

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2019

Skriving og erfaringslæring på Helsearbeiderfagets premisser

Et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av didaktiske prinsipper for undervisning i
pedagogiske tiltaksplaner

Ellen- Beathe Stokstad Llukaj

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

FORORD

Denne masteroppgaven er skrevet som avslutning på mitt studium i yrkespedagogikk ved OsloMet i årene 2015-2019. Prosjektet handler om skriving og erfaringslæring i Helsearbeiderfaget, to fagområder jeg brenner for å videreutvikle i jobben som yrkesfaglærer. Arbeidet med masteroppgaven har derfor vært både spennende og interessant.

Etter fire år som student ved OsloMet, ønsker jeg å takke veilederne mine. Takk til Ann Lisa Sylte og Tron Inglar for inspirasjon og støtte gjennom flere yrkespedagogiske prosjekter og oppgaver. Jeg vil også få takke mine medstudenter på studiet for motiverende og inspirerende samtaler på samlingene, og mine ledere og kollegaer på skolen der jeg jobber for interesse og engasjement i arbeidet mitt.

Sist, men ikke minst, vil jeg få takke familien min. Takk til min kjære mann for oppmuntring og støtte gjennom hele studieperioden, og takk til mine to flotte tenåringer for tålmodighet og forståelse for at jeg har jobbet så mye de siste årene.

Moss, mai 2019

Ellen- Beathe Stokstad Llukaj

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven er et pedagogisk aksjonsforskningsprosjekt. Den handler om hvordan yrkesfaglæreren i Vg3 Helsearbeiderfag kan legge til rette for relevant undervisning og erfaringslæring gjennom skriving av pedagogiske tiltaksplaner. Deltakerne i prosjektet var voksne praksiskandidater som skulle opp til skriftlig eksamen og fagprøven. Kunnskapsløftet fra 2006 pålegger alle lærere å inkludere grunnleggende ferdigheter i undervisning i sine fag, og skoleåret 2017-2018 har jeg forsket i egen praksis for å utvikle didaktiske prinsipper for yrkesrettet skriving på Helsearbeiderfagets premisser. Det var et mål at praksiskandidatene skulle oppleve koherens og relevans til arbeidslivet, og at undervisningen skulle basere seg på analyse av yrkesoppgaver som inkluderte skriving.

Prosjektet ble gjennomført i tre faser, med utprøving av yrkesdidaktiske og skrivepedagogiske metoder. Empirigrunnlaget er basert på kvalitative forskningsmetoder som intervju, logg og deltakende observasjon. Resultatene viser hvordan praksiskandidatene utviklet helhetlig yrkeskompetanse gjennom undervisning bygget på didaktisk relasjonstenkning og erfaringslæring. De didaktiske prinsippene som etter hvert utpekte seg, handlet om hvordan undervisning kan knyttes til faglig innhold, form og formål. Praksiskandidatene hadde behov for både yrkesopplæring og skriveopplæring for å lære å skrive tiltaksplaner, og læreprosessene måtte skje integrert og samtidig fordi skriving fungerte som læringsstrategi. Praksiskandidatene hadde behov for respons og veiledning underveis, og arbeidsmetodene måtte være synlige, og demonstreres av lærer. Gjennom å knytte læreprosesser og innhold til praksis, ble det mulig å skape et klasserom der tekst og skriving inngikk i relevante yrkesoppgaver.

Prosjektet har gitt ny forståelse, og framstår som et empirisk eksempel på hvordan skriving kan integreres i innhold og læreprosesser på Helsearbeiderfagets premisser. Metodene og de didaktiske prinsippene har overføringsverdi til undervisning i yrkesrelevante tekster på flere nivåer innenfor Helse- og oppvekstfag, og kan med fordel brukes i andre yrkesfaglige studieprogram. Når skriveformålet blir tydelig, og læreren støtter og veileder, vil elevene lære å mestre yrkesoppgaver som inkluderer skriving. På denne måten kan elevene utvikle helhetlig yrkeskompetanse, og oppleve at skriving i skolen er relevant for arbeidslivet.

SUMMARY

Writing and experiential learning in Health Work vocational education programme. An action research project on development of didactic principles for teaching pedagogical action plans.

This Master`s thesis studies, through Action Research, development of relevant education and experiential learning through writing pedagogical action plans. Participants were adult candidates for the experience- based trade certification in Heath Work vocational education programme. The Norwegian school reform “Kunnskapsløftet” (2006) instructs all teachers to include basic skills in all school subjects. The school year of 2017-2018 I was researching my own teaching practice to improve qualifications on development of student`s writing skills on the premises of Heath Work profession. The purpose was to plan for relevant and coherent education based on analysis of occupational tasks and qualification requirements, that included writing, in professional practice and society.

During three phases, this project was testing didactic methods in both vocational education and writing. I used qualitative research methods to obtain empirical data, and the overall results show how candidates of experience-based trade certification in Heath Work develop vocational competence through education and training based on professional didactical relational thinking and experiential learning. Throughout the phases didactic principles appeared, related to subject content, form and purpose of writing pedagogical action plans. Besides vocational training, the candidates needed to practice writing skills, because writing became an important learning strategy. They also needed response and guidance, and their vocational teacher to demonstrate methods to make them more comprehensible. By combining writing and vocational theory to real work, it was possible to create a classroom where text and writing skills were integrated in occupational tasks.

Relevant education is vital, and this Action Research project provides new understanding and knowledge related to subject content and learning processes on how to teach pedagogical action plans. As an empirical example it can be used by other vocational teachers in various vocational education programmes on how to include writing as a basic skill. When writing skills are needed in real life for occupational tasks, and the vocational teacher mediates and motivates the students, they may master the tasks, and find basic writing skills relevant and coherent to professional practice.

INNHALDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for prosjektet og problemstillingen	2
1.2	Oppgavens oppbygging og avgrensning	5
1.3	Hva skal skrives, hva er en tiltaksplan?	7
2	GROVPLAN OVER FASENE	9
3	STYRINGSdokumenter OG TIDLIGERE FORSKNING	11
3.1	Styringsdokumenter	11
3.2	Tidligere forskning på feltet	12
4	TEORIGRUNNLAGET	17
4.1	Yrkespedagogisk teorigrunnlag	17
4.1.1	Yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse	18
4.1.2	Didaktisk relasjonstenkning og relevant yrkesopplæring	19
4.1.3	Utdanning og erfaringslæring	20
4.1.4	Refleksjon	24
4.2	Skrivepedagogisk teorigrunnlag	28
4.2.1	Skriveteorier	28
4.2.2	Proessorientert skriveundervisning (POS)	29
4.2.3	Sirkelen for undervisning og læring	30
4.2.4	Skrivetrekanter	31
4.2.5	Femavsnittsmetoden	32
5	METODE	34
5.1	Forskningstilnærming	34
5.2	Aksjonsforskning	35
5.3	Intervju	39
5.4	Deltakende observasjon og lærer/ forskerlogg	41
5.5	Elevlogg	43
5.6	Analyse av data	43
5.7	Validitet	45
5.8	Å forske i egen praksis	47
5.9	Etiske refleksjoner	48
6	GJENNOMFØRING OG PRESENTASJON AV RESULTATER	50
6.1	Resultater fra første fase	50
6.1.1	Resultater fra første fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg	50
6.1.2	Resultat fra første fase dokumentert med intervju	52
6.1.3	Oppsummering og refleksjon fase en	53
6.2	Resultater fra andre fase	54
6.2.1	Resultater fra andre fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg	54
6.2.2	Resultater fra andre fase dokumentert med gruppeintervju og observasjon	56
6.2.3	Oppsummering og refleksjon fase to	57
6.3	Resultater fra tredje fase	58
6.3.1	Resultater fra tredje fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg	58
6.3.2	Resultater fra fase tre dokumentert med intervju	60
6.3.3	Oppsummering og refleksjon fase tre	60

7	DRØFTING AV RESULTATER	62
7.1	Den formelle utdanningens oppgave og arbeidslivets krav til kompetanse	62
7.2	Sammenheng og relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv	67
7.3	Erfaringslæring gjennom skriving av pedagogiske tiltaksplaner	72
7.3.1	Yrkespedagogisk perspektiv	73
7.3.2	Skrivepedagogisk perspektiv	77
7.4	Oppsummering	81
8	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	83
8.1	Didaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner	83
8.2	Veien videre	84
9	AVSLUTNING	86
	REFERANSELISTE	88
	VEDLEGG	97
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykke	97
	Vedlegg 2: Kvittering på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata	98
	Vedlegg 3: Intervjuguide	99
	Vedlegg 4: Lærer/ forskerlogg	102
	Vedlegg 5: Elevlogg fase 1 og 3	104
	Vedlegg 6: Elevlogg fase 2	106
	Vedlegg 7: Kjennetegn på måloppnåelse	108
	Vedlegg 8: Plan for selvstudium, fase 2	110
	Vedlegg 9: Tips til hvordan komme seg gjennom eksamen	112

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven handler om skriving og erfaringslæring i Helsearbeiderfaget. I løpet av et skoleår har jeg jobbet med spørsmål om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for erfaringslæring og skriving på Helsearbeiderfagets premisser, og gjort forsøk med skrivepedagogiske metoder parallelt med yrkesopplæringa. Prosjektet har utforsket hvordan undervisning bygget på erfaringslæring og didaktisk relasjonstenkning kan skape relevante skrivesituasjoner på skolen, og hvordan utvikling av yrkesrelevante skriveferdigheter kan integreres i fag- og yrkesopplæring.

Prosjektet handler om at skriveferdigheter er en del av helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse. Målet med prosjektet er ikke å utdanne helsefagarbeidere som *bare* kan skrive, men å utdanne reflekterte helsefagarbeidere som *også* kan skrive innenfor sitt eget fagfelt. Skriveferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene beskrevet i Kunnskapsløftet (2006). I tillegg til skriving omfatter det muntlige ferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter. Alle de grunnleggende ferdighetene inngår i helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse. Skriving i yrkesfag er preget av det faglige innholdet, og innebærer blant annet planlegging og dokumentasjon av praktiske arbeidsoppgaver, og skriving som kunnskapslagring og læring.

Yrkesfagene har sine egne tekstsjangre og fagbegreper. For helsefagarbeideren vil det være nødvendig å kunne skrive for eksempel rapporter, overflyttingsnotater, tiltaksplaner og journalnotater. Dette krever et begrepsapparat bestående av både norske og latinske ord for anatomi, fysiologi og sykdomslære. For at yrkesfagelevne skal imøtekomme disse kunnskapskravene, må de utvikle evne til å reflektere over, og vurdere kvaliteten på eget arbeid, inkludert yrkesrettet skrivearbeid. Yrkesfagene har blitt kritisert for akademisering av innholdet, og det er viktig å framheve at skriving ikke utgjør kjernen i faget (Hiim& Hippe, 2009). Det er i møte med den enkelte pasient at den viktigste delen av jobben gjøres. Praksiskandidatene jeg hadde ansvar for, måtte likevel vise at de kunne skrive godt for å bestå praksiskandidateksamen, og bli helsefagarbeidere. Jeg ønsker derfor å vise hvordan

yrkesfaglæreren kan legge til rette for dybdelæring i praktisk- teoretiske yrkeskunnskaper parallelt med utvikling av relevante skriveferdigheter. Helsefagarbeideren trenger begge deler.

Kunnskap er en sentral drivkraft i dagens samfunn. Det såkalte «kunnskapssamfunnet» forventer kontinuerlig kompetanseutvikling i takt med ny teknologi og kunnskapsvekst, og utdanningene står i kontinuerlig og dynamisk relasjon til det samfunnet de er en del av. Forskningsrådets programplan for utdanningsforskning fram mot 2020 (U2020) (2009-2018), framsetter at norsk utdanningsforskning skal stimulere til prosjekter som bidrar til å kombinere ulike teoretiske perspektiver og metodiske framgangsmåter. I dette prosjektet har jeg forsøkt å implementere både skrivepedagogikk og yrkespedagogikk, og jobbe målrettet med erfaringslæring. En kyndig skrivepedagog er ikke automatisk en kyndig yrkesfaglærer, eller motsatt. Sammenslåing av disse fagfeltene har vært krevende, og for hver for seg dreier det seg om store fagfelt. Jeg har likevel gjort et forsøk.

1.1 Bakgrunn for prosjektet og problemstillingen

Kunnskapsløftet (2006) pålegger alle lærere å jobbe med elevenes grunnleggende ferdigheter. Da kunnskapsløftet ble presentert som skolereform, la den vekt på at alle elever i norsk skole skulle få opplæring i grunnleggende ferdigheter, fra første klasse til universitetet, uavhengig av klasse og fag, fordi det moderne samfunnet krever gode skriveferdigheter. Skriftligheten i samfunnet har økt, og det stilles i økende grad krav til skriftlig kommunikasjon.

Skrivekompetanse omtales innenfor elevenes behov for å kunne kommunisere og samhandle, og i fremtidens skole skal det legges vekt på sammenhengen mellom lesing, skriving og muntlige kompetanser (NOU:8, 2015). De grunnleggende språkferdighetene er nødvendige for å samhandle og ytre seg i samfunnet, og er med på å innfri målet om å utdanne samfunnsborgere som deltar i demokratiet, og har kompetanse til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid (Kunnskapsløftet, 2006).

De yrkesfaglige læringstradisjonene innebærer at elever skal utvikle meningsammenheng mellom praktisk og teoretisk kyndighet. Dette skjer ved hjelp av erfaringslæring, og modell- læring innenfor et praksisfellesskap. I helse- og oppvekstfag er skriving sammenvevd med læring av både praktisk og teoretisk kunnskap, og er egentlig mest brukt som læringsstrategi.

Utvikling av språk og yrkeskunnskap hører sammen, enten det er i skriftlig eller muntlig form, og uavhengig av om læreprosessene skjer på skolen eller i arbeidslivet.

Slik læreplanene for Helse- og oppvekstfagene er formulert i dag, omtales de grunnleggende ferdighetene i beskrivelsen av faget, mens kompetansemålene sier lite om hvordan dette skal integreres i opplæringen (Kunnskapsløftet, 2006). En måte å integrere skriving i kompetansemålene kan være å trekke inn i kompetansemålene at elevene skal kunne skrive yrkesrelevante tekster. Formålet med dette prosjektet har vært å utvikle didaktiske prinsipper for undervisning i en slik yrkesrelevant tekst, den pedagogiske tiltaksplan i Helsearbeiderfaget. Det finnes mange andre tekster som også kan trekkes inn i kompetansemålene i skolens yrkesfag, som for eksempel journalnotat, rapporter, brev, søknader, avviksmeldinger og så videre.

Tiltaksplaner er en utfordrende tekst for elever å skrive, og det er vanskelig å få til gode tiltaksplaner både med tanke på innhold, form og formål. Jeg har derfor forsket i egen praksis, som aksjonsforsker, og drevet et utviklingsarbeid om yrkesrettet skriving i Helsearbeiderfaget. Fordi skriving i skolens ofte omtales som lite relevant for yrkesfagelever, har en annen viktig oppgave vært å legge til rette for relevant opplæring. Dette har bakgrunn i de siste årenes kritikk mot at skolens yrkesopplæring mangler relevans og sammenheng med arbeidslivet (Hiim, 2013, 2015; Sylte, 2017, 2018). Kunnskapsløftet (2006) formulerer at skolen og arbeidslivet skal samarbeide for at elevene skal oppleve skoledelen av yrkesfagene som relevant når de kommer i arbeid.

Skoleåret 2017- 2018 har jeg hatt ansvar for en klasse voksne praksiskandidater i Helsearbeiderfaget, som var oppe til skriftlig eksamen våren 2018. Opplæringsloven (1998), omtaler praksiskandidatene, og beskriver bestemmelser som gjør det mulig for dem å ta skriftlig eksamen og fagprøve på bakgrunn av allsidig praksis tilsvarende 25% lenger enn den fastsatte læretiden i faget (Opplæringslova, 1998, §§3-5). Fordi samfunnet har behov for helsefagarbeidere, er praksiskandidatordningen brukt for å dekke behovet for helsefagarbeidere i kommunene. Mangelen på helsefagarbeidere er økende, og ifølge Kunnskapsdepartementet (2012) vil samfunnet trenge at hver fjerde ungdom tar utdanning innenfor helse- og oppvekstfag i 2025 dersom behovet skal dekkes.

I møte med den voksne eleven, praksiskandidaten, som ikke har vært deltager i skolesystemet på mange år, er det spesielt interessant å reflektere over skolens forventninger til skriveferdigheter, og sammenlikne disse med krav fra arbeidslivet. Min erfaring er at de fleste praksiskandidater opplever møtet med læreplanmål, fagtekster, og skolens krav til lese- og skriveferdigheter som utfordrende. Skriftlig eksamen for praksiskandidater er krevende fordi de skal testes i læreplanmål fra Vg3 Helsearbeiderfaget (2006), uten å ha gjennomgått det formelle utdanningsløpet med to år i skole, og to år i bedrift. Oppgaven er sentralt gitt fra Utdanningsdirektoratet, og inneholder en situasjonsbeskrivelse der praksiskandidatene skal redegjøre for hva de vil gjøre, hvordan de vil gjøre det, og hvorfor de vil gjøre det slik. Dette blir utfordrende for mange.

For at praksiskandidatene skulle oppleve oppgaven som overkommelig, har dette prosjektet derfor utforsket hvilke undervisningsmetoder, og didaktiske prinsipper, som kan bidra til en synlig, eksplisitt og erfaringsbasert undervisning i pedagogiske tiltaksplaner.

Problemstillingen er:

Hvordan kan yrkesfaglæreren for praksiskandidater i Vg3 Helsearbeiderfaget legge til rette for erfaringslæring gjennom skriveferdigheter i pedagogiske tiltaksplaner, slik at praksiskandidatene opplever relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv?

For å utdype problemstillingen, presenteres tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan yrkesfaglæreren planlegge og gjennomføre undervisning i pedagogiske tiltaksplaner, og hvilke didaktiske prinsipper utpeker seg?
2. Hvordan opplever praksiskandidatene relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv, etter skolebasert og praksisbaserte undervisning?
3. Hvordan opplever praksiskandidatene å utvikle relevante skriveferdigheter i pedagogiske tiltaksplaner?

Gjennom å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene er målet å finne fram til nye måter å bruke fagområder innenfor yrkespedagogikk og skrivepedagogikk. På denne måten kan det bli lettere for praksiskandidater å tilegne seg fagteori og skrive gode eksamensbesvarelser utformet som pedagogiske tiltaksplaner. Ved å svare på problemstillingen slik den er formulert, kan prosjektet også bidra til å vise hvordan

yrkesfaglærere kan jobbe med å integrere arbeid med grunnleggende språkferdigheter i yrkesoppgaver som innebærer skriving, og på denne måten bidra til at skriving i skolen oppleves relevant for arbeidslivet.

For den enkelte helsefagarbeider vil gode grunnleggende språkferdigheter bidra til at de også kan holde seg faglig oppdatert. Det å kunne argumentere faglig kan gi yrkesstolthet og identitet. På systemnivå vil helsefagarbeidere med gode skriveferdigheter få betydning for pasienter og brukere fordi de blir i stand til å jobbe målrettet og dokumentere arbeidet slik at helsetjenestene blir av god kvalitet. Helsefagarbeidere med gode grunnleggende språkferdigheter kan sist, men ikke minst være i stand til å delta i den offentlige debatten i samfunnet, som talerør for sårbare grupper, og delta i demokratiske prosesser knyttet til helsepolitiske avgjørelser som angår dem. Helsefagarbeiderne kjenner pasientene best.

1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Oppgaven er bygget opp av åtte kapitler med innledning, presentasjon av bakgrunn og problemstilling, grovplan over fasene, styringsdokumenter og tidligere forskning. Videre gjøres det rede for teorigrunnlag, metode, presentasjon av resultater, drøfting og til slutt konklusjon og veien videre, før oppgaven avsluttes.

I innledningskapittelet presenteres det yrkespedagogiske temaet, og behovet for forskning og utvikling. Problemstillingen og forskningsspørsmålene viser hvordan prosjektet retter fokus for å forsøke og svare på de yrkespedagogiske utfordringene. Deretter gis det innblikk i hva tiltaksplaner er, og grunnen til at helsefagarbeidere skal lære å skrive dem. Kapittel to viser grovplan over fasene, der det presenteres kort hvordan undersøkelser og utprøvinger er tenkt gjennomført skoleåret 2017-2018. I kapittel tre omtales offentlige styringsdokumenter og tidligere forskning på det yrkespedagogiske feltet, i tillegg til aktuell skriveforskning.

I kapittel fire presenteres det teoretiske grunnlaget, og mitt pedagogisk grunnsyn. Kapittelet inneholder både yrkespedagogikk og skrivepedagogikk, og sammen danner det grunnlag for prosjektets teoretiske forankring. Det er gjennom disse teoriene jeg har min pedagogiske førforståelse, som har påvirket planlegging og gjennomføring av prosjektet. Kapittel fem er

metodekapittelet. I dette kapittelet begrunner jeg valg av aksjonsforskning som forskningstilnærming, og presenterer de ulike kvalitative forskningsmetodene jeg har valgt for å samle data. Jeg redegjør for hvordan data ble samlet inn, hvordan de ble bearbeidet, og prosessen rundt analyse og fortolkning. Jeg avslutter med å redegjøre for validitet og etiske betraktninger.

Gjennomføring av de tre fasene og presentasjon av resultater beskrives i kapittel seks. Mot slutten av hvert delkapittel omtales refleksjoner som har ført til endringer i påfølgende fase. I kapittel sju drøftes resultatene opp mot problemstillingen, tidligere forskning, teorigrunnet, styringsdokumenter og egne erfaringer. I siste, og åttende kapittel, presenteres noen konklusjoner om hvordan prosjektet har svart på hovedproblemstillingen, og om prosjektbeskrivelsen kan være et empirisk eksempel til inspirasjon for andre. Målet med aksjonsforskningen har vært å utvikle didaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner, og disse oppsummeres helt til slutt i oppgaven. Etter hvert som prinsippene viste seg, vil de også bli presentert i kapittel sju.

Avgrensning av oppgaven har vært nødvendig fordi fagområdene yrkespedagogikk og skrivepedagogikk er omfattende fagområder. Hovedfokus i oppgaven har vært det yrkespedagogiske fagfeltet, noe som har ført til at jeg har avgrenset beskrivelser knyttet til det skrivepedagogiske. Jeg har likevel forsøkt å gjøre beskrivelsene utfyllende nok til å vise sammenhenger mellom yrkesopplæring og skriveopplæring.

En annen avgrensning som har vært nødvendig, er å beskrive resultatene i forhold til deltakergruppa som helhet, uten å komme inn på tilpasning til enkeltelever. Flere deltakere hadde et annet morsmål enn norsk, og en hadde lese- og skrivevansker.

Andrespråkpedagogikk og spesialpedagogikk er store fagfelt hver for seg, og dette blir ikke omtalt i oppgaven. I tillegg er det slik at lesing og skriving er uløselig knyttet sammen fordi skriving forutsetter at man kan lese. Relevante leseferdigheter er en forutsetning for å kunne studere faglitteratur, og praksiskandidatene jobbet også målrettet med lesing, lesestrategier og studieteknikk, selv om dette ikke utdypes i oppgaven¹. Helsefagarbeidere og praksiskandidater omtales som «hun» gjennom oppgaven, vel vitende om at det kan dreie seg om både kvinner og menn.

¹ Se vedlegg 7 om planlegging av selvstudium til fase to.

1.3 Hva skal skrives, hva er en tiltaksplan?

Å skrive tiltaksplan er en sentral arbeidsoppgave for helsefagarbeideren. Det krever tverrfaglig kompetanse, og evne til å konstruere meningssammenheng mellom teori og praksis. Samtidig er relevante skriveferdigheter og tekstkunnskap delferdigheter knyttet til arbeidsoppgaven. Tiltaksplaner er helsefagarbeiderens verktøy for å planlegge, gjennomføre og vurdere målrettet pleie- og omsorgsarbeid. Andre, beslektede profesjoner, som for eksempel sykepleiere, ambulansesarbeidere og ergoterapeuter, har sine yrkesspesifikke versjoner av tiltaksplaner. I opplæringsøyemed krever skolen at praksiskandidatene skal skrive faglige begrunnelser for tiltakene, noe som derfor kalles *pedagogiske* tiltaksplaner. Disse tekstene er mer omfattende enn de *administrative* tiltaksplanene, slik de fungerer i arbeidslivet.

Skrijving av gode tiltaksplaner er en kunst. Blir det gjort på riktig måte, vil det være med på å sikre pasienter og brukere god kvalitet i pleie- og omsorgsarbeidet. Tiltaksplanen sikrer også kvalitet i det tverrfaglige samarbeidet, fordi kommunikasjon mellom de ulike behandlingsnivåene og fagområdene blir ivaretatt. Det kan for eksempel være verdifullt for samarbeidet mellom helsefagarbeidere og ergoterapeuter. En mangelfull, eller lite oppdatert tiltaksplan, kan i motsatt fall føre til feilbehandling, eller i verste fall utgjøre fare for pasienten. Helsepersonelloven (2000) pålegger alt helsepersonell å sette i gang nødvendige tiltak for pasienter og brukere, og dokumentere og rapportere arbeidet (Lov om Helsepersonell, 2000, §§39-47).

Helsemyndighetenes krav til dokumentasjon blir stadig større. Dette fører til forventninger om at nyutdannede helsefagarbeidere har tilegnet seg denne kompetansen. Skolens oppgave er å legge til rette for helhetlig yrkeskompetanse og evne til livslang læring og engasjert deltakelse i arbeidslivet, noe som forutsetter at elevene har tilegnet seg tilstrekkelig med grunnleggende kunnskap og ferdigheter i utdanningen. En god pedagogisk tiltaksplan gjør bruk av flere tekstformer. Pasientens problemer og behov skal skrives i nåtidsform, f.eks. «Pasienten er rød på setet, og utsatt for å få trykksår». Målformuleringer skal skrives i fremtidsform, f.eks. «Pasienten har opprettholdt hel hud på setet, og har ingen synlige tegn til utvikling av trykksår på setet». Tiltak skal skrives som instruksjoner, f.eks. «Snu pasienten hver halvtime etter vedlagt tidsskjema». I tillegg skal de faglige begrunnelsene være skrevet i en forklarende og argumenterende tekst. I eksempelet over, vil begrunnelsen inneholde forklaringer på hvordan

pasienten skal snues, hva et trykksår er, og hvordan de oppstår når blodsirkulasjonen blir avklemt mot skjelettet på trykkutsatte steder. Fagteorien skal beskrive et troverdig resonnement, og være bevis for at pleietiltakene framstår som gyldige for å nå mål for pleien.

For å kartlegge pasientens problemer og behov, og planlegge pleie- og omsorgsarbeidet, bruker helsefagarbeidere den problemløsende metoden som kalles sykepleieprosessen. Dette er en mål- middel- basert metode i fem steg for å kartlegge pasientens behov, sette mål for pleien, og planlegge og iverksette tiltak for å forebygge eller behandle pasientens sykepleierelevante problemer (Kirkevold, 2018). Sykepleierelevante problemer kan for eksempel være knyttet til behov for å få hjelp til å ivareta personlig hygiene. Flere yrkesgrupper innenfor helse-, oppvekst- og sosialsektoren bruker problemløsende metode i arbeidet, for eksempel sykepleiere og ambulansefagarbeidere.

Fagord og fagbegreper er nødvendig for å kunne kommunisere innenfor et yrkesfag. Alle yrkesfag har sin terminologi. Helsefagarbeidere som mangler kunnskap om fagbegreper, kan få problemer med å utføre arbeid av god kvalitet, fordi de ikke forstår innholdet i tiltaksplaner, epikriser og annen tverrfaglig pasientdokumentasjon, og heller ikke kan gjøre seg forstått. En tiltaksplan er ikke et endelig dokument. Den skal oppdateres, og evalueres daglig for å kunne gjøre endringer i tråd med endringer i pasientens situasjon. Tiltaksplanen er en del av dokumentasjonsplikten til alt helsepersonell, og skal fungere i samarbeid med pasienten/ brukeren for å innfri krav om brukermedvirkning og pasientens rett til individuell plan (Lov om Helsepersonell, §§39- 40; Lov om pasient- og brukerrettigheter, §§2- 3).

2 GROVPLAN OVER FASENE

Grovplanen viser i korte trekk hvordan prosjektet ble gjennomført. Fasene er delt i yrkesdidaktikk og skrivedidaktikk for å klargjøre hvordan det er lagt til rette for erfaringslæring gjennom skriving av pedagogiske tiltaksplaner.

