

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2019**

**Helsefagarbeiderelev i arbeidspraksis**

- Et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan et tettere kollegasamarbeid kan fremme elevenes trivsel og læring i arbeidspraksis

Vibeke Øverli



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## FORORD

Denne masteroppgaven er en avslutning på et fire år langt deltids masterstudie i yrkespedagogikk. Gjennom disse årene har jeg vært opptatt av elever og deres opplevelser av å være i arbeidspraksis på Vg2 som helsefagarbeiderelev. Det har vært en lærerik periode, der både elever og kollegaer har gitt meg en ny innsikt og forståelse.

En stor takk til alle mine fine elever og kollegaer, som har vært positive til arbeidet mitt, stilt opp og gitt av seg selv for å gi meg det jeg trenger for å gjennomføre dette prosjektet. Jeg må også gi min avdelingsleder en stor takk, etter å ha tilrettelagt arbeidssituasjonen og timeplanen slik at jeg har fått mulighet til å delta på alle samlinger på OsloMet Kjeller. Hun har gjennom alle disse årene vist interesse for det jeg har jobbet med, som har gitt meg motivasjon for videre arbeid.

Videre vil jeg takke læringsgruppen og veileder Tron Inglar for konstruktive tilbakemeldinger som har ledet meg til det resultat jeg sitter med i dag. Det har vært en lang vei og enkelte ganger en bratt læringskurve, som til tider har vært krevende, men veldig lærerikt.

Min tålmodige mann og barn må jeg også sende en stor takk til, samt familie og venner som har heiet på meg hele veien. Dere har gitt meg støtte og oppmuntring i hele studieperioden.

Oslo, mai 2019

Vibeke Øverli

## SAMMENDRAG

En helsefagarbeider skal utføre omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere av kommunale helse- og omsorgstjenester. Den praktiske ferdigheten er en kompetanse elevene lærer og utvikler i faget yrkesfaglig fordypning, hvor elevene utplasseres i bedrifter for å oppleve realistiske arbeidssituasjoner. For elever er trivsel en viktig faktor for læring, og forskning viser at læring skjer gjennom tenkning, følelser og motivasjon gjennom samspill med andre. Funn fra egen, tidligere forskning viste at noen elever ikke trivdes i arbeidspraksis på Vg2 helsefagarbeider, noe jeg ønsket å forske videre på. Min problemstilling er: *«Hvordan kan lærerne få til et tetter kollegasamarbeid for å fremme elevens læring og trivsel i arbeidspraksis?»* Ut ifra denne problemstillingen har jeg med tre forskningsspørsmål som er utgangspunktet for forskningen. De er følgende: (1) *«Hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel i arbeidspraksis?»* (2) *«Hvilken rolle skal vi lærere ha i praksisfeltet for å fremme elevens læringsutbytte?»* (3) *«Hvordan kan lærerne på Vg2 få til et tettere samarbeid?»* Forskningsmålet er å dokumentere ny og relevant kunnskap om en felles praksisoppfølging av elever i arbeidspraksis, og styrke kollegasamarbeidet. Jeg har brukt aksjonsforskning med tre aksjoner for å få svar på problemstillingen min.

Jeg har brukt Illers helhetlige læringsmodell som jeg har delt opp i hans tre dimensjoner; innhold, drivkraft og samspill med andre. Videre har Berg og Eikeland vært en viktig teorikilde for betydningen av et kollegasamarbeid og hvordan få til en lærende organisasjon. I første aksjon gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med elever for å kartlegge deres opplevelser om trivsel og læring i arbeidspraksis. Her fant jeg ut at de elever som hadde en tett oppfølging av veileder, var de som trivdes og opplevde best læringsutbytte. I andre aksjon gjennomførte jeg en spørreundersøkelse med kollegaer om deres erfaring med oppfølging av elever i arbeidspraksis, og hvilke utfordringer de møter i egen arbeidssituasjon. Jeg fant at lærerne har opplevd samme utfordringer i møte med elever i arbeidspraksis. I tredje aksjon utarbeidet jeg en veiledningsmanual på bakgrunn fra funnene i aksjon en og to. Dette skulle være et verktøy for lærere som følger opp elever i arbeidspraksis. Det var en lærer som hadde nytte av veiledningsmanualen. Jeg fant at elever ønsker tett oppfølging av lærere og veiledere for å trives og få et godt læringsutbytte. For å få til dette ser jeg nytten av et tettere samarbeid mellom kollegaer ved å ha lærende møter.

## PRACTICAL NURSE STUDENTS AT INTERNSHIPS

A licensed practical nurse will engage in caring, basic nursing and environmental health work for patients and users of communal health- and nursing services. The practical skill is a competence the students learn and develop through the course vocational nursing, where students intern at institutes to experience realistic work scenarios. For students, wellbeing is an important factor for learning, and research suggest that learning happen through thinking, feeling and motivation during interactions with others. Results from own, previous research showed that students were unhappy with their internships at Vg2 vocational nursing, something I wish to study further. My problem formulation is: *“How can teachers engage in closer collaboration to ensure students’ wellbeing and learning at internship?”* Based on the problem formulation, I formed three research questions as a basis for the research. They are as following: (1) *“Which factors affect students’ wellbeing at internships?”* (2) *“Which role should teachers partake in to ensure students’ learning outcome?”* (3) *“How can teachers at Vg2 ensure closer collaboration?”* My research goal is to document new and relevant knowledge concerning a reciprocal supervision for intern students, and stronger teacher collaboration. I operated action research with three action studies.

I utilized Illeris’ concept of learning, which he splits into three dimensions: functionality, sensitivity, and integration. Berg and Eikeland have also been an important source of theory concerning teacher collaboration, and how to establish a learning organization. In the first study, I conducted a focus group interview with students, to map their experiences of wellbeing and learning as interns. I discovered that that the students who had a close bond with their supervisors, enjoyed the internship and learned more. In the second study, I conducted a survey with colleagues about their experiences supervising intern students, and challenges they had in their own work. I discovered that teachers had the same challenges when meeting students at the workplace. In the third study, I produced a guidance manual based on the results from study 1 and 2. This was meant to serve as a tool for teachers supervising intern students. One teacher utilized the manual. I found that students wished for a closer supervision from the teachers and supervisors, which could increase their wellbeing and learning at the internship. I see benefits for a stronger collaboration between teachers, so this can be achieved.

## INNHALDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2	Hensikten med arbeidet .....	3
1.3	Problemstilling .....	4
1.4	Oppgavens oppbygning .....	5
2	UTDYPING AV EGEN FORFORSTÅELSE FOR PROBLEMSTILLINGEN .....	7
2.1	Egen forskning på feltet .....	7
2.2	Annen forskning .....	8
2.2.1	Elevenes opplevelse av å være i arbeidspraksis .....	9
2.2.2	Lærers oppfølging av elever i arbeidspraksis .....	9
2.2.3	Kollegasamarbeid .....	10
3	STYRINGSDOKUMENTER .....	12
3.1	Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring .....	12
3.1.1	Opplæringens verdigrunnlag .....	13
3.1.2	Prinsipper for læring, utvikling og dannelse .....	14
3.1.3	Prinsipper for skolens praksis .....	15
3.2	Yrkesfaglig fordypning (YFF) .....	16
4	PERSPEKTIV PÅ LÆRING .....	18
4.1	Eget pedagogisk grunnsyn .....	18
4.2	Trivsel og læring .....	20
4.3	Læring .....	24
4.3.1	Læringens innhold og den kognitive prosessen .....	25
4.3.2	Læringens drivkraft .....	30
4.3.3	Læring og samspill med andre .....	32
4.3.4	Læringsbarrierer .....	35
4.4	Organisasjonslæring .....	39
4.4.1	Kultur og utvikling i skolen .....	39
4.4.2	Individuell versus kollektiv læring .....	40
4.4.3	Medbestemmelse og medvirkning .....	42
5	FORSKNINGSDESIGN .....	45
5.1	Egen forskerrolle i feltet .....	45
5.2	Pedagogisk aksjonsforskning .....	46
5.2.1	Winthers hermeneutiske prinsipper .....	48
5.3	Metoder for empirisk datainnsamling .....	52
5.3.1	Fokusgruppeintervju .....	52
5.3.2	Datastøttede intervju .....	53
5.4	Relabilitet og validitet .....	55
5.5	Etisk refleksjon .....	57
6	GJENNOMFØRING AV FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSARBEIDET .....	60
6.1	Aksjon 1 .....	61
6.1.1	Planlegging .....	61
6.1.2	Gjennomføring .....	62
6.1.3	Analyse .....	63
6.1.4	Oppsummering og veien videre .....	69
6.2	Forundersøkelse før aksjon 2 .....	70
6.2.1	Planlegging av møtet .....	70

6.2.2	Gjennomføring av møtet.....	71
6.2.3	Konklusjon og veien videre .....	71
6.3	Aksjon 2 .....	72
6.3.1	Planlegging .....	72
6.3.2	Gjennomføring.....	74
6.3.3	Analyse .....	74
6.3.4	Oppsummering og veien videre.....	76
6.4	Aksjon 3 .....	77
6.4.1	Planlegging .....	77
6.4.2	Gjennomføring.....	78
6.4.3	Analyse og avslutning av prosjektet.....	79
7	DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	81
7.1	Elevers trivsel i arbeidspraksis .....	82
7.2	Læringsutbytte i arbeidspraksis.....	85
7.3	Kollegasamarbeid.....	88
8	VEIEN VIDERE .....	92
	LITTERATURLISTE .....	94
	VEDLEGGSLISTE .....	98

#### FIGURLISTE:

Figur 1: Læringens tre dimensjoner.....	25
---	----

## 1 INNLEDNING

«Eldrebølgen er på vei» er et uttrykk som ofte har blitt brukt etter tusenårsskiftet, spesielt etter 2015, da de store etterkrigskullene begynte å bli pensjonister. Ifølge statistisk sentralbyrå skyldes dette at flere i den norske befolkningen lever lenger, samtidig som fødselstallene synker. I 1950 var omtrent 8 prosent av befolkningen over 67 år, mens i 2030 vil dette tallet stige til 17 prosent, og 21 prosent i 2050. Andelen barn vil derimot synke, til om lag 18 prosent i 2050. Dermed har flere eldre behov for pleie og omsorg, mens færre unge kan hjelpe. (Statistisk sentralbyrå, 2009)

Behovet for utdannede pleiepersonell vil øke etter hvert som andelen eldre stiger. Derfor er rekruttering av helsefagarbeidere viktig, for å håndtere det økende antall eldre som trenger pleie og omsorg. For at en slik rekruttering skal skje, trenger vi en god utdanning å tilby de unge som vurderer denne yrkesretningen. Men også dette har sine utfordringer.

Valg av yrket hviler på trivsel i det en gjør. Om en trives i yrket sitt, vil en òg lære mer. Videre er arbeidspraksis en viktig del av utdanningen av helsefagarbeidere. Derfor mener jeg trivsel i arbeidspraksis er viktig for den enkelte elev, slik at de velger å fortsette som helsefagarbeiderlærling. Som lærer har jeg muligheter og begrensninger i læringssituasjonene; jeg må forholde meg til reformer og struktureringer av samfunnets krav og tilbud om opplæring, samt lovpålagte arbeidstider. Læring og samarbeid med kollegaer kan ofte kan være en utfordring, ettersom skolen har blitt mer effektivisert, og lærere ofte opplever et tidspres i arbeidet. Samtidig ser vi i dag at samfunnet fokuserer på utdanning. Dette vises gjennom satsningsområdet regjeringen har for utdanning og videreutdanning av lærere, for å øke kvaliteten på skole og rekruttering av flere lærlinger innen yrkesfag. Behovet for kompetanse innen yrkesfag er derfor økende.

Som jeg innledet er «eldrebølgen» på vei, og behovet for å utdanne flere helsefagarbeidere har derfor en samfunnsmessig betydning for fremtiden. Her mener jeg læring og trivsel kan ha en betydning for rekruttering av flere helsefagarbeidere. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å se nærmere på hva vi kan gjøre for å styrke trivsel hos elevene i arbeidspraksis, som òg

kan fremme læring, og et ønske om å fortsette i yrket. Dette tror jeg kan gjøres gjennom et tettere samarbeid med lærerkollegaer, og en fellesforståelse av hva slags utfordringer som svekker elevens trivsel i praksis i dag. Min problemstilling er dermed som følger: «*Hvordan kan lærerne få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevenes læring og trivsel i arbeidspraksis?*»

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Jeg er sykepleier, og ble utdannet lærer for 9 år siden etter et år på HIOA, der jeg tok PPU. Jeg har jobbet på samme skole i 8 år, på helse og oppvekt og helsefagarbeiderutdanningen. De tre første årene var jeg kontaktlærer på Vg1, helse og oppvekstfag. Disse tre årene var veldig nyttige for meg, med mange erfaringer der jeg både feilet og lærte, og jeg skapte etter hvert en grunnmur rundt egne verdier og holdninger knytte til min rolle som lærer.

Etter tre år på Vg1 ble jeg kontaktlærer for Vg2, helsefagarbeiderklasse. Det innebar vanlig skoleundervisning, men også at elevene skulle ut i arbeidspraksis som helsefagarbeiderelev i perioder på 6 og 5 uker, fordelt på tre perioder. Den første perioden fikk elevene tildelt praksisplasser av kommunen på ulike bo-og-behandlingssenter, og jeg som lærer skulle følge opp elevene mens de var der. Min rolle som lærer var uklar, og jeg kjente meg usikker på hva og hvordan dette skulle gjøres. Jeg snakket med kollegaer med lang erfaring fra Vg2, og fikk en viss idé om hvordan jeg skulle følge opp elevene. Allikevel var jeg fortsatt utrygg. Jeg stilte meg mange spørsmål underveis i perioden. Hvem var jeg der for? Eleven, veileder, avdelingssykepleier? Og hvordan skulle disse følges opp? Hvilke forventninger har de til meg som lærer?

Jeg fikk etter hvert en rutine på et ukentlig besøk til hver elev, der vi snakket om elevens erfaringer og elevens skriftlige refleksjon og logg knyttet til ulike kompetansemål, som skulle leveres hver uke til skolen. Disse ble så vurdert av læreren som fulgte eleven i praksis. Ved hvert besøk spurte jeg veileder om en prat, men opplevde ofte at veileder ikke var til stede, eller at eleven ikke hadde fått veileder eller hadde tilfeldige veiledere etter hvem som var på jobb. Flere elever trivdes ikke i arbeidspraksis. Mange var usikre på arbeidsoppgaver, og ble ofte sittende uten å vite hva de skulle gjøre. De følte de ble forlatt alene med beboere, uten erfaring i situasjonen. Noen opplevde å bli «kastet» inn i situasjoner de ikke følte kompetente



nok for, men de færreste turte å si ifra til veileder eller avdelingssykepleier. De ville heller ikke at jeg som lærer skulle si ifra, av frykt for å bli mislikt på avdelingen og få dårlig vurdering av veileder. Elevene ønsket å fremstille seg selv som positive og samarbeidsvillige for veileder og avdelingen.

Da jeg startet på mastergradutdanningen i 2015 på HIOA, var dette et tema jeg ønsket å fordype meg i. Jeg skrev første prosjektoppgave om elevenes trivsel i praksis. Her fant jeg ut at flere elever ikke trivdes i arbeidspraksis. Jeg ønsket å fordype meg videre i temaet, og skrev i prosjektoppgave MAYP 4300, om samarbeid mellom skole og bedrift. Gjennom denne oppgaven ser jeg at det er behov for et bedre samarbeid mellom skole og bedrift, og ønsker derfor i MAYP 5900 å jobbe videre med samme tema, og iverksette tiltak for et bedre samarbeid. I MAYP 4300 jobbet jeg alene med temaet, men i MAYP 5900 ønsker jeg å innlemme både kollegaer på avdelingen på Vg2 og elever i arbeidspraksis i forskningen.

## **1.2 Hensikten med arbeidet**

Høsten 2017 fikk jeg en innkalling til fagforumsmøte for Vg2 lærer, der agende for møtet var oppfølging av elever i praksis. Møtet er fastsatt av ledelsen, for å bedre samarbeidet mellom lærere i de ulike klassene, og sikre samme opplæring. Det var min kollega som hadde satt agendaen, da det tidligere hadde vært noe ulike praksis ved oppfølging av elever i praksis.

Alle lærerne på trinnet er sykepleiere, men det er ulik praksiserfaring som sykepleiere, og noen har vært lærer i flere ti-år mens, andre yngre lærere har kort erfaring som lærer på Vg2.

I løpet av møtet fikk jeg inntrykk av at det er lite samarbeid mellom lærer om oppfølging av elever. Videre har jeg lite innblikk i de andres måte å gjøre det på. Om vi følger opp på samme måte vet jeg ikke, for det snakker vi aldri om. Vi stiller heller ikke spørsmål til hverandre om hvordan vi følger opp. I år har det riktignok blitt stilt en del spørsmål om oppfølging av elever i praksis, noe som har skapt litt uro blant kollegaene på trinnet. Det er bakgrunnen for at temaet blir tatt opp nå.

Jeg ønsker med dette prosjektet å se om vi følger opp ulikt, og om hvordan vi kan lære av hverandre. Jeg ønsker å samle det beste fra hver enkelt, og lage et forslag på hvordan vi kan

følge opp videre. Bør oppfølgingen være så lik som mulig? Er ikke det den enkeltes lærer privilegium å få følge opp elever, slik en selv mener er best for eleven? Jeg ønsker å finne svar på disse spørsmålene med utgangspunkt i hva som er best for elevenes læring og trivsel i arbeidspraksis.

Gjennom oppgave MAYP 4300 så jeg at flere elever ikke trivdes i praksis. En av årsakene til dette var fravær av fast veileder, slik at elevene opplevde praksisutplasseringen som utrygg og krevende. På tross av dette ga alle elevene tilbakemelding om at de hadde gode læringsutbytte av praksis, og at denne læringen kunne de ikke lært på skolen. Mye tyder på at arbeidspraksis er nyttig for elevenes læring, men jeg er allikevel opptatt av at elevene skal trives på skolen og i lærings situasjonene. Som klasseleder har jeg et ansvar for elevenes trivsel i opplæringen, uansett om det er på skolen eller i bedrift – et ansvar som også er pålagt meg av Utdanningsdirektoratet. Læringsplakaten sier følgende i et av sine punkter om skole og lærebedrifter: «skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2015)

### **1.3 Problemstilling**

På bakgrunn av tidligere erfaringer ønsker jeg å fordype meg i følgende problemstilling:

*«Hvordan kan lærerne få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevenes læring og trivsel i arbeidspraksis?»*

Utviklingsmålet for prosjektet, er å styrke samarbeidet mellom lærerne og lage en felles praksis for lærerne på egen skole for oppfølging av elever i arbeidspraksis. Med dette håper jeg å fremme elevenes trivsel og læring.

Forskningsmålet er å dokumentere ny og relevant kunnskap om en felles praksisoppfølging av elever på egen arbeidsplass, og styrke samarbeidet mellom lærerne.

Forskningsmålet presiseres gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel i arbeidspraksis?
2. Hvilke roller skal vi som lærere ha i praksisfeltet for å fremme elevens læringsutbytte?
3. Hvordan kan lærerne på Vg2 få til et tettere samarbeid?

## 1.4 Oppgavens oppbygning

Gjennom dette forsknings- og utviklingsarbeidet har jeg utført til sammen tre forskningsaksjoner, for å svare på hvert av de enkelte forskningsspørsmålene. Men dette håper jeg å kunne svare på min overordnede problemstilling.

I kapittel 2 ønsker jeg først å presentere min forståelse av situasjonen slik den var før jeg iverksatte aksjonene. Slike forforståelser kan påvirke både hvordan jeg gjennomfører forskningen, og de resultatene jeg finner, så jeg anser dette som relevant for en ærlig og åpen fremstilling av mitt arbeid. Først presenterer jeg egen forskning på feltet, som jeg bygger dette prosjektet videre på. Deretter presenterer jeg tre andre masteroppgaver som belyser ulike deler av min problemstilling, for å se om deres erfaringer er like mine egne.

I kapittel 3 vil jeg videre presentere styringsdokumenter, som vil gi et overblikk over hva slags arbeid vi lærere er pålagt. Jeg bruker den nye overordnede delen fordi jeg mener den er mer relevant for mitt prosjekt, ettersom dette prosjektet handler om fremtidige endringer, og det er dette styringsdokumentet som vil være gjeldene i fremtiden. Videre ser jeg på hva yrkesfaglig fordypning er, og hva slags formål det har for faget.

I kapittel 4 vil jeg presentere teori som min tolkning av trivsel og læring hviler på. Jeg deler kapitlet opp i problemstillingens ulike begreper, der jeg først ser på trivsel, så på læring, og avslutter med organisasjonslæring og kollegasamarbeid. Jeg ønsker med dette å skape et inntrykk av utgangspunktet for min videre fremgangsmåte i forskningen.

I kapittel 5 vil jeg så presentere forskningsdesignet jeg har brukt gjennom aksjonene. Først vil jeg redegjøre for egen forskerrolle i feltet. Deretter vil jeg gjøre rede for de kvalitative tilnærmingene jeg bruker for å samle inn data til forskningen. Jeg betrakter også oppgavens relabilitet og validitet, og avslutter med en etisk refleksjon knyttet til eget arbeid.

I kapittel 6 presentere jeg hver enkelt aksjon, og arbeidet som har inngått imellom – i alt tre aksjoner, samt forundersøkelse for aksjon 2. Målet med den siste aksjonen er å lage en veiledningsmanual for alle lærere på Vg2 helsefagarbeid, som kan benyttes for å fremme trivsel og læring blant elever i arbeidspraksis. Jeg vil presentere funnene fra de nevnte aksjonene, og min analyse av disse.

I kapittel 7 vil jeg så drøfte hva slags betydning disse funnene har for oppfølgingen av elever i arbeidspraksis, og hva teorien sier om dette. Jeg vil også se på hvordan veiledningsmanual og utfordringene, som jeg kartlegger i aksjonene, kan være til hjelp for videre kollegasamarbeid, som knytter seg til problemstillingen min.

I kapittel 8 er en kort refleksjon om eget læringsutbytte, og en kort oppsummering av prosjektet og hvilke tanker jeg har for veien videre.

.

## **2 UTDYPING AV EGEN FORFORSTÅELSE FOR PROBLEMSTILLINGEN**

Skoleåret før jeg startet denne studien fulgte jeg en Vg2-klasse helsefagarbeidere i tre ulike perioder i arbeidspraksis. Gjennom det arbeidet følte jeg på en del usikkerhet og frustrasjon fra elevenes side. De ga ulike tilbakemeldinger om manglende trivsel og oppfølging fra bedriftene de var utplassert hos. Siden jeg var ganske ny i denne lærerrollen hadde jeg lite erfaring, og siden PPU-utdannelsen kun fokuserte på klasseromsundervisning, hadde jeg ingen preferanser til et slikt arbeid.

Min rolle som lærer var jeg veldig usikker på. Jeg forsto at jeg måtte være der for elevene og hjelpe dem så godt jeg kunne med å gjennomføre utdanningen. Samtidig visste jeg ikke hvor store krav jeg kunne stille til oppfølging, hvor mye jeg kunne blande meg inn, eller om jeg kun var en besøkende til elevene. Denne usikkerheten er årsaken til at jeg nå velger å forskere videre på området. Målet er å styrke oppfølgingen av elevene for å bedre trivselen deres i praksis.

### **2.1 Egen forskning på feltet**

Igjennom hele dette masterstudium har jeg vært engasjert i elever i arbeidspraksis. Denne masteroppgaven bygger jeg videre på MAYP 4300, som hadde følgende problemstilling:

*«Hvordan styrke samarbeidet mellom skole og bedrift for å fremme læring og trivsel hos elevene?»*

I oppgave MAYP 4300 forsket jeg også på elevenes trivsel og læring, og hvordan fremme dette ved å styrke samarbeidet mellom skole og bedrift. Da tok jeg utgangspunkt i hvordan elevene opplevde arbeidspraksis, og hvordan skolen kan styrke samarbeidet med bedriften for å fremme elevenes trivsel og læring.

Paradokset jeg fant i den oppgaven, var at bedriftene syntes samarbeidet fungerte godt, mens elevene på sin side opplevde misnøye og ubehag. Jeg tolker dette som at skolen derfor bør jobbe mer med oppfølging, og tettere på elevene, slik at de kan trives bedre i praksisrollen.

Ifølge avdelingssykepleier og veilederne er samarbeidet godt, men jeg ser at det kan være en tettere dialog fra skolen sin side. Slik jeg ser det, er det avdelingssykepleier som er nøkkelpersonen i dette samarbeidet. De mottar all informasjon fra skolen i forkant, og

delegerer veiledere til elevene. Det skolen kan jobbe videre med, er en tettere dialog med avdelingssykepleier før elevene kommer. Flere elever hadde ikke veiledere da de kom første dagen, noe som er avdelingssykepleiernes ansvar. De ble overlatt til seg selv, noe som skapte utrygghet og mistriivsel. Noen av elevene opplevde også at de ansatte på avdelingene ikke visste at de skulle komme, og opplevde det som ubehagelig. De følte seg i veien og visste ikke hva eller hvor de skulle være.

Videre er mitt inntrykk at de fleste veilederne tar sin rolle på alvor, men før jeg begynte på denne oppgaven var jeg ikke klar over at de ønsket «pågående» lærere. De ønsket en lærer som tok kontakt og viste interesse og engasjement. Dette er også noe skolen kan bli bedre til; en tettere dialog med veilederne på hva vi har gjort på skolen og hvilke nivå elevene er på. Slik kan vi skape en felles praksis. Målet er å få til et veiledningskurs for veilederne.

Basert på funnene fra denne oppgaven, ser jeg at bedriften er fornøyd med samarbeidet mellom skole og bedrift. Samtidig ønsker de et tettere samarbeid og mener at en lærer som er tett på er en engasjert og interessert lærer, men de uttrykker òg at de er fornøyde med skolens oppfølging. Selv om bedriften mener de er godt fornøyd med samarbeidet med skolen, ser jeg at elevene ikke mener det samme. I dette prosjektet vil jeg derfor undersøke om et tettere samarbeid mellom lærerne – som kjenner elevens situasjon best – kan føre til et tettert samarbeid for å fremme elevenes trivsel og læring.

I dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på lærers rolle og hvordan vi som lærere kan fremme elevenes trivsel og læring.

## **2.2 Annen forskning**

Da jeg startet med masterutdanningen var jeg ikke klar over at det tidligere hadde blitt skrevet mange ulike masteroppgaver om samme tema som jeg var opptatt av. Jeg ser i dag at de samme utfordringer som jeg har opplevd i egen arbeidssituasjon, er det mange som har vært opptatt av og har erfart før meg. Både tema om elevs trivsel og læring, og samarbeid mellom kollegaer, er det skrevet mange oppgaver om. Jeg har jeg plukket ut tre oppgaver jeg mener passer godt til mitt prosjekt.

### **2.2.1 Elevenes opplevelse av å være i arbeidspraksis**

Den første masteroppgaven jeg vil vise til, handler om praksisopplæring i arbeidslivet, skrevet av Eli Løken og Bente Fjerdingøy Skårer i mai 2016. Problemstillingen er følgende: «Hvilke erfaringer fra PTF kan bidra til utvikling av relevant yrkeskompetanse hos elever på Vg2 helsefagarbeiderfag?» Under denne problemstillingen hadde de forskningsspørsmål om hvordan elevene opplevde å være i praksis – det samme som jeg har forsket på.

Deres forskning viser at elevene har et godt læringsutbytte i arbeidspraksis, ved at de får en dypere forståelse av teorien og ferdighetstrening. Opplevelsen av trygghet og inkludering er viktig for at elevene skal delta aktivt og få et godt læringsutbytte. Disse elevene mener også at veileder har en sentral rolle, der de uttrykker at det er godt å kunne «lene» seg mot en veileder. Riktignok erfarer de at det ikke er like enkelt å få til i praksis. En elev mener det er frustrerende å forholde seg til flere og ikke bare en. Det samsvarer med min egen forskning.

Ved at elevene blir inkludert i praksisfellesskapet, opplever de en følelse av å bli respektert. En elev sier at det å bli tatt på alvor gjør at også eleven tør å si sin mening. En veileder mener at det er elevens motivasjon og interesse som har betydning for hvordan eleven blir inkludert i praksisfellesskapet. Når elevene viser interesse og engasjement, er det enklere å inkludere elevene i praksisfellesskapet, enn om eleven ikke viser interesse. Veileder mener det er enklere på slutten av praksisperioden, da de som regel er mer trygge og tar en større del i samarbeidet med kollegaer og pasienter. (Løken & Skåren, 2016) Dette ga meg en ny innsikt i at det også er elevenes ansvar å bli inkludert i praksisfellesskapet. Det er så lett å legge alt ansvar på avdelingene elevene er utplassert, men det er etter hva jeg forstår et felles ansvar å skape et inkluderende fellesskap.

### **2.2.2 Lærers oppfølging av elever i arbeidspraksis**

Denne masteroppgaven er skrevet av Kristine Schanke Kopperud, hvor hun ser på hvilken betydning tett oppfølging av elever i arbeidspraksis har for elevens opplevelse av mestring, trygghet og begynnende yrkeskompetanse. Dette prosjektet ser på lærers rolle hos elever i arbeidspraksis på Vg1, men jeg anser det allikevel som relevant. Kopperud har samlet sammen alle sine 16 elever i samme bedrift, og faglærer er med elevene hele dagen når de er i arbeidspraksis.

Hun forsker på hvilken betydning denne oppfølgingen har for elevene. Tette oppfølging helt i starten av praksisperioden var viktig for elevene. Da opplevde de situasjonen utrygg, og de ble raskere kjent med stedet, kollegaene og brukerne ved at lærer introduserte dem til arbeidsplassen. Det må sies at lærer var godt kjent i bedriften, og dermed hadde opparbeidet seg en god relasjon til alle på arbeidsplassen. Slik jeg forstår det, hadde de funnet sin rolle i bedriften.

Elevene ga uttrykk for at lærers tilstedeværelse ga trygghet for tilværelsen, og at det alltid var en de kunne spørre. De fikk råd og tips av både lærer og veileder, så de kunne knytte oppgaven de utførte til teorien de hadde lært på skolen. Utfordringen for flere elever var å finne seg til rette på avdelingen. Det kunne være vanskelig å vite hva en skulle gjøre sammen med brukerne, men elevene opplevde at lærers veiledning om de ulike brukernes interesser og behov var til stor hjelp i hverdagen. Lærer hadde hver morgen morgenmøte med elevene, hvor de snakket om planer og mål for dagen, og lærer minnet elevene på hvordan de skal opptre i møte med brukere og ansatte.

Faglærer mener det er en fordel å ha alle elevene samlet på et sted, og at lærer kan være tilstede gjennom hele dagen. Å være tett med elevene skaper også et tettere samarbeid mellom lærer og ansatte. Faglærer understreker videre at for elever som har en utfordrende adferd, er et tettere samarbeid mellom lærer og ansatt til stor fordel. Ved at de ansatte blir klar over adferden, er det lettere for dem å se etter det positive hos elevene, og gi tilbakemeldinger om dette. Dette gir elevene stor mestring, og de tilpasser seg lettere praksisplassen. Utfordringen med en slik oppfølging er at situasjonen er sårbar om lærer blir syk. Derfor ser jeg nødvendigheten av at elevene ikke blir for avhengig av lærer, men at alle elevene har faste veiledere som kan følge opp elevene. Mye av den oppfølging lærer gjør i Kopperud sitt prosjekt, tror jeg en veileder på Vg2 også kan bidra til, men jeg tror det krever en god dialog mellom lærer og veileder. (Kopperud, 2017)

### **2.2.3 Kollegasamarbeid**

Wenche Dahlen leverte sin masteroppgave i mai 2017, og kom som foreleser for mitt kull høsten 2017 for å presentere sitt utviklingsprosjekt. Hun var opptatt av kollegasamarbeid der de sammen skulle utvikle en informasjonsfolder, slik at kontaktlærerne får en mer definert og



planmessig rolle i elevenes ansvarsgruppe. Dette ga meg ideen om å lage en veiledningsmanual.

Dahlens mål var å utvikle en felles praksis i samarbeid med skolen og ansvarsgruppen. Elevene som er utviklingshemmede opplevde å stå uten arbeid etter videregående opplæring, noe hun og kollegaene opplevde som frustrerende, siden mange av dem hadde utviklet evne og mulighet til deltagelse i tilrettelagt arbeid. Hensikten var også å styrke kollegasamarbeidet for å kvalitetsutvikle i en lærende organisasjon.

Gjennom aksjonsforskningsprosjektet har Dahlen laget en informasjonsfolder som skal være et redskap for videre arbeid. Hun mener at de har styrket kollegasamarbeidet ved å ha gjennomført ulike tiltak til dette. Tiltakene ble til ved at hun inviterte til arbeidsmøte i hver aksjon, hvor de sammen diskuterte hvordan de kan styrke samarbeide og skape en lærende organisasjon. Hun mener tiltakene er et godt tegn på at de ønsker å utvikle læring og kunnskap i felleskap. Hun har gjennom hele prosjektet bevisstgjort kollegaene om et ønske om en lærende organisasjon. Hun opplevde dalende deltagelse av kollegaene underveis i prosjektet av ulike årsaker, men gjennomførte selv om det til tider var få kollegaer som aktivt deltok i arbeidsmøtene. Det viktigste tiltaket var arbeidsmøtene hun inviterte til. Hun mener det tidligere var mye «i gangen prat», og at i arbeidsmøtet skaper de lærende møter. (Dahlen, 2017)

### **3 STYRINGSKOKUMENTER**

I dette kapitlet har jeg valgt å bruke den nye overordnede delen, som skal erstatte den generelle delen og prinsipper for læring til høsten 2020. Jeg har valgt å bruke denne fremfor den generelle delen, fordi jeg anser denne som mer relevant for problemstillingen min, og for fremtidens endringer. Siden målet er varig endringer for fremtiden, vil den overordnede delen være den gjeldende delen som vil være styrende for meg som lærer allerede til neste år. Dette prosjektet er fremtidsrettet, og derfor ser jeg den overordnede delen som mest relevant for mitt arbeid. Videre ser jeg på formålet med yrkesfaglig fordypning, som er faget som representeres når elevene er i arbeidspraksis, og hvilke krav det stiller til meg som lærer med tanke på oppfølging av elevene.

#### **3.1 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring**

Den 1. september 2017 fastsatte regjeringen en ny overordnet del som skal erstatte generell del og prinsipp for opplæringen. Bakgrunn for fornyelsen var at departementet ønsket en bedre sammenheng i læreplanverket, som er oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn. Det var nødvendig å utarbeide et helt nytt dokument fordi det har skjedd så mye endringer med ny formålsparagraf gjennom innføring av kunnskapsløftet og samfunnet generelt. Den overordnede delen skal bidra til å sette enkelte læreplaner med kompetansemål inn i det store samfunnsoppdraget, som formålet beskriver. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20)

Den overordnede delen har status som forskrift, som resten av planverket. Jeg må forholde meg til denne på samme måte som opplæringsloven, og annet relevant regelverk som er gjeldende for opplæring i skole og bedrift. Den er bygget på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf, som gir meg retningslinjer for det grunnsynet som skal prege min pedagogiske praksis. Denne må ligge til grunn ved planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2)

### 3.1.1 Opplæringens verdigrunnlag

Denne delen er bygget opp på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Verdiene skal være grunnmuren i skolens virksomhet i møte med elevene og hjemmene, der elevenes beste skal være et grunnleggende hensyn. Jeg har valgt å fokusere på det jeg mener er mest relevant for dette prosjektet.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet er noe som er viktige å reflektere over når det gjelder elevens møte med arbeidspraksis. Her skal elevene kunne bruke ny kunnskap og tenke kritisk, ved å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte. Dette er noe elevene gjør når de er sammen med veiledere i yrkesutøvelse, der de vurderer og bruker kunnskap om hva som blir rett og galt. Elevene reflekterer og er kritiske i møte med situasjoner som ikke samsvarer med teorien de har lært på skolen, og de tar egne etiske valg av handlinger. På denne måten utvikler de dømmekraft ved å reflektere over situasjonen, som viser elevens etiske bevissthet om hva som er det beste for pasienten. Her lærer elevene å se ulike sammenhenger, og de utvikler en god dømmekraft. Ved å la elevene få lov til å være kritiske til ulike situasjoner, utvikler de også en nysgjerrighet og engasjement i egen arbeidssituasjon. Her utvikler elevene evnene til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere, noe som er viktig med tanke på dybdelæring. Ved å la elevene få uttrykke seg fritt, lærer de å løse problemer i samarbeid med lærer. Jeg som lærer må la dem få muligheten til å stille nye spørsmål, slik at de får være nysgjerrige og utforskende i egen læringssituasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2018, ss. 7-8)

Skolen skal også gi elevene mulighet til å medvirke i egen situasjon, noe de får ved å få uttrykke seg fritt i ulike læringssituasjoner, men de skal også lære demokratiske spilleregler og betydningen av dette. Det innebærer en gjensidig respekt, toleranse, tro, ytringsfrihet og frie valg. Dette skal skolen fremme som en motvekt mot fordommer og diskriminering. Elevene skal lære å respektere ulikheter i samfunnet og løse konflikter på en fredelig måte. Ved å la elevene få oppleve å bli lyttet til, og få medvirke i egen situasjon, lærer de hvordan demokrati fungerer ved å tilpasse seg situasjoner, men de får òg mulighet til å medvirke i egen situasjon. Elevene må i arbeidspraksis tilpasse seg de regler og krav som stilles til dem, både fra skole og arbeidsplass, men samtidig få mulighet til å si ifra om de ønsker endringer i egen læringssituasjon. Det krever da en gjensidig respekt mellom lærer og elev, og elevene blir forberedt til å bli ansvarlige samfunnsborgere. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 9)

### 3.1.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

I dette kapitlet anser jeg som veldig relevant for elever i arbeidspraksis. Jeg som lærer har et utdanningsoppdrag, men også et dannelsingsoppdrag, der elever skal kunne samarbeide og mestre arbeidsoppgaver i samhandling med andre mennesker. Elevene skal kunne det faglige i opplæringen, men de skal også kunne opptre profesjonelt i en arbeidssituasjon, noe som krever et godt sosialt samspill med andre.

Sosial læring består i at elevene skal kunne sette seg inn i andres situasjon. Empati er et kompetansemål elevene skal kunne i helsefagarbeiderfaget, som er veldig viktig for å være en god yrkesutøver. Elevene må lære å lytte til hverandre, i tillegg til at jeg som lærer må skape trygghet for elevene til å klare å ytre egne meninger og si ifra på andres vegne. Dette gir grunnlag for å håndtere uenigheter og konflikter, og til å søke løsninger i fellesskap. Målet er at alle skal kunne samarbeide med alle, og at elevene utvikler evne til medbestemmelse og medansvar. Dette er viktige evner for eleven å ha i møte med arbeidspraksis, der de må kunne samarbeide med alle og lære å si ifra på en god måte. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10)

Elevene skal også lære å lære. Det vil si at elevene skal forstå sin egen læringsprosess og sin faglige utvikling. Det bidrar til selvstendighet og mestringsfølelse, som vil fremme elevens motivasjon, holdninger og læringsstrategier, som igjen vil legge grunnlaget for læring hele livet. Ved at lærer legger til rette for at eleven lærer å formulere spørsmål og søke svar, vil eleven gradvis ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. I arbeidspraksis får elevene mulighet til å se sammenhenger mellom kunnskapsområder, og de lærer seg strategier til å tilegne seg dette. De får òg en dypere innsikt i å dele og forholde seg kritisk til kunnskapen. Derfor er det viktig at jeg som lærer er åpen for alle typer innspill fra elevene om deres kunnskap og forståelse i lærings situasjonen. Da vil elevene kunne reflektere over egen og andres læring, og de vil utvikle bevissthet om egen læringsprosess. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12)

Folkehelse og livsmestring er også fokus i den overordnede planen. Dette er noe jeg også er opptatt av. Elevene skal få kompetanse til å fremme god psykisk og fysisk helse, slik at de blir ansvarlige til å ta gode livsvalg. Denne kompetansen vil ha en betydning for folkehelsen. Livsmestring er å bidra til at elevene lærer å håndtere motgang og medgang, og personlige og praktiske utfordringer på en god måte. Ved at elevene forstår faktorer som påvirker, kan ha en

betydning for å mestre eget liv. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 13) I arbeidspraksis møter elever mange utfordringer hvor de opplever mangel på mestring og mye usikkerhet. Som lærer må jeg hjelpe elevene til selv å håndtere disse utfordringene, ved å lære dem å sette grenser for seg selv. Det vil si at de må lære å si ifra om hvilken faglig kompetanse de har, slik at de blir satt til oppgaver de mestrer. De må også lære håndtering av følelser, tanker og mellommenneskelig relasjoner. Hvordan møte andre mennesker i ukjente situasjoner, er for mange elever en stor utfordring som kan skape mye usikkerhet og utrygghet.

### **3.1.3 Prinsipper for skolens praksis**

Som lærer er jeg pålagt å møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Det skal være et inkluderende læringsmiljø, jeg som lærer skal tilrettelegge læring for alle elever, som skal stimulere til den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Skolene skal være et profesjonsfaglig felleskap.

Et inkluderende felleskap skal fremme helse, trivsel og læring for alle. Et godt læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur, som stimulerer til et faglig og sosialt utvikling. Den overordnede delen påpeker at utrygghet kan hemme læringen. Dette støtter jeg meg til, og derfor mener jeg trivsel er en viktig faktor for elevens læring. Dette er grunnen til at jeg i problemstillingen ønsker å fremme elevens trivsel, som jeg mener har en betydning for elevens læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne i samarbeid med elevene. Disse voksne kan være lærere og skoleledere, men også veiledere og andre medarbeidere i arbeidspraksis. Ved å møte eleven med respekt og anerkjennelse i opplæring, vil det gi følelse av tilhørighet, som vil gjøre eleven mindre sårbar. Om veileder i arbeidspraksis inkluderer eleven i arbeidsmiljøet, vil eleven oppleve en tilhørighet som gir trygghet, som dermed vil fremme læring. Men eleven skal også medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet, så et godt læringsmiljø krever også at elevene bidrar til å få til det. I arbeidspraksis kreves det at eleven engasjerer seg i egen læring og tar ansvar for å samhandle med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 15)

Jeg som lærer skal være en rollemodell, som skal skape trygghet og veilede elevene gjennom hele utdanningsløpet. Jeg må vise omsorg for hver enkelt elev, også de elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære. Å gi elevene faglig og emosjonell støtte, vil bidra til en kultur for læring der elevene vil få samhold og tilhørighet til

hverandre. Det er heller ingen fasitsvar på kompliserte pedagogiske spørsmål. Alle elever er ulike, og hva som er best for den enkelte elev, er et kjernespørsmål i all opplæring.

(Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 18)

Som skole mener den overordnede delen at vi skal ha en god skoleutvikling, der det er rom for å stille spørsmål og lete etter svar. Den mener at lærere som i felleskap reflektere over undervisningen vil utvikle en rikere forståelse for pedagogisk praksis. Dette er grunnen til at jeg ønsker et tetter samarbeid mellom lærerne. Jeg tror vi sammen kan lære mye av hverandre, som vil føre til faglig utvikling både hos den enkelte og skolen i sin helhet. Dette samarbeidet forutsetter god ledelse. Skoleledelsen har som ansvar å lede, slik at alle bruker sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg, men det krever at alle ansatte tar aktiv del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer, vil fremme en delings- og læringskultur. (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 19) Jeg opplever å ha en skoleledelse som ønsker et samarbeid, fordi kollegaveiledning er et av satsningsområder skolen legger opp til nå. Det er også en veldig god samarbeidskultur på Vg1. Jeg opplever heller ingen motstand blant kollegaer på Vg2 for å få til et tettere samarbeid, men tror at kulturen for regelmessige samarbeidsmøter ikke er tilstede. Derfor tror jeg det er mulig å få til et tettere samarbeid på Vg2, slik at vi kan få til en bedre delings- og læringskultur.

### **3.2 Yrkesfaglig fordypning (YFF)**

Helsefagarbeiderutdanningen skal bidra til at eleven utvikler evner i møte med den enkelte brukeren av helse- og omsorgstjenester og spesialisthelsetjenesten. Utdanningen skal bidra til at eleven skal være skikket og utvikle evne til samhandling med mennesker med ulike behov på en forsvarlig måte. Målet er å utdanne gode og kompetente helsefagarbeidere.

Opplæring i bedrift skal gi elevene praktiske erfaringer og relevant kompetanse innen yrket de utdanner seg til. I den overordnede delen, kapittel 2.2 Kompetanse i fagene, mener de den faglige læringen er en sentral del av både dannings- og utdanningsoppdraget til grunnopplæring.

De viser til definisjon på kompetanse som følgende:

*«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.»*

(2018, s. 11)

Akershus fylkeskommune har laget retningslinjer for yrkesfaglig fordypning (2017), i tråd med forskriften til utdanningsdirektoratet fra 2016. Formålet for opplæring i faget yrkesfaglig fordypning er å gi elevene ulike læringsarenaer, og at de får oppleve realistiske arbeidssituasjoner i arbeidslivet. Derfor bør yrkesfaglig fordypning fortrinnsvis gjennomføres i bedrift.

Elevene vil i faget yrkesfaglig fordypning få et innblikk og erfaring i yrkets innhold, oppgaver og arbeidsmåter, ved å delta aktivt med i ulike arbeidssituasjoner. På denne måten vil elevene også knytte kontakter til bedriften de er plassert i, som kan være en type jobbsøknad for videre fremtid for eleven. Dette kan også være en fordel for bedriftene, ettersom de kan rekruttere flere dyktige helsefagarbeidere til sin bedrift ved å bli kjent med eleven gjennom en praksisperiode som helsefagarbeiderelev.

Omfanget av faget består i 253 årstimer, som er i vår skole er fordelt på 3 ulike praksisperioder, videre fordelt på 16 uker – en periode 1. semester og 2 perioder i 2. semester, Fokusgruppeintervjuet jeg gjennomførte med elever i dette prosjektet var etter 1. praksisperioder, som var i bo-og-behandlingssenter, det vil si «sykehjem», et begrep mange fortsatt bruker.

Det er skolen og lærers ansvar å ta initiativ til å samarbeide med opplæringsansvarlig i bedrift, som jeg i dette prosjektet kaller veileder. Lærer skal bistå med veiledning til eleven, slik at yrkesfaglig fordypning blir relevant for elevens videre opplæring. Det er også lærers ansvar å følge opp eleven, slik at lærer har oversikt over elevens progresjon i faget. Derfor må lærer ha en tett og jevnlig oppfølging av eleven når de er i opplæring i bedrift. (Akershus fylkeskommune, 2017)

## **4 PERSPEKTIV PÅ LÆRING**

Problemstillingen og oppgaven er todelt. I første omgang ønsker jeg å fokusere på hva trivsel er, og hvordan trivsel kan påvirke læring. Jeg ønsker å fordype meg i elever i arbeidspraksis, og vil gjøre en undersøkelse på deres trivsel i denne rollen. Målet er å bedre trivsel, som igjen kan ha en positiv betydning for læring. For å nå dette målet, er det et behov for et tetter samarbeid mellom lærerne. Derfor vil jeg i andre omgang fokusere på organisasjonslæring på egen arbeidsplass. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan ansatte kan lære av hverandre, og hvordan det kan styrke samarbeidet mellom dem. Ved å presentere hvordan elevene opplever arbeidspraksis, kan jeg og mine kollegaer lære av hverandre, ved å dele tanker og erfaringer. Selv om todelingen i problemstillingen min dekker to ulike områder, mener jeg det er en sammenheng mellom dem.

Jeg har valgt å starte med å presentere eget pedagogisk grunnsyn, siden det har betydning for hvorfor jeg tenker som jeg gjør, både som lærer og forsker.

### **4.1 Eget pedagogisk grunnsyn**

På bakgrunn av hvem jeg er, og valg av metoder og tilnærminger, ønsker jeg å presentere eget pedagogisk grunnsyn. Dette vil ha en betydning for mine valg av teorier og prosjektets fokus rundt problemstilling og forskningsspørsmål.

Det er ulike forståelsesmåter og perspektiver på læring og utvikling. Det perspektivet jeg fokusere på i dette prosjektet, er det konstruktivistiske perspektivet. Det er forståelse av at læring skjer gjennom møte med andre mennesker, personene blir påvirket av miljøet og omvendt. Derfor treffer Knud Illeris sin teori mitt pedagogiske grunnsyn godt. Jeg er opptatt av å se den enkelte elev og dens opplevelse av læringssituasjonen. I tillegg er jeg opptatt av hele mennesket. Jeg mener vi er sammensatt og påvirkes av både de fysiske, psykiske og de sosiale behovene. Om et av disse behovene ikke blir dekket, vil det kunne påvirke de andre behovene. Om den fysiske helsen er dårlig vil det kunne påvirke den psykiske helsen, som igjen vil kunne påvirke det sosiale, og omvendt. Dette synet henger nok sammen med min bakgrunn som sykepleier, der jeg måtte se hele mennesket i de personene jeg jobbet med. Dette synet har jeg ført over til synet på elever og eget pedagogisk arbeid.



Pedagogikken er sammensatt av et filosofisk, sosiologisk og psykologisk grunnsyn. Å være bevisst eget grunnsyn er en forutsetning for å være reflektert og ha et kritisk blikk på eget og andres pedagogiske arbeid. Som lærer må jeg ha en klarhet i hvor jeg befinner meg, og ha en forståelse for at andre kan finne seg andre steder. (Sylte, 2016, s. 144)

Mitt pedagogiske grunnsyn er et uttrykk for mine kunnskaper, holdninger og ferdigheter, i lys av mine verdier. Grunnsynet mitt bygger på et pragmatisk-kritisk grunnsyn og humanistiske verdier, som vil være et fundament i min praksisteori, og dermed ha betydning for min pedagogiske virksomhet. Jeg har troen på kollektive løsninger, og at den enkelte kan bidra til utvikling av samfunnet. Jeg mener formålet med et pragmatisk-kritisk grunnsyn er å utvikle elevenes samfunnsbevissthet i samarbeid med andre, rette mot områder elevene er opptatt av. Ved å la elevene få være i arbeidspraksis i en helsefagarbeiderrolle, vil elevene få en større forståelse av hva det vil si å være en helsefagarbeider, og de vil få øve seg på ferdigheter som vil gi en økt forståelse av teoriens betydning i møte med yrket. Jeg er også opptatt av hvordan lærere kan styrke samarbeidet seg imellom, og finne kollektive løsninger for å bidra til økt trivsel og læring hos elevene. (Haaland & Nilsen, 2013)

Uansett hvilken rolle en har når man går inn i et forsknings- og utviklingsarbeid, mener Postholm og Moen (2009) det er viktig å være klar over hvilke syn man har på læring og utvikling. Derfor vil mitt pedagogiske grunnsyn ha en betydning både for meg som forsker og mitt prosjekt. Mitt grunnsyn vil, om jeg vil eller ikke, ha en betydning for min oppfattelse og forståelse av teorien jeg anvender. Det samme gjelder tolkning og analyse av datainnsamling. Resultatene jeg får kan ubevisst bli preget av de verdier og holdninger jeg har.

Jeg henter læringsteorier basert på mitt pedagogiske grunnsyn, ment til å hjelpe meg å forstå elevenes tenkemåte og hvordan de lærer. For at jeg skal kunne tilpasse opplæringen til elevene, er denne kunnskapen helt avgjørende for meg. Sylte legger til dette utsagnet: «Ingen teori alene gir hele sannheten». Ulike teorier brukes i ulike situasjoner og læringsforutsetninger. (Sylte, 2016, s. 143) Slik jeg forstår utsagnet, er det også viktig å se flere sider av en teori, og ha et kritisk blikk. Teorier endres ofte over tid, og flere teorier bygger på andre teorier. Slik kan vi utvikle vår pedagogiske tankegang. Et eksempel på dette er Illeris sin teori som jeg bruker i denne oppgaven om læring. Han bygger sin læringsforståelse på andre teorier.

## 4.2 Trivsel og læring

I problemstillingen ønsker jeg å fremme trivsel og læring hos elevene. Trivsel mener jeg er en viktig forutsetning for å forebygge frafall i skolen, og klare å rekruttere flere helsefagarbeidere. I tillegg vil elever som trives i sin utdanning få en større motivasjon for læring.

Gjennom oppgave MAYP4300, ga elevene tilbakemelding om at de hadde gode læringsutbytte av praksis, og at denne læringen kunne de ikke lært på skolen. Samtidig kom det frem i oppgaven at flere av elevene ikke trivdes i arbeidspraksis, og en av årsakene til dette, var fravær av fast veileder, slik at elevene opplevde praksisutplasseringen som utrygg og krevende. Dette er et sitat fra en elev, 17 år, første dag i arbeidspraksis: *«Jeg ble plassert på kjøkkenet med noen brukere. Alt var nytt for meg og jeg følte meg veldig utrygg og forlatt.»* Denne opplevelsen satt lenge igjen i eleven. Hun fortalte hun grudde seg hver dag de neste ukene til å gå i arbeidspraksis. Hun brukte mye tid og krefter på disse negative tankene, som kunne vært erstattet med nysgjerrighet og positiv energi, som videre kunne styrkes elevens læringsutbytte. (Øverli, 2017)

Begrepet trivsel er et vidt begrep, om jeg forstår rapporten til helsedirektoratet riktig. Det henger sterkt sammen med det engelske ordet «well-being», som direkte oversatt betyr velvære. (Helsedirektoratet, 2015) Trivsel er sentralt i folks oppfattelse av hva god helse er. Fugelli og Ingstad gjennomførte en studie der de forsket på folks helsebegrep. De fant at trivsel var det viktigste meningsbærende elementet i folks helsedefinisjon, i tillegg til funksjon, natur, humør, mestring og energi. (Fugelli & Ingstad, 2001)

For å forstå hvorfor trivsel er viktig, vil jeg se nærmere på psykisk helse, og sammenhengen med trivsel og læring. World Health Organization (WHO) definerer psykisk helse på følgende måte:

*“Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community.”* (World health organization, 2014)

Som lærer og sykepleier ser jeg helt klart en sammenheng mellom trivsel og fysisk og psykisk helse. Ved å skape trivsel hos elevene vil den psykiske helsen bidra til økt motivasjon og konsentrasjon i møte med ny kunnskap og erfaringer. Elevene vil være mer robuste til å møte utfordringer de får underveis i utdanningen, og disse utfordringene vil styrke utviklingen av god yrkeskompetanse hos den enkelte elev.

Følelser er subjektive, og en situasjon kan oppleves ulikt. Som lærer må man se den enkelte og ta deres følelser på alvor. Grenstad mener at det er viktig, fordi det kan kjennes vondt å ikke bli tatt på alvor når man betror seg til en nær om sine følelser. Å ikke ta følelser på alvor kan føre til indre uro og muskelspenninger i kroppen. Samtidig kan det å ta andres følelser på alvor også bidra til en tettere relasjon – særlig i dialogen mellom lærer og elev. (Grenstad, 2002)

Videre er trivsel og livskvalitet med på å styrke motstandskraften i møte med belastninger, mener folkehelseinstituttet. Dette kan styrke både fysisk og psykisk helse. Livskvalitet er å oppleve glede og mening, vitalitet og tilfredshet, trygghet og tilhørighet, om å bruke personlige styrker, føle interesse, mestring og engasjement, som igjen vil ha en påvirkning av den fysiske og psykiske helsen. God livskvalitet vil være med å bidra til bedre fungering i arbeidslivet, som jeg mener også kan relatere til skolehverdagen. Det kan gi en generelt bedre helse, både fysisk og psykisk. (Folkehelseinstituttet, 2017)

Basert på definisjonen til WHO, tolker jeg videre at stress, utfordringer og motgang er en del av hverdagslivet, som hver enkelt må klare å håndtere. Uthus støtter meg i denne tankegangen; hun påpeker at WHO mener det gode liv er også et liv med en stressende eller utfordrende livsbetingelser. (Uthus, 2017)

Målt i materiell velstand eller gjennomsnittelig levealder, har vi aldri hatt det bedre. På tross av dette ser vi stadig at flere blir mer syke og strever med ulike psykiske helseproblemer. Spesielt unge mennesker er innenfor denne kategorien. (Madsen, 2018, s. 14)

Det skrives mye om ungdommens psykiske helse, der forskning viser til at ungdommen i dag er fine ungdommer som oppfører seg godt og presterer bedre enn tidligere. (Jakobsen, 2017) De gjør det bedre enn sin foreldregenerasjon, som vokste opp på 70-80 tallet, men vi kan se

en stor økning i psykiske plager. Dette ser jeg helt klart også ved egne erfaringer, der flinke elever som gjør det faglig godt kan slite med den psykiske helsen. Stress og nedstemthet som skyldes prestasjonspress i skolen er et av argumentene om årsaken til dette. (Kvittingen, 2017)

Ole Jacob Madsen har skrevet boken «Generasjon prestasjon», der han ser på hvordan ungdommen opplever samfunnets krav og forventninger og hvordan dette påvirker den psykiske helsen. Han bekrefter at psykiske lidelser kan forårsakes av genetiske, biokjemiske, psykologiske eller sosiale forhold. Det han kritiserer er at det ikke er enten eller, men at vi ved siden av menneskets natur også må se på kulturen mennesket lever i. Han mener at kulturen er en del av oss, og at vi lettere blir påvirket av sykdomsfokus, blir mer sensitiv for kroppens signaler, og lettere fortolker at det er en sykdom. Om man stadig høre at man lever under en stort psykisk press, og at dette kan man bli syk av, er det enklere å legge livsvansker inn i et potensielt sykdomsfremkallende og fortolkende mønster. (Madsen, 2018, s. 161)

Vi må redde det normale, mener psykiater Allen Frances i et intervju med psykiater og forfatter Finn Skårderud i Aftenposten. Frances er en anerkjent amerikansk psykiater, som blant annet har vært med å utarbeide ulike psykiatriske diagnoser. Han mener at samfunnet har gått for langt i å sykeliggjøre det normale. Han retter blant annet søkelyset mot legemiddelindustrien, som han mener er en pengemaskin som ønsker å medisinerer mennesker han mener ikke bør ha en diagnose. Livet er fullt av smerte, påpeker han, og at det ikke behøver å forstås eller behandles som en psykisk lidelse. (Skårderud, 2019) Jeg stiller meg bak dette; vi må ikke sykeliggjøre alt som er vondt og vanskelig, men heller hjelpe elevene å være i situasjonen som en selvhjelp til å håndtere vanskelige situasjonen.

Allikevel er jeg opptatt av at elevene skal trives på skolen og i lærings situasjonene. Som klasseleder har jeg et ansvar for elevenes trivsel i opplæringen uansett om det er på skolen eller i bedrift. Utdanningsdirektoratet pålegger meg som lærer dette ansvaret. Læringsplakaten sier følgende i et av sine punkter at skole og lærebedrifter skal: «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring.» (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Gode relasjoner har en betydning for det emosjonelle aspektet som gir elevene trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet, mener Sylte. Dette er avgjørende for

elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon. Videre mener hun at det er viktig å ta elevene på alvor når det gjelder læringsmiljøet. (2016, s. 250) Elevenes læringsmiljø er ofte assosiert med klasserom og skole, men for elevene på helsefagarbeiderfaget er også læringsmiljøet i ulike bedrifter en viktig læringsarena. Det er kanskje den arena der elevene får mest nyttige læring ved å bruke teori i en praktisk situasjon. Denne type læring er ofte det elevene har best utbytte av. Tidligere elever har fortalt meg at de lærer mest av å være i praksisarbeid ved at de bruker teori de har lært på skolen med «ordentlige» brukere i en «ekte» situasjon.

Anne-Lise Arnesen skriver om betydningen av hvordan læringsmiljø, læringsobjekt og læring henger sammen. Hun mener at mange lærer i dag vektlegger å ha et godt læringsmiljø, og ser at det har en betydning for trygghet og gode relasjoner til elevene. Dette er grunnleggende for læring, men andre faktorer må også til. Selve aktiviteten må ha en mening, og eleven må arbeide med lærestoffet, som igjen må ha tilstrekkelig utfordringer ut ifra elevens forutsetninger for at det skal skje en læring. Det er eleven selv som må gjøre jobben for å lære, men det er lærere som må tilrettelegge for at det skal foregå læring hos eleven. (Arnesen, 2004, s. 106)

I problemstillingen min har jeg fokus på elevenes trivsel og læring, men i dette prosjektet er også trivsel og læring et viktig fokus i arbeidet med å få til et bedre samarbeid mellom lærerne. Et godt samarbeid må bygges på trivsel og tillit for å få det til å fungere godt, og først da kan vi skape en lærende organisasjon. Derfor er trivsel også viktig i skolekulturen og arbeidsmiljøet, slik at lærerne bedre kan lære og utvikle seg i felleskap. Dette utdyper jeg mer i kapittel 5.5 organisasjonslæring.

Jeg har valgt å fokusere mye på Knut Illeris sin teori på læring. Han mener at læring består av en kognitiv prosess, men at også den psyksiske og samfunnsmessige prosessene må være med for å se helheten i læringsprosessen. Ingen av de tre dimensjonene kan stå alene, de vil påvirke hverandre og må derfor stå sammen når vi snakker om læring. Vi må se på både den fysiske, psykiske og den sosiale delen for å skape og forstå hele situasjonen vi mennesker er i. Dette er i samsvar med min pedagogiske grunnsyn om hvorfor vi må skape gode læringsarenaer for både elever og lærere.

### 4.3 Læring

I dette kapitlet vil jeg se på læringsbegrepet ut ifra et helhetlig perspektiv, som Knud Illeris gjør i sin læringsforståelse. Illeris teori bygger ikke på empiri, med studier fra andres læringsteorier. Det vil si at han i stor grad har analysert og systematisert andres tanker til en systematisk teori. Han knytter læringen ikke bare opp mot den kognitive prosessen, men at det også foregår en ytre og indre betingelse i læringsprosessen. (Illeris, 2012, s. 30)

Målet er å utdanne dyktige helsefagarbeidere, og dette må læres med ny kunnskap og gode ferdigheter og holdninger. Illeris definerer læring på denne måten: «*enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*» (Illeris, 2012, s. 17)

Som nevnt tidligere, er jeg begeistret for Illeris sine tanker om læring fordi han har den helhetlige tankegangen om at flere faktorer har viktig betydning for læring. Han mener at læringen består av tre dimensjoner: innhold, drivkraft og samspill med andre.

Problemstillingen min belyser nettopp disse tre dimensjonene. Innhold handler om elevenes læringsutbytte, og drivkraften handler om elevenes trivsel. For å få til trivsel og læring hos elevene, er samspill med andre en dimensjon som har en påvirkning på de to første dimensjonene.

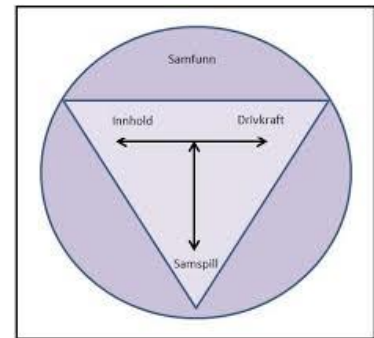
Den første dimensjonen er *innhold*. For at innholdet skal føre til en varig kapasitetsendring, er mening og mestring to faktorer som må være tilstede. Elevene må oppleve en mening med det de gjør og mestre de oppgaver de får tildelt. Først da vil elevene være åpne for å ta i mot læring.

Den andre dimensjonen er *drivkraft*. Her mener jeg at trivsel kommer inn. Drivkraft handler om motivasjon og følelser, og har en betydning for læring. Om elevene ikke trives i lærings situasjonen, vil dette kunne medføre negative følelser, som igjen vil ha en påvirkning til motivasjon for læring.

*Samspill med andre* er den tredje dimensjonen. I denne sammenheng tenker jeg på samspill i tre sammenhenger – spillet mellom elev-elev, elev-lærer og elev-arbeidspraksis. Denne

dimensjonen har en påvirkningskraft når de rundt klarer å legge til rette for lærings situasjoner, men den er òg avhengig av at eleven er motivert og ønsker å lære.

Disse tre dimensjonene Illeris presenterer i sin forståelse av læring, kan analyseres adskilt fra hverandre, men i praksis vil de alltid være integrerte i hverandre i en læringsprosess. (Illeris, 2012, s. 43) Jeg har valgt å fokusere på denne lærings teorien fordi jeg mener læringsprosessen ikke bare har en betydning for det kognitive, men også menneskets psykiske helse – altså, hvorvidt vi har det bra med oss selv, og de rundt oss. Elever og lærere trenger trivsel og godt samspill med menneskene rundt seg for å være åpne for ny læring. Alle tre dimensjonene er påvirket av samfunnet som ligger rundt. Slik har også samfunnet en viktig funksjon for elevens læring, og derfor må det legges til rette at elevene får en opplæring som er meningsfullt og gir motivasjon. En motivator kan være at eleven har mulighet for jobb etter endt utdanning.



**Figur 1:** Læringsens tre dimensjoner (Illeris, 2012, s. 43)

For at elevene skal bli en god yrkesutøver, må de lære teori i yrket de utdanner seg til. Dette er den kognitive prosessen, som de lærer på skolen og må jobbe med i logg og refleksjoner, der elevene må flette sammen teori og erfaringer fra arbeidspraksis. For å få denne erfaringen kommer den samfunnsmessige prosessen inn. Elevene må ut i arbeidspraksis for å utføre og lære hvordan teorien praktiseres. Videre, for å kunne utføre oppgaven på en god måte, er gode holdninger til yrket viktig. Holdninger har en stor betydning for en god yrkeskompetanse. Gode holdninger, slik jeg ser det, er å legge egne behov til side og sette bruker i sentrum. Gode holdninger kan lære gjennom menneskene en omgås med. Men slik jeg ser det, har det òg betydning for hvordan eleven har det, og elevens tanker og ønsker i møte med situasjonen. Det å trives og ha det bra med seg selv mener jeg er en viktig forutsetning for å kunne vise gode holdninger i sin yrkesutøvelse.

#### **4.3.1 Læringsens innhold og den kognitive prosessen**

Selve læringen skjer først og fremst i hjernen, som har en enorm kapasitet til å tilegne seg ny informasjon. Den kognitive prosessen har vært den tradisjonelle læringspsykologien som var dominerende igjennom det meste av 1900-tallet. For å kunne organisere ny kunnskap viser

Illeris til Piagets bruk av metaforen mentale eller kognitive skjemaer. Det vil si at vi organiserer nye impulser i skjemaer ut ifra hvilke erfaringer vi har fra tidligere læring. Dette er subjektivt organisering basert på hva en mener er relevant i en bestemt sammenheng. Derfor mener Illeris at læring er individuelt, fordi samme impulser ikke nødvendigvis vil gi lik læring. (Illeris, 2012, s. 22)

De elevene som har tidligere erfaringer eller et godt teorigrunnlag, mestrer arbeidspraksis ofte lettere enn de uten. Allikevel, for at elevene skal lære det faglige innholdet, bør det være en meningsfull læring. På skolen lærer elever begreper og teori i yrkesfaget som kan virke meningsløst om elevene ikke kan knytte det til meningsfull læring. De må kanskje lære utenat ord og begreper som kan virke meningsløst å kunne, og det er først når de oppdager meningen med å kunne disse ordene og begrepene at det blir en meningsfull læring. (Ausubel, 2012, s. 83)

Som skole ønsker vi å forberede elevene mest mulig i møte med arbeidspraksis. Vi har undervisning tidlig i skoleåret, hvor elevene blir presentert for mye fagstoff vi lærere mener er relevant å kunne når de skal ut i arbeidslivet. For elevene kan dette være uforståelig læring fordi de mangler forkunnskap de kan knytte læringen til. Det er først når elevene er i praksis at de kan oppdage og få en type «aha»-opplevelse. Det å kunne knytte kunnskap til erfaringer ser jeg elevene har stort utbytte av, siden de får en helhetlig forståelse av hvordan teori og praksis henger sammen. Sånn henger læringen sammen med de kognitive skjemaer, som igjen endres i takt med ny læring og erfaring.

### *Læringstyper*

Læring kan foregå på mange ulike måter, der vi kan knytte teori til praksis, eller omvendt. Illeris deler inn fire ulike grunnleggende læringstyper: kumulasjon, assimilasjon, akkomodasjon og transformasjon. Jeg vil presentere kort disse fire læringstypene.

Ved *kumulativ læring* er det ingen tidligere eksisterende skjema som ny læring kan relateres til; altså læring som ikke kan knyttes til tidligere erfaringer. Illeris mener et eksempel på dette er de første leveår, der nye mentale skjemaer skal etableres. (2012, s. 59) Denne læringstypen er sjelden i møte med elever på Vg2 helsefagarbeidere i teoretisk undervisning. De fleste kan relatere undervisning og læring til tidligere erfaringer. Når vi snakker om eldre, har mange



besteforeldre eller naboer som er eldre. Samtidig har vi TV-serier som viser situasjoner fra et helseperspektiv, samt mange har familie eller bekjente som har eller hatt sykdommer de skal lære om. Det er først når elevene skal gjøre erfaringer at denne læringstypen kan tre i kraft. For eksempel er det mange elever som aldri har vasket noen før – kanskje heller ikke holdt i en vaskeklut. Læren om hvordan grepet om en vaskeklut er, kan være en kumulativ læring. Elevene kan også bruke denne læringstypen ved å lære seg nye begreper og ord. Det kan være latinske navn på organer eller sykdommer som de må pugge og lære seg utenat, uten at de kan relatere dette til noe tidligere læring.

*Assimilativ læring* kaller Illers for «tilføyende læring». Med det mener han at vi gjennom sanseintrykk tilføyer og bygger ut et allerede etablert mentalt skjema. Dette er den mest vanlige å praktisere i hverdagen. Man har en viss kunnskap om et tema som bygges videre på i et allerede utviklet mentalt skjema, hvor ny kunnskap blir strukturert inn i skjemaet. (Illeris, 2012, s. 61) Denne læringstypen er mye brukt i undervisningssituasjoner. I møte med nye temaer bygger lærere ofte ny kunnskap på den gamle. Elevene henter gammel kunnskap fra sitt mentale skjema om temaet, og ny kunnskap blir bygget inn, integrert og strukturert i det allerede etablerte skjemaet.

*Akkomodativ læring* skjer når et eksisterende skjema delvis eller helt omstruktureres. Dette kan skje når påvirkninger fra omgivelsene ikke samsvarer med eksisterende skjemaer; altså at noe ikke passer sammen. Siden læringen omstruktureres hos den enkelte vil den få en individuell karakter. Derfor kan samme læringssituasjon bli ulikt hos den enkelte. Akkomodativ læring kan relateres til begrepene refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring. (Illeris, 2012, s. 64) Denne formen for læring kan jeg kjenne igjen i egne erfaringer. I oppfølging av elever i arbeidspraksis hadde jeg et eksisterende skjema om hvordan jeg skulle gjøre dette, men jeg opplevde elever som ikke trivdes, og jeg måtte omstrukturere skjemaet på grunn av påvirkninger fra omgivelsene. Det er mulig andre lærere som ikke har måttet omstrukturere sine skjemaer, følger opp elevene på andre måter.

*Transformativ læring* er en krevende og belastende situasjon å være i. Den finner sted der den lærende må gjøre endringer i selve organisasjonen av flere skjemaer, som kan skje under kriselignende situasjoner. Denne type læring er mest forbundet til voksne som opplever endringer i livssituasjon som krever en personlig omstillingsprosess. Det kan være

arbeidsledighet, skilsmisse, nyorganiseringer og lignende. Transformativ læring kan for eksempel være omskolering eller personlighetsutvikling, og er en betydelig del av voksenopplæringen, men kan det også være i ungdomsutdanning. (Illeris, 2012, s. 69)

### *Ubevisst læring og taus kunnskap*

Læringsforskningen retter mye søkelys mot egen bevissthet over egen læring. Vi har en forståelse av hvordan vi lærer og en bevissthet over at vi vet dette. Vi kan også lære uten å være bevisst, noe alle gjør, kanskje hver dag. Vi registrerer en mengde hendelser og opplevelser uten at vi er bevisst det. I denne teoridelen henviser Illeris til Freud, som var den første som målrettet og vitenskapelig engasjerte seg i det ubevisste. Riktignok interesserte Freud seg bare indirekte om læring, i motsetning til den tradisjonelle læringspsykologien, som var opptatt av læring, men ikke så orienterte rundt det ubevisste. (Illeris, 2012, s. 34)

Taus kunnskap kan beskrives som en måte å vite mer enn en kan si, mener Polanyi. Grunnet ligger i våre intellektuelle evner, og taus kunnskap kan vi forstå gjennom innlevelse av situasjonen. Vi kan skille mellom «aktuell taus kunnskap», som kan «språkliggjøres», og «prinsipiell taus kunnskap», som er utenfor vår språklige rekkevidde. (Polanyi, 2000) Et eksempel på taus kunnskap er når elevene må lære hvordan håndlaget med en pasient gjøres på en god måte. Som lærer kan jeg forklare hvordan jeg mener det bør gjøres, men for en erfaren helsefagarbeider er dette en kunnskap som er tilegnet gjennom erfaring. «Varme hender» er et begrep om gode helsefagarbeidere jeg mener ligger i den enkelte personlighet og intelligens. Gjennom erfaring tilegner vi oss kunnskap uten selv å være klar over det. Elever har også beskrevet taus kunnskap, der de forteller om hvordan de plutselig, og uten å forstå det selv, kan utføre handlinger etter å ha vært i arbeidspraksis.

Ubevisst intelligens er et begrep den danske psykoterapeuten Ole Vedfelt bruker. Igjennom hverdagen omgir vi oss med ubevisst informasjon, og selv om vi ikke registrere informasjonen i bevisstheten, vil vi automatisk lagre informasjonen i det ubevisste. Elevene vil ubevisst lære i møte med arbeidspraksis. I møte med andre mennesker har denne ubevisste informasjonen en betydning, der vi leser andres ansiktsuttrykk, kroppsspråk og stemmeleie. Denne informasjonen vil påvirke vårt menneskesyn, vår følelsestilstand og adferd uten at vi bevisst registrerer det. (Vedfelt, 2014, s. 18) Dette kan ha en betydning for elevens opplevelse av møte med veiledere, ansatte og brukere i arbeidspraksis.

Ubevisst læring og taus kunnskap er teorier jeg kan kjenne meg igjen i og derfor mener jeg det har en betydning for meg som lærer for elever og som kollega. Taus kunnskap er en kunnskap som bygges opp gjennom erfaringer, og de lærerne som har lang erfaring med oppfølging av elever i praksis, har nettopp denne tause kunnskapen. For nye lærere, kan det derimot være vanskelig å forstå hvordan elevene skal følges opp. Derfor ønsker jeg i problemstillingen å få til et tetter kollegasamarbeid. Det er krevende og til tider frustrerende å være ny lærer og ikke vite, og det kan være vanskelig å få et konkret svar av de erfarne lærerne på hvordan de arbeider.

Videre er det vanskelig å lære bort taus kunnskap til elever, ettersom de som oftest må erfare for å forstå. I sykepleien har vi noe vi kaller «det kliniske blikket»; det vil si at etter en del erfaring innen omsorgsyirket kan en merke endringer hos pasienter umiddelbart, og man kan handle ut ifra disse endringene. Samtidig er det vanskelig å beskrive hvordan man sanser slike endringer. Dette er det Polanvi beskriver som «prinsipiell taus kunnskap» som er utenfor vår språklige rekkevidde, en kunnskap som er vanskelig å beskrive.

### *Læring, biologi og kroppslighet*

Som jeg har skrevet i min forforståelse, mener jeg den fysiske helsen henger sammen med den psykiske, og omvendt. Det er lett som lærer å glemme hvilke hindringer den kroppslige delen kan ha for læring, da vi ofte fokuserer på hjernen som den delen eleven lærer med. Spenninger og uro i kroppen henger ofte sammen med den psykiske helsen. Ulike diagnoser, som ADHD, kan være årsak til konsentrasjonsproblemer. Dette kan gå utover mestring, som igjen kan gå utover motivasjon, som igjen kan gå utover læring. I dette kapittelet vil jeg ta for meg grunnleggende kroppslige forhold som har en betydning for læringsprosessen.

Læring skjer først og fremst gjennom hjernen og sentralnervesystemet i mennesket. Om en vil forstå hvordan læringsmulighetene er utviklet og fungerer, må en krysse grensen mellom kropp og psyke, mellom det legemlige og det mentale. Vi ser i dag at flere fokuserer på sammenhengen mellom kroppen og de mentale funksjonene. Mange avspenningspedagoger og kroppsterapeuter arbeider med å forstå og lindre kroppslige spenninger og uhensiktsmessige bevegelsesmønstre, fordi psykiske spenninger kan sette seg i kroppen, som kan fungere som en beskyttelse eller barriere mot læringsmuligheter. (Illeris, 2012, s.23-24)

Jeg kan se flere elever som opplever stress for de krav som møter dem i hverdagen. Dette kan utløse symptomer som stresshodepine, magesmerter relatert til angst, og andre fysiske plager som kommer av den mentale belastningen. Å beskytte seg selv er en naturlig handling som kan hemme læring. Dette vil jeg videre utdype i kapittel 4.3.5., om læringsbarrierer.

Disse forholdene er viktige ettersom en del av de kroppslige tilstandene samspiller med motivasjonen. Om en er svært motivert for aktuell læring, kan ulike kroppslige forstyrrelser skyves i bakgrunnen. Samtidig kan de bli mer synlige hvis motivasjonen er lav. (Illeris, 2012, s.26)

I tillegg må den kroppslige situasjonen være i balanse med «overskudd» for å engasjere seg i læringen. Det kan dreie seg om behov for mat og søvn. Spesielt frokost er et måltid elever hopper over, som gir lavt blodsukker, som igjen hemmer læring med manglende konsentrasjon og dårlig humør. Det samme er mangel på søvn.

#### **4.3.2 Læringens drivkraft**

Læringens drivkraft mener jeg har en sentral rolle i elevens læring. Å skape mening og mestring for elevene vil det bidra til at elevene selv vil engasjere seg, som er viktig i en læringssituasjon.

Det har vært mye forsket på læring gjennom tidene, men først de siste 20 årene har forskningen også fokusert på de sosiale og kulturelle forholdene. Her har en sett at læring også involverer personens følelser, motivasjon, sosiale ferdigheter og relasjoner. Læring skjer ved at tenkning, følelser og motivasjon utvikles i et samspill. Det viser seg i nyere forskning at støtte til sosial og emosjonell kompetanse har betydning for hvordan elevene vil lykkes videre i livet. (NOU 2014:7, 2014, s. 32)

Å gi elevene trygghet i læringssituasjonen er viktig for meg som lærer, ettersom utrygge elever kan medføre en tilbaketrekking i læringssituasjonen, som hemmer ny læring. Det blir en type forsvar i det ubehagelige, der eleven beskytter seg selv ved å trekke seg unna. Dette kommer jeg mer inn på i kapitlet læringsbarrierer 4.3.5. Ved å se på hva som *hemmer* læring, vil det være lettere å forstå hvordan en kan *fremme* læring.

Psykologi er i utgangspunktet vitenskap om menneskets adferd. Vi kan observere læringsprosessens resultater, som kan gi oss en observasjon av noen prosesser i bestemte deler av hjernen. Samtidig kan vi ikke observere om kunnskapen er forstått på en riktig måte. Vi kan observere om det blir gitt uttrykk for glede og tilfredshets, men vi kan ikke vite om disse følelsene skyldes at oppgaven er riktig gjort, eller om andre forhold er involvert. (Illeris, 2012, s.21)

Jeg mener både veileder og lærer er ansvarlig for å skape trygghet i lærings situasjoner. Å sette elever i situasjoner de ikke har forutsetning til å håndtere vil skape utrygghet som gir eleven opplevelse av mangel på mestring. Som jeg har skrevet tidligere, ser jeg helt klart en sammenheng mellom fysisk og psykisk helse og at dette har en betydning for elevenes læring. Mestring, eller mangel på mestring, kan derfor ha en påvirkning til læringen. Her kan eleven få en kroppslig opplevelse av ubehag eller velvære, som igjen kan påvirke læringen.

Det er ulike sentrale forutsetninger som fremmer elevenes læring. Elevene som deltar aktivt og forstår læringsprosesser, deltar i kommunikasjon og samarbeid, og får utviklet dybdeforståelse og hjelp til å se sammenhenger. Forskning viser at dette fremmer læring. Elevene må få utfordringer som de kan strekke seg etter, som er tilpasset elevens ulike forkunnskaper og erfaringer. Både elever og lærer bør være orientert om mål og progresjon, og læringsmiljøet må ta hensyn til elevenes relasjoner, motivasjon og følelser. Disse punktene må ivaretas på en god måte for å fremme læring. (NOU 2014:7, 2014)

Selv om denne oppgaven fokuserer på trivsel og trygghet, er ikke disse begrepen alene forbeholdt god læring. NOU 2014:7 skriver at elevene også må få utfordringer. For i en læringsprosess må en ut av komfortsonen for å kunne utvikle seg, noe som kan være ubehagelig, men nødvendig.

Å balansere trygghet og utfordringer krever en veileder som gir eleven en trygg atmosfære, men som også kan utfordrer eleven til å driste seg ut i det ukjente. Dette kaller Tron Inglar «læreboelgen». (1997, s. 38) Læreboelgen vil si at eleven først er i den trygge sonen, for så å gå ut av denne, mot utfordringer. Da vil elevene være i en læringsprosess. Han mener at å vekselvis være i og utenfor trygghetssonen er viktig, ettersom man gradvis øker tilstedeværelsen i sonen mot utfordringer. Veileder bør være til stede når eleven møter disse

utfordringene, og gi eleven gode tilbakemeldinger om hva som gikk bra – ikke bare fokusere på det negative. Om veileder er opptatt av feilene som gjøres, kan det føre til at eleven ikke lenger ønsker å møte videre utfordringene. I verste fall kan de utvikle et dårlig selvbilde.

For at eleven skal være i lærebølgen, må eleven utvikle en forskende holdning, mener Inglar. Det går ut på at eleven har en spørre og kritisk innstilling til det en planlegger og gjør. (Inglar, 1997, s. 37)

Videre mener jeg det er viktig å forstå hvilken sammenheng dette har med stress og dagens krav til elever og lærere. Det er begrenset hvor store krav om arbeidsbelastninger vi klarer å forholde oss til, og for mye kan ofte føre til utbrenthet, angst og depresjoner, noe vi ser hos både elever og arbeidstakere. I disse tilfellene vil læring være vanskelig. Som skrevet tidligere, er det variasjon hos den enkelte. Noen har stor arbeidskapasitet og tåler krav og stress over lang tid, mens andre kan bli fortere syke av de samme kravene.

### **4.3.3 Læring og samspill med andre**

Jeg har valgt å fokusere på oppfølging av elever i arbeidspraksis, og derfor mener jeg samspill med andre er viktig for elevenes læringsprosess. For elever oppstår læring i samspill med lærer, veiledere, kollegaer i arbeidspraksis og pasienter.

Læring er ikke noe som bare foregår hos den enkelte, mener Illeris. Han mener at læring alltid er innleiret i en sosial og samfunnsmessig sammenheng som gir impulser og setter rammer for hva som skal læres, og hvordan. Med dette mener han at det er forskjell på læring i skole, arbeidslivet og i hverdagslivet utenfor skole og arbeid. Læring er noe som skjer mellom mennesker og at det derfor er av sosial karakter. Både den individuelle og sosiale siden av læring er betydningsfulle, men at ingen av dem kan alene gi en fullstendig og «riktig» forståelse. (Illeris, 2012, s. 36) For elever som skal lære yrkeskompetanse, er ikke bare kunnskap og ferdigheter det eneste de skal kunne. Gode holdninger er en kompetanse som kreves for å være en profesjonell helsefagarbeider. Dette krever øvelse i samhandling med andre mennesker, der eleven kan observere og imitere mesteren. På denne måten får elevene trent opp sine holdninger på samme måte som de får øvd på ferdighetene.

Tron Inglar støtter dette perspektivet. Han redegjør for at læring er å utvikle kyndighet. For å få til dette viser han til erfaringslære og hvilken betydning dette kan ha for elevens læring. Kyndighet mener han er en sammenveving av ulike kunnskapsformer; det omfatter både teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter, og holdninger. (Inglar, 2015, ss. 19-20) Sistnevnte mener jeg er minst like viktig som de to første. Gode holdninger er helt avgjørende for å være en god helsefagarbeider, og det er vanskelig å måle på skolen. Elevens holdninger vises og læres best i arbeidspraksis, fordi lærings situasjonen varer over tid og holdninger blir mer tydelig i en langvarig situasjon.

Mesterlære er nyttig begrep for å forstå dette samspillet. Mesterlære har vært en vanlig læreform i flere hundre år, og viser til en sammenheng der nybegynneren lærer av den erfarne. Lærlingen blir eksperter ved å imitere mesteren, og Nielsen og Kvale viser til det generelle prinsippet «learning by doing», fremsatt av Dewey. Det er forskjellige måter å lære på. Det kan læres gjennom trening, veiledning og supervisjon, men også via caser, eksempler og fortellinger. Disse læringsformenes fellestrekk er at elevene lærer uten direkte formell verbal undervisning. Læringen er innvevd i gitte situasjoner, og den er betinget at eleven deltar aktivt i situasjonen. Opplæringen skjer ved at det lærte skal benyttes. (Nielsen & Kvale, 1999, s. 23)

Mesterlære vil si at eleven gradvis lærer av mesteren ved å imitere det han gjør. Mesteren i elevenes situasjon kan være veileder, andre ansatte, lærer eller andre som er en del av arbeidspraksis. Dreyfus og Dreyfus mener at mesterlære er noe vi har brukt tidlig i livet ved å prøve og feile og ta etter andre. Derfor tenker jeg dette ikke er noe nytt for elevene. Dreyfus og Dreyfus har en modell for ferdighetstilegnelse, delt opp i 5 stadier. Novise er det første stadiet, og viser til den mest ulærte lærlingen, mens det femte og siste stadiet refererer til eksperten. Jeg vil kort si litt om hver stadiet, og reflektere over hvilke forventninger jeg har for elever undervis i utdanningsløpet i helsefagarbeiderutdanningen. (Dreyfus & Dreyfus, 1999, ss. 53-57)

### *1. Novise*

Her starter undervisningsprosessen, der elevene gradvis lærer uten tidligere erfaringer. I denne fasen vil elevene få erfaringer ved å bruke rollespill med hverandre i et demonstrasjonsrom som har utstyr ment å gjenspeile en virkelig arbeidssituasjon. Jeg som lærer vil være mesteren

i situasjonen. Jeg kan på forhånd vise elevene hvordan det bør gjøres, og elevene vil imitere det jeg gjør.

## 2. Viderekommen nybegynner

Dette stadiet er elevene i første gang de er i arbeidspraksis. De har noe erfaring fra skolen og øvelsene vi har gjort der, og kan relatere nye situasjoner fra arbeidspraksis til det vi har jobbet med på skolen. Etterhvert i denne fasen vil elevene også kunne kjenne igjen situasjoner og selv vite hvordan situasjonen skal håndteres, gjennom de erfaringer de har fått. Etter en stund i arbeidspraksis vil elevene kunne gjennomføre stell på egen hånd, fordi situasjonene nå er kjent for elevene. Utfordringen i denne fasen er når situasjonen endrer seg til det ukjente. En pasient kan for eksempel klage over smerter, og eleven kan være usikker på hvilke observasjoner som er riktig. Det er en vanskelig situasjon for eleven å håndtere i denne fasen.

## 3. Kompetanse

Her begynner elevene å få mer erfaring og kunnskap i faget, og kan i denne fasen selv tenke ut en plan for hvilke elementer som blir riktig å gjøre i ulike situasjoner. Jeg tenker elevene i denne fasen har vært en liten stund i arbeidspraksis, og begynt å bli selvstendige i ulike situasjoner. I denne fasen kan elevene oppleve det som skremmende og utmattende, siden de her må ta avgjørelser og ansvar på egen hånd, noe som kan oppleves som ubehagelig. Men de kan òg oppleve glede over oppgaven, så i denne fasen kan elevene kjenne svingninger mellom velvære og ubehag.

## 4. Dyktighet

Her mener Dreyfus og Dreyfus at eleven intuitivt skal kunne handle, uten å overveie situasjonen. Det er mindre krevende å være i denne fasen, ettersom eleven raskt ser hva som må gjøres, og slipper å vurdere handlingsalternativer. Samtidig kan en ikke forvente slik intuisjon i alle situasjoner i dette stadiet. Eleven ikke har nok erfaring med hver enkelt situasjon til å kunne reagere automatisk i et hvert scenario, slik at enkelte situasjoner allikevel må overveies og vurderes.

## 5. Ekspertise

Dette er det siste stadiet, hvor en ekspert ikke bare vet *hva* som skal gjøres, men også *hvordan*, ut ifra tidligere erfaringer. Med den store erfaringen en ekspert har, kan den skille



mellom ulike handlinger til ulike situasjoner. Jeg har skrevet tidligere om «det kliniske blikk» under taus kunnskap, som jeg mener passer i dette stadiet. Det er i denne fasen blikket er utviklet, der en uten form for tenkning vet hva som skal gjøres, og hvordan, kun basert på en kort observasjonssituasjon. Det krever et stort erfaringsgrunnlag å utvikle det kliniske blikket.

Stadiene til Dreyfus og Dreyfus kan være til god hjelp å forstå hvor eleven ligger, basert på oppfølging og veiledning i arbeidspraksis. Det kan være utfordrende for veiledere å vite hvor mye eleven kan når de er i arbeidspraksis, og disse stadiene kan være til nytte for å sortere hvilke nivå eleven er på, og hvordan veiledere og lærere kan følge opp eleven på en god måte. Disse stadiene kan beskrive hvilke forventninger veileder og lærer bør ha overfor elevene underveis i utdanningsforløpet. Elevene vil gradvis få økt kompetanse, som gjør at de vil håndterer situasjoner uten noen form for bevisstgjøring. Slik jeg forstår, kan vi snakke om ubevisst intelligens og taus kunnskap i disse stadiene.

Utfordringene, slik jeg ser det, er å vurdere hvilke stadier en kan forvente at elevene skal være på ved endt utdanning. Her tror jeg meningene er ulike, uten at jeg har undersøkt dette nærmere. Av erfaring har vi lærere ulike forventninger til hvilke nivå elever skal være på i en eksamenssituasjon, og slik kan vurderinger være ulike.

Det er interessant å reflektere over hvem som er ekspert. Som lærer burde jeg kanskje anse meg selv som ekspert, men jeg er samtidig usikker på dette. Det er mange situasjoner jeg kommer i som er nye for meg, selv etter mange års erfaring, og i nye situasjoner må jeg stoppe opp og vurdere alternativer til handlingene. Jeg tenker på meg selv som dyktig i faget, og jeg er kanskje periodevis en ekspert, men i utviklende perioder vil mye være nytt, og jeg vil ikke lenger sitte inne med den intuitive ekspertisen.

#### **4.3.4 Læringsbarrierer**

Målet for mitt prosjekt er å sette fokus på hvordan lærere kan fremme elevenes trivsel og læring. For å forstå hvordan læring kan fremmes, mener jeg en også må se på hva som kan *hemme* læring, altså såkalte læringsbarrierer.

Etter hva jeg forstår, er det få teoretikere som er opptatt av hva som kan hemme læring og hvilke bakenforliggende årsaker dette kan ha. En som er opptatt av dette er Peter Jarvis. Han

mener at læring alltid vil forekommer i et skjæringspunkt mellom det individuelle og det sosiale eller kulturelle. Forforståelse vil si at graden av konsentrasjon i en lærings situasjon har en betydning for hvor mye individet er bevisst egen læring. (Jarvis, 2012, s. 598) Slik jeg forstår dette, mener han at i kjente situasjoner kan bevisstheten unngå å legge merke til ny læring, fordi man tar situasjonen for gitt. Elever som er i arbeidspraksis kan oppleve at mange dager er like, og gjøremål har blitt en rutine. Slik kan læringen hemmes, ved at de ikke legger merke til ny læring i gjentakende situasjoner. Ved å rette oppmerksomheten og bevisstheten mot tanker og handlinger i slikt arbeid, vil elever kunne oppleve at læring finner sted.

Læringsbarrierer gjelder ikke bare elever – jeg tenker det òg kan gjelde oss lærere. Endringer kan mobilisere motstand på nye og kanskje truende situasjoner, som kan medfører at mulig læring avvises. Jarvis påpeker videre at indre og ytre hemninger kan føre til «ikke-læring», men jeg velger å fokusere videre på Illeris sin forståelse av læringsbarrierer.

Knud Illeris har brukt Jarvis sine kategorier som en inspirasjon for egen inndeling av læringsbarrierer. Illeris mener det er helt naturlig at læringsforskningen fokusere på hva som skjer når en lærer noe, men han mener at det også er viktig å forstå hva som skjer når en ikke lærer noe, eller når læringen blir fordreid, upresis, begrenset eller på annen måte utilstrekkelig. Han opererer med tre hovedformer for læringsbarrierer, relatert til hver av hans tre læringsdimensjonene. Vel å merke er de som regel komplekse og spiller sammen på mange måter. (Illeris, 2012, s. 24) Bevisstgjøringen rundt slike barrierer kan fremme en ny forståelse av hvordan en kan skape varig endring hos den som lærer. Målet med aksjonsforskning er nettopp varig endring, og læringsbarrierer kan hindre dette. Derfor mener jeg at kunnskap om dette er viktig.

### *Feillæring*

Feillæring er et begrep kjent for både meg og elevene. Elever kan fortelle om veiledere som lærer dem noe som de kan ha lært annerledes på skolen. Dette gjør elevene forvirret over hva som er rett og galt, og de kan i vurderingssituasjoner gjøre «feil» ut ifra hva teorien forteller er riktig.

Feillæring knytter Illeris til læringens innholdsdimensjon, der en kan lære noe som er delvis eller helt feil. Det kan dreie seg om misforståelser eller feil og mangler i for eksempel

undervisning, der lærers budskap er feil eller har en form for budskap som kan være vanskelig å forstå. Illeris mener vi alle er et resultat av feillæring. (Illeris, 2012, s. 24) For elevene er dette et problem, og blir ofte oppdaget når teorien ikke stemmer med hva de gjør i praksis. Som regel blir det oppdaget når de tar det opp med meg som lærer, eller når elevene snakker sammen om egne refleksjoner de gjør seg underveis i arbeidspraksis. Slik jeg ser det, kan dette føre til læring ved at de reflekterer og gjør seg opp en mening om hva som er rett og galt, som kan føre til varig kunnskap. Problemet er når feillæring ikke blir oppdaget, som kan føre til feil behandling av brukere. Videre kan også ny kunnskap bygges på feillæringen.

### *Forsvar mot læring*

Forsvar mot læring tror jeg de fleste kan kjenne seg igjen i. Vi mennesker har forsvarsmekanismer som forsvarer oss psykisk i krevende situasjoner, der vi bruker ulike mekanismer for å beskytte oss selv mot det som er vanskelig å håndtere. I denne sammenheng tenker jeg først og fremst på lærere som av ulike årsaker kan beskytte seg selv for ny læring, selv om også elever kan gjøre dette.

Den viktigste form for læringsbarriere i dag kan knytte seg til ulike former for læringsforsvar, som er relatert til drivkraftdimensjonen, mener Illeris. (2012) Mennesket bruker denne mekanismen for å beskytte seg for situasjoner som virker truende, begrensende eller belastende for den mentale balansen. Måten vi beskytter oss på kan for eksempel være avvisning. Ved å bruke avvisning, unngår en at impulsene trenger inn i bevisstheten. Dette er en helt nødvendig forsvarsmekanisme, fordi vi mottar mange nye impulser i løpet av dagen og det er psykisk umulig å forholde seg til all informasjon en får igjennom sanseinntrykk vi utsettes for. Men ifølge Vedfelt, (2014) som skriver om ubevisst intelligens nevnt i kapittel 4.3.2.1, vil informasjonen lagre seg i det ubevisste uten at man er klar over det.

Jarvis bruker begrepet «indre hemninger», mens Illeris kaller det læringsforsvar. Eksempler på dette kan være å beskytte sin identitet, mangel på vilje, mistillit eller et ønske om å ikke endre tingenes tilstand. (Jarvis, 2012, s. 599) Her tenker jeg først og fremst på oss lærere. Når man jobber som lærer, er tidligere erfaringer et viktig holdepunkt i en travel hverdag. Vi bygger mye av vårt videre arbeid på ting vi har gjort tidligere. Vi kan gjerne endre noe vi har gjort tidligere, men å starte på noe nytt krever mye oppmerksomhet og energi.

Det kan virke truende å skulle håndtere en ukjent situasjon man kjenner man ikke har kapasitet til. Slik kan avvisning være en forsvarsmekanisme for å beholde balansen i den mentale helsen. Dette kaller Illeris en ambivalens. Samfunnet utvikler seg med tiden, og det stiller krav til at den enkelte lærer følger med i utviklingen. Det er en indre konflikt der man vet at man har behov for å utvikle seg og lære nye ting, men samtidig kjenner man at man ikke orker eller ser mening med ny læring. (Illeris, 2012, s. 26)

### *Motstand mot læring*

Illeris knytter den tredje læringsdimensjonen, *motstand mot læring*, til læringens samspillsdimensjon. Motstand mot læring kan lett sammenlignes med forsvar mot læring. Forskjellen er at forsvar utvikles i forveien og aktiveres i bestemte sammenhenger, mens motstand aktiveres når en opplever læring som uakseptabelt, eller det kommer i strid med holdningene våre. (Illeris, 2012, s. 204) Motstand mot læring kan finne sted hos både elever og lærere.

For elever med annen religion og kulturbakgrunn, kan en oppleve strid mellom den norske kulturen og egne verdier. Dette kan gi motstand mot læring, fordi egne verdier settes fremfor læring. Eksempel på dette kan være muslimske kvinner i arbeidspraksis, som opplever at å stelle menn kan gå i strid med egne verdier, og dermed nekter de å delta i læringssituasjonen. Elevene er som regel unge på videregående skole, så for eksempel stelle eldre mennesker nedentil kan for enkelte elever oppleves uakseptabelt, og noen nekter å delta og lære om dette.

Endringer i arbeidssituasjoner kan føre til lærers motstand mot læring. På bakgrunn av dette prosjektet har det vært diskusjon om hvor mye vi lærere skal delta i elevenes arbeidssituasjon, og enkelte lærere mener vi aktivt må delta i elevenes arbeidspraksis for eksempel i stell. Her har det vært motstand, fordi noen av lærere opplever det som uetisk å gå inn i situasjoner som kan virke krenkende for pasienten. Jeg ønsker å få til lærende møter der vi lærere kan lære av hverandre i oppfølging av elever, men jeg ser det kan være utfordrende når enkelte kan oppleve at kravene kan gå i strid med egne verdier og holdninger.

## **4.4 Organisasjonslæring**

I problemstillingen min ønsker jeg et tettere samarbeid med kollegaer for å fremme elevenes trivsel og læring. Med et tettere samarbeid mener jeg at lærerne kan ha nytte av å lære av hverandre, men da må samarbeidet bli tettere. Lærere har ulike erfaringer, og ved å dele disse med hverandre mener jeg vi lettere kan tilrettelegge for å fremme elevenes trivsel og læring.

Frem til nå har jeg sett på teori om trivsel og læring, og hvilken sammenheng dette har med hverandre for elever i arbeidspraksis. Ut ifra den kunnskap og forståelse jeg har fått fra denne teorien, ønsker jeg videre å prøve å få til et tettere samarbeid med kollegaer for å fremme elevenes trivsel og læring når de er i arbeidspraksis. Derfor har jeg valgt å fokusere videre på organisasjonslæring, slik at jeg sammen med mine kollegaer kan lære av hverandre og jobbe sammen mot et felles mål, som, etter mitt syn, er at elevene skal få et best mulig læringsutbytte fra arbeidspraksis.

En lærer opererer som regel alene med elevene. Lærerne møter som regel hverandre først i pauser eller møter, men utover det skjer det individuelle erfaringer uten direkte samhandling med andre kollegaer. Verdifull kunnskap enkeltlærere utvikler videreformidles ikke videre, og faren for at den individuelle erfaringen og kunnskapen forsvinner, er stor om den aktuelle lærer slutter. (Ertsås & Irgens, 2014, s. 1)

Et av formålene med dette prosjektet er å få til et tettere samarbeid mellom lærerne på Vg2, slik at kunnskapen hos de enkelte lærerne blir profesjonsfellesskap i egen skole. Ved å få til et tettere samarbeid, tror jeg vi kan lære mye av hverandre gjennom kunnskapsutviklende møter. Knut Roald mener at gjennom utvikling av systematisk samhandlingsmønster, kan det etableres handlingsrom som styrker undervisnings- og læringsarbeid. (Roald, 2015)

### **4.4.1 Kultur og utvikling i skolen**

For å få til en positiv skolekultur og en lærende organisasjon, mener jeg det er nødvendig å sette mer fokus på samarbeid mellom lærerne. Derfor har jeg med forskningsspørsmålet om hvordan lærerne kan få til et bedre samarbeid. Av egne erfaringer er det lite samarbeid, og hver enkelt lærer jobber slik en selv mener er det beste for elevene, arbeidsplassen og etter de ressurser man har for arbeidssituasjonen. I fellesskap kan en bedre lage gode rutiner ved å diskutere seg frem til hvilke utfordringer en møter i hverdagen og sammen finne gode

løsninger. Et bedre samarbeid vil òg føre til at skolekulturen er med på de endringer og utvikling som samfunnet krever. Derfor mener jeg at samarbeid mellom lærerne er helt grunnleggende for å skape gode læringsarenaer og trivsel for elevene.

For å oppnå et godt læringsmiljø, er det en forutsetning at det er en positiv skolekultur. Det å sette søkelys på skolekulturen er avgjørende for hvordan læring og utvikling er hos de enkelte skolene, som videre er avgjørende for skolens fremtid. Det er viktig å forstå og være bevisst hvilken kultur som preger utdanningen og lærerne. Først da kan skolen og lærerne være med på endringer og utvikling som er i tråd med samfunnets utvikling. For å få til dette krever det en lærende organisasjon, endrings- og utviklingskompetanse hos lærerne, og at det eksisterer en kultur for endring og utvikling. (Sylte, 2016, s. 247)

Vi lærere må være med i «tiden», og legge tilrette for endringer og de krav elevene møter når de er i arbeidspraksis. Dette er vanskelig å gjøre alene, noe som styrker behovet for en bedre samarbeidskultur mellom lærerne. Det vil også skape mer forutsigbarhet blant elevene, ettersom lærerne vil ha en mer lik oppfølging. Selv nye, uerfarne lærere kan lære av de erfarne, og tilpasse oppfølgingen de gir elevene deretter.

#### **4.4.2 Individuell versus kollektiv læring**

For å forstå hva organisasjonslæring er, mener Berg og Eikeland det er nyttig å sammenligne det med andre former for læring. (S. 26, 1997) De deler læring opp i individuell læring og kollektiv læring, som de igjen deler opp i teoretisk læring og erfaringslæring.

Den teoretiske læringen består av å blant annet lære nye ord og begreper via boklesing, kurs, forelesning og lignende. Med denne kunnskapen kan den enkelte tolke og forstå verden bedre og dette kan åpen for nye innfallsvinkler og perspektiver. Erfaringslæring dreier seg om i første rekke om å utvikle ferdigheter, og den individuelle erfaringslæring er nødvendig for innøvelse av en rekke ferdigheter. I en organisasjon er det som regel en individuell erfaringslæring ved at den enkelte tilpasser seg organisasjonen. Da skjer en tilpasning og tilvenning der en tar forholdene forgitt og «innordner» seg uten kritisk vurdering til samarbeid og arbeidsformer. En individuell erfaringslæring kan derfor lett bli en tilpasning til en dårlig virkelighet. (Berg og Eikeland, 1997, s. 26)

Det er ikke organisasjonene som utfører handlinger som fører til læring, det er menneskene i den. Det er organisasjonen som skaper betingelsene og individene som løser utfordringene. Derfor kan det være begrensninger, ettersom mennesker kan ha fordommer med seg i læringssituasjonen, som er avgjørende for hvordan individer og grupper foretar valg og løser problemene. (Argyris, 2012, s. 438)

Dette er en teori som mitt perspektiv, og som jeg kan kjenne meg igjen i. Som ny lærer hadde jeg ingen erfaring og jeg hentet inn arbeidsmåter fra ulike forhold om hvordan jeg skulle følge opp elever i praksis. Dette gjorde jeg uten kritisk vurdering, fordi alt var ukjent og arbeidsoppgavene var mye. Det var en form for «overlevelse» for å komme igjennom hverdagen. Jeg vil være forsiktig med å påstå at det var en tilpasning til en dårlig virkelighet, ettersom mye av det som var gjort tidligere var bra, men det var lite samarbeid mellom lærere og alt ble en individuell erfaringslæring uten form for diskusjon eller kritisk vurdering.

Hvilken type læring man har mest utbytte av – teoretisk læring eller erfaringslæring – mener Berg og Eikeland vil variere ut ifra hvor den enkelte er i egen læringsprosess. (1997, s. 26) Ved å lære seg nye ord og begreper, betyr det ikke at man automatisk har lært å gjøre eller mestre oppgaver en ikke har gjort tidligere. Da trenger en ikke mer teori, men erfaring. Samtidig kan en mestre oppgaver godt, men mangle treffende ord og perspektiv på det en gjør.

### *Kollektiv læring*

Siden dette er et praksisbasert, pedagogisk forsknings- og utviklingsprosjekt, vil mine kollegaer være en viktig kunnskapsressurs jeg vil få nytte av. Ved å få til et kollegasamarbeid der vi kan diskutere relevant kunnskap og utfordringer, får vi muligheten til å fremlegge ulike synspunkter og en felles bevissthet om problemstillingen. (Hiim & Hippe, 2012, s. 271) Jeg vil i samarbeidet med mine kollegaer tilrettelegge for å fremme elevenes trivsel og læring.

Med den kollektive erfaringslæringen må en sette egne samarbeidsformer og egen organisasjon i fokus. Berg og Eikeland mener en bør stille seg spørsmålet: «Hvordan jobber vi i forhold til hverandre og med oppgaveløsning?» (1997, s. 26) Ved å sette søkelyset direkte mot hvordan vi i felleskap kommuniserer, og hvordan vi løser våre arbeidsoppgaver, kan vi

utvikle et felles språk og en ny og bedre fellespraksis. Dette er hva de kaller organisasjonslæring. (Berg & Eikeland, 1997, s. 27)

Organisasjonslæring forutsetter at alle medlemmer i organisasjonen deltar i læreprosessen, istedenfor at den settes til noen få på vegne av fellesskapet. (Klev & Levin, 2009, s. 92) For å få til en felles erfaringslæring, må det etableres en bedriftskultur og et arbeidsmiljø der åpenhet blant medarbeidere er i fokus, og dialog blir brukt for å øke felles innsikt og forståelse av situasjonen. For å kunne lære noe sammen, må en inn ta en eksperimenterende holdning hvor det er lov å feile, og hvor det er lov å påpeke og diskutere svakheter og feil på en kritisk måte. Dette kan være en følelsesmessig utfordring som krever mot, trygghet og tillit, mener Berg og Eikeland. (1997, s. 27) En slik utfordring har jeg opplevd i forbindelse med dette prosjektet. Det kommer «nye» lærere inn på Vg2 som ønsker å endre praksisoppfølgingen, og «erfarne» lærere opplever en type personangrep på det de har bygget opp igjennom mange år. Det er ut ifra denne situasjonen at jeg så at vi trengte en kollektiv erfaringslæring på avdelingen der vi sammen må jobbe mot felles mål. Ved å arrangere samarbeidsmøter med kollegaene, blir det anledning for dialog og erfaringslæring.

#### **4.4.3 Medbestemmelse og medvirkning**

Medbestemmelse og medvirkning er begreper som er sentrale i mange sammenhenger. Begrepene utfyller hverandre, men medvirkning betyr ikke nødvendigvis medbestemmelse. Jeg ønsker å klargjøre disse begrepene for å vise til hvorfor jeg bruke medvirkning fremfor medbestemmelse.

Medbestemmelse er deltagelse i besluttede organer. De ansattes medbestemmelsesrett er godt ivaretatt i Norge, gjennom avtaleverket som regulerer forholdet mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, de ansattes representasjon i styret, råd og utvalg. Når medvirkning dreier seg om deltagelse i besluttede organer gjennom tillitsvalgte, kaller vi det medbestemmelse.

Medbestemmelsesordningen i avtaleverket gir på avgrensede områder de ansatte del i styringen, slik at ledelsen ikke har en eksklusiv styringsrett. (Berg og Eikeland, 1997, s. 17)

Medvirkning uten en formell bestemmelsesrett, kan være at ledelsen ønsker og har mulighet til å delegerer myndighet nedover i organisasjonen. Medvirkning er en direkte innflytelse på



egen situasjon. Berg og Eikeland viser til hovedavtalens kap. 1.5:

*«Partene skal videre legge forholdene til rette for medvirkningsformer som gir arbeidstakerne direkte innflytelse på arbeidsorganisasjon og oppgaveløsning innen eget arbeidsområde»*  
(1997, s.18)

En slik medvirkning har jeg på min arbeidsplass, og jeg har fått gode tilbakemeldinger fra ledelsen om prosjektet jeg jobber med. De gir meg full tillit og medvirkning til egen arbeidssituasjon. Jeg har en direkte medvirkning uten «mellommenn», der jeg utøver innflytelse i de forskjellige fasene av beslutningsprosessen. Hvor mye eller lite en medvirker i en beslutningsprosess, mener Berg og Eikeland (1997, s. 18) avhenger av hvilken grad en er med på: (1) å definere en sammenheng eller problemområde, noe jeg mener at jeg har gjort via datainnsamlingen; (2) å utarbeide utviklings- eller endringsforslag, eller løsninger. Jeg har presentert et endringsforslag for mine kollegaer på samarbeidsmøtene; (3) å iverksette disse løsningene. Her har jeg prøvd å lage en veiledningsmanual som et hjelpemiddel og verktøy for nye lærere. Jeg har også samlet inn data på hvilke utfordringer vi lærere opplever ved oppfølging av elever i praksis, og laget et dokument der de på fagforumsmøter kan jobbe med disse utfordringene sammen.

#### *Medvirknings betydning*

Forandringer kan for mange oppleves som utrygt, og derfor kan det lett oppstå læringsbarrierer (se kapittel 4.3.4.). Derfor mener jeg at dialog, medvirkning, og å kunne bestemme over eget arbeid og selv finne løsninger, vil være med å aktivisere deltagerne i endringene. Det vil skape et eierforhold til den enkelte deltager. Ved at alle får delta i diskusjonen om hva som fungerer og ikke fungerer, vil det lettere oppstå et eierforhold, noe som medfører at den enkelte ønsker en varig endring. Å vedta endringer i organisasjonen mot noens ønsker kan føre til læringsbarrierer som jeg skrev om i kapittel 4.3.4.

Medvirkning er en forutsetning for vellykket kvalitetsarbeid, mener Berg og Eikeland. En viktig grunn til dette er at det sitter ansatte som har den daglige kontakten med elevene. Det er lærerne som oftest har kjennskap til hvorfor ting går galt, og derfor sitter de ofte med løsningen. Allikevel, selv om de ansatte har viktig erfaring, betyr det ikke at de automatisk har rett i alt. Det er begrenset hvor mye den enkelte kan se av helheten i organisasjonen.

Derfor er det viktig med kommunikasjon og samarbeid i organisasjonen, slik at en kan danne seg et helhetsinntrykk, ved å sette sammen delperspektivene.

Dersom en trekker slutninger ut ifra eget perspektiv alene, kan konklusjonen bli gal. Det å hente ulike erfaringskunnskaper og sette de sammen til en helhetsoppfatning, krever medvirkning fra alle ansattes side. (Berg og Eikeland, 1997, s. 22) Dette har jeg prøvd å gjøre ved å sende ut en spørreundersøkelse til alle ansatte på Vg2, om deres erfaringer og opplevelser ved praksisoppfølging av elever. Ved å engasjere de andre lærerne, vil løsningen og resultatet bli bedre når alles kunnskaper og kompetanse trekkes inn.

## 5 FORSKNINGSDSIGN

Formålet med forskningen er å forbedre praksis ved å prøve ut og implementere nye ideer og kunnskap. Forskjellige problemstillinger har fordel av forskjellige forskningsmetoder, så for å velge riktig metode er det viktig å forstå hva slags samfunnsforhold vi tenker å undersøke, og hvordan. Ulike tilnærminger innen samme felt kan være fint. Det vil si at både å ha kvalitative og kvantitative undersøkelser, samt å bruke forskere både utenfra og i eget felt. Slik kan man få en helhetlig forståelse av feltet. En undersøkelse alene gir ikke et klart svar, så det er viktig med flere synspunkter og vinkler innen samme problemstilling.

I dette kapittelet vil jeg presentere hvilke tilnærminger og metoder jeg har brukt for å få svar på problemstillingen og forskerspørsmålene jeg presenterte i kapittel 1. Problemstillingen er: *«Hvordan kan lærerne få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevenes læring og trivsel i arbeidspraksis?»*

### 5.1 Egen forskerrolle i feltet

I rollen som forsker vil jeg være preget av min forforståelse av forskningsfeltet. Derfor ønsker jeg å klargjøre hvem jeg er og hvilken forforståelse jeg har, og hvilke muligheter og utfordringer dette kan ha for forskningsresultatene. En utdypelse av min forforståelse har jeg redegjort for i kapittel 4.1.

En utfordring med å ta med seg en forforståelse av forskning, er at den kan føre til en subjektiv tolkning, fordi jeg har god kjennskap til miljøet. Samtidig kan den utdype en bedre forståelse av svarene, fordi jeg kjenner godt til informantenes situasjon og lett forstår hva de snakker om. Dette er noe jeg må være bevisst som forsker i egen praksis.

Ved å ha ulike roller som både kollega, lærer og forsker, er en problemstilling hvilke konsekvenser dette kan medføre. Jeg som forsker skal både være innenfor og utenfor på samme tid. Ved å være innenfor er jeg en del av kulturen, samtidig som jeg skal være utenfor som en objektiv observatør.

Som forsker i egen praksis gir det meg videre flere muligheter. Jeg kan være med og endre de forhold som har en betydning for min situasjon, fordi jeg har en større innsikt i

arbeidssituasjonen på egen arbeidsplass enn en tradisjonell forsker har. Utfordringene er at elever og kollegaer kan holde igjen informasjon for å beskytte seg selv, fordi de for eksempel ikke ønsker å sette seg selv i dårlig lys og/eller ikke ønsker å såre meg. Elever kan oppleve en type maktforhold mellom lærer og elev, og derfor kan det være at elevene kun formidler det de tenker kan bevare et godt forhold til sin lærer. Slik får jeg som forsker en dobbeltrolle, både overfor elever og lærere.

Jeg må derfor være bevisst hvilke «briller» jeg har på og hvilken posisjon jeg har i feltet når jeg undersøker og tolker data.

## **5.2 Pedagogisk aksjonsforskning**

På HIOA 3. februar 2016 hadde vi forelesning med professor Jean McNiff om aksjonsforskning. Hun mener vi *må* forske; det er et ansvar vi må ta for å finne ut av hvordan verden der ute er. Vi får ut ifra forskningen vite hva vi kan gjøre for å forbedre eller endre det som ikke er bra.

Faren er at barn ofte går inn i skolen som et spørsmålstegn og går ut med et utropstegn. Små barn spør hele tiden hvorfor, de forsker og finner ut av ting. Denne nysgjerrigheten slutter de med på skolen. De slutter å stille spørsmål. Dette synes jeg er et interessant utsagn. Som lærer stiller jeg kanskje ikke nok kritiske spørsmål. Som arbeidstager er det lett å komme inn i et fast mønster, og følge rutinene som vi pleier å gjøre det. Det å få forske i egen arbeidssituasjon, kunne skapt endringer i egen arbeidssituasjon, og det gjør dette prosjektet meget spennende og interessant. Nettopp dette skiller den tradisjonelle forskningen og aksjonsforskning fra hverandre. Den tradisjonelle forskningen blir utført av en forsker fra utsiden, mens i aksjonsforskning er jeg som forsker likestilt med de jeg forsker på. Jeg forsker sammen med de på innsiden, vi er alle på samme linje, og har samme innsikt i situasjonen.

McNiff sa: «Ikke tro på det jeg sier i dag, i morgen har jeg kanskje ombestemt meg.» (2016) Slik jeg forsto dette, mente hun at som forsker skal vi være undrende og ydmyke og ikke påståelig i våre meninger. Meninger endrer seg hele tiden utfra svarene vi får underveis i forskningen. Videre påpeker hun at vi aldri skal slutte å stille spørsmål, fordi svarene vi får kan lede til nye spørsmål igjen. Dette er relevant for aksjonsforskning, ettersom resultatene vi

får alltid vil stille nye spørsmål, som fører til neste aksjon. Slik foregår aksjonsforskning i en spiral der vi planlegger, gjennomfører handlinger og analyserer resultatene som vil gi både svar og nye spørsmål for veien videre. (McNiff, 2016)

I dette prosjektet har jeg valgt å bruke pedagogisk aksjonsforskning. Fordelen, slik jeg ser det, er at jeg kjenner forholdene innenfra og vet hvilke endringer det er behov for i egen praksis. Ved å involvere elever og kollegaer blir dette prosjektet ikke bare mitt, men en del av fellesskapet på avdelingen jeg arbeider ved. På denne måten er det lettere å få til endringer i organisasjonen, og ikke bare hos meg selv.

Samtidig forstår jeg skepsisen til en slik forskning. Ved å bruke egne elever og kollegaer, står jeg ofte opp i etiske dilemmaer der jeg må trå varsomt for å ikke overkjøre andre. Elever har ofte respekt for lærere, og som forsker må jeg være varsom på maktforholdet i en elev-lærer-relasjon. I tillegg må jeg vise respekt for kollegaer og deres arbeid. Det kan være en vanskelig balanse mellom å være en nøytral forsker og nær kollega på samme tid.

Hilde Hiim mener at pedagogisk aksjonsforskning innebærer at en lærer forsker i egen praksis ved å gjennomføre og dokumentere systematisk, utviklingsorienterte undersøkelser i tett samarbeid med elever og kollegaer, og eventuelt andre som er involvert i prosjektet. Denne måten å forske på kan gi meg og mine samarbeidspartnere en ny kunnskap og læring. Det kan være med å utvikle profesjonskunnskap, som kan ha en betydning for meg som forsker, andre lærere og samfunnet. (Hiim, 2015, s. 74)

Hilde Hiim definerer pedagogisk aksjonsforskning slik:

*«Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser. Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv»*  
(Hiim, 2010, s. 18)

Hensikten med lærerforskningen er ikke å utvikle teorier, men at profesjonskunnskapen utvikles ved egne premisser på grunnlag av utøvelsen. Stenhouse mener at denne utviklingen er avhengig av at lærere får slippe frem som forskere. (Hiim, 2015, s. 76)

Jeg ønsker en varig endring i min organisasjon, og derfor tror jeg aksjonsforskning kan være med å skape en endring, ikke bare for meg selv, men også for mine kollegaer. Ved å involvere mine kollegaer i min forskning, vil læringen finne sted hos dem som handler, og ikke bare primært hos meg som forsker. I tradisjonell forskning skapes kunnskap først, for deretter å foreta endringer. I aksjonsforskning derimot, er det et sentralt tema å bygge opp andres kunnskap *gjennom* endring. Aksjonsforskningen handler om å lage handlingsorienterte læringsprosesser for andre mennesker, og dermed kan dette bidra til en organisasjonsutvikling. (Klev & Levin, 2009, s. 52) Ved å involvere kollegaer er målet å få til et tettere samarbeid, og at vi sammen kan fremme elevenes trivsel og læring i arbeidspraksis.

### **5.2.1 Winthers hermeneutiske prinsipper**

Hiim og Hippe (2012) viser til Winthers (1989) seks hermeneutiske prinsipper, som alle har en betydning for mitt pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Prinsippene bidrar til å få frem sammenhengen mellom kunnskaps- og vitenskapssyn i aksjonsforskningen, som danner premissene for valg av forskningsmetoder og innsamling av data. Hvordan informasjonen tolkes og anvendes kan de hermeneutiske prinsippene si noe mer om. De overlapper hverandre noe og henger nøye sammen. (Hiim & Hippe, 2012, s. 280) Prinsippene kan være en god kvalitetssikring for forskningsprosjektet. Jeg vil nå reflektere over hvert prinsipp i eget arbeid. Jeg velger å presentere og reflektere for hvert av prinsippene i den rekkefølge de står.

#### *1. Refleksiv kritikk*

Dette første prinsippet innebærer at jeg som forsker skal være kritisk til egne tolkninger og finne metoder som får frem andres tanker og forståelse enn kun mine egne. Det å få inn de ulike deltageres forståelse og synsvinkler vil være med å øke mulighetene for forbedring og endring. Hensikten med dette prinsippet, er å få frem og forstå de ulike tolkningene uten påvirkning fra egen forforståelse. (Hiim & Hippe, 2012) Deltagerne i dette prosjektet har vært egne elever og kollegaer fra egen arbeidsplass. Faren ved å bruke elever og kollegaer jeg kjenner godt, kan være at jeg ubevisst har hatt en påvirkning på deres stemmer i forkant av intervjuene, ved at jeg har snakket om dette prosjektet i uformelle situasjoner, og at jeg uten å tenke over det deler mine tanker og forforståelse over prosjektets problemstilling. Jeg vil ikke

si at jeg har gjort det, men siden vi jobber så tett på hverandre, og at dette prosjektet engasjerer meg, er det lett å dele egne tanker med dem som er tett på i hverdagen i uformelle kontekster.

Ved å få frem flest mulig stemmer, vil jeg også få ulike svarnyanser fra informantene ut ifra deres opplevelser og erfaringer. Det er viktig at jeg får frem ulike tolkninger og stemmer for å gi et allsidig bilde av forskningsprosjektet. Jeg har både fokusgruppeintervju og datastøttede intervjuer, der jeg har prøvd å ikke gi ledende spørsmål, men heller stilt åpne spørsmål slik at informantene kan svare fra egne erfaringer og opplevelser. Det er lett å tolke svarene til egen fordel og se svarene ut ifra eget ståsted. Jeg har derfor valgt å dele ulike sitater med leseren, slik at leseren kan gjøre seg en mening om jeg tolker budskapet på en riktig måte.

## *2. Dialektisk kritikk*

Dette andre prinsippet innebærer refleksjon over sammenhengen, samspill og endringsmuligheter mellom ulike fenomener og systemer. Om et fenomen endres, vil dette ha en påvirkning på systemet rundt fenomenet, som kan medføre endringer eller behov for endringer på systemet rundt. (Hiim & Hippe, 2012, s. 282) I dette prosjektet kan fenomenet være behov for tettere oppfølging av veiledere for elevene, som vil påvirke bedriftens arbeidsrutiner og kapasitet. Det er viktig at jeg som forsker ser hvilke ringvirkninger mine resultater kan ha for andre. Da tenker jeg ikke bare på elever og kollegaer, men også på bedriftene som har sagt ja til å ha elever hos seg. Jeg har som forskningsspørsmål: «Hvilken rolle skal vi lærere ha i praksisfeltet for å fremme elevens læringsutbytte?» Dette spørsmålet kan ha en betydning for hvor stor «plass» jeg som lærer skal ta i elevenes opplærings situasjon, og jeg må være bevisst på hvilken påvirkning dette kan ha for arbeidsplassen til de menneskene som jobber der. For eksempel kan min eventuelt økende tilstedeværelse medføre frustrasjon og nedsatt trivsel for de som arbeider der – utfordringer jeg må være bevisst på.

Mine forskningsresultater kan også ha en betydning for mine kollegaer. Ved å presentere funn og resultater, kan det føre til behov for endring av oppfølging av elever i arbeidspraksis. Kollegaer kan føle seg «presset» til å endre egen arbeidssituasjon, uten kanskje selv å ønske det. Det er derfor jeg er opptatt av og har med i problemstillingen «kollegasamarbeid», og jeg

ønsker med dette prosjektet å få til en lærende organisasjon. Jeg tror at et styrket samarbeid vil kunne føre til varig endring og utvikling.

### 3. Samarbeid

Samarbeid er det tredje prinsippet, som innebærer å skape en felles ressurs ved at alle deltagere bidrar med egne opplevelser og synspunkter, og lytter til hverandre. Dette er kjernen til utvikling, og god kommunikasjon er derfor viktig for å få til et godt samarbeid i et pedagogisk utviklingsarbeid. (Hiim & Hippe, 2012, s. 282) Dette prinsippet er et viktig prinsipp i en pedagogisk aksjonsforskning, der det handler om å forske *med*, og ikke forske *om*, noe som er grunnleggende i aksjonsforskning. Mitt forskningsmål er å få til varige endringer, og da er et samarbeid med de man forsker sammen med nødvendig. I et samarbeid ligger muligheter for kunnskapsutvikling, og slik øker mulighetene for å få til endringer i egen praksis. Samarbeid er òg viktig for å få frem ulike synspunkter og interessenmotsetninger for å skape nye ideer. Kommunikasjon er vesentlig for å løfte flest mulig stemmer, og ta alle synspunkter på alvor og behandle det med respekt. Om det ikke gjøres, er det fare for at viktige synspunkter blir borte, som kan ha en viktig betydning for resultatene av forskningen. I mitt prosjekt samarbeider jeg med både elever og kollegaer der alle deltagerne har ulike synspunkter utfra sine ståsteder. Å se deres synspunkter fra deres ståsteder kan være viktige bidrag til å få til gode ideer og endringer.

### 4. Risiko

I et aksjonsforskningsprosjekt er risiko og uforutsigbarhet alltid tilstede underveis i prosjektet, som er det fjerde prinsippet. Jeg som lærer og forsker må kunne håndtere endringer knyttet til problemstilling, retninger og rammer for svar. Det kan være at planene jeg hadde i forkant må endres, at elever og kollegaer reagerer annerledes enn jeg hadde regnet med, at gjennomføringen av arbeidet tar nye retninger enn jeg i forkant hadde tenkt. Fordelen med dette er at det er spennende og inspirerende å oppdage nye retninger jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Ulempen er at risikoen kan virke truende og krevende, spesielt når en føler at noe blir mislykket og at retningen går vekk fra der en selv ønsker. Jeg har selv opplevd at det ikke har gått slik jeg antok, og jeg kan kjenne på fortvilelse over usikkerheten rundt hva jeg skal gjøre videre. Hiim og Hippe mener at det ikke kan forventes at det skal være en serie med vellykkete hendelser. Om det tilfellet, mener de at prosjektet ikke er risikofylt nok. (2012, s. 282) Dette prinsippet henger sammen med samarbeid. Å skape trygghet hos deltagerne i



prosjektet, ved å være åpen om at det risikofylte, er en viktig forutsetning. For at jeg skal ta denne risikoen må jeg som lærer ha en profesjonell og personlig trygghet. (Hiim & Hippe, 2012) I løpet av masterutdanningen har vi studenter fått god veiledning på at aksjonsforskning har denne risikoen. Da jeg opplevde at det ikke gikk slik jeg ønsket, visste jeg at det var helt greit, og at det var vanlig at uforutsigbarhet skjer. Dette ga meg trygghet i situasjonen.

### *5. Pluralistisk struktur*

Det femte prinsippet handler om at forskningen skal søke forskjeller, motsetninger og spørsmål for å se nye muligheter til ny læring, undervisning og handling. Gjennom denne søken må jeg som forsker ha fokus på utvikling og endring. (Hiim & Hippe, 2012, s. 283) Intensjonen med aksjonsforskningen er å utvikle og synliggjøre ny profesjonskunnskap. Jeg har brukt fokusgruppeintervju og datastøttede metode for å samle data, og det er da viktig å få frem alle stemmer og innfallsvinkler slik at alle blir hørt og inkludert. Et vesentlig poeng her, er at oppfølgingen i arbeidspraksis kan oppleves ulikt for elever og lærere. Derfor kan jeg løfte frem ulike synspunkter på hvordan praksis bør gjøres på en god måte. Det er flere hensyn å ta i en slik problemstilling, der elevene kan ha et annet ønske som lærere mener er vanskelig å gjennomføre. Det kan derfor være utfordrende å få til en utviklingsprosess som gjenspeiler en pluralistisk struktur. Samtidig, ved å søke forskjellene og motsetningene i mangfoldet, kan mulighetene for ny læring og handling styrke utviklingen og endringen. En pluralistisk struktur kan videreutvikle elevenes trivsel og læring i arbeidspraksis.

### *6. Teori-praksis transformasjon*

Det siste prinsippet handler om å se sammenheng mellom teori og praksis. Teori og praksis er en gjensidig endringsprosess, der teori spør praksis og praksis spør teori – handling og forståelse. Ved å beskrive praktiske handlinger og klargjøre teoretiske begreper, kan jeg videreutvikle både ny forståelse av teorien og praktiske handlinger. (Hiim & Hippe, 2012, s. 283) I dette prosjektet er utgangspunktet hentet fra egen praksis og forforståelse av situasjonen. Utfra denne forkunnskapen har jeg valgt teori jeg mener passer godt til prosjektet. Samtidig valgte jeg problemstillingen og datainnsamling på bakgrunn av dette. I drøftingen vil jeg sette teori og resultatene fra datainnsamling opp mot hverandre, og på denne måten kan jeg utvikle ny kunnskap og praktiske handlinger. Teori og praksis trenger hverandre i utviklingsprosesser, og har lite nytte av å stå alene.

### **5.3 Metoder for empirisk datainnsamling**

Empiri vil si å samle inn opplysninger eller informasjon om situasjonens faktiske forhold.

Dette gjøres via våre sanser, og derfor kan en si at empiri er basert på sanseerfaring.

Sanseerfaring er hvordan den enkelte opplever situasjonen basert på hva en hører, ser, lukter og føler. Det vil si at mennesker blir preget av erfaringer gjennom sansene, som kan oppleves ulikt hos den enkelte. Dette kan skyldes personlighet, sosiale bakgrunn og livshistorie den enkelte har. Derfor er det viktig at jeg som forsker bygger empirien på bestemte regler og prosedyrer, slik at empirien blir mest mulig pålitelig. (Grønmo, 2017, s. 47)

Som nevnt tidligere, ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere kan få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevens læring og trivsel i arbeidspraksis. For å svare på denne problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, basert på fokusgruppeintervju og datastøttede intervju. Metodevalget var en overveielse av hva jeg tenker kan være en ideell fremgangsmåte for å få frem data, og undersøke hva som er praktisk gjennomførbart. Ved å bruke en kvalitativ tilnærming vil jeg kunne belyse hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles. (Halkier, 2012, s. 133) I problemstillingen har jeg et ønske om å fremme elevens trivsel og læring. Dette er subjektive opplevelser som er vanskelig å tallfeste i en kvantitativ tilnærming. En kvantitativ tilnærming har som hensikt å innhente data i form av målbare enheter. Jeg er i stedet interessert i mine elever og kollegaer opplevelser og meninger om arbeidspraksis, og etter min vurdering vil jeg få et sterkere innblikk i dette gjennom en kvalitativ tilnærming.

#### **5.3.1 Fokusgruppeintervju**

Jeg har valgt å bruke fokusgruppeintervju for datainnsamling av elevenes trivsel og deres opplevelse av lærernes oppfølging i arbeidspraksis. Med denne metoden vil jeg få empiriske data på gruppenivå, som jeg velger å introdusere for fokusgruppen. Ved å fokusere på et gruppenivå, gir det min datainnsamling både styrke og svakheter sammenliknet med andre metoder. Styrken er at jeg får mange stemmer frem, og det er en effektiv måte å løfte data til i en sosial sammenheng. Svakheten er at det blir vanskeligere å få sette hver enkelt persons opplevelse i lys av emne jeg ønsker å undersøke. I en gruppesamtale kan fort en eller noen få deltagere i gruppen bli dominerende. Ved individuelle intervjuer kunne jeg fått mer detaljerte beskrivelser fra hver enkelt deltager. (Halkier, 2012, s. 133) I dette tilfellet vurderer jeg allikevel at styrkene overveier svakhetene.

En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer. Det kjennetegnes som en ikke-styrende intervjustil, der målet er å få frem flest mulige synspunkter om temaet som er presentert for gruppen. Det er en moderator som leder intervjuet, og som har som oppgave å skape en god atmosfære slik at den enkelte aktør tør å uttrykke personlige synspunkter, og at det er rom for ulike meninger. Moderatoren i dette prosjektet er meg. Formålet med et fokusgruppeintervju er ikke å komme til enighet eller finne en løsning, men å få frem flest mulig synspunkter på temaet som er presentert for gruppen. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 162)

På denne måten ønsker jeg å få frem flest mulig elevstemmer om deres opplevelser og erfaringer fra arbeidspraksis. Målet er å få vite om de trives og hvilke synspunkter de har om lærernes oppfølging. Ved å bruke elever fra ulike klasser med ulike lærere, vil jeg få en bedre oversikt over hvordan vi lærere følger opp elevene. Denne kunnskapen kan jeg jobbe videre med, for å undersøke hvordan vi kan fremme elevenes læring og trivsel.

### **5.3.2 Datastøttede intervju**

Datastøttede intervju er et begrep Kvale og Brinkmann (2014) bruker om å hente data via mail eller andre teknologiske formidlingsmetoder. De fleste intervjuformer foregår ansikt til ansikt gjennom fysisk tilstedeværelse, men intervjuer kan også foregå via teknologi som telefon og data. Datastøttede intervju har blitt svært utbredt, og kan gjennomføres via mail der forsker sender spørsmål og deretter venter på svar, slik jeg har valgt å gjøre det, men det kan òg gjøres via chatting. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 160)

Denne intervjuformen har jeg valgt å bruke for å innhente data om lærernes oppfølging av elever i arbeidspraksis. Siden det er lite samarbeid mellom lærerne, har jeg lite innsikt i hvordan andre kollegaer arbeider. Det er ingen mal eller «oppskrift» på hvordan oppfølgingen skal gjøres, og hver enkelt lærer finner sin måte å gjøre dette på. Derfor ønsker jeg å henvende meg til alle lærere som er på Vg2 helsefagarbeiderfaget. Ved å bruke mail og spørreskjema med åpne spørsmål, når jeg frem til alle mine kollegaer, slik at jeg kan få innsikt fra flere enn om jeg hadde valgt noen få intervjuer.

En spørreundersøkelse kan ofte forbindes med kvantitativ forskning, men i dette tilfelle vil jeg allikevel argumentere for at bruken av en spørreundersøkelse ikke svekker min kvalitative

tilnærming. Spørsmålene jeg stiller er åpne og uten svaralternativer, og tillater dermed denne samme formen for kvalitativ refleksivitet som et intervju ville gjort. Jeg har også muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål om noen av informantenes svar er uklare. Videre sendes spørreundersøkelsen kun til åtte personer, som alle har muligheten til å svare med egne ord. Derfor anser jeg prosjektet mitt til å ha en kvalitativ tilnærming.

Med denne metoden håper jeg å få flere ulike synspunkter om hvordan oppfølging av elever kan gjøres. Ved at jeg bruker et spørreskjema med åpne spørsmål der informantene svarer med egne ord og at det er under 10 personer jeg sender til, ser jeg på dette som en kvalitativ metode. Svarene vil gi meg deres opplevelser og erfaringer og jeg håper med dette å få en helhetlig forståelse av hvilke muligheter og utfordringer vi lærere har ved oppfølging av elever i arbeidspraksis.

Når en bruker spørreskjema distribuert som mail, er det viktig å ha klare instruksjoner for hvordan spørsmålene skal besvares. Det er viktig å oppnå velvilje hos informantene, slik at de vil svare, og at spørsmålene er meningsfulle og ikke for mange. I tillegg må de føle en trygghet på at jeg som forsker behandler svarene konfidensielt, og at de har mulighet til å være anonyme. Allikevel, uansett hvor godt jeg legger til rette, må jeg beregne et visst frafall. Det kan ha en effekt å purre for å få inn ekstra svar, men da blir det ikke levert lenger anonymt. Det anses som tilfredsstillende med en svarprosent på 75%. (Befring, 2015, s. 79)

Fordelene med å bruke denne metoden er som skrevet tidligere; nemlig at jeg når frem til alle jeg ønsker å høre stemmen til. Gjennom mail transkriberer også informantene seg selv, noe som sparer meg mye arbeid. I tillegg kan det være en fordel at informantene, som i dette tilfellet er mine kollegaer, har en viss avstand fra meg som forsker, noe de muligens får ved å ikke snakke ansikt til ansikt. De får også tid til å tenke seg om når de svarer, og kan bruke den tiden de selv ønsker.

Ulempen er at jeg ikke får mulighet til direkte oppfølgingsspørsmål, og jeg kan ikke være sikker på at de har forstått spørsmålene riktig. Utfordringen er også å klare å formulere spørsmålet slik at jeg får svar på det jeg lurer på. Det er en vanskelig balansegang å sikre så åpne spørsmål som mulig for en fri stemme, og samtidig lede informantene slik at de forstår hva de skal svare på.

## 5.4 Relabilitet og validitet

Det blir brukt ulike begreper i spørsmålet om forskningsfunnenes sannhetsverdier. De kanskje vanligste begrepene å bruke i forskningsrapporter er relabilitet og validitet, men jeg velger å bruke de tradisjonelle, norske begrepene pålitelighet og gyldighet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249)

Pålitelighet vil si å vurdere konsistens og troverdighet i forskningsresultatene. Grønmo deler pålitelighet, eller relabilitet i to typer, stabilitet og ekvivalens. (2017, s. 242) Stabilitet vil si at dersom samme undersøkelsesopplegg gjøres på ulike tidspunkter, og resultatene samsvarer med hverandre, vil påliteligheten være høy. Ekvivalens er når ulike personer samler inn data ved hjelp av samme undersøkelsesmetode. Da er påliteligheten også høy om resultatene samsvarer med hverandre, fordi det viser at undersøkelsesmetoden ikke påvirkes av hvem som bruker den. (Grønmo, 2017, s. 243)

I kapittel 2.1 har jeg presentert en tidligere undersøkelse av elever på Vg2 om trivsel i arbeidspraksis. Metoden jeg brukte var en spørreundersøkelse med åpne svar, der elevene skulle svare på hvordan de hadde det. På samme måte gjorde jeg et fokusgruppeintervju med nye elever på Vg2 et år senere, om hvordan de hadde det i arbeidspraksis, og resultatene i disse undersøkelsen samsvare godt med hverandre. Påliteligheten kan diskuteres da undersøkelsesoppleggene var ulike med ulike elever på ulike tidspunkter. og spørsmålet er om disse kan sammenliknes med hverandre. Allikevel mener jeg påliteligheten av undersøkelsene kanskje kan forsvares noe, ved at ulike elever svarer likt uavhengig av hverandre. Samlet mener jeg disse resultatene gir en mer troverdighet i prosjektet om elevenes trivsel i arbeidspraksis.

Selv om påliteligheten er høy, behøver ikke gyldigheten være det samme. Gyldighet stiller spørsmål ved om metoden som brukes er egnet til å få svar på problemstillingen, eller i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250) Grønmo mener det i praksis er umulig å oppnå full effekt av gyldighet, og at det ikke finnes enkle kriterier på hva som tilfredsstillende gyldigheten. Han mener at den må vurderes ved å foreta en systematisk og kritisk drøfting av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet, med vekt på om det er relevant for den aktuelle studien. (2017, s. 257)

Kvale og Brinkmann (2014, s. 250) definerer validitet, eller gyldighet, som sannhet, riktighet og styrke. Det vil si hvor godt man klarer å måle det man ønsker å måle.

For å vurdere gyldigheten i kvalitative data, fremhever Grønmo tre validitetstyper.

Kompetansevaliditet er hvilken erfaring og kompetanse forskeren har. Jo mer kompetent forskeren er på feltet, jo mer gyldig vil datamaterialene være. (Grønmo, 2017, s. 254) Dette er en svakhet i dette prosjektet, da jeg ikke har noen forskningserfaring før jeg startet på masterstudiet. Min mangel på kompetanse vil svekke gyldigheten til forskningen. Grønmo mener at kompetanse er en nødvendighet, men ingen forutsetning for høy validitet. Erfarne forskere har blitt tatt for fusk eller fabrikkert data, for eksempel. Derfor er det viktig å huske at mye forskningserfaring ikke nødvendigvis betyr høy validitet, så vi må alltid stille oss skeptiske til de resultatene vi leser om.

Kommunikativ validitet bygger på dialogen og diskusjonen mellom forskeren og andre om hvordan dataene svarer på problemstillingen i forskningen. (Grønmo, 2017, s. 255) Gjennom hele prosjektet har jeg vært i dialog og diskusjoner med ulike parter som har vært involvert i dette prosjektet, og som har gitt meg tilbakemeldinger i ulik grad. Ved å presentere funnene for informantene, og de kan bekrefte at de kjenne seg igjen og godkjenner resultatet, kan det betraktes som tilfredsstillende for gyldigheten, mener Grønmo. (2017, s. 255) Dette har jeg gjort for kollegaene, der jeg i et avdelingsmøte presenterte funnene fra spørreundersøkelsen, hvor jeg fikk bekreftelse på gjenkjennelse av det jeg presenterte. Jeg har også fått bekreftelse fra ny lærer på Vg2 at utfordringene jeg viser til stemmer overens med hennes opplevelser i oppfølging av elever i arbeidspraksis.

Pragmatisk validitet viser hvilken grad den empiriske studien danner grunnlag for forbedringer og utvikling. Validiteten er høy om forskningen gir et godt handlingsgrunnlag, det vil si graden av samsvar mellom resultatene og senere handlinger eller hendelser. Dette er spesielt relevant i aksjonsforskning, der jeg som forsker selv samhandler med andre for å utnytte mine forskningsresultater i praktiske handlinger. (Grønmo, 2017, s. 257) Handlingene er å få til et tettere samarbeid mellom lærerne for å nå målet om å fremme elevenes trivsel og læring. Handlingene skal bestå av å samarbeide om hvordan vi kan løse ulike utfordringer vi har med elever i bedrift.

## 5.5 Etisk refleksjon

I dette prosjektet er det mange etiske hensyn jeg må forholde meg til. Etiske hensyn er, slik jeg ser det, å ta vare på menneskene som deltar i mitt arbeid. Ved å involvere og ikke minst utlevere andre slik jeg gjør i dette prosjektet, må jeg ta hensyn til personvern og i hvilket lys jeg fremstiller de ulike menneskene. Å forske med egne elever og nære kollegaer kan ha fordeler og ulemper. Fordelen er at det er enkelt for meg å ta kontakt med dem siden jeg kjenner dem godt, og jeg kjenner til hva slags erfaringer de har fra før. Ulempen er at det kan være vanskelig for dem å si nei til meg, fordi de må forholde seg til meg og samarbeide med meg, også etter at prosjektet er avsluttet.

Et sentralt spørsmål som jeg mener kan belyse den etiske problemstillingen jeg som forsker befinner meg i er: «Vil jeg vel?» Kversøy og Hartviksen stiller dette spørsmålet i sine innledende refleksjoner, der de stiller spørsmålet om intensjonen for prosjektet. Å ville noen vel kan ha en betydning for hvordan jeg leder og strukturerer samtalene. Det kan også hende at jeg har gode intensjoner, men at handlingene mine får dårlige konsekvenser. (Kversøy & Hartviksen, 2018, s. 24) Å ha gode intensjoner er for meg å ønske andre mennesker godt. Målet er å endre noe til det bedre, både for meg, elever og kollegaer. Jeg ønsker òg at handlingene mine skal oppleves som positive for dem som er involvert i endringene. Å ta informantene på alvor og vise hensyn til deres følelser og opplevelser, kan bidra til at handlingene oppleves godt.

Det er også en etisk utfordring å skulle endre på noe andre har bygget opp. Mine intensjoner i dette prosjektet er å få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevenes trivsel og læring. Utfordringen her er om kollegaene ønsker et tettere samarbeid. Mine kollegaer har lang erfaring med oppfølging av elever i praksis, og det kan oppleves som kritisk og sårende for deres arbeidssituasjon at jeg skal poengtere hva jeg mener ikke fungerer. Jeg må være klar over egen rolle ved ta hensyn til deres meninger og opplevelser i situasjonen. Jeg må være bevisst på å ikke pålegge andre et samarbeid de selv ikke ønsker å delta i.

Selv om intensjonene mine er gode, er det ikke sikkert handlingene mine vil få gode konsekvenser. Derfor mener Kversøy og Hartviksen at å identifisere handlingene som har en god effekt underveis, gir meg mulighet til å fortsette med det jeg gjør. Det kan også begrense handlinger jeg oppdager som gir dårlig konsekvens. (2018, s. 162) Her ser jeg

aksjonsforskning som et godt verktøy til å reflektere underveis i forskningen. Å stille spørsmål om informantenes meninger og opplevelser gjennom hele aksjonsforskningen, kan gi meg mulighet til å endre uheldige handlinger som vil få dårlige konsekvenser. Dette gir meg selvsagt ikke en forsikring om at konsekvensene vil bli gode, men sjansen er større om man er bevisst egne handlinger underveis i hele prosessen.

En annen etisk utfordring, er hvordan jeg utlevere informantene i denne rapporten. Derfor er det viktig å være etisk bevisst i hele intervjuundersøkelsen, fra begynnelse til den endelige rapporten leveres. Kvale og Brinkmann ser nærmere på etiske problemstillinger gjennom hele intervjuundersøkelsen. De deler det opp i syv faser som jeg ønsker å reflektere videre rundt. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 80)

I valg av tema for prosjektet, må jeg også ta hensyn til de menneskene som er i situasjonen jeg ønsker å søke mere kunnskap om. Jeg var tidlig klar over at jeg ville forske på elevenes trivsel, på bakgrunn av tidligere prosjekter jeg har gjennomført i masterstudiet. Ønsket om et tettere kollegasamarbeid har vært et tidligere tema blant kollegaer, så jeg visste på forhånd at dette også var ønskelig også fra kollegaer. Samtidig var jeg usikker på om dette gjaldt alle eller kun enkelte.

I forkant av intervjuene måtte jeg innhente godkjenning fra NSD, Personvernombudet for forskning. Vurdering av prosjektet fra NSD:

*«Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.» (Vedlegg 1)*

På bakgrunn av denne godkjenningen kunne jeg starte med første aksjon, som var fokusgruppeintervju med elever, men jeg måtte først få samtykke av informantene. Alle fikk informasjon om at deltakelsen er frivillig, og så lenge studie pågikk kunne de når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Jeg poengterte også at all deltagelse ville bli anonymisert. I tillegg var jeg opptatt av å informere elevene om at ingenting av det de snakket



om i intervjuet ville bli brukt mot dem senere, eller at andre lærere skulle vite hvem som hadde sagt hva. (Vedlegg 2) Med dette håpet jeg å få frem mest mulig opplysninger om situasjonen, også det som kunne være ubehagelig for meg eller andre lærere.

Elever og kollegaer ønsker å fremstille seg selv i godt lys, noe jeg forstår kan hemme deres fremstilling av sannheten. Dette var en etisk problemstilling for meg. Ved å bruke egne elever og nære kollegaer, kan viktige opplysninger utebli ved at informantene beskytter seg selv mot å utlevere sine negative egenskaper, noe som kan ha en betydning for forskningen. For å gjøre intervjusituasjonen så god som mulig for informantene, var det viktig for meg i forkant å informere om samtykkets betydning og innhold, og at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Målet var å skape en trygg situasjon for informantene.

I transkribering er det viktig å ta hensyn til anonymiteten og vise lojalitet i uttalelsene. Jeg er litt usikker på om jeg har klart dette da jeg skrev ordrett hva som ble sagt i fokusgruppeintervjuet, ettersom dette var tatt opp på lydbånd. Riktignok mener jeg at jeg viser lojalitet og anonymisering når jeg bruker uttalelsene i etterkant. I spørreundersøkelsen blant lærerne samlet jeg også ordrett det alle skrev i et dokument, men håper også her at jeg har brukt uttalelsene deres på en måte som gir gode konsekvenser, og at jeg har klart å ta hensyn til anonymiteten.

Å analysere er vanskelig, da det lett kan påvirkes av tidligere erfaringer og egne meninger. Det etiske her er å reflektere over hvor kritisk en skal være i analysen. Som forsker har jeg et etisk ansvar for å rapportere så sikker og verifisert kunnskap som mulig. Her er det viktig å stille seg spørsmål om jeg klarer å få kunnskapen frem på en riktig måte, sett i lys av informantene og deres meninger og opplevelser.

I rapporten må jeg tenke på konsekvensene av å offentliggjøre opplysninger fra informantene. Det er viktig å være bevisst hvordan jeg fremstiller andre og hvilke konsekvenser det kan få for andre mennesker eller bedrifter. Er de opplysningene jeg sitter på konfidensielle, og hvordan legger jeg frem disse opplysningene? Dette er spørsmål jeg må stille meg selv underveis i arbeidet. Jeg må også klare å anonymisere mest mulig. Det er spesielt viktig om rapporten hadde inneholdt sensitive opplysninger. Det gjør det ikke i min rapport, men jeg må opprettholde anonymiteten allikevel.

## 6 GJENNOMFØRING AV FORSKNINGS- OG UTVIKLINGSARBEIDET

I dette kapittelet vil jeg presentere planlegging, gjennomføring og resultater av funn i de ulike aksjonene. Jeg har gjennomført tre aksjoner, som synliggjort veiene videre etter avsluttet prosjekt. Aksjonene blir presentert hver for seg, selv om de bygger å hverandre.

Jeg var noe usikker på om jeg ville behandle aksjon 1 som en aksjon eller en forundersøkelse, men velger å anse det som en aksjon, ettersom elevene ga meg ulike synspunkter på hvordan vi lærere kan følge opp elevene på en bedre måte. Elevene går også dypere inn i hva som er utfordringer i arbeidspraksis, og uttrykker ønske om endringer for å fremme trivsel og læring i arbeidspraksis. De gir meg en bedre innsikt i hva vi lærere må endre i oppfølging av elevene. Aksjonsforskning er å gjennomføre og dokumentere utviklingsorienterte undersøkelser, noe jeg mener dette fokusgruppeintervjuet gjør. Ut ifra de opplysninger elevene gir meg, får jeg ulike synspunkter vi lærere kan jobbe videre med.

Aksjon 1 er et fokusgruppeintervju med elever på Vg2 helsefagarbeiderfag, om deres opplevelse av trivsel og læring i arbeidspraksis. Med denne aksjonen bygger jeg videre på mitt tidligere prosjekt MAYP 4300, der jeg hadde følgende problemstilling: «*Hvordan styrke samarbeidet mellom skole og bedrift for å fremme læring og trivsel hos elevene?*» Funnene i dette prosjektet var at flere elever ikke trivdes i arbeidspraksis, men at de allikevel hadde et godt læringsutbytte fra arbeidspraksis.

Før aksjon 2 gjennomførte jeg en forundersøkelse blant lærerne, om deres erfaringer med oppfølging av elever i arbeidspraksis, og om de ønsket å bidra til utarbeidelsen av en veiledningsmanual

Aksjon 2 bygger på resultatene jeg har fått fra aksjon 1. Med utgangspunkt i elevenes erfaringer, gjør jeg et datastøttede intervju med åpne spørsmål til lærere som underviser på Vg2 helsefagarbeiderfaget. Jeg ønsker å vite hvordan lærerne opplever møte med arbeidspraksis, og hvilke utfordringer de møter i deres arbeidssituasjon.

Aksjon 3 avslutter jeg prosjektet med å lage en veiledningsmanual for lærer som følger opp elever i arbeidspraksis. Jeg lager et dokument om utfordringer, ut ifra de tilbakemeldingene jeg har fått fra elever og lærere, slik at lærerne har et utgangspunkt de kan jobbe videre med.

Med dette håper jeg på et tettere samarbeid for å fremme elevenes trivsel og læring. Deretter avslutter jeg hele prosjektet med å gjøre et datastøttede intervju med lærerne. Her undersøker jeg om det har vært nyttig med en veiledningsmanual, og om de har jobbet videre med utfordringene vi opplever knyttet til oppfølging av elever i arbeidspraksis.

## **6.1 Aksjon 1**

I første aksjon vil jeg se nærmere på første forskningsspørsmål, som er følgende: «*Hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel i arbeidspraksis?*» For å få svar på dette har jeg valgt å gjøre et fokusgruppeintervju, slik jeg beskrev i kapittel 5.2.1, med elever som går på Vg2 helsefagarbeiderlinjen. Jeg har valgt fokusgruppeintervju for å bygge videre på den for forståelsen jeg har fra tidligere undersøkelser om trivsel og læring.

### **6.1.1 Planlegging**

For at gruppen skal kunne relatere seg til hverandre, har jeg plukket ut elever som tar helsefagarbeiderlinjen samtidig, med samme erfaringer fra arbeidspraksis. Alle har vært ute i bedrift i bo- og behandlingssenter i en periode uten mye erfaring fra tidligere, og de er i samme aldersgruppe – 17-18 år. Samtidig har jeg valgt elever fra ulike klasser, og utplassert på ulike bo- og behandlingssenter, med oppfølging fra ulike lærere. Dette gir elevene ulike erfaringer og vil gjøre at gruppen ikke blir for homogen.

I mitt fokusgruppeintervju valgte jeg 8 elever fordelt på to klasser, 4 fra hver klasse. I hver klasse var det to lærere som fulgte opp elever. Antall elever lærerne fulgte opp ble fordelt ut fra lærerens stillingsprosent. Alle elevene har nettopp vært i praksis på sykehjem som helsefagarbeiderlev, og alle elevene er 17-18 år. Ingen av dem har tidligere arbeidserfaring fra sykehjem. På denne måten er gruppen en homogen gruppe som lett kan gjenkjenne seg i hverandres erfaringer fra praksis, men elevene hadde ulike opplevelser fra ulike bedrifter. På bakgrunn av egen forståelse antok jeg også at elevene hadde ulik oppfølging fra de ulike lærerne.

Utvelgelsen av elevene ble gjort på bakgrunn av samtale med kontaktlærerne i begge klassene. De kom med forslag til elever de mente var aktuelle, basert på mine egne ønsker om

hva slags gruppe jeg trengte. Jeg kjenner ikke elevene fra den ene klassen, og ble enig med kontaktlærer at hun skulle spørre elevene om de ønsket å delta. Hun sendte meg senere navn på 4 elever som hadde sagt ja. I den andre klassen er jeg en av lærerne, og kjenner dermed elevene der. Allikevel avtalte jeg med kontaktlærer for klassen at hun skulle fremme forslag om elever i klassen, da hun fremdeles kjenner dem best. Hun foreslo 4 elever som alle ønsket å delta.

### **6.1.2 Gjennomføring**

Jeg startet hele fokusgruppeintervjuet med en introduksjonsrunde. Etter presentasjonen informerte jeg elevene om hvordan intervjuet skulle være. For å få til en god start på intervjuet valgte jeg å bruke Brinkmann og Tanggaard sitt eksempel på introduksjon (2012 s. 144), men jeg har redigert det noe. (Vedlegg 3)

#### *Traktmodellen*

Målet for intervjuet var å bruke traktmodellen. Jeg begynte med et løst spørsmål, og snevret inn spørsmålene mot slutten for å få svar på noe av det jeg lurte på. Jeg startet med spørsmålet: «Hvordan synes du det har vært å være i praksis?» Ganske fort svarte en elev at hun kan begynne med å snakke. Deretter gikk praten fint elevene imellom. Det var en god flyt der elevene naturlig tok ordet etter tur.

For meg virket det som om elevene hadde mye på hjertet, men etter ca. 23 minutter ble det en naturlig pause. Jeg tok ordet for at de elevene som ikke har sagt noe også skulle komme til. På denne måten fikk jeg alle elevene til å delta, men snakket ble noe ujevn, ettersom enkelte elever pratet mer enn andre.

Temaene elevene snakket om var veldig relevante. De var veldig opptatt av veileder og læring av veileder, hvordan de opplevde at deres relasjon var, og hvordan arbeidsmiljøet var der de var utplassert. Dette er noe jeg ser på som veldig relevant med tanke på trivsel og læring, og jeg vil utdype dette i kapittel 7.1.3 analysedelen. Underveis i samtalen stilte jeg noen åpne spørsmål knyttet temaer jeg var interessert i. Blant annet ville jeg ha svar på hvordan de opplevde lærernes oppfølging av elever i praksis. Mange svarte at de ønsket en lærer som var engasjert og tok del i elevens opplæring underveis i arbeidspraksisen. De opplevde mye

feillæring av veiledere, som var i strid med det de har lært på skolen, noe som gjorde dem usikre i arbeidssituasjoner. Derfor ønsker de lærere som tar del i opplæringen.

Helt på slutten stilte jeg spørsmål om arbeidspraksis ga motivasjon til å bli helsefagarbeider. Her var meningene delt. Noen opplevde det arbeidet som meningsfullt å jobbe med eldre og ønsket å bli helsefagarbeidere, mens andre hadde endret meningen og angret på at de hadde valgt helsefagarbeiderfaget. Dette var elever som hadde dårlige erfaringer med veileder og et dårlig arbeidsmiljø.

### **6.1.3 Analyse**

Fokusgruppeintervjuet besto av 8 elever fordelt på 4 klasser. Til sammen har altså 4 forskjellige lærere vært involvert i oppfølgingen av disse elevene, noe som var ønskelig, siden jeg ville at elevene skulle dele forskjellige opplevelser de har hatt med oppfølging i arbeidspraksis. 2 av elevene har jeg personlig fulgt opp i praksis. Samtalen ble tatt opp, og elevene presenterte seg for hverandre etter tur. Jeg informerte om at de skulle ha en samtale med hverandre, men fikk allikevel inntrykk av at de snakket noe rettet mot meg. Samtidig er mitt inntrykk at de fikk sagt det de ønsket. Noen elever snakker riktignok mer enn andre. For å sikre at elevene snakket om forskningsspørsmålet mitt, måtte jeg etter omtrent en halvtime stille et oppfølgingsspørsmål. Jeg spurte dem også hva drømmesituasjonen var med tanke på oppfølging i praksis.

Jeg har valgt å presentere analysen ved å kategorisere temaene i avsnitter. Temaene blir presentert etter den rekkefølge elevene presenterte dem. Åpningsspørsmålet mitt i fokusgruppeintervjuet var følgende: «Hvordan synes du det har vært å være i praksis?» Ut ifra dette spørsmålet snakket elevene fritt i cirka 30 minutter om egne erfaringer uten styring fra meg som moderator.

#### *Veiledere*

Veileder i arbeidspraksis var et tema som elevene startet med, men som gjentok seg gjennom hele intervjuet. Veileder har, slik jeg har forstått det, en viktig rolle for elevene, og er en stor påvirkningskraft for elevenes trivsel og læring. Flere elever hadde dårlige erfaringer med sine veiledere, og det kom frem mange historier om situasjoner der elevene fortalte de følte det var

trist å være der, ubehagelig situasjon å være i, følte seg alene, var uinteressante for de ansatte og en belastning for veileder. Slik opplevde en elev sin veileder:

*«En hendelse hvor veileder på en måte snakket sånn, 'men jeg har ikke tid til å være veileder', og på en måte baksnakket meg litt da mens jeg sto på siden med sjefen. Det synes jeg var litt ubehagelig da, fordi det var på en måte jeg kunne ikke gjøre noe med.»*

Denne eleven opplevde at veileder ikke hadde tid eller ork til henne som elev, og hun følte hun var en belastning for veilederen sin. En annen sa:

*«Jeg fikk egentlig aldri en ordentlig veileder. Han var ikke så veldig interessert følte det ut som da, fordi han var veldig sånn at han egentlig ikke hadde tid til meg da, for han var liksom lei av å være veileder da. Så det var liksom min oppfatning da.»*

Opplevelse av å ikke være ønsket gjør helt klart noe med en. Det å føle at man er i veien for noen eller er til bry, gjør at man blir mer sjenert og trekker seg mer tilbake, kanskje for å beskytte seg selv. Jeg som lærer stiller krav til elevene om at de skal engasjere seg i egen læring, men dette kan være en faktor der eleven blir mer passiv i læringssituasjonen.

En annen elev fortalte at hun måtte spørre om morgningen hvem hun skulle være med når veileder ikke var tilstede. Dette synes hun var flaut, og følte seg ensom i situasjonen, ettersom hun følte de ikke brydde seg om henne. Slik jeg tolker hennes utsagn som at hun ikke følte seg inkludert i fellesskapet på avdelingen, og måtte selv ta ansvar for egen læring. Et poeng her er at dette er 17-18 åringer som sitter sammen med et kollegialt samarbeid, og som ikke blir får være med i dette samarbeidet. Det kan være vanskelig for en så ung å tørre å si ifra, og det understreker hun ved å si det var flaut og at hun følte seg ensom.

Det var også elever som hadde veldig gode erfaringer med veiledere. Dette var veiledere som var mye til stede og fulgte opp elevene gjennom hele dagen. Og når veileder var borte var det avtalt hvem som skulle overta ansvaret for eleven i veileders fravær. Det var også en elev som beskrev arbeidspraksis som veldig bra opplevelse. Her viser det viktigheten av å gi elevene en trygg situasjon hvor de blir ivaretatt og ikke overlatt til seg selv.

### *Læring*

Elevene snakket mye om læring. De lærte mye av veilederne sine og at ulike veiledere lærte bort ulik måter å gjøre ting på. De lærte, som ungdommen sier, «sykt mye» av veileder. Dette var veiledere som forklarte ting mens de gjorde noe, og det likte elevene godt. En veileder viste også god omsorg for eleven da eleven fikk vondt i ryggen. Veileder tok hensyn til det og lærte henne viktighet av ergonomi. Her viser han hvordan han integrer teori inn i praksis. Denne eleven snakket godt om veileder, selv om hun til tider synes han snakket litt vel mye. Her ser jeg en elev som opplever å bli sett og inkludert i arbeidsmiljøet. Veileder møter eleven på nivået eleven er, og gir arbeidsoppgaver som eleven mestrer. Samtidig ga veileder henne utfordringer som ga henne læring og utvikling. Slik delte han av sin kunnskap og kompetanse, og eleven imiterer sin læremester.

Trygghet var også viktig for elevene. En fortalte om veileder som stilte spørsmål om eleven var klar til å gjennomføre stellet alene, eller om hun trengte hjelp til noe. På denne måten opplevde eleven trygghet i situasjonen gjennom en veileder som støtter. Hun beskrev situasjonen slik:

*«Selv om jeg tok stellet alene, var hun alltid på en måte utenfor døren eller i rommet ved siden av, slik at jeg alltid kunne komme og spørre at nå trenger jeg hjelp eller spørre om ting da.»*

Hun beskrev praksis som veldig bra fordi veileder passet på henne, og passet på at hun lærte det hun trengte. Her gir veileder eleven en mestringsfølelse som gir motivasjon til læring. Eleven tør å gå ut av trygghetssonen og utfordrer seg selv, og eleven får en lærings situasjon. At veileder er tilstede for eleven, og samtidig gir eleven ansvar og mestring, vil gjøre eleven mer selvstendig i eget arbeid. Tryggheten gjør at eleven tør å utfordre seg selv.

### *Feillæring og selvlæring*

Feillæring var et sentralt tema det ble snakket mye om, og som raskt ble et tema i samtalen.

En elev sa:

*«Veilederen min sa sånn, ja, du lærer sikkert på en annen måte når du er på skolen, du lærer sikkert på den riktige måten, men sånn gjør vi det på gamlehjem liksom. Som om de ikke brydde seg om det vi hadde lært på skolen.»*

En annen kunne fortelle at da lærer skulle komme på besøk, ble veilederne stresset og sa til eleven at du må gjøre slik og slik, fordi det er ikke riktig det vi egentlig gjør. Dette var en helt ny informasjon for meg som lærer. Feillæring har jeg sett tidligere, men at det gjøres helt bevisst overrasker meg veldig. Årsaken til dette vet jeg ikke, men jeg kan anta det kan skyldes tid og ressurser, og derfor velges den enkleste løsningen selv om det går mot den teoretiske kunnskapen. Det er tydelig at de kan teorien, men at den ikke blir gjennomført i praksis. Det at de feillærer elevene bevisst ser jeg på som en stor utfordring, spesielt for elevene som ofte tar med denne feillæringen til eksamenssituasjonen. I tillegg er dette også vaner elevene kan ta med seg videre i fremtidige arbeidssituasjoner. På denne måten kan det skapes en arbeidskultur rundt om de ulike arbeidsstedene der feillæring blir akseptert.

Elevene var ofte forvirret over det de erfarte fra arbeidspraksis som ikke samsvarte med det de hadde lært på skolen. En elev fortalte at klassen hadde snakket mye om feillæring og at det var vanskelig å henge med ute i bedriftene, ettersom det var så annerledes fra hva de hadde lært på skolen. Når de prøvde å gjøre det de hadde lært på skolen, ville ikke beboerne at det skulle gjøres slik, fordi de ikke var vant til det. Et eksempel på dette var å stelle på toalettet. På skolen lærer de at stell skal gjøres foran vasken, ikke på et kaldt og uhygienisk toalett, slik det ble gjort på praksisplassen. Dette eksempelet har jeg også fra andre tidligere elever, og det som blir en utfordring er eksamen i helsefagarbeiderfaget. Da er det noen elever som gjennomfører stell på toalettet, fordi de imiterer kunnskap fra praksis, men som etter teorien er feil. Dette blir vanskelig i vurderingssituasjonen, da dette vil trekke ned for eleven. Selv om jeg har vært bevisst dette, og understreket det for elevene før eksamen, ser vi allikevel at det skjer. Dette viser hvordan erfaringslæring gir en bedre læring enn teoretisk læring,

### *Arbeidsmiljø*

Arbeidsmiljøet var også et tema elevene tok opp. Igjen var det mye negativt fokus. En elev snakket om baksnakking kollegaer seg imellom, som resulterte i at eleven ikke likte å være



der. Hun opplevde det som demotiverende å komme, og mente at ingen egentlig likte å være der. Avdelingsleder var også slik, mente hun, og slik jeg forsto hennes uttalelse var det en kultur for baksnakking av hverandre på arbeidsplassen. Lærere er pålagt å gi eleven et godt arbeidsmiljø, men i slike situasjoner kan dette bli en utfordring. Elevens uttalelser er urovekkende, ettersom dårlig læringsmiljø kan få betydning for elevens psykiske helse og læring. Jeg vil komme tilbake til hvordan dette kan håndteres i drøftingskapittelet.

### *Lærere og deres oppfølging av elever*

Her opplevde jeg en veldig enighet i gruppen. Elevene ønsker tett oppfølging av lærer, med minst et besøk i uken. En av lærerne var aktiv med i stellesituasjon til elevene minst en gang i løpet av praksisperioden, og det likte de veldig godt.

Å få tilbakemeldinger fra lærer, ikke bare veileder, om hva som var bra og hva de kunne gjort annerledes, stilte de seg positive til. Dette var noe de andre elevene så veldig nytte av, og de ønsket også en slik oppfølging.

Dette var en helt ny innsikt for meg. Min forforståelse var at elevene kunne oppleve lærer som en kontrollerende og belærende person, som kom for å kontrollere at eleven var på plass og at de fikk nødvendig kunnskap og kompetanse i arbeidspraksis. Denne forforståelsen stammer nok fra min egen erfaring da jeg tok hjelpepleien på slutten av 80-tallet. Når jeg nå reflektere over dette, ser jeg at skolen har forandret seg fra den gang, og at elev-lærer relasjon har endret seg. Den tillit elevene i fokusgruppa viser lærerne, synes jeg er positiv. Det viser at elevene opplever trygghet i samvær med lærer, og at de ser på oss som en samarbeidspartner og ikke en kontrollør. Det viser også at eleven ønsker å lære, men at de ønsker en trygghet i læringssituasjonen.

De fleste lærere har samtaler med elevene en gang i uken. Dette opplever elevene som lærerikt ved at de snakker om hvordan de har det, gjennomgang av logger de har skrevet og hva de måtte jobbe videre med. Å snakke teori i disse samtalene mener elevene ikke er god oppfølging, det viser de i loggene sine der de må skrive teori henvist til egne erfaringer fra arbeidspraksis. Elevene ønsker å snakke om egne erfaringer fra arbeidspraksis. Det viser at de ønsker å reflektere over egne handlinger i en trygg samtalsituasjon. Det virker på meg som

om de fleste elevene har tillit til lærer og ser på disse samtalerne som positive for videre utvikling.

De ønsker at lærer har god tid, og de ønsker å snakke om det de opplever, og få hjelp til hvordan møte hverdagen i arbeidspraksis. De ønsker også hjelp i utfordrende situasjoner, som mangelfull oppfølging av veileder og andre vanskelige opplevelser på avdelingen. De synes det er vanskelig å si ifra, selv til veileder og avdelingsleder, og de vil at lærer skal snakke på vegne av dem slik at situasjonen kan bedres. For elever som kommer ukjent inn i en ny situasjon kan det være vanskelig å si ifra. De kjenner ingen og opplever en utrygg situasjon. Det kan også oppleves for eleven en ubalanse i maktposisjonen, der eleven føler seg underdanig av veileder og andre kollegaer. De er unge, og det i seg selv mener jeg er en faktor som negativt kan påvirke om de tør å si ifra om vanskelige situasjoner på en ny arbeidsplass. Derfor mener jeg det er viktig at vi lærere skal være en talsperson for elevene der det er behov for det. Derfor er det viktig at vi følger tett opp, slik at elevene opplever en trygghet for støtte i vanskelige situasjoner.

En elev fortalte at lærer hadde sendt mail til avdelingsleder om at eleven måtte få en tetter oppfølging. Da jeg spurte om det hadde hjulpet, svarte hun at det ikke hadde hjulpet, men at hun opplevde lærer som støttende og hadde et ønske om at eleven skulle ha det bra. Eleven mente lærer varslet avdelingen flere ganger men hun sier: *«Det ble ikke noe bedre, men det er avdelingsleden sin feil. Det var alltid sånn, hun kan ikke gå alene, men jeg var alene for det.»*

Dette utsagnet forstår jeg som at elevene opplever en god støtte fra lærer, selv om situasjonen ikke ble endret. Eleven uttrykte at det var lærerens forståelse for situasjonen, og ønske om at hun skulle trives i praksis, som bidra til hun håndterte situasjonen på en god måte, slik jeg tolker utsagnet.

Da de elevene jeg fulgte opp personlig i praksis skulle uttale seg, kjente jeg at det var litt vanskelig og stemningen ble litt rar. Det skyldtes først og fremst at jeg var usikker på om de ville tørre å være ærlige. Samtidig prøvde jeg å være rolig og oppfordret dem til å være ærlige. Her opplevde jeg utfordringen med å forske i egen praksis. Jeg er fortsatt usikker på hvor ærlige elevene var, da dem fortalte meg at de synes jeg var flink og likte måten jeg fulgte dem opp på.

#### **6.1.4 Oppsummering og veien videre**

Mye av det elevene fortalte stemmer overens med min forforståelse, men i denne aksjonen fikk jeg helt konkrete og personlig opplevelser av hvordan de hadde hatt det og hvilke ønsker de hadde for en bedre oppfølging. Det ga meg konkrete punkter om hva vi lærere kan jobbe videre med, som jeg vil presentere for de andre lærerne i neste aksjon.

Det som var helt nytt for meg var at elevene ønsker at vi lærere skal være tilstede hos dem så mye som mulig. De ville at vi skulle delta i stell og andre gjøremål. Min tidligere antagelse var at elevene ikke ønsket oss tilstede, at det vil gjøre dem usikre og stresset med en lærer som skal observere hvordan de gjennomfører for eksempel stell. De ønsker en lærer som kan veilede dem etter hva de lærer på skolen, og unngå feillæring fra veiledere.

Elevene ønsker å bli sett og inkludert av veilederne i praksis. De ønsker å være en del av fellesskapet uten å må be om veileder og gjøremål.

Min tolkning og forståelse av elevenes ønske etter fokusgruppeintervjuet, er at de ønsker samme oppfølging av alle lærerne i praksis. De snakket helt tydelig sammen, og sammenlikner oppfølgingen de har med hverandre. Min forforståelse av om at lærerne følger opp elevene ulikt stemmer overens med elevenes utsagn. For noen elever kan dette oppleves som uberettiget at noen får en tettere oppfølging enn andre elever.

Mitt mål for dette prosjektet er å prøve å iverksette en så god og lik oppfølging av elever som mulig, selv om jeg samtidig mener det bør være opp til hver enkelt lærer hvordan de ønsker å følge opp elever. Jeg tror at med et tettere samarbeid vil vi også få mer lik oppfølging ved å dele erfaringer med hverandre. Da vil vi lære av hverandre, så kan den enkelte lærer prøve ut hva som fungerer og ikke fungerer i egen arbeidssituasjon.

For å få til et tettere samarbeid, må jeg vite om lærerne ønsker det samme som meg. Jeg har snakket uformelt med flere av kollegaene mine om det jeg jobber med, og flere stiller seg positive ideen om et tettere samarbeid. Det er grunnlaget for forforståelsen jeg har, samtidig som jeg ser viktigheten av å undersøke om dette stemmer med virkeligheten. Derfor har jeg gjennomført en forundersøkelse med lærerne, hvor jeg spør om de ønsker å delta i prosjektet, før jeg setter i gang aksjon 2. I aksjon 2 vil jeg sammen med lærerne lage en

veiledningsmanual for alle lærere som jobber med helsefagutdanningen, som kan være en retningslinje for oppfølging av elever.

## **6.2 Forundersøkelse før aksjon 2**

På bakgrunn av datainnsamlingen og resultatene jeg fikk fra aksjon 1, ønsket jeg å presentere resultatene for kollegaene mine. Videre ønsket jeg å presentere hvilke tanker jeg har for å fremme elevenes trivsel og læring. Ut ifra dette vil jeg høre om de har samme erfaringer som meg, og om de vil være med å lage noen retningslinjer for oppfølging av elevene. I dag er det ingen retningslinjer eller veiledningsmanual, så vidt jeg vet. Målet er ikke at alle skal eller må følge opp elevene på samme måte, men at alle lærere har noen retningslinjer som er lik for alle. Dette vil kvalitetssikre og bekrefte for den enkelte lærer at oppfølgingen blir gjort på en god måte. Det vil også gi elevene en mer forutsigbar situasjon, der klare retningslinjer er satt.

### **6.2.1 Planlegging av møtet**

Jeg kontaktet 7 kollegaer som tidligere har fått mail og fagforummøte, med en vedlagt kopi til min avdelingsleder. I mailen skrev jeg hva jeg ønsker med samarbeidet, og at jeg ønsket å inkludere dem i prosjektet. Jeg lagde en PowerPoint (se vedlegg 4) hvor jeg fremla funnene mine fra fokusgruppeintervjuet. Her la jeg også med funn fra MAYP4300-prosjektet, som jeg anser som relevant for denne situasjonen. Jeg planla også et spørreskjema med ulike spørsmål jeg trengte svar på i forbindelse med veiledningsmanualen, som jeg sendte på mail i etterkant av møtet.

Det var 4 til stedet under møtet, inkludert meg selv. I forkant av møtet antok jeg at presentasjonen ville vare i om lag 30-45 minutter, for så å høre om lærerne ønsket å samarbeide om å lage en veiledningsmanual. Møtet ble riktignok ikke som forventet. Underveis i presentasjonen opplevde jeg et stort engasjement blant lærerne om elevenes utrygghet og manglende oppfølging av veiledere, og jeg måtte avbryte diskusjonen flere ganger for å fullføre presentasjonen. Mange sa de kjente seg igjen i det elevene beskrev. Jeg brukte hele timen.

Alle ville svare på et spørreskjema om hvordan de følger opp elever i praksis, og alle ville jobbe sammen for en veiledermanual. Vi avtalte at jeg ville sende dem og de andre som ikke var på møtet et spørreskjema uken etter.

### **6.2.2 Gjennomføring av møtet**

Det var 4 til stedet inkludert meg selv. Forventningene mine før møtet var at jeg kort ville presentere slidene på powerpointen som jeg antok ville gjøres i løpet av 30-45 minutter. Deretter ville jeg få en tilbakemelding om dette var interessant og om de ville sammen med meg lage en veiledningsmanual ved at jeg sendte ut et spørreskjema med ulike spørsmål jeg trengte svar på til manualen. Det ble ikke helt slik jeg hadde forventet.

Jeg opplevde et veldig godt engasjement underveis i presentasjonen min. Allerede under slide 3 i powerpointpresentasjonen ble det et stort engasjement blant lærerne over elevenes utrygghet og manglende oppfølging av veiledere, at jeg tilslutt måtte avbryte diskusjonen for tiden gikk fort. De hadde mange kommentarer underveis i presentasjonen min og jeg måtte avbryte flere ganger for å gå videre. De kjente seg godt igjen i mange av punktene jeg presenterte. Jeg brukte hele timen til møtet.

Alle ville svare på et spørreskjema på hvordan de følger opp elever i praksis og jobbe sammen for en veiledermanual. Vi avtalte at jeg ville sende dem og de andre som ikke var på møtet et spørreskjema uken etter.

### **6.2.3 Konklusjon og veien videre**

Jeg anså de andre lærerne som positive til å lage en retningslinje for oppfølging i praksis. De bekreftet også at de ville svare på spørreskjemaet når de mottok det på mail. På møtet var vi to «ferske» lærere på Vg2 helsefagarbeidere, som begge var samkjørte i usikkerheten rundt oppfølging. De to «erfarne» lærerne ga derimot uttrykk for at de var redd vi kritiserte det de tidligere hadde gjort. De poengterte òg at flere av forslagene mine var prøvd tidligere. Her er det viktig for meg å påpeke at mye av det som gjøres i dag, er bra. Mange av rutinene og oppfølgingen vår fungerer fint, men samtidig tenker jeg at vi kan bygge videre på dem, slik at opplevelsene elevene sitter igjen med også kan bli bedre.

Jeg fikk inntrykk av at alle ønsket å være med, og jeg bestemte derfor at jeg ville gjennomføre en ny aksjon, der jeg ved hjelp av spørreskjema kan få data til en veiledningsmanual som alle kan relatere seg til og få et eierskap til.

## **6.3 Aksjon 2**

En veiledningsmanual skal ikke være en fasit på hvordan den enkelte lærer skal følge opp den enkelte elev. Den skal heller vise noen grunnleggende retningslinjer som den enkelte lærer bør følge, men det er opp til den enkelte lærer å gjøre dette på sin måte. Som lærere har vi den overordnede delen vi må forholde oss til, vi må følge opplæringsloven og læreplaner. På samme måte vil jeg lage en retningslinje for å kvalitetssikre at oppfølgingen gjøres slik at elevene vil ha en god læring og trivsel i praksis. Spesielt er denne rettet mot nye lærere uten erfaring på feltet. For å lage en veiledningsmanual som skal være felles for alle, vil jeg involvere de andre lærerne, slik at alle skal få et eierskap i den, og ikke bare hva jeg mener bør være i den.

### **6.3.1 Planlegging**

Etter samarbeidsmøtet begynte jeg å utarbeide et spørreskjema med utgangspunkt i de punktene jeg presenterte på møtet. Dette var punkter jeg mente var viktig å ha med i manualen, men jeg innså også at det ble mange spørsmål. En utfordringene var å utforme spørsmål så åpne som mulig, slik at svarene ikke ble styrt fra min side. Samtidig måtte spørsmålene være konkrete nok til at jeg fikk svar på det jeg lurte på.

Jeg ønsket ikke spørsmål som kunne resultere i enkeltordssvar som fint, bra, osv. Jeg ønsket videre å legge føringer i undersøkelsen slik at svarene på spørsmålene ble enkle å sammenlikne, men også at svarene skulle ga mulighet til å fremlegge egne meninger og opplevelser.

For å få en helhetlig forståelse av hvordan den enkelte lærer følger opp elevene, delte jeg opp spørsmålene i 7 ulike oppgaver vi som lærere har ved oppfølging av elever i praksis. Jeg startet med å spørre om (1) hvilken kontakt de hadde med praksisplasser før elevene kommer ut i praksis, (2) hvordan møtet med praksisplassene var, (3) samarbeid med veileder, (4)

hvilke innblikk de hadde i elevenes hverdag, (5) bruk av logger, (6) refleksjon rundt elever mens de er i praksis, og (7) vurdering av elever og hvilke utfordringer de møtte i sitt arbeid. Under hvert av disse temaene la jeg til noen punkter jeg ønsket at de skulle svare på. Ved å bruke spørreord håpet jeg å unngå svar som «bra», «fint» osv. For å kunne bruke svarene til en felles retningslinje, trengte jeg utfyllende svar, slik at beskrivelsen blir mest mulig en felles forståelse av hvordan lærere bør følge opp elever for å skape trivsel og læring.

For å kvalitetssikre undersøkelsen, gjorde jeg en prøveundersøkelse på to av mine kollegaer som jeg jobber tett med. De driver òg med masteroppgaver, men om andre tema, noe jeg anså som nyttig, da de har innsikt i forskningsprosesser. Jeg ba dem svare på undersøkelsen og gi tilbakemelding både på spørsmålene og tiden de brukte.

Tilbakemeldingene jeg fikk på prøveundersøkelsen var at undersøkelsen var omfattende og mye å svare på rundt alle underpunktene jeg hadde lagt til. En av kollegaene brukte 15 minutter, og beklaget samtidig korte svar, mens den andre kollegaen svarte mer utfyllende, men brukte samtidig 37 minutter. På bakgrunn av dette endret jeg undersøkelsen med et punkt under hvert av temaene, slik at undersøkelsen ikke skulle føles overveldende, og at de ikke skulle bruke for mye tid på å svare. Spørreskjema er vedlagt (Vedlegg 5).

Jeg brukte de samme de samme informantene som jeg sendte innkallelse til forundersøkelsen til. Det er 8 informanter, inkludert de to jeg brukte i prøverundersøkelsen.

Jeg var også veldig usikker på om spørreskjemaet burde være anonym eller om informantene skulle oppgi navn. Fordelen med navn er at de kan sende meg svar på mail, slik at jeg har mulighet til å gå tilbake til personen om noe var uklart i svarene. Ulempen er at det kan hindre en i å svare ærlig, for eksempel ved at folk ønsker å fremstille seg selv godt, og dermed «pynte» litt på sannheten. Min konklusjon var at jeg ikke ba om navn på besvarelsen, og at jeg la en konvolutt i min hylle slik at de kan legge sin besvarelse der. Jeg ga dem også mulighet til å sende meg svarene på mail. Dette var for å gjøre det enkelt for dem å levere besvarelsen, og jeg håper med dette å få en god svarprosent.

Målet med undersøkelsen er å få et innblikk i mine kollegaers hverdag og tanker om hvilke utfordringer de møter i oppfølging av elever, samt hvordan de ønsker å møte utfordringene

slik at elevene skal oppleve trivsel og læring. Jeg valgte å presentere svarene fra undersøkelsen på neste fagforummøte, like rett etter påskeferien.

### **6.3.2 Gjennomføring**

Jeg sendte mail med spørreskjema vedlagt til 8 personer totalt, inkludert de to som allerede hadde svart og en kopi til avdelingsleder. Jeg forventet ikke at avdelingsleder skulle svare, men jeg ønsket at også ledelsen skulle få innblikk i mitt arbeid, siden forskningen påvirker egen arbeidsplass. Min avdelingsleder har en positiv innstilling til dette prosjektet og ser nytten av det utviklingsarbeidet jeg jobber med.

For å få inn flest mulig svar, ønsket jeg å tilrettelegge slik at informantene ikke var redde for at noe skulle bli brukt mot dem senere. Det kan være sårbart å utlevere om egen arbeidsmåte. Jeg skrev derfor i mailen at alle svar skulle bli behandlet konfidensielt, og at alle svarene blir kun lest av meg. De fikk valget om å svare på mail eller de kunne levere besvarelsen anonymt i min posthulle.

Jeg mottok to svar, i tillegg til de to jeg hadde fra før. Jeg hadde totalt fire svarskjemaer, pluss mine egne tanker og erfaringer. Svarene var noe varierte med tanke på utdyping av spørsmålene, men svarene utfylte hverandre, og de var enkle å sammenligne. Alle svarte ikke på alle spørsmålene. Grunnen til dette vet jeg ikke, men kanskje de opplevde at det ble for mye å svare på.

Jeg forberedte en nå fremleggelse av resultatene for de andre lærerne, og fikk mulighet til å gjennomføre dette på neste avdelingsmøte, hvor alle lærerne på helse og oppvekst var tilstede. Jeg fikk 25 minutter til innlegget mitt, noe som for det meste kun ga rom for delvis enveiskommunikasjon, uten spesielt mye diskusjon underveis.

### **6.3.3 Analyse**

Jeg fikk positiv respons for prosjektet både før, under og etter møtet. Jeg opplevde at kollegaene mine var engasjerte og interesserte i både elevenes trivsel og læring, og at vi kan lære mye av hverandre. Jeg opplevde ingen som stilte seg negativt til prosjektet, og de virket



positive til å jobbe for å tilrettelegge for arbeidspraksis der elevene opplever trivsel og læring. Utfordringen, slik jeg ser det, er å få til et tettere samarbeid mellom oss lærere.

I forundersøkelsen fikk jeg tilbakemeldinger om at de andre lærerne synes prosjektet var interessant, og at de var villig til å delta på undersøkelsen jeg trengte for å lage en god felles retningslinje. Derfor er jeg litt overrasket over hvor vanskelig det er å igangsette samarbeidet, som jeg mener kan være positivt både for lærer og elevs egen læring og utvikling. Hva dette kan skyldes vil jeg drøfte mer om i drøftingskapittelet.

Tross utfordringer underveis, har jeg fått svar på mange av spørsmålene jeg lurte på i forkant av aksjonen. Selv om jeg kun fikk 4 svar, var det mye likhet i svarene, og under presentasjonen fikk jeg mye bekreftelse av de andre som ikke svarte, at de òg var enige i utfordringene jeg presenterte.

Jeg har tenkt i forkant at vi lærere følger opp ulikt, men slik jeg tolker og forstår svarene fra aksjon 2, er mitt inntrykk at vi gjør mye av det samme. Det vil si at vi jobber mye på samme måte i møte med arbeidspraksis og hyppighet rundt møte med elever. Allikevel, der vi så ut til å følge opp ulikt, var i hvor tett grad vi gikk inn i elevenes arbeidshverdag. Noen var aktivt med eleven i stell, mens andre oppfølgte med samtaler. Dette var også noe elevene reflekterte over, og flere ønsket tettere oppfølging av lærerne. De har et ønske om tilstedeværelse av lærer så mye som mulig.

De utfordringer lærerne er enige i, er at praksisplasser har ikke veiledere klare når elevene kommer. Elevene blir ofte gående alene, eller må gå med nye ansatte som ikke kjenner eleven eller vet hva eleven trenger opplæring i. Det er også vanskelig å treffe veiledere under besøkene, grunnet av turnusjobbing, deltidsstillinger, sykdom etc. Derfor kan det lett bli dårlig kommunikasjon mellom skole og veiledere. Det kan også være vanskelig å få tid med avdelingsleder når det er behov for dette. Siden eleven ofte er uten veileder, og har flere som følger dem opp i korte perioder, kan det være vanskelig å få til en rettfærdig evaluering eller vurdering av eleven, fordi det er lite vurderingsgrunnlag hos den enkelte ansatte. Punkter av presentasjonen under avdelingsmøtet ligger som vedlegg. (Vedlegg 6)

Slik jeg tolker svarene fra lærerne, er de også opptatt av elevenes trivsel og læring. Slik jeg tolker og forstår elevene er veileder en viktig faktor for trivsel og læring. Både lærere og elever ser ut til å dele frustrasjonen over manglende oppfølging enkelte steder, noe som stemmer overens med min opplevelse og forforståelse. Jeg opplever at det samme brennende ønske om å utdanne gode helsefagarbeidere, og at elevene trenger god oppfølging av både lærer og veileder.

Fordelen med å presentere dette på avdelingsmøtet var at også at Vg1 lærer var til stedet. Jeg har tidligere tenkt at dette prosjektet kun er interessant for Vg2 lærere fordi disse utfordringene ikke er relevante for Vg1 lærere, men tilbakemeldingen jeg fikk fra Vg1 lærere var at det var interessant å se hvilke utfordringer vi på Vg2 opplever, og at det er noe de kan jobbe mer med allerede på Vg1. De kunne bekrefte at mange av de samme utfordringen som var på Vg2 gikk igjen også på Vg1, i faget YFF. Et eksempel på dette var å skrive logg i praksis. Dette er noe elevene strever med på Vg2, og på møtet fant vi ut viktigheten av å samarbeide mellom Vg1 og Vg2. Slik kan elevene begynne å trenes i ulike ferdigheter allerede på Vg1, så overgangen til Vg2 kan bli enklere. Her har det ikke vært noe samarbeid tidligere mellom trinnene.

Det var en tankevekker for meg. Her fikk jeg en ny forståelse av at et samarbeid på tvers av trinnene Vg1 og Vg2 også kan forberede elevene til arbeidspraksis på Vg2 på en bedre måte. Denne faktoren anser jeg som fruktbar for videre utvikling av samarbeidet. Vi har lite innsyn i hverandres arbeid, og vet kanskje ikke hva elevene jobber med på de ulike trinnene. Dette gjelder spesielt lærere som jobber fast på de samme trinnene.

Jeg ser i etterkant at jeg burde hatt en som skrev referat underveis i presentasjonen på avdelingsmøtet. Jeg skrev logg etter møtet, men innser at noen observasjoner kan ha gått tapt ved at jeg ikke klarte å dokumentere alle kommentarer underveis mens jeg selv pratet. Loggen gikk på egen hukommelse da møtet var avsluttet.

#### **6.3.4 Oppsummering og veien videre**

Denne aksjonen har ikke gått som tenkt. Samtidig opplever jeg at jeg kanskje har klart å få til noen endringer, ved å klargjøre hvilke utfordringer vi har på Vg2. Ved å skape en felles bevissthet over hva vi må jobbe videre med, håper jeg vi kan skape endringer for at elevenes

trivsel og læring i praksis kan styrkes. Jeg fikk også positive tilbakemeldinger om ønske om endringer, så mitt inntrykk er at de andre lærerne òg ønsker å bidra til en varig endring.

Målet til høsten 2018 var å ha en ferdigstilt veiledningsmanual for oppfølging av elever i praksis, som kan være et verktøy og en kvalitetssikring for lærerne på Vg2. Innholdet i veilederen vil ta utgangspunkt i de tilbakemeldingene jeg fikk i spørreundersøkelsen. Oppsettet vil være punktene fra undersøkelsen. Dette var også grunnen til at undersøkelsen ble så stor og omfattende som den ble.

Videre vil jeg også lage en oversikt over hvilke utfordringer Vg2 lærere kan jobbe med i fagforummøtene skoleåret 2018/19. Jeg tror at en av årsakene til at fagforummøtene dette året har fungert dårlig, er mangel på lite rutine rundt samarbeid, og kanskje også usikkerhet med tanke på innhold. Her håper jeg å kunne bidra med økt fokus på samarbeid med en agenda for møtene. Jeg skal ikke jobbe på Vg2 til neste år, og vil derfor ikke være en del av dette samarbeidet, men håper de kan videreføre det arbeidet jeg har jobbet med frem til nå.

## **6.4 Aksjon 3**

Et aksjonsforskningsprosjekt vil alltid være «uferdig», ettersom en alltid kan stille nye spørsmål til de svarene man får fra forskningsresultatene fra aksjonene. Aksjon 3 vil bli min siste og avsluttende aksjon, der jeg vil lage en veiledningsmanual og dokument over videre arbeid om utfordringer vi lærere møter i arbeidspraksisen til elevene. Målet for denne aksjonen er å prøve å få til et tettere samarbeid mellom lærerne på Vg2, så de sammen kan jobbe med de utfordringene jeg fant gjennom dette prosjektet. Jeg håper også at veiledningsmanualen kan være et verktøy som kan være nyttig i deres arbeid.

### **6.4.1 Planlegging**

På bakgrunn av de resultatene jeg har fått fra aksjon 1 og 2 kunne jeg lage en veiledningsmanual på hvordan elever og lærere ønsker at elever skal bli fulgt opp i arbeidspraksis. For en enklest mulig fremstilling har jeg delt opp i temaer med kulepunkter under hvert tema. (Vedlegg 7) En punktvis fremstilling kan gi en bedre oversikt enn en introduksjonsbok med store mengder tekst. For mye tekst kan være overveldende, og føre til

at folk ikke leser hele manualen. Målet er å lage en sjekklister basert på temaene jeg oppfattet var viktige for elevene for at de skulle få en god oppfølging. Slik er sjekklister basert på den felles forståelse elevene og lærerne har gitt i datainnsamlingen jeg gjennomførte i aksjon 1 og 2.

I datainnsamlingene jeg gjennomførte var det mange utfordringer elever og lærere møter i arbeidspraksis. Jeg ønsker at lærere på Vg2 kjenner til disse utfordringene, slik at de kan jobbes med fremover, for å fremme elevens trivsel og læring. Derfor har jeg i tillegg laget et dokument med de utfordringene jeg fikk tilbakemeldinger på fra elever og lærere. Jeg satte dette opp på samme måte som veiledningsmanualen, med temaer og punkter under, for enkel oversikt. (Vedlegg 8)

#### **6.4.2 Gjennomføring**

Begge dokumentene, både veiledningsmanualen og dokumentet med utfordringer, lagde jeg våren 2018, og jeg valgte å vente med å sende dem til høsten 2018. Da var lærerne i gang med et nytt skoleår, og sannsynligheten for at de benytter seg av manualen er større om de får den i tiden de har bruk for den. Siden jeg selv ikke er på Vg2 dette skoleåret, vil jeg ikke selv være engasjert i arbeidet på Vg2, og jeg var derfor usikker på hvor mye dette ville bli brukt av de ulike lærerne.

Etter en liten forundersøkelse på hvilke lærere som var på Vg2 dette skoleåret, og fant jeg ut at det var 6 lærere. Jeg sendte dem alle en mail i september 2018, med vedlegg av begge dokumentene, og jeg presenterte mine tanker rundt prosjektet og en oppfordring om at de kunne jobbe med utfordringene i fagforummøtene.

Etter dette har jeg ikke fulgt opp prosjektet før i februar 2019, ettersom jeg selv var på Vg1 dette året, og samarbeider med Vg1 lærere. Vi samarbeider ikke på tvers av trinnene, og jeg fant det derfor litt vanskelig å blande meg inn i hva Vg2 jobbet med. Jeg observerte at de hadde gjennomført samarbeidsmøter Vg2, men vet ikke hva disse inneholdt eller om de har brukt noe av det jeg sendte dem i september.

For å avslutte prosjektet mitt ønsket jeg et svar på om de har brukt noe av det jeg sendte dem, og om det har vært nyttig. Jeg sendte derfor en ny mail til de samme jeg kontaktet til i

september, 7 stykker, inkludert avdelingsleder, ettersom jeg ønsker at ledelsen skal ha et innblikk i arbeidet mitt. Jeg fikk svar fra 5 stykker, der det kun var 1 som hadde brukt det jeg hadde sendt dem.

### **6.4.3 Analyse og avslutning av prosjektet**

Det var en lærer som var ny på Vg2 som synes arbeidet mitt var nyttig, og det hadde hjulpet henne med de nye arbeidsoppgavene hun fikk på Vg2. Hun ga følgende tilbakemelding:

*«Jeg syntes dette var en fin veileder for meg som har Vg2 for første gang og elever ute i praksis. Jeg har også brukt skjemaet om utfordringer i praksis. Man kan vel si at jeg har sett gjennom dem og gjort mine tanker før jeg skulle ha elever ute i praksis. Har også tatt dem frem under perioden. Litt for å sjekke om det er "vanlig" med enkelte av erfaringene jeg gjorde meg. Så jeg vil si at dette prosjektet har vært til stor hjelp for meg som er ny. Greit å spørre kollegaer også, men det er noe med det å føle at man "maser" hvis man spør for mye. Og så er det jo helt avhengig av hva og hvem man spør.»*

De andre lærerne, som er erfarne, beklaget seg med at de hadde glemt det hele i en travel hverdag. Behovet for en veileder er for de erfarne lærerne, slik jeg ser det, kanskje ikke så stort, og jeg kan forstå at det lett kan legges til side og slik forsvinne fra bevisstheten. Det kan også være at enkelte lærere ikke var enige med meg. På grunn av tiden hadde jeg ingen evaluering av ferdig veiledningsmanual, og jeg ser det kan være behov for en mer detaljert tilbakemelding på hva som fungerer og hva som kanskje bør endres på. Kanskje vil det medføre en større eierfølelse for den enkelte, ved å bli mer involvert i arbeidet. Jeg ser i etterkant at de har vært lite involvert i å lage dokumentene, og kanskje det kan være årsaken til at det blir lite brukt.

Dette prosjektet har ikke blitt helt slik jeg hadde tenkt. Målet er å fremme elevenes trivsel og læring i arbeidspraksis, og da mener jeg vi må styrke kollegasamarbeidet for at vi skal lære av hverandre. Jeg synes det har vært utfordrende å få til kollegasamarbeid. Jeg har reflektert over at jeg er litt redd for «mase» og engasjere dem, og jeg kan kanskje være litt passiv til tider, da jeg er redd de skal oppleve meg som pågående og «tvinge» dem til noe de kanskje ikke ønsker.

Grunnen til at jeg opplever samarbeidet som utfordrende, er ikke at de har vært negative innstilte. Tvert imot, jeg har fått god respons og engasjement når jeg har presentert prosjektet underveis. Den manglende responsen og engasjementet utenom dette har allikevel vært vanskelig. Jeg får ingen respons, ingen spørsmål eller kommentarer på det jeg holder på med. Samtidig har jeg vært redd for å pålegge mine kollegaer noe de selv kanskje ikke ønsker å være med på, da jeg har vært opptatt av at all deltagelse skal være frivillig. Kanskje er den manglende responsen et svar på at de ikke ønsker å delta. Dette er noe jeg som forsker må respektere og ta hensyn til i videre arbeid, også etter at jeg har avsluttet dette prosjektet. Men jeg vil jobbe videre med å få til et tettere samarbeid til neste år, rundt utfordringene vi har med elever i arbeidspraksis.

## 7 DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE

Dette har jeg delt opp i tre deler, hvor jeg, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, vil drøfte (1) elevenes trivsel, (2) elevenes læring, og (3) hvordan vi lærere kan få til et bedre samarbeid for å fremme elevenes trivsel og læring. Jeg har valgt denne inndelingen ettersom jeg mener trivsel og læring henger sammen, og jeg tror at ved å styrke samarbeidet mellom lærerne, kan man sammen fremme trivsel og læring for elever i praksis.

Som nevnt tidligere, er problemstillingen min følgende: «*Hvordan kan lærerne få til et tettere kollegasamarbeid for å fremme elevenes læring og trivsel i arbeidspraksis?*»

Videre har jeg tre forskningsspørsmål, som korresponderer til hvert av de tre delkapitlene i drøftingen. Forskningsspørsmålene er følgende:

Forskingsspørsmål 1: «*Hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel i arbeidspraksis?*» Her vil jeg bruke funnene fra fokusgruppeintervjuet med elevene i aksjon 1, samt teori, for å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevens trivsel.

Forskingsspørsmål 2: «*Hvilken rolle skal vi lærere ha i praksisfeltet for å fremme elevens læringsutbytte?*» Her vil jeg òg bruke funnene fra fokusgruppeintervjuet fra aksjon 1, samt teori. Jeg vil drøfte hvilken rolle vi lærere skal ha i arbeidspraksis for at elevene skal ha et godt læringsutbytte.

Forskingsspørsmål 3: «*Hvordan kan lærerne på Vg2 få til et tettere samarbeid?*» Her vil jeg bruke funnene fra spørreundersøkelsen fra aksjon 2, veiledningsmanualen fra aksjon 3, samt teori, for å drøfte hvordan kollegasamarbeidet har fungert, og hvordan det kan fungere i fremtiden.

## 7.1 Elevens trivsel i arbeidspraksis

Som nevnt er fokusgruppeintervju og teori utgangspunktet for drøftingen rundt forskningsspørsmålet «*Hvilke faktorer påvirker elevenes trivsel i arbeidspraksis?*» Etersom jeg valgte traktmodellen for fokusgruppeintervjuet, åpnet jeg med et løst spørsmål om hvordan elevene opplevde arbeidspraksis. Slik fikk jeg svar på hva elevene opplevde som mest relevant rundt deres opplevelser av praksis, men samtidig ser jeg at jeg kunne spurt noe mer direkte om hvordan de trivdes, for et mer direkte svar. Basert på de svarene jeg fikk har jeg i større grad måttet tolke hvilke faktorer som påvirker trivsel, og det er mulig jeg har misforstått elevene. Allikevel mener jeg at jeg fikk et godt innblikk i elevenes trivsel, utfra både de positive og negative erfaringene de delte om praksisplassen. Jeg tolker negative erfaringer som mistrivsel, noe flere av elevene òg ga uttrykk for.

Fra tidligere forskning i egen praksis, har jeg sett at flere elever ikke har trivdes i arbeidspraksis, (Øverli, 2017), og dette kan være en faktor som kan ha påvirket mine tolkninger fra fokusgruppeintervjuet. Slik jeg forsto elevene hadde de ulike opplevelser, der enkelte trivdes godt, mens andre ikke hadde noen god opplevelse og læring. De funn jeg fant i dette forskningsprosjektet samsvarer med de funnen jeg fikk fra oppgave MAYP 4300.

Elevene var innom flere ulike faktorer som hadde en viktig relevans for deres møte med arbeidspraksis. Det første de snakket om, var praksisveiledere. Dette temaet var meget relevant, og gjentok seg gjennom hele intervjuet. Slik jeg tolker det, er den viktigste faktoren for mistrivsel i praksis en mangel på fast veileder. Elevene uttrykte at når veileder var fraværende eller manglet interesse, opplevde de utrygghet. Nyere forskning viser at støtte til sosial og emosjonell kompetanse har betydning for hvordan eleven vil lykkes videre i livet, og at læring skjer ved tenkning, følelser og motivasjon gjennom et samspill med andre. (NOU 2014:7, 2014)

Samme erfaring viser Løken og Skårer i sin masteroppgave, der de viser til elever som opplever frustrasjon ved å forholde seg til flere veiledere, ikke bare en. På samme måte som mine elever ønsker å bli inkludert i arbeidsmiljøet, viser Løken og Skårer til at inkludering i arbeidsmiljøet gir en opplevelse av å bli respektert, som gjør at også elever tør å si sin mening.



Opplevelse av å ha en tilhørighet og trygghet har en betydning for livskvalitet, mener Folkehelseinstituttet, som igjen har en påvirkning til både den fysiske og psykiske helsen. En god livskvalitet vil bidra til å fungere bedre i arbeidslivet. (Folkehelseinstituttet, 2017)

Elevene fortalte at de opplevde at veileder manglet interesse for dem, og at de selv ble ansvarlig for å engasjere veiledning for læring, noe de ga uttrykk for var flaut og ensomt. Andre beskrivelser de brukte rundt opplevelser av mangelfull oppfølging, var at det var trist å være der, ubehagelig situasjon å være i, de følte seg alene, var uinteressante for de ansatte og en belastning for veileder. Her kan jeg også se en sammenheng mellom manglende oppfølging av veiledere og betydningen av å oppleve et godt felleskap i et godt arbeidsmiljø. Anne-Lise Arnesen mener at trygghet og tillit er grunnleggende for læring, og at arbeidsmiljøet har en betydning for trygghet og gode relasjoner til elevene. (Arnesen, 2004)

Denne påstanden kan jeg også se hos Sylte, som mener at det er viktig å ta elevens læringsmiljø på alvor. Hun mener gode relasjoner har en emosjonell betydning, som er avgjørende for elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon. (Sylte, 2016)

En elev poengterte nettopp denne gode relasjonen med veileder som en viktig faktor for opplevelsen av trygghet i læringssituasjoner. Ved at veileder stilte spørsmål om ønsker og behov for veiledning, opplevde eleven en trygghet i læringssituasjonen som gjorde at hun utfordret seg selv i situasjoner som var utrygge. Hun visste at veileder ikke var langt unna, og hun kunne til enhver tid spørre om hjelp ved behov. Eksempelet her viser hvordan veileder balanserer eleven mellom trygghet og utfordringer, det som Inglar (1997) kaller lærebølgen. Eleven viser at hun er utfordret i situasjonen, men vet at hun kan gå tilbake til trygghetssonene om hun trenger det. På denne måten motiverer veileder eleven til å selv gå ut og inn av trygghetssonen, og eleven vil i økende grad være mer tilstede i sonen med utfordringer. Her får eleven utfordringer som hun kan strekke seg etter, og som er tilpasset hennes forkunnskap og erfaringer.

Elever skal ha utfordringer, mener NOU 2014:7, og i en læringsprosess kan det oppleves ubehagelig, som igjen kan føre til stressopplevelser. Ifølge WHO er stress, utfordringer og ubehag en del av hverdagslivet som den enkelte må klare å håndtere, slik jeg tolker det. Fravær av veileder og opplevelse av dårlig arbeidsmiljø, kan for elevene oppleves som ubehagelig og stressende, som igjen kan demotivere læring. Drivkraftdimensjonen har en betydning for forsvar mot læring. Menneske vil av natur beskytte seg mot situasjoner som kan

virke truende, begrensende, eller at den kan være en belastning for den mentale balansen. Vi kan beskytte oss ved å avvise. (Illeris, 2012) Her kan eleven trekke seg unna situasjonen, som en forsvarsmekanisme for egen psykisk helse.

Ifølge den overordnede delen, som ikke er gjeldene i dag, men som jeg velger å bruke fordi den er fremtidsrettet, skal elevene få kompetanse til å fremme god psykisk og fysisk helse. Denne kompetansen vil ha betydning for folkehelsen. Elevene skal lære livsmestring, så de kan håndtere motgang og medgang, og personlige og praktiske utfordringer på en god måte. (Utdanningsdirektoratet, 2018) Lærere kan hjelpe til å håndtere ubehagelige situasjoner ved å være støttende sammen med eleven, og slik kan de hjelpe eleven å ta ansvar for egen situasjon, og hjelpe dem å håndtere vanskelige følelser.

Vanskelige følelser er normalt, mener Frances, og understreker videre at vi sykliggjør det normale. (Skårderud, 2019) Ifølge Madsen er kulturen en del av oss, der vi påvirkes av sykdomsfokus hvor vi legger livsvansker inn i et potensielt sykdomsfremkallende og fortolkende mønster. (Madsen, 2018) Jeg ser i intervjuet at fokuset omkring temaene fort ble negativt. Selv om flere snakket om sine positive og meningsfulle opplevelser i praksis, tok allikevel de med negative erfaringer noe mer plass i samtalen. Har elevenes negative erfaringer en smitteeffekt på andre? Det kan virke som om det negative ble dominerende, noe som kan smitte over på andre som lar seg rive med. Dette kan ha ført til at fortellinger om positive erfaringer uteble, som kan resulterte i en skeiv fremstilling av virkeligheten.

Som nevnt uttrykte også flere elever gode erfaringer. Vel å merke, selv om elever opplever gode relasjoner og tilhørighet, vil ikke det si at de automatisk vil oppleve trivsel og motivasjon til faget. For eksempel var det en elev som hadde en veileder som fulgte tett og godt opp, men eleven likte allikevel ikke å være i arbeidspraksis. Hun fortalte hun gledet seg til vanlige skoledager. Hun lo da hun sa det, og slik jeg tolket det var vanlig skole heller ikke morsomt, men bedre enn arbeidspraksis. Hun opplevde arbeidspraksis som veldig slitsomt. Videre uttrykte en annen mot slutten av intervjuet at hun hadde trivdes godt i praksis, på tross av det negative hun hadde uttrykt tidligere. Hun opplevde at det var flere ansatte som viste interesse for henne og at hun gledet seg til de dagene hun skulle ut i arbeidspraksis. Denne påstanden gir meg en ny tanke om at veileder kanskje ikke er den avgjørende faktoren for elevenes trivsel, men arbeidsmiljøet de er en del av.

Følelser er subjektive og en situasjon kan oppleves ulikt. Om lærerne tar elevenes negative følelser på alvor, kan det forebygge indre uro og muskelspenninger som ellers kunne ført til fysiske plager. Samtidig kan det å ta andres følelser på alvor bidra til en tetter relasjon, spesielt i dialogen mellom lærer og elev. (Grendstad, 2002)

Som lærer er jeg pålagt, ifølge læringsplakaten, å sikre at elevene har et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring. (Utdanningsdirektoratet, 2015) Å fremme elevenes trivsel og arbeidsmiljø når de er i arbeidspraksis, ser jeg på som en stor utfordring for meg som lærer, ettersom jeg har liten påvirkningskraft på arbeidsmiljøet eleven er i. Samtidig er min viktigste oppgave som lærer å hjelpe elevene i utfordringene de opplever, som en selvhjelp til å håndtere vanskelige situasjoner. Derfor ser jeg det som viktig å ta elevene på alvor, samt å skape gode relasjoner til elevene.

## **7.2 Læringsutbytte i arbeidspraksis**

Den andre delen jeg ønsker å drøfte, er elevenes læringsutbytte, og hvilken rolle vi lærere skal ha i arbeidspraksis for elevene. Utgangspunktet for drøftingen er følgende forskningsspørsmål: «*Hvilken rolle skal vi lærere ha i praksisfeltet for å fremme elevens læringsutbytte?*» Jeg vil bruke funnene jeg fikk fra fokusgruppeintervjuet, og se hva teorien om læring sier om dette.

Som lærer er jeg ansvarlig for et så godt læringsutbytte som mulig. Jeg skal bidra til å gjøre elevene selvstendige ved å gi dem mestringsfølelse som fremmer elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, som igjen vil legge grunnlaget for læring. (Utdanningsdirektoratet, 2018) Arbeidspraksis vil være en arena elevene hvor får dette, og selv om jeg ikke er direkte ansvarlig for hva elevene lærer i praksis, er det allikevel mitt ansvar at de får et godt læringsutbytte, når alt kommer til alt. Jeg må være en tilrettelegger i denne læringssituasjonen.

Læring var også et sentralt tema elevene snakket om i fokusgruppeintervjuet. Allerede i presentasjonsrunden helt i starten av intervjuet, var det flere elever som tilføyet hvordan læringsutbytte hadde vært, uten at jeg oppfordret dem til å si noe om det. Det viser at også elevene er opptatt av læring og læringsutbytte. Det var ulike erfaringer innenfor læring. Flere

sa de hadde lært masse, en nevnte at hun hadde lært mye feil, og en mente hun var selvlært fordi hun fikk dårlig veiledning. En annen mente hun ikke hadde lært så mye, samtidig som hun påpekte at hun ikke hadde hatt noen god opplevelse fra arbeidspraksis. Her viser det hvordan ulike opplevelser kan gi ulikt læringsutbytte. Illeris mener at alle tre dimensjonene har en betydning for læring. Læringen må ha et innhold, eleven må ha en drivkraft, og de må ha et samspill med andre. (Illeris, 2012)

Ifølge Vedfelt, (2014) vil man lære ubevisst via sanser og erfaring. Han mener vi har en ubevisst intelligens som fanger opp informasjon, og som lagrer informasjonen automatisk til det ubevisste. Elevene vil ubevisst lære, ved å være i situasjoner der de registrerer en mengde hendelser og opplevelser uten å være bevisst egen læring. Den eleven som mente hun ikke hadde lært spesielt mye, kan ha en slik ubevisst kunnskap. Denne kunnskapen bygges opp gjennom erfaringer. Eleven kan også ha taus kunnskap, som er vanskelig å beskrive, og dermed uteblir forståelsen av egen læring.

For å forstå hvordan læring kan fremmes, må en også se på hva som kan hemme læring, mener Illeris. Læringen kan bli hemmet av at den blir fordreid, upresis, begrenset, eller på en annen måte er utilstrekkelig. (2012) Det elevene opplevde som utfordrende, var at en del de lærte var det de kalte «feillæring». Dette gjorde elevene forvirret over hva som var riktig og hva som var feil, og at teorien de lærte på skolen ikke samsvarte med det de gjorde i arbeidspraksis. Feillæring er en utfordring vi lærere har observert tidligere. Ikke bare blir elevene forvirret over at teorien de lærer på skolen ikke samsvarer med det de lærer i arbeidspraksis, men i eksamenssituasjoner ser vi feil og mangler elever gjør som de har lært i praksisfeltet. Denne læringstypen kaller Illeris akkomodativ læring. Her vil elevene delvis eller helt omstrukturere det eksisterende skjema, fordi påvirkningene fra omgivelsene ikke samsvarer med eksisterende skjema. På denne måten vil læringen bli av individuell karakter, og samme læringssituasjon vil bli ulikt hos den enkelte. Denne læringstypen kan relateres til begrepene refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring. (Illeris, 2012)

Ved å opparbeide en god dialog med elev og lærer, vil elevene kunne reflektere over egen læring og ha en kritisk tenkning og etisk bevissthet i møte med arbeidspraksis. På denne måten vil elevene utvikle dømmekraft, ved å reflektere over egen læringssituasjon. Elevene vil utvikle en etisk bevisst i egen yrkesutøvelse. (Utdanningsdirektoratet, 2018) Det viser

eleven som fortalte om veileder som bevisst feillærte, og eleven uttrykker: «*Som om de ikke brydde seg om det de hadde lært på skolen.*» Her viser eleven etisk refleksjon, ved å påpeke at dette var en feil holdning, slik jeg tolker det. Denne bevisstgjøringen mener jeg er med på å skape gode helsefagarbeidere med gode holdninger. Derfor må jeg som lærer oppfordre elevene til å stille spørsmål, utforske og engasjerer seg i egen arbeidssituasjon. På denne måten vil eleven også lære å løse problemer, i samarbeid med lærer.

Ønske fra elevene var en tetter oppfølging fra lærer, der lærer har en mer aktiv rolle i deres arbeidsdag. De ønsker en mer tilstedeværende lærer, og få tilbakemeldinger på hva som er bra og hva de kunne gjort annerledes. Det samme ønsket fikk jeg fra bedriften i forskningen fra prosjektet MAYP 4300. Bedriften ønsket også en lærer som tar kontakt, viser interesse og er engasjert. (Øverli, 2017)

Kopperud har forsket på dette i sin masterutdanning, og er enig med mine elever om fordelene av å følge elevene tett opp mens de er i arbeidspraksis. Spesielt i starten har lærer en viktig rolle, da elevene ofte er utrygge i situasjonen. Lærers tilstedeværelse ga elevene trygghet ettersom det alltid var en i nærheten de kunne spørre. (Kopperud, 2017) Kopperud sin fordel, slik jeg ser det, var at hun hadde alle sine elever på samme sted, og var lettere tilgjengelig for elevene gjennom hele dagen, og dette skapte den tette oppfølgingen av elevene. Dette vil være vanskelig å gjennomføre for oss med elever på Vg2, fordi det er få steder det er mulig å ta imot 10-15 elever på samme sted.

Annen fordel Kopperud hadde, var at hun var kjent på sykehjemmet, både med ansatte og pasienter. På den måten var hun mer integrert i arbeidsmiljøet, og kunne lettere ta en rolle som en medarbeider. Min utfordring er hvilken rolle jeg som lærer skal ha i et praksisbesøk? Er jeg en gjest eller er jeg en del av arbeidsmiljøet? På en side synes jeg det er utfordrende å skulle ta meg til rette på et sted som er ukjent, og dette kan hemme min mulighet til å ta større plass, som elevene ønsker. Samtidig sier elevene at de vil ha oss lærere med i arbeidssituasjoner for å lære i praktiske situasjoner. De ønsker da fremover melding fra lærer også, ikke bare fra veileder.

Det var av veilederne elevene lærte mest av. De lærte ved at de utførte oppgaver sammen og at veileder forklarte mens de arbeidet. Veileder har en viktig rolle for elevene, og hvilket

læringsutbytte de får i en praksisperiode. Læring er noe som skjer i samspill med andre, mener Illeris. Den er innleiret i en sosial og samfunnsmessig sammenheng, som gir impulser og setter rammer for hva som skal læres og hvordan. (Illeris, 2012) Mesterlære er et begrep som ofte blir brukt i slike sammenhenger. Eleven lærer gradvis ved å imitere det mesteren gjør.

Dialog mellom lærer og veileder er en viktig forutsetning for at elevene får en tilpasset opplæring. Stadiene til Dreyfus og Dreyfus (1999) kan være til god hjelp, ved at lærer setter veileder inn i elevens kompetansenivå, og at eleven får opplæring på et nivå eleven mestrer, men også at eleven kan bli utfordret. Hvilke stadiet elevene er på, kan variere. Derfor bør individuell opplæring samsvare med elevens tidligere erfaringer og forståelse. En tett dialog mellom veileder og lærer er viktig for elevenes trivsel og læring ved at opplæringen blir tilrettelagt for den enkelte elev.

Basert på dette, er min vurdering at lærers rolle i praksisfeltet bør være å gi tettere oppfølging, spesielt i starten av arbeidspraksis. Videre tenker jeg lærer bør skape en tettere dialog med veileder, slik at individuell opplæring av hver enkelt elev kan tilpasses. Denne vurderingen stammer ikke bare ifra elevenes ønske om tettere oppfølging fra lærer, men også bedriftenes ønske om engasjerte og interesserte lærere. Dersom lærer følger opp hver enkelt elev i praksis, kan de også bistå elever som for eksempel er misfornøyd med veileder. Samtidig kan ikke lærer ta over veileders ansvar; det er fremdeles av veileder elevene lærer mest, og lærer må heller tilrettelegge for en god relasjon mellom elev og veileder, enn å selv ta på seg hele ansvaret for læringsutbyttet. Gjennom denne rollen mener jeg lærere kan fremme læringsutbytte til eleven, også i praksisfeltet.

### **7.3 Kollegasamarbeid**

Den siste delen jeg ønsker å drøfte, er kollegasamarbeid. Utgangspunktet for drøftingen er følgende forskningsspørsmål: «*Hvordan kan lærerne på Vg2 få til et tettere samarbeid?*» Jeg vil bruke erfaringer fra samarbeidet jeg hadde i forbindelse med utarbeidelsen av veiledningsmanualen, og hvilke utfordringer vi lærere opplever med oppfølging av elever i arbeidspraksis. Dette vil jeg knytte opp mot teorien.

En lærer operer som regel alene, og opparbeider seg gjennom erfaring sin måte å følge opp elever i arbeidspraksis, uten direkte samhandling med andre kollegaer. Verdifull kunnskap den enkelte lærer utvikler videreformidles ikke, og faren for at den forsvinner er stor om den enkelte lærer forsvinner. (Ertsås & Irgens, 2014) Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker et tettere samarbeid der vi kan dele ulike erfaringer og lære av hverandre. Utgangspunktet mitt var å få til lærende møter for å styrke undervisnings- og læringsarbeid, og sammen utarbeide en veiledningsmanual som kan være et verktøy for nye og uerfarne lærere. I tillegg tenker jeg den kan være nyttig for erfarne lærere, som inspirasjon for egen utvikling i eget arbeid.

Som skole skal vi ifølge den overordnede delen ha en god skoleutvikling, og det skal være et profesjonsfaglig felleskap. Den mener at lærere som i felleskap reflekterer over undervisningen, vil utvikle en rikere forståelse av pedagogisk praksis. Derfor må det være rom for å stille spørsmål og lete etter svar. God ledelse kan tilrettelegge for dette ved å ha velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer. Det vil fremme en delings- og læringskultur. (Utdanningsdirektoratet, 2018) Dette er bakgrunnen for at jeg alltid inkluderte min leder i arbeidet mitt, blant annet ved å ha henne på kopi i mailene jeg sendte til kollegaer. Organisasjonslæring forutsetter at alle medlemmer i organisasjonen deltar i læreprosessen, istedenfor at den settes til noen få på vegne av fellesskapet. (Klev & Levin, 2009, s. 92)

Samarbeidet med kollegaer opplevde jeg som varierende. Jeg kjente på et stort engasjement i møtene, men det var manglende engasjement mellom møtene, og færre svar på spørreundersøkelsen enn det jeg hadde håpet. Spørreundersøkelsen var omfattende, med mange spørsmål som var tidkrevende å besvare. Det var mange temaer jeg ønsket å belyse utfra de temaer som elevene snakket om. I etterkant ser jeg at det kanskje ble en altfor stor og omfattende spørreundersøkelse. Siden det var åpne spørsmål, kan det tenkes at det var vanskelig å svare kort, og derfor valgte kanskje den enkelte lærer ikke å svare. Det er mulig svarprosenten ville vært høyere om det var færre spørsmål og mindre krevende å besvare. Jeg må respektere den enkeltes valg i å delta i mitt prosjekt, og jeg har hele tiden uttrykt at det er frivillig å delta.

Det kan oppstå en indre konflikt, en ambivalens, der en vet at samfunnet utvikler seg og ny læring kreves, men samtidig kjenner en på at en ikke orker eller ser mening i ny læring. (Illeris, 2012)

Utfordringen med at det var få som deltok, var at jeg ønsket at alle skulle ha medvirkning på innholdet i veiledningsmanualen. Om jeg alene trekker slutninger ut ifra eget perspektiv, kan konklusjonen bli feil, eller ikke samsvare med de andre lærernes opplevelser. Derfor bør jeg hente frem ulike erfaringskunnskap og sette det sammen til en helhetlig forståelse av situasjonen. For å få en helhetsoppfatning, krever det en medvirkning fra alle kollegaer, mener Berg og Eikeland. Medvirkning er en forutsetning for vellykket kvalitetsarbeid. (1997 )

Det kan være følelsesmessige utfordringer i lærende møter hvor det krever mot, trygghet og tillit i arbeidsmiljøet, der det skal være lov å gjøre feil og kunne påpeke og diskutere svakheter og feil kritisk. (Berg & Eikeland, 1997 ) I denne situasjonen kan det være læringsbarrierer som kan hemme læringen. Både forsvar mot læring og motstand mot læring kan finne sted i et lærende møte.

Forsvar mot læring brukes som en forsvarsmekanisme for å beskytte seg mot situasjoner som kan virke truende eller belastende for den mentale balansen. (Illeris, 2012) Jarvis bruker begrepet «indre hemninger», der vi kan avvise ny læring for å beskytte vår identitet, mangel på vilje, mistillit eller et ønske om å ikke endre tingenes tilstand. (2012) Dette kan være skjulte følelser som andre i samarbeidet ikke oppdager, og det er derfor lett å kritisere manglende samarbeid uten å ha innsikt i den andres opplevelse.

Motstand mot læring er når endringer kommer i strid med holdninger og verdier. (Illeris, 2012) Et av temaene vi har diskutert blant kollegaer, har vært oppfølging av elever i praksisfeltet. En lærer er aktivt med elever i stell, og mener at andre også bør gjøre det samme. Som jeg skrev i teoridelen om denne problemstillingen, kommer dette i strid med egen etisk forståelse for noen lærere. Dette skapte store uenigheter, og faren er at det kan føre til motstand mot læring og samarbeid.

Argyris mener det er menneskene, ikke organisasjonen, som utfører handlinger som fører læring. Betingelsene er det organisasjonen som skaper, men det er menneskene som løser



utfordringene. Derfor kan læringssituasjonen bli begrenset gjennom fordommer som kan påvirke hvordan individer og grupper foretar valg og løser problemer. (Argyris, 2012)

Kollegasamarbeidet ble ikke slik jeg hadde tenkt. Årsaken kan være at jeg ikke rettet fokuset direkte mot kollegaene og snakket om samarbeidet og betydningen av lærende møter. Wenche Dahlen gjorde det i sin masteroppgave, der hun sammen med kollegaene utarbeidet en informasjonfolder. Det var hun som ga meg inspirasjon til å lage en veiledningsmanual i samarbeid med kollegaene. Gjennom hele prosjektet bevisstgjorde hun kollegaene om et ønske om en lærende organisasjon. Om jeg forsto det rett, fikk hun til lærende møter, selv om deltagelsen var dalende på slutten. (Dahlen, 2017) Ved å sette søkelyset direkte mot hvordan vi i fellesskap kommuniserer og løser våre arbeidsoppgaver, kan vi sammen utvikle et felles språk og en ny og bedre fellespraksis. Det er det som er organisasjonslæring, mener Berg og Eikeland. (1997 )

Resultatet av dette prosjektet ble en veiledningsmanual og kartlegging av utfordringer elever og lærere møter i arbeidspraksis. Det var kun en lærer som brukte og hadde nytte av veiledningsmanualen, men jeg tror denne kan være nyttig også for nye lærere som kommer til Vg2. Videre håper jeg at gjennom denne veiledningsmanualen, kan Vg2 lærere i fremtiden bli motivert til å samarbeide tettere om oppfølging av elevene. Ved å tydeligere kommunisere ønsket om en lærende organisasjon, og fordelene av å dele av hverandres kunnskap, kan muligens flere lærere blir motiverte til et samarbeid i fremtiden.

Jeg mener også at å kartlegge utfordringene fra praksis har gitt meg en bredere forståelse av hva slags utfordringer elevene kjenner på, og hva vi lærere kan jobbe videre med for å fremme elevenes trivsel og læring.

## 8 VEIEN VIDERE

Uansett hvilke resultat jeg har fått til i dette utviklingsprosjektet, har jeg selv utviklet meg, og jeg har fått mye ny læring og bevissthet gjennom eget arbeid. Riktignok er det vanskelig å spesifisere punkter på hva slags konkret læring jeg sitter igjen med, men jeg kan se tilbake på en prosess som har gjort meg mer undrende over egen arbeidspraksis, og jeg har lært å stille kritiske spørsmål. Mye av egen utvikling og læring har vært en ubevisst læring. Jeg har blitt mer trygg på eget pedagogiske grunnsyn, ved at jeg har blitt tvunget til å reflektere nærmere over hva jeg står for, som har gitt meg en trygghet for hva jeg ønsker i mitt arbeid. Denne utviklingen har kommet gradvis, uten at jeg kan si når dette skjedde, men jeg har blitt mer reflektert og bevisst eget arbeid, en utvikling jeg tror kanskje har gjort meg til en bedre lærer.

Dette utviklingsprosjektet har ikke gått helt slik jeg hadde planlagt. Tanken bak prosjektet var å samle data fra elevene, og ut ifra de svarene jeg fikk bygge et tettere samarbeid blant lærerne for å fremme elevene trivsel og læring i arbeidspraksis. Å få til et tettere samarbeid ble vanskeligere enn jeg trodde. utfordringen var ikke at lærerne var negative til det jeg presenterte, men jeg tror at endringer krever tid, og at tiden jeg hadde til rådighet i dette prosjektet ble for kort for varige endringer. At jeg ikke var en del av Vg2-teamet dette året kan også være avgjørende for at så få engasjerte seg, da jeg kun leverte fra meg veiledningsmanualen, uten noen form for oppfølging.

Til høsten skal jeg igjen ha en helsefagarbeiderklasse Vg2, og da vil jeg gjenoppta veiledningsmanualen og dokumentet over utfordringene vi har i arbeidet med elever i arbeidspraksis. Jeg vil fortsette arbeidet om lærende møter, og håper jeg vil klare å engasjere de andre lærerne til det samme. I tillegg har jeg også fått en ny forståelse av nytten med å samarbeide på tvers av trinnene mellom Vg1 og Vg2. Jeg ser det er viktig at noen engasjere seg for dette, slik at et tettere samarbeid gradvis kan utvikle seg. Jeg vet at de andre lærerne er positive til et slikt samarbeid, men at ingen blir engasjerte uten at noen tar ansvar for å engasjere.

Jeg tror allikevel at det i fremtiden vil bli endringer. Jeg har den siste tiden opplevd kollegaer som ser utfordringene, og som ønsker endringer. De vil i samarbeid med meg ha lærende møter, der vi sammen kan løse utfordringer som er til det beste for elevenes trivsel og læring. Denne endringsprosessen vil ta tid, men jeg håper fremover at vi vil få til endringer som vi

underveis jobber med i lærende møter. Ledelsen må også bli involvert i endringsbeslutningene, og derfor håper jeg dette prosjektet kan skape en mer lærende organisasjon.

Samtidig ser jeg at dette prosjektet kan ha nytteverdi utover meg selv og min situasjon som lærer. I kvalitativ forskning, som dette prosjektet har vært, skal man være forsiktig med å generalisere funnene man sitter igjen med. Allikevel tror jeg at en del av utfordringene en del av elevene skildret i dette prosjektet, er utfordringer også andre elever kjenner på. Slik kan prosjektet også ansees som et bidrag til en kartlegging av en større helhet. Mange elever beskrev situasjoner hvor de opplevde mistrivsel, og i flere tilfeller kunne dette tolkes til manglende oppfølging og en følelse av å ikke inkluderes. De uttrykte også at de ønsket tettere oppfølging av lærer. Derfor konkluderer jeg at et styrket samarbeid mellom arbeidskollegaer har en verdi, ettersom lærere kan dele av sin kunnskap og erfaring, og slik kan vi sammen utvikle oss i rollen vår rundt praksisfeltet. På denne måten vil elever få en mer kvalitetssikret oppfølging, og en oppfølging rettet mot å fremme læring og trivsel.

Naturligvis er ikke et enkeltstående forskningsprosjekt i seg selv et endelig svar på et spørsmål, og mer forskning gjenstår på området – både blant elever på andre trinn, andre skoler, og i andre yrkesretninger. Allikevel har forskningen min gitt meg nyttig innsikt i hvordan situasjonen er i dag, og i hvilken retning vi bør bevege oss, og jeg opplever en større selvsikkerhet rundt å fortsette mitt arbeid i den retningen.

## LITTERATURLISTE

- Akershus fylkeskommune. (2017). *Retningslinjer for yrkesfaglig fordypning*. Hentet fra Yrkesfaglig fordypning: <https://www.akershus.no/ansvarsomrader/opplering/akershusoppleringen/den%20gode%20akershusskolen/yrkesfaglig-fordypning/>
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring - single- og double-loop. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (ss. 437-442). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ausubel, D. (2012). Læringstyper og meningsfull læring - et kognitivt perspektiv. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (ss. 79-85). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Berg, A., & Eikeland, O. (1997). *Medvirkning og læring*. Oslo: Tano Ascheoug.
- Dahlen, W. (2017). *Videregående opplæring - en døråpner for deltagelse i arbeid og fellesskap*. Kjeller: HIOA. Hentet fra [https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:16656/Dahlen\\_MAYP5900\\_2017.pdf](https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:16656/Dahlen_MAYP5900_2017.pdf)
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære* (ss. 52-69). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I I. Postholm, *Ledelse og læring i skolen* (ss. 161-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2017, Mars 21). *Fakta om livskvalitet og trivsel i Norge*. Hentet fra Folkehelseinstituttet: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/livskvalitet-og-trivsel-i-norge/>
- Fugelli, P., & Ingstad, B. (2001, 12 10). *Helse-slik folk ser det*. Hentet fra Tidsskrift for den norske legeforening: <https://tidsskriftet.no/2001/12/tema-helse-og-kultur/helse-slik-folk-ser-det>
- Grendstad, N. (2002). *Å lære er å oppdage* (6. utg.). Oslo: Didakta Norske Forlag AS.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haaland, G., & Nilsen, S. E. (2013). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (W. Hansen, Overs., ss. 133-152). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet.

- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hiim, H. (2015). Læreren som forsker. I O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke, *Yrkespedagogiske perspektiver* (ss. 74-91). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2012). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. (Y. Nordgård, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (ss. 17-37). Fredriksberg : Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Inglar, T. (2015). Erfaringslæring i yrkesopplæringen. I T. Inglar, *Erfaringslæring* (ss. 19-41). Kristiansand: Portal forlaget AS.
- Jakobsen, S. E. (2017, November 13). *Ungdom over store deler av verden drikker mindre alkohol*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/ny-alkohol-og-narkotika/ungdom-over-store-deler-av-verden-drikker-mindre-alkohol/310323>
- Jarvis, P. (2012). Ikke-læring. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (ss. 595-603). Frederiksberg: Samfundslitteratur.dk.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kopperud, K. S. (2017). *Sammen i arbeidspraksis*. Kjeller: HIOA. Hentet fra: [https://oda.hioa.no/nb/component/jcar/asset/dspace:14983/kopperud\\_mayp5900\\_2017.pdf](https://oda.hioa.no/nb/component/jcar/asset/dspace:14983/kopperud_mayp5900_2017.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec2?q=stortingsmelding>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). (T. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kversøy, K. S., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvittingen, I. (2017, April 21). *Bli generasjon prestasjon syke av skolens krav?* Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/helse-psykiske-lidelser-samfunn-barn-og-ungdom-skole/2017/04/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav>

- Løken, E., & Skåren, B. F. (2016). *Praksisopplæring i arbeidslivet*. Trondheim: NTNU.
- Hentet fra :  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2569344/Sk%C3%A5ren%2C%20Bente%20F.%20og%20Eli%20L%C3%B8ken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Madsen, O. (2018). *Generasjon prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- McNiff, J. (2016, Februar 3). Aksjonsforskning. *Forelesning*. HIOA.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære* (ss. 17-33). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- NOU 2014:7. (2014, September 3). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. (E. Ra, Overs.) Oslo: Spartacus forlag AS.
- Postholm, M., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Roald, K. (2015). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skårderud, F. (2019, Mars 24). ADHD ble en epidemi fordi legemiddelindustrien så muligheten. *Aftenposten*, s. 2.
- Statistisk sentralbyrå. (2009, September 30). *Befolkning: Et aldrende samfunn*. Hentet fra  
Forskning.no: <http://forskning.no/statistikk-demografi/2008/06/befolkning-et-aldrende-samfunn>
- Sylte, A. (2016). *Profesjonspedagogikk* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 25). *Læringsplakaten*. Hentet fra Prinsipper for opplæringen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. (Overordnet del av læreplanverket). Hentet fra Overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. I M. Uthus, *Elevenes psykiske helse i skolen* (ss. 17-38). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vedfelt, O. (2014). *Forstå dine drømmer-forstå deg selv*. (L. Kristoffersen, Overs.) Oslo: Cappelen damm AS.

World health organization. (2014, August ). *Mental health: a state of well-being*. Hentet fra

World health organization: [https://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

Øverli, V. (2017). *MAYP 4300*. Kjeller: Høyskolen i Oslo og Akershus.

## **VEDLEGGSLISTE**

- Vedlegg 1: Godkjenning av NSD
- Vedlegg 2: Samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Intervjuguide
- Vedlegg 4: Presentasjon av funn fra aksjon 1 til kollegaer
- Vedlegg 5: Spørreundersøkelse
- Vedlegg 6: Presentasjon av funn fra aksjon 2 til kollegaer
- Vedlegg 7: Veiledningsmanualen
- Vedlegg 8: Utfordringene med oppfølging av elever i arbeidspraksis





Tron Inglar  
Postboks 4 St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58943 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

58943	<i>Hvordan vi lærere kan følge opp elever i praksis for å fremme læring og trivsel</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tron Inglar</i>
Student	<i>Vibeke Øverli</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernuleppe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.  
Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

## VEDLEGG 2

### **Samtykkeerklæring for deltagelse i masteroppgave**

Jeg, Vibeke Øverli skal i forbindelse med min mastergradutdanning skrive en masteroppgave relatert til egen praksis som lærer. Oppgaven vil være et utviklingsarbeid og målet for utdanningen er å utvikle egne ferdigheter.

I min mastergradsoppgave ønsker jeg å ha et fokusgruppeintervju med elever i Vg2 helsefagarbeider om hvordan de opplever å være helsefagarbeiderelev i praksis. Ut i fra elevenes erfaringer vil jeg jobbe videre med hvordan vi som skole kan gi elevene god læring og trivsel i praksis.

#### *Frivillig deltakelse*

Deltakelsen er frivillig. Så lenge studie pågår, kan du når som helst trekke tilbake samtykke uten å oppgi grunn. Alt materiale fra deg vil da bli slettet.

#### *Anonymitet*

Jeg er underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til intervjuet og alt vil bli anonymisert slik at ingen uttalelser vil bli gjenkjent. Ingen uttalelser vil kunne ha noe påvirkning til lærere eller skole. Prosjektet skal avsluttes juni 2019 og alt materialet vil da slettes.

Har du spørsmål om deltagelsen kan du ta kontakt med meg på telefonnummer 46 81 21 71 eller sende meg en e-post til [vibeke.overli@rud.vgs.no](mailto:vibeke.overli@rud.vgs.no)

#### *Samtykke*

Ja, jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta:

---

Sted og dato

---

Signatur

## VEDLEGG 3

### **Fokusgruppeintervju**

#### Informasjon

- Forskningsprosjektet dreier seg om hvordan vi som skole kan bli bedre på oppfølging av dere elever i praksis. Det er sikker ulik erfaring og jeg vil høre ulike meninger om hvordan læring og trivsel er for dere elever.

#### Introduksjonsrunde

- Alle presenterer seg (navn, klasse, alder, hvor de har vært i praksis og om de har erfaring fra sykehjem)

#### Intervjuet i dag gjelder:

- Deres opplevelse av å være i praksis

Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter, det vil bli tatt opp lyd, men ingen andre enn meg vil høre opptaket eller vite hvem som har sagt hva.

#### Hva kommer til å skje nå?

- Dette intervjuet er annerledes enn det man normalt forbinder med å bli intervjuet, hvor en intervjuer stiller masse spørsmål
- Nå er det mest dere som skal snakke og diskutere med hverandre.
- Dere styrer selv diskusjonen. Hvis den kjører av sporet, hvis dere går tom for tema, hvis ikke alle blir hørt – så pleier en fra gruppen å gjøre noe med det – eller så vil jeg komme inn i samtalen.
- Forestill dere at dere sitter hjemme hos en av dere og snakker over en kopp kakao
- Jeg er først og fremst interessert i deres egne erfaringer, opplevelser og fortellinger – IKKE bare holdningene deres
- Alle opplevelser er like viktige
- Alle opplevelser er like viktige – og det er IKKE riktig eller feil svar
- Ingenting av det som blir sagt her vil bli brukt mot dere senere og ingen av lærerne vil vite hva dere har sagt. Jeg vil anonymisere det som sies.

## VEDLEGG 4

### FAGFORUM VG2

Samarbeidsmøte 1. Mars 2018

#### 1. Bakgrunn for mitt engasjement

- Som ny lærer på Vg2 er det ingen retningslinjer/veiledning for oppfølging av elever i praksis
- Lite samarbeid mellom lærere på Vg2 om oppfølging av elever i praksis
- Usikker på egen rolle som lærer i praksis

#### 2. Erfaring fra tidligere oppgaver

Har gjort to tidligere oppgaver der jeg har hatt fokus på elever i praksis.

#### 3. Elevenes opplevelse av å være i praksis

- Elevene trivdes godt i praksis, (da de ikke trivdes var det dagene uten veileder)
- Elevene beskrev gode dager der de opplevde mestring og god oppfølging
- Alle elevene har skrevet at de hadde lært mye og flere ga uttrykk for at mye av det de har lært i praksis ville de ikke lært teoretisk på skolen.

*Utsagn fra elever:*

- Lærerikt.
- Fint å være sammen med ekte brukere.
- Lettere å lære teori når du kan koble den til praksis»

#### 4. Elevenes opplevelse av å være i praksis

Utfordringer elevene møtte:

- Bedre informasjon til praksisplassene
- Flere etterlyste en fast veileder de kunne forholde seg til.
- Flere hadde følt seg mye alene som igjen skapte mye utrygge situasjoner.

Utsagn fra elevene:

- «Vanskelig å vite hvordan man skal håndtere ulike situasjoner».
- «Virket som at de ikke var forberedt på at vi kom».
- «Lite informasjon og lite oppfølging av veileder».
- «Da jeg var alene var jeg uten noen ansatte der. Jeg var mye alene med brukerne og litt alene også. Det var ingen ansatte som hjalp meg, og ingen svarte på spørsmål jeg stilte.»
- «Jeg ble plassert på kjøkkenet med noen brukere. Alt var nytt for meg og jeg følte meg veldig utrygg og forlatt.»

## **5. Tilbakemelding fra avdelingsleder**

- Har mulighet til å si nei til elever, men som hun sa: «*det gagnar ingen å si nei.*»
- Hun ser på det som bare positivt å ha elever i sin bedrift.
- Hun er veldig opptatt av å kunne rekruttere flinke elever som ekstravakter.
- Hun likte godt informasjon fra oss og mente den var god nok.
- Hun er opptatt av å velge gode veiledere, og hun ser på stillingsprosenten og personlig egnethet i sine valg.
- Hun har forventninger til at skolen stiller opp, får svar på mail og har en person hun trenger å forholde seg til.
- Hun forteller at sykepleierne får tilbud om veiledningskurs på høyskolen til studentene og synes at også helsefagarbeiderne ville satt pris på et slikt kurs.

## **6. Tilbakemelding fra veiledere**

- Det var koselig med elever
- Det gjør at de ansatte yter en bedre jobb
- Det kunne være krevende i begynnelsen med hele tiden å bli fotfulgt, men at det etter hvert som de ble kjent ble det fint å ha en elev med seg.
- Vil gjerne at lærer møter veileder tidlig for en gjennomgang av målene
- Viktig å vite hva elevene skulle oppnå i løpet av praksisperioden. Mange er usikker på hvilket nivå en kan forvente at eleven skal være på. De lurte på hva vi gjør på skolen.
- Liker lærere som er pågående og viser interesse og engasjement
- Flere veiledere uttrykker mye usikkerhet i forhold til vurdering og evaluering av elevene.

## **7. utfordringer vi kan jobbe med:**

- Behovet for veileder, spesielt tidlig i praksisperioden, er helt tydelig et stort behov for elevene.
- Mer informasjon og oppfølging av praksisstedene før elevene kommer kanskje? Og kanskje bør skolen være mer tydelig i forhold til forventninger til første praksisuke?
- I forhold til veiledningskurs for veilederne er dette noe som krever mere tid til å gjennomføre.
- Trivselen hos elevene varierte ut i fra hvilken oppfølging elevene fikk av veileder

## **8. Hvilke roller har vi som lærere?**

- Kan vi informere mer og tydeligere? Får de den informasjonen de trenger?
- Er jeg på besøk eller kan jeg gå inn til avdelingen som en del av de ansatte?
- Hvor mye kan jeg blande meg inn i bedriftens arbeid og oppfølging av elevene?

- Hvordan ha et tett samarbeid med veileder?
- Hva er viktig i et praksisbesøk og hvordan?
  - Skape en god lærer-elev relasjon? Dialog med elevene?
  - Fokus på logger? Tilbakemeldinger på logger?
  - Elevens arbeidsoppgaver på avdelingen? Hvor god kjennskap har vi til elevens hverdag på avdelingen?
  - Elevenes kunnskap, holdninger og ferdigheter i praksis? Hvordan se elevens kompetanse?
  - Kan vi stole på at elevene får en riktig opplæring av veilederne? Lærer elevene av å reflektere over andres feil?
  - Vet veilederne hvilke krav og mål elevene jobber etter? Bør vi lærere være mer tydelig?

## **9. Annet?**

### **10. Veien videre**

- Vil gjerne sende ut et spørreskjema om hvordan dere følger opp i praksis. Bør dette være anonymt eller er det ok med navn? Gjennomføres i uke 10
- Jeg samler sammen svarene fra alle og presenterer dette på neste fagforum 5. april. Svarene vil være anonyme
- Spørsmålet er om vi jobber ganske likt? Gjør vi oppfølgingen på ulike måter?
- Kan vi med disse svarene lage en retningslinje/veileder for god oppfølging av elever i praksis?

**Spørreundersøkelse om oppfølging av elever i praksis på  
Vg2 helsefagarbeidere på Rud vgs.**

1. Kontakt med praksisplasser før elevene kommer ut i praksis

Hva slags type kontakt har du med praksisplasser før elevene kommer ut i praksis, og får praksisplassen god nok informasjon før elevene kommer?

2. Møtet med praksisstedene.

På hvilke måte er de forberedt på at det kommer elever og har de veiledere klare til den enkelte elev første dag?

3. Samarbeid med veiledere.

Hvordan er samarbeidet med veilederne? Hva fungerer bra og hvilke utfordringer er det i samarbeidet?

4. Elevenes hverdag i praksis.

Hvor god innsikt har du i elevenes arbeidshverdag? Skulle du ønske du kunne være mere med inn i avdelings arbeidsoppgaver med elevene eller har du god nok innsyn i hva elevene gjør på de ulike avdelingene?

5. Logger/refleksjon av elever i praksis.

Bruker du logger/refleksjon mens elevene er i praksis? Hva er hensikten og hvilke utfordringer er det ved å bruke logger?

6. Vurdering av elever i praksis.

Hvordan opplever du veileders kompetanse til vurdering? Har veileder god nok innsikt og forståelse av hva eleven skal lære mens den er i praksis og hva eleven skal vurderes i?

7. utfordringer i praksis.

Hva synes du er de største utfordringene for deg som lærer og for elevene?



## Oppfølging av elever i praksis

Vg2 helsefagarbeiderelever

### 1. Forberedelse av elever før praksis

Våre forberedelser med elevene:

- Relevant opplæring før praksis som stell osv.
- Får ønske om praksissted
- Elevene lager CV om seg selv som skal gis til veilederen. Den skal inneholde navn, alder, tidligere erfaringer, og litt om seg selv og hvordan eleven ønsker at oppfølgingen av veileder skal være. Noen liker forsiktig tilnærming, mens andre liker å bli «kastet» ut i nye oppgaver.
- Er det noen som har erfaring med at elevene lager egne mål for hva de vil lære i praksisperioden evt. i samarbeid med lærer?
- Annet?

### 2. Kontakt med praksisplassene før elevene kommer

Vår kontakt og informasjon til praksisstedene:

- Mail brukes til kontakt med de ulike plassene, flere mail sendes underveis i forberedelsene. Det er som regel avdelingssykepleier som kommuniserer med skolen. Det blir også ringt til praksisstedene uken før elevene kommer for å forsikre seg om at alt er på plass.
- Mailene/informasjonen inneholder kanskje noe ulike mellom lærerne?
- Hva bør informasjon fra praksisstedene til skolen inneholde:
  - Oppmøtetid og sted for elevene
  - Bør vi også få navn på veileder i forkant?

- Hva bør informasjonen fra skolen inneholde?
  - Navn og alder på elevene
  - Dato, dager og arbeidstid for når elevene skal være der
  - Lokal læreplan
  - Lærers oppfølging i praksis og behov for veileder
  - Forventninger av praksissted, elev og lærer
  - Konkrete arbeidsoppgaver for hva eleven skal lære i løpet av perioden
  - Evalueringsskjema
  - Annet?

### 3. Møte med praksisplassene

- Stor variasjon. Noen steder er de godt forberedt mens andre steder vet de ikke at det kommer elever.
- Flere steder har ikke veiledere klare til elevene første dag og det kan ta lang tid før veileder er klar. Vi opplever også at veileder har ferie eller er på en annen vakt.
- Det kan være utfordring for oss lærere å treffe de som har ansvar for elevene. Det kan virke som at noen er litt redd oss eller har så mye respekt at de ikke tør å snakke med oss.

### 4. Samarbeid med veiledere

- Stor variasjon i samarbeid mellom de ulike veilederne.
- Ofte borte eller opptatt. Kan være vanskelig å få tid til en prat.
- Vi ber dem ringe oss eller ta kontakt med oss om de lurer på noe, men det skjer veldig sjelden
- Lærerne ønsker et tettere samarbeid
  - Fint med møte med veileder første uken sammen med eleven, snakke om:
    - Forventninger, mål, tips til oppfølging og evaluering av eleven.
  - Ønsker å snakke med veileder ved hvert besøk. Høre hvordan det går med eleven, hva de har gjort, hva eleven kan jobbe videre med.

## 5. Oppfølging av elever

- Informasjon om hva elevene gjør får vi vite stort sett fra elevene selv
- Får også litt informasjon av veileder og andre ansatte
- Ved å være med elevene i stell eller andre aktiviteter får vi et bedre innblikk
- Hvordan kan vi forsikre oss om at elevene lærer om skyllerom, ren/urene soner, kjøkkenhygiene? Kan være litt tilfeldig om de lærer dette eller ikke.
- Det vi underviser om, praktiseres ofte ikke på avdelingen.

## 6. Logger/refleksjon fra elevene

- Elevene skriver logger eller oppgaver mens de er i praksis
- Ønsker at elevene skal lære å praktisere og selv oppdage sammenhengen mellom teori og praksis. Vil at elevene skal strekke seg mot nye mål og utfordringer.
- Ofte blir loggen en fortelling om hva de har gjort og ikke en refleksjon
- Elevene synes det er vanskelig å skrive logger og reflektere med teori. De forstår ofte ikke hvordan det skal gjøres.

## 7. Vurdering av elever i praksis

- Vi bruker skjema for evaluering
- Opplever at veiledere vurderer eleven etter hva den gjør og ikke etter hva den kan.
- Usikre på om veileder forstår hva som er elevens kompetanse og vurderingskriterier for evalueringen.
- Noen elever blir vurdert av en som nesten ikke kjenner eleven.
- Kan vi bruke mer egenvurdering av elevene selv?
- Kan vi lage en veileder til vurderingsskjema? Skrive litt om hvert punkt om hva som er ønsket sluttkompetanse på slutten av praksisperioden?

Kan vi dele opp evalueringsskjema med holdninger og ferdigheter og flere og mer spesifikke punkter slik at vi dekker elevens kompetanse? Får vi god nok vurdering i kunnskap via logge

## **Oppfølging av elever i praksis Vg2 helsefagarbeidere**

Dette er en veileder for oppfølging av elever i praksis. Denne er laget på bakgrunn av erfaringer lærere på Rud har hatt med praksisoppfølging. Det er opp til hver enkelt lærer hvordan dette skal gjøres. Dette er en veileder og er ment som et hjelpemiddel og inspirasjon for lærere på Vg2.

### **1. Forberedelser med elevene før praksisperioder**

- Relevant opplæring før praksis som stell osv.
- Får ønske om praksissted selv om det ikke alltid er mulig
- Elevene lager CV om seg selv som skal gis til veilederen. Den skal inneholde navn, alder, tidligere erfaringer, og litt om seg selv og hvordan eleven ønsker at oppfølgingen av veileder skal være. Noen liker forsiktig tilnærming, mens andre liker å bli «kastet» ut i nye oppgaver. Formålet er at veileder skal bli bedre kjent med eleven tidlig i praksisperioden
- Elevene lager egne læringsmål for praksisperioden
- Uken før praksis får eleven en konvolutt med informasjon fra skolen som eleven skal levere til veileder. Konvolutten skal inneholde generell informasjon, forventninger, mål og evaluering.

### **2. Kontakt med praksisplassene før elevene kommer**

- Mail brukes til kontakt med de ulike plassene. Kontaktperson og mailadresse står sammen med praksisplasser som Bærum kommune har tildelt skolen.
- Mail sendes ca. 3-2 uker før praksis, slik at praksisplassen får tid til å forberede at elevene skal komme og klargjøre veiledere for elevene.
- Uken før praksis sendes en ny mail med navn og alder på elevene med vedlegg.

Vedlegget bør inneholde:

- ✓ Dato, dager og arbeidstid for når elevene skal være der
- ✓ Lærers oppfølging i praksis og behovet for veileder
- ✓ Mål for praksisperioden

- ✓ Forventninger av praksissted, elev og lærer
- ✓ Konkrete arbeidsoppgaver for hva eleven skal lære i løpet av perioden
- ✓ Evalueringsskjema

### **3. Samarbeid med veiledere**

- Prøve å få til et møte med veileder første uken sammen med eleven. Målet for møtet er å gjennomgå:
  - ✓ forventninger av elev, veileder og lærer
  - ✓ mål
  - ✓ evaluering av eleven
- Ha et tett samarbeid med veileder gjennom hele praksisperioden. Fint at både lærer og elev får tilbakemeldinger underveis om hvordan eleven gjør det i praksis og hva eleven kan jobbe videre med i forhold til forventninger og mål.

### **4. Oppfølging av elev**

- Besøke eleven minst en gang i uken. De ønsker tett oppfølging av lærer.
- Ha samtale med eleven ukentlig. Tema kan være:
  - ✓ trivsel
  - ✓ utfordringer eleven har i praksis
  - ✓ hva har eleven lært og hva mer ønsker eleven å lære i løpet av praksisperioden
  - ✓ tilbakemeldinger på logger/refleksjoner
- Delta minst to ganger med eleven i en aktivitet i løpet av praksisperioden og gi fremover meldinger etter aktiviteten. Aktiviteter kan være stell, måltid eller andre aktiviteter eleven er aktiv med i.

### **5. Logger/refleksjon**

- Elevene skriver logger eller oppgaver mens de er i praksis, knyttet opp til bestemte mål til de enkelte praksisperiodene.

- Bruke eget skjema til logger/refleksjoner med spørsmål som knytter situasjonen fra praksis opp mot målet og teorien.
- Målet er at elevene skal lære å praktisere og selv oppdage sammenhengen mellom teori og praksis. Elevene skal strekke seg mot nye mål og utfordringer.

## **6. Evaluering/vurdering**

- Vi bruker skjema for evaluering
- Ha en midtveisvurdering i praksisperioden slik at eleven vet hva han/hun skal jobbe videre med
- Vurdering skjer sammen med elev, veileder og lærer på slutten av praksisperioden

## **Utfordringer med oppfølging av elever i praksis**

### **Hva er det vi lærere opplever som mest utfordrende?**

- ✓ Rettferdig evaluering/vurdering og karakter
- ✓ Treffe veiledere pga. turnus, deltid, sykdom osv.
- ✓ Dårlig kommunikasjon mellom avdelingsleder og ansatte
- ✓ Praksisplasser har ikke veiledere klare når elevene kommer
- ✓ Elevene blir gående alene eller må gå med nye ansatte
- ✓ Hvordan utdanne GODE helsefagarbeidere og hvordan er yrkesstoltheten?

### **Forberedelser med elevene før praksisperioder**

**Spørsmål:** Er elevene godt nok forberedt før de går ut i praksis?

- ✓ I mine undersøkelser svarer elevene ja på det

### **Kontakt med praksisplassene før elevene kommer**

**Spørsmål:** Får praksisplassene god nok informasjon før elevene kommer?

- ✓ I mine undersøkelser svarer praksisplassen ja, men elevene opplever ikke at praksisplassene har god nok informasjon om at de kommer og hva de skal gjøre. Vi lærere opplever heller ikke at informasjonen når frem til veiledere og avdelingene generelt.

**Utfordring:** Hvordan klare å få all informasjonen ut til avdelingene og veilederne?

## Møte med praksisplassene

**Spørsmål:** Hvordan er møtet med praksisplassene?

- ✓ Stor variasjon. Noen steder er de godt forberedt mens andre steder vet de ikke at det kommer elever.
- ✓ Flere steder har ikke veiledere klare til elevene første dag og det kan ta lang tid før veileder er klar. Vi opplever også at veileder har ferie eller er på en annen vakt.
- ✓ Det kan være utfordring for oss lærere å treffe de som har ansvar for elevene. Det kan virke som at noen er litt redd oss eller har så mye respekt at de ikke tør å snakke med oss.

**Utfordring:** Hvordan få praksisstedene til å ha en fast veileder som er til stedet for eleven som kan ivareta elevens læring og trivsel gjennom hele praksisperioden?

## Samarbeid med veiledere

I mine undersøkelser kommer som regel elevene godt overens med veilederne de får tildelt og trives godt de dagene de går med veileder. Det er når veileder er borte de mistrives og opplever mye utrygge situasjoner.

**Spørsmål:** Hvordan fungerer samarbeidet mellom veileder og lærer?

- ✓ Stor variasjon i samarbeid mellom de ulike veilederne, men lærerne opplever dem som hyggelige og positive når de har tid til en prat.
- ✓ Veilederne er ofte borte eller opptatt. Kan være vanskelig å få tid til en prat.
- ✓ Vi ber dem ringe oss eller ta kontakt med oss om de lurte på noe, men det skjer veldig sjelden

**Utfordring:** Hvordan få til et tettere samarbeid med veilederne?

## Oppfølging av elever

**Spørsmål:** Har vi god nok innsikt i elevens arbeidshverdag?

- ✓ Besøker elevene en eller to ganger i uken
- ✓ Informasjon om hva elevene gjør får vi vite stort sett fra elevene selv
- ✓ Får også litt informasjon av veileder og andre ansatte
- ✓ Ved å være med elevene i still eller andre aktiviteter får vi et bedre innblikk?
- ✓ Hvordan kan vi forsikre oss om at elevene lærer om skyllerom, ren/urene soner, kjøkkenhygiene? Kan være litt tilfeldig om de lærer dette eller ikke.



- ✓ Det vi underviser om, praktiseres ofte ikke på avdelingen. Er dette et problem?

**Utfordring:** Bør vi være mer aktive hos elevene? Evt. hvordan kan dette gjennomføres med den tiden og ressursen vi har i dag?

## Logg/refleksjon fra elever

**Spørsmål:** Klarer elevene å skrive logger og reflektere på en god måte?

- ✓ Elevene skriver logger eller oppgaver mens de er i praksis
- ✓ Ønsker at elevene skal lære å praktisere og selv oppdage sammenhengen mellom teori og praksis. Vil at elevene skal strekke seg mot nye mål og utfordringer.
- ✓ Ofte blir loggen en fortelling om hva de har gjort og ikke en refleksjon
- ✓ Elevene synes det er vanskelig å skrive logger og reflektere med teori. De forstår ofte ikke hvordan det skal gjøres.
- ✓ Når eleven har knekt koden, er det en lærerik måte å bruke teorien på.

**Utfordring:** Hvordan kan vi tilrettelegge til logg/refleksjon som kan hjelpe elevene til å forstå hvordan loggen skal skrives?

## Evaluering/vurdering av elev i praksis

**Spørsmål:** Evaluerer veileder eleven ut i fra skolens vurderingskriterier?

- ✓ Vi bruker skjema for evaluering
- ✓ Kan oppleve at veiledere vurderer eleven etter hva den gjør og ikke etter hva den kan.
- ✓ Usikre på om veileder forstår hva som er elevens kompetanse og vurderingskriterier for evalueringen.
- ✓ Noen elever blir vurdert av en som nesten ikke kjenner eleven.
- ✓ Kunnskap vises via logger og holdninger og ferdigheter fra praksis? Hvordan vurderer vi? Hva vektlegger vi? Bør vi lærere vektlegge likt når vi gir elevene en karakter ut i fra praksisperioden?
- ✓ Kan vi lage en veileder til vurderingsskjema? Skrive litt om hvert punkt om hva som er ønsket sluttkompetanse på slutten av praksisperioden?
- ✓ Kan vi dele opp evalueringsskjema med holdninger og ferdigheter og flere og mer spesifikke punkter slik at vi dekker elevens kompetanse? Får vi god nok vurdering i kunnskap via loggene?
- ✓ Kan vi bruke mer egenvurdering av elevene selv?

**Utfordring:** Hvordan tilrettelegge slik at eleven får en sluttvurdering ut i fra vurderingskriteriene som er satt fra skolen?