

**En fenomenologisk undersøkelse av voksne helsefagarbeider-elevers læring i faget Prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet.**

- **Elevenes opplevelse av egen læring**
- **Lærernes opplevelse av elevenes læring**
- **Praksisveiledernes opplevelse av elevenes læring**

**Masteroppgave**  
**i**  
**Lærerprofesjon og Yrkesutøvelse**

**NTNU**  
**Fakultet for samfunnsvitenskap og**  
**teknologiledelse**

**Program for lærerutdanning**

“The best thing for being sad," replied Merlin, beginning to puff and blow, "is to learn something. That's the only thing that never fails. You may grow old and trembling in your anatomies, you may lie awake at night listening to the disorder of your veins, you may miss your only love, you may see the world about you devastated by evil lunatics, or know your honour trampled in the sewers of baser minds. There is only one thing for it then — to learn. Learn why the world wags and what wags it. That is the only thing which the mind can never exhaust, never alienate, never be tortured by, never fear or distrust, and never dream of regretting. Learning is the only thing for you. Look what a lot of things there are to learn.”

*T.H. White, The Once and Future King*

### **FORORD:**

Forberedelsene til denne masteroppgaven startet med de fagene jeg tok på NTNU høsten 2011 og utover. Den ble ferdig i mai 2013. Det har vært utfordrende og interessant å gjøre denne oppgaven samtidig som jeg jobber i full stilling ved en videregående skole i Trondheim. Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått forske på min egen skole blant mine egne elever og kolleger. Det har lettet arbeidet med oppgaven. Som utdraget fra T. H. White over peker på, handler denne oppgaven om læring. Man blir aldri for gammel til å lære. Man lærer hele livet. Mange av de voksne elevene var tidligere i livet skoleleie, men nå har de kommet til et punkt i livet der de innser at læring er veien til framtiden.

Jeg vil takke mine lærere og to dyktige veiledere ved NTNU, May Britt Postholm det første året og Kari Berg det andre året, som inspirerte meg til å skrive denne oppgaven, og har gitt veiledning hele veien. Jeg vil også takke alle informantene mine for at de har sagt seg villige til å bli intervjuet og bidra til forskningen min. De nærmeste kollegene på skolen har også vært fleksible med bytting av undervisningstimer og forandring av møtetidspunkter slik at jeg har klart å få være med på samtlige forelesningssamlinger og veiledninger disse årene. Spesielt vil jeg takke min kjære kollega Liv Tangen for uvurderlig støtte og hjelp.

Synnøve Ryeng Langø

15.mai 2013

## **INNHOLDSFORTEGNELSE**

1.0 <b>INNLEDNING</b> .....	6
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven .....	6
1.2 Bakgrunn for yrkesfag i videregående skole .....	9
1.3 Helsefagarbeiderens ulike utdanningsløp .....	10
1.4 Prosjekt til fordypning (PTF) .....	11
1.5 Elevenes læringskontekst .....	12
1.6 Oppbygging av oppgaven .....	13
2.0 <b>TEORI</b> .....	14
2.1 Læringsteorier .....	14
2.1.1 Vygotskys teori om læring .....	15
2.1.2 Deweys teori om læring .....	18
2.1.3 Hverdagspedagogikk .....	19
2.2 Dannelse og praktisk klokskap .....	21
2.3 Voksnes læring .....	24
2.4 Læringsmiljøet i klassen og i praksis .....	27
2.5 Motivasjon .....	28
3.0 <b>METODE</b> .....	30
3.1 Kvalitativ metode og fenomenologi .....	30
3.2 Utvalget av informanter .....	32
3.3 Datainnsamling .....	35
3.4 Analysemetode .....	38
3.5 Prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen .....	39
3.5.1 Merriams standarder .....	40
3.5.2 Member-checking .....	41
3.5.3 Triangulering .....	42
3.6 utfordringer ved forskning i egen praksis .....	42
3.7 Etske refleksjoner .....	44
4.0 <b>PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING</b> .....	45
4.1 Elevenes bakgrunn og læringserfaringer .....	46
4.1.1 Elevenes skole-erfaringer .....	46
4.1.2 Elevenes arbeidserfaringer .....	49
4.1.3 Lærernes inntrykk av elevenes bakgrunn .....	50
4.1.4 Tolkning og drøfting .....	50

4.2	Motivasjon, overgang og tilrettelegging for studiet .....	52
4.2.1	Elevenes opplevelser av overgang og tilrettelegging og motivasjon .....	52
4.2.2	Lærernes opplevelse av tilretteleggingen og elevenes motivasjon .....	54
4.2.3	Veiledernes opplevelse av motivasjon for utdanningen .....	55
4.2.4	Tolkning og drøfting .....	55
4.3	Motivasjon for læring .....	56
4.3.1	Elevenes opplevelse av hva som motiverer dem til læring i PTF .....	56
4.3.2	Lærernes opplevelse av elevenes motivasjon for læring i PTF.....	59
4.3.3	Praksisveiledernes opplevelse av elevenes motivasjon .....	60
4.3.4	Tolkning og drøfting .....	61
4.4	Læring i klasserommet .....	60
4.4.1	Elevenes opplevelser av samspill og samarbeid i klasserommet .....	62
4.4.2	Elevenes opplevelser av belastninger ved samarbeid .....	64
4.4.3	Elevenes opplevelser av forbindelsen mellom teori og praksis .....	65
4.4.4	Elevenes opplevelser av negative faktorer for læring i klasserommet .....	66
4.4.5	Elevenes opplevelser av lærerens rolle for læring i klasserommet .....	66
4.4.6	Lærerens opplevelser av læringsmiljøet i klasserommet .....	67
4.4.7	Tolkning og drøfting .....	69
4.5	Læring i praksis .....	72
4.5.1	Elevenes opplevelse av mottakelsen i praksis .....	73
4.5.2	Elevenes opplevelse ved aktiv deltakelse i praksis .....	73
4.5.3	Læringsutbytte av logg, PTF-oppgave og lærerens veiledning.....	75
4.5.4	Lærernes opplevelse av elevenes læring i praksis .....	76
4.5.5	Praksisveiledernes opplevelse av elevenes læring .....	78
4.5.6	Tolkning og drøfting .....	81
4.6	Dannelse og praktisk klokskap blant elevene.....	83
4.6.1	Elevenes dannelse og selvstendighet .....	84
4.6.2	Elevenes opplevelse av praktisk klokskap .....	86
4.6.3	Lærernes opplevelse av elevenes praktiske klokskap .....	87
4.6.4	Praksisveiledernes opplevelse av elevenes praktiske klokskap .....	88
4.6.5	Tolkning og drøfting .....	88
4.7	Framtidsperspektivene .....	89
4.7.1	Elevenes syn på framtidssiktene .....	90
4.7.2	Lærernes syn på elevenes framtidssikter .....	92

4.7.3	Praksisveiledernes syn på elevenes framtidssutsikter .....	92
4.7.4	Tolkning og drøfting .....	92
5.0	Forskningsresultater og avslutning .....	93
5.1	Samarbeid og samspill .....	93
5.2	Trygghet .....	94
5.3	Selvtendighet .....	95
5.4	«Learning by doing» .....	95
5.5	Interesse om mening .....	96
5.6	Tanker om forskningen .....	96
5.7	Veien videre .....	97
	Litteraturliste .....	98
	Vedlegg .....	101

## **1.0 INNLEDNING**

I denne masteroppgaven er problemstillingen:

En fenomenologisk undersøkelse av voksne helsefagarbeider-elevens læring i faget Prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet.

- Elevenes opplevelse av egen læring
- Lærernes opplevelse av elevenes læring
- Praksisveiledernes opplevelse av elevenes læring

### **1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven:**

Jeg har i 16 år vært ansatt ved en videregående skole i Trøndelag. De siste årene har jeg helt eller delvis arbeidet ved skolens Ressurssenter, der voksne elever får muligheter til å gjennomføre Vg1 Helse- og Oppvekstfag og Vg2 Helsefagarbeider. Det er flere grunner til at jeg velger å forske på voksne helsefagarbeidererelevens læring i faget Prosjekt til fordypning. For det første har jeg i mange år vært kontaktlærer for elever som tar helsefaglige utdanninger, og har selv min bakgrunn fra helsevesenet før jeg tok lærerutdanning. Jeg ønsker derfor å forske i egen praksis fordi det kan gi meg en del aha-opplevelser. Jeg ser også begrensninger og farer ved å forske i egen praksis. Dette vil jeg gå nærmere inn på i metodekapitlet.

For det andre er faget Prosjekt til fordypning praksisrettet, og elevene får prøve ut den teorien de lærer på skolen (PTF-veileder, 2011). Dette er spennende, og gjør i seg selv undervisningen variert. For det tredje er det spennende å følge med og bli bevisst utviklingen og resultatene av Partnerskapsprosjektet mellom Ressurssenteret ved skolen og et nærliggende bo- og servicesenter (sykehjem) som jeg har vært med på å opprette. De fleste sykehjem blir i dag kalt bo- og servicesenter fordi flere tjenester er knyttet til dette, men for enkelhets skyld bruker jeg ordet sykehjem når jeg intervjuer elever i denne oppgaven. Det er det begrepet de bruker til vanlig. Partnerskapsprosjektet innebærer et nært samarbeid mellom de to organisasjonene. Skolen disponerer klasserom på bo- og servicesenteret, og lærerne tilbyr undervisning til de ansatte ved senteret, som legemiddelkurs, hygieneundervisning, undervisning om pleie ved noen sykdommer, samtidig som de ansatte i noen aktuelle tema (blant annet forflytningsveiledning) får komme inn i klasserommet og undervise i sitt spesialområde.

I første omgang var samarbeidet ment å styrke elevenes opplæring i praksis, men som det fremgår ovenfor, utviklet vi avtalen til å gi nytte for begge parter. Dette prosjektet trådte i kraft i august 2004 under Reform-94 og Hjelpepleierutdanningen. Etter å ha fått dispensasjon til å fortsette med denne utdanningen noen år på overtid, gikk vi over til Kunnskapsløftet på VG2 først i august 2009. (Vg1 startet i januar 2009).

I utgangspunktet hadde jeg fokus rettet mot partnerskapsprosjektet, og planla å intervju elevene med utgangspunkt i praksis ved bo- og servicesenteret, men dette viste seg å ikke være nok. De hadde også behov for å fortelle fra andre praksisperioder, opplevelser og læring der. Siden dette var relevant i forhold til forskningsspørsmålene mine, valgte jeg å la elevene fortelle om sine opplevelser fra ulike praksisplasser.

De voksne elevene får sin utdanning gjennom et komprimert løp. Under Reform-94 ble hjelpepleierutdanning gjennomført i løpet av 1 ½ år. Etter endt utdanning fikk elevene autorisasjon og gikk da rett ut i arbeid. Med Kunnskapsløftet kom kravet om lærlingetid. Det førte til et lengre utdanningsløp med 1 år skole (Vg1 og Vg2) og 2 års lærlingetid. Dette kan by på problemer for noen av de voksne, noe jeg vil komme nærmere inn på i oppgaven.

Sentreringspunktet i forhold til dette studiet og denne masteroppgaven er å forske og skape noe nytt. Derfor vil jeg også karakterisere denne oppgaven som et FOU-arbeid. Jeg forsker i egen praksis, og håper at det jeg kommer fram til skal bidra til å utvikle både min egen og andre læreres praksiser og dermed komme både elevene, skolen og praksisplasser til nytte. Det er også en samfunnsmessig side ved dette, fordi pasientene vil nyte godt av kvalifiserte pleiere. Pasienter er en sårbar gruppe som er prisgitt ukjente omsorgspersoner. Derfor bør elevene bli bevisst hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger de selv ønsker å bli møtt med hvis de en gang selv skulle bli avhengig av hjelp og pleie. Et annet aspekt er at kunnskap stimulerer elevens selvtillit og ønsket om å lære mer (Assarsson & Sipos-Zakrisson, 2010). Dette gjelder både denne utdanningen, og eventuelle videreutdanninger, - noe som kommer fram i intervjuene. For mange voksne vil dette være et skritt videre mot en helt annen og mer tilfredsstillende hverdag enn de tidligere forespeilte seg (Paldanius, 2010). Derfor er det både viktig og interessant å forske på voksne elevers tilegnelse av kunnskap. Jeg ønsker først å rette søkelyset mot elevenes læring og finne ut hvordan elevene opplever læring, og så se på om dette samsvarer med lærere og praksisveilederes opplevelse av elevenes læring. Kanskje

er det en del punkter som ikke samsvarer, mens andre gjør det i stor grad. Dette kan være nyttig å vite for fremtidig planlegging av PTF-faget.

Stortingsmelding 16 omtaler voksnes rett til utdanning, jfr. kapittel 2.4 «Ny sjanse for voksne». Voksne som ikke har videreført sin videregående utdanning fikk gjennom Kompetansereformen (1999) en lovfestet rett til dette. Kommunene har ansvar for grunnskoleopplæringen, mens fylkeskommunen har ansvaret for opplæringen i videregående skole. Den skulle bidra til at alle voksne fikk denne retten, det skulle legges til rette for overganger mellom grunnskole og videregående opplæring og tiltak for å informere og motivere de voksne til å sette i gang (Kompetansereformen, 1999). Voksenopplæring er også et ledd i å utjevne sosiale forskjeller (Stortingsmelding 16, 2006 - 2007). Voksnes rett til utdanning ble innført året etter Kompetansereformen, og deres rett til videregående utdanning kom i 2002. Den første klassen med voksne i helseutdanning ved Ressurssenteret på min skole startet i 2003. Det var som nevnt høsten 2004 Partnerskapsprosjektet med det nærliggende sykehjemmet kom i gang.

Ser vi tilbake på utviklingen av folks utdanning her i landet, var det rundt 1950-tallet bare 10 – 15% av hvert elevkull som gikk videre til gymnaset. De andre gikk rett ut i arbeid. I mellomtiden har Norge endret seg fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn. I 2009 gikk 98% av elevmassen til videregående skole etter grunnskolen (Dale, 2010). Kunnskapsløftet er ment å tilpasse de økte krav til kompetanse som kunnskapssamfunnet krever. Resultatvurdering av elevene har derfor kommet sterkere i fokus enn før. Det er antatt at i år 2025 vil bare 3,5% av de sysselsatte være ufaglærte (Dale, 2010). Dette øker presset på voksenopplæringen.

Jeg velger en kvalitativ studie fordi jeg ønsker å få tak i deltakernes perspektiv, det emiske perspektivet. Denzin og Lincoln, (1994/2000) sier at kvalitative studier ble skapt i ønsket om å forstå «den andre» (Postholm, 2010). «Den andre» er i dette tilfellet i første rekke elevene. Jeg ønsker å få tak i deres opplevelse av læring. I oppgaven tenker jeg å spesielt legge vekt på: Hvordan opplever elevene at de lærer best i praksis og i klasserommet? I klasserommet vil jeg da også se på de fagene som danner bakgrunn for det de skal utøve i praksis i PTF.

For å få en mer helhetlig oversikt ønsker jeg også å se på perspektivet til praksisveiledere og lærere, og deres oppfatning av elevenes læring. Det kan være spennende å undersøke om dette



stemmer overens med elevenes opplevelser. Ved å sammenligne gruppene kan denne forskningen bli nyttig ved at den bevisstgjør lærerne og veilederne på eventuelle forskjeller i gruppenes oppfatning av hvordan elevene lærer best. Undervisningen kan da lettere tilpasses voksne elevers behov i framtiden.

Jeg vil også se på elevenes bakgrunn og motivasjon for å få en forståelse av hvorfor de tenker som de gjør. Samtidig er det interessant å høre deres tanker om veien videre. Dette har også med motivasjonen for læring å gjøre. Til sammen håper jeg at disse perspektivene kan gi meg svar på forskningsspørsmålene mine, som jeg har omtalt underveis i kap. 4.

Jeg velger å kalle alle informantene mine med fiktive navn. I utgangspunktet skulle jeg intervju 2 lærere, 3 praksisveiledere og 4 elever, altså i alt 9 personer. Dukes (1994) sier at det ideelle i en kvalitativ studie er 3 – 10 personer (Postholm, 2010). Av ulike grunner (som er omtalt i metodekapitlet) ble dette økt til 12 personer, av disse er 7 elever. Jeg støtter meg da til det faktum at det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere man kan ha med, og Polkinghorne (1989) foreslår fra fem til tjuefem (Postholm, 2010).

## **1.2 Bakgrunnen for yrkesfag i videregående skole**

Tidligere foregikk yrkesutdanningene på egne yrkesskoler eller i mesterlære, mens allmennfagutdanningene hørte inn under gymnaset. Forandringen startet med at Skolekomiteen i 1965 gikk inn for forslaget om en samling under samme tak. De neste tiårene var det mye motstand mot dette. Likevel begynte en del videregående skoler å integrere for eksempel hjelpepleierutdanningen, byggfagutdanningene med flere sammen med allmennfag allerede på slutten av 80-tallet (Mjelde, 2002). Det skjedde også på skolen der jeg arbeider. Ser jeg på hjelpepleier- utdanningen, var den bare 1-årig på den tiden. Da Reform-94 kom, satte den klare retningslinjer for hvordan yrkesfagene skulle integreres i videregående skole, og hjelpepleierutdanningen gikk fra å være 1-årig, til å bli 3-årig. Det ble også lagt mer teori til yrkesfagene, og begrepene yrkesdidaktikk, yrkespedagogikk og profesjonspedagogikk fikk innpass på lik linje med pedagogikken og didaktikken på allmennfag, men ble selvfølgelig mer rettet mot yrkeslivet (Mjelde, 2002). Kunnskapsløftet omtales videre i oppgaven.

### 1.3 Helsefagarbeiderens ulike utdanningsløp

De unge rettighetselevne som skal bli helsefagarbeidere går først et år på Vg1, så et år på VG2, før de går ut i lærlingepraksis som strekker seg over to år i full stilling. I lærlingetiden får de lønn, men det er atskillig dårligere enn den de fast ansatte, vikarer og ekstravakter ved praksisplassene får. Pr. i dag er den på 10.090 kroner brutto hver måned det første året og 15.165 kroner brutto det andre året. Denne lønnen skal tilsvare en normal årslønn fordelt over to år. Det samme gjelder de voksne elevene, bortsett fra at skoletiden er kortet inn med 1 år. Det komprimerte løpet består av kun programfag og kroppsøving. Elevene har ulike bakgrunner, der noen tidligere har gjennomført studiekompetanse eller allmennfagene for yrkesfag. Andre mangler ett eller flere fag, mens noen ikke har fullført ungdomsskolen engang. Dette alene fører til ulike utdanningsløp, og undervisningen må differensieres.

Det er også andre veier å gå for å bli helsefagarbeider. Grunnen til at jeg nevner dette er at intervjuobjektene snakker om disse utdanningsløpene flere steder i intervjuene. Det første løpet, som altså i utgangpunktet er beregnet for ungdommer, er nevnt over. Da må allmennfagene for yrkesfag være bestått. (Matematikk, naturfag, norsk, engelsk, samfunnsfag). Elevene kan også velge bort lærlingeløpet, og heller jobbe som praksiskandidater og samle timer. Når de har oppnådd antall timer som svarer til full stilling i 3 - 3 ½ år (avhengig av om allmennfagene er bestått) etter Vg1 og Vg2, kan de i løpet av denne tiden ta en praksiskandidateksamen før de så melder seg opp til fagprøven etter vel gjennomført praksis. Da har de full lønn som ufaglært assistent i vikariatene eller ekstravaktene de tar. Mange voksne velger dette enten av økonomiske grunner eller fordi de synes det er uoverkommelig med allmennfagene. Man trenger ikke allmennfag hvis man skal gå opp til fagprøven som praksiskandidat. Tiden kan avkortes ut fra tidligere praksis. Det er også mulig for voksne som har arbeidet i over 5 år i full stilling i helsevesenet, å melde seg opp til praksiskandidateksamen og fagprøven uten å ha gått på skole. Enda en mulighet elevene mine nevner i intervjuene er Vg3 i skole. Det har lenge vært snakk om å organisere Vg3 i skole som et skoleår med teori og praksis (men da må allmennfagene være bestått), og så gå opp til fagprøven. Dette arrangeres ved noen videregående skoler i dag, fortrinnsvis da for ungdommer som ikke har klart å skaffe seg lærlingepraksis.

## 1.4 Prosjekt til fordypning (PTF)

Prosjekt til fordypning er et fag for yrkesfagene, og ble innført med Kunnskapsløftet. I læreplanen står dette som formålet med faget på Vg2:

- Formål med prosjekt til fordypning på Vg2 er å gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3-nivå og ta relevante fellesfag fra Vg3, fellesfag i fremmedspråk og programfag fra studieforbereende utdanningsprogrammer.

(Kunnskapsløftet, 2006)

Hensikten er at elevene skal se sammenhengen mellom teori og praksis og oppleve at det de lærer er relevant for det yrket de skal ut i. Organiseringen er fritt opp til den enkelte skole og det åpnes for lokale tilpasninger med lokale læreplaner (PTF-veileder, 2011). På mine voksne elever foregår PTF-faget som beskrevet under kap. 1.5. i elevenes læringskontekst. Dette faget er ikke timeplanfestet, men man skal ta timer fra alle de tre andre programfagene (Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling, og Yrkesutøvelse) for å gjennomføre faget. Det er også bare et innblikk og en fordypning i utvalgte Vg3-mål, og eleven bør være klar over at det er først på Vg3 (lærlingperioden) det er forventet at de skal nå alle disse målene. Faget skal tilpasses både elevenes interesser og de mulighetene som finnes i forhold til praksis og samarbeid med lokale bedrifter. Skolen (i dette tilfellet Ressurscenteret ved skolen) har ansvaret for å utarbeide en lokal læreplan. Denne jobber elevene våre med ved å skrive logger ut fra bestemte VG3-mål i første periode, samt at de selv får velge mål til en PTF-oppgave som de jobber med den siste perioden.

Tidsrammen for PTF på Vg2 er på 253 årstimer à 60 minutter (Kunnskapsløftet, 2006; PTF-veileder, 2011). Dette gjelder elever som går på normert tid. Hos de voksne elevene som komprimerer utdanningen til halve tiden, vil dette bli tilsvarende redusert.

Som nevnt over, står det skolene ganske fritt hvordan de vil organisere PTF. Hos ungdommer vil noen legge nesten alt til praksis, mens andre legger en del av timene til praksis og noe til undervisning/prosjekter på skolen. Enkeltelever kan få et tilbud lagt til opphold på skolen, om de av ulike grunner ikke kan være i praksis. Hos de voksne elevene som tar Vg2-løpet gjennom Ressurscenteret, har vi ikke så fritt spillerom, fordi NAV krever at storparten av dette faget skal legges til praksis.

## 1.5 Elevenes læringskontekst

Elevene ved skolens ressurscenter er voksne fra 26 år og oppover. Snittalderen ligger på ca. 40 år. Kriteriet for å komme inn på utdanningen er at de ikke har fast stilling, og mottar en eller annen støtte fra NAV. Dette kan være dagpenger, kurspenger, arbeidsavklaringspenger, eller andre ulike støtteordninger. Voksne elever skiller seg fra ungdommer på flere måter. De har livserfaring og et helt annet utgangspunkt enn ungdommer. I tillegg har som nevnt mange av dem familier og barn. Dette kan ha både positive og negative effekter på læringen, noe jeg vil komme nærmere inn på.

Siden dette er en kvalitativ studie, er læringskonteksten av stor betydning. Som nevnt over, skal dette handle om elevenes læring i faget PTF. Hoveddelen av faget foregår i praksis, men noe PTF-jobbing drives også i klasserommet eller demonstrasjonsrommet på skolen. PTF i klasserommet består av undervisning i databruk, skriving av oppgave og logg, og jobbing med utvelgelse av mål og teori til målene i PTF-oppgaven. Dessuten vil all teoriundervisningen i programfagene på Vg2 danne grunnlaget for det de utfører i praksis. Ser jeg på kompetansemålene i læreplanen for Vg2 og Vg3, inngår de samme fagene, men målene er litt ulike (se vedlegg). Siden alle programfagene integreres i praksisen, har jeg også stilt en del spørsmål i forhold til undervisningen i klasserommet generelt, og innlemmet dette i det de må lære for å klare målene i PTF. Teoriundervisningen følger Vg2- mål, mens praksisundervisningen følger Vg3-mål. Det komprimerte løpet med å gjennomføre Vg2 over et halvt skoleår, fører også til at praksisperiodene blir kortere enn hva ungdommene opplever i sitt løp. Dette stiller økte krav til elevene.

Som jeg kommer inn på i teoridelen er det flere særtrekk ved de voksnes læring i forhold til unges læring, men like fullt må de i dette løpet lære på kortere tid enn ungdommene. Undervisningsmetodene i klasserommet bærer preg av dette, og det kan nok også for noen føre til et press å bli kjent på praksisplassene i de korte periodene de har der. Som nevnt tidligere i innledningen inngår det i Partnerskapsavtalen at VG2 har klasserom på sykehjemmet. Vi lærere har hele tiden ment at det var for trangt til å romme 20 elever, og derfor har jeg i intervjuene spurt om de fysiske forholdene har betydning for læringen. Ingen av elevene mener dette hemmer læring. Alle peker på andre forhold, og trives med klasserommet, spesielt fordi de også kan benytte et tilstøtende kjøkken. Derfor vil jeg ikke gå

videre og analysere dette. Det er andre forhold som påvirker læringen. Utformingen av praksisplassene har heller ingen betydning for læring, mener elevene.

Elevene har svært ulike personligheter, bakgrunn og ressurser. De aller fleste har familie med barn, noe som også krever tilpasning i forhold til skolearbeidet. Mange har vært ansatt i en eller flere stillinger i årevis, og på grunn av nedbemanning, oppsigelser eller konkurser blir de arbeidsledige. Andre har kun et ønske om forandring i livet sitt. En del av elevene er fremmedspråklige og har bodd i landet i kortere eller lengre tid. Noen av disse er arbeidsledige og får tilbud om utdanning gjennom NAV for å komme seg ut i jobb. Enkelte av de norske må omskoleres på grunn av sykdom, mens andre er såkalte faste NAV-klienter. Med dette mener jeg personer som synes de har fått så god støtte av NAV at de har vanskeligheter med å omstille seg til en jobb. Det har blitt en vane å regne med NAV-tilskudd uten å bidra selv. Den siste gruppen er heldigvis få, men de har en viss påvirkning på elevgruppen. Gjennom årene er det flest kvinner som har tatt helsefaglig utdanning, men etter hvert har flere menn kommet med, og dette gjorde at jeg også måtte intervju flere personer enn først tenkt.

Vi er tre lærere som underviser på Vg2 Helsefagarbeider for voksne. Kun en lærer er inne i timene eller følger opp en elev i praksis. I forhold til elever med spesielle behov er det tilrettelegging i form av forlenget tid ved prøver, lydbøker, muntlig høring på skriftlige prøver og bruk av data. De fleste trenger ingen tilrettelegging. De 5 elevene fra den første klassen, som ble intervjuet i juni 2012, kom fra en klasse med 17 kvinner og 3 menn. Blant kvinnene var 7 fremmedspråklige. I den siste klassen der 2 menn ble intervjuet i november 2012, besto elevene av 10 menn og 10 kvinner, derav 4 fremmedspråklige kvinner og 2 fremmedspråklige menn.

## **1.6 Oppbygging av oppgaven**

Kapittel 2 er et teoretisk kapittel. Jeg har satt meg inn i litteratur som først og fremst omhandler læring, og har valgt Vygotsky og Dewey som hovedteoretikere i forhold til min forskning. Etter å ha presentert disse tar jeg for meg hverdagspedagogikk der jeg også drar inn Vygotsky og Dewey. Tema ellers i teoretisk kapittel er dannelse og praktisk klokskap fordi dette handler om helsefagarbeideryrket, og da er disse faktorene svært aktuelt. Videre er voksnes læring, læringsmiljøet i klassen og til slutt teorier om motivasjon omtalt. I kapittel 3 som er

metodekapitlet forklarer jeg hvordan jeg har gått fram i denne forskningen og begrunner dette faglig. Innen metodekapitlet har jeg også valgt å ha med etiske refleksjoner, hvordan kvalitet skal sikres, og utfordringer med å forske i egen praksis. Kapittel 4 er selve presentasjonen, analyse- og tolkningskapitlet der jeg får fram deltakernes perspektiv og analyserer og drøfter disse. Til slutt kommer et avslutningskapittel som fungerer som en oppsummering av oppgaven og forskningsresultatene i tillegg til tanker om videre arbeid og forskning.

## **2.0 TEORI**

### **2.1 Læringsteorier**

Jeg har valgt et sosiokulturelt syn på læring, som hovedbasis i denne oppgaven. Dette perspektivet på læring innebærer at man tilegner seg lærdom ved bruk av språk og i samvær med andre. Ved å delta i sosiale praksisfellesskap vil eleven lære. (Dysthe, 2001). Språket er vårt viktigste medierende redskap for å tilegne oss felles kunnskaper og kultur. Innen det sosiokulturelle læringssynet blir interaksjon og samarbeid avgjørende for læringen, og læringen skjer i en kontekst der det er andre til stede. Det er ikke individuelle prosesser som avgjør læringen, slik som behavioristene hevder. Læringen er situert, og i et situert perspektiv, legges det stor vekt på læringskonteksten (Dysthe, 2001).

Elevers kontekst i PTF er klasserommet og praksis. Praksisen krever stor grad av samhandling mellom helsepersonellet på avdelingene, skolen og elevene. I praksis skal elevene lære å jobbe i team mot felles mål. Manglende samhandling kan utgjøre en fare for pasientenes liv og helse. Elevene vektla i intervjuene den sosiokulturelle samhandlingen som det viktigste for læring i klasserommet. Sosiokulturelle teorier blir viktig i min forskning. Innen kultur vil jeg også nevne skolekultur, fordi elevene har forskjellige skolekulturer med i bagasjen når de starter denne utdanningen, og skal nå samles innen en ny skolekultur. (Det jeg mener med skolekultur er et usynlig regelsystem av verdier, normer, roller og maktforhold som finnes mellom de personene som er tilknyttet den enkelte skole (Damsgaard, 2010).) Dette vil også påvirke medelevene. (Se kap. 4.1.1.) I tillegg må de både tilpasse seg og være med på å utvikle den skolekulturen de er i nå.

Jeg vil støtte meg til Vygotsky og Dewey som hovedteoretikere, og se på materialet gjennom deres «briller». Selv om begge har et sosiokulturelt læringssyn, vektlegger de dette på ulike måter (Dysthe, 2001), som jeg skal redegjøre for i kap. 2.1.1 og 2.1.2. Jeg vil også trekke inn

Wittek (2012) i kap. 2.1.3. Hun viser gjennom beskrivelsene av de fire typene hverdagspedagogikk en anvendelse av sosiokulturell teori som ligger noe nærmere praksis.

For å beskrive Vygotsky, har jeg i første omgang valgt å støtte meg til Bråten, Wittek, og Dysthe. De diskuterer Vygotskys læringsteori. De gir meg inngangen til å forstå relevansen av sosiokulturelle læringsteorier i forhold til mitt materiale. Jeg har referert til Bråten, Wittek og Dysthe litt om hverandre, ut fra hvor godt de forklarer deler av det Vygotsky mener. Først etter påske i år klarte jeg å skaffe originallitteraturen «Mind in society» av Vygotsky. Siden den kom inn sent, vil jeg supplere med denne innimellom, men har stort sett de andre som henvisninger.

### **2.1.1 Vygotskys teori om læring**

Vygotskys læringsteori sier at læring er noe som skjer i sosiokulturelle sammenhenger. Det er samspillet med andre som gjør læring mulig (Bråten, 1996). I sin bok «Mind in society» beskriver Vygotsky det slik:

- "...an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers."  
(Vygotsky, 1978)

Han sier at det viktige med læringen er at det starter en utvikling som igjen vekker mange indre utviklingsprosesser som gjør oss i stand til å handle når barnet når barnet samhandler med mennesker i dets omgivelser, og i samhandling med jevnaldrende. Barnet lærer altså best i samhandling med andre. Dette har jeg senere i dette kapitlet også knyttet til voksnes læring.

Vygotsky forsket først og fremst på barns utvikling, og kom med en teori om høyere psykologiske prosesser der det sosiokulturelle perspektivet med samhandling i elevens miljø spiller en viktig rolle. Når Vygotsky omtalte de høyere psykologiske prosesser, skilte han dette klart fra lavere prosesser, som handler om det vi til vanlig legger i begreper som oppmerksomhet og hukommelse. Den lavere formen er den vanlige hukommelsen som både mennesker og dyr har, der man for eksempel husker hvordan man skaffer mat eller husker hvem som gjorde noe ubehagelig (Bråten, 1996).

I de høyere psykologiske prosessene inngår kulturelle og kognitive redskaper. Den hukommelsesformen som hører til de høyere psykologiske prosessene gjør at vi skiller oss fra dyrene. Her er hukommelsen utviklet videre slik at vi klarer å resonnerer og tolke. Dette er transformert ut fra de lavere prosessene. De høyere psykologiske prosessene handler i praksis rett og slett om at det man lærer og erfarer i samspillet mellom mennesker, medfører at man internaliserer lærdommen i seg selv (Bråten, 1996).

Vårt språk og vår tale er knyttet sammen til en helhet. Hvert menneske er farget av den tiden og kulturen det lever i, men ved å samhandle med andre kan dette være med på å utvikle hvert individ. Mennesket (eleven) internaliserer virkeligheten fra omgivelsene. Vygotsky mener at alle mennesker er et resultat av den påvirkningen vi har fått gjennom livet, og hva vi har internalisert i oss av dette (Bråten, 1996).

Dette er motsatt av det Piaget hevder i sin forskning, der det er barnet selv som utvikler seg og gjør seg kjent med verden gjennom sin egen utforskning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Piaget er opptatt av det som skjer inni barnet, og hans syn på læring er det indre i møte med det ytre, en eksternalisering. Det sosiokulturelle læringssynet derimot, beskriver også det ytre i møte med det indre, en internalisering. Det vil også skje en veksling mellom internalisering og eksternalisering når eleven er i samspill med andre. Vygotsky snakker om mediert læring, og da har kunnskap blitt overført fra læreren eller medelevene til eleven gjennom sosial samhandling (Vygotsky, 1978).

Vygotsky mener at språket er viktig for at mennesket skal utvikle og bruke forskjellige begreper (Witteck, 2012). Gjennom menneskets utvikling har vi skapt både det muntlige og skriftlige språket, tall og tegn, og vi har gjennom erfaringer lært å velge hva oppmerksomheten bør rettes mot. Vi har der også lært å være selektive i forhold til det vi foretar oss, og mennesker klarer å tenke logisk i gitte situasjoner. Vygotsky mente at utviklingen av praktisk intelligens og bruk av tegn og språk kan opptre uavhengig av hverandre hos barn og unge, men man ser helheten og samsvaret mellom dem hos voksne (Vygotsky, 1978). I boka «Mind in society» forteller han om hvordan voksne hadde utviklet «the very essence of human behavior» slik: «Our analyzes accords symbolic activity a specific organizing function that penetrates the process of tool use and produces fundamentally new forms» (Vygotsky, 1978, s. 24).

Når vi bruker disse høyere psykologiske redskapene som språket er en viktig del av, gjør vi dette i samspill med andre. Det kulturelle rommet som blir skapt gjennom samhandling med



andre, fører til at vi også tar opp i oss de andres kulturelle forråd. Deres forråd har en annen historisk forankring enn vårt. Mennesker medierer til hverandre og med hverandre, både gjennom muntlige og skriftlige språk og tegn. Vygotsky studerte oppmerksomhetsprosesser og beslutningsprosesser, og beskrev hvordan disse artefaktene kan brukes til å hjelpe på hukommelsen. Elever tar hele tiden valg med bakgrunn i deres sosiokulturelle kontekst. Vygotsky studerte forskjeller på utviklingen av begreper på skolen og i dagliglivet. Skolen har faste rammer, mens rammene er løsere i dagliglivet. Han fant ut at gjennom skolen ble de usymmetriske og spontane begrepene fra hverdagslivet mer bevisste og satt i system i barnets tenkning (Witteck, 2012).

De voksne elevene har med seg mange begreper og tanker fra ulike kontekster når de søker på utdanningen. Dette er det viktig å gjøre bruk av i undervisningen slik at det kommer både de selv og medelevene til nytte. Lærer Synne forteller om hvordan hun tar tak i elevenes bakgrunnskunnskaper og bruker dem aktivt i undervisningen ved å ramme dem inn og tilføre medelevene ny kunnskap (kap.4.4.6 side 67).

Selv om Vygotsky forsket på barn, er det ikke noen grunn til å tro at hans teorier ikke gjelder voksne også. Han har noen prinsipper for læring som ikke er aldersrelatert. Han forteller at det er menneskers levekår og vår felles kulturelle erfaring fra omgivelsene våre som påvirker vår måte å tenke på (Vygotsky, 1978). Dette er universelt, uansett alder. Hans beskrivelse av det han kalte den proximale utviklingssonen som beskriver området mellom det eleven klarer selv og det han ikke klarer selv, men som omfatter alt det eleven kan greie med hjelp fra andre, vil gjelde elever uansett alder. De voksne elevene har også noe de kan klare og noe de absolutt ikke klarer, men klarer likevel ved hjelp og støtte av læreren, veileder eller medelever. I analysedelen vil jeg se på elevenes erfaring i forhold til hvordan samspillet mellom elevene, lærerne og praksisplassene påvirker den enkelte elevs utvikling. I PTF-faget lærer eleven hele tiden gjennom samspillet med medelever og veiledere og ansatte i praksis. Veileders erfaring og evne til å formidle denne erfaringen, kan ha stor betydning for elevens læring, men eleven må også selv være en deltakende part. Dette vil bli utdypet når materialet skal analyseres.

Et sammendrag av pedagogiske aspekter ved Vygotskys teorier sett i forhold til de voksne elevene, fokuserer på at elevenes samspill og sosiokulturelle aktivitet i klasserommet, på skolen og i praksis er noe som er avgjørende for utviklingen av deres høyere psykologiske prosesser. Elevenes metakognisjon utvikles gjennom dette samspillet, de lærer å tenke logisk og kreativt og handle riktig i gitte situasjoner. Når vi bruker begrepet metakognisjon om det

Vygotsky betegner som de høyere psykologiske prosessene, skal eleven da med bakgrunn i det han/hun har tilegnet seg, kunne se seg selv i den totale sammenhengen, ha tatt opp i seg signaler fra omverdenen, klart å abstrahere og bearbeide dette, for til slutt å handle riktig. (Bråten, 1996). For at elevenes metakognisjon skal utvikles, kreves det også at de bygger på erfaring, og da kommer i tillegg Dewey inn som en sentral teoretiker.

### **2.1.2 Deweys teori om læring.**

Dewey hadde et pragmatisk syn på kunnskap og læring. Han mener at det ikke finnes noen sikker kunnskap, men at erfaringen har stor betydning. Dewey er opptatt av hva personer gjør med sin refleksjon og sin erfaring. Han hadde tro på den empiriske metoden i danning av kunnskap. Individet skal ha en aktiv medvirkning i læreprosessen. Man lærer ved å høste erfaringer fra handlingene sine, og etterpå se på samsvaret mellom handlinger og resultat (Dewey, 2008/1938 ). Dewey sier at å gjøre feil er også en erfaring som fører til læring. En person som virkelig tenker, lærer like mye av sine feil som av sine suksesser. Mens Vygotsky bruker kulturhistoriske tradisjoner i sin sosiokulturelle læringsteori der kulturen barnet lever i er med på å bestemme hva det lærer om verden, mener Dewey altså at kunnskap blir skapt gjennom aktivitet, og at konteksten for aktivitetene er viktig (Dysthe, 2001). I likhet med Vygotsky understreker Dewey at kommunikasjon er viktig i læreprosessen. Han mener også at den teoretiske undervisningen må relateres til elevenes virkelighet. «Learning by doing» er det uttrykket vi forbinder med Dewey. I PTF-faget må elevene se en sammenheng mellom det de lærer i teori og praksis for at lærdommen skal internaliseres i dem.

Erfaringer kan være både aktive og passive. Ved aktive erfaringer erfarer man det man selv utfører, mens ved passive erfaringer er man tilskuer til noe. Ved å betrakte en hendelse, erfarer vi den, og gjør oss opp en mening om hvordan vi senere selv kan handle hvis vi kommer i den situasjonen. Ser vi samlet på disse to erfaringsmåtene, gir det et bilde av hvor verdifull erfaring er i forhold til læring (Dewey, 2009/1916 kap.11).

Elevenes bevissthet og handlinger går altså hånd i hånd. På den ene siden har vi erfaringen som selve handlingen gir, og på den andre siden, bevisstheten og de kognitive sidene ved læringen. På skolen er det ikke alltid lett for eleven å klare denne kombinasjonen. Enkelte elever er urolige og har vanskelig for å sitte stille i timene. Her kan den kroppslige aktiviteten begrense læringen fordi den ikke har noe kontakt med den mentale aktiviteten. Når læreren setter i gang tiltak for å dempe den kroppslige aktiviteten hos urolige elever fordi han/hun krever ro i

klassen, blir den mentale og kroppslige aktiviteten til disse elevene skilt fra hverandre. Ved at kroppslig aktivitet holdes tilbake, vil de fysisk aktive elevene bli rastløse og ukonsentrerte, mens de rolige og stille elevene bruker energien til å underkue behovet for å røre på seg. Da vil også læringen bli dårligere hos disse. Dewey mener at hvis den kognitive siden skal stimuleres, må det gjøres ved bruk av kroppen. Om elevene ikke fysisk beveger seg rundt i klasserommet, må i hvert fall øyne, ører eller munn (tale) være i aktivitet. Disse sansene bør stimuleres av læreren for at eleven skal lære. Elevene må med andre ord få delta aktivt i undervisningen (Dewey, 2009/1916).

Dewey er opptatt av hva personer gjør med sin refleksjon og sin erfaring. Hans resonnement er at ingen meningsfull erfaring er mulig uten at eleven tenker rundt denne. Alle erfaringene våre har en fase av utprøving i seg. Ofte må eleven mislykkes flere ganger før man oppdager at noe fungerer bra. Etter hvert som innsikten vokser, blir vi mer bevisste rekkevidden og følgene av handlingene våre. Denne refleksjonen gjør at selve tankeprosessen blir en egen erfaring. Bevisstheten strever etter å finne en forbindelse mellom handlingene våre og konsekvensene de gir, slik at disse to tingene henger sammen (Dewey, 2009/1916).

Refleksjonsbegrepet er et sentralt begrep hos Dewey. Han tydeliggjør noe her, og det han tydeliggjør er refleksjon over erfaring. Vygotsky derimot, er mer opptatt av de kognitive prosessene som skjer i det sosiokulturelle fellesskapet i samhandling med andre.

### **2.1.3 Hverdagspedagogikk**

I boka «læring i og mellom mennesker» trekker Wittek læringsteorier ned på et praktisk plan, og kaller det «hverdagspedagogikk». Her velger jeg å ta utgangspunkt i Witteks beskrivelse, og trekke trådene inn mot de to hovedteoretikerne jeg har, for å tydeliggjøre Vygotsky og Dewey også i forhold til hverdagspedagogikken. Jeg vil her beskrive de fire formene for hverdagspedagogikk, og samtidig følge linjene i noe av denne pedagogikken, tilbake til mine valgte teoretikere. Wittek støtter seg til forskningen til den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1997) når hun beskriver hverdagspedagogikk som «en intuitiv forståelse av hva tenkning er, hvordan vår tenkning skapes og hvordan vi lærer og utvikler oss» (Wittek, 2012, s. 31). Hverdagspedagogikken består av fire sett antakelser rundt læring som har fått fotfeste i utdanningskulturen vår. Det er: «Den lærende som imitator», «Den lærende som mottaker»,

«Den lærende som aktiv og selvstendig tenker» og «Den lærende som aktiv deltaker og bruker av kulturelle ressurser».

Av de fire formene for hverdagspedagogikk vil man når «den lærende er imitator», la undervisningen foregå som en demonstrasjon, for eksempel demonstrerer læreren sengereing, og eleven tar etter. Til slutt vil dette bli internalisert og handlingen foregår automatisk riktig. Bandura kaller dette modell-læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg kan også her trekke linjene til Dewey, der eleven lærer av egen erfaring og observert erfaring fordi han/hun ser hvordan læreren utfører oppgaven, reflekterer rundt denne, og har gjort seg opp en mening om hvordan han/hun selv skal utføre oppgaven. Når eleven så selv skal utføre sengereing, vil han huske lærerens måte å gjøre dette på, og tar etter. Hensikten med denne pedagogikken er at eleven skal kunne ta etter og gjøre arbeidet like bra og på samme måte som han/hun er blitt vist.

Er den lærende kun mottaker, får eleven tilført fagkunnskap når læreren for eksempel har tavleundervisning. I denne pedagogikken betraktes eleven som uvitende og læreren som den som sitter med kunnskapen. Undervisningen består av å overføre fakta, regler og prinsipper. Prøver for å teste kunnskapen vil være faktaprøver med små spørsmål, eller multiple choice-tester. Læreren forklarer lærestoffet til eleven, læreren er sender og eleven er mottaker. Skjer dette i PTF, skal eleven kunne forklare teorien på en prøve, og senere kunne utføre disse faktakunnskapene i praksis. Praksisveileder kan da i praksis sjekke om oppgaven utføres riktig. Foregår undervisningen på denne måten, vil det alltid være rom for at eleven kan spørre underveis, og det vil da bli samtaler. Vygotsky kan også være en aktuell teoretiker her, fordi læringen kan ses på som noe som skjer i en type sosiokulturell sammenheng. Det er et samspill mellom lærer og elev. Samtidig kan andre elever komme med kommentarer, og det vil da bli et sosiokulturelt fellesskap der læring skjer ved bruk av språk i sosial praksis, selv om det kanskje kan defineres som et mindre aktivt fellesskap enn ved de to neste typene hverdagspedagogikk.

Ved den tredje måten der «elevene er selvstendige og aktive tenkere», ønsker læreren at elevene skal være en aktiv part i sin egen læring. Her ser vi også Sokrates` metode der eleven blir satt i en situasjon der han er nødt til å stille spørsmål. Læreren kan da velge om han svarer, eller være en dialogpartner slik at elevene selv skal finne fram til svarene. Dewey legger vekt på at den som lærer kan være aktivt utforskende og lære av sine erfaringer og

refleksjoner rundt disse. Eleven er aktiv i sin læring, men læreren må samtidig være klar og sette grenser for hva som er gyldig kunnskap. (Det kan også være fruktbart å tenke på Vygotsky i denne sammenhengen, fordi læreren må styre det hele og kanskje svare på spørsmål. Da blir det et samspill mellom lærer og elev.)

I den fjerde varianten av hverdagspedagogikk har vi «eleven som aktiv deltaker og bruker av kulturelle ressurser». Undervisningen foregår ved at læreren legger til rette for at elevene sammen kan komme fram til en felles tolkning av relevant fagstoff. Det legges da vekt på å bruke «kulturens redskaper». Det vil si at både mennesker som har levd før oss og nålevende, har skrevet bøker, artikler og utviklet språk som vi gjør oss nytte av når vi vil lære noe. (Witteck, 2012). Lærestoffet i bøkene blir nyttig og god kunnskap for elevene. Elevene kan også få mulighet til å sjekke på nettet og se om de får tilsvarende eller ny informasjon der. Kanskje tilegner de seg ny kunnskap som gjør dem i stand til å drøfte nye problemstillinger de møter. Læreren kan også velge å dele elevene inn i grupper, og de kan diskutere med hverandre. Det sosiale livet rundt læreprosessen gjør at de blir bedre i stand til å vurdere tidligere kunnskap opp mot ny. Elevene utvikles og får økt samarbeidskompetanse ved å være aktive og bruke språket og fellesskapet. Denne har likhetstrekk med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Elevenes vilje til utvikling gjennom å være aktive deltakere og brukere av kulturens ressurser, øker deres dannelse og evne til praktisk klokskap.

## **2.2 Dannelse og praktisk klokskap**

Disse to begrepene stammer fra Aristoteles i det gamle Hellas, og jeg mener det er relevant teori i forhold til dette prosjektet fordi helsefagarbeiderne utdanner seg til et yrke der de skal jobbe med mennesker. Hvis ikke disse begrepene dannelse og praktisk klokskap er internalisert i elevene, vil både pasienter og kolleger i framtiden kunne bli skadelidende. Jeg skal nå forklare hva som ligger i disse begrepene og knytte det til elevenes læring.

Dannelse er et gammelt begrep som stammer fra Aristoteles og de gamle grekerne. Et annet navn på dette begrepet er det greske ordet «*paideia*», og det er grunnlaget for vår forståelse av dannelse i dag. Opprinnelig handlet *paideia* om opplæring, og da spesielt i form av barneoppdragelse. Etter barndommen var det mennesket selv som gjennom utdanning kunne fortsette veien mot dannelse. I det gamle Hellas mente man at alle mennesker kunne oppnå dannelse hvis de ønsket og strebet etter det, og i dette begrepet lå etter hvert både menneskets

væremåte overfor andre, tilpasning i samfunnet, kunst, kultur, tradisjon, språk, lærestoff og utdanning. I begrepet *paideia* inngår også ideen om at alle mennesker har en potensiell evne til dannelselse. Det er hvordan vi bruker denne evnen og hvordan vi er opptatt av hva vi har lært, som er avgjørende for et menneskes dannelselse (Doseth, 2011). I antikken forandret dette begrepet seg etter hvert til også å omfavne fornuft og praktisk klokskap, som jeg beskriver lenger ned i dette kapitlet.

Aristoteles mente at både menneskets iboende egenskaper i form av menneskets natur, og menneskets oppdragelse var bestemmende for dannelsen, *paideia*. Fornuften og kunnskapen henger nøye sammen. Aristoteles brukte som eksempel at en lege ikke kunne bli en bedre lege ved bare teoretiske kunnskaper og betraktninger utenfra. Det er ved å utføre sine handlinger som lege i møte med forskjellige pasienter i forskjellige situasjoner, at han blir en god lege. På samme måte kan jeg overføre dette til helsefagarbeiderene jeg forsker på. De blir ikke gode helsefagarbeidere hvis de bare lærer teoretisk kunnskap. Det er i møte med pasienter de får prøvd ut og blir bevisst sine kunnskaper slik at de ser hele pasienten, og ikke behandler bare deler av ham/henne. Her ser jeg også paralleller til Dewey og hans tanker om erfaringens betydning. De erfaringene man gjør selv og de man lærer av andre, vil danne grunnlaget for framtidens praksis. Som ved eksemplet til Aristoteles, forteller elevene i materialet hvordan de møter situasjoner i praksis. Aristoteles mente at meningen med livet er at mennesket hele tida skal tilstrebe gode handlinger og god praksis, både det som er godt for enkeltmennesket og for alle mennesker i samfunnet. En slik person har *paideia* (Doseth, 2011).

Etter dette har dannelsesbegrepet vært lite synlig og lite rådende i pedagogiske diskusjoner i lange tider, før det igjen dukket opp i opplysningstidens Tyskland på 1700-tallet, da under navnet *bildung*. Gjennom tre århundrer sto dannelsesbegrepet sterkt i vestlig kultur og pedagogisk tenkning. Tyskernes begrep *bildung* var omtrent tilsvarende grekernes *paideia*. Etter hvert forandret betydningen av dannelselse i den vestlige verden seg, blant annet mot en sekularisering (verdsliggjøring) av dannelsesbegrepet. I etterkrigstida ble dannelsesbegrepet igjen skjøvet i bakgrunnen. Mange så på det både som abstrakt og gammelmodig, og det ga samtidig assosiasjoner til borgerskapets snobbethet, oppdragelse, utdanning og finkultur (Steinsholt, 2011).

I 1990-årene ble begrepet dannelselse brakt inn i skoledebatten igjen. Gudmund Hernes fikk stillingen som kirke-, utdannings- og forskningsminister i 1990. Hernes sto opp for

enhetsskolen og nasjonale retningslinjer for læreplaner. Ved den sterke statlige styringen ble det lagt vekt på kulturarv, kristne og humanistiske verdier, tradisjon og grunnleggende referanserammer i de forskjellige fagene. Telhaug mener at Hernes' syn på dannelsesbegrepet var at han la mer vekt på sosiale egenskaper, menneskelige verdier og tradisjon, enn faktakunnskap (Telhaug, 2011). Han nevner også dannelse i den generelle delen av læreplanen til R-94 og L-97 (som ble overført til LK-06), der dannelse blir uttrykt ved hjelp av de 6 mennesketypene (det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket) skal munne ut i det integrerte menneske.

Telhaug påstår i sin del av boka «Dannelse» at til tross for Hernes' bidrag var det Kristin Clemet som var den første ministeren som for alvor tok i tak den gamle betydningen av begrepet dannelse igjen (Telhaug, 2011). Hun var utdanningsminister under den borgerlige regjeringen fra 2001 – 2005. På den tiden kom resultatene fra PISA-testene som viste at Norge ikke lå så langt framme på elevenes kunnskaper som vi trodde i forhold til land i Europa det var naturlig å sammenligne oss med. Clemet fulgte opp Kvalitetsutvalgets utredninger (*Førsteklasses fra første klasse*, (2002) og *I første rekke* (2003)) med Stortingsmelding 30 (2003-2004 *Kultur for læring*). Dette var grunnlaget for den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* som kom i 2006. Begrepene dannelse og allmenndannelse ligger bak de nye begrepene som ble innført med Kunnskapsløftet, hevder Telhaug, (2011). Disse er blant annet kompetanse i form av fagkompetanse, basiskompetanse og kompetansemål (Telhaug, 2011). Elevene må kunne dokumentere hva de vet, elevene må kunne handle, de må kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Jeg har lagt ved kompetansemålene på Vg2 og Vg3 helsearbeiderfag i vedlegg 10 og 11 som eksempel.

I PTF-faget brukes kompetansemålene fra Vg3-læreplanen. Da skal eleven ha valgt seg ut og konkretisert noen av disse målene, og ha skrevet logg og oppgave om disse. I tillegg vil elevene bli vurdert i praktiske kunnskaper ut fra Vg3-mål. Logg, oppgave og praksisferdigheter gir en samlet karakter i PTF. Resultatet av dette kan også uttrykkes som et mål på elevens dannelse.

Begrepet dannelse har nær tilknytning til begrepet «praktisk klokskap» eller «praktisk dømmekraft», *phronesis*, som jeg nevnte på side 20. Dette stammer også fra Aristoteles og det gamle Hellas. Vi har tre former for kunnskap: *Phronesis* er en av de intellektuelle dyder

(*arete*) i likhet med *techne* og *episteme*. *Techne* kan oversettes med ferdighetskunnskap. Det er rett og slett kroppsliggjort kunnskap. *Techne* kan kun tilegnes gjennom et praksisfellesskap preget av øvelser, trening, rutiner og faste prosedyrer. *Episteme* uttrykker de mer prinsipielle og abstrakte sidene ved den praktiske kunnskapen. Den epistemiske kunnskapen læres gjennom å lese teori (Gustavsson, 2009). *Phronesis* dekker den kunnskapen vi trenger for å kunne leve sammen og handle riktig. Kommer vi til forskjellige situasjoner i livet, er det viktig at vi møter disse med praktisk klokskap (*phronesis*). Denne er noe som sitter i ethvert menneske, men *techne* og *episteme* er med på å bygge den opp. Likevel er *phronesis* verken *techne* eller *episteme*, men at man kan handle i samsvar med riktig tanke om hva som er godt for mennesket (Gustavsson, 2009).

Et viktig mål for å bli en dyktig helsefagarbeider er at de voksne elevene klarer å handle ut fra praktisk klokskap (*phronesis*). Undervisning og læring både i teori og praksis skal gjøre dem i stand til å møte uventede situasjoner. Et eksempel kan være hvis en pasient får brystmerter med påfølgende hjertestans. Hva gjør de da? De har lært teori på skolen, og også blitt drillet i ferdigheter, men er de i stand til å ha praktisk klokskap og handle riktig i øyeblikket? Materialet viser at mange av elevene behersker dette, og har opplevd krevende situasjoner, mens andre ikke vet om de er i stand til å beherske uforutsette situasjoner. Ikke alle viser kyndig klokskap når situasjonen er krevende.

Gustavsson, (2009 s.101) siterer Ellen Key, (1919) og sier: «Dannelse er hva som finnes igjen når vi har glemt det vi har lært». Han forklarer dette videre med at vi da ikke glemmer kunnskapen vi har lært, men kan bruke den riktig fordi den sitter inne i oss. Mariann Doseth, (2011 s.19) skriver at begrepet *paideia* som oversettes med dannelse, i antikken fikk en ny og forsterket betydning slik at det omhandlet både menneskets fornuft, tenkning, kunnskap og praktiske klokskap. Begge disse forfatterne har gjennom sine beskrivelser av dannelse og praktisk klokskap, pekt på den nære sammenhengen mellom disse. M. Doseth, (2011) gjør det direkte, og Gustavsson, (2009) indirekte. Av den grunn vil jeg i kap. 4.6 senere i denne oppgaven bruke begge disse begrepene om elevenes evne til å være selvstendig og å kunne takle uventede situasjoner.

### **2.3. Voksnes læring**

Hva skiller voksnes læring fra barns læring? Det er mange forskjellige måter å beskrive voksnes læring på. Jeg har i det følgende valgt ut noe litteratur jeg velger å fokusere på, selv om forskjellige forskere kan se det på forskjellige måter. Voksne har levd så lenge at de har



utviklet en praktisk klokskap. Mine voksne elever har kommet hit for å få en utdanning og kvalifisere seg til et yrke innen helsesektoren. De er ikke lenger i formingsfasen. Gjennom utdanningen blir de i stand til å ivareta samfunnets verdier, få en danning som samfunnet ønsker og som også er til det beste for pasientene.

Kunnskapen kan ha en bruksverdi, en bytteverdi eller en egenverdi. (Andersson, 2010).

**Bruksverdien** handler om den kunnskapen som anvendes i en eller annen sammenheng, for eksempel i et yrke eller i hverdagslivet. For mine elever handler det om kompetanse i yrket som helsefagarbeider. Gjennom opplæringen får de erfaring med hvordan kunnskapen kommer til nytte i deres framtidige yrke. Dette er direkte anvendbar kunnskap i det yrket de skal ut i. Jeg kan også trekke paralleller til kapittel 2.2 og Aristoteles her. For å kunne utføre en god helhetlig sykepleie til pasientene må elevene være i stand til å beherske både de praktiske ferdighetene (*techne*) og teorikunnskapen (*episteme*) slik at de kan utvise praktisk klokskap (*phronesis*) i de situasjonene de møter. Da har kunnskapen en god bruksverdi.

**Bytteverdien** kan både være en verdi fordi det fører til en fast og trygg jobb, eller det kan være et vitnemål som gir dem grunnlag for videre utdanning. Under elevsamtaler hender det elever forteller at det de lærer her skal være et springbrett for sykepleierutdanningen, eller utdanning som vernepleier, sosionom eller barnevernspedagog. Vitnemålet de får er dokumentert kunnskap som gir dem muligheter til å komme seg videre. Det kan også være naturlig å tenke Dewey her, fordi den erfaringen eleven får, kan han/hun ta med seg videre og bygge på i en framtidig jobb eller videreutdanning.

**Egenverdien** betyr at elevens tilegnede kunnskap har betydning for personens danning uansett om eleven skal bruke den i en framtidig jobb eller ikke. Siden samfunnets krav til formell utdanning har økt, vil en fagkompetanse i seg selv ha betydning fordi den øker elevens selvfølelse og personlighetsutvikling (Andersson, 2010). Jeg kan her trekke linjene til Vygotsky, fordi eleven er i samspill med sine omgivelser, og får dermed en annen rolle etter endt utdanning. Jeg har sett elever komme seg ut av håpløse forhold i privatlivet fordi de har fått større selvtillit av å ha en formell utdanning og ny kunnskap.

Voksne kan også studere fordi de ser at det er viktig å bygge livet på mer kunnskap, lære noe bestemt eller de rett og slett studerer for å treffe andre voksne og utvide sin sosiale omgang (Assarsson & Sipos-Zakrisson, 2010).

Jeg vil også nevne noen dimensjoner ved voksnes læring som er helt forskjellig fra barnets. Illeris, (2011) sier at barnets læring er altomfattende og usensurert, mens den voksne har muligheten til å ta egne standpunkter og sortere ut hva han/hun ønsker å lære på grunn av en bredere livserfaring. Voksne kan også i større grad ta ansvar for seg selv og sine handlinger, og også ansvar for egen læring, (Illeris, 2011, s. 98). Dette gjelder ikke bare innholdet i det man lærer, men også måter å forstå det på, kommunikasjonsmuligheter og hvilken holdning man skal ha til lærestoffet. I materialet mitt, ytret noen praksisveiledere forventninger til at de voksne elevene tok ansvar for egen læring i praksis. Voksne elever tar ansvar for egen læring ved selv å skaffe seg erfaringer, i tillegg til at de har med seg mange erfaringer i bagasjen som gjør det lettere for elevene å vurdere læringen (Dewey, 2009/1916). Vygotsky er aktuell fordi læringen skjer i et fellesskap der både pasienter, veiledere, medelever og lærere vil påvirke eleven med sine erfaringer, formidlet gjennom språket. Eleven får muligheter til å kunne argumentere og diskutere det han/hun lærer.

Mange voksne har allerede skapt seg en del holdninger og handlingsmønstre ut fra års livserfaring (Illeris, 2011). Da kan det være en utfordring å snu noen av disse holdningene og handlingsmønstrene slik at eleven ser lærdommen fra nye og utvidete perspektiver. Et eksempel fra helsefagarbeiderklasser er de holdningene enkelte av elevene har i forhold til omsorg for utviklingshemmede, eller til eldre på sykehjem. Flere ganger har jeg opplevd at elever allerede første dag på skolen presiserer at de aldri skal jobbe med en av disse gruppene. Det kommer fram gjennom intervjuene til både Sandra, Steinar, Sabrina og Sissel. De begrunner uviljen i forhold til eldreomsorg med at dette ikke interesserer dem, det høres for slitsomt ut, eller at dette er mennesker de overhodet ikke ønsker å omgås fordi det ligger på fjernt fra dem selv. Den erfaringen disse elevene opparbeider seg i løpet av utdanningen, endrer deres standpunkt. Gjennom undervisning i klassen og arbeid om disse temaene sammen med elever som har et annet syn, og gjennom praksis der skolen bestemmer praksissted, kan disse holdningene kanskje endres. Kontekstene med fellesskapet i klassen og i praksis og den påvirkningen dette har hatt på elevene, gjør at andre holdninger internaliseres (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette leder også tankene mot Vygotskys tenkning om læring i sosiokulturelle fellesskap.

Voksnes dårlige tro på egne evner kan være en utfordring ved å ta utdanning i voksen alder. Den voksne eleven kan tenke: «Det er så lenge siden jeg har gått på skole, så derfor kan det

bli vanskelig å lese og studere igjen nå», eller «jeg er for gammel til å gå på skole». Andre igjen kan tenke: «Det blir vel så arbeidskrevende at jeg vet ikke om jeg har tid til skole og hjemmearbeid ved siden av familien» (Paldanius, 2010). Det kan være en utfordring for læreren å møte slike holdninger og forsøke å få snudd disse holdningene. Lærerens pedagogiske evner har mye å si for elevenes læring, men uansett vil læringen være avhengig av den enkeltes engasjement, motivasjon og følelser i forbindelse med læreprosessen. Ofte må eleven over noen barrierer for å få tro på egne evner (Paldanius, 2010).

## **2.4 Læringsmiljøet i klassen og i praksis**

Læringsmiljøet er avhengig av mange faktorer. Forskning har vist at god undervisning alene ikke er nok for å få elevene til å lære (Nordahl, 2010). I Vg2-klassen møtes elever som har fullført Vg1 på to forskjellige skoler. Dette kan være en utfordring for læringsmiljøet, og skape spenningsforhold i klassen. Da er det viktig at læreren legger opp til å skape et trygt klassemiljø. Elever som er trygge blir også mer aktive i egen læreprosess.

Klare linjer fra lærerens side der læreren er en tydelig klasseleder, tar ansvar for å lede undervisningen, og har forventninger til elevenes prestasjoner og oppførsel kan være av stor betydning for klassemiljøet (Damsgaard, 2010). Samtidig har læreren også et sosialt ansvar der han/hun skal bidra til elevenes trivsel, hindre mobbing og være et bindeledd til både praksisplass og skolens ledelse. Både Sandra, Sofie og Steinar har uttalelser som går på lærerens rolle i forhold til klassemiljøet og hvor viktig dette er for deres læring. Dette kommer jeg nærmere inn på i kap. 4.4.5 i denne rapporten.

Hos enkelte voksne skjer det en slags regresjon når de tar voksenutdanning. De faller tilbake til de gamle rolleforventningene som de hadde i barndommen, og forventer at læreren skal ta ansvaret. Læreren på sin side kan være innstilt på å ta ansvaret, og risikerer å passivisere og institusjonalisere de voksne elevene. Læringen blir best når den voksne får ta medansvar. Motivasjonen vil også øke når den voksne eleven får føle at han/hun har påvirkningskraft og at det er interessant og meningsfullt for han/hun å lære (Illeris, 2011). Dette kommer for mine elevers vedkommende, bedre fram i kapitlet om elevenes selvstendighet (kap. 4.6.1)

## 2.5 Motivasjon for læring og utdanning

Både hos barn og voksne må lyst til å lære være til stede for at de skal få fullt utbytte av undervisningen. Også i praksis må elevene være motivert for å lære. I Stortingsmelding 22 (2010 – 2011) – «Motivasjon – Mestring – Muligheter» for ungdomstrinnet, er det nevnt flere faktorer som kan bidra til at eleven/ungdommen er motivert for å lære fag på skolen. Her er det blant annet fremstilt en elevundersøkelse fra 2010. I dette prosjektet er elevene voksne, men likevel er denne Stortingsmeldingen med i oppgaven fordi jeg ser at den har overføringsverdi til mine elever. Elevundersøkelsen 2010 viste at de faktorene som er viktig for ungdomsskoleelevers motivasjon, blant annet er: Høy trivsel, godt forhold til medelever, godt forhold til lærere, mestring og tro på at innsats nytter, god vurdering og tilbakemelding, realistiske utfordringer, høye forventninger, relevant og meningsfull undervisning, praktiske arbeidsformer, variert undervisning, positiv holdning til utdanning og læring (fra eleven selv) og læringsrettet elevkultur (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011). Elevene kom stadig tilbake til begrepet motivasjon i intervjuene. For eksempel motivasjon til å studere, motivasjon for å gå i praksis, motivasjon for å møte opp på skolen, og motivasjon for yrket. Derfor trenger jeg motivasjonsteorier for å analysere materialet jeg har samlet inn. (Stortingsmelding 22, (2010 – 2011) er i sin litteraturliste forankret i mange forskningsrapporter fra forskjellige institusjoner og forskere, derfor henviser jeg ikke til noen spesielle her, men den er hovedsakelig bygget på Elevundersøkelsen 2010 fra Kunnskapsdepartementet).

I intervjuguiden har jeg stilt flere spørsmål om motivasjon. Et av disse går på indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon krever en instrumentalisering mellom aktiviteten og konsekvenser som materiell eller mental belønning. Ytre motivasjon har en ytre årsakslokalisering, for eksempel i form av karakterer, penger og høyere lønn. Indre motivasjon har en indre årsakslokalisering ved at individet gjør en aktivitet fordi de finner den interessant og får en spontan tilfredshet av aktiviteten. Eleven kan for eksempel har et indre ønske om å jobbe med fagene for å gjøre en best mulig jobb overfor pasientene. Indre motivasjon assosieres med større glede, tilfredshet og engasjement enn ytre motivasjon. Undersøkelser har også vist at noen ganger kan ytre motivasjon være til hinder for den indre motivasjonen (Stipek, 2002).

Skaalvik, (2005) omtaler Deci og Ryans (2000) teori om indre motivert atferd. Hvis eleven finner læringen lystbetont, vil han/hun gå inn for å lære selv om det ikke venter noen ytre belønning, for eksempel i form av lønn eller ros. Behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, må ligge til rette for at indre motivasjon skal finne sted. Selvbestemmelse er et

viktig behov som lærer Siri omtaler i forbindelse med elever «som bare er plassert der av NAV», uten særlig grad av selvbestemmelse (kap. 4.1.3, side 50 i rapporten). Behovet for kompetanse vil også være en viktig motivasjonsfaktor for disse elevene som alle har kommet til et punkt i livet der de ser nødvendigheten av en yrkeskompetanse. Behovet for tilhørighet er det siste behovet som vil legge til rette for indre motivasjon. Her kommer tryggheten, samarbeidet og samholdet i klassen inn som en motiverende faktor.

Artikkelen «Self-Determination Theory» (Gagnè & Deci, 2005) handler om selvbestemmelse og indre og ytre motivasjon. De forklarer effekten av ytre motivasjonsfaktors betydning for disse motivasjonstypene. Ved å dele opp ekstern motivasjon etter variasjon i grad og autonomi, kommer de fram til det de kaller en selvbestemmelsesteori. Artikkelen beskriver blant annet hvordan ytre regulering faktisk kan føre til at en person er autonom i de handlingene han/hun gjør, fordi vedkommende opplever at det er samsvar mellom de holdningene han/hun står for og det de ytre reguleringsfaktorene kommer med. Motivasjonen kommer ikke fra aktiviteten i seg selv, men fra de ytre konsekvensene aktiviteten fører til. De fant at konsekvensene var sentrale for ytre motivasjon. Tidligere hadde man ment at ytre belønninger undergraver indre motivasjon. Decis (1999) forskning viste også at når belønninger ble gitt uavhengig av en spesifikk oppgave, eller når belønningen var uventet, i form av ros eller materielle belønninger som penger og andre goder, undergravde dette ikke den indre motivasjonen. Hvis disse belønningene var knyttet opp mot en høy kvalitets ytelse der den mellommenneskelige konteksten var støttende og ikke pressende, ble materielle belønninger i stedet et middel som forbedret indre motivasjon (Gagnè & Deci, 2005).

Gagnè & Deci (2005) har i artikkelen et eksempel om sykepleiere som ser på viktighet og verdi av sine gjøremål, både de lystbetonte og de de ikke liker. Sykepleierne innser at alle oppgavene betyr svært mye for pasientenes liv og helse, så selv om noen gjøremål i utgangspunktet ikke er så lystbetonte, blir de en integrert del av jobbene og livene deres. Man kan altså internalisere en ytre faktor til å bli noe man brenner for. Det ser vi blant annet når Sandra, Sabrina og Sissel forklarer at de i utgangspunktet ikke kunne tenke seg å jobbe med eldre mennesker, men forandrer etter hvert mening og internaliserer erfaringen og lærdommen slik at de til slutt brenner for det (Gagnè & Deci, 2005). (Se kap.4.3.1 side 57).

Bandura omtaler sosial-kognitive motivasjonsteorier. Han mener at det meste av motivasjonen vår er kognitivt regulert. Mennesker blir motivert av sine håp, mål og forestillinger om hva de

kan klare å gjøre. Han bruker begrepet «self-efficacy» som betyr «mestringsforventninger» eller «troen på egne evner», og har innen dette utviklet teorier rundt motivasjon. I self-efficacy har eleven forventninger om mestring, men det kan også medføre at elever trekker seg unna oppgaver de ikke har forventninger om å mestre, og bare velger det de vet de kan mestre. Bandura skiller mellom to typer mestringsforventninger. Den ene er «efficacy expectations» som betyr forventninger om å klare de handlingene som er nødvendige for å nå målet. Den andre er «outcome expectations» som handler om forventninger om resultatet av en handling, eller forventninger om hva som kommer til å skje dersom man gjør oppgaven.

Når han beskriver «efficacy-activated processes» deler han dette inn i fire: «Cognitive processes», «motivational processes», «affective processes» og «selection processes». Jeg vil i denne rapporten konsentrere meg om «motivational processes» der han har tre forskjellige former for kognitive motivatorer rundt de forskjellige teoriene han har utviklet. Motivatorene er tilfeldige egenskaper, resultat-forventninger og faktiske mål. Teoriene rundt disse kaller han «attribution theory» (teori om hvilke egenskaper folk ser i seg selv), «expectancy-value theory» (teori om forventningen av resultatet av handlingen) og «goal theory» (teori om målstyring) (Bandura, 1995, s. 7). Disse vil jeg bruke i oppgaven.

I «attribution theory» kan et eksempel være at folk som ser på seg selv som svært dyktige til noe, gjennom dette får større selvtillit og motivasjon til å klare tilsvarende oppgaver. Har man dårlig selvtillit, er man mindre motivert for oppgavene. Troen på personlige egenskaper og effektivitet er viktig her.

I «expectancy-value theory» er motivasjonen styrt av at man tror en gitt måte å oppføre seg på vil føre til ønskede resultater. Motivasjonen er delvis styrt av troen på effekt.

I den siste, «goal theory», betyr det mye for motivasjonen om man selv kan være med og påvirke målene. Selvbestemmelse er viktig her. Ved selv å være med på å sette målene, vil motivasjonen for arbeidet øke (Bandura, 1995).

## **3.0 METODE**

### **3.1 Kvalitativ metode og fenomenologi**

Innenfor kvalitativ metode har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Jeg ønsker å få tak i den meningen informantene legger i en opplevelse knyttet til et bestemt fenomen (Postholm,

2010). Fenomenologi beskriver erfaringer uten å forklare eller analysere hva som har skjedd (Moustakas, 1994). Fenomenet i min forskning er elevenes læring i faget PTF i Kunnskapsløftet. Med en fenomenologisk tilnærming fokuserer jeg på oppfattelsen av ting akkurat slik de er, jeg er opptatt av helheten og leter etter informantenes virkelighet. Ved å studere elevenes læring, går jeg inn i et fortolkningsrom, og her kommer hermeneutikken inn. Når jeg jobber hermeneutisk, leter jeg opp betydningen av de utsagnene informantene sier. Jeg vil da stadig bevege fram og tilbake mellom det jeg anser som helheten og deler av helheten, (Nilssen, 2012). I tolkningen av det informantene forteller, vil spørsmål jeg stiller meg føre til nye spørsmål. Den forståelsen jeg da får, leder til flere nye fordommer eller forforståelser som igjen fører til nye spørsmål. Slik fortsetter spiralen. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen eller hermeneutiske spiralen (Moustakas, 1994, s. 10). Når jeg tolker, har jeg allerede gjort meg opp noen formeninge om hva jeg er ute etter, ved å sette meg inn i teori på forhånd. Ved en hermeneutisk tilnærming, vil materialet fra intervjuene kunne forstås på forskjellige måter ut fra det teoretiske utgangspunktet jeg har. Min måte å forstå materialet på, utvikles underveis i analyseprosessen. I den hermeneutiske spiralen har teorien jeg har valgt gitt meg «briller» å se gjennom når utsagn skal forstås og tolkes (Nilssen, 2012) .

Noen vil kanskje stille tvil om intervjusubjektene virkelighet har kommet fram på en sannferdig måte. Når det gjelder sannheten i en kvalitativ studie vil jeg derfor være transparent og synliggjøre hva jeg har gjort og hvilke redskaper jeg har brukt fordi jeg ønsker å fremstille informantenes virkelighet og søke etter deres mening og opplevelser. Cresswell, (1998) sier at i en fenomenologisk undersøkelse er det epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial samhandling (Postholm, 2010). Det kan finnes mange sannheter, ut fra hvem som kom med i undersøkelsen. Jeg søkte etter elevenes mening og opplevelser. Dette ble en av mine største utfordringer. Jeg laget mange utkast til analysedelen, og oppdaget etter hvert at jeg var for opptatt av intervju spørsmålene mine når jeg laget kategorier. Det var krevende å la materialet tale for seg, og jeg måtte revurdere navn på kategorier flere ganger, spesielt i den aksiale kodinga.

Jeg ønsket i min studie å se på elevenes opplevelse av læring, og håpet at forskningen kunne gi innspill til en forbedret praksis for både for meg personlig og mine kolleger. På forhånd hadde jeg noen antakelser om hva som hadde betydning for læringen og satte meg inn i en del teorier og bakgrunnsstoff jeg mente var viktig i den sammenheng. Etter hvert som jeg begynte å analysere materialet, viste det seg at mye av det jeg trodde ville være viktig teori, ikke viste

seg å ha særlig relevans. Derfor måtte jeg gå til nye teorier og lese flere bøker som kunne støtte opp om den informasjonen informantene ga. Som eksempel kan jeg nevne at jeg trodde ytre faktorer som klasserommet og fysiske omgivelser hadde betydning for elevenes læring. Vi lærere hadde flere ganger diskutert dette og gjort oss opp en mening, fordi klasserommet er svært trangt og det gir lite rom for didaktiske utfoldelser. På samme måte var jeg opptatt av at organisatoriske faktorer var viktig for elevenes læring, både når det gjaldt samarbeidet NAV/Ressurssenteret/sykehjemmet og organiseringen rundt undervisningen. Jeg satte meg grundig inn i litteratur rundt disse emnene og leste organisasjonsteorier.

I selve undervisningssituasjonen hadde jeg tidligere fått gode tilbakemeldinger på tavleundervisning og bruk av powerpoint i mine timer, og av den grunn trodde jeg voksne elever vektla dette på en helt annen måte enn ungdommer ville ha gjort. Didaktiske teorier ble dermed også en del av min forberedelse til denne forskningen.

Da elevene ble intervjuet kom det fram at ingen av disse tre faktorene jeg har nevnt hadde noen særlig betydning. Det som viste seg å bety mest var samværet og samspillet med medelevene og å få prøve ut ting selv. Av den grunn måtte jeg lese meg opp på Vygotsky og Dewey og sette meg bedre inn i læringsteori for å se forskningen gjennom slike «briller». Motivasjonsteorier ble også sentralt når materialet skulle analyseres.

### **3.2. Utvalget av informanter**

Når jeg skal forske på elevenes læring i PTF, kunne jeg valgt å intervju bare elevene. Jeg ønsket imidlertid også å se på hvordan lærerne og praksisveilederne opplever elevenes læring, fra deres ståsted, og sammenligne dette med elevenes opplevelser. Det gjorde nok oppgaven videre, men samtidig også mer interessant. Jeg får da et bilde av om disse yrkesgruppene forstår hvordan elevene opplever sin læringssituasjon. Samtidig blir denne forskningen da også viktig som et FOU-arbeid, fordi denne sammenligningen i oppfattelse av elevenes læring kan gi verdifull informasjon til nytte for nye elever i framtiden. Kanskje må mye forandres for å styrke elevenes læring, kanskje trengs det små justeringer, eller kanskje bør organiseringen av PTF-faget fortsette som i dag, for elever som går dette komprimerte løpet. Skolen som helhet kan også dra nytte av forskningen i når ungdommer skal undervises i PTF eller andre fag.



7 elever, 2 lærere og 3 praksisveiledere ble intervjuet. Jeg ønsket et mangfold, og informantene representerer også læringens kontekst, både med hensyn til agenda, mål og i form av handling. Slik ble de ulike elevene etter hvert med, i tillegg til veilederne og lærerne.

Intervjuene ble startet i Vg2-klassen som gikk ut våren 2012. 5 av elevene er fra denne klassen. Jeg informerte hele klassen samlet om at jeg i forbindelse med masteroppgaven min forsket på elevers læring og spurte om det var greit at jeg kunne spørre og plukke ut noen av dem til intervju. Utvalgsriteriene i forhold til elevene var for det første at vedkommende skulle være en person som ikke var redd for å snakke og si sin mening. Denne vurderingen gjorde jeg fordi jeg da mente jeg hadde større sannsynlighet til å få ærlige og utfyllende svar. Dette kriteriet informerte jeg midlertid ikke informantene om, fordi jeg var redd det kunne skape dårlig klassemiljø og konkurranse mellom elevene. Det neste kriteriet fikk de vite, og det var at eleven skulle ha gjennomført en av praksisperiodene ved sykehjemmet. Jeg ønsket også at elevene skulle være ferdig med begge praksisperiodene på Vg2, og dermed både logg og PTF-oppgave. Elevene fikk beskjed om å si ifra hvis noen absolutt ikke ville bli intervjuet når jeg spurte dem, og at dette var helt greit. Den første eleven jeg spurte ønsket ikke å bli intervjuet fordi hun syntes det var skummelt. Ingen andre av de forespurte ønsket å avstå.

Utvalget av lærere sa seg selv. Vi er bare 3 lærere som har fast stilling i Vg2-klassen. De to andre lærerne sa seg villige til å bli med i studien da jeg informerte dem, og ble intervjuet i juni 2012. Fordi jeg i flere år har hatt et tett samarbeid med sykehjemmet gjennom partnerskapsprosjektet og er godt kjent med disse praksisplassene, ønsket jeg å intervjuve veiledere som arbeidet ved sykehjemmet. Tre praksisveiledere ble valgt herfra. Kriteriet var lang erfaring og at de var åpne og ærlige personer som aldri var redde for å si sin mening. Jeg la igjen informasjonsskriv på hver avdeling der det sto litt om mastergraden min og hvilke spørsmål jeg skulle stille (se vedlegg nr. 4 og 9). Avtaler om intervjuer med de tre praksisveilederne ble gjort den påfølgende uka.

I forkant av intervjuene avtalte jeg tid og sted med informantene. Intervjuene ble foretatt i juni, 1 – 2 uker før skoleslutt. I utgangspunktet hadde jeg plukket ut 3 elever (i tillegg til hun som sa nei), alle etnisk norske kvinner fordi det i denne klassen var sterk overvekt av kvinner. Etter hvert ble jeg bevisst at det også kunne være interessant å ha med en av de fremmedspråklige kvinnene og få et innblikk i hennes opplevelse av læring. Kanskje hennes opplevelse av læring var avvikende fra de norske elevenes læring? Mangfoldet var interessant

her. En annen fremmedspråklig elev ytret også sterkt ønske om å få være med. Her ser jeg ulempen ved å forske i egen praksis, fordi det var vanskelig å si nei. Som kontaktlærer hadde jeg fått et innblikk i hennes historie, og visste at det betydde svært mye for hennes selvfølelse å få være med. En avvisning ville kunne gjøre henne deprimert, og jeg ønsket at hun skulle klare å gjennomføre utdanningen fordi hun har svært mange gode kvaliteter i forhold til yrket. Dermed endte det opp med 5 kvinner fra samme klasse der tre var etnisk norske, og to kom fra andre land.

Klassen som startet Vg2 høsten 2012, besto av 50% menn. Menn er på full fart inn i helsevesenet gjennom prosjektet Menn-i-helse. I samråd med min veileder ble vi enige om at det også kunne være av interesse å få deres opplevelse av læring. I slutten av november ble to menn fra denne klassen intervjuet, den ene norsk, den andre fra et annet land i Vest-Europa. Begge disse mennene ble valgt ut av samme grunn som kvinnene i den forrige klassen. De er fortrolige med å si sin mening i klassen, og har hatt praksis ved sykehjemmet. Når det gjelder de to siste elevene ble intervjuene justert litt, i samråd med min veileder i den hensikt at informantene lettere skulle åpne seg i forhold til problemstillingen. Jeg ser at spesielt spørsmålene om når de tidligere i livet følte at de lærte noe/ikke lærte noe, ga nyttige opplysninger til forskningen.

Siden informantene skal anonymiseres, fikk alle fiktive navn. De har alle fått et navn som begynte på S. Elevene blir i oppgaven kalt Sabrina, Sandra, Sissel, Sofie, Serine, Sam og Steinar. Lærerne har fått navnene Siri og Synne. Praksisveilederne kalles Susanne, Siv og Stine.

Elevenes alder er spredt. De tre eldste er Sissel, Steinar og Sam på rundt 50 år, så kommer Sabrina og Sofie på rundt 40 år, mens Serine og Sandras alder ligger på rundt 30 år. Årsaken til at jeg valgte ut elever som var spredt i alder var at jeg var nysgjerrig på om dette hadde noe å si for deres opplevelse av læring. Det viste seg at det betydde noe for læringsmetoder i klasserommet, men ikke for praksis. Dette kommer jeg tilbake til.

Susanne er vernepleier og Siv og Stine er hjelpepleiere. Jeg kjenner alle tre godt gjennom samarbeid om mange elever i løpet av de siste 8 årene. De er også trygge på meg. Ikke alle veilederne har vært veiledere til de elevene som er med i undersøkelsen. Susanne har hatt en av elevene, Siv har bare hatt medelever av disse, og Stine har gjennom mange år vært veileder

for andre elever. Jeg ser også at jeg kunne ha vært mer bevisst på å velge alle veilederne blant de som hadde veiledet elevinformantene mine. Det kunne trolig ha endret noen av svarene, men slik de forteller i intervjuene, virker det som om de uttaler seg om opplevelsen av voksne elever generelt. Ut fra tett kontakt med praksisplassene som lærer i PTF, har jeg inntrykk av at hver veileder har gjort seg opp sin egen mening om veiledning av voksne og voksnes læring, men likevel er deres uttalelser her er ganske like. Veilederne samarbeider mye med de andre ansatte om elevene.

Intervjuene av veilederne foregikk også i juni. Bakgrunnen for valget av disse tre var at de hadde lang erfaring som veiledere, og kunne være åpne. Både sykepleiere/vernepleiere og hjelpepleiere er veiledere for elevene i denne utdanningen. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha intervjuet praksisveiledere fra andre praksisplasser også, fordi elevene opplevde det naturlig å også fortelle om sine opplevelser av læring ved ulike andre praksisplasser. Ansatte ved andre praksisplasser ville ikke ha hatt lojalitetsbånd til meg, noe jeg er klar over kan være tilfellet med veilederne ved sykehjemmet. Jeg tror likevel at utvalget var riktig fordi veilederne ved sykehjemmet er informative, trygge og erfarne, og jeg vet ikke om dette hadde vært tilfelle ved å bruke ukjente veiledere.

Når jeg i dag ser tilbake på utvalget av alle de tolv informantene, mener jeg at det utvalget jeg ble sittende med til slutt viste seg å være et fruktbart utvalg.

### **3.3 Datainnsamling**

Informantene ga skriftlig informert samtykke (se vedlegg nr.5). Informert samtykke ble gjort muntlig da jeg avtalte intervjutidspunkt (omtrent ei uke før hvert intervju), og skriftlig i forkant av intervjuene, like før jeg startet opptakeren. Datainnsamlingen foregikk i form av et planlagt, formelt intervju (Postholm, 2010). Intervjuspørsmålene ble foretatt i samme rekkefølge fordi jeg mente det ville lette meg i den senere analysen. Jeg hadde laget en intervjuguide til hver av gruppene, og de fikk lese gjennom denne noen dager i forkant av intervjuet. Det at noen av elevene som ikke hadde forberedt seg godt, gjorde at materialet kanskje ikke ble så rikholdig som det kunne ha blitt, men det er noe man må ta høyde for i slik forskning. De fleste hadde gått gjennom intervjuguiden og gjort seg opp en mening. Noen hadde notert ned mye, andre bare tenkt gjennom hva de skulle svare.

Tanken bak informantenes gjennomlesning av intervjuguiden i forkant av intervjuene ble gjort ut fra en nøye vurdering. Da jeg spurte informantene om de ville delta i intervjuet, uttrykte 2 veiledere og 2 elever skepsis til hva det var jeg kunne finne på å spørre om, selv om jeg muntlig hadde informert og kommet med eksempel på spørsmål. Da de så intervjuguidene og oppdaget at den besto av det de oppfattet som ufarlige og aktuelle spørsmål, var alt i orden. Min hensikt var at de ved å forberede seg kunne gi mer utfyllende svar.

For ikke å overse den underliggende emosjonelle dimensjonen og samtidig gi informantene mulighet for utdyping, brukte jeg oppfølgingsspørsmål underveis (Postholm, 2010). Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle bli så naturlig som mulig, slik at informantene kunne føle seg vel, noe jeg mente var nødvendig for at de skulle kunne utdype sine tanker og opplevelser. Oppfølgingsspørsmålene førte også til bedre utdyping av deres opplevelser. Noen steder ba jeg informanten utdype nærmere, andre steder nikket jeg, kom med kommentarer som «mm..m..» eller «ja?» for å få ham/henne til å fortsette. Slik konstrueres kunnskapen i dialogen mellom informantene og meg. Med dette mener jeg at det som kommer fram i intervjuene blir utgangspunktet for analysen og tolkningen (Postholm, 2010). Informantene fikk også ha intervjuguiden på bordet foran seg under intervjuet. Noen valgte å titte på den, andre ikke. De gangene den ble brukt var når eleven var litt usikker på hva jeg mente. Da sa jeg at vi nå er kommet til f.eks. spørsmål 12, og da de så det skrevet, kom uttalelsene lettere. Jeg oppfattet at dette roet informantene slik at de lettere kunne konsentrere seg om svarene.

Konteksten til de 5 første elevene var et grupperom vegg-i-vegg med klasserommet på sykehjemmet i juni 2012. Intervjuene foregikk i en rolig og uforstyrret atmosfære. Det ble gjort avtale med elevene og en annen lærer i forhold til å ta eleven ut av timen for intervju. Jeg brukte en opptaker som lå på bordet mellom oss. Informantene var allerede orientert om dette gjennom informasjonsskrivet i god tid i forkant av intervjuet (vedlegg 4) og informert samtykke (vedlegg 5). Jeg hadde også papir og penn klar foran meg i tilfelle jeg skulle notere. Det ble ikke notert noe, fordi jeg opplevde at samtalen ble mer naturlig når jeg hadde øyekontakt og konsentrerte meg om intervjuet. Jeg prøvde å skrive noen stikkord til å begynne med i det første intervjuet, men ga opp fordi jeg så at informanten da ble opptatt av å se på arket mitt. Dette kunne ødelegge konsentrasjonen og flyten i samtalen. Sandra, Sissel, Sofie og Serine ble intervjuet 04.06.12, Sabrina den 08.06.12. Serine leste ikke gjennom intervjuguiden i forkant, noe som trolig kan ha innvirket på hvor utfyllende svarene ble.

Da de to mennene skulle intervjues, hadde sykehjemmet tatt tilbake grupperommet. Jeg bestilte derfor grupperom på skolen til de to siste intervjuene. Mennene ble intervjuet i slutten av november 2012 (Sam 27.11.12 og Steinar 29.11.12) fordi jeg ønsket at de også skulle ha erfaring fra både logg og oppgave først.

Praksisveilederne ble intervjuet på vaktrommene ved sine respektive avdelinger, og det ble gitt beskjed til avdelingene om at det skulle foregå uforstyrret og at eventuelle telefoner skulle settes over til en bærbar telefon i avdelingen. Susanne og Stines intervju var 08.06.12 og intervjuet med Siv den 11.06.12.

Intervjuene med lærerne Siri og Synne ble gjennomført henholdsvis 06.06.12 og 20.06.12. Disse intervjuene foregikk uten forstyrrelser på et grupperom jeg bestilte på skolen.

Siden jeg har datoene med i dette kapitlet, velger jeg å ikke referere til dato under de uttalelsene jeg har med i analysekapitlet. Som fortalt over, skjedde de fleste intervjuene over en kort og intens periode i juni.

Samspeillet mellom intervjuer og informant har også mye å si for kvaliteten i materialet som samles inn. Dette så jeg eksempel på i noen av elevintervjuene. Jeg er ikke veldig rutinert som intervjuer, så jeg fikk noen utfordringer underveis. Til tross for at elevene er trygge på meg som lærer og vi har hatt mange fruktbare samtaler og diskusjoner både i klasserommet og utenfor, varierte flyten i samtalen noe. Jeg merket at det spesielt var vanskelig å få til en naturlig samtale med et par av elevene i starten av intervjuene. Selv om jeg kjenner elevene fra før, og hadde noen forventninger om at de skulle opptre som vanlig, var ikke situasjonen vanlig, og jeg opptre ikke som vanlig. Dette innebærer en usikkerhet i relasjonen mellom oss. Samspeillet mellom meg og eleven foregikk i en annen kontekst enn hva eleven var vant til. De kontekstuelle forandringene endret situasjonen og relasjonen. Et eksempel på forandring, var opptakeren som lå på bordet mellom oss. Hos de av elevene som var mindre fri i starten, bedret dette seg til mer utfyllende svar etter hvert som intervjuet skred fram og de ble mer komfortable i situasjonen. Selv utviklet jeg meg også underveis i innsamlingen av materialet.

Transkriberingene ble foretatt i løpet av 1 – 3 dager etter hvert intervju. Jeg følte at dette var riktig fordi jeg da hadde intervjusituasjonen friskt i minne. Underveis i transkriberingene gjorde jeg noen notater på et kladdark. Dette var kun stikkord som en påminnelse om

punkter jeg kunne skrive under åpen og aksial koding. Da jeg transkriberte, la jeg vekt på å skrive ned akkurat det informantene sa. Jeg tok med alle «hmm...» , «m..m..» og «eh...». Transkriberingen ble foretatt så korrekt som mulig, og var ordrett avskrivning av intervjuet. Alle informantene snakket dialekt, men jeg gjorde om til bokmål i den transkriberte teksten. Dette gjorde det lettere for meg da jeg skulle analysere, fordi jeg synes det er tyngre å lese dialektuttrykk.

Siden transkriberingen foregikk den samme eller påfølgende dag som intervjuet, husket jeg stemningen da jeg lyttet til opptaket. Noen ganger høres det også litt latter, og stemmen til informanten tilkjenner at hun/han smiler. Flere steder i transkriberingsprosessen har jeg kommentert dette i en parentes med f.eks. «vi ler», «hun ler». Nilssen, (2012) anbefaler at forskeren noterer ned småord, pauser og nøling fordi dette kan gi viktig informasjon til analysen og tolkningen av materialet.

Alt var tydelig på opptaket til alle informantene bortsett fra Sam. Jeg skjønnte ikke helt hans forklaringer i forhold til tidligere skolegang. I transkriberingen noterte jeg dette som «...(?)». Aksenten hans forstyrret opptaket. Da jeg leverte tilbake intervjuet, ba jeg ham se over dette og skrive det ned riktig. Resultatet ble som senere nevnt, at han ønsket å forandre hele intervjuet. Informantene ble på forhånd informert om at de skulle få lese gjennom og godkjenne eller kreve forandring så snart intervjuene var transkribert. Dette kalles memberchecking (Postholm, 2010), og er beskrevet nærmere i kap. 3.5.2.

### **3.4 Analysemetode**

Jeg prøver å ha en forskningstilnærming gjennom «Grounded Theory» som Glaser og Strauss, (1997) beskriver den (Postholm, 2010). Det innebærer at jeg prøver å legge til side mine egne subjektive meninger og la forskningsmaterialet tale for seg. Det har vært krevende å forsøke å gjøre denne studien fullstendig induktiv, siden jeg forsker i egen praksis, og det kunne ha vært lett å legge mine egne subjektive meninger i ting som blir sagt. Likevel har jeg prøvd å være oppmerksom på problemet hele veien, og forsøkt å distansere meg og se på meg selv som en fremmed som kommer inn på forskningsfeltet. Lincoln og Guba, (2000) beskriver forskerens egen rolle som forsker, refleksivitetprosessen (Postholm, 2010). Denne går ut på at jeg ikke trenger å løsrive meg fra de meningene jeg har fra før, men ta disse med inn i forskningen, slik at den kan ses både fra en subjektiv og en objektiv side. Det viktigste er at jeg er bevisst

min egen subjektivitet. Allerede under transkriberingen begynte jeg å gjøre meg opp en mening om kategorier. I analysen bruker jeg den konstant komparative analysemetoden (Moustakas, 1994).

Når jeg anvender Grounded theory, vil analysearbeidet være inndelt i tre kodingsfaser: «Åpen koding», «aksial koding» og «selektiv koding» (Postholm, 2010). Etter å ha transkribert intervjuene, satte jeg meg ned med en blyant og noterte hovedtrekkene i det som ble sagt, i margen på høyre side. Den åpne kodinga kan foregå ved f.eks. å analysere linje for linje, analyse av en setning eller et avsnitt, eller analyse av hele dokumentet. Jeg valgte å analysere setning for setning. Her satte jeg merkelapper på de forskjellige svarene på spørsmålene. Enkelte steder måtte jeg gå tilbake og forandre litt på disse merkelappene for å få de til å passe inn i kategoriene i den aksiale kodinga.

I den aksiale kodinga blir data fra den åpne kodinga satt sammen på en ny måte ved å lage forbindelser mellom for eksempel subkategorier som f.eks. «forteller hvordan hun lærer best i klasserommet» og «sier han liker powerpoint best», til kategorien «positive læringsopplevelser i klasserommet» i den aksiale kodinga. Jeg oppdaget at flere av kategoriene i den aksiale kodinga overlappet hverandre, og en uttalelse kunne høre inn under flere kategorier. Da spurte jeg meg selv om når, hvorfor og under hvilke forhold dukker denne kategorien opp, jfr. (Postholm, 2010). Et eksempel er når Sandra forteller at hun gikk til NAV fordi hun hadde lyst til å finne på noe annet, og NAV fortalte om kurset hun kunne melde seg på. Dette kan i den aksiale kodinga kategoriseres både under «tilrettelegging fra NAV» og «Motivasjon for utdanning». Likeledes er for eksempel ordene «Motivasjon for læring» og «positive lærings situasjoner i praksis» kategorier i den aksiale kodinga, som kan gjelde samme setning eller avsnitt.

Hele tida hadde jeg forskningsspørsmålene i fokus. Disse har jeg beskrevet i løpet av analysekapitlet, kap. 4. Dette er kategoriene i den selektive kodinga. Kjernekategoriene er elevenes læring i PTF.

### **3.5. Prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen.**

Mange forskere har utviklet standarder for en god forskning. Lincoln (1995) nevner blant annet at forholdet mellom forsker og informant bør bygge på tillit og respekt, det bør være en

nytteverdi av forskningen, og forskeren bør være bevisst sin egen rolle (Postholm, 2010). Jeg mener at alle disse er ivaretatt ut fra det jeg har sagt hittil i oppgaven. Howe og Eisenharts (1990) standarder består av fem punkter som på samme måte som Lincoln (1995) handler om nytten og verdien av forskningen, i tillegg til hvordan datamaterialet samles inn, pålitelighet og synliggjøring av forskerens antagelser (Postholm, 2010). Som ved Lincolns standarder, har jeg klargjort nytteverdien av forskningen og hvordan datamaterialet er samlet inn. (Se punkt 1.1, 3.2 og 3.3). Når det gjelder pålitelighet, hadde jeg noen for-forståelser som førte til nye spørsmål etter hvert som jeg analyserte og tolket. I en kvalitativ undersøkelse vil tolkningsresultatene være påvirket av den teorien man hadde i utgangspunktet, og de teoriene man leser underveis. Hvis jeg som forsker gjør grundige og reflekterte vurderinger, vil dette styrke påliteligheten av forskningen min. Jeg velger stort sett å forholde meg til Merriams (2002) standarder som jeg redegjør for i neste avsnitt (Postholm, 2010):

### **3.5.1 Merriams standarder**

Når jeg sjekker ut fra Merriams (2002) standarder slik de er beskrevet og gjengitt i Postholm, (2010) side 135, kommer jeg fram til følgende: Jeg mener jeg har klart uttrykt hva som er hensikten med studien, og problemformuleringen passer til en kvalitativ studie, fordi det er en fenomenologisk studie og fordi jeg er ute etter det emiske perspektivet. Det neste jeg vil sjekke er om problemstillingen er plassert i en teoretisk kontekst. Dette mener jeg at jeg har klart gjennom å sette meg inn i aktuell teori og tidligere forskning som berører deler av temaet før jeg startet å skrive. Allerede etter det første semesteret på mastergraden hadde jeg en tanke på hva jeg ønsket å undersøke, og jeg laget en problemstilling. Det ble litt justeringer på denne ut fra teorien jeg leste underveis. Selve problemformuleringen ble ikke klar før i januar 2013.

Den neste standarden til Merriam går på hvor viktig problemet er. I innledningen har jeg klargjort hensikten, og i metodekapitlet hvilken kvalitativ tilnærming som er brukt, utvalgskriteriene, måten datamaterialet er samlet inn og analysert på. Jeg har også klargjort mitt eget forhold til praksisfeltet. Merriam omtaler etiske betraktninger. Disse kommer i punkt 4.7 i denne rapporten. Funnene understøttes av de presenterte dataene i analysen og drøftingen, og også når jeg ser det gjennom de teoretiske «brillene» jeg har tatt på meg. Her har jeg i tillegg kommet med eksempler på hva informantene har sagt underveis. Jeg har tenkt gjennom implikasjoner for praksis. Praksis kan her defineres som praksisplassene, eller som klasserommet og de følger som denne forskningen kan få både for informantene,



sykehjemmet og nåværende og framtidige klasser på skolen. Når jeg i dag er innom praksisplassene til nye elever, blir temaet «elevenes læring» og «tilrettelegging» nevnt av praksisveilederne hyppigere enn før. Merriam nevner også member-checking og triangulering. Jeg har egne beskrivelser i rapporten når det gjelder dette, se punkt 3.5.2 og 3.5.3.

Merriams siste punkt er om det er foreslått temaer for videre forskning. Kanskje kan andre bygge videre på denne forskningen som bakgrunn for ny forskning, og også forske på ungdommers læring. Det kunne ha vært spennende å sammenligne ungdommer og voksne og se på mulige forskjeller og likheter. I framtiden håper jeg skolens ansatte kan bruke arbeidet mitt til å bli mer bevisst elevers læring når de skal forberede tilrettelegging av opplæringen i faget PTF.

### **3.5.2 Member-checking**

Dette er den metoden som er beskrevet av Lincoln og Guba, (1985) og som på en best mulig måte kan sikre kvalitet i en kvalitativ studie, og den er også med i Merriams standarder (Postholm, 2010), Det handler om at de som har vært med i forskningsarbeidet, informantene mine, får det transkriberte intervjuet tilbake og kan uttale seg om det som står der. For elevene i den første klassen foregikk dette den siste skoledagen i juni. De fikk diskret utdelt hver sitt intervju. Noen leste gjennom det på grupperommet, eller i kantina, andre ventet til de kom hjem. Jeg avtalte at de kunne ringe meg og si fra om det var noe de ville forandre. Ingen varslet. De to mennene fikk utdelt transkriberingene under en samtale jeg hadde med hver av dem den første uka i desember. Steinar fortalte noen dager senere at han ikke hadde noe å bemerke eller tilføye, og at transkriberingen var riktig. Sam derimot, hadde mye han ville ha sagt. Jeg spurte ham først om å oppklare noen uklarheter om utdanning og skole. På grunn av taushetsplikten hadde jeg anonymisert både hans hjemland og steder han hadde gått på skole og jobbet. Dette likte han ikke, og mente at det var viktig for intervjuet at slikt kom fram. Det var også en del andre forandringer han ønsket å gjøre, og han ba meg sende hele intervjuet på mail slik at han i jula kunne sitte i fred og ro og forandre. Han fortalte også at det var bedre han selv forandret uklarhetene med skolen i hjemlandet enn å forklare det til meg. Han gjorde mange forandringer, men selve innholdet var stort sett det samme. Det meste av forandringene gikk på språklige omskrivninger og bedre setningsoppbygginger. Det var uproblematisk. Han ønsket at navn på hjemland og stedsnavn skulle stå, men det velger jeg å overse på grunn av kravet om å anonymisere informantene mine. Jeg har taushetsplikt, og er den som har

ansvaret for prosjektet. Jeg har varslet Sam om dette. Da jeg skulle analysere gjorde jeg det ellers ut fra hans omskrevne intervju. I ettertid kan jeg lure på hva om var årsaken til hans ønske om å bryte anonymiteten. Kanskje ønsket om at alt skal være korrekt har med hans kultur å gjøre? Kanskje handler det som identitet, eierforhold eller skolens status? Det vil jeg nok aldri få vite, fordi jeg valgte å ikke gå nærmere inn på temaet da han ikke åpnet for samtale rundt dette.

Lærer Siri fikk det transkriberte intervjuet utdelt i juni, og sa neste dag at hun godkjente dette. Lærer Synne hadde gått ut i skoleferie, så hun fikk ikke lese gjennom intervjuet før skolen startet igjen i august. Hun tok det med hjem og leste det, og sa neste dag at det var i orden. Jeg la transkriberingene i lukkede konvolutter i hyllene til praksisveilederne på sykehjemmet, og stakk innom uka etter for å høre om de ønsket å forandre noe. Ingen av dem hadde noe å bemerke.

### **3.5.3 Triangulering**

I triangulering skal data fra minst tre ulike kilder bekrefte hverandre. Kildene som understøtter eller bidrar til å bekrefte hverandre, kan for eksempel være observasjon, intervju eller dokumentanalyse (Postholm, 2010). I denne masteroppgaven foregår trianguleringen ved at jeg intervjuer tre forskjellige grupper, og ser på hva de sier, og likheter og ulikheter her. Elevene forteller om sine opplevelser av læring. Lærere og veiledere forteller om sine opplevelser av hvordan de mener elevene lærer. Jeg kan da se hvordan disse stemmer overens og om funnene understøtter hverandre, noe som styrker resultatet av studien (Postholm, 2010). Dette er ikke en mikroetnografisk studie, men likevel vil jeg her nevne at mine mange besøk og opphold i avdelingene, også kan være med på å bekrefte det informantene sier.

## **3.6. utfordringer ved forskning i egen praksis.**

Når man forsker i egen praksis bør man være bevisst hvilke «briller» man tar på. Uansett hvor mye man prøver å være objektiv, vil forskningsprosessen alltid være preget av de relasjonene man har til informantene sine. Lojalitetsbånd, avhengighetsforhold eller motforestillinger kan gjøre seg gjeldende (Repstad, 2007). Jeg er kontaktlærer for alle elevene jeg intervjuet, og da jeg leste gjennom intervjuene så jeg at jeg flere ganger kom over i lærerrollen og ga elevene feed-back i form av «fint», «bra», «du er dyktig» og lignende. Hensikten var å inspirere

deltakerne til å fortelle mer, men jeg ser også at dette er noe av det jeg gjør i min lærerrolle der jeg er bevisst på å bekrefte elevene. Jeg innser at jeg kan ha ledet informantene fordi jeg er urutinert i å intervjuer, og det har gitt seg utslag i at jeg ikke har vært bevisst nok på hvordan jeg opptrer når jeg er i en annen rolle ellers. Her ligger et dilemma når en skal forske på seg selv eller sin egen virksomhet. Kanskje kan elevene også ha vært ute etter positive tilbakemeldinger, selv om jeg i utgangspunktet informerte om at det er viktig at de svarer ærlig, uansett hva de måtte mene. Det kan også være et faremoment at de kanskje ønsker å gi svar som de tror vil gjøre meg fornøyd (Repstad, 2007). Hadde jeg kommet som fremmed til et forskningsfelt, ville jeg ha unngått denne problemstillingen.

Lærerne og praksisveilederne var også mennesker jeg allerede kjente, og dette kan ha vært med på å farge intervjuene. Nå tror jeg ikke dette hadde noen stor innvirkning på utfallet, fordi de fleste som ble intervjuet var personer jeg anså som trygge på seg selv. Likevel har nok relasjonene hatt noe å si. Dette har jeg prøvd å være bevisst på i analysen. En annen utfordring jeg ser kunne ha vært forbedret, er at jeg kunne ha gått mer inn i noen av svarene og fått eleven til å utdype svaret enda mer, i stedet for å komme med neste spørsmål for fort. Dette ville ha gitt mer utfyllende svar i noen sammenhenger.

Et annet faremoment ved å forske i egen praksis er at jeg allerede har et forhold til informantene og har gjort meg opp en mening om dem. Jeg har hatt elevsamtaler, og har gitt elevene tilbakemeldinger på prøver og prosjekter og PTF- oppgaver. Mitt syn på den enkelte informant kan ha preget noe av tolkningen, selv om jeg har prøvd å være bevisst dette. Jeg har også kjent lærerne og veilederne i flere år, og har et forhold til disse. Alle disse inntrykkene kan være med og farge intervjuene og måten jeg spør på. Dette har jeg prøvd å være bevisst på, men ser at det kan likevel påvirke tolkningen.

På den annen side er det også mange fordeler ved å kjenne forskningsfeltet og informantene. Jeg kan lettere gi informantene stikkord som får dem på gli når de står fast. De er mer trygge i intervjusituasjonen fordi de kjenner meg og jeg har et godt forhold til alle. Dette kan gjøre at jeg er mer oppmerksom på betydningen av det de sier, jeg ser lettere hva som ligger bak ordene. Et eksempel er lærer Siris uttalelse i forhold til vanskelige elever (side 50). Jeg skjønner godt hva hun mener, og mye mer enn det som kommer fram i intervjuet. Når det gjelder elevene vet jeg hvor jeg har satt inn støttetiltak og styrket hver enkelt elev, og kjenner deres sterke og svake sider. Praksisveilederne har også en felles historie med meg gjennom

tidligere oppfølging og evaluering av elever. I intervjuet med Siv kommer dette fram da hun snakker om en krevende elev som ikke var til å stole på. Jeg forstår hva hun mener uten at hun trenger å bruke mange ord for å forklare. Når man forsker i egen praksis er det større sjanse til å få svar som gir en rikere informasjon enn hvis man kommer fremmed til praksisfeltet, i alle fall hvis informantene er trygge på meg. Ved at informantene kjenner meg, er det vanskeligere for dem å overdrive og vrenge på sannheten fordi de har antakelser om at jeg vet en del på forhånd (jfr.Repstad, 2007).

### **3.7 Etiske refleksjoner**

Alle informantene fikk fiktive navn. Både skole og praksisplass ble anonymisert for å ikke være gjenkjennbare. Forskningsdeltakerne fikk opplysninger om anonymitet både muntlig og skriftlig (se vedlegg nr. 4 og 5) (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Anonymisering er viktig, slik at verken informantene eller skole og praksisplasser er gjenkjennbare og informasjon unngår å komme på avveie. Alle forskningsdata skal registreres i NSD. Dette ble gjort gjennom søknad på data. Jeg fikk først et nummer på oppgaven og beskjed om at søknad om registrering var mottatt, og deretter et brev i posten om at dette ikke var nødvendig å rapportere, (se vedlegg 1 a og 1 b).

Da jeg transkriberte, skrev jeg ned intervjuene akkurat som de ble sagt, men som før nevnt, stort sett på bokmål. I analysedelen har jeg mange steder skrevet informantenes uttalelser i intervjuene. Disse er stort sett ordrett fra transkriberingene, men noen steder har jeg gjort det om til bedre språk, for ikke å «henge ut» noen av informantene. For eksempel har jeg kuttet ut ord som «på en måte», «eh» og «da» når disse ordene gjentas mange ganger i et avsnitt. Et annet eksempel er at jeg har skrevet «avføring» i stedet for «skit» og lignende. Da stigmatiserer jeg heller ikke noen av informantene. De muntlige utsagnene er ellers uforandret fordi det er disse som er målet mitt.

Selv om jeg kjenner informantene fra før, kan det oppstå nære forhold under forskningsprosessen, og informantene kan gi opplysninger de kanskje ikke ville ha sagt under andre forhold. Av den grunn presiserte jeg taushetsplikten min før hvert intervju.

Jeg informerte også muntlig om informantenes mulighet til å si nei i forkant av studien. En elev benyttet seg av dette. En annen elev forlangte å forandre intervjuet etterpå. Etter elevens ønske fikk han selv gjøre dette, og mente da at det var bra nok til å brukes. Det er viktig at jeg

respekterer dette. Jeg gikk da også ut fra hans omskrevne intervju da jeg analyserte. Dette kunne ha vært et dilemma hvis innholdet hadde vært svært forskjellig i de to utgavene. Jeg ville da ha sett på intervjuet opp mot prosjektets formål. Hvis jeg da ikke kunne bruke det, hadde jeg utelatt det, og forklart dette i metodedelen av rapporten. Jeg kunne også da ha valgt å intervju ytterligere en person, eller vært fonøyd med de jeg har.

Taushetsplikten kan være et dilemma dersom jeg får tilgang til informasjon som er sensitiv og i verste fall ødeleggende for personer hvis ikke sannheten kommer fram. Anonymiseringen og taushetsplikten skal i utgangspunktet være absolutt, men er det fare for liv og helse og det er nødvendig å avverge alvorlig skade på person eller eiendom, må informanten orienteres om dette, og nødvendige opplysninger komme fram. Da vil opplysningsplikten og meldeplikten komme inn (Lov om helsepersonell, 1999 Kap.6 § 31). Et eksempel kan være overgrep med overhengende gjentakelsesfare. Heldigvis kom jeg aldri i en situasjon der dette var aktuelt.

#### **4.0 PRESENTASJON, TOLKNING OG ANALYSE**

I denne analysedelen vil jeg presentere materialet mitt sammen med forskningsspørsmålene, og drøfte de svarene jeg mener jeg får på disse underveis. I metodedelen forklarte jeg hvordan jeg hadde gått fram i analysearbeidet. Jeg vil i dette kapitlet starte hver hovedkategori med det innledende forskningsspørsmålet mitt. De fleste kategoriene eller under- overskriftene er fra den aksiale kodinga. Noen, som for eksempel «elevenes selvstendighet» er fra den åpne kodinga. Jeg har materiale fra intervjuer med både elever, lærere og praksisveiledere. Tittelen på forskningsrapporten er:

«En fenomenologisk undersøkelse av voksne helsefagarbeider-elevers læring i faget Prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet.

- Elevenes opplevelse av egen læring
- Lærernes opplevelse av elevenes læring
- Praksisveiledernes opplevelse av elevenes læring»

De følgende delkapitler er derfor naturlig nok inndelt ut fra disse informantgruppens uttalelser innenfor de forskjellige tema/kategorier, men med størst vekt på *elevenes* opplevelser. Ved også å ha med lærernes og praksisveiledernes synspunkter får jeg et videre syn og får lettere fram spennet i elevenes opplevelser fordi disse gruppene er en del av situertheten. I de første delene av hvert kapittel lar jeg materialet tale for seg, jfr. «grounded theory». På slutten av hver del av kapittel 4 har jeg en drøftingsdel der jeg tolker ut fra hva

materialet forteller meg, og sammenligner elevenes informasjon med lærernes og praksisveiledernes informasjon. I drøftingsdelen vil jeg også gå fra teorien til materialet og se hvordan teorien kan hjelpe meg med fortolkning og analyse av materialet. Jeg vil da se materialet hovedsakelig gjennom Deweys og Vygotskys «briller», men også trekke inn andre teoretikere jeg har omtalt i teorikapitlet, ut fra hva jeg mener er riktig i forhold til forskningsspørsmålene mine.

## **4.1 Elevenes bakgrunn og lærings erfaringer**

Forskningsspørsmålet jeg ønsker å få svar på her, er: *Hvilken betydning har elevenes tidligere bakgrunn og lærings erfaringer fra skole og arbeidsliv for hvordan de lærer nå?*

Jeg har ut fra problemstillingen stilt spørsmål om deres tidligere skoleerfaringer og arbeidserfaringer fordi jeg trodde dette kunne ha betydning for deres måte å lære på i dag. Elevene jeg har intervjuet representerer det rike mangfoldet som vanligvis finnes i de voksne klassene, både i alder og i erfaringer (Assarsson & Sipos-Zakrisson, 2010). De beskriver også gjennom intervjuene, kunnskapens verdi (bruksverdi, bytteverdi og egenverdi) når det gjelder voksne mennesker, og de har ulike grunner til å ta denne utdanningen (Andersson, 2010). Jeg ønsker å se om det er noen felles trekk eller om det er noe spesielt ved enkelte elevers beskrivelser. Samtidig kan det være interessant også å se på hvordan lærerne ser på elevenes bakgrunn og den betydningen dette kan ha for deres læring i denne utdanningen.

### **4.1.1 Elevenes skole-erfaringer**

Alle elevene har grunnskoleeksamen. Flere har også gjennomført videregående skole med studiekompetanse. Steinar og Sabrina mangler et fag for kravet til yrkesutdannelse, og Sofie har kunstutdanning fra sitt hjemland og mangler to fag (norsk og samfunnsfag). Serine har også en formell utdanning med bachelor i administrasjon og ledelse fra hjemlandet. Sandra som er norsk har formelt fagbrev i salg og service som resepsjonist, etter mye prøving og feiling i forskjellige utdanningsløp. Det som kjennetegner de to mennene er at de etter videregående skole har gått rett ut i jobb og har hatt et bredt utvalg av jobber.

De fire elevene (Sabrina, Sandra, Sissel og Steinar) hadde det til felles at de var skolelei på videregående skole. Sissel klarte likevel å gjennomføre handelsskolen etter å ha bestått videregående skole/gymnaset, før hun gikk ut i en jobb som var relativt sikker den gangen, og som hun har vært i siden. Sandra gjennomførte videregående som privatist, men har vært

innom flere utdanningsretninger fordi hun var usikker på hva hun skulle bli. Sandra og Sissel har likevel klart å ta studiekompetanse til slutt (med middelmådige karakterer). Sabrina var også usikker, men etter litt famling havnet hun på grunnkurs i tegning, form og farge og kunst- og håndverkslinje, og da falt alt på plass for henne. Hun fikk jobb i keramikkverksted etterpå. Til tross for at de var skolelei, var det sosiale livet med venner en viktig del av skolehverdagen på videregående skole. Sam slet mye på videregående, men klarte v.g.s. eksamen i hjemlandet og gikk ut i jobb etterpå. De to fremmedspråklige damene nevner ikke noe om at de var lei av skolen. Kanskje ligger årsaken i at de tilhører en annen kultur?

Samlet har disse elevene vidt forskjellige livserfaringer, og skole- og læringserfaringene er også forskjellige. Likevel går stikkordet «skolelei» igjen hos de fleste av dem. Det kan være ulike årsaker til dette. Både Steinar, Sandra og Sissel forteller at det var helt andre ting som fenget deres interesse i tida på videregående skole. Av den grunn ble resultatene heller ikke noe særlig å skryte av. De har nå fått en sjanse til å rette opp dette.

Bare de to mennene ble spurt om gode og dårlige skoleerfaringer i forhold til læring (se vedlegg 7). Sam forteller at han hadde «et snev av ADHD» og at dette krevde mye av ham når det gjaldt å konsentrere seg om skolearbeidet. Hans store negative skoleopplevelse var da foreldrene plasserte ham på en spesialskole i et år da han hadde fylt tolv år. Dette førte til mobbing og dårlige erfaringer. Sam sier:

- På grunn av at jeg var rastløs og ukonsentrert, hadde mine foreldre bestemt at jeg ikke var helt klar for videregående skole ennå, så jeg begynte ufrivillig på en ettårig skole, en determineringsskole. Dette året var en grusom opplevelse for meg, fordi der var en samling av mange barn som hadde lærevansker, og det var også mange elever der som var vanskelig å håndtere. Og nivået var ganske lavt. På grunn av at jeg opprinnelig var testet og funnet klar for et høyere nivå, var jeg best på skolen, og da blir man naturligvis med en gang et mobbeobjekt. Det året ga meg derfor absolutt ingen ting positivt, hverken faglig kunnskap eller sosiale nettverk. Jeg opplevde det som et uhyggelig år.

Det vonde året med ufrivillig plassering på spesialskolen var en traumatisk hendelse i livet hans. Sam opplevde det også belastende da han like etterpå gikk på samme skole hvor hans far var rektor. Da han kom på videregående skole og fikk jobbe med fagene og pugge og lese på det som interesserte ham, kom lærelysten tilbake, så dette ble endelig en positiv skoleopplevelse. (I klassen på helsefagarbeiderutdanningen for voksne var imidlertid resultatene hans svært gode). For å vise de positive skoleopplevelsene refererer jeg til det Sam sier. Når han skal beskrive positive læringsopplevelser i barndommen, forteller han:

- Da jeg var ung hadde jeg problemer med konsentrasjon. Satt timevis med lekser hver kveld. (...) Jeg tror at jeg virkelig følte at jeg lærte noe var da jeg kom litt høyere opp i klassene på videregående skole.

Da fikk vi en god del prøver og eksamener slik at jeg bare ble nødt til å sitte og studere og pugge. Det jeg husker best er de tingene som interesserte meg.

Etter negative læringsopplevelser på spesialskolen, opplevde han at han på grunn av sine konsentrasjonsproblemer hadde mest utbytte av å sitte og jobbe og pugge alene. Kanskje kan dette også ha noe med mobbingen på spesialskolen å gjøre? Da han under intervjuet beskrev hvordan han lærte best på skolen i dag, svarte han først:

- På skolen eller hjemme lærer jeg best alene i et rom. Da har jeg full konsentrasjon. I tillegg lager jeg referater fra pensumet.

Senere i intervjuet fortalte han:

- Jeg lærer best ved å veksle mellom arbeid og skole. På arbeid lærer jeg ved å se på andre, spørre om hjelp og veiledning. (...) Gruppearbeid er en bra måte å lære på skolen, vi drøfter og man får forskjellige innfallsvinkler fra flere personer. Loggskrivning synes jeg er en knallbra måte å lære ting på. Hvis du skriver logg må du gå ut på nettet eller bibliotek for å hente informasjon. Med loggskrivning får vi et mye bedre helhetsbilde. Hjemmeoppgave som skal presenteres foran klassen er også en bra læremåte.

Fortsatt har han behov for å sitte alene og konsentrere seg og ser nytten av dette, men samtidig har han glede av å samarbeide med andre, både på skolen og i praksis. Ved å presentere arbeidet sitt for klassen de gangene han har egne oppgaver, kan han få positiv feedback fra medelever på det han har gjort hjemme. På samme måte fikk han feedback i form av bedre karakterer på prøver da han pugget i barndommen. Han sa også på det første sitatet i dette kapitlet at han lærer best når det er noe som interesserer ham. I intervjuet kom det også fram at han var interessert i biologi og i å jobbe med mennesker, og det faktum at noe interesserer ham, stimulerer ham fortsatt til å lære.

Steinars negative læreopplevelse var da klassen på barneskolen hadde en alkoholisert lærer som sovnet i timene. Dette gikk ut over læringen. Den positive læreopplevelsen kom da han i 10. klasse fikk en lærer som var ung, entusiastisk og engasjert. Hun så elevene, og både han og resten av klassen gikk da opp i samtlige karakterer. På videregående skole var det mye utenom skolen som interesserte, og han sluttet derfor etter andre klasse på gymnaset. På spørsmål om når han opplever at han lærer best i dag, svarer han:

- Det er jo motivasjonen som er viktig. Det er også klart at læringsmiljøet i klassen betyr veldig mye. Eller miljøet i klassen. Nå når vi er på tampen av den andre delen så ser jeg at miljøet i den første klassen var bedre, så når miljøet blir dårligere så krever det mer av konsentrasjonen og motivasjonen. (...) Jeg vil også gjerne ha strukturert læring og knytte læringa opp imot et kapittel i boka. Det kan gjerne være et organsystem. Jeg ønsker altså å kunne knytte det opp imot noe konkret, slik at jeg klarer å se det i sammenheng med noe for å huske det og plassere det rett i hodet. Hvis det blir for mye



utsvevende snakk og mye løse papirer helt vekk fra hvilket fag vi egentlig holder på med, føler jeg at det blir for mange løse tråder, og det er i hvert fall ikke det beste for meg.

Steinar legger her vekt på både det sosiale miljøet i klassen og sider ved undervisningen for at han skal lære. Det virker som om han trivdes bedre med klassemiljøet i Vg1-klassen enn i Vg2-klassen, da det kom nye elever inn. Samtidig trenger han struktur på undervisninga for å holde fokus.

#### **4.1.2 Elevenes arbeidserfaringer**

Samtlige elever har arbeidserfaring fra tidligere. Noen fra en arbeidsplass, mens andre har fra mange. Deres tidligere jobber har ikke gått i retning helse. Likevel hadde flere gjennom NAV fått prøve seg i jobber innen helse for å se om dette var noe som passet for dem. Serine hadde gjennom NAV jobbet noen måneder på et helsehus, både for å få språkpraksis og for å se hva helseutdanning gikk ut på. Sandra og Sissel hadde jobbet noen måneder med utviklingshemmede, mens Steinar og Sam var utplassert noen måneder gjennom Menn-i-helse-prosjektet for å se om dette var en utdanningsretning de kunne trives med.

De to fremmedspråklige kvinnene (Sofie og Serine), har arbeidserfaring fra hjemlandet i henholdsvis somkunstlærer og administrasjon og regnskap. Sissel har jobbet som kontorassistent på samme kontor i 30 år og måtte slutte på grunn av omorganisering. Sabrina har jobbet som keramiker på samme verksted i 18 år, og ble sykemeldt og måtte slutte på grunn av belastningsplager. Sandra jobbet i flere år som resepsjonist før innskrenkninger på jobben gjorde at hun måtte slutte og finne seg noe annet å gjøre. Begge mennene har mange varierte arbeidsforhold bak seg, mens de tre andre norske damene har vært på samme arbeidsplass i mange år. Steinar jobbet i mange år med oppmåling og kartverk før han sluttet og var etter dette innom både et bilverksted og opprettet egen bedrift som gikk konkurs. Sam fra et Vest-Europeisk land er vel den som har hatt den største omstillingen. Han gikk fra svært ansvarsfulle jobber i sitt tidligere hjemland, til å starte på nytt i Norge. Han har alltid arbeidet og forsørget familien, men i jobb som pleiemedhjelper tjente han dårligere. Da han startet firma og var selger førte dette til mye stress, og han var kommet til et veiskille, da jobber med lønn etter provisjon ble strevsomt, stressende og problematisk i forhold til familielivet. Han måtte ta noen valg, sluttet i jobben og fikk tilbud gjennom NAV om denne utdanningen her.

### 4.1.3 Lærernes inntrykk av elevenes bakgrunn

Lærer Synne kommenterer at de voksne elevene har både livserfaring og yrkeserfaring.

Også lærer Siri nevner at elevene har forskjellige og varierende bakgrunner. Men hun påpeker også at en gruppe elever er plassert der av NAV og kan være utfordrende for lærerne fordi de er psykisk ustabile. Hun forteller det slik:

- Jeg har i grunnen tenkt veldig mye på dette med at NAV sender elever til oss som ikke burde gå her. Vi har hatt elever som har vært psykisk ustabile, som har stått på psykofarmaka i store doser. Det har vi fått høre i ettertid. Vi har opplevd at folk har blitt psykotiske. Vi har opplevd å ha folk med ei kriminell fortid, som vi da etter hvert har fått høre om, eller det har vært sagt at de er klarert likevel. Men så har det skjedd ting underveis som har gjort at vi har fått kjennskap til at de ikke har helt rent mel i posen. Den siste gruppa vi har hatt med å gjøre, er personer som ruser seg. For meg som voksen person, er jeg litt naiv i forhold til dette med rus og kriminalitet fordi det er så ukjent. Men når det gjelder rusen, hevdes det at vi har hatt elever som har ruset seg i timene våre uten at jeg som lærer har klart å se det. Det er ikke bra, og jeg synes jo at vi har hatt elever som jeg på langt nær kunne ha tenkt meg hadde hatt noe med min familie å gjøre. Jeg må si at jeg har jo noen personer i hodet mitt som jeg tenker på, og det gjør meg ambivalent i forhold til noen elever. Det er pasienter som er avhengig av veldig mye bistand jeg tenker spesielt på hvis vi får slike elever.

Ingen av elevene i denne klassen tilhører den lille gruppen med «elever som er plassert der av NAV» som lærer Siri nevner, men noen kan være mindre motiverte likevel. Jeg har i utvalget mitt valgt elever som jeg mener er i stand til å gi ærlig informasjon, og det er heldigvis langt i mellom disse «problemelevne». Jeg ønsker å gi et bilde av den vanlige elev i klassen.

Lærerne nevner at elevene hadde ulike erfaringer fra forskjellige jobber, og nå skulle de endelig få muligheten til å ta en formell utdanning og komme seg ut i jobb.

### 4.1.4 Tolkning og drøfting

Som nevnt over har elevene varierende opplevelser fra skole og arbeidsliv bak seg, noe også lærerne bekrefter. I dette er det samstemmighet mellom de to gruppene. Siri uttrykker i tillegg fortvilelse over elever med en bakgrunn som tilsier at de ikke burde ha gått her. Som kollega vet jeg at hun nettopp har hatt en vanskelig elevsak og at dette preger henne, men i denne forskningen er det hennes uttalelser i intervjuet som skal framheves, og da må hennes frustrasjon få komme fram. Her ser jeg igjen både fordeler og ulemper ved å forske i egen praksis, som nevnt i metodekapitlet. Siris kommentar er interessant fordi denne kan ha betydning for elevenes læring både fordi enkelte elever ikke er motiverte, og fordi dette kan påvirke klassen og det sosiokulturelle læringsmiljøet (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). Siris erfaring kan også ha betydning for hvordan hun forholder seg til både disse elevene og nye elever.

Skal jeg knytte Sams negative læringsopplevelse til teorien, er det flere aktuelle teoretikere her. Blant annet motivasjonsteorien som Gagne og Deci beskriver, der selvbestemmelse er en viktig faktor. Sam fikk ikke selv være med på avgjørelsen om spesialscole. Han var egentlig uenig i den, og dermed manglet også motivasjonen. Behovet for tilhørighet og å finne læringen lystbetont, som Skaalvik og Skaalvik, (2005) beskriver i sin omtale av Deci og Ryans motivasjonsteori var heller ikke til stede. Likeledes ser vi hvordan «goal theory» til Bandura virker her. Sam fikk ikke lov til å være med på å påvirke sitt eget utdannelsesvalg (Bandura, 1995). I tillegg var Sams selvtillit heller ikke på topp, og har man dårlig selvtillit er man mindre motivert for oppgavene («attribution theory») (Bandura, 1995).

Ser jeg med Deweys og Vygotskys «briller» på det Sam sa om positive læringsopplevelser i barndommen, og hva han mener er positive læringsopplevelser nå, har erfaringen i form av barndomsopplevelser rundt læring stor betydning for dagens læring (Dewey, 2009/1916). Samtidig er vi et resultat av den påvirkningen vi har fått gjennom livet. Hver person må tilpasse seg det sosiale fellesskapet han/hun har deltatt i både privat, på skole og i arbeidsliv. (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). I Sams tilfelle er det her snakk om skoleopplevelser.

Steinars opplevelse av læring er tydelig knyttet til tidligere erfaringer. Samspill og kontinuitet er kriterier for erfaringens verdi (Dewey, 2008/1938). De negative læringsopplevelsene fra barndommen ga i flere år liten mulighet til samspill med den alkoholiserede læreren som sov i timene. Læreren i 10. klasse så elevene, og samspillet med henne økte verdien av undervisningen. Erfaringene fra disse to læresituasjonene kan ha vært med på å prege hans måte å lære på i dag, siden han legger så stor vekt på læringsmiljøet i klassen i forhold til læringsutbyttet. På samme måte forteller han at han har behov for struktur på undervisninga, og her ser jeg også en sammenheng med den ustrukturerte undervisninga til læreren som sovnet i timene, mens 10.klasselæreren hadde en klar struktur. Samtidig ser også han, i likhet med Sam, betydningen av trivsel og at et godt læringsmiljø skaper motivasjon (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011).

Han viser også at de erfaringene han har gjort seg gjennom livet (Dewey, 2009/1916) gjør at han i dag også setter pris på læring i sosiokulturelle fellesskap (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). Det jeg mener med sosiokulturelle fellesskap er at læringen skjer gjennom bruk av språket og deltakelse i sosiale praksiser. I undervisningssituasjonen vil samhold og fellesskap være viktige faktorer.

## 4.2 Motivasjon, overgang og tilrettelegging for studiet.

Forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på her er: *Hva har rammer og organisering å si for elevenes læring?* og *Hvilken betydning har motivasjon for studiet, for elevenes læring?*

Som nevnt under kapitlet «elevenes bakgrunn» hadde elevene ulike motivasjonsårsaker til å søke, og var på forskjellig ståsted i livet. Felles for de som søker studiet er at de er tilknyttet NAV fordi de er uten fast arbeid. Alle elevene hadde vært arbeidsledige i kortere eller lengre tid, og muligheten for å få en utdanning som senere kunne skaffe dem fast arbeid lå der også som en grunn-motivasjon. I den aksiale kodinga hadde jeg delt opp denne overskriften i to, («motivasjon» og «overgang og tilrettelegging»), men da oppgaven skulle skrives ble det naturlig å slå de sammen til det som står over fordi jeg så at disse hadde så mye med hverandre å gjøre.

### 4.2.1 Elevenes opplevelser av overgang, tilrettelegging og motivasjon for studiet

Som nevnt under kapitlet «elevenes bakgrunn» hadde elevene ulike motivasjonsårsaker til å søke, og var på forskjellig ståsted i livet. Elev-informantene fortalte videre at en del av motivasjonen var at de likte å jobbe med mennesker. Seks av elevene var kommet til et punkt i livet der de var lei av det de holdt på med og hadde lyst til å gjøre noe annet. Serine begynte fordi hun nylig hadde kommet til landet og fikk øynene opp for yrket etter praksis på et helsehus i regionen.

Serine svarer slik på spørsmålet om hva som motiverte henne til å søke:

- Det var slik at jeg jobbet før studiet og fikk motivasjonen på jobb. Da oppdaget jeg at jeg ble glad av å jobbe med andre, så det var motivasjon i seg selv å hjelpe pasientene.

Sissel sier:

- Jeg var veldig motivert. Jeg sa tidligere at det var en gammel drøm som lot seg gjøre. (...) Da man flyttet funksjoner sørover, ble jeg arbeidsledig. Og så hadde jeg jobbet på kontor da i 30 år, og hadde ikke så veldig lyst til å sette meg på et nytt kontor. Så jeg var og snakket med NAV, og da var det de som orienterte meg om utdanningen her. Og så har jeg hatt lyst til det hele livet da. Jeg var på et sånt møte som jeg ble innkalt til etter at du har gått arbeidsledig i tre uker eller noe sånt, hvor jeg fikk orientering om det her, og da bare meldte jeg meg på det. Men jeg har ikke hatt noe kontakt med noen saksbehandler. Det har jeg problemer med.

Da yrkessituasjonen ble som den ble, fikk hun muligheten til å oppfylle en drøm, og NAV la raskt til rette for henne. Tilretteleggingen gikk smertefritt. Både Serine og Sissel var svært motiverte til en jobb innen helse. Steinar svarer på spørsmål om hvorfor han søkte denne utdanningen:

- Bakgrunnen var at vi gikk konkurs. Det siste året jeg arbeidet der, jobbet jeg nesten døgnet rundt, og da ble det en veldig ensom tilværelse. Derfor følte jeg sterkere behov for å jobbe med og sammen med

mennesker. Så var jeg så heldig da å komme inn. Jeg snuste opp prosjektet Menn-i-helse. Det var den første kontakten som gjorde at jeg kom hit.

Steinar uttrykker at han har hatt en ensom tilværelse før han snuste opp Menn-i-helseprosjektet. Sam og Steinar sier at de har lett for å kommunisere og komme i dialog med andre mennesker og derfor passer godt til yrket. De framhever disse positive sidene ved seg selv, mens damene er mer beskjedne i uttalelsene her, og nevner bare at de liker å hjelpe andre.

Sabrina hadde vært sykemeldt og gått over på arbeidsavklaringspenger. Hun fikk tilbud om kurs gjennom NAV for å finne ut hva hun skulle omskolere seg til. Hun fikk øynene opp for yrket gjennom Tangerudbakken borettslag på TV og forteller dette om prosessen:

- Det er en ting NAV bestiller, dette kurset for sine klienter da. Det var sånn kurs der du liksom skulle bli kjent med deg selv og hva du ville her i livet. Da fant jeg ut hva jeg hadde lyst til å jobbe med. Egentlig så var det Tangerudbakken borettslag som var det som gjorde at jeg fikk lyst til å jobbe med folk med utviklingshemming da. Det ga meg liksom det store «fauka». Det er så herlige mennesker. (...) Jeg var veldig motivert. Jeg var litt sånn skeptisk til å begynne på skole igjen, og syntes at det var veldig skummelt, men det har vært en veldig positiv opplevelse altså. Det er sikkert fordi at man har blitt voksen.

NAV la til rette for at Sabrina skulle få finne ut hva hun ville, og godt hjulpet av TV-programmet, var det ikke vanskelig å bestemme seg. Sandra forteller også at hun fikk god hjelp av NAV til å komme hit, men hennes kommentarer har jeg tatt med i kap. 4.7.1. Der er hun samtidig frustrert over at det videre løpet er dårlig tilrettelagt.

Når elevene kommer til NAV, opplever de ulik grad av hjelp med tilrettelegging ut fra hvilken saksbehandler de har. Hvis de er motiverte nok, klarer de å stå på selv om tilretteleggingen ikke er så bra. Steinar forteller at:

- Søkeprosessen og samarbeidet om det å komme inn på skolen her og samtidig søke om å få støtte fra NAV, det var ganske kronglete. Det var tvetydig informasjon i fra NAV. (...) Jeg tilhører et annet distrikt og opplevde at de på mitt lokale NAV-kontor ikke skjønnte noe, så jeg måtte oppsøke NAV-kontoret et annet sted i byen. Der var de plutselig veldig kjent med saken., så jeg måtte bringe informasjonen mellom de ulike NAV-kontorene, og det synes jeg var litt rart. Det var dårlig kommunikasjon mellom NAV-kontorene, men da jeg først fikk det til, så har det jo vært bra.

Sofie derimot, forteller at hun opplevde det slik:

- Jeg sluttet å jobbe i det firmaet, og tok så kontakt med NAV. Siden jeg var arbeidsledig sa jeg at jeg hadde veldig lyst til å gå på kurs for å bli omsorgsarbeider. (...) De sa at jeg skulle få beskjed hvis det ble muligheter. Så fikk jeg beskjed fra NAV, og jeg fikk komme på intervju. Dermed var det helt greit. Jeg fikk tilbudet, og begynte på kurs.

I likhet med Sabrina, og Sissel, har overgangen til studiet gått smertefritt og enkelt for Sofie.

Sam var også vært begeistret for tilretteleggingen, og som svar på spørsmålet om hva han mener om måten NAV og Ressurssenteret har lagt til rette for at han skal få muligheten til å gjennomføre denne utdanningen, svarer han:

- Det synes jeg er utrolig bra! Hvis jeg forteller i mitt hjemland at jeg studerer og mottar lønn i tillegg, er det ingen som tror det. Det er en utrolig bra mulighet for folk. Vi takker oljefondet!

Hans uttalelse sier noe om hvordan mennesker i Norge blir ivaretatt av samfunnet hvis de faller utenfor i arbeidslivet. Den tyder også på at disse mulighetene ikke er like gode i andre land.

#### **4.2.2 Lærernes opplevelser av tilretteleggingen og elevenes motivasjon**

Lærerne Synne og Siri mener i likhet med elevene at de aller fleste elevene er svært motiverte når de begynner på utdanningen. Synne svarer slik på spørsmålet motivasjon for utdanning:

- Mange er veldig motivert, og det tror jeg handler om at de er voksne og har en god del erfaring. Både livserfaring og ulik yrkeserfaring. Så synes jeg at de som kanskje ikke virker så motivert, de er kanskje veldig motivert i utgangspunktet, men at mange får ulike heftelser i livene sine, slik at motivasjonen blir påvirket av det i løpet av skoletida. Men jeg tror at motivasjonen for den spesifikke utdanningen som helsefagarbeider, det er det mange som har i utgangspunktet. At de virkelig ønsker det. Det er min erfaring i hvert fall. At de har et bevisst valg og et bevisst ønske. Men så er det på en måte noen som har blitt geleidet inni det, - at det er her tilbudet er da. Så jeg synes det er varierende.

Noen kan miste motivasjonen underveis på grunn av personlige forhold, men Siri uttaler at lærerne «gir kruttet» og dette opprettholder motivasjonen til de fleste. Likevel er det hvert år noen elever som ikke er motivert og ikke burde ha blitt tatt inn. Disse kan være svært utfordrende for både lærerne og klassen.

De to lærerne er enige om at dette er et enestående godt tilrettelagt tilbud fra NAV og Ressurssenteret. Elevene får en unik mulighet til utdanning og jobb, med økonomisk støtte under utdanningen som gjør det mulig å klare dette når de har familie. Synne kommenterer det slik:

- Jeg må jo si at jeg synes det er veldig godt lagt til rette for meg. Det synes jeg virkelig. Det er jo et fantastisk tilbud, tenker jeg. Både sånn planmessig, og i ressurser og materiell. Det kan jo være fristende å si at de får det jo oppi fanget, men i hvert fall så synes jeg at det er veldig godt tilrettelagt.

Synne snakker her om tilretteleggingen, og Siri har en lignende kommentar. Det virker som om de her forventer at elevene bør være takknemlige og ydmyke.

### **4.2.3 Veiledernes opplevelse av elevenes motivasjon for utdanningen**

Ingen av veilederne kommenterte tilrettelegging fra NAV/Ressurscenteret. Alle tre veiledere merker forskjell på elevenes motivasjon for utdanningen. De fleste er godt motiverte, mens noen ikke er det. Siv og Stine jobber ved sykehjemsavdelinger og merker nok forskjellen bedre enn Susanne som jobber ved ei demensavdeling der det er roligere. Men alle mener at de voksnes livserfaring gjør at de finner seg lettere til rette enn ungdommene. Susanne merker forskjell i elevenes innsats og måte å jobbe på ut i fra hvilket land de stammer fra. De to andre nevner ikke noe om dette, men snakker om at det er forskjell på elever generelt. Veilederne vet svært lite om tilretteleggingen av studiet fra NAV og skolens side, og ble ikke spurt om dette.

### **4.2.4 Tolkning og drøfting**

Jeg ser at alle disse elevene forteller om ulike årsaker til motivasjonen for studiet, men felles for alle var at de på forskjellige måter var motivert. De fleste opplevde også god tilrettelegging fra NAV og Ressurscenteret ved skolen. Tilretteleggingen er helt i samsvar med lærernes opplevelse. De mener dette er et enestående godt tilbud. Synes uttalelse om at de i sin tidligere skoletid hadde ulike opplevelser men at dette er noe de virkelig ønsker, gjelder for de fleste, og viser at lærerne mener elevene er motiverte. Likevel ser hun på samme måte som Siri at noen har blitt presset inn i utdanningen fra NAV. Praksisveilederne var av samme oppfatning som lærerne, men poengterte enda mer at de merker forskjell på elevenes motivasjon for å ta denne utdanningen. Kanskje kommer dette mer til syne i praksis? Der er det et tett fellesskap, og det er lettere å oppdage enkeltelevens motivasjon. Susanne er av den oppfatning at motivasjonen og det å finne seg til rette har noe med elevens hjemland og erfaringsbakgrunn å gjøre (Dewey, 2009/1916). Hun er alene om denne uttalelsen. Siden elevene i klassene består av både norske og fremmedspråklige elever, har hun nok gjort seg noen tanker rundt dette. Hun forteller ikke hvilke elever som finner seg best til rette. Alle veilederne mener de voksnes livserfaring gjør at de finner seg mer til rette enn ungdommer.

I teorikapitlet omtalte jeg at kunnskapens verdi kan ha en bruksverdi, en bytteverdi eller en egenverdi (Andersson, 2010). Samtlige elever var arbeidsledige, og bytteverdien for elevene var å skaffe seg en fast jobb. Dette er også NAV's intensjon med denne utdanningen. Da går elevene ut av arbeidsledighetskøen og får fast jobb. Bruksverdien kommer fram gjennom

elevenes uttalelser om at de ønsker å jobbe med mennesker. Mennene mener også at de er gode til å omgås mennesker. Ved å skaffe seg mer kunnskaper, kan de bruke disse i et framtidig yrke. Mennesker blir motivert av sine håp, mål og forestillinger om hva de kan klare å gjøre (Bandura, 1995). Når det gjelder disse elevenes utdanningsvalg, har Banduras teori relevans fordi deres forventninger om å mestre utdanningen er viktig for å gjennomføre. De er voksne, og samtlige har tro på at de både skal klare arbeidet underveis, og nå målet. (jfr. Banduras «efficacy expectations» og «outcome expectations»). Bare Sabrina uttrykker litt tvil ved at hun fortalte at hun syntes det var skummelt å begynne på skole igjen. Likevel klarer hun å se de positive opplevelsene og relaterer dette til at hun har blitt voksen (Illeris, 2011).

Selv om det er mye samstemmighet i uttalelsene til lærere og elever er det enda en ting jeg vil drøfte her. Lærerne er tydelige på at dette er et enestående tilbud og mener elevene bør være veldig takknemlige for dette. Sam sier det samme. Han har med seg en kultur hvor utdanning ikke er en rettighet på samme måte som i Norge. Kanskje kan lærernes holdning om at elevene bør være takknemlige, bidra til at elevene forteller om takknemligheten ved å uttrykke at de er fornøyd med alt og at de er svært motiverte? Samspillet mellom deltakerne fra forskjellige kulturer kan gjøre at de blir påvirket av hverandre. Motivasjonen kan inngå i situertheten (Vygotsky, 1978). Det trenger ikke være slik, men det er en faktor jeg vurderer i tolkningen av materialet.

## **4.3 Motivasjon for læring**

Motivasjon for læring er en kategori fra den aksiale kodinga. I dette kapitlet ønsker jeg å få svar på forskningsspørsmålet: «*Hva motiverer elevene til læring i PTF?*» For å belyse elevenes opplevelse av læring i PTF, mener jeg det er interessant å se på selve faget i både teori og praksis. I Intervjuguiden (se vedlegg 6 og 7) har jeg stilt spørsmål til elevene som går direkte på motivasjon for læring, men noen av svarene på andre spørsmål, peker også mot motivasjon.

### **4.3.1 Elevenes opplevelse av hva som motiverer dem til læring i PTF**

I kapittel 4.1.1 kom jeg inn på hvordan Sam og Steinars tidligere skoleopplevelser sannsynligvis påvirker deres motivasjon for læring i dag. Når jeg snakker om motivasjon i dette kapitlet, ønsker jeg å gå mer inn på motivasjon for læring i klasserommet og på praksisplassen *etter* at de har begynt på studiet, og dermed også motivasjon for sitt fremtidige



virke. Når det gjelder motivasjon for å lære i klasserommet, har disse to mennene litt forskjellige arbeidsmetoder som tiltaler dem. Sam synes hjemmearbeid, gruppearbeid med presentasjon og loggskrivning er gode måter å lære på, mens Steinar mener et godt klassemiljø er avgjørende for hans motivasjon til å lære.

Sam og Steinar og Sandra blir motivert av tilbakemeldinger fra praksisplassen. Sam hadde et ønske om en gang å bli sykepleier og sier at han vet han er god til å ta vare på andre, mens Steinar forteller han har fått motivasjon til å gjøre en god jobb etter opplevelsene i praksis der han ser hvor mye det er mulig å gi pasientene hvis alle jobber mot samme mål. Han er også en type som går hundre prosent inn for det han gjør, og har han først satset på utdanningen skal han gjøre det bra, sier han. Sam fikk i likhet med Steinar også ytterligere motivasjon ut fra alt han så at han kunne lære av erfarne pleiere.

Alle 7 elevene kommenterer at de liker å arbeide, snakke med folk og gi omsorg, og at dette har motivert dem til dette yrket. Både Sabrina og Sandra framhever den gode følelsen det gir dem når de får bety noe for et annet menneske, og at den gir dem motivasjon til å satse videre og stå på. Sabrina svarer slik på spørsmålet om hva som motiverer henne mest i forhold til å bli en god helsefagarbeider:

- Det er jo de tilbakemeldingene man har fått i praksis, og de opplevelsene man har med mennesker som motiverer. Når du kjenner på at du har gjort en god jobb, og du har gjort noe for et annet menneske, så er det en god følelse. (...) Men når man er i praksis så er man jo veldig fokusert. Veldig på tærne, og så håper jeg jo at man kan fortsette å være det. Jeg tenker at hvis man går fra arbeidsoppgaver der man ikke har gjort det bra, så er det sikkert ikke noen god følelse.

Sabrina uttrykker her tilfredshet ved jobben. Hun har gjort en god jobb og fått positive tilbakemeldinger fra pasientene. Dette gir henne selv en indre tilfredshet, og motiverer henne til fortsatt å stå på for å få den gode følelsen. Sandra svarer slik på det samme spørsmålet:

- Det er nok det at jeg er en omsorgsperson. Det betyr veldig mye for meg at folk har det bra. Det gjelder både eldre og yngre. Så lenge folk trenger hjelp, er det det som motiverer meg. Jeg er også en veldig sosial person, og jeg liker å snakke med folk og finne på ting og se at folk blir glad for den hjelpa jeg kan gi dem.

Sandra ser glede og motivasjon i å hjelpe andre. Andres behov betyr mye. Uttrykkene til Sabrina og Sandra er forskjellige. Begge ser ringvirkningene av sitt arbeid i form av glede for pasientene, men Sabrina uttrykker i større grad hva det betyr for hennes egen tilfredshet og selvfølelse.

Alle de kvinnelige elevene forteller at de i utgangspunktet er gode omsorgspersoner. Serine, Sofie, Sissel og Sandra mener at den indre motivasjonen er avhengig av de interessene du har før du begynner. Som Sandra sier:

- Er det noe du interesserer deg for, ønsker du å lære mer om det, og det gir deg mye. Det er viktig for motivasjonen. (...) Men hvis du som jeg for eksempel ikke noe interessert i matte og hvis jeg hadde vært nødt til å ta opp matte, så hadde jeg ikke sittet der fordi det hadde vært så interessant. Da hadde jeg bare måttet kommet meg gjennom det. Så det at du er interessert i det du lærer, det betyr veldig mye.

Sandra beskriver her indre motivasjon i form av interesse for noe på forhånd. Likevel ser hun også nytten av ytre motivasjon og hadde likevel klart å komme i mål selv om hun ikke hadde interesse av det. Det å få en viss kompetanse som kan brukes til noe, er viktigere enn interessen for faget. Den ytre motivasjonen har da blitt viktig fordi hun ser nytten av å bestå faget. Dette er ikke fra praksisdelen av PTF-faget, men kan brukes som et eksempel, fordi Sandra er såpass voksen og selvstendig at hun kunne ha klart å opparbeide motivasjonen for å fullføre. Når det gjelder indre motivasjon for å jobbe med fagene, beskriver Sissel den slik:

- Det er vel slik for min del at når jeg har sittet og kjent på at dette her synes jeg er interessant, dette har jeg lyst til, og dette tror jeg at jeg kan bli flink til, så det er det jo det som er motivasjonen min da.

Sissel forteller også om interesse som viktig for motivasjonsfaktor. Dette handler om indre motivasjon.

Fem av elevene ønsket å jobbe kun med utviklingshemmede, og var ikke i utgangspunktet motivert til å arbeide med eldre. Noe av årsaken er nok den omtalen eldreomsorgen i dagens samfunn har fått, og dette skremte dem. Alle elevene skal gjennom en praksisperiode i sykehjem i løpet av utdanningen. Da de så hvor viktig og betydningsfullt deres arbeid var i forhold til de eldres liv og helse, klarte de å få en indre motivasjon for arbeidet. Dette kommer fram av det Sabrina og Sandra svarte tidligere i dette kapitlet, på spørsmålet om hva som motiverte dem mest i forhold til å bli en god helsefagarbeider.

Sabrina har en uttalelse nedenfor som ikke sier noe om motivasjon direkte, men den viser hvordan hun finner arbeidet meningsfullt til tross for en skepsis hun hadde på forhånd. Den takknemligheten hun møter, inspirerer henne til fortsatt å bry seg og vise omsorg.:

- Da jeg jobbet på sykehjemmet her, var jeg egentlig veldig skeptisk til å vaske avføring og urin. Jeg tenkte at det er ikke sikkert jeg klarer det. Kanskje jeg svimer av. Jeg har vasket mine barn, men det blir noe helt annet. Jeg opplevde at det gikk greit likevel. Det var ikke noe problem, og det var jo så hyggelig å hjelpe dem med det, for det er ille for en pasient å ligge der og ha gjort seg ut. Den takknemligheten og det du fikk tilbake der var så kjempebra og meningsfullt. Og du hjelper jo folk med personlige og intime ting som er litt ekkelt for dem. Hvis du klarer å få gjort det på en ordentlig måte så

blir det veldig sånn - det er så vanskelig å sette ord på det, og det gikk mye bedre enn jeg trodde det også. Jeg er veldig glad for at jeg prøvde sykehjem. Men det var jo et av kravene at vi skulle innom det.

Sammenligner jeg det Sabrina sa på forrige side, der hun uttrykte tilfredshet, med utsagnet over, ser jeg her at dette siste utsagnet handler om mening. Her er det å gjøre noe av betydning for pasienten som oppleves meningsfullt og gir motivasjon. Sabrina er glad for at hun prøvde sykehjem, og fant arbeidet med de eldre verdifullt, men det høres likevel ikke ut som om dette blir hennes framtidige arbeidsplass.

For å ta en oppsummering om motivasjon til å lære og jobbe med PTF-fagets praksisdelt, er det ganske ulike faktorer som motiverer elevene. Den røde tråden hos elevene er at de alle er omsorgspersoner som finner motivasjon og glede i arbeidet og det faktum at de betyr noe for pasientene. Elevene ser på seg selv som omsorgspersoner, de har motivasjon for å drive omsorg, og vet at dette er noe de kan mestre. Motivasjon for å lære teori er avhengig av hva de mener er interessant på forhånd.

#### **4.3.2 Lærernes opplevelse av elevenes motivasjon for læring i PTF**

På spørsmål om hva de tror er de største motivasjonsfaktorene i forhold til elevenes læring i utdanningen, svarer Synne slik:

- Det tror jeg er varierende. Det er alt fra kunnskaper og å få flere oppgaver og få større ansvar, men også det her med økonomi og lønn tror jeg også er viktig for mange, og så er det mulighetene for å få seg arbeid.

Synne er delt når hun beskriver det hun tror er motivasjonsfaktorene for disse elevene. Hun mener ytre faktorer er vel så viktig som indre. Videre utover i intervjuet er hun inne på akkurat det samme som elevene i forhold til å bety noe for pasientene, og beskriver det slik:

- Ofte så har vi erfart at elevene har noen sånn fantastiske gode møter i praksis. Det gir dem en sånn indre motivasjon. At de føler seg betydningsfulle, at de føler seg viktige og at de ser at de kan bidra, det tror jeg skaper den der indre motivasjonen, og at de på en måte opplever en bekreftelse på seg selv. Det synes jeg at jeg ser mange eksempler på. De forteller fra opplevelser i praksis som gjør dem veldig motiverte. Det blir sånn forsterkende for dem, noe som de kanskje ikke har et bevisst forhold til når de begynner i praksis, og heller ikke når de begynner på utdanninga. Men de har jo en tiltrekning til utdanningen, som har gjort at de valgte å begynne. Og det tror jeg blir forsterket gjennom erfaringene de gjør i praksis altså, med de gode møtene da, - at de møter noen som de blir viktig for i praksis, som gleder seg til at de skal komme, og sier «så flott at du er her» og sånn. Da får de jo veldig bekreftet seg selv, og det tror jeg gir en indre motivasjon.

Elevene har på forhånd en interesse for utdanningen, og de gode møtene i praksis forsterker dette og øker motivasjonen for å lære. De ser mening i arbeidet.

Siri har dette å si som svar på spørsmålet om motivasjonsfaktorer i forhold til læring:

- Jeg tenker på dette med at elevene, at de kjenner de mestrer og kjenner at de kommer inn i et sosialt fellesskap. For noen av våre elever har vel kanskje vært arbeidsledige over lengre tid, så det sosiale fellesskapet motiverer dem.

Siri er av en litt annen mening, og legger her mest vekt på det sosiale fellesskapet som en motivasjonsfaktor i seg selv, i tillegg til mestring, mens Synne er mer opptatt av økonomi og arbeidsmuligheter, økte kunnskaper og flere oppgaver.

#### **4.3.3 Praksisveiledernes opplevelse av elevenes motivasjon for læring i PTF**

Veileder Susanne sier dette om elevenes motivasjon når de kommer til avdelingen for å lære:

- Det her er jo noe som ligger grunnleggende i en person. Hvis vedkommende virkelig har lyst til å jobbe med mennesker, så har han/hun en indre motivasjon i utgangspunktet. Men selvsagt, får en ytre motivasjon da, så får en og en indre motivasjon. Skjønner du? Hvis en får en klapp på skuldra og «det her er kjempebra gjort», så får man en indre motivasjon til å fortsette med den jobben. Det er noen forsterkere vi snakker om her. Da når en som regel målene sine, men en må kanskje takle at en ikke gjør det hver gang, og prøve forskjellige metoder for å nå målene.

Hun beskriver på en svært god måte hvordan motivasjonen internaliseres i eleven ved en ytre belønning, som i dette tilfellet er en klapp på skulderen og skryt. Hun beskriver også at eleven må jobbe for å nå målene sine.

På spørsmål om hva hun tror er de største motivasjonsfaktorene i forhold til elevenes læring i praksis, svarer Siv:

- Det har jo mye å si at de vil det selv da, at de er interessert og synes det er spennende. Det har jo alt å si egentlig. Og at man blir møtt i forhold til veileder med å ønskes velkommen og blir kjent med hverandre.

Interesse står hos Siv i fokus som motivasjonsgrunnlag, i tillegg til å føle seg velkommen i praksis. Stine mener at elevenes største motivasjonsfaktor er at de liker å jobbe med mennesker. På det samme spørsmålet svarer Susanne slik:

- Jeg tror det er viktig at de går sammen med og ser gode rollemodeller i praksisen sin, slik at de ser at det her er noe de vil fortsette med. Men selvsagt er det greit at de ser den andre sida og, for da kan de og tenke at slik skal i hvert fall ikke jeg være når jeg er ferdig utdannet. Og det er vel også det at de har en bra praksisperiode. Jeg vet ikke om jeg skal si noe mer jeg.

Susanne peker på rollemodeller som motivasjonsfaktorer, og jeg tolker det også som om det er viktig at eleven trives på avdelingen.

Disse tre veilederne har hver sin måte å beskrive hvordan de mener elevene best motiveres til læring i praksis. Siv og Susanne virker mest samstemte i meningene sine.

#### 4.3.4 Tolkning og drøfting

Det er ulike motivasjonsfaktorer som stimulerer elevene til å jobbe med faget og lære i på de to læringsarenaene i PTF. I *klasserommet* mener både Sissel og Sandra at det å ha interesse for faget, gir dem motivasjon for å lære. Individet gjør en aktivitet fordi de finner den interessant og får en spontan tilfredshet av aktiviteten (Stipek, 2002).

Flere ser nødvendigheten av ytre motivasjon for å skape en indre. Sandra beskriver også hvordan hun kan klare å gjøre en ytre motivasjon som nødvendigheten av en karakter i matematikk til en motivasjonsfaktor til å få henne til å jobbe med faget selv om det ikke interesserer henne (Gagnè & Deci, 2005). Motivasjonen kommer ikke fra aktiviteten i seg selv, men fra de ytre konsekvensene aktiviteten fører til. Sandra er også såpass voksen og selvstendig at hun kunne ha klart å opparbeide motivasjonen for å fullføre.

Lærer Synne vektlegger ytre motivasjonsfaktorer som sikker jobb og økonomi i tillegg til økt kunnskap. Lærer Siri mener det sosiale fellesskapet med medelevene er viktigst for motivasjonen til å lære i klasserommet. I Vygotskys motivasjonsteorier er viktige kontekstuelle aspekter av stor betydning. Om og i hvilken grad eleven skal føle mening i det han/hun lærer og får lyst til å lære, er betinget av disse faktorene i form av samarbeid og samspill med elever og lærere og miljøet rundt (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). Her ser jeg likevel noe sprik i forhold til meninger. Elevene vektlegger andre ting enn lærerne, selv om jeg i forrige kapittel sa at motivasjonen for å søke studiet, for mange elever var sikker jobb og økonomi. Dette alene tror jeg ikke er nok til å jobbe med faget, fordi elevene vektlegger interesse og samspill i så stor grad når de blir spurt om motivasjon for å lære.

Felles for alle elevene i forhold til motivasjon for læring i *praksis* er at de alle beskriver seg selv som omsorgspersoner som finner motivasjon og glede i arbeidet med pasientene. Tilfredshet med arbeidet, interesse, mening og det å bety noe for andre er viktige motivasjonsfaktorer i praksis. Elevene og har mestringsforventninger i forhold til å jobbe med pasienter (Bandura, 1995).

Lærer Synne ser også i likhet med elevene betydningen av å være viktig for andre i praksis. Praksisveiledernes oppfatning av elevenes motivasjon for å lære er i tråd med det elevene selv mener, nemlig å jobbe med mennesker. Susanne beskriver hvordan motivasjonen internaliseres i eleven ved ytre motivasjon som klapp på skuldra og gode rollemodeller. Et klapp på skuldra for en god jobb vil også bety mye for elevens videre samhandling med pasientene og de ansatte. De får en ytre belønning, som i dette tilfellet er en klapp på skulderen og skryt (Gagnè & Deci, 2005). Siv mener i likhet med elevene at interesse er viktigst, mens Stine mener det å jobbe med mennesker motiverer elevene mest. Elevundersøkelsen 2010 (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011) har også nevnt motivasjonsfaktorene mestring og tro på at innsats nytter, god vurdering og tilbakemelding som betydningsfulle faktorer for elevenes motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2010).

#### **4.4 Læring i klasserommet**

Forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på her er: *Hvilken opplevelse har elevene av egen læring? Hva er det elevene synes er viktig for egen læring? Hva betyr læringsmiljøet for elevenes læring? Hvilken betydning har læreren for elevenes læring? Hvordan opplever elevene sammenheng mellom teori og praksis? Hvordan opplever lærerne elevenes læring?* De samme forskningsspørsmålene har jeg også i kap. 4.5. I dette kapitlet dreier det seg om klasserommet, mens neste kapittel er mer rettet mot praksis. Noen kategorier pekte seg ut med en gang i intervjuene både med elevene og lærerne i forhold til læringsmiljøet i klasserommet da jeg begynte på analysen av intervjuene. Disse var: Samarbeid og samspill, trivsel, trygghet, klassemiljø, undervisningsmetoder og variasjon. Samarbeid og samspill var det absolutt mest omtalte tema, og derfor preger dette de følgende overskriftene. Læringen i klasserommet er situert. Elevenes læringskontekst vil være avgjørende for hvordan og hvor mye de lærer (Witteck, 2012). Jeg velger å starte med elevenes opplevelser av samspill og samarbeid, og ser det både fra den positive og negative siden. Deretter kommer hvordan de ser på sammenhengen praksis og teori, negative faktorer i klasserommet, hvordan læreren bør være og hvordan de opplever lærerens undervisning, før jeg har en lengre del med lærernes opplevelser av alt dette. Jeg avslutter jeg med et tolknings- og drøftingskapittel om læring i klasserommet der jeg også fletter inn teori. Vygotsky vil være min hovedteoretiker i klasserommet, men jeg har også henvisninger til Dewey. Jeg har for det meste gått til den åpne kodinga da jeg laget overskrifter her. I den aksiale kodinga hadde jeg kodene «positive læringsopplevelser i klasserommet» og «negative læringsopplevelser i klasserommet». Jeg

følte at dette ble for vidt og uklart for å få fram nyansene, og brukte derfor mange av ordene fra åpen koding.

#### **4.4.1 Elevenes opplevelser av samspill og samarbeid i klasserommet**

Samtlige elever mener samværet og samarbeidet med medelever er svært viktig for læringen, ja kanskje det viktigste. Alle framhever hvor positivt dette virker på motivasjonen og lysten til å lære. Det kommer fram at spesielt den klassen jentene kommer fra, hadde et svært godt klassemiljø, og de trivdes godt i klasserommet. Sam fra den andre klassen trives godt, mens Steinar trives, men mener miljøet i Vg1-klassen var enda bedre enn i denne klassen. Sam nevner at gruppearbeid også er en fin måte å lære på, og at samarbeidet med medelever i læringssituasjonen er interessant fordi han da får stoffet belyst fra flere innfallsvinkler og hører andres meninger. I tillegg har han også kommentarer til samvær med de andre og at han også lærer av å høre og se på medelever.

Sofie forteller at det å være sosial og treffe folk med forskjellig kunnskap har hatt stor betydning for læringen. Serine er lei seg fordi hun har en del fravær og ser hva hun har gått glipp av. Sissel har vært til stede hele tiden, og sier at hun har lært mye av diskusjoner i klassen rundt forskjellige tema. Sissel og Serine forteller også hvor viktig det er å være til stede i undervisningen og få med seg samværet med medelevene og det som skjer der. Sissel sier det slik:

- Jeg synes at det betyr veldig mye. For meg har det vært svært viktig å være på skolen og få med seg det som skjer, fordi jeg synes at jeg lærer mest det.. (...) ..og det er klart at vi diskuterer jo forskjellige ting og lærer av hverandre underveis da.

Sissel snakker om å lære av hverandre i fellesskap med de andre. Både samværet og samspillet med medelevene står i fokus. Sandra har et eget syn på samarbeidet og tilstedeværelsen på skolen, og sier det slik:

- Det sosiale er jo svært viktig for oss når vi går et slikt løp, både i timer og ellers. At vi klarer å samarbeide har mye å si. Vi har jo hatt en del av både gruppeoppgaver og framlegg, og der er vi jo nødt til å være flere, og vi må jo samarbeide. Jeg synes det har vært viktig, men det har ikke bestandig vært like greit. Det har gått litt opp og ned. Det blir noe annet enn om en skulle ha tatt et selvstudium og sittet hjemme. Det er noe med det at du har en timeplan å gå etter, du vet hva som skjer, vi er flere samlet. Man blir kanskje mer motivert av å sitte og snakke med hverandre enn hvis man hadde sittet hjemme. Da finner du fort på mye annet, så undervisning i klasserommet og det sosiale har vært veldig viktig.

Hun sier noe annet enn det Sam og Sissel sier. Det har gått litt opp og ned med samarbeidet, men de andre hjelper henne å holde fokus. Skal læring skje, betyr det uendelig mye å være

sammen med de andre, Sissel derimot, snakker om å lære av hverandre. Det gjør ikke Sandra her.

#### **4.4.2 Elevenes opplevelse av belastninger med samarbeid:**

Det kommer også fram at noen elever opplever enkelte situasjoner der de må samarbeide med andre, som belastende. Steinar er en av disse. Han har nettopp vært i ei gruppe som jobbet med et prosjekt som senere skulle framføres for klassen. På grunn av presset om karakter og ulik innsats fra gruppe medlemmene, opplevde han dette gruppearbeidet som belastende.

Steinar sier det slik:

- Det avhenger helt av hvem du samarbeider med. Skal du samarbeide med noen som du føler er litt lik deg eller kan utfylle deg på et vis, så vil nok det føre til best resultat. Nå har vi prøvd forskjellige måter og metoder, og da ser jeg at det kan jo også avhenge av hvem som er med deg. Da kan det bli en følelse av at det her kunne du ha gjort bedre selv. En del av energien til å gjøre oppgaven blir derfor borte i samarbeidet. Jeg har ikke opplevd boikotting, men det er vel slik at noen kanskje tenker annerledes på oppgaven. De har en annen måte å strukturere arbeidet på enn hva jeg liker, og det er vel hovedårsaken.. Det kan kanskje også føles ubehagelig akkurat når vi begynner, for jeg vil helst ha kontroll over hvordan vi skal gjøre det. Dette kan føre til at noen føler seg litt overkjørt, og da må du gi etter en del ansvar. Samtidig føler du da at det kommer til å gå ut over resultatet, så det blir en avveining på om gruppearbeidet skal være en måte å la de andre lære på. Det føles som om de andre bare skal bruke gruppearbeidet til å lære, eller skal jeg bruke gruppearbeidet for kun å gjøre mitt eget beste? Der gjør jeg ei avveining.

Steinar er blant de eldste i klassen. Han er svært interessert i å gjøre det bra og få god karakter, og det virker som om han prøver å styre gruppa fordi han selv vet at han er faglig flink. Han klarer ikke å se verdien av de andres bidrag, og hvordan dette kan styrke hans egen læring. Steinar ser ikke vitsen med denne læringsmetoden. Det er en arbeidsmetode han ikke er fortrolig med og ikke har opplevd nytte av i læringen.

Det er flere enn Steinar som til tross for at de setter pris på læring sammen med medelevene, også er skeptiske til visse typer samarbeid. Sissel sier:

- Jeg blir hemmet når vi holder på med rollespill, fordi jeg da er stresset på grunn av at jeg ikke liker det. Derfor hemmer det meg. Da kobler jeg ut, så jeg føler ikke at jeg lærer noe av det, annet enn selve rollespillet. Men det er kanskje det som er meningen og. Jeg vet ikke, men det handler om at du er litt ubekvem i situasjonen og da får du bare fokus på hvordan du selv skal prestere. Du husker ikke så veldig mye. Det gjør ikke jeg da.

Sissel forteller i likhet med Steinar om en læringsmetode hun ikke føler seg fortrolig med. Samtidig sier hun hvordan hun opptrer i situasjonen. Hun liker ikke å være stresset eller føle seg hemmet, da kobler hun ut. Samtidig er hun svært lydig, og gjør likevel det hun får beskjed om. Hun sier ingen ting om mestringsstrategier for å lære, bare om å prestere.



#### 4.4.3 Elevenes opplevelse av forbindelsen mellom teori og praksis

Sabrina og Sofie knytter læringen i klasserommet opp mot praksis. Sofie sier:

- Det veldig viktig med praksis fordi det du lærer på skolen i teorien er noe annet enn å prøve det ut med egne hender i praksis.

Sofie ser nytten av å få praktiske erfaringer for å forstå teorien. Sabrina sier hun lærer mye ved at klassen er inne på skolen en dag i uka i praksisperiodene, og ser nytten av både samværet med medelever og sammenhengen mellom teori og praksis. Hun forteller det slik:

- Når vi har praksisperiodene der vi er en dag i uka på skolen, synes jeg det er kjempebra, fordi du har en del opplevelser fra praksisperioden som du har behov for å snakke med andre om, og høre om de har opplevd noe av det samme. Det har vært veldig greit, synes jeg. Det kan jo ha skjedd ting på praksisplassen i uka som det ikke er så enkelt å snakke med de ansatte på praksisplassen om. Slike småting. Det er veldig godt å møte de andre og høre hva de har opplevd. Jeg har snakket med flere, og de sier det samme. Den dagen i uka man møtes her og har undervisning og får snakket litt sammen er veldig godt.

Sabrinas uttalelse uttrykker et behov for å dele sine opplevelser og erfaringer med medelever og få tilbakemelding fra disse. Samtidig kan lærerne også være tilgjengelig for samtale. Den ene skoledagen i uka i hver praksisperiode opplever hun som svært nyttig i forhold til både bearbeiding av opplevelser og læring. Læringen skjer gjennom å få satt sine opplevelser i perspektiv.

Læring i praksisklasserommet danner også en forbindelse mellom teori og praksis. Denne foregår før første praksisperiode, og samtlige 7 elever uttaler at dette er nyttig for deres læring. Noen av dem opplever et behov for å legge flere timer gjennom skoleåret til praksisklasserommet. Sam sier det slik:

- Jeg synes egentlig det var bra, men jeg kunne ha ønsket mye mer.(...) Hvis jeg kunne ha endret noe, skulle vi ha hatt et fag kalt praksisfag mye oftere. Eksempel kan være blodtrykksmåling og slike ting, eller å ta en CRP av en person og måle blodsukkeret. Den biten savner jeg. Det er alt for lite.

Sam har et viktig poeng her, i likhet med flere andre. Det er ikke nok med teoretiske kunnskaper, men man må prøve ut ting i praksis også. Ved å få erfaringer før praksis vil dette gjøre ham sikrere når han skal ut.

Sofie og Serine mener praktiske øvelser før praksis er viktig for at de skal føle seg trygg og gjøre en god jobb i praksis. Sabrina sier at hvis du får noe kunnskap om praktiske oppgaver kan du bygge på det når du skal lære mer i praksis.

#### **4.4.4 Elevenes opplevelser av negative faktorer for læring i klasserommet**

Det er mange elever i klasserommet, og på spørsmål om hva som virker negativt på læringen, kommenterer de fleste at det først og fremst er støy. Støyen kan være elever som kommer for sent og dermed forstyrrer undervisningen, småprat når elevene skal konsentrere seg om noe, eller at ikke alle har skrudd av mobiltelefonene sine. Ellers kunne mobbing ha vært en faktor, men som Sabrina sier, så er de voksne og kjenner begrensningene. Noen elever har vært litt spesielle, men hun har ikke hengt seg opp i det, sier hun. Ut fra det Sabrina sier, forstår jeg at hun ikke bryr seg om dette, og at klassemiljøet er trygt. Både Sofie, Steinar og Sam nevner vonde stoler som hemmende for læringen.

#### **4.4.5 Elevenes opplevelse av lærerens rolle i forhold til læring i klasserommet**

Elevene har kommentarer til flere sider ved undervisningen, og forteller hvordan de opplever denne. Steinar sier at det er positivt for læringen at læreren strukturerer stoffet. Han trenger å se det han lærer i sammenheng med noe, for eksempel et kapittel i boka eller et organsystem. Knytter man det opp mot noe er det også lettere å huske det man har lært, - plassere det på rett plass i hodet. I forhold til hvordan læreren bør være, sier han:

- Han bør jo være en positiv pådriver for miljøet. Ikke bare generelt, men også akkurat i læresituasjonen da. At klassen liksom er mottakelig for å lære akkurat der og da. At det er ro og at det ikke ligger noe uavklart eller et eller annet av andre forstyrrende elementer der som kan gå på miljø eller humør, eller at det ligger andre ting i lufta. Det synes jeg er litt viktig da, og så også kanskje være litt følsom med hva som skjer underveis og eventuelt da endre metode. Det kan også være å ta en pause eller få i gang en diskusjon eller debatt eller litt sånn for å endre på læringa.

Steinar snakker her om hvordan den ideelle læreren skal være. Jeg vil nå videre gå mer inn på elevenes opplevelser av lærerne og deres rolle. Noe som irriterer Sam er hvis læreren deler ut hefter som omtaler temaet/lærestoffet på en annen måte enn i læreboka. Skal hun dele ut hefter må det heller være tilleggsinformasjon. Sissel er også opptatt av selve lærestoffet og kommenterer hvordan en god lærer skal være slik:

- Det er veldig viktig med gode kunnskaper da. At læreren er engasjert og greier å formidle kunnskapen på en måte som gjør at den går inn.

Sam, Sabrina og Sandra mener det er viktig at undervisningen er variert og at lærerne bruker forskjellige undervisningsmetoder. Hvis den er ensformig blir det for kjedelig og virker negativt på læringen. Alle tre er fornøyde med den undervisningen klassen har hatt, og nevner de forskjellige undervisningsmetodene lærerne har brukt. Det er alt fra powerpointer de opplever som samlende og informative, til kommunikasjonsundervisningen med livlige diskusjoner. Lærerne har lagt opp til variasjon ut fra fag og tema.

Sabrina sier at hun synes det blir en positiv lærings situasjon når læreren tar fram opplevelser fra eget arbeidsliv og bruker eksempler hun har opplevd. Det gjør at det blir flere knagger å henge det på. Alle 3 lærerne i programfagene bruker eksempler sier hun, og det er bra.

Egenskaper Sandra mener læreren bør ha beskriver hun slik:

- Være flinkt til å lytte, spesielt i forhold til hva som er viktig for oss. Vi elever er så forskjellige. Noe kan være en sperre for noen, mens det for andre er en veldig enkel oppgave. Det er veldig ulikt, så derfor er det viktig med kommunikasjon mellom elev og lærer, at læreren klarer å forstå hver enkelt elev. Kommunikasjonen med læreren er viktig. Lærer og elev skal lytte og høre på hverandre og det er viktig at man får tid og mulighet til å gjøre det. Her har det fungert veldig greit. Man har alltid kunnet sagt «hei, kan jeg få noen ord med deg?».

Hovedbudskapet til Sandra her er at det er viktig med kommunikasjon mellom lærer og elev. Hennes poeng er at vi er forskjellige. Derfor er det å være flink til å lytte viktig. Læreren bør lytte og finne ut hva som er viktig for hver enkelt av elevene.

Serine er fremmedspråklig og synes hun blir litt sliten i hodet av powerpointer og tavleundervisning. Hun har også problemer med å få med seg alt hvis læreren bruker fremmede ord som hun ikke finner igjen i boka, og synes derfor gruppearbeid er bedre. Likevel sier hun at hun stort sett er fornøyd med undervisningen. Sofie er den eneste som poengterer at hun synes det er viktig med prøver. Hun forteller at hun bare skumleser stoffet etter undervisningen, men når klassen skal ha prøve blir hun tvunget til å sette seg ned og jobbe mer med stoffet for å gjøre det godt på prøven.

#### **4.4.6 Lærernes opplevelse av læringsmiljøet i klasserommet.**

Begge lærerne opplever at elevene liker variert undervisning. De framhever at klassens tre lærere i programfagene er svært ulike og har hver sine ting å spille på i undervisningssituasjonen. Dette fremmer variasjonen i undervisningen, noe elevene opplever gir god læring. Lærerne sier at det må variere fra powerpoint til rollespill med framlegg, veggaviser, ekskursjoner og vanlig tavleundervisning. Ved variasjon unngår man at elevene sovner.

Synne mener at sosial aktivitet er viktig. Derfor får elevene oppgaver og muligheten til å samarbeide selv om de kanskje skal ha individuelle innleveringer. Elevene er ulike på hvordan de tilegner seg kunnskaper og erfaringer og klarer å samarbeide. Av den grunn blir

det gitt litt fritt hvordan de vil jobbe men det er nødvendig at elevene samarbeider om en god del oppgaver fordi dette er noe de også må gjøre når de kommer ut i jobb. Fagene er modningsfag og det fins ikke alltid fasitsvar. Derfor er det viktig med bearbeiding, mange samtaler og at alle får muligheten til å uttrykke seg i diskusjoner. Hun ser faren ved at bare noen få blir aktive og ikke alle tør å ta del i diskusjonene, og har også opplevd dette. Likevel mener hun at det å uttrykke seg er en god læringsmåte.

Siri mener trygghet er viktig i forhold til læring. Hun sier det slik:

- Trygghet, det er alfa og omega i forhold til dette med læring. Samspillet rundt eleven i forhold til både lærer, veileder og miljøet bør inngi trygghet.

Både Synne og Siri ønsker å bygge på det eleven kan fra før når eleven skal tilegne seg nytt stoff. Siri synes det er viktig å finne ut hvor hver enkelt står for å kunne relatere lærestoffet til de kunnskapene elevene allerede sitter inne med. Synne bruker elevenes tidligere kunnskaper på en annen måte. Hun kartlegger de ressursene som finnes i elevgruppa for å se om det er muligheter for at de kanskje har noe å bidra med i aktuelle tema i klassen. Da får også medelevene nytte av kunnskapen. Synne har tro på at den beste måten å lære på, er å lære ifra seg og fortelle til andre. I tillegg må læreren komme med informasjon og kunnskaper. Disse to lærerne opplever at strategiene nevnt over, er de beste i forhold til elevenes læring. Samarbeid og samspill i sosiokulturelle sammenhenger er jo som nevnt også viktige faktorer i elevenes opplevelse av læring. Flere av elevene derimot, uttaler i tillegg at de ønsker å høre historier og eksempler fra lærerne.

Synne er bevisst på å vedlikeholde sitt eget nettverk utenfor skolen, slik at hun kan hente inn ressurser utenfra som kommer for å undervise i aktuelle tema. Da får elevene en større nærhet til det virkelige livet som de skal ut i, slik at de er forberedt på hva de møter. Hun mener dette gir elevene opplevelse av læring. Ingen av elevene nevner noe om dette når de skal beskrive læringsopplevelsene sine, men det kan hende de er så opptatt av andre læringsmåter at de glemmer å ta med dette. De nevner jo variasjon som et viktig punkt i læringen, og dette kan kanskje gå inn under det.

De to lærerne har forskjellige oppfatninger av hva som først og fremst skaper negative lærings situasjoner. Siri sier det slik:

- Det er utrygghet. Andre ting kan være når du for eksempel får elever som ikke er motivert for å gå her, og også baksnakking og mobbing skaper utrygghet. Jeg kan jo nevne at jeg har opplevd at enkeltelever

har blitt mobbet og at det skapte stor uro og utrygghet i klassen. Det ble heldigvis tatt tak i og ryddet opp i.

Synne nevner at fravær er hovedårsaken til dårlig læringsmiljø. Når elever ikke er til stede virker det negativt og ugunstig på læringsmiljøet, både for elevene selv og de andre i klassen. (Eleven Serine som har hatt en del fravær på grunn av graviditeten, sier akkurat det samme, at hun savner samværet med medelevene og at dette virker negativt på læringen.)

Et annet problem for mange av de voksne elevene, mener Synne, er at de har mange familiære forpliktelser utenom skolearbeidet. Hvis de ikke klarer å rydde plass til denne intensive utdanningen, virker det negativt på læringskurven.

Lærerne nevner «learning by doing» som et viktig pedagogisk tiltak både i praksis og på skolen. I likhet med elevene mener de at det er viktig og nødvendig med praktiske øvelser og opplæring i sykepleieprosedyrer og begreper før praksis. Dette gjør arbeidet trygt og forutsigbart. Samtidig er det et dilemma hva lærerne skal prioritere på den korte tiden før første praksisperiode. Det er mye av både teoretisk og praktisk lærdom som skal inn.

#### **4.4.7 Tolkning og drøfting**

Læringen i klasserommet er situert. Elevenes læringskontekst vil være avgjørende for hvordan og hvor mye de lærer (Wittek, 2012). Samværet med medelevene var av stor betydning i følge elevene. Dette kom fram både gjennom deres syn på læring i *samspill* med andre, og læring i *samvær* med andre. Det sosiokulturelle fellesskapet og bruk av språket til å kommunisere med hverandre, styrker læringen. Det hører til de høyere psykologiske prosessene (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). Alle har med seg sine tidligere historiske og kulturelle erfaringer. Dette kom fram gjennom intervjuene. Disse elevene har spennende variasjoner i oppvekst og nasjonalitet. Elevene så læringsutbytte i dette, både gjennom selve undervisningssituasjonen i klasserommet og gjennom å ta opp opplevelser fra praksis som de diskuterte i klassen. Det kommer fram at samarbeid i form av at forskjellige mennesker med ulik sosiokulturell bakgrunn samarbeider om oppgaver og diskuterer med medelever, er det viktigste for læringen (Vygotsky, 1978; Wittek, 2012). Samtlige elever kommenterte dette. Noen mente selve diskusjonene i klassen og samarbeidet i grupper var viktig. Andre, som Sandra er positive til samarbeid, ser utfordringene i dette og at det ikke alltid er så greit, men hun er avhengig av å ha klassen rundt seg for å lære.

Det kom fram at elevene mente trivsel, trygghet, samspill og et godt klassemiljø er nødvendig for læring (Nordahl, 2010). Siden de nevner dette, og ikke sier noe om problemer med samspillet i klassen, tolker jeg det slik at klassemiljøet er godt. Sissel mente at lærerens viktigste rolle var å formidle kunnskap, mens Sandra så på god kommunikasjon mellom lærer og elev som det viktigste. De andre elevene hadde ganske like meninger.

Alle opplevde at variasjon i undervisningen var et gode i forhold til læring i klasserommet (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011). De uttrykker positive holdninger til lærernes undervisning i dag. Læreren er her en tydelig klasseleder som tar ansvar for å lede undervisningen og samtidig møte hver elev (Damsgaard, 2010)

Steinar og Sissel er rundt 50 år gamle, og begge hadde opplevd at de ikke var komfortable med enkelte pedagogiske samarbeidsmetoder. De ligger en generasjon foran noen av de andre elevene, og deres syn på disse læringsmetodene kan være preget av tidligere skoleopplevelser (Dewey, 2009/1916). Det kan også ligge andre årsaker til grunn, som rett og slett fortvilelse over andres manglende innsats eller at de er ubekvem med enkelte pedagogiske metoder. Steinars opplevelse av gruppearbeid med framlegg er negativ, selv om han andre steder i intervjuet sier at trivsel og samvær med medelevene er best i forhold til læring i klasserommet. Det ligger noen motsetninger i dette. Han har sannsynligvis gode læringsopplevelser med den hverdagspedagogikken som Wittek kaller «Den lærende som mottaker», og ser ikke nytten av «Den lærende som aktiv deltaker og bruker av kulturelle ressurser». Jeg tolker det slik at Steinar liker å samarbeide med andre og lære av medelever, bare ikke karakteren hans er avhengig av de andres innsats. Steinar gikk i en annen klasse enn de kvinnelige elevene som ble intervjuet.

Sabrina forteller at den ene skoledagen i uka i praksisperiodene er av stor verdi for læringen. Sabrina har mange erfaringer fra praksis som hun ønsker å dele og få tilbakemeldinger på. Ved bruk av språket får elevene da diskutert med hverandre og læreren. Tenker jeg Vygotsky, ser jeg at det vil hjelpe han/henne i beslutningsprosesser når de skal tilbake på avdelingen (Bråten, 1996). Når eleven deler sine erfaringer med andre, kan de andre også ha nytte av dette. Prinsippene samspill og kontinuitet er viktig i forhold til erfaringens verdi for elevene. (Dewey, 2008/1938 ).

Sam mener at læringen blir dårligere hvis undervisningen er alt for teoretisk og svevende og ikke koblet til praksis. Jeg vil her igjen trekke linjene tilbake til Sams læringserfaringer i barndommen og hans overføring av læringsstrategiene fra den gang til nå. Mange voksne elever har lite tro på egne evner til å lære og å omstille seg når de studerer i voksen alder (Paldanius, 2010).

Sofie var den eneste som la stor vekt på prøver som et pedagogisk virkemiddel for at hun skulle lære. Sofie er fra et land i Øst-Europa. Jeg har en formening om at de har et annet utdanningsregime enn i Norge. Av den grunn er det rimelig å anta at dette er betegnende for hvordan hun møter norsk utdanningssystem. Hun har med seg en kultur. I den sosiokulturelle konteksten som skolen utgjør, prøver hun å tilpasse det hun har lært i sitt hjemland.

Lærernes opplevelser stemmer bra overens med det elevene sier om undervisningen i klasserommet. Variert undervisning og relevant og meningsfull undervisning er også noen av punktene som kom fram av elevundersøkelsen i 2010 som la grunnlaget for Stortingsmeldingen om «Motivasjon – Mestring – Muligheter» for ungdomstrinnet, (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011). Sam uttalte at han opplever hjemmeoppgave som skal presenteres for klassen som en bra læremåte. Han er den eneste av elevene som sier noe i forhold til det Synne mener når hun snakker om å bruke hver elevs ressurser for at de andre skal få lære, (Se kap. 4.1.1)

Både Siri og Synne framhever trygghet og «learning by doing» og variasjon i undervisningen som viktige faktorer i forhold til læring. Elevene skal også i klasserommet få jobbe aktivt gjennom å bruke ressursene sine i samarbeid med andre i diskusjoner og gruppearbeid (Bråten, 1996; Vygotsky, 1978). Synne leter etter hver enkelt elevs ressurs og kunnskaper slik at de andre elevene kan dra nytte av denne elevens erfaringer, for eksempel i form av et foredrag (Dewey, 2009/1916).

Som en kort oppsummering og sammenligning er variasjon i undervisningen noe både lærere og elever er enige om er det beste for læring. Begge gruppene ser at trygghet, samarbeid og god kommunikasjon med både lærere og medelever oppleves som svært viktig. Ellers er det små noen små variasjoner i hva de to gruppene sier, men stort sett virker det som det er enighet om hvordan elevene lærer best i klasserommet.

Lærerne og elevene har også sprikende oppfatninger av hva som skaper dårlig læringsmiljø. Elevene framhever støy. Sabrina er inne på mobbing, men sier hun ikke opplever noe slikt i denne klassen. Lærerne mener i likhet med elevene at mobbing ville ha skapt et dårlig læringsmiljø, men legger mer vekt på fravær og at elevene har for mange familiære forpliktelser utenom skolen som tar lyst og tid fra skolearbeidet (Paldanius, 2010). Det kan også være noe av årsaken til Steinars frustrasjoner over prosjektarbeid og gruppearbeid, som han fortalte om i kap. 4.4.2. Steinar var den eneste eleven som kommenterte frustrasjon over medelevers unnasluntring i samarbeidslæringen.

Alle elevene ønsker at det skal legges større vekt på øvelser i praksis-klasserommet i PTF-faget. Dette sier lærerne også, men de kommenterer at den knappe tiden med det komprimerte løpet fører til at det blir vanskelig, og de har gjort noen prioriteringer.

#### **4.5 Læring i praksis**

Forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på her er de samme som i kap. 4.4 for læring i klasserommet, men denne gangen gjelder de læring i praksis, og praksisveilederne er tatt med i målet: *Hvilken opplevelse har elevene av egen læring? Hva er det elevene synes er viktig for egen læring? Hva betyr læringsmiljøet for elevenes læring? Hvilken betydning har lærer og praksisveileder for elevenes læring? Hvordan opplever lærere og praksisveiledere elevens læring?*

Jeg har brukt koder både fra den åpne og aksiale kodinga i overskriften av delkapitlene her. For eksempel starter jeg her med «mottakelse i praksis» fordi dette var raskt ble en av de aksiale kodene mine. I praksis vil Dewey være en sentral teoretiker. Elevene skaffer seg erfaring og lærer gjennom dette. Erfaringene kan være egne eller andres, negative eller positive. De lærer av alt. Det er også viktig at elevene får være med på å prøve ut ting. «Learning by doing» er et begrep både lærere, elever og praksisveiledere har brukt i intervjuene, og det kommer fram flere steder i dette kapitlet.

Som i de foregående kapitlene har jeg videre delt opp i elever, lærere og praksisveiledere, før jeg avslutter med en tolknings- og drøftingsdel til slutt.



#### **4.5.1 Elevenes opplevelse av mottakelsen i praksis**

Elevene opplever at mottakelsen de får i praksis er viktig for deres trivsel, trygghet og læring. Både Sandra og Sofie har positive opplevelser i forhold til hvordan de har blitt tatt mot i alle praksisene sine. De mener det å bli inkludert og være trygge er avgjørende for læringen. Alle elevene mener en fast veileder er nødvendig for læringen fordi det gir økt trygghet. Det viktig å ha god kjemi med veileder. Hun skal kunne forklare arbeidsoppgavene i forhold til pasientene, slik at elevene ikke blir kastet rett ut i arbeidet uten informasjon. Ellers mener de det kan bli ubehagelig både for pasientene og de selv. Sabrina nevner også hvor viktig det er med et tett samarbeid mellom lærer, elev og veileder.

Steinar har hatt det greit, men sier han ønsker en mottakelse i praksis der veilederen forklarer ham ting og tar ham med på det som skjer. Da vil han føle seg mer vel når han kommer tilbake neste dag. Han synes også det kunne ha vært en ideell situasjon hvis veilederen hver dag hadde tid til å sette seg ned med ham og reflektere i forhold til opplevelser, logg og oppgave. Han har vært fornøyd med alle veilederne sine.

#### **4.5.2 Elevenes opplevelse av aktiv deltakelse i praksis**

Jeg vil her vesentlig ta for meg positive læringssituasjoner i praksis. Elevene lærer av de opplevelsene og erfaringene de får ved å utføre oppgavene. 5 av de 7 elevene hadde aldri jobbet på sykehjem før, og var i utgangspunktet spente fordi de hadde hørt så mye negativt om eldreomsorgen. Alle ble positivt overrasket og fant mening og trivsel i arbeidet når de fikk utføre det selv. Steinar mener det har med holdningene dine å gjøre og at du tør å delta. Sabrina, Sandra og Sissel fant stor glede i å se hvor mye deres lille innsats betydde for pasientene. Dette ga motivasjon og inspirasjon til det videre arbeidet. Sandra uttrykker det slik:

- (...)Jeg har aldri jobbet med eldre mennesker, så jeg synes det var en stor opplevelse å se hvordan det var, og bli kjent med dem i en arbeidssituasjon, hvor de er pasientene og du er en som jobber der. (...)Jeg syntes det var så mye trivsel. Og nå tenker jeg slik at vi hadde jo veldig god tid til å sosialisere pasientene, sitte med dem, snakke med dem og ta de med ut og slike ting. Jeg så hvor mye det betydde for dem. Det hadde stor betydning for pasientene at de fikk komme seg ut, at de fikk den tiden, den sosiale biten, og at de slipper å sitte i en stol og sove. (...), så har jeg lært svært mye. Jeg føler at jeg har blitt veldig beriket på alle områder. Jeg fikk også være med på oppgaver som jeg ikke har gjort før og som vi ikke kommer borti på min jobb igjen, så det er veldig stor forskjell på de to arbeidsplassene.

Sandra blir beriket av at noen er takknemlige for at hun viser dem omsorg. Samtidig inspirerer det henne å få prøve ut nye oppgaver. Hun virker også positivt overrasket over trivselen og meningen med å arbeide med eldre mennesker. Dette er nyttige erfaringer for henne.

Alle elevene mener det er viktig å få erfaring fra flere praksisplasser i løpet av utdanningen. De lærte ved å delta aktivt i praksisen.

Steinar sier han trenger å «komme på plass» og bli kjent på en praksisplass før han er mottakelig for læring. Ingen av de andre 6 sa noe om dette. Steinar sier det slik:

- Generelt har jeg sett at den første tida i en praksisperiode, kanskje første uka i hvert fall, er læringa faglig liten. Det er den tida du trenger for å komme på plass, fordi mye av energien går med til å se på rutiner, hvem som gjør hva, hvorfor gjør du det, og navn på folk. Det går en del energi til andre ting enn faglæring. Når du blir kjent i miljøet og blir litt mer selvstendig, og kommer på plass i gruppa, så føler jeg at læringa øker.

Det Steinar påpeker her, er noe de fleste opplever når de kommer til en ny plass, og det forundrer meg at ikke flere har snakket direkte om det. Likevel kommer mye fram gjennom andre ting de sier, for eksempel at de trenger tid til å bli trygge. De utfører forskjellige arbeidsoppgaver under veiledning først, før de slippes løs. Sissel nevner dette i et senere kapittel. De lærer av erfaring. Sandra skiller seg litt ut ved at hun er den som reflekterer og virker mest selvbevisst og selvstendig i forhold til å ta ansvar for egen læring. Hun viser selvstendighet og evne til å handle på egen hånd ut fra de refleksjonene hun gjør seg. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapitlet om selvstendighet, kap. 4.6.1.

På spørsmål om han kunne komme med eksempel på at han hadde lært noe i praksis som han hadde bruk for, svarte Steinar:

- Fra den siste praksisen så jeg hvor viktig det var med miljøet i arbeidet, altså samspillet mellom lærere og miljøarbeidere og elever. Jeg arbeidet der med utviklingshemmede eller folk med lærevansker. Da ble jeg imponert over at de hadde tid til å bruke så mye energi på trivsel og på miljøarbeid. Det lærte jeg faktisk mye av. Det gjelder egentlig på sykehjemmet da jeg var på dementavdelingen også. Det handler litt om hva slags tanker jeg hadde på forhånd, for man hører gjerne mye negativt om sykehjem og eldreomsorg. Og det stemte jo ikke i det hele tatt når jeg kom på praksis da. Jeg følte at de hadde god tid til å både snakke og sitte sammen med eldre og yte mye god service. Det har litt med holdninga å gjøre altså. Ikke bare litt, det har mye med holdninga å gjøre.

Steinar refererer her til to praksisplasser, den ene med utviklingshemmede og den andre med demente pasienter. Han synes han lærte utrolig mye av de andre ansattes holdninger til disse brukergruppene. Samtidig fikk han noe å tenke på da han oppdaget at hans inngrodde holdninger til eldre og demente ikke stemte. Dette har jeg tidligere også nevnt i forhold til Sandra og Sabrina. Når jeg så spør Steinar hva han mener hemmer læringen i praksis, svarer han at det er å ikke få være med på ting og ikke bli forklart ting.

Sam uttalelser viser at han er enig med Steinar som sier: «Det er viktig at praksisplassen gir deg mulighet til å jobbe med temaene dine». Sam mener også det virker svært negativt inn på læringen å ikke å få lov til å prøve og lære nye ting. Sam synes han lærer best i praksis ved imitasjon, og bruker dette eksemplet:

- Jeg synes mennesker med kontrakturer er utfordrende å stelle. Å kle på eller av uten at gjøre dem vondt er ikke alltid lett. Da spør jeg ofte mer erfarende pleiere: «Kan du vise meg, hvordan kan jeg best kan gjøre det? Hvordan får jeg av gensen?» Det mest lærerike er tips for hvordan jeg kan få brukere i gang med oppgaver som f.eks dusjing. Min erfaring er at de fleste eldre hater å dusje, og de må dusjes. Hvordan kan vi overbevise dem?

Sam ser nytten i å lære av andres erfaring. Han ønsker å bli vist hvordan han skal gjøre det i utfordrende situasjoner. Steinar igjen, sier han lærte hvor viktig samspillet og arbeidsmiljøet var for trivselen og lyst til å lære er. Han fikk mange innspill på den siste praksisplassen. Steinar presiserer at han vil lære mer hvis han har en veileder med høy kompetanse.

Både Sam, Sabrina, Sandra og Sissel er meget bevisste på at de skal lære noe i praksis og det kommer fram at de er i stand til å si i fra og ta ansvar for egen læring.

Sam og Steinar nevner spesielt at alle må jobbe mot samme mål for at det skal bli et godt arbeidsmiljø for elever og ansatte. Begge forteller at de ønsker å lære av erfarne fagpersoner som har høy kompetanse og kan forklare..

De to fremmedspråklige damene (Sofie og Serine) forteller ikke noe om selvstendighet eller å ta ansvar selv. Dette kan kanskje komme av kulturforskjellen. De legger hovedsakelig vekt på tryggheten ved å ha en god veileder i avdelingen.

Sissel mener det er viktig for læringen å gå i dybden på en del tema. Dette gjøres ved å prøve ut i praksis det man har lært i teoriundervisningen. Når man knytter teori og praksis sammen åpner det for refleksjon. Også Sam er inne på dette.

#### **4.5.3 Læringsutbytte av logg, PTF-oppgave, og lærerens veiledning i praksis**

Alle elevene opplever lærerens besøk på praksisplassen som trygge og nødvendige. De uttaler at det er godt å få besøk av læreren. Da kan de få veiledning, hjelp og støtte i forhold til opplevelser i praksis. I forhold til logg og PTF-oppgaven er det også nyttig med veiledningssamtaler. Alt faller mer på plass da. Sissel sier hun setter pris på de uformelle samtalene i veiledningen. Sofie satte spesielt pris på veiledningssamtalene med lærer i den første praksisperioden da alt var nytt. I veiledningssamtalene i dag ønsker hun å ta opp

konkrete situasjoner fra praksis og få svar og bekreftelse på sine handlingsmåter. Det samme kommenterer Serine. Sabrina synes det er trygt når læreren kommer innom praksisplassen. Hun mener at det alltid er situasjoner fra praksis det kan være godt å diskutere med læreren, og mener at det er mye læring i dette å få veiledning og bekreftelser eller rettleidninger og reflektere over situasjonene. Det samme er Sandra inne på. Samtlige elever sier at de har hatt stort læringsutbytte av loggskrivning og PTF-oppgave i praksis. I loggen blir man bevisst situasjoner i praksis og reflekterer over dem. Refleksjon er en kilde til læring. I PTF-oppgaven kan man også det, men da må man i tillegg jobbe med faglitteratur og lese i bøker, på internett m.v. Dette øker læringsutbyttet. Sandra sier hun også tar fram logger og oppgaver nå etter at hun er ferdig med dem, fordi det gir henne mye. Hun forteller blant annet følgende:

- Jeg leser gjennom det titt og ofte. Det er jo så artig å se tilbake på de situasjonene. Det blir sånn at du savner dem. Du lærer mye på det, og oppgaven min fra i fjor, den leste jeg gjennom et par tre ganger før jeg skrev den i år. Da tenkte jeg at «herlighet, er det jeg som har skrevet det der?». Da fikk jeg prestasjonsangst fordi jeg syntes det jeg hadde skrevet i fjor var veldig bra. Det hadde veldig stor betydning for meg at jeg hadde den og malen min og oppgaven fra i fjor å se etter, i tillegg til loggene. Slik fikk jeg se og gjenoppfriske selv om det var en annen praksisplass.

Det å ha vært gjennom prosjekt til fordypning på Vg1 har gitt henne verdifull erfaring som hun nå gjør seg nytte av på Vg2.

Sabrina mener PTF-oppgave og logg har hjulpet henne til å få strukturert opplevelsene og kunnskapen. Hun sier:

- Jeg synes det hjelper deg til å strukturere tankene, få reflektert. Og gjennom å reflektere slik som man gjør når man skriver logg eller PTF så blir man litt mer bevisst på ting.

Steinar er ikke fornøyd med måten PTF-oppgaven i siste periode er lagt opp. Han mener at enten må målene velges ut av læreren på forhånd ut fra hvilken praksisplass eleven har, eller så bør det bare skrives logg i praksisen, og PTF-oppgaven kan vente til etter at praksisen er ferdig. Årsaken til dette er at han ønsker å gjøre seg kjent på praksisplassen før han velger ut mål til oppgaven. Sissel og Sandra hadde også vanskeligheter med å bestemme seg for valg av mål før et godt stykke ut i praksisen, så de er enige med Steinar i at man bør vente med å velge Vg3-mål til oppgaven før man ser hva det kan være interessant å skrive om.

#### **4.5.4 Lærernes opplevelse av elevenes læring i praksis**

Siri kommer til stadighet tilbake til ordet trygghet som den viktigste faktoren i forhold til elevenes læring i praksis. Dette er et ord hun gjentar mange ganger i intervjuet. Trygghet er

viktig for at eleven skal lære og bli sett. Samspillet mellom elev, veileder, lærer, klasse og praksisplass bør være slik at det skaper trygghet hos eleven, sier hun. Hun mener det også er viktig for læringen at elevene tør å kaste seg ut i nye arbeidsoppgaver. Alle situasjoner i praksis er viktige for elevenes læring, sier Siri. Synne mener at det er viktig for elevenes trygghet og læring i tiden på praksisplassen at praksisen er forberedt fra avdelingens side. Eleven bør bli tatt imot av veileder. Både Synne og Siri har opplevd at oppfølgingen av eleven i praksis har vært varierende fordi noen praksisveiledere har deltidstilling, fri eller ulik turnus. Dette gjør også elevene utrygge, og utrygghet hindrer læring, sier de. Utryggheten kan skyldes at eleven føler seg uvelkommen, at det er subkulturer på avdelingen, at personalet ikke er hyggelig til eleven, eller at eleven blir krenket fysisk eller psykisk. Det kan også rett og slett bare skyldes at avdelingen ikke er forberedt på at eleven skal komme og at eleven ikke får veileder forteller de. Når det er problemer med å følge veileders turnus har avdelingen som helhet ofte hatt ansvar for elevene. Siri opplever at noen elever kan synes dette er frustrerende fordi de ikke tør å spørre andre enn veilederen, men avdelingene prøver stort sett å gjøre så godt de kan. Andre steder igjen, har det vært fantastisk med god dialog god samhandling. Synne sier dette gir elevene en indre motivasjon, og de får en bekreftelse på seg selv og ønsker å bidra mer. Tilbakemeldingene og bekræftelsene fra pasientene stimulerer elevene til å lære mer.

De gangene oppfølgingen av eleven ikke er bra, er det ekstra viktig at læreren kommer på banen, rydder opp i misforståelser og skaper god kommunikasjon. Siri nevner ubehagelige situasjoner elevene kan oppleve som i første omgang hindrer læring. Hun vinkler det da mot at det går an å snu den negative opplevelsen til noe positivt når læreren skal veilede eleven.

Begge lærerne framhever «learning by doing» som den ideelle måten å lære på. Elevene må delta aktivt i arbeidet ved avdelingen. Siri sier det også er viktig at elevene har et teoretisk grunnlag på forhånd. Deretter får de prøve ut dette i praksis og utøve praktiske ferdigheter slik at de får noen knagger å henge det på. (Akkurat det samme sa elev Sissel).

Synne påpeker også fravær fra praksis som en viktig læringshemmende faktor, i tillegg til dårlig samspill mellom lærer og elev i veiledningen. Siri forteller at det kan være et problem de gangene elevene har skaffet seg praksis selv innen andrelinjetjenesten, og eleven ikke kjenner sitt kompetanseområde.

Begge lærerne forteller hvor bra arbeidet med PTF og logg er i forhold til læring i praksis.

Synne beskriver det slik:

- Det at de får velge et mål fra hver retning er jo med på å strukturere for elevene, og de får en lettere og bedre oversikt, så det tror jeg er lurt. Og det at de får hjelp til å konkretisere de målene de har valgt i forkant før de skal ut, men også at det er åpent for at de kan endre hvis de kommer i praksis og ser at «Nei her er det andre ting som passer bedre». Det er en del av prosessen. Den må ikke være så ferdig at det ikke går an å gjøre noen endringer. Det tenker jeg er feil prosess da. Da blir det galt. Og det at de klarer å se relevans mellom det de er med på i praksis og de målene de har valgt. Det er jo sånn at veldig mange av målene går jo inn i hverandre. At eleven ser sammenheng, det tror jeg er lurt. (...) Det blir veldig meningsfullt og lærerikt for elevene, opplever jeg da.

Hun beskriver hvordan elevene velger et mål fra hvert fag og konkretiserer dem, og hvordan læreprosessen foregår ved at de kanskje opplever mål det er mer spennende og lærerikt å skrive om etter ei tid i praksis. Læreren og eleven går den prosessen sammen, og det er en del av læringen.

For at eleven skal ha fullt utbytte av veiledningssamtalene med læreren, sier Siri:

- Jeg ønsker de skal være slik at eleven har helt klart forberedt veiledningssamtalene, fordi det er ikke jeg som skal ha veiledning, eller det er ikke mitt behov som skal ivaretas i en veiledning, det er elevens behov. Derfor vil jeg gjerne at de er helt forberedt både i forhold til logg, og ønske veiledning i forhold til oppgaven.

Synne sier:

- Jeg synes jo at det er ideelt hvis eleven møter godt forberedt da. Det er ikke alltid at den gjør. (...) Men at hvis eleven møter og har gjort en del stykke arbeid med klare spørsmålsstillinger, og at veiledninga på en måte kan bli med utgangspunkt i det, det synes jeg er det ideelle. Men det er ikke alltid at det er ideelt, men det kan det likevel bli bra, synes jeg.

Både Synne og Siri har klare oppfatninger av at hvis eleven er godt forberedt til veiledningstimene vil læringsutbyttet bli størst. Det er ikke alltid dette er tilfelle, men Synne tror hun klarer å bidra til læring likevel.

#### **4.5.5 Praksisveilederes opplevelse av elevenes læring**

Alle de tre veilederne ønsker å gjøre elevene trygge i praksis, og på ulikt vis legger de opp til dette. Siv forklarer det slik:

- Jeg er veldig opptatt av at de skal føle seg trygge hele tida, og opptatt av at de kan komme og si til meg at «det der føler jeg er litt utrygt», slik at de føler jeg respekterer det og viser at jeg forstår dem. Det er også viktig at de kan få litt mer tid på enkelte oppgaver og bli kjent. (...) Føler de at noe er ubehagelig og utrygt, kan det smitte over på pasienten også.

Siv legger stor vekt på elevens trygghet og mener det er det viktigste for læring i praksis. Susanne og Siv forklarer nødvendigheten av at veileder tar vare på eleven, at hun er strukturert, omsorgsfull og prøver å gi en tetttest mulig oppfølging for å sikre tryggheten slik at eleven er mottakelig for læring. Veileder skal komme med gode råd og klapp på skuldra. Susanne er svært strukturert og bevisst på hva eleven skal lære og hva hun ønsker eleven skal kunne før han/hun kommer til avdelingen. Hun påpeker hvor viktig det er for læringen at både eleven og avdelingen er forberedt før eleven kommer. Eleven skal ha fast veileder, og de viser eleven rundt på avdelingen, informerer om hvor diverse utstyr er plassert, avdelingens rutiner og pasientene. Susanne setter seg ned og går gjennom turnusen med eleven slik at de sammen kan planlegge hvilke vakter som er felles. Under praksisen har hun ikke faste veiledningstimer, men setter seg av tid til å snakke med elevene slik at de kan reflektere hver dag. Alle de tre veilederne sier de tar seg tid til veiledningssamtaler. Stines samtaler på slutten av dagen er litt korte. Hun pleier å spørre eleven på slutten av dagen hvordan det gikk, Sier de at det har gått bra, går hun ikke videre inn på dette. (Jeg kaller ikke dette veiledning i det hele tatt).

Susannes ønske er å ha et møte med elevene før de skal ut i praksis ved hennes avdeling. Da vil hun informere om praksisen, hvilke lover som gjelder og hvilke rutiner de har, slik at elevene er forberedt på hvilken brukergruppe de møter. De skal også informeres om hvilken veileder de får og kanskje møte veilederen før praksis. Dette vil gjøre elevene trygge og motiverte for læring, mener hun.

Alle vil at elevene skal være trygge på oppgavene før de arbeider selvstendig. 2 av veilederne (Susanne og Siv) er svært bevisste veilederrollen. Susanne og Siv lar eleven delta i alt arbeidet ved avdelingen og står bak og støtter eleven der det trengs, og ønsker at elevene skal unngå å bli kastet ut i uventede situasjoner. Stine mener også at tryggheten øker ved å ha en fast veileder, men i motsetning til de to andre sier hun at eleven skal arbeide selvstendig allerede fra andre dag i praksis. «Man må gi dem ansvar og ikke sy puter under armene på dem, fordi elevene liker ansvar», uttaler Stine. Hun sier videre at elevene må ta ansvar for egen læring. Også Stine og Susanne mener at elevene i stor grad må ta ansvar for egen læring, men på en litt mer forsiktig måte. Siv oppfordrer elevene til å spørre, og presiserer at ingen spørsmål er for dumme. Hun forklarer at hun veileder elevene både i de praktiske arbeidsoppgavene og etterpå. Susanne beskriver elevenes ansvar slik når hun svarer på spørsmålet om hva hun tror det er som fremmer elevenes læring i praksis:

- Jeg tenker at de må jo ta initiativ selv til å lære. Da tenker jeg spesielt på det å sette seg inn i rutinene på ei avdeling. Det faglige er også veldig viktig, å lese litt om diagnoser og at de tar med problemstillinga til veileder. Som praksisveileder ønsker jeg å få ei problemstilling når de begynner. Det kan være bare en liten situasjon de har vært i en gang. Men her ser jeg det ofte mangler litt initiativ til å gjøre det. Noen ganger virket det som et ork, men så har jeg jo de elevene igjen som er veldig flinke også da, så det er litt forskjell på elevene.

Stine mener at eleven blir trygg hvis man har en lett tone fra første dag av, så ikke alt blir så alvorlig. Stine er litt selvmotsigende, fordi hun en gang sier at eleven skal slippes løs og ta ansvar allerede andre dag i praksis, men to ganger forklarer hun hvor viktig det er at eleven blir trygg og at eleven ikke skal slippes løs før han/hun behersker oppgavene. Hun mener i motsetning til de to andre at elevene har godt av å gå sammen og lære av hverandre.

Når det gjelder situasjoner som virker negativt på læringen, mener Susanne at hvis eleven ikke føler seg velkommen, og hvis heller ikke avdelingen har fått informasjon på forhånd, vil dette stenge for læring. Stine påpeker kjemien mellom veileder og elev, og hvor viktig den er for at det skal åpnes for læring. Er ikke kjemien til stede, vil det stenge for læring. Det bør da byttes veileder og eventuelt avdeling. Likeledes vil mistriivsel ha negativ innvirkning. Elever som oppfører seg selvsikkert (sannsynligvis for å dekke over sin egen usikkerhet), får problemer med å ta til seg lærdom. Hvis eleven ikke deltar i arbeidet, trekker seg unna eller rett og slett er lat, hindrer det også læring.

Siv er opptatt av at elever som ikke vil gå turnus, går glipp av mye læring fordi det er ulike oppgaver på de forskjellige vaktene. Eleven får da heller ikke oppleve den tryggheten det innebærer å bli lært opp av veilederen sin. Dette er helt i samsvar med lærernes kommentarer og elevenes opplevelser. Siv har også opplevd å ha en elev i praksis som lurte seg unna hele tida. Hun måtte stadig gå og huke tak i ham, og han var en som aldri viste engasjement. Siv ble sliten og følte det var tungt og at hun ble tappet for energi fordi denne eleven ikke var til å stole på, og ville heller ikke følge veileders turnus. Siv forteller at hun tenkte:

- «Herregud, tror dem at jeg ikke har fulgt ham opp, eller vist ham hvordan han skal gjøre det, liksom? At jeg er en dårlig veileder. For jeg vil jo ikke ha det på meg heller. Jeg vil jo gjøre mitt beste jeg og, for at dem skal bli bra og fungere.»

Her kommer det fram at hun tar oppgaven som veileder alvorlig og ønsker å gjøre en god jobb. Siv forteller videre at hun aldri visste hvor hun hadde ham, han virket likegyldig og respekterte henne ikke. Denne eleven lærte ikke stort i praksis. (Han besto ikke praksisdelen og jeg strøk ham i PTF.)



#### 4.5.6 Tolkning og drøfting

Et ord som går som en rød tråd gjennom dette kapitlet er TRYGGHET, (Stortingsmelding 22, 2010 - 2011). Både elever, lærere og praksisveiledere kommer stadig tilbake til dette i sine uttalelser. Elevene opplever at de lærer best når de føler at de blir inkludert og har en veileder som forklarer og gjør de trygge. Akkurat det samme sier veilederne. Spesielt veilederne Siv og Susanne er opptatt av å gi elevene en myk start slik at de blir trygge i arbeidssituasjonene. Tillit og trygghet i læringsmiljøet er en avgjørende forutsetning for læring. Elever som er trygge er mer aktive i sin læringsprosess (Nordahl, 2010). Veileder Stine lar elevene få prøve seg alene fra andre dag i praksis, men uttaler samtidig at hun vil gjøre de trygge ved å ha en lett tone og vise de rundt i avdelingen. Likevel tolker jeg det slik at veilederne på samme måte som elevene, mener at trygghet er nødvendig for at elevene skal lære noe i praksis.

Lærerne bruker også ordet trygghet. Spesielt lærer Siri er opptatt av dette, og gjentar at utrygghet hindrer læring. Blir man tatt vel imot, ønsket velkommen og får en fast veileder man kan spørre i tillegg til at arbeidsoppgavene er overkommelige, vil dette legge til rette for at læring kan skje. Deci og Ryans (2000) teori kan være noe å tenke på her. Den handler om indre motivert atferd og behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, som må ligge til rette for at motivasjon skal finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Veilederens syn på elevenes læring stemmer stort sett overens med elevenes og lærernes syn. Trygghet er en viktig faktor man ikke kommer utenom, og måten tryggheten skapes på er også sammenfallende. Elevene har behov for både kompetanseutvikling i praksis, tilhørighet til avdelingen og vil selv være med på å bestemme, og praksisplassen bør legge til rette for å vekke elevenes motivasjon. Det virker som om det er samstemmige opplevelser og meninger mellom partene her. Det å ha en fast veileder, og samtidig føle seg velkommen er avgjørende for tryggheten og læringen.

Alle elevene har med seg erfaringer fra tidligere i livet som vil prege de handlingene og avgjørelsene de tar på den nye praksisplassen (Dewey, 2009/1916). De skaffer seg også nye erfaringer ved å delta aktivt i arbeidet. Den nye kunnskapen utvikles gjennom det sosiale og kulturelle fellesskapet på stedet (Bråten, 1996). De fleste elevene hadde aldri vært innom

sykehjem før de måtte ha praksis der, og var skeptiske. Samtlige forteller at de fant mening både i arbeidet med eldre og med utviklingshemmede.

Begge lærerne nevner «learning by doing» som det første de tenker på i PTF-praksis. Elevene må lære gjennom å delta aktivt i arbeidet og gjøre seg erfaringer. Sam og Steinar forteller at de lærer både av egne og av andres erfaringer. Dewey er sentral her. Sam Sabrina, Sandra og Sissel ønsker å ta ansvar for egen læring (Illeris, 2011). Det samme vil veileder Stine at elevene skal gjøre ved å tidlig arbeide selvstendig. Veileder Susanne og Siv mener de skal gjøre dette ved å være interesserte og spørre. Her er det samstemmighet mellom de tre gruppene, og alle mener at tryggheten må være til stede for at elevene kan klare dette. Totalt sett virker det som om Susanne og Siv er mer gjennomtenkte i veiledningen enn Stine. Alle tre har vært ansatt i mange år. Stine har lengst fartstid, og virket litt sliten og lei av jobben i intervjuet, mens de to andre virket seriøse og entusiastiske. (Jeg vet at Stine har veiledet noen ungdommer som ikke fungerte i avdelingen den siste tiden, og dette har muligens gjort henne litt mer negativ i forhold til de voksne også.)

Til slutt i dette delkapitlet vil jeg drøfte noen tanker rundt de svarene jeg har fått etter å ha lyttet til det disse tre gruppene informanter har fortalt, og spørre meg hva som ligger bak svarene. Mye av informasjonen fra informantgruppene stemmer overens. Kanskje er alt slik som de sier? Tenker jeg på at læring er situert, vil jeg se at eleven er den som blir vurdert og må være bevisst på å oppføre seg som forventet for å bestå eller få en god karakter. Vil svarene være preget av dette? Veilederne har makt i form av at de er kjent på praksisplassen og skal være med og vurdere elevene. Lærerne har mest makt fordi de skal sette karakterer. Nå har jeg valgt ut disse elevinformantene fordi de i utgangspunktet er elever som tør å snakke og være åpne. Likevel kan jeg lure på om de ville ha sagt noe annet i en annen situasjon med andre tilhørere eller når de snakker med hverandre. Er de ute etter at jeg som kontaktlærer skal like dem? Jeg synes det er vanskelig å trekke slutninger her fordi jeg ser på alle informantene som ressurssterke personer, men dette er noe jeg må ta høyde for i forskningen. Kanskje kan jeg ane nyansene i maktforholdet da lærerne tidligere i oppgaven framhevet hvor utrolig heldige elevene er som får ta denne utdanningen med utgifter dekket av NAV. Er det da kanskje forventninger om at de takker ved å være dyktige på skolen og i praksis og at dette er forventet? Er kanskje også veilederne ute etter at jeg skal bli fornøyd når de svarer? Både lærerne og veilederne uttrykker forventninger til elevene gjennom svarene sine, men dette kan jo også være positivt fordi det gir eleven noe å strekke seg etter. Alle tre

gruppene er deler av trianguleringen der jeg skal finne ut hvordan elevene lærer best i PTF-faget. Kan kanskje noen av elevenes svar være preget av disse forventningene? Dette er tanker man kan gjøre seg i forhold til problemstillingen og de svarene jeg har fått. På den annen side virker det som om elevene ønsker å fortelle virkeligheten, og jeg forholder meg til de svarene jeg har fått. Trianguleringen er en bra sjekk fordi jeg får fram nyansene i både likhetene og ulikhetene i svarene.

#### **4.6 Dannelse og praktisk klokskap blant elevene**

Forskningsspørsmålene her er de samme som under kap. 4.5, da dette kapitlet også handler om praksis. Jeg har også et ekstra spørsmål her: *Hvordan oppleves elevenes evne til å bruke kunnskapen i praksis?* Dette kapitlet er bygget på kategorier fra den åpne kodinga.

Jeg har valgt å skille ut dannelse og praktisk klokskap til et eget kapittel, selv om det også kunne ha stått under kapitlet om læring i praksis. Årsaken er at jeg anser disse begrepene som noe av det viktigste i elevenes rolle som helsefagarbeidere. Både for egen del, medarbeideres del og ikke minst pasientenes del er det nødvendig at de blir selvstendige yrkesutøvere som er i stand til å takle de situasjonene de møter. I teorikapitlet skrev jeg at Aristoteles mente at fornuften og kunnskapen henger nøye sammen og er bestemmende for dannelsen, og at dannelsesbegrepet var vidt og omfattet alt fra væremåte overfor andre og tilpasning i samfunnet, til kunst, kultur, tradisjon, språk, lærestoff og utdanning. Praktisk klokskap handler om at man kan handle i samsvar med hva som er riktig for mennesket, og kunne slå sammen ferdigheter og teoretisk kunnskap til å handle riktig i situasjonen. *Paideia* og *phronesis* henger sammen, men jeg velger her å dele de opp og knytte dannelsen opp mot elevenes selvstendighet, og praktisk klokskap opp mot takling av uventede situasjoner. I intervjuguiden har jeg også stilt spørsmål rundt det siste.

I teoridelen nevnte jeg også Kunnskapsløftets generelle del som handler om de forskjellige mennesketypene som til sammen skal utgjøre det integrerte mennesket, og jeg definerte det integrerte mennesket som et dannet menneske. Jeg mener elever som er selvstendige har dannelse fordi de er bevisste på å tenke og bruke den kunnskapen de har, de søker etter mening, de klarer å arbeide, å samarbeide, si ifra og er dermed trygge på seg selv. Selvstendighet er ikke dannelse alene, eleven må også kunne vise hensyn overfor andre.

#### 4.6.1 Elevenes dannelse og selvstendighet.

Under intervjuene oppdaget jeg at flere elever viste at de kunne takle utfordrende situasjoner ved å være selvstendige. Ingen av mine intervju spørsmål handlet om dette. Her har jeg tatt med det jeg trakk ut av intervjuene til elevene. Lærerne og praksisveiledernes syn på elevenes selvstendighet er ikke nevnt fordi de bare uttaler at elevene er så forskjellige. «Det er varierende hvor selvstendige og gode elevene er», sier de. Av den grunn blir dette delkapitlet grunnet i elevenes uttalelser. Det er elevene Sandra, Sabrina, Sissel, Sam og Steinar som har utvist stor grad av selvstendighet her, og det kan være spennende å analysere deres utsagn. Disse sier mye om deres syn på læring og tro på egne mestringsevner. Jeg velger å ta for meg noen av Sandras utsagn først. Hun sier:

- Jeg så at alle jeg jobbet med var forskjellige og hadde forskjellige måter å gjøre ting på. Det fant jeg ut på slutten, fordi i starten var jeg veldig nervøs for å gjøre feil og tenkte: «Å, er det sånn jeg skal gjøre det nå?» Etter hvert fant jeg ut at jeg må bare finne min måte å gjøre det på fordi alle gjorde arbeidet forskjellig og det fantes ingen fasit. (...) Så jeg fant ut at okey, da gjør jeg det jeg synes er riktig i den situasjonen. Hvis jeg ser at pasienten blir fornøyd med det og jeg ikke hører noe negativt om det jeg gjør, så er jo det min måte å gjøre det på, og det må være bra, følte jeg. Slik lærte jeg veldig mye av det, bl.a. at man skal ikke gå etter en person, og tro at DET er fasiten, sånn skal du gjøre det. Jeg var en del imot mye av det mange ansatte gjorde på forskjellige måter. Slik vil det jo alltid være. Vi er jo forskjellige.

Dette er en svært god og bevisst refleksjon av Sandra. Hun viser selvstendighet og evne til å handle på egen hånd ut fra de refleksjonene hun gjør seg. Hun klarer å plukke ut det beste og mest hensiktsmessige av det hun lærer fra mange ansatte og sette sammen til sin egen praksis. Dette er situert læring, noe som ofte foregår i mesterlære-tradisjoner. Det er situasjonen som åpner for læring, og situasjonen har betydning for resultatet av læringen. Samtidig har Sandra allerede eldre læringserfaringer som blir aktivert når hun opplever de ansattes handlemåter i praksis. (Illeris, 2011).

Sabrina opptrer også selvstendig, og kommenterer det utfordrende samarbeidet med en veileder slik:

- Den siste veilederen syntes jeg hadde noen egenskaper som jeg ikke likte helt, fordi hun var litt stressende. Hun ga meg ikke noe særlig tilbakemeldinger underveis. Det gjorde at jeg ble stresset når jeg skulle gjøre ting, jeg hadde skuldrene opp til ørene. Jeg skulle ta stomiskift på en pasient i hjemmesykepleien, der jeg visste at hun sto og trippet for at vi skal dra videre. Jeg kjenner at jeg blir så klønete når jeg blir stresset. Da hun skulle sette meg til å gjøre den oppgaven for andre gang, sa hun at «jeg sitter i bilen og venter jeg, så kan du få gå inn og gjøre det selv». Jeg tenkte at det er jo kjempebra, og så tenkte jeg at nå sier jeg det. «Men det som er så vanskelig, sa jeg, er at jeg vet at du sitter og hopper og så vet jeg at du sier fra hvis jeg bruker for lang tid». (Hun pleide å komme med følgende kommentar når jeg kom tilbake til bilen: «Nå skulle vi ha dratt for 5 minutter siden».) Jeg sier at da blir jeg stresset, og det er litt ubehagelig. Særlig når man ikke har gjort det noe mye før. Jeg hadde jo vært bare en gang inn til ham. «Nei, nå skal du vite at nå har du god tid, og så går du inn og så skal det ikke

være noe snakk om tid», sa hun da, men jeg måtte jo si ifra. Da først skjønnte hun det. Da gikk det mye bedre å ta den stomien.

I denne situasjonen erfarer Sabrina ubehaget ved veilederens press og arbeidsmåte. Denne erfaringen gjør at hun reflekterer og blir bevisst på hvordan hun vil ha det. Hun tør å gå inn i et samspill ved å ta opp problemet, og situasjonen løses.

Sissel er ei godt voksen dame. Hun forteller hvordan hun tenkte da hun ble kastet ut i nye arbeidsoppgaver hun følte hun ikke behersket. Til å begynne med prøvde hun å henge med så godt det lot seg gjøre. Etter noen slike opplevelser sa hun tydelig ifra og fikk gehør for dette.

Hun beskriver det slik:

- Jeg opplevde noen ganger å bli kastet inn i situasjoner jeg følte at jeg ikke behersket, og så tenkte jeg at nei, vet du, jeg er så gammel at jeg sier fra om at dette er jeg ikke bekvem med. Og da var det veldig greit altså, fordi da følte jeg at nå er jeg utrygg, og dette har jeg ikke lyst til å gjøre da. Det var arbeidsoppgaver som jeg gjorde som en selvfølge i ettertid altså, men jeg måtte bli litt trygg på det selv først.

Sam viser selvstendighet i sine kommentarer om en veileder som ikke fungerte på hans siste praksisplass:

- Fra praksisveileder fikk jeg ingen veiledning i det hele tatt. Hun bare jobbet hele tiden. Vi har aldri hatt en samtale. Hun var nesten aldri til stede. Sist vi hadde veiledningsmøte gikk hun bare uten å varsle. (...) Hun var hyggelig, men ikke særlig egnet for jobben som veileder. (...) Fordi min veileder og jeg nesten aldri var sammen på jobb valgte jeg meg selv en annen veileder som jeg hadde god kjemi med. Det var en vernepleier.

Sam ser at han ikke lærer noe av den siste veilederen, og tar selv grep ved å spørre en vernepleier om han vil være veileder. Dette er en person han beskriver at han har kjemi med. I dette legger jeg bevissthet rundt egen læring. Han klarer selv å skaffe det sosiale fellesskapet som er viktig for læring. Han ønsker å lære mest mulig slik at det kan komme til nytte i hans yrke. Sandra plukker det beste fra alle de forskjellige ansatte hun observerte på avdelingen, og setter dette sammen til sin egen praksis. Sissel og Sabrina byttet utrygghet mot trygghet ved klart å si ifra, slik at de kunne lære. Dette er viktig for deres senere yrke. Til sammen viser disse elevene mot og vilje til selv å sørge for at de lærer.

Jeg vil også til slutt ta med Steinar som var den eneste eleven som torde å si ifra at han ikke var bekvem med måten praksis og PTF-oppgave var organisert på, og ønsket at oppgaven der elevene valgte mål å skrive om, ikke skulle skrives før på slutten av praksis eller etter praksis fordi dette forstyrret læringen for ham. Han sa:

- I fjor på første praksis så hadde jeg definert mine egne mål før jeg gikk i praksis. Etter første uke så så jeg at de her målene kunne jeg ikke bruke. Så jeg måtte omdefinere i mellomtida, og det ble veldig forstyrrende, så jeg mistet en del tid der. I år så prøvde jeg å vente til etter at jeg hadde begynt. Men da er det jo prisgitt at du velger rette mål. Du vet liksom ikke hvor forløpet går hen. Du opparbeider jo en del erfaringer etter hvert når du er på en praksisplass, og da ser du kanskje at det var andre ting som var viktigere som du kunne ha skrevet om. Kanskje kunne man brukt praksistida til loggføring, og så begynt med oppgaven etterpå. Det hadde kanskje vært bra.

Han hadde behov for tid til å gjøre seg en del erfaringer i avdelingen først. Da hadde det også vært lettere å velge ut mål. Jeg vet ikke om noen av de andre hadde like meninger.

Intervjusituasjonen kan ha gjort at de ikke torde komme med det, men kanskje var dette bare noe Steinar mente. Uansett viser dette at han er en selvstendig person som tør å si ifra slik at senere elever kan få andre opplevelser.

#### **4.6.2 Elevenes opplevelse av praktisk klokskap**

I intervjuguiden min har jeg stilt spørsmål om elevene kunne fortelle om en uforutsett episode i praksis og hvordan de opplevde det, hva de gjorde, og hva de tenkte om det de hadde lært som får betydning for deres handlinger i slike situasjoner senere?

Verken Sandra, Sissel eller Sofie har opplevd noen akutte situasjoner i praksis. Likevel mener de alle at de skulle ha klart å holde hodet kaldt og takle disse situasjonene uten problem med bakgrunn i den teorien de har lært på skolen. Serine har opplevd en dement pasient som stakk av, og klarte å være rolig og få henne tilbake til avdelingen.

Sabrina nevner to episoder. En av disse handlet om en dement pasient med avføring i hele senga. Dette taklet hun greit sammen med en medelev. Den andre episoden skjedde i hjemmesykepleien da veileder ga henne en overhaling for noe hun var uskyldig i. Sabrina var voksen nok til å klare å se hvem som eide problemet uten å svare skarpt igjen.

Sam opplevde en uventet situasjon da han hadde praksis i en bolig for utviklingshemmede.

Det som var mest ubehagelig var at det skjedde på butikken med mange tilskuere til stede.

Sam klarte å rydde opp ved å føye brukeren i første omgang, for så å ta problemet opp og få hjelp av en ansatt da de kom tilbake til boligen. Han forteller det slik:

- Jeg vil snakke om «Bert» som er lett utviklingshemmet. Han er overvektig og veldig glad i brus. Fordi han er overvektig skal han ikke drikke mye brus. En gang i uka går vi og handler sammen, og han vil bestandig kjøpe 2 – 3 liter med brus, og han får ikke lov til å gjøre det. Han får kun lov å kjøpe en liter, og litt godteri som han kan spise på lørdag. Så vi gikk ut sammen med Bert og kameraten og naboens hans «Viktor» til butikken. Jeg sa til Bert: «Bert, du skal kjøpe kun en flaske, ikke mer. Tenk på vekten din. Så slo Bert seg helt vrang i butikken. Han sa: «Nei, jeg skal ha to flasker». (...) «Ellers nekter jeg å bevege meg». (...) Vi stod der i 20 – 25 minutter og det skjedde ingen ting, han ville ikke høre på meg.

Jeg ble da sint og sa: «Bert, nå skal vi løse problemet. Vi kjøper to flasker. Men vi er ikke ferdig med denne diskusjonen ennå.» (...) På boligen forklarte jeg en helsefagarbeider hva som hadde skjedd, og hun tok en alvorlig samtale med ham. Jeg sa til han at han aldri bør gjøre dette mer, for da nekter jeg å handle sammen med han igjen. Neste gang vi handlet sa jeg til han: «Husk hva vi snakket om før, du gjør det ikke en gang til, er vi enig?». Så var problemet løst. (...) Han fikk også iverksettelse av ledelsen. Men den eneste måten å få ham med ut av butikken, var å kjøpe 2 flasker. Den ene flasken satte jeg til side og sa at det er din flaske for neste uke.

Her ser vi at Sam ble stilt i en vanskelig situasjon der han måtte trekke inn både sin teoretiske kompetanse, og sin handlingskompetanse, altså kombinere praktisk kunnskap (techne) med teoretisk kunnskap (episteme). Han ble da i stand til å utvise praktisk klokskap, fronesis, i situasjonen (Dosest, 2011; Gustavsson, 2009).

Steinar fikk oppleve at en pasient som hang i selene i forflytningsheisen fikk panikkangst og holdt på å velte hele heisen. Han fikk hjelp av andre ansatte, men har tenkt ut hva han skal gjøre hvis han står alene i situasjonen.

#### **4.6.3 Lærernes opplevelse av elevenes praktiske klokskap**

Siri mener elevene takler uventede situasjoner bedre i dag enn for noen år siden, og tror det har noe å gjøre med at vi har blitt flinkere til å bevisstgjøre elevene. Hun sier det slik:

- For noen år tilbake så syntes jeg det at elevene taklet uventede situasjoner veldig dårlig. I dag så synes jeg de takler det bedre, og jeg måtte jo stille meg selv spørsmål mange ganger før, om hva er det vi ikke er god nok til å formidle til elevene? Men kanskje det er dette her med at vi som lærere har blitt flinkere til å bevisstgjøre dem at «Ja, det er greit at det gjøres sånn og sånn, at det er feil, men hva lærer du av det?» Så vi bruker alle situasjoner som læring. «Hva er det du lærer?» «Hva er det du våkner opp i forhold til?» Det å takle uventede situasjoner tror jeg har mye med trygghet i avdelingen å gjøre. Men det er også klart at hvis elevene er veldig slitne, så tåler de jo mindre.

Hun mener det har mye med trygghet i avdelingen å gjøre og at slitne elever tåler mindre.

Noen ganger har Siri måttet trøste elever som har vært fortvilet fordi de urettmessig har fått skjenn av pasienter. Dette har vært ypperlige veiledningssituasjoner.

Tidligere i intervjuet omtalte hun elever som ikke var i stand til å utvise praktisk klokskap:

- Disse elevene her, de skal da jobbe i førstelinjetjeneste, og det betyr jo og at de er på praksisplasser som er relevant i forhold til deres kompetansenivå. (...) I de tilfellene jeg har følt det ikke har fungert, da har eleven kanskje har ordnet seg en praksisplass selv og kommet over på et annet nivå, for eksempel tredjelinjetjeneste (stat), og har ikke kompetanse, men hvorpå eleven også kanskje overvurderer seg selv i forhold til kunnskapene.

Siri sikter til krevende elever hun har hatt tidligere, som ikke kjenner sitt kompetansenivå og ikke er i stand til å utvise praktisk klokskap. Disse elevene har heller ikke vist evne til dannelses. Ingen av elevinformantene tilhører denne gruppen.

Synne mener det er viktig at elevene ikke blir skånet for ting som skjer i praksis. Jo mer de er med på, jo bedre takler de situasjoner i framtiden (Dewey, 2008/1938). Synnes erfaring er at elevene selv opplever at de takler uventede situasjoner bra, men det er klart det kommer an på hvor uventet og dramatisk det er, sier hun. Noen er svært gode på det.

Felles for begge lærerne er deres mening om at elevene er rimelig gode til å takle uventede situasjoner i praksis og handle ut fra praktisk klokskap, fronesis.

#### **4.6.4 Praksisveiledernes opplevelse av elevenes praktiske klokskap**

Susanne er opptatt av å skåne eleven og gjøre eleven trygg og sikker før han/hun møter uventede situasjoner med utfordrende demente. Hun opplever at når elevene er kjent i avdelingen og trygge, takler de situasjoner med utfordrende pasienter godt. Det er dessuten alltid en av de fast ansatte i nærheten som kan komme til unnsetning hvis det trengs.

Siv snakker først om eleven Sabrina som taklet en uventet situasjon godt. Da var pasienten innsmurt av avføring, men Sabrina var en flink elev og alt gikk greit. Ellers opplever hun ofte at elevene kan bli redde nervøse og stresset i uventede situasjoner, og at hun som veileder må roe dem ned.

Stine har ikke opplevd at elever har møtt spesielle akutte situasjoner, men det har vært dødsfall ved avdelingen, og da passer hun på at elevene får være med og lære. Hun snakker om at elevene må ha en viss grad av dannelses for å kunne kommunisere med pårørende i slike situasjoner. Hun mener det er viktig at elevene er med på alt som skjer slik at de kan takle alle situasjoner når de blir utdannet helsefagarbeidere.

#### **4.6.5 Tolkning og drøfting**

Ut fra det elevene selv sier, mener alle at de klarer å handle ut fra praktisk klokskap. Skulle noe uventet dukke opp, har de lært nok til at de kan handle riktig i øyeblikket. Her vil jeg også bemerke at alle intervjuene ble foretatt på slutten av VG2 da elevene hadde gjennomført



begge praksisperiodene, og følelsen av mestring var nok høyere enn ved starten av praksisperiodene. Praksisveilederne er av en litt annen mening, og jeg tror de har gitt sine svar med bakgrunn i et tidligere stadium i skoleåret. De fokuserer på å skåne elevene mot vanskelige situasjoner i starten av praksisen, slik at de skal bli trygge før de møter krevende situasjoner. Kanskje kan elevenes trygghet og evne til å takle uventede situasjoner komme av at veilederne lar de få en forsiktig og trygg start. Stine opplevde at hun måtte roe ned elevene i utrygge og uventede situasjoner, og dette er noe annet enn det elevene forteller. Lærernes oppfatning er mer i tråd med elevenes. De mener at elevene i dag takler det meste, og kan handle ut fra sine kunnskaper i de fleste situasjoner bare de er trygge.

Dannelsen og selvstendigheten til elevene er tydelig hos disse elevene som er omtalt ovenfor. Den ofte grunnet i det spesielle ved voksnes læring, som er at man allerede har erfart verden rundt seg og i større grad enn barn har gjort seg opp en mening og kan ta ansvar for egen læring, forstå innholdet i det man lærer og erfarer og hvilken holdning man skal ha (Illeris, 2011) Går jeg til eksemplet med de fem elevene som viste stor grad av selvstendighet, kan jeg se på hvilke verdier de forskjellige elevene legger til grunn for sin læring. (Andersson, 2010) Sandra viser *bruksverdien* ved å plukke det beste fra alle de forskjellige ansatte hun observerte på avdelingen, og sette dette sammen til sin egen praksis, slik at hun kunne bruke dette siden. Sissel og Sabrina byttet utrygghet mot trygghet ved klart å si ifra, slik at de kunne lære. Dette er viktig for deres senere yrke. *Bytteverdien* er at de ønsker å komme seg gjennom dette studiet for å skaffe seg en trygg jobb. Ved å være bevisst på å si ifra, blir de tryggere i læringssituasjonen, lærer mer, og vil kanskje bli foretrukket i konkurranse med andre i jobbsøkningsprosessen senere. *Egenverdien* til disse fire elevene kan man forklare med at de er interessert i kunnskapen i seg selv. Deres tidligere erfaring gjør at de er bevisst kunnskapens verdi, både til bruk i et yrke, og i forhold til å utvikle seg selv som menneske (Andersson, 2010). I motsetning til bruksverdien, kan egenverdien av at en voksen endelig får en etterlengtet yrkestittel, betyr mye for selvfølelsen både for eleven og familien.

## 4.7 Framtidsperspektivene

Det forskningsspørsmålet som er aktuelt i forhold til dette kapitlet er: *Hva betyr elevenes læring i PTF for deres framtid?* Dette er fra den aksiale kodinga. Jeg har valgt å ta med dette kapitlet som det siste forskningskapitlet i oppgaven fordi elevene i intervjuene har lagt vekt på framtidsutsiktene og bekymringer for veien videre. Det kan ha hatt betydning for deres iver etter å lære.

#### 4.7.1 Elevenes syn på framtidsutsiktene

Elevene har ulike tanker om veien videre. Serine er fast bestemt på å bli sykepleier, og har nok brukt denne utdannelsen som et springbrett på veien dit. Hun skal gjøre ferdig kurs i norsk for fremmedspråklige i svangerskapspermisjonen sin, og satser på å komme inn på Sykepleierhøgskolen fra høsten 2013. Sam har også en drøm om å bli sykepleier, men familiens situasjon gjør at det ikke er verken økonomi eller tid til dette i dag. Han satser på lærlingeløpet og jobb som helsefagarbeider. Etter hvert har han tanker om å ta spesialutdanning innen psykiatri. (Sam er i dag lærling, men kom til slutt fram til den konklusjonen at han skal søke på sykepleierutdanning til høsten, og da avbryte lærlingeløpet hvis han kommer inn. Så får tiden vise hva han velger, sier han.)

Det kommer fram at elevene er veldig usikre i forhold til framtiden. Dette var et problem som aldri eksisterte den gang vi hadde komprimert hjelpepleierutdanning gjennom Reform-94. Da gikk elevene rett ut i jobb etter endt utdanning. Med Kunnskapsløftet kom kravet om 2 års lærlingetid, og dette kan være et problem for voksne elever. Deres tanker om dette kommer tydelig fram i intervjuene. De er usikre på fremtiden og hvilken vei de skal gå for å bli helsefagarbeidere. Eventuelle støtteordninger og økonomi spiller en rolle. Mange av elevene har tatt praksiskandidateksamen nå, fordi de vil ha denne i reserve i tilfelle de velger et praksiskandidatløp. Elevenes usikkerhet og frustrasjon vises godt i Sandras uttalelser tidlig i intervjuet:

- Jeg synes det var veldig bra at det gikk så greit å komme meg inn på studiet, og at det ikke var så mye frem og tilbake. Det var veldig konkret og bra. Men jeg synes så klart at det er veldig dumt at vi ikke får fullført utdannelsen. Det er jo det store spørsmålet med det hele. Jeg har jo snakket med saksbehandleren min på NAV en del om dette nå, og han skulle ta det videre. (...) Det er veldig trist at det skal være sånn, for jeg så for meg da jeg begynte at jeg satt med fagbrevet i handa når jeg var ferdig. Jeg synes det er dumt av NAV og Ressurscenteret at man ikke får fullført. Det er jo noe som verken de eller vi tjener på. Av folk som går her nå vil jo mange bli arbeidsledige igjen og gå på dagpenger, og hva er vitsen da?

Sandra peker på det mange av elevene tenker. De har ikke økonomi til å være lærlinger i to år, og de færreste får ekstra økonomisk støtte. Av den grunn ender mange som praksiskandidater med usikre arbeidsforhold for noen år. Prosjektet Menn-i-helse skaper også en skjevhet som diskriminerer kvinnene, noe spesielt Sabrina påpeker i intervjuet. Disse mennene er garantert lærlingeplass med større økonomisk tilskudd tilrettelagt, mens kvinnene må kjempe.

Til tross for tilrettelegging og lovnad om plass, vurderer Steinar å jobbe som praksiskandidat hvis han får en jobb han har søkt på. Da tar det lengre tid før han kan gå opp til fagprøven,

men fremtiden er sikret gjennom fast stilling og grei lønn. (Jeg vet i dag at Steinar fikk jobben og valgte dette.) Han sier at han føler at det han har lært på skolen vil få betydning for hans videre jobb fordi han har fått mange aha-opplevelser gjennom prosjekt-til-fordypningsfaget, særlig fordi han tidligere bare har erfaringer i å jobbe med utviklingshemmede. Han likte andre praksiser også, men hjertet hans ligger fortsatt hos de utviklingshemmede. Der finner han en del ting som gjør at han føler han får mye på plass i livet sitt, sier han.

Sissel sier hun føler seg alt for voksen til å være lærling, og har takket ja til å ta vikariater og ekstravakter på en av praksisplassene hun hadde i løpet av VG2. Der vil hun samle timer slik at hun melder seg opp til fagprøven når den tid kommer.

Sabrina, Sandra og Sissel uttaler et tydelig håp om at det blir VG3 i skole slik at de kan bli ferdige etter et år, men de har ikke helt troen på at det blir slik. (Dette ble nesten satt i gang i regi av fylkeskommunen fjor, men i siste liten stoppet av Trondheim kommune. Kommunen ser nytte i den billige arbeidskraften som lærlingene representerer.)

Både Sofie og Sabrina har fått tilbud om lærlingeplass i Trondheim kommune.

Sofie har bestemt seg for å ta imot denne, men Sabrina er litt mer usikker. Sabrina er bekymret for at hun bare blir gående i små stillingsandeler og ekstravakter hvis hun satser på å bli praksiskandidat, og da kan det ta mange år før hun får mulighet til å ta fagprøven. Hun skal snakke med saksbehandleren i NAV i forhold til støtteordninger. Hvis dette går i orden tar hun plassen. Hun har arbeidsavklaringspenger og mener også at NAV ikke kan slippe henne ennå fordi hun ikke er ferdig omskolert. Sabrina synes det er merkelig at denne helsefagarbeiderutdanningen skal ta så lang tid, fordi svigermoren hennes tok hjelpepleierutdanning for noen år siden og den tok bare et år.

(Jeg møtte Sabrina og Sofie i januar i år. De er begge lærlinger, og kommunen har lagt til rette slik at de får undervisning i de fagene de mangler hver fredag. Resten av uka er praksis.)

Sandra har studiekompetanse, men likevel vil hun ikke være lærling. Hun sier hun skal satse på noen år som praksiskandidat der hun tar ekstravakter og vikariater i en bolig for utviklingshemmede der hun fra før av har en liten stillingsandel. Hun kan gjerne tenke seg å søke på vernepleierutdanning om noen år, og til slutt bli vernepleier, men først må hun kjenne på om det er dette hun vil. Hvis hun skal utdanne seg videre må økonomien også være i orden.

(Jeg møtte Sandra i november, og da fortalte hun at hun jobbet full stilling som resepsjonist på et hotell i byen. Hun trengte en jobb med anstendig lønn, og da hun fikk tilbud fra hotellet slo hun til fordi hun var nyskilt og ikke hadde råd til å jobbe som lærling eller å ta ekstravakter som praksiskandidat.)

#### **4.7.2 Lærernes syn på elevenes framtidsutsikter**

Lærerne ble ikke spurt direkte om deres mening om elevenes muligheter for utdanning og jobb, og har derfor ikke uttalt seg her om dette.

Siri nevner bare i en annen sammenheng at elevene får økonomisk støtte til å klare utdanningen, og at vi legger til rette slik at de få elevene som kommer fra andre kommuner skal få praksis på hjemlassen og skape seg relasjoner der, slik at de senere kan få fast jobb i hjemkommunen. Synne opplever at hun har gitt elevene en god basis og et godt grunnlag for yrkeslivet videre, selv om en aldri blir utlært.

#### **4.7.3 Praksisveiledernes syn på elevenes framtidsutsikter**

Veilederne ble heller ikke spurt direkte om elevenes vei og muligheter videre. Av intervjuene kommer det fram at Susanne i likhet med lærer Synne mener at hvis elevene «står på» i praksis er de bedre rustet til de kommer ut i et arbeidsliv senere. Både Siv og Stine uttaler at elever som er positive og har gjort et godt inntrykk i praksis har muligheter til jobb ved avdelingen senere. Mange elever savner avdelingen og kommer tilbake. Har de gjort et dårlig inntrykk, vil de ikke få tilbud om jobb eller ekstravakter ved sykehjemmet.

#### **4.7.4 Tolkning og drøfting**

Elevene opplever stor frustrasjon i forhold til videre tilrettelegging. Selv om min erfaring er at de alle får muligheten til lærlingeplass, kan det bli et økonomisk problem hvis familien er avhengig av en større inntekt. Dette tvinger mange ut i en jobb som praksiskandidater i 3 - 3 ½ år før de kan gå opp til fagprøven. Jeg skjønner at Sandra sa ja til en resepsjoniststilling med god lønn. De elevene som har mye praksis fra før, kan korte ned lærlingetiden. Ingen av mine informanter har denne muligheten. Jeg vet at det nå jobbes med å bedre forholdene for voksne som tar helefagarbeiderutdanning. Kunnskapsløftet er under revurdering, og takket være Menn-i-helse-prosjektet har man klart å kjempe seg fram til avkortet lærlingetid neste år. Dette vi kanskje friste flere voksne inn i helse. De fleste voksne blir i yrket, i motsetning til ungdomsklassene der færre og færre gjennomfører lærlingetid og helsefagarbeiderutdanning. De usikre framtidsutsiktene kan også ha påvirket elevene og forstyrret læringen på VG2. Det

er hvert år et samtaleemne blant elevene. Likevel viser undersøkelser at ca. 90 prosent gjennomfører studiet og kommer ut i jobb. NAV og Ressurscenteret samarbeider om å ringe tidligere elever med jevne mellomrom i årene etter at de har gått ut.

## **5.0 FORSKNINGSRESULTATER OG AVSLUTNING**

I dette siste kapitlet vil jeg foreta en oppsummering av forskningsresultatene mine og avslutte med å se på veien videre. Jeg velger å dele kapitlet inn etter hva jeg har funnet ut i forskningen min. Når jeg gjør dette, har jeg hele tiden forskningsspørsmålene i hodet, og sjekker om jeg har fått svar på disse: *Hvilken betydning har elevenes tidligere bakgrunn og læringserfaringer for hvordan de lærer i dag? Hva har rammer og organisering å si for elevenes læring? Hvilken betydning har motivasjon for studiet for elevenes læring? Hva motiverer elevene til læring i PTF? Hvilken opplevelse har elevene av egen læring? Hva er det elevene synes er viktig for egen læring? Hvordan opplever elevene sammenheng mellom teori og praksis? Hva betyr læringsmiljøet for elevenes læring? Hvilken betydning har læreren for elevenes læring? Hvordan opplever lærerne elevenes læring? Hvordan opplever praksisveilederne elevenes læring? Hvilken betydning har praksisveileder for elevenes læring? Hvordan oppleves elevenes evne til bruk av sine kunnskaper i praksis? Hva betyr elevenes læring i PTF for deres framtid?*

### **5.1 Samarbeid og samspill**

Hos elevene var dette begreper som raskt viste seg å ha betydning under intervjuene. Samarbeid og samspill er av betydning for både læringen i klasserommet og læringen i praksis. Samspill betyr å virke i fellesskap, samarbeid betyr å arbeide sammen. I klasserommet var *samspillet* med medelevene det viktigste for læring, ikke samarbeidet. Elevene fortalte at de var avhengige av klassesituasjonen og det å diskutere og lære sammen med noen for å få utbytte av læringen. Selv om et par av elevene likte å pugge hjemme, var det av stor betydning også for disse å møte medelevene på skolen. Jeg kunne se trekk ved foretrukne måter å lære på som viste at tidligere erfaringer hadde betydning for hvordan de lærte i dag. Likevel var samværet med medelever svært nyttig for læringen. De opplevde også lærerens rolle som viktig fordi læreren la til rette for samspillet, uavhengig av undervisningsform. Dette fungerte bra i disse to klassene, sier de. Elevene ønsket variert undervisning og opplevde at det fremmet læringen. Det var litt delte meninger om samarbeid i form av gruppearbeid var det beste. Noen elever mente gruppearbeid kunne oppleves

fruktbart, så fremt det ikke ble vurdert karaktermessig. Årsaker var ulik innsats fra gruppe medlemmene. Andre syntes gruppearbeid var bra uansett. Spesielt fremmedspråklige elever uttrykte behov for å sitte i grupper og diskutere og arbeide fordi det bidro til økt læring. Elevene fortalte at i praksisperiodene er den ene skoledagen i uka helt nødvendig for læringsutbyttet og bearbeidingen av opplevelser i praksis. Igjen er det samspillet i klassen, med medelever og lærere som har størst betydning for læringen (Vygotsky, 1978). I praksisperiodene var både *samarbeidet* og *samspillet* nødvendig. For at dette skal fremme læring må man være trygg, sier elevene. Å få arbeide sammen med veileder og de andre ansatte om arbeidsoppgavene var den beste kilden til læring.

Lærernes mening om læring i klasserommet stemmer med elevenes i forhold til at variasjon i undervisningen er viktig for læringen, men selv om de forteller om metoder der elevene kan lære av hverandre, vektlegger de sosial aktivitet på en litt annen måte enn elevene. Lærerne er mer opptatt av aktiviteten brukt som en *samarbeidsaktivitet* i form av gruppearbeid, rollespill eller at elever underviser hverandre. Elevenes legger vekt på bare det å få være til stede og treffe medelever og lærere, prate og diskutere, altså selve *samspillet*. De mener ikke at det nødvendigvis bør være en organisert aktivitet, selv om det i noen sammenhenger også kan være det.

I praksis er lærerne samstemt med elevene både når det gjelder *samarbeid* og sosialt *samspill*. Læring i praksis må foregå ved aktiv deltakelse i samarbeid med de ansatte og pasientene. Praksisveilederne har uttalelser som tyder på at de i likhet med elevene, ser på både samarbeid og samspill i praksis som viktig for læringen. De elevene som er dyktige i praksis og ivrige etter å lære er velkomne tilbake til avdelingen som lærlinger eller praksiskandidater.

## 5.2 Trygghet

Trygghet er et ord som har gått igjen gjennom hele oppgaven. Både elever, lærere og praksisveiledere var samstemte i at eleven måtte være trygg for å lære. Dette gjelder både i klasserommet, på skolen og i praksis. Lærerne skal inngi trygghet. Elevene i begge klasser opplevde klassemiljøet som godt og trygt både i forhold til elevene og i forhold til lærerne. For at elevene skal være trygge i klasserommet må de ha en god kommunikasjon med både lærer og medelever. Elevene er voksne med lang livserfaring, og de presiserer at trygghet,

trivsel og godt klassemiljø er like viktig for læringen som ungdomsskoleelevene i Elevundersøkelsen 2010 gjorde.

I praksis må elevene også være trygge og trives for å lære. Det elevene mener skaper størst trygghet er å ha en fast veileder som de går overens med, og å bli tatt godt imot i praksis. Mottakelsen i praksis legger grunnlaget for tryggheten og trivselen. Føler de seg velkommen ligger alt til rette for læring

### **5.3. Selvstendighet**

De voksne elevene hadde uttalelser som tydet på en høy grad av selvstendighet og evne til å handle praktisk klokt i praksis. 5 av 7 elever kom med uttalelser som tydet på dette. Deres resonneringer viser at de er svært bevisste i læringssituasjonen. Dette er spesielt med voksne elever. Det kan skyldes personlige egenskaper, men mye tydet på at livserfaringen hadde gitt de en viktig ballast slik at de torde å si ifra og bli bevisst sin egen læring. Til tross for dette ønsket de også trygghet, som nevnt i avsnittet over. Selvstendigheten kan også føre til at de er bevisst behovet for trygghet.

### **5.4 «Learning by doing»**

Dette uttrykket ble nevnt flere ganger av lærerne, og også noen praksisveiledere og elever brukte det. I praksis mener elevene det er svært viktig for egen læring at de får lov til å prøve seg og gjøre sine egne erfaringer. De synes det er godt å ha en veileder i nærheten til å begynne med, og også å diskutere erfaringene sine med læreren gjennom samtaler, logg og veiledning på oppgave. Dette gjør at de reflekterer. En av elevene fortalte til og med at hun fortsatt lærte av å lese gjennom logger fra Vg1. Elevene beskriver at de lærte både gjennom egne erfaringer, medelever, og ved å se på praksisveileder og andre ansatte (Dewey, 2009/1916). Ut fra dette laget de sin egen praksis.

Lærerne og veilederne mener også elevene lærer best ved aktiv deltakelse i praksis. Begge gruppene kommenterer at voksne elever er dyktigere og mer selvstendig i arbeidet enn ungdommer. Veilederne ønsker å gjøre sitt beste og er opptatt av å gi veiledning og en myk start slik at elevene sakte men sikkert blir kjent med arbeidet.

## **5.5 Interesse og mening**

Her ligger mye av motivasjonen for å lære. Alle elevene mener de på forhånd hadde interesse for faget, og at evnen til omsorg var noe som lå latent i dem. De hadde forventninger om å mestre (Bandura, 1995). Dette gjorde at fagene ble interessante og de fikk lyst til å lære mer. I praksis ser elevene mening i arbeidet fordi det de gjør betyr så mye for pasientene. Mange elever var skeptiske til eldreomsorg, men de forteller at skepsisen ble snudd da de så hvor mye det de gjorde betydde for pasientene. Den ytre motivasjonen ble gjort om til en indre, der gleden over pasientenes trivsel gjorde at de fortsatte å gå inn for arbeidet og lære mer (Gagné & Deci, 2005). Interessen og motivasjonen har også med elevenes framtid å gjøre, og de ser fram til å bli ferdige helsefagarbeidere, men de aller fleste er frustrerte over den dårlige tilretteleggingen i det videre løpet i forhold til voksne elever. De uttaler at dette kan legge en demper på lærelysten, men likevel har de fleste klart å konsentrere seg fordi de finner interesse og mening i denne utdanningen, og selv om veien videre kan være kronglete, så gir utdanningen en kompetanse med mulighet til fast arbeid i framtiden.

Lærerne sier lite om interesse og mening i forhold til læring. De mener at de fleste elevene er interessert i yrket i utgangspunktet, og at arbeidet med pasientene i praksis gir mening og inspirasjon til læringen. Noen av elevene de har møtt mangler denne interessen, og da er det vanskelig både for skole og praksisplass. Ingen av disse elevene er i den gruppen.

## **5.6 Tanker rundt forskningen**

Dette var et sammendrag av forskningsresultatene. I prosessen med å skrive masteroppgave fra egen praksis, er det viktig å ha selvinnsett. I forhold til metoden ser jeg i ettertid at selv om det meste fungerte rimelig greit, så kunne også mye ha vært gjort annerledes. Jeg var svært opptatt av å komme i gang før sommerferien fordi jeg syntes at jeg kjente elevene i den avsluttende klassen godt, og var usikker på hvilke elever jeg ville få til høsten. Jeg var også bekymret for å vente for lenge fordi elevinformantene burde ha fullført både praksisperioder, logg og PTF-oppgave for at jeg skulle få fullstendige svar.

Selv om jeg jobbet med å teoretisk forankre hvert av intervju spørsmålene mine, oppdaget jeg at jeg kunne ha spurt på andre måter for å få mer utfyllende informasjon. Jeg kunne også ha tenkt på annen teori i forkant av oppgaven og forankret flere spørsmål i denne. Da jeg intervjuet de to siste elevene ble noen spørsmål forandret slik at de åpnet seg mer. Da hadde



jeg jo også fått inn svar fra elevene i den forrige klassen, og så hva de la vekt på. Jeg vurderte også å intervju bare sykepleiere og vernepleiere i stedet for hjelpepleiere fordi min erfaring er at de med høyskoleutdanning er mer gjennomtenkte og bevisste når de svarer. Både hjelpepleiere og sykepleiere/vernepleiere er veiledere til mine elever. Det endte med at to av tre var hjelpepleiere fordi jeg til slutt kom fram til den konklusjonen at det er viktig at elevenes egen yrkesgruppe kommer til orde.

I en kvalitativ undersøkelse ser man stoffet ut fra et valgt ståsted. Derfor er det rom for mange tolkninger. I min tankegang og tolkning føler jeg at jeg har kommet et skritt videre ved denne måten å utføre forskningen på. Det har vært både krevende, spennende og givende å forske i egen praksis. Selv om jeg er uerfaren som forsker, håper jeg dette arbeidet kan være til inspirasjon for andre.

## **5.7 Veien videre**

Jeg håper denne forskningsrapporten kan brukes som et FOU-arbeid og være med og bidra til en bedre utdanning for både voksne helsefagarbeiderelever og ungdommer i framtiden. Det er de voksne elevenes læring i Prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet som har stått i fokus her, men jeg håper og tror at dette også kan ha overføringsverdi til ungdommer. Kanskje kan andre forske videre ut fra de resultatene denne forskningen gir. Jeg håper kvaliteten på undervisningen kan legges bedre til rette nå når jeg ser at samspill og trygghet har så stor betydning. Utdanning av voksne elever til helsefagarbeidere er en nødvendighet for å møte eldrebølgen og samfunnets økte krav til flere helsepersonell i framtiden. Jeg håper inderlig at rekrutteringen til utdanningen for voksne fortsetter, og at jeg i framtiden kan være med på å utdanne enda flere helsefagarbeidere der jeg er bevisst på hvordan det best kan legges til rette for læring. I starten av oppgaven hadde jeg noen ord fra T.H. White. Jeg vil avslutte med noen av de samme ordene, fordi man aldri blir for gammel til å lære, uansett livssituasjon eller ståsted i livet: «The best thing for being sad, is to learn something. Learning is the only thing for you. Look what a lot of things there are to learn”.

## Litteraturliste

- Andersson, P. (2010). Validering av vuxnas lärande. In S. Larsson & L. E. Olsson (Eds.), *Om vuxnas studier* (Vol. 1, ss. side 109 - 130). Malmö, Sweden: Holmbergs.
- Assarsson, L., & Sipos-Zakrisson, K. (2010). Att delta i vuxenstudier. In S. Larsson & L. E. Olsson (Eds.), *Om vuxnas studier* (Vol. 1, ss. Side 93 - 108). Malmö, Sweden: Holmbergs.
- Bandura, A. (1995). Ewercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (utg.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. In I. Bråten (utg.), *Vygotsky i pedagogikken* (1. utg., ss. 13 - 41). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dale, E. L. (2010). Hvorfor Kunnskapsløftet? In E. L. Dale (utg.), *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* (ss. side 21 - 51). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Larvik: Cappelen Akademisk forlag, Trykk og innbinding: Livonia Print SIA, Latvia, 2010.
- Dewey, J. (2008/1938 ). *Erfaring og oppdragelse* (H. Fink, overs. H. Fink red. 2.utgave utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009/1916). *Demokrati och utbildning* (N. Sjødèn, overs. T. Englund red.). Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundmentet for vår forståelse av dannelse. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (Vol. 29 sider, ss. 7 - 36). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstract forlag.
- Gagnè, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 2005, 26.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens Førandrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB.
- Illeris, K. (2011). *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kompetansereformen, K. (1999). *Kompetansereformen*,. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, E. (2010). *Elevundersøkelsen 2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsløftet, Prosjekt til fordypning for videregående trinn 1 og 2 yrkesfaglige utdanningsprogram (2006).
- Kunnskapsløftet. Prosjekt til fordypning. En veileder for dere som skal legge forholdene til rette for elevene i PTF. (2011).
- Lov om helsepersonell, L. (1999, 12.april 2013). *Lov om helsepersonell (Helsepersonelloven)*. Helse- og omsorgsdepartementet, Oslo.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk. Fra arbeid til læring, fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research methods*. California, USA: SAGE Publications, Inc.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utg.). 0105 Oslo: Universitetsforlaget.
- Paldanius, S. (2010). Att delta eller att inte delta - är det frågan? In S. Larsson & L. E. Olsson (Eds.), *Om vuxnas studier* (ss. 69 - 89). Malmö, Sverige: Studentlitteratur AB, Lund.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvsoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (Vol. 80 sider, ss. 39 - 119). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating Theory and Practice* (4 utg.). Boston, Massachusetts, USA: A Pearson Education Company.
- Stortingsmelding 16, K. (2006 - 2007). *Stortingsmelding 16, (2006 - 2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding 22, K. (2010 - 2011). *Stortingsmelding 22 (2010 - 2011) Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner. In K. Steinsholt & S. Dobson (Eds.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (Vol. 43 sider, ss. side 211 - 254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Soubberman red.). Harvard university, Cambridge, Massachusetts, USA og London, England: Harvard University Press

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen, Damm Akademisk.

Dette er nettadressene til noen referanser i litteraturlista, og vedleggene 10 og 11.

Alle er lastet ned 15. april 2013:

Helsepersonelloven:

<http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19990702-064.html#map006>

Kunnskapsløftet: Prosjekt til fordypning Vg1 og Vg2 generelt med eksempler: (veileder)

[http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder\\_prosjekt\\_til\\_fordypning.pdf?epslanguage=noK](http://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=noK)

Kunnskapsløftet generell del av læreplanen:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsløftet: Kompetansemål i Læreplan fag, helsearbeiderfaget vg3:

<http://www.udir.no/kl06/HEA3-01/Kompetansemal/?arst=1858830314&kmsn=-1579775102>

Kunnskapsløftet: Kompetansemål VG2 helsearbeiderfag:

<http://www.udir.no/kl06/HES2-01/>

Elevundersøkelsen 2010 fra Kunnskapsdepartementet (forløperen til Stortingsmelding 22)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressesenter/pressemeldinger/2010/elevundersokelsen-2010.html?id=605167>

Stortingsmelding 22, (2010 – 2011)

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

## **VEDLEGG:**

**Vedlegg 1a:** Tilbakemelding fra NSD ark 1

**Vedlegg 1b:** Tilbakemelding fra NSD ark 2

**Vedlegg 2:** Brev til rektor ved skolen

**Vedlegg 3:** Svar fra rektor ved skolen

**Vedlegg 4:** Felles brev til informantene og enhetsleder

**Vedlegg 5:** Samtykkebrev

**Vedlegg 6:** Intervjuguide til de 5 første elevene (i juni 2012)

**Vedlegg 7:** Intervjuguide til de 2 siste elevene (i november 2012)

**Vedlegg 8:** Intervjuguide til lærerne (i juni 2012)

**Vedlegg 9:** Intervjuguide til praksisveilederne (i juni 2012)

**Vedlegg 10:** Kompetansemål i læreplanen for Vg2 Helsefagarbeider

**Vedlegg 11:** Kompetansemål i læreplanen for Vg3 Helsefagarbeider

## VEDLEGG 1a:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gat  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21  
Fax: +47-55 58 96  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 8

May Britt Postholm  
Program for lærerutdanning  
NTNU  
Låven, Dragvoll gård  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 04.09.2012

Vår ref:31306 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

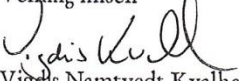
31306	<i>En fenomenologisk undersøkelse av voksne elevers læring i Prosjekt til Fordypning</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	May Britt Postholm
Student	Synnøve Ryeng Langø

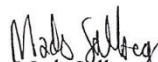
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.


Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Synnøve Ryeng Langø, 

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

**Vedlegg 1b:**

**Personvernombudet for forskning**



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31306

Personvernombudet kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for vurderingen at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår i datamaterialet (inklusive lydopptak), jamfør opplysninger som fremgår av meldeskiema.

## Vedlegg 2:

Til

16.05.2012

Rektor

videregående skole

(Kopi til

### **VEDR. SPØRREUNDERSØKELSE I MIN MASTERGRAD**

Jeg holder for tiden på med min mastergrad i «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse» ved NTNU. I den forbindelse ønsker jeg tillatelse til å intervju 3 lærere ved Ressurssenteret, 3 praksisveiledere ved sykehjem, og 3 voksne elever på VG2 AMO Helsefagarbeider. Jeg har allerede forespurt alle disse, og de har sagt seg villige til å bli intervjuet. Men jeg trenger en formell tillatelse fra skolen for å sette i gang. Min nærmeste leder, stiller seg positiv til dette.

Tittelen på masteroppgaven min er:

«En fenomenologisk undersøkelse av voksne elevers læring i faget prosjekt til fordypning.

- Hvordan opplever elevene læring?
- Hvordan opplever lærerne elevenes læring?
- Hvordan opplever praksisveilederne elevenes læring?»

Med denne forskningen ønsker jeg å finne ut hvilke faktorer som fremmer læring, slik at undervisningen i faget prosjekt til fordypning i framtiden blir optimal. Jeg håper også at skolen skal få glede og nytte av forskningen min.

Jeg håper å komme i gang i løpet av juni måned, og setter av en time til hvert intervju. Lærerne vil bli intervjuet i sine fritimer, så undervisningen deres ikke blir berørt. Praksisveilederne blir intervjuet når de er ferdige på arbeid for dagen. Når det gjelder elevene har jeg snakket med min kollega og fått tillatelse til å trekke ut de elevene jeg intervjuer, i løpet av hennes undervisning. Hun skal legge opp timene slik at eleven ikke går glipp av viktig informasjon.

Jeg skriver også et informasjonsbrev til intervjuobjektene. (se vedlegg).

Håper på positivt svar, og at skolen skal få nytte av forskningen min til fremtidige elever.

Med hilsen

*Synnøve Ryeng Langø*

Synnøve Ryeng Langø

videregående skole

Tlf. 97534095





## Vedlegg 4:

---

Til

16.05.12

- Enhetsleder ved [redacted] sykehjem
- Praksisveiledere ved [redacted] sykehjem
- Lærere på VG2 Helsefagarbeider
- Elever på VG2 helsefagarbeider

### **VEDR. SPØRREUNDERSØKELSE I MIN MASTEROPPGAVE**

Jeg er lærer ved Ressurssenteret på [redacted] videregående skole, helsefagarbeiderutdanningen. For tiden er jeg i gang med min masteroppgave i «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse» på NTNU.

Tema for masteroppgaven er:

En fenomenologisk studie av voksne elevers læring i prosjekt til fordypning (PTF).

- Hvordan opplever elevene læring?
- Hvordan opplever lærerne elevenes læring?
- Hvordan opplever praksisveilederne elevenes læring?

Jeg ønsker å intervju 3 lærere, 3 praksisveiledere og 3 elever om dette temaet, og skal belaste intervjuobjektene tid så lite som mulig. Under intervjuet vil jeg bruke en digital lydopptaker. Det vil bli satt av en time pr. person. Jeg minner også om at jeg har absolutt taushetsplikt i forhold til både navn og det som blir sagt i intervjuene.

Intervjuene vil foregå på eget rom med bare meg og intervjuobjektet til stede, og de involverte parter vil få utlevert et ark med intervju spørsmålene på forhånd. Jeg ber dere om å tenke gjennom disse, så det blir lettere å svare utfyllende. De personene som skal intervjues blir spurt av meg på forhånd, om de er villige til å snakke med meg.

Målet med denne forskningen er å finne ut hva som fremmer læring slik at vi kan legge til rette for en optimal læring for elevene i faget «Prosjekt til fordypning» i framtiden. Jeg avtaler tidspunkt som passer med hver enkelt, og håper det kommer noe positivt og lærerikt ut av undersøkelsen min.

Med hilsen

*Synnøve Ryeng Langø*  
Synnøve Ryeng Langø

[redacted]  
[redacted]  
Tlf. 97534095

## Vedlegg 5:

---

[Redacted]

### **SAMTYKKEBREV TIL INTERVJUOBJEKTER**

I min masteroppgave på NTNU forsker jeg på voksne elevers læring i Prosjekt til fordypning. Dere har fått informasjon om prosjektet jeg holder på med. Du er i år elev ved [Redacted] videregående skole, Ressursenteret, og i ferd med å utdanne deg til helsefagarbeider.

Hensikten med arbeidet mitt er å finne ut hvordan undervisning og praksis i faget Prosjekt til fordypning best kan tilrettelegges for læring, slik at både skolen som helhet, og elever i de kommende klassene skal få utbytte av forskningen min. Du skal få lese gjennom intervju spørsmålene på forhånd, slik at du er forberedt på hva jeg kommer til å spørre om.

Under intervjuet vil jeg bruke en digital lydopptaker som jeg legger på bordet mellom oss. På grunn av taushetsplikten og krav om anonymitet, vil jeg under intervjuet tiltale deg med et fiktivt navn som begynner på S. Foreslå gjerne et navn selv. Etterpå vil jeg transkribere (skrive ned) det som er sagt på lydbåndet. Denne utskriften skal du få lese etterpå, og komme med eventuelle rettelser, tilføyinger, eller si fra hvis noe skal strykes. Når det er gjort, vil jeg rette opp slik at du kan godkjenne det, og så sletter jeg opptaket. Vil du vite mer om prosjektet mitt, kan du enten ta kontakt med meg på skolen, eller ringe meg.

Med hilsen

Synnøve Ryeng Langø  
Lærer ved [Redacted] vgs, Ressursenteret  
Tlf. jobb: [Redacted]  
Mobil: 97534095

---

Jeg går med på å bli intervjuet, og at det som kommer fram her kan brukes i en forskningsoppgave.

Dato:                      Sted:                      Navn:

---

## Vedlegg 6:

### INTERVJUSPØRSMÅL TIL ELEVENE I JUNI (5 elever)

1. Fortell om dine tidligere skoleerfaringer.
2. Hva var det som gjorde at du ble kjent med dine muligheter og rettigheter til å søke på helsefagarbeiderutdanning for voksne?
3. Hvilke tidligere arbeidserfaringer har du?
4. Hvor motivert var du for å starte på helsefagarbeiderutdanningen?
5. Hva mener du om måten NAV og Ressurscenteret har lagt til rette for at du skal få muligheten til å gjennomføre denne utdanningen?
6. Det sies at læring er en form for sosial aktivitet. Hvor mye betyr undervisningen i klasserommet og samarbeidet med medelevene i forhold til din læring i PTF?
7. I prosjekt til fordypning foregår det meste av læringen i praksis. Fortell om situasjoner i praksis der du føler du sitter igjen med nyttig kunnskap som får betydning for ditt videre virke i helsevesenet.
8. Teorien du lærer i alle fag i klasserommet skal danne bakgrunn for det du utfører i praksis. Beskriv hvilke undervisningssituasjoner eller læringsstrategier du mener er best for deg i forhold til å huske det du har lært slik at du kan bruke det?
9. Hva mener du hemmer læring i klasserommet?
10. Hva mener du hemmer læring i praksis?
11. Hvordan mener du skolen og praksisplassen best kan legge til rette slik at du husker det du lærer i PTF?
12. Hvilken betydning hadde praktiske øvinger for din trygghet og læring i praksis?
13. Hvordan har du opplevd oppfølgingen i praksis fra praksisveileder og avdelingas side, og hvilken betydning har det hatt for din læring?
14. Hvilken betydning har lærerens oppfølging i praksis hatt i forhold til din trygghet og læring?
15. Hva er det som motiverer deg mest i forhold til å bli en god helsefagarbeider?
16. Fortell om dine erfaringer i PTF. Hva mener du har vært nyttig for din læring?
17. Hvis noe uforutsett skulle skje i praksis – for eksempel at en pasient du stiller plutselig får sterke brystmerter eller besvimer, - hvordan tror du du ville taklet dette?
18. Hva tror du at du har lært som får betydning for dine handlinger i slike situasjoner?
19. Hvilke egenskaper mener du læreren bør ha for at du skal være mottakelig for læring?
20. Hvordan ønsker du at veiledningssamtalene i PTF skal være?
21. Hva mener du er viktig for at du skal oppleve indre motivasjon for tilegnelse av lærestoff og oppfylle læreplanmålene i PTF? – Og i de andre fagene?
22. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene i klasserommet og i praksis har å si for ditt læringsutbytte i PTF (VG3-målene)?
23. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene på arbeidsplassen har hatt å si i forhold til ditt læringsutbytte i praksis? Hvor godt kjent er du med læreplanmålene, og hvilken betydning har de (og da spesielt de du har valgt ut til oppgaven) for din læring?
24. Hvilken betydning mener du loggskrivninga og PTF-oppgave har (ut fra LP-mål) for ditt læringsutbytte?
25. Hvor går veien videre nå etter VG2? Hvilket læringsutbytte har du fått, som kan være nyttig å ta med seg videre?

## Vedlegg 7:

### INTERVJUSPØRSMÅL TIL ELEVENE I NOVEMBER 2012 (2 elever)

1. Hvilken skolebakgrunn har du før du kom hit, og hvilke erfaringer har du med tidligere skolegang?
2. Fortell om situasjoner i din tidligere skolegang der du virkelig opplevde at du lærte noe. I hvilke situasjoner har du opplevd at du ikke lærte noe?
3. Hvilke tidligere arbeidserfaringer har du?
4. Fortell om bakgrunnen for at du valgte helsefagarbeiderutdanningen for voksne.
5. Hvorfor tenker du at det her er et yrke som passer for deg? Hva mener du om måten NAV og Ressurssenteret har lagt til rette for at du skal få muligheten til å gjennomføre den her utdanningen?
6. Når opplever du at du lærer best i dag?
7. Hva slags erfaringer har du med samarbeid med medelever i undervisningssituasjonen?
8. Hva tenker du om samarbeid med andre i det yrket du har valgt?
9. I prosjekt til fordypning foregår det meste av læringa i praksis. Fortell om situasjoner i praksis der du følte at du lærte noe du virkelig hadde bruk for.
10. Teorien du lærer i alle fag i klasserommet skal danne bakgrunn for det du utfører i praksis. Beskriv hvilke situasjoner i undervisninga i klasserommet som er best for deg i forhold til å huske det du har lært.
11. Hva mener du hemmer læring i klasserommet?
12. Hva mener du hemmer læringa i praksis?
13. Hvordan mener du skolen og praksisplassen best kan legge til rette slik at du husker det du lærer i Prosjekt-til-fordypning?
14. Hvilken betydning hadde praktiske øvinger på skolen i forhold til din trygghet og læring i praksis?
15. Hvordan har du opplevd oppfølgingen i praksis fra praksisveileder og avdelingas side, og hvilken betydning har det hatt å si for din læring?
16. Hvilken betydning har lærerens oppfølging i praksis hatt å si i forhold til din trygghet og læring?
17. Kan du si noe om motivasjon i forhold til det å bli en god helsefagarbeider?
18. Da du jobbet i praksis på avdelingen, har du eksempel på noe du har lært som du så at du hadde bruk for? Fortell om en episode der noe uforutsett skjedde i praksis. Hvordan opplevde du det? Hva gjorde du da? Hva tenkte du om hva du hadde lært?
19. Hvilke egenskaper mener du læreren bør ha for at du skal være mottakelig for læring?
20. Hva er viktig for deg når du er i en veiledningssamtale i PTF?
21. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene i klasserommet har å si for ditt læringsutbytte?
22. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene på arbeidsplassen har å si i forhold til ditt læringsutbytte i praksis?
23. Hvor godt kjent er du med læreplanmålene, og hvilken betydning har læreplanmålene du har valgt i oppgaven hatt å si for læringa di?
24. Hvilken betydning mener du loggskrivninga og PTF-oppgaven har hatt å si for ditt læringsutbytte?
25. Hvor går veien videre etter VG2? Hva har du lært? Hva er nyttig å ta med seg videre?

## Vedlegg 8:

### INTERVJUSPØRSMÅL TIL LÆRERNE I JUNI 2012:

1. Hvilke erfaringer har du med elevenes bakgrunn og deres motivasjon for å bli helsefagarbeidere?
2. Hva mener du om måten NAV og Ressurssenteret har lagt til rette for at elevene skal få muligheten til å gjennomføre denne utdanningen?
3. Det sies at læring er en form for sosial aktivitet. Hva tror du undervisningen i klasserommet har å si i forhold til elevenes læring i PTF?
4. Hvilke situasjoner i praksis mener du er nyttige i forhold til elevenes læring?
5. Hvilke læringsstrategier og undervisningsmåter mener du er best i forhold til elevenes læring i klasserommet – både når det gjelder VG2-fag og PTF?
6. Hvilke erfaringer har du med forskjellige læringsstrategier?
7. Det sies at læring er en form for sosial aktivitet. Hvordan mener du undervisningssituasjonen og samarbeidet i klasserommet best kan tilrettelegges i forhold til elevenes læring i PTF?
8. Hvordan mener du praksis best kan tilrettelegges i forhold til at elevene skal lære best mulig?
9. Hvilke faktorer mener du hemmer læring i klasserommet?
10. Hvilke faktorer mener du hemmer læring i praksis?
11. Hvordan mener du undervisningen og praksisoppfølgingen best kan legges til rette slik at elevene får med seg mest mulig, og husker det?
12. Hva er din mening om betydningen praktiske øvelser på sykepleieprosedyrer før praksis (i forhold til elevenes læring)?
13. Hvordan opplever du oppfølgingen av elevene fra avdelingas og praksisveileders side?
14. Hva legger du mest vekt på i forhold til din oppfølging av eleven, for at eleven skal bli trygg og motivert for læring i praksis?
15. Hva tror du er de største motivasjonsfaktorene for elevene i forhold til læring i deres utdanning?
16. Fortell om dine erfaringer med PTF – både undervisning og praksisoppfølging. Legg da vekt på situasjoner du mener har vært gode og mindre gode for elevens læring.
17. Hva mener du om elevenes evne til å takle uventede situasjoner på slutten av den siste praksisperioden?
18. Hvilke egenskaper mener du at du bør ha for å motivere eleven til læring i PTF?
19. Hvordan ønsker du at veiledningssamtalene i PTF skal være?
20. Hva mener du er viktig for at elevene skal oppleve indre motivasjon og nå læreplanmålene?
21. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene i klasserommet har, i forhold til å tilegne seg lærestoff?
22. Hvilken betydning mener du de fysiske forholdene på praksisplassen har i forhold til elevenes læring? Bruk gjerne eksempler.
23. Hvilken betydning mener du loggskrivning og PTF-oppgave har i forhold til elevens læring? Forklar.
24. Hva mener du elevene sitter igjen med av kunnskaper etter endt PTF i et VG2-løp, i forhold til et arbeidsliv som helsefagarbeidere i framtiden? Utdyp dette.

## Vedlegg 9:

### INTERVJUSPØRSMÅL TIL PRAKSISVEILEDERNE I JUNI 2012:

1. Hvilke erfaringer har du med elevenes bakgrunn og deres motivasjon for å bli helsefagarbeidere?
2. Hva mener du om elevenes faglige kunnskapsbakgrunn i forhold til den jobben de skal utføre når du møter dem i praksis?
3. Hvilke situasjoner i praksis mener du er nyttige i forhold til elevenes læring?
4. Hvordan mener du praksis best kan tilrettelegges i forhold til at elevene skal lære best mulig?
8. Du snakker med elevene i praksis. Hva har de gitt uttrykk for i forhold til undervisning og læring i Klasserommet? Hva fremmer og hva hemmer læringen der?
9. Hvilke faktorer mener du hemmer og hvilke faktorer fremmer elevenes læring i praksis?
10. Hvordan mener du undervisningen og praksisoppfølgingen i fremtiden best kan legges til rette slik at elevene får med seg mest mulig i praksis, og husker det?
11. Hva er din mening om betydningen av praktiske øvelse på sykepleieprosedyrer (for eksempel sengereing og stell) før elevene skal ut i praksis første gang?
12. Hvordan opplever du oppfølgingen av elevene fra skolens side?
13. Hva legger du mest vekt på i oppfølginga av eleven for at denne skal bli trygg? Fortell også hvordan du tar imot eleven og følger opp ham/henne i praksis for at eleven skal bli trygg og lære best mulig?
14. Hva tror du er de største motivasjonsfaktorene i forhold til læring for elevene i deres utdanning?
15. Fortell om dine erfaringer med prosjekt til fordypning. (Praksisen og elevenesloggskriving oppgaveskriving.) Hva har vært bra og hva har vært mindre bra?
16. Hva mener du om elevenes evne til å takle uventede situasjoner på slutten av praksisen? Bruk gjerne eksempler.
17. Hvilke egenskaper mener du at du bør ha for å motivere eleven til læring i praksis?
18. Hvordan ønsker du at veiledningssamtalene med eleven skal være?
19. Hva mener du er viktig for at elevene skal oppleve indre motivasjon og nå målene sine?
20. Hvilken betydning tror du de fysiske forholdene på praksisplassen har i forhold til elevenes læring? Bruk gjerne eksempler.
21. Hvilken betydning mener du loggskriving og jobbing med mål i forhold til PTF-oppgave har i Forhold til elevenes læring? Forklar.
22. hva mener du elevene sitter igjen med etter endt VG2-løp, i forhold til et arbeidsliv som helsefagarbeidere i framtiden? Utdyp dette.

## **Vedlegg 10:**

### **Kompetansemål programfag Vg2 Helsearbeiderfag:**

#### **Helsefremmende arbeid**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse og hvordan fysisk aktivitet kan bidra til å forebygge de vanligste livsstilssykdommene
- gi eksempler på aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet
- planlegge og begrunne sammensetningen av kostholdet for ulike brukere ut fra funksjonsnivå, alder og behov, og i tråd med norske anbefalinger for ernæring
- lage trygge og sunne måltider for ulike brukere i tråd med norske anbefalinger om ernæring
- gjøre rede for symptomer på ulike sykdommer og lidelser knyttet til allmenntilstand, næringsopptak, utskilling av avfallstoffer og allergier, og foreslå tiltak
- gjøre rede for og demonstrere grunnleggende sykepleie
- drøfte betydningen av god hygiene for å forebygge sykdom og hindre smitte i og utenfor institusjon i tråd med gjeldende regelverk
- beskrive tilbud frivillige organisasjoner og interesseorganisasjoner gir i nærmiljøet, og drøfte deres betydning for sosiale nettverk og forebygging av isolasjon
- drøfte sammenhengen mellom levekår og livskvalitet
- forklare hva habilitering og rehabilitering er, og gi eksempler på forebyggende og helsefremmende tiltak

#### **Kommunikasjon og samhandling**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte hva det vil si å være medmenneske, og hvordan samspill mellom mennesker kan fremmes
- drøfte hva respekt og toleranse for andres kulturer og tradisjoner, livssyn og sosiale status innebærer, og drøfte hva dette betyr for å fremme fysisk og psykisk helse
- drøfte hvordan empati kan brukes for å løse eller forebygge sosiale problemer og fremme psykisk og somatisk helse
- gjøre rede for hva et terapeutisk miljø er, og foreslå virkemidler som kan fremme godt terapeutisk miljø
- drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit
- forklare forskjellen på subjektiv og objektiv observasjon og rapportering og drøfte betydningen av korrekt rapportering, pasientsikkerhet og anonymitet
- drøfte helsefagarbeiderens rolle som talerør for pasient og bruker
- gjøre rede for regelverk om taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren
- drøfte veilederrollen og hva det betyr å kunne motta veiledning
- drøfte ulike strategier for konflikthåndtering og prøve noen strategier i praksis

#### **Yrkesutøvelse**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- drøfte hva profesjonell yrkesutøvelse innebærer for helsefagarbeideren
- gjøre rede for gjeldende regelverk om kvalitet i pleie- og omsorgstjenesten og drøfte hva faglig forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp innebærer
- diskutere betydningen av tverrfaglig samarbeid og gi eksempler på yrkesgrupper helsefagarbeideren samarbeider med
- drøfte hva brukervedvirkning innebærer
- gjøre rede for ulike tiltaks-, pleie- og omsorgsplaner som brukes i pleie- og omsorgstjenesten, og lage egne forslag til planer
- gjøre rede for relevant regelverk i helse- og sosialsektoren og gi eksempler på hvordan regelverket skal sikre befolkningen rett til et helhetlig helse- og sosialtilbud, herunder individuell plan
- forklare hva yrkesetikk er, og diskutere dette i forhold til relevant regelverk innenfor helsesektoren og internasjonale menneskerettigheter
- diskutere betydningen av internkontroll i pleie- og omsorgstjenesten og egen rolle i dette arbeidet
- gjøre rede for gjeldende regelverk for håndtering av medikamenter og helsefagarbeiderens ansvar og rolle i forbindelse med dette
- forklare prinsippene for universell utforming
- gjøre rede for og anvende ergonomiske prinsipper i yrkesutøvelsen
- demonstrere hjelpemidler som bidrar til selvstendighet og opprettholder funksjoner i dagliglivet, og beskrive søknadsprosedyrer for brukere
- gjøre rede for tiltak som forebygger ulykker og brann i hjemmet og på institusjoner
- demonstrere førstehjelp som er relevant for helsefagarbeideren
- gjøre rede for de mest brukte legemidlene og forklare virkninger og bivirkninger
- gjøre rede for hvordan helse, miljø og sikkerhet er organisert, og beskrive helsefagarbeiderens rolle i arbeidet for å ivareta fysisk og psykisk helse



## Vedlegg 11:

### Kompetansemål programfag Vg3 Helsearbeiderfag:

#### Helsefremmende arbeid

Hovedområdet handler om hva levevaner, fysisk aktivitet og kosthold betyr for å forebygge sykdom og fremme fysisk og psykisk helse. Det handler videre om profesjonell helsehjelp, pleie, omsorg og aktiviteter som fremmer mestring, helse, trivsel og livskvalitet. I hovedområdet inngår grunnleggende sykepleie, praktiske hygienetiltak og forebygging av smitte. Videre dreier hovedområdet seg om sammenhenger mellom kroppens oppbygning og funksjoner og sykdomslære. Kultur som helsefremmende og mobiliserende tiltak, helse, miljø og sikkerhet, førstehjelp og forebygging av belastningslidelser inngår i hovedområdet.

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- tilberede måltider som ivaretar brukernes helse og trivsel, og begrunne forslagene i tråd med norske anbefalinger for ernæring
- planlegge, gjennomføre og vurdere forebyggende og rehabiliterende pleie- og omsorgstiltak
- iverksette og begrunne tiltak ved sykdom og skade i samarbeid med andre yrkesgrupper
- utføre grunnleggende sykepleie
- pleie alvorlig syke og døende
- følge gjeldende regelverk for hygiene på arbeidsplassen
- planlegge og gjennomføre tiltak som fremmer trivsel og bidrar til økt livskvalitet
- vurdere faktorer som kan fremme psykisk helse
- planlegge og gjennomføre aktiviteter i dagliglivet tilpasset brukerens funksjonsnivå
- bruke kultur og kulturopplevelser som helsefremmende tiltak
- veilede i bruk av aktuelle hjelpemidler
- vurdere risiko for brann og andre hjemmeulykker og foreslå forebyggende tiltak
- utføre førstehjelp og følge rutiner for varsling
- observere og rapportere om virkninger og bivirkninger av legemidler
- følge ergonomiske prinsipper i yrkesutøvelsen
- følge gjeldende regelverk for helse-, miljø og sikkerhet

#### Kommunikasjon og samhandling

Hovedområdet handler om hvordan kommunikasjon med mennesker kan fremme helse og sosial utvikling. Empati, respekt og toleranse som grunnleggende verdier for den enkeltes selvfølelse og integritet står sentralt. Videre inngår også ulike kommunikasjonsteknikker og konflikthåndtering. Objektiv observasjon, korrekt tilbakemelding, relevant regelverk om taushetsplikt og personvern inngår i hovedområdet.

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- utføre arbeidet på en måte som vekker tillit, skaper troverdighet og positiv dialog med bruker, pasient og pårørende
- kommunisere med brukere og pasienter med ulik kommunikasjonsevne
- observere og rapportere den enkelte brukers helhetlige behov
- følge gjeldende regelverk for taushetsplikt og personvern i helse- og sosialsektoren
- veilede brukere, pasienter og pårørende i helsefaglige spørsmål
- orientere brukere og pårørende om deres grunnleggende rettigheter innen helse- og sosialtjenesten
- bruke ulike strategier for konflikthåndtering
- håndtere aggressive og truende personer
- utføre arbeidet i tråd med miljøterapeutiske målsettinger

#### Yrkesutøvelse

Hovedområdet handler om hvordan det helhetlige menneskesyn kan ivaretas. Planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering av eget arbeid inngår i hovedområdet. Det handler videre om relevant regelverk og yrkesetiske retningslinjer. Helsefagarbeiderens rolle og ansvar i samarbeid med andre yrkesgrupper står sentralt. Videre handler hovedområdet om ulike planer som brukes i helse- og sosialsektoren, dokumentasjon og gjennomføring av helse-, omsorgs- og sosialtiltak.

Mål for opplæringen er at lærlingen skal kunne

- planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid og foreslå forbedringstiltak
- identifisere underernæring og feilernæring og foreslå tiltak for å forebygge og behandle disse
- yte profesjonell helsehjelp i tråd med gjeldende regelverk
- utføre arbeidet i tråd med yrkesetiske retningslinjer
- drøfte etiske problemstillinger knyttet til yrkesutøvelsen
- utføre arbeidet på en måte som ivaretar den enkelte brukers selvstendighet, følelse av likeverd og tilhørighet
- følge gjeldende regelverk for bruk av tvang
- delta i tverrfaglig samarbeid
- ivareta brukermedvirkning
- kartlegge brukerens funksjonsnivå og bistandsbehov, og gjennomføre tiltak i samhandling med brukeren
- foreslå og sette i verk tiltak som fremmer mestring, helse, trivsel og stimulerer til et aktivt liv
- utføre arbeidet i samsvar med gjeldende regelverk og arbeidsplassens planer og rutiner
- følge gjeldende regelverk og arbeidsplassens rutiner for medikamenthåndtering
- gjøre rede for begrepet myndiggjorte medarbeidere