Fase 1, Skolebasert undervisning:

Undervisning og skriving av pedagogiske tiltaksplaner med utgangspunkt i oppkonstruerte situasjonsbeskrivelser

Yrkesdidaktikk: Undervisning i yrkesteori knyttet til de valgte situasjonsbeskrivelsen, for eksempel teori om sykdommer i menneskets sirkulasjonssystem. Det legges til rette for undervisning basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2016) og modellen læring som utvikling av kyndighet (Inglar, 2015). Fokuset skal være på praktisk og teoretisk innhold, og gjennomføring av praktiske øvelser, som for eksempel blodtrykksmåling i kombinasjon med faglig argumentasjon for hvordan og hvorfor. Det skal også være undervisning i bruk av sykepleieprosessen, individuelt og i grupper.

Skrivedidaktikk: Gjennomføre trinn 1-4 i sirkelen for undervisning og læring, og bruke eksempeltekster. Undervise om, og gjøre bruk av prosessorientert skriving (planlegging, skriving, revidering), og bruke tenkeskriving som innledende metode (Flyum, 2011). Undervisning i oppbygging av avsnitt, tekstbinding og instruksjon som tekstform. Datasamling ved hjelp av deltakende observasjon, elevlogger og lærer/ forskerlogger, og intervju med fire praksiskandidater.

Fase 2, Praksisbasert undervisning:

Undervisning og skriving av pedagogiske tiltaksplaner med utgangspunkt i autentiske pasienter/ brukere på praksiskandidatenes arbeidsplass

Yrkesdidaktikk: Undervisning i yrkesteori om grunnleggende fagområder som alle kan få bruk for i de praksisbaserte tiltaksplanene, for eksempel smitteforebyggende arbeid, observasjon og kartlegging av pasienter og brukeres behov for sykepleie. Planlegging og gjennomføring av undervisning basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2016) og modellen læring som utvikling av kyndighet (Inglar, 2015). Bruk av

dialogundervisning, tavle, powerpoint, og individuelle oppgaver, samt praktiske øvelser som for eksempel desinfeksjon, håndtering av smittevernutstyr og bruk av observasjonsverktøy.

Skrivedidaktikk: Undervisning om formålsrettet skriving (fokus på skrivehandlinger), og repetisjon av sirkelen for undervisning og læring. Praksiskandidatene skriver anonymiserte tiltaksplaner til pasienter og brukere på egen arbeidsplass, og utfører tiltakene i praksis. Det skal være individuelle framlegg i klassen.

Datasamling ved hjelp av narrative gruppeintervjuer, deltakende observasjon, og elevlogger og lærer/ forskerlogger.

Fase 3, Skolebasert undervisning:

Tilbake til oppkonstruerte situasjonsbeskrivelser, og siste forberedelse til skriftlig eksamen.

Yrkesdidaktikk: Undervisning i yrkest teori knyttet til de valgte situasjonsbeskrivelsene, som for eksempel førstehjelp. Planlegging og gjennomføring av undervisning basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2016) og modellen læring som utvikling av kyndighet (Inglar, 2015). Fokus på praktisk og teoretisk innhold, og gjennomføring av praktiske øvelser, som for eksempel hjerte- og lungeredning, kombinert med teoretisk innhold og faglig argumentasjon.

Skrivedidaktikk: Fokus på bruk av femavsnittsметоден (Flyum, 2011) med skisseskriving og argumenterende skriving. Undervise og gjøre bruk av prosessorientert skriving (planlegging, skriving, revidering). Repetisjon av sirkelen for undervisning og læring, og fokus på helhet i teksten gjennom undervisning i skrivetrekantens innhold, form og formål. Utarbeide og introdusere kjennetegn på måloppnåelse i skriving av pedagogiske tiltaksplaner, og gjøre egenvurdering med utgangspunkt i disse. Gjennomgå dokumentet med gode råd for gjennomføring av skriftlig eksamen.

3 STYRINGSKUNNSKAPSDOKUMENTER OG TIDLIGERE FORSKNING

I dette kapittelet presenteres styringsdokumenter og tidligere forskning. Det presenteres forskning på det yrkespedagogiske feltet i tillegg til det skrivepedagogiske. Det presenteres også forskning knyttet til utdanning av helsefagarbeidere.

3.1 Styringsdokumenter

Kunnskapsløftet og Læreplanverket (2006) er forskrifter til opplæringsloven (1998), og skal styre innholdet i norsk skole og utdanning. Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, og fag- og timefordelingen. Den generelle læreplanen handler om de overordnede målene, og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående skole i Norge. Læreplaner for fag, og fag- og timefordelingen viser hvilke fag elevene skal ha, og hva som er mål og innhold i opplæringen. De grunnleggende ferdighetene er omtalt i alle læreplaner, og avhengig av faget, er de mer eller mindre knyttet til kompetansemålene.

Læreplanverket i Kunnskapsløftet (2006) er nå i en endringsprosess på vei mot Fagfornyelsen 2020. Fra høsten 2020 skal ny tilbudsstruktur, og nye læreplanene tas i bruk. En av grunnene til fagfornyelse er kritikken mot svak yrkesretting i Kunnskapsløftet (2006). I den nye tilbudsstrukturen stilles det krav om å skape bedre yrkesrelevans i tråd med elevens, arbeidslivets og samfunnets behov (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever og lærlinger skal lære det som er relevant (Utdanningsdirektoratet, 2019; Sylte, 2017; Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017). Fagfornyelsen har som mål at elever skal ha mer dybdelæring, og at det skal bli bedre sammenheng mellom fagene. Utviklingstrekk i samfunnet legges også til grunn for fagfornyelsen. NOU:15 (2015) hevder at skolen trenger fornyelse i møte med framtidens arbeids- og samfunnsnivå, og beskriver lesing, skriving og muntlige ferdigheter som viktige kompetanser i framtidens skole, samfunns- og arbeidsliv. Forståelsen av grunnleggende ferdigheter har derimot vært preget av uklarhet, og de i ulik grad har blitt integrert i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Elever og praksiskandidater skal utvikle helhetlig yrkeskompetanse. Kompetanse kan forklares som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer, og kan handle om

å mestre utfordringer på områder innenfor utdanning, yrke- og samfunnsliv, eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016). Helhetlig yrkeskompetanse dreier seg om å løse oppgaver og mestre utfordringer knyttet til yrkesutøvelsen. Ifølge §1-2 i opplæringsloven (1998) må yrkesutøveren vise evne til å utføre fagarbeid i et yrke, og kunne løse sammensatte utfordringer i forhold til enkeltoppgaver eller yrket som helhet. Helhetlig yrkeskompetanse er på denne måten nedfelt i lovverket som yrkesfaglærere må forholde seg til.

3.2 Tidligere forskning på feltet

Yrkesfaglæreren vil møte utfordringer i utdanningen når det kommer til helhetlig yrkeskompetanse. Kravene til yrkesfaglærerens kompetanse endrer seg stadig, og det er viktig for lærere å være åpen for ny forskning på det yrkespedagogiske feltet. Det er flere kjerneområder for yrkesfaglærerens kompetanse. Disse er solid faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. I tillegg skal yrkesfaglæreren kunne planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i sammenheng med yrkenes egenart og elevenes læreforutsetninger og interesser (Skulberg& Sund, 2011). Yrkesfaglæreren skal også undervise i tråd med samfunnets og arbeidslivets krav, Opplæringsloven (1998) og Læreplanverket (2006).

Nyere forskning på det yrkespedagogiske feltet viser at yrkesfagelever opplever manglende relevans og svak koherens (sammenheng) mellom yrkesutdanning og arbeidslivet (Hiim, 2015; Sylte, 2018; Canrinus, Bergem, Klette & Hammernes, 2015; Heggen & Terum, 2013). Forskingen synliggjør at det er behov for bedre sammenheng mellom teori og praksis i utdanningene, og mellom yrkesutdanningene og arbeidslivet. Utfordringen dreier seg om at elevene opplever avstand mellom det de lærer på skolen, og det de trenger av kompetanse i arbeidslivet. Det er en utfordring for yrkesfaglæreren å skape sammenheng mellom skole og arbeidsliv fordi skolen har sin kultur og sine tradisjoner, og arbeidslivet er i stadig endring.

Innen yrkesutdanning viser nyere forskning at det er utfordringer i det yrkespedagogiske feltet når det gjelder yrkesretting, og at yrkesfaglærerne ikke har god nok kjennskap til helhetlig yrkeskompetanse (Sylte, 2017). Ifølge Sylte (2017) må yrkesoppgaver og yrkesutøvelsen analyseres som utgangspunkt for læreplananalyse og undervisningsplanlegging, og innebære

praktisk- teoretisk tilnærming til planlegging av innhold, undervisning og vurdering. Funnene samsvarer med forskningen til Jørgensen (2018), som sier at yrkesutdanningene i Norden vil møte utfordringer i framtida, blant annet fordi yrkene er i stadig endring, og i forhold til at yrkesfagene har lav status. Yrkesfagernes status i samfunnet vil kunne føre til at elever i Helsearbeiderfaget velger påbygg i stedet for læretid, noe som fører til et mindre antall helsefagarbeidere enn det samfunnet har behov for (Skålholt, Høst, Nyen & Tønder, 2013).

Relevant yrkesopplæring har sammenheng med yrkesfaglærerens kompetanse når det gjelder å yrkesrette undervisningen. Dette gjelder også for arbeid med grunnleggende språkferdigheter. Forskning viser at elever opplever undervisningen relevant og nyttig dersom innholdet baserer seg på forståelse for arbeidslivet, og behovet for kompetanse knyttet til gjennomføring av yrkesrettede arbeidsoppgaver (Hiim, 2013; Sylte, 2017; Dahlback, Olstad, Sylte & Wolden, 2018). For at elevene skal få innsikt i hva helhetlig yrkeskompetanse innebærer, er det også viktig at de lærer å knytte kunnskap og ferdigheter til forståelse for yrkenes formål og funksjon i samfunnet, for yrkenes kultur, tradisjoner og utvikling (Sylte, 2017).

Yrkesfagelever trenger både teori og praksis i utdanningen. Forskningen til Young (2004) viser betydningen av yrkesteooretisk innsikt, noe som vil gi fagarbeiderne forståelse for faglige begrunnelser, og hvordan yrkene utvikler seg i det moderne samfunnet. Young (2004) påpeker at manglende yrkesteooretisk forståelse hos fagarbeiderne kan føre til manglende fagutvikling og fagfornyelse, og at dette kan virke negativt på samfunnet. Det er nyttig med tette bånd mellom skole og arbeidsliv, men det er også en fare for at det kan bli for stort fokus på inntjening og effektivitet dersom arbeidslivets krav til yrkesutøverne skal styre utdanningen i for stor grad. Deichman- Sørensen (2015) stiller spørsmål om hvor vidt opplæring blir altfor generell dersom skolen til enhver tid skal tilpasse seg endringsbehovene i samfunnet. Den fleksibiliteten som arbeidslivet etterspør kan føre til et mer overflatisk kunnskapsgrunnlag i yrkesfagene.

Nyere forskning har imidlertid vist gode empiriske eksempler på hvordan yrkesfaglæreren kan skape koherens mellom skole og arbeidsliv (Sylte, 2017). Det viktige er at elever lærer å anvende praktisk- teoretisk kunnskap for å lære å gjenkjenne yrkessituasjoner som krever ulike handlinger, og vurdere situasjoner på bakgrunn av teoretisk forståelse, handling og refleksjon. Yrkesretting av innhold og arbeidsmåter må skje i direkte dialog med praksis, og

Thång (2015) hevder at det kreves mentale modeller for å identifisere og tolke informasjon fra opplevelser. Gjennom å yrkesrette opplæringen med fokus på helhetlig yrkeskompetanse, blir det mulig å for elevene å starte utvikling av faglig skjønn (Sylte, 2017).

Erfaringslæring har sammenheng med relevant yrkesopplæring og helhetlig yrkeskompetanse fordi det innebærer utvikling av faglig skjønn og kyndighet. Inglar (2009) framhever viktigheten av opplevelsesbasert undervisning, og har blant annet avdekket hvordan vårt globaliserte samfunn påvirker lærere og elever i skolen på bakgrunn av raske endringer i yrkes- og samfunnsnivå. Inglar (2009) har formulert en teori om læring som utvikling av kyndighet² som viser hvordan sirkulære erfaringslæringsprosesser kan føre til utvikling av kyndighet i yrkesfagene. Her legges særlig vekt på meningsskapende arbeid i forhold til teoretisk og praktisk forståelse og handling. Når det handlingslogiske og forståelseslogiske sammenfaller, styrker dette evnen til metakognisjon over egne handlinger, opplevelser og erfaringer, og elevene utvikler etter hvert yrkesfaglig kyndighet (Inglar, 2009).

Forskning innenfor det yrkespedagogiske feltet viser altså behov for helhetlig lærerkompetanse, særlig endring- og utviklingskompetanse (Jørgensen, 2018). Forskningen framhever behovet for at yrkesfaglærere styrker koherensen mellom pedagogikk, didaktikk og arbeidsliv (Dahlback, Olstad, Sylte & Wolden, 2019). For å kunne møte den nye tilbudsstrukturen der kravet er økt dybdelæring som sammenfaller med praksisfeltet, er det nødvendig for yrkesfaglæreren å fokusere på yrkesretting og yrkesspesialisering i tråd med samfunnets behov for kompetanse. Samtidig er det viktig at yrkesfaglæreren har kunnskap om hvordan elever lærer gjennom erfaring i møte med praktiske, yrkesrettede arbeidsoppgaver slik at opplæringen ikke blir altfor generell. Oppgavebasert læring på skolen, sammen med klinikkdager og praksisutplassering, styrker opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis i Helsearbeiderfaget (Støten, 2008).

Dette masterprosjektet har fokus på skriving som integrert del av helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse. Hellne- Halvorsen (2014) har undersøkt hvordan skriving praktiseres i skoledelen av fag- og yrkesopplæringen, og fant at mange yrkesfaglærere ikke arbeider med elevenes skrivekompetanse slik Kunnskapsløftet (2006) pålegger dem. Yrkesfaglærere bruker skriving for å teste elevenes kunnskapslagring, og for å skape et

² Se kapittel 4.1.2

metaperspektiv på kunnskap gjennom blant annet reflekterende skriveaktiviteter. De vektlegger faglig argumentasjon, men de retter ikke skrivefeil (Hellne- Halvorsen, 2014). Skriveforskning viser imidlertid at respons og skriftlig dialog med læreren er viktig for utvikling av skriveferdigheter. Kvithyld (2011) har gjennom forskning funnet fram til fem teser om funksjonell respons på elevtekster. Responsen må gis underveis i skriveprosessen, være selektiv, være en dialog mellom skriver og respons giver, den må være motiverende med tanke på revidering, og den må være forståelig og læringsfremmende.

Det finnes imidlertid forskning som viser empiriske eksempler på hvordan lærere kan jobbe med skriving i alle fag (Smidt, 2010). Resultatene fra SKRIV- prosjektet (2006 til 2010) utviklet blant annet skrivetrekanten hvor det kom fram hvor viktig det er å presisere skrivingens formål for elevene, slik at skrivingen oppleves relevant. Utdanningsmyndighetene har gjort flere forsøk på å implementere fokus på språkferdigheter i alle fag, og innenfor forskningsrådets prosjekt UTDANNING2020 (2009- 2018), har Askeland og Aamotsbakken (2010- 2013) fokusert på hvordan elevene har nytte av synlig skriveopplæring i skolen. Modelltekster og eksempeltekster har en vesentlig effekt når det gjelder å skape synlig og støttende skriveopplæring i skolen (Håland, 2013). For å kunne skrive innenfor et fag, og et yrke, kreves det at elevene kjenner fagterminologien og tekstkulturene, og de ulike tekstsjangrene. Da blir de trygge i faget, og lærer mer (Askeland & Aamotsbakken, 2013).

Innenfor yrkesfagene viser funnene til Hellne- Halvorsen (2014) at det er behov for endring- og utviklingsarbeid for å imøtekomme utdanningsmyndighetenes krav om at lærere i alle fag skal jobbe med elevenes skriveferdigheter. For å styrke forskningsbasert kunnskap om skriveopplæring og vurdering i alle fag, vil det være behov for lærere som utvikler kunnskap om funksjonell skriveopplæring (NORM- prosjektet, 2012-2016). På mastergradsnivå har flere funnet at skriving av tiltaksplaner er en sentral arbeidsoppgave for helsefagarbeideren, og at dette vektlegges under fagprøven (Skjetne, 2015; Nilsen, 2015). Det er derfor behov for funksjonell skriveopplæring i denne arbeidsoppgaven selv om forskning viser at yrkesopplæringa i skolen ikke samsvarer med arbeidslivets behov (Canrinus et al., 2015; Sylte, 2018).

Oppsummert viser tidligere forskning et behov for å øke koherensen mellom skole og arbeidsliv, slik at elevene opplever yrkesopplæring i skolen som relevant og nyttig (Hiim, 2015; Sylte, 2018; Canrinus, Bergem, Klette & Hammernes, 2015; Heggen & Terum, 2013).

Yrkesretting av undervisning bør knyttes til relevante arbeidsoppgaver, noe som framstår som ett av flere didaktiske prinsipper når det gjelder å skape relevant yrkesutdanning (Sylte, 2017). Forskning viser at yrkesretting er utfordrende for lærerne, slik det fungerer i dag (Sylte, 2017; Hiim, 2015). Skrivning inngår som delferdigheter i mange arbeidsoppgaver, også når det gjelder yrkesfag, og det er yrkesfaglærerens jobb å hjelpe elevene å utvikle relevante skriveferdigheter i tråd med yrkesfagenes kultur og tradisjoner, og arbeidslivets behov for kompetanse (Hellne- Halvorsen, 2014).

4 TEORIGRUNNLAGET

I dette kapittelet presenteres teoriene som danner grunnlag for planlegging og gjennomføring av masterprosjektet. Teoridelen er todelt fordi prosjektet dreier seg både om skriveteori og yrkesteori. Det yrkespedagogiske teorigrunnlaget presenteres i første delkapittel, og det skrivepedagogiske presenteres i det andre.

4.1 Yrkespedagogisk teorigrunnlag

I dette kapittelet presenteres de yrkespedagogiske teoriene prosjektet er forankret i. Teoriene er en del av de yrkesfaglige læringstradisjonene, og samsvarer med mitt pedagogiske grunnsyn. De bygger først og fremst på didaktisk relasjonstenkning og erfaringslæring. Som student ved OsloMet, er jeg inspirert av de yrkespedagogiske læringstradisjonene som utviklet seg her fra midten av 1970- tallet. Tradisjonene gir forståelse for at yrkeskunnskap er sammensatt av kunnskaper, ferdigheter og følelser, og at kunnskapen utvikles gjennom erfaringslæring (Inglar, 2015). Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap som teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap (Hiim& Hippe, 2001). For å oppnå helhetlig yrkeskompetanse er det viktig at elevene jobber med ulike typer kunnskap, og at de tilegner seg kunnskapen på en måte som oppleves relevant for det yrket de velger.

Gjennom å skrive en praktisk, pedagogisk tiltaksplan, er min hypotese at praksiskandidatene vil gjennomgå kognitivt konstruktivistiske prosesser, og se pleie- og omsorgsarbeidet på en ny måte gjennom tenkning og refleksjon over egne handlinger. Dette vil samtidig bidra til at de utarbeider mer konkrete, praksisrettede tiltaksplaner med gode faglige begrunnelser, fordi de blir egenerfart. Den didaktiske relasjonsmodellen utgjør basis for helhetlig planlegging, gjennomføring og vurdering av yrkesdidaktisk virksomhet (Hiim & Hippe, 2009). I dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen med yrkesoppgaver i sentrum, med mål om å skape forståelse for hvordan didaktikken kan yrkesrettes, og dreie seg om utvikling av helhetlig yrkeskompetanse (Sylte, 2016, 2017).

Jeg har også valgt å forankre prosjektet i teoriene til Dewey (1859- 1952) fordi han beskriver tenkning som redskap for handling, og dette sammenfaller med mitt eget pedagogiske grunnsyn. Deweys ideer om hvordan undervisning i skolen bør ha sammenheng med elevenes liv og arbeid, kan jeg også kjenne meg igjen i. Jeg har valgt Schön (1930- 1997) fordi han gjør rede for refleksjonens betydning i utvikling av kyndighet. Dette er noe jeg savner utdypet i forskningen til Dewey. Schöns teorier gir mening i arbeidet med praksiskandidatenes utvikling av refleksjon og metakognisjon. Til slutt velger jeg å presentere modellen «Læring som utvikling av kyndighet» som videreutvikler Deweys arbeid med erfaringslæring (Inglar, 2009, 2015). Jeg bruker modellen, sammen med den didaktiske relasjonsmodellen, for å planlegge, gjennomføre og analysere yrkesfaglig undervisning.

4.1.1 Yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse

En hovedoppgave for yrkesfaglæreren er å legge til rette for at elever utvikler yrkeskunnskap og helhetlig yrkeskompetanse. Yrkeskunnskap består av begreper og teorier, taus kunnskap, fortrolighet med fenomener, handlingsferdigheter, og etiske og følelsesmessige vurderinger. Disse dimensjonene er sammenvevd, og utvikles etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer (Hiim& Hippe, 2001). Mye av yrkeskunnskapen i Helsearbeiderfaget er av ikke- verbal karakter, og handler om håndlag og intuisjon. Dette kalles fortrolighetskunnskap og taus kunnskap, og er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser (Polanyi, 2000). Denne kunnskapen «setter seg i kroppen» på bakgrunn av erfaringer, og kan være skjult for bevisstheten. Den tause yrkeskunnskapen kan gjøre det vanskelig for praksiskandidatene å skrive hva de gjør, hvordan og hvorfor, fordi deler av kunnskapen kan være skjult for bevisstheten, eller det finnes ikke ord og begreper som kan forklare det. For en helsefagarbeider kan taus kunnskap for eksempel dreie seg om varhet for pasientens smerte, en intuisjon eller fornemmelse hun får uten at pasienten trenger å si noe.

Andre kunnskapsformer deltakerne i dette prosjektet skal utvikle er påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Påstandskunnskap er upersonlig og objektiv, og handler om kunnskap i lærebøker, for eksempel kunnskap om sykdommer, mikroorganismer og næringsstoffer. Ferdighetskunnskap handler om praktiske ferdigheter og innøving av prosedyrer og arbeidsteknikker, som for eksempel måling av blodtrykk, og stell av stomi (Støten, 2008).

Helhetlig yrkeskompetanse handler om sammenveving av alle kunnskapsformer man trenger for å utøve et yrke, noe Læreplanverket (2006) beskriver som teoretiske kompetansemål, og kompetansemål som beskriver ferdigheter. Hiim (2013, 2015) advarer mot oppdeling av yrkeskompetanse i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. For at yrkesopplæring skal oppleves helhetlig og relevant for elevene, bør yrkesfaglæreren ha en pragmatisk tilnærming til læreplaner, noe som innebærer å knytte teori og praksis til utføring av yrkesoppgaver. På denne måten kan yrkesfaglæreren integrere utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i tilknytning til yrkesspesifikke arbeidsoppgaver.

4.1.2 Didaktisk relasjonstenkning og relevant yrkesopplæring

For å forstå hvordan yrkesfaglæreren kan videreutvikle yrkespedagogisk teori, er det nødvendig å ta utgangspunkt i praktisk- pedagogisk erfaring. Det er nødvendig med nærhet og kontakt mellom skole og arbeidsliv, og undervisningen bør basere seg på yrkesfaglærerens erfaringer i tillegg til yrkesteori. Yrkesdidaktikk kan defineres som «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim & Hippe 2001, s. 19). Didaktisk relasjonstenkning handler om at «(...) kunnskapsinnholdet må sees i sammenheng med yrkesoppgaven, undervisningsaktiviteter i læreprosessen, sentrale rammebetingelser for undervisning og læring, målet for opplæring, studentenes og elevenes læreforutsetninger og vurderingsformer» (Sylte, 2017, s. 30). Det er et sentralt prinsipp at yrkesdidaktikk ikke handler om teori for praksis, men at det er en prosess som veksler mellom praktisk- teoretisk undervisning, refleksjon og teoriutvikling knyttet til undervisningsarbeid.

Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy for å planlegge, gjennomføre, vurdere og analysere yrkesrettet undervisning. Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen er læreforutsetninger, rammer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Den didaktiske relasjonsmodellen plasserer yrkesoppgaven i sentrum av modellen, og de didaktiske kategoriene påvirker dermed undervisningen i lys av arbeidsoppgaven. På denne måten kan undervisningen yrkesrettes (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2017). For å kunne planlegge og gjennomføre yrkesrettet undervisning i skriving av tiltaksplaner, ble det aktuelt å analysere

hvilke kompetanser praksiskandidatene måtte utvikle for å bli i stand til å utføre arbeidsoppgaven. Dette er i tråd med didaktisk relasjonstenkning, der jeg fant at skrivekompetanse var en av disse kompetansene, sammen med blant annet påstandskunnskap om sykdommer (årsak, symptomer, behandling), legemiddelhåndtering, ernæring og sårbehandling. Når teori og praksis veves sammen på denne måten, ved hjelp av undervisning basert på den didaktiske relasjonsmodellen, blir yrkest teori og praktiske ferdigheter yrkesrelevante, med direkte sammenheng til arbeidslivet. Den didaktiske relasjonsmodellen står sentralt for planlegging, gjennomføring og vurdering av yrkespedagogisk undervisning (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2017).

I voksenopplæring er det viktig å ta hensyn til deltakernes erfaringsbakgrunn. Praksiskandidatene hadde ulike læreforutsetninger. Noen hadde fullført videregående skole, noen hadde ikke. Noen hadde annen grunnutdanning, men hadde av ulike grunner bestemt seg for å skifte yrke i voksen alder og bli helsefagarbeider. Noen hadde flyttet til i Norge som voksne, og hadde et annet morsmål enn norsk, men alle kunne uttrykke seg godt både muntlig og skriftlig. Knowles (2012) mener at en voksen person vil føle seg avvist dersom ikke hans erfaringer blir brukt i undervisningen. I pedagogisk praksis er det derfor viktig å bruke erfaringsorienterte framgangsmåter, og legge vekt på praktisk anvendelse og bruk av erfaringslæring. Voksne har også et annet tidsperspektiv enn ungdom, og engasjerer seg mer i læring som har problemorientert tilnærming. De har en annen selvforståelse, noe som gjør at lærerens rolle blir mer som ressursperson og prosesskonsulent i læringsarbeidet (Knowles, 2012).

4.1.3 Utdanning og erfaringslæring

Dewey (1916/ 2005) så på læring som en måte levende organismer tilpasser seg sitt miljø og sine omgivelser. Praksiskandidatene i min klasse møtte skolens krav etter mange år i yrkeslivet, noe som kan oppleves overveldende. De skulle gå veien fra ufaglært til faglært på kort tid. Dewey (2005) advarer mot at formell utdanning ofte blir abstrakt og boklig, mens uformell opplæringen i det minste er personlig og levende. Dette var en av bekymringene og utfordringene jeg møtte når praksiskandidatene skulle utvikle teoretisk kyndighet, og se sammenhenger mellom teori og praksis ved hjelp av lesing og skriving.

I et mer komplekst samfunn, vil det være økende behov for formell utdanning. Samtidig vil det som læres i stadig større grad være uttrykt gjennom symboler, og fjernt fra virkeligheten. Dewey (2005) påpeker viktigheten av at pedagogikken skaper balanse mellom den uformelle og den formelle undervisningen, slik at skillet ikke blir for stort. Det er denne balansen jeg ønsker å arbeide mot i fase 2, der praksiskandidatene skal knytte teoretisk og praktisk kyndighet sammen gjennom å bruke nyervervede yrkeskunnskaper rettet mot en autentisk pasient eller bruker på egen arbeidsplass. For å utvikle metakommunikasjon, skal deltakerne formulere dette skriftlig i form av pedagogisk tiltaksplan, og muntlig i form av gruppesamtale. Dewey (2005) mente at dersom erfaringer skal formuleres, kreves det at man kan betrakte dem utenfra, og se dem slik en annen ville sett det. På denne måten kan man også vurdere hvordan formuleringene vil gi mening for den andre.

For praksiskandidatene dreier dette seg om å utvikle mottakerforståelse for tekstene sine, og å oppdage tiltaksplanens formål. Til eksamen vil mottakeren være ekstern sensor, mens i det virkelige liv, vil leseren være kollegaer i det tverrfaglig samarbeidet. Dette ønsker jeg at de skal oppdage, noe som sammenfaller med Deweys oppfatning av «sosialisert bevissthet». Denne bevisstheten innebærer forståelse for hva noe skal brukes til, og i forhold til hvilke sosiale situasjoner det skal foregå i (Dewey 2005, s. 54).

Dewey (2005) så på utdanning som vekst, og utvikling. Han beskriver barnets umodenhet og instinktive eksperimentelle reaksjoner som en stor ressurs, noe vi voksne delvis har mistet, og som vi bør stimulere. Han sier at vekst, og lysten til å skape livsbetingelser og lære underveis i livet, er utdannelsens formål, og at voksne bør lære av barns nysgjerrighet, fordomsfrie mottakelighet og åpne sinn. Når voksne praksiskandidater kommer tilbake til skolen, må de se arbeidet med nye øyne, og for å få til dette, må jeg skape et læringsmiljø som fremmer nysgjerrighet og lærelyst.

Dewey (2005) forklarer at mekaniske vaner er nødvendig i et miljø som vi ikke er interessert i å endre. Tilpasning derimot, handler om at miljøet i like stor grad tilpasser seg oss. Jeg har et mål om at praksiskandidatene skal bryte med sine faste vaner, og tenke over arbeidet på nytt, med åpent sinn, og med bakgrunn i ny kunnskap. Dewey (2005) mener dette er viktig for å skape vekst. Det er viktig at praksiskandidatene utvikler kritisk tankevirksomhet, og evne til

refleksjon, slik at de lærer å se menneskene de er satt til å hjelpe, og utøver kunnskapsbasert praksis,³ en praksis som ikke er statisk, men i stadig endring.

Utdanning handler om tenkning og erfaring. Erfaring har, ifølge Dewey (2005) et aktivt og et passivt element i form av noe vi utforsker/ forsøker, og noe vi gjennomgår, tåler eller underkaster oss konsekvensene av. Sammenhengen mellom erfaringsfasene vil vise erfaringens fruktbarhet eller verdi (Dewey 2005, s. 157). Når jeg planlegger aksjonsforskningen i tre faser,⁴ er dette fordi jeg ønsker at praksiskandidatene skal oppdage, gjennom erfaringslæring, hvordan de kan utvikle yrkeskunnskap ved hjelp av refleksjon og metakognisjon før, under og etter arbeidsoppgavene. Dewey (2005) kritiserer skolen for å se elever som «teoretiske tilskuere,» noe jeg har til hensikt å motarbeide i min lærergjerning gjennom bevisst bruk av erfaringslæring.

Erfaringsbasert undervisning av god kvalitet bidrar til å opprettholde demokratiske verdier, sier Dewey (1938/ 2008). Gjennom å utveksle erfaringer, og finne fram til sine meninger gjennom argumentasjon, skaper man felles former for veien videre når det gjelder erfaringenes retning. Alle opplevelser og erfaringer man har hatt vil komme til å påvirke kvaliteten på de påfølgende erfaringer, og forandre dem.

Jeg legger stor vekt på observasjon, og bruk av sansene, når det gjelder å forstå pasientens behov for sykepleie, og for å kunne vurdere gyldighet og mål for pleietiltak. Det å snakke om observasjon som begrep, har liten verdi dersom praksiskandidatene ikke samtidig kan relatere det til praksis. Her ser jeg store mulighetene for å utnytte praksiskandidatenes arbeidserfaring i læreprosessen. Dewey sier: «Et gram erfaring er bedre enn et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verifiserbar betydning» (Dewey 2005, s. 161).

Modellen «Læring som utvikling av kyndighet», utviklet av Inglar (2009, 2015), viser hvordan erfaringslæring kan brukes systematisk i yrkespedagogisk arbeid. Nivåene er opplevelse, erfaring, teoretisk kyndighet, praktisk kyndighet, mening, metakognisjon og handling. Det første nivået, opplevelse og handling, viser hvordan man sanser omgivelsene,

³ Kunnskapsbasert praksis i Helsearbeiderfaget betyr at man jobber erfaringsbasert, forskningsbasert, og basert på brukerkunnskap og brukervedvirkning.

⁴ Fase 1: skolebasert undervisning, fase 2: praksisbasert undervisning, og fase 3: skolebasert undervisning.

men er ikke nødvendigvis det samme som den faktiske situasjonen. En handling kan være resultat av tidligere erfaringer (prøve- feile/ lykkes), og metakognisjon, noe som gjør at handlinger kan være både et start- og sluttprodukt i erfaringslæringsprosessen.

Nivå to handler om erfaring. Erfaring defineres som «indre representasjoner av ytre og indre (emosjonelle) opplevelser som setter relativt varige spor i organismen» (Inglar, 2015, s.24). Erfaringer kan knyttes til situasjoner, personer, omgivelser og følelsesmessige reaksjoner, og kan hentes frem fra bevisstheten når man kommer i liknende situasjoner senere. Det tredje nivået er praktisk kyndighet (handlingskompetanse), teoretisk kyndighet (refleksjon), og meningssammenheng mellom disse. Læring av praktisk kyndighet er en kompleks prosess som innebærer at man anerkjenner kunnskapsformer som sansing, håndlag, kroppsbeherskelse, utøvelse av skjønn, bruk av redskaper, instrumenter osv.

For å lære praktisk kyndighet, er det sentralt å benytte både demonstrasjon og imitasjon. En faglært person synes ofte det er lettere å vise hvordan noe skal gjøres, enn å forklare det. Under de praktiske øvelsene på skolen, for eksempel blodsuktermåling, må jeg håndtere apparatene, og stikke en finger for å demonstrere hva som skal gjøres. I tillegg til selve blodsuktermålingen, kommer også andre kyndighetsformer og egenskaper til uttrykk, slik som holdninger og mellommenneskelige relasjoner. Teoretisk kyndighet, eller refleksjon, handler om å kunne bearbeide tankemessig ulike erfaringer, slik at man ser konsekvenser og sammenhenger. En blodsuktermåling kan for eksempel bli gjenstand for teoretisk refleksjon hvis det ikke kommer blod etter å ha stukket i fingeren til pasienten. Gjennom teoretisk refleksjon, kan helsefagarbeideren finne forståelse for årsaken; kanskje pasienten var kald på hånden, noe som førte til at blodårene i fingertuppene trakk seg sammen. Ved å sørge for at pasienten er varm på hånden neste gang blodsukkeret skal måles, har refleksjonen ført til nye sammenhenger og konsekvenser, jamfør krav om teoretisk kyndighet (Inglar, 2009).

Profesjonell yrkesutøvelse krever at eleven ser mening og sammenheng mellom teoretisk og praktisk kyndighet. Fenomenene er så sammenflettet at det kan være vanskelig å skille det ene fra det andre under utøvelsen av en arbeidsoppgave. Inglar (2009) forklarer hvordan handlingskompetanse gir mening når handlingene er utledet fra teoretisk kyndighet, samtidig som den praktiske kyndigheten kan forklares og begrunnes. Narrativer, eller historier fra egen yrkespraksis, er viktig for at det teoretiske perspektivet blir gjenkjennbart. Dette kan jeg registrere i egen undervisning ved å se at elevene nikker og smiler gjenkjennende til det jeg

forteller. Her er det viktig at lærer og elever utvikler og bruker et yrkesrelevant begrepsapparat for å tilegne seg fagspråket. For praksiskandidatene vil det være viktig å lære fagbegreper og latinske ord for anatomi, fysiologi og sykdomslære, men det vil også være viktig å tilegne seg begreper om tekster og skriving.

Nivå fire i modellen «Læring som utvikling av kyndighet» handler om metakognisjon og metakommunikasjon. For praksiskandidatene i prosjektet, vil dette nivået være spesielt viktig. Metakognisjon betyr at man kan se seg selv utenfra, og objektivisere seg selv som deltaker i en situasjon. Dette skal gjøres både i forhold til tekstproduksjon og yrkesutøvelse. Det innebærer å reflektere over egne refleksjoner. «I en metasamtale vil en altså analysere og reflektere over det som foregår, har foregått eller vil foregå, og ens egen rolle i situasjonen» (Inglar, 2015, s.37). Etter at eleven har oppnådd dette nivået, kan endret handling være resultatet, eller føre direkte til metakognisjon.

Erfaringslæring er en livslang, pågående prosess hos mennesker, og forskere har sett på fenomenet på ulike måter for å prøve å forklare hva som skjer. Det er av stor betydning at yrkesfaglærere har kunnskap om erfaringslæring for å kunne skape undervisning med fokus på praktisk innhold i sammenheng med det teoretiske. På denne måten vil elevene oppleve meningsfull læring, når teori og praksis veves sammen (Inglar, 2009, 2015).

4.1.4 Refleksjon

Donald Schön (1983/ 2001) tar, gjennom sin forskning, et oppgjør med det instrumentelle og tekniske vitenskapssynet som styrer profesjonenes utførelse av arbeidsoppgaver. Denne formen for vitenskap har nådd en grense når det kommer til å forstå hvordan man løser sammensatte, komplekse og uforutsigbare arbeidsoppgaver (Schön, 2001). Jeg velger å forankre prosjektet i disse teoriene fordi skriving av tiltaksplaner krever reflekterte helsefagarbeidere. Selve sykepleieprosessen vil jeg anta er et resultat av den tekniske mål- middel- baserte forskningen Schön retter sin kritikk mot.

En av mine hypoteser er derfor at en skriftlig framstilling av et profesjonelt, praktisk arbeid vil være vanskelig, nettopp fordi helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver er sammensatte,

komplekse og uforutsigbare. En streng vitenskapelig tenkemåte, i form av en problemløsende prosess (sykepleieprosessen), skaper derfor dilemmaer og relevansproblemer underveis i arbeidet. I helsearbeiderfaget er det ikke alltid målene kan nåes gjennom teknisk rasjonalitet, og det er dette jeg ønsker at praksiskandidatene skal erfare ved å planlegge, gjennomføre og vurdere tiltaksplaner til pasienter og brukere i praksis. På denne måten ønsker jeg at de skal se nytteverdien av å skrive tiltaksplaner ute i arbeidslivet, samtidig som de blir bevisst på at slike planer aldri kan overstyre helsefagarbeiderens menneskekunnskap, profesjonelle ekspertise, og evne til å foreta valg i en gitt situasjon.

Som yrkesfaglærer kan jeg av og til oppleve å komme til kort når det gjelder å skape forståelse for helheten i yrkesutøvelsen. Dette ønsker jeg at elevene skal utforske i praksis, som reflekterende praktikere, i fase 2. De allerede praktiserende pleieassistenter må derfor stille seg åpne for nye kompetanser, for å oppdage at de utvikler seg, og sin viten- i -praksis, på en måte som setter i gang det Schön (2001) kaller en kontinuerlig selvutdannelsesprosess. Dersom jeg lykkes med dette, vil de mer og mer fungere som forskere i egen praksis, og nå et overordnet mål om erfaringslæring og livslang læring. Praksisen deres vil på denne måten bli en kilde til fornyelse, i stedet for usikkerhet, og det å vedkjenne seg at man kan ta feil, blir en kilde til nyoppdagelse i stedet for en kilde til selvforsvar.

Helsefagarbeidere utøver grunnleggende sykepleie. Schön (2001) karakteriserer slike yrker som en av flere vitenskapsbaserte profesjoner som utfra en teknisk rasjonalitet er tekniske problemløsere. Basert på flere profesjoners vitenskapelige teorigrunnlag, forsøker helsefagarbeideren å løse pasientens problemer gjennom problemløsende eller forebyggende tiltak, rettet mot pasienten behov og manglende egenomsorgskapasitet. Men det er så mye mer, og dette *mer* kan være vanskelig å forklare. Noen praktikere lykkes godt når det gjelder å foreta valg i vanskelige situasjoner, selv om de opplever usikkerhet eller verdikonflikter i jobben. Disse yrkesutøverne vil likevel ha problemer med å sette ord på, eller gjøre rede for, hva den kunstferdige kompetansen de utviser består av. Kompleksitet, usikkerhet eller ustabilitet kan, ifølge Schön (2001, 2013), løses ved å rekonstruere forutgående, lignende situasjoner. Når profesjonelle kompetanser formes ut fra anvendelsen av etablerte teknikker på gjenkommende situasjoner, blir praksisen kunstferdig utført.

Profesjonelle yrkesutøvere er, på bakgrunn av dette, bundet til en praksisepistemologi som ikke klarer å beskrive de kompetansene som er avgjørende for profesjonaliteten. Vi er bundet

av positivismen, og den tekniske rasjonaliteten, noe som i mitt tilfelle innebærer en sneversynt oppfatning av hvordan sykepleieprosessen skal gjengis i pasientens tiltaksplan. Dersom profesjonelle opplever at de er altfor bundet av den tekniske rasjonaliteten, vil de komme til å oppleve at de står i et dilemma. Dette er fordi en rigid, profesjonell kunnskap utelukker de fenomenene som står sentralt i praksis (Schön, 2001). Når den kunstferdige måten å håndtere fenomenene på, ikke har gyldighet som profesjonell viten, får profesjonen relevansproblemer. For å løse disse problemene har Schön (2001) utviklet en epistemologi basert på erfaring, prøving og feiling, intuisjon, og kunst og håndverk, og han kaller det «Refleksjon- i- handling».

Første ledd for å forstå hvordan profesjonelle praktiserer komplekse arbeidsoppgaver, blir derfor å forstå begrepet «Viten i handling» («to know- how») (Schön, 2001). Dette betyr at kunnskapen ligger innebygget i vårt handlingsmønster, og i våre handlinger, og vi gjenkjenner det vi skal gjøre helt spontant. Vi husker ofte ikke hvordan vi lærte å gjøre det, og vi tenker sjelden over hvordan det ble internalisert i oss. Viten i handling er ofte en del av taus kunnskap, noe som betyr at vi gjør avveininger på en intellektuell måte når vi lærer nye ferdigheter. Fornemmelser og følelser blir dermed en del av vår helhetlige kunnskap og forståelse, noe som ofte vil føre til at vi lettere kan beskrive avviket fra en norm, enn vi kan beskrive selve normen.

Andre ledd i forståelsen av den refleksjon i handling, er begrepet «Viten i praksis». Det handler om hvordan refleksjon kommer til syne midt i en handling, og kan forklares slik at man vil fokusere på handlingens utbytte, på selve handlingen, og på intuitiv kunnskap som ligger implisitt i handlingen. Når en yrkesutøver har gjort seg mange erfaringer, vil han etter hvert utvikle et register av forventninger, bilder og teknikker, som er til hjelp for å løse arbeidsoppgaver på en god måte. Hvis de fleste tilfellene er like, vil hans «viten i praksis» bli mer og mer taus, spontan og automatisk, og han vil utvikle spesialisert kunnskap på sitt område. Schön (2001) advarer mot dette fordi han mener at for stor grad av spesialitet vil kunne føre til sneversynthet. Man risikerer at erfarings- og forståelseshelheten forsvinner, og dette kan føre til utbrenthet og kjedsomhet. Refleksjon- i- handling kan motvirke dette. Refleksjon i handling har ulikt tidsperspektiv, og kan være mer eller mindre planlagt. Når en yrkesutøver reflekterer over praksis, vil hennes viten- i- praksis ligge bak en bedømmelse hun reflekterer over. Dette kan være uskrevne normer, strategier eller teorier som ligger

innebygget i atferden, noe som gjør at hun tenker over situasjonen som fikk henne til å velge, eller over måten hun har definert problemet på (Schön, 2001).

Når den profesjonelle møter ukjente fenomener, kan hun av og til lage ny teori gjennom et her- og- nå- eksperiment. Dette er en ny måte å formulere problemet på. Det kan også hende at hun finner fram til måter å integrere eller velge mellom verdier som står på spill i situasjonen. Når noen reflekterer- i- handling blir de forskere i sin egen praksis, og er ikke avhengige av etablerte teorier og teknikker, men danner seg helt nye teorier. Mål og midler vurderes interaktivt etter hvert som den problematiske situasjonen defineres, og den profesjonelle skiller ikke lenger mellom tenkning og handling for å kunne ta viktige avgjørelser (Schön, 2013).

På denne måten kan refleksjon- i- handling føre til at profesjonelle handler korrekt også i usikre situasjoner. Det er ifølge Schön (2001), en måte å sette teknisk problemløsning inn i en bredere kontekst av refleksiv undersøkelse som viser at refleksjon- i- handling er en metode, samtidig som den forbinder kunsten å løse vanskelige situasjoner med vitenskapens forskningskunst. Refleksjon- i- praksis bør derfor brukes i større omfang, og på en mer dyptgripende måte. Strukturen i refleksjon-i-handling dreier seg om at praktiserende fra ulike profesjoner har en struktur i måten å håndtere komplekse situasjoner. Kunsten innebærer å håndtere store mengder informasjon, og sammenfalle innblanding og inngrep, samtidig som de ser situasjonen og problemet fra ulike synsvinkler uten at dette forstyrrer selve undersøkelsen av fenomenet. Den profesjonelle yrkesutøver kaster seg inn i en slags dialog med den uvisse situasjonen, og redefinerer den. På denne måten kan de gjøre eksperimenter som vil føre til et nettverk av valg, konsekvenser, implikasjoner, og nye forståelse og nye valg.

I forsøk med problemformulering, vil den praktiserende gjøre en strukturell redefinering basert på ulike spørsmål. Disse kan for eksempel være; Vil jeg være fornøyd med det jeg får når jeg har løst problemet? Har jeg fått ting til å henge sammen? Har jeg fått det til å stemme overens med mine grunnleggende verdier og teorier? På denne måten ser hun delfortolkninger, og oppdager utilsiktede følger av handlinger gjennom en dialog med situasjonen. Schön (2001) mener det er viktig å få tidligere erfaringer til å passe inn i den unike situasjonen som krever refleksjon for å kunne løse. Når en praktiserende finner fornuft i

en unik situasjon, ser hun den som noe hun allerede har i repertoaret sitt, som både kjent og ukjent. På denne måten kan hun se- som og handle- som, med bakgrunn i tidligere erfaringer.

Utdanning av kompetente yrkesutøvere krever et veloverveid pedagogisk grunnsyn. Det yrkespedagogiske teorigrunnet til denne masteroppgaven omhandler didaktisk relasjonstenkning, og erfaringslæring. Refleksjon og metakognisjon er delprosesser i erfaringslæringsprosessene, men kan i seg selv beskrives som omfattende fagfelt. Gjennom den yrkesteorietiske forankringen beskrevet i dette kapitlet, ser jeg mulighet for å kunne legge til rette for undervisning som bygger på handlinger, opplevelser og erfaringer på vei mot kyndighet og helhetlig yrkeskompetanse.

4.2 Skrivepedagogisk teorigrunnlag

Det skrivepedagogiske teorigrunnet bygger på forskning knyttet til kognitive og sosiokulturelle skriveteorier, og prosessorientert skriving. I dette kapitlet presenteres sirkelen for undervisning og læring, femavsnittsmetoden og skrivetrekanten. Metodene er brukt for å legge til rette for relevant skriveundervisning i pedagogiske tiltaksplaner.

4.2.1 Skriveteorier

Det er flere måter å forstå skriving på, avhengig av hva man skal forstå eller oppnå. Løkensgard Hoel (1997) skiller mellom innoverretta og utoverretta skriveteorier, hvor innoverretta skriving sier noe om det kognitive aspektet hos skriverne. Kognitive teorier er viktige for å forstå hvordan elever tenker, og hvilke problemer de har når det gjelder å komme i gang med oppgaver, bygge opp tekst, eller skape mening i det de skriver. Utoverretta skriving handler om at skriving skjer i sosiale sammenhenger, og at teksten skal brukes til et formål, og oppfylle en sosial funksjon. Tekster skrives i en kontekst der uttrykksmønstre og handlingsmåter er styrt ut fra en sammenheng og et tankesett. Dette kalles sosiokulturelle skriveteorier (Smidt, 2009). Prosjektet bygger både på kognitive og sosiokulturelle teorier.

4.2.2 Proessorientert skriveundervisning (POS)

Jeg velger å benytte proessorientert skrivepedagogikk, heretter POS, gjennom fasene i aksjonsforskningen. POS dreier seg om automatisering av enkeltferdigheter, samtidig med kunnskap om når og hvordan man kan anvende skrivestrategiene. Det er også fokus på utvikling av elevenes metakognitive bevissthet rundt skriveprosessene (Fjørtoft, 2014). Metakognisjon er en viktig del av erfaringslæring, og praksiskandidatenes skriveprosesser knyttes derfor til refleksjon rundt det faglige innholdet i tiltaksplanene. Løkensgard Hoel (1990) understreker at det er mange prosesser som skjer underveis når man produserer en tekst. Det er blant annet mentale prosesser knyttet til arbeidsminne, langtidshukommelse, og emosjonelle prosesser, selve skrijving (den synlige aktiviteten) og arbeidet fra en ide til ferdig produkt eller ferdige deler. Disse prosessene beskrives som førskrivefase, skrivefase, revidering- og slutføringsfase. Samtidig vil det alltid være samspill mellom de skjulte mentale prosessene og selve skrijvingen, noe Løkensgard Hoel (1990) kaller samspillet mellom «hjerne og hand».

Det er dette samspillet vil jeg vil legge til rette for i undervisningen. Det er viktig at praksiskandidatenes førforståelse og yrkeserfaring gjør at de får selvtillit i forhold til å ha noe å skrive om. Samspillet mellom hjerne og hånd (og hjerte)⁵ er et viktig prinsipp også i fag- og yrkesopplæringen, og på denne måten kan jeg jobbe parallelt med metakognisjon i yrkesfag, og produksjon av selve teksten- tiltaksplanen.

For å kunne skrive en tekst kreves det kunnskap på flere nivåer. Løkensgard Hoel (1990) mener at skrijving av en tekst krever kunnskap på seks ulike nivåer. Det første er innsikt i skrivesituasjonen og konteksten, det andre er kunnskap om emnet, det tredje er kunnskap om sjangrer og teksttyper. Videre handler nivå fire og fem om hvordan man binder en tekst sammen, og hvordan man bygger opp setninger og setningsstrukturer. Det siste nivået handler om ordkunnskap, inkludert rettskriving og tegnsetting. Proessorientert skriveundervisning krever at læreren har pedagogisk innholdskunnskap når det gjelder hvordan elever forstår utarbeidelsen av tekster, og sin egen rolle som skriver. Dette gjør lærerens rolle kompleks,

⁵ Min tilføyning

fordi det er mer krevende å observere elevenes skriveprosesser og komme med tekstrespons underveis, enn det er å vurdere en ferdig tekst (Fjørtoft, 2014). Forståelse for at skriving er en prosess i flere deler, kan være til hjelp for yrkesfaglæreren når det gjelder å legge til rette for relevant skriveundervisning.

4.2.3 Sirkelen for undervisning og læring

Sirkelen for undervisning og læring er inspirert av sjangerpedagogikken med opprinnelse i australske forskningsmiljøer på 1980- tallet. Modellen har, som POS, til hensikt å gjøre skriveopplæringen mest mulig synlig og eksplisitt. Sirkelmodellen kan framstilles på ulike måter, men består alltid av fire trinn; bygge kunnskap, dekonstruere modelltekst, skrive felles tekst, og til slutt skrive individuell tekst (Fjørtoft, 2014). Det er sammenheng mellom sjangerpedagogikk og prosessorientert skriveopplæring. De deles begge opp i faser, selv om disse ikke er rigide, og de legger vekt på både kognitive kompetanser som ordforråd, tekstkunnskap og skrivestrategier, og sosiale læringsformer som dialog, par- og gruppearbeid, elevrespons og samskriving. Selv om det er noen forskjeller, bruker begge metodene en eksplisitt skriveundervisning, der læreren veksler mellom ulike roller, fra tydelig instruerende og modellerende, til støttende og veiledende (Fjørtoft, 2014). Jeg velger derfor å bruke begge metodene.

Første fase i sirkelen for undervisning og læring handler om å bygge kunnskap. Her skal elevene utforske teoretisk kunnskap om et tema. De skal lære nye fagord, og begreper, og lese fagbøker og andre ressurser som læreren legger til rette for. Man kan imidlertid bygge ny kunnskap også videre i prosessen. Andre fase handler om å dekonstruere en modelltekst sammen med lærer. Dette gjøres for at elevene skal oppdage sjangertrekk ved teksten, og diskutere hvordan teksten er bygget opp i forhold til struktur og språklige trekk. Tredje fase handler om å skrive en tekst i fellesskap. Dette gjør læreren for å modellere og demonstrere for elevene hvordan skrivingen kan gjennomføres. Det er viktig at elevene er deltakende og kommer med innspill og ideer til skrivingen, som foregår på tavle eller prosjektor i klasserommet.

Under fjerde og siste fase skal elevene konstruere sin egen tekst. Elevene trenger ulike støtte fra læreren underveis i skrivingen, men i løpet av de tre første fasene skal elevene tilegne seg et språk for å kunne snakke om tekstene sine. Da blir det lettere å forstå hvordan teksten bygges opp (Skrivesenteret, 2018). Førskrivefasen i POS, og de tre første fasene i sirkelen for undervisning og læring er sammenfallende, og jeg bruker disse om hverandre for å gjøre skriveundervisningen mest mulig synlig og eksplisitt. Selve skrivefasen, og metoder for underveisvurdering og respons, er mer detaljert beskrevet i POS, slik at jeg velger å legge mer vekt på denne metoden når det gjelder vurdering og vurdering for læring.

4.2.4 Skrivetrekanten

Læreplanen for Helsearbeiderfaget Vg3 (2006), beskriver formålet for skriving i faget. Det innebærer å dokumentere korrekt og hensiktsmessig. Det vil også si å kunne fylle ut skjemaer og utarbeide planer. Skrivetrekanten er et hjelpemiddel for lærer og elever når det gjelder å visualisere tre ulike aspekter ved skrivingen. Dette er innhold, form og formål. Ifølge Smidt (2010) er det viktig for elevenes motivasjon at skrivingen har et formål, og at dette ofte er underkommunisert. Dette kom blant annet fram gjennom SKRIV- prosjektet⁶. Skrivingsformål handler om å fokusere blant annet på hvem som skal lese teksten, hvorfor den skal skrives, og hva den skal brukes til. Dette er relevante spørsmål for praksiskandidatene å stille når de skal skrive tiltaksplaner.

Tekstens innhold henger sammen med formålet, og elevene tilegner seg denne kunnskapen gjennom ulike førskriveaktiviteter og de tre første fasene i sirkelen for undervisning og læring. I vårt tilfelle dreier innholdet seg om tiltak og faglig argumentasjon for hvordan og hvorfor tiltakene skal gjennomføres. Det er viktig å ha i bakhodet hvem som skal lese og forstå det faglige innholdet i teksten, altså mottakerne. Tekstens form handler om språklige trekk, fagbegreper og oppbygging. Det handler også om hvordan teksten ser ut, hvordan man

⁶ Se kapittel 3.2 om tidligere forskning

disponerer avsnitt og overskrifter osv. I vårt tilfelle er det viktig at tiltaksplanen følger fasene i sykepleieprosessen, slik at tiltakene framstilles i logisk rekkefølge.

Ved å være bevisst på disse tre aspektene ved skriving, kan det bli lettere å forstå, og snakke om tekster og tekstenes funksjon. Ved at man har autentiske mottakere, og et klart formål med skrivingen, kan dette bidra til at skriving oppleves meningsfullt for elevene (Smidt, 2010).

4.2.5 Femavsnittsmetoden

Femavsnittsmetoden er en skrivepedagogisk metode for å lære elevene å bygge opp en fagtekst, og mestre drøftings- og problemløsende oppgaver. Jeg introduserte metoden i første fase, spesielt med i forhold til friskriving/ tenkeskriving. Metoden er nyttig fordi den, på en enkel måte, viser hvordan fagtekst kan planlegges, bygges opp og skrives ved hjelp av delferdigheter. Flyum (2011) sier at formålet er å sette fokus på tre viktige, grunnleggende ferdigheter; å stille spørsmål, å skrive en skisse, og å gi og få veiledning.

Den første grunnferdigheten er å stille spørsmål. Flyum (2011) innleder skrivearbeidet med friskriving, en øvelse der man skriver i full fart om temaet man skal arbeide med, for å få ned noen første tanker og ideer på papiret. Videre er meningen å artikulere hovedbudskapet i en setning, omformulere setningen til et spørsmål, og formulere alternative spørsmål før man diskuterer alternativene, og bestemmer seg. Når det gjelder praksiskandidatene, og skriving av tiltaksplaner, vil jeg jobbe med den første grunnferdigheten på en noe tilpasset måte, der praksiskandidatene indentifiserer og formulerer pasientens problemer og behov istedenfor å finne fram til en problemstilling. Friskriving som metode er imidlertid ideelt å prøve ut fordi øvelsen stimulerer til tankevirksomhet, og gjør skrivingen spontan og «ufarlig» og får fram bakgrunnskunnskaper om ett eller flere temaer rundt pasientens situasjon.

Den andre grunnferdigheten dreier seg om å kunne skrive en skisse. Hensikten er ifølge Flyum (2011) å drive skrivearbeidet fram skritt for skritt ved å dele skrivearbeidet opp i små steg. Dette gjør at man klarer å gjøre framgang, selv om man synes oppgaven er vanskelig. Har man derimot for mange ideer og for mye på hjertet, kan metoden også være med på å strukturere skrivingen. Det første leddet er å skrive tre stikkord til et tema, og lage tre

setninger på grunnlag av hvert stikkord. Deretter skriver man enda to setninger for å ramme inn hovedinnholdet, noe som blir innledningssetning og avslutningssetning. Det videre arbeidet blir å utvide disse fem setningene til et avsnitt, før man til slutt vurderer avsnittene, og overgangene mellom avsnittene.

På denne måten har man en metode for å komme i gang med en begynnelse, en midte og en slutt. Dette er et godt utgangspunkt for videre arbeid med teksten, fordi den har fått en grunnleggende form, og en begynnende struktur på det faglige innholdet. Metoden kan også brukes som framgangsmåte for å produsere større tekster (Flyum, 2011). Denne grunnferdigheten skal praksiskandidatene lære for å bygge opp og strukturere tiltaksplanene. Den faglige argumentasjonen og forklaringene på hvordan og hvorfor tiltakene er satt opp, har kanskje spesielt nytte av slik skisseskriving fordi jeg erfarer at praksiskandidater opplever dette som vanskelig. Dette er også grunnen til at valget falt nettopp på denne skrivepedagogiske metoden.

Den siste av grunnferdighetene handler om å vurdere. Hensikten er å støtte utviklingen og slutføringen av skrivearbeidet gjennom å gi og få veiledning. Flyum (2011) mener det er viktig fordi det gjør at elevene artikulerer og forhandler om tekstnormer, slik at de utvikler både skrivekyndighet og faglig kyndighet. En måte å gjøre responsarbeidet er parvis eller i gruppe, der alle både gir og får tilbakemelding. Senere bør dette sammenfattes i plenum, avhengig av den videre undervisningssammenhengen. I mitt arbeid med klassen, vil vurderingsarbeidet planlegges som egenvurdering, hverandrevurdering og vurdering av tekst i grupper. Flyum (2011) påpeker at fagfellellevurdering er viktig fordi man som kollegaer vurderer hverandres arbeid med henblikk på gyldighet. Det vil også sørge for at praksiskandidatene utvikler faglig dømmekraft som del av skrivekompetansen.

Femavsnittsmetoden kan oppsummeres som ferdigheter til å *spørre, skissere og vurdere* (Flyum, 2011). I stedet for å spørre (stille spørsmål), vil jeg i dette prosjektet bruke metoden for å utvikle ferdigheter i å *formulere problemer/behov, mål og tiltak*, i tillegg til å *skissere og vurdere*.

Det skrivepedagogiske teorigrunnlaget gir muligheter for yrkesfaglæreren når det gjelder å tilrettelegge relevante for yrkesrettede skriveoppgaver, og for å forstå hvordan skriveopplæringen kan gjøres synlig og støttende med tanke på faglig innhold, form og formål.

5 METODE

I dette kapittelet beskrives forskningstilnærming, og valg av forskningsmetoder. Jeg redegjør for valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi, og for retningen dette prosjektet har hatt. I tillegg forankres forskningstilnærming i vitenskapsteori, der hermeneutisk tilnærming beskrives som grunnleggende for innsamling og tolkning av data. Til slutt diskuteres aksjonsforskningens validitet, og de etiske aspektene knyttet til gjennomføringen.

5.1 Forskningstilnærming

Dette prosjektet har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, og handler om å finne mening og essens i opplevde erfaring (Postholm, 2005). Skoleåret 2017- 18 ønsket jeg forske i egen praksis for å legge til rette for undervisning som gjorde at praksiskandidatene opplevde skriving av pedagogiske tiltaksplaner som relevant og nyttig for arbeidslivet. Jeg ønsket å forstå hvordan de opplevde å være elev i min klasse, og hvilke utfordringer de møtte underveis, slik at jeg gradvis kunne utvikle relevant undervisning gjennom skoleåret. Kvalitativ forskning på praksis forutsetter et nært samarbeid mellom forsker og deltakere, og beskriver komplekse fenomener eller problemstillinger (Postholm, 2005). Målet var å få fram deltakernes perspektiv, samtidig som det var jeg som lærer/ forsker som bestemte hva som ble løftet fram for å belyse problemstillingen. Fenomenologiske studier handler om at menneskelige erfaringer fører til nye oppfatninger, meninger eller forståelser, og kommer til syne gjennom sansene i lys av verden vi lever i (Postholm, 2005). Dette samsvarer med min førforståelse, og erfaringslæring som pedagogisk grunnsyn, fordi erfaringslæring handler om prosesser som fører fram til ny forståelse og handling (Dewey, 2005).

Jeg har valgt kvalitative metoder fordi de representerer menneskelige opplevelser i den gjeldende konteksten. Jeg er opptatt av å forstå, beskrive, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter, noe som ifølge Brinkmann og Tangaard (2012) kjennetegner kvalitativ forskning. For å prøve å forstå prosessene som skjedde underveis i undervisning og læring, har empirien blitt samlet inn gjennom deltakende observasjon, intervju og logg/tekst. For å finne mening i datamaterialet har jeg tatt utgangspunkt i hermeneutikken. Hermeneutikken er en metode for å finne sannhet i tekst, men også en tolkningsvitenskapelig

metode fordi alle data som omformes skriftlig kan forstås som tekst (Postholm, 2005). Prosessene starter med forskerens forforståelse som videreutvikles gjennom innhenting av nye erfaringer som tolkes. Delprosessene fører etter hvert fram til forståelse av helheten. Metoden er brukt i utdanningsvitenskap og kvalitativ empirisk forskning fordi den søker meningsinnhold formidlet gjennom språk (Befring, 2016).

Min forforståelse i dette prosjektet har mange sider. Jeg har erfaring som yrkesfaglærer de siste fire årene i tillegg til min yrkesfaglige bakgrunn som sykepleier gjennom femten år. Dette påvirket forståelsen for hvordan mennesker lærer, forstår og samhandler. I tillegg er forforståelsen for skriveundervisning påvirket av min utdanning i norsk for yrkesfag⁷. Forståelsen for det samfunnsmessige perspektivet jeg har gjort rede for innledningsvis, i kapitlene om styringsdokumenter og tidligere forskning på feltet, sammen med den teoretisk forankringen. Hele min forforståelse har dannet grunnlag for å forstå og fortolke deltakernes synspunkter og handlinger i lys av problemstillingen, og har gjort at jeg har forsøkt å forstå delene ut fra helheten, og helheten utfra delene. Jeg har forsøkt å skape dypere mening gjennom en spiral der jeg så enkelte interaksjoner og det totale inntrykket i sammenheng med teori gjennom hele prosjektet (Postholm, 2005).

På bakgrunn av praksiskandidatenes utfordringer med å skrive pedagogiske tiltaksplaner, ønsket jeg å finne fram til didaktiske metoder de opplevde som nyttige. Grunnprinsippene for kvalitative forskningsmetoder er systematisk kunnskapsutvikling der selve prosessen er åpen for innsyn og utfordring, og der resultatene deles med andre. Kunnskap og forståelse skapes i sosiale settinger, noe som har gjort at jeg har forankret prosjektet i sosialkonstruktivistiske teorier, deriblant Deweys (2005) teorier om hvordan mennesker utvikler kunnskap og forståelse ved hjelp av aktivitet og erfaring.

5.2 Aksjonsforskning

Jeg har valgt å gjennomføre prosjektet som aksjonsforskning. Det finnes ulike retninger innenfor aksjonsforskning, og jeg har valgt pedagogisk aksjonsforskning som strategi. Dette

⁷ Utdanningen Norsk med yrkesfaglig profil ved OsloMet, NORY.

har å gjøre med handlingsperspektivet som gir mulighet for å gjøre noe med utfordringene man møter i skolen. Pedagogisk aksjonsforskning er utviklet på bakgrunn av kritikk mot at konvensjonell forskning oppleves instrumentell og langt fra det virkelige liv (Stenhouse, 1975). Med aksjonsforskning er forsker og deltakere likeverdige, og medbestemmelse og deltakelse fra dem forskningen gjelder er et sentralt prinsipp (Nielsen, 2013).

Grunnlagstenkningen kjennetegnes ved at man jobber med forandring gjennom faser/aksjoner/ sykluser. Aksjonsforskning har fokus på demokratiske prosesser, og medvirkning i et fellesskap for å skape endringer i praksis. Det er et stort spenn i måter å bruke aksjonsforskning på, men jeg har valgt det Reason og Bradbury (2001) kaller aksjonsforskning gjennom utviklingsforsøk i en klasse. Det vil si at jeg forsker i egen praksis, for å utvikle yrkesdidaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner.

Aksjonsforskningen har utspring i hermeneutisk vitenskapelig retning. Dette handler om fortolkning, og det å være seg bevisst de prosessene som fører fram til forståelse. Det er viktig at forskeren har kunnskap om sosiale og kulturelle forhold som påvirker forståelsen for ytringer og handlinger, og at forskerens førforståelse og dialog spiller inn på tolkningen. Det er sentralt at man forsker sammen med andre i et felles prosjekt, og at man ikke forsker *på* noen andre (Nielsen, 2013). Aksjonsforskning som strategi gir muligheter, men det stiller også krav. For at resultatene skal framstå som gyldige, har jeg hatt til hensikt å jobbe systematisk og målrettet gjennom tre faser, og forsøke å ivareta et kritisk, distansert forskerblikk gjennom hele prosjektet. Ifølge Hiim (2010) vil pedagogisk aksjonsforskning kunne bidra til en dypere forståelse for erfaringslæring fordi erfaring som deltakelse (følelsesmessig, intellektuelt og handlingsmessig) og praksis blir tydeligere.

Det er flere faktorer å være bevisst på når man velger aksjonsforskning. Levin (2017) beskriver viktigheten av å ha analytisk kapasitet til å forstå de sosiale prosessene der man selv er deltaker. Det krever evne til å leve seg inn i, og forstå konteksten der aksjonsforskningen gjennomføres, samtidig som man beholder en kritisk- analytisk distanse til eget arbeid. For å kunne vurdere kvaliteten på eget arbeid, er det derfor viktig at jeg balanserte empati og involvering som deltaker, i tillegg til kritisk analyse av det som skjedde underveis. Hiim (2010) påpeker viktigheten av innenfra- perspektivet som lærerforskningen gir, men viser også til at metodologiske krav til gyldighet må vurderes i lys av forskningens hensikt.

Innenfor vitenskapsteori er begrepene ontologi og epistemologi sentrale. Ontologi kan forklares som det menneskesynet og den virkelighetsoppfatningen forskeren tar med seg inn i forskningen, mens epistemologi handler om kunnskapsutvikling og erkjennelse (Fuglsang, Olsen & Rasborg, 2013). Deltakelse i eget prosjekt kan ikke være verdinøytral fordi man går inn i prosjektet med førforståelse og tidligere erfaringer. Ifølge Skjervheim (1957) kan ingen forskning være nøytral fordi det ligger i menneskets natur å være engasjert. Ved å presentere mitt pedagogiske grunnsyn og førforståelse innledningsvis, har jeg også forsøkt å gjøre rede for verdigrunnlaget. Ved å velge aksjonsforskning og teoretisk forankring som verdsetter demokratiske prosesser, ønsker jeg å få fram troen på at lærerkompetanse kan utvikles gjennom deltakelse og medvirkning fra elever. Dette har vært et felles prosjekt, og alle deltakerne har jobbet mot et felles mål.

Et masterprosjekt skal utvikle forståelse og ny kunnskap. Epistemologi er læren om kunnskap, om hva kunnskap er, og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2017).

Kunnskapsutvikling og erkjennelse har skjedd gjennom alle tre fasene i prosjektet, og gjennom å invitere praksiskandidatene til å bidra som deltakere i utvikling av yrkespedagogisk kunnskap, har det blitt lagt til rette for demokratisk deltakelse og samarbeidende prosesser. Disse kriteriene er viktige i aksjonsforskning (Hiim, 2010). Det er også flere kriterier som må være tilstede for å kunne kalle prosjektet aksjonsforskning. Det må utvikles et læringsfellesskap mellom de som eier problemet og forskerne, i dette tilfellet praksiskandidatene og meg som yrkesfaglærer. Det er viktig at kunnskapsutviklingen bidrar til å løse konkrete problemer, og prosessen og de konkrete løsningene skal gi grunnlag for vitenskapelig analyse. Aksjonsforskningen må være en syklisk prosess av systematisk eksperimentering og læring, og den er kontekstbundet i sin natur. Den består av planlegging, handling og refleksjon, før neste fase starter. Det er fasene og refleksjonen som utgjør forskningen (Levin, 2017).

Dette prosjektet er planlagt og gjennomført i tre sirkulære faser, der hver påfølgende fase er planlagt og gjennomført på bakgrunn av analyse og nye problemstillinger som har dukket opp underveis, i samspill med deltakerne. Ifølge Hiim (2010) består selve forskningsprosessen av erfaring, refleksjon og utvikling, og målet vil være å prøve å forstå og utvikle utdannings- og læringsprosesser gjennom å integrere undervisning og forskning. Bakgrunnen for prosjektet var en klassesituasjon der voksne pleieassistenter, gjennom praksiskandidatordningen, skulle forberede seg til skriftlig eksamen og fagprøven, uten å gå veien om det tradisjonelle løpet

med to år i skole, og to år i bedrift. Vi var totalt 21 deltakere, 20 praksiskandidater og en lærer. Klassen møttes hver mandag gjennom et skoleår. Jeg ville undersøke hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for relevant undervisning i pedagogiske tiltaksplaner ved å ta i bruk skrivedidaktiske metoder, samtidig som jeg la til rette for erfaringslæringsprosesser. Empirigrunnet baserte seg derfor på data fra de forsøkene jeg har gjort for å planlegge, gjennomføre, prøve å forstå, og drive fram disse læreprosessene.

Den første fasen dreide seg om undervisning i pedagogiske tiltaksplaner med utgangspunkt i oppkonstruerte pasientsituasjoner (skolebasert). Det ble gjort forsøk med sirkelen for undervisning og læring og femavsnittsmetoden, ved siden av undervisning i yrkest teori og praktiske prosedyrer og ferdigheter. Empirigrunnet baserte seg på lærer/ forskerlogger, elevlogger, deltakende observasjon, gruppeintervju, og fire formelle intervjuer. Analyse av data førte til endringer i undervisningen som ble gjennomført i fase to.

Den andre fasen i prosjektet dreide seg om å skrive tiltaksplan til en kjent pasient/ bruker på egen arbeidsplass (praksisbasert). Det faglige fokuset var rettet mot observasjon og kartlegging av komplekse pasientsituasjoner, parallelt med skriveundervisning med særlig fokus på skriveformålet. Empirigrunnet baserte seg på lærer/ forskerlogger, elevlogger, deltakende observasjon, spontanintervjuer og to narrative gruppeintervjuer. Analyse av data avdekket behov for å jobbe videre med faglig argumentasjon, disposisjon og egenvurdering. I den tredje og siste fasen var fokuset tilbake på oppkonstruerte pasientsituasjoner. Empirigrunnet baserte seg på lærerlogger, elevlogger, deltakende observasjon, spontanintervjuer og gruppeintervjuer.

Jeg har valgt å samle data på forskjellige måter, ved hjelp av datatriangulering. Dette har jeg gjort for å få ulike perspektiver, og muligheter til å kunne svare på problemstillingen. Hovedtyngden i empirigrunnet ligger likevel på elevloggene som ble skrevet etter hver samling, og gjennom alle tre fasene.

5.3 Intervju

Jeg har valgt intervju som metode fordi jeg ønsket å forstå praksiskandidatenes opplevelse av å være elev i min klasse, og hvordan de utviklet seg gjennom læreprosessene. Jeg ville prøve å forstå hvordan de tenkte om relevans, og hvordan de tilegnet seg språk og metaspråk for skriving og yrkesutøvelse. Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale mellom forsker og deltaker, hvor hensikten er å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. Valg av type intervju vil basere seg på forskerens epistemologiske standpunkt (Kvale & Brinkmann, 2017). Fordi intensjonen med samtalene og intervjuene var å få deltakerne til å beskrive egne opplevelser og erfaringer, valgte jeg en uformell tone med vekt på symmetrisk forhold mellom oss. Jeg var likevel bevisst på hva samtalene skulle dreie seg om, og hadde hele tiden problemstillingen og forskningsspørsmålene i fokus. Jeg gjorde planlagte formelle intervjuer i første fase, gruppeintervjuer og spontanintervjuer i alle fasene, og narrative gruppeintervjuer i andre fase.

Når det gjelder de fire mer formelle intervjuene i første fase hadde jeg utarbeidet intervjuguide med hovedspørsmål, og enkelte oppfølgingsspørsmål for avklaring og konkretisering sammen med aktiv lytting. Teknikkene jeg brukte for å gjøre samtalen uformell dreide seg om at vi snakket fritt også om nærliggende felles temaer uten at disse var gitt i intervjuguiden. På denne måten fikk vi flyt i samtalen, og det ble rom for gjensidig tillit. Gjennom å lytte til deltakerne søkte jeg bevisst forståelse for den andre uten å gripe inn eller komme med egne oppfatninger. Dette kunne ha påvirket deltakerens åpenhet og hvordan de delte sitt perspektiv på læring med meg. Det var heller ikke alltid like lett hvis de hadde oppfatninger som ikke stemte helt overens med mine intensjoner i forhold til undervisningen.

Intervjupersonene i de fire formelle intervjuene var representanter for fire ulike fagfelt. En jobbet i hjemmesykepleien, en på sykehjem, en i bolig for psykisk utviklingshemmede og en i bofellesskap for eldre. Dette valget var bevisst med tanke på å undersøke opplevelsen av relevans knyttet til arbeid med ulike brukergrupper fordi tiltaksplaner brukes på forskjellige måter avhengig av brukernes behov. Intervjuene tok utgangspunkt i det deltakerne ville si om sin egen situasjon, erfaringer og refleksjoner. Jeg noterte svarene underveis, og dannet meg inntrykk av det som skjedde verbalt og nonverbalt. Gjennom å vise interesse og spørre mer, sendte jeg ut signaler om at jeg gjerne ville forstå enda bedre. Selv om jeg var bevisst på risikofaktorene ved å forske i egen praksis, har nok intervjuene blitt påvirket av meg som

menneske, av det jeg sa og gjorde. På denne måten har jeg derfor vært delaktig i konstruksjon av data. I ettertid har jeg stilt spørsmål om hvor vidt det hadde vært hensiktsmessig å gjenta intervju med disse fire deltakerne også i siste fase av prosjektet. Grunnen til dette hadde vært å følge utviklingen på et dypere plan, og undersøkt hvordan deltakelsen hadde endret deres yrkesfaglige kunnskapsforståelse, og syn på eget arbeid. Selv om jeg fikk opplysninger om dette gjennom andre metoder, så kunne samtalen ha bidratt til dypere forståelse for den enkelte, som representant for hele gruppa. Alternativt kunne jeg gjennomført fokusgruppeintervju i alle tre fasene med de samme deltakerne.

For å få bedre innsikt i hele gruppas opplevelse, ble det gjennomført gruppeintervjuer. To og to deltakere diskuterte et tema, før vi gjennomførte samtale i plenum. På denne måten ble innspill til samtalen tryggere fordi to og to støttet hverandres argumentasjon. Det var behov for aktiv deltakelse og informasjon fra hele gruppa for å kunne utvikle og endre undervisning tilpasset gruppa. Resultater fra intervjuene ble skrevet på tavla, og det ble tatt bilder som ble omformulert i sammendrag etter samlingen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er formålet med gruppeintervju å få fram forskjellige synspunkter, og fordelene er at det kan få fram flere uttrykk og synspunkter enn de individuelle intervjuene. Et gruppeintervju har en moderator, i dette tilfellet meg som lærer/ forsker, som legger til rette for ordveksling, og skaper en åpen atmosfære der man kan uttrykke personlige synspunkter uten å komme fram til løsninger. Det er synspunktene som er viktig å få fram, og gjennom denne formen for informasjonsdeling kan datagrunnlaget bli større (Kvale & Brinkmann, 2017).

Gruppeintervjuene i dette prosjektet bestod av hele klassen. Ulempen med en så stor gruppe kan være at det kommer fram veldig mange ulike synspunkter, men det kan også være nyttig at det var mange stemmer som kom til uttrykk. Alternativet var å dele gruppa i to deler, noe jeg valgte bort fordi det sosiale klimaet var godt, og jeg oppfattet deltakerne som trygge på hverandre. Det var heller ingen i gruppa som dominerte de andre, eller bidro til at andre holdt inne med informasjon, slik jeg oppfattet det. I andre fase ble det gjennomført to store narrative gruppeintervjuer. Narrative intervjuer fokuserer på historiene intervjupersonene forteller, i dette tilfellet planlegging, skriving og gjennomføring av praksisbasert tiltaksplan. Vi satt rundt samme bord, og alle deltakerne la fram og fortalte hvordan de hadde gjennomført planene i praksis, noe som inkluderte det personlige og erfaringsmessige i refleksjonene. Under disse intervjuene stilte jeg få spørsmål, men alle fikk spørsmål om hva de hadde lært av å skrive tiltaksplan til en autentisk pasient. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er fortellinger

naturlig for oss mennesker når det gjelder å organisere og uttrykke mening og kunnskap om det vi gjør og opplever. Narrativer intervjuer kan redegjøre for et handlingsforløp som kan ha betydning for fortelleren, men for oss fikk intervjuene betydning for hele gruppa. På denne måten kunne deltakere og lærer/ forsker lære av hverandres erfaringer, gjenkjenne felles erfaringer, og deltakeren som la fram sin historie fikk selv tillit gjennom oppmuntring og anerkjennelse. Det var i tillegg rom for diskusjon av tiltak og generelle spørsmål som dukket opp underveis.

Gjennom alle fasene ble det også gjort uplanlagte, halvformelle intervjuer for å studere hverdagshandlinger i den naturlige settingen i klasserommet. Disse ble f.eks. gjort på vei rundt i rommet når noen hadde kommentarer eller spørsmål. Da kunne jeg gjøre små uplanlagte intervjuer for å utdype forståelsen for et pedagogisk fenomen. Postholm (2005) mener at slike intervjuer gjøres av forskeren for å prøve å forstå mer enn å forklare, og at de er halvformelle fordi de foregår innenfor rammene av formell forskning. De uplanlagte spontanintervjuene har jeg dokumentert skriftlig i lærer/ forskerloggene etter samling. Det at det gikk noen timer fra intervjuene ble gjort til de ble skrevet ned, kan ha ført til at jeg ikke fikk med meg alt, eller glemte detaljer. Ifølge Postholm (2005) vil det være vage grenser mellom denne intervjuformen og deltakende observasjon, fordi mye av informasjonen fra deltakende observasjon kommer fra slike uforutsette samtaler.

5.4 Deltakende observasjon og lærer/ forskerlogg

Jeg har brukt deltakende observasjon gjennom hele prosjektet. Denne metoden er hensiktsmessig i pedagogisk aksjonsforskning fordi forskeren deltar i endringsprosessene, som forsker i egen praksis. «Et karakteristisk trekk ved denne metoden er at forskeren bruker seg selv som registrerings-, vurderings- og måleinstrument» (Befring, 2016, s.73). Deltakende observasjon er en metode der forskeren deltar i de sosiale prosessene som studeres. Man bruker sansene på en mer gjennomtenkt måte enn vanlig, for å registrere hva andre sier og gjør. Senere gir observasjonene rom for tolkning. Deltakende observasjon kan være både aktiv og passiv. Det var viktig å være bevisst måten sansene ble brukt på, og være klar over hvordan persepsjonen kunne forstyrres blant annet av egne meninger og forventninger.

Som lærer er man en naturlig del av den sosiale konteksten i klasserommet, men man har også en viss påvirkningskraft i forhold til det som skal observeres. En svakhet ved deltakende observasjon, er at man ofte står i maktforhold til deltakerne. Det er en risiko at man kan få problemer med å skille forskerrollen og lærerrollen, fordi man identifiserer seg for sterkt med gruppa, og dermed mister litt av den kritiske sansen som trengs for å danne seg et helhetlig inntrykk av det som skjer (Halvorsen, 2008).

Før første fase startet, hadde vi hatt noen uker til å bli kjent, og det hadde dannet seg en slags dynamikk i klassen. Observasjon kan brukes mer eller mindre strukturert og planlagt, eller eksplorativt for å fange opp ny informasjon og problemstillinger. Lærer/forskerloggene fra hver samling hadde en gitt struktur⁸ der jeg skrev ned det jeg hadde gjort, tenkt, følt osv. Loggskjemaene var inspirert av Hartvigsen og Kversøy (2008). I loggene skrev jeg også ned korte samtaler jeg hadde hatt, og om jeg hadde observert engasjement eller motstand mot arbeidsmetoder, eller andre tilbakemeldinger fra klassen. Observasjonene som ble dokumentert i lærer/forskerloggene har vært viktige for å kunne planlegge endringer fra fase til fase, fordi disse tilbakemeldingene kom raskt og naturlig.

Å forsøke å observere egen praksis hadde mange fordeler. Jeg kjente klassen, og jeg kjente problemstillingene. Dette førte til at jeg fikk et unikt innblikk i den umiddelbare effekten av undervisningsmetodene jeg prøvde ut. Jeg forstod og tolket data i en kontekst jeg kjente godt. På den andre siden var det lett å tape fokus for undersøkelsen fordi det hele tiden dukket opp nye problemer, og jeg var involvert i mange detaljer som ikke omhandlet prosjektet. En svakhet ved gjennomføring av deltakende observasjon var at jeg ikke planla godt nok hva jeg skulle observere fra gang til gang. Mye av datamaterialet fra lærer/ forskerloggene er derfor ganske uoversiktlig selv om det lar seg systematisere inn i analysekategoriene. Siden deltakende observasjon foregår i en mindre gruppe, kan det være vanskelig å generalisere det som skjer, og overføre ny kunnskap til andre grupper, spesielt hvis det er store forskjeller i læreforutsetninger. Deltakende observasjon har likevel bidratt til å få et mer helhetlig perspektiv på egen undervisning, fra fase til fase. Jeg vurderer derfor deltakende observasjon som en av flere viktige metoder for å kunne legge til rette for relevant undervisning i pedagogiske tiltaksplaner.

⁸ Se vedlegg 4

5.5 Elevlogg

Elevloggene utgjorde størstedelen av datasamlingen. Fra hver samling noterte praksiskandidatene hva de hadde gjort, hva de tenkte, hva de følte, hva de syntes de fikk til, hva de opplevde som vanskelig osv. i et standardisert skjema⁹. Skjemaene tok utgangspunkt i en strukturert logg i form av en skriveramme (Hartvigsen & Kversøy, 2008). Skriverammene ble modifisert ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Et mål med loggene var å finne det praksiskandidatene opplevde at de fikk til, og det de opplevde som vanskelig. På denne måten kunne jeg bruke informasjonen når jeg skulle planlegge neste undervisning. Gjennom loggene fikk jeg verdifull innsikt i hvordan praksiskandidatene opplevde å være deltakere, og hvordan de utviklet kunnskap og ferdigheter innenfor yrkeskunnskap som inkluderte skriving. Dersom jeg skulle gjort en-til-en intervjuer med alle deltakerne etter hver samling, hadde informasjonen blitt mer utdypende, men det hadde vært for tidkrevende å gjennomføre i praksis.

Noen av deltakerne gav uttrykk for at de syntes det var litt kjedelig å skrive logg. Dette førte til at jeg valgte å ha et par ukers opphold i loggskrivingen mellom fasene, slik at deltakerne fikk pauser. Jeg oppfordret dem likevel til å fylle ut skjemaene, fordi det å skrive om hva de hadde lært den dagen, var en viktig læringsstrategi for videre arbeid. Det at noen praksiskandidater opplevde at loggene var kjedelige, kan ha ført til at de ikke skrev ned all informasjonen de hadde, men noterte noe raskt for å bli fort ferdig. Det var derfor viktig at empirigrunnet i tillegg baserte seg på indre kvalitative forskningsmetoder.

5.6 Analyse av data

Å analysere noe betyr å dele det man skal analysere opp i flere elementer. Jeg har valgt å fortolke datagrunnet ut fra Kvale og Brinkmanns (2017) tre nivåer; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse. Etter hver samling leste jeg lærer/forskerloggene og elevloggene ut med utgangspunkt i egen forståelse, sunn fornuft og

⁹ Se vedlegg 5 og 6

teoretisk forståelse¹⁰. Mot slutten av hver fase, og etter at alle fasene var gjennomført, gjennomførte jeg grundige helhetlige dataanalyser. Etter den første fasen lette jeg i intervjuer, logger og deltakende observasjon etter sammenfallende eller sprikende oppfatninger hos deltakerne med tanke på utvikling av yrkeskunnskap og skriveferdigheter. Jeg lette etter deltakernes selvforståelse. På dette tidspunktet fant jeg at mange av de meningsskapende formuleringene, både i intervjuer og logger, dreide seg om oppdagelser knyttet til meningssammenheng mellom teori og praksis, i tillegg til refleksjon rundt selve skriveprosessen. Dette var interessante oppdagelser ettersom jeg baserte egen førforståelse på metakognisjon og refleksjon. Det var derfor spennende å se hvordan dette kom til syne i datamaterialet. Jeg var likevel kritisk til egne tolkninger for å forsøke å være så objektiv som mulig i analyseprosessen.

Kvale og Brinkmanns (2017) nivå to og tre opplevde jeg som sammenfallende. Den teoretiske forståelsen og sunn fornuft hang så tett sammen, at det ble vanskelig å skille dem. Dette samsvarer med hvordan forskeren påvirkes av egen førforståelse, inkludert den teoretiske. Etter hver samling leste jeg lærer/ forskerlogg og elevlogger for å lete etter områder med behov for endring i undervisningen. Etter hver fase gikk jeg mer grundig gjennom intervju, logger og observasjon og noterte hvilke fenomener som utmerket seg. Jeg tolket det slik at det hadde pågått erfaringslæreprosesser både knyttet til utvikling av skrivekyndighet og til utvikling av yrkesfaglig kyndighet. Kategoriene sammenfalt derfor med problemstillingen, og gav forståelse for hvordan praksiskandidatene utviklet skrivekyndighet og yrkesfaglig kyndighet gjennom læreprosessene med bakgrunn i erfaringslæring.

Under analysearbeidet, gjorde jeg først delanalyser. En delanalyse innebærer ofte å dele opp, og telle opp utsagn, meninger, holdninger eller liknende som forekommer i teksten (Halvorsen, 2008). Alle notater fra logger, deltakende observasjon og intervjuer ble systematisert inn i skjemaer med analysekategoriene knyttet til metakognisjon om handlinger i yrkesutøvelsen og metakognisjon om skrivehandlinger. På denne måten kunne jeg sammenlikne og tolke data med god oversikt fra samling til samling. Det som fortsatt ble formulert som utfordringer, på bakgrunn av delanalyser, utgjorde grunnlag for endringer i neste fase, som for eksempel behovet for å tydeliggjøre skriveformålet i fase to. I tillegg gjorde jeg helhetsanalyse av alle undersøkelsene og fasene i prosjektet sett under ett. Jeg

¹⁰ Den teoretiske forståelsen er presentert i kapittel 4.

forsøkte å danne meg et allment inntrykk, og har brukt situasjoner og sitater som illustrerer hovedinntrykkene under presentasjon av data.

Intervjuguiden til de fire formelle intervjuene i fase en ble i ettertid gjenstand for refleksjon. Jeg fant at intervjuguiden kunne vært tettere knyttet til problemstillingen, slik at spørsmålene i større grad fokuserte på læreprosesser knyttet til erfaringslæring. Kvale og Brinkmann (2017) peker på faren ved at forskeren «ekspertgjør» intervjupersonenes meninger ved å sette dem inn i kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet. Det er viktig å være klar over makten man har som forsker når det gjelder å framheve perspektiver, og sette deltakernes meddelelser inn i kategorier styrt av forskerens egne hypoteser. Det ble derfor et viktig prinsipp å involvere deltakerne underveis i forskningsprosessen, og fortelle dem hva jeg kom fram til, slik at data og fortolkning hang sammen med hvordan deltakerne opplevde prosessene. Det var en stor fordel at jeg møtte deltakerne hver mandag gjennom prosjektet.

Analyseprosessen kan beskrives som tidkrevende og utfordrende, men også spennende. Det var givende å oppdage hvordan mening, dypere forståelse og kunnskap kan hentes ut fra store mengder data, og til sammen vise resultater som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. I neste kapittel drøftes i hvilken grad resultatene kan anses som gyldige.

5.7 Validitet

Validitet, eller gyldighet, beskriver prosjektets sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2017). Aksjonsforskningens validitet har blitt møtt med kritikk fordi forskeren har stort spillerom, og vi som mennesker er tilbøyelige til å pynte på sannheten, eller framstille resultatene bedre enn de er (Grimen, 2004, Eikeland, 2006). Skjervheim (1957) mente at forskere aldri kan oppnå hverken uavhengighet eller nøytralitet til forskningen, men at de heller må være deltakere eller besitte en deltakerorientering for å forstå virkeligheten. Deltakelse blir derfor viktig for en hermeneutisk aksjonsforsker.

For å ivareta validiteten hadde jeg til hensikt å sørge for en troverdig dokumentasjon som viste deltakernes praksis og opplevelser på en slik måte at andre kan lære av dem. Jeg har

forsøkt å sikre deltakernes innflytelse med hensyn til å påvirke innholdet i fasene, og de fikk komme til orde i avgjørelser som angikk innhold og læreprosesser. Analysen har vært gjort ved hjelp av sortering og kategorisering av data for å finne mønstre og utsagn som representerer flere. Til slutt har jeg vært bevisst på min egen rolle, og forsøkt å være profesjonelt distansert, spesielt i analysedelen. Disse punktene er viktige for å ivareta validitet i aksjonsforskningen (Sylte, 2017). Aksjonsforskning har et dynamisk og demokratisk aspekt fordi den har som mål å utvikle ny kunnskap i dynamiske sekvenser, og i nær interaksjon med deltakerne. Dette krever reflektert forhold til eget menneskesyn og pedagogisk grunnsyn.

Validitet i forskning er også knyttet til valg av metoder. Intervjuformene jeg har valgt, henter det Befring (2016) kaller selvrapport- data. Disse dataene forutsetter at deltakerne kjenner seg selv, og kan formulere oppfatningene sine verbalt. For å dokumentere, skrev jeg ned intervjusvar i stikkordsform, for så å skrive ut intervjuene i sammenhengende tekst direkte etter gjennomføring. Jeg har trent på denne stikkordskrivingen i to tidligere prosjekter, men det er alltid en fare for at man kan gå glipp av informasjon. Det kan også påvirke evnen til deltakende observasjon, med tanke på manglende kognitiv kapasitet til å både se, høre og registrere følelsesmessig det som skjer som kan være av interesse.

I aksjonsforskning er det grunnleggende å integrere forskning og handling. Systematisk datainnsamling fra endringsforløpet i fasene var nødvendig for å sikre kvalitet i forskningen, og synliggjøre endringsforløpet, ved å presentere data fra før og etter løsningsforslagene. Fordi aksjonsforskning i første omgang prøves ut i en spesiell kontekst, gjør dette at man må analysere grundig hvilke variabler som har påvirket prosessen. Dette gjøres for at kunnskapen som utvikles kan videreføres til andre kontekster. I tillegg er det viktig at resultatene er virksomme og brukbare, at de kan benyttes av andre etter at konteksten er analysert, og kunnskapen generalisert. Dette er et kriterium for kvalitet i aksjonsforskning. Man kan kanskje si at aksjonsforskning går fra teori til praksis, og tilbake til teori. «Brukbarhet er en test på om teoretisk innsikt kan begrunne en virksom praksis» (Levin, 2017, s. 36).

5.8 Å forske i egen praksis

Jeg har samlet data både fra tekst og kontekst. Dette gjør at jeg må være bevisst min egen rolle. Da jeg tolket data, generert for å representere effekten av min egen undervisning, var det viktig å være så nøytral som mulig. Det var ikke mulig å være helt nøytral, slik en utenforstående ville vært, men jeg har forsøkt å være bevisst på dobbeltrollen, og hvordan den har påvirket forskernøytraliteten. Når man forsker i eget felt, slik jeg har gjort, er det viktig å reflektere over hvordan man har blitt preget av kulturen både i skolen og helsevesenet. I tillegg blir man som student preget av forskerkulturen ved OsloMet. Jeg har derfor forsøkt å være nøyaktig når det gjelder dokumentasjon av fasene, og innhenting, analyse og tolkning av data.

Forskningens troverdighet henger også sammen med forskerens kompetanse, og evne til å stille relevante forskningsspørsmål. Jeg kjenner helsevesenet godt etter å ha jobbet der i mange år, og har både et innenfra-, og et utenfra- perspektiv når jeg har forsøkt å forstå praksiskandidatenes arbeidsliv. Jeg har gjennomgått mange av de samme læreprosessene i min egen sykepleierutdanning, i tillegg til å kjenne skolekulturen. Denne bakgrunnen kan styrke validiteten til prosjektet fordi jeg kjenner kunnskap og diskurser i de ulike kulturene. Grimen (2004) stiller likevel spørsmålsteget ved aksjonsforskerens dømmekraft og vurderingsevne, nettopp fordi man selv er en del av kulturen. Det har altså vært en fare for at førforståelsen kunne føre til manglende kritisk innstilling og refleksjon rundt arbeidet, fordi jeg som forsker i egen praksis kunne få vanskeligheter med å betrakte meg selv utenfra, og fokusere på de dataene jeg selv ønsket å se.

Dette har jeg forsøkt å være bevisst på gjennom å la deltakerne få komme til orde, og undersøke om tolkningene mine stemte overens med deres opplevelse. Resultatene ble forsøkt forstått i sammenheng med de praktiske utfordringene i praksiskandidatenes læreprosesser, som jeg hele tiden var deltakende i. Ifølge Sylte (2018), er det subtile skiller mellom det å være forsker og det å påvirke, og denne påvirkningen trenger ikke være negativ. Det kan bidra til å utvikle didaktisk og profesjonspedagogisk kunnskap gjennom utviklingsprosesser i aksjonsforskningen. Det har også vært viktig for forskernøytralitet, og kvalitet på aksjonsforskningen at jeg har kunnet diskutere med andre i fagfellesskap på universitetet. Dette har gitt forståelse for hva vitenskapelig kunnskap er, og lagt til rette for refleksjon, og evne til å bruke analytiske arbeidsmåter i forskningsarbeidet (Schwencke & Houge- Thiis,

2015). Det er viktig at forskeren er bevisst hva som skal til for å ivareta validitet i aksjonsforskning. Dersom forskeren er bevisst sin rolle og sitt vitenskapssyn, dokumenterer systematisk, bruker allmenngyldige kilder og forskningsmetoder, presenterer fasene i prosjektet på en synlig måte, og beskriver faktorer som kan ha påvirket forskningen, bidrar dette til at oppgaven gir et mest mulig riktig bilde av hvordan utviklingsprosjektet kan ha ført til ny erkjennelse og kunnskap.

5.9 Ethiske refleksjoner

Et forskningsprosjekt vil alltid generere etiske spørsmål. Forskningsetiske spørsmål handler om hvor vidt forskningen fører til det gode for andre mennesker, eller om forskeren vil andre vel. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019) har utarbeidet sentrale etiske prinsipper for forskning, og de handler blant annet om respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Dette prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og er godkjent med prosjektnummer 59904¹¹. Personopplysninger i prosjektet er anonymisert, og datamaterialet er oppbevart etter forskriftsmessige krav. Deltakerne har samtykket til å være med både muntlig og skriftlig¹², og har fått løpende informasjon om hvordan data har blitt brukt.

I arbeid med prosjektet har jeg hatt intensjon om at læreprosesser jeg har lagt til rette for kan føre til økt grad av mestring for deltakerne, i situasjoner eller i relasjoner de står i. Det har også vært viktig å vite om de kan kjenne seg igjen i beskrivelsene mine, noe som har ført til at jeg har fortalt dem underveis hvordan jeg har tolket data, og hvordan jeg har tenkt videre i forhold til innhold og læreprosesser. Før gjennomføring hadde jeg også en grovplan som tok hensyn til at deltakernes stemme skulle høres hele veien, og målet var at de skulle oppleve mestring når det gjaldt å skrive pedagogiske tiltaksplaner. Aksjonsforskningen skal gjøre mennesker mer sosialt myndige over deres forhold i arbeid og hverdagsliv (Nielsen, 2005). Ved å ha vært deltaker i dette prosjektet kan praksiskandidatene ha fått større forståelse og kontroll over eget arbeid. Intensjonene var i tillegg at deltakerne skulle utvikle seg til å bli reflekterte helsefagarbeidere som var i stand til å dokumentere arbeidet sitt. Dette ville igjen

¹¹ Se vedlegg 2

¹² Se vedlegg 1

få konsekvenser for pasienter og brukere, fordi det ville føre til at de fikk et mer målrettet og individuelt tilpasset pleie- og omsorgstilbud. Kunnskapen deltakerne skulle få ved å være med i prosjektet ville forbedre praksis, og konsekvensene ville være positive både for deltakerne selv, for meg som lærer, for framtidige elever og for pasientene.

Prosjektet kan begrunnes i lys av flere etiske teorier, deriblant diskursetikken. Den framhever deltakernes mulighet til å ytre seg i saker som angår dem. Det diskursetiske perspektivet blir i dette tilfellet aktuelt både i forhold til yrkesfaget, ved at pasienter og bruker har rett til medvirkning når helsefagarbeideren skriver tiltaksplaner, men også i forhold til at deltakerne i prosjektet fikk delta med sine perspektiver, og være med på å bestemme skrivedidaktiske og yrkesdidaktiske metoder som de opplevde som nyttige i læreprosessene. Diskursetikken framhever fornuft, logikk, maktfrihet og deltakelse (Kversøy, 2013).

Diskursetikken og deltakerelementet har sammenheng med dialogtradisjonen innenfor aksjonsforskning (Nielsen, 2005). Dette prosjektet har hatt både en praksisorientert og en akademisk orientert tilnærming med mål om å øke deltakernes evne til å utføre skriftlige prosedyrer i sammenheng med praktiske arbeidsoppgaver. Jeg anser at de sosiale og kognitive prosessene som kan skje med deltakerne fører til en utviklingsprosess på vei mot profesjonell yrkesutøvelse og kyndighet i Helsearbeiderfaget. Selv om det kan forventes frustrasjon fra deltakerne i ulike faser av prosjektet, anser jeg didaktikken som etisk forsvarlig fordi konsekvensene er positive for alle involverte. Forskning tilstreber ny kunnskap der ærlighet, åpenhet, dokumentasjon og systematikk er viktige elementer. Selv om jeg ser positive sider for deltakerne ved å være med i prosjektet, ville jeg likevel være varsom når det gjaldt å forsøke å gjenspeile virkeligheten, og fortelle på vegne av andre (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har forsøkt å ta etiske prinsipper på alvor, og vise det gjennom dokumentasjon i oppgaven.

6 GJENNOMFØRING OG PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater, og redegjøre for gjennomføring av de tre fasene i prosjektet. Empirien er hentet inn ved hjelp av observasjon, lærer/ forskerlogger, elevlogger, og flere former for intervju. Forskningsspørsmålene belyses i alle tre fasene.

6.1 Resultater fra første fase

6.1.1 Resultater fra første fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg

Da første fase startet var praksiskandidatene kommet noen uker inn i skoleåret. De gav uttrykk for frustrasjon og forvirring i forhold til yrketeori, problemløsende metode og skriving av tiltaksplaner. Fasen startet med undervisning etter sirkelen for undervisning og læring, og prosessorientert skriving. Dette innebar kunnskapsbygging, dekonstruksjon av modelltekst og skriving i fellesskap. Samtidig skulle praksiskandidatene utvikle bevissthet rundt skriving som prosess (førskrivefase, skrivefase og revisjonsfase). Målet var å legge til rette for synlig og eksplisitt undervisning i pedagogiske tiltaksplaner samtidig som deltakerne skulle utvikle teoretisk og praktisk kyndighet knyttet til læreplanmål i Vg3 Helsearbeiderfaget.

Elevloggene fra denne perioden viste at det var mye å tenke på for praksiskandidatene, og at førskrivefasen og kunnskapsbyggingen var vanskelig. Det tok tid å sette seg inn i fagteori, og kartlegge pasientens problemer. En skrev: «(...) jeg mangler kunnskap, jeg må lese mer, og jeg burde forberedt meg bedre», mens en annen skrev: «Jeg vet ikke hvor jeg skal begynne, jeg må tenke på hva som er viktig, og hva som er mindre viktig. Jeg må prioritere». Mange skrev at de så behov for å studere mer, og bruke fagbøkene mens de skrev.

Elevloggene viste også frustrasjon og forvirring for å få «alt på plass» i tiltaksplanen, som de kalte det. De skrev at det var vanskelig å få på plass fagord og rettskriving, og at grammatikk var vanskelig. Flere skrev at det var vanskelig å skille mål og tiltak, og få oversikt over det de skulle skrive. En skrev i loggen; «Jeg prøver å sortere så godt jeg kan, men det blir mye rot!», mens flere skrev at det var vanskelig å skille mål og tiltak, og få oversikt over det de skulle

skrive. En skrev; «Jeg prøver lage en slags oppskrift, men det er vanskelig å finne riktige ord for å formulere seg». En annen skrev: «(...) det er vanskelig å vite hva som skal skrives hvor».

I førskrivefasen dekonstruerte vi eksempeltekster, og skrev i fellesskap før individuell skriving. Etter dette var det en som skrev i loggen: «Det ser så lett ut når du gjør det, og når du skriver, men når jeg skal gjøre det selv blir det veldig vanskelig». En annen skrev; «Det tar lang tid i starten, men hvis jeg får til en god start, så går resten lettere». Mange fikk a- ha- opplevelser på dette tidspunktet. Lærer/ forskerloggene viste at jeg reflekterte mye rundt hvordan jeg kunne legge til rette for eksplisitt og meningsskapende skriveundervisning parallelt med undervisning om yrkesteori. Lærer/ forskerloggene sammenfaller med elevloggene når det gjelder observasjon av deltakernes frustrasjon knyttet til det å skrive og lese faglitteratur, komme i gang med skrivingen, og strukturere tekstene. Loggene beskrev individuell veiledning som helt nødvendig for å få satt i gang med skriving hos flere deltakerne.

Når det kom til Femavsnittsmetoden, var det spesielt friskriving/tenkeskriving som ble nyttig i denne fasen. En skrev i loggen at «(...) tenkeskrivingen fikk hjernen til å jobbe», og en annen at «(...) jeg begynner å få til å komme i gang når jeg tenkeskriver først, og sorterer etterpå». Tenkeskriving innebar at praksiskandidatene skrev det de hadde av bakgrunnskunnskap om et tema i to minutter. Vi brukte setnings- startere for at det skulle bli lettere, som for eksempel; «Trykksår kan forbygges ved å.....». Etter tenkeskrivingen streket de under viktige ord og det som kunne brukes som tiltak.

I datamaterialet fra loggene i slutten av fase en, fant jeg tegn på at frustrasjonen gradvis hadde gått over til opplevelse av mestring. Kommentarer om alt det som var vanskelig å få til, ble erstattet med kommentarer om hva de fikk til. Til slutt i fasen fant jeg flere kommentarer om hva de fikk til, enn kommentarer om hva som var vanskelig. En skrev for eksempel «(...) jeg lærer mer og mer for hver gang, jeg fikk mer flyt i språket i dag, og tiltaksplanen ble bedre enn sist». Det var ikke før mot slutten av første fase at praksiskandidatene skrev i loggene sine at de trengte å jobbe med å formulere faglige begrunnelser for tiltak. En skrev; «det skal jo stemme overens faglig, i forhold til mål og tiltak, og det er vanskelig å få dette konkret nok. Jeg fulgte sykepleieprosessen, men de faglige begrunnelsene er vanskelige». En annen skrev: «Jeg fant mange begrunnelser i boka», mens en annen skrev: «Jeg må bruke alle bøkene!»

Mange skrev at de hadde problemer med å skrive utfyllende nok om de faglige begrunnelsene, mens noen få skrev at hadde problemer med å begrense seg.

Det var et delmål i undervisningen at praksiskandidatene skulle begynne med egenvurdering og hverandrevurdering. Da dette ble introdusert observerte jeg ny runde med forvirring og frustrasjon hos deltakerne. De sa at de ikke var klare, for de hadde mer enn nok med seg selv, og sin egen skriving. Jeg valgte derfor å vente med dette til neste fase.

6.1.2 Resultat fra første fase dokumentert med intervju

Som beskrevet i metodekapittelet, foretok jeg fire formelle intervju i første fase. Alle de fire deltakerne trakk fram at helsefagarbeiderens viktigste kompetanse er å se pasientene/brukernes behov for helhetlig pleie og omsorg. En av dem sa: «En god helsefagarbeider skal ha en del kunnskap om sykdommer, om hva som skal observeres. De skal ha et «klinisk blikk», men det er like viktig å skape en god relasjon». I forhold til spørsmål om opplevelse av relevans mellom yrkest teori og arbeidsliv, kom det fram av intervjuene at praksiskandidatene mente de ikke hadde bruk for å skrive tiltaksplaner. De fortalte i flere intervjuer at dette ikke ble brukt på deres arbeidsplass, eller i det daglige arbeidet. Deltakeren fra hjemmesykepleien sa; «I starten, da vi begynte på skolen, følte det egentlig veldig unyttig å skulle bruke så mye tid på å skrive tiltaksplaner». En annen sa; «tiltaksplaner blir ikke brukt til daglig, men det står jo hva man skal gjøre hos den og den brukeren. Det blir egentlig litt rart å bruke så mye tid på det». De fleste sa like vel at situasjonsbeskrivelsene var gjenkjennbare, og at de kunne bruke sin yrkeserfaring for å finne fram til relevante pleietiltak.

For å undersøke hvordan praksiskandidatene opplevde læreprosessene i første fase, undersøkte jeg, ved hjelp av gruppeintervju, hvilke undervisningsmetoder de opplevde som mest effektive for å forstå hvordan de skulle skrive tiltaksplaner. Deltakerne fortalte at de likte tenkeskriving, diskusjon i plenum om formulering av setninger, felles gjennomgang av disposisjon, og en av dem sa; «Det er gull med eksempeltekster. Da ser jeg hvordan det kan gjøres». En av kandidatene likte derimot ikke så godt som de andre å skrive sammen med lærer. Hun forklarte at dette var fordi hun ville finne ut hvordan hun skulle skrive selv, og hun likte heller ikke eksempeltekstene så godt. Hun sa: «(...) de tekstene var ikke er helt som de

skulle. De manglet noe, og det var ikke bra». Eksempeltekstene vi brukte i undervisningen var skrevet av kandidater som hadde fått høy måloppnåelse til eksamen.

I revisjonsfasen var mange opptatt av skriftlig respons fra lærer. En sa; «Det er et stort framskritt i teknologien at det går an å få respons fra læreren i margin på dokumentet. Det er kanskje det som hjelper meg mest. Da får man konkrete råd og tilbakemelding om det man har skrevet». Praksiskandidatene kunne når som helst sende tiltaksplaner til meg på mail, og få skriftlig respons i margin på dokumentet. Mange benyttet seg av dette, men noen sendte sjelden inn dokumentene sine.

6.1.3 Oppsummering og refleksjon fase en

Intervju, logger og muntlig oppsummering i klassen viste at skrivning sammen med lærer, og skriftlig respons fra lærer på det de hadde skrevet, opplevdes som mest hensiktsmessig for utvikling av relevante skriveferdigheter. Samtidig var alle utenom en deltaker enige om at tenkeskriving og bruk av eksempeltekster var viktig for å lære å skrive tiltaksplaner.

Det kom fram hvor viktig de syntes det var å diskutere faglige problemstillinger i plenum, og få hjelp fra lærer til å formulere problemer/ behov, mål og tiltak.

Intervjuene viste at praksiskandidatene ikke opplevde skrivning av tiltaksplaner som relevant for dem. De sa at dette ikke ble brukt i arbeidslivet, og at de opplevde det som rart at de skulle bruke så mye tid på å lære det. Loggene og deltakende observasjon viste i tillegg at praksiskandidatene erkjente behovet for å utvikle sin yrkesteoretiske kyndighet. De viste at de jobbet aktivt for å tilegne seg dette gjennom å studere fagbøkene. Behovet for teoretisk kyndighet ble spesielt synlig da de skulle skrive faglige begrunnelser for tiltak, og oppdaget, og skrev i loggene, at dette var vanskelig uten å studere faglitteratur.

Mot slutten av første fase fant jeg at kommentarer om hva praksiskandidatene syntes de fikk til økte betraktelig, mens kommentarer om det som var vanskelig avtok tilsvarende. Dette tolket jeg som at de hadde begynt å få en viss oversikt over sjangertrekk i tiltaksplanen, og hadde begynt å få til de mest sentrale delferdighetene. Selv om målet var å bestå skriftlig eksamen, framholdt alle at de likte de praktiske øvelsene, og de påfølgende faglige

diskusjonene. Dette var medvirkende til at jeg ville gjøre undervisningen enda mer praksisnær i neste fase. En sa for eksempel; «Tenk så mye lettere det hadde vært hvis vi kunne dratt hjem til pasienten og snakket med han, enn å bare å lese om det i en bok». Det kom i tillegg fram av lærer/ forskerloggene at flere fortalte om a- ha- opplevelser da de kom tilbake på jobb etter samlingene.

Tilbakemeldinger som dette, sammen med resultater om opplevelse av irrelevans og formålsløs skriving, førte til at jeg ville utfordre praksiskandidatene til å skrive tiltaksplan til pasienter og brukere på egen arbeidsplass. Hypotesen var at dette ville skape større opplevelse av relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv, fordi konsekvensene ville bli synlige i møte med pasienter og kollegaer. Formålet med skrivingen ville trolig vise seg når tiltaksplanene ble satt ut i livet.

6.2 Resultater fra andre fase

6.2.1 Resultater fra andre fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg

Den andre fasen i prosjektet handlet om å skrive tiltaksplaner til autentiske pasienter og brukere. Målet var å skape opplevelse av sammenheng og relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv, og videreutvikle skriving av tiltaksplaner. Jeg ville også legge til rette for utvikling av teoretisk kyndighet parallelt med det praktiske perspektivet fordi dette behovet viste seg i resultatene fra fase en.

I begynnelsen av fasen ble det lagt til rette for selvstudium av fagteori knyttet til problemer og behov hos den autentiske brukeren. Til dette formålet utviklet jeg et plandokument for selvstudium¹³. Omtrent alle praksiskandidatene skrev i loggene sine fra disse ukene at de skulle lese mer, og at de så hvor viktig dette var for å kunne skrive den praksisbaserte tiltaksplanen. En skrev for eksempel; «Jeg må bruke god tid på å slå opp i bøkene mine og finne fagstoff». Det at fasen startet med kartlegging av brukernes behov, innebar at praksiskandidatene måtte sette seg inn i de elektroniske pasientsystemene på arbeidsplassen,

¹³ Se vedlegg 8

lese tiltaksplaner, medisinlister, overflyttingsnotater, og snakke med brukere og pårørende, kollegaer osv. Noen skrev at de aldri hadde visst hvor omfattende dette arbeidet var. Tilbake på skolen ble dataene sortert, og ressurser, problemer/ behov, mål og tiltak ble formulert inn i disposisjon til en tiltaksplan. Deretter skulle tiltakene begrunnes faglig.

Elevlogger fra fase to viste at flere og flere kommenterte oppdagelser rundt sammenheng mellom teori og praksis. Spesielt tydelig ble mengden kommentarer om utvikling av teoretisk kyndighet og refleksjon, noe som opptar mer enn to tredeler av kommentarene. Resultatene viste at de leste mye i denne fasen, og at fagstoffet opplevdes nyttig for arbeidet der og da. En skrev for eksempel; «Det blir viktig at målene nåes fordi jeg veldig gjerne vil gjøre en forskjell for denne brukeren».

Skriving av praksisbasert tiltaksplan krevde altså praktisk og teoretisk kyndighet samtidig. En skrev i loggen: «Denne tiltaksplanen blir annerledes enn de på skolen, jeg må tenke over hva skal jeg gjøre her og nå (...)», mens en annen skrev: «Det blir veldig mye å skrive når man kjenner pasienten så godt, men det blir også mer moro å jobbe med tiltaksplanen». En tredje skrev; «Det er vanskelig å lage en ideell plan fordi pasienten har en kompleks situasjon, men han trenger det, og jeg blir mer engasjert i jobben min, og mer kritisk til meg selv, merker jeg». Arbeidet med skriving i fase to, skapte bevissthet rundt vanemessige arbeidsoppgaver. En skrev i loggen; «Det er vanskelig å skrive denne planen fordi man gjør mye etter gammel vane, og man følger brukerens ønsker, som kanskje ikke er det mest ideelle, faglig sett».

En annen, og mer uventet konsekvens, var at deltakerne oppdaget muligheter for forbedring på egne arbeidsplasser i forhold til dokumentasjon og målrettet pleie- og omsorgsarbeid. En skrev; «Tiltaksplanen på jobben er lite oppdatert, og har mye gjentakelser» mens en annen skrev; «I framtiden vil jeg samarbeide med sykepleier når jeg ser forandringer hos brukerens tilstand fordi det er viktig å sette inn riktige tiltak så tidlig som mulig- ikke vente for lenge!» En tredje skrev; «Jeg får bruke min tiltaksplan for å oppdatere den som allerede finnes på denne brukeren».

Elevloggene og lærer/ forskerlogg fra siste del av fase to, viste at logisk oppbygging av teksten, struktur, og formulering av faglige begrunnelser fortsatt var vanskelig. En skrev for eksempel: «Jeg trenger å finne en mer strukturert måte å skrive på», mens en annen skrev: «det blir lettere å skrive nå, men de faglige begrunnelsene er fortsatt veldig vanskelige».

Lærer/forskerloggene viste mindre frustrasjon enn i fase en, og beskrev mer aktivitet og positivitet på skolen mens de jobbet med skriving skolen. Yrkesfaglige temaer i denne fasen handlet om kjerneelementer i faget, som for eksempel smittevern, i tillegg til praksiskandidatenes ønsker om faglige temaer knyttet til problemstillinger de møtte i forhold til egne pasienter og brukere.

6.2.2 Resultater fra andre fase dokumentert med gruppeintervju og observasjon

Mot slutten av fase to ble det gjort to narrative gruppeintervjuer. Her ble de praksisbaserte tiltaksplanene lagt fram for klassen en etter en. Dette utløste faglige diskusjoner om problemer og behov knyttet til selvvalgte fagområder som Demens, Alzheimer, Parkinson, Multipel sklerose, lårhalsbrudd, hjerneslag, kreft i urinveier, Infantil autisme, Epilepsi, multifunksjonshemming, angst, hjertesvikt og kronisk obstruktiv lungesykdom (KOLS). Flere praksiskandidater fortalte at de tenkte mye på brukeren de lagde tiltaksplan for, og oppdaget at de hadde brukeren i tankene også når de leste fagteori. På denne måten ble det lettere å huske og forstå det man leste. En fortalte: «Nå har jeg begynt å delta i faglige diskusjoner på jobb, og jeg kan svare på faglige spørsmål fra ufaglærte kollegaer. Jeg begynner å føle meg som en helsefagarbeider».

En av tiltaksplanene var skrevet til en bruker som bodde på sykehjem. Hun hadde svelgeproblemer etter et hjerneslag. Praksiskandidaten hadde satt seg inn i teoretisk kunnskap om hvordan hun kunne forebygge at pasienten svelget vrangt, og iverksatte tiltakene. Hun sa: «Når jeg passer på hodestilling og sittestilling, og sørger for munnstell etter hvert måltid, fører dette til at brukeren min ikke får lungebetennelse. Når jeg skriver det i tiltaksplanen, må de andre passe på det samme, så tiltaksplanen min er veldig viktig». De fleste praksiskandidatene jobbet med eldre brukere i sykehjem og i hjemmesykepleien. Noen få jobbet med multifunksjonshemmede, og de delte sin brukerkunnskap under intervjuene. Kunnskapsdeling ble viktig. Jeg observerte hvordan deltakerne ønsket å stille hverandre spørsmål og oppfølgingsspørsmål, for å lære mest mulig av hverandre.

Etter framlegg av hver enkelt tiltaksplan stilte jeg spørsmål om hva deltakeren hadde lært. Her svarte flere at de hadde sett hvor viktig det var å ha en felles tiltaksplan for brukerne. De

fortalte at de hadde lært mye teoretisk kunnskap, og hvorfor det var viktig å ha teoretisk kunnskap når man planlegger yrkesutøvelsen. En deltaker trakk fram at hun hadde oppdaget hva det betyr å evaluere tiltaksplaner. Hun sa; «Det jeg leser i tiltaksplanene på jobb stemmer ikke med sånn brukeren er nå. De har glemt å evaluere».

Det ble gjort også gjort forsøk med responsgrupper og hverandrevurdering i fase to. Heller ikke nå gikk målet om vurdering for læring etter planen. Jeg fikk tilbakemeldinger om at de ikke ville dele det de hadde skrevet fordi de ikke syntes det var bra nok, og at de ikke klarte å se hva andre skulle gjøre bedre. Jeg valgte derfor å utsette dette enda en gang, til tredje og siste fase.

6.2.3 Oppsummering og refleksjon fase to

Målet for fase to var at praksiskandidatene skulle oppleve skriving av tiltaksplaner som relevant for yrkesutøvelsen, og utvikle sin teoretiske kyndighet. Resultatene viste at de også oppdaget mange sammenhenger mellom yrkest teori og arbeidsliv, og formålet med skrivingen. Resultatene fra intervjuene viste at det hadde blitt lettere for deltakerne å oppdage meningssammenhenger mellom teori og praksis, fordi de måtte tilegne seg teori og praksis samtidig, i en relevant kontekst. De fikk erfaring med hvordan sykepleieprosessen ble brukt i praksis, og fikk erfare hvordan brukerne ble ivaretatt på en mer forsvarlig måte gjennom bruk av tiltaksplaner.

Tiltaksplanenes struktur og form kom litt i bakgrunnen i denne fasen fordi det yrkesfaglige engasjementet var så stort. I lærer/ forskerloggen skrev jeg blant annet at deltakerne ble så engasjerte under gruppeintervjuene at de snakket i munnen på hverandre. Elevloggene fra fase to viste at argumentasjon var det som skilte seg ut, og fortsatt var vanskelig å skrive. For å komme videre, og for å bli klare for eksamen, fant jeg derfor behov for å jobbe med faglige begrunnelser, og egenvurdering i tredje og siste fase sammen med form og struktur. Det ble nødvendig å undervise mer med fokus på femavsnittsmetoden, og bruke denne aktivt i oppbygging og faglig argumentasjon. Tenkeskriving hadde deltakerne blitt gode på, men skisseskriving, argumentasjon og egenvurdering var viktige delferdigheter vi trengte å jobbe

videre med. Før fase tre startet, ferdigstilte jeg derfor et dokument med kjennetegn på måloppnåelse for pedagogiske tiltaksplaner.¹⁴

6.3 Resultater fra tredje fase

6.3.1 Resultater fra tredje fase dokumentert med elevlogg og lærer/ forskerlogg

Tredje, og siste fase var ukene før eksamen. Målet med fasen var at praksiskandidatene skulle få oversikt over tiltaksplanens innhold, form og formål som en helhet, og skrive mest mulig strukturert og automatisert. Det var derfor viktig å jobbe med skisseskriving, slik at deltakerne kunne bruke så mye kognitiv kapasitet som mulig på det faglige innholdet i tiltaksplanene. Fase tre startet derfor med repetisjon av femavsnittsmetoden, sammen med praktisk og teoretisk undervisning om førstehjelp. Som en ytterligere hjelp til å strukturere skrivingen, utarbeidet jeg også et dokument med råd om hvordan man kan arbeide seg gjennom en eksamensoppgave i Helsearbeiderfaget. Denne var basert på prosessorientert skriving.¹⁵

Ifølge elevloggene var arbeidet med femavsnittsmetoden en positiv opplevelse, og mer forståelig for dem i denne fasen. En praksiskandidat skrev; «Nå går det greit å skrive problemer, behov, mål og tiltak, og det begynner å løsne». En annen skrev; «jeg begynner å finne min egen form å skrive på, jeg liker å lage disposisjon først, har jeg oppdaget i dag». Sjangertrekkene og formen begynte å bli kjent, og de brukte skrivetekniske ferdigheter på en mer automatisert måte. Som en skrev; «Først gjorde jeg ferdig disposisjon med stikkord, så prøvde jeg å holde meg til tre avsnitt med begrunnelser, slik at jeg ble ferdig med å begrunne alle tiltakene».

Som i første fase inneholdt loggene i fase tre flere kommentarer om metakognisjon rundt skriving og tekst, enn metakognisjon rundt teori og praksis. De skrev kommentarer som: «(...) skrivemåten min har forandret seg mye, det går både lettere og fortere» og «(...) jeg har fått bedre flyt i teksten når tiltakene er i hodet, og ikke bare i boka». «Framover skal jeg bruke

¹⁴ Se vedlegg 7

¹⁵ Se vedlegg 9

femavsnittsmetoden, for det blir lettere å bruke stikkord, og fylle ut mer etter hvert». Elevloggene viste systematisk arbeid med struktur og faglige begrunnelser, slik undervisningen la til rette for. De jobbet med å utvikle skrivestrategier, og automatisere skrivingen på hver sin måte. En skrev: «Jeg bruker tenkeskriving og tankekart før jeg sorterer og skriver disposisjon. Det blir mer og mer ryddig». En annen skrev: «Nå er det lett å finne problemer og behov, men jeg må øve på å skrive mer konkret, og begrense meg».

Egenvurdering og hverandrevurdering av ferdigstilte tiltaksplaner skulle etter grovplanen begynt tidlig. Etter en vurderingsøvelse i grupper begynte endelig egenvurderingen å fungere. Etterpå skrev en i loggen at; «(...) jeg oppdaget hvor viktig det er å trene på å vurdere tiltaksplanene jeg skriver, spesielt når de skal brukes i virkeligheten», mens en annen skrev: «Det er fint å lese andres planer, da får jeg ideer til min egen plan, og ser andre måter å gjøre det på». En tredje skrev; «Når jeg ser over det jeg har skrevet, gjør jeg om en god del. Nå begynner jeg å se hva som kan bli bedre».

Lærer/ forskerloggene viste også optimisme, og beskrev hvordan praksiskandidatene identifiserte og formulerte problemer og behov på egenhånd. Etter prøve-eksamen beskrev lærer/ forskerloggen at praksiskandidatene «kastet seg over oppgavene», og satt stille og konsentrert i de fem timene de hadde til rådighet. Elevloggene etter prøve- eksamen viste at praksiskandidatene hadde fått selvtillit, og tro på egne skriveferdigheter. En skrev; «Jeg klarte å disponere tiden riktig!», mens en annen skrev; «Dette skal jeg klare, jeg kommer til å bestå!», mens en tredje skrev; «I dag var det ikke vanskelig. Det gikk veldig bra». En kommenterte også på denne måten; «Det er viktig å se over til slutt, se over det jeg har skrevet, og rette opp feil, og sjekke måloppnåelsen».

Etter prøve- eksamen gjorde alle praksiskandidatene egenvurdering av sin egen tekst, og markerte hva de hadde fått til i dokumentet med kjennetegn på måloppnåelse. Resultatene viste at kompetansevurderingen stemte overens med lærerens vurdering av måloppnåelse i nesten alle tilfellene.

6.3.2 Resultater fra fase tre dokumentert med intervju

Avslutningsvis i prosjektet ble det gjennomført flere gruppeintervjuer for å undersøke deltakernes erfaringer knyttet til læreprosesser gjennom alle fasene. Jeg spurte klassen hvilke av de tre fasene som hadde vært mest oppklarende med tanke på å forstå hvordan de skulle skrive tiltaksplaner. Her var alle enige om at dette skjedde i fase to, og fortsatte inn i fase tre. En sa om den praksisbaserte planen at; «Det ble lettere å begrunne faglig, og evaluere om målene egentlig ble nådd, for man så det jo». En annen sa: «Vi fikk mye mer data ute på jobb, så da ble det mer konkret, jeg skjønnte liksom hva jeg skulle skrive fordi jeg måtte gjøre det også».

De avsluttende gruppeintervjuene viste også hvordan skriveundervisningen hadde lagt til rette for relevante skriveferdigheter, og opplevelse av sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv. En sa for eksempel: «Det var fint å løse oppgaver sammen med lærer først, slik at vi fikk et bilde av hvordan en tiltaksplan skulle skrives, og bli drillet på det», mens en annen sa; «Det å skrive en praktisk tiltaksplan gav i hvert fall meg en parallell mellom skrivinga og mine framtidige oppgaver som primærkontakt».

Opplevelse av at yrkesteori og arbeidsliv henger sammen, var et mål gjennom hele prosjektet. En sa i intervjuene; «Jeg har fått knagger å henge kunnskapen på, det har vært så bra gjennomgang av fagstoffet samtidig med all skrivingen», mens en annen sa; «For meg har det vært viktig med alle de gode og detaljerte tilbakemeldingene på det jeg har skrevet».

6.3.3 Oppsummering og refleksjon fase tre

I fase tre hadde praksiskandidatene lært å automatisere skriveferdighetene, og bruke femavsnittsmetoden for å skrive gode skisser. De lærte etter hvert også å vurdere egne og andres tiltaksplaner ved å bruke et dokument med kjennetegn på måloppnåelse¹⁶. Data fra loggene og deltakende observasjon viste at dersom de fikk til en god disposisjon, ble det lettere å vurdere om andre viktige deler av tiltaksplanen var med. Da ble det også lettere å vurdere de faglige begrunnelsene.

¹⁶ Se vedlegg 7

Under det siste gruppeintervjuet kom det fram at alle mente de skrev sine beste tiltaksplaner i tredje og siste fase, da de kom tilbake til skolebasert skriving. Dette tolket jeg slik at de trengte begge deler, både skolebasert og praksisbasert skriving, for å utvikle relevant skrivekompetanse i pedagogiske tiltaksplaner. Deltakerne var optimistiske, og fornøyde med egen innsats mot slutten av fase tre. De opplevde mestring da de skrev prøveeksamen, og hadde automatisert flere delferdigheter, slik at de kunne konsentrere seg mest om det faglige innholdet. I tillegg hadde de lært å vurdere egne og andres tiltaksplaner etter kjennetegn på måloppnåelse. Dette gjorde de på en måte som også samsvarte med yrkesfaglærerens vurderinger.

Aksjonsforskningens tre faser viser hvordan yrkesfaglærerens pedagogiske og didaktiske arbeid har gått hånd i hånd med praksiskandidatenes erfaringslæring både i forhold til utvikling av skriveferdigheter og i forhold til utvikling av helhetlig yrkeskunnskap. Når jeg vurderer alle fasene under ett, er det mulig at fase en kunne vært kortere, slik at elevene kom raskere i gang med å utvikle forståelse for sammenhenger mellom teori og praksis i en autentisk kontekst. Femavsnittsmetoden ble ikke brukt slik jeg hadde tenkt før i siste fase, selv om tenkeskriving ble et viktig verktøy for de som hadde problemer med å komme i gang med skriving allerede fra start.

Til eksamen bestod samtlige deltakere med gode resultater. En kandidat fikk karakteren 6, seks kandidater fikk karakteren 5, sju kandidater fikk karakteren 4, og seks kandidater fikk karakteren 3. Dette er strålende resultater der alle kandidatene ble vurdert til god og meget god kompetanse.

7 DRØFTING AV RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene opp mot problemstillingen, teorigrunnlaget, tidligere forskning, styringsdokumenter og egne erfaringer. Først diskuteres den formelle utdanningens oppgave, og deltakernes opplevelse av relevans mellom skole og arbeidsliv. Deretter drøftes resultater relatert til hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for erfaringslæring gjennom skriving av pedagogiske tiltaksplaner, og praksiskandidatenes opplevelse av å utvikle skriveferdigheter. Til slutt belyses de viktigste didaktiske prinsippene dette prosjektet har ført fram til, med tanke på yrkesrettet undervisning og skriving av pedagogiske tiltaksplaner.

7.1 Den formelle utdanningens oppgave og arbeidslivets krav til kompetanse

Det norske samfunnet har stort behov for kvalifisert helsepersonell. Etterspørselen etter fagarbeidere i helsesektoren vil derfor øke i takt med stadig høyere gjennomsnittlig levealder i befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2012). De fagutdannede helsefagarbeiderne skal, ifølge formålet med opplæringa, bruke kunnskap om ulike sykdommer, skader og lidelser, og iverksette forebyggende eller behandlende tiltak innenfor sitt ansvars- og kompetanseområde (Kunnskapsløftet, 2006). På denne måten skal de bidra til å ivareta folkehelsen. De har derfor et viktig samfunnsoppdrag, sett i folkehelseperspektiv.

I Norge legger myndighetene til rette for utdanning av Helsefagarbeidere, men det årlige antallet nyutdannede på ca. 2000 er likevel ikke høyt nok (Skålholt et al., 2013). Ifølge Helsedirektoratet (2010) vil behovet for nyutdannede helsefagarbeidere være rundt 4500 årlig i tiden framover. Praksiskandidater som allerede er i arbeid i helsesektoren, kan etter Opplæringsloven (1998, §3.5) tilegne seg formell utdannelse gjennom skriftlig eksamen, og fagprøve etter fem års yrkespraksis. Dette er en effektiv måte å rekruttere helsepersonell på. Problemet har vært at mange ikke har bestått eksamen, noe som har ført til at kommunene kjøper eksamensforberedende kurs av Fylkeskommunen og de videregående skolene. Det kan derfor være aktuelt å stille spørsmål om organiseringen i helsevesenet. Ifølge Helse- og omsorgsdepartementet (2013) er målet å skape bredere kompetanse og et høyere faglig nivå i «Morgendagens omsorg». En av praksiskandidatene sa under et intervju i første fase at den eneste forskjellen mellom henne (som assistent) og de faglærte var at hun ikke fikk lov til å

sette insulinsprøyter. Dette kan bety at mange ansvarsfulle pleie- og omsorgsoppgaver blir overlatt til ufaglærte, noe som igjen kan gå utover pasientsikkerheten. Det er derfor viktig at ansatte i helsevesenet får tid og rom til å oppdatere seg faglig, og lærer hvordan de gjør dette på egenhånd. Det er også på sin plass å trekke fram i samfunnsdebatten hvor viktig arbeidet til helsefagarbeiderne er, slik at denne yrkesgruppen løftes, og får høyere status enn den har per i dag (Skålholt et al., 2013).

Helsefagarbeideren har sin yrkesstolthet i nærheten de har til pasienter og brukere (Skålholt et al., 2013). Når det gjelder eksamen for praksiskandidater kan det derfor være betimelig å stille spørsmål rundt hvordan myndighetene måler yrkeskunnskap. Under intervjuene i fase en, fortalte flere deltakere at de anså det å kunne se pasientenes behov og skape gode relasjoner som den mest sentrale oppgaven for helsefagarbeideren. En annen deltaker sa; «Det er viktig å vite hvordan det du sier og gjør kan påvirke folk, og at man er tilstede for brukerne og viser interesse». Nøkkelegenskaper som dette er kjernen i helsearbeiderfaget (Ekelund, 2007; Nilsen, 2015). Disse kompetansene kan være vanskelige å gjøre rede for skriftlig fordi de innebærer stor grad av taus kunnskap (Polanyi, 2000). Helsefagarbeiderens relasjonskompetanse, og evne til å observere og kartlegge pasientens behov for sykepleie, er vanskelig å måle ved hjelp av en skriftlig tekst. Gode språkferdigheter alene bør derfor ikke definere helsefagarbeiderens kompetanse i et yrke som krever både forståelse og handling. Inglar (2009) stiller seg kritisk til dette, og spør i hvilken grad det yrkesfaglige egentlig kan skriftliggjøres, og hvordan det i det hele tatt er mulig å skriftliggjøre det handlingslogiske i yrkesutøvelsen.

Taus kunnskap er vanskelig å forklare. En av deltakerne fortalte i et intervju hvordan hun «følte på seg» at noe ikke var som det skulle med en av brukerne hun var på besøk hos en dag i hjemmesykepleien. Hun sa: «Så var det akkurat som jeg la merke til at noe ikke var som det skulle. Jeg kunne egentlig ikke forklare hva det var, men det var en følelse jeg hadde. Så jeg ringte til kona som bestilte legetime, og pasienten ble innlagt på sykehus i 10 dager». Det deltakeren fortalte handlet om taus kunnskap som inngår i begrepet klinisk blikk. Klinisk blikk betyr at helsefagarbeideren forstår uten at pasienten trenger å si så mye, og i et yrke der situasjoner som dette preger hverdagen, kan kunnskapen bli vanskelig å forklare med ord (Støten, 2008). Man vet ikke helt selv hva som gjorde at man fikk denne følelsen eller intuisjonen. En annen måte å tolke utsagnet kan være at deltakeren hadde praktisk erfaring (viten-i-praksis) til å forstå et noe var galt, men ikke tilstrekkelig yrkeskunnskap til å forstå

hva som skulle observeres i forhold til å vurdere pasientens allmenntilstand. Hun hadde praktisk, men ikke tilstrekkelig teoretisk kyndighet (Schön, 2001; Inglar, 2015). Innenfor helsefagarbeiderens kompetanseområde skal slike observasjoner dokumenteres og rapporteres, noe som blir vanskelig uten tilstrekkelige yrkeskunnskap og relevante skriveferdigheter. Den samme deltakeren sa i prosjektets siste fase at hun syntes hun hadde lært så mye dette skoleåret at det var rart å tenke på hvordan hun hadde jobbet år etter år uten utdanning, og uten dypere forståelse for jobben hun gjorde.

Skriving av tiltaksplaner er integrert i Helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse (Kunnskapsløftet, 2006). Det kan likevel diskuteres hvor stor vekt yrkesfaglæreren skal legge på skriveundervisning i utdanningen av helsefagarbeidere. Mange vil mene at skriveferdigheter ikke så viktig, mens andre vil trekke fram behovet for å kunne dokumentere og rapportere arbeidet. En annen utfordring kan være at arbeidslivet nedprioriterer oppgaven med å skrive tiltaksplaner. Det kan være flere grunner til dette, men en av grunnene kan være at det er for få helsefagarbeidere på jobb til å ivareta dokumentasjonsplikten. Etter min erfaring blir skrivning og oppdatering av tiltaksplaner lett utsatt og nedprioritert til fordel for mer prekære oppgaver som for eksempel mating og sårstell. Deltakerne i prosjektet fortalte at mangel på tid er et problem, og i et av intervjuene sa deltakerne; «Du lærer oss å dokumentere, og skrive tiltaksplaner, men vi lever jo ikke i en ideell verden. Hvis vi skulle bruke tid på å skrive tiltaksplaner, ville ikke brukerne fått hverken dusj eller mat».

Dette skapte et relevansproblem i klasserommet. Tesfaye (2013) peker på hvordan fagligheten i eldreomsorgen har blitt altfor instrumentell, og hvordan helsefagarbeidere i Danmark får i oppdrag å beregne to minutter til øyedråper, fem minutter til støttestrømper og så videre. Sånn har det også blitt mange steder i Norge. Det er en fare for at sykepleieprosessen blir brukt på en teknisk og instrumentell måte som hindrer kvalitet og sikkerhet i yrkesutøvelsen hvis lederne i helsevesenet bruker dette systemet. Det helsefagarbeiderne selv beskriver som det viktigste i yrkesutøvelsen, å skape god relasjon til pasienten, blir vanskelig å gjennomføre under dette systemet. Schön (2009) sikter til fenomenet når han retter sin kritikk mot mål-middeltenkningen i samfunnet. Deltakerne i prosjektet gjentok flere ganger at de ikke hadde tid til å utføre arbeidet på den måten de beskrev i tiltaksplanene. En av dem sa «(...) med ansvar for 28 pasienter på en vakt, blir det ikke mye tid til hver. Å skrive tiltaksplan om at pasienten skal gjøre mest mulig selv, blir ikke praktisk gjennomførbart». En annen beskrev at helsefagarbeiderens viktigste egenskap er «å skynde seg sakte». Det er synd hvis ikke

arbeidsvilkårene legger til rette for at helsefagarbeideren kan utføre jobben sin på en måte som oppleves moralsk riktig i møte med pasienten. Kunsten og håndlaget handler mye om tid til å gjøre en god jobb. Det er derfor viktig at helsefagarbeiderne ytrer seg i samfunnsdebatten, og gjør motstand mot innstramminger og nedbemanning, for å sørge for tilstrekkelig tid sammen med brukerne.

Yrkesfaglæreren står ansvarlig for å utdanne fagpersoner med kompetanse til å jobbe kunnskapsbasert. Kunnskapsbasert praksis innebærer å holde seg faglig oppdatert, jobbe erfaringsbasert, og med kjennskap til brukerne. Når forskning viser at det er svak koherens mellom skole og arbeidsliv, og at elevene opplever undervisning i skolen som lite relevant, er det viktig at yrkesfaglæreren retter blikket mot arbeidslivet, og skaper praksisbasert undervisning (Hiim, 2013; Sylte, 2017; Canrinus et al., 2015). Men hva hvis arbeidslivet ikke legger godt nok til rette for at helsefagarbeiderne kan jobbe kunnskapsbasert? Dersom arbeidslivet ikke legger til rette for fagutvikling, eller følger helselovenes (1999, 2000) krav til utarbeiding av individuelle planer, kan yrkesfaglæreren oppleve å komme i et dilemma når det gjelder innhold i undervisningen. Deichmann- Sørensen (2015) advarer mot at kunnskapsgrunnlag i yrkesfagene kan bli altfor overflatisk dersom arbeidslivets krav til fleksibilitet blir styrende for yrkesutøvelsen. Dersom arbeidslivet skal styre alt av innhold i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, kan det være fare for at det blir ensidig, og får et altfor instrumentelt fokus på inntjening. En konsekvens av dette kan på sikt føre til teorifattig og lite fagutviklende yrkesutdanning (Young, 2004). «Utøvelse av alle yrker i vårt moderne samfunn krever yrkesteoretisk innsikt knyttet til begrunnelser, kritikk og utvikling av yrkesutøvelsen» (Sylte, 2017, s.25).

Det er derfor viktig for yrkesfaglæreren å forsøke å se helheten i krav til yrkeskompetanse. Forskning viser at en mer praksisbasert yrkesutdanning med koherens til arbeidslivet oppleves meningsfull og relevant for elevene (Hiim, 2013; Sylte, 2017, Dahlback et al., 2018, 2019). På bakgrunn av egen erfaring, tidligere forskning, Kunnskapsløftet (2006) og gjeldende lovverk (1999, 2000), velger jeg å yrkesrette undervisningen. Det er en plikt for helsepersonell å kunne føre journal, og en rettighet pasienten har å få utarbeidet en individuell plan (Helsepersonelloven, 2000, §39-40; Lov om pasient- og brukerrettigheter, 1999, §2-5). Tiltaksplaner er med på å skape kvalitet og sikkerhet i tjenesten, og dersom arbeidslivet ikke følger opp dette, er det kanskje nødvendig å stille spørsmål om hvilke utfordringer helsesektoren står ovenfor som gjør det så vanskelig for helsepersonell å overholde

dokumentasjonsplikten. Dersom faglærte helsefagarbeidere har kunnskap og ferdigheter til å utføre sine arbeidsoppgaver, men ikke har tid til å gjøre dem, ligger ansvaret i så tilfelle ikke hos den enkelte helsefagarbeider, men hos beslutningstakere i stat og kommune.

Et samfunn med stor teknisk og vitenskapelig utvikling vil ha et økende behov for formell læring og undervisning. Ifølge Dewey (2005) kan dette skape et uønsket skille mellom den erfaring man tilegner seg i skolen, og den man tilegner seg i andre sammenhenger. Dette kan være en av grunnene til at deltakerne opplevde undervisning i tiltaksplaner som lite relevant i første fase. En av dem sa for eksempel; «Jeg pleier å se for meg enkelte brukere som jeg har møtt som likner litt på dem i situasjonsbeskrivelsene, men det er et stort sprang fra virkeligheten til den skrivingen vi driver med på skolen». Skrivning uten mål og mening er ikke motiverende for elevene. En annen sa; «(...) det blir egentlig litt rart å bruke så mye tid på det når vi ikke skal bruke det». Ifølge Sylte (2017) ligger kjernen i prinsippene for relevant yrkesutdanning i å analysere yrkesoppgaver knyttet til helhetlig yrkeskompetanse. Praksiskandidatene hadde behov for innsyn og forståelse for at skriving av tiltaksplaner var en relevant yrkesoppgave, selv om de til nå ikke hadde blitt inkludert i dette arbeidet på jobb.

Høsten 2020 innfører utdanningsmyndighetene nye, reviderte læreplaner for fag, og innspillsrundene viser at de nye læreplanene fortsetter å pålegge lærere i alle fag å jobbe med grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tidligere forskning viser at skriving som grunnleggende ferdighet ikke har blitt implementert i fagene, slik det var tenkt fra utdanningsmyndighetenes side (Kunnskapsdepartementet, 2016; Solheim & Matre, 2014; Hellne- Halvorsen, 2014). Det blir derfor en viktig utfordring for yrkesfaglærere å fortsette å jobbe med skriving på fagenes premisser, slik at skriving oppleves relevant for elevene. Gjennom å analysere yrkesoppgaver som inkluderer skriving, og sette oppgaven i sentrum for den didaktisk relasjonsmodellen, kan yrkesrettet skriving oppleves relevant for elever og praksiskandidater.

I dette kapitlet har jeg drøftet hvordan skolen og arbeidslivet står i forhold til hverandre når det gjelder utdanning av helsefagarbeidere med helhetlig yrkeskompetanse. I neste kapittel drøftes det videre hvordan undervisningen kan legge til rette for opplevelse av sammenheng og relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv.

7.2 Sammenheng og relevans mellom yrkesteori og arbeidsliv

Resultatene fra den første fase i prosjektet viste at deltakerne opplevde skriving av tiltaksplaner som lite relevant. Ved oppstart mente deltakerne at tiltaksplaner ikke ble brukt på deres arbeidsplass, og det oppstod et relevansproblem mellom det praksiskandidatene skulle lære på skolen, og det de mente at de trengte i arbeidslivet. Jeg fikk spørsmål som: «(...) hva er vitsen med å skrive alt dette?», og «(...) dette kommer vi aldri til å få bruk for». Ifølge Dewey (2005) er det alltid en fare for at skolen og det virkelige liv blir for atskilt. «Der er en konstant fare for, at den formelle undervisnings materialer alene bliver skolernes lærestof og forbliver isoleret fra det stof, livserfaringen er gjort af» (Dewey, 2005, s. 30). Det overordnede målet var at praksiskandidatene skulle bestå den skriftlige eksamen, men etter min erfaring var det også relevant for arbeidslivet å lære om tiltaksplaner. Gjennom å analysere og yrkesretting av arbeidsoppgaven, var målet at undervisningen etter hvert skulle oppleves relevant og knyttet til arbeidslivet (Dahlback et al., 2018; Sylte, 2017). Dette var også i tråd med føringene fra Kunnskapsløftet (2006) om sammenheng mellom skole og arbeidsliv (NOU, 2008:18).

På bakgrunn av erfaring fra helsevesenet, syntes jeg det var rart at praksiskandidatene mente det ikke fantes tiltaksplaner der de jobbet. Jeg gav dem derfor i oppgave å undersøke dette på nytt, og da viste det seg at nesten alle fant tiltaksplaner likevel. Det var derimot mange som ikke var involvert i dette arbeidet, hverken i skriving eller oppdatering, og de mente det var fordi de var ufaglærte. Flere hadde heller ikke til vane å lese eller skrive rapporter i pasientjournalen. En deltaker sa i et intervju; «Jeg har syntes det har vært litt rart at det er så mye skriving. På jobben er vi ikke med på det». Det ble et tankekors at så mange ufaglærte ikke hadde innsyn i dokumentasjon som er der for å gi personalet viktig informasjon om brukerne. Egen erfaring som sykepleier og lærer har vist hvor viktig det er at elever tilegner seg nødvendig pasientinformasjon for å kunne utøve yrket på forsvarlig måte. Det er nødvendig at elever og praksiskandidater lærer å skrive i de elektroniske pasientjournalene. Dette gjør skriving til en del av helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse. Gjennom å knytte skriveundervisning til yrkesutøvelsen, ble sjansen større for at skrivingen opplevdes relevant. Dette var grunnen til at jeg ønsket at praksiskandidatene skulle begynne å lese og skrive tiltaksplaner på jobben. En dyktig helsefagarbeider aktiverer teoretisk kyndighet under

planlegging av yrkesoppgaven, mens den praktiske kyndigheten aktiveres som rutinemessige handlinger ved gjennomføring med innslag av refleksjon-i-handling. Den kyndige yrkesutøveren har utviklet en omfattende praksisteori, som etter hvert gjør henne i stand til å se kritisk på egen virksomhet (Inglar, 2009).

Helsepersonell skal sørge for sikker pasientbehandling, noe som forutsetter at man leser og skriver i dokumentasjonssystemet. Man kan derfor stille spørsmål rundt hvorfor ikke alle som jobber i en avdeling har tilgang til denne informasjon. Har det sammenheng med manglende opplæring, eller blir ufaglærte holdt utenfor? På vei mot fagbrev ble det viktig at praksiskandidatene lærte å sette seg inn i disse oppgavene fordi dokumentasjonskravene stadig øker, og det er nødvendig for yrkesutøvere å lære nye kompetanser i tråd med endringer i samfunnet og arbeidslivet (Jørgensen, 2018; Skålholt et al., 2013). Dersom det ufaglærte pleiepersonalet ikke har tilgang til, eller vet hvordan de tilegner seg pasientinformasjon, kan for eksempel en pasient med hjertesvikt få servert for mye drikke i løpet av en vakt, noe som kan føre til problemer med pusten. Profesjonell omsorg innebærer at helsefagarbeideren vet hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hvorfor. Samtidig er det viktig å være kritisk til egen yrkesutøvelse, og være åpen for å lære nye kompetanser på bakgrunn av stadig ny fagkunnskap. Helhetlig yrkesutøvelse innebærer å lære seg å lære, og bruke skjønn i tillegg til klokskap og praktisk- teoretisk kunnskap (Dewey, 2005; Inglar, 2009; Sylte, 2016, 2017; Dahlback et al., 2019).

I løpet av andre fase i prosjektet snudde motviljen og opplevelsen av irrelevans når det gjaldt skriving av tiltaksplaner. Det var da deltakerne erfarte nytteverdien. Læreprosessen handlet trolig om oppdagelse av meningssammenhenger mellom teori og praksis, men det handlet også om å være åpen for ny forståelse og innsikt, og å være villig til å se med kritisk blikk på eget arbeid. En av deltakerne skrev; «(...) når jeg står ansikt til ansikt med brukeren, da ser jeg hvorfor tiltaksplanen min er viktig. Da blir det plutselig viktig at målene nåes». Den didaktiske relasjonstenkingen legger til rette for slike oppdagelser fordi arbeidsoppgaven står i sentrum, og praksisfeltet regnes som en viktig læringsarena. Ved å fokusere på det praktisk-teoretiske innholdet i undervisningen kunne jeg ivareta meningsaspektet mellom handlingslogikk og forståelseslogikk, og utfordre elevene til å utforske dette i praksis (Inglar, 2009). Oppdagelser fra denne fasen sørget for at praksiskandidatene utviklet metaperspektiv på egne handlinger, og samsvarte derfor med erfaringslæring som strategi i utdanningen. Det

at undervisningen bygget på erfaringslæring, viste seg derfor å bli et viktig didaktisk prinsipp for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner.

Et resultatet av den praksisbaserte tiltaksplanen var erkjennelsen av at tiltaksplan er viktig for pasientene, og derfor en viktig arbeidsoppgave for helsefagarbeideren. Dette førte videre til at praksiskandidatene begynte å overføre kunnskaper og ferdigheter til arbeidsplassen. De fortalte at de hadde begynt å lese Geric¹⁷ for å oppdatere seg om pasientenes tilstand, skrive inn nye opplysninger, oppdatere tiltaksplaner, og studere fagbøker for å lære mer om for eksempel sykdommer og medisiner. En slik utvikling har ifølge Dewey (2005) å gjøre med skoleutdanningens formål fordi undervisningen skaper lyst til å organisere krefter som sikrer vekst og utvikling. Praksiskandidatene opplevde den nye kunnskapen som relevant for arbeidet utover i fasen, og en sa for eksempel; «Jeg tenkte at jeg måtte skrive tiltakene på en måte som gjorde at de andre også skulle huske det, fordi dette var så viktig for pasienten». Dette viser at det var i nærhet med pasientene, ansikt til ansikt, at yrkesutøvelsen førte til forståelse for sammenheng mellom praktisk og teoretisk kyndighet. Tiltakene ble en måte å sikre pasientene god omsorg.

Vanemessig og rutinemessig praktisk arbeid uten tilstrekkelig teoretisk begrunnelse, sikrer ikke pasientene kvalifisert helsehjelp. En ufaglært pleieassistent vil utøve alminnelig praktisk viten, mens den profesjonelle helsefagarbeideren vil kunne utvise det Schön (2009) kaller refleksjon-i-handling. Når en av praksiskandidatene fortalte at hun endret sin praksis på bakgrunn av undervisningen, kan dette være som resultat av refleksjon-i-handling. Hun sa; «Jeg har funnet ut at det er mye som mangler i tiltaksplaner på jobben, for eksempel så står det ingen steder at vi skal trene øvelser med brukeren, men så gjør jeg jo det hver gang jeg er der. Men jeg vet ikke om de andre gjør det, så jeg skrev inn, og nå gjør de andre det også». Denne praksiskandidaten gjenkjente situasjonen fra den abstrakte teoretiske tilnærmingen, og oppdaget sammenhenger mellom denne og den praktiske yrkesutøvelsen. Dette krevde at hun tok initiativ til å endre sin atferd og sine handlinger på bakgrunn av refleksjon.

Det finnes forskjellige former for vaner. I helsevesenet er man avhengig av rutiner for at arbeidet skal flyte på avdelingene. Disse rutineene blir etter hvert en del av pleiepersonalets vanemessige arbeidsoppgaver, og kan dreie seg om alt fra å servere mat, til rengjøring og

¹⁷ Geric er et digitalt system for pasientdokumentasjon, en såkalt EPJ (elektronisk pasientjournal) som er mye brukt i kommunehelsetjenesten

desinfeksjon av utstyr. Dewey (2005) mente at vaner er med på å gi oss kontroll over miljøet. Det gir oss mulighet for å justere egne aktiviteter, slik at vi blir i stand til å møte nye betingelser på en hensiktsmessig måte. Men vaner kan også bli altfor rutinepregede, slik at vanene kontrollerer oss og hemmer utvikling. Det er viktig å være klar over at erfaringslæring brytes ved utvikling av for mange rutinemessige vaner. Dewey (2008) forklarte hvordan vaner kan føre til at man ikke lenger er i stand til å styre framtidige erfaringer, og at vanene kan svekke personens dømmekraft og evne til å handle intelligent i nye situasjoner. I møte med den enkelte pasient i pleiesituasjoner er det viktig å være klar over, og være kritisk til eget vanemessig arbeid. Hver dag og hver situasjon er unik, og pasientene trenger å bli møtt med respekt og verdighet. En av deltakerne skrev i loggen «(...) jeg gjør mye etter gammel vane, og følger brukerens ønsker som kanskje ikke er det mest ideelle, faglig sett». Dette tolker jeg slik at deltakeren hadde oppdaget rutinemessige vaner i eget arbeid, og stilte kritiske spørsmål til egen yrkesutøvelse. «Aktive vaner involverer tenkning, opfinnsomhet og initiativ til at anvende evner til nye mål. De adskiller sig fra rutinemessige vaner som hæmmer utviklingen» (Dewey, 2005, s. 71- 72). Det er viktig å være åpen for å reflektere på denne måten, fordi det skaper endring og utvikling på vei mot yrkesfaglig kyndighet.

Metakognisjon, som i eksempelet over, viser hvordan erfaringslæring i undervisning utpeker seg som et viktig didaktisk prinsipp. Deltakeren analyserer og reflekterer over det som har foregått, og hennes egen rolle i situasjonen. Dette er avgjørende for at helsepersonell skal se pasienter og brukere dem som de personene de er, og at stell og annet omsorgsarbeid ikke bare skjer etter rutine og gammel vane. Dette kan det føre til sneversynthet, noe som skjer når viten-i-praksis blir automatisk, og fører til kjedsomhet og utbrenthet (Schön, 2013). Dersom helsefagarbeideren lærer å bruke fagkunnskap, kreativitet og oppfinnsomhet i arbeidet, kan pleietiltakene tilpasses og endres i samarbeid med pasienter, pårørende og kollegaer, slik at pleietilbudet blir av god kvalitet, og slik at pasienten trives i sitt miljø. Refleksjon-i-handling vil kunne motarbeide sneversynthet, og føre til at helsefagarbeideren unngår å bli utbrent i jobben (Schön, 2013).

Både formell og uformell læring fikk betydning for utdanning av helsefagarbeiderne. Fordi deltakerne hadde yrkeserfaring, og gjennom skolearbeidet hadde fått yrkeskunnskap gjennom formell læring, ble vanene brutt, og deltakerne oppdaget nye sammenhenger mellom det handlingslogiske og det forståelseslogiske i yrkesutøvelsen. Sammenliknet med teoriene til Schön (2013), hadde praksiskandidatenes viten-i-praksis (deres «know-how») utviklet seg i

retning av refleksjon-i-handling fordi de hadde stilt seg kritiske til egen forståelse, og stod klare for å utforske situasjonen videre for å finne nye løsninger. Jeg anså disse oppdagelsene som viktige fordi de åpnet for det Schön (2001) kaller en kontinuerlig selvutdannelsesprosess. Det som startet på skolen dette året ville trolig fortsette som en integrert del av yrkesutøvelsen hos praksiskandidatene når de var ferdig utdannet. En arbeidsform der de ansatte benytter refleksjon-i-handling i yrkesutøvelsen, slik Schön (2013) beskriver, vil kunne skape et inspirerende og engasjerende arbeidsmiljø til det beste for personalet og pasientene. Det ble derfor et viktig prinsipp at praksiskandidatene skulle utvikle de verktøyene de trengte for å utforske faget, og lære videre på egenhånd.

Ny innsikt og kunnskap medfører ansvar. Som helsefagarbeidere vil deltakerne ha primærkontaktansvar¹⁸, og ansvarsvakter¹⁹ på avdelingene, og delta i det tverrfaglige samarbeidet med for eksempel fysioterapeuter og ergoterapeuter. For at arbeidet skal flyte, og informasjonen overføres mellom yrkesgruppene, må tiltaksplanene være målrettede og oppdaterte. En bruker som for eksempel skal fra sykehus til sykehjem for gjenopptrening, trenger god flyt av informasjon for å få ivaretatt sine behov. Resultater fra alle fasene viste at praksiskandidatene ble stadig mer deltakende i faglige diskusjoner på jobb. En av dem sa; «Jeg merker at jeg er mer med og diskuterer med kollegaene om det jeg lærer på skolen, og at nå har jeg lært det og det». En deltaker fortalte hvordan tiltaksplanen hun skrev førte til at en pasient ikke var så utsatt for å få lungebetennelse lenger. Hun hadde satt i gang tiltak i forbindelse med måltider for en pasient med svelgpareser etter hjerneslag. Stoltheten og anerkjennelsen hun fikk fra de andre deltakerne, kunne føre til at hun fortsatte å lete etter rasjonelle tiltak for sine brukere, og utvikle denne kompetansen videre. Det er viktig for voksnes læring at det legges vekt på praktisk anvendelse. Jo mer aktivt og involvert den voksne er i prosessen, jo mer vil hun sannsynligvis lære (Knowles, 2012). Nærhet til praksis ble et viktig prinsipp for videre undervisning.

Da praksiskandidatene fikk i oppgave å knytte skriving til praktiske yrkesoppgaver, opplevde de dette som relevant. En sa for eksempel underveis i den praksisbaserte tiltaksplanen; «Jeg blir engasjert på jobben av å skrive denne planen, og ønsker at ting skal fungere for brukeren». Det er når yrkesoppgaver er utgangspunktet for praktisk yrkesdidaktisk planlegging av innhold og arbeidsmåter at undervisningen oppleves relevant for elevene

¹⁸ Ansvar for pleie- og omsorgstilbudet til en bruker, inkludert skriving og revidering av tiltaksplaner

¹⁹ Det helsefaglige ansvaret på en vakt, for eksempel ansvar for å tilkalle sykepleier eller lege ved behov

(Sylte, 2017). Meningsfull læring skjer når elevene ser umiddelbar nytte av teoretisk lærestoff, og når det legges til rette for opplevelsbasert undervisning (Inglar, 2015; Knowles, 2012). I det siste gruppeintervjuet i fase to sa en av deltakerne for eksempel; «Jeg forstod mer og mer hvorfor jeg skulle skrive, og det å skrive praktisk pleieplan gav meg paralleller mellom skolen og arbeidslivet, det jeg gjør, og framtidige oppgaver som primærkontakt». Skrivning i skolen mangler ofte mottakere og formål, slik at skrivningen oppleves meningsløs for elevene (Smidt, 2010). Ved å undervise i yrkeskunnskap og skrivning samtidig og integrert ble skriveformålet etter hvert klart og tydelig for praksiskandidatene, noe som utpekte seg som viktig didaktisk prinsipp for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner sammen med at undervisningen la til rette for erfaringslæring.

Jeg erfarte at praksiskandidatene, gjennom tilrettelegging av både skolebasert og praksisbasert skrivning av tiltaksplaner, etter hvert utviklet evnen til å reflektere over stadig mer komplekse praksissituasjoner. Jeg erfarte også at de tok mer initiativ og ansvar når det gjaldt å delta i fagmiljøene, og følte seg tryggere når de uttalte seg i faglige diskusjoner på skolen og på jobben. Undervisningen ble relevant og koherent til arbeidslivet fordi den bygget på erfaringslæring i en praktisk- teoretisk kontekst, og fordi undervisningen baserte seg på didaktisk relasjonstenkning.

7.3 Erfaringslæring gjennom skrivning av pedagogiske tiltaksplaner

Erfaringslæring i yrkesfag skjer gjennom handling og refleksjon over handling. Gjennom erfaringslæring bruker man sansene og intuisjonen for å forstå og tilpasse seg miljøet, og utføre yrkesoppgaver på en måte som ivaretar krav til teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og nøkkelegenskaper (Inglar, 2009). Skriveferdigheter kan også læres gjennom erfaringslæring, og refleksjon over egne og andres skrivehandlinger. I dette kapitlet vil jeg drøfte videre hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for erfaringslæring gjennom skrivning av pedagogiske tiltaksplaner, og hvordan skrivningen utviklet praksiskandidatenes yrkesteoretiske forståelse og opplevelse av relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv. Første delkapittel gjør rede for det yrkespedagogiske perspektivet, mens andre delkapittel gjør rede for det skrivepedagogiske.

7.3.1 Yrkespedagogisk perspektiv

Det yrkespedagogiske perspektivet handler om hvordan læreprosesser dreier seg om forståelse og opplevelse av nytteverdi. Det var derfor viktig å finne balanse mellom formell og uformell læring, og bruke praksiskandidatenes yrkeserfaring som utgangspunkt for læring. Skrivning av tiltaksplaner er en del av helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse, noe som beskrives i Opplæringslovens §1-2 (1998) som evne til å utføre fagarbeid i et yrke, og løse sammensatte utfordringer knyttet til arbeidsoppgaver eller yrkesutøvelse. Det innebærer også å ha forståelse for yrkets funksjon i samfunnet, for kulturen og tradisjonene (Sylte, 2017).

Helsefagarbeideren bruker sykepleieprosessen i sitt arbeid med mennesker.

Sykepleieprosessen er en mål- middel- basert metode i fem steg for å kartlegge pasientens behov, sette mål for pleien, og planlegge og iverksette tiltak for å forebygge eller behandle pasientens sykepleierelevante problemer (Kirkevold, 2018). Oppbyggingen av tiltaksplaner følger strukturen i sykepleieprosessen. Dette kan ha likhetstrekk med mål- middeltenkning og positivisme.²⁰ Mange vil mene at teknologisk framstilling av pleie- og omsorgsarbeid kan føre til manglende forståelse for betydningen av menneske-til menneskeforhold i yrkesutøvelsen, den unike, implisitte og tause yrkeskunnskapen. Hiim (2013, 2015, 2017) er kritisk til oppdeling av yrkeskunnskap, og mener det kan føre til ensidig, instrumentell og målbar kunnskapsorientering. På samme måte kritiserer Schön (2001) semiprofesjonene som adopterer og viderefører det han kaller positivistisk praksisepistemologi som vektlegger abstrakt kunnskap som skiller teori fra praksis. Ser man sykepleieprosessen atskilt fra det unike i møtet mellom pasient og helsefagarbeider, vil den trolig kunne virke teknologisk og instrumentell. Jeg valgte likevel å bruke sykepleieprosessen i undervisningen fordi praksiskandidatene trengte et verktøy for å planlegge pleien, og for å sette arbeidet inn i en faglig sammenheng. Gjennom å knytte sykepleieprosessen til handlinger og praktiske tiltak, sørget jeg for at teorien ikke opplevdes abstrakt, men ble knyttet til forståelse i sammenheng med yrkesrelevante arbeidsoppgaver (Sylte, 2016, 2017, Hiim, 2009, 2013, 2015).

²⁰ Positivism er en vitenskapsfilosofisk retning basert på mål- middeltenkning. Valg av handlingsalternativer i en gitt situasjon reduseres til et instrumentelt spørsmål om hvilket middel som egner seg best for å nå et bestemt mål (Schön, 2001, s.39)

Det er grunn til å stille spørsmål ved oppfatninger om at yrkesfag ikke trenger teori, eller at teori er underordnet praktiske ferdigheter. Det er når teori og praksis veves sammen at elevene utvikler kyndighet i yrkesfaget (Inglar, 2009, 2015). Praksiskandidater, som ifølge Opplæringsloven (1998), kan gå opp til eksamen og fagprøven uten krav om yrkesteoretisk opplæring, kan gå glipp av det Inglar (2015) beskriver som sammenveving av hodeløs praksis og kroppsløs teori. Resultatene fra fase to, viste at alle praksiskandidatene forstod at de hadde behov for å lese og skrive mye for å finne og forstå faglige begrunnelser. De kom med utsagn som; «Jeg mangler kunnskap, jeg må lese mer, og jeg burde forberedt meg bedre». De oppdaget gjennom læreprosessen at de hadde behov for å lære fagteori, og øve på skriving. Skriving førte samtidig til at de så nye sammenhenger, men avslørte også mangel på forståelse og sammenhenger (Dysthe et al. 2010).

Det var en stor fordel at praksiskandidatene hadde erfaring, og «knagger» å henge den teoretiske kunnskapen på. For meg som yrkesfaglærer innebar dette at jeg kunne ta praksiskandidatene med på «oppdagelsesreiser» i undervisningen. Hver gang de nikket og smilte gjenkjennende, kunne dette bety nye oppdagelser av meningssammenhenger mellom teori og praksis. Et slikt læringssyn samsvarer med Deweys læringsbegrep der rekonstruksjon av erfaringer fører til ny erkjennelse på bakgrunn av refleksjon (Dewey, 2005). Mange aha-opplevelsene kom fram gjennom dialogundervisning, men også i stor grad gjennom diskusjoner i klassen og skriving av tiltaksplaner. En deltaker sa; «Jeg liker veldig godt diskusjon i plenum, for da kommer det fram ideer fra de andre som har forskjellige erfaringer. Når vi snakker om det, får jeg vite om andre ville satt i gang samme tiltak som meg, og da er det jo et riktig tiltak». Som fagperson er det naturlig å diskutere tiltak i et praksisfellesskap for å komme fram til rasjonelle tiltak. I realiteten sitter ikke helsefagarbeidere og skriver tiltaksplaner isolert fra pasienter, brukere og kollegaer. Eksamen for praksiskandidater blir i så måte kunstig, og langt fra virkeligheten. Som alternativ, ville jeg foreslått en todelt praksiskandidateksamen med skriftlig administrativ tiltaksplan, og muntlig høring om faglig begrunnelser. På denne måten vil jeg anta at det kan være lettere å forklare hvordan og hvorfor de vil utføre tiltakene.

Oppkonstruerte situasjonsbeskrivelser, eller såkalte case, er mye brukt i yrkesfaglig undervisning. Schön (2001) omtaler dette som «virtuell verden», der man under yrkesopplæring kan gjøre forsøk som representerer den virkelige verden. Jeg brukte metoden fordi det er en praktisk tilnærming til yrkesteori, og fordi jeg er opptatt av likevekt mellom

teoretisk og praktisk innhold. En deltaker sa det slik; «Jeg pleier å se for meg enkelte brukere som jeg har møtt som likner litt på dem i situasjonsbeskrivelsene. Så tenker jeg på hvordan de har respondert på det jeg har gjort, og så kan jeg bruke noe av det i tiltakene». En oppkonstruert virkelighet kan føre til at elevene lærer å bruke refleksjon i handling. «Og en praksis, der konstruerer, vedligeholder og bruker virtuelle verdener, utvikler evnen til den refleksion-i-handling, som vi kaller kunst» (Schön, 2013, s. 143). En praktisk tilnærming til teori gir rom for refleksjon og liksom- situasjoner i valgt yrke, og fører til at elever lærer fagbegreper på en motiverende og meningsfull måte (Hiim, 2013).

En annen måte å forstå sammenhenger på, er gjennom å skrive. I prosjektets andre fase kom det fram i loggene at deltakerne begynte å forstå hvorfor tiltaksplaner var viktige for brukerne. Ifølge Dewey (2005) fører utdanning til vekst, og initiativ til å anvende sine evner til nye mål. Lysten til å lære av egne erfaringer kan skape grunnlag og evne til livslang læring. Den praksisbaserte tiltaksplanen la til rette for vekst og utvikling fordi den gav deltakerne muligheter for å utforske tiltakene gjennom her-og-nå-forsøk. Schön (2001) forklarer at dette er en måte å forstå og løse unike situasjoner utfra et økende repertoar av bilder, eksempler og beskrivelser. Det betyr at man bruker tidligere erfaringer for å løse problemer som oppstår i en ny situasjon, noe Schön (2001) kaller forbløffende i hvordan den profesjonelle arbeider. Ved å bruke det man allerede kan og vet, blir man i stand til å løse nye problemer, og se situasjonen både som *lik* og *ulik* en kjent situasjon, uten å kunne si bestemt hvordan.

Resultater fra alle fasene viste at deltakerne fungerte mer og mer som «forskere» i egen praksis. En av deltakerne skrev; «(...) jeg må tenke på hva skal jeg kan gjøre her og nå! Jeg har oppdaget at jeg blir mer kritisk til meg selv, fordi jeg vil få til en god tiltaksplan til brukeren jeg kjenner, og da må jeg stå på for å finne gode løsninger». Dette viste hvordan hun reflekterte over situasjonen jamfør Schön (2001), fordi det presiseres at her-og-nå forsøk evalueres av den profesjonelle ut fra kriterier som for eksempel om det er mulig å løse problemet, om resultatet (målene) blir tilfredsstillende, om løsningen er i samsvar med egne verdier, og om det er sammenheng mellom ideen og det oppnådde resultatet. For å få til dette, må helsefagarbeideren stille seg kritisk til egne handlinger, og reflektere på et metakognitivt nivå, slik at vurdering av eget arbeid kan føre til endrede handlinger (Inglar, 2015).

Helsefagarbeidere møter ofte det Schön (2001) kaller usikre og ustabile situasjoner. Å jobbe med mennesker er aldri statisk. Det er derfor viktig at yrkesfaglæreren legger til rette for

utvikling av refleksjon-i-handling slik at helsefagarbeiderne blir i stand til å løse problemer. Her-og-nå eksperimenter, slik vi gjorde i fase to, førte til handlingstestende eksperimenter (med et bestemt mål i tankene), men de var også hypotesetestende og utforskende. Deltakerne diskuterte faget, om målene var nådd, og hvordan og hvorfor, eller hvorfor ikke. De diskuterte, og kom med forslag til nye løsninger og tiltak, og var engasjerte i hverandres arbeid. Med bakgrunn i egen erfaring, kunne praksiskandidatene hjelpe hverandre. Ifølge Schön (2001) blir de på denne måten forskere i egen praksis. De blir også i stand til å konstruere ny teori til det unike tilfellet de står overfor, ansikt til ansikt med pasienten.

Læring av refleksjon-i-handling ble viktig, og læreprosesser knyttet til utvikling av refleksjonsevne utpekte seg som didaktisk prinsipp. Praksiskandidatene skulle bevege seg fra den «virtuelle verden» og ut i virkeligheten. Helsefagarbeiderens virkeområde skjer i sosiale sammenhenger, i samspill med pasienter og kollegaer. En utforskende undervisning må være fleksibel nok til å gi erfaringene fritt spillerom, men også fast nok til at man kan styre utviklingen dit det er hensiktsmessig (Dewey, 2008). Et annet viktig prinsipp som utpekte seg var betydningen av nærhet til praksis, og at tiltaksplanene ble satt ut i livet samtidig som jeg kunne mediere gjennom læreprosesser på skolen. Kompetansemålene (2006) beskriver både praktisk og teoretisk kunnskap, men det er opp til den enkelte lærers yrkesdidaktiske kompetanse og kunnskapssyn hvor vidt kunnskapen rettes mot praksis eller konkrete yrkesoppgaver. Hvis dette ikke blir gjort, er det fare for at teorien blir glemt, eller i hvert fall lite brukt (Sylte, 2017, s.29). Gjennom å knytte tiltaksplaner til praksiskandidatenes daglige arbeid, opplevde de etter hvert at yrkesoppgaven var både nyttig og relevant.

Det er forskjellige utfordringer knyttet til det å skrive tiltaksplaner til en autentisk bruker og en bruker i en oppkonstruert (skolebasert) situasjonsbeskrivelse. Da praksiskandidatene oppdaget mengden informasjon de skulle sortere, og hvilke metoder de skulle bruke for å kartlegge den autentiske pasientens helsesituasjon, fikk mange a-ha-opplevelser. Ifølge Hiim (2015) spiller konkrete og praktiske eksempler en stor rolle i erfaring og læring, fordi det skaper et meningsfundament for utvikling av fagbegreper. En av deltakerne fortalte for eksempel at hun oppdaget underveis i fase to at brukeren hennes, som hun alltid trodde var sur og sint, egentlig manglet ansiktsmimikk som følge av Parkinson sykdom. Denne erkjennelsen førte til at hun ble bevisst på at hun ikke skulle speile dette ansiktsuttrykket, men bruke et åpent og smilende uttrykk i sitt eget ansikt. I reelle arbeidssituasjoner blir det mulig å forstå hensikten med fagbegreper og handlinger (Dewey, 2005; Schön, 2001).

Det som utmerket seg som læring, var at praksiskandidatene var på vei mot å utvikle helhetlig yrkeskompetanse på bakgrunn av yrkesrettet og relevant undervisning (Sylte, 2017). De sa at de kunne informere mer, og følte seg tryggere i jobben, noe som samsvarer med Deweys (2005) beskrivelser av konsekvenser etter erfaringsbasert undervisning. Det gir større evne til kontroll og styring, og til å forutse hva som kan skje, slik at man kan forberede seg på en måte som sikrer ønskede konsekvenser, og unngår de uønskede. Ifølge NOU:15 (2015) er det viktig for framtidens skole at læreren legger til rette for utvikling av metakognisjon fordi dette fungerer som forutsetning for å planlegge, gjennomføre og evaluere egne lærings- og arbeidsprosesser på skolen og i arbeidslivet. Da jeg lyttet til diskusjonene som oppstod i forbindelse med framlegg av de praksisbaserte tiltaksplanene var dette fascinerende. I samtalene var det metakommunikasjon og refleksjon på høyt faglig nivå. Spørsmålet jeg stiller videre, og som drøftes i neste kapittel, er hvordan denne kompetansen kunne la seg verbalisere i form av skriftlige pedagogiske tiltaksplaner.

7.3.2 Skrivepedagogisk perspektiv

Fagtekstene i skolens yrkesfag er en del av en større diskurs.²¹ Fagtekstene i skolen har autoritet og gir mønstre for hvordan fagskriving skal utøves. Videre er sakprosa viktig for å lykkes i samfunnet, i politikk, og for å utvikle demokratiet (Askeland & Aamotsbakken, 2013). En fagarbeider med gode språkferdigheter vil ikke bare ha en sterkere faglig identitet og yrkesstolthet, men også bli i stand til å delta i den faglige diskursen i helsesektoren. Samfunnet trenger fagarbeidere med gode språkferdigheter som kan ytre seg i samfunnsdebatten på vegne av, og sammen med pasienter og pårørende. Med trygghet og selvtillit både i forhold til skriveferdigheter, yrkesteori og erfaring, kan vi få en generasjon helsefagarbeidere som deltar aktivt i demokratiet, og ytrer sin motstand mot innstramminger i budsjettene, nedlegging av storkjøkken på sykehjemmene, uforsvarlig lav bemanning, og så videre.

²¹ En diskurs handler om ulike områder i samfunnet som har sin egen måte å bruke språket på (Smidt, 2008).

Skriving av tiltaksplaner er skiving på Helsearbeiderfagets premisser. Praksiskandidatene tilegnet seg fagets diskurs gjennom skivingen, og de skrev seg inn i fagkulturen. De oppdaget nye sammenhenger, og avslørte manglende forståelse. Et framtrødende didaktisk prinsipp ble etter hvert erkjennelsen av at praksiskandidatene trengte både yrkesoppløring og skriveoppløring samtidig, og at læreprosessene måtte foregå parallelt og integrert for at skivingen skulle oppleves relevant. I det skrivedidaktiske arbeidet ble det derfor viktig å ha fokus på det som skulle til for å lage en god tiltaksplan, både når det gjaldt innhold, form og formål. Formålet og det faglige innholdet ble i stor grad fokus i yrkesoppløringa, mens skriveundervisninga ble viktig for å få til formen.

Fagbegreper er viktig for kunnskapsbygging. Flere skrev i loggene at de måtte lære fagord, og at de måtte gjøre det for å kunne lese og forstå fagtekstene. En skrev for eksempel; «Jeg prøver å lære meg faguttrykk, så jeg bruker boka mye». Fordi Helsearbeiderfaget er en såkalt semiprofesjon, innebærer fagterminologien både norske og latinske ord fra beslektede profesjoner som medisin, sosiologi og psykologi. Omfanget av fagbegreper er stort, og det tar tid å lære dem. Hver yrkesfag har sitt språk, kultur og fagbegrep – sin egen diskurs. Dersom man mangler et relevant begrepsapparat, kan det være vanskelig å formulere erfaringer, og argumentere faglig på en forståelig måte. Det kan også bli vanskelig å kommunisere med kollegaer, og forstå innholdet i journaler, samtaler og dokumenter brukt i det tverrfaglige arbeidet. En helsefagarbeider som mangler fagspråk kan dermed få problemer med å kartlegge brukerne. Et manglende yrkesrelevant begrepsapparat vil sist, men ikke minst, kunne hemme transformasjon av erfaringer til refleksjon, noe som vil få konsekvenser for refleksjon og metakommunikasjon (Inglar 2015).

Det er en viktig yrkesoppgave for helsefagarbeideren å kartlegge pasientens situasjon, og prioritere hva han trenger hjelp til. Det å få lindret pustevansker vil for eksempel være et viktig behov for pasienten å få dekket. Gjennom å skrive om disse temaene drev skivingen progresjonen framover, også i den yrkesfaglige kompetansen. Praksiskandidatene skrev for å lære, og for hver ny tiltaksplan fikk de ny faglig innsikt, og oppdaget nye sammenhenger mellom teori og praksis. Skiving er derfor en viktig læringsstrategi (Dysthe et al., 2010). I yrkesoppløringa demonstrerte jeg praktiske arbeidsoppgaver som måling av blodtrykk, stomistell, sårstell og andre praktiske ferdigheter som er vanskelig å forklare med ord. Jeg måtte vise det, og forklare samtidig. Skiving av tiltaksplaner (og andre fagrelevante tekster) kan sees som en praktisk- teoretisk yrkesoppgave, på samme måte som for eksempel måling

av blodtrykk. Det lar seg demonstrere av en mer erfaren lærer og veileder, og er en integrert del av helsefagarbeiderens helhetlige yrkeskompetanse. Synlighet og modellering framstod derfor som et annet viktig didaktisk prinsipp.

Deltakerne jobbet med språk og tekst på flere nivåer, og mange jobbet også på grunnleggende ordnivå og setningsnivå. En skrev i loggen; «Grammatikk er vanskelig, og det er vanskelig å finne riktige ord for å formulere seg», mens en annen skrev; «Det tar så lang tid å formulere setninger, og det er så vanskelig». Dette førte til at jeg valgte sirkelen for undervisning og læring, og skrev deler av tiltaksplaner sammen med praksiskandidatene på prosjektor i klasserommet. Forskning viser at en slik didaktisk tilnærming til skriving er hensiktsmessig, kanskje spesielt for svake skrivere og elever med annet morsmål enn norsk (Skrivesenteret, 2019, U.dir., 2019). Skriving har både en sosial og kognitiv kontekst, og jeg hadde intensjoner om å jobbe med skriving på alle seks nivåene til Hoel (1990).²² De viktigste forutsetningene for skriving er at man har god fagkunnskap, tekstkunnskap og kunnskap om skriveprosesser og skrivestrategier (Dysthe et al., 2010).

Utvikling av yrkesrelevant skrivekompetanse skjedde ved hjelp av erfaringslæring, på samme måte som læring av andre yrkesoppgaver. Sirkelen for undervisning og læring støttet erfaringslæring fordi det var en sirkulær prosess som hadde til hensikt å endre handlinger og skrivehandlinger på bakgrunn av metakognisjon og metakommunikasjon. «Det ser så lett ut når du gjør det (...)», skrev en deltaker i loggen sin etter at vi hadde skrevet sammen i klassen «(...) men når jeg skal gjøre det selv blir det veldig vanskelig». Dette viser viktigheten av støtte fra en mer erfaren skriver både før, under og etter skrivearbeidet. Elevloggene viste at praksiskandidatene opplevde tekstene og skrivingen som «bare rot» i starten av skoleåret, men at dette langsomt ble bedre gjennom prosjektet. De skrev at de måtte få «ting på plass», og at de prøvde å lage en «oppskrift». En deltaker oppsummerte det slik i tredje fase; «(...) jeg brukte mye tid på å famle i blinde i starten, og det hadde aldri gått uten at du hadde forklart meg hvordan jeg skulle gjøre det». Dette kan bety at de strevde med tiltaksplanens sjangertrekk og kjennetegn. En annen skrev; «(...) alle delene av tiltaksplanen går inn i hverandre, og jeg klarer ikke å skille delene».

²² Se kapittel 4.2.2

Modelltekster kom til nytte på dette punktet i undervisningen. En av deltakerne skrev i loggen at «(...) modelltekster er gull». Under arbeid med modelltekster ble det studert og diskutert tiltaksplanens formål, struktur og språklige trekk. Modelltekster kan fungere som stillasbyggende støtte som sørger for at elevene jobber på et høyere kognitivt nivå i førskrivefasen (Fjørtoft, 2014; Håland, 2013). Høyt-tenkning i klassen, og diskusjon med medelever, førte til at praksiskandidatene lærte å snakke om tekster og skriving. Skrivekulturen i helsearbeiderfaget krever at skriveren kjenner kulturen og begrepsapparatet, og ved å bruke modelltekster kunne jeg styre utviklingen av elevenes skriveferdigheter slik at de lærte om oppbygging og struktur samtidig som de utforsket yrkesteori. Elevloggene og elevtekstene viste at forståelse for form og struktur skjedde gradvis, og at det tok lang tid. Da vi kom til siste fase i prosjektet var dette fortsatt et kritisk punkt, i tillegg til faglig argumentasjon. Deltakerne fortalte hvor vanskelig dette var, og de skrev for eksempel; «Jeg strever med oppsettet, og med å plassere tiltakene», «det blir en suppe ut av tiltakene, jeg klarer ikke å sortere eller prioritere riktig». Grunnen til dette kan være at omfanget var overveldende, og at det var vanskelig å få oversikt. Å tilegne seg et fag, er ifølge Smidt (2009) å erobre fagets måter å tenke, handle og uttrykke seg på, dets språk og sjangrer. Det tar tid.

Det er en kompleks oppgave å undervise i skriving, og det dreier seg blant annet om å gi funksjonell respons. En deltaker sa i første fase; «Det er et stort framskritt i teknologien at det går an å få respons fra læreren i marginen på dokumentet. Det er kanskje det som hjelper meg mest. Da får man konkrete råd og tilbakemelding om det man har skrevet, og hvordan man har skrevet det». Praksiskandidatene leverte tiltaksplaner de hadde laget for at jeg kunne gi fortløpende tilbakemeldinger i tråd med de fem tesene om funksjonell respons på elevtekster²³ (Kvithyld & Aasen, 2011). Veiledning og skriftlig dialog med yrkesfaglæreren utpekte seg derfor som et viktig didaktisk prinsipp fordi jeg oppdaget hvordan praksiskandidatene trengte støtte underveis i skriveprosessen for å kunne revidere i tråd med tiltaksplanens kjennetegn, og for å lære å argumentere faglig for hvordan og hvorfor de utførte tiltak.

For å få til struktur, sortering og skissering, ble Flyums (2011) femavsnittsmetode viktig. «Tenkeskriving», eller «friskriving» ble redningen for mange, fordi de fikk de fram tiltak og faglige begrunnelser fra egne erfaringer og bakgrunnskunnskaper. En skrev for eksempel i

²³ Se kapittel 3.2 om tidligere forskning

loggen fra fase tre; «Det blir lettere med stikkord, jeg bruker stikkord, og fyller ut etter hvert». Tenkeskriving har mange fordeler, og er nyttig fordi den ufarliggjør selve skrivingen. Tenkeskrivingen skal kastes etter bruk, og er egentlig bare tanker som formuleres ned på papiret for å komme i gang. I løpet av siste fase skrev deltakerne i loggene; «(...) jeg har oppdaget at jeg kommer lettere i gang med skrivingen nå» og «(...) skrivemåten min har forandret seg mye, det går lettere og fortere, og det blir mer og mer ryddig». Når tankene formuleres skriftlig blir det lettere å vurdere dem, og reflektere over dem. Skriving reformulerer kunnskap, og fører til at man gjør stoffet til sitt eget (Dysthe et al., 2010).

Da vi nærmet oss eksamen uttrykte praksiskandidatene at de var stolte over det de hadde fått til. En skrev i loggen; «(...) jeg begynner å finne min form på planen, jeg får mer og mer orden i oppsettet mitt, og det blir lettere nå som tiltakene er i hodet mitt, og ikke bare i boka». Det var mange optimistiske kommentarer i loggene fra siste fase, og praksiskandidatene støttet og oppmuntret hverandre. De skrev for eksempel; «(...) det kommer seg nå, jeg blir bare bedre og bedre, og forstår mer og mer» og «(...) dette fikser jeg, det går mye lettere å finne tiltak og begrunne dem» og «(...) dette skal jeg klare!»

Under den siste heldagsprøven før eksamen, var alle dypt konsentrert i arbeidet helt fra start. Praksiskandidatene hadde tilegnet seg yrkeskunnskap, vurdert den og gjort den til sin egen, slik at de ble i stand til å skrive om det. I prosjektets siste fase hadde de også klart å automatisere delferdigheter, slik at de kom raskere i gang, og kunne bruke kognitiv kapasitet på de faglige begrunnelsene. Fordi praksiskandidatene hadde utviklet begrepsapparatet de trengte, metaspråk og kunnskap om språklige trekk og tekststrukturer, kunne de vurdere sin egen tekst underveis, og det å skrive tiltaksplaner ble en overkommelig oppgave.

7.4 Oppsummering

Yrkesfaglæreren i Vg3 Helsearbeiderfag har ansvar for at praksiskandidater og elever utvikler helhetlig yrkeskompetanse, og at de opplever utdanningen som relevant for arbeidslivet. Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for erfaringslæring og utvikling av fagrelevante skriveferdigheter samtidig og integrert.

Gjennom fasene i prosjektet har jeg jobbet målrettet med utvikling av egen lærerkompetanse²⁴ fordi det er et komplekst yrkespedagogisk arbeid som skal til for å planlegge og gjennomføre undervisning i pedagogiske tiltaksplaner. Det har vært nødvendig med kunnskap om erfaringslæring og den didaktiske relasjonsmodellen, sammen med flere skrivedidaktiske metoder, for å kunne analysere arbeidsoppgaver, planlegge og gjennomføre undervisning i de tre fasene.

Yrkesfaglæreren utvikler lærerkompetanse gjennom erfaringslæring, på samme måte som elever og praksiskandidater i yrkesfagene (Inglar, 2009). For å kunne integrere språkdidaktikk og yrkesdidaktikk i undervisningen, trenger yrkesfaglærere kunnskap om verktøy og metoder. Dersom yrkesrettede tekster settes i sentrum for den didaktiske relasjonsmodellen, vil dette kunne føre til at yrkesfaglærere jobber med skriving på sine fags premisser. Dersom elevteksten for eksempel er et journalnotat eller et overflyttingsnotat, har rettskrivingen direkte sammenheng med pasientsikkerhet og korrekt informasjonsflyt, noe som i stor grad er yrkesrettet og relevant.

Gjennomføring av prosjektet har vært bygget på et utvidet kunnskapssyn med forankring i pragmatisk læringsteori (Dewey, 2005, Schön, 2001; Inglar, 2009, 2015) og didaktisk relasjonstenkning (Hiim & Hippe, 2009; Sylte, 2016, 2017). Yrkesrettet undervisning og utvikling av yrkesrelevante skriveferdigheter har vært mulig å gjennomføre fordi jeg har sett læring som en prosess i spenningsfeltet mellom praktiske utfordringer og refleksjon over gjennomføring og fornyet forståelse. Resultatene kan i ettertid overføres, og ha betydning også for utdanning av elever på ordinært Vg2 og Vg3-løp i Helsearbeiderfaget, og andre yrkesfaglige studieprogram. Sammenføyning av skrivedidaktikk og yrkesdidaktikk har latt seg gjøre fordi den didaktiske relasjonstenkningen har etterspurt innhold og læreprosesser som har vært hensiktsmessige for å lære og utføre yrkesoppgaver. Dette har stilt krav når det gjaldt å finne passende didaktiske metoder på tvers av fag. Skriving av tiltaksplaner har gitt praksiskandidatene mange fordeler både fordi gode skriveferdigheter gir yrkesstolthet og evne til korrekt dokumentasjon, men også fordi skriving utvikler tanken, og skaper evne til refleksjon og oppdagelse av sammenhenger mellom teori og praksis, og dermed også evne til livslang læring.

²⁴ Lærerkompetanse er summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter (Kunnskapsdepartementet, 2009).

8 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Hovedfunn i prosjektet svarer på problemstillingen om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner slik at praksiskandidater i Vg3 Helsearbeiderfag opplever relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv. De didaktiske prinsippene oppsummeres i dette kapittelet.

8.1 Didaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner

Undervisning i pedagogiske tiltaksplaner kan planlegges og gjennomføres slik at undervisning i yrkesteori, prosedyrer og praktiske ferdigheter skjer samtidig med skriveundervisning. Gjennom å bruke skrivepedagogiske metoder som sirkelen for undervisning og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015) og femavsnittsmetoden (Flyum, 2011) kan yrkesfaglæreren integrere utvikling av relevante skriveferdigheter på Helsearbeiderfagets premisser. På denne måten blir undervisningen synlig og eksplisitt, og elevene opplever at arbeidet med grunnleggende skriveferdigheter henger sammen med yrkeskunnskapen.

Undervisning i yrkesrelevante tekster bør ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009; Sylte 2016, 2017). Når yrkesoppgaven og teksten settes i sentrum for planlegging og gjennomføring av undervisning, oppleves arbeidsoppgaver som innebærer skriving relevant for elevene. Det var nødvendig å utnytte praksiskandidatenes arbeidserfaring som ressurs i læreprosessen, og skape rom for opplevelsesbasert undervisning (Inglar, 2009, 2015). Praksiskandidatene trengte å knytte praksis og teori sammen gjennom undervisning som bygget på erfaringslæring for på denne måten å utvikle evnen til refleksjon-i-handling (Schön, 2001, 2013).

Yrkesfaglig undervisning kan skape meningssammenhenger mellom teoretisk og praktisk kyndighet dersom yrkesfaglæreren bruker narrativer og demonstrasjon. Prinsippet om synlig og eksplisitt undervisning gjelder både for utvikling av yrkesfaglig kyndighet og skrivekyndighet. Modellen «læring som utvikling av kyndighet» (Inglar, 2015) og teoriene til Schön (2001, 2013) og Dewey (2005, 2008) danner forståelsesgrunnlag for hvordan mennesker lærer gjennom erfaring. Undervisningsinnholdet bør være praktisk- teoretisk, og

arbeidsmåtene bør legge til rette for refleksjon og diskusjon i et praksisfellesskap slik at praksiskandidatene lærer å være kritiske til egne rutinemessige vaner og handlinger.

Det ble også nødvendig å skape rom for å kunne samtale om tekst og skriving, slik at praksiskandidatene ble i stand til å diskutere og vurdere egne og andres tekster med tanke på innhold, form og formål (Smidt, 2010). For å bli i stand til å revidere egne tekster, ble det nødvendig for praksiskandidatene å få funksjonell respons fra en mer erfaren skriver eller yrkesfaglæreren (Kvithyld& Aasen, 2011). Modellering, medierende innsats, respons og veiledning fra yrkesfaglæreren var viktig for utvikling av helhetlig yrkeskompetanse.

Læreprosessene i yrkesteori og skriving av yrkesrelevante tekster som pedagogisk tiltaksplan bør skje mest mulig integrert og samtidig fordi praksiskandidatene lærer yrkesteori og oppdager meningssammenhenger gjennom å skrive. Tekstens formål kan synliggjøres i en praktisk kontekst. Helsefagarbeideren bruker tiltaksplaner for planlegging, gjennomføring evaluering av praktiske yrkesoppgaver i det helsefremmende og forebyggende arbeidet med pasienter og brukere, og praksiskandidater har behov for å knytte læreprosesser i yrkesteori og skriving til praksis for å oppleve sammenheng og relevans til arbeidslivet.

8.2 Veien videre

Etter at prosjektet ble avsluttet, har jeg blitt kontaktet av flere deltakere som har fortalt hvordan de har gjennomført og bestått fagprøven. De er nå i full gang som faglærte helsefagarbeidere. Når jeg spør dem om de fortsatt skriver tiltaksplaner, bekrefter de at de skriver administrative tiltaksplaner, og synes det er deilig å slippe å skrive alle de faglige begrunnelsene for hvordan og hvorfor. I det virkelige liv som fagarbeider kan dette diskuteres i praksisfellesskapet på jobben.

På skolen der jeg jobber har aksjonsforskningsprosjektet ført til at arbeidsoppgaver som innebærer skriving inngår i arbeid med helhetlig yrkeskompetanse. Dokumentet med kjennetegn på måloppnåelse for pedagogiske tiltaksplaner, brukes av lærere som underviser i

tiltaksplaner på seksjonen, og det er rom for å diskutere skriving som mer enn kunnskapslagring, refleksjonslogg og testing av yrkesteoritisk kyndighet.

Kunnskapsløftet (2006) er i endring. I høringsforslaget til ny læreplan for Vg1 Helse- og oppvekstfag, ligger det fortsatt ingen føringer når det gjelder å implementere grunnleggende ferdigheter i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019). For veien videre, kan dette bety at det fortsatt vil være opp til den enkelte yrkesfaglærer hvordan de arbeider med å implementere og yrkesrette grunnleggende språkferdigheter i yrkesopplæringa. Dette vil i så fall ikke være et skritt i riktig retning sett i lys av evaluering av Kunnskapsløftet (2006-2012).

9 AVSLUTNING

Kunnskap er en sentral drivkraft i dagens samfunn. Det såkalte «kunnskapssamfunnet» forventer kontinuerlig kompetanseutvikling i takt med ny teknologi og kunnskapsvekst, og utdanningene står i kontinuerlig og dynamisk relasjon til det samfunnet de er en del av. Hensikten med dette aksjonsforskningsprosjektet har vært å skape forståelse og ny kunnskap om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for undervisning som kombinerer didaktiske metoder fra to fagfelt for å arbeide med helhetlig yrkeskunnskap. Dette samsvarer med målene til Fagfornyelsen 2020 om å skape bedre sammenheng mellom fagene, dybdelæring og relevant utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Yrkesfagene skal ta vare på sine læringstradisjoner og holde fast på faglighet og håndverk. Yrkesopplæring i skole og arbeidsliv skal følge endringene i samfunnet, men framover kan det bli viktig for yrkesfaglærere å holde fast ved kriterier for kvalitet og forsvarlig yrkesutøvelse. Den enkelte fagarbeider har til syvende og sist ansvar for å utføre godt håndverk, men det vil være en viktig oppgave for yrkesfaglæreren å legge til rette for undervisning som setter elevene i stand til å lære, holde seg faglig oppdatert og være kritiske til eget arbeid. Forskning på det yrkespedagogiske feltet viser at skolen i større grad må tilpasse seg arbeidslivet for å gjøre utdanningene relevante (Hiim 2013, 2015; Sylte 2017, 2018, 2019). Selv om framtidige endringer i samfunnet er vanskelig å forutsi, vil det fortsatt være viktig å fokusere på kvalitet. Det er en reell fare for at endringer i samfunnet kan føre til at utdanningene blir for generelle, slik at det går ut over spesifikke ferdigheter og teknikker man trenger i yrkesutøvelsen (Deichmann- Sørensen, 2015). Yrkesfaglærerne kan motarbeide dette ved å analysere sentrale yrkesoppgaver, og sette dem i sentrum for didaktisk relasjonstenkning.

Når det gjelder Helsearbeiderfaget, har samfunnet behov for fagarbeidere med godt håndlag og helhetlig yrkeskompetanse. På denne måten kan pasientene bli godt ivaretatt, og få tilpasset pleien ved hjelp av målrettede tiltaksplaner. Helsefagarbeiderne har en viktig rolle som talerør for sårbare grupper i samfunnet, og gjennom å ytre seg i samfunnsdebatten, kan disse gruppene bli sett og hørt, og helsepolitiske konsekvenser komme fram i lyset. Gode grunnleggende ferdigheter fører til at elevene ser sammenhenger mellom fag, og benytter seg av flere kunnskapsformer når de møter utfordringer i arbeidslivet, og i livet generelt. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) skal det komme tydeligere fram i Fagfornyelsen 2020

hvordan grunnleggende ferdigheter skal inkluderes i det faglige innholdet i utdanningene, og hvordan de er en forutsetning for elevenes læring. Evne til kritisk tenkning, gode grunnleggende ferdigheter, demokratiske verdier og dannelse bygget på yrkesfaglige læringstradisjoner, gir elevene forutsetninger for å kunne videreutvikle yrkeskunnskap gjennom hele livet, som reflekterte forskere i egen praksis. Dette vil igjen kunne danne grunnlag for å mestre et langt og godt yrkesliv, uavhengig av samfunnets skiftende behov for kompetanse.

REFERANSELISTE

- Aspøy, T., Skinnarland, S., Tønder, A.H. (2017) Yrkesfaglærerens kompetanse. (Fafø-rapport 2017:11) Hentet fra <https://www.fafø.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Askeland, N., Aamotsbakken, B. (Red.) (2013). *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekststrukturer*. Oslo: Cappelen Damm
- Axelsson, M. (Red.) (2009): *Många trådar in i ämnet – genrepedagogiskt arbete i Knutbyskolan*. Stockholm: Utbildningsförvaltningen, Språkforskningsinstitutet.
- Brinkmann, S., Tangaard, L. (Red.) (2012). *Kvalitative forskningsmetoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development (SJVD)* 4(1) 21-29.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 8(3) 57-77.
- Deichman- Sørensen, T. (2015). «Lik kvalitet»- fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked. Fremveksten av en ny kvalitetsøkonomi i fag- og yrkesopplæringen. I: Eikeland, O., Hiim, H., Schwencke, E. (Red.). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim
- Dewey, J. (2009). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag

- Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T.L. (2010) *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research – validity in action research. I Aagaard, K. & Svensson, L. (red), *Action and interactive research: beyond theory and practice* (s.193- 240). Maastricht: Shaker Publishing
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Flyum, K. H. (2011). Forberedende øvelser i skisseskriving, kildebruk og drøfting – en verktøymakers verktøy til fagskriving. I: Flyum, K.H., Hertzberg, F. (2011). «*Skriv i alle fag*». Oslo: Universitetsforlaget
- Folkehelse rapporten (2018). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Forskningsrådets programplan for UTDANNING2020 (2009- 2018). Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Forside/1224697819054>
- Fuglesang, L, Olsen, P.B., Rasborg, K. (Red.) (2013). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene*. Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Gjølterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen- Olsen, T. & Stjernstrøm, E. (Red.) (2017). *Aksjonsforskning i Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hartvigsen, M., Kversøy, K. (2008). *Samarbeid og konflikt*. Bergen: Fagbokforlaget
- Heggen, K., Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: Does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education* 18(6) 656-669.

- Hellne- Halvorsen, E.B. (2016). Å studere yrkesfaglæreres skrivearbeid: teoretiske og metodiske implikasjoner. I: Småland, U. (Red) (2016). *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hellne- Halvorsen, E.B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer* (Doktoravhandling) Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Helsedirektoratet (2010). *Årsrapport 2009: Omsorgsplan 2015*. Oslo: Helsedirektoratet
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Morgendagens omsorg*. (Meld. St. 29 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-2920122013/id723252/>
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen - Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (2), 136-148.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I: Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T.H., Stjernstrøm, E. (Red.) (2017). *Aksjonsforskning i Norge*. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utdanne relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hiim, H., Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal
- Hiim, H., Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hoel, T. L. (1990) *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skriving i teori og praksis*. Otta: Cappelen Forlag

Hoel, T.L. (1997) Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen, L.S., Hoel, T.L. (Red) (1997). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Inglar, T. (Red.) (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal Forlag

Kirkevold, M. (2018, 31.des.). Sykepleieprosessen. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra <https://sml.sn.no/sykepleieprosessen>

Knowles, M. (2012). Andagogik, en kommende praksis for voksenlæring. I: Illeris, K. (Red.) *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur

Kringstad, T., Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>

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>

Kunnskapsdepartementet (2012). *Utdanning for velferd*. (St.meld.13 (2011-2012)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St.meld.11. (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S., Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kversøy, K.S. (2013). *Etikk- en praktisk vinkling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvithyld, T., Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: Smidt, J., Solheim, R., Aasen, A.J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring- ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I: Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T.H., Stjernstrøm, E. (red) (2017). *Aksjonsforskning i Norge*. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (1998) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Lov om helsepersonell m.v. (Helsepersonelloven) (2000) (LOV-1999-07-02-64). Hentet fra: <https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>
- Lov om pasient- og brukerrettigheter (Pasient- og brukerrettighetsloven). (2001) (LOV-1999-07-02-63). Hentet fra: <https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63>
- Nilsen, T. (2015). *Hva kjennetegner yrkeskompetansen til helsefagarbeideren i Norge?* (Masteroppgave). Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/hva-kjennetegner-yrkeskompetansen-til-helsefagarbeideren-i-norge>
- Nielsen, K. A. (2013). Aktionsforskningens videnskapsteori. I: Fuglesