg2, og hadde praktisk erfaring med PTF gjennom to år. Informantene har vi kommet i kontakt med gjennom våre jobber som lærere, på hver vår videregående skole, i to ulike fylker. Dette var elever som vi hadde kjennskap til, og som vi visste var positive, reflekterte og engasjerte, om å delta. I tillegg benyttet vi veiledere fra praksisfeltet som hadde lang erfaring med å ha elever i praksis. Vi tenkte hensiktsmessighet og ikke representativitet, noe som er avgjørende i kvalitative undersøkelser, som Johannessen et al. (2010) sier.

Hensikten med vår forskning var ikke å generalisere funnene, men å få tak i mest mulig informasjon og detaljer, som kunne berike og være med å gi gode beskrivelser opp imot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

7.4 Transkribering

Under intervjuene benyttet vi mobiltelefon for lydopptak. Lydopptakene ble slettet like etter at de var transkribert. Transkribering handler om at tale som samles inn i intervjuet og lagres på lydopptak må skrives ut til tekst. Her kan man velge ut de delene av intervjuet som er

relevant eller skrive ned hele intervjuet ordrett. (Johannesen et al. 2010) Når vi transkriberte valgte vi å gjengi alt som ble sagt, ord for ord, og noterte både pauser og gjentakelser. Det ble et stort materiale, og for ikke å miste oversikten over intervjuene fikk de nummer, dato, samt fiktive navn for å sikre informantenes anonymitet. Elevene fikk navn som begynte på E, og veilederne fikk navn som begynte på V. De samme navnene ble benyttet i analysedelen

Vi transkriberte intervjuene like etter at de var gjennomført, noe vi opplevde som hensiktsmessige, da svarene til elevene fortsatt var friskt i minnet. Vi fikk bearbeidet stoffet på nytt, og fikk gode ideer allerede her til koding og kategorisering av stoffet. Tanker og ideer til hvordan man skal systematisere og kode stoffet kan ofte dukke opp allerede når man lytter og skriver ned intervjuene (Nilssen, 2012).

7.5 Koder og kategorier

En fenomenologisk analyse kan gjennomføres på flere måter. Vi valgte å ta utgangspunkt i de fire hovedstegene presentert i Johannesen et al (2010, s173):

1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. koder, kategorier og begreper
3. kondensering
4. sammenfatning

Etter transkribering av våre 10 intervjuer leste vi gjennom intervjuene for å danne oss et foreløpig helhetsbilde av materialet. Vi har som nevnt vært to studenter som har gjennomført intervjuer i to forskjellige fylker med elever og veiledere fra to forskjellige skoler og forskjellige praksisplasser. Med det som bakgrunn valgte vi under de første gjennomlesingene å forholde oss til de intervjuene hver av oss hadde gjennomført. Helhetsinntrykket vårt etter dette var at beskrivelsene vi hadde fått fra våre informanter hadde mye til felles og så ut til å være uavhengig av hvor informantene kom fra og hvem som hadde intervjuet dem.

Med utgangspunkt i vårt helhetsinntrykk og problemstillingen startet vi en åpen koding av de transkriberte intervjuene vi selv hadde gjennomført og transkribert. Gjennom å skrive stikkord i marginen i de transkriberte intervjuene, prøvde vi hver for oss å finne mening og danne oss et bilde av hva informantene hadde fortalt oss og som vi opplevde hadde mening for vår problemstilling.

Etter dette fortsatte vi prosessen med å skulle kategorisere materialet sammen. Denne prosessen ga oss mer innsikt for videre tolkning og refleksjon. Det ble en tidkrevende og utfordrende tankeprosess med mye tolkning og spennende refleksjoner rundt både helheten og deler av materialet for å komme fram til en felles meningsforståelse. Fokus på nye koder og sammenstilling til nye kategorier eller endring av navn på kategorier dukket opp underveis og etter hvert som vi arbeidet dypere med de transkriberte intervjuene.

Vi hadde mange runder med gjennomgang og bearbeiding av vårt materiale. Etter sortering av dette med fokus på problemstillingen og forsøk på å klassifisere kodeordene etter spesielle mønstre, fellestrekk eller karakteristiske trekk kom vi fram til følgende 5 felles hovedkategorier for videre analyse med fokus på erfaringer som bidrag til relevant yrkeskompetanse: *Fellesskap, Praksis, Sammenheng teori og praksis, Inkludering og medbestemmelse Veiledning og vurdering* (Figur 7, side 68)

Under de enkelte hovedkategoriene hadde vi funnet noen underkategorier som vi vil presentere nærmere under de enkelte hovedkategoriene i kapittel 8, presentasjon av empiri. Under analyse og drøfting, i kapittel 9 analyserte og drøftet vi våre funn om informantenes erfaringer opp mot vårt teoretiske grunnlag og styringsdokumenter.

7.6 Troverdighet og bekreftbarhet

Reliabilitet og validitet er kjente begrep innen forskning og handler om hvor korrekt en undersøkelse er utført. Ringdal (2013, side 101) skriver at en undersøkelses reliabilitet eller pålitelighet handler om at gjentatte målinger med samme måleinstrument skal gi samme resultat. En undersøkelses validitet viser om undersøkelsen faktisk måler det en vil måle. Dette medfører i følge Ringdal (2013, side 96) at «høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet». Begrepene er mye brukt innen statistikk og kvantitativ forskning og mye omdiskutert innen kvalitativ forskning der tolkninger brukes for å oppnå mening og forståelse. Tolknings gir en usikker sannhet da den kan påvirkes av våre vurderinger, forforståelse og fenomenets kontekst. Flere forskere (Fejes og Thornberg, 2009; Johannessen et al, 2010) foretrekker begreper som pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet som kvalitetsbegrep i kvalitativ forskning framfor reliabilitet og validitet. I Johannessen et al (2010) refereres til Tove Thagaard (1998) som foretrekker de alternative begrepene troverdighet og bekreftbarhet for vurdering av kvalitet på kvalitativ forskning. Med

troverdighet mener hun «at den kritiske leser skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte», mens hun med bekreftbarhet mener «den forståelsen som er resultatet av et prosjekt, kan støttes av tolkninger basert på annen forskning».

Uavhengig av hvilke begrep som brukes handler det derfor om å ha høy kvalitet på forskningen gjennom bevissthet om hvordan - og hensyntagen til at forskningen kan bli påvirket både av forskeren selv og av nøyaktighet og systematikk under hele forskningsprosessen.

Vi har gjennom prosessen forsøkt å være åpne overfor leserne i forhold til de valg vi har foretatt. Videre har vi vært bevisste på at vår kjennskap til fagfeltet og vår rolle som lærere kan påvirke informantene i retning av å gi svar som de tror vi kan ha ønsket eller forventet. Vi har ingen grunn til å tro at vårt materiale er preget av dette. Samtidig har vi sett at vårt kjennskap til fagfeltet har bidratt til åpenhet og gode samtaler rundt vår problemstilling. Vi er samtidig klar over at vår forforståelse kan ha påvirket vår tolkning, av elevenes beskrivelser og hvordan vi kan ha vektlagt elever og veilederes utsagn med en annen tyngde enn hva informantene har lagt i sine beskrivelser. Vi er klar over at våre relasjoner til både praksisfelt og elever kan ha påvirket de beskrivelsene vi har fått av informantene.

7.7 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har med bakgrunn i norsk lov utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta etisk forsvarlighet under forskningsprosesser og som derfor gjelder for vårt arbeid (NESH, 2006). I henhold til dette er alle forsknings- og studentprosjekter som medfører behandling av personopplysninger meldepliktig. Med bakgrunn i det søkte vi Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), om gjennomføring og fikk godkjent vår studentforskning (vedlegg 3: tilbakemelding fra NSD).

Gjennom de forskningsetiske retningslinjene stilles det etiske krav til forskning og forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere. Dette gjelder prinsipper som omhandler respekt for personer som deltar i forskning, at en har gode konsekvenser som mål for forskningen, rettferdig utforming og utførelse av prosjektet og at forskeren følger anerkjente normer og opptrer ansvarlig, åpent og ærlig under arbeidet.

Selv om forskere skal møte forskningsfeltet med åpent sinn, vil forskernes bakgrunn og forforståelse alltid påvirke forskningen og forskerne vil også selv kunne bli påvirket av forskningen (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) skriver også om at bevisst arbeide med refleksivitet og egen subjektivitet bidrar til å sikre at forskere ikke mister forskerblikket, men klarer å skape nødvendig distanse til forsknings-deltagerne, konteksten, datamaterialet og troverdighet til forskningen som er gjennomført. Det har vi prøvd å ivareta.

Vi var begge lærere som også hadde ansvar for elever i PTF innen forskjellige helsefag. Den ene innenfor helsesekretærfaget og den andre innen helsearbeiderfag. Under kvalitativ forskning innen eget fagområde og praksisfelt vil vi ha en nærhet til informantene som vil kunne påvirke forskningen både positivt og negativt.

Vi har forsøkt å være bevisst på dette og ta hensyn til det i vår forskerrolle gjennom valg som vi har gjort underveis, for eksempel ved å unngå å berøre lærers rolle i spørsmål som stilles under intervjuet og i valg for hva som vil bli analysert.

Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer ønsket vi i forskningsprosjektet vårt å få noen svar på hvilke erfaringer som kunne bidra til relevant yrkeskompetanse mens elevene var i praksis. Det krevde at vi måtte få tilgang til både elever og veileders livsverden, noe som krevde at de var villige til å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer med oss.

Både elever og veiledere ble informert muntlig om hensikten med undersøkelsen, hvordan intervjuene ville bli gjennomført og hvordan innsamlingen av dataene ville bli behandlet. De ble så forespurt enkeltvis om de kunne tenke seg å delta i undersøkelsen, noe alle ti var positive til.

Både veiledere og elever var over 18 år, slik at tillatelse fra foresatte ikke var nødvendig for elevenes deltagelse i undersøkelsen. Alle ti svarte positivt på deltagelse, og det ble gjort avtale om tid og sted for intervjuet.

Før oppstart av intervjuene ble informantene orientert om frivilligheten i både å delta og muligheten for å trekk seg underveis i intervjuene. Videre ble de orientert om hvordan de innsamlede lydopptakene ville bli slettet etter transkribering og at informantene ikke ville kunne gjenkjennes i det transkriberte materialet eller under framstilling av forskningsresultatene. Alle informantene samtykket muntlig til deltagelse etter å blitt informert om undersøkelsen i henhold til forskningsetiske retningslinjer.

8. Presentasjon av empiri

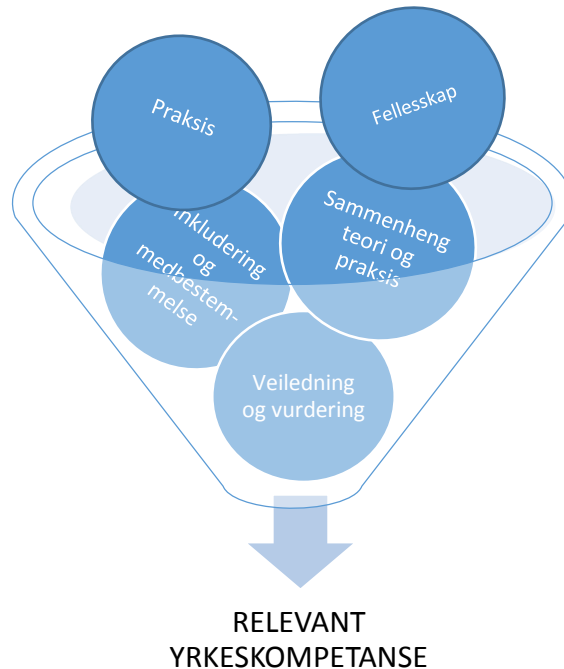
Vi viser til pkt. 7.5 Koder og kategorier hvor vi har sagt litt om hvordan vi har arbeidet med dataene fra våre intervjuer og hvordan vi har kommet fram til våre kategorier mens vi har hatt fokus på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil her presentere et utvalg av datamaterialet fremkommet gjennom intervjuene. Utvalget fra empirien har sammenheng med kategoriseringen, framkommet etter bearbeiding og koding av datamaterialet. Data fra hver kategori vil bli presentert hver for seg. Spørsmålene som knytter seg til informantenes utsagn er understreket for å komme tydelig fram for leseren. De er presentert som et spørsmål eller innlemmet som en del av teksten. I forbindelse med framstilling av elevutsagn og veilederutsagn har vi som nevnt valgt å gi informantene fiktive navn. Alle elevene har fått navn som begynner på E, mens veiledernes navn begynner på V. Dette for å lette oversikten over hva som er elever og hva som er veiledere. Navnene var også til god hjelp under bearbeidelsen av intervjuene, for å holde orden og oversikt over både datamaterialet og hvem av oss som hadde arbeidet med hva. Under analysen har vi i tillegg systematisert informantenes utsagn under hver underkategori for å gi en bedre oversikt i oppgaven. Der både elever og veiledere har kommet med interessante beskrivelser om samme kategori er begge plassert inn under samme overskrift. Elevenes utsagn er presentert først under hver underkategori. Der veilederne har kommet med utsagn om samme tema er de presentert til slutt.

Vår problemstilling omhandlet elevenes erfaringer som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse. Våre forskningsspørsmål omhandlet elevenes opplevelser i praksis og hva veilederne vektlegger som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse for elevene.

Med fokus på problemstillingen, forskningsspørsmålene, vår forforståelse og vårt helhetsinntrykk av materialet, forsøkte vi gjennom flere runder å klassifisere kodeordene etter deres kjennetegn eller karakteristiske trekk (Johannessen et al., 2011). Vi kom som tidligere nevnt fram til 5 hovedkategorier for videre analyse med fokus erfaringer som bidrag for relevant yrkeskompetanse: *Fellesskap, Praksis, Sammenheng teori og praksis, Inkludering og medbestemmelse, og Veiledning og vurdering* (Figur 7). Under de enkelte hovedkategoriene

hadde vi da fått noen underkategorier som vi vil presentere nærmere under de enkelte hovedkategoriene.

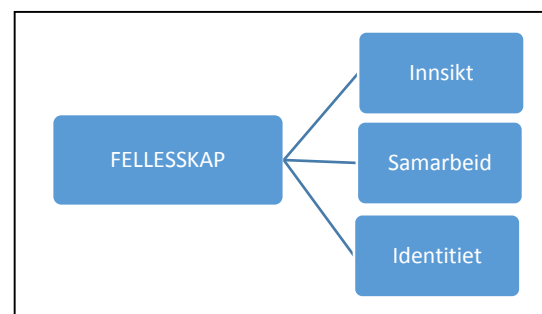
Figur 7: Hovedkategorier



8.1 Fellesskap for relevant yrkeskompetanse

Wenger (1998) skriver om fellesskap og betydningen av felles repertoar, felles virksomhet og felles engasjement som viktige dimensjoner for å oppleve tilhørighet i et fellesskap. Han skriver videre at fellesskap «gir uttrykk for en beskrivelse av de sosiale sammenstillinger, der våre handlinger er betydningsfulle og vår deltagelse kan defineres som kompetanse.» Våre informanter, elevene og veilederne forteller om innsikt, samarbeid og identitet som sentrale elementer under læring i fellesskapet (Figur 8) og vi vil undersøke nærmere hva vi forstår med det informantene beskrev for oss.

∴



Figur 8: Hovedkategori Fellesskap med underkategorier

8.1.1 Innsikt

Innen læringspsykologien innebærer det å ha innsikt, ifølge gestaltpsykologen Köhlers sentrale prinsipp for læring i det Store norske leksikon (snl.no), at et individ i en problemsituasjon plutselig blir klar over meningsfulle sammenhenger som tidligere ikke var oppfattet. Gjennom intervjuene spurte vi informantene om hvordan de opplevde at fellesskapet bidro til læring.

Vi forstår eleven Eldors informasjon som innsikt og dypere forståelse gjennom hans beskrivelse av hvordan han har opplevd å lære av å utføre praktiske oppgaver og koble det opp mot tidligere innlært teori. «Når det er ting jeg gjør her, da kommer jeg på ting jeg har vært borti før – og så sitter det bedre» (Eldor, elev). Evas beskrivelse forstår vi som at hun får en bedre forståelse og innsikt i oppgavefordeling, samarbeid, og hvordan man er og utøver jobben gjennom å delta i fellesskapet enn ved å lære om dette i teorien. « I samarbeidet med de andre, så ser jeg så godt hvem som gjør hva, områdene våre, føler jeg lærer mye av å observere både pasienten og de jeg jobber sammen med, hvordan de er da»(Eva, elev).

Videre så ser vi at Else og Emma trekker fram betydningen av å måtte forholde seg til flere kollegaer, ikke bare sin veileder. Dette beskriver informantene som berikende, gjennom at de lærer litt fra flere, og med det får nye opplevelse og gjør seg flere erfaringer. «Jeg lærer mer av å gå sammen med flere, (...), du får jo slik mange forskjellige meninger og synspunkter» sier Else, elev. Hun sier videre: «Vi er flere som tenker sammen, og summen av det vi gjør blir bra, ja de som jobber her har jo forskjellig kunnskap og erfaringer, og da får jeg liksom litt fra de alle».

På den første praksisplassen hadde jeg ikke en egen veileder, men gikk sammen med mange forskjellige, og da fikk jeg jo sett mange forskjellige måter å jobbe på, (...) det er jo sånn tverrfaglig samarbeid, for eksempel så kan vi få tips om gåtreening som vi kan drive med pasienten, av fysioterapeuten (Else, elev).

Noen er veldig flink til å ta meg med på det jeg ønsker, (...), og der fikk jeg være med på sårstell, epilepsianfall, og alt sånne ting, følte at det fellesskapet jeg var inne i hjalp meg,(...) flere som svarte meg og forklarte, flere måter å gjøre ting på, tenke på, at det kan være flere riktige måter (Emma, elev).

Det å være i fellesskapet, være sammen med oss og se på hva vi gjør, og får et innblikk i at vi jobber helsefagarbeider, sykepleiere, assistenter, kokker og fotpleiere under samme tak og i lag om felles beste for pasienten (Vivian, veileder).

«De tar imot eleven de andre også, så hele fellesskapet jobber med sammen med eleven, (...), og det er bra for eleven for da får jo eleven sett litt forskjellige måter å gjøre ting på» sier Venke, veileder. Veilederne peker på at elevene lærer av å være i fellesskapet og at også de andre ansatte, ikke bare veilederen, bidrar til elevens læring.

Begge de to siste informantene er tydelig på at det å være i praksis og være en del av et fellesskap bidrar til at de får mer kunnskap og større faglig innsikt. De opplever et mangfold i utførelsen av arbeidsoppgavene og får et innblikk i at det ofte ikke er bare en måte man kan løse oppgavene på, og at den ene måten ikke er mer riktig enn den andre. Elevene opplever at denne innsikten gjør de mer fleksible i forhold til hvordan oppgaver kan løses. Gjennom at de er flere i et fellesskap kan det se ut som at det er lettere for elevene å få variasjon i arbeidsoppgavene, og bredde i arbeidsutførelsene.

8.1.2 Samarbeid

Flere av våre teoretikere skriver om sosial samhandling i et læringsperspektiv. Nilsen og Haaland Sund (2008) peker på nøkkelkompetanse som en nødvendig kompetanse i arbeidslivet uavhengig av spesifikk yrkeskompetanse. Nilsen og Haaland Sund (2008) beskriver, som nevnt i teoridelen tidligere, sosial kompetanse som en av tre hovedkategorier, hvorav samarbeid inngår i kategorien. Når vi spurte informantene om hvordan fellesskapet bidro til læring, kom det fram at de lærte gjennom å samarbeide, i tillegg til at de lærte å samarbeide.

Både eleven Else og veilederne Vivian og Vera er opptatt av samarbeid og betydningen av det i hverdagen. «... du skal jo være enig med alle andre, du skal jo samarbeide, og du får jo slik mange forskjellige meninger og forskjellige synspunkter, (...) vi diskuterer fag og løsninger, og det er spennende sier Else, elev. I tillegg til at det er faglig berikende, sier eleven at hun får øvd seg på å samarbeide, og at hun får diskutert fag underveis når de samarbeider. Veilederne Vivian, Vera og Valborg beskrev også noen tanker om samarbeidet: «Det er ingen som får til jobben alene, vi er nødt til å dra lasset sammen, og spille hverandre god, (...), så samarbeidsevne er det viktig at en helsefagarbeider har» sier Vivian, veileder.

Praksisfellesskapet bidrar til at elevene får se hva yrket går ut på. At de lærer litt om samhold, samarbeid og samspill på en annen måte enn på skolen. De er jo med på alt – og det handler om samarbeid å få et bedre bilde på hva faglig kompetanse er. De lærer noe om hvor viktig det er å være

fortrolig med å ta opp ting og at det kan være andre som har erfaringer... og at du kan bli mer faglig dyktig ved å være delaktig på vaktrommet under rapporter og den slags (Vera, veileder).

8.1.3. Identitet

Identitet bygges gjennom å delta i praksisfellesskapet. Virksomhetens repertoar og historie, handlinger og språk blir en del av oss og integrert i oss sier Wenger (1998). Vi har en forståelse av at yrkesidentitet utvikles i et samspill mellom deg selv, fellesskapet du er i og økende faglig innsikt. Vi spurte elevene om hva det var som ga dem identitet som helsefagarbeider. I sitatet nedenfor beskriver Even hva han forstår som yrkesidentitet:

Yrkesidentitet. Jeg tenker at den jobben eller det yrket du har blir en del av deg. Det følger med et ansvar liksom uansett. Det blir en del av deg også som person - og en del av identiteten din som privatperson og – ikke bare jobb (Even, elev).

...det er veldig artig og lærerikt å høre på det sykepleierne snakker om, diskusjonen de har om brukerne da, føler jeg lærer mye av det, (...) og så bruker de fagspråk og jeg får en større forståelse for fagspråket, og legger merke til at jeg selv får faget slik mer under huden (Eva, elev).

Fagspråk, får jeg mye av i rapportene, og da kan jeg spørre om hva de ulike ordene betyr, (...), og så prøver jeg å bruke det når jeg skriver rapport. Det er liksom et yrkesspråk vi har felles (Else, elev).

Elevene uttrykker her at de opplever at det er lærerikt å være i fellesskapet, de får en større forståelse av faget og at faget integreres og blir en del av dem. Fagspråket bidrar til en forståelse for yrket og en følelse av at de hører til den faggruppen de skal bli en del av.

Jo, får liksom bekreftelse på at du kan noe, (...) og vi får brukt fagbegrep og forstår de bedre, og vi må forstå de for å forstå det vi skal gjøre, felles forståelse, blir litt mer profesjonell, ...føler meg mer som en fagperson liksom, litt faglig identiteten min det...(Emma, elev).

Her erfarer eleven at fellesskapet bidrar til å formidle at hun kan noe, og at hun igjennom det og en tilegnelse av fagbegrep opplever å utvikle en faglig identitet og er på vei til å bli en fagperson. Eleven får slik en bekreftelse på det hun gjør. Even, Eldor og Eva viser i de tre neste sitatene at de er i ferd med å etablere en faglig identitet som helsefagarbeidere og at de ser at utviklingen av denne identiteten er praksisavhengig.

Føler meg ikke akkurat som helsefagarbeider når jeg sitter på skolen, men når jeg er ute i praksis ja da føler jeg litt: litt på grunn av arbeidstøyet liksom og når jeg er sammen med kollegaer og er i situasjoner ... ja, da føler jeg meg litt som helsefagarbeider (Even, elev).

Føler jeg er på tur til å bli helsefagarbeider da. Lærer noe hver dag. Ja, jeg hører liksom til her. Får prøve forskjellige ting sjøl da. Får arbeidsoppgaver. Pleien og omsorgen her gjør det. Jobben jeg gjør. Går med disse klea her da... (Eldor, elev).

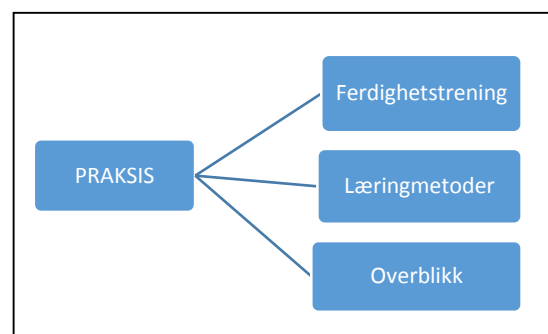
«Når jeg tar på uniformen så skrur jeg liksom om, og tenker at jeg skal representere noe» sier Eva, elev. Ut ifra det informantene sier så får vi en forståelse av at det å bruke arbeidsklær når de er i praksis, er med på å forsterke opplevelsen av å tilhøre og representere en gruppe. Uniformen styrker følelsen av å være en helsefagarbeider. I tillegg peker eleven og veilederen i de to neste sitatene på at faglig tilegnelse også er med på å gi dem yrkesidentitet. «Jeg tenker holdninger, både min og blant kollegaene, gi omsorg, være imøtekommende, at man vet hvordan man skal gjøre ting, og har kunnskap om det vi skal gjøre» sier eleven Eva. «At jeg kan planlegge det jeg skal gjøre før jeg går inn på rommene, ja at jeg er faglig trygg, (...)og så selvsagt når jeg har byttet om og fått på meg arbeidsklærne» (Venke, veileder).

8.2 Praksis for relevant yrkeskompetanse

På praksisplasser gis elevene muligheter for ferdighetstrening som det er umulig for skolen å matche. Wenger (1998), betrakter praksis som samhandling i en historisk og sosial kontekst, som gir det vi gjør struktur og mening. Eleven gis muligheter for å se sammenhenger og oppleve helheter som vanskelig kan beskrives med ord i skolen.

Læringsmetodene i skolen kan etterlignes, men vi aldri kunne erstatte virkelig praksis.

Under arbeidet med vårt datamateriale fant vi at ferdighetstrening, læringsmetoder og overblikk som pekte seg ut som underkategorier under hovedkategorien praksis (Figur 9).



Figur 9: Hovedkategori Praksis med underkategorier

8.2.1 Ferdighetstrening

Wenger (1998), betrakter praksis som handling i en historisk og sosial kontekst, og Illeris (2012), peker på læringens innholdsdimensjon, og sier at det handler om blant annet kunnskap, forståelse, og ferdigheter.

Vi var opptatt av praksisfeltet som læringsarena og spurte i intervjuene elever og veiledere om hva de tenkte om praksisplassen som læringsarena.

Jo, synes det er viktig å få trene på ting, i praksis så er det ingen begrensinger på utstyr, vi har bekkenspyler og skyllerom og ulike heiser, og det har vi ikke inne på skolen. Viktig for å trene på teknikken, for eksempel å bruke ulike heiser både for at det skal bli rett for pasienten, men og i forhold til min egen ergonomi (Else, elev).

Bra med praksis, det er noe helt annet enn i klasserommet. Her har vi mer tilgang til utstyr og hjelpemidler, og pasienter, (...), ja for på praksisrommet på skolen så sitter vi med en dukke liksom, det å skulle late som at man snakker med en dukke blir så rart, kunstig, så jeg klarer ikke å gjennomføre det like bra på skolen som i praksis (Emma, Elev).

Eleven Even sier «Får erfaring med veldig mye egentlig: morgenstell, stell, mating, smøre frokost, all kjøkkentjeneste, skyllerom, fylle opp lintøytralle...». Informantene opplever at når de er i praksis, så har de bedre rammer for læring enn når de er på skolen. Spesielt kan det se ut som at dette gjelder i forhold til å ha tilgang til ferdighetstrening. De har godt med utstyr, og pasienter, samt praktiske rom som skyllerom, og så videre, noe som muliggjør at de får øvd på oppgaver og teknikker. De får også en helt annen nærhet og forståelse av oppgavene, og tar oppgavene mer seriøst, og gjennomfører de bedre da det er reelle og ikke «kunstige» oppgaver, og pasienter. «Når vi lærer i praksis så er vi i det, vi er der liksom i lag på praksisplassen, en del av det, blir noe annet enn å lese om det, forstår det liksom bedre» sier Emma som også sier at «praksis får jeg gjort mye selv, det liker jeg, jeg må gjøre det selv for at jeg skal få det inn liksom». Videre sier Eva «... det er greit at boka sier at jeg skal gjøre det slik og slik, men det blir ikke det samme som å se og så gjøre det selv i virkeligheten». Her forstår vi at informantene opplever at det å være i praksis, bare det å være en del av praksis oppleves som lærerikt, og gir de en annen forståelse enn det å lese seg til ting.

Eleveinformantene sier også at det er viktig at de får trene på oppgavene, få gjort oppgavene selv, for at de skal bli trygge og oppleve at de mestrer dem.

En av veilederinformantene, beskriver også sine erfaringer med å la elever få prøve. Vi forstår hennes beskrivelse av dette som at hun ser at det er viktig for eleven å få prøve seg og at hun føler seg trygg på å la eleven slippe til å prøve når eleven viser kompetanse i andre sammenhenger.

Jeg ser at elevene lærer gjennom å gjøre. De lærer gjennom å prøve og feile, finne sin egen måte å jobbe på. Noen får prøve før andre for en ser at her er det allerede mye å bygge på, mens andre trenger lengre tid og får det (Valborg, veileder).

8.2.2 Læringsmetoder

Den første tiden, ofte den første uken i praksisperioden sier flere av elevene at de bruker dagene til å bli kjent med praksisplassen. De blir kjent med hvor man finner utstyr, hjelpemidler og pasientrom, de som jobber der og pasientene. Etter hvert som dagene går ser de hvem som gjør hva og hvordan arbeidsoppgavene utføres og løses, og føler etter hvert at de vil inn å utføre oppgavene selv. Nielsen og Kvale (1999) skriver om mesterlære og hvordan mye læring foregår uten formell undervisning og muntlig kommunikasjon. Praksis omfatter både en eksplisitt og en implisitt form, det vil si både det som sies og det som ikke sies, (Wenger, 1998). Vi spurte elevene om hva som kjennetegnet læringsmetodene når de var i praksis. Emma, elev «... synes det er greit at jeg ser og observerer, hele den første uka».

Jeg lærer mest i praksis av å gjøre ting, ser hva de andre gjør ofte først å så kan jeg gjøre det, (...), ja og så tenker jeg over hvordan jeg gjorde ting og hvordan jeg kan bli litt bedre (Eva, elev).

Her beskriver elevene at de lærer, både gjennom observasjon og utførelse i praksis. De ser hvordan de andre jobber og utfører oppgavene, og ser slik hvordan de selv kan løse oppgavene. I tillegg ser vi at observasjon og utførelse åpner for ytterligere læring gjennom refleksjon. «Jeg får delta på alt mulig, det meste og får erfaring med pasienter. Hjelper dem med å komme seg opp, legger til rette for dem, gir vaskeklut. Hjelper til så de kan få på seg klea» sier Eldor, elev. Erik elev «Lærer mest når jeg får prøve. Da får jeg det inn i fingra på en måte. Da får jeg gjort det og så kan jeg spør om det er noe jeg lurer på, er usikker.»

Veilederne hadde også betraktninger om læring og metoder i praksis. Her gir veilederne uttrykk for elevenes behov for veiledernes faglige kompetanse og at læring skjer gjennom

personlig kontakt mellom veileder og elev for utvikling av elevenes yrkeskompetanse.

«Elevene lytter, observerer mye, lærer masse av å se på oss, høre på oss, både på rapporten og når vi gjør noe» sier Vera, veileder.

Først så får de være med å se på og så får de forklart både før og underveis hva vi gjør, og hvorfor vi har gjort det slik. Og så får de komme med spørsmål hvis de lurer på noe, og etter det så får de begynne å prøve selv... (Vivian, veileder).

Her fremkommer det også en forståelse hos veilederne som viser at de ser at elevene har behov for å «tre inn i praksisen» på en litt forsiktig måte. De har behov for å starte forsiktig, gjennom å se å lytte, og observere hvordan oppgaver gjøres, før de selv prøver å utføre oppgavene.

8.2.3 Overblikk

Læringens innholdsdimensjon handler om det som skal læres. Dette innebærer kunnskap, forståelse, ferdigheter, innsikt, mening, sammenheng og overblikk (Illeris, 2012).

Med overblikk tenker vi å kunne se yrket i en sammenheng og få et mer helhetlig perspektiv på hva det innebærer å være helsefagarbeider. Vi var interessert i å høre hva elevene tenkte om læring gjennom praksis. Gjennom det fikk vi flere uttalelser som viste at elever så hvordan arbeidet var organisert og at det var systemer for organisering og ivaretagelse av de forskjellige arbeidsoppgavene. «Får sett, (...), rutiner, hvordan en uke er på jobb, for eksempel at fysioterapeuten kommer til bestemte tider, og at ergoterapeuten kommer på bestemte dager» (Else, elev).

Se dette med rutiner, liksom en del av jobben det også, at det for eksempel er dusjing og sengestell på bestemte dager, og et system på hvem som skal gjøre de ulike oppgavene, det får vi jo ikke erfart på skolen (Emma, elev).

Jeg må jo ha kunnskap og en forståelse av de andre, og hva de skal eller kan gjøre, og jeg lærer meg det i praksis, ser og forstår hvem som gjør hva, ja eller kan gjøre hva, ser mine områder og mine begrensninger og hvem som må inn på de områdene som ikke er mine (Eva, elev).

Elevene beskriver her at de gjennom å være i praksis, får sett at jobben som helsefagarbeider er sammensatt. Den handler ikke bare om hvordan man utfører arbeidsoppgaver, men at det

også kreves en forståelse for både helhet og deloppgaver som må ivaretas, system og rutiner som må følges for at tjenestene skal bli mest mulig funksjonell.

Vi forstår Valborgs betraktninger, nedenfor her, som en beskrivelse av betydningen av at elevene gis mulighet for å oppleve, føle på mangfoldet og skaffe seg et overblikk med mål om forståelse for hva en helsefagarbeiders hverdag består i. Videre at elevene blir bevisst på at det følger både ansvar, krav og plikter med relevant yrkeskompetanse som helsefagarbeider.

Jeg tror det er bra at de får være med på alt og se ting i realiteten, - og ikke bare på ei dukke. Det er så mye som foregår, ser, hører, lukter.. Å være en del av noe, kollegaer og alt. Føle litt ansvar, blir stilt krav til når du arbeider med gamle og syke folk.. Gjør du ei blemme kan det få ganske leie konsekvenser (Valborg, veileder).

8.3 Sammenheng mellom teori og praksis for relevant yrkeskompetanse

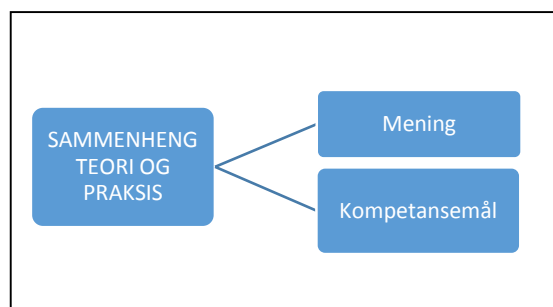
Aktivitet er i praksis tankeløs, og mental aktivitet er ikke uten kropp, sier Wenger 1998.

Vi tenker som Wenger, at teori og praksis er nært knyttet sammen og avhengig av hverandre.

Teori er nødvendig for å kunne forstå, faglig begrunne og utvikle praksis med kvalitet.

Utvikling av kompetanse til helsefagarbeider vil slik kreve at elevene både utvider sin kunnskapsbase, sine praktiske ferdigheter og sine holdninger, for å oppnå en relevant yrkeskompetanse. Under arbeidet med datamateriale fant vi mening og arbeid med

kompetansemål som interessante underkategorier (Figur 10).



Figur 10: Hovedkategori Sammenheng teori og praksis med underkategorier

8.3.1 Mening

Under intervjuene stilte vi spørsmål til elever og veiledere for å få tak i deres opplevelser rundt sammenheng mellom opplæringen i skolen og oppgavene elevene får erfaring med i praksis. Vi forstår elevene sine beskrivelser mens de er i praksis som at de gjør seg

betraktninger om betydningen av å ha teoretiske kunnskaper og at teorikunnskapen får en dypere mening når de opplever nytteverdien og sammenhengen mellom teori og praksis.

Det er genialt! Å ha gått gjennom ting på skola før praksis. Tenker litt ekstra over teorien når jeg er i praksis. Jeg forstår mer og mer av fagbegreper. Når jeg har vært med og sett, da skjønner jeg også mer hva de skriver i rapporter. Blir forklart og da (Eldor, elev).

Får prøvd teorien du har lært på skolen i praksis og så skjønner du kanskje litt mer og du vet hvorfor de gjør det. (...) Det jeg ikke kan fra før lærer jeg ute og så kan jeg stille spørsmål når jeg kommer inn på skola. Savner egentlig ikke noe teori på forhånd. Får jo lært mye ute (Erik, elev).

Her forstår vi informantene som at de erfarer at teori og praksis henger sammen, og at det er nødvendig med begge deler for å forstå faget. De opplever det meningsfullt at det er en sammenheng mellom den teorien som de får på skolen, og det som møter dem av utfordringer i praksis. Teorien gir elevene faglig innsikt og informantene sier at dette er med å bidrar til at de blir mer trygg i sin rolle. I det andre sitatet til Emma nedenfor så kan det se ut som at «opplegget» fra skolen sin side, gir elevene en god sammenheng mellom teori og praksis. Forståelsen av det de erfarer i praksis styrkes ved at de får påfyll av teori på skolen.

... og her erfarte jeg det som min kontaktlærer hadde sagt mange ganger at vi kan lese om det i teorien, men vi lærer det ikke helt før vi opplever det selv, (...) samtidig trenger vi også teori, for hadde vi gått rett på i praksis, så hadde det blitt litt «dumt», (...)for eksempel da jeg kom på sykehjemmet så visste jeg hva epilepsi var, (...), følt at jeg var litt forberedt på situasjonen (Emma, elev).

Syns det er godt å komme tilbake til skolen og få jobbet med oppgaver, diskutere med lærer og de andre, og få sitte i ro med stoffet og tenke, (...), får litt mer gjennomgang på det vi ser i praksis (Emma, elev).

Jeg kjenner igjen symptomer og medikamenter når jeg kommer ut i praksis, det er artig og spennende, så ja jeg syns teori og praksis henger sammen, (...), jobben blir litt mer spennende, jeg ser meningen i det vi gjør (Eva, elev).

Veilederne hadde også opplevelser av sammenhengen mellom teori og praksis, og vektlegger at praksis bidrar til at elevene lettere forstår teorien, ved at de får noe konkret å knytte teorien til. Videre ser vi at elevene gjennom praksis får vist forståelse av teorien gjennom anvendelse av den i praksis, de trenger ikke å uttrykke at de kan teorien, men får vist det gjennom det de gjør.

«De får knagger å henge teorien på, og alt de ser og opplever her kan de diskutere på skolen» sier Venke, veileder.

Ser at elevene bruker teori i forbindelse med stell for eksempel, noe som er veldig konkret, om vaskeklut og hvor de skal begynne og slutte. Ellers sier de ikke så mye om det, men du ser at de gjør (Vera, veileder).

I sitatet nedenfor kan det se ut som Vivian er usikker på om det er god nok sammenheng mellom den teorien som elevene får på skolen og det som møter dem av utfordringer i praksis. Det er mye elevene skal kunne, sier veileder, men hun påpeker også at det må legges vekt på de oppgavene som virkelig blir elevenes ansvar når de kommer ut i praksis, ikke bare fra praksisfeltet men også fra skolen sin side. Her kan det synes som at veileder uttrykker usikkerhet knyttet til hva elevene får og har med seg av teori fra skolen, og når hun ikke vet hvor eleven er faglig, blir hun i neste omgang usikker på om hun får til å skape en god nok sammenheng mellom teori og praksis. Det framkommer et ønske om mer informasjon fra skolen til praksisplassen om elevenes kunnskapsnivå.

Alt er relevant men ikke like relevant, de bør få jobbe og bli god på det som virkelig blir deres oppgaver. Lærerne må treffe litt med det de underviser i på skolen i forhold til det som møter de i praksis (Vivian, veileder).

Jeg lurer noen ganger på om jeg som veileder snakker over hodet på dem. Hvor mye kan de, hvor mye anatomi kan de, hvor mye sykdomslære kan de, hvor mye sengeleiets komplikasjoner kan de, hvor mye faguttrykk kan de? ...få mer tydelighet fra skolen om hva elevene kan (Vivian, veileder).

8.3.2 Kompetansemål

Gjennom læreplan i PTF skal elevenes opplæring bygge på kompetansemål fra Vg3 helsearbeiderfag/ opplæring i bedrift, mens elevene er praksis. Vg3 læreplanen inneholder mest ferdighetsmål mens læreplanen for Vg2 har flest kunnskapsmål. Vi stilte spørsmål om hvordan kompetansemål brukes som utgangspunkt for læring mens elevene er i praksis.

Jeg ser jo mye av det vi har gått gjennom i boka. Det dukker oppatt oppi hue når je opplever det i praksis. Det som jeg syntes var interessant når vi gikk gjennom det i timen. Det kan jeg nøste opp ganske fort og bruke i praksis (Even, elev).

Veilederne Venke og Vivian peker på at når elevene er ute i praksis er det ikke alltid så enkelt å skulle følge kompetansemålene som elevene har valgt å skulle ha fokus på i sin praksisperiode. Det kommer fram at fokuset er på oppgavene som skal gjøres i løpet av en arbeidsdag, og at det er travle dager på praksisplassen, og at tidsfaktoren styrer veilederne en god del. De skal ta seg av elevene men også gjøre sine oppgaver, som er de samme uansett om det er elever tilstede eller ikke. Det kan se ut som det hadde vært enklere at fokuset hadde vært oppgaver først, og så sett hvilke kompetansemål oppgavene favner i ettertid.

Eleven har som regel med seg to-tre kompetansemål, ja men det blir mye det at vi ser hvordan dagen er, og så jobber vi ut ifra det som skal gjøres, det er litt vanskelig å skulle henge seg på disse målene da og elevene er jo her så kort en tid så det blir liksom bare å vise de mest mulig på den korte tiden de er her, kanskje man kunne ha snudd på det, og bare tenkt oppgaver, og sett etterpå hvilke mål de favner (Venke, veileder).

Jeg er ikke noe flink til å jobbe med elevens perm med mål, den så jeg først etter at eleven kom. Det er ikke satt av noe ekstra tid til dette, det er ikke leid inn noen ekstra (Vivian, veileder).

I neste sitat beskriver veileder at hun opplever at det er noe manglende samspill mellom skole og praksis, noe som i neste omgang bidrar til at det ikke blir noen sammenheng mellom teorien eleven ønsker å få styrket og praksis. Det beskrives gjennom at det kan være for liten sammenheng mellom elevens praksis og utvalgte mål.

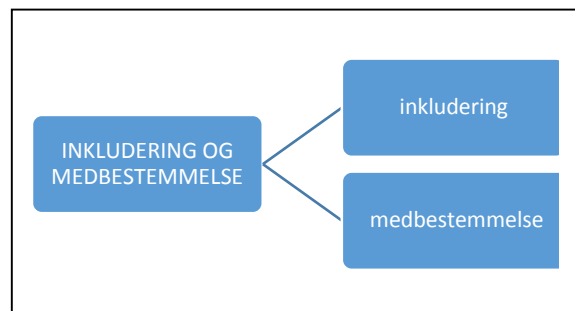
...ja kanskje skulle de hatt en dag i praksis og så tilbake til skolen for å finne ut hva og hvem kan jeg skrive om, hva er relevant for den praksisplassen jeg kommer fra? ... så det blir en kollisjon på den bestillinga de har med seg fra skolen eller på mål da og det som møter dem i praksis (Vivian, veileder).

8.4 Inkludering og medbestemmelse for relevant yrkeskompetanse

Hofset (1995) beskriver Maslows behovshierarki om menneskers grunnleggende behov i en trekant med seks nivåer der fysiologiske overlevelseshov er plassert nederst, et sosialt behov for trygghet og tilhørighet er det neste, mens selvrealisering er plassert øverst på trekanten. Maslows forståelse går ut på at nederste behov her må være tilfredsstilt før neste og så påfølgende behov vil melde seg (Hofset,1995).

I nye kontekster oppleves det generelt godt når noen bryr seg om deg og du opplever at du er ønsket velkommen inn i et fellesskap. Invitasjon inn i et ukjent fellesskap kan som ny gi en opplevelse av trygghet gjennom å slippe ensomheten og usikkerheten i å stå alene. Hvordan du etter hvert som du blir mere kjent opplever tilhørighet i et fellesskap forstår vi kan ha sammenheng med blant annet felles faglige interesser og kompetanse. Ut fra uttalelser vi fikk ønsket vi å studere informantenes betraktninger rundt inkludering og medbestemmelse nærmere for å se om det kunne bidra under utvikling av relevant yrkeskompetanse. Her har vi valgt å samle disse betraktningen i en hovedkategori (Figur 11).

Figur 11: Hovedkategori Inkludering og medbestemmelse med underkategorier



8.4.1 Inkludering

Under intervjuene stilte vi spørsmål om hvordan elevene opplevde første møte med praksisplassen. Vi så at alle elevene beskrev forventninger i forhold til oppstart på praksisplassen. Vi forstod av informantens beskrivelse at de var spent på hvordan de ville bli møtt og at en opplevelse av å være ønsket velkommen var betydningsfull. Vi mente at vi så sammenheng mellom informantens opplevelse av velkomsten på praksisplassen og hvilke forventninger elever fikk til å skulle bli inkludert i fellesskapet mens de var i praksis. Alle elevene her uttrykker et trygghetsbehov gjennom å fortelle om gode og mindre gode mottagelser og usikkerhet før oppstart. Det er tydelig at trygghet er viktig for at elevene skal være aktive og at det motsatte virker hemmende på elevene. Noen av informantene beskriver første praksisperiode som vanskeligere enn den andre. Vi har med det en forståelse for at elevene da står foran mange ukjente og nye utfordringer og at det da stilles større krav til ivaretagelse for å oppnå sikkerhetsbehovet trygghet som Maslow (Hofset, 1995)

Eldor elev sier: «Ble veldig godt tatt imot da. Ble vist rundt og... De smilte, hilste på meg og var åpne for at jeg skulle starte her». «Jeg har blitt tatt imot forskjellig, men bra på alle plasser jeg har vært. De har vært informert om at jeg kommer og veilederen har vært forberedt og har hatt en samtale med meg» sier Erik. Emma sier «Det var fint de hilste på meg, sa hei, da følte jeg meg velkommen»

Veldig bra! De har alltid husket at jeg skal komme! Blitt tatt imot med åpne armer, vist meg rundt, introdusert seg for meg og for andre kollegaer Har alltid vært usikker i forkant: Husker de at jeg skal komme, blir jeg stående å lete etter noen eller... Det har alltid gått bra (Even, elev).

Vi har som lærere bare positive erfaringer fra samarbeide med veiledere mens elever er ute i praksis. Samtidig har vi erfaringer med at det kan være utfordrende å få noen til å påta seg veilederoppgaven i forkant. Vi var interessert i å høre veilederes opplevelse av **det første møte** med elever og her beskriver tre av dem sine opplevelser og tanker rundt dette.

Vi oppfatter alle tre betraktningene som at det å være veileder krever ekstra innsats under oppstarten. Vi forstår Valborg og Vera som at de også har forventninger til at elevene vil bidra positivt i fellesskapet.

I starten er det ganske heavy... men bortsett fra det så er det etter hvert veldig morsomt da. Hvis de aldri har vært her før, så går vi gjennom pasientene bittelitt så de har noe å henge ting på. Viser hva vi gjør og når. Så begynner vi å stelle. Jeg stiller og viser først» (Valborg, veileder).

Veldig spennende. Elevene har forventninger – og den største forventningen jeg føler de har, det er hvilke forventninger vi har. Vi har og forventninger om at de har litt grunnleggende ferdigheter og at de ønsker å være på praksisplassen. At de ønsker å gjøre en jobb og ønsker og forventer at de blir en del av gruppa (Vera, veileder).

«Jeg er som regel forberedt da, jeg har som regel fått navn og permen, så jeg er beredt» sier Venke, veileder. Vi har gjennom beskrivelsene en forståelse av at informantene engasjerer seg og viser faglig forsvarlighet til oppgaven som veiledere når de har påtatt seg rollen. Vi forstår videre utsagnene som at både våre elever og veiledere vektlegger trygghet for at elevene skal få en god start på sin praksis. Videre viser veilederne at de er opptatt av å gi elevene informasjon, instruksjon og gradvis utprøving av arbeidsoppgaver, for å ivareta og inkludere elevene i praksisfellesskapet.

Det å komme ut i praksis medfører mye nytt. Nye kollegaer, pasienter, pårørende, ulike rom man skal orientere seg, fremmed utstyr og mange nye rutiner kan for noen elever virke overveldende og skremmende. Vi har en forståelse av at å føle seg velkommen inn i et nytt praksisfellesskap kan bidra til trygghet og forenkle inkludering som igjen vil ha betydning for elevens læringsutbytte. I intervjuene spurte vi elevene om hvordan de opplevde å være elev i praksis. Informantene blant elevene uttrykte både gode og mindre gode mottagelser, men hvilke opplevelser har elevene som viser om de føler seg inkludert eller ei?

Her signaliserer eleven Else at det er godt å ha en fast veileder å «lene» seg til, men at det kan se ut som at det ikke er like enkelt å få det til i praksis.

Godt å ha en fast veileder, og det har jeg ikke alltid hatt, (...) på forrige praksisperiode hadde jeg flere ulike veiledere som gikk sammen med meg, min veileder fikk jeg bare en vakt sammen med og det var litt frustrerende (Else, elev).

Vi ser elevene Eldor og Evens opplevelse av inkludering gjennom beskrivelser om å mestre og få støtte til å mestre relevante oppgaver tilhørende yrket. Eldors betraktning om å være på tur til å bli helsefagarbeider og Evens opplevelse av å være litt helsefagarbeider mener vi også kan være et uttrykk for opplevelse av inkludering.

Føler jeg er på tur til å bli helsefagarbeider. Lærer noe hver dag da. Ja, jeg hører til her liksom. Får delta på alt mulig, det meste. Får lov å prøve forskjellige ting sjøl da. Får arbeidsoppgaver -og spør om det er noe jeg vil delta på. Jeg får hjelp om det er ting jeg ikke kan (Eldor, elev).

...jeg synes det er viktig med godt samarbeid for at du skal kunne lære og få trygghet til å kunne spørre kollegaene dine hvis det er noe du lurer på(...)Føler meg litt som helsefagarbeider når jeg er ute i praksis. Litt på grunn av arbeidstøyet liksom og når jeg er sammen med kollegaer og er i situasjoner. Føler at jeg liksom blir en del av de andre ansatte. Når det er tredje eller fjerde uka, så føler jeg akkurat som jeg er ansatt på en måte. De første ukene føler jeg meg som elev (Even, elev).

Vi får et inntrykk av at Else også har en opplevelse av å bli inkludert og hvordan det har sammenheng med følelsen av å bli respektert

Å så er det jo at jeg blir tatt med og for eksempel er med på rapporten, (.), da tar de meg på alvor (.), og da tør jeg å si meningene min (Else, elev).

Vi spurte også veilederne om hvordan de mente at praksisfellesskapet bidro til læring for elevene. Vi forstod av Valborg sine betraktninger at hun her snakket om betydningen av inkludering for læring. Videre forstod vi betydningen av elevens interesse for yrket som betydning for å bli inkludert i fellesskapet. Opplevelsen av egennytte gjennom å inkludere elever mente vi også kom fram gjennom Valborgs uttalelse ved å se helhetlig på arbeidsoppgavene i praksisfeltet: «Om stellet tar lengre tid så får vi det igjen.»

Det er stor forskjell å jobbe sammen med en som er interessert, i motsetning til en som ikke vil... Selv om stell tar lengre tid når du har med deg noen, skal forklares, skal prøve... – men når de er i gang, så er de også til mye hjelp for eksempel å hjelpe til med mating, så egentlig er det mye hjelp for oss også samtidig som elevene får trening - om stellet tar lengre tid så får vi det igjen (Valborg, veileder).

Vi forstod også Vivian som at elevenes interesser og motivasjon for å lære hadde stor betydning for hvordan eleven ble inkludert i praksisfellesskapet. Dette kan også være et uttrykk for at det er lite ønskelig å få en lite motivert elev inn som kollega. Informanten påpeker at det er viktig at elevene selv er aktive, og at de er «på» selv, for å få delta på flest mulig aktiviteter.

Stor forskjell på elevene da, noen er veldig på og noen er ikke det i det hele tatt, og de får jo egentlig litt respons ut fra det – for de som er aktive de får være med på mye mere og de som er passive – ja da legger du ikke så mye mer ressurser i de, for det er travelt å være på jobb. Så den som er aktiv, og er i dialog med oss får lettere deltatt på oppgaver generelt (Vivian, veileder).

Gjennom sine betraktninger under intervjuet mener vi Vera vektla både adgang til oppgaver og utvikling av yrkeskompetanse som faktorer med betydning for elevenes inkludering i fellesskapet.

Det er mye henda i fanget første dagen. Jeg tilbyr dem å gjøre. Vil de at jeg skal vise ting først som en instruktør så gjør jeg selvsagt det. For det er veldig viktig at de skal føle seg trygge. Noen er lette å inkludere og ønsker det, mens andre må du jobbe mere med. Tror det handler om usikkerhet, mangel på selvtillit, (...) Siste dagen er de mer delaktige, og ser også mer ting som skal gjøres og har blitt større del av samarbeidet både som kollegaer og i pasientgruppen (Vera, veileder).

8.4.2 Medbestemmelse

Følelsesmessig og sosialt trygg atmosfære er en forutsetning for konstruktiv læring. (Handal og Lauvås, 1983). Hofset (1995), forstår Maslow slik at trygghet må være tilstede for at eleven skal kunne ha fokus på mestre, vite og forstå. Medbestemmelse eller aktiv medvirkning har sammenheng med elevens opplevelser av trygghet og inkludering i praksis. Elevene har for sin praksis. Vi hadde en forforståelse av at aktiv medvirkning under læreprosessen kunne bidra til flere erfaringer, som gjorde at elevene kunne nå sine læringsmål og oppleve at praksisen var relevant. Vi stilte spørsmål til både elever og veiledere for å høre hva de tenkte om betydningen av aktiv medvirkning. Elevenes beskrivelser viste at behovene var individuelle og at de ønsket en form for medbestemmelse. Vi fikk inntrykk av at medvirkning eller medbestemmelse handlet mest om at elevene ønsket at ansatte bidro til å foreslå relevante oppgaver, som de i neste omgang kunne ta stilling til om de ville delta på eller ei. Vi forstod av dette at informantene beskrev betydningen av selv å kunne ta valg og bli respektert samtidig som de hadde behov for ekspertråd. Erik elev sier «Jeg spør om å få delta og de ansatte spør om jeg har vært med på ting før eller om jeg vil være med på.» Videre sier Even «Jeg synes egentlig at det er litt vanskelig. Synes det er greit å få en konkret oppgave. Og så kan jeg komme med innspill». «Syns det er viktig at de spør om hva jeg vil være med på, hva jeg føler meg trygg på, og jeg får si noe om hva jeg trenger» sier Eva.

Liker at de ansatte bestemmer også –er ikke så veldig frampå da. Det hjelper at de sier hva jeg skal gjøre. Blir som regel spurt om det er noe de mener jeg trenger å være med på også. Ja, og av og til hvis jeg har veldig lyst så spør jeg. Hjelper på å få bestemme selv (Eldor, elev).

Informanter blant veilederne gir som elev-informantene inntrykk av at det er veilederne som oftest tar initiativ til å gi elevene relevante arbeidsoppgaver, men at elevene gis muligheter for å velge. Med dette forstår vi at veilederne er opptatt av at elevene skal føle seg inkludert og gis muligheter for medbestemmelse til egen læring for relevant yrkeskompetanse i praksisfellesskapet.

Egentlig har vi en dagsplan som vi følger veldig slavisk, men vi omrokerer når vi har elever. Det gir ofte elevene muligheter for at de kan velge – spesielt når de har begynt å arbeide selvstendig. Vi har dem med på mest mulig, så de kommer borti alt – men kan sjøl bestemme om de ikke er komfortable med oppgavene (Valborg, veileder).

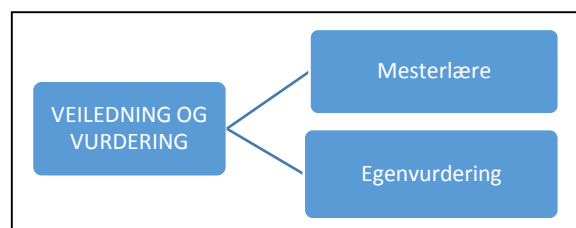
Jeg tror det har stor betydning at elevene får være ved å bestemme. Det å føle seg inkludert, å bli sett og hørt er kanskje det jeg som veileder mener er det viktigste. Det er og for at elevene skal føle mestring. De spør lite om å få være med på ting, men jeg tror og det bunner litt i det med å være usikker (Vera, veileder).

Det kan også synes som at det ligger klare forventninger fra veilederne om at elevene etter hvert må bidra selv til sin læring gjennom at de selv er aktive og tar initiativ til å utføre oppgaver, samt ber om å få delta på oppgaver som de føler de har behov for å trene på. Dette er det viktig at elevene forstår, for de som er aktive får deltatt på flere oppgaver, noe som igjen bidrar til større forståelse og flere praktiske ferdigheter i fagutøvelsen. «Eleven må ytre det, om det er noe på de andre rommene som jeg ikke skal på, men som de ønsker å delta på, de må si ifra» sier Venke, veileder. «De må også etter hvert bidra selv med å si ifra for de som er aktive de får delta på mye mere, enn de som er passive, da du legger ikke så mye ressurser i de» sier Vivian.

8.5 Veiledning og vurdering for relevant yrkeskompetanse

Her har vi fokus på veiledning og vurdering for læring i praksis. Med det forstår vi her veiledning og vurdering som skal bidra til at elevene utvikler seg og har størst mulig læringsutbytte med fokus på relevant yrkeskompetanse. I den sammenheng trenger elevene både å forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. De må få tilbakemeldinger på kvaliteten på utført arbeid og hvordan denne kan forbedres. Videre må eleven selv vurdere og reflektere over eget arbeid og egen utvikling.

Figur 12: Hovedkategori Veiledning og Vurdering med underkategorier.



Under arbeid med empirien fant vi to underkategorier som vi ønsket å analysere nærmere under hovedkategorien veiledning og vurdering: Mesterlære - Egenvurdering (Figur 12).

8.5.1 Mesterlære

Det finnes mange former for veiledning og alle har mål om utvikling for den eller de som deltar. Veiledning står sentralt i mesterlæren der, Nielsen og Kvale (1999) beskriver mesterlære som at det ikke er skille mellom læring og bruk av det lærte.

I vår undersøkelse brukes begrepet veiledning ofte og i forskjellige sammenhenger og betydninger både av elever og veiledere. Vi forstår av empirien at elever, uavhengig av hva de legger i begrepet veiledning og hvordan den foregår, har opplevd veiledning som hjelp for egen læring. Vi fikk dem til å fortelle om sine erfaringer med veiledning i praksis.

«Veiledning (...) Bra det. Får både før og etterpå. Forklarer hva jeg kunne gjort annerledes. Tenker gjennom det neste gang jeg skal gjøre noe» sier Eldor, elev. «Jeg tenker at veiledning er mest der og da (...) sier fra der og da om det du gjør er bra eller ikke og at jeg får beskjed så jeg ikke gjør noe galt som kan bli katastrofalt liksom» (Even, elev).

Veiledning er liksom å tenke litt sjøl for å komme fram til en løsning. Vurdering se på det jeg har gjort – for å se hva jeg kan bli bedre til og hva som ikke gikk så bra og (...)Får ofte veiledning der og da under for eksempel et sårskift. Hvis jeg lurer på noe så spør jeg veileder for å være sikker og ikke gjøre noe galt (Erik, elev).

Jo, veiledning er å få høre om hvordan jeg var, hva jeg sa og gjorde liksom, få tilbakemelding på det, hele pakka, og gjerne med en gang mens det er litt ferskt, for da blir det så klart og tydelig hva hun mener (Else, elev).

Vi forstår av informantenes beskrivelser at dette er veiledning som har skjedd i forbindelse med praktiske handlinger og ikke som egen avsatt veiledningstid. Vi forstår også informantenes beskrivelser som at de under disse veiledningene har hatt hovedfokus på å lære praktiske ferdigheter for relevant yrkeskompetanse. Vi ser dette som en form for mesterlære.

Veiledere beskriver også hva de legger i begrepet å veilede. Informantene beskriver at de er opptatt av å lære elevene relevante og praktiske ferdigheter underveis i arbeidet. Vivian påpeker også et behov for avsatt tid til refleksjon. «Veiledning, det er jo å prøve og forklare dem hvordan ting skal gjøres. Vi ønsker å forme dem som om de skulle bli våre kollegaer (ha, ha). Oftest tar vi ting underveis» sier Valborg.

Det er jo egentlig å observere dem på hva de gjør å så veilede de på andre metoder, eller bedre metoder. Vise de teknikker som jeg bruker på en del ting (...). Det er ikke avsatt noe ekstra tid til jobben. Det er noe helt annet med sykepleiestudentene, der er det satt av tid til egne refleksjonsmøter (...) kanskje har vi og videregående noe å lære av dem. (Vivian, veileder).

Vera veileder vektlegger betydningen av veiledning for trygghet til ferdighetstrening. Videre forstår vi utsagnet som at veilederen har fokus på utvikling og behov for mer veiledningstid. Informanten sier at «ingenting er feil...». Med det forstår vi at veilederen mener at eleven ikke blindt skal kopiere veilederens måter å utføre oppgaver på, men gjennom erfaring finne sin måte å utføre handlinger på.

Vil de at jeg skal vise så gjør jeg det. For det er viktig at de er trygge. Jeg stiller mye åpne spørsmål så de må tenke. Personlig som veileder er jeg slik at ingenting er feil- så lenge resultatet blir det samme er det utallige måter å nå dit på. (Vera, veileder).

Vi snakker ofte om pasienten før vi går inn. Forteller om hva som fungerer og ikke fungerer så bra der inne. Veileder også under stell eller etterpå: Hvordan synes du det gikk, hvordan var opplevelsen for deg, hvilke erfaringer fikk du?(Vera, veileder).

Tilbakemeldinger på kvalitet og forbedrings-potensiale av utførte praksisoppgaver er viktig for mer læring. Elevenes erfaringer med veiledning viser at de får tilbakemeldinger på det de gjør. Det ser ut som elevene hovedsakelig har erfaringer med umiddelbare tilbakemeldinger rett etter utførte praksisoppgaver. Elevene Even og Emma beskriver hvordan de opplever tilbakemeldingene slik:

Gjennom tilbakemeldinger på det jeg gjør i praksis klarer jeg å se at jeg kanskje må endre litt på noe neste gang eller når jeg kommer ut som lærling. Gode tilbakemeldinger gjør meg sjølvsagt glad, men tilbakemeldinger i seg sjøl gjør meg egentlig glad fordi det gjør det lettere for meg å kunne forbedre det jeg gjør da (Even, elev).

En gang syns æ at æ fikk ei «nøtti» tilbakemelding, det var en veileder som jeg jobbet sammen med som sa at jeg måtte huske på å re opp senga og ordne det fint rundt pasienten, og det syns jeg var så bra, for da skjerpet jeg meg på det (Emma, elev).

Her uttrykker elevene at tilbakemeldinger kan være krevende, men at de bidrar til en større bevissthet og forståelse av hvor godt de mestrer oppgavene, og hva de må gjøre for å bli

bedre. Videre så sier elev Emma at hun ønsker flere tilbakemeldinger på den jobben hun gjør. Hun tror veilederne er litt for forsiktige med dem og uttrykker dette slik:

...føler at det blir for lite slike tilbakemeldinger, og jeg tror at veilederne er redd for å føle at det blir en irettesettelse (...), kanskje vi kunne ha pratet igjennom dette når vi startet praksisperioden, så blir de ikke så redd for å såre oss, sånn at vi ikke mister gode tilbakemeldinger og verdifulle råd (Emma, elev).

Ut ifra det Emma sier her, forstår vi at eleven synes tilbakemeldinger er viktig, da hun peker på at elev og veileder gjerne kunne hatt en samtale knyttet til veiledning for å skape trygghet for partene. Refleksjon er en viktig del for læringsutbyttet av veiledning. Informantene viser at det foregår refleksjon under veiledningene og at de opplever dette som nyttig.

8.5.2 Egenvurdering

Hiim (2013) skriver om Schön og hvordan han mener at læring skjer gjennom refleksjon under praktiske handlinger ved at kunnskap gjøres synlig for den lærende. Han mener at refleksjon over handling i etterkant også har stor betydning for elevers videre læring når de har arbeidet med nye oppgaver eller utfordringer som de har mestret. Her vil vi avgrense refleksjon under praksis til å forstå den som en slags form for egenvurdering for læring utenom veiledningssituasjoner. Gjennom å tenke gjennom og se sammenhenger mellom egne teoretiske fagkunnskaper, tidligere erfaringer og opplevelser eleven får i praksis, har vi en forståelse for at eleven vil kunne utvikle økt forståelse og ferdigheter for relevant yrkeskompetanse. Eleven Eldor sier «Når jeg skal skrive rapport da starter jeg å reflektere med en gang da. Rundt hva som har skjedd i løpet av dagen. Lurt det».

De to neste informantene snakker om skole og praksis. Vi forstår det som om elevene ser på skolen som plassen hvor teori læres og at ferdigheter læres i praksis. Med det opplever vi at elevene har reflektert over sammenhenger mellom teori og praksis, og at begge deler er nødvendig for å oppnå kompetanse som helsefagarbeider.

Praksis er bra det. Må ha både skole og praksis da. Begge deler er like viktig. Må ha teori og». Får prøvd teorien du har lært på skolen i praksis og så skjønner du kanskje litt mer og du vet hvorfor de gjør det (Erik, elev).

Jeg ser mye av det vi har gått gjennom i boka. Det dukker oppatt oppi hue når jeg opplever det i praksis. Det som jeg syntes var interessant når vi gikk gjennom det i timen, det kan jeg nøste opp ganske fort og

bruke i praksis. Et eksempel fra i går om ergonomi. La merke til at hjelpepleieren jeg var med ikke var så opptatt av teknikk når hun skulle ha pasienten opp under morgenstellet (Even, elev).

Jeg synes jeg reflekterer hele tiden, og det er noe jeg må gjøre for å bli bedre, og da er teori og fagkunnskap for at jeg skal få til det, for jeg får jo ikke til å vurdere noe hvis jeg ikke vet noe om det (Else, elev).

Vi ser at Even og Else reflekterer over sammenheng mellom teori og praksis som de opplever som nyttig og viktig eller relevant for utvikling av egen yrkeskompetanse.

9. Analyse og drøfting

I dette kapitlet foretar vi en analyse og drøfting av den empirien som vi har løftet fram i kapittel 8. Vi har benyttet de samme kategoriene i dette kapitlet som i empirien, for å skape struktur og oversikt i oppgaven. Vi har analysert våre funn og informantenes opplevelser og erfaringer som fremkommer i empirien opp imot teori og styringsdokumenter som er tillagt oppgaven i kapitlene 2 - 6.

Vi starter hver av de fem hovedkategoriene med å gi en oppsummering av sentrale empiriske funn i intervjuene, som danner grunnlaget for vår analyse og drøfting. Til slutt vil vi drøfte noen sentrale funn fra intervjuene opp imot oppgavens problemstilling. Vi minner om vår problemstilling som hadde som mål å få innsikt i hvilke erfaringer elevene på Vg2 helsearbeiderfag hadde fra PTF som bidrog til utvikling av relevant yrkeskompetanse. Vårt datamateriale har som tidligere beskrevet tatt utgangspunkt i, og er sortert under følgende kategorier: *Fellesskap, Praksis, Sammenheng teori og praksis, Inkludering og medbestemmelse, samt Veiledning og vurdering.*

9.1 Erfaringer av Fellesskap

Oppsummering av empiriske funn knyttet til fellesskap

Eleven Else sier at hun «lærer mer av å gå sammen med flere, (...) du får jo slik mange forskjellige meninger og synspunkter». Når elevene er i praksis opplever de at arbeidsfellesskapet bidrar til deres læring gjennom at de får være sammen med flere, ikke bare sin veileder som Else sier. Elevene får en økt faglig innsikt gjennom det å være en del av fellesskapet, og gjennom å skulle samarbeide. «Forskjellige synspunkter og meninger kommer fram» (Else, elev) når man jobber sammen, peker informanter fra elevene på. I tillegg bidrar fellesskapet til at elevene får utviklet sin samarbeidsevne og yrkesidentitet - «Jobben blir en del av deg» sier eleven Even.

9.1.1 Innsikt

Når elevene er i praksis på en avdeling så er de aldri alene, men jobber sammen med flere. De er en del av et praksisfellesskap. Wenger (1998), påpeker at praksis og fellesskap henger sammen, og må ses på som en enhet. Praksis er kilden til sammenhengen i et fellesskap, og må inneholde dimensjonene gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar (Wenger, 1998). «Vi er flere som tenker sammen, og summen av det vi gjør blir bra, ja de som jobber her har jo forskjellig kunnskap og erfaring, og da får jeg liksom litt fra alle» (Else, elev).

Elevene erfarer at når de er i praksis så løser man oppgavene sammen, de utveksler erfaringer og kompetanse, og kommer slik fram til en felles forståelse av hvordan man løser oppgavene. De snakker sammen, tenker og erfarer sammen, og utvikler en ny forståelse og dermed læring, som Vygotsky (2001) sier. De har og er i et gjensidig engasjement rundt felles oppgaver, (Wenger, 1998) De tenker og utfører oppgavene sammen med de andre som jobber der, og ser at fellesskapet utnytter hverandres kunnskap, slik at «summen av det vi gjør, blir bra». Dette sammenfaller med det Wenger (1998) sier, at i et fellesskap er individenes kompetanse gjensidig forbundet med hverandre og at man utnytter hverandres kunnskap. Videre sier elevene at de i dette fellesskapet lærer, de får en større innsikt og «da får jeg liksom litt fra alle» (Else, elev). Man overlapper og utfyller hverandres kompetanse, samtidig som at den enkelte utvikler seg i utøvelsen av praksis, (Wenger, 1998). Videre sier Wenger (1998), at de gjennom dette får en forståelse av hvordan de skal være menneske i fellesskapet, eller en arbeidstaker i bedriften. Noe informanten Eva fra elevgruppen også påpeker, «i samarbeid med de andre, så ser jeg så godt hvem som gjør hva, områdene våre». Her ser informanten sine områder, og hva de skal gjøre og gjennom det forstår de hvordan de skal utføre oppgavene og være som menneske. De får en innsikt i hvordan de skal være gjennom at de er en del av fellesskapet, og kan observere de som jobber der, noe som kommer tydelig fram når informanten videre sier, «da observerer jeg liksom både pasienten og de jeg jobber sammen med, hvordan de er da».

Vi ser av det de sier at de også får en innsikt og forståelse av hvilke oppgaver og ansvar som faller inn under en helsefagarbeiders arbeidsområde, noe som ikke er like enkelt å få innsikt og forståelse for gjennom undervisningen på skolen. Der er fokuset mer helsefagarbeiderens kunnskaper og oppgaver, og det kan være vanskelig å formidle grenseoppangene mellom for eksempel helsefagarbeider og sykepleier. De jobber «tverrfaglig», sier elevinformanten Else. Dette samarbeidet, fellesskapet er berikende peker informantene i elevgruppen på. De får en

forståelse av hva de skal gjøre og ikke gjøre, en felles ansvarlighet knyttet til felles virksomhet, som Wenger (1998), sier. Det å se sitt ansvarsområde, i en sammenheng med oppgavene som skal løses og de andre som jobber der, peker på at elevene er på riktig vei mot å bli en kompetent fagarbeider, med andre ord det de lærer – den innsikten de får i praksis- bidrar til at de utvikler relevant kompetanse for yrket som helsefagarbeider. Elevene utvikler muligheten til å være aktive og handle. Noe vi kjenner igjen som handlingsaspektet knyttet til nøkkelkompetanse hos Nilsen og Haaland Sund (2008), hvor de trekker frem personlig engasjement og handlekraft.

De opplever et mangfold i utførelsen av arbeidsoppgavene, som bygger på fellesskapets erfaringer og kunnskap og gjennom det får de mer kunnskap og større faglig innsikt som gjør at de blir mer fleksible når de skal løse oppgaver, noe som er relevant kompetanse hos en helsefagarbeider. Det å jobbe med mennesker, slik en helsefagarbeider gjør er ikke statisk. Menneskene eller pasientene kan ha mange av de samme utfordringene, men ha ulike behov for løsninger. De har ulike forutsetninger, rammer og ressurser som bidrar til at løsningene må tilpasses den det gjelder. Løsningene kan ha stor likhet, men inneholde nyanser som passer for den enkelte pasient. Når elevene opplever et mangfold i utførelsen av oppgavene, gis de muligheter til å få erfaringer som kan gjøre at de kan dra inn og bruke det de har lært, der hvor det passer. De tilpasser, de blir fleksible, og påpekes som nøkkelkompetanse hos Nilsen og Haaland Sund (2008).

Illeris (2012) betrakter også fellesskapet som viktig for læring. «All læring er situert», sier Illeris (2012, s. 154), og med dette mener han at all læring skjer i samhandling med våre omgivelser, og påvirkes av de mulighetsbetingelsene som ligger i deltakernes gitte omgivelser. Med det så forstår vi at Illeris (2012), sier at skal elevene lære, må praksisplassen (og ikke bare elevene) være bevisst på at elevene er der for å lære. «Noen er veldig flink til å ta meg med», sier eleven Emma, og beskriver med det en bevissthet fra praksisplassen om at hun skal lære.

Veilederne understøtter dette, og sier at elevene ikke lærer bare av dem som veiledere men også av de andre ansatte. De utgjør et fellesskap som i sum bidrar til elevens læring. «De tar imot de andre også, så hele fellesskapet jobber sammen med eleven», sier en informant fra veiledergruppen.

9.1.2 Samarbeid

Informanter blant elevene opplever at de i fellesskapet ikke bare fikk økt kunnskap og større faglig innsikt gjennom å samarbeide, men at de også lærte å samarbeide. De ser at for å komme fram til løsninger på ulike utfordringer så må de samarbeide. «du må jo samarbeide, diskutere fag og løsninger», som elevinformanten Else sier, og peker med det på at de fikk trening i å samarbeide. I en jobb som helsefagarbeider består store deler av jobben i å samarbeide med andre. Det er alltid oppgaver som skal koordineres og løses, i et felleskap. Det skal avklares hva som skal gjøres og av hvem, noe som både krever fysisk samarbeid og samarbeidsevner. En dyktig fagperson må kunne forholde seg og samhandle med de menneskene en møter på en profesjonell måte, ut ifra kontekst og kommunikasjonskompetanse sier Røkenes og Hanssen (2012). Ved å være i fellesskapet får de utviklet sin samarbeidskompetanse, som er relevant for helsefagarbeideren.

Informanter fra veilederne var også opptatt av samarbeid. De peker på at elevene må kunne å samarbeide, «det er viktig at en helsefagarbeider har samarbeidsevne» sier Vera og Vivian. Det påpekes at den jobben som elevene skal inn i krever det, «det er ingen som får til jobben alene- vi er nødt til å dra lasset sammen», sier veileder Vivian, ikke minst hvis de skal utvikle seg å bli bedre. Gjennom dette ser vi at samarbeidsevne er en viktig kompetanse i arbeidslivet, og ikke minst innen helsesektoren og en helsefagarbeiders hverdag. Oppgaver og utfordringer som man ikke kan løse selv må man ta opp, diskutere med sine arbeidskollegaer og de andre i fellesskapet. Det krever samarbeid og samarbeidsevner. Nilsen og Haaland Sund, (2008), peker også på viktigheten av dette. De sier at evnen til å samarbeide er en sosial kompetanse, som ofte uttrykkes som nøkkelkompetanse i forbindelse med utlysninger av stillinger. Nilsen og Haaland Sund (2008), betrakter nøkkelkompetanse som en kompetanse uavhengig av spesifikk yrkeskompetanse. De sier videre at hvilken nøkkelkompetanse som etterspørres vil avhenge av arbeidsoppgaver og hvilken stilling det gjelder. Samtidig som veilederne peker på viktigheten av evnen til å samarbeide, så formidler de også at praksisfellesskapet bidrar til at eleven får utviklet sin samarbeidsevne/samarbeidskompetanse.

9.1.3 Identitet

Det er vanskelig å tilegne seg en yrkesidentitet for elevene mens de er inne på skolen. Der har de hverken arbeidsklær eller et praksisfellesskap. I praksisfellesskapet lærer vi bestemte måter å være på (Wenger, 1998).

Elevene gir uttrykk for at de opplever at det å være i praksis, og det å være en del av fellesskapet bidrar til at de utvikler en faglig identitet. «Føler meg ikke akkurat som en helsefagarbeider når jeg sitter på skolen, men når jeg er ute i praksis, da føler jeg det litt» sier eleven Even. Fagspråk, fagbegreper og arbeidsklær kommer tydelig fram som identitetsbærere, og noe som forsterker følelsen av å være fagarbeider. «Fagspråk, det er liksom et yrkesspråk vi har felles» sier Else, elev. «Når jeg tar på uniformen skrur jeg liksom om, og tenker at jeg skal representere noe» uttaler Eva, elev. Dette er erfaringer som vi mener bidrar til større bevissthet for faget og relevant yrkeskompetanse, med tanke på framtida som helsefagarbeidere.

Praksis, og praksisfellesskapet gir elevene en større forståelse av faget, og bidrar til at faget blir en mer integrert del av dem. Dette mener vi gjøre elevene tryggere på sin faglige rolle. «Det blir en del av deg som person» sier Even, mens Eva sier at hun «får faget slik mer under huden». Dette henger sammen med at de ser hvordan de andre jobber, og de ser at teori og praksis henger sammen. I tillegg får de trening i hvordan de utfører oppgavene når de er i praksis og gjennom det oppnår erfaringer. De lærer faget trinn for trinn. Elevene utvikler seg faglig, noe som bidrar til at de får faget «under huden». Dette er i tråd med mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) som sier at lærlingen utvikler en fagidentitet gjennom mestringsprosessen, og Vygotsky (2001) sin nærmeste utviklingszone.

Fellesskapet gir elevene bekreftelse på at de har lært noe og utviklet kunnskap, og er slik med på å formidle at de er på «rett vei» og «får liksom en bekreftelse på at du kan noe» sier eleven Emma. Videre sier eleven at hun blir «litt mer profesjonell» og føler seg mer som en fagperson gjennom at hun bruker og forstår fagbegreper. Det er i tråd med det Aakre (2013), sier om at kunnskaper om fagbegrep er nødvendig for å kunne kommunisere i faget. Dette bidrar til at eleven forstår hva hun skal gjøre. Elevene får en forståelse av hva som er forventet av helsefagarbeider. Fellesskapets handlinger, historie og språk blir integrert i dem, og omsettes til en identitet, som Wenger (1998), sier. Det har foregått en læring, som endrer hvem vi er. (Wenger 1998).

Elevene jobber med å utvikle en forståelse av yrket, de er i en prosess. Identitetsmessig beveger elevene seg fra oppstart i en perifer bane med adgang til fellesskapet. Wenger (1998) beskriver videre nyankomne til å være i «Innadgående baner» med mål om å bli fullverdige medlemmer i fellesskapet og bevege seg mot «Insider- baner» (Wenger, 1998, side 180). Elevene jobber med å utvikle en forståelse av yrket, og en tilhørighet til sin yrkesgruppe. «Føler jeg er på tur til å bli helsefagarbeider da», sier Eldor. Dette sammenfaller også med

mesterlære og deltagelse i praksisfellesskapet hvor eleven går fra å være en legitim perifer deltager til å bli fullverdig deltaker (Nielsen og Kvale, 1999).

En informant fra veilederne understøtter at praksis bidrar til faglig identitet. Arbeidsklær og faglig kunnskap er noe som bidrar til yrkesidentitet hos helsefagarbeiderne.

9.2 Erfaringer av Praksis

Oppsummering av empiriske funn knyttet til praksis

«Lærer mest når jeg får prøve. Da får jeg det inn i fingrene på en måte» uttaler Erik, elev. Elevene lærer av å gjøre når de er i praksis, «learning by doing» som Dewey (2005) er kjent for. De lærer gjennom bruk av ulike metoder og får trening i ulike ferdigheter, i reelle situasjoner (Dreyfus og Dreyfus, i Hiim og Hippe, 2001). Wenger (1998) sier at de får handling i en historisk og sosial kontekst. Skolen kan etterligne læringsmetodene i praksis, men vil aldri kunne erstatte virkelig praksis. «Det er greit at boka sier at jeg skal gjøre det slik og slik, men det blir ikke det samme som å se og gjøre det selv» sier Eva. Dette sammenfaller med det Aakre (2013) og Schön i Hiim og Hippe (2001) sier, om at det kan være vanskelig å framstille alle sidene ved yrkeskompetanse i en bok, eller bare ved ord. I praksis opplever elevene å ha rikelig med utstyr, og muligheter til å utføre oppgaver selv og sammen med en eller flere veiledere. De er i et praksisfellesskap, (Wenger 1998). De lytter, observerer, handler, reflekterer, skaffer seg overblikk og får slik utviklet sin yrkeskompetanse.

9.2.1. Ferdighetstrening

Av erfaring så vet vi at det kreves gode teoretiske kunnskaper i jobben som helsefagarbeider, en teori som i stor grad skal omsettes til handling. En Helsefagarbeider skal bistå pasienter med hjelp og omsorg, og dette krever ikke bare teoretiske kunnskaper, men også praktiske ferdigheter. Elevene ser at de har behov for å trene på dette, for å kunne utføre jobben på en best mulig måte: «Jeg må gjøre det selv for at jeg skal få det inn liksom» sier Eva, mens Else sier at «det er viktig å trene på teknikken for at det skal bli riktig for pasientene». Dette sammenfaller med Mesterlære, og læring gjennom handlinger (Nielsen og Kvale, 1999), og Dewey (2005). Fra veiledere påpekes det også at det er viktig at elevene får prøve selv og at

de får øve på oppgavene. Da lærer de. «Jeg ser at elevene lærer gjennom å gjøre, prøve og feile» sier veilederen Valborg.

All læring er situert, og påvirkes av mulighetsbetingelsene, sier Illeris (2012). Det sammenfaller med opplevelsene som elevinformantene Eva og Else har, «her har de rikelig med tilgang på utstyr, hjelpemidler og pasienter», og det er «noe helt annet enn i klasserommet». Med det så forstår vi at elevene betrakter praksis som en læringsarena hvor de har rikelig med muligheter til å trene på oppgaver og teknikker. Noe som bidrar til at de får utviklet relevant yrkeskompetanse. Dette samsvarer med Røkenes og Hansen (2012) sine betraktninger om yrkeskompetanse, og det å ha en handlingskompetanse.

Handlingskompetanse alene er ikke nok, de må også ha en relasjonskompetanse når de jobber med menneske sier Røkenes og Hansen (2012). De må kunne samhandle, ikke bare ha kunnskaper og ferdigheter. På en avdeling med pasienter og andre kollegaer får elevene adgang til å samhandle mye, og får slik mulighet til å utvikle sin relasjonskompetanse. «Hjelper dem med å komme seg opp, legger til rette for dem, gir vaskeklut, hjelper til så de kan få på seg klea» sier Eldor, mens Erik sier at «da får jeg gjort det og så kan jeg spørre om det er noe jeg lurer på». Her ser vi at elevene må kommunisere og samhandle med både pasienter og kollegaer. De må kommunisere med pasientene for å få utført oppgavene, og være i tett dialog med sine veiledere for å forsikre seg om at de gjør jobben riktig. De er i et praksisfellesskap som Wenger (2005), sier, hvor de kontinuerlig interagerer med hverandre, og slik får utviklet en yrkeskompetanse bestående av både handlingskompetanse og relasjonskompetanse. Dette samsvarer med Røkenes og Hansen (2012) sine betraktninger om helhetlig yrkeskompetanse, hvor handlingskompetanse og relasjonskompetanse er flettet sammen.

«Først i ekte praksis møter man virkelighetens mangfold av sammenvevde utfordringer», sier Dreyfus og Dreyfus i Hiim og Hippe (2001 s. 62). Dette ser vi at elevene opplever i praksis. De får deltatt gjennom mange ulike oppgaver, og får høstet mange erfaringer, sier elevinformanten Even: «Morgenstell, stell, mating, smøre frokost, skyllerom, fylle opp lintøytralle...». Dette er typiske arbeidsoppgaver for en helsefagarbeider, og gjennom deltagelse i disse oppgavene får elevene utviklet relevant yrkeskompetanse, en faglig ekspertise som Dreyfus og Dreyfus i Hiim og Hippe (2001). sier det. I praksis får elevene en helt annen nærhet og forståelse av oppgavene, enn om de er på skolen med kunstige oppgaver og pasienter. Skolen blir for lite realistisk, sier også Schøn i Hiim og Hippe (2001). «På praksisrommet, så snakker man med en dukke, blir så rart, kunstig, så jeg klarer ikke å

gjennomføre det like bra på skolen som i praksis» sier eleven Emma. Det kan se ut som at det bidrar til at elevene tar oppgavene mer på alvor, og gjennomfører de bedre, noe som i neste omgang gir bedre læring. De lærer og får kunnskaper på skolen, men det blir ikke det samme som å se og gjøre det i virkeligheten som Eva beskriver det. «Vi er der liksom, i lag på praksisplassen, er en del av det, blir noe annet enn å lese om det» sier Emma. Dette sammenfaller med Dreyfus og Dreyfus i Hiim og Hippe (2001), sine betraktninger om at skal man kunne utvikle faglig ekspertise så er man avhengig av konkret erfaring i reelle arbeidssituasjoner.

9.2.2 Læringsmetoder

På praksisarenaen får elevene tilgang til et fellesskap og reelle situasjoner, som gir dem mulighet for å lære gjennom observasjon, imitasjon og refleksjon. Dette sammenfaller med mesterlære slik Nielsen og Kvale (1999), beskriver det. Elevinformantene beskriver at de lærer av å se hvordan de andre jobber, før de prøver seg på oppgavene selv. «Jeg ser hva de andre ofte gjør først, og så kan jeg gjøre det» sier Eva. Her forstår vi det slik at Eva tar utgangspunkt i det hun ser og observerer før hun selv utfører oppgavene på den måten hun har fått en forståelse av at den skal gjøres på. Dette sammenfaller med Illeris (2012), sine betraktninger om læringens samspilldimensjon, hvor han sier at den lærende lærer i et samspill med omverdenen, og at persepsjon og imitasjon er eksempler på samspillsformer.

Refleksjon kommer fram som noe som bidrar til læring, slik vi forstår elevene og Eva sier «Ja og så tenker jeg over hvordan jeg gjorde ting og hvordan jeg kan bli litt bedre». Alle disse elementene kjenner vi igjen i Dewey (2005) sine betraktninger om læring, hvor han sier at både aktivitet, erfaring og rekonstruksjon er komponenter som må være tilstede for at læring skal finne sted. På bakgrunn av de erfaringene eleven gjør seg gjennom aktivitet, gjennom handling, og refleksjon rundt dem, så konstrueres ny kunnskap. Rekonstruksjon som Dewey (2005) kaller det. Vi kjenner igjen det samme hos Illeris (2012), som sier at det er først gjennom refleksjon at tidligere læring brytes ned og de mentale skjemaene omstruktureres. Læring skjer gjennom personlig kontakt. Som nevnt observerer, deltar og prøver elevene seg selv på oppgaver, når de er i praksis. I tillegg foregår disse aktivitetene ofte i et tett samspill med veiledere og kollegaer. Fra veiledere understøttes dette. Vera veileder sier at «Elevene lytter, observerer mye, lærer masse av å se på oss, høre på oss, både på rapporten og når vi gjør noe. Slik vi forstår veileder, så beskrives det her at veiledere sitter på mye faglig

kompetanse, som overføres personlig fra veileder til elev, underveis når de jobber. Vi kjenner dette igjen i Nielsen og Kvale (1999), sin teori om Mesterlære, hvor det framkommer at mester og svenn har et tett personorientert forhold, hvor faglige kunnskaper, ferdigheter og verdier overføres fra mester til svenn. Elevene får tilført relevant yrkeskompetanse fra sin veileder og øvrige kollegaer, eller mester (Nielsen og Kvale,1999).

9.2.3 Overblikk

Elevenes forutsetninger i møte med nye situasjoner vil påvirke dem forskjellig ut fra egne unike og kognitivt utviklede strukturer gjennom tidligere læring (Illeris,1999). Det å skaffe seg et overblikk gjennom praksis tenker vi med Illeris (1999) handler om metalæring, medlæring som forgår i et overordnet perspektiv ved siden av det å skaffe seg erfaringer gjennom deltagelse i de enkelte yrkesfaglige oppgavene i praksisfellesskapet.

Illeris (1999) skriver at læring skjer i samspill mellom indre psykiske tilegnelsesprosesser og sosiale samspillprosesser. Illeris (2012) skriver i den sammenheng om innholdsdimensjonen og deriblant hva som må læres og forstås i samspill med omgivelsene for at eleven skal kunne se sammenhenger og få overblikk for et mer helhetlig perspektiv på det som læres. Mulighet for overblikk i yrkesfaglig sammenheng som helsefagarbeider tenker vi krever kompetanse og erfaringer både for å se helhet, men også deloppgaver som må utføres. I St.meld. 30, «Kultur for læring» (2003-2004) beskrives kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Hva som regnes som relevant yrkeskompetanse vil ha sammenheng med samfunnets behov, arbeidslivets krav, kontekst og hvilke oppgaver som skal løses. Våre elever trenger læring og utvikling for relevant yrkeskompetanse for å løse komplekse utfordringer i fremtidig yrkesutøvelse som helsefagarbeidere. Eleven Emma beskrev at hun gjennom praksis fikk erfaring med «et system på hvem som skal gjøre de ulike oppgavene og som hun sa «det får vi ikke erfart på skolen». Gjennom elevens beskrivelse fikk vi et inntrykk av at eleven har lært noe om at praksis er sammensatt og kompleks og at reell praksis er nødvendig for å se dette, slik Wittgenstein i Hiim (2013) beskriver om innforstått kunnskap. Videre har vi en forståelse av at eleven gjennom å reflektere over opplevelser fra praksis i et metaperspektiv (Illeris, 1999), har skaffet seg et overblikk for mer helhetlig perspektiv på egen yrkesutøvelse og hva det innebærer å være helsefagarbeider i en større sammenheng. Vi mente å forstå at elevene Else og Emma også beskrev en form for forståelse av overblikk gjennom «å se rutiner og hvordan en uke på jobb er». Videre sa eleven Eva at «jeg lærer hva de andre skal og kan gjøre, og ser mine områder og mine begrensninger». Vi tenker at dette både handler om å ha

en faglig forståelse av nøkkelkompetanse og yrkeskompetanse som helsefagarbeider.

Opplevelse av en sammensatt og kompleks praksis bidrar til refleksjon og erfaring som gir ny innsikt og forståelse sier Dewey (2008) og vi forstår elevenes læring som ham.

Vi har en forståelse av at ansvar for yrkesfaglige arbeidsoppgaver som helsefagarbeider gjennom dette kommer tydeligere fram for elevene. Videre ser vi at Eva gjennom forrige sitat har arbeidsrelatert nøkkelkompetanse gjennom etiske betraktninger rundt egne begrensninger. Nilsen og Haaland Sund (2008) beskriver nøkkelkompetanse som uavhengig av spesifikk yrkesfaglige kompetanse, men bestående av sosial og kognitiv kompetanse nødvendig for samhandling i arbeidslivet, noe vi mener å se gjennom elevens uttalelser. Hvilken nøkkelkompetanse som kreves for den enkelte stilling vil være avhengig av hvilke arbeidsoppgaver som skal løses og i hvilken sammenheng. Generelt tenker vi nøkkelkompetanse også kan beskrives med formålsparagrafen i Opplæringsloven, sitert under pkt. 2.1 i Generell læreplan. Det handler om å rustes til å møte livets oppgaver, mestre utfordringer og yte produktiv innsats sammen med andre, mestre skiftende omstendigheter og en ukjent fremtid, ta ansvar, treffe fornuftige valg og vurdere konsekvenser for andre med etisk bevissthet.

Røkenes og Hanssen (2012) beskriver relevant yrkeskompetanse, i yrkessammenhenger som omhandle mennesker, som sammensatt av handlingskompetanse og relasjonskompetanse. Sammen med nøkkelkompetanse beskrevet av Nilsen og Haaland Sund (2008) ser vi at elevene får erfaringer med både handlingskompetanse og relasjonskompetanse.

Valborg veileder sier hun tror «det er bra for elevene å være med på ting i realiteten og være en del av alt som foregår, å føle ansvar og bli stilt krav til». Med dette mener vi hun vektlegger betydningen av at elevene får skaffet seg et overblikk over hvor sammensatt det er å være helsefagarbeider.

9.3 Erfaringer av sammenheng mellom teori og praksis.

Oppsummering av empiriske funn knyttet til sammenheng mellom teori og praksis.

«Får prøvd teorien du har lært på skolen i praksis og så skjønner du kanskje litt mer og du vet hvorfor de gjør det. Slik det står i boka sånn er det bare ...» (Erik, elev). Elever beskriver opplevelser av at teorien fra skolen gir en annen forståelse og mer mening når den kan knyttes

opp mot praksis: «Genialt å ha gått gjennom ting før praksis, det gjør at jeg tenker ekstra over teorien i praksis og jeg forstår mer og mer av fagbegreper» sier Eldor elev. Vi forstår dette som at elever reflekterer og ser sammenhenger mellom det de lærer på skolen og det de lærer i praksis. Flere veiledere bekrefter elevens opplevelser med bruk av teori gjennom observasjon av dem i praksis. Vera veileder sier at «de sier ikke så mye om det, men du ser at de gjør det». Med fokus på læring skal elevenes praksis i PTF ta utgangspunkt i fastsatte kompetansemål i læreplan Vg3 helsearbeiderfag/ opplæring i bedrift (Udir.no). Disse målene kan med utgangspunkt i læreplanene generelt ses som fordypning og utvikling fra kunnskapsmål på Vg2 til ferdighetsmål på Vg3. Veiledere påpeker at oppgavene som må gjøres styrer hva elevene får være med på mer enn deres fastsatte kompetansemål for praksisperioden, så «kanskje man kunne snudd på det og etterpå sett hvilke mål som favnes» sier Venke veileder. Videre beskrives denne sammenhengen mellom teori og praksis av en veileder som «kollisjon på bestillinga med mål fra skolen og det som møter elevene i praksis». Samtidig uttrykker en av veilederne at de ønsker mer informasjon fra skolen og tettere samarbeid om elevenes kompetansenivå.

9.3.1 Mening.

Aktivitet er i praksis ikke tankeløs, og mental aktivitet er ikke uten kropp sier Wenger (1998). «Jeg tenker litt ekstra over teorien når jeg er i praksis» sier Eldor elev. Vi har en forståelse av at eleven her utvikler sin yrkeskompetanse gjennom å reflektere og bearbeide lært teori, se teorien i sammenheng med praksissituasjoner og lærer mer gjennom å knytte teori og praksis sammen på nye måter slik Illeris (2012) skriver. Det samme tenker vi om Erik elev da han sier han «får prøvd teorien du har lært på skolen i praksis og så skjønner du kanskje litt mer og du vet hvorfor de gjør det». Han sier også at han får «lært mye ute». Det forstår vi med Illeris (2012) og hans måte å se læring på gjennom en helhetlig prosess bestående av tre dimensjoner og to delprosesser som påvirker hverandre. En helhetlig prosess i et samspill mellom læringsinnhold og drivkraft, eller motivasjon for læring, og samtidig tilegnelse av læring i et sosialt samspill med sine omgivelser (Illeris 2012). Ut fra det elever beskriver om sine opplevelser, forstår vi at de opplever mening med det de lærer i praksis og motivasjon for læring gjennom å se sammenheng mellom teori og praksis. Vi har en forståelse av at motivasjon øker sjansen for både aktiv deltagelse og mestring, som igjen har betydning for

hvilke erfaringer elevene får gjennom samspill i sin praksis, noe som også fremmer læring for utvikling av relevant yrkeskompetanse.

Vi forstår også dette som at elevene ser læring gjennom sammenheng mellom teori og praksis, som en form for Wengers (1998) måte å forstå mening på. Wenger (1998) beskriver hvordan han mener mening oppnås og utvikles gjennom erfaringslæring i aktivt samspill mellom tingliggjøring og deltagelse i et praksisfelleskap.

Emma elev sier at hun med referanse til sin kontaktlærer har erfart at «Vi kan lese om det i boka, men lærer det ikke helt før vi opplever det selv» Dette kan ses som et uttrykk for at eleven har erfart betydningen av realistisk yrkeserfaring som viktig for utvikling av relevant yrkeskompetanse til helsefagarbeider slik Dreyfus og Dreyfus' syn på yrkesrettet opplæring beskrives i Hiim og Hippe (2001, s 62): «Først i ekte praksis møter man virkelighetens mangfold av sammenvevde utfordringer». Vi opplever også dette som et uttrykk for at eleven har erfaringer med sammenheng mellom teori og praksis. Videre sier eleven Emma «... men vi trenger teori før praksis, for det hadde blitt «dumt» uten, for eksempel visste jeg hva epilepsi var...» Vi forstår her at eleven har erfart at det har vært nyttig å ha grunnleggende teoretiske kunnskaper å kunne bygge videre på i møte med praksis. Dette kan ses som novisen i Dreyfus og Dreyfus (1986) sin kompetansemmodell, som er avhengig av teori for å kunne gjennomføre oppgaver i praksis. Noe av Dreyfus og Dreyfus syn på utvikling av kompetanse fra novise til ekspert mener vi også å se gjenspeiles i kompetansemålene i læreplanen for programområde for helsearbeiderfag både innen hovedområdene yrkesutøvelse, helsefremmende arbeid og kommunikasjon. Kompetansemålene i både Vg1 Helse og oppvekst og Vg2 helsearbeiderfag er hovedsakelig kunnskapsmål der eleven skal gjøre rede for, gi eksempler på, beskrive, forklare, diskutere og drøfte. Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/opplæring i bedrift (Udir.no), som også er gjeldene for PTF, har hovedsakelig ferdighetsmål og forutsetter slik at eleven allerede har kunnskaper om teorien som kan anvendes i mer helhetlige praksissituasjoner for mer læring. Her skal eleven iverksette, tilberede, pleie, utføre, veilede, håndtere, bruke, observere, og rapportere med bakgrunn i teori.

«Jeg savner egentlig ikke noe teori på forhånd for får jo lært mye ute» sier Erik elev. Dette mener vi kan være et uttrykk for at eleven også lærer nye ting med utgangspunkt i praksis framfor teori. Vi tenker dette kan være et uttrykk for læring gjennom mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999) og overføring av nye kunnskaper, ferdigheter og verdier fra veileder til elev.

Eldor elev sier at han «forstår mer og mer av fagbegreper». Det forstår vi med Aakre (2013) når han skriver at kunnskaper om fagbegreper som kjennetegner faget, og er nødvendig for profesjonell yrkesutøvelse, læres og utvikles gjennom handlinger, erfaringer og refleksjoner sammen med andre i praksisfellesskapet. Han mener dette har sammenheng med at mye yrkeskunnskap er innforstått kunnskap som kan være vanskelig å uttrykke i skolesammenheng, men enklere å samtale om gjennom spesifikke materialer, teknikker, verktøy, uttrykk, relasjoner og kontekster som du møter i praksisfellesskapet. Vi forstår Eldor elev som Aakre (2013) at dette har betydning for å styrke fagligheten under utvikling av relevant yrkeskompetanse.

Veilederne hadde også betraktninger om sammenhengen mellom teori og praksis. Venke veileder vektlegger praksisens betydning for lettere å kunne forstå teorien og «få nye knagger å henge teorien på» for videre bearbeiding. Dette kan vi se i samsvar med Dewey (2005) som sier at læring skjer gjennom handling og refleksjon sammen med andre. Gjennom å legge ny kunnskap og nye erfaringer til den vi allerede har får vi økt innsikt som gjør at vi endrer oss og får nye måter å handle på.

Vivian veileder stiller spørsmål ved «hva og hvor mye elevene kan» og om all undervisningen på skolen «er relevant nok for å bli god på det som blir deres oppgaver». Videre er hun usikker på om «lærernes undervisning treffer med praksis» og om alt elevene lærer på skolen er like relevant for deres framtidige oppgaver som helsefagarbeidere. Her ser vi en sammenheng med evalueringer av PTF og den nye forskriften Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) vedtatt 21.april 2016, med iverksetting fra 1.august 2016. Den nye forskriften forstår vi fremhever betydningen av skolen ansvar for tettere samarbeid med arbeidsliv for best mulig opplæring for relevant yrkeskompetanse. I løpet av den tiden vi har arbeidet med denne studien har også nytt lærplanforslag for Vg2 Helsearbeiderfag blitt sendt ut på høring med formål om en opplæring som «skal dekke behovet for kompetente helsefagarbeidere som kan møte brukere og pårørende på en profesjonell måte, og bidra til at samfunnets behov for helse - og omsorgstjenester blir ivaretatt». I et samfunnsperspektiv ser vi her at styringsdokumenter vedtas som et middel for å sikre at samfunnet utdanner helsefagarbeidere med mål om relevant yrkeskompetanse.

9.3.2 Kompetansemål

Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) og forskriftene Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram og læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/ Opplæring i bedrift har vært styringsdokumenter for hvordan opplæringen i PTF har vært gjennomført med utgangspunkt i årstimer og kompetansemål.

Vi forstår at eleven Even tar utgangspunkt i kompetansemål fra Vg2 helsearbeiderfag når han sier at han «ser jo mye av det vi har gått gjennom i boka». Kompetansemålene tilhørende helsearbeiderfaget Vg3 forstår vi hovedsakelig forenklet som ferdighetsmål utformet på bakgrunn av kunnskapsmålene rundt samme tema på Vg2 helsearbeiderfag. Med det tenker vi at eleven kanskje ikke er så opptatt av forskjellen mellom kunnskapsmål og ferdighetsmål, men ser sammenhenger mellom det han har lært på skolen, ferdigheter i praksis og nytteverdi for utvikling av relevant yrkeskompetanse. Her kan vi også se sammenhenger mellom Schøns refleksjoner og læreplan i helsearbeiderfaget for Vg2 og Vg3/opplæring i bedrift. Elevene får behov for teorikunnskapen de lærte gjennom kompetansemål i Vg2 for å kunne reflektere over praksis som de utfører med utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen for Vg3, som også gjelder for PTF.

Veilederne derimot er opptatt av elevenes kompetansemål for praksisperioden og målenes relevans opp mot den praksisen elevene får. Veilederen Venke og Vivian beskriver utfordringer med å la elevenes valg av kompetansemål for praksisperioden være styrende for hva elevene får erfare og lære sett opp mot virksomhetens oppdrag og oppgaver som gjennomføres på arbeidsplassen. «Kanskje man bare kunne ha snudd på det og etterpå sett hvilke mål oppgavene favner» som Venke veileder beskriver det. Med det forstår vi at skolens «bestilling» til opplæring ikke alltid er i samsvar med relevante praksisoppgaver på gjeldende praksisplass. Med dette ser det ut som skolene er opptatt av å følge læreplanforskriften for PTF og at elevene i samarbeid med skolen har valgt kompetansemål ut fra læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/ opplæring i bedrift uten å ha nok kunnskaper om den enkelte praksisplass og mulighet for å oppnå målene under praksis. Dette kan ses som uttrykk for behov om tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv, for at elevene både skal få erfaringer med relevante oppgaver i virksomheten og opplæring som er relevant for fremtidig yrkesutøvelse med utgangspunkt i gjeldene læreplanforskrifter.

Den didaktiske relasjonsmodellen framstilt av Hiim og Hippe (1998) ses som et redskap for helhetlig planlegging, analysering og vurdering for best mulig undervisning og læring,

(Figur 6, side 57). Hensikten med modellen er å kunne ta hensyn til de ulike faktorene og sammenhengen mellom dem i den enkelte konkrete opplærings situasjon. Vi forstår at tettere samarbeid mellom skole og praksisplass rundt planlegging og gjennomføring av praksisopplæringen ville kunne tilrettelegge for mer læring for elevene mens de er i praksis. Gjennom bruk av den didaktiske relasjonsmodellen, og utgangspunkt i opplæringens innhold i tråd med praksisplassens kompetansebehov og mål i læreplan i helsearbeiderfaget Vg3/ opplæring i bedrift, ville vi bedre kunne legge til rette opplæring for yrkeskompetanse relevant for fremtidig yrkesutøvelse i samsvar med læreplan. Noe av formålet med den nylig vedtatte Læreplanforskriften Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) (Udir.no), som iverksettes 1.august 2016 er tettere samarbeid om opplæringen mellom skole og arbeidsliv. Uavhengig av hvordan opplæringen legges opp, bør prinsipper som fremmer læring ivaretas for at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem i tråd med et av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper ad vurdering for læring.

9.4 Erfaringer av inkludering og medbestemmelse

Oppsummering av empiriske funn knyttet til inkludering og medbestemmelse

Føler jeg er på tur til å bli helsefagarbeider. Lærer noe hver dag. Ja, jeg hører til her liksom. Får delta på det meste og får prøve forskjellige ting sjøl. ...de spør om det er noe jeg vil delta på og jeg får hjelp om det er ting jeg ikke kan (Eldor, elev).

Kort oppsummert forteller elevene generelt om opplevelser av «å bli godt mottatt» på praksisplassen og at «veileder var forberedt på» at elevene skulle komme. Eleven Even uttrykte usikkerhet rundt mottagelsen og oppmøte i forkant gjennom sine beskrivelser: «Husker de at jeg skal komme, blir jeg stående å lete etter noen...» Opplevelser som at «de smilte og hilste på meg, de var informert om at jeg skulle komme» og at jeg «ble tatt imot med åpne armer» viser at elevene opplevde første møte positivt. Vi har en forståelse av at veilederne engasjerer seg for at elevene skal lære, samtidig som de forutsetter interesserte elever. Elevene uttrykker trivsel gjennom å bli tatt med og få prøvd ut forskjellige oppgaver i praksis. Videre uttrykker flere av elevene at de vil være med å bestemme hva de skal delta på, men at de liker at veilederne kommer med forslag og tilbyr deltagelse.

9.4.1 Inkludering

Trygghet og trivsel for læring ses på som så viktig at det er nedfelt i Opplæringslovens §9a (Lovdata), Elevenes skolemiljø, som handler om at alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Nilsen og Haaland Sund (2008) påpeker betydningen av trygghet og trivsel som sentralt for læring. Engstelse og en følelse av å mislykkes påvirker konsentrasjonen og mestring. Utrygghet kan bidra til en perifer deltagelse med mer passiv observasjon enn aktiv ferdighetstrening som igjen kan få konsekvenser for elevens læringsutbytte (Nielsen og Haaland Sund, 2008). «Husker de at jeg skal komme, blir jeg stående å lete etter noen...» viser at eleven Even var usikker. Vi ser at veilederen Valborg tar elevene med fra starten for å hjelpe dem til trygghet uten krav til mestring ved å «stille og vise først». Flere undersøkelser gjennom lengre tid viser at arbeidstakere som trives også gjør en bedre jobb (Hiim og Hippe, 1998). «Ble godt tatt imot da» sier Eldor elev. I tråd med Handal og Lauvås (1983) forstår vi at en god mottagelse vil kunne bidra til at elevene raskere kan få en opplevelse av følelsesmessig og sosial trygghet som er nødvendig for å få størst mulig læringsutbytte under møte med nye utfordringer i praksis. Med henvisning til Maslow (Hofset, 1995) og hans bruk av behovspyramiden i forståelsen av menneskelige grunnleggende behov, vet vi også at trygghet og tilhørighet ses som grunnleggende sosiale behov som det er nødvendig å få dekket før høyereliggende behov som læring, og konsentrasjon for det, vil melde seg. Med en praksisperiode på 3-4 uker vil det være nødvendig at eleven raskest mulig opplever trygghet og tilhørighet for å få best mulig læringsutbytte gjennom sin praksisperiode.

Med utgangspunkt i Maslows behovspyramide (Hofset, 1995) ser vi at inkludering henger sammen med trygghet og tilhørighet. «Jeg hører til her liksom» sier en av elevene. Tilhørighet sier Wenger (1998) har sammenheng med opplevelse av å høre til i et fellesskap med andre gjennom å dele et gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Vi tenker at elevenes interesser og motivasjon for læring til relevant yrkeskompetanse i sammenheng med dette vil ha betydning for hvordan elevene opplever å være i praksis, føler seg inkludert og blir naturlig inkludert i fellesskapet. I tillegg til dette er det forventet, og vi ser, at elevene har en grunnforståelse av hva yrket som helsefagarbeider går ut på. Det vil naturlig bidra til at praksisfellesskapet lettere inkluderer elevene gjennom å gi dem legitim adgang til utprøving for nye erfaringer og mer læring (Dewey, 2005). «Får delta på alt mulig, det meste» Vi mener at elevene Eldor som «får hjelp om det er ting jeg ikke kan» og Even som etter hvert «føler at jeg blir en del av de andre ansatte» også beskriver opplevelse av inkludering i tråd med dette,

gjennom å oppleve mestring og støtte til å mestre relevante oppgaver. Vi forstår elven Elses beskrivelse rundt en opplevelse av «å bli tatt på alvor» som at det også handler om at hun opplever respekt og «tør å si meningen min», noe som også kan være et uttrykk for opplevelse av inkludering, men også viser at eleven oppnår anerkjennelse (Hofset, 1995).

To av veilederne beskriver elevenes interesse og motivasjon for praksis som viktig for mulighet til deltagelse og adgang til ferdighetstrening Vivian beskriver at hun bruker mindre ressurser på å motivere uinteresserte elever, «...du legger ikke så mye mer ressurser i de, for det er travelt å være på jobb». Vi ser også dette i sammenheng med Wenger (1998) sine beskrivelser av hva som har betydning for å bli fullverdig medlem i praksisfellesskapet. Vi tenker at veilederne her uttrykker at elevenes interesse og ønske om utvikling av relevant yrkeskompetanse er sentral for inkludering. Med det tenker vi at både engasjement og aktiv medvirkning også har sammenheng med om elevene inkluderes i fellesskapet og får størst mulig læringsutbytte av sin praksisperiode med tanke på relevant yrkeskompetanse.

9.4.2 Medbestemmelse

Vi leser ut ifra det elever sier at de ønsker medbestemmelse, men at det ikke er like enkelt å få til. «Synes egentlig at det er litt vanskelig (...) greit å få en konkret oppgave», sier elevinformanten, Even. Videre ser vi at eleven Eldor sier at han syns det er greit at de ansatte tar litt avgjørelser for han, «liker at de ansatte bestemmer også, er ikke så veldig frampå». Det pekes på det samme hos veilederne. De hadde ønsket at elevene var mer aktive, men ser at det kan bunne i utrygghet, «de spør lite om å få være med på ting, men jeg tror det bunner i det med å være usikker», sier veileder Valborg. Det at elevene ønsker at veilederne skal gi dem konkrete oppgaver, eller at de ikke føler seg så «frampå», forstår vi som en usikkerhet, i forhold til å vite hva som er viktige og relevante oppgaver for dem. Det kan se ut som at de syns det er trygt at veilederne loser de inn på «riktige oppgaver». De ønsker å ha denne tryggheten i sin læresituasjon, noe som samsvarer med Hofset (1995) sine betraktninger om Maslow og at behov for trygghet må være på plass før eleven vil ha fokus på å mestre, vite og forstå. Praksisfellesskapet bidrar til å gi elevene denne tryggheten og fremmer med det utvikling av relevant yrkeskompetanse.

Samtidig som elevene har behov for denne tryggheten, fremkommer det også et ønske om å være delaktig i sin læreprosess, «...og jeg får si noe om hva jeg trenger», sier elevinformant Eva, eller som Erik sier, «jeg spør om å få delta». Det at de får si noe om hva de trenger, er med på å skape motivasjon for å lære, og sammenfaller med det Illeris (2012) sier om

læringens drivkraftdimensjon og omhandler det som driver den enkelte til å lære, som vilje og motivasjon. I tillegg får elevene her oppgaver med et innhold som samsvarer med de ønsker og har behov for, og samsvarer med Illeris (2012) sin forståelse av læringens innholdsdimensjon. Det at de får deltatt på oppgaver de føler de har behov for å få innsikt i bidrar til at de får styrket sin fagkompetanse og slik utviklet relevant yrkeskompetanse.

Medbestemmelse og medvirkning er viktig, sier også informanter fra veiledergruppa. De er opptatt av at elevene skal ha mulighet for medbestemmelse når elevene er i praksis, og prøver å legge til rette for det. De er fleksible med tanke på planlagte oppgaver, og hvem som skal gjøre hva, «egentlig har vi en detaljert dagsplan, men vi omrokerer når vi har elever», sier veileder Valborg. Det vil si at de tar hensyn til elevenes ønsker, og legger til rette for elevenes læringsmuligheter. De er i et samspill med elevene, et samspill med omgivelsene som Illeris (2012) påpeker er viktig for læring.

Veilederne hadde som nevnt tidligere forståelse for elevenes usikkerhet knyttet til medbestemmelse, men peker allikevel på «at de som er aktive får deltatt på mye mer, enn de som er passive», som veileder Vivian sier det. De som er passive blir ikke så lett dratt med på oppgaver, noe som er uheldig. Skal de lære trenger de aktiv deltakelse, Dewey (2005).

9.5 Erfaringer av veiledning og vurdering

Oppsummering av empiriske funn knyttet til veiledning og vurdering

Jeg tenker at veiledning er mest der og da på en måte. Kan være etter og da- men tenker mest der og da og at de sier fra der og da om det du gjør er bra eller ikke og at jeg får beskjed så jeg ikke gjør noe galt... (Even, elev).

I hovedtrekk beskriver elevene at de opplever at veilederne under arbeidet «forklarer og viser hvordan ting gjøres og gir tilbakemeldinger på hva som kan gjøres annerledes for å bli bedre». Veilederne vektlegger «at elevene får delta i alle oppgaver på praksisplassen og at det skal være kvalitet på de praktiske ferdigheter i forbindelse med utvikling av yrkeskompetanse for elevene». Elevene viser videre at de reflekterer over egen læring gjennom å beskrive observasjon av andres «teknikk» og gjennom «å prøve ut teorien lært på skolen i praksis».

Det finnes mange former for veiledning som kan ha mål om utvikling for relevant yrkeskompetanse. Gjennom Handal og Lauvås (1983) sin tenkning er den veilededes refleksjon over egen praksis for oppøving til selvstendighet og selvinnsikt et mål. I vår undersøkelse brukes begrepet veiledning ofte og i forskjellige sammenhenger og betydninger både av elever og veiledere.

Vurdering for relevant yrkeskompetanse handler i vår sammenheng om vurdering for læring. Utdanningsdirektoratet skriver mye om vurdering for læring på sine nettsider (Udir.no). Der skrives det om forskning som har vist at elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, får råd om hvordan de kan forbedre seg og er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Vi forstår av empirien at elever uavhengig av hva de legger i begrepet veiledning og vurdering, og hvordan det foregår, har erfart begge deler som hjelp for egen læring i praksis.

9.5.1 Mesterlære

Nielsen og Kvale (1999) beskriver mesterlære som at det ikke er skille mellom læring og bruk av det lærte. Gjennom elevens opplevelser om at de får veiledning «mest der og da, får tilbakemelding på hele «pakka» mens det er litt ferskt og de forklarer og viser hva jeg skal gjøre» viser elevene at dette handler om mesterlære og at veiledning og læring foregår under arbeidets gang. Med vår kjennskap til arbeidsfeltet forstår vi her at elevene utfører arbeidsoppgaver sammen med en veileder, sammenlignbart med det personorienterte asymmetriske forholdet med en mester som overfører kunnskaper og ferdigheter til sin læresvenn, slik Nielsen og Kvale (1999) beskriver det. Med erfaringer fra fagfeltet har vi forståelse for at noe av læringen som foregår når veilederen «viser hva jeg skal gjøre» også foregår gjennom observasjon, imitasjon eller «learning by doing», situasjonsavhengig også uten verbal kommunikasjon både av hensyn til brukere, men også som en naturlig følge av konteksten. Med dette ser vi videre at læringen foregår i en sosial prosess der elevene er deltagere i et praksisfellesskap. Dette også i samsvar med hva Nielsen og Kvale (1999) skriver om mesterlære. «Jeg får veiledning både før og etterpå og forklaring på hva jeg kunne gjort annerledes». Vi mener å se at veiledningen foregår i sammenheng med praksisoppgaver og at dette kan sammenlignes med det som Lycke, Handal og Lauvås i Skagen (2003) omtaler som en ad hoc-form for læring og veiledning. «...for da blir det så klart og tydelig hva

veilederen mener». Lycke, Handal og Lauvås i Skagen (2003) mener denne formen for veiledning og læring under utførelse av arbeid lett fører til reproduksjon i situasjonen uten tanker om nyskaping. «Kan være etter og da – men mest der og da». Ingen av elevene fortalte direkte at de hadde opplevd avsatt tid til veiledning utover det de fikk i forbindelse med gjennomføring av arbeidsoppgaver. Med det forstår vi at dette ikke var noe elevene hadde særlig erfaring med. Handal, Lycke og Lauvås i Skagen (2003) mener avsatt tid er viktig som hjelp til å skape rom for læring gjennom dypere refleksjon over både teori, erfaringer og etiske problemstillinger. Det blir også påpekt fra veiledere at avsatt tid til refleksjon hadde vært nyttig.

Veilederne vektlegger at de «observerer og viser riktige metoder og prøver å forklare hvordan ting skal gjøres underveis». Dette samsvarer med det elevene sier og vi forstår også dette i samsvar med teorien om mesterlære og veiledning nevnt ovenfor. «Vil forme dem som om de var våre kollegaer og vise teknikker som jeg bruker», kan være et uttrykk for å være fornøyd med egen praksis og mer opptatt av reproduksjon enn nyskaping slik Lycke, Handal og Lauvås i Skagen (2003) beskriver ad hoc-formen for veiledning og læring. Samtidig forstår vi at alle våre veiledere er opptatt av å lære elevene relevante og praktiske ferdigheter. «Jeg stiller mye åpne spørsmål så de må tenke og når resultatet blir det samme kan det gjøres på utallige måter viser at veilederen vektlegger at elevene selv skal reflektere over sine handlinger. «Viktig at elevene er trygge» sier en av veilederne. Det mener vi viser at veilederen vektlegger betydningen av å være trygg i læresituasjonen i samsvar med Maslows behovshierarki (Hofset,1995).

Vi erfarte under intervjuene at elevene ofte benyttet begrepet veiledning, men sjelden brukte begrepet vurdering. Ut fra det elevene fortalte oss hadde vi en forståelse for at veiledningsbegrepet i flere sammenhenger ble brukt ensbetydende med skolens vurdering for læring. «Under veiledning får jeg tilbakemelding på hvordan jeg var og forklares hva jeg kunne gjort annerledes En elev beskrev at vurdering er å se på det jeg har gjort for å se hva som kan bli bedre. Elevens uttalelse handler om underveisvurdering for å fremme læring. Nyttig med tilbakemeldinger på utført arbeid beskrives som en erfaring av flere elever. Det er i samsvar med to av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper, for hva forskning har vist (Black og William, 2009) fremmer læring: Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og får råd om hvordan de kan forbedre seg. Vi ser at elevene får vurdering for læring gjennom mesterlæren som benyttes i praksis og at det bidrar til utvikling av relevant yrkeskompetanse.

9.5.2 Egenvurdering

Formålet med egenvurdering i vurderingsforskriften (udir.no) er at eleven skal reflektere over og bli bevisst på egen læring som bidrag til egen faglig utvikling. Involvering i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling, er også et av de fire prinsippene som forskning har vist fremmer læring. Egenvurdering har også betydning for elevens utvikling av evne til refleksjon. (Black og William, 1998) Gjennom empirien ser vi at elevene reflekterer over egen læring. I samsvar med forskning kan dette gi elevene muligheter for å se egen progresjon under utvikling av relevant yrkeskompetanse.

Vi ser at elevene reflekterer i praksis uavhengig av veiledning, i samhandling med veileder eller andre ansatte, når eleven Even sier han «ser mye av det vi har gått gjennom i boka og det dukker oppatt oppi hue når jeg opplever det i praksis». Vi har en forståelse for at dette kan ha sammenheng med at eleven reflekterer over teorien fra boka og at ordene gis en dypere mening og annen forståelse når teorien oppleves i en virkelighet slik Wittgenstein skriver om språk i Hiim (2013). Samtidig tenker vi at allerede lært teori i skolen kan gi den uerfarne eleven begrensninger for utvikling, om han ser boka som en fasit for rett og galt og ikke er åpen for ny læring. Det tenker vi spesielt kan være en utfordring som nybegynner i faget, slik Dreyfus og Dreyfus skriver om i sin kompetansemodell med utvikling fra novise til ekspert, der novisen er avhengig av en prosedyre for å kunne gjennomføre en oppgave (Hiim og Hippe (2001). Med det tenker vi at eleven også vil være avhengig av praksisfellesskapet som hjelp til å utvikle sin forståelse (Vygotski, 2001) og kunne reflektere videre rundt egen læring og utvikling for relevant yrkeskompetanse.

Eleven Eldor sier at han under rapportskriving «starter å reflektere med en gang over hva som har skjedd i løpet av dagen». Vi har en forståelse av at eleven her ser betydningen av og er opptatt av å huske og tenke tilbake på det som har skjedd. Rapportskrivingen gjør videre at eleven må reflektere rundt faglige utfordringer og opplevelser med betydning for pasientens helhetlige pleie og omsorg. Refleksjon over forskjellige situasjoner som eleven har opplevd i løpet av dagen vil kunne bidra til å gi eleven ny innsikt og mer læring med tanke på videre utvikling av yrkeskompetansen sett opp mot framstillingen av Schön sine tanker om betydningen av refleksjon-over-handling for videre utvikling, i Hiim og Hippe (2001).

Rapportskrivingen vil videre bidra til utvikling av den teoretiske yrkeskunnskapen gjennom å måtte sette ord på de praktiske handlingene slik Schön sier er viktig i Hiim og Hippe (2001). Videre beskriver Wittgenstein i Hiim (2013) hvordan erfaring med variasjon i bruk av

begreper under forskjellige situasjoner vil kunne gi bedre forståelse, mening og fortrolighet med yrkesfaglige begreper. Eleven vil kunne oppleve å måtte reflektere over sitt ordvalg i forsøk på å finne passende begrep under rapportskrivningen og kan slik få en erfaring som vil gi læring i tråd med Dewey's tanker om å gjøre en erfaring (2008). Samtidig vil det praktiske oppdraget med å utføre korrekt rapportskrivning gi adgang til både læring og refleksjon. Praksis er slik vi ser det gjennom dette «enkle» oppdraget sammensatt. Schön i Hiim (2013) påpeker betydningen av at læring og utvikling av yrkeskompetanse best skjer i komplekse og realistiske praktiske situasjoner.

Eleven Even «la merke til at hjelpepleieren han var med ikke var så opptatt av teknikk når hun skulle ha pasienten opp under morgenstellet» og viser med det at han reflekterer over innlært teori gjennom refleksjon-i-handling. Vi mener her å se at eleven reflekterer over innlært teori i praksissituasjonen uten innblanding fra hjelpepleieren som veileder. Eleven blir klar over hva han har lært og hvorfor dette er viktig. Innlært teori kan på den måten få en utvidet mening for elevens videre utvikling.

9.6 Oppsummering

Gjennom analyse og drøfting har vi fått bekreftet at praksis bidrar og er viktig for at elevene skal utvikle relevant yrkeskompetanse og at deltagelse i et fellesskap har gitt mange erfaringer, som bidrar til utvikling av både faglig kompetanse, identitet og fleksibilitet. Elevene får et overblikk over egne og andres oppgaver og får i samhandling med andre erfaringer som bidrar til utvikling av samarbeids- og relasjonskompetanse. Vi ser at elevene beskriver behov for trygghet og inkludering som viktig for læring under praksis. Vi har fått bekreftet at elevene opplever mening gjennom å se teori fra skolen i sammenheng med praktiske oppgaver. Både elever og veiledere beskriver nyttige erfaringer av veiledning for læring av praktiske ferdigheter under arbeidets gang, men har liten erfaring med avsatt tid til refleksjon, noe veiledere ser behov for. Vi får en bekreftelse på at elevene er usikre ved oppstart og at mottagelsen i praksisfellesskapet har betydning for hvordan elevene opplever å bli inkludert. Veilederne påpeker elevenes interesse for læring som viktig for inkludering. Eleven liker å få være med å bestemme hva de skal delta på, men ønsker forslag fra veilederne om hva. perioden. Vi ser at praksisfeltet har fokus på oppgaver foran kompetansemål samt behov for å ha tettere dialog med skolen vedrørende elevenes kompetansenivå.

10. Oppsummering av erfaringer som kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse

Vi lever i et kunnskapssamfunn preget av stadige forandringer med mål om utvikling til noe bedre for framtida. Lillejord (2003) viser til Aristoteles som beskrev fire typer for forandring. Han opererte med substansiell forandring som handler om at ting oppstår og forgår, kvalitativ forandring som handler om endringer av egenskaper hos fenomener, kvantitativ forandring som handler om at noe øker eller avtar og stedsforandring som handler om skifte av fokus. Disse forandringene kan få både positive og negative konsekvenser for utviklingen. Styringsdokumenter som Folkehelseloven og Samhandlingsreformen legger føringer for forandring på bakgrunn av samfunnsendringer. Endret sykdomsbilde med eks utrydding av Kopper og epidemier som Ebola, flere livsstilssykdommer og økt antall eldre i befolkningen har gitt behov for høyere satsing på forebygging, behandling og omsorg på lavest mulig effektivt nivå innen helsetjenesten. Dette for å kunne ivareta pleie- og omsorgsbehov i befolkningen i framtida. Dette får videre konsekvenser for styringsdokumenter tilhørende utdanning til helsefagarbeidere og hva som vil kreves for å oppnå en relevant yrkeskompetanse i samsvar med samfunnsendringene. Utarbeidelse av styringsdokumenter vil oppstå som følge av behov og ta tid, men legge føringer når de er vedtatt. Vi har en forståelse av at helsetjenesten vil oppleve behov og være interessert i å starte en form for ad hoc-tilpasning før krav og retningslinjer fremsettes gjennom styringsdokumenter. Det er og en grunn for at vi tenker at tett samarbeid med praksisfeltet kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse i samsvar med de behov som til enhver tid oppleves som aktuelle i praksisfeltet og som skolen ikke har forutsetninger for å fange opp ut fra opplæring gjennom generelle kompetansemål i gjeldene læreplaner.

Vi ser at både Helse- og omsorgstjenesteloven, Folkehelseloven (Lovdata) og Samhandlingsreformen (Regjeringaen.no) har påvirket til pågående forslag om endringer i læreplaner gjeldene for utdanning til helsefagarbeider. Dette påvirker igjen hva som til enhver tid vil være regnet som relevant yrkeskompetanse for helsefagarbeidere. Samfunnet forventer gjennom sine styringsdokumenter at pleie- og omsorgstjeneste skal kunne dekkes på bakgrunn av fastsatte mål og behov. Det vil kreve at helsefagarbeiderne gjennom sin

utdanning oppnår en relevant yrkeskompetanse, i tråd med gjeldene krav og forventninger som gjelder både for styringsdokumentene for helse og opplæring. Relevant yrkeskompetanse vil være nødvendig både for å være attraktive på arbeidsmarkedet, kunne dekke samfunnets behov for pleie- og omsorgstjenester og oppleve individuell tilfredshet ved å mestre eget fagområde.

Vi vil her drøfte noen sentrale funn fra kapittel 9 opp mot vår problemstilling og se på noen av de erfaringene som kan se ut til å bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse for elever på Vg2 helsearbeiderfag. Vi vil spesielt se dette i sammenheng med elevens behov for relevant yrkeskompetanse.

10.1 Praksisfellesskap som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse

Vi har i denne delen av drøftingen valgt å se fellesskap og praksis sammen. Med referanse til Wenger (1998) og gjennom erfaringer av denne studien med intervjuer av elever og veiledere har vi fått en bekreftelse på hvor tett sammenvevd disse to dimensjonene er. Gjennom utsagn fra elever og veiledere har vi fått en utvidet forståelse og dypere innsikt i hvilken betydning Wengers (1998) gjensidige engasjement, felles virksomhet og felles repertoar har for elevenes identitetsbygging og kompetanseutvikling. Videre hvordan Deweys (2005) erfaringslæring i samspill med andre kan utnyttes enda mere med fokus på refleksjonens betydning for læring og utvikling.

Når elevene er i praksis blir de en del av et arbeidsfellesskap med mye erfaring og bred kompetanse. «Først i ekte praksis møter man virkelighetens mangfold» sier Dreyfus og Dreyfus med Hiim og Hippe (1990). Gjennom virkelige situasjoner, og ekte praksis har vi sett at elevene får erfaringer som bidrar til utvikling av relevant yrkeskompetanse. De lærer fra alle, som både elever og veiledere sier. Gjennom å se hvordan andre jobber og utfører oppgaver ser elevene naturlig oppgaver som faller inn under eget ansvarsområde. Elever beskriver å få et overblikk over hvor sammensatt jobben som helsefagarbeider er og en forståelse for hvordan man jobber tverrfaglig. Det er det ikke mulig å erfare på skolen, som elevene påpeker. Det å se sine oppgaver, ansvar og begrensninger er viktig for å få kunne delta aktivt, få arbeidet utført og kunne jobbe på en profesjonell måte. Dette fremkommer også som viktig fra veiledergruppen. Å være med på ting i realiteten gir elevene en forståelse

av de krav og ansvar som ligger til jobben. På skolen jobber man som regel med tenkte situasjoner gjennom case, noe som skaper distanse og gjør situasjonen mindre reell.

Gjennom teoriundervisning på skolen, kan tverrfaglig arbeid og hvem som gjør hva forklares, men grenseoppgangene mellom de ulike yrkesgruppene er det lettere å få en forståelse av i praksis. I praksis får elevene erfart en helhet som skolen vanskelig kan «matche». Gjennom praksis får elevene sett et mangfold i oppgaveutførelser, de får slik mulighet til utvikling av en bredere kompetanse, noe som bidrar til en fleksibilitet som er nyttig og relevant å ha med seg når de skal jobbe med mennesker og gi individuell omsorg og pleie.

I praksis er elevene aldri alene, de må samhandle og samarbeide med både pasienter og kollegaer, og med det får de utviklet både sin samarbeidskompetanse og relasjonskompetanse som er nødvendige ferdigheter for en helsefagarbeider, og veilederne påpeker at dette er relevant yrkeskompetanse. Nilsen og Haaland Sund (2008) påpeker nøkkelkompetanse som viktig i et arbeidslivsperspektiv. Det er nødvendig å kunne samarbeide, - ingen gjør jobben alene sier veilederne. På en avdeling skal oppgaver koordineres og løses, det skal avklares hvem som gjør hva, i tillegg til at det er flere pasienter man må være to om. Dette krever samarbeid og samarbeidsevne.

I praksis jobber elevene tett med sin veileder eller andre i fellesskapet og får gjennom det mulighet til å lære både kunnskaper og ferdigheter der og da. De ser hvordan de andre jobber og samarbeider og utfører oppgavene, for så å imitere gjennomføringen. Gjennom observasjon ser elevene hvordan kompetente fagarbeidere er og jobber, og forstår slik hvordan de selv bør opptre. De får tilbakemelding på sin utførelse, og slik en forståelse av om de er på rett vei. Det kan bidra til at elevene utvikler en faglig trygghet gjennom opparbeidelse av faglig kompetanse. Dette sammen med at de bruker fagspråk og arbeidsklær når de er i praksis bidrar til at faget integreres i dem, og gir faglig identitet. Veilederne understøtter dette, og sier at de ser at praksis er med på å gi elevene faglig identitet gjennom at de utvikler en forståelse for yrket når de er i praksis.

En helsefagarbeider må ha en del teoretisk kunnskap for å kunne utføre en god jobb, i tillegg må han/hun ha jobben i fingrene, som elevene sier. I praksis får de «jobben i fingrene». De utfører praktiske oppgaver og får utviklet sine praktiske ferdigheter. De har tilgang på rikelig med utstyr og hjelpemidler. De er i virkelige situasjoner og får prøvd seg på reelle pasienter.

Både elever og veiledere gir uttrykk for at de har behov for å trene på teknikker. De må få «gjøre», prøve og feile. Jobben som helsefagarbeider består av mange praktiske oppgaver, og

elevene har ikke ferdighetene i fingrene, det krever tid og gjentakelser og er vanskelig å få utviklet godt på skolen. Skolen har praksisrom, men begrenset med utstyr og «levende» pasienter, og har derfor ikke muligheten til å gi elevene ferdighetstrening med den variasjon og omfang som en praksisplass får til.

Med dette har vi fått bekreftet at både praksis og felleskap er viktige bidrag for utvikling av relevant yrkeskompetanse. Disse arenaene bidrar til adgang gjennom relevant innhold og hva elevene trenger å lære. Videre hvordan læreprosesser foregår med hovedvekt på ferdighetslæring, som er den læringsmetoden de fleste elever lærer mest av.

10.2 Sammenheng mellom teori og praksis som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse

Relevant yrkeskompetanse som helsefagarbeider er sammensatt og kravene til kompetanse er ikke statiske men preges av forandring i takt med samfunnsendringer. Det krever yrkesutøvere med vilje til rask omstilling, forståelse for endringsbehov og vilje til utvikling av egen kompetanse, noe som også er presisert i Kompetanseplattformen (Udir.no) som ble utarbeidet ved opprettelsen av yrkesfaget. Samfunnsendringer krever oppdateringer slik som når helsearbeiderfaget ble opprettet. Etter knapt ti år er nå ny forskrift for yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) (Udir.no) vedtatt innført for fra 1.august 2016 og forslag til ny læreplanforskrift for Programområde helsearbeiderfag Vg2 (Udir.no) har nylig vært ute til høring og vedtatt i mai 2016 for gjennomføring også fra 1. august 2016. Oppdatering og utarbeiding av nye styringsdokumenter kreves jevnlig både inne helse og skole for at utviklingen skal foregå i ønsket retning.

Vi har gjennom denne studien blitt enda mer bevisst på mulighetene og mangfoldet som ligger innen rammen praksis, læringsinnholdet og læringsprosessene mens elevene er i praksis. Slik vi ser det, for en Vg2 helsearbeiderfag-elev i PTF- praksis, er alle dagligdagse arbeidsoppgaver i praksisfellesskapet relevante nesten uavhengig av hva, - om praksisplassen er opptatt av kvalitet i henhold til gjeldene bestemmelser - og eleven ikke blir satt til å utføre den samme oppgaven rutinemessig over tid. I tillegg til faglige oppgaver som tilhører yrket får elevene erfaringer med den nyttige, men ofte skjulte nøkkelkompetansene som gjelder i yrket, gjennom å være deltagere i praksisfellesskapet. Erfaringer med samarbeid og

fleksibilitet er to av disse kompetansene. Disse får naturlig en annen mening gjennom opplevelser enn gjennom tung og teoretisk tilnærming.

Erfaringer med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer yrket er formålet med PTF. Kompetansemålene som gjelder for faget er de samme som for lærlingene, så elevene vil få adgang til mer erfaring og innsikt i disse som fremtidig lærlinger. Bevissthet om felles bruk av læreplan og kompetansemål for Vg1, Vg2 og lærlingene kan forstås som en mulig styrke i for praksissamarbeidet mellom skole og praksis. Veiledere vektlegger behov for mer oppgavestyrte framfor kompetansemål-styrte opplæring i praksis. Med hele læreplanen i faget tilgjengelig, et kompetansefokus og nedbryting av kompetansemål til læringsmål med vurderingskriterier for de enkelte målene, tenker vi at det burde være mulig å få til en bedre sammenheng fra oppgave til læringsmål, samtidig som forskriften følges. Vi mener det også ville være enklere for elevene å forstå flere av målene om en tok utgangspunkt i konkrete oppgaver framfor abstrakte og teoretiske mål. I henhold til den nye forskriften Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF) gjeldene fra 1.august 2016 «skal skolen ta initiativ til å samarbeide med opplæringsansvarlig i bedriften om å utarbeide lokale læreplaner». Det vil i tråd med denne bestemmelsen også kunne bidra til bedre samsvar mellom valg av kompetansemål og relevante oppgaver innen den enkelte virksomhet, noe også våre veiledere mener bør bli bedre.

Vi tenker videre som Wenger (1998) at teori og praksis er nær knyttet sammen. Elevene uttrykker mening gjennom å se sammenhenger mellom det de lærer på skolen og det de lærer i praksis. Veilederne beskriver også at de ser at elevene har teoretiske kunnskaper gjennom det de gjør.

En annen elev sier han ikke savner teori på forhånd for han lærer mye ute i praksis. En annen sier at han lærer fagbegreper i praksis. Mye av opplæringen i praksis foregår, ut fra det vi har erfart gjennom denne studien, gjennom mesterlære. Denne opplæringen bygger på konkrete og praktiske yrkesoppgaver. Skille mellom læring og bruk av det lærte finnes ikke sier Nielsen og Kvale (1999). Vi vet fra før at konkretisering er et viktig undervisningsprinsipp som forenkler læring for de fleste. Elevenes uttalelser tyder på at det også kan være en grunn for at de opplever læring gjennom praksis som både mer forståelig og meningsfylt enn med utgangspunkt i teori. I samsvar med Aakre (2013) ser vi at teoretiske begreper, uavhengig om de har hørt om dem eller ei, gir mer mening når de får konkrete situasjoner eller oppgaver å knytte dem opp mot. Samtidig opplever de også at kunnskaper de har med seg får en dypere mening gjennom tilknytning til praktiske oppgaver. Med dette tenker vi at praksis er

nødvendig for at elevene skal ha mulighet for utvikling av en helhetlig og relevant yrkeskompetanse. Videre ser vi at kobling mellom skolens teori og praksis viser at elevene både trives og lærer mer relevant yrkeskompetanse i praksis enn på skolen gjennom læringsmetoder og meningsfullt innhold. Dette er noe vi ser burde utnyttes bedre til fordel for mer læring for elevene.

10.3 Inkludering og medbestemmelse som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse

Trygghet og trivsel er noe både skolen og arbeidslivet er opptatt av. Det har fokus både i forbindelse med elevundersøkelser i skolen og HMS-undersøkelser i arbeidslivet. I et elevperspektiv er trygghet og trivsel en forutsetning for læring. I et arbeidslivsperspektiv har det sammenheng med produktivitet, effektivitet og arbeidslivets behov for å få utført et arbeid med best mulig faglig kvalitet, ut fra de behov og krav som samfunnet forventer. Handal og Lauvås (1983) skriver også om trygghet og betydningen av en følelsesmessig og sosial trygg atmosfære for best mulig utbytte av veiledning.

Elever i PTF har en fast avsatt tid til praksisopplæring. Det krever at elevene raskest mulig blir kjent med virksomheten og de som arbeider der, for å komme i gang med god læring. Et godt og åpent arbeidsmiljø der du føler deg velkommen vil lette det å komme ny på arbeidsplassen, mens det motsatte vil oppleves krevende. Flere av elevene var tydelig på at de hadde vært spente og usikre før oppstart. I tillegg til å være nye og ukjente møter elevene naturligvis praksisplassen med liten erfaring, mangelfulle kunnskaper og usikkerhet i ferdigheter på mange områder.

Opplevelsene rundt mottagelsene bar preg av gode erfaringer og veiledere som var opptatt av å hjelpe elevene inn i praksisfellesskapet. Gjennom bevissthet om informasjonsbehov som nye og små krav til mestring av oppgaver ved oppstart, men med veiledning for ferdighetstrening (Nielsen og Kvale, 1999) og bevissthet om mestringsfølelse, ble elevene hjulpet inn i praksisfellesskapet. Bedre planlegging og tilrettelegging gjennom samarbeide mellom skole og praksisplass før oppstart, kan redusere unødvendig usikkerhet ved oppstart.

Arbeidsplassens holdninger til elever vil kunne påvirke opplevelsen av å bli inkludert i fellesskapet, og slik ses som en læreforutsetning som kan bidra til god praksis for utvikling av relevant yrkeskompetanse. Elevers beskrivelse av en følelse om å høre til, få delta på det

meste, få hjelp om det er ting jeg ikke kan og at eleven tør å si sin mening, mener vi er et uttrykk for følelser av inkludering i praksisfellesskapet. Samtidig uttrykker veilederne at motiverte, interesserte og aktive elever får mer adgang til ferdighetstrening enn de som viser liten interesse. Vi ser dette kan ha sammenheng med Wengers (1998) måte å se inkludering i fellesskap på, gjennom betydningen av interesse for felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Dette kan og ha sammenheng med at elever kan sees som ønskede eller uønskede fremtidige lærlinger eller medarbeidere ut fra hvordan deres interesse for fagfeltet kommer til syne i praksisperioden.

Elever som ønsker medbestemmelse vil i samsvar med Hofset (1995) ha en opplevelse av grunnleggende tillit og trygghet i praksissituasjonen og være mer klar for å få dekket mer ambisiøse sosiale behov som anerkjennelse og selvrespekt for å kunne mestre og utvikle sin yrkeskompetanse. Vi ser at elevene ønsker medbestemmelse, men at de samtidig opplever det krevende. De synes det er greit å få ta en avgjørelse selv, men ønsker aktiv medvirkning fra ansatte om tilbud og forslag til «riktige» arbeidsoppgaver. Her ser det ut som dette kan være et signal om at både elever og veiledere er opptatt av at elevene skal få tilbud om å lære relevante arbeidsoppgaver med hensyn til framtidig yrkesutøvelse. Noe som på sikt vil ha betydning for eleven som yrkesutøver, praksisplassen som framtidig arbeidsgiver og samfunnets muligheter til å få dekket sitt til kompetansebehov i forbindelse med pleie og omsorg. En av veilederne sier at elever «spør lite om å få være med på ting», men at hun tror det har sammenheng med usikkerhet hos elever. Her ser vi betydningen av at den faglærte med egne erfaringer fra yrket bidrar til at den ufaglærte eleven får relevante arbeidsoppdrag for ferdighetstrening og utvikling av egen yrkeskompetanse. Vi forstår at elevene kan ha utfordringer med å se hvilke oppgaver som bør prioriteres for å få utviklet mest mulig relevante kompetanse og trenger hjelp til dette.

10.4 Veiledning og vurdering som bidrag til utvikling av relevant yrkeskompetanse

I praksisperioden bruker både elever og veiledere fortrinnsvis begrepet veiledning framfor vurdering. Vi forstår gjennom deres beskrivelser at elever og veiledere ikke lager skiller mellom hva de legger i begrepene veiledning og vurdering for læring, da vi mener de beskriver dette som demonstrasjon, rådgiving, supervisjon, mesterlære, ad hoc-veiledning,

tilbakemeldinger på kvalitet av utført arbeid og råd om forbedringer. Vi ser også uklare skiller i litteraturen mellom veiledning og vurdering. Handal og Lauvås (1983) ser på veiledning som en form for undervisning med utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet, når målet er yrkesfaglig utvikling. Vurdering for læring tenker vi kan sees som en form for veiledning med referanse til dette.

Vi forstår gjennom beskrivelser fra både elever og veiledere, at det de beskriver er i samsvar med Lycke, Handal og Lauvås i Skagen (2003) og handler om ad hoc-veiledning som foregår der og da under arbeidets gang. Det bærer tydelig preg av mesterlære der den lærde veileder den ufaglærte. Vi ser dette som en effektiv læringsmåte for en nybegynner i faget. Eleven får opplæring i noe som der og da oppleves meningsfylt, samtidig som det vil være relevante arbeidsoppgaver med tanke på fremtidig yrkesutøvelse. Videre handler det om bruk av minst mulig tid for veilederen, og virksomheten, som har sine oppgaver som skal løses uavhengig av om det er elever tilstede eller ei. På denne måten gis det mulighet for effektiv læring for eleven og det kan gjennomføres effektiv veiledning fra veilederen som står i situasjonen og ser hva eleven har behov for der og da, under arbeidets gang. Elever og veiledere beskriver dette som veiledning, med referanse til Handal og Lauvås (1990). Gjennom Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for hva som fremmer læring ser vi at dette handler mye om skolens begrep: vurdering for læring. Om bruk av begrepet veiledning eller vurdering for læring har noen betydning, har vi ikke undersøkt nærmere, men en elev sa i intervjuet at «jeg forbinder vurdering mest med prøver og oppgaver, liksom mest på det teoretiske da» - så kanskje det her er og bør være en form for naturlig skille mellom skole og arbeidsliv? Uavhengig av dette er det elevens læring med fokus på relevant yrkeskompetanse som teller.

Handal og Lauvås i Skagen (2003) skriver om fare for at ad hoc-veiledningen gir reproduksjon og liten mulighet for refleksjon for videreutvikling av faget. Vi forstår at denne formen for veiledning er nyttig og oppleves trygg for nybegynneren som har liten erfaring og trenger en stillas eller et skjelett å bygge sin yrkeskompetanse rundt, noe som også er i samsvar med Schøn og hans tanker om refleksjon- i- handling. (1983). Videre skriver Schøn (1983) om betydningen av refleksjon etter handling som viktig for videreutvikling. Dette støttes av Hiim og Hippe (2001) som ser betydningen av refleksjon både for utvikling av grunnleggende yrkeskompetanse og profesjonell kompetanse med evne til bruk av skjønn.

Elevene viser gjennom sine uttalelser evne til egenvurdering eller egenrefleksjon både gjennom beskrivelser av observasjoner, handlinger i praksisfellesskapet og gjennom å se teori

fra skolen opp mot praktiske situasjoner. I tillegg til ad hoc-veiledning og egenrefleksjon forstår vi at avsatt veiledningstid ville bidra til utvikling av refleksjonsevnen og gi elevene mer læring av kunnskaper, erfaringer og etiske problemstillinger i pågående praksis (Handal & Lauvås, 1983; Lycke, Handal & Lauvås i Skagen et al., 2003; Black & William, 1998; Schön og Dreyfus & Dreyfus i Hiim og Hippe, 2001; Dewey, 2005; Hiim, 2013; Aakre, 2013). Vi ser at Aakre (2013) sine tanker om fagsamtaler gjennom fagbegreper også vil være et nyttig redskap å ta med seg inn i veiledningen for fokus på faglig utvikling.

Avsatt tid til veiledning ville videre kunne bidra til bedre sammenheng mellom teori og praksis og bedre vurderingsgrunnlag med tanke på elevens sluttvurdering om skole og praksis hadde samarbeidet mer om dette. En styrket refleksjonskompetanse har også en samfunnsmessig betydning. Raske samfunnsendringer krever evne til å bruke sin kompetanse fleksibelt for løsning av nye oppgaver i nye situasjoner. Dette er kompetansekrav som det også blir nødvendig å mestre som en del av relevant yrkeskompetanse.

11. Avslutning

Vår problemstilling for denne studien har vært «Hvilke erfaringer fra PTF kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse hos elever på Vg2 helsearbeiderfag?» Med intensjon om svar på problemstillingen har vi intervjuet elever, for å få tak i hvordan de har opplevd å være i praksis og vi har intervjuet veiledere med mål om å få tak i hva de vektlegger for at elevene skal utvikle relevant yrkeskompetanse. Vi har analysert og drøftet empirien opp mot teori og styringsdokumenter og kommet fram til vår konklusjon.

Vi ser at det å være i praksis gir elevene helt andre rammer og muligheter enn det skolen kan «matche». De får utviklet relevant yrkeskompetanse ved at de får ferdighetstrening og en dypere forståelse av fagspesifikk teori i helsearbeiderfaget. De får overblikk og forståelse for egne og andre sine oppgaver og roller, trening i å samarbeide og utvikling av faglig identitet. Vi har sett at elevene kobler teori og praksis mens de er ute i praksisfellesskapet. Elevene får nyttig veiledning under arbeidets gang, samtidig som veiledere ser behov for mer avsatt tid til veiledning for refleksjon og mer faglig utvikling. Trygghet og inkludering fremkommer som viktig for at elevene skal delta aktivt og få adgang til læring. Vi ser at praksisfeltet har fokus på daglige oppgaver foran kompetansemål som utgangspunkt for læring. Samtidig ser vi at skolen må bli bedre til å formidle hva elevene har med seg av kunnskaper når de kommer ut i praksis.

Vi ser at styringsdokumenter for helse gir føring for ønsket samfunnsutvikling og herav hvordan dette vil påvirke hva som vil være regnet som relevant yrkeskompetanse for en helsefagarbeider. Læreplaner for utdanning til helsefagarbeider er i endring på bakgrunn av dette. Vi ser verdien i tettere samarbeid mellom skole og praksisfelt for å oppnå en mest mulig oppdatert og relevant opplæring, da praksisfeltet utviklingsmessig ligger foran skolen på flere områder. Skolen trenger med dette tettere dialog med praksisfeltet for å tilpasse undervisningen i samsvar med arbeidslivets behov og krav.

Veien videre...

Denne studien har vært en spennende oppgave å jobbe med og gjennom våre funn ser vi utviklingsmuligheter og ting vi ønsker å ta tak i. Vi ser at:

- Under PTF bør skolen dra mer fokus fra kompetansemål og over til oppgaver for så å se hvilke kompetansemål eleven når. Vi ser at praksisfeltet i en travel arbeidshverdag ikke har fokus på kompetansemål, men på oppgavene som skal gjøres, og at kompetansemål «favnes» uansett, da alle oppgavene elevene blir satt til er relevant for deres framtidige jobb som helsefagarbeider.
- Skolen må bli mer bevisst på å formidle elevenes kompetansenivå til praksisplassene, for å gi elevene opplæring på rett nivå.
- Skolen må sette av mer tid til veiledningssamtaler mens elevene er i praksis, det vil kunne bidra til mer læring gjennom refleksjon rundt opplevde og reelle problemstillinger. Dette vil videre kunne bidra til kreativitet, fleksibilitet og gi endringskompetanse som er nyttig i et samfunn med stadig skifter og nye kompetansekrav.
- Elevene må få jobbe med sine erfaringer når de kommer tilbake på skolen, slik at de får reflektert over egen læring og utviklet sin kompetanse ytterligere.
- Det er viktig at lærerkollegaer og spesielt skoleledelsen får formidlet hvor viktig praksis er, for elevenes læring, slik våre funn viser. Vi vet at faget PTF, kan bli sett på som et fag med muligheter for innsparing av ressurser. Våre funn viser at det er å tenke i feil retning. Lærerne bør ut mer og møte praksisfeltet, veilederne og elevene.

Avslutningsvis ser vi at det handler om å se læringsmulighetene som ligger i praksisfellesskapet, og bruke våre funn for ytterligere utvikling av relevant yrkeskompetanse for Vg2 helsearbeiderfag.

Vi gleder oss til veien videre!

Litteraturliste

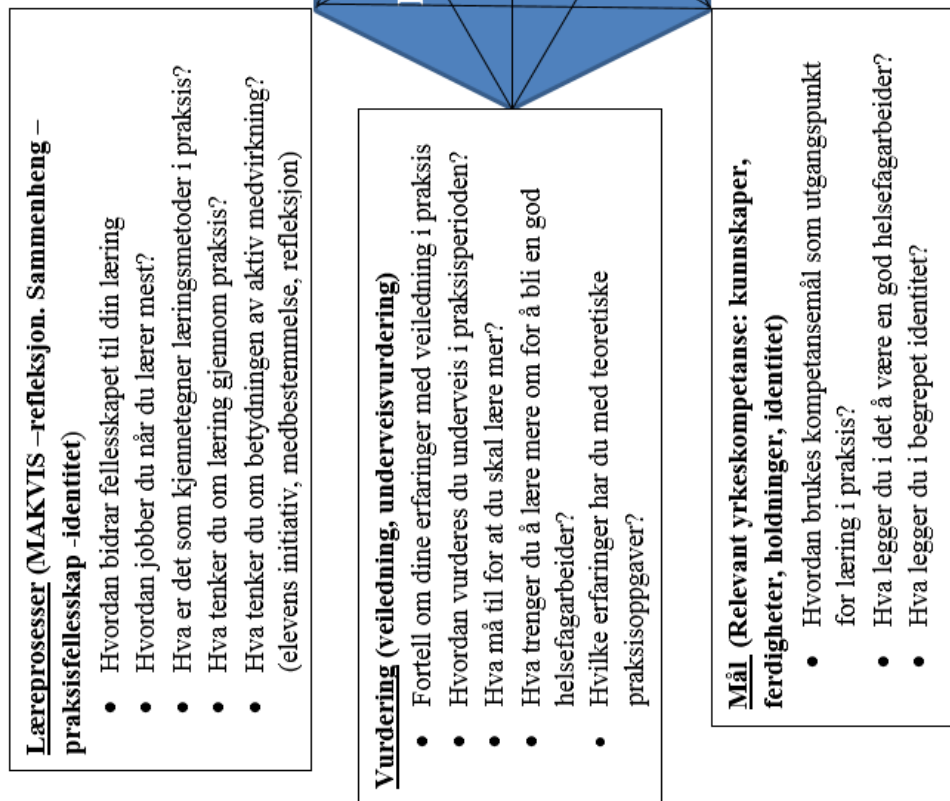
- AAkre, B. M. (2013). Vurderingspraksis i yrkesfag. *Nordic Journal of Education and Training*, s. 15.
- Black, P., & William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: KLIM.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring; fra art as experience (1934). I B. K, & B.-R. A, *Estetisk teori- en antologi* (ss. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine*. New York: Free press.
- Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. Oslo: Gyldendal.
- Dæhlen, M., & Haugen, A. (2010). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv: delrapport 2*. Fafo.
- Dæhlen, M., Haugen, A., & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning - mellom skole og arbeidsliv: delrapport 1, evalueringen av Kunnskapsløftet*. Fafo.
- Evenshaug, E., & Hallen, D. (1984). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Faglig råd for Helse- og oppvekstfag (FRHO), Utviklingsredegjørelsen del 2 2016*. (2016, 04 21). Hentet fra Utdanningsdirektoratet.no: <http://www.udir.no/-Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Faglige-rad/helse-og-oppvekstfag/>
- Faglig råd for helse- og oppvekstfag (FRHO), Utviklingsredegjørelse del 1 2013-2014*. (2016, 04 21). Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/-Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/Faglige-rad/helse-og-oppvekstfag/>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fjørtoft, H. (2016, 05 07). *videoforelesning om formativ og summativ vurdering ved NTNU*. Hentet fra <http://multimedia.adm.ntnu.no/Mediasite/Play/42baf892479841eab4d3a8d0f11a0dda1d>
- Forskrift Læreplan i helsearbeiderfaget vg3/opplæring i bedrift*. (2007). Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/HEA3-01/>
- forskrift Programområde for helsarbeiderfag -Læreplan i felles programfag Vg2* . (u.d.). Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/hea2-02/>
- Forskrift Programområde for helsearbeiderfag - Læreplan i felles programfag Vg2*. (2016, 05 07). Hentet fra http://www.udir.no/kl06/HEA2-01/Hele/Komplett_visning?print=1
- Forskrift Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram*. (u.d.). Hentet fra Hentet 1.november, 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>.
- Forskrift til opplæringslova Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring (Vurderingsforskriften)*. (2016, 05 02). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. (2016, 04 21). Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Prosjekt-til-fordypning---Kunnskapsloftet/>

- Generell del av læreplanen.* (2016, februar 09). Hentet fra Utdanningsdirektoratet (udir.no): <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1>
- Haaland, G. (2015, 08 29). *Aftenposten*. Hentet fra <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2015/08/anbefaler-mer-spesialisert-opplaering...>
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Gjøvik: J.W Cappelen forlag.
- Handal, P., & Lauvås, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Gjøvik: Cappelen forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of a 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routeledge.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning*. Oslo: Gyldendal.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal.
- Hofset, A. (1995). *Pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, K. (2000). *Læring - aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendakl Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2011). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirsten Hofgaard, P. L. (2003). Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap - en grenseoppgang. I K. S. (red), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 24). Bergen : Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Gjøvik: J.W: Cappelen Forlag a.s.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: University Press.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Otta: Universitetsforlaget.
- Lov om folkehelsearbeid (Folkehelseloven)*. (2016, 03 16). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), kapittel 9A.Elevane sitt skolemiljø.Kapitlet fjøyd til med lov 20 des 2002 nr. 112 (ikr. 1 apr 2003, etter res. 20 des 2002 nr. 1735)*. (2016, 05 07). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_11
- Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven)*. (2016, 05 07). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30/KAPITTEL_3#§3-2
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Gjøvik: Gyldendal.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen nr 1*, 22s .
- Meld.St. 20 (2012-2013) - På rett vei*. (2016, 05 07). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra Lastet ned 14.05.15: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nielsen, K., Kvale, S., & (red). (1999). *Mesterlære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, S. E., & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis*. Koldnig: Pedlex.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Kostøhl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S., & Knudsmoen, H. (2012). *Dette vet vi om Vurderingspraksis*. Polen: Gyldendal.
- Nordisk institutt for studier av innovasjon , forskning og utdanning. (2013). *NIFU-rapporten, 5- 2013 «Å bli helsefagarbeider"*. Hentet fra <http://www.nifu.no/duplikasjoner/rapporter/rapporter2013/>
- Nyen, T., & Hagen, A. T. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet?: en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo.
- Nyen, T., & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2014, 10 03). *Samhandlingsreformen i kortversjon*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/tema/helse-og-omsorg/helse--og-omsorgstjenester-i-kommunene/samhandlingsreformen-i-kortversjon1/id650137/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Schøn, D. (1983). *The reflective practitoner*. New York: Basic Books.
- Schøn, D. (1988). *Educating the Reflective Practitioner* . San Fransisco: Jossey Bass.
- Skagen, K., & (red). (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. (1998). *Gode fagfolk vokser*. Oslo : Cappelen.
- SSB Rapport 2012/14 Roksvaag, K og Texmon: *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram*. (2016, 04 21). Hentet fra [/www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201214/rapp_201214.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201214/rapp_201214.pdf)
- St.Meld. nr. 30 (2003-2004) - *Kultur for læring*. (2016, 05 07). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.Meld. nr. 47 (2008-2009)- *Samhandlingsreformen- Rett behandling-på rett sted-til rett tid*. (2016, 05 07). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Store norske leksikon. (2016, 05 07). Hentet fra [http:// Snl.no/relevant](http://Snl.no/relevant)

- Thagaard, T. (2008). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (udir). (2016, februar 10.). *Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06)*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (06, 06 15). Kompetanseplattform for fagarbeider Helsearbeiderfaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 07). *Vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>
- Vaage, S., & (red). (2000). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Vygotski, L. (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Ritzlers forlag.
- Yrkesfaglig utvalg helse, oppvekst og velvære. (2016, 04 21). *Helse, oppvekst og oppvekst - et sammensatt bilde*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>
- Åmås, K. O., & Larsen, R. (1994). *Det stille alvor*. Oslo: Det Norske Samlaget.

INTERVJUGUIDE elev



Læreforutsetninger (elevens ressurser)

- Hvordan opplevde du første møtet med veileder i praksis?
- Hvordan opplever du å være elev i praksis?
- Hvordan trives du med arbeidsoppgavene?
- Hva gjør du neste år?

Erferinger relevant **Yrkes-** **kompetanse**

Rammefaktorer (praksisplass: utstyr, tidsramme, praksisveileder

- Hva tenker du om praksisfeltet/praksisplassen som læringsarena?
- Hva tenker du om praksisperiodens lengde?
- Hva gjør praksisfellesskapet med deg?
- Hva kan bidra til mer læring i praksis?

Innhold (Praktiske oppgaver – teori. Mening)

- Kan du fortelle om nyttige erfaringer i praksis?
- Hvilke arbeidsoppgaver får du erfaring med som elev?
- Hvordan opplever du oppgavens relevans for en framtidig jobb som helsefagarbeider?
- Hvordan opplever du at det er sammenheng mellom opplæringen i skole og de oppgavene du får erfaring med i praksis?
- Hva avgjør hvilke arbeidsoppgave du får erfaring med?

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE veileder

Læreplasser (MAKVIS – refleksjon. Sammenheng – praksisfelleskap -identitet)

- Hvordan bidrar fellesskapet til læring
- Hvordan jobber du når du lærer mest?
- Hva er det som kjennetegner læringsmetoder i praksis?
- Hva tenker du om læring gjennom praksis?
- Hva tenker du om betydningen av aktiv medvirkning?

Læreforutsetninger (elevens ressurser)

- Hvordan opplevde du første møtet med elev i praksis?
- Hvordan opplever du å være veileder i praksis?
- Hvordan trives du med arbeidsoppgavene?
- Hva gjør du neste år?

Vurdering (veiledning, undervisvurdering)

- Fortell om dine erfaringer med veiledning i praksis
- Hvordan vurderes eleven underveis i praksisperioden?
- Hva må til for at eleven skal lære mer?
- Hva trenger eleven å lære mere om for å bli en god helsefagarbeider?
- Hvilke erfaringer har du med elevenes teoretiske praksisoppgaver?

Erferinger for relevant Yrkeskompetanse

Rammefaktorer (praksisplass: utstyr, tidsramme, praksisveileder)

- Hva tenker du om praksisfeltet/praksisplassen som læringsarena?
- Hva tenker du om praksisperiodens lengde?
- Hva gjør praksisfelleskapet med deg?
- Hva kan bidra til mer læring i praksis?

Mål (Relevant yrkeskompetanse: kunnskaper, ferdigheter, holdninger, identitet)

- Hvordan brukes kompetansemål som utgangspunkt for læring i praksis?
- Hva legger du i det å være en god helsefagarbeider?
- Hva legger du i begrepet identitet?

Innhold (Praktiske oppgaver – teori. Mening)

- Kan du fortelle om nyttige erfaringer i praksis?
- Hvilke arbeidsoppgaver får eleven erfaring med?
- Hvordan opplever du oppgavens relevans for en framtidig jobb som helsefagarbeider?
- Hvordan opplever du at det er sammenheng mellom opplæringen i skole og de oppgavene elevene får erfaring med i praksis?
- Hva avgjør hvilke arbeidsoppgave elevene får erfaring med?

VEDLEGG 2



Kari Hansen
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.04.2016

Vår ref: 47597 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47597	<i>På vei mot helsefagarbeider</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Hansen</i>
<i>Student</i>	<i>Bente Fjerdingsøy, Skåren</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Fjeringøy, Skåren bente.fjeringoy@ntfk.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 47597

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget (elever og veiledere) informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig (NTNU)
- prosjektets formål / problemstilling
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt (20.06.16)
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven - kontaktopplysninger til studenter og veileder.

REKRUTTERING FRA EGET NETTVERK

Dere opplyser om at rekruttering skjer via eget nettverk. Personvernombudet legger til grunn at frivilligheten ivaretas og minner om at frivillighet kan være problematisk når en rekrutterer gjennom eget nettverk hvis det er et avhengighetsforhold mellom den som rekrutterer og informant, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med NTNU sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet/informasjonskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 20.06.2016. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.