

Siril Sønvisen Berre

## Implementering av innholdet i kompetansebegrepet i LK20

En kvalitativ studie av yrkesfaglærernes rolle i arbeidet med dybdelæring, tverrfaglighet og sammenhengen mellom teori og praksis på vg2 helsearbeiderfag

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk  
Veileder: Britt Karin Støen Utvær  
Mai 2024



Siril Sønvisen Berre

# **Implementering av innholdet i kompetansebegrepet i LK20**

En kvalitativ studie av yrkesfaglærernes rolle i arbeidet med dybdelæring, tverrfaglighet og sammenhengen mellom teori og praksis på vg2 helsearbeiderfag

Masteroppgave i Yrkesdidaktikk  
Veileder: Britt Karin Støen Utvær  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven i yrkesdidaktikk har til hensikt å undersøke hvordan yrkesfaglærere på helsearbeiderfag arbeider med kompetansebegrepet i læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20). Oppgaven har fokusert på lærernes rolle i elevenes læring og danning. Kompetansebegrepet er komplekst, og det gir rom for flere tilnærminger. I denne oppgaven legges det særlig vekt utviklingen av yrkeskompetanse samt kompetanse innen kritisk tenkning og refleksjon. Oppgaven er strukturert rundt den didaktiske relasjonsmodellen, og hvordan læreren bruker denne modellen i undervisningen. Videre undersøkes hvordan lærerne arbeider for at elevene skulle få en opplevelse av sammenheng (OAS) mellom lærestoffet i programfagene og praksisen de gjennomfører i yrkesfagligfordypning (YFF).

Problemstillingen som utforskes er: «Hvordan jobber yrkesfaglærerne med å implementere innholdet i kompetansebegrepet i LK20 i programfag og YFF på vg2 helsearbeiderfag?». En kvalitativ tilnærming er valgt, og semistrukturerte gruppeintervjuer med deltakere fra tre ulike videregående skoler i Trøndelag er blitt gjennomført. Alle deltakerne i studien arbeider på vg2 helsearbeiderfag, og alle har ulik fartstid i skolen.

Resultatet fra undersøkelsen viser at lærerne jobber målrettet med elevens kompetanseutvikling. De fokuserer på å hjelpe elevene med å skape sammenheng mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. En viktig del av dette arbeidet er praksis i bedrift, og det legges stor vekt på samarbeid med arbeidslivet. Lærerne er også opptatt av å legge til rette for en god læringsprosess ved å sørge for at elevene fikk utføre yrkesrelevante arbeidsoppgaver. Alle deltakerskolene har ferdighetsrom hvor elevene kan øve på yrkesrelevante prosedyrer, og lærerne sørger for å knytte praktiske oppgaver til fagspesifikk kunnskap som er nødvendig før endt utdanning.

Masteroppgaven konkluderer med at lærerne spiller en avgjørende rolle i elevenes opplevelse av sammenheng mellom programfagene og YFF. I dette arbeidet legger lærerne vekt på tverrfaglighet og dybdelæring, som er en viktig forutsetning for utvikling av evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Praksis er en essensiell del av opplæringen, og et godt samarbeid mellom skole og bedrift er av stor betydning.

Nøkkelord: opplevelse av sammenheng, tverrfaglighet, dybdelæring, praksis og yrkeskompetanse



## Abstract

This master`s thesis in vocational didactics aim to investigate how vocational teachers in healthcare subjects work with the concept of competence in the curriculum framework for knowledge promoting Reform (LK20). The thesis focuses on the teachers role in students learning and formation. The concept of competence is complex and allows for mutiple approaches, In this thesis particular, emphasis is placed on the development of vocational competence as well as competence in critical thinking and reflection. The thesis is structured around the didactic relational model, and how teachers use this model in their teaching. Furthermore it examines how teachers work to ensure that students experience a sense of coherence (SOC) between the content of the vocational subjects and the practice they undertake in vocational specialization.

The research question explored is: «How does vocational teachers work to implement the content of the competence concept in LK20 in vocational subjects, and vocational specialization in the second year of healthcare subjects?». A qualitative approach was chosen, and semi-structured group interviews with participants from three different upper secondary schools in Trøndelag were conducted. All participants in the study work in the second year of healthcare subjects, and they have varying lengths of experience in the school system.

The results of the study shows that the teachers work purposefully with student competence development. They focus on helping students create a connection between theoretical knowledge and pratical skills. An important part of this work is practice in the workplace, and great emphasis is placed on collaboration with the industry. Teachers are also comitted to facilitating a good learing process by ensuring that students perform vocationally relevant tasks. All participating schools have skill labs where students can practice vocationally relevant procedures, and teachers ensure that practical tasks are linked to subject-specific knowledge necessary before completing their education.

The thesis concludes that teachers play a crucial role in their students experience of coherence between vocational subjects and vocational specialization. In this work teachers emphasize interdisciplinary and in-depth learning which are important prerequisites for developing the ability for critical thinking and reflection. Practice is an essential part of the training, and good cooperation between school and Industry is of great importance.

Keywords: sense of coherence, interdisciplinary, in depth learning, practice, and voctional competence





## Forord

I en verden med så mye uro og ulikheter er det et privilegium å kunne få mulighet til å skrive denne masteren med støtte og hjelp av så mange flotte mennesker rundt meg. Det har vært en lang prosess, med tap av et nært og kjært familiemedlem som var med å sette både livet og arbeidet i et nytt perspektiv. Jeg er takknemlig for alle de flotte menneskene jeg har rundt meg, og det fantastiske yrket jeg får lov å jobbe i. Det å være yrkesfaglærer er for meg en berikelse, der jeg får bruke min kompetanse fra min utdanning som sykepleier i møte med læreryrket. Begge deler handler for meg om å møte mennesker i ulike faser av livet, og det er for meg både inspirerende og lærerikt. Mine flotte elever har lært meg så mye, og de holder meg ung. Takk til min veileder Britt Karin Utvær for din kunnskap og støtte. Mine gode og fantastiske Eivind, takk for at du holder ut med meg og alltid støtter meg. Takk til Brage og Jone, dere er bare helt supre. Hvem er man uten gode venner og kolleger? Kunne ikke vært foruten deres latter, visdom og gode diskusjoner. Jeg vil også rette en takk til deltakerne for at dere ville dele dere refleksjoner og erfaringer. Oppgaven hadde ikke blitt til uten dere.

*Du må ikke sitte trygt i ditt hjem  
og si: Det er sørgelig, stakkars dem!  
Du må ikke tåle så inderlig vel  
den urett som ikke rammer dig selv!  
Jeg roper med siste pust av min stemme:  
Du har ikke lov til å gå der og glemme*

Fra Arnulf Øverlands dikt «Du må ikke sove»

Trondheim, mai 2024

Siril S. Berre



## Innhold

Sammendrag .....	V
Abstract .....	VI
Forord .....	VIII
Figurer .....	XII
Tabeller .....	XII
Forkortelser .....	XII
1.0 Innledning .....	1
1.1 Formålet med prosjektet .....	2
1.2 Problemsstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Avgrensning .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging .....	4
2.0 Vg2 helsearbeiderfag – fra Reform 94 til Kunnskapsløftet 2020.....	5
2.1 Oppsummering .....	7
3.0 Styringsdokumenter .....	7
3.1 NOU 2014:7 Elevens læring i framtidens skole.....	7
3.2 NOU 2015:8 Framtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser .....	8
3.3 Meld. St. 28 - Fag- fordypning-forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet .....	9
3.3.1 Overordnet del.....	10
3.4 Oppsummering .....	11
4.0 Teori og tidligere forskning.....	11
4.1 Den didaktiske relasjonsmodellen .....	11
4.1.1 Sosiokulturelle læringsperspektiver .....	13
4.2 Kompetanse i yrkesutøvelsen .....	13
4.2.1 Vurdering av kompetanse .....	15
4.3 Dybdelæring.....	15
4.3.1 Kritisk tekning og refleksjon .....	17
4.3.2 Kunnskap og ferdighet.....	18
4.4 Koherens- opplevelse av sammenheng .....	18
4.4.1 Hvordan skape sammenheng i undervisningen? .....	19
4.4.1.1 Forståelse .....	21
4.5 Tidligere forskning .....	21
5.0 Metode .....	23
5.1 Kvalitativ metode.....	23
5.1.1 Begrunnelse for valg av metode .....	23

5.1.2 Gyldighet og pålitelighet .....	23
5.1.3 Fenomenologi .....	24
5.1.4 Kvalitativt forskningsintervju .....	24
5.1.5 Utvelgelse av deltakere og gjennomføring .....	25
5.1.6 Transkribering .....	26
5.1.7 Forskerrollen .....	27
5.2 Analyse .....	27
6.0 Funn .....	29
6.1 Å skape sammenhenger mellom de tre programfagene .....	30
6.1.1 Å jobbe tverrfaglig .....	30
6.1.2 Å bruke praktiske vurderinger for å skape sammenheng .....	30
6.2 Å skape sammenheng mellom ulike programfag og YFF .....	31
6.2.1 Å jobbe med temabaserte halvårsplaner .....	31
6.2.2 Å jobbe med begreper .....	32
6.2.3 Å bruke praksiserfaringer i undervisning på skolen .....	32
6.2.4 Å bruke praksisbesøkene målrettet.....	33
6.2.5 Å jobbe med vurdering i YFF .....	33
6.3 Å skape forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning .....	34
6.3.1 Å jobbe med refleksjonsgrupper .....	34
6.3.2 Å øve på kritisk tenkning gjennom bruk av erfaringer fra praksis .....	34
6.4. Å utvikle kompetanse .....	35
6.4.1 Å jobbe med innholdet i kompetansebegrepet.....	35
6.4.2 Å jobbe mot yrkeskompetanse.....	36
6.4.3 Å vurdere kompetanse.....	36
6.5 Oppsummering .....	37
7.0 Drøfting .....	38
7.1 Å skape sammenheng på tvers av fag .....	38
7.1.1 Å jobbe med elevenes læreforutsetninger.....	39
7.1.2 Å jobbe tverrfaglig – mål for undervisningen .....	40
7.1.3 Dybdelæring – innholdet i undervisningen .....	41
7.1.4 Å minske spennet mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter .....	42
7.1.5 Å jobbe med ulike rammefaktorer .....	44
7.2 Å jobbe med kritisk tenkning og refleksjon .....	46
7.3 Å tilrettelegge for utvikling av yrkeskompetanse .....	48
7.3.1 Å vurdere kompetanse.....	51
7.4 Oppsummering .....	53
7.5 Kritikk av eget arbeid .....	53

8.0 Avslutning.....	54
Litteraturliste .....	55
Vedlegg .....	59

## Figurer

Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen. ....	12
Figur 2: Kompetansetrekanten – samlet profesjonell kompetanse.....	14
Figur 3: Spennet mellom fagkobling og integrert tverrfaglighet. . ....	20
Figur 4: Eksempel på koding. ....	28
Figur 5: Sub-tema, tema og overordnet tema. ....	29

## Tabeller

Tabell 1: Definisjon av kompetanse og dybdelæring.....	16
Tabell 2: Oversikt over deltakere med koder. ....	25

## Forkortelser

YFF	Yrkesfaglig fordyping
OAS	Opplevelse av sammenheng
LK20	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020
Vg1	Videregående trinn 1
Vg2	Videregående trinn 2
Vg3	Videregående trinn 3



## 1.0 Innledning

Skoleåret 2020/2021 ble implementeringen av nye læreplaner i grunnskolen og den videregående skolen igangsatt. I denne perioden ble den overordnede delen av læreplanverket innført, noe som var gjeldene for alle trinn i grunnskolen og den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Etter dette ble implementeringen av nye læreplaner på de ulike trinnene gradvis igangsatt. Skoleåret 2021/2022 markerte starten på innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) på 2. trinnet i den videregående skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I utformingen av de nye læreplanene har hensynet til skolens samfunnsansvar vært sentralt. Dette innebærer blant annet skolens forpliktelse til å sikre at samfunnet oppnår den nødvendige kompetansen som er viktig for at både næringsliv, kommuner og stat kan fungere godt (Imsen, 2021).

En vesentlig målsetning i arbeidet med de nye læreplanene er å fremme et helhetlig kompetansebegrep. Dette innebærer at lærerne aktivt skal bidra til å utvikle elevens sosiale, etiske og kulturelle kompetanse, samt fremme gode læringsstrategier og motivasjon for læring (Imsen, 2021). Sentralt i dette arbeidet er erkjennelsen av at kunnskap handler om noe en «har», mens begrepet kompetanse handler om en mer fleksibilitet der en i større grad kan løse problemer i kjente og ukjente sammenhenger, og sette sammen kunnskap og ferdigheter til å mestre ulike utfordringer (Imsen, 2021). I LK20 beskrives kunnskap som å kjenne til og forstå fakta, begreper, teorier, ideer og sammenhenger mellom ulike fagområder og tema. Her beskrives ferdigheter som evnen til å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre ulike oppgaver eller løse problemer. Innunder definisjonen av begrepet kommer også evnen til kritisk tenkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020a.). Dette er samlet grunnlaget for elevenes kompetanse. I veilederen til LK20 kommer det fram at det skal være en viss valgfrihet når det kommer til innhold i opplæringen, men at både skoleeier, skolen og læreren forplikter seg til rett forståelse av kompetansebegrepet med alt det innebærer (Imsen, 2021).

I mitt arbeid som yrkesfaglærer på helsearbeiderfaget har jeg sammen med mine kolleger vært med i prosessen, og de siste årene har vi på min arbeidsplass jobbet med implementering av LK20, også kalt fagfornyelsen. Dette har vært bakgrunn for mange gode faglige diskusjoner og refleksjoner rundt yrkesfaglærerens rolle i elevens kompetanseutvikling, samtidig som det kommer fram ulike synspunkter for hva en legger i begrepet kompetanse og hvordan en jobber med det i undervisningen.

I fagfornyelsen er særlig det nye kompetansebegrepet sentralt, i dette begrepet ligger også kritisk tenkning og refleksjon (Aakernes et al., 2022). Fagfornyelsen beskrives som en prosess som skulle lede fram til nye lærerplaner. På yrkesfag innebar dette også for noen yrkesretninger endring i tilbudsstrukturen. For elevene på vg2 helsearbeiderfag består endringene av blant annet en ny læreplan med økt fokus på tverrfaglighet og dybdelæring gjennom bruk av teori i praksis. Selv om dette arbeidet startet i 2021 på vg2, er dette et arbeid som fortsatt pågår. Læreplaner er dynamiske, det tar tid å skape endring og det kan være store variasjoner lokalt på de ulike skolene (Aakernes et al., 2022).

Selv om flere elever søker seg til yrkesfaglig utdanning, ser en i dag at antallet søkere fra vg2 helsearbeiderfag til lærlingeløp går ned. Dette gjelder også søkertall til vg1 helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2024). I Trøndelag var det også nedgang i søkertallet på helse- og oppvekstfag (vg1) i 2024, men det er fortsatt det største

yrkesfaget med flest søkere totalt (Andersson, 2024). Dette sier meg noe om viktigheten av at vi lærere har søkelyset på å utdanne helsefagarbeidere med god kompetanse og yrkesstolthet. At det er behov for dyktige helsefagarbeidere i framtiden er det ingen tvil om, og dette behovet vil heller ikke bli mindre med årene. Både i Spesialisthelsetjenesten og kommunal helse- og omsorgstjeneste merker en rekrutteringsutfordringer når det kommer til helsepersonell (NOU 2023:4). Vi lever i et samfunn der det skjer store medisinske fremskritt, som fører til økt levealder og høyere forventningen til kvalitet i helse og omsorgstjenesten (NOU 2023:4). Ved St. Olavs hospital i Trondheim har de sett behovet for å ansette flere helsefagarbeidere i sin virksomhet (Delta, 2023). Årsaken til dette er at de ser sykepleierne gjøre oppgaver som det ikke trengs sykepleierkompetanse for å utføre, her vil de heller satse på å få inn kompetansen til helsefagarbeidere. Dermed øker de det tverrfaglige samarbeidet rundt pasientene (Delta, 2023). Dette vil slik jeg ser det gi et bedre helhetlig pasientforløp, og en får utnyttet kompetansen til en yrkesgruppe som i lengre tid har vært underrepresentert på blant annet St. Olavs hospital (Delta, 2023). Det påpekes at å øke antallet helsefagarbeidere i bedriften vil også være med å bidra til en bedre bemanning (Delta, 2023). Denne satsingen gjelder ikke bare på St. Olavs hospital, men alle helseforetakene arbeider for en bredere satsning av helsefagarbeidere. Det handler ikke bare om rekruttering, men også å kunne tilby 100% stillinger, økt tverrfaglig kompetanse og kompetanseutvikling for de ansatte (Meld. St. 7 (2019-2020)).

## 1.1 Formålet med prosjektet

I min studie ønsker jeg å utforske hvordan yrkesfaglærerne arbeider med undervisningen for å implementere innholdet i kompetansebegrepet i LK20, hva som ligger i kompetansebegrepet og hva dette innebærer for yrkesfaglærerne på vg2 helsearbeiderfag. Jeg ønsker også å finne ut mer om hvordan yrkesfaglærere jobber for å skape sammenheng mellom de tre programfagene; (1) helsefremmende arbeid, (2) yrkesliv i helsearbeiderfag og (3) kommunikasjon og samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre ønsker jeg å utforske hvordan yrkesfaglærere jobber for å skape sammenheng mellom de tre programfagene og faget YFF.

Gjennom min studie ønsker jeg å få mer kunnskap og forståelse av hvordan yrkesfaglærere jobber med og planlegger undervisning. I min studie har jeg tatt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen når jeg har sett på hvordan lærerne arbeider med planleggingen av undervisningen.

Målet mitt med å forske på dette er å få en økt forståelse av hvordan yrkesfaglærer på vg2 helsearbeiderfaget kan legge til rette for at eleven skal få utviklet sin kompetanse, og dermed bli en dyktig helsefagarbeider, og få tro på at de har evner til å stå i utdanning og arbeid. Målet er at de skal komme ut som lærlinger med teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter som kan hjelpe de videre på veien til å bli en kompetent og dyktig helsefagarbeider.



## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Læreplanene for helsearbeiderfag angir innholdet i de tre programfagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Med utgangspunkt i kompetansebegrepet i LK20, har jeg valgt å belyse følgende problemstilling:

### **Hvordan jobber yrkesfaglærerne med å implementere innholdet i kompetansebegrepet i LK20 i programfag og YFF på vg2 helsearbeiderfag?**

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å utforske to forskningsspørsmål:

#### **1. Hvordan jobber yrkesfaglærere for å skape sammenhenger mellom ulike programfag og mellom ulike programfag og YFF?**

Jeg vil gå nærmere inn på læreplanen og kompetansemålene i de ulike fagene, og se dette opp imot faget YFF, et fag der skolene selv lager lokale læreplaner:

«Yrkesfaglig fordypning skal normalt brukes til opplæring i kompetansemål hentet fra læreplaner for opplæring i bedrift og vg3 i skole» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan lærerne på de ulike skolene arbeider med å skape forståelse og sammenheng for elevene i faget YFF, og hvordan de tilpasser kompetansemål og læreplaner til vg2 helsearbeiderfag.

#### **2. Hvordan jobber yrkesfaglærere med undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning?**

Jeg ønsker å se på hvordan yrkesfaglærerne kan jobbe mot at elevene lærer å bruke teori og praksis til å forstå hvordan de kan utvikle sine evner til kritiske tenkning og refleksjon. Kritisk tenkning og refleksjon forutsetter kunnskap, gjennom refleksjon og kritisk tenkning kan elevene argumentere og komme med konklusjoner. Samtidig er det viktig at de utvikler en reflektert holdning til sine handlinger (Gamlem & Rogne, 2019).

## 1.3 Avgrensning

Jeg avgrenser oppgaven til å fokusere på programfag og YFF, og ikke fellesfagene. I arbeidet med kompetansebegrepet har jeg sett på flere ulike betydninger og tolkninger av begrepet. I LK06 ble de grunnleggende ferdighetene presentert, disse er ennå representert i LK20. Disse beskriver ulike ferdigheter som skal inngå i arbeidet i alle fag, og er viktige forutsetninger for å nå kompetansemålene (Lyngsnes & Rismark, 2015). Disse ferdighetene er innlemmet i læreplanens kompetansemål, og det er derfor alle lærernes ansvar å sørge for at elevene får mulighet til å utvikle disse ferdighetene (Lyngsnes & Rismark, 2015). Disse ferdighetene ligger alltid til grunn når lærerne arbeidet med undervisning og opplæring. I min studie vil jeg ikke gå i dybden på disse begrepene. Jeg valgt å legge vekt på kompetansebegrepet knyttet opp imot teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Videre har jeg valgt å legge vekt på kompetansebegrepet slik det er forklart i fagfornyelsen. I oppgaven har jeg inkludert de seks globale kompetansene nevnt i forbindelse med begrepet dybdelæring (Fullan et al., 2019). Disse danner grunnlaget for de fire kompetanseområdene som er nevnt LK20. Jeg

har lagt vekt på kompetansemålene og kjerneelementene i fagene. Jeg har derimot ikke lagt vekt på de tre tverrfaglige temaene som også er del av LK20 sin overordnede del og som en skal arbeides med i ulike fag, gjennom hele utdanningsløpet (Imsen, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017a, Utdanningsdirektoratet, 2021). Det etter min oppfatning store variasjoner fra ulike skoler hvordan de jobber med disse temaene i undervisningen.

Oppgaven er avgrenset til vg2 helsearbeiderfaget, og jeg vil i den sammenheng søke deltakere som er lærere på ett eller flere av programfagene på denne utdanningen. Etter vg2 helsearbeiderfag kan elevene gå videre som læring i portørfaget i tillegg til i helsearbeiderfaget. Jeg har i min oppgave lagt vekt på at elevene skal videre ut i arbeid som helsefagarbeidere, og at undervisningen er lagt opp etter dette.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

For meg er det viktig å presentere oppgavens oppbygging og si noe om hva jeg kommer til å presentere i de ulike kapitlene. I kapittel en har jeg valgt å beskrive bakgrunn for valg av tema og problemstilling, samt at jeg tar med formålet med oppgaven. Det var også naturlig at jeg her skrev noe om kompetansebegrepet og min forståelse av det.

**I kapittel to:** presenteres helsearbeiderfagutdanningen i et historisk perspektiv, fra Reform 94 til kunnskapsløftet 2020.

**I kapittel tre:** beskrives de ulike styringsdokumenter som er viktig for min oppgave. Det handler om veien til LK20, arbeidet mot en ny forståelse av kompetansebegrepet, og den historiske utviklingen av læreplanene.

**I kapittel fire:** presenteres aktuell teori og tidligere forskning. Her har jeg valgt å ha med teori om den didaktiske relasjonsmodellen, sosiokulturelle læringsteorier, hvordan skape sammenheng og refleksjon i undervisningen, kompetanse i yrkesutøvelsen og vurdering av kompetanse. Jeg gjør rede for begrepene dybdelæring, kunnskap og ferdighet, kritisk tenkning og refleksjon, koherens og forståelse. Her har jeg også med tidligere forskning som er aktuell for oppgaven.

**I kapittel fem:** presenteres valg av metode, kvalitative forskningsintervju, gyldighet og pålitelighet, begrunnelse for metodevalg, samt den vitenskapelige forankringen. Her presenterer jeg også bakgrunn for valg av deltakere og arbeidet med transkribering av intervjuene.

**I kapittel seks:** vil funnen fra datainnsamlingen bli presentert.

**Kapittel sju:** viser drøftingen av min problemstilling og forskningsspørsmål opp imot mine funn, teori og tidligere forskning, og kritikk av eget arbeid.

**I kapittel åtte:** presenteres et sammendrag av mitt arbeid, mine funn og tanker om veien videre.

## 2.0 Vg2 helsearbeiderfag – fra Reform 94 til Kunnskapsløftet 2020

Helsearbeiderfagutdanningen har hatt flere navn oppgjennom tidene. I Reform 94 ble utdanningen omsorgsarbeider etablert. Det betydde at det ble to utdanninger innen pleie og omsorg i den videregående utdanningen. Hjelpepleierutdanningen var da en treårig utdanning som tradisjonelt rettet seg mot hjemmesykepleien og institusjoner, mens omsorgsarbeider utdanningen var to år i skole og to år som lærling, denne utdanningen var rettet mer mot praktisk hjelp og bistand (Delta, 2016). Denne todelingen var uhensiktsmessig, og det var ikke noe klart skille mellom disse to utdanningene. Dette førte til at en på 2000- tallet startet endringen fra to til ett yrkesfag. Her var målet å ta noe fra begge utdanningene, og lage en god yrkesfagligutdanning (Delta, 2016.). Fra omsorgsarbeiderfaget hentet man læretiden, hjelpepleierutdanningen var for det meste skolefag, med innslag av praksis. Dette fungerte for de som hadde vært i arbeid innen omsorgsyrkene før utdanningen, men for elever som kom rett fra skolebenken ble dette mer krevende. Helsefagarbeider har den helsefaglige profilen fra hjelpepleierutdanningen, og faglig er disse mest lik. I 2006 ble navnet endret til helsefagarbeider (Delta, 2016).

Den tradisjonelle veien til utdanningen er at en etter 10. klasse velger vg1 helse- og oppvekstfag på videregående skole. Etter fullført vg1 helse- og oppvekstfag kan man velge å ta utdanningen helsefagarbeider, som ett av 11 yrkesvalg etter vg1 helse- og oppvekstfag. Etter vg2 helsearbeiderfag har man flere muligheter for videre utdanning. En kan gå videre som læring i to år som helsefagarbeider, eller lærling i portørfaget eller en kan ta påbygg til generell studiekompetanse. Helsearbeiderfaget handler om å utdanne yrkesutøvere som kan dekke kompetansen innen grunnleggende sykepleie, gi pasienter og brukere helhetlig omsorg og jobbe med miljøarbeid innen alle deler av helsetjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I utdanningen er det tre programfag, yrkesliv i helsearbeiderfaget, helsefremmende arbeid og kommunikasjon og samhandling. I tillegg kommer faget YFF. Programfagene skal bidra til å gi eleven kunnskap om å gi helsehjelp, forebygge ensomhet og bidra til et aktivt liv for pasienter og brukere. Videre skal programfagene bidra til å utvikle profesjonelle yrkesutøvere med empati, evne og vilje til å yte helhetlig omsorg og samhandle med mennesker med ulike behov. Gjennom alle fagene skal en jobbe for å realisere verdigrunnlaget for opplæringen, i faget YFF er formålet blant annet å gi elevene et godt grunnlag for å velge lærefag, samt og gi mulighet til å knytte kontakt til aktuelle lærebedrifter, i tillegg til å gi elevene mulighet til å oppleve realistiske arbeidssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Utdanningsdirektoratet, 2021; Utdanningsdirektoratet 2020b).

Vi lever i et samfunn i stadig endring, der kravene som blir stilt til arbeidstaker har forandret seg. Tidligere ville den som gjorde det han ble bedt om ansett som en god arbeidstaker, mens den initiativrike, selvstendige og kritiske medarbeideren ble ansett som en trussel. Gjennom fagfornyelsen legges det mer vekt på at elever og lærlinger skal utvikle kritisk tenkning og refleksjon. Dette blir derfor sett på som en viktig del av kompetansebegrepet (Gamlem & Rogne, 2019; Skau, 2017). I fagfornyelsen er det utarbeidet nye kompetansemål der tanken er at det skal være færre mål som rommer mer. Kompetansemålene er fagspesifikk kunnskap. Her er det etter min mening viktig at når en tolker denne delen av læreplanen, må en være bevisst ordlyden i de ulike kompetansemålene, for slik å få innblikk i hvordan elevene skal kunne utvikle sin

kompetanse i de ulike tema som er presentert i læreplanen for helsearbeiderfag. Eksempler på kompetansemål med ulik ordlyd kan for eksempel være: (1) *utføre førstehjelp etter gjeldene retningslinjer*, (2) *gjøre rede for ergonomiske prinsipper og bruke disse i yrkesutøvelsen*, (3) *drøfte betydningen av tverrfaglig samarbeid og helhetlig pasientforløp*. Eleven skal altså kunne sette sammen kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det vil si at de skal tilegne seg kompetanse som de skal kunne bruke i yrkesutøvelsen. For meg handler dette om at elevene på vg2 helsearbeiderfag skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de kan bruke når de kommer ut i praksis i YFF- faget, samt når de senere skal ut i lære og i arbeidslivet. Videre er det naturlig å nevne at kompetansemålene springer ut fra kjerneelementene i fagene. Kjerneelementene skal være til hjelp for å få en bedre forståelse av kompetansemålenes innhold. I den nye helsefagarbeiderutdanningen inneholder kjerneelementene flere momenter som er viktig i pasient og brukers helhetlige omsorg. Her legges det vekt ulike elementer som må være til stede for å fremme livskvalitet, helse og mestring, samt dialog, relasjon og veiledning, hjelpemidler, teknologi og velferdsteknologi (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kjerneelementene handler ikke bare om hva helsefagarbeideren skal gjøre i møte med pasienter og brukere, men også personlige kompetanse de bør inneha. Her nevnes blant annet å kunne ta imot veiledning, å forstå betydningen av egne handlinger, adferd og holdninger i møte med mennesker. De skal også ha kunnskap om velferdsteknologi. Dette innebærer å bruke medisinsk-teknisk utstyr, samt ta i bruk ulike hjelpemidler og teknologi som skal bidra til å gi pasienter med hjelpebehov bedre livskvalitet. De skal også ha kjennskap til lovverk og etisk refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Når vi snakker om kunnskap menes det å kjenne til og forstå, fakta, teorier, ideer, begreper og sammenhenger. Ferdigheter er å beherske handlinger, prosedyrer, utføre og løse oppgaver (Gamlem & Rogne, 2019). Her ser jeg hvordan sammenhengen mellom kunnskap og ferdigheter hører hjemme i helsearbeiderfaget. Elevene må slik jeg tolker det kunne prosedyrene som kreves i yrket, men det har liten verdi dersom det ikke er kunnskaper bak handlingene. Felles for alle mennesker er at vi har en kropp som er med i alle aktiviteter vi gjør. Den må sådan kobles på når en skal lære noe. På den måten kan en si at kompetansen i lærebøkene ikke i seg selv er kunnskap før den oversettes gjennom handlinger. Her har yrkesfaglæreren en fordel med at de gjennom utdanningsbakgrunn har praktiske ferdigheter og kunnskap de har tilegnet seg gjennom utøvelsen i eget yrke. Kompetansebegrepet handler også om forståelse, skal en virkelig forstå noe må en arbeidet med det. Det skal ikke være noe som er mekanisk og innøvd (Gamlem & Rogne, 2019; Leraand et al., 2022). I skolen brukes kompetansebegrepet oftest som et mål for elevens læring og utvikling. Dette medfører et fokus på hva elevene skal lære og hvilken kompetanse de skal utvikle gjennom opplæringen. I LK20 er det ønskelig med en bredere definisjon av begrepet. Det skal legges mer vekt på at når elevene utvikler sin kompetanse, så utvikler de egen tenkning og praktiske ferdigheter (NOU 2015:8). Det innebærer også å kunne reflektere over og vurdere hva en situasjon eller oppgave krever, etisk refleksjon og konsekvenser av handlingen (NOU 2015:8). Dette mener jeg en kan se i sammenheng med kompetanse i yrkesutøvelsen.

## 2.1 Oppsummering

Målet med dette kapitlet er å gi en oversikt over den historiske utviklingen til helsearbeiderfaget. Bakgrunnen er de ulike utdanningsreformene fra Reform 94 til LK20. Jeg har spesielt vektlagt organiseringen og oppbyggingen av dagens helsearbeiderfagutdanning. Fokuset har vært på de nødvendige kompetansene for yrket, kompetansemålenes funksjon og deres rolle, samt fagets kjerneelementer som er avgjørende for en helhetlig forståelse av utdanningen og kravene til kompetanse.

## 3.0 Styringsdokumenter

Her vil jeg presentere styringsdokumenter som har vært viktig i arbeidet mot den nye læreplanen. Ludvigsen-utvalget blir ofte nevnt i denne sammenhengen. Derfor har jeg valgt å starte med delutredningen NOU 2014:7 «Elevens læring i framtidens skole», og videre se på hovedutredning fra utvalget som presenteres i NOU 2015:8 «Framtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser». Jeg har også sett på hvordan aktører som Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har bidratt i arbeidet med utarbeidelsen av ny læreplan.

### 3.1 NOU 2014:7 Elevens læring i framtidens skole

Delutredning:

Regjeringen oppnevnte ved kongelig resolusjon av 21.juni 2013, et utvalg som skulle se på grunnopplæringen i fag opp imot krav til kompetanse i samfunnet (NOU 2014:7).

Utvalget ble ledet av Sten Ludvigsen, og blir ofte referert til som Ludvigsen-utvalget. I 2014 la utvalget fram sin delutredning hvor de hadde sett nærmere på de nye kravene til kompetanse som ville bli etterspurt i framtiden. Her ble skolens rolle påpekt som en viktig del av å legge fundamentet for den enkelte elev, for å kunne utvikle sin kompetanse gjennom livet (NOU 2014:7).

I delutredningen beskrives endringer gjort i læreplanen under arbeidet med fagfornyelsen. Læreplaner er styringsdokumenter, og et faglig og pedagogisk verktøy for skolene. Dette er en forskrift som innebærer at innholdet er bindende for skolen. Likevel vil innholdet variere ut ifra hva som vektlegges av de ulike skolene, og hvordan de tolker og formidler innholdet (NOU 2014:7). Læreplanene endrer seg ut ifra behovet i samfunnet. Reform 94 var i stor grad en rettighets-, struktur- og innholdsreform. Elevene fikk rett på videregående utdanning. Et av formålene med reformen var at den skulle bygge på et bredt kunnskapsbegrep, der breddekunnskap var viktigere en dybdekunnskap. I Reform 94 kom kompetansemålene, og det ble lagt vekt på at elevene skulle ha handlingskompetanse. Tidligere ga læreplanene mål og innholdselementer for hva den enkelte lærer skulle undervise i, men det var ikke strukturert i kompetansemål (Ballangrud, 2022). I LK06 kom elevenes rett til tilpasset undervisning. Denne planen var mer mål og kompetansestyrt. Her beskrives allmennkunnskap som basiskompetanse og er nedfelt i fem grunnleggende ferdigheter i hvert fag for å forene kompetanse og dannelsesaspektet (Ballangrud, 2022).

## 3.2 NOU 2015:8 Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser

Hovedutredning Ludvigsen-utvalget

I NOU 2015:8 blir kompetansebegrepet blant annet beskrevet med fire ulike kompetanseområder, som er sentrale i arbeidet med elevens læring.

Disse kompetanseområdene er det anbefalt at en legger særlig vekt på i undervisningen. Disse fire er; «fagspesifikk kompetanse (1), kompetanse i å lære (2), kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (3) og kompetanse i å utforske og skape (4)» (NOU 2015:8, s. 21). I arbeidet med å komme fram til de ulike kompetanseområdene er det sett i sammenheng med kompetansebehovet i et samfunn i utvikling (NOU 2015:8).

Fagspesifikk kompetanse (1): - Omhandler at elevens læring og utvikling skal skje gjennom fagene. Dette omhandler fag/kunnskapsområdet som skolefagene er bygget på. Her er målet at elevene skal tilegne seg kompetanse innen etisk vurdering, holdning til fag og egen læring i fagene og engasjement for fagene. Faglig læring er derfor en viktig del av dannelses- og utdanningsoppdraget til grunnskolen. Læreplanen i de ulike fagene angir innholdet i faget. Videre påpekes det at forståelsen av kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevens faglige kompetanse (Gamlem & Rogne, 2019; NOU 2015:8; Utdanningsdirektoratet, 2022).

Kompetanse i å lære (2): - Elevene skal utvikle utholdenhet, skape forventninger til egen mestring, skulle kunne planlegge, gjennomføre og evaluere egne læringsprosesser. I arbeidet med å tilegne oss kompetanse handler om å hvordan vi tar til oss kunnskaper og ferdigheter. Slik er det koblet om mot læringsstrategier og det å lære og lære. Kompetanse innebærer derfor å kunne anvende kunnskap og ferdigheter for å mestre utfordringer (NOU 2015:8).

For meg handler dette om at elevene skal få lov til å prøve og feile, de skal finne sine metoder for å løse oppgaver. Dette må selvfølgelig skje innen visse rammer. Jeg tenker da på at prosedyrer som må følges kan en ikke vike fra, men elevene skal selv få erfare hvordan de skal bruke prosedyren for å løse oppgaven de står ovenfor.

Metakognisjon handler om at elevene skal kunne reflektere over det de har lært, hva de har lært og hvordan de lærer. Elevene som har en bevissthet rundt dette er bedre rustet til å møte utfordringer, løse problemer og reflektere over egne handlinger (NOU 2015:8).

Metakognisjon handler om egne kognitive prosesser og resultater. Det handler om tankeprosesser, kunnskap, erfaringer, å sette seg mål og skape strategier. Det handler om å være bevisst sine egne styrker og svakheter (Gamlem & Rogne, 2019).

Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (3): - Her ønsker en at elevene skal kunne ytre seg, bidra og ta hensyn til felleskapet, regulere tanker og følelser, samtidig som elevene anerkjenner hverandre, og lærer seg å akseptere ulikheter og se på dette som noe som kan være positivt i møtet med andre (NOU 2015:8).

Kompetanse i å utforske og skape (4): - Lære å se ting med nye øyne, være nysgjerrig, ønske å skape og ta initiativ (NOU 2015:8). I dette ligger at skolen skal være med å la elevene få utfolde sin skaperglede, øke deres engasjement, og utforskertrang. De skal få mulighet til å få erfaringer og omsette ideer til handlinger (Gamlem & Rogne, 2019). Her vil det etter min mening være viktig at lærerne lytter til elevene og kjenner dem, samtidig må lærerne skape rammer i klasserommet som gjør at elevene er trygge og

våger å utfolde seg. Det at elevene har en rett til medvirkning ligger i mandatet til skolen. Elevene har rett på å føle at de blir hørt i skolehverdagen og at de har rett til innflytelse, samtidig som de har mulighet til å påvirke saker som angår dem (Gamlem & Rogne, 2019). Dette tenker jeg er helt nødvendig for at elevene skal kunne tørre, og ønske å utfolde seg.

### 3.3 Meld. St. 28 - Fag- fordypning-forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet

Hensikten med fagfornyelsen er å skape en bedre læring og forståelse for elevene (Meld. St. 28 (2015-2016)). LK06 kan beskrives som en styrings-, struktur- og innholds-reform. Dette er i motsetning til LK20 som innebærer en fornyelse av skolens fag. Slik skal den bidra til tydeligere prioriteringer gi bedre progresjon og sammenheng (Ottesen et al., 2021). Da kunnskapsløftet ble presentert første gang, ble det presentert som en nasjonal utdanningsreform, som skulle være mer i tråd med de ulike globale bevegelsene som man så i samfunnet. Her er det naturlig å nevne OECD og PISA. Dette er globale organisasjoner der utdanningsspørsmål står sentralt (Karseth & Møller, 2014). Hovedprinsippene fra LK06 er ennå er til stede i LK20, som for eksempel at læreplanen skal bygges opp med kompetansemål i fagene, og målene skal definere hva eleven skal mestre. I LK20 er det gjort endringer som skal legge til rette for en bedre progresjon og sammenheng mellom fagene og tydeligere prioriteringer ved valg av innhold i opplæringen. En reform kan være et signal på at det er behov for endring og fornyelse. Da kunnskapsløftet kom i LK06 var dette en reform der målet var å skape en bedre kultur for læring. Man så behovet for en endring fra Reform 94, da det viste seg et stadig større mangfold i skolen. Samtidig kom det retningslinjer om at alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut ifra deres forutsetninger og behov (Karseth & Møller, 2014; Ottesen et al., 2021). Da regjeringen startet arbeidet med utdanningsreformen Kunnskapsløftet, var dette både en innholdsreform og en styringsreform (Meld. St. 28 (2015-2016)). Dette innebærer blant annet en nasjonalstyring med klare nasjonale mål, kunnskap om elevens læringsresultater, tydelig ansvarsplassering og stor lokal handlingsfrihet (Meld. St. 28 (2015-2016)). I Reform 94 var yrkesutdanningen delt inn i flere fag, og målene var sterkt preget av en mål- og middel- pedagogikk. For elevene på yrkesfagene var de to første årene karakterisert av mye teori og målene var preget av begreper som «gjøre greie for», «drøfte» og «ha kunnskap om» (Hiim & Hippe, 2022). En slik ordlyd i målene legger opp til mer teoretisk enn praktisk læring.

Fagfornyelsen som kom i 2020 blir ikke sett på som en ny reform, men heller en forbedring innenfor rammene av LK06 (Ottesen et al., 2021). Implementeringen av fagfornyelsen har i stor grad krevd lokale utviklingsprosesser, og dette arbeidet har variert fra kommune til kommune og fra skole til skole (Ottesen et al., 2021). Læreplanverket som er utarbeidet er en viktig del av den nasjonale styringen som sier noe om hvilken kompetanse eleven skal utvikle (Meld. St. 28 (2015-2016)). I arbeidet med Kunnskapsløftet ble den kompetansebaserte læreplanen innført. Dette innbar at det ble utarbeidet kompetansemål som skulle være en veileder på kompetansen eleven skulle opparbeide seg på de ulike årstrinnene i utdanningen (Meld. St. 28 (2015- 2016)). Det ble også lagt vekt på en bedre kultur for læring, der det skal bli lettere for elevene å få klarhet i målene de arbeider mot. Samtidig skulle elevenes grunnleggende ferdigheter styrkes (Karseth & Møller, 2014). Når vi skal vurdere elevene, skal deres helhetlige kompetanse i fagene vurderes. I læreplanen står det at grunnlaget for vurderingen skal være kompetansemålene, men disse skal ses i lys av beskrivelsen av faget i læreplanen

(Utdanningsdirektoratet, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022). I kompetansemålene beskrives ulike begreper for hvilken kompetanse elevene skal ha fått etter arbeidet med kompetansemålene. Disse begrepene legger etter mitt syn føringer for hvordan vi jobber med kompetansemålene og vurderer elevens kompetanse. Elevene skal blant annet kunne beskrive, drøfte, vurdere, planlegge, gjøre rede for, bidra, utføre, forstå og reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### 3.3.1 Overordnet del

I overordnet del beskrives verdier og prinsipper for grunnopplæringen, som består av grunnskole og videregående utdanning. Her utdypes verdigrunnlaget for opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Gamlem & Rogne, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I overordnet del ser en hvordan læreplanverket er knyttet sammen med formålsparagrafen i opplæringsloven. Det kommer her tydelig fram ansvaret som ligger på skolen og lærebedriftene når det kommer til elevenes utdanning og skolegang. I utdrag fra loven kan man blant annet lese i opplæringsloven §1-1:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Opplæringsloven, 1998 §1-1)

Her nevnes begrepene kunnskap og kritisk tenkning som en del av vårt mandat i utdanningen. Disse begrepene ser jeg i sammenheng med implementeringen av kompetansebegrepet i undervisningen som jeg ønsker å se nærmere på i min studie. Slik jeg forstår kompetansebegrepet gjennom å tolke lovteksten ovenfor, sier kompetanse noe om en persons evne til å knytte sammen kunnskap, ferdigheter, adferd og holdninger, på en slik måte at de kan samhandle og oppnå resultater i kritisk tenkning. Dette inkluderer slik jeg forstår det ikke bare akademisk kompetanse, men også kompetanse i mellommenneskelige relasjoner.

I overordnet del beskrives kompetansebegrepet i flere ulike kontekster. Jeg vil se nærmere på tolkningen av begrepet i et eget avsnitt i oppgaven, men ønsker likevel her å nevne at når det i overordnet del snakkes om faglig kompetanse, nevnes spesielt betydning av fagenes kompetansemål, og hvordan de skal ses i sammenheng med hverandre og på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven, for dette er noe jeg legger særlig vekt på i mitt arbeid som yrkesfaglærer på helsearbeiderfag. For meg er dette en viktig del i arbeidet med å heve elevenes kunnskap og evne til å utvikle kritisk tenkning, som jeg mener er et godt utgangspunkt for å øke elevenes faglige og medmenneskelige kompetanse. I overordnet del beskrives også begrepet dybdelæring, som kommer igjen i flere deler av LK20. Dette er også noe jeg vil knytte sammen med kompetansebegrepet. I overordnet del beskrives dybdelæring som evnen til å utvikle forståelse av sentrale elementer og sammenhengen innenfor fag, slik at elevene lærer å bruke faglige kunnskaper i ukjente og kjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette er sentralt for elevene i helsearbeiderfaget når de i faget YFF skal lære seg å anvende og se sammenhenger mellom arbeidet som fagarbeider, og det de lærer i teorien i programfagene.



### 3.4 Oppsummering

I dette kapitlet er det gitt en grundig gjennomgang av de ulike styringsdokumenter og utredninger som har vært sentral i fagfornyelsen og utarbeidelsen av det nye kompetansebegrepet. Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt for å vurdere grunnopplæringen for livslang læring og kompetanseutvikling. Utvalget la vekt på skolens rolle i det å legge grunnlag for nettopp dette. Endringer i læreplanen og fagfornyelsen ble sett i sammenheng med de nye behovene i samfunnet. De tidligere reformene som Reform 94 og LK06, la grunnlaget for kompetansebasert læring. Her ble handlingskompetanse særlig vektlagt.

I NOU 2015:8 beskrives de fire kompetanseområdene som er sentrale for utvikling av kompetanse. Disse områdene er anbefalt å stå sentralt i undervisningen. Fagfornyelsen har som mål å skape bedre læring og forståelse for elevene. Her ble læreplanverket utviklet med kompetansemål som skal være veiledende for elevenes kompetanseutvikling. I overordnet del ses kompetansebegrepet i sammenheng med faglig kompetanse, dybdelæring og utvikling av kritisk tenkning og refleksjon. Her vektlegges også elevenes utvikling av kunnskap, ferdigheter, holdninger og medvirkning i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Formålet med dette kapitlet har vært å gi en oversikt over hvordan styringsdokumenter og utredninger har vært med å bidra til fagfornyelsen og det nye kompetansebegrepet i den norske skolen, med søkelys på tilpasning til samfunnets behov og styrkning av elevens læring og utvikling.

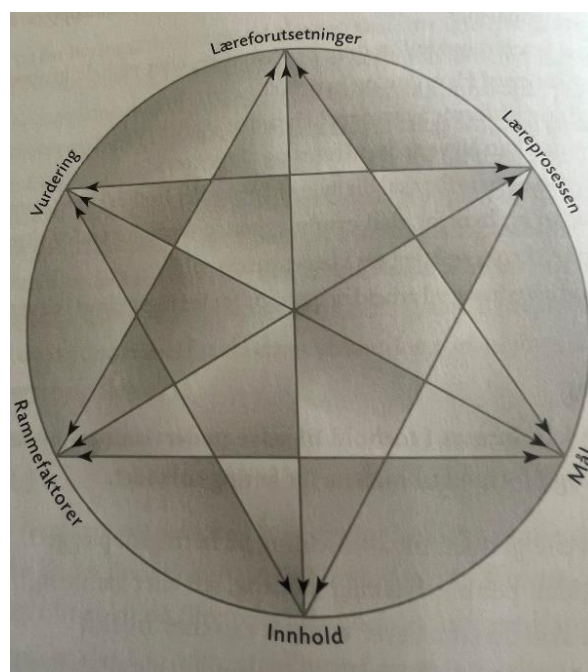
## 4.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet har jeg valgt å se nærmere på teori som omhandler sentrale begreper i problemstillingen og oppgaven. Her vil jeg se på tidligere forskning, og både teori og forskning vil være en sentral ved videre drøfting av mine funn. Jeg har valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som rammeverk for intervjuguiden i studien og i drøftingsdelen av oppgaven. Den blir presentert i teorikapitlet sammen med sosiokulturell læringsteori og undervisning som legger vekt på utvikling av kritisk tenkning og refleksjon. Sentrale begreper som dybdelæring, kunnskap og ferdigheter, kritisk tenkning og refleksjon, Koherens, OAS og forståelse vil bli beskrevet nærmere da de er sentrale i min studie.

### 4.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

I arbeidet med å kartlegge hvordan lærerne arbeider med undervisningen for å implementere innholdet i kompetansebegrepet og hjelpe elevene med å utvikle kompetanse i kritisk tenkning og refleksjon, har jeg brukt den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt. Med denne modellen tar man hensyn til elevens forutsetninger, ulike rammefaktorene, og setter et mål for undervisningen og ser det i sammenheng med innholdet i undervisningen. Videre ser en på læringsprosessen og hvordan arbeidet skal vurderes (Hiim & Hippe, 2012). Her har jeg valgt å ha fokus på det didaktiske arbeidet, hvordan lærerne skaper gode læringsforhold for elevene, og hva lærerne legger i god undervisning. I arbeidet med å skape en god undervisning er det flere faktorer som er viktig å se nærmere på. Det å være bevisst målet en jobber mot, og hvordan en tilpasser dette til elevgruppen man står ovenfor, er en viktig forutsetning for elevenes læring (Hiim & Hippe, 2012). Det er flere alternativer når en arbeider med læreplanene og kompetansemålene i fagene. Man kan velge å la elevene være mer aktiv i arbeidet med hvordan de skal gå frem med å nå målene i fagene. Det kan være elevene

skal ha en større del i å velge ut innholdet i timene. For at elevene skal ha best mulig forutsetning for å lære og lære, er det viktig at læreren gir rom for kritisk refleksjon og oppmuntrer elevene til å stille spørsmål, samt at de lærer seg å vurdere sitt eget arbeid og hvordan de skal jobbe med mål og kriterier. Didaktisk arbeid handler om hvordan vi planlegger undervisning og læring. I den didaktiske relasjonsmodellen ser vi hvordan de ulike faktorene henger sammen, og at ingen dem er viktigere enn andre. De står sammen og må ses i sammenheng for å skape rom for et godt læringsmiljø og læring hos elevene (Hiim & Hippe, 2012; Hiim & Hippe, 2022). De ulike faktorene inngår i et helhetlig system som tilsier at ingen kommer først, men at man beveger seg fram og tilbake mellom de ulike faktorene. Et sted må en begynne, og hensikten med undervisningen er læring. Slik jeg ser det vil et godt læringsmiljø være avhengig av at en kjenner elevene godt, vet om deres forutsetninger, og hvordan de lærer best. En god metode for å finne ut av dette er individuelle samtaler med elevene (Hiim & Hippe, 2022). Etter min oppfatning vil det variere fra de ulike læresituasjonene, ulike klasser og hvor de er i utdanningsløpet hvordan man best legger opp undervisningen. Det å ha samtaler med elevene i klassen og lytte til deres ønsker og tilbakemeldinger, er etter min oppfatning et godt verktøy for å tilpasse undervisningen til elevene. I arbeidet med denne modellen og dens ulike faktorer gjennomføres det en didaktisk analyse der vi ser på de ulike faktorene opp imot elevenes læringsforutsetninger. På denne måten kan vi tilpasse undervisningen slik at målene blir nådd, og at de passer inn med elevens forutsetninger og rammefaktorer på skolen. Etter arbeidet oppsummerer vi og vurderer. Dette kan vi gjøre sammen med elevene eller kollegaer (Hiim & Hippe, 2022).



Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen. Kilde: Hiim & Hippe, 2022, s.40.

### 4.1.1 Sosiokulturelle læringsperspektiver

Sosiokulturell læringsteori er en samling av ulike teorier som har ulike retninger innenfor samme perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Jeg har valgt å se nærmere på læring i felleskap med andre. Det som er felles for alle de ulike perspektivene innen sosiokulturelle teorier er at det handler om læring i et sosialt felleskap. Her ser en kunnskap som noe som er skapt gjennom praktiske aktiviteter der flere arbeider sammen i et felleskap (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Leo Vygotsky ser på læring som et resultat av samspill, og han påpeker viktigheten av hvordan dette samspillet struktureres for å skape mest mulig utvikling og stimulering hos den enkelte. Han var også opptatt av hvordan det å bruke språket og bruk av begreper var en viktig del av menneskelig tenkning (Imsen, 2020; Vygotsky i Skaalvik & Skaalvik, 2014; Wittek, 2012). Vygotsky setter blant annet søkelys på forholdet mellom tenking, språk og kultur, og flere forskere har sett dette i lys av læringsprosessen, han snakker her om elevens utviklingssoner, som er spennet mellom det elevene kan klare alene og hva de kan klare ved hjelp av andre (Lyngsnes & Rismark, 2015). En som har sett nærmere på Vygotsky sin teori er Neil Mercer (Wittek, 2012). Han nevner tre viktige dimensjoner når det kommer til å forstå språkets avgjørende rolle i klasseromsituasjoner og i elevenes læring. Her nevnes blant annet betydningen av at lærerne legger til rette for at elevene kan sette ord på sine tanker. På denne måten får læreren og elevene tilgang til hverandres tanker og refleksjoner. Den tredje dimensjonen peker på at vi må ha blick for at det som skjer i klasserommet, altså måten vi snakker på og de prosedyrer og metoder som blir vektlagt i undervisningen, påvirker det som læres (Wittek, 2012).

## 4.2 Kompetanse i yrkesutøvelsen

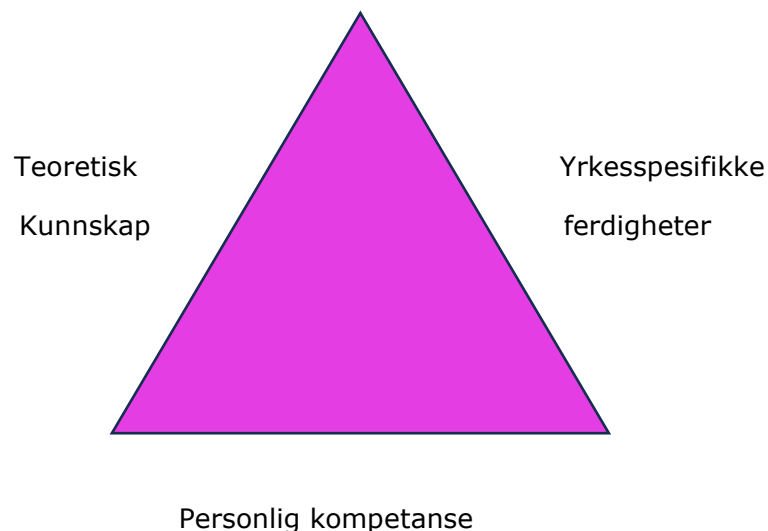
I yrkesutøvelsen er det ikke nok å ha god forskningsbasert og teoretisk kunnskap, dersom du ikke har tilstrekkelig erfaringsbasert kunnskap. Her kan en vise sin handlingskompetanse og ta handlingsvalg (Skau, 2017). En slik kompetanse handler om å gjennom erfaring utvikle sine evner til å sanse og observere:

«Klinisk blick» er en betegnelse for en type kompetanse og ferdighet som omfatter bruk av sanser for å innhente data om pasientens tilstand. Slike ferdigheter er knyttet til flere sanser enn synet. Syn, hørsel, lukt og berøring er de viktigste sansene i observasjon av pasienten. (Kristoffersen et al., 2005, s. 233)

Det betyr, slik jeg tolker det, at for at den teoretiske kunnskapen skal kunne benyttes i yrkesutøvelsen i handlingsrelevante situasjoner, må en ha en god erfaringskunnskap i bunnen for å kunne se hvordan en skal bruke den teoretiske kunnskapen. En må slik ha opparbeidet seg gode evner til å observere pasientens tilstand ut ifra de kunnskaper og erfaringer man har tilegnet seg gjennom praksis og fagkunnskaper.

Skau (2017) har i sin beskrivelse av kompetansebegrepet sett på to ulike betydninger. Den ene sier noe om at en i kraft av sin stilling har rett eller myndighet til å utføre enkelte oppgaver, eller en kan beskrive det som at en har de nødvendige kvalifikasjoner til å fylle en stilling, ivareta bestemte oppgaver eller uttale seg om et spørsmål. Skau (2017). Jeg velger å benytte den siste betydningen. Slik jeg ser det vil dette være relevant for min problemstilling og studie å ha med videre i min tolkning av kompetansebegrepet, og hva jeg legger til grunn for hva en kompetent helsefagarbeider er. Det å være kompetent betyr i den forstand at en skikket eller kvalifisert til det man gjør (Skau, 2017). I sitt arbeid presenterer Skau (2017) kompetansetrekanten, der hun gjør rede for kompetansebegrepets ulike aspekter. Hun viser også hvordan begrepet har flere ulike betydninger ut ifra de sammenhengene de ses i. Her påpekes at skillet mellom

realkompetanse og formell kompetanse har svakheter i forhold til at det ikke viser den personlige kompetansen som utøveren har (Skau, 2017). Dersom vi ikke skal se på elevens egnethet i arbeid med mennesker som en kompetanse, vil det etter min mening bli vanskelig å utdanne gode yrkesutøvere. I mitt arbeid ser jeg klare sammenhenger mellom elevenes personlige kompetanse og kompetanse innenfor yrket de har valgt. Dette må vi etter min mening kunne legge til grunn i vårt arbeid med å implementere kompetansebegrepet i vårt arbeid. Skau (2017) presenterer en modell der hun viser en tilnærming til kompetansebegrepet der hun legger vekt på teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2024). Her vises de ulike aspekter av kompetanse som må til for å oppnå profesjonell kompetanse. Denne er relevant for mitt arbeid, fordi når jeg ser på hvordan kompetansebegrepet fra LK20 implementeres i undervisningen for helsearbeiderfaget, er det viktig for meg å se på hvordan vi kan øke elevenes profesjonelle kompetanse.



Figur 2: Kompetansetrekanten – samlet profesjonell kompetanse. Kilde Skau, 2017, s. 59.

I kompetansetrekanten tar Skau (2024) for seg tre aspekter av kompetansebegrepet. Disse komponentene henger nøye sammen og påvirker hverandre.

Teoretisk kunnskap består her av faktakunnskap og allmenn forskningsbasert viten. Her er kjennskap til faglige begreper, modeller og teori en del av kunnskapsformen, samt lover og regler som regulerer de ulike fagområdene. Her under kommer også kjennskap til faglige begreper og teorier. Denne kunnskapen kan en oppnå på ulike måter, og den er i stadig utvikling. Noe som betyr at en til enhver tid må holde seg faglig oppdatert. Dette innebærer blant annet å være kritisk til kilder og prøve ut nye teorier (Skau, 2024).

Personlig kompetanse handler om den vi er som person, og de egenskaper vi innehar. Dette er både ovenfor oss selv og i spill med andre. Denne siden er vanskeligst å beskrive og tar lengst tid å utvikle. Den er heller ikke fagspesifikk, men er likevel viktig for utøvelsen av yrket (Skau, 2024). Yrkesspesifikke ferdigheter handler om yrket og de

spesifikke ferdighetene som kreves for å utføre et yrke. Innen denne kompetansen ligger praktiske ferdigheter, teknikk og metode. Denne kompetansen er viktig, men kan ikke stå alene uten at en kan redegjøre teoretisk for sine handlinger (Skau, 2024).

#### 4.2.1 Vurdering av kompetanse

I de ulike programfagene skal elevene ha en standpunktskarakter. Denne karakteren skal være et bilde på elevens samlede kompetanse i faget. I arbeidet fram mot standpunktskarakter skal det legges vekt på underveisvurdering, som skal fremme læring og bidra til at elevene utvikler sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Vurderingen av elevens kompetanse har derfor to formål: underveisvurderingen skal fremme elevenes læring og utvikling av kompetanse, og sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse som grunnlag for å sertifisere eleven for videre utdanning og arbeid (NOU 2015:8). For at man skal kunne vurdere elevens kompetanse må man slik jeg forstår det ha god kunnskap om hva som ligger i kompetansebegrepet i LK20, og hvordan det skal brukes i undervisningen og vurderingen av elevene. Som en ser i beskrivelsen over handler ikke vurdering kun om karakter. Det handler også om vurdering for læring. Her er hensikten å støtte elevene i sin læringsprosess. Her er søkelyset på formativ vurdering, altså underveisvurdering. Et av målene her er at elevene er mer delaktig i vurderingsprosessen. I dette arbeidet står begrepet framovermelding sentralt. Her legger en vekt på å ikke bare se på arbeidet som er gjort, men hvordan eleven kan jobbe videre med å utvikle sin kompetanse (Imsen, 2021).

#### 4.3 Dybdelæring

Det finnes flere tilnærminger til dybdelæring, og det er slik jeg tolker det ingen klar definisjon på hva dybdelæring skal være. Begrepet ble introdusert av Ludvigsen-utvalget, og det har en sentral plass i LK20 (Bolstad, 2020). I Ludvigsen-rapporten og flere andre publikasjoner, blir begrepet presentert under sju ulike overskrifter. Den ene jeg vil se nærmere på er «Dybdelæring er å utvikle kompetanse» og «læring skjer med kroppen». En kan si at man lærer med hele kroppen, vi lærer av og med hverandre. Ikke bare gjennom å lese, skrive og lytte, men også gjennom kroppslig aktivitet og handlinger (Bolstad, 2020). Jeg tolker dette i sammenheng med hvordan vi bruker YFF for å lære elevene yrket de skal inn i. De lærer her å få godt håndlag, og utvikler sitt kliniske blikk. I den overordnede delen defineres kompetanse som at en skal jobbe på en slik måte at elevene ikke bare lærer om noe i fagene, men de skal kunne anvende det i praksis (Bolstad, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017c). Dette ser jeg i sammenheng med at elevene skal kunne sette sammen det de lærer i programfagene i arbeidet med prosedyrer og praktiskarbeid i YFF. Dermed kan elevene få vist sin kompetanse gjennom å anvende både sine ferdigheter og sin kunnskap. Bolstad (2020) påpeker sammenhengen mellom dybdelæring og kompetanse. Dette viser han gjennom å se på definisjonen av kompetanse og dybdelæring opp mot hverandre (Bolstad, 2020).

Tabell 1: Definisjon av kompetanse og dybdelæring sett i sammenheng med hverandre. Kilde: Bolstad, 2020, s.14.

<b>Kompetanse</b>	<b>Dybdelæring</b>
<p><b>«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»</b></p>	<p><b>«Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekter over egen læring og bruker det vi har lært, på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre»</b></p>

Her kan en se at det er en tydelig sammenheng mellom begrepene, og slik utelukker ikke disse hverandre. Men for å kunne utvikle kompetanse må nødvendigvis dybdelæring være til stede. Dybdelæring tar tid, og det krever mye av både lærere og elever. Målet er at vi som lærere skal hjelpe elevene med å utvikle forståelse og sammenhenger gjennom å steg for steg koble sammen kunnskap og erfaring, til nye erfaringer og informasjon (Børresen, 2023).

I dagens samfunn står elevene ovenfor en stadig mer utfordrende verden. I den forbindelse har det blitt arbeidet fram seks globale kompetanser som beskriver hvilken kunnskap og egenskaper som er nødvendig for at elevene skal blomstre som verdensborgere. En kan se på definisjonen av dybdelæring som en prosess for å skaffe seg kompetanse innenfor disse seks globale kompetansene. Disse består av karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning. Disse seks kompetansene har flere dimensjoner, og hver av dem har ulike definisjoner som skal gjøre de mer tilgjengelig (Fullan et al., 2019). Disse definisjonene kan en se igjen i fagfornyelsen i LK20. Vi finner igjen kompetansen som lære å lære. Dette blir beskrevet som en del av begrepet karakter, som er en av de seks kompetansene (Fullan et al., 2019). Når jeg ser på de fire kompetanseområdene i LK20 tolker jeg det slik at disse samsvarer med de seks globale kompetansene.

Det er viktig å være bevisst på at dybdelæring ikke erstatter overflatekunnskap. Med dette menes at eleven må lære noe basiskunnskap som begreper og fakta, som de tilegner seg gjennom å øve og pugge. Slik kunnskap vil kunne være et utgangspunkt for å forstå og utvikle nye erfaringer og ny informasjon og slik bruke kunnskap i nye situasjoner (Børresen, 2023).

### 4.3.1 Kritisk tekning og refleksjon

«Tenke sjæl og mene, måtte stå for det du sa. Ikke vri deg unna, ikke være likeglad. Ikke late som du ikke mente det du sa, ikke si som andre. Du må tenke sjæl» (Torgersen, 1981, I Teige, 2016, s.106).

Teige (2016) referer til dette refrenget fra Trond Viggo Torgersens sang «Tenke sjæl». Jeg synes dette var en flott illustrasjon på det å skape sine egne meninger og identitet. For meg handler dette om hvordan lærerne hjelper elevene til å skape sine egne verdier og holdninger. Dette handler om å bli voksen, og være den som bestemmer over eget liv, samtidig som en tar egne avgjørelser og riktige valg (Teige, 2016). Her handler det om at lærerne skal være med å hjelpe elevene til å finne sin rolle som menneske i samfunnet og å skape sin identitet som yrkesutøver. I skolen er det lærernes ansvar å lære elevene kritisk tenkning, dette er viktig for å forberede de på samfunnet som møter dem etter endt utdanning (Teige, 2016). Å finne et entydig svar på hva kritisk tenning er kan være utfordrende, men likevel er dette begrepet løftet fram som en basiskompetanse i den norske utdanningen (Teige, 2016). Filosofer har lenge sett på dette begrepet, og det har vært diskutert hva som må til for at vi skal kunne tilegne oss kunnskap (Teige, 2016). Filosofen Immanuel Kant la storvekt på at individets evne til å bruke sin fornuft, den skulle også kunne brukes i veiledning av andre. Han la også vekt på danning (Teige, 2016). Danning er et viktig begrep i LK20, og skolen har både et utdanningsoppdrag og et dannelsesoppdrag. Disse to begrepene er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når Kant snakker om kritisk tekning og danning, må dette ses i sammenheng med utvikling av dømmekraft. Evnen til dømmekraft er helt nødvendig for å ta selvstendige valg, og reflektere over egne standpunkt, og forstå andres (Teige, 2016). Å kunne tenke kritisk handler ikke om et angrep på enkelt mennesker eller noe negativt. Det handler heller om å søke kunnskap, være bevisst sine holdninger, våge å stå for egne meninger og å skille seg ut (Børresen, 2023). Igjen kan dette ses i sammenheng med sitatet fra Trond Viggo Torgersens sang «Tenke Sjæl». En kritisk person tilstreber dyder som blant annet åpenhet, mot, ydmykhet, å kunne ta andres perspektiv og vurdere påstander (Børresen, 2023). I arbeidet med å lære elevene hvordan benytte seg av kritisk tenkning og refleksjoner, er det viktig at lærerne bevisstgjør elevene på hva dette vil si. Det å kunne si noe om hvordan ting er eller bør være er noe de må øve seg på. Dette handler ikke bare om å uttrykke egne meninger, men også å kunne håndtere andres meninger, selv om de er ulike ens egne (Børresen, 2023). Dette handler om å lære seg å lytte, undersøke og vurdere det som blir sagt i en meningsutveksling eller i meningsbrytinger. Elevene skal i tillegg kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og kritisk tenkning, samtidig som de skal kunne forstå at deres egne oppfatninger, tanker og overbevisninger kan være ufullstendige eller feil (Børresen, 2023; Flatås, 2018).

### 4.3.2 Kunnskap og ferdighet

I læreplanen står det at elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap, kunne reflektere kritisk over hvordan kunnskap utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Kunnskap handler om noe vi vet, og vi kan forklare og komme med beviser for det vi påstår. En kan opparbeide seg kunnskap gjennom å undersøke, de erfaringene vi har gjort oss, samtidig som vi kan oppsøke litteratur og lærebøker (Børresen, 2023). Når jeg senere skal se nærmere på begrepet kritisk tenking er det naturlig at jeg har snakket om hva kunnskap kan være. Fordi det å kunne stille seg kritisk til kunnskap er en viktig forutsetning for å kunne si noe om hva som virkelig er sant, og ikke antakelser eller noe vi tror. Vi kan ikke alltid være sikker på at det vi med god grunn tror er sant, virkelig er sant. Dette krever at vi kan stille kritiske spørsmål og oppsøke fakta (Børresen, 2023).

Selv om kunnskapen i seg selv er objektiv og knyttet til fakta i en eller annen form (Børresen, 2023), vil det variere fra person til person hva de anser som verdifull kunnskap. Det kan være forskjell på hva en med akademisk bakgrunn vil anse som viktig kunnskap til sammenligning med en med yrkesfaglig bakgrunn (Hiim & Hippe, 2022). I skolen har vi læreplaner og kompetansemål vi skal jobbe etter, men det kan være lokale forskjeller i hva det legges vekt på i undervisningen (Ottesen et al., 2021). Her vil det etter mitt syn også spille en rolle for elevene på yrkesfag om hvor mye den enkelte skolen legger vekt på praksisarbeid og praktiske ferdigheter. Dersom elevene opplever at dette ikke blir verdsatt like mye som teoretisk kunnskap, kan de få en følelse av motstand mot boklig læring. Noen har kanskje valgt yrkesfag nettopp for å slippe dette (Hiim & Hippe, 2022), og lærer bedre gjennom å gjennomføre ting praktisk.

Jeg har valgt å legge hovedvekten på praktiske ferdigheter. Disse ferdighetene kan også omtales som yrkesspesifikke ferdigheter som sier noe om ferdigheter som kreves i de ulike profesjoner. Dette omhandler praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som er særegne for de ulike yrke, og brukes i yrkesutøvelsen (Skau, 2024). Det er naturlig for meg å ta utgangspunkt i disse ferdighetene når jeg jobber med kompetansebegrepet i dette prosjektet, da vg2 helsearbeiderfag er en yrkesfaglig utdanning der elevene kan få fagbrev som helsefagarbeider etter endt læretid.

### 4.4 Koherens- opplevelse av sammenheng

Begrepet opplevelse av sammenheng (OAS) referer til en persons oppfatning av verden som begripelig, håndterbar og meningsfull. Dette begrepet er oversatt fra det engelske Sense of Coherence. Dette konseptet ble introdusert av den israelsk- amerikanske sosiologen Anton Antonovsky, og utgjør en sentral del av hans salutogene forståelse. Her presenterer han begrepene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Dette kan overføres til skolen gjennom at elevene opplever å få en kompetanse som gjør skole og overgangen til arbeidslivet overkommelig. Disse begrepene sammen med begrepet generelle motstandsressurser, er to av de grunnleggende begrepene i Antonovsky sin salutogene teori (Antonovsky, 2013; Hanssen et al., 2022).

Jeg vil her se nærmere på de tre begrepene presentert av Antonovsky og hvordan opplevelsen av OAS kan være til nytte for en person å sette hendelser i en forståelig sammenheng. Antonovsky beskriver personer med høy OAS som en som skårer høyt på de disse komponentene, i motsetning til en person som skårer svakt på disse. I sine undersøkelser finner Antonovsky at disse tre komponentene har en høy korrelasjon med hverandre, og til en viss grad er uløselig knyttet til hverandre (Antonovsky, 2013).



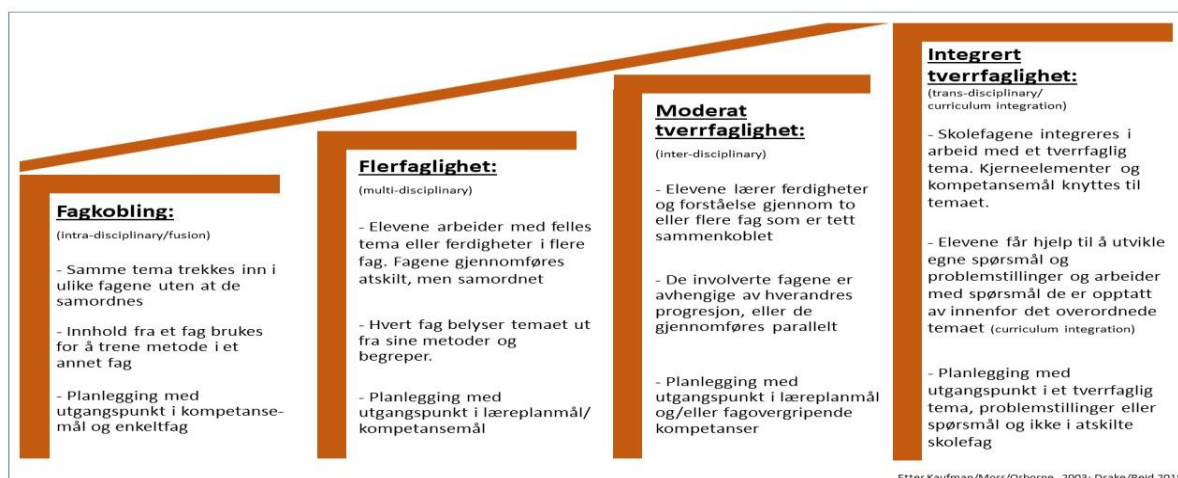
Begripelighet (1) handler om hvordan en persons opplevelse av stimuli de utsettes for som kognitivt forståelig, dette kan være opplevelser både i det indre og ytre miljøet rundt personen. Med dette menes at informasjonen oppleves som sammenhengende og strukturert framfor kaotisk og uforståelig. En person med høy begripelighet forventer at informasjon de møter i framtiden er forutsigbar, og dersom noe kommer uforventet kan de sette det i en forståelig sammenheng. Håndterbarhet (2) handler om vedkommende opplever å ha tilstrekkelig ressurser til å håndtere kravene som en blir stilt ovenfor. Å ha ressurser til rådighet kan være ressursen en rår over selv eller en annen en har nær. Dette kan være ektefelle, venn, kollega og lignende (Antonovsky, 2013). Jeg tenker at dersom vi overfører dette til skolen vil det for eleven kunne handle om lærere som stiller opp, foresatte, klassekamerater og venner. Den tredje komponenten i begrepet OAS er meningsfullhet (3) og handler i stor grad om viktigheten av å være involvert og en del av prosesser som omhandler personens liv, og egne daglige erfaringer. Personer med høy OAS snakker ofte om å være involvert i livsområder som gir mening. Dette gjelder både i følelsesmessig og kognitiv forstand (Antonovsky, 2013). I skolesammenheng handler dette for meg, mye om hvordan lærerne legger opp til at elevene får delta i prosesser som omhandler deres læring og utdanning. Altså elevmedvirkning.

#### 4.4.1 Hvordan skape sammenheng i undervisningen?

I min studie ser jeg nærmere på hvordan yrkesfaglærerne jobber med å skape sammenheng mellom de ulike programfagene, og programfagene og YFF. Det handler om tverrfaglighet. I arbeidet med sammenhenger mellom fag og tverrfaglighet vil jeg utdype noen av begrepene som er nevnt i figur 3, s. 20. Her ses det på hvordan en kan arbeide med å skape koblinger mellom de ulike fagene i skolen. Tabellen viser ulike grader av tverrfaglighet, der spennet går fra fagkobling til integrert tverrfaglighet (Bolstad, 2020). Fagkobling (1) handler om at en kan arbeide med samme tema i flere fag uten at det samkjøres eller at man gjør samme oppgaver i flere fag samtidig. Flerfaglighet (2) handler slik jeg tolker det om at elevene jobber med samme emne i flere av fagene, men fagene holdes likevel adskilt fra hverandre. Dette handler her mer om å samordne undervisningen. Tverrfaglighet kjennetegnes ved at skolefagene integreres og utfyller hverandre. Dette kan gjøres i ulik grad. Vi skiller mellom moderat tverrfaglighet (3) og integrert tverrfaglighet (4). Moderat tverrfaglighet (3) viser til at elevene utvikler ferdigheter gjennom å jobbe med samme tema der fag slås sammen og de skal jobbe på tvers av fag. I integrert tverrfaglighet (4) går fagene sammen i en større enhet. Her jobber elevene med begreper, prosedyrer og perspektiver fra flere fag samtidig, og fagene har ingen klare skiller (Bolstad, 2020,).

Dette kan også ses i sammenheng med hvordan lærerne arbeider mot å skape sammenheng mellom teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. I NOU 2015:8 beskrives begrepet flerfaglighet. Dette omtales som når elever arbeider med tema eller problemstillinger som krever kompetanse fra flere fag. Integrert tverrfaglighet handler i større grad om at elevene jobber med et overordnet tema der fagene glir inn i hverandre. Ingen av metodene er mer ideell enn de andre, og man kan med fordel variere hvordan man velger å jobbe (Bolstad, 2023; NOU 2015:8). Etter min mening vil det være noen tema som lettere lar seg knytte sammen i integrert tverrfaglighet, særlig når man jobber med programfagene. Her vil jeg blant annet nevne fra egne erfaringer at man for eksempel lager et tema som heter *omsorg ved livets slutt*, der en ikke skiller mellom fag, men heller legger vekt på den helhetlige kompetansen som trengs for å gi god omsorg for både pasient og pårørende i denne sammenhengen. Allikevel det er

andre tema en med fordel kan arbeide flerfaglig med. I arbeidet med fagkobling kan en samarbeide med fellesfaglærere og slik jobbe med samme tema, men i ulike fag.



Figur 3: Spennet mellom fagkobling og integrert tverrfaglighet. Kilde: Figur etter Kaufmann/Moss/Osborne, 2003, Drake/Reid 2018 i Bolstad, 2020, s.30.

Når jeg snakker om å skape sammenheng i undervisningen, er det naturlig for meg å si noe om hva jeg tenker undervisning er. Her er det ikke noe entydig svar, men jeg tenker at alle som jobber med utdanning og undervisning har gjort seg opp noen tanker om hva undervisning er for dem. Våre intensjoner med undervisningen vil selvfølgelig gjenspeiles av samfunnsmandatet skolen som institusjon har, og de planer som er lagt for undervisningen (Afsar & Sivesind, 2016). Uansett hva en legger vekt på eller hvordan en velger å planlegge sin undervisning, er formålet alltid læring, og at læring er noe som skjer i eleven (Hiim & Hippe, 2022).

Det er ulikt syn på hva god undervisning og læring er. Dette handler om at vi har forskjellige holdninger når det kommer til menneskesyn, syn på kunnskap og syn på samfunnet (Hiim & Hippe, 2012). Gjennom LK20 og nye læreplaner i 2020/2021, har fokuset på læring og undervisning i noen grad endret retning. Målet har vært å knytte verdiene i formålsparagrafen opp imot overordnet del og læreplanene i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Læreplanene skal styrke sammenhengen mellom fag og ulike deler av læreplanverket, i den sammenhengen har det blitt et økt fokus på dybdelæring. Gjennom dybdelæring skal elevene utvikle forståelse for sentrale deler av faget, og etablere sammenhenger innad i faget og på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Slik jeg ser det vil det derfor være enda viktigere å sette sammen god undervisning, der elevene får mulighet til å utfordre seg selv, og lære seg å se sammenhenger mellom fagene og få en dypere forståelse av hvordan de skal tilegne seg ny kunnskap og anvende den. Når vi jobber med undervisning har vi plikt til å tilpasse opplegget vi lager til elevenes forutsetninger, og vi kan ikke slå oss til ro med at elever ikke forstår eller henger med. Vi lever i et samfunn der vi har et menneskesyn som sier at individets egenverdi står høyt (Lyngsnes & Rismark, 2015).

#### 4.4.1.1 Forståelse

Forståelse handler om å se meningen med noe, ha innblikk i det som blir kommunisert og se hvordan dette henger sammen (Gamlem & Rogne, 2019). I LK20 nevnes det å se sammenhenger i fag og mellom fagområder som viktig for å kunne få en helhetlig forståelse, og slik skape rom for dybdelæring (Hanssen et al., 2022). I min oppgave ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne arbeider for å skape sammenhenger slik at elevene får en bedre forståelse mellom teori og praksis, som i igjen vil kunne skape en bedre kompetanse innenfor yrket elevene utdanner seg til. Samtidig som en skal skape sammenhenger, skal en øke elevens evne til refleksjon og kritisk tenkning. For å oppnå dette er det en fordel at elevene kan benytte seg av både sine kunnskaper og ferdigheter for å øke sin kompetanse. Dersom elevene får mulighet til å jobbe med å se sammenhenger og jobbe med samme oppgaver over lengre tid, vil dette kunne være med på å øke læringen deres, og igjen være med på å skape mening (Bolstad, 2023). Når jeg skal se dette i sammenheng med kompetansebegrepet i LK20, er det naturlig å tenke at dersom lærerne klarer å skape elever som føler inntrykk de utsettes for oppleves som begripelig, sammenhengende og strukturert, samtidig som de føler de mestrer og håndterer læring i kjente og ukjente situasjoner, vil dette være med å skape en meningsfullhet i det de lærer på skolen (Hanssen et al., 2022).

#### 4.5 Tidligere forskning

I arbeidet med å finne tidligere forskning har jeg brukt søkemotorer som Google scholar, og ERIC. I tillegg har jeg gjort håndsøk i flere nordiske journaler som publiserer artikler om yrkesfag eksempelvis; - Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling (SJVD), Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET) og Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE). Jeg har benytter søkeord som *LK20*, *implementering*, *evaluering*, *fagfornyelse*, *yrkesfaglig utdanning*, *helsearbeiderfag og kompetanse i LK20*, *Koherens*, *Vocational Education*, *Vocational training* og *Work placement*. I mitt arbeid fant jeg flere ulike forskningsartikler som omhandlet temaet, men det var enkelte faktorer som gjorde at de ikke ble aktuell for mitt arbeid, som for eksempel at de var gjort i andre fag der det er andre læreplaner og utdanningsstruktur.

Den ene studien er en delrapport fra samarbeid mellom NIFU, Fafo og OsloMet som heter- Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1 – bakgrunn, prosess og implementering på vg1 (Aakernes et al., 2022).

I denne studien ses det nærmere på innføringen av fagfornyelsen på vg1 yrkesfag. Dette gjelder alle yrkesfag, og ikke bare helse- og oppvekst- fag. Jeg synes likevel det var noen interessante funn i rapporten som er relevant for min studie. Blant annet kommer det fram at elevene var positive til vurderingen fra læreren og vurderings prosessen. Da kommer særlig betydningen av medvirkning og undervisvurdering tydelig fram som positive elementer. Undersøkelsene ble gjennomført under Koronapandemien, noe som viste at ikke alle elever hadde fått YFF ute i bedrift. Elevene hadde negative erfaringer med hjemmeskole, og det kommer dermed fram at hvor du lærer har betydning for hva du lærer (Aakernes et al., 2022). Dette er interessant for min studie der jeg blant annet ser på rammefaktorer og hvordan lærerne arbeider med å samme sammenheng mellom blant annet programfagene og YFF.

Denne studien vil kunne være med å støtte opp om min studie og belyse utfordringer som kan ses i sammenheng med innføringen av ny læreplan

En annen studie ser nærmere på hvordan bruken av strukturell og konseptuell koherens kan brukes i arbeidet med å skape sammenheng mellom teori og praksis. Her ser Hammerness (2006) på hvordan det å skape mer sammenheng mellom fag og mellom teori og praksis kan øke elevens opplevelse av sammenheng (OAS). Forskeren ser her på hvordan lærerutdanningen er organisert, og at fagene og det praktiske i stor grad er separert fra hverandre. Noen av funnene er at når det jobbes mer bevisst rundt elevene, der fokuset er å forstå elevenes behov og se det i sammenheng med læreplanenes formål, ble det bedre resultater. I studien ses det også på arbeid med læreplanene og hvordan de kunne bidra til mer refleksjon over egen praksis, og lettere etablere sammenheng mellom teori og praksis. Det legges også vekt på at det er viktig å fortsette arbeidet med å se sammenhenger mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter.

Denne studiens funn vil bidra til mitt arbeid ved at det her kommer fram fordeler og utfordringer ved å skape opplevelse av sammenheng (OAS) for elevene. Jeg kan bruke denne forskningen når jeg skal se på fordeler og eventuelle ulemper med tverrfaglig arbeid, og sammenheng mellom teori og praksis.

En studie av Utvær og Saur (2019) ser blant annet nærmere på YFF- faget på tre ulike skoler. De ser på kvaliteten på opplæringen i sammenheng med samarbeid mellom skoler og bedrift, og rammefaktorer på de ulike skolene. De ser dette i sammenheng med stedet skolene ligger, hvordan de ulike skolene organiserer faget og lokale tilpasninger. I artikkelen har de valgt å se på elevens opplevelse av faget YFF. De har samtidig samlet svar fra lærere, rådgivere, avdelingsledere og oppfølgingstjenesten for å få en bedre forståelse av elevenes opplevelser og svar. Noen av funnene i denne undersøkelsen viser at elevene ved bygdeskolene opplever god oppfølging når de er i bedrift. De opplever også at faget i sin helhet oppleves som relevant. Bygdeskolen opplevde dette i større grad enn elevene på byskolen. I arbeidet med min oppgave ser jeg at elementer fra denne studien vil kunne være relevant for å få innblikk i elevenes perspektiv, i forhold til lærerperspektivet som er min innfallsvinkel. Studien sier også noe om rammefaktorene på skolenes betydning som også er relevant for min oppgave.

En fjerde studie jeg fant ser nærmere på utfordringer ved å skape koherens i fag- og yrkesopplæringen. Det er sett fra både fylkeskommunalt perspektiv og perspektiver blant annet fra ansatte på opplæringskontor. Her tas det opp hvordan de til rette legger for et tolkningsfellesskap for å fremme et helhetlig opplæringsløp ved implementering av LK20 (Hanssen, 2022).

Funnene i disse studiene belyste flere perspektiver som er relevant for min oppgave eksempelvis forståelse av læreplanverket, hvordan skole og bedrift skaper sammenheng mellom teori og praksis, og viktigheten av et godt samarbeid mellom praksis og skole.

## 5.0 Metode

«Metode og systematikk er kjernen i vitenskapen» (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 187).

Vi bruker metoder til å finne ut ny kunnskap og til å etterprøve i hvilken grad påstander er sanne, gyldige eller holdbare. Metoden kan fortelle noe om hvordan vi bør gå fram for å framskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2017). I valg av metode har jeg lagt vekt på fenomenet jeg ønsker å undersøke nærmere og hva som vil bli hensiktsmessig tilnærming til dette. I min oppgave vil jeg se på hvordan kompetansebegrepet blir implementert i undervisningen. Det er derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ metode. I denne metoden ser en på meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfestete eller måle (Dalland, 2017).

### 5.1 Kvalitativ metode

I den kvalitative forskningen er målet å utforske menneskelige prosesser eller problemer i virkelige settinger. Her er målet at forskeren er åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfter dette perspektivet fram (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er det umulig å legge bort forskerens subjektive meninger, og dette innebærer at forskningen vil kunne bli påvirket av dette. Det er derfor viktig at forskeren redegjør for sine perspektiver og meninger (Postholm, 2010). Jeg håper at jeg i løpet av oppgaven tydelig har fått fram mitt ståsted og at mine verdier når det kommer til problemstillingen er belyst. Innen kvalitativ forskning er det søkelys på prosesser i deres naturlige setting. Med dette menes at forskningsspørsmålet oftest innledes med ordene «hvordan» eller «hva» (Postholm, 2010). I den sammenhengen ser jeg at min problemstilling og mine forskningsspørsmål godt kan knyttes opp imot en kvalitativ metode.

#### 5.1.1 Begrunnelse for valg av metode

I arbeidet med min problemstilling og mine forskningsspørsmål har det vært viktig for meg å finne en metode der deltakerne får mulighet til å reflekter over sine erfaringer og at deres syn kommer tydelig fram. I arbeidet med intervjuguiden (Vedlegg 1), jobbet jeg systematisk for å lage spørsmål der deltakernes erfaringer med LK20 og kompetansebegrepet kommer fram. Samtidig som jeg ville se på hva de legger vekt på i arbeidet med å planlegge undervisning som kan være med å bidra til å skape kritisk tenkning og refleksjon. I arbeidet med å komme fram til en metode som kunne gi meg et godt datamateriell landet jeg til slutt på gruppeintervju. Gjennom denne intervjuformen ønsket jeg å få fram en faglig diskurs mellom intervjudeltakerne, der nye perspektiver kunne komme fram på en naturlig måte gjennom erfaringsutvekslingen.

#### 5.1.2 Gyldighet og pålitelighet

I arbeidet med kvalitativ forskning er en av de viktigste faktorene for at forskningen skal være av god kvalitet, forskerens egen evne til å behandle og tolke data. Dermed blir forskeren det viktigste instrumentet for å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2010). Tjora (2012) omtaler blant annet begrepene *pålitelighet* og *gyldighet* innen kvalitativ forskning. Når Tjora (2012) snakker om pålitelighet kommer vi innom forskernes rolle og engasjement i temaet som studien omhandler. Forskerens interesse i tema vil kunne være med på å påvirke resultatet, men det vil likevel være en utopi å tenke at en fullstendig nøytralitet vil eksistere i kvalitativ forskning (Tjora, 2012). Jeg har som nevnt tidligere selv jobbet med innføringen av LK20 på vg2 helsearbeiderfag, og jobber som yrkesfaglærer. Dette er et arbeid som pågår den dag i dag, og det har vært med på å gi meg god kjennskap til tema gjennom min yrkeserfaring. Å ha god kjennskap til tema

som en skal forske på kan ha sine fordeler, nemlig det at man kan stille mer nøyaktige og relevante spørsmål gjennom å bruke sin kunnskap. Ulempene med dette er at ens egne ord og meninger kan skinne gjennom i analysen (Tjora, 2012). Under arbeidet med denne studien har jeg derfor vært bevisst min rolle og tilknytning til tema. Gyldighet handler om de svarene man får i datainnsamlingen faktisk er svar på de spørsmål som vi forsøker å stille. Når jeg arbeidet med mine resultater fra studien er det naturlig å sammenligne mine funn med annen forskning innen samme tema. Dette mener jeg er viktig for å opprettholde god kvalitet på forskningen (Tjora, 2012). Det er derfor viktig med åpenhet og begrunnelser for valg som er tatt når det kommer til datainnsamling og analysen (Tjora, 2012). Jeg mener dette er årsaker som gjør det viktig for meg å være grundig i mitt valg av metode, deltakere og analyse av data i min studie. Jeg har lagt stor vekt på å presentere mine funn så nøyaktig som mulig. I forskning er det viktig med transparens, altså gjennomsiktighet. Med dette menes at det skal komme tydelig fram hvordan studien og datainnsamling er gjennomført. Det handler om å vise valgene som er tatt, mens gyldighet og pålitelighet handler om hvor godt valgene en har tatt fungerer (Tjora, 2012).

I arbeidet med min studie har jeg lagt vekt på å vise hvordan jeg har jobbet med å finne deltakere, hvordan intervjuene ble gjennomført og arbeidet fram mot en intervjuguide. I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg et utvalg av deltakere fra tre ulike skoler, som alle hadde erfaring fra undervisning på vg2 helsearbeiderfag. Jeg hadde som nevnt tidligere lagt til rette for gruppeintervjuer der deltakerne hadde mulighet å ha en åpen diskurs rundt spørsmålene og temaene de ble presentert.

### 5.1.3 Fenomenologi

Innenfor den kvalitative forskningen handler fenomenologi, slik jeg tolker det, om å studere og analysere de subjektive opplevelsene til mennesker i forhold til et spesielt fenomen. I min oppgave vil dette handle om hvordan lærere jobber og legger til rette sin undervisning for å best mulig imøtekomme kompetansebegrepet i LK20 slik de tolker det, samt hvordan de til rettelegger for at elevene skal få utviklet sin kritiske tenkning og evne til refleksjon. Fenomenologiske studier er blant annet en utforskning av en prosess eller en pågående hverdagsaktivitet. En av hensiktene til disse forskningsmetodene er å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv eller deres opplevelser av erfaringer (Postholm, 2010). Det er derfor en vanligvis bruker intervju som datainnsamlingsmetode (Postholm, 2010) Jeg har derfor valgt et kvalitativt forskningsintervju som en av mine metoder for datainnsamling i denne oppgaven.

### 5.1.4 Kvalitativt forskningsintervju

Innen den kvalitative forskningen er det som nevnt tidligere intervju som er den mest utbredte datageneringsmetoden. Da er det særlig semistrukturerte intervjuer eller dybdeintervju som blir benyttet (Tjora, 2012). I min oppgave har jeg et ønske om å ta utgangspunkt i et dybdeintervju, og mitt ønske var å skape en fri samtale der deltakerne selv skulle være med å bidra til innholdet. Jeg hadde bestemt tema og spørsmål på forhånd, men oppfordret deltakerne til å komme med refleksjoner som kunne være med på å utvide tema. Mitt mål var å skape en avslappet stemning, der deltakerne fikk tid til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle tema (Tjora, 2012). Jeg har valgt å i hovedsak benytte meg av åpne spørsmål, og slik forsikre meg om at deltakeren sitt perspektiv kom best mulig fram. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver ulike intervjuformer. De nevner blant annet begrepsintervjuer. Her kan formålet være at en får avklaring rundt spesifikke begreper. Her vil spørsmålene være rettet mot å utforske betydningen av de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk, og avklare

deres posisjon i et begrepsnettverk. Dette kunne vært en interessant tilnærming dersom min studie kun dreide seg om begrepet kompetanse og dets posisjon i undervisningen, men jeg ønsker i min studie å se nærmere på dette begrepet i sammenheng med begreper som kritisk tenkning og refleksjon, samt at jeg ønsker å vite mer om hvordan lærerne legger opp undervisningen sin for å styrke elevenes kompetanse, og bevisstgjøre dem på kritisk refleksjon.

Ved hjelp av dybdeintervju ønsket jeg å få et innblikk i meninger, holdninger og erfaringer til de som blir intervjuet. Dybdeintervju som metode er bygget på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2012). Jeg er interessert i å få i deltakernes subjektive opplevelser og refleksjoner rundt fenomenet som utforskes og er således inspirert av en fenomenologisk tilnærming til forskning.

### 5.1.5 Utvelgelse av deltakere og gjennomføring

I arbeidet med å finne deltakere ønsket jeg å få et utvalg av representanter fra ulike videregående skoler. Kriteriene var at de hadde erfaring fra vg2 helsearbeiderfaget og arbeidet med implementeringen av LK20. Til slutt landet valget på en mindre distriktskole, en mellomstor byskole (privat) og en større byskole. Alle skolene ligger i Midt-Norge. Jeg kontaktet de ulike skolene via e-post og avtalte møte. I min forespørsel ønsket jeg at de satt av 1-1,5 timer til gjennomføring av intervjuene. Jeg opplevde deltakerne som imøtekommende og at de hadde stor interesse og kunnskap om tema. Jeg hadde på forhånd sendt ut informasjon med min problemstilling og forskningsspørsmål samt informasjon om personvern. Intervjuene ble gjennomført på deltakernes arbeidsplass, noe som kan være med på å skape trygge rammer (Tjora, 2012) og jeg opplevde at det bidro til mindre stress da de ikke trenger bruke tid på forflytning. I en travel arbeidshverdag kan det være utfordrende å finne tid, og jeg har selv erfaring med at arbeidet som lærer kan være uforutsigbart og ting kan oppstå underveis som ikke var planlagt. Jeg opplevde imidlertid at deltakerne var godt forberedt, og at de hadde satt av god tid til dette møtet. Det var en god atmosfære og det ble gode diskurser der samtalen fløt lett. Intervjuguiden var med å ramme inn samtalen, men det var rom for å gå ut over rammene og utforske nye perspektiver dersom det kom opp. Dette var med på å bidra til en stor mengde data jeg kunne benytte meg av i arbeidet med problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Jeg laget en oversikt over deltakere der jeg hadde med tilhørighet, og de fikk tilsvarende koder som jeg benyttet i min analyse. Jeg valgte også å ha med arbeidserfaring, da dette sier noe om hvor lenge de har jobbet med LK20. Noen av deltakerne hadde kun jobbet med denne læreplanen, mens andre hadde erfaring fra innføring og implementering av flere læreplaner oppgjennom årene.

Tabell 2: Oversikt over deltakere med koder.

Deltakere	Tilhørighet	Kode	Erfaring
Lærer	Bygdeskolen	L1	Fjorten års erfaring
Lærer	Bygdeskolen	L2	Åtte års erfaring
Lærer	Byskolen	LB1	Fem års erfaring
Lærer	Byskolen	LB1	Tre års erfaring
Lærer	Byskolen – privat	LP1	Tjue års erfaring
Lærer	Byskole – privat	LP2	Fire års erfaring

### 5.1.6 Transkribering

Et intervju er en samtale mellom to eller flere personer. Den utvikler seg mens den pågår, og når vi transkriberer blir denne samtalen abstrahert og fiksert til skriftlig form. Derfor kan en betrakte transkripsjon som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Dette krever vurderinger og beslutninger som kan være med å påvirke datamaterialet som er innhentet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg startet med å transkribere intervjuene mine fra lydfil til tekst. I dette arbeidet var jeg nøye med å følge reglene for personvern og jeg brukte NTNU sitt eget program «Tale til tekst». Gjennom å lytte til intervjuene og transkribere kom jeg over nye detaljer og nyanser som jeg ikke hadde lagt merke til i selve intervjusituasjonen. Allerede her kunne jeg gjenkjenne noen fellestrekk i dataen jeg hadde samlet inn. Målet er at temaene skal være med på å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine (Tjora, 2021). I transkriberingen kommer pauser i samtalen fram gjennom tidsstempler. Dette gjorde det lettere for meg å få med meg detaljer i det som ble sagt. I transkriberingen valgte jeg å ha med dialektord, som jeg igjen skrev om til bokmål i sitatene jeg har med. Dette var et bevisst valg med tanke på anonymisering og personvern. En ulempe med dette er at velformulerte muntlige uttrykk kan framstå som usammenhengende og gjentakende når det gjøres skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig for meg å lytte gjennom opptakene flere ganger for å få med meg ulike nyanser i dialekt og språk. I videre arbeid med koding valgte jeg å sette koder i transkriberingen, slik at jeg fikk oversikt over hvilke deltakere som kom med de ulike utsagnene for å lette arbeidet kodingen senere i analysen. Intervjuene hadde en varighet på 40 min. til 1,5 timer. Dette ga meg en stor mengde datamateriell. Dette innebar at jeg totalt hadde 146 sider til transkribering.

Eks. på transkribering:

02:21.000 --> 02:37.000

*Yrkeskompetanse, ja. Jeg tenker jo at først og fremst er det jo den kompetansen du må ha for å møte yrke du skal ut til. Og da er det jo det med at det er relevant og oppdatert kompetanse. Først og fremst, da. (LB1)*

02:38.000 --> 02:40.000

*Ja. (LB2)*

02:41.000 --> 02:48.000

*Og så litt mer sånne her holdninger, egenskaper, ferdigheter som trengs da. Det vil si enkelt, men litt mer. (LB1)*



### 5.1.7 Forskerrollen

I arbeidet med kvalitativ forskning er det viktig å være bevisst sin rolle som forsker, jeg tenker da særlig på at jeg går inn i dette prosjektet med en forforståelse av tema, som er basert på mine egne erfaringer og opplevelser rundt min problemstilling. I kvalitativ forskning er forskeren et viktig verktøy, det er derfor viktig at en er bevisst sine subjektive teorier og tanker om tema en forsker på (Postholm, 2010). Samtidig er jeg åpen for mye synspunkter, og var under intervjuene og utarbeidelsen av intervjuguiden bevisst på utformingen av spørsmålene og hvordan spørsmålene ble stilt. Gjennom å stille åpnespørsmål i min studie kunne jeg få god informasjon om deltakernes opplevelser og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål for å sjekke om svarenes pålitelighet og om jeg som intervjuer har forstått innholdet rett (Kvale & Brinkmann, 2015). Før jeg kontaktet aktuelle deltakere, utformet jeg en intervjuguide og et samtykkeskjema (Vedlegg 2), som jeg la ved søknaden til SIKT (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) (Vedlegg 3). Jeg søkte om godkjenning for innhenting data og bruk av opptak under intervjuene. Jeg fikk godkjent søknad, med SIKT nr- 323313 (Vedlegg 4). Etter godkjenning fra SIKT om behandling av personopplysninger var i orden startet jeg med å kontakte aktuelle deltakere. Jeg har i dette arbeidet ansvar for å sørge for at identiteten til informantene anonymiseres, og at jeg lagrer data jeg har samlet inn forsvarlig, trygt og lovlig. Alle lydopptak vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet.

### 5.2 Analyse

i arbeidet med å analysere dataen jeg har samlet inn valgte jeg å ta utgangspunkt i tematisk analyse. I tematisk analyse er formålet å utforme tema fra dataene vi har samlet inn (Tjora, 2021). Tematisk analyse er en metode som er utviklet for å utforske mønster i kvalitativ data, dette handler om å systematisk koding av data som igjen skal være med å utforme tema (Braun & Clarke, 2022).

Målet er at temaene skal være med på å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen (Tjora, 2021). For å komme fram til temaene startet jeg med å kode innholdet. Jeg har benyttet meg av Braun og Clarke (2022) sin metode for tematisk analyse. Gjennom kodingen var målet mitt å få oversikt over dataen jeg har samlet inn, og komme fram til tema som skulle gi grunnlag for min drøfting av forskningsspørsmålene mine. Temaene utviklet jeg etter å ha fulgt Braun og Clarke (2022) sin seks stegs plan for analyse og koding.

Steg 1 omhandler å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Dette gjorde jeg gjennom å transkribere og lytte gjennom innholdet. Etter at jeg hadde transkribert innholdet leste jeg gjennom innholdet med et analytisk blikk.

Steg 2 handler om koding. I dette steget er målet å komme fram til kategorier, ikke tema. Formålet med kodingen er å komme fram til kategorier som er relevant for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022). Det vil si at jeg ikke kodet alt av det innsamlede materialet, men det jeg mente ville være med på å hjelpe meg i videre arbeid med oppgaven. Her kan man benytte seg av dataprogrammer som NVIVO, eller penn og papir som jeg valgte. Jeg valget å benytte meg av penn og papir, da jeg opplevde at det fungerte bedre for meg i arbeidet med å sortere datamaterialet.

Steg 3 handler om å skape de første kategorier og tema. Her er målet å utforme tema ut ifra emnene som jeg hadde frembrakt gjennom kodingen. Jeg startet her med å gruppere kodene jeg hadde kommet fram til i kategorier, tema og subtema.

I steg 4 gjennomgikk jeg temaene jeg hadde valgt meg ut for å se om de var relevante for besvarelsen av mine forskningsspørsmål. Jeg måtte her ta en vurdering på om jeg hadde nok data til å støtte temaene jeg hadde kommet fram til. I denne prosessen ser jeg at tema yrkeskompetanse kunne jeg gjerne hatt mer data på, men jeg ønsker likevel å ta det med som en del av tema for å få en dypere forståelse av begrepet kompetanse.

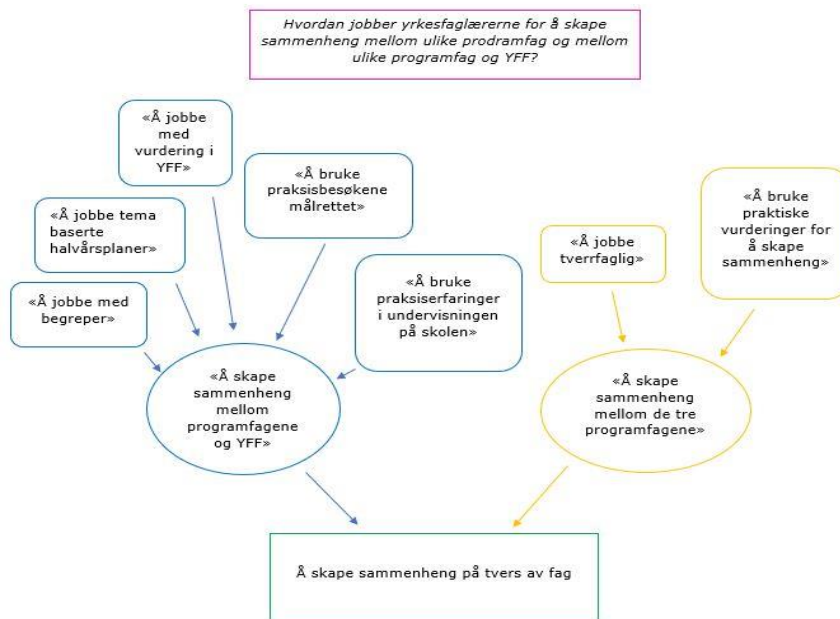
I steg 5 er det viktig å definere og finne temaene (Braun & Clarke, 2022). Jeg valgte her å ta ut data fra kodingen som representerte tema. Jeg har i tillegg skrevet kort om hvert tema, der jeg kommer med en forklaring av hva jeg legger i hvert tema.

I steg 6 startet jeg arbeidet med å skrive ned funnene (Braun & Clarke, 2022). I dette arbeidet trakk jeg ut sitater fra datamaterialet som er presentert i kapittel 5 Funn. Her beskriver jeg også hva som ligger i sitatene og hvordan de kan ses i sammenheng med mitt videre arbeid i oppgaven.

Koding	tema
«Jeg skal begynne med refleksjonsgrupper nå i praksis. Jeg tror det kan utvide <u>horisonten</u> , og hjelpe dem til å se et større bilde enn de selv kan se»	Sammenheng mellom programfag og <u>VF</u>
«refleksjonsgruppene kan hjelpe elevene med å ta ulike perspektiver, da blir de i stand til å reflektere og drøfte»	Sammenheng mellom programfag og <u>VF</u> . Ev. refleksjon og kritisk tenkning
«vi skal prøve ut fagsamtaler med vurdering i grupper, målet er at de lærer av hverandre, de lytter og utfyller hverandre»	Kompetanse Ev. refleksjon og kritisk tenkning
«eleven må ta eierskap i læringsprosessen»	Kompetanse Ev. refleksjon og kritisk tenkning
«Vi veksler mellom muntlig og skriftlige vurderinger, ikke nødvendigvis med karakter med tilbakemelding»	Kompetanse
«Vurdering handler ikke bare om karakter, sist nå hadde jeg bestått/ikke bestått, og det er behagelig, både for meg og elevene, men ikke alle slår seg til ro med det. De vil vite hva det betyr, er det seks eller ikke seks»	Kompetanse
«Det er en helhet, med ferdigheter som du må øve på, kunnskap som du reflekterer over det du gjør og ikke minst holdninger til det du står i»	Kompetanse
«Holdninger er veldig viktig, jeg tenker på samfunnsutviklingen, og nå er det veldig mye ego-fokus, men de skal ut og jobbe med folk som er sårbare, og det å utdanne ungdommer som greier å ta det perspektivet, og se den andre, er så sentralt».	kompetanse

Figur 4: Eksempel på koding.

I arbeidet med å samle mine tema til overordene tema som jeg har benyttet som overskrifter i min drøfting, jobbet jeg systematisk. Jeg laget meg oversikt over hvilke temaer som er aktuell for de ulike forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Målet var som sagt å systematisere innholdet slik at jeg fikk konkrete overskrifter og tema jeg kunne knytte til drøftingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Et eksempel på hvordan jeg arbeidet med dette vises i figur 5.



Figur 5: Sub-tema, tema og overordnet tema.

## 6.0 Funn

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn. For å besvare oppgavens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt å systematisere funnene i fire ulike tema og tolv undertema. Temaet «Å skape sammenheng mellom de tre programfagene» har undertemaene «Å jobbe tverrfaglig» og «Å bruke praktiske vurderinger for å skape sammenheng». Temaet «Å skape sammenheng mellom programfagene og YFF» har undertemaene «Å jobbe tema baserte halvårsplaner», «Å jobbe med begreper», «Å bruke praksiserfaringer i undervisningen på skolen», «Å bruke praksisbesøkene målrettet» og «Å jobbe med vurdering i YFF». Disse to temaene har til hensikt å besvare de første forskningsspørsmålene: «Hvordan jobber yrkesfaglærerne for å skape sammenheng mellom ulike programfag og mellom ulike programfag og YFF?» Det andre forskningsspørsmålet «Hvordan jobber yrkesfaglæreren med å tilrettelegge for undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning?» besvares gjennom neste tema. Temaet «Skape forståelse og evne til refleksjon» har undertemaene «Å jobbe med refleksjonsgrupper» og «Å øve på kritisk tenkning gjennom bruk av erfaring fra praksis». Til sist har jeg generert temaet «Å utvikle kompetanse» med undertema «Å jobbe med innholdet i kompetansebegrepet», «Å jobbe mot yrkeskompetanse» og «Å vurdere kompetanse». Til sammen vil disse fire temaene svare på studiens overordnede problemstilling: «Hvordan jobber yrkesfaglærerne med å implementere innholdet i kompetansebegrepet i LK20 i programfag og YFF på vg2 helsearbeiderfag?».

## 6.1 Å skape sammenhenger mellom de tre programfagene

Første del av mitt første forskningsspørsmål handler om hvordan lærerne arbeider med å skape sammenheng mellom de tre programfagene, helsefremmende arbeid, yrkesliv i helsearbeiderfaget og kommunikasjon og samhandling. Her ønsket jeg at informantene skulle si noe om hvordan de organiserte undervisningen, hvilken vekt de la på dette arbeidet og om den nye læreplanen har vært med å bidra til at de har endret sitt arbeid med planleggingen av undervisningen. I arbeidet med kodingen av dataene jeg har samlet i min studie, har jeg formulert tema som er med på å besvare mine forskningsspørsmål.

### 6.1.1 Å jobbe tverrfaglig

I arbeidet med å skape sammenheng mellom programfagene vil det være naturlig å se nærmere på tverrfaglighet og hva informantene i studien sa om hvordan de arbeidet med dette. Deltaker to på byskolen sa blant annet noe om hvordan deres arbeid med det tverrfaglige var en viktig del av dybdelæringen: «På vg2 helsearbeiderfag er det tverrfaglig mellom programfagene, så det er den delen av dybdelæringen» (LB2). Dette støttes opp av kollega (LB1) som sier: «Og det er jo et fag der temaene henger sammen, så det er jo egentlig umulig å ikke jobbe tverrfaglig». Dette kom også fram under intervjuet med deltakerne på den private videregående skolen der deltakeren sa: «Fagene henger jo sammen, man kan ikke se det isolert, du må se det i sammenheng, da blir det tverrfaglig» (LP1). På bygdeskolen påpekte en av deltakerne viktigheten av samarbeid rundt programfagene for å oppnå tverrfaglighet: «Men at vi som har de tre programområdene, samarbeider som skal jobbe med oppgaver på tvers» (L1). Dette blir støttet av kollega, som blant annet også nevner dette med å arbeide mer temabasert: «Det har blitt veldig mye temabasert her nå, og det tror jeg nok at nye læreplanene har vært med å gjøre» (L2). Dette vil jeg også se i sammenheng med temabaserte halvårsplaner som vil være et eget tema i oppgaven.

### 6.1.2 Å bruke praktiske vurderinger for å skape sammenheng

I undervisning vil vurdering være en naturlig del for lærerne i arbeidet med å måle elevenes kompetanse innen de ulike kompetansemål og deres helhetlige kompetanse. I den sammenheng ønsket jeg å se nærmere på hvordan lærerne arbeidet med vurdering og vurderingssituasjoner. Praktiske vurderinger legger til rette for å måle elevenes kunnskap og ferdigheter, og slik få en større forståelse av deres helhetlige kompetanse. Deltakerne jobbet bevisst med ordlyden i kompetansemålene elevene skulle vurderes i, og la til rette dersom målene var såkalte «gjøremål». En av deltakerne beskrev det sånn: «Vi har hatt fokus på mer praktiske vurderinger, for mange av kompetansemålene er jo praktiske» (LP2). Det handler også om å skape helhet når det kommer til vurderinger kommer det fram fra informantene. En av informantene fra byskolen sier blant annet: «Vi kjører tverrfaglig praktiske vurderinger, så det blir en mer helhet» (LB1). I arbeidet ser jeg at deltakerne på de ulike skolene har like tanker rundt arbeidet med praktiske vurderinger. Ut ifra besvarelsene fra deltakerne får jeg inntrykk av at det å jobbe slik at elevene får vist seg fram mer praktisk er noe de legger stor vekt på: «Vi jobber for å få til det, det er et viktig fokus på det praktiske. Det er et praktiskfag» (L1). Her refereres det til utdanningen på vg2 helsearbeiderfag av deltakeren.

## 6.2 Å skape sammenheng mellom ulike programfag og YFF

Det å skape sammenhenger er en viktig del i arbeidet med å skape undervisning som kan være med å utvikle elevens kompetanse. Da tenker jeg særlig på kompetansebegrepet i form av sammenhengen mellom kunnskap og ferdigheter. I faget YFF har elevene mulighet til å være ute i praksis i ulike bedrifter blant annet som helse- og velferdssenter, hjemmesykepleien og omsorgsboliger. Her er det muligheter for å sette teori ut i praksis.

### 6.2.1 Å jobbe med temabaserte halvårsplaner

Her ønsker jeg å se nærmere på hvordan de ulike skolene organiserer læreplanarbeidet for å skape sammenheng mellom programfagene i undervisningen, og om dette arbeidet kan være med på å skape en bedre kompetanse hos elevene ut ifra lærerens synspunkt. Her var det noen ulikheter fra de ulike skolene for hvordan de valgte å organisere dette arbeidet, men i hovedsak var det enighet om at det å kjøre temabasert, å slå sammen kompetansemålene i de ulike programfagene til tema, var en god måte i arbeidet med å bidra til å skape sammenhenger: «Det blir mye mer tema-basert nå, det tror jeg de nye læreplanene har vært med å påvirke» (L1). Her ser deltakeren en sammenheng mellom den nye læreplanen og utviklingsarbeidet med halvårsplaner. Dette viser også uttalelsen fra informantene ved byskolen: «Det er mer åpent, vi baserer på tema og da gjerne alle programfagene» (LB1). Her kan det tyde på at den nye læreplanen har skapt større rom for å jobbe mer tverrfaglig, og slik bidra til å utvikle elevenes kompetanse. En av deltakerne på byskolen går nærmere inn på hvordan de har valgt å organisere de temabaserte halvårsplanene ved å blant annet skrote de tradisjonelle timeplanene der programfagene står oppdelt hver for seg: «Vi har skrotet timeplanen sånn den var før, der det stod fag, nå står det programfag og det kjøres tverrfaglig» (LB2). Videre tar en av deltakerne opp hvordan de jobber med å legge til rette for at eleven skal oppnå framgang: «Jobben vår her er jo veldig mye å legge til rette på de ulike nivåene, at vi får en progresjon og rød tråd i fagløpet» (LB1). En deltaker på en annen skole viser til utfordringer med denne tilretteleggingen i form av temabaserte halvårsplaner. Da peker den særlig på at noen av de ansatte ikke jobber i fullstilling, og en jobber mye om hverandre: «Når det er flere deltidsstillinger på huset blir det vanskelig å samarbeide, for da går vi ofte mot hverandre. Når jeg er ledig og har tid til å planlegge, er den som jobber deltid ikke på huset» (LP2). Deltakeren peker her på at de ikke har kommet i gang med temabaserte halvårsplaner, men at det kunne vært med på å lette arbeidet: «Jeg tror det (jobbe temabasert) har løst problemet med den store belastningen det er på helsearbeiderfag, du får bedre tid til å gå i dybden» (LP2). Dette kan slik jeg ser det støttes av det en deltaker på byskolen sier, der jobber de med temabaserte halvårsplaner: «Vi finner relevante tema, som vi på en måte tar kompetansemål inn under også vurderer vi ut ifra det, og da fordeler vi tema hvis det er flere faglærere mellom oss» (LB1). Her ser jeg at flere lærere jobber sammen om tema og flere kompetansemål, dette kan etter min mening bidra til mindre belastning på den enkelte læreren og bidra til bedre tid for elevene, og rom for en større grad av dybdelæring: «Det er lettere å legge planer når vi har åpen halvårsplan, der alle programfagene og YFF er sammen. Her har vi med hvilke kompetansemål vi skal gjennom, aktiviteter og vurderingssituasjoner» (LB2).

### 6.2.2 Å jobbe med begreper

Etter min mening er en viktig del av det å utvikle sin kompetanse å forstå de ulike begrepene som brukes. En måte å lære seg denne forståelsen kan være å oppleve begrepene brukt i en mer praktisk setting. Jeg spurte deltakerne om hvordan de brukte praksisen i arbeidet med å hjelpe elevene med å utvikle en større forståelse av begrepene de møter i de ulike programfagene: «Vi jobber med begrepene, så når de kommer med eksempler fra praksis, så drøfter vi rundt det, hvorfor gjorde du det? Hva kunne du gjort? Hva hadde skjedd om du gjorde det?» (LP1). Dette handler om å se sammenhenger mellom det de lærer på skolen og det de møter ute i praksis. En av deltakerne forteller også hvordan de oppfordrer elevene til å bruke kunnskap de har fått gjennom praksis inn i de ulike programområdene: «Vi har kjørt i forkant av hver praksisperiode, for eksempel så har vi en praksisforberedende temaperiode» (LB1). Her beskriver deltakeren hvordan de finner fagstoff i forkant av praksis, som de tenker vil være relevant at elevene bygger videre kunnskap på i praksisen. Deltakeren forklarer videre hva de vektlegger i denne prosessen: «Da prøver jeg å plukke teori fra de tre fagene, som er relevant. Altså som jeg finner mest nødvendig og mest relevant i forkant» (LB1). Dette er også et eksempel på hvordan læreren bruker sine kunnskaper for å hjelpe elevene til å knytte kunnskap fra praksis inn i teorien.

### 6.2.3 Å bruke praksiserfaringer i undervisning på skolen

I min studie har jeg ønsket å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som ramme i arbeidet med besvarelsen av mine forskningsspørsmål. Det var derfor interessant for meg å høre med deltakerne om hvordan de brukte elevenes erfaring fra praksis inn i undervisningen. En deltaker fortalte om hvordan de veiledet elevene slik at de kunne bruke det de hadde lært i praksis inn i arbeidet med oppgaver i de ulike programfagene: «De bruker eksempler når de skriver oppgaver i forhold til programområdet i programfag. Slik lærer de å se at de har fått med seg en kompetanse fra praksis de kan bruke der» (L1). Deltakeren forklarte meg her at hen oppfordret elevene til å tenke over hva de hadde lært i praksis, for så å se det i sammenheng med arbeidet de gjorde på skolen. Etter at elevene har vært ute i praksis la flere av deltakerne vekt på at elevene skulle dele erfaringene sine fra praksis med sine medelever som et verktøy i arbeidet med å bruke erfaringer fra praksis for å skape mer sammenheng: «Vi får noen gode refleksjoner i klasserommet når de kommer inn fra de forskjellige praksisplassene. Så det er viktig at de deler» (LP1). Deltakerne påpekte at det var viktig å bruke fellesskapet for å skape refleksjon. Dette vil komme igjen senere når jeg ser enda nærmere på hvordan lærerne legger til rette for kritisk tenkning og refleksjon i undervisningen, men jeg ønsker å nevne dette funnet her da jeg mener dette er et viktig poeng når det kommer til hvordan læreren jobber med å bruke elevenes egne erfaringer fra praksis for å skape en bedre forståelse og slik utvikle kunnskap: «Ta de eksemplene som du nevnte, vi snakket om det på fredagen. Det er supert hvordan du knytter det inn mot det læreplanmålet». (L1). her beskriver en av deltakerne hvordan de jobber med å bevisstgjøre elevene om at det de jobber med i YFF-praksis kan knyttes til kompetansemålene

#### 6.2.4 Å bruke praksisbesøkene målrettet

En del av arbeidet for lærerne når elevene er i praksis, er oppfølging. Jeg ønsket å høre mer om hvordan lærerne jobber med oppfølgingen i praksis og hvordan de brukte undervisningen til å knytte sammen kunnskap og ferdigheter. Jeg ville i min studie se nærmere på om lærerne arbeidet bevisst med programfagene opp imot praksis, som er en del av YFF- faget. En av deltakerne beskrev hvordan de legger vekt på bruken av fagkunnskap og begrep under praksisbesøkene, og at de jobber konkret med dette: «Når jeg er på praksisbesøk er jeg veldig konkret på at de skal tenke fag, hvordan vil dere begrunne det dere gjør her nå? Med fagkunnskap og fagbegrep» (LB1). En annen deltaker nevner hvordan de samarbeider med elevene og praksis bedriften rundt praksisbesøkene: «Og så har vi en løpende dialog før de kommer, og når de kommer har vi en oppstartsamtale, en midtevaluering og en sluttevaluering» (LB2). Disse besøkene kan brukes som et bindeledd mellom lærer, elev og veileder i bedrift. En av de andre deltakerne forteller om hvordan de bruker praksisbesøkene for å se hvordan eleven bruker ferdighetene de har øvd på i skolen: «Men å være der og se hvordan de kommuniserer, hvordan er blick kontakten, hvordan de stiller, klarer de å skille mellom rent og urent, og tilkaller de hjelp når de trenger det? Og passer de på ergonomien?» (LP2). Deltakeren beskriver her hvordan de observerer eleven og kan gi eleven veiledning i de konkrete situasjonene.

#### 6.2.5 Å jobbe med vurdering i YFF

I min studie var det flere av deltakerne som påpekte utfordringer når det kom til vurdering og undervisning i faget YFF. De nevnte da spesielt dette med at faget er bygget opp rundt kompetansemål fra vg3. En av deltakerne beskriver disse utfordringene slik: «Vi hadde jo innspill. Det var jo høringsrunde på nye læreplan, og vi hadde jo innspill på det med at vi reagerer på at det er samme målene på alle nivåer i læringsløpet eller yrkesløpet» (L1). Deltakeren forteller også om hvordan de arbeidet med å legge til rette for elevene: «Så vår jobb her er jo veldig mye å legge til rette på de nivåene, at vi har en progresjon og rød tråd i fagløpet. Sånn at vi starter å være, jeg prøver å være veldig konkret. Vi leder en del i forhold til læreplanmål i YFF- en på vg1». (L1). En av de andre deltakerne forteller om hvordan de bruker teori fra vg2 til å jobbe med vg3 målene:

Da prøver jeg å plukke teori fra de tre fagene, som er relevant, og som du kanskje finner mest nødvendigste og mest aktuell i forkant. Da var det å bruke den teorien da, når vi er ute på praksisbesøk. Da spør vi om ting fra teorien. Er det hygiene, så er det et av målene vi har fra vg3-målene, som eleven skal følge ut i praksis. Da snakker vi rundt om det, og det er enklere å hente tilbake, koble sammen igjen og gjøre det på den måten ... (LB1)

Her beskriver deltakeren hvordan de bruker vg2 målene fra programfag for å hjelpe elevene å forstå vg3 målene som de jobber med ute i praksis og blir vurdert etter.

## 6.3 Å skape forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning

Det å kunne reflektere og ha evne til kritisk tenkning er en viktig del i det å utvikle kompetanse. Her vil jeg se på hvordan deltakerne arbeider med å bruke undervisningen som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse og evne til kritisk tenkning og refleksjon. Dette kan også ses i sammenheng med å arbeide i programfagene og YFF. Deltakerne la vekt på hvordan de bruker for eksempel erfaringer fra praksis for å skape refleksjon over fagstoffet.

### 6.3.1 Å jobbe med refleksjonsgrupper

I min studie var jeg interessert i å høre mer om hvordan lærerne bruker ulike metoder for å fremme elevenes evne til blant annet refleksjon. I intervjuene kommer det fram hvordan deltakerne bruker elevenes erfaringer fra praksis til å øve på refleksjon i grupper sammen med andre: «Jeg skal begynne med refleksjonsgrupper nå i praksis. Jeg tror det kan utvide horisonten, og hjelpe dem til å se et større bilde enn de selv kan se» (LP1). Dette støttes av kollega til deltakeren som følger opp: «Refleksjonsgrupper kan hjelpe elevene med å ta ulike perspektiver, da blir de i stand til å reflektere og drøfte» (LP2). En av de andre deltakerne beskriver hvordan refleksjon kan være med å skape bevissthet rundt egen læring hos elevene: «Elevene må få eierskap til læringsprosessen» (L1). En av deltakerne på privatskolen forteller om hvordan de prøver ut ulike former for vurdering som kan være med å øke elevenes evne til refleksjon av hverandre: «De lytter og utfyller hverandre» (LP2). En annen deltaker forteller om hvordan en kan jobbe: «Vi skal prøve ut fagsamtaler med vurdering i grupper. Målet er at de lærer sammen med elevene for å bevisstgjøre dem, og hvordan erfaringer fra praksis kan deles for å skape refleksjon: «Du kan reflektere og tenke over, og tenke rundt det du ser eller hører». (LB1).

### 6.3.2 Å øve på kritisk tenkning gjennom bruk av erfaringer fra praksis

Gjennom mine undersøkelser og analyse av informasjon fra mine deltakere så jeg at flere av deltakerne valgte å knytte arbeidet med elevenes evne til kritisk tenkning til opplevelser og erfaringer fra praksis. En av deltakerne forteller blant annet: «Når jeg har vært på praksisbesøk, så er det jo en elev som forteller om at de gjør ting veldig forskjellig» (LB1). Her refereres det til at prosedyrer blant annet ofte blir gjort annerledes enn det elevene har lært på skolen. Deltakeren forteller videre i denne sammenhengen: «Og da tenker jeg at det er så viktig at han faktisk får med seg at det er mye forskjellig, Og kan være også kanskje kritisk til måten ting blir gjort på.» (LB1). En av de andre deltakerne supplerer med: «For å stille spørsmål så tenker jeg at du må ha evne til kritisk tenking» (LB2). En av de andre deltakerne fra en annen skole kommer med lignende eksempler på hvordan opplevelser fra praksis kan brukes i arbeidet med å hjelpe elevenes evne til kritisk tenkning: «Ute i praksis så gjorde de ting kanskje ikke sånn som de lærer på skolen. For eksempel i forhold til hygiene, Der tenker jeg at det kan være et inngangspunkt til det her med kritisk tenkning og stille noen kritiske spørsmål» (L2). Elevene opplever at ting gjøres forskjellig på skolen og for eksempel sykehjem: «Jeg spør de hvorfor? Jeg prøver å undre meg» (L2). Her beskriver deltakeren hvordan de bruker undring i møtet med elevene for å utfordre de til å tenke over hvorfor.



## 6.4. Å utvikle kompetanse

Til sist har jeg generert tema «Å utvikle kompetanse». Her er undertemaene «Å jobbe med innholdet i kompetansebegrepet», og jeg ser på hva deltakerne legger i de ulike begrepene som å lære og lære, dybdelæring, fagspesifikk kompetanse, med mer. Neste undertema «Å jobbe med yrkeskompetanse», handler om hva deltakerne legger i yrkeskompetanse, og hvordan de arbeider med å yrkesrette teorien. I siste undertema «Å vurdere kompetanse», ser jeg på hva deltakerne legger vekt på i vurdering av kompetanse, og hvordan de jobber med framovermeldinger og summative vurderinger.

### 6.4.1 Å jobbe med innholdet i kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet i LK20 omfatter flere ulike aspekter som ferdigheter, kunnskap, samt de ulike kompetansene som evne til kommunikasjon og samhandling med andre, det å lære og lære, dybdelæring og fagspesifikk kompetanse. En av deltakerne beskrev begrepet slik: «Det er jo en helhet, tenker jeg, med ferdighetene som du må øve på, kunnskapen som du reflekterer over det du gjør, og så ikke minst holdningene til det du står i.» (L2). Her vil jeg se på hvordan deltakerne arbeidet med å utvikle elevenes kompetanse innen de ulike delene av begrepet. Flere av deltakerne trekker fram refleksjon og holdninger, og bevisstheten rundt å skape perspektiver hos elevene. En av deltakerne påpeker utfordringer som at elevene ikke selv vet hvordan de best lærer: «Det her med å lære og lære kommer innunder kompetansebegrepet, noen kan si jeg vet ikke hvordan jeg skal lære noe, har prøvd alt, men jeg vet ikke hvordan jeg lærer» (LB2). En annen beskriver kunnskap som: «Det er en helhet, med ferdigheter som du må øve på, kunnskap som du reflekterer over det du gjør og ikke minst holdninger til det du står i» (LB1). Her legger deltakeren vekt på viktigheten av bevisstgjøring av holdninger for å skape rom for utvikling av kunnskap. Holdninger nevnes også av en av deltakerne på bygdeskolen: «Holdninger er veldig viktig, jeg tenker på samfunnsutviklingen, og nå er det veldig mye ego-fokus. Men de skal ut og jobbe med folk som er sårbare, og det å utdanne ungdommer som greier å ta det perspektivet, og se den andre er sentralt» (L1). Dette sier meg noe om at lærernes arbeid går ut over bare det å lære elevene fagkunnskaper og praktiske ferdigheter, men også deres rolle i elevenes utvikling av holdninger og empati. Videre beskriver en av deltakerne andre aspekter ved begrepet, som også står sentralt i arbeidet med implementeringen av kunnskapsbegrepet:

Jeg forstår begrepet som det står beskrevet. At evnen til kritisk refleksjon og å finne refleksjonsdelen yrket er jo essensielt og på det jevne i alle programfagene, men det er klart at det er en prosess, som man nødvendigvis ikke forventer at en vg1 elev klarer, men at det er noe som kan defineres etter, for eksempel en læretid. (LB2)

En av de andre deltakerne snakket om hvordan de planla undervisningen opp imot kompetansebegrepet:

Vi må jobbe med det, for at de skal jo kunne bruke kompetansen de lærer om en ting i kjente og ukjente sammenhenger, men kanskje helst det ukjente da. Og det er hvordan man tilbyr undervisning, og da treffer kanskje mer det ukjente, hvis man skal lage undervisning rett opp mot kompetansebegrepet. (LB1)

Et annet spørsmål jeg hadde handlet om den fagspesifikke kompetansen og hvordan de la til rette for den enkeltes elevs forutsetninger, dette ble blant annet beskrevet slik av en av deltakerne:

Vi har jo et visst innblikk i hvordan de foretrekker å jobbe med noe, og prøver å legge til rette til en viss grad. Og i undervisningen så prøver vi jo veldig mye forskjellig. Og ikke minst elevmedvirkning da. Det er jo en enda en forutsetning for å treffe den enkelte. (LB2)

Deltakerne la også vekt på å tilpasse oppgavene slik at elevene skulle få bruke sine ulike ferdigheter som for eksempel skriftlig, digitale ferdigheter eller muntlige ferdigheter:

Vi gjør store tilrettelegginger hver dag, for at alle sammen skal få lov til å jobbe på sitt på den måten de trenger. Men som du sier, lære og lære. For det er sånn ... Å få tak i motivasjonen deres. (LP1)

Deltakerne er altså bevisst på å legge til rette for elevenes ulike forutsetninger.

### 6.4.2 Å jobbe mot yrkeskompetanse

Jeg ønsker å ha med begrepet yrkeskompetanse, da dette vil kunne være med på å utdype kompetansebegrepet når jeg snakket om hva yrkesfaglæreren legger vekt på i arbeidet med kompetansebegrepet i LK20: «Yrkeskompetanse ja, jeg tenker jo at først og fremst er det jo den kompetansen du må ha for å møte yrket du skal ut til, og da er det jo det med relevant og oppdatert kompetanse» (LB1). Her snakket deltakerne også om hvordan de prøvde å gjøre teorien mer yrkesrettet for å utvikle elevenes yrkeskompetanse: «Å hjelpe med å finne knagger å henge teori på. Og det å få det til å bli noe kroppslig da, hvis man kan si det sånn. Blant annet ute i praksis da» (LB2).

### 6.4.3 Å vurdere kompetanse

I kapitlet over har jeg sett på hvordan deltakerne legger til rette for praktiske vurderinger i de kompetansemålene der ordlyden i utførelsen sier noe om at det er et «gjøremål», som beskrevet tidligere i oppgaven. I denne delen vil jeg se på de kompetansemålene som har ordlyder som drøfte, reflektere og vurdere i seg. Jeg vil også se nærmere på hvordan deltakerne vurderer elevenes kompetanse, og hva de legger vekt på. Dette handler blant annet om å se vurderingen i lys av kompetansebegrepet. Her vil det være interessant å se vurderingen i lys av min problemstilling og forskningsspørsmål. Flere av deltakerne trekker fram fordeler med å ikke alltid ha vurderinger med karakter, men heller ha søkelys på hva elevene har lært og forstår. Her sier deltakerne også noe om vurderinger med og uten tall-karakterer, og hvordan de bruker de ulike formene bevisst i vurderingen sin. Vurdering uten karakter også kalt vurdering for læring er noe det ser ut som deltakerne legger mer og mer vekt på i sin undervisning og vurderingsarbeid: «Vi veksler mellom muntlig og skriftlig vurdering, ikke nødvendigvis med karakter, men med tilbakemelding» (LP1). Her skyter kollega til deltaker LP1 inn:

Vurdering handler ikke bare om karakterer, sist nå hadde jeg bestått/ikke bestått, og det er behagelig, både for meg og elevene, men ikke alle slår seg til ro med det. De vil vite hva det betyr, er det seks eller ikke seks, liksom. (LP2)

De ser altså også utfordringer her med å ha vurderinger uten karakter. Flere av deltakerne på de ulike skolene legger vekt på å involvere elevene i vurderingsmetodene og har dialog om hvordan de vil bli vurdert: «Elevene får være med å bestemme, hvordan vil du vurderes? Sliter du skriftlig? Vil du heller lage film? (LB2). Dette kommer også fram i intervjuet med bygdeskolen der en av deltakerne blant annet sier: "Vi hører ofte med elevene hvordan de vil ha det, og når de vil ha vurderingssituasjonen. Vi vil jo unngå at det hopper seg opp for dem" (L1). Dette støttes av kollega som sier:

«Vurderingssituasjoner setter vi sjelden i planlegging av halvårsplan, for vi er dynamisk på når det passer, og hører med elevene hvordan de vil ha det» (L2). En annen av deltakerne påpeker hvordan de bruker vurderingsforskriften i arbeidet, og at elevene skal være involvert og vite når og hvordan de blir vurdert: «Vurderingsforskriften sier at elevene skal være kjent med hvordan og når de blir vurdert, så det er jo gitt ut ifra de kriteriene i kompetansemålene blant annet. Men så skjer det i lys av kompetansebegrepet» (LB1). I denne sammenhengen ser deltakeren ved en annen skole utfordringer når det kommer til akkurat dette:

Vi prøver å vurdere elevene hele tiden, på en måte. Fordi vi skal ha en vurdering for læring, vi skal peke framover hele tiden. Likevel skal elevene vite når de vurderes og hvordan. Jeg har ikke knekt den koden helt ennå. (LP2)

Deltakeren referer her til vurderingsforskriften som sier noe om at eleven skal vite når og hvordan de blir vurdert, samtidig som en skal vurdere for læring, altså vurdere eleven underveis i arbeidet og i ulike situasjoner og sammenhenger.

## 6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet jobbet meg gjennom min analyse og temaene jeg har kommet fram til. Her har jeg sett på hvordan yrkesfaglærerne arbeider med kompetansebegrepet i LK20. Jeg har her altså sett på hva lærerne legger vekt på og hvordan de planlegger sin undervisning i arbeidet med å skape sammenhenger og utvikle elevenes evner til kritisk tenking og refleksjon. Kompetansebegrepet rommer mange aspekter, og gjennom min analyse har jeg valgt å ta å utforme tema som viser hvordan yrkesfaglærerne på helsearbeiderfag jobber med kompetansebegrepet. Det kommer fram i analysen at lærerne ser på faget som teori-tungt samtidig som det er praktiskrettet. Det handler derfor mye om hvordan de finner balansen mellom disse to aspektene, og hvordan de bevisst jobber med kompetansemålene ut ifra ordlyden i disse, slik det er nevnt tidligere. Er det «gjøremål» eller mål der elevene skal reflektere, drøfte eller gjøre rede for. De jobber også mye med å planlegge undervisningen slik at elevene opplever sammenheng og mening. Samtidig som de tilrettelegger for den enkeltes forutsetninger. YFF- faget handler mye om praksis og praksisforberedelser. I min studie ser jeg på hvordan dette faget kan benyttes i arbeidet med å skape sammenheng og forståelse hos elevene. Jeg har sett på hvordan yrkesfaglærerne bruker dette faget i sin undervisningsplanlegging, og for å vurdere elevene. Vurdering har jeg valgt å ta med i min analyse da det kan brukes som et verktøy for å måle elevens kompetanse. Et viktig funn i min analyse er utfordringer rundt vurderingssituasjoner der elevene ønsker findelte karakterer, mens lærerne ønsker å sette søkelys på framovermeldinger og ha mindre karakter fokus. I den sammenheng ser jeg at begrepet lære og lære kan skape utfordringer for læreren, da elevene ikke alltid skjønner hva som ligger i det, eller vet hvordan de lærer.

## 7.0 Drøfting

Med utgangspunkt i kompetansebegrepet i LK20 har jeg valgt å belyse følgende problemstilling: «Hvordan jobber yrkesfaglærerne med å implementere innholdet i kompetansebegrepet i LK20 i programfag og YFF på vg2 helsearbeiderfag?». I tillegg til forskningsspørsmålene som er:

1. Hvordan jobber yrkesfaglærere for å skape sammenheng mellom ulike programfag og mellom programfag og YFF?
2. Hvordan jobber yrkesfaglærere med undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning?

Jeg ønsker å drøfte min problemstilling og mine forskningsspørsmål med utgangspunkt i mine funn og teori jeg finner relevant. Jeg har valgt å se dette opp imot den didaktiske relasjonsmodellen. I arbeidet med tema og undertema fra kap. 6.0 har jeg valgt å slå sammen disse til tre overordnede tema som jeg har brukt som utgangspunkt for min drøfting. Jeg har gjort noen tilpasninger slik at det skal passe med mine tema, og min drøfting. Drøftingen er strukturert i tre underkapittel som jeg har valgt å kalle; - Å skape sammenheng på tvers av fag, Å jobbe med kritisk tenkning og refleksjon og Å tilrettelegge for utvikling av yrkeskompetanse

### 7.1 Å skape sammenheng på tvers av fag

Å skape sammenheng står sentralt i LK20, i den forbindelse er det naturlig å se på hvordan yrkesfaglærerne arbeider for å oppnå sammenheng mellom de ulike programfagene, og programfagene og YFF. Dette ser jeg i sammenheng med det første forskerspørsmålet mitt: «Hvordan jobber yrkesfaglærere for å skape sammenheng mellom ulike programfag og mellom ulike programfag og YFF?»

På vg2 helsearbeiderfag vil det etter min oppfatning være viktig at lærerne arbeider målrettet mot å hjelpe elevene med å se sammenhengen mellom de ulike programfagene og hvordan de ikke utelukker hverandre, men går i hverandre. Dette kan være med å hjelpe elevene å finne mening med hvorfor de skal lære om de ulike tema i de ulike programfagene. Når en leser om fagets relevans og sentrale verdier i læreplanen på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider ser en at programfagene handler om å utdanne yrkesutøvere som kan bidra til å dekke kompetanse i grunnleggende sykepleie og miljøarbeid i alle deler av helsevesenet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Å skape sammenheng, vil være viktig for elevens opplevelse av mestring. Jeg tenker særlig på hvordan lærerne arbeider med å skape koherens. Noen vil også skille mellom strukturell og konseptuell koherens, dette dreier seg om hvordan en legger opp undervingen (Hammerness, 2006). Her handler strukturell koherens om å skape sammenhenger i fag og tema, mens konseptuell koherens ser på hvordan skape sammenheng mellom teori og praksis (Hammerness, 2006). Begge ideene handler i stor grad som å lage en undervisning for elevene som skaper sammenhenger, og at en ser undervisningen som en helhet og i mindre grad som enkelt fag som er separert fra hverandre (Hammerness, 2006). Dette er noe jeg mener arbeidet med tverrfaglighet er med å bidra til, og det samme gjelder for å arbeide med å se sammenheng mellom teori og praksis. Begge disse komponentene mener jeg må til for å hjelpe elevene til å utvikle best mulig opplevelse av sammenheng (OAS).

### 7.1.1 Å jobbe med elevenes læreforutsetninger

Læreforutsetninger handler om hvordan lærerne møter elevene og tilpasser opplæringen til den enkelte elev. Med det menes at undervisningen er tilpasset slik at den møter elevenes interesser, anlegg og andre forutsetninger (Hiim & Hippe, 2022). På vg2 helsearbeiderfag vil det, sett fra mitt perspektiv, være viktig at lærerne arbeider målrettet mot å hjelpe elevene med å se sammenhengen med det de lærer på skolen og yrket de skal utdanne seg til. Deltaker (L1) sier: «Vi blir jo liksom bærebjelken nederst, som skal prøve å få dem robuste, for at de skal kunne komme seg ut og kunne utvikle seg mer». For meg handler dette om arbeidet med elevenes OAS, og hvordan det grunnlaget lærerne jobber mot å gi elevene, vil kunne hjelpe dem i læringen og utviklingen av egen kompetanse. Her vil det være naturlig å se nærmere på koherens, og hvordan lærerne klarer å hjelpe elevene med å skape OAS gjennom å se sammenhenger og koblinger mellom programfagene, de ulike programfagene og YFF der de knytter teori og praksis sammen (Hanssen et al., 2022). Dette gjør de blant annet gjennom å bruke eksempler fra praksis i undervisningen. Dette kan videre bidra til deres kompetanseutvikling gjennom at de klarer å sette sammen teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter til en helhetlig yrkeskompetanse. Tidligere forskning viser at en slik tilnærming har flere fordeler, blant annet at elevene kan utvikle en større forståelse av betydningen av å se sammenhengen mellom de ulike fagene (Hanssen, 2022; Hanssen et al., 2022). Men det finnes også ulemper, som at rammene for undervisning ikke legger til rette for praktisk undervisning for å prøve ut teorien, og at læreplanene ikke var tilpasset eller legger til rette for dette (Hammerness, 2006; Hanssen, 2022; Hanssen et al., 2022). På alle de skolene jeg var ute og snakket med var de opptatt av at elevene skulle få være ute i praksis. De så dette som en nyttig arena for elevene å utvikle sin kompetanse, samtidig som de fikk bedre kjennskap til yrket. På to av skolene jobbet de også med tverrfaglige halvårsplaner. Dette vil jeg se nærmere på senere i oppgaven. Når man her snakker om å knytte sammen teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter, handler dette også om den enkelte elevs forutsetninger for læring. For en elev som opplever høy grad av OAS, kan sammenhengen mellom ulike situasjon og fag være lettere å forstå, mens elever som opplever lavere grad av OAS, kan finne det vanskeligere å etablere slike sammenhenger. Dette kan føre til redusert motivasjon og interesse for læring. Effekten av dette avhenger i stor grad av ressursene og nivået av oppfølging lærerne tilbyr, samt deres evne til å gi støtte og oppmuntring. Å styrke elevenes tro på egen mestring kan bidra til å øke deres evne til å forstå og anvende kunnskap. Dermed kan en økt anerkjennelse av egen mestring spille en viktig rolle i å forberede elevenes opplevelse av forståelse og begripelighet. I ungdomsårene står en ovenfor mange utfordringer og krav, ikke bare fra skolen, men også fra venner, foresatte, og samfunnet. En av hovedutfordringer alle ungdommer står ovenfor er forventningen om at de skal få orden på livet sitt. (Antonovsky, 2013). Dette vil slik jeg tolker det kunne være med å skape utfordringer for elever med lavere OAS. Her kan et virkemiddel for å hjelpe elevene være at de føler mer eierskap til egen læring. Dette kan handle om at elevene opplever et trygt læringsmiljø og at de opplever støtte fra lærerne (Antonovsky, 2013; Hanssen, 2022; Hanssen et al., 2022). I arbeidet rundt elevene ser jeg i min analyse at lærerne var bevisst på hvordan de jobbet med elevene og deres OAS. En av deltakerne utalte blant annet: «Vi hjelper elevene å få eierskap til det de holder på med, da kjenner de ofte på at det går i riktig retning» (L2). At elevene opplever anerkjennelse og respekt er en viktig del i dette arbeidet, og det legger slik til rette for et godt klasseromsklima, som er nødvendig del av et godt og trygt læringsmiljø (Lyngsnes & Rismark, 2015): «Vi gjør store tilrettelegginger hver dag, for at alle sammen skal få lov til å jobbe med sitt på den måten de trenger» (LP1). Tilpasset opplæring er ikke en individuell rettighet, men

det er et undervisningsprinsipp en jobber etter for å best mulig møte elevene der de er (Imsen, 2021). Her kan en etter min mening møte utfordringer i form av elever som føler de er usikre på sitt valg, eller elever som ikke tenker å gå læretid, men heller vil gå videre med påbygg etter endt vg2 løp. Det kan også være elever som sliter med teori og har sett for seg denne utdanningen som mer praktisk. En av deltakerne beskriver det slik: «De som synes det er noe som er vanskelig å forstå, synes det blir for mye klasseromsundervisning, her er det flere som får tilbud om en dag praksis i uka. At du flytter teorien til praksisfeltet» (LP1). Her viser deltakeren hvordan de tilrettelegger for den enkelte elev, dette ser jeg i lys av Antonovsky og elevens OAS. Jeg tenker da særlig på motivasjonen som ligger til grunn for opplevelsen av mening. Dersom motivasjonskomponenten forsvinner, vil altså meningen med det en gjør kunne forsvinne (Antonovsky, 2013).

### 7.1.2 Å jobbe tverrfaglig – mål for undervisningen

I den didaktiske relasjonsmodellen er en av faktorene målet med det pedagogiske arbeidet. Her kan en se på hva en ønsker å oppnå med undervisningen og opplæringen. I utdanningen har vi flere overordnede mål, vi skille da mellom formålet med opplæringen, kompetansemål og læringsmål (Hiim & Hippe, 2022). I arbeidet med fagenes kompetansemål skal disse ses i sammenheng med hverandre, på tvers av fag og i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Gamlem & Rogne, 2019). I den forbindelse mener jeg en av lærernes viktigste oppgave er å bidra til elevenes opplevelse av sammenhengen mellom fagene, og hjelpe de med å knytte kunnskapen fra praksis til kompetansemålene i de ulike programfagene. I LK20 er det større fokus på nettopp å knytte sammen kunnskap og ferdigheter til en helhetlig kompetanse. Dette er en videreutvikling fra LK06 der kompetansemålene var mer preget av teoriretting, med begreper som ikke la vekt på at elevene skulle få mulighet til å utforske og prøve, men heller drøfte og gjøre rede for. Dette legger til rette for oppgaver med mer teoretisk, framfor et mer praktisk innhold (Hanssen, 2022; Hanssen et al., 2022). I arbeidet med å utvikle elevens evne til å arbeide tverrfaglig nevner en av deltakerne:

Jeg konstruerer historier hvor jeg forteller om ulike situasjoner du møter på et sykehjem. For eksempel er en pasient terminal, en må på toalettet, en er sulten og en vil ut. Det er mange behov her, jeg prøver å skissere hva du velger, hva du gjør, konsekvenser, hvem blir berørt? Jeg vil ikke komme med fasit. (LP1)

Her viser deltakeren hvordan hen jobber for å lære elevene å se helheten og ta valg i krevende situasjoner ved å bruke kunnskap fra alle programfagene, og erfaringer de har gjort seg i praksis. Jeg mener dette er knyttet til integrert tverrfaglighet, der lærerne hjelper elevene med å lage problemstillinger og spørsmål som de skal løse gjennom å se sammenhengen mellom kjerneelementene og kompetansemålene i fagene (Bolstad, 2020; Bolstad, 2023). I NOU 2015:8 viser anbefalingene at en skal arbeide mot et større samarbeid mellom fagene. En av deltakerne beskriver det slik: «Og det er jo en utdanning der temaene henger sammen, så det er jo umulig å ikke jobbe tverrfaglig» (LB1). Dette viser meg at for lærerne er det naturlig å jobbe på tvers av fag, og jeg ser dette i sammenheng med implementering av ny læreplan. Det støttes av en uttalelse fra en av de andre deltakerne i min studie: «Det er blitt veldig mye temabasert her nå, og det tror jeg nok at de nye læreplanene har vært med å gjøre» (L2). Etter innføringen av LK20 er et av målene at skolen skal skape rom for dybdelæring. Dette skal lære elevene å utvikle sin forståelse, lære å se sammenhenger og benytte seg av kunnskap og ferdigheter i ulike sammenhenger med økende vanskelighetsgrad (Imsen, 2021). I denne sammenhengen er det relevant å vurdere lærerstøtte som en sentral faktor i dette

arbeidet. Etter min erfaring krever det å jobbe tverrfaglig mye av både lærere og elever. Lærerne vil her ha en viktig rolle i å hjelpe elevene slik at de opplever mestring. Med dette mener jeg at dersom elevene får friere tøyler der det er litt mer åpne rammer, kan det virke uoverkommelig dersom en ikke forstår oppgaven. I arbeidet med undervisning bør en derfor jobber mot å hjelpe elevene med å utvikle sine metakognitive ferdigheter, som innebærer at elevene får innsikt i sin egen læringsprosess, innsikt i hvordan man innhenter kunnskap og ferdigheter til å sette kunnskap ut i læringsresultater. Her spiller lærerne en viktig rolle gjennom å vise interesse for elevenes utviklingsmuligheter og legge forholdene til rette for elevenes læring i deres nærmeste utviklingssone. Når Vygosky snakker om elevenes utviklingssoner, handler dette om spennet mellom det eleven kan klare alene og det de kan klare med hjelp fra andre. Utviklingssonen og utviklingspotensialet flytter seg i takt med elevens læring. Å jobbe på en slik måte vil kunne hjelpe elevene å kjenne på mestring som igjen kan øke deres motivasjon for læring. Dersom elevene vet hva de vil og har troen på seg selv, men likevel mangler ferdigheter og kunnskap til å løse oppgaven må læreren ha hovedansvaret for det faglige innholdet (Imsen, 2021; Lygsnes & Rismark, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

### 7.1.3 Dybdelæring – innholdet i undervisningen

I arbeidet med tverrfaglighet er det naturlig å komme inn på dybdelæring. For meg handler dette om innholdet i undervisningen, som ses i sammenheng med målene. Innholdet i undervisningen kan blant annet dreie seg om ulike type kunnskap, ferdigheter og holdninger vi jobber mot at eleven skal utvikle (Hiim & Hippe, 2022). I LK20 beskrives dybdelæring som en nødvendig del i arbeidet mot elevenes kompetanse. Dette handler om at dersom elevene skal ha kompetanseutvikling forutsetter det dybdelæring (NOU 2015:8). I arbeidet med dybdelæring legger en vekt på at elevene gradvis skal utvikle kunnskap om begreper, metoder og sammenhenger. Her skal de også lære å forstå tema som går på tvers av fag. Elevene skal kunne bruke sine evner til å løse problemer, analysere fagstoff og reflektere over egen læring (NOU 2015:8). I min studie forteller en av deltakerne hvordan de jobber med å øke begrepsforståelsen til elevene: «Vi jobber med begrepene. Så når de kommer med eksempler fra praksis, så drøfter vi rundt det, hvorfor gjorde du det? Hva kunne du gjort? Hva hadde skjedd dersom du gjorde det?» (LP1). For meg handler dette om hvordan lærerne jobber med elevenes nysgjerrighet og undring for å utvikle kompetanse. Her ser jeg også at det ikke alltid er en fasit, og at målet heller ikke må være at det skal være det, men at eleven skal få undres og utvikle evne til å tilpasse seg ukjente situasjoner. Et av målene med dybdelæring er at elevene skal kunne formulere hva de gjør og hvorfor, de skal kunne si noe om hva de mestrer, og hva de kan jobbe videre med å slik utvikle seg. Her har lærerne en viktig rolle med å vise engasjement, og ha god samhandling med elevene (Fullan et al., 2019; Hiim & Hippe, 2022). Å jobbe på denne måte, vil slik jeg tolker, det kunne ha flere fordeler blant annet at elevene får et større eierskap til fagstoffet. Målet med dybdelæring er at det ikke bare skal være forståelse av fagstoffet, men det som læres skal kunne brukes av eleven for å mestre ulike faglige utfordringer. Dette kan ses i sammenheng med det nye kompetansebegrepet i LK20 (Imsen, 2021). Jeg ser at dette kan skape utfordringer for de elevene som er vant til å få et fasitsvar, og er avhengig av dette for å føle en opplevelse av sammenheng (OAS). Dette ser jeg i sammenheng med Antonovsky (2013) sin teori om generelle motstandsressurser og motstandsunderskudd i møte med stressende situasjoner i livet. Ved motstandsunderskudd vil det oppstå situasjoner som kan undergrave elevens OAS. Jeg tolker dette slik at dersom en elev har en lavere OAS kan en stadig opplevelse av å mislykkes skape en stressfaktor, men elever med en sterkere OAS vil bedre kunne tilpasse seg kravene som blir stilt til dem og slik oppleve

mestring i situasjonen (Antonovsky, 2013). Slik jeg tolker dette, handler det blant annet om å gi elevene nok tid til å arbeide med begreper og fagstoff. Dersom elevene ikke forstår begrepene, vil det bli vanskelig å forstå innholdet i det de skal lære. Det er derfor viktig at lærerne er klar over og tar hensyn til at hver elev har ulike forutsetninger, at de har forskjellige evner og utrustning. Flere av deltakerne sier at de legger vekt på variasjon i undervisningen, og at de har hyppige samtaler med elevene for å få innspill fra hvordan de ønsker å jobbe med fagstoffet: «Jeg tenker det er viktig å ha individuelle samtaler for å høre deres forventninger» (L2).

I arbeide med dybdelæring er et av elementene læringsmiljø. Dette innebærer at lærerne arbeider for elevenes opplevelse av autonomi gjennom å gi valgmuligheter og viser empati for elevenes behov. En god læringskultur handler om at vi legger til rette for at elevens stemme skal bli hørt, samtidig som vi streber for å gi elevene en følelse av selvstendighet og tilhørighet (Fullan et al., 2019; Gamlem & Rogne, 2019; Imsen, 2020). I arbeidet med dette er det for meg også naturlig å se på sammenhengen mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Her tenker jeg på sammenhengen mellom programfagene og erfaringer fra praksis gjennom faget YFF. En av deltakerne snakket om spennet fra vg1 til vg2 og om hvordan de skal bygge videre på kunnskapen fra vg1, når de kommer på vg2:

Man vil jo også se litt på hva de kan fra før, hva vi kan bygge videre på, hva vi må jobbe mer med, hvordan vi skal få til en utvikling her. det er akkurat det. Og det er spennet mellom teori på skolen og ute i praksis, Å hjelpe med å finne knaggene å henge teorien på. (LB1)

Dette mener jeg hører sammen med begrepet konseptuell koherens, der målet er dybdelæring hvor elevene gradvis utvikler sin kompetanse gjennom å skape sammenheng mellom teori og praksis (Hammerness, 2006). Formålet er å skape en mer helhetlig undervisning der elevene får en større mulighet til å lære å skape en sammenheng mellom de teoretiske kunnskapene og praktiske ferdighetene sine. Dette handler ikke bare om hva elevene gjør i YFF, men hvordan lærerne bruker undervisningen til å øve på ulike prosedyrer. For eksempel kan det være å øve på urinprøvetaking, samtidig som elevene har undervisning om urinssystemet og sykdommer som for eksempel urinveisinfeksjon.

#### 7.1.4 Å minske spennet mellom teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter

Jeg ønsket å høre mer fra deltakerne om hvordan de jobbet med å skape sammenheng mellom elevenes teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter gjennom ulik grad av tverrfaglighet, der målet er å utvikle elevenes helhetlige profesjonelle kompetanse. I utviklingen av denne kompetansen er nemlig erfaring en stor og viktig del av arbeidet (Skau, 2017). Det er derfor interessant å se på hvordan skolene bruker praktiske oppgaver i arbeidet med elevens kompetanseutvikling. Dersom vi skal se på kompetanse som en samlet profesjonell kompetanse kan vi dele begrepet i teoretisk kunnskap, personlige ferdigheter og yrkesspesifikk kompetanse (Skau, 2024). Dette kan være en fordel for elevene på vg2 helsearbeiderfag som har tatt et valg om å følge veien mot yrket som helsefagarbeider, fordi det etter min erfaring vil være med på å gjøre elevene mer motivert for oppgavene de står ovenfor. Det som kan skape utfordringer er at elevene ønsker seg et praktisk yrke, og dermed også en mer praktisk undervisning og utdanning, noe som kan påvirke deres motivasjon for teorifag. Dermed kan innsatsen variere. Dette vil selvfølgelig avhenge av hver enkelt elev. En av deltakerne forteller:



Elevene kan komme med utsagn som «vi kan dette og trenger ikke jobbe med det». Vi ser kanskje at de ikke gjør det, altså ikke har nok kunnskap. Da får vi jobbet med begrepene også ber vi elevene prøve å sette det i sammenheng med det de har lært i praksis. (L2)

I faget YFF er opplæringen i stor grad basert på praksis i ulike helsebedrifter, hovedsakelig på helse- og velferdssentre. Alle skolene jeg snakket med var opptatt av at elevene skulle ut i praksis og at den læringen som skjedde i praksisfeltet var viktig for elevens mestring:

Og så har du jo praksis da, som også er erfaring som på mange måter kommer elever til å gode. Kanskje også de som faglig sett har utfordringer, som mestrer praksisen da. Og det snakker vi jo mye om, er det jo en plass de skal få lov til å skinne, så er det jo i praksisen. (LB2)

Her viser en av deltakerne hvordan de bruker praksisen til å styrke elevene, og hvordan det kan hjelpe elevene til å oppleve håndterbarhet, som igjen kan føre til en opplevelse av mestring. Dette står igjen i samsvar med fagets formål, nemlig at elevene skal oppleve realistiske arbeidssituasjoner i læringsarbeidet (Hanssen et al., 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017c; Utdanningsdirektoratet, 2021). Gjennom å få mulighet til å utforske autentiske situasjoner, kan elevene få minske spennet mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter ved at elevene samler seg opp erfaring gjennom observasjon og sansing. Dette gir de mulighet til å utvikle sin intuisjon, kjent som magefølelse, som ikke nødvendigvis kan forklares fullt ut av teori alene. Denne formen for innsikt, ofte referert til som et klinisk blikk, er et resultat av erfarings læring, observasjon og refleksjon over eget arbeid (Kristoffersen et al., 2005; Hanssen, 2022): «Klinisk blikk, er noe de må lære opp gjennom å øve, øve og øve, du må vite hva du bør se etter først, det tar tid å lære» (LP2). Et eksempel på dette er at elevene kan for eksempel lære seg å bruke observasjonsverktøyer NEWS- National Early Warning Score, som er et verktøy for å tidlig avdekke endringer i pasientens allmenntilstand. Når elevene bruker dette verktøyet, må de lære seg å se sammenhengen mellom målingene de gjør og observasjon av pasientens allmenntilstand. De får opplæring i bruken av NEWS-målinger på skolen, men for å kunne observere pasientens allmenntilstand vil det etter min erfaring være viktig å få prøve dette ut i praksis. Å lære i felleskap med andre som har mer erfaring kan skape en gradvis progresjon av kunnskap, og en får en mer og mer aktiv deltakerrolle. Dette krever at de ansatte på praksisplassen er åpne for å ta imot elevene, og inviterer de inn i samarbeidet (Kristoffersen et al., 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Samtlige av deltakerne jeg snakket med fortalte at de hadde et godt samarbeid med bedriftene i nærområdet, og at dette var noe de verdsatte høyt: «Vi har et veldig tett samarbeid med praksisfeltet, og det er jo et veldig viktig samarbeid. Vi skal jo framsnakke hverandre fra skolen og kommunehelsetjenesten, begge veiene» (L2). Tidligere forskning viser at å få god veiledning er en viktig forutsetning for å oppleve relevans av praksisen. For å kunne nyte godt av erfaringer fra praksis og arbeidsliv er det avgjørende med gode praksisplasser der det å gi god oppfølging står sentralt. Samtidig som et kontinuerlig samarbeid mellom skole og bedrift også er en viktig betingelse. Et slikt samarbeid mellom bedrifter og skole, som gir eleven en positiv opplevelse av arbeidslivet, vil også utgjøre en vesentlig faktor i elevens OAS (Hanssen et al., 2022; Utvær & Saur, 2019).

### 7.1.5 Å jobbe med ulike rammefaktorer

I min studie har jeg sett nærmere på ulike rammefaktorer ved de ulike skolene, og hvordan de ble brukt i arbeidet med å skape sammenhenger. Jeg så da særlig på fysiske rammefaktorer som tilgang til praksisrom og praksisplasser, samt muligheter for å øve på ulike praktiske prosedyrer. Jeg så også på hvordan rammefaktorer omhandler lokale halvårsplaner og hvilket handlingsrom lærerne har i arbeidet med disse. Rammefaktorer omhandler alle forhold som kan gi muligheter eller skape begrensninger i læringsarbeidet. For elevene på helsearbeiderfag er den yrkesfaglige utdanningen i hovedsak organisert gjennom to pluss to modellen. Dette innebærer to år i skole og to år som læring i bedrift. Dette er en av de grunnleggeren rammefaktorene på utdanningen, og krever systematisk arbeid mellom skole og arbeidsliv gjennom hele utdanningsløpet (Hiim & Hippe, 2022). I studien har jeg valgt å legge vekt på arbeidet som gjøres på vg2 helsearbeiderfag for å forberede elevene på læretiden. I følge LK20 skal det legges til rette for et helhetlig utdanningsløp, og her skal planer som halvårsplaner, årsplaner og lokale læreplaner tolkes og konkretiseres i lys av kompetansebehovet i de ulike utdanningene. Dette krever at lærerne på blant annet vg2 helsearbeiderfag har god innsikt i yrket, og hvilke kompetanser som kreves for å utføre yrket (Hiim & Hippe, 2022). Et av funnene i min studie er som tidligere nevnt at ved to av skolene jobbet de med temabaserte halvårsplaner i ulik grad. I LK20 legges det vekt på at elevene skal få yrkesrelevante oppgaver og muligheter for praksis. Her nevnes viktigheten av å skape helhet og sammenheng mellom både YFF og programfagene. Dette kan en oppnå gjennom tverrfaglige halvårsplaner der elevene får jobbe med erfaringer fra YFF inn mot programfagene (Hiim & Hippe, 2022). Deltakeren fra bygdeskolen kom med flere refleksjoner rundt fordeler ved denne måten å arbeide på. En deltaker forklarer hvordan de organiserer halvårsplanene slik: «Vi har alle tre programfag, og YFF i samme halvårsplan. Her ligger hvilke kompetanse man skal gå gjennom og hvilke aktivitet, og det ligger ganske mye aktivtiter» (L1). Dette viser hvordan de jobber med integrert tverrfaglighet der elevene får arbeide med alle fagene i sammenheng med hverandre under ulike tema (Bolstad, 2023). I dette arbeidet er det viktig at lærerne har et tett samarbeid og god kjennskap til de ulike fagene, lærerne må derfor være oppdatert på de ulike fagenes innhold. Å samarbeide på tvers av fag kan bidra til å løse stofftrensel i fagene, og i tillegg legge til rette for en bedre forståelse av sammenhenger for elevene. Slik kan læreren bedre legge til rette for at elevene skal lære å sette sammen sine teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter til en helhetlig profesjonell kompetanse (Bolstad, 2020; Bolstad, 2023; NOU 2015:8). På den privatskolen har de ennå ikke kommet i gang med tverrfaglige halvårsplaner, og en av deltakerne reflekterer over hvordan slike halvårsplaner kunne lettet arbeidet med å komme gjennom alt fagstoffet:

Da hadde det vært mye enklere. Du kunne hatt flere fag, da hadde det vært enklere å koble sammen. For eksempel kompetansemål om HMS, ergonomi og en sykdom, eller velferdsteknologi og en sykdom. Det hadde vært enklere å skape sammenheng, og vi hadde delt. Jeg tror både lærere og elever hadde opplevd mindre fagtrykk. (LP1)

En av utfordringene som deltakeren nevnte i organiseringen av dette arbeidet, var rammefaktorer som nok lærere i store nok stillingsstørrelser. Dette kan blant annet være at det er flere lærere som går i redusert stillingsprosent eller har undervisning på flere trinn der timeplanene ikke er lagt opp til at en har ledig samarbeidstid på noe tidspunkt. Det at programfagene og timeplaner blir fordelt mellom lærerne på en slik måte at det vanskeliggjør helhet og sammenheng i undervisningen er et vanlig problem i organisering

av halvårsplaner og timeplaner. Dette innebærer også at lærerne får ansvar for hvert sine fag som yrkesutdanningssett utgjør en helhet (Hiim & Hippe, 2022) Funn i min studie viser altså at på privatskolen blir det ikke satt av nok tid til samarbeid eller timeplanene legges opp slik at det vanskeliggjør arbeidet med å jobbe temabasert:

Det er rammefaktorer som påvirker samarbeidet, hvis det er flere i deltidstilliger, som er mindre på huset. Da er det vanskelig å samarbeide, for da går vi ofte mot hverandre i undervisningen, og når du har ledig tid til å planlegge, er den som har redusert stilling ikke på huset. (LP1)

Her kommer det fram hvordan organiseringen av timeplaner og stillinger er med på å påvirke arbeidet med tverrfaglighet og temabaserte halvårsplaner. Tidligere forskning viser også til hvordan rammefaktorer kan være med å påvirke tverrfaglig samarbeid. «Dette krever tid og det er vanskelig å prioritere i en travel arbeidshverdag», var uttalelser fra deltakere i *Evaluering av fagfornyelsen* gjennomført av Aakernes et al., 2022. På byskolen har de temabaserte halvårsplaner, en av deltakerne beskriver dette arbeidet slik:

Vi prøver å finne relevante temaer, som vi på en måte tar kompetansemål inn under. Og så vurderer vi ut ifra det, og da fordeler vi temaer hvis vi har flere faglærere mellom oss. Så det krever jo et tett samarbeid igjennom, men erfaringsmessig er det er veldig spennende. Og det er jo en utdanning der temaene henger sammen, så det er jo egentlig umulig å ikke jobbe tverrfaglig. Du kan ikke se det isolert, du må se det sammen. Og det er jo litt opp til kompetansegrep igjen, da, tenker jeg. (LB2)

Her ser man hvordan dette arbeidet kan være med å lette fagtrykket ved at de er flere lærere som kan samarbeide om å gå gjennom kompetansemål fra alle programfagene som passer inn i tema: «Vi er vel alle veldig enige at det fungerer veldig godt, Mye fleksibilitet, det med temaene» (LB1).

I arbeidet med planer som skal ha en tverrfaglig tilnærming er det viktig at det ikke blir lagt for detaljerte planer i de ulike fagene før man begynner å koble sammen fagene, det frarådes også at man legger for faste planer og at det heller legges inn mulighet til at planene kan justeres underveis (Bolstad, 2020). En av deltakeren beskriver hvordan de jobber med dette slik: «For oss er det viktig å få med elevene på at planene er dynamiske, og vi må være i direkte dialog med de underveis hele tiden. Vi opplever at elevene ikke er så aktive selv å bruke planene» (L2). Deltakeren er her inne på elevenes deltakelse i arbeidet med halvårplane, de vil involvere dem i større grad. Dette er særlig viktig for dem når det kommer til vurderingssituasjoner: «Vi setter sjelden vurderingssituasjonene i planleggingen, vi hører om elevene har vurderinger i andre fag, når de vil de ha vurderingen, og i hvilken form» (L1). Slik jeg ser det vil en slik organisering av planene være med på å gi elevene en følelse av autonomi og eierskap til egen utdanning.

På alle skolene jeg intervjuet hadde de ferdighetsrom og utstyr til å øve på praktiske prosedyrer som er relevant for yrkesutøvelsen. Dette var en viktig del av undervisningen. Dersom elevene opplever at utstyret er udatert og slitt, kan dette med føre at elevene ikke opplever undervisningen like relevant, og dette vil særlig være avgjørende dersom mye av undervisningen foregår inne på skolen og ikke ute i bedrift (Utvær & Saur, 2019). Alle skolene jeg snakket med hadde et godt samarbeid med bedrifter i nærområdet og de hadde også oppdatert utstyr på skolene:

Vi har et ferdighetsrom, og klasserom, pluss et vakkert uteområde, vi har også veldig velvillige praksisplasser som ønsker oss velkommen. I høst var vi ute på sykehjem og fikk øve på å re opp senger, vært på skyllerom og utført mating. Vi har mange alternativer. (LP2)

Deltakeren beskriver her hvilke muligheter de har for å jobbe med autentiske oppgaver med elevene og viktigheten av et godt samarbeid med bedriftene. Å ha god tilgang på utstyr og praksisrom kan altså være avgjørende for elevens læring. Arbeid på ferdighetsrom blir gjerne brukt som en forberedelse av elevene til praksis i bedrift. Formålet er å skape en bedre helhet mellom den teoretiske og praktiske siden av undervisningen (Hiim & Hippe, 2022). Opplevelser fra praksis kan også benyttes til dette formålet, en av deltakerne forklarte det slik:

Jeg har vært på praksisbesøk nå og er veldig konkret med det jeg har beskjed om at nå vil jeg at dere skal tenke fag her. Hvordan kan dere begrunne det dere gjør her nå? Med fagbegrep, fagkunnskap. Det har jeg lyst til å se og høre noe om. Når dere forteller om tiltak dere gjør, sette i gang, så vil jeg at det skal være en grunn til at dere gjør det dere gjør. Dere skal kunne forklare hvorfor dere gjør det. Og det der tror jeg setter i gang noen prosesser. (LB1)

Her viser læreren hvordan det å bruke erfaringer fra praksis kan hjelpe eleven med å tenke tverrfaglig, som igjen kan bidra til dybdelæring og en større forståelse av å sette sammen teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Dette ser jeg i sammenheng med begripelighet, og hvordan å kjenne læring på kroppen kan skape en bedre forståelse av fag og sammenhengen mellom dem (Antonovsky, 2013; Hanssen et al., 2022).

## 7.2 Å jobbe med kritisk tenkning og refleksjon

Kompetansebegrepet i skolen omhandler også om refleksjon og kritisk tenkning. Dette er kompetanser som er nødvendig for å forstå teoretiske resonnementer og for å ut føre noe praktisk (Flatås, 2018). I LK20 står kritisk tenkning og refleksjon sentralt som en av skolens oppgaver for å hjelpe elevene til å utvikle kompetanse i å utforske og skape (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I et samfunn som krever stadig mer forskning, innovasjon og nyskaping, samt kompetanse til å løse sammensatte oppgaver og utfordringer, er det behov for at elevene skal kunne være kreativ, innovativ og ha god evne til kritisk tenkning. Dette gjelder også elever på yrkesfag. Det er derfor viktig at lærerne hjelper elevene med å utvikle sin kompetanse innenfor dette, slik at de kan gjøre kritiske vurderinger og finne nye løsninger som de kan gjennomføre i praksis, og i yrkesutøvelsen (NOU 2015:8).

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på mitt andre forskningsspørsmål «Hvordan jobber yrkesfaglæreren med å tilrettelegge for undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning?». Det finnes flere ulike metoder for å hjelpe elevene å utvikle denne kompetansen. I min studie så jeg nærmere på hvordan læreren brukte elevens erfaringer fra praksis, hvordan de brukte refleksjonsgrupper og andre undervisningsmetoder i dette arbeidet. På privatskolen forteller en av deltakerne om hvordan de ønsker å bruke refleksjonsgrupper i undervisningen for å jobbe med elevens evne til refleksjon og drøfting:

En ting jeg skal begynne med nå i praksis er refleksjonsgrupper. Jeg tror det kan utvide horisonten og hjelpe dem med å se et større bilde enn de selv kan se. Jeg tror det nyttig for pasientene, det øker tryggheten og kvaliteten i arbeidet, men ikke minst for dem selv, når det gjelder å ta ulike perspektiver. (LP1)

Her snakker deltakeren blant annet om samarbeid, og det å lære i felleskap. Dette kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt læringsperspektiv. Her står sosial samhandling og bruk av språk i læreprosessen sentralt. Dette er ikke bare et samarbeid mellom elever, men også mellom elever og lærere (Bolstad, 2020; Imsen, 2020). Læreprosessen er en av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette handler altså om hva læring innebærer. Det omhandler blant annet ulike arbeidsmåter, metoder og undervisningsprinsipper. Ett av undervisningsprinsippene er samarbeidslæring, som har til hensikt å hjelpe elevene til å utvikle sine samarbeidsevner. Kritisk tenkning og refleksjon henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne (Bolstad, 2020; Flatås, 2018; Hiim & Hippe, 2022). Jeg tolker det slik at dette er ferdigheter blant annet utvikler gjennom samhandling med andre, og gjennom utveksling av tanker og ideer. Dette ser jeg i sammenheng med samarbeidslæring, hvor en ser på læring som sosial prosess. Her handler læring nemlig om å utvikle holdninger og verdier gjennom at elevene selv er aktive i læringsprosessen, og at læring ikke er en passiv prosess der elevene blir formet av ytre faktorer. Det er viktig at elevene får tilegnet seg kunnskap om ulike sider ved livsførsel og ulike verdier i vårt samfunn og vår kultur (Hiim & Hippe, 2022). Dette handler også slik jeg ser det om at elevene ikke bare skal uttrykke egne meninger, men gjennom sosial læring skal de også lære seg å lytte til andres meninger, og kunne vurdere det som blir sagt samt å være i stand til å endre mening (Børresen, 2023; Teige, 2016). I lys av min forståelse henger dette sammen med overordnet del i LK20 og formålsparagrafen i opplæringsloven, der det framheves at elevene skal utvikle kunnskaper, holdninger og adferd på en slik måte at de kan samhandle med andre, bidra til samfunnet og utvikle evne til kritisk tenkning og refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I arbeidet med fagstoffet nevner en av deltakerne hvordan de jobber med elevene for å hjelpe de å utvikle sine evner til kritisk tenkning og refleksjon gjennom kildekritikk: «Det er jo evnen til å sette spørsmålstegn over det som blir sagt eller gjort. Og om du kan reflekter og tenke over tenk rundt det du ser eller hører. Stille spørsmålstegn» (LB1) Her supplerer kollegaen med: «Ja, for eksempel når vi snakker om det med kildekritikk, så kan jeg spørre elevene. Kan dere stole på det jeg sier? Bare for å utfordre dem litt. Å være bevisst på det som blir formidlet og sagt» (LB2).

I et samfunn med stadig bedre tilgang til informasjon og økt digitalisering vil det å kunne utøve kildekritikk være en nødvendig kompetanse både når det kommer til å stille seg kritisk til informasjon og forstå beslutninger som blir tatt på egne og andres vegne. Det er også viktig for å kunne ta gode avgjørelser når det kommer til eget liv, for eksempel når det kommer til valg rundt egen helse. (NOU 2015:8, s. 33)

Dette knytter jeg til det arbeidet elevene skal ut i etter endt læretid. Der skal de ikke bare ta beslutninger når det kommer til egen helse, men også når det kommer til pleie og omsorg for brukere og pasienter. Dette handler også om at de skal kunne stille seg kritisk til fagstoff og informasjon de innhenter i sitt læringsarbeid. Dette er en stor del av skolens rolle å forberede elevene på. Lærerne har viktig kompetanse i arbeidet med å hjelpe elevene slik at de går ut av skolen som selvstendige individer som er i stand til å orientere seg i samfunnet. Der skal de kunne ta egen forhåpentligvis kunnskapsbaserte avgjørelser. Ikke bare til sitt eget beste, men også sine medmenneskers beste (Teige, 2016).

En annen metode som deltakerne i min studie viser til, er å benytte erfaringer fra praksis i arbeidet med å legge til rette for elevenes læring. En av deltakeren beskriver det slik: «Ute i praksis så gjorde de kanskje ikke som de lærer på skolen, for eksempel i forhold til hygiene. Der tenker jeg det kan være en inngangsport til det her med kritisk tenkning og refleksjon, og å stille kritiske spørsmål» (L1). Her viser deltakeren hvordan de jobber med elevens evne til å stille kritiske spørsmål og undre seg over hvorfor ting blir gjort som de blir gjort. Dette kan etter min oppfatning øke deres erkjennelse av å ikke bare akseptere status quo, men i tillegg oppmuntre de til å ta et standpunkt, og slik bruke sin stemme for å bidra til å skape endring. Dette er særlig viktig når det kommer til pasienter og brukere. Jeg tenker da spesielt på deres rett på en helhetlig og trygg omsorg. Kritisk tenkning er en av de seks kompetanseområdene nevnt i Fullan et al., (2019) som en av de nødvendige forutsetninger for dybdelæring. I elevens utvikling av yrkeskompetanse er dannelse av faglig begrunnelse og kritisk vurdering særlig vektlagt i utviklingen av faglig dybdekompetanse (Hiim & Hippe, 2022). Å ha god evne til kritisk refleksjon er en nødvendig form for personlig kompetanse. Dette er en strategi som kan styrke elevenes evne til å integrere teori med sine egne normer og verdier. En reflektert yrkesutøver er opptatt av å synliggjøre de holdninger og ideologier som ligger bak yrkesutøvelsen. Vi kan ikke se på undervisningen som noe isolert, men heller noe som formes i og av samfunnskapede behov og utfordringer. Slik kan en se på undervisningsarbeid som skolens dannelsesoppdrag og noe som skal bidra til refleksjon og utvikling (Afsar & Sivesind, 2016; Skau, 2024).

### 7.3 Å tilrettelegge for utvikling av yrkeskompetanse

I mitt arbeid har jeg lagt hovedvekt på hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger for elevens læring av en helhetlig yrkeskompetanse. Jeg vil likevel også se på faktorer fra LK20 som sier noe om hva som ligger i kompetansebegrepet generelt. I LK20 nevnes fire kompetanseområder som det anbefales at skolen legger vekt på i sitt faglige innhold. Disse kompetansene er (1) fagspesifikk kompetanse, (2) kompetanse i å lære, (3) kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, (4) kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8). I min studie hørte jeg med deltakerne hvordan de la til rette for elevenes læring innenfor disse kompetansene. En av deltakerne beskriver hvordan de jobber med elevens kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta slik: «De må jobbe og samhandle i gruppe, og det er jo deres praktiske tilnærming, med at vi har praktiske gjøremål og rollespill» (L1). Dette ser jeg i sammenheng med Vygotsky sin teori om sosiokulturell læring. Her legger han vekt på at læring skjer i samspill med andre, og ser på hvordan menneskets tenkning utvikles i sosialt felleskap. Han belyser samtidig hvordan språket er en viktig del av læringen, både i samspillet med andre, men også hvordan kunnskap om ulike begreper spiller en viktig rolle i vår tenking (Witteck, 2012). Slik jeg tolker det vil en gjennom en slik fremgangsmåte hjelpe elevene til å utvikle sin kompetanse i å lære. En viktig del av læring handler om metakognisjon, altså om hvordan elevene reflekter over hensikten med det de skal lære og har et bevisst forhold til egen læring (NOU 2015:8). En av deltakerne reflekterer rundt de elevene som sliter med å se hvordan de lærer:

For noen kommer jo rett og slett til å si at jeg vet ikke hvordan jeg skal lære noe. Har prøvd alt, men jeg vet ikke hvordan jeg lærer. Så da er det å begynne å finne ut av det. For å finne ut hvordan de kan lære se og få en kompetanse innenfor de ulike tema, hvis de ikke vet hvordan de skal gå frem for å få det. (LB1)

Her mener jeg læreren spiller en viktig rolle i å hjelpe elevene ved å tilrettelegge for læring. I arbeidet med å lære elevene å lære er som tidligere nevnt særlig metakognisjon

og selvregulering to viktige prinsipper (NOU 2015:8). I læreprosessen er det slik jeg ser det viktig at lærerne er aktive i å hjelpe elevene med å utvikle selvregulering gjennom å gi elevene god informasjon om hva de skal gjøre, og gi de ros for ønsket adferd. For stort søkelys på straff og negative konsekvenser kan derimot bidra til lite effektiv læring, samtidig som det kan svekke forholdet mellom elever og lærer. For elevene er det å bli anerkjent for det arbeidet de har utført viktig for deres opplevelse av meningsfullhet (Hanssen et al., 2022; Hiim & Hippe, 2022). I arbeidet med å tilrettelegge for elevens læring av fagspesifikke kompetanse, anser jeg det er viktig at lærerne har et bevisst forhold til at ikke undervisningen blir for teoretisk rettet uten fokus på å kontekstualisere kunnskapen i forhold til yrkespraksis. Tidligere forskning viser til effekten av at læring skjer med utgangspunkt i utførelsen av en arbeidsoppgave, og at teori kobles til den praktiske handlingen og ikke motsatt (Hanssen, 2022).

I LK20 har arbeidet med ordlyden i kompetansemålene vært viktig i tillegg til at de ses i sammenheng med kjerneelementene i fagene. Dette har skjedd gjennom en gradvis endring fra Reform 94 der kompetansemålene først ble introdusert, og breddekunnskap ble ansett som mer viktig en dybdekunnskap (Ballangrud, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2017b), til LK06 der det ble lagt større vekt på at det var et større mangfold i skolen og en ønsket å skape en bedre kultur for læring. I LK20 er det altså færre kompetansemål som rommer mer, og de skal gi større mulighet til å gjøre undervisningen mer praktisk. Med dette menes at kompetansemålene inneholder mer utøvende verb. Det forventes i denne sammenhengen at lærerne besitter en grundig forståelse av læreplanen (Karseth & Møller, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Ottesen et al., 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg tolker dette slik at læreren må kjenne til både overordnet del, kompetansemål og kjerneelementene i fagene for å kunne implementere innholdet i kompetansebegrepet i programfagene og YFF. I den sammenheng var det viktig for meg å høre med deltakerne i min studie om de opplever at fagene fortsatt er for teoretisk, om det er for mye å drøfte og gjøre rede for mål? Eller er LK20 lagt opp godt nok til at de kan skape sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter?: «Jeg liker den nye læreplanen, som har fokus på noe større enn bare det akademiske. Det er fokus på kompetanse, og at kunnskap alene er ikke noe vits i» (LP2). Her ser en hvordan endringene i læreplanen oppleves som positiv når det kommer til deltakerens oppfatning av kompetansebegrepet. Videre sier deltakeren: «Kunnskapen må være der, men den har liten verdi om den ikke kan flyttes over til virkeligheten. Så kunnskap og ferdighet er lik sannhet, altså forståelse, det får man gjennom erfaring» (LP2).

Dette bringer meg videre til kompetansetrekanten der en ser sammenhengen mellom teoretisk kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter. Den viser hvilke faktorer som må være til stede for at elevene kan utvikle en helhetlig kompetanse innen helsearbeiderfaget. For at elevene skal oppnå en yrkeskompetanse må fag- og yrkesopplæringen legge til rette for at elevene skal kunne observere, reflektere, og analysere ulike former for yrkesoppgaver (Hiim & Hippe, 2012; Skau, 2024). På min arbeidsplass legger vi til rette for dette gjennom at elevene har et praksisrom der de kan jobbe med oppgaver som er praksisnær, samt at elevene har praksis i bedrift seks uker før jul og seks uker etter jul. Dette er med på å gi elevene mulighet til å se sammenhengen mellom det de lærer i teorien og den praktiske gjennomføringen av yrket. Dette var også gjeldene på alle de skolene jeg samlet inn data fra.

I min studie ønsket jeg å se på hvordan lærerne arbeidet med undervisningen for å forberede elevene på praksisperiodene. Elever skiller seg fra hverandre med hensyn til

deres faglige kunnskaper, interesser og holdninger. Å ha innsikt i disse forskjellene kan bidra til å stimulere elevens motivasjon for å engasjere seg i egen læring, og dermed oppmuntre dem til å søke mot å styrke sin egen faglige kompetanse. En vesentlig oppgave for lærerne blir derfor å forstå den enkelte elevs forutsetninger, interesser og tidligere erfaringer. Ved å gi elevene valgmuligheter, gir vi dem autonomi, og ved å presentere utfordringer, bidrar vi til å utvikle deres kompetanse. Dette kan igjen fremme elevenes motivasjon for læring (Hiim & Hippe, 2012; Fullan et al., 2019). Her var deltakerne bevisst på hvilke elever de tilknyttet de ulike praksisplassene. De så på elevens interesser og forutsetninger før de valgte hvilke bedrifter elevene skulle ha praksis i: «Når de skal ut i YFF så finner vi egnede plasser, det er ikke sånn at vi har fire plasser som vi bruker uansett, så vi tilrettelegger ut ifra elevens behov alltid» (LP1). I den sammenheng ønsket jeg å høre hvordan de jobber for alle elevene skal kunne føle på best mulig mestring, og motivasjon for praksis:

På vg2 velger de ut tre konkrete kompetansemål de skal jobbe med i gitt praksisperiode. Da har man jo jobbet med de kompetansemålene i forkant, så man vet at det ikke skal være noe nytt for elevene, som dukker opp. Da skal de klare å forstå, begrunne og se sammenhengene. (LB1)

Her forklarer deltakeren hvordan de jobber med undervisningen i forkant av praksis for å forberede elevene på de oppgavene de kan bli stilt overfor i praksis. Dette vil jeg se i sammenheng med kompetansebegrepet der det poengteres at eleven skal kunne tilegne seg og anvende kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020a.). For å gjøre nettopp dette er en av forutsetningene at lærerne skaper en god og trygg læringsarena, med et godt læringsmiljø. Trygghet er en viktig forutsetning for at eleven skal lære, og det å kjenne på utrygghet, engstelse og en følelse av mislykkethet kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg og gjøre det mer vanskelig å tilegne seg ny kunnskap (Hiim & Hippe, 2022). Gjennom at lærerne arbeider med innholdet kompetansemålene før praksis vil dette kunne styrke eleven og gjøre de mer robuste i møte med det ukjente. Det at elevene opplever å mestre kravene som forventes av de i praksis og opplever en følelse av kontroll vil igjen kunne skape en opplevelse av håndterbarhet (Antonovsky, 2013; Hanssen et al., 2022): «Det handler om å få en basiskunnskap så du har evnet til å se hva som kreves og hva som må gjøres. Jeg tror nok behovet til mange er å håndtere og stå i ukjente situasjoner.» (LP2).

Det å bruke teori til å forberede elevene på de praktiske oppgavene de kan møte på i praksis kan en se i sammenheng med en deduktiv læringsmetode, der lærerne forklarer teorien til elevene også prøves det ut i praksis. Jeg ser her skille mellom at lærerne bruker en mer deduktiv læringsprosess før elevene skal ut i praksis, og når de har innhentet seg mer erfaring etter praksisperioden, jobber de induktivt med læringsprosessen. Uansett hvilken framgangsmåte en velger er det viktig at lærerne er tydelig i sin bruk av begreper og bruker de bevisst i både praktisk og teoretisk undervisning. På den måten tydeliggjør de det faglige innholdet for elevene, og det kan gjøre det lettere å forså sammenhengen mellom teori og praksis (Hiim & Hippe, 2022).



### 7. 3.1 Å vurdere kompetanse

Vurdering handler ikke bare om prøver og karakterer, eller at læreren skal ha kontroll over elevens kunnskap. Det finnes flere sider til vurdering, og i dag legger en vekt på å læringsprosessen, gjennom både tilbakemeldinger og vurdering. Lærerne må tenke gjennom elevvurderingens åtte dimensjoner: Hvem som skal vurderes? Hvilken metode? Hvem skal se resultatet? Tidspunkt for vurdering? Hva er kriteriene? Hvorfor det skal vurderes og formen på vurderingsresultatet (Imsen, 2021). Årsaken til at lærerne bør være bevisst dette er at vurdering har flere hensikter. Det skal først og fremst være et pedagogisk verktøy, samtidig som det kan brukes til å gi elevene tilbakemelding på deres arbeid og læringsprosess. Vurdering kan også brukes av læreren som et verktøy i eget arbeid. Det kan si noe om undervisningen må justeres, endres, eller om hvilke metoder som fungerer. Det undervisningsopplegget som fungerer i en klasse, gjør nødvendigvis ikke det i en annen (Hiim & Hippe, 2022; Imsen, 2021). Slik jeg ser det er det viktig at lærerne er bevisst dette, slik at de justerer og tilpasser seg de ulike klasser og elever så langt det lar seg gjøre. Etter endt skole år skal elevene ha standpunktkarakter i programfagene, som skal være en samlet vurdering av kompetansen elevene har i faget i avslutningen av opplæringen. Lærerne skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist sin kompetanse på ulike måter gjennom skoleåret. Tidligere forskning viser at lærerne er blitt mer bevisst på undervisningsvurdering etter innføringen av LK20, og at de har et mer bevisst forhold til hvordan vurderingen blir gitt og at målet med vurderingen er å motivere elevene til å ville arbeide mer. Elevene skal også ha karakter i faget YFF, og de skal ha en tverrfaglig praktisk eksamen hvor alle programfagene inngår. Eksamen skal ta utgangspunkt i læreplanen, og oppgavene skal stå i samsvar med kompetansemålene i fagene, som igjen skal ses i sammenheng med teksten om fagene (Aaknernes et al., 2022; Hiim & Hippe, 2022; Imsen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021): «Vi kjører vurdering i grupper med fagsamtaler, vi har fokus på muntlige vurderinger for eksamen er jo praktisk med muntligdel, så vi trener dem på det. Vi har selvfølgelig noe skriftlig, men mest muntlig» (LP2). Her sier en av deltakerne noe om hvordan de jobber med å forberede elevene til den tverrfaglige praktiske eksamen. Andre metoder deltakeren tok i bruk var blant annet, gruppearbeid, rollespill, filmer, presentasjon og praktiske oppgaver. En av deltakerne forteller også hvordan de bruker uteområdet i undervisningen: «Vi har fantastisk fine omgivelser, og nå har vi fått en gapahuk som vi skal bruke mye. Det å bruke årstidene, sansene og få med ut og ha undervisning ute rundt blåpanna, og invitere hit» (L1).

Et annet hjelpemiddel som ble nevnt var nivåtrappa. Her handler det om mål- og middel-pedagogikk, der en ser på målene som en måte å styre elevens læring og lærernes undervisning. Her er målene presise og målbare, og det skal være lett for eleven å forstå hva de skal ha lært etter endt læringsarbeid. I LK20 har målene i læreplanene blitt mer konkrete slik at det er lettere å tilpasse et målrettet vurderingssystem (Hiim & Hippe, 2022; Imsen, 2021):

Vi jobber også med nivåtrappa, der det laveste trinnet er det konkrete, og det å konkretisere begreper for forståelse for hva som ligger i selve ordet. Også kommer eksempel på hvordan det kan brukes i praksis på det andre trinnet, og på det tredje trinnet der skal eleven reflektere mer og trekke inn sammenhenger. De skal lære å se det i sammenheng med det de lærer i teorien, det å omsette i praksis og seg deg selv i det du gjør. (L1)

Læreren benyttet seg særlig av denne modellen når det kom til å vurdere elevenes kunnskap om de ulike begreper, at de forstod meningen av disse. Dette er viktig for å kunne bygge på videre for en helhetlig kompetanse. Når eleven kommer på de høyere trinnene i nivåtrappa begynner de å sette sammen kunnskap i de ulike fagene og forså sammenhenger. I arbeidet med en slik nivåtrapp er det viktig at en ikke deler inn programfagene hver for seg, men ser de sammenheng med hverandre. Da kan en bruke mål og middel- pedagogikk som et hjelpemiddel for å utvikle ulike yrkesfunksjoner. Der lærerne hjelper elevene med å utvikle sin helhetlige praktisk-teoretiske kompetanse (Hiim & Hippe, 2022).

På vg2 helsearbeiderfaget skal elevenes yrkeskompetanse vurderes ut ifra hvor de er i utdanningsløpet, de skal altså ikke vurderes som ferdige helsefagarbeidere. I yrkesutdanningen er derfor målet at elevene skal tilegne seg en begynnende yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2012). Læreplanen sier noe om hvilke krav som stilles for at eleven skal oppnå denne yrkeskompetansen. Dette må vi legge til grunn når vi skal vurdere elevene ved hjelp av kompetansebegrepet. Utdanningen dreier seg om at eleven skal se yrkesteorien og praksis som en helhet (Hiim & Hippe, 2012). I denne sammenhengen har lærerne en viktig jobb i arbeidet med hvordan de vurderer elevenes kompetanse, samt forbereder de til eksamen.

Elevene skal som nevnt tidligere, også ha vurdering i faget YFF. Her skal de ha en standpunktkarakter som er satt ut ifra kriterier i en lokallæreplan. Disse kan variere fra skole til skole. Likt for alle er at de tar utgangspunkt i kompetansemål fra vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2017b; Utdanningsdirektoratet, 2020b). I min studie kom det fram at vurderingspraksisen fra de ulike skolene varierte, men alle var opptatt av hvordan de best kunne legge til rette for vurdering av elevene på vg2 helsearbeiderfag ut ifra kompetansemål fra vg3. En av deltakeren nevnte hvordan de har stilt seg kritisk til denne måten å vurdere elevene på:

Vi hadde jo innspill, det var jo høringsrunde på ny læreplan, vi hadde innspill på at vi reagerte på at det er samme målene på alle nivåer i læringsløpet, fra vg1 til ut som ferdig fagarbeider. Så vår jobb her er jo veldig mye å legge til rette på de ulike nivåene, at vi har en progresjon og rød tråd i fagløpet. (L1)

Her forklarer deltakeren hvordan de arbeider med å gi elevene en god vurdering i faget YFF som er lagt til rette for det nivået de er på i utdanningen og ikke som en ferdig helsefagarbeider. I denne sammenhengen ønsker jeg å se på ulike måter vi kan vurdere elevene på, og hva som kan være hensiktsmessig i faget YFF. Vi kan blant annet ha formell eller uformell vurdering. Der formell vurdering handler om prøver og oppgaver det blir satt karakter på, og elevenes teoretiske kunnskap blir vektlagt, her blir ikke elevens personlige kompetanse og ferdigheter tatt hensyn til. I motsetning til uformell vurdering der en legger mer vekt på elevens personlige ferdigheter. For eksempel samarbeidsevne, klinisk blikk og innsats (Hiim & Hippe, 2022). Noe jeg ser på som viktige egenskaper dersom en skal ut i et yrke som helsefagarbeider, der slike egenskaper etter min mening bør bli høy vektlagt. Det kan være vanskelig å definere personlig kompetanse, men de fleste vil ha en viss formening om hvilke egenskaper som er viktig for yrkesutøvelsen (Skau, 2017). En uformell vurdering i faget YFF der en legger vekt på elevens gode egenskaper i møte med mennesker kan være med å bygge opp elever som sliter med teoretisk kunnskap. Slik kan det være med å øke elevens totale OAS. I LK20 legges det vekt på at vurdering skal styrke elevenes læreprosess, og i arbeidet med vurdering skal en i tillegg til en standpunktvurdering ha

undervisningsvurderinger der målet er å fremme læring og utvikling av kompetanse hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021). I arbeidet med undervisningsvurdering så jeg i min studie på hvordan lærerne brukte praktiske oppgaver som vurderingssituasjoner for å fremme tverrfaglighet og øke forståelsen. Dette vil også være med å bidra til dybdelæring hos eleven. I arbeidet med å skape OAS hos elevene kan jeg se denne type vurdering i sammenheng med en opplevelse av meningsfullhet det å få oppgaver som virker autentiske og kan relateres til reelle arbeidsoppgaver og situasjoner som de kan møte i yrket vil kunne være med å hjelpe elevene med å få en bedre forståelse av det de skal lære (Hanssen et al., 2022): «Vi bruker praktiske øvelser sammen med teorien, som for eksempel avføringsprøver, og urinprøver, de må erfare det. Det er mye som kan læres teoretisk, men de skal kunne fungere som helsefagarbeidere, det er jeg opptatt av» (LP2). Her forteller deltakeren hvordan de arbeider med å vurdere den helhetlige kompetansen til eleven, gjennom å bruke praktiske øvelser sammen med teoretisk kunnskap. Det er viktig at kroppen blir koblet på den spesifikke læringsprosessen, og det er viktig at elevene lærer å oversette den teoretiske kunnskapen til handling (Leraand et al., 2022). Dette kan ses i sammenheng med hvordan kunnskapen elevene jobber med på skolen kan oversettes til kompetanse gjennom å få jobbe med yrkesrettede arbeidsoppgaver, både på skolen og i praksis. En av deltakerne på bygdeskolen beskriver hvordan de vektlegger at det elevene lærer på skolen skal være relevant i arbeidslivet: «Vi som skole må jo tilpasse oss arbeidslivet også, vi jobber mot et felles mål» (L1). Alle mennesker har en kropp som er med oss i ulik grad gjennom læringsprosessen. Uansett hvilke virkemiddel og metoder læreren bruker er målet med all undervisning at elevene skal ha lært noe, elevens læringsutbytte må derfor stå i sentrum når vi lærere planlegger og gjennomfører undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2015).

## 7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har målet vært å drøfte min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Mitt ønske har vært å belyse hvordan deltakeren i min studie arbeider med elevens kompetanseutvikling, hvordan de legger til rette for læring og hvordan de bruker LK20 i arbeidet med undervisning og vurdering. Det har vært viktig for meg å legge vekt på tema som tverrfaglighet og dybdelæring, noe som er nært forbundet med kritisk tenkning og refleksjon. I min drøfting har jeg vært bevisst på å bruke deltakernes erfaringer, i lys av teorien og forskningen jeg har valgt å støtte meg til.

## 7.5 Kritikk av eget arbeid

I ettertid ser jeg at det kunne vært en styrke for min studie at jeg hadde hatt flere deltakere fra enten samme skoler eller flere skoler i min datainnsamling, dette kunne gitt meg en større bredde og mer data som kunne vært relevant for min studie. Med flere deltakere ville det kunne blitt enda større erfaringsutveksling og det ville kunne kommet fram flere ulike meninger om hvordan en jobber med implementeringen av kunnskapsbegrepet, hvordan en legger opp undervisningen for å lære elevene å se sammenhenger mellom fag, og styrke de i kritisk tenkning og refleksjon gjennom undervisningen. Jeg ser at det utvalget av deltakere jeg har likevel har gitt meg et godt spenn i informasjon, og jeg er glad jeg fikk deltakere med ulik erfaring i arbeidet med LK20. Samtidig som jeg fikk deltaker fra skoler med ulik beliggenhet og elevantall. At jeg selv har vært involvert i arbeidet med implementeringen av LK20 på helsearbeiderfag har bydd på fordeler og ulemper. Jeg har kunne reflektert over hvordan mine egne opplevelser var til hjelp i å se ulike perspektiver, men også at dette medfører at jeg har en forforståelse av hvordan dette arbeidet har vært og utfordringer som kan oppstå i arbeidet.

## 8.0 Avslutning

I denne studien har jeg undersøkt implementeringen av innholdet i kompetansebegrepet i programfag og YFF på vg2 helsearbeiderfag. Gjennom dette arbeidet har jeg oppdaget at kompetansebegrepet er omfattende og komplekst, noe som har krevd nøye vurdering og bevisste valg om hvilke aspekter jeg skulle sette søkelys på. Min studie har vist at deltakerne har vært svært bevisst på sin tilnærming til implementeringen av kompetansebegrepet i LK20. De la stor vekt på elevmedvirkning og individuelle tilpasninger, noe jeg anser som avgjørende for å sikre at elevene får godt utbytte av undervisningen. Deltakerne fremhevet også viktigheten av YFF- faget i å skape sammenheng og helhet i yrkeskompetansen. YFF gir elevene mulighet til å få praktisk erfaring ute i bedrift, noe som kan bidra til å styrke deres faglige utvikling og yrkesforståelse.

I min studie så jeg at lærerne gjennom å jobbe med tverrfaglige halvårsplaner, var opptatt av å skape sammenheng mellom de ulike programfagene. De brukte også praksis og ferdighetsrom i dette arbeidet. Dette bidro også til å skape sammenheng mellom programfagene og YFF. På skolen der de ikke hadde tverrfaglig halvårsplaner ennå var de likevel opptatt av å skape sammenhenger gjennom varierte undervisningsmetoder.

Tverrfaglighet og dybdelæring er viktig i arbeidet med å lære elevene å utvikle sine evner til kritiske tenking og refleksjon. Jeg så i min studie at lærerne arbeidet med dette gjennom blant annet refleksjonsgrupper der elevene delte erfaringer med hverandre, de brukte eksempler fra praksis som hjelp for å lære elevene å stille kritiske spørsmål og reflektere over egne holdninger og handlinger.

Et viktig funn i min studie er betydningen av et godt samarbeid mellom skolene og bedriftene. Alle deltakerne understreket viktigheten av at elevene får relevant praksis og at det er en tett dialog mellom skole og arbeidsliv for å sikre kvalitet i opplæringen. Dette samarbeidet er avgjørende for å skape en helhetlig og realistisk yrkesutdanning.

Gjennom hele studien har jeg opplevd at deltakerne har vært oppriktig opptatt av elevenes beste og deres læringsprosess. Deres engasjement og dedikasjon til å forberede eleven på yrket de skal ut i var tydelig og inspirerende.

For å oppsummere vil jeg si at denne studien viser at implementeringen av innholdet i kompetansebegrepet i vg2 helsearbeiderfag er en pågående prosess, som fortsatt krever engasjement, samarbeid og tilpasning. Mine funn framhever viktigheten av en helhetlig, tverrfaglig og relevant yrkeskompetanse hos elevene. Der vi legger vekt på at elevene skal oppleve sammenheng for å bedre kunne håndtere krav fra både skole, arbeidsliv og samfunnet.

I videre studie kunne det vært spennende å se nærmere på hvordan mine funn kan overføres til andre yrkesfaglige utdanningsprogram, og hvordan arbeidet med implementeringen kan forberedes ytterligere for å kunne sikre best mulig læring og utvikling for elever. Det hadde også vært spennende å se nærmere på hvordan andre skoler har videreutviklet arbeidet med halvårsplaner der de la vekt på tverrfaglighet. Her kunne en også sett på hvordan en integrerer fellesfagene i dette arbeidet. Jeg fikk inntrykk av at alle deltakerne var ivrig med å utvikle dette arbeidet, og det kunne vært spennende å sett på om det var skoler det var mer motstand mot innføringen av nye læreplaner og arbeidet som ligger i dette.

## Litteraturliste

- Aakernes, N., Andersen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H.S., Skåholt, A., Tønder, A.H., & Vagle, I. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 1 – bakgrunn, prosess og implementering på vg1*. Oslomet.
- Afsar, A., & Sivesind, K. (2016). Undervisning. I O.A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand, (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s.137-149). Cappelen Damm Akademisk.
- Andersson, M.J. (2024). *Rekordhøye søkertall til yrkesfag*. Trøndelag fylkeskommune. <https://www.trondelagfylke.no/nyhetsarkiv/rekordhoye-sokertall-til-yrkesfag/>
- Antonowsky, A. (2013). *Helsens mysterium-den salutogene modellen*. (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1987).
- Ballangrud, B.O.B. (2022). Lokal læreplan arbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeid i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 15-29  
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/npt.106.1.3>
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget.
- Bolstad, B. (2023). *Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/hva/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Børresen, B. (2023). Hva jeg vet, og hva jeg tror-kritisk tenkning rundt kunnskap og meninger. *Bedre skole-tidsskrift for lærere og skoleledere*, (3), 52-55
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Delta. (2023, 10. Mars). *Hetidsturneen-st. olav vil ansette flere helsefagarbeidere*. <https://www.delta.no/deltas-politiske-satsingsomrader/fra-deltid-til-heltid/delta-setter-heltid-pa-kartet-her-kan-du-mote-trond-og-marit-pa-turne/hetidsturneen-st.olav-vil-ansette-flere-helsefagarbeidere>
- Delta. (2016, 2. februar). *10 år med helsefagarbeider*. <https://www.delta.no/yrke/helsefagarbeiderforbundet/10-ar-med-helsefagarbeider>
- Flatås, R.M. (2018). *Dybdelæring, kritiske og kreative tenking-metoder og øvelser* (2.opplag). Pedlex.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2019). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gamlem, S.M., & Rogne, W.M. (2019). *Dybdelæring og kjerneelementer i fag*. Pedlex.
- Hammerness, K. (2006). *From Coherence in Theory to Coherence in Practice*. [https://ed.stanford.edu/sites/default/files/from\\_coherence\\_in\\_theory\\_to\\_coherence\\_in\\_practice.pdf](https://ed.stanford.edu/sites/default/files/from_coherence_in_theory_to_coherence_in_practice.pdf)

- Hanssen, G., Haugan, G., & Utvær, B.K. (2022). Opplevelse av sammenheng hos elever i skoledelen. I B.K. Utvær, E.B. Morud, K. Hansen, K. Rokkones, & K. Firing (Red.), *Å Bygge broer: samarbeid på tvers i yrkesfag* (s.109- 124). Universitetsforlaget.
- Hanssen, G. (2022). Tolkingsfelleskap som kilde til koherens i fag- og yrkesopplæring: perspektiver fra fylkeskommune og opplæringskontor. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 7(1), 1-19. <http://doi.org/10.7577/sjvd.4547>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4.utg.). Gyldendal.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2012). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3.utg.). Gyldendal.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden-innføring i pedagogisk psykologi* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2021). *Lærenes verden- innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Karseth, B., & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» - et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452–468. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-06>
- Kristoffersen, N.J., Nortvedt, F., & Skaug, E. A. (2005). *Grunnleggende sykepleie* (Bind1). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del -Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob> )
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del -Prinsipper for læring, utvikling og danning. Kompetansemål*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del -Prinsipper for læring, utvikling og danning. Formålet med opplæringa*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=hea02-04&lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). (T.M Anderssen & J.Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Leraand, A., Smedplass, E., & Hylander, L. (2022). Spenningsfeltet mellom praktiske kunnskapsformer og summative vurderinger i yrkesfaglærerutdanningen. I B.K. Utvær, E.B. Morud, K. Hansen, K. Rokkones, & K. Firing, (Red), *Å Bygge broer: samarbeid på tvers i yrkesfag* (s.42- 53). Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 7 (2019-2020). *Nasjonal helse- og sykehusplan 2020-2023*. Helse- og omsorgs departement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20192020/id2678667/?q=helsefagarbeider&ch=9#kap9>

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag- fordypning- forståelse – en fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevens læring i framtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2023:4. (2023). *Tid for handling- personell i en bærekraftig helse og omsorgstjeneste*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-4/id2961552/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om opplæring (1998-07-17-61)*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen, A.E., Hall, J., & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: strategier, begrunnelser og spenninger. Rapport nr. 2*.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85664/FINAL\\_EVA2020%2b-%2bRapport%2bfra%2barbeidspakke%2b2%2b-%2b29-01-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/85664/FINAL_EVA2020%2b-%2bRapport%2bfra%2barbeidspakke%2b2%2b-%2b29-01-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P.S (2013). *Den gode oppgaven* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena- selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skau, G.M. (2024). *Gode fagfolk vokser* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. I O.A. Kvamme, T. Kvernbekk, & T. Strand, (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s.106-115). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg, 2.opplag). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Læreplanverket | udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i vg2 helsefagarbeider (HEA02-04) Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Kompetansemål etter helsefremmende arbeid - Læreplan i vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04) | udir.no

Utdanningsdirektoratet. (2022, 2 mars). *Standpunkts vurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 27 juni). *Innføring og overgangsordning for nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2024, 21 mars). *Flere søker yrkesfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/2024/sokertall-vgo-2024/>

Utvær, B. K., & Saur, E. (2019). Små- og storbedriftsfordeler i yrkesfaglig løp: stedets betydning for opplæring i skole og bedrift. *NJCIE 2019*, 3(3), 43-60, <http://doi.org/10.7577/njcie.3270>

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



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Spørsmål</b>
1) Fortell med litt om deres bakgrunn- alder, bakgrunn, ansiennitet hvor lenge har dere jobbet sammen?
2) Fortell litt om skolen – antall elever, hvor mange klasser på vg1HO, vg2 helsearbeiderfag, andre linjer.
<b>Kompetanse (i LK20)</b>
3) Hva legger dere i begrepet yrkeskompetanse?
Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.
4) Hvordan forstår dere det nye kompetansebegrepet i LK20?
5) Hvordan arbeider dere med elevenes kompetanseutvikling?
6) Hvordan tar dere hensyn til elevens forutsetninger når dere planlegger undervisningen med tanke på de ulike kompetansene? Fagspesifikk kompetanse, lære og lære, kompetanse i å samhandle, kommunisere og samle inn data og kompetanse i og utforske og skape.
7) Kan dere gi noen eksempler på undervisningsmetoder dere bruker?
8) Kan dere beskrive hva dere legger vekt på i læringsprosessen?
9) Kan dere si litt om rammefaktorene rundt undervisningen på deres skole?
10) Hvordan arbeider dere for å vurdere elevenes kompetanse?

11) Har dere evaluert eget arbeid med metodene, ev. hvordan?
<b>Sammenhenger</b>
12) Hvordan jobber dere for at elevene skal lære å se sammenhenger mellom den fagspesifikke kompetansen og praktiske ferdigheter?
13) Er elevene ute i praksis? ev. hvor lenge? Hvordan arbeider dere for å forberede elevene på praksis?
14) Hvordan jobber dere med å skape sammenheng mellom de ulike programfagene for elevene?
<b>Refleksjon og Kritisk tenkning</b>
15) Hva legger dere i begrepene kritisk tenkning og refleksjon?
16) Hva legger dere vekt på i undervisningen for å styrke elevenes evne til refleksjon og kritisk tenkning?
<b>Avslutning</b>
17) Har dere noe deres ønsker å tilføye?

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## Implementering av LK20 i vg2 helsearbeidarfaget?

### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvordan yrkesfaglærerne på vg2 helsearbeiderfag arbeider med læreplaner, planlegging av undervisning, vurdering og hvordan de bruker kompetansebegrepet i dette arbeidet. Samt at jeg ønsker å få mer kunnskap om hvordan de arbeider for hjelpe elevene med å utvikle sin evne til kritisk tenkning og refleksjon. Jeg vil ha søkelys på lærernes erfaringer og deres refleksjoner rundt tema.

Problemstillingen jeg skal analysere er «Hvordan jobber yrkesfaglærere med undervisning i programfag på vg2 helsearbeider for å implementere kompetansebegrepet i LK20?»

For å besvare denne problemstillingen ønsker jeg å utforske to forskningsspørsmål:

1. Hvordan jobber yrkesfaglærere for å skape sammenhenger mellom ulike programfag og mellom ulike programfag og YFF?
2. Hvordan jobber yrkesfaglæreren med undervisning som har til hensikt å utvikle elevenes forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning?

Opplysningene skal brukes i min masteroppgave, og det vil være til stor hjelp om dere ønsker å delta på dette prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Du får denne forespørselen fordi du er yrkesfaglærer ved vg2 helsearbeiderfag. Jeg ønsker å snakke med yrkesfaglærere på 4 ulike skoler. Både byskoler og disktriskoler I den forbindeser håper jeg deres skole har mulighet til å bidra. Informasjonsskrivet er sendt ut per e-post til aktuelle videregående skoler i Trøndelag som tilbyr denne yrkesutdannelsen.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Om du velger å delta i prosjektet innebærer dette av vi møtes og foretar et gruppeintervju som varer ca.1.time. Et gruppeintervju innebærer at dere er 2-4 deltakere som deltar på intervjuet. Spørsmålene som stilles knyttes til hvordan du som yrkesfaglærer jobber med å implementere LK20 i undervisningen, da med særlig vekt på kompetansebegrepet, samt hvilke erfaringer du har med arbeidet med å skape sammenheng mellom programfagene og YFF, og hvordan du jobber med å utvikle elevenes evne til refleksjon og kritisktenkning. I et gruppeintervju legges det opp til at deltakeren sammen kan reflektere og dele erfaringer. Formålet med prosjektet er å få innblikk i hvordan ulike metoder som brukes i arbeidet med LK20, hvordan kompetansebegrepet vektlegges og tolkes på de ulike skolene, samt å se på hvordan arbeidet med programfag og YFF er på de ulike skolene, og hvilke erfaringer læreren har.*

*Båndopptaker vil benyttes til å ta opp intervjuet som så vil transkriberes. Dette vil senere utgjøre en skriftlig oppgave som du vil få mulighet til å lese om du ønsker det.*

### **Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under\*.

Med vennlig hilsen

Britt Karin Støen Utvær  
(Prosjektansvarlig)

Siril Sønvisen Berre  
(Student)

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

## Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er kun Siril Sønvisen Berre som masterstudent/intervjuer og Veileder Britt Karin Støen Utvær som vil ha tilgang til datamaterialet. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og både intervjuer og veileder har taushetsplikt. Resultatet vil presentert på en slik måte at ingen enkeltpersoner eller skoler kan gjenkjennes. Opplysningene vil bli lagret på PC og mobil som har personlig kode som kun Siril Sønvisen Berre har tilgang til. Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert, og navn og kontaktopplysninger vil bli lagret adskilt fra øvrig data. Lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt.*

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

### Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.09.2024

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger bli slettet.

### Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved Britt Karin Støen Utvær:

Student Siril Sønvisen Berre: [sirbe@trondelagfylke.no](mailto:sirbe@trondelagfylke.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. [Thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:Thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00

### **Vedlegg 3: Søknad SIKT**

#### **Meldeskjema**

##### **Referansenummer**

323313

*Hvilke personopplysninger skal du behandle?*

---

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak

##### *Prosjektinformasjon*

---

##### **Tittel**

Yrkesfaglæreres arbeid med implementering av LK20 i vg2 helsearbeiderfag

##### **Sammendrag**

Masteroppgave som har til formål å utforske hvordan yrkesfaglærerne på vg2 helsearbeiderfag arbeider med læreplaner, planlegging av undervisning, vurdering og hvordan de bruker kompetansebegrepet i dette arbeidet. I tillegg ønsker jeg å få mer kunnskap om hvordan de arbeider for hjelpe elevene med å utvikle sin evne til kritisk tenkning og refleksjon. Jeg vil ha søkelys på lærernes erfaringer og deres refleksjoner rundt tema

##### **Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?**

I forbindelse med utvelgelse er det nødvendig å få tilgang til kontaktinformasjon til aktuelle kandidater

##### **Ekstern finansiering**

Ikke utfylt

##### **Type prosjekt**

Master

##### **Kontaktinformasjon, student**

Siril Sønvisen Berre, sirbe@trondelagfylke.no, tlf: +4746625755

##### *Behandlingsansvar*

---

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig**

Britt Karin Støen Utvær, britt.k.utvar@ntnu.no, tlf: 98824812

**Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?**

Nei

*Utvalg 1*

---

**Beskriv utvalget**

Yrkesfaglærere ved utdanningen vg2 helsearbeiderfag

**Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget**

Forespørsler via e-post til de aktuelle skolene med utdanningen vg2 helsearbeiderfag

**Aldersgruppe**

25 - 65

**Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1**

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Nettidentifikator
- Stemme på lydopptak

*Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?*

*Gruppeintervju*

**Vedlegg**

Intervjuguide Sikt.docx

**Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

*Informasjon til utvalg 1***Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

**Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?**

Skriftlig (papir eller elektronisk)

**Informasjonsskriv**

Informasjonsskriv til deltakere.docx

*Tredjepersoner*

---

**Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?**

Nei

*Dokumentasjon*

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

ved å kontakte masterstudent eller veileder pr. tlf eller e-post

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

ved å kontakte masterstudent eller veileder pr. tlf eller e-post

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

*Tillatelser*

---

**Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfylt

*Sikkerhetstiltak*

---

**Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Fortløpende anonymisering
- Adgangsbegrensning

**Hvor blir personopplysningene behandlet?**

- Maskinvare
- Mobile enheter

**Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei



## *Avslutning*

---

### **Prosjektperiode**

31.07.2023 - 01.09.2024

### **Hva skjer med dataene ved prosjektlutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

### **Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grov kategoriseres

### **Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?**

Nei

### *Tilleggsopplysninger*

---

## **Vedlegg 4:** Svar fra SIKT

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

04.07.2023

#### **Referansenummer**

323313

#### **Vurderingstype**

Automatisk

#### **Dato**

04.07.2023

#### **Tittel**

Yrkesfaglæreres arbeid med implementering av LK20 i vg2 helsearbeiderfag

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig**

Britt Karin Støen Utvær

#### **Student**

Siril Sønvisen Berre

#### **Prosjektperiode**

31.07.2023 - 01.09.2024

#### **Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

#### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2024.

## **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

## **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

## **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



