

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Kunnskapsløftet som strategi for kompetanse</b>	3
1.1 Problemstilling	4
<b>2 Et sosiokulturelt syn på læring</b>	6
2.1 Læring som deltakelse	6
2.2 Læring som en individuell og sosial prosess	7
2.3 Identitet og sosial posisjon	8
2.4 Dialogen som ressurs for læring	9
<b>3 Veiledning som ressurs for læring</b>	11
3.1 Innholdet i veiledningen som ressurs for en samlet profesjonell kompetanse	11
3.2 Refleksjon som kvalifisering av læreprosessen	12
3.3 Veileder som støttespiller	14
3.4 Roller og makt i veiledningen	15
<b>4 Metodiske valg og framgangsmåte</b>	17
4.1 En diskursanalytisk tilnærming	17
4.2 Med hermeneutikken som utgangspunkt	19
4.3 Å forstå og fortolke sosiale frambrakte betydninger	19
4.4 Innsikt og utsikt	20
4.5 Refleksivitet i forskningen	21
4.6 Etske retningslinjer og betraktninger	22
<b>5 Analyse av datamaterialet</b>	23
5.1 Opplæringskontoret: Kopiering og mestring versus innsikt og forståelse	24
5.2 Veilederne: Først og fremst guru eller også kritisk venn som utfordrer?	27
5.3 Deltakerne: Dialog og samhandling	30
5.4 Intervjumaterialet: Veiledning som læringsressurs i praksis	33

<b>6 Hovedfunn og implikasjoner for fagopplæringen</b>	40
6.1 Hovedfunn	40
6.2 Veiledning som læringsressurs i forhold til Kunnskapsløftet	41
6.3 Veiledning som læringsressurs i forhold til arbeidspraksis	42
6.4 Fagopplæringens dagsaktuelle utfordringer og veiledning som læringsressurs	43
<b>Referanseliste</b>	45
<b>Vedlegg</b>	

# 1 Kunnskapsløftet som strategi for kompetanse

St. meld. nr 30 (2003-2004) omfatter hele grunnopplæringen i Norge. Den inneholder ambisiøse mål for opplæringa, og kompetanse og kompetansemål er sentrale momenter i dokumentet. Meldingen realiseres gjennom *Kunnskapsløftet* som trådte i kraft høsten 2006. I meldingen står det at det eleven og lærlingen skal lære, fastsettes som mål for kompetanse. Kompetanse beskrives som evnen til å møte komplekse utfordringer. Det henvises til OECDs prosjekt, *Definition and Selection of Competencies*, som beskriver kompetanse som: ”Evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave” (St.meld. nr 30 (2003-2004)). Kompetanse defineres videre som det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.

Et vesentlig grunnlag for læring og utvikling er derfor at elever og lærlinger settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse. Stortingsmeldingen henviser til grunnleggende prinsipper som skal prege og forplikte alle skoler og opplæringssteder. Læringsplakaten, som er en del av læreplanverket for Kunnskapsløftet, skisserer 11 grunnleggende forpliktelser, for skole og øvrige opplæringssteder (Rundskriv F-13/04). En av disse forpliktelsene sier at skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Denne forpliktelsen reflekterer for eksempel ambisjonene med hensyn til utvikling av kompetanse innenfor helsearbeiderfaget. Dette kan være utfordrende mål fordi norsk grunnopplæring omfatter ulike elevgrupper. I Norge har vi en enhetsskole som reflekterer et mangfold ved at vi har forskjellig grupper elever. Ambisjonene er klare, men bakgrunnsdokumentet er ikke fullt så klart med hensyn til hvordan legge til rette for at elever og lærlinger skal utvikle kompetanse i tråd med Kunnskapsløftet. I denne masteroppgaven er ambisjonen å se nærmere på hvordan veiledning kan være en læringsressurs som kan bidra til å utvikle læringsstrategier og evne til kritisk tenkning gjennom praktiske læresituasjoner i arbeidslivet.

Med Kunnskapsløftet kom nye læreplaner inn i videregående opplæring. Læreplanene opererer på ulike fortolkningsnivå. Goodlad (1979), (referert i Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 131) skisserer fem læreplannivåer der *ideenes læreplan* omfatter den ideologiske tenkningen bak læreplanen, i dette tilfelle hvilken kompetanse som er nødvendig for helsefagarbeideren.

Fagopplæringen i helsefagarbeiderfaget arbeider etter kompetansemål innenfor 3 fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2006). Disse områdene er helsefremmende arbeid, kommunikasjon- og samhandling, samt yrkesutøvelse. Denne inndelingen er ikke tilfeldig, men reflekterer en helhetlig kompetanse som etterspørres i helsevesenet. *Den formelle læreplan* er læreplanen som Stortinget har vedtatt, men som kan oppfattes og tolkes forskjellig av de som bruker planen. *Den oppfattede læreplan* vil derfor være forskjellig. *Den gjennomførte læreplan* er den undervisningen som blir gjennomført og som kan observeres. Gjennomføringen kan være høyst forskjellig, fordi innholdet i opplæringen er avhengig av hvordan læreren eller veileder på praksisplassen forstår og tolker læreplanen. *Den erfarte læreplan* er den læreplanen elevene erfarer og opplever i konkrete opplærings situasjoner. Elevenes erfaringer og opplevelser kan være forskjellig fra den formelt vedtatte, eller lærerens/veilederens tolkning av læreplanen, fordi eleven kan ha ulike erfaringer og ulikt læringsutbytte fra opplæringen de har deltatt i. I lys av *den erfarte læreplan*, kan veiledning være en ressurs som åpner for at elever og lærlinger kan løfte fram sine erfaringer og reflektere over disse sammen med veileder. Slik kan veiledning være en læringsressurs i praksisfeltet i fagopplæring.

## 1.1 Problemstilling

Den tradisjonelle fagopplæringen i Norge innebærer videregående opplæring i skole i to år og deretter to år som lærling i bedrift. Med Kunnskapsløftet ble helsefagarbeiderfaget introdusert som en erstatning for hjelpepleierutdanningen og omsorgsarbeid fagutdanningen. Sistnevnte utdanning ble den første fagopplæringen i helsevesenet, og var et resultat av Reform -94. I helsevesenet har derfor fagopplæringen ingen lang tradisjon. Ut fra en sosiokulturell forståelse av læring, er arbeidsfellesskapet sentralt for læring ved at læring betraktes som tilgang til å delta i arbeidsfellesskapets arbeidsoppgaver og aktiviteter, og det kan like gjerne være flere arbeidstakere som gir støtte og veiledning til den nyankomne. Dette skjer gjennom modellering, spørsmålsstilling, tips, råd og vink fra disse i det daglige arbeidet (Lyngsnes & Rismark, 2011a). Denne oppgaven har som utgangspunkt at en av arbeidstakerne tillegges funksjon som veileder, og samhandling og dialog mellom veileder og den som veiledes blir dermed sentral. Mine informanter er voksne minoritetsspråklige deltakere i helsefagopplæring som følger en særskilt tilrettelagt opplæring (Opplæringslova) med en kombinasjon av skole og bedrift over fire år. Voksne har status som deltakere det første året (Forskrift til Opplæringslova). Som lærer for denne gruppen deltakere møter jeg dem to dager i uken

gjennom deres fireårige utdanningsløp. Resten av uken er de ute i praksis.

Opplæringskontoret har ansvaret for praksisen gjennom hele utdanningsløpet. Det praktiske rundt deltakernes praksis på arbeidsplassen er organisert slik at de ansvarlige på opplæringskontoret skaffer relevante praksisplasser og besøker deltakerne på praksisplassen. De bruker en stor del av sine praksisbesøk til å snakke med veilederne om betydningen av god veiledning. Det første året har alle sykehjemspraksis, og hovedfokus i teori og praksis er da er grunnleggende sykepleie, kommunikasjon med eldre, samarbeid og taushetsplikt. Dette er tema innenfor kompetansemålene fra helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, og yrkesutøvelse i programområdet for helsearbeiderfaget.

(Kunnskapsdepartementet, 2006 ). Første året har denne elevgruppen status som deltakere, og praksisen er da 3 dager i uka og en del av opplæringen. I skriv fra opplæringskontoret til praksisplassene, står det at deltakerne skal ha egen veileder og veiledning 1 time hver 14. dag det første året. Dette er samme krav som stilles til veiledning når deltakerne går over på lærlingekontrakt etter ett år som deltakere. Jeg følger en ny gruppe deltakere som startet høsten 2010. Høsten 2011 skal de tegne lærlingekontrakt med kommunen og de skal da fortrinnsvis ha praksis ved samme sykehjem. Min erfaring er at deltakere og lærlinger i helsearbeiderfaget får veiledning på ulike måter når de er ute i praksis. Det kan være at de jobber tett sammen med veileder, eller at de får veiledning gjennom en avtalt veiledningssituasjon. Noen deltakere og lærlinger jobber sjelden sammen med sin veileder, og føler at de ikke får veiledning på praksisplassen. Deltakere, lærlinger, veiledere og ansatte på opplæringskontoret kan ha forskjellig syn på hva veiledning er og på veiledning som læringsressurs i praksisfeltet. Dette kan dreie seg om hvordan de ulike aktørene i fagopplæringa forstår begrepet veiledning, og hvilke forventninger de har til hverandre i en veiledningssituasjon. Det vil si hvilke roller som manifesterer seg i veiledningssituasjonen. Veiledning kan være en læringsressurs for å fremme kompetansemål innen helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, samt yrkesutøvelse i praksisfeltet. Med dette som utgangspunkt har denne oppgaven følgende problemstilling:

*Hvordan forstår ulike aktører i helsefagarbeiderutdanningen veiledning som læringsressurs?*

På bakgrunn av de ulike aktørenes forståelse av veiledning som læringsressurs, vil jeg også belyse *hvilke roller som manifesterer seg i veiledningssituasjoner.*

## 2 Et sosiokulturelt syn på læring

Oppgaven, som fokuserer på veiledning ute i praksisfeltet, legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring. Meningsskapning gjennom deltakelse i et praksisfellesskap, er et vesentlig aspekt i den sosiokulturelle tilnærmingen. Illeris (2007) vektlegger meningsskapning som grunnleggende forutsetning for voksnes læring. I dette ligger det at voksne lærer det som er meningsfullt for dem og at de tar ansvar for egen læring dersom de får muligheten for det. Ansvar for egen læring innebærer da at læring tar utgangspunkt i deltakernes egne erfaringer. Dette innebærer å være en legitim perifer deltaker som beveger seg i deltakerbaner inn mot full deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Säljö (2009) sier at legitim perifer deltakelse handler om å skaffe seg en identitet og dermed en sosial posisjon. I dette inngår at språket er et redskap i kunnskapsbygging, og i dette inngår vår evne til å samle erfaringer og kommunisere disse til andre. Dette gjør oss i stand til å dele måter å beskrive verden på, og gjør at vi kan samspille om ulike aktiviteter. Det sentrale i veiledning er samtalen mellom veileder og den som skal veiledes. Gjennom veiledning, hvor kommunikasjonen er bindeleddet mellom den mer erfarne og nybegynneren, vil dialogen mellom disse ha stor betydning. Det er i dialog at et intersubjektivt fellesskap oppstår (Røkenes & Hanssen, 2007). I veiledning vil derfor graden av intersubjektivitet være avgjørende for en felles forståelse.

### 2.1 Læring som deltakelse

Situert læring bygger på en sosial deltakelse i sosiale fellesskapers praksiser (Lave & Wenger, 2003). Læring *in situ* brukes synonymt med *learning by doing*. Legitim perifer deltakelse er en forutsetning for læringsprosesser i en sosial praksis. Dette er en åpning for å få adgang til forståelse gjennom utvidet deltakelse. Legitim i betydningen av å høre til, og perifer i betydningen hvor du er plassert i den sosiale verden. Perifer deltakelse åpner for en full deltakelse gjennom utvidete deltakerbaner i fellesskapets praksis. Lave og Wengers sosiokulturelle perspektiv på læring legger vekt på relasjonene mellom nyankomne og de mer erfarne, innenfor rammen av en skiftende felles praksis. I dette perspektivet er også aktiviteter, identiteter, artefakter og kunnskaps- og praksisfellesskaper sentrale begrep (Ibid.).

Lyngsnes & Rismark (2011a) fant at mange lærlinger ikke deltar fullt ut i praksisfellesskapet. Lærlingene uttrykker at de får tildelt oppgaver som fokuserer på *hva* de skal gjøre mer enn *hvorfor*. Det innebar at de ikke ble utfordret til begrunnelse og refleksjon over

arbeidsoppgavene. Lyngsnes & Rismark henviser til sine undersøkelser av lærlinger, og viser at deltakermønstre som åpner for at lærlinger deltar fullt ut i alle arbeidsoppgaver, gir andre premisser for læring enn deltakermønstre som begrenser lærlingenes aktivitet til å utføre det andre har planlagt og utformet. Dette innebærer tilgang til planlegging, dialog og samarbeid med veileder.

Læring som deltakelse i forhold til veiledning, betyr at deltakerne først må få adgang til praksisfellesskapet for etter hvert å få utvidet deltakelse i arbeidsoppgaver. Dette er en forutsetning for at veiledning kan knyttes til aktiviteter på arbeidsplassen.

## **2.2 Læring som en individuell og sosial prosess**

Illeris (2009) sier at læring ikke bare er en sosial prosess som finner sted i samspill mellom mennesker i forskjellige sosiale praksiser. Læring er både en individuell og en sosial prosess. I det individuelle ligger en kognitiv og innholdsmessig dimensjon sammen med den psykodynamiske. Han begrunner dette med at individer ikke lærer det samme i en gitt situasjon. I den kognitive og innholdsmessige dimensjonen ligger hvordan vi forholder oss til hva vi skal lære. Her spiller tidligere kunnskap og erfaringer inn. Hva vet vi om dette fra før? Hvilke *skjema* har vi om innholdet? (Piaget, som referert i Illeris, 2009). Dette kaller Illeris hukommelse eller et arkiv, hvor vi henter fram tidligere kunnskap. I denne konstruktivistiske læringsforståelsen ligger det at den lærende aktivt bygger opp og konstruerer sin kunnskap for å forstå og skape mening. Den psykodynamiske dimensjonen handler om hvilke følelser vi har i læringssituasjonen. Dersom læringen oppfattes som meningsfull og interessant, vil vi lære både mer og bedre. Motsatt, dersom det blir rutinepreget og kjedelig, vil dette blokkere for læring. Dette gjelder også dersom oppgavene blir for utfordrende. Illeris kaller disse dimensjonene for individets tilegnelsesprosess. Viktige begrep hos Illeris er deltakelse og virksomhet. Sosiale prosesser i læring reflekteres gjennom at eleven og lærlingen gradvis introduseres i felles aktiviteter. I starten er det viktig å sosialiseres inn i praksisen gjennom å observere den mer erfarne for å se hvordan de håndterer forskjellige situasjoner. Et annet aspekt ved den sosiale prosessen i læring reflekteres gjennom diskusjoner, refleksjoner og utveksling av erfaringer, samt vurdering av hverandre (Ibid.).

Læring som en individuell og sosial prosess i forhold til veiledning, betyr å legge til rette for at deltakeren opplever arbeidsoppgavene som meningsfulle og interessante. Veiledningen forutsettes å ta utgangspunkt i deltakerens kunnskap og erfaringer, og i hvor langt han/hun har

kommet i læringsprosessen. Veiledningen som læringsressurs bærer preg av refleksjon over eget og andres arbeid og utveksling av erfaringer.

### **2.3 Identitet og sosial posisjon**

Illeris (2009) hevder at det sentrale omdreiningpunktet for læring er hvordan praksisfellesskapets impulser omsettes i den enkeltes tilegnelsesprosess. I dette skjæringspunktet skjer en dannelse av arbeidsidentitet. Det vil si hvordan vi ser på oss selv, og hvordan vi opplever at andre ser på oss som en del av et arbeidsfellesskap. Säljö (2009) sier at læring handler i stor grad om å skaffe seg en identitet og dermed en sosial posisjon. I starten er det viktig å sosialiseres inn i praksisen gjennom å observere de mer erfarne i forskjellige situasjoner. Dette kan bare gjøres i et praksisfellesskap hevder han, fordi nytteverdien av det du gjør ikke kan sidestilles med det som gjøres på en institusjonalisert læreplass. Det er i praksis den virkelige verden framstår. Han mener derfor at en identitet til yrket er en vesentlig komponent og en forutsetning for å føle seg som en legitim perifer deltaker. Blåka & Filstad (2007) har fokus på hvordan en nykommer konstruerer identitet. De hevder at hvordan læringen skjer og hva som er lært, forsvinner i et sosiokulturelt perspektiv. De mener at læring både er å tilhøre et praksisfellesskap og hvordan vi posisjonerer oss i en diskurs. Deltakelse involverer derfor både en konstruksjon av identitet og hvordan vi oppfatter at de andre ser på oss. Dette har betydning for hvordan den nyankomne ser på seg selv som et medlem av fellesskapet. Læringen fra synspunktet legitim perifer deltaker betyr å bli en *insider*. Dette er ikke bare viktig for å bli en del av fellesskapet, men også viktig i forhold til læreprosessen. Alle har sin egen identitet ut fra tidligere sosiale praksiser (Ibid.). Jordmorstudentene i Blåkas og Filstads undersøkelse fant at deres tidligere identitet hadde innflytelse på hvem de identifiserte seg med. Dette kunne være ut fra alder, kjønn, bakgrunn, verdier og måte å jobbe på. Noen identifiserte seg ikke med noen spesielle av de mer erfarne jordmødrene, men hadde en teori om hvordan de ville bli. Disse jordmorstudentene så etter flere som hadde egenskapene som de ønsket å lære. Jordmorstudentene understreket at det var viktig å bli godt mottatt på fødeavdelingen. Og fremhevet den første uken som viktig. Det at ledelsen var døråpner og positiv, ga en følelse av å være verdsatt og å høre til. Dette var en viktig faktor for læring, i følge studentene. Veilederne på avdelingen fremhevet studenter som viste interesse for læring. Dette var de som stilte spørsmål og var aktivt med i arbeidsoppgavene. Undersøkelsen konkluderer med at flere i fellesskapet må gi nyankomne adgang til sin praksis, fordi et praksisfellesskap har ulike deltakere med forskjellig



kompetanse og egenskaper. Det er avgjørende for at nykommeren får sjansen til å utvikle sin egen kunnskap og personlige identitet, hevder forfatterne.

Veiledning i forhold til arbeidsidentitet betyr å gi deltakeren en følelse av å være *insider*. Som tidligere nevnt er deltakelse og virksomhet vesentlig. Det er også av stor betydning at deltakeren føler seg verdsatt og velkommen på arbeidsplassen. Dette er med på å gi nykommeren en sosial posisjon som er et konstruktivt utgangspunkt for læring. I dette perspektivet kan det være nyttig at deltakerne jobber sammen med flere forskjellige, fordi de dermed får adgang til flere kompetanser og egenskaper, og dermed kan utvikle sin egen stil eller arbeidsidentitet. For veileder betyr det blant annet å være åpen for at den som veiledes kan stille spørsmål om hvorfor arbeidsoppgaver kan gjøres på forskjellige måter.

## **2.4 Dialogen som ressurs for læring**

I Lave & Wengers mye omtalte mesterlære, skilles det mellom *å tale om* og *å tale innenfor* en praksis. De hevder at begge måter utfyller hverandre. Det er å lære å tale som er nøkkelen til en perifer deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Dermed framstår språk som vesentlig for læring. Spurkeland (2006) sier at dialog er en samtale hvor begge får uttrykke sine meninger og vise interesse for den andres meninger. Samtalen preges av spørsmål, lytting, refleksjon og læring. Språket er den mest vesentlige bestanddelen i kunnskapsbygging. Gjennom veiledning, hvor kommunikasjon er bindeleddet mellom *det indre* (tenkning) og *det ytre* (interaksjon), vil dialogen ha betydning for læring (Säljö, 2009). I følge Säljö er kunnskap knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster, og ulike perspektiver gir ulik kunnskap. Kunnskapsbyggingen skjer ved at vi låner hverandres innsikter og forståelse. Språk skaper mening, og gjennom å tolke en hendelse fra forskjellige posisjoner kan vi sammenligne og lære av ulike erfaringer. Vi får kontakt med de andres *meningstilbud*. Han mener at kommunikasjon i et praksisfellesskap er forskjellig fra kommunikasjon i den institusjonelle læringsarena. I praksisfellesskapet kan du være hovedpersonen i forhold til en veileder, fordi du ikke trenger å dele tiden med alle de andre slik det ofte er i en institusjonell læringsarena. Dette gir en trygghet ved at den uerfarne tør å spørre en mer erfaren. Nykommeren gjør erfaringene sammen med veileder, og denne situasjonen åpner for muligheter til å beskrive og handle i virkeligheten sammen med veileder. For en nybegynner i en sosial praksis er det viktig å bli kjent med nye begreper. Dette har betydning for hvordan vi beskriver praksisen på. Begrepet trykksår eller decubitus vil etter Säljös syn først få en mening når nybegynneren får ta del i forebygging og behandling av dette fenomenet på

praksisplassen. Gjennom dialog med veileder vil begrepet få betydning, fordi nybegynneren får del i arbeidsplassens diskurs. Kommunikasjon og praksis må sees som ett i et sosiokulturelt perspektiv på læring. *Ordet og hånden* er intimt forbundet med hverandre i all virksomhet (Ibid.).

Rismark & Sølvberg (under trykking) hevder at dialogen er sentral i all læring, fordi språket har en sentral betydning i læreprosessen. Gjennom gjennom språklig samhandling skapes mening og forståelse. Denne språklige samhandling handler om å tilstrebe intersubjektivitet hvor samtalepartnerne kan utveksle ideer, kommentarer og spørsmål. Det er avgjørende at samtalepartnerne er i stand til å dele et perspektiv og vite at de gjør det. Forfatterne mener at etterstreben etter intersubjektivitet kan være en ressurs for læring. Røkenes & Hanssen (2007) sier at intersubjektivitet betyr å dele eller gjøre felles psykologiske tilstander eller opplevelser og at det er i dialog med andre at intersubjektivt fellesskap oppstår. Gjennom dialog kan man uttrykke seg og delta, eller kan være til stede i hverandres psykologiske tilstander. Den andres indres tilstand blir på et vis vår egen ved at den blir tilgjengelig. Forfatterne hevder videre at denne opplevelsen gjør oss i stand til å uttrykke forståelse eller imøtekomme behov, og er et utgangspunkt for å se oss selv gjennom den andre. Når vi uttrykker oss tilbake, synliggjør vi oss for den andre både som en person og som en som har konkrete holdninger til det vi reagerer på. Intersubjektivitet betyr ikke å komme i samme psykologisk tilstand som den andre slik at opplevelsene blir identiske, men personene deler hverandres opplevelser fra hver sin posisjon og fra hver sin psykologiske verden (Ibid.).

I en veiledning vil intersubjektivitet være avgjørende for felles forståelse. Dette er viktig både når veiledningen skjer underveis i en arbeidsoppgave og i en avtalt veiledningssituasjon. Erfaringene er gjort sammen med veileder eller alene. Det er derfor vesentlig at veiledningen tar utgangspunkt i det deltakeren er opptatt av for at dialogen skal bære preg av intersubjektivitet.

### **3 Veiledning som ressurs for læring**

Veiledning som styrt læring kan foregå på flere måter. Veiledning for deltakerne skjer mens de går sammen med sin veileder, eller i en avtalt veiledningssituasjon. Målet med veiledning må være å utvikle elevers og lærlingers samlede profesjonelle kompetanse (Skau, 2009). Wahlgren, Høystrup, Pedersen & Rattleff (2008) mener at læreprosesser som inneholder refleksjon vil kvalifisere læringen og at veiledningen må ta utgangspunkt i deltakerne erfaringer. Lauvås og Handal (2009) henviser til to veiledningsmodeller, den tradisjonelle lærlingemodellen og modellen refleksjon over handling. Forfatterne hevder at begge modellene kan ha sin berettigelse som kunnskapsoverføring, men at refleksjon over egne erfaringer ansvarliggjør og utfordrer elev/lærling til kritisk tenkning. Veileder som støttespiller handler om å være en god rollemodell i den forstand at veilederen viser hva hun tenker, føler og handler, men også å være en utfordrer slik at eleven/lærlingen selv må komme med egne forklaringer og oppdagelser (Lipscomb, Swanson & West, 2011). Lauvås & Handal (2009) mener at veiledningen må ha preg av en maktfri samtale. Et slikt utgangspunkt vil være med på å reflektere hvilke roller som manifesterer seg i en veiledningssituasjon. Dette er også i tråd med læringssynet til Blåka & Filstad (2007) som hevder at læring er å tilhøre et praksisfellesskap, men at læring også har betydning for hvordan vi posisjonerer oss i en diskurs.

#### **3.1 Innholdet i veiledningen som en ressurs for en samlet profesjonell kompetanse**

Skau (2009) deler kompetansebegrepet inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Hun betegner dette som en samlet profesjonell kompetanse der de ulike komponentene utgjør en helhet, henger nøye sammen og påvirker hverandre. De områdene som inngår, er i tråd med kompetanseområdene for helsefagarbeiderne som trekkes fram i programområdet for helsearbeiderfag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hun hevder at veiledning i profesjonsutdanninger oftest dreier seg om teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, mens personlig kompetanse kommer i bakgrunnen. Hun uttrykker skepsis til dette, fordi utdanningene i for liten grad utfordrer studenters holdninger og verdigrunnlag. Personlig kompetanse reflekterer vår evne til samhandling med mennesker og kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon, holdninger og væremåte. Personlig kompetanse kan utvikles mener Skau, og gjennom utfordringer og erfaringer fra praksis, kan veileder legge til

rette for refleksjoner over faglig og personlig utvikling. Skau hevder videre at vi lærer best av det vi erfarer, særlig når disse erfaringene innebærer noe nytt for oss. Disse erfaringene må studenter/elever få tilgang til og anledning til å bearbeide. Personlig kompetanseutvikling krever at veileder også retter oppmerksomheten rundt egen personlige utviklingsprosess. Det er vanskelig å lede andre dersom man ikke har kommet lenger enn de man skal lede (Ibid). Å være under utvikling til en yrkesprofesjon betyr også å lære seg et nytt repertoar av væremåter. Veileder og andre på praksisplassen vil derfor være rollemodeller. Det betyr at de må ha tenkt over sin egen kompetanse på alvor og uttrykke denne i handling. Det hjelper lite å bare snakke om betydningen av personlig kompetanse mener Skau. Veileder må gi tid og rom for å arbeide med det personlige aspektet i veiledningen, og være forberedt på å takle følelsemessige uttrykk. I følge Skau, vil en veiledning som også innbefatter personlig kompetanse, gjøre veiledningen mer personlig, variert og engasjerende. Samspillet dem imellom må være preget av trygghet. Det vil også være en del av læringsinnholdet:

Når vi tenker over, analyserer og kommenterer en prosess vi står midt i eller nettopp har avsluttet, gjør vi livets eget umiddelbare og selvopplevde stoff til pensum, og det er et pensum som ikke lar seg avgrense mellom to permer. Det lar seg heller ikke formidle gjennom den beste forelesning (Skau, 2009, s.135).

### **3.2 Refleksjon som kvalifisering av læreprosessen**

Sundli (2007) hevder at selv om veiledning som virksomhet har fått en sentral plass i planer og praksis i skole og undervisning i den senere tid, så er veiledning som læringsressurs lite drøftet og definert. Hun henviser til Læringsplakatens grunnleggende forpliktelser og fremhever blant annet elevs og lærlingers stimulering av læringsstrategier og kritisk tenkning. Hun mener at begrepet veiledning ser ut til å bli tatt for gitt, og at innholdet i veiledningen ikke er opplagt. Veiledning angir bare en situasjon som er definert som en situasjon mellom en som veileder og en som blir veiledet. Hun ser på ordet veiledning der *vei* og *ledning* gir assosiasjoner til at én leder en annen på veien. Wahlgren et al., 2008 sier at en vesentlig del av læringen som finner sted på arbeidsplassen er knyttet til deltakernes erfaringer. Forfatterne mener at læreprosesser som inneholder refleksjon vil kvalifisere denne formen for læring. Refleksjon, hevder de, er å bli klokere på hva vi skal gjøre i en bestemt situasjon for å nå et mål. Vi får dermed kunnskap om hva og hvordan vi skal gjøre det. Overveielser over *hvordan*, kaller de refleksjon og overveielser over *hvorfor* vi skal gjøre dette på en bestemt måte, kaller de kritisk refleksjon.

Lauvås og Handal (2009) henviser til to ulike modeller for veiledning. *Lærlingemodellen* og *modellen handling og refleksjon*. De hevder at disse kan være hensiktsmessige å kombinere i praksis. Veiledning i forhold til lærlingemodellen bærer preg av demonstrasjon, øving og korreksjon fra veileder. I denne tradisjonen er det veilederen eller mesteren som har vært forvalter av fagets kunnskap, som for en stor del har vært uartikulert i følge forfatterne. Veilederens rolle er i stor grad å være en god rollemodell og novisens eller nybegynnerens oppdrag, er å utføre arbeidet så likt ”mesteren” som mulig. Overføring av kunnskap er i hovedsak den ”riktige” måten å utføre arbeidet på. Målet etter denne modellen er kopiering og mestring hevder forfatterne. Handal (2007) mener at en veileder etter denne modellen er handlingsfiksert. Hensikten er å artikulere den tause kunnskapen som veileder sitter inne med, og utgangspunktet for veiledningen er veileders egen praksisteori. Veileder betraktes som en *guru* på området og gir den lærende et repertoar av yrkeshandlinger. Handal ser en risiko dersom veiledningen bare tar utgangspunkt etter denne modellen, fordi dette representerer en opplæringsform som ubevisst reproducerer eksisterende praksis (Ibid.)

Handling og refleksjonsmodellen sikter mot å utvikle kunnskap gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling. Modellen går snarere ut på å hjelpe nybegynneren eller yrkesutøvere til å bli klar over grunnlaget for kunnskap, erfaringer og verdier som yrkesvirksomheten deres bygger på. Målet etter denne modellen er innsikt (Lauvås & Handal, 2009). Handal (2007) hevder at veileder etter denne metoden er en *kritisk venn* som utfordrer den lærende til refleksjon. Denne modellen er derfor mer i tråd med *Kunnskapsløftets* fokus på kompetanse og *Læringsplakatens* grunnleggende forpliktelser om å stimulere eleven og lærlingen til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Ved at elever og lærlinger får anledning til å ta utgangspunkt i egne erfaringer, legges det også til rette for meningsskaping og ansvar for egen læring hevder forfatteren. En veilederrolle etter handling og refleksjonsmodellen innebærer å forsøke å forstå den man skal veilede og ha respekt for andre oppfatninger enn de man selv har, mener Lauvås & Handal (2009). Utfordringen ligger i å finne fram til hvor den lærende er og starte der. Det er forholdet mellom hvor den lærende er og den kompetansen den lærende skal skaffe seg, som må være utgangspunktet for veiledningen. Hensikten er å hjelpe hver enkelt til å utvikle sin egen egenart ut fra kunnskaper, erfaringer og verdier, hevder forfatterne. De henviser til Schön som skiller mellom *reflection-in-action* og *reflection-on-action*. Schön (1987) hevder at *reflection-in-action* bare kan gjøres ute i et praksisfellesskap og at profesjonsstudier bør legge større vekt på denne refleksjonen som utgangspunkt for læring. Når en arbeidsoppgave ikke går som

planlagt, gjerne med et element av overraskelse eller variasjon, og vi opplever at tidligere erfaringer og kunnskap ikke strekker til, kan vi stoppe opp i handlingen uten å avbryte den. Vår tenkning medfører at vi omformer det vi gjør mens vi gjør det. Dette kaller han reflection-in-action. Det som skiller denne refleksjonen fra annen refleksjon hevder han, er den umiddelbare betydningen for handlingen. Ved reflection-in-action fører vår knowing-in action til ny utprøving på stedet og en ytterligere tenkning påvirker det vi gjør. Det uventede resultatet passer ikke inn med den kunnskapen vi har. Schön beskriver dette som en kritisk funksjon, fordi vi tenker kritisk om den tenkningen som brakte oss inn i denne uventede situasjonen, noe som medfører at vi revurderer våre handlingsstrategier og forståelse. Dette har betydning for hvordan vi handler i lignende situasjoner. Vi har fått en ny knowing-in-action. Denne kunnskapen er et viktig utgangspunkt når vi i ettertid reflekterer over det vi skal gjøre eller har gjort, hevder Schön. Dette kaller han reflection-on-action (Ibid.).

### **3.3 Veileder som støttespiller**

Stillasbygging eller scaffolding, er en støtte som gis til elever/nybegynnere som blir utfordret på noe de ikke kan gjøre selvstendig. En parallell til dette er stillaset som brukes under husbygging til huset står uten støtte (Lipscomb et al., 2011). Utgangspunktet er ferdigheten som eleven allerede har, men det er viktig at eleven får prøve seg mest mulig uten assistanse. Veileder trer først støttende til når eleven ikke er i stand til å utføre oppgaven selvstendig. Ved umiddelbare tilbakemeldinger fra veileder vil eleven gradvis være i stand til å gjøre oppgaven alene. Veileder trekker seg tilbake og lar eleven arbeide selvstendig.

Hovedverktøyet i stillasbygginga er dialogen mellom veileder og elev. Dette kan være tankeprosessen rundt arbeidsoppgaven, å stille spørsmål, gi tips, eller ta utgangspunkt i bakgrunnskunnskapen som eleven allerede har (Lyngsnes & Rismark, 2011a). Veileder må ha en åpen dialog med eleven for å få innsikt i hva og hvordan eleven tenker, for å avklare eventuelle misforståelser. Vygotskys ide om den proksimale utviklingssone i 1978 (referert av Lipscomb et al., 2011, s. 4) tar utgangspunktet er den aktuelle og den potensielle utviklingssone, og den proksimale utviklingssone er dermed distansen mellom disse sonene. Det er veien mot den potensielle utviklingssone som krever assistanse eller samarbeid med veileder. Tanken er å dele kunnskap med eleven for å bygge en bro over hva eleven allerede kan og er i stand til å gjøre selvstendig. Den proksimale utviklingssone utvides hver gang eleven har oppnådd en ny ferdighet. Det er flere elementer i veiledende stillasbygging. Å være rollemodell for ønsket atferd, ved at veileder viser hva han/hun føler, tenker og handler, tilby forklaringer på hvordan og hvorfor dette gjøres og å invitere eleven til å komme med egne

forklaringer og nye oppdagelser. På denne måten legges det også til rette for at eleven deltar i ferdigheten, noe som vil føre til økt engasjement og et eierforhold til læringsprosessen. Elevens deltakelse bør skje tidlig i prosessen. På den måten kan veileder korrigere elevens forståelse og ha mulighet til å komme med positive og eventuelle negative feedback. På samme måte er det viktig for veileder å gi eleven assistanse slik at eleven oppnår suksess tidlig, dette vil hindre frustrasjon og øke motivasjonen for neste skritt. Det er også av stor betydning å gi nye utfordringer og mulighet for neste utviklingstrinn. Dette vil hindre at de kjeder seg og de vil snarere føle at de er en del av arbeidsfellesskapet. For deltakerne på praksisplassen er det derfor vesentlig at de får nye utfordringer når de mestrer en arbeidsoppgave. Schön (1987) beskriver hvordan en veileder kan være en støttespiller ved å samspille med en lærende i reflection-in-action og mener det er vesentlig at veileder er i situasjonen sammen med eleven når han/hun opplever frustrasjon. Samspillet åpner for at taus kunnskap kan bli eksplisitt og den lærende får trening på å forklare hvorfor han/hun velger å utføre arbeidet på denne måten.

### **3. 4 Roller og makt i veiledningen**

Ann Darwin hevder i 2000 (referert av Wahlgren et al., 2008, s. 32) at veiledning som bare overfører teknisk og kulturell kunnskap fra den erfarne til den mindre erfarne, vil ha element av makt som vanskeliggjør refleksive prosesser. Veiledningen må derfor knyttes mindre til bestemte roller og mer som en relasjon. Bolander & Fejes (2009) ser maktbegrepet i Foucaults perspektiv, og mener at makt er med på å posisjonere ulike subjekt og deres relasjon til hverandre. Veilederen har en rolle som veileder, men også en rolle hvor han/hun skal vurdere deltakeren. Dette kan ha betydning for hvordan deltakeren ønsker å framstille seg i en veiledningssituasjon. Mens intersubjektivitet i dialogen i følge Säljö (2009) og Røkenes & Hanssen (2006) er viktig for å dele opplevelser og utveksle erfaringer, mener Lauvås & Handal (2009) at en veiledningssamtale kan stå i fare for å bare bli en hyggelig samtale uten særlig saksinnhold. Med saksinnhold mener de forholdet mellom teori og praksis ut fra den enkeltes tenkning og handling. For at veiledningssamtalen skal få et faglig løft trengs noe i tillegg. Denne formen for samtale betegnes som diskurs. Diskurs defineres av Lauvås & Handal som: ”En maktfri samtale mellom likeverdige parter, om et saksforhold av betydning for begge, der den overordnede interessen knyttes til erkjennelse, og der det *bedre argument* skal tillegges avgjørende vekt” (Lauvås & Handal, 2009, s. 226).

Veiledning er et møte mellom mennesker innenfor en bestemt kontekst der hensikten er å avklare aktivitet, innhold, prosedyrer og arbeidsformer, hevder forfatterne. Fra et diskursperspektiv er det uinteressant hvem som bringer inn det bedre argument. Veiledningen vil da åpne opp for at den som veiledes oppfordres til å bruke egne erfaringer og at han/hun kan stille seg kritisk til forskjellig praksis. Handal (2007) hevder at relasjonen mellom veileder og den lærende blir mindre asymmetrisk dersom veileder har rollen som *kritisk venn*. Dette fordi det er den lærende sin praksisteori og handlingsvalg som står i sentrum i veiledningen. Den som veiledes får da en posisjon som aktiv og reflekterende. Dette gjenspeiler Illeris sitt syn på voksnes behov for meningsskaping og ansvar for egen læring (Illeris, 2007).



## 4 Metodiske valg og framgangsmåte

I masteroppgaven har jeg brukt en diskursanalytisk tilnærming i forhold til forskningsdesign og metode. ”En diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på” (Jørgensen & Philips, 2010, s. 9). Forfatterne hevder at språket vårt er strukturert i forskjellige mønstre når vi agerer innenfor forskjellige sosiale domener. En diskursanalyse er dermed en analyse av disse mønstrene. I diskurst teori er teori og metode kjedet sammen, og man skal akseptere de grunnleggende filosofiske premissene for å bruke diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser, hevder forfatterne. Premissene har et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt. Det finnes ingen objektiv sannhet og vår verden konstrueres sosialt og diskursivt, men vi må ikke tro at vår måte å forstå verden på er bedre eller nærmere sannheten enn andres. Mennesker konstruerer sin kunnskap gjennom daglig interaksjon, og språket er derfor av interesse.

### 4.1 En diskursanalytisk tilnærming

Bolander & Fejes (2009) fremmer at i diskursanalysen er ikke metode og analyse tydelig oppdelt. De sier dette må ses som en helhet. Alt materiell i diskursanalysen må ses som språklige utsagn som beskriver en virkelighet. En diskursanalytiker er interessert i å få fram det som framstår som *sant* i det materialet han/hun forsker på, men også hva som ikke inkluderes i denne virkeligheten. Jørgensen & Philips (2010, s.126) henviser til elementer eller trinn som er essensielle i forhold til forskningsdesign og metode:

*Problemformuleringen* må være stilt på en måte som kan gi svar på hvordan mennesker gjennom diskurspraksis skaper konstruksjoner av verden. Diskurspsykologien interesserer seg for hvordan betydninger konstitueres i de diskurser som mennesket har tilgjengelig når de snakker om sine opplevelser og forståelse. Min problemstilling er hvordan ulike aktører i helsefagopplæringen forstår veiledning som læringsressurs, og hvilke roller som manifesteres i veiledningssituasjoner.

*Utvalget* må beskrives og det må begrunnes hvorfor dette er med (Ibid.). Mine informanter er henholdsvis representert fra opplæringskontoret, veiledere ute i praksis samt deltakere i voksenopplæring i helsearbeiderfaget. Jeg har valgt fire informanter fra hver av disse tre gruppene, fordi jeg er interessert i flere diskursive praksiser ut fra hvordan de ulike

informantgruppene synes å forstå veiledning og hvilke roller som manifesterer seg i veiledningssituasjoner. Diskursanalyse medfører et fokus på språket framfor individet selv. Deltakerne er voksne minoritetsspråklige og behersker norsk i varierende grad. Språkutfordringene kan være en begrensning i forhold til veiledningssituasjoner. Minoritetsspråklige kan også ha en annen kulturbakgrunn som kan ha betydning for hvordan de oppfatter hva veiledning er og veiledningens funksjon. Allikevel velger jeg denne gruppen som informanter, fordi veiledning har så sentral plass i deres praksis. Min erfaring er at veiledning kan være utfordrende for enhver elevgruppe. Utfordringen er å forme veiledningssituasjonen slik at den blir en støtte i deltakernes læring.

*Innsamling av data* ble gjort på en fagdag sammen med veiledere og representanter fra opplæringskontoret der de skrev ned setninger eller stikkord om hvordan de forstår innholdet i veiledning, og hvilke forventninger de har til den som skal veiledes og veileder i en veiledningssituasjon. Det samme gjorde deltakerne da jeg møtte de neste dag. Jeg presiserte at jeg ønsket å løfte fram ulike syn på veiledning som læringsressurs og hvilke forventninger de hadde til den som veileder og den som mottar veiledning (Vedlegg 1). Utvalget blant deltakerne er gjort tilfeldig, og det er nødvendigvis ingen forbindelse mellom veileder og deltaker i mitt datamateriale. De skrevne tekstene ble levert anonymt. Deretter gjorde jeg en avtale om et intervju på sykehjemmet med en veileder og en deltaker fra praksis umiddelbart etter at de hadde hatt en avtalt veiledningssamtale. Jeg brukte en semistrukturert intervjuform. Utgangspunktet var en intervjuguide hvor jeg hadde en liste over tema som jeg ønsket å belyse, men intervjuet tok etter hvert form som en samtale mellom informantene og meg (Vedlegg 2). På denne måten fikk informantene anledning til å komme med lengre redegjørelser, og jeg en mulighet for å analysere diskursive mønstre som framkom i materialet. Jeg brukte ledende, åpne og oppfølgende spørsmål. Bolander & Fejes (2009) hevder at ledende spørsmål ikke ses som et som et problem i diskursanalytisk tilnærming, men det er viktig å merke seg hvordan spørsmålene er formulert når intervjuet transkribes. I en diskursanalytisk tilnærming er det av stor betydning at det er god interaksjon mellom informantene og meg, og i diskursanalyse betraktes forsker og informant som likeverdige. Forskeren er en medkonstruktør i diskursen og jeg er interessert i hvordan bestemte ordforråd brukes i en sosial interaksjon med meg. Transkriberingen av intervjuet følger samme regler som andre kvalitative intervju, men det er viktig å velge et system som gjør det mulig å analysere intervjuet som en sosial interaksjon. Derfor ble både spørsmål og svar transkribert og analysert.

*Koding av materialet* har ingen klar regel eller oppskrift. Jeg begynte å lese tekstene og intervjuet for å se etter mønster og tema. Ut fra min problemstilling var jeg interessert i hvordan de ulike gruppene forstår innholdet i veiledning som læringsressurs og hvordan ulike roller manifesterer seg.

*Analysen* ble gjort etter at jeg fant mønstre eller tema som kom fram, og hvordan informantene kategoriserte seg selv eller andre i forhold til en gruppe. Bolander & Fejes (2009) referer til spørsmål det kan være aktuelt å stille seg: ”Hva snakkes det om, hvordan snakkes det om dette, hva framstilles som sant, hvilke subjektposisjoner framstilles og hva utelukkes gjennom samtalen” (Bolander & Fejes, 2009, s. 88).

## **4.2 Med hermeneutikken som utgangspunkt**

Forskningsprosessen i samfunnsvitenskapen kan oppfattes som en fortolkningsprosess (Gilje & Grimen, 2007). Hermeneutikken er derfor et vesentlig utgangspunkt for å se etter meningsfulle fenomener. Den hermeneutiske sirkel er sentral i hermeneutikken: ”All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse” (Gilje & Grimen 2007, s.153). Min fortolkning i forhold til veiledning blir derfor å forstå hensikten eller meningen med det som blir sagt og hvilke posisjoner som manifesterer seg. Min forforståelse er at veiledning foregår ulikt og i ulikt omfang, men også teoretisk kunnskap jeg har om et sosiokulturelt perspektiv på læring og veiledning som læringsressurs. Med hermeneutikken som bakteppe må jeg også være klar over at jeg vil komme fram til én av flere mulige tolkninger på hvordan ulike aktører oppfatter veiledning, og hvilke roller som framstilles.

## **4.3 Å forstå og fortolke sosialt frambrakte betydninger**

Postholm (2005) hevder at det er nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som blir stilt, metoden som velges, og dermed måten materialet blir samlet inn på, analysert og tolket. Teorier eller paradigmer gir uttrykk for hvordan vi oppfatter verden. Disse paradigmene, sier hun, innehar perspektiver på hvordan ting henger sammen. I det konstruktivistiske paradigmet oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Sett på denne måten vil mennesker innenfor samme kontekst mer eller mindre dele en felles forståelse sier hun.

Burr (1995) hevder språket er vesentlig for konstruksjon av forståelse fordi det uttrykker mening, og når mennesker snakker sammen, konstrueres verden. Ved hjelp av språket skaper vi representasjon av virkeligheten, mener Jørgensen & Philips (2010). Virkelighet er ikke bare en speiling på den allerede eksisterende virkelighet, men representasjonen er med på å skape den. Individet ses alltid i forhold til sine omgivelser gjennom sosiale aktiviteter (Ibid.). Språket gir ikke bare uttrykk for opplevelser, men den subjektive virkelighet konstitueres gjennom dette. I følge diskurspsykologien beskriver diskurser ikke verden *der ute*, men verden ser sann ut for den som snakker. Fenomener får mening gjennom diskurs. Dette har betydning for hvordan veiledning fremsettes og oppfattes av informantgruppene jeg har valgt ut og for hvordan jeg oppfatter veiledning. Informantene som er valgt kan ha ulike oppfatninger om veiledning. Diskursorden betegner to eller flere diskurser som prøver å etablere seg i det samme domene. Burr (1995) hevder at diskurser gir oss subjektposisjoner. Dette gir oss forskjellige rettigheter, valg og makt. Rollen som veileder gir en annen maktposisjon enn deltakeren. Det samme gjelder for ansatte på opplæringskontoret og for forskeren. Dette kan være med på å sette begrensninger for hvordan informantene tolker sine roller i forhold til andre, og for hva som er mulig å si. Bolander & Fejes (2009) ser diskursanalyse i Foucaults perspektiv på makt. Makt er med på å posisjonere ulike subjekt og deres relasjon til hverandre. Hvem er det som snakker sant? Dette perspektivet på makt er aktuell i forhold til ulike posisjoner på praksisplassen. Veileder har en rolle som veileder, men også en rolle hvor han/hun skal vurdere deltakeren. Deltakeren kan synes det er vanskelig å ha en rolle som effektiv og selvstendig, og samtidig være den som ønsker mer veiledning. Min rolle som forsker kan også oppleves som makt. Jeg har en posisjon som lærer, og dette kan medføre at mine informanter opplever meg som en kontrollør i forhold til hvordan veiledning utføres.

#### **4.4 Innsikt og utsikt**

Gilje & Grimen (2007) hevder at dersom man studerer vitenskapelig aktivitet eller kunnskap utenfra, vil man alltid finne at den bygger på filosofiske og andre forutsetninger som ofte ikke er kjent for forskeren selv. Dersom forskeren er for nær sin egen aktivitet, kan viktige forbindelser overses. Dette kaller de *innsikt*. For å få *utsikt* til sin egen forskning må man stille seg kritisk og reflekterende. Fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted er det et vilkår for all kunnskap at det er én representasjon av verden blant flere mulige representasjoner, og forskeren har alltid en eller annen posisjon til feltet som undersøkes. Denne posisjonen er med på å bestemme hva forskeren kan se og fremlegge som resultat. Bolander & Fejes (2009) sier

at forskeren er subjekt blant alle de andre. Forskingen som produseres er derfor både en medprodusent til diskursen og et produkt av en diskurs. Den er med på å forme sanninger om hva som er mulig. Det kan være utfordrende å undersøke diskurser man er for tett på og har en mening om, hevder de. Som forsker på deltakere som jeg kjenner, og med min forforståelse av hvordan de opplever veiledning ute på praksisplassen, er jeg i en utsatt posisjon. Derfor er det viktig for meg å ha *utsikt* til min egen forskningspraksis. Det er også av stor betydning å presisere mitt forhold til deltakerne, hvilken oppfatninger jeg har, og hva jeg ønsker å se etter i min forskning. I forhold til deltakere og veiledere er det også viktig å være klar over at jeg vil ha en annen maktposisjon enn dem. Dette kan som tidligere nevnt føre til begrensninger i hva de føler er mulig å si.

#### **4.5 Refleksivitet i forskningen**

Refleksivitet betyr fra et sosialkonstruksjonistisk synspunkt at forskeren betrakter sitt eget materiale som diskursive konstruksjoner som bare gir én mulig framstilling av virkeligheten. Burr (1995) problematiserer forskerens rolle i forhold til hvordan tekstene analyseres. Dersom forskeren lukker teksten til fordel for egne meninger, vil dette ha konsekvenser for forskningens validitet. Refleksivitet, hevder Burr, har også betydning for forholdet mellom forsker og informant. Informantene må derfor få mulighet til å kommentere sine og forskerens utsagn. Forskeren må heller ikke underkjenne sin rolle som intervjuer under produksjonen av diskursen som skal analyseres. En beskrivelse av innsamlingen av datamaterialet bør derfor være en del av diskursanalysen. Vi har alle ulike måter å framstille oss på. Ulike ordforråd, bruk av metaforer, hvordan vi titulerer mennesker på, hvilken kultur og etnisitet vi kommer fra. Med min forforståelse kan det være en fare for at jeg ser etter mønster som gir miskreditt til representantene fra opplæringskontoret og veilederne ute i praksisfeltet. Jeg må også være oppmerksom på at informantene kan ha ulike måter å framstille seg på. Howarth (2005) gjør forskeren oppmerksom på hvordan sosiale subjekter retrospektivt konstruerer fortellinger i samhandling med forskeren. Derfor er det viktig å være klar over min egen rolle som subjekt, og for hvordan jeg kan påvirke informanten. Det at noe fortelles retrospektivt, kan være en fordel slik jeg ser det, fordi informanten har fått tid til å bearbeide sine erfaringer og opplevelser, men det kan også være en fare for at informanten ikke husker alt og kanskje svarer på spørsmålene mine ut fra hva de tror jeg ønsker å høre. Dette gjelder spesielt i intervjusituasjonen. Representantene fra opplæringskontoret og veilederne kan oppfatte meg som en kontrollør som er ute etter å undersøke om de gjør en god jobb. Jeg må derfor gi informantene god informasjon og opplyse de om de etiske retningslinjene som jeg skal følge.

Burr (1995) hevder at det viktig å beskrive hele forskningsprosessen. Det innbefatter hvordan det ble kodet, eller hvilke kriterier som ble brukt for å identifisere utdrag av tekster og intervju. Hun sier videre at det med fordel kan være påkrevet å la andre se etter mønster og kategorier, fordi det ikke finnes en absolutt korrekt fortolkning av tekster. Kvale (2009) mener at et i et diskursanalytisk perspektiv vil alminnelige innvendinger mot validitet forsvinne. Hvordan kan forskeren vite at dette er sannhet? Dette har også konsekvenser for forskningen reliabilitet, fordi forskjellige forskere kan få ulike resultat.

#### **4.6 Etiske retningslinjer og betraktninger**

Begrepet forskning inkluderer også studentarbeider i form av avhandlinger på master- og doktorgradsnivå (NESH, 2009). Retningslinjene er et hjelpemiddel for forskere til å utøve god forskningsetikk. Punkt A i retningslinjene stiller krav til *forskerens redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarhet*. Dette tolker jeg som at jeg skal presentere min egen forforståelse og være upartisk i forhold til analyse og drøfting av mitt datamateriale. Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv har forskeren en definert rolle som medkonstruktør. Det betyr at jeg må se på meg selv som en av deltakerne, og behandle informantene med respekt. Jeg må legge til rette for at deres synspunkt og forståelse kommer tydelig fram i min analyse. Når det gjelder valg av informanter for intervju, valgte jeg en av deltakerne som uttrykte at hun var veldig fornøyd med sin veileder. Punkt B i retningslinjene, belyser kravet til *konfidensialitet*. Forskningsmaterialet og mine informanter er derfor behandlet med full anonymitet. NSD er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter. De vurderte min forskning som ikke meldepliktig i forhold til datatilsynet. Postholm (2005) sier at respekt for menneskeverdet er grunnleggende i all kvalitativ forskning. Det betyr blant annet å sikre frihet til selvbestemmelse. God informasjon til informantene betyr å gi den informasjonen som er nødvendig for at de skal kunne danne seg en forståelse av hva som er hensikten med forskningen og følgene av å delta. Dette ble gjort skriftlig, men også muntlig til mine minoritetsspråklige deltakere. Informasjonen var om målsettingen med prosjektet, metoder som skulle brukes, anonymisering av informanter og data, og om frivillighet. Informantene skrev deretter ned på et informert samtykke. Dette ble også sendt til leder ved sykehjemmet.

## 5 Analyse av datamaterialet

Denne oppgaven belyser hvordan ulike aktører i helsefagarbeiderutdanninga forstår veiledning som læringsressurs og hvilke roller som manifesterer seg i veiledningssituasjoner. Teori fra et sosiokulturelt perspektiv ligger til grunn for analysearbeidet, og i den diskursanalytiske tilnærmingen ser jeg spesielt på hva aktørene snakker om med referanse til veiledning, hvordan det snakkes om dette, hva som framstilles som sant og hvilke subjektposisjoner som framstilles hos de ulike aktørene (Bolander & Fejes, 2009). Mine 12 informanter er representanter fra opplæringskontoret, veiledere ute i helseinstitusjon og voksne deltakere i helsefagarbeiderutdanningen. I hver gruppe er det fire informanter. Alle informantene skrev ned på et ark hvordan de forstod eller definerte begrepet veiledning og hvilke forventninger de hadde til den som gir og den som mottar veiledning. Tekstene ble framstilt i setningsform eller som stikkord. Intervjuene med veileder og deltaker skjedde på sykehjemmet tre uker etter at tekstene ble skrevet. Jeg hadde dermed to sett data som utgangspunkt for analysen.

I starten av analysearbeidet leste jeg først gjennom tekstene fra representantene fra opplæringskontoret, veilederne og deltakerne gjentatte ganger. Etter å ha skaffet meg oversikt over datamaterialet i tekstene gikk jeg gjennom de transkriberte intervjuene. Dette ga meg anledning til å se de to datasettene i sammenheng. Jeg stilte meg spørsmålet om det jeg fant i tekstene kunne utdypes nærmere i intervjuene og om intervjuene belyste nye aspekter. Forforståelsen som jeg trekker med meg inn i analysearbeidet er at veiledning foregår ulikt og i ulik omfang, og at veiledning kan være en ressurs for læring.

Presentasjon av funn fra analysen av aktørenes forståelse av veiledning og manifestering av roller presenteres tredelt fra henholdsvis representanter fra opplæringskontoret, veilederne ute i praksis og de voksne deltakerne i helsefagopplæringen. Siste del av analysen er fra intervju av en veileder og en deltaker. I framstillingen av informantene fra tekstene om veiledning, markerer jeg hvilke informantgrupper sitatene hentes fra. Jeg benytter markeringen O1 til O4 for å betegne representantene fra opplæringskontoret, V1 til V4 for å betegne veilederne og D1 til D4 for å betegne deltakerne. Nummereringen av de enkelte informantene reflekterer ikke en sammenheng mellom informanter i de ulike gruppene. I analysen benytter jeg personlighetsformen ”hun” om informantene. Jeg bruker betegnelsen ”veileder” og

”deltaker” når det refereres til veiledningssituasjoner. Informantene i intervjuet betegnes som Vera (veileder) og Dina (deltaker). Betegnelsene viser ikke nødvendigvis informantenes kjønn, da denne oppgaven ikke er tillagt et kjønnsperspektiv. I en diskursanalytisk tilnærming betraktes forskeren som en medkonstruktør i diskursen og jeg er interessert i hvordan ulike ordforråd brukes i en sosial interaksjon med meg (Jørgensen & Philips, 2010). Derfor ble både spørsmål og svar transkribert og analysert og gjengitt i dataekstraktene.

## **5.1 Opplæringskontoret: Kopiering og mestring versus innsikt og forståelse**

Representantene fra opplæringskontoret betrakter veiledning utenfra. Deres forståelse og forventninger er i forhold til veiledning som blir gitt og mottatt av henholdsvis veileder og deltaker på praksisplassen. I datamaterialet som favner informanter fra opplæringskontoret ser jeg to mønstre med hensyn til *hvordan de forstår veiledning*. Det ene mønsteret beskriver kopiering av praksis gjennom å vise eller demonstrere, det andre mønsteret beskriver hvordan veiledere assisterer og støtter deltakerne fram mot egen innsikt og forståelse. Følgende sitat illustrerer disse mønstrene:

Veiledning kan være fysisk, vise ved siden av eller muntlig (O1).

Veiledning er å vise hvordan og vite hvorfor vi gjør ting (O2).

Veiledning er et verktøy til å hjelpe den som skal veiledes til å lære og oppdage (O3).

Veiledning er å få andre til å finne veien fram mot målet (O4).

De to mønstrene kan relateres til henholdsvis lærlingemodellen og modellen handling og refleksjon (Lauvås og Handal, 2009). Informant O1 og O2 sier at veiledning kan være til hjelp ved at veileder viser hvordan en arbeidsoppgave skal utføres. Veiledning i forhold til lærlingemodellen bærer nettopp preg av demonstrasjon, øving og korreksjon fra veileder. Veiledningen er handlingsrettet og målet er kopiering og mestring (Ibid.). Den som veileder må ha god fagkunnskap, og veiledning oppfattes i hovedsak som å vise ved siden av eller underveis for å sette de inn i rutiner og daglige gjøremål. Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring er det å observere vesentlig for å sosialisere deltakerne inn i praksisen, men i tillegg viser teori at det er betydningsfullt at veileder legger til rette for deltakernes egne erfaringer som utgangspunkt for veiledningen (Illeris, 2009; Lauvås & Handal, 2009; Schön, 1987).



Informant O3 og O4 viser en forståelse for veiledning etter modellen handling og refleksjon. De framhever at deltakere skal oppdage og finne veien mot målet selv. Målet er innsikt, og kunnskap utvikles gjennom en veksling mellom handling og en refleksjon over handling. Dette utfordrer deltakeren til å reflektere over kunnskap, egne erfaringer og verdier som yrkesvirksomheten bygger på (Lauvås & Handal, 2009). Modellen åpner opp for at deltakerne får en legitim perifer deltakelse ved at egne erfaringer er med på å gi en identitet til yrket, noe som er en forutsetning for å føle seg som en *insider* (Blåka & Filstad, 2007; Lave & Wenger, 2003; Säljö, 2009).

Tekstene som representantene fra opplæringskontoret skrev reflekterer at disse aktørene hadde ulike *forventninger til veilederrollen*. Dette blir framstilt på denne måten:

Veilederen må være tydelig på hva en mener og finne ut om deltakeren har forstått (O1).

Veilederen må være et godt forbilde (O2).

Veileder fremstilles som en som er tydelig på hva hun mener og dialogen mellom veileder og deltaker skal være en kvalitetssikring på at deltaker har forstått. Videre framstilles veileder som et godt forbilde. Rollene reflekterer mønster etter den tradisjonelle lærlingemodellen der veileder framstilles som mester med gode fagkunnskaper (Lauvås & Handal, 2009). Veiledere etter handlings- og refleksjonsmodellen fremstilles som støttespillere som legger til rette for veiledning og som ønsker å skape kultur for god veiledning på praksisplassen (Lipscomb et al., 2011). Denne forståelsen av veilederrollen kommer til uttrykk på følgende måte i datamaterialet:

Veileder må ta utgangspunkt i deltakers ståsted og veilede derfra (O3).

Veileder må skape vaner for god veiledning, tid og aksept (O4).

Veileder fremstilles som støttespiller som tar sikte på deltakers nærmeste utviklingstrinn med utgangspunkt i deltakers ståsted. Utgangspunktet er den aktuelle og den potensielle utviklingszone (Ibid.). Informant O4 ønsker en veileder som legger til rette for avtalte veiledningssituasjoner med deltakerne, og at veiledning ikke bare skal skje underveis. En

avtalt veiledningssamtale kan åpne opp for at deltakerne tar med egne erfaringer inn i veiledningen. Egne erfaringer skaper mening og innebærer ansvar for egen læring (Illeris, 2007).

Tekstene gir også mulighet for å belyse at representantene fra opplæringskontoret har klare *forventninger til deltakerne* som mottar veiledning. Hos informant O1 og O2 som forstår veiledning i tråd med lærlingemodellen, kommer dette til uttrykk på denne måten:

Deltaker må spørre hvorfor en utfører ting på særskilte måter og respektere et svar  
Hun må prøve selv, ikke bare spørre når en lurert på noe (O1).

Deltaker må ikke gjøre det de ikke har kompetanse til (O2).

Informanter som synes å ha oppfatninger av veiledning som sammenfaller med lærlingemodellen, forventer at deltakerne skal være interessert i fag og brukere. Deltakerne skal også være selvstendige og vise initiativ. Den ene informanten trekker fram deltakers manglende kompetanse til å utføre oppgaver, men det ligger ingen føringer for utforskning i fellesskap eller samarbeid. Utsagnene reflekterer liten grad av utprøving av egne erfaringer, men snarere en kopiering av veileders egen praksisteori. Dette kan synes å reflektere et syn om at ”mester” har kunnskapen og at deltakernes oppgave er å få tilgang til denne kunnskapen for eksempel gjennom å spørre eller kopiere. I læringssammenheng kan dette synet på deltakernes læring ha begrensninger ved at veileder har ”fasiten” og at deltakerne forventes å respektere svaret på hvordan og hvorfor arbeidet utføres på denne måten. En vesentlig del av læreprosessen på arbeidsplassen er knyttet til refleksjon over egne erfaringer, fordi refleksjon kvalifiserer læreprosessen. Refleksjon gir oss kunnskap i hva, hvordan og hvorfor vi skal gjøre dette på en bestemt måte (Wahlgren et al., 2008).

Informant O3 og O4 som synes å forstå veiledning etter modellen handling og refleksjon, har følgende forventninger til deltakere som mottar veiledning:

Deltaker må være aktiv i veiledningen og ta ansvar for å ta imot veiledning (O3).

Deltaker må møte forberedt og bruke metoden til å utvikle seg faglig (O4).

Deltakerne framstilles som aktive og ansvarsfulle deltakere som møter forberedt og ønsker å utvikle seg faglig. Ved å ha forventninger til deltakere som aktive og godt forberedte, signaliserer de at deltakerne kan ta med sine egne erfaringer inn i veiledningen. Egne erfaringer gir økt læringsutbytte når det legges til rette for refleksjon, samtidig som personlig kompetanse utvikles gjennom utfordringer og erfaring fra praksis (Skau, 2009).

Samlet sett kan en si at representantene fra opplæringskontoret har ulikt syn på veiledning. Jeg finner mønster som har referanse til den tradisjonelle lærlingemodellen der rollen som veileder innebærer å være rollemodell ved å demonstrere og forklare sin egen praksisteori. Veileder skal være et godt forbilde som må forsikre seg om at deltaker har forstått. Det stilles store forventninger til deltakeren om å vise interesse, men det er klare begrensninger på hva hun kan utføre av arbeidsoppgaver på egen hånd. Etter referanse til modellen handling og refleksjon finner jeg forventninger om at deltakerne skal være aktive i den forstand at de tar ansvar for å forberede seg og bruke veiledningen til faglig utvikling. Veilederen kan legge til rette for dette både gjennom veiledningssituasjoner underveis og avtalte veiledningssamtaler ved å ta utgangspunkt i deltakerens ståsted.

## **5.2 Veilederne: Først og fremst guru eller også kritisk venn som utfordrer?**

Veilederne betrakter forståelsen av veiledning i forhold til egen virksomhet. De relaterer derfor sin forståelse og forventninger i forhold til seg selv og deltakerne som de skal veilede. Datamaterialet som favner informasjon fra veilederne ute på praksisplassene reflekterer også ulike mønstre for *hvordan de forstår veiledning*. Det ene mønsteret beskriver det å være en rollemodell som overfører sin egen praksisteori. Det andre mønsteret beskriver det å være en rollemodell som støtter og utfordrer deltakerne til egne erfaringer og refleksjoner.

Deres forståelser kommer til uttrykk på følgende måter:

Veiledning er å vise opplæring i stell og omsorg og svare på spørsmål (V1).

Veiledning er å vise hvordan et stell foregår, planlegging, vite målene vi skal nå (V2).

Veiledning er å vite hva hun har lært hittil, og hva er neste skritt (V3).

Veiledning er å sette deltakeren inn i daglige rutiner og være til stede for ham/henne slik at jeg er tilgjengelig for eventuelle spørsmål underveis. Veiledning er å være en tydelig rollemodell (V4).

Forståelsen hos informantene reflekterer i stor grad synet på veiledning er at én leder den andre på veien (Sundli, 2007). Informant V1 og V2 betrakter veiledning som å vise deltakerne hva som er et godt stell ved å demonstrere og sette deltakerne inn i daglige rutiner. Informant V1 er i tillegg åpen for at veiledning kan være å svare på spørsmål. I den tradisjonelle lærlingemodellen betraktes veiledning som demonstrasjon, øving og korreksjon fra veileder (Lauvås& Handal, 2009). Utgangspunktet for veiledningen er veileders praksisteori og veileder betraktes først og fremst som en *guru* på området (Handal, 2007). Informant V4 betrakter veiledning som å sette deltakeren inn i daglige rutiner, være tilgjengelig underveis og være en tydelig rollemodell som trer støttende til når deltaker ikke er i stand til å utføre oppgaven selvstendig. Både informant V4 og V3 signaliserer en veiledning der de ønsker å være støttespillere. Informant V4 ønsker å være tilgjengelig underveis. Dette kan tolkes som om at hun trer støttende til når deltaker ikke er i stand til å utføre oppgaven selvstendig. Informant V3 peker i retning av stillasbygging ved å ta utgangspunkt i den aktuelle utviklingssonen (Lipscomb et al., 2011). Veiledning som støttespiller handler om å være en god rollemodell som ikke bare overfører kunnskap. Veiledningen bærer preg av at veileder viser hva hun gjør og tenker, men samtidig inviterer deltaker til å komme med forklaringer og egne oppdagelser. Dette reflekterer modellen refleksjon og handling. I dette perspektivet betraktes veileder som en *kritisk venn* (Handal, 2007). Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring i et praksisfellesskap er det vesentlig at det ikke bare fokuseres på hva de skal gjøre, men også å utfordre deltakerne på hvorfor oppgavene utføres slik de gjør. Dette gjøres ved å åpne for at deltakere deltar fullt ut i arbeidsoppgaver og utfordre til begrunnelse og refleksjon (Lyngsnes & Rismark, 2011a).

Tekstene som veilederne skrev belyser også ulike *forventninger til veilederrollen*. Dette kommer til uttrykk på følgende måter:

Veileder skal lære bort mest mulig (V1).

Veileder skal lære bort hvordan stell av forskjellige brukere foregår, løfteteknikker og hjelpemidler (V2).

Informantene som synes å ha oppfatning av veiledning etter den tradisjonelle lærlingemodellen har forventningene om ”å lære bort” mest mulig av sin egen praksisteori for å gi deltakerne et repertoar av yrkeshandlinger. De ser på seg selv som gode rollemodeller og de signaliserer at de ikke ønsker å utfordre deltakerne. Overføring av kunnskap består i hovedsak av å vise den ”riktige” måten å utføre arbeidet på, og veileder betraktes som *guru* på området (Handal, 2007). De øvrige informantene (V3 og V4) betrakter veilederrollen som en støtte for deltakerne. Deres syn reflekterer modellen refleksjon og handling. Deres forventninger kommer til uttrykk på denne måten:

Bidra til at hun utvikler seg og gi tilbakemelding (V3).

Være mitt ansvar bevisst og gi eleven innsikt og forståelse for faget (V4).

Sitatene framstiller en veilederrolle som innebærer at veileder sørger for at deltaker er i utvikling og er med på å gi deltaker økt innsikt og forståelse. Dette reflekterer synet på veileder som *kritisk venn* som utfordrer den lærende til refleksjon (Ibid.).

I datamaterialet fra veilederne framkommer klare *forventninger til deltakerne*. De har store ambisjoner til deltakernes kompetanse som yrkesutøvere (Skau, 2009). Dette kommer til uttrykk på denne måten:

Deltaker må bli selvstendig, tørre å si fra hvis uenighet på arbeidsplassen (V1).

Deltaker må spørre når hun lurere på noe, vise interesse og være på tilbudssiden, møte presis, lese journaler og få forståelse av diagnose (V2).

Veilederne som har en rollemodell som innebærer å demonstrere egen praksisteori, forventer deltakere som er selvstendige og viser interesse for fag og pasienter. Sitatene kan tyde på at ambisjonene på deltakernes vegne overskrider forventningene veilederne har til seg selv. Informantene V3 og V4 som har et syn på veilederrollen som å gi støtte og utfordring har forventninger til deltakeren som kommer til uttrykk på følgende måter:

At hun viser framgang, forteller meg hvordan hun har det (V3).

Deltakeren må vise interesse og møte forberedt (V4).

Veilederne framstiller forventninger om at deltakerne viser framgang, forteller hvordan de har det, viser interesse og møter forberedt til veiledning. Deres syn reflekterer at veilederrollen ikke bare er å være en rollemodell som demonstrerer, men også at det innebærer å være en utfordrer som er interessert i hva deltakerne tenker. Ved å være inviterende i opplærings situasjoner, åpner de opp for en dialog med læringsparter. En veilederrolle etter modellen handling og refleksjon innebærer også å forsøke å forstå den man skal veilede og ha respekt for andre oppfatninger enn de man selv har. Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring viser litteratur at dialogen mellom veileder og den som veiledes er avgjørende for å få innsikt i hva og hvordan deltaker tenker (Lauvås & Handal, 2009; Rismark & Sølvsberg, under trykking; Säljö, 2009).

Samlet sett har veilederne klare krav til sine deltakere. De ønsker aktive og interesserte deltakere som etter hvert blir selvstendige. Veiledere som er opptatt av å vise og demonstrere for deltakerne utfordrer ikke i særlig grad. Det kan synes som om de bare ønsker ”å lære bort” sin egen sin egen praksisteori. Veileder framstilles som én som skal lede den andre på veien gjennom demonstrasjon og korrigerende. Samtidig ønsker de selvstendige deltakere med stor kompetanse. Veiledere som ønsker å være en støttespiller forventer at deltakerne viser framgang og at de møter forberedt til veiledningssituasjoner. De signaliserer også at de er interessert i deltaker både på det personlige plan og hvor langt de har kommet i læreprosessen. Dette synet åpner også opp for utvidede læringsbaner (Lave & Wenger, 2003).

### **5.3 Deltakerne: Dialog og samhandling**

Deltakerne betrakter forståelsen av veiledning ut fra egen situasjon der de er nybegynnere i en praksis på sykehjemmet. De relaterer derfor sine forventninger i forhold til seg selv og sin veileder. I datamaterialet som favner deltakerne ser det ut til å være et klart mønster for *hvordan de forstår veiledning*. De ønsker en tett og god relasjon i veiledningen som er preget av samarbeid, respekt, trygghet og motivasjon. Videre forstår de veiledning som å få forklart det de ikke vet ved å stille spørsmål, de ønsker seg støtte og å bli vist veien fram mot helsefagarbeider.

Følgende sitat illustrerer dette:

Veiledning er å få forklart ting jeg ikke har sett før, eller forklare om situasjonen.  
Veiledning er samarbeid (D1).

Veiledning er å kunne stille spørsmål om det jeg synes er vanskelig. Veiledning er respekt og trygghet (D2).

Veiledning er støtte. Veiledning er respekt (D3).

Veiledning er å vise meg veien fram mot helsefagarbeider. Veiledning er motivasjon (D4).

Deltakerne signaliserer at de forstår veiledning som å motta støtte på ulik vis. Dette innebærer å få forklaringer når de står overfor nye utfordringer, samt å få anledning til å stille spørsmål. Samtidig ønsker de at veileder skal være en støttespiller i forhold til å være en god rollemodell og utfordrer, noe som litteraturen framhever som vesentlig (Lipscomb et al., 2011; Schön, 1987). Denne støtten deltakerne ønsker forutsetter at de gis adgang til praksis og at veiledningen bærer preg av at veileder viser hva hun kan ved å demonstrere og forklare. Etter hvert får deltakerne flere selvstendige oppgaver. Deltakerne forstår veiledning slik at veileder har en framtrekkende rolle med at de framhever en relasjon som er preget av samarbeid, respekt, trygghet og motivasjon. I det sosiokulturelle syn på læring legges det nettopp vekt på relasjonen mellom den nyankomne og de mer erfarne innenfor rammen av en skiftende felles praksis (Lave & Wenger, 2003). Dialogen framstår som en vesentlig i kunnskapsbyggingen ved at språk skaper mening. Vi låner hverandres innsikt og forståelse og kunnskap er knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster (Rismark & Sølvsberg, under trykking; Røkenes & Hanssen, 2006; Säljö, 2009; Spurkeland, 2006).

I datamaterialet framkommer følgende sitater om *forventninger som deltakerne har til veilederne*:

At veileder tar vare på meg og gir meg oppgaver. Jeg er fornøyd, men håper å lære mer (D1).

At jeg får være sammen med henne, men også at jeg kan jobbe selvstendig. Da kan jeg tenke selv hva jeg vil gjøre først og sist (D2).

Veileder og de andre bare deler ut pasienter til meg, men jeg vil ikke stelle alene, jeg vil at veileder skal være med meg hele tida (D3).

Veileder sier bare jeg kan fortsette som før og stelle alene, men jeg ønsker å gå mer sammen med veileder (D4).

Informantene D1 og D2 ønsker å lære mer og være selvstendig. De signaliserer at de ønsker en legitim perifer deltakelse med utvidede læringsbaner med at de ønsker nye utfordringer (Lave & Wenger, 2003). Informantene D3 og D4 framhever at de ikke er i kontinuerlig dialog og samhandling med sine veiledere. Begge signaliserer at de ønsker tettere oppfølging. Utsagnene reflekterer at de savner rollemodeller som trer støttende til når de ikke er i stand til å utføre oppgaven selvstendig. Støttende rollemodeller er vesentlig for at deltaker kan føle mestring og kan være med på å hindre frustrasjon (Lipscomb et al., 2011; Schön, 1987). Informant D3 uttrykker usikkerhet i forhold til arbeidsoppgaver og informant D4 får beskjed om å fortsette som før. Veileders valg om ikke å følge deltakerne tettere kan være et signal på at veileder ikke ser behovet for tett oppfølging. Fra deltakernes ståsted kan avstanden mellom deltaker og veileder oppfattes som ikke å få tilgang til å være legitim perifer deltaker på praksisplassen. De opplever å ikke være en *insider* (Blåka & Filstad, 2007).

I tekstene fra deltakerne framkommer også hvilke *forventninger de har til seg selv*. Følgende sitat beskriver dette:

Jeg må spørre min veileder når det skjer nye ting. Jeg vil ha min veileder til å sjekke hva jeg har gjort riktig (D1).

Jeg må stille spørsmål (D2).

Jeg må spørre dersom jeg ikke vet (D3).

Jeg må ta initiativ når jeg ikke skjønner hvordan planleggingen om morgenen fungerer (D4).



Deltakerne fremstiller seg selv som aktive i forhold til å spørre og ta initiativ. I forhold til sine veiledere ønsker de mer tilgjengelighet og en tettere relasjon. Informant D3 og D4 uttaler at de ikke går sammen med sine veiledere og dermed blir det liten anledning til å spørre når de ikke vet. Det blir også vanskelig å vise initiativ. Litteratur viser at veiledere framhever deltakere som viser interesse for læring (Blåka & Filstad, 2007). En forutsetning for dette synes å være at deltakerne opplever å være i dialog og samhandling med sine veiledere.

Samlet sett kan en si at deltakerne forstår veiledning som å få demonstrert og forklart det de ikke kan. Samtidig signaliserer de at de ønsker å lære mer. Gruppen er delt, ut fra at to av deltakerne opplever at de har liten og ingen samhandling med sine veiledere. Disse deltakerne signaliserer en følelse av at de ikke har fått en legitim perifer posisjon i praksisfellesskapet. De som opplever meningsfull samhandling signaliserer at de vil utfordres mer av sin veileder gjennom å få flere oppgaver og arbeide selvstendig. Begge gruppene framhever støtte, reell tilgjengelighet og åpen relasjon med veileder som vesentlig. Sentralt for dem framstår en veiledning som må være preget av samarbeid, respekt, trygghet og motivasjon. De framstiller seg selv som aktive gjennom å være spørrende og å ta initiativ. Dersom veiledningssituasjoner skal kunne imøtegå behovene deltakerne fremmer, forutsettes en læringsfremmende dialog og samhandling mellom veileder og deltaker.

#### **5.4 Intervjumaterialet: Veiledning som læringsressurs i praksis**

Etter analyser av datamaterialet fra med tekster fra representantene fra opplæringskontoret, veilederne ute i praksis og deltakerne, leste jeg gjennom intervjuene med veileder og deltaker. Hensikten var å se om funnene i tekstene kunne utdypes nærmere og om intervjuene kunne belyse nye aspekter ved veiledning som læringsressurs i fagopplæringen.

Analyser av intervjuene med Vera (veileder) og Dina (deltaker) viste spesielt informantenes *forståelse av veiledning som læringsressurs og hvilke roller som manifesterte seg mellom dem i veiledningssituasjoner*. Intervjuene åpnet også for at analysefunnene av tekstene fra representantene fra opplæringskontoret, veilederne og deltakerne kunne utdypes nærmere og nye aspekter kunne belyses. Analyser av intervjuene åpnet spesielt opp for å belyse hvordan en trygg relasjon blir sett på som vesentlig også fra veileders ståsted. Analysene av intervjuene utdyper også spesielt hvordan praksisfellesskapet støtter opp om deltakerens læring gjennom å betrakte opplæringen som et felles prosjekt.

Vera og Dina viser en forståelse av at veiledning kan foregå underveis, men også som en avtalt veiledningssamtale. Samtidig synliggjøres rollene deres i intervjumaterialet. Dette utdypes gjennom hvordan veiledningen foregår, hvilke roller som manifesteres og hvordan deltaker tar del i praksisfellesskapets diskurs. Vera framstiller seg selv som en rollemodell som viser hva hun tenker og gjør, men som også legger til rette for at Dina kan utforske på egen hånd. Dette kommer til uttrykk på følgende måte:

Forsker: Kan du fortelle meg litt om veiledningssituasjonen dere nettopp har hatt?

Vera: Vi bruker å ha veiledning dersom det er noe spesielt vi vil prate om egentlig. Vi venter ikke i 14 dager til neste time, men tar det etter hvert. Vi prater der og da, men i dag tok vi utgangspunkt i stellesituasjonen i morges der vi gikk gjennom et problem og hvorfor det oppstod og hva vi kunne gjøre med det. Da var det trykksår som var temaet, en som hadde blitt mer sengeliggende. Vi så det i morges og da var det Dina som oppdaget det. Hun så det uten at jeg hadde sett det og det synes jeg var kjempebra, og da fortalte jeg hva vi kunne gjøre akkurat der og da, og så pratet vi om det etterpå i dag.

Vera forteller at hun bruker å ha veiledning underveis med Dina når de går sammen. De venter ikke til neste avtalte veiledningssamtale, men tar det der og da. Ved at Dina deltar i aktiviteten sammen med veileder, legges det til rette for at hun kan gjøre egne oppdagelser, noe som betyr at hun har en legitim perifer adgang som åpner opp for utvidede deltakerbaner i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 2003). Vera er en rollemodell for ønsket atferd ved at hun viser hva hun tenker og handler i denne situasjonen. Hun tilbyr forklaringer på hva og hvorfor dette gjøres (Lipscomb et al., 2011; Lyngsnes & Rismark, 2011a). I den avtalte veiledningen inkluderes Dina når de reflekterer over det de erfarte i stellesituasjonen. Veiledning som læringsressurs preges av refleksjon over eget og andres arbeid og utveksling av erfaringer. Dette er med på å kvalitetssikre læreprosessen fordi refleksjon gir oss kunnskap i hva og hvordan vi skal handle i en bestemt situasjon (Wahlgren et al., 2008). Dette reflekterer også en veiledning i lys av meningskaping og ansvar for egen læring, noe som er en forutsetning for voksnes læring (Illeris, 2007). Dina forteller hvordan hun opplevde denne situasjonen. Det kommer til uttrykk på følgende måte:

Forsker: Veilederen din sa du hadde oppdaget et sår i morges?

Dina: Ja, pasienten hadde sår på baken og vi diskuterte hva vi kunne gjøre, hvilken krem vi skulle bruke og hva vi skulle gjøre ellers.

Forsker: Snakket der om hud da for eksempel?

Dina: Ja, hun forklarte meg om trykk og om at dersom pasienten bare ligger på samme siden så blir det trykk. Da blir det ikke bra blodsirkulasjon og det er ikke bra fordi det kan bli sår.

Utsagnene fra Dina forteller om en situasjon der hun oppdaget et sår. Ut fra et sosiokulturelt syn på læring vil begrepet trykksår først få en betydning for Dina når hun er med på å diskutere hva dette er og hvordan det skal behandles. Hun tar da del i praksisfellesskapets diskurs (Säljö, 2009). Ved å legge til rette for oppdagelse får Dina mer utfordrende oppgaver og dette fører til at hun bygger en identitet til yrket. Dina har en posisjon som medansvarlig. Dette er et vesentlig aspekt ved deltakelse i et praksisfellesskap og en forutsetning for å føle seg som en legitim perifer deltaker. Deltakelse involverer både en konstruksjon av identitet og hvordan vi oppfatter at de andre ser på oss. Læring fra synspunktet legitim perifer deltaker betyr å bevege seg mot å bli en *insider* (Blåka & Filstad, 2007; Illeris, 2009; Lave & Wenger, 2003; Säljö, 2009).

Intervjumaterialet gir også anledning til å utdype dynamikken mellom veilederens støtte og deltakerens selvstendighet ved å ta utgangspunkt i hvordan veileder bidrar med trygghet. Fra å framstå som usikker nybegynner betraktes Dina etter hvert som en ansvarlig deltaker. Et nytt aspekt som trer fram er hvordan veileder legger til rette for å inkludere Dina i praksisfellesskapet. Vera framstiller seg selv som en veileder som gir Dina adgang til praksis ved at hun gir selvstendige arbeidsoppgaver og samtidig er tilgjengelig for henne. Hun beskriver en deltaker som var usikker og ikke spurte noe særlig i begynnelsen, men som nå blir sett på som en som viser initiativ. Hun skaper en oversikt sammen med Dina over hva som skal gjøres og dette er med på å gi de en felles forståelse av arbeidsoppgavene. På denne måten legger hun til rette for at Dina skal bli selvstendig og ansvarlig.

Forsker: Det var en spesiell hendelse i dag har jeg forstått. Gikk dere i lag hele tiden?

Vera: Ja, men hun starter for seg selv for det synes hun er litt godt. Hun liker å få en arbeidsliste og da går vi igjennom det vi skal gjøre denne dagen sammen og da går hun og begynner for seg selv, og jeg kommer inn og hjelper til, men jeg står ikke over henne nei og peker, men gir henne tid til å løse problemet selv. Og da observerer jeg og vi snakker om det der og da og etterpå.

Forsker: Ser du på Dina som ansvarlig?

Vera: Absolutt, ikke noe problem, jeg stoler på henne. Det største problemet var at hun var så usikker på seg selv i begynnelsen at hun ikke turde å spørre og det vises godt på et menneske når de ikke forstår, men nå spør hun mye.

Forsker: Så nå spør hun og tar hun initiativ selv?

Vera: Ja, og da stoler vi på henne og da har jeg ingen problemer med at hun kan gå litt for seg selv. Og dersom det er noe dere har prata om på skolen, så spør hun meg faktisk, men det kan være fordi dere snakker sammen i et klasserom. Her er vi bare en til en. Bare hun og meg eller andre.

Vera forteller om en nybegynner som var veldig usikker i starten. Dina spurte lite, men Vera signaliserer at hun forstår denne usikkerheten og har brukt en del tid på å bli kjent med nykommeren. Kommunikasjon i et praksisfellesskap på en arbeidsplass er forskjellig fra kommunikasjon i skole ved at arbeidsplassen åpner for toveis kommunikasjon når deltaker jobber side ved side med veileder og andre i arbeidsfellesskapet. Dina går sammen med sin veileder og dette gir en trygghet i å spørre en mer erfaren (Säljö, 2009). Vera har en posisjon som støttespiller som hjelper til og er tilgjengelig, men hun gir Dina tid til å utforske selv (Lipscomb, et al., 2011; Schön, 1987).

Dina forteller hvordan hun opplever veiledningen. For henne betyr veiledning å bli vist hva som skal gjøres, men også å bli utfordret. Hun forteller om en veileder som er interessert i hvordan hun har det. Samtidig ønsker hun å få tilbakemelding fra flere i praksisfellesskapet. Dina føler at de andre stoler på henne. Dette kommer til uttrykk på følgende måter:

Dina: Vi snakker om den eller den brukeren og jeg spør om det er noe jeg ikke forstår. Men jeg vet ofte hva jeg skal gjøre, men trenger å vite hvordan og hvorfor. Og jeg vil vite om jeg gjør det riktig. Vera bruker også å spørre meg hvordan jeg har det ellers. Egentlig liker jeg å gå litt alene for da må jeg tenke selv. For hvis jeg gjør det alene først så må jeg tenke mer på min egen stil, men jeg ser på de andre, særlig hvordan de snakker med pasientene. Dersom Vera sier at jeg kan forsøke alene tror jeg hun stoler på meg.

Dina framstiller seg som en deltaker som ønsker å vite hvordan og hvorfor en arbeidsoppgave skal utføres på en bestemt måte, men hun signaliserer at hun ønsker å jobbe litt alene for å bli utfordret til egne oppdagelser og erfaringer. Samtidig ønsker hun tilbakemeldinger på arbeidet hun skal utføre. Dina inkluderer flere som rollemodeller på praksisplassen. Hun er opptatt av å utvikle sin egen stil. Dette framheves som vesentlig i litteraturen (Blåka & Filstad, 2007; Lyngsnes & Rismark, 2011b; Skau, 2009; Wahlgren et al., 2008).

Vera forteller hvordan hun legger til rette for at Dina kan gå sammen med andre i praksisfellesskapet. Følgende sitater beskriver dette:

Forsker: Går hun sammen med andre også?

Vera: Ja da, hun begynner å bli godt kjent. Vi har jo brukt en del tid på å bli kjent da fordi hun virket så utrygg og nervøs da hun kom. Det har vi brukt mye tid på og nå ser vi stor forandring. Når jeg har fri så tar vi vaktboka og ser hvem hun kan gå sammen med, så velger hun det og da blir det sånn, helt greit. Hun kan jo ikke bare gå sammen med meg, og dersom det er noe som skjer så sier de andre...kom igjen og tar henne med!

Dina blir ivaretatt selv om Vera ikke er til stede på praksisplassen og hun får dermed tilgang til flere identiteter (Blåka & Filstad, 2007). Ut fra en sosiokulturell forståelse av læring, er arbeidsfellesskapet sentralt for læring ved at flere arbeidstakere støtter og veileder den nyankomne (Lyngsnes & Rismark, 2011b). Det å ha en nybegynner synes å betraktes som et felles prosjekt av avdelingen.

Dina liker å få tilbakemelding fra flere. Dette kommer til uttrykk på følgende måte:

Forsker: Du trives godt her har jeg forstått. Hvorfor gjør du det?

Dina: Fordi de forstår meg og forklarer meg dersom jeg ikke forstår. De behandler meg som en likeverdig. Og de vet jeg er veldig ny og de sier det går bra.

Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring må kommunikasjon og praksis sees under ett (Säljö, 2009). Kunnskap er knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster. Ved at Dina går sammen med andre kan hun få en følelse av å tilhøre et praksisfellesskap. Dette er med på å gi henne en sosial posisjon som er et konstruktivt utgangspunkt for læring. Ved at flere på praksisplassen tar henne med gir det henne muligheter for erfaring og hun får tilgang til flere identiteter (Blåka & Filstad, 2007). Samtidig vil dette lede henne ut i flere situasjoner. Det handler om å skaffe seg en identitet og dermed en sosial posisjon (Lave & Wenger, 2003; Säljö, 2009).

Intervjumaterialet gir også mulighet til å utdype hvordan den avtalte veiledningssamtalen foregår. Vera forteller at hun lar Dina bestemme innholdet i samtalen ved at hun spør henne om det er noe spesielt hun vil ta opp. Samtidig signaliserer hun at veiledningen kan være spontan og at de finner tema i fellesskap. Et nytt aspekt som trer fram er at en avtalt veiledningssamtale kan oppleves utrygt for Vera. Følgende sitater beskriver dette:

Forsker: Men sånn som i dag var veiledninga planlagt. Bruker du å forberede deg noe spesielt da?

Vera: Jeg pleier å spørre om det er noe hun vil ta opp, noe hun er usikker på. Jeg vil ikke sitte å spørre henne ut, men vi finner ut av ting i lag. Sånn som i dag ville hun ta opp det med hud og trykksår og da prata vi om det.

Forsker: Har du inntrykk av at hun forbereder seg noe til veiledning?

Vera: Ja, det virker som om hun vet hva hun skal spørre om ja, men når vi har kveldsvakt i lag så setter vi oss ned, da blir mer en naturlig samtale og da er hun mer åpen og da tror jeg det gir en mer trygghetsfølelse, da blir det mer en likeverdig samtale. Veiledning høres mer alvorlig ut, men veiledning er jo en samtale det også.

Forsker: Den tryggheten er viktig synes du?

Vera: Ja, dersom det er avtalt så kanskje hun føler at nå blir jeg spurt om noe. Tror hun blir mer nervøs om hun tror det er noe jeg skal teste henne i.

Ved å bruke Dinas egne erfaringer som utgangspunkt for veiledningen vil samtalen bære preg av utveksling av ideer, kommentarer og spørsmål. I veiledning er intersubjektivitet avgjørende for en felles forståelse og det er en forutsetning for at veileder skal få innsikt i Dinas kunnskap og tankeprosesser (Rismark & Sølvberg, under publisering; Røkenes & Hansen, 2007). Vera forteller at en avtalt veiledningssamtale kan føles mer alvorlig for Dina ved at hun ser at hun virker mer nervøs og kanskje føler at hun blir etterspurt på kunnskap. Hun framhever den naturlige samtalen som er mer spontan og som tas på avdelingen når det er tid til dette. Denne samtalen er mer uformell og kan oppfattes som mer likeverdig med at Dina virker mer avslappet og er mer åpen. I Foucaults perspektiv er makt i veiledning med å posisjonere ulike subjekt med at veileder har rollen både som veileder og en rolle hvor hun skal vurdere deltakeren. Dette kan ha betydning for hvordan Dina ønsker å framstille seg. Ved å ta utgangspunkt i egne erfaringer posisjonerer hun seg som en aktiv og reflekterende deltaker som sammen med sin veileder oppfordres til å komme med egne synspunkt (Bolander & Fejes, 2009; Handal, 2007; Lauvås & Handal, 2009).

Et gjennomgående trekk i datamaterialet er at Vera og Dina er opptatt av støtte, reell tilgjengelighet og en åpen relasjon som på praksisplassen. Trygghet som forutsetning for deltakelse framstår som vesentlig i arbeidsfellesskapet. Det å ha en nybegynner betraktes som et felles prosjekt og dette gir Dina en mulighet til å gå sammen med andre enn Vera. Hun blir da godt kjent og får en mulighet til å framstille seg for flere. Dette åpner også for tilgang til flere identiteter. En kontinuerlig dialog mellom veileder og deltaker framstilles som vesentlig for av Dina og Vera. Veiledning underveis betraktes som en forutsetning for Dinas læringsprosess. Hun kan da spørre og få tilbakemeldinger underveis. Vera framhever den spontane veiledningen framfor den som er avtalt fordi Dina da virker mer trygg og åpen. Vera gir henne en posisjon som aktiv, reflekterende og selvstendig. Dette bidrar til at hun er trygg til å søke nye utfordringer. Hun kommer inn i en god sirkel som gir henne adgang til utvidede læringsbaner.

## **6 Hovedfunn og implikasjoner for veiledning som læringsressurs i fagopplæringen**

Funnene som er presentert og diskutert i kapittel 5, bygger på analyser av to datasett. Ett datasett var tekster fra representanter fra opplæringskontoret, veiledere ute i praksis og deltakere. Det andre datasettet var intervjuer med veileder og deltaker. Ved hjelp av intervjuene er funn fra tekstene utdypet nærmere. Intervjuene har også belyst nye aspekter ved veiledning som læringsressurs i fagopplæringen.

### **6.1 Hovedfunn**

Hovedfunn av tekster fra representantene fra opplæringskontoret tyder på at disse aktørene har ulik forståelse av veiledning som læringsressurs. Jeg finner to mønstre med referanse til henholdsvis den tradisjonelle lærlingemodellen og modellen handling og refleksjon. De som har referanse fra den tradisjonelle lærlingemodellen framstiller en veilederrolle der veileder er et godt forbilde og er tydelig på hva hun mener. Veilederen skal også forsikre seg om at deltakeren har forstått. Deltakerrollen i deres perspektiv synes å være en aktiv deltaker som spør, men som samtidig ikke utfører noe hun ikke har kompetanse til. Veiledning synes å foregå underveis som demonstrasjon. De som har referanse fra modellen handling og refleksjon framstiller veilederrollen som å ta utgangspunkt i deltakernes ståsted og veilede derfra. Veileder framstilles også som den som skaper gode vaner og aksept for veiledning. Deltakerrollen framstilles her som å være aktiv, ansvarlig og forberedt. Veiledningen kan foregå underveis, men det ligger føringer om at veiledningen skal være avtalt, og de er opptatt av at veiledningen skal foregå i faste intervaller (hver 14. dag).

Hovedfunn av tekster fra veilederne tyder på at disse aktørene også har ulik forståelse av veiledning som læringsressurs. Jeg finner også her referanse til de samme modellene for veiledning som representantene fra opplæringskontoret har. De som har referanse til lærlingemodellen framstiller veileder som en god rollemodell som skal formidle mest mulig av sin egen praksisteori. Veiledningen synes å være handlingsfiksert og foregår underveis i en arbeidsoppgave. Veileder framstilles som en *guru* med stor fagkompetanse. Deltakerrollen i deres perspektiv framstilles som selvstendig og interessert i fag og pasienter. De som har referanse til modellen handling og refleksjon framstiller veileder som en rollemodell som gir støtte til deltakeren gjennom å bidra til utvikling gjennom innsikt og forståelse for faget.



Veileder framstilles som en *kritisk venn*. Et gjennomgående trekk i intervjuet med veileder er nettopp fokuset og betydningen av støtte, reell tilgjengelighet og åpen relasjon. Deltakerrollen i perspektivet til veilederne, som har referanse til veileder som kritisk venn, framstilles som en som er i utvikling, er interessert og forberedt i veiledningen. Veiledning i deres perspektiv kan oppfattes som å foregå både underveis og som en avtalt veiledningssamtale.

Et samlet inntrykk av datamaterialet som favner representantene fra opplæringskontoret og veilederne i praksis er at gruppene har lik forståelse av veiledning. Innenfor begge gruppene er det to mønster for forståelsen av veiledning som læringsressurs. På samme måte ser representantene fra opplæringskontoret og veilederne i praksis ulikt på veilederrollen. De framstår imidlertid som unisone ved at de har klare forventninger om aktive og interesserte deltakere.

Hovedfunn av tekster fra deltakerne tyder på at de forstår veiledning som å motta støtte på ulik vis. Deltakerne framstår som aktive deltakere som ønsker å lære mer, og de framhever støtte, reell tilgjengelighet og åpen relasjon til sin veileder som vesentlig. Veileder framstilles som en vesentlig person for deres læring. Dette gjelder ikke bare dem som opplever begrenset samhandling med sin veileder, men også for de som er fornøyd med veiledningen og som ønsker seg flere utfordringer. Intervjuet med deltakeren bekrefter betydningen av relasjonen mellom veileder og deltaker, samt betydningen av relasjonen mellom deltaker og arbeidsfellesskapet. Disse funnene kan tyde på at en læringsfremmende dialog og samhandling mellom veileder og deltaker er betydningsfull for at veiledning skal være en læringsressurs, samtidig som det framstår som betydningsfullt å involvere hele arbeidsfellesskapet.

## **6.2 Veiledning som læringsressurs i forhold til Kunnskapsløftet**

Funnene fra analysene gir anledning til å løfte fram diskusjoner vedrørende hva de ulike aktørenes forståelse av veiledning som læringsressurs kan bety for deltakernes læring i praksisfeltet. Kunnskapsløftet gir klare føringer med hensyn til at lærebedriften skal legge til rette for elever og lærlingers læring. Læringsplakaten står sentralt i Kunnskapsløftet og i forhold til Læringsplakatens grunnleggende forpliktelse om at lærebedriften skal stimulere elever og lærlinger til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning, kan ulike forståelser av veiledning gi ulike læringsvilkår. En forståelse av veiledning der veileder demonstrer og gir deltakerne et repertoar av handlinger, legger ikke uten videre til rette for

denne forpliktelsen. I følge Lauvås & Handal (2009) har veiledning etter den tradisjonelle lærlingemodellen der veileder er rollemodell og demonstrer sin egen praksisteori, sin berettigelse i fagopplæringen. Men for at praksisfeltet skal imøtekomme forpliktelsen fra Læringsplakaten er det nødvendig å legge til rette for at nykommeren etter hvert får utfordringer som gir henne mulighet for å reflektere over egne erfaringer, fordi refleksjon er nøkkelen til kunnskap om hva, hvordan og hvorfor vi gjør en handling på en bestemt måte (Wahlgren et al., 2008). Funn i datamaterialet fra intervjuet med Vera viser hvordan hun som rollemodell viser hva hun tenker og gjør, og at hun samtidig legger til rette for at Dina kan gjøre egne oppdagelser. Veiledning som læringsressurs preges av refleksjon over eget og andres arbeid og utveksling av erfaringer. Dette reflekterer også de ulike fortolkningsnivåene som de nye læreplanene i Kunnskapsløftet opererer på. Den *erfarte* læreplan er den læreplanen deltakeren erfarer og opplever i konkrete opplæringssituasjoner. For å få mulighet for egne erfaringer og opplevelser på praksisplassen forutsettes det at veilederne legger til rette for at deltakerne får en legitim perifer deltakelse og etter hvert utvidede deltakerbaner (Lave & Wenger, 2003). Dette vil bidra til at veiledning kan være en læringsressurs som bidrar til å utvikle lærestrategier og kritisk tenkning i praktiske læresituasjoner.

### **6.3 Veiledning som læringsressurs i forhold til arbeidspraksis**

De ulike aktørenes klare forventninger til deltakerrollen gir også en mulighet for å løfte fram diskusjoner om hvilken betydning dette kan ha for deltakelse i praksisfeltet. Representantene fra opplæringskontoret og veilederne har klare krav til deltakerne. Dette er uavhengig av deres forståelse av veiledning som læringsressurs. Deltakerne framstiller seg selv som aktive. De vil vite mer og stiller spørsmål for å skaffe seg innsikt. De ønsker også å få større utfordringer. Litteratur viser at det er vesentlig at nybegynneren sosialiseres inn i praksisen gjennom å observere den andre, men for at deltaker skal få en posisjon som aktiv og interessert forutsetter det at læringen oppfattes som meningsfull og interessant for deltakeren. Den sosiale prosessen i læring reflekteres også gjennom diskusjoner, refleksjoner og utveksling av erfaringer (Illeris, 2009). Det må derfor legges til rette for at deltakerne får mulighet til å reflektere sammen med veileder underveis i en arbeidsoppgave og til å skaffe seg egne erfaringer som utgangspunkt for læring. Dette vil kunne være med på å gi de en posisjon som aktive og interesserte deltakere. Læring handler også om å skaffe seg en identitet og dermed en sosial posisjon, og deltakelse involverer derfor både en konstruksjon av identitet og hvordan vi oppfatter at de andre ser på oss (Blåka & Filstad, 2007; Säljö, 2009). Funn i intervjuene utdyper disse forholdene. Vera legger til rette for at Dina skal få en posisjon som

aktiv, ansvarlig, reflekterende og selvstendig deltaker ved å først skape en oversikt sammen med Dina over hva som skal gjøres, noe som er med på å gi de en felles forståelse av arbeidsoppgavene. Den kontinuerlige dialogen og samhandlingen betraktes som vesentlig og er med på å gjøre Dina trygg. Vera bruker tid på å bli kjent med henne, gir henne selvstendige arbeidsoppgaver, men hun er samtidig tilgjengelig for henne. Funn viser også hvordan Vera legger vekt på den spontane veiledningen framfor den avtalte veiledningssamtalen, fordi Dina da virker mer åpen og trygg. Funn viser også at Vera legger til rette for at opplæringen på praksisplassen blir et felles prosjekt. Ved en slik tilnærming kan deltakeren bli kjent med de andre i fellesskapet og hun får tilgang til på flere arbeidsoppgaver og identiteter. Funn fra intervjumaterialet med Dina bekrefter at dette er med på å gi henne en rolle som *insider* (Blåka & Filstad, 2007).

#### **6.4 Fagopplæringens dagsaktuelle utfordringer og veiledning som læringsressurs**

Funnene om veiledning som læringsressurs kan også bidra i diskusjoner om dagsaktuelle utfordringer i fagopplæringen. En slik utfordring er det alarmerende høye frafallet i norsk videregående opplæring. I nyhetsbildet framstår elever og lærlinger oftest med et negativt fortegn. Samtidig skapes det et bilde av elever og lærlinger som sløve og lite interesserte. De beskrives som å ikke holde mål og bedrifter velger bevisst bort elever som har gjort et dårlig inntrykk på utplassering (Adresseavisen, 30. april, 3. mai, 2001). En vesentlig del av fagopplæringen foregår på arbeidsplasser, og beskrivelsene av de to ulike forståelsene av veiledning som læringsressurs kan belyse disse utfordringene i fagopplæringen. I analysen og drøftingen har jeg problematisert at ulik forståelse av veiledning som læringsressurs kan bidra til ulike læringsvilkår for de som skal lære på arbeidsplassen. Ut fra dette kan det være nødvendig å problematisere det negative bildet av elever og lærlinger. Kanskje deltar de i en opplæring som byr på ulike vilkår for læring?

Samlet sett understreker mine funn betydningen av at veiledning har følgende kjennetegn: en perifer deltakelse med mulighet for utvidede læringsbaner, støtte, reell tilgjengelighet og en åpen og trygg relasjon, en veiledning som er preget av samarbeid, respekt og motivasjon, en kontinuerlig dialog mellom veileder og deltaker og at nybegynner betraktes som et felles prosjekt. Disse kjennetegnene kan betraktes som ambisjoner i fagopplæringen. Det forutsetter

at veilederne møter nybegynnerne der de er og tar utgangspunkt i den enkeltes behov. Først da kan veiledning bli en læringsressurs i fagopplæringen.

Kjennetegnene kan også fungere som et rammeverk for alle som har opplæringsansvar i fagopplæringen og som ønsker å utvikle seg som veiledere. Mine funn viser at representantene fra opplæringskontoret og veilederne på praksisplassen som skal legge til rette for veiledning i fagopplæringen, har ulikt syn på veiledning som læringsressurs. Ved å ta utgangspunkt i de grunnleggende kjennetegnene ved veiledning som læringsressurs som er nevnt ovenfor, kan disse aktørene skape en felles bevissthet om ulike sider ved veiledning som læringsressurs. En felles bevissthet kan bidra positivt til læringsvilkår i fagopplæringen.

## Referanseliste

Blåka, G. & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), 59-73.

Bolander, E., & Fejes, A. (2009). Diskursanalyse. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.

Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

Forskrift til Opplæringslova. Lastet ned 20.02.2011 fra <http://lovdata.no>

Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Howarth, D. (2005). *Diskurs. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2009). *Læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2007). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, M., W. & Philips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag. Samfundslitteratur.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Programområde for helsearbeiderfag, læreplan i felles programfag vg2*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lauvås, P & Handal, G. (2009). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Lipscomb, L., Swanson, J. & West, A. (2011). *From emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Lastet ned 20.01.2011 fra <http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Scaffolding&printable>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011a). Læringer på arbeidsplassen - læring gjennom deltakelse og ”scaffolding”. I K. Skagen (red.). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K, & Rismark, M. (2011b). Learning for Vocation: Apprentice Participation in Work Practice. *US-China Education, Review*, 8 (2).

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal

Akademiske Forlag.

NESH, 2009. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og*

*teknologi*. Lastet ned 20.02.2011 fra <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>

Opplæringslova. *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæring 1. august 2010*.

Lastet ned 20.02.2011 fra <http://lovdata.no>

Postholm, M., B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,*

*etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rismark, M. & Sølvsberg, A. (under trykking). *Dialogen som redskap i læring*. I E. Haaland,

C. Tønseth, S. Tøsse & L. Assarsson Aarsand S. (red.). *Voksne, læring og kompetanse*.

Oslo: Gyldendal.

Rundskriv F-13/04. *Dette er Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned

20.02.2011 fra <http://www.regjeringen.no>

Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2007). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i*

*arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schön, D., A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Säljö, R. (2009). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Skau, M. S. (2009). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Spurkeland, J. (2006). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 20.02.2011 fra <http://www.regjeringen.no>

Sundli, L. (2007). Veiledning i kulturer for læring - tomt mantra eller virksomt medium? I Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2008). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.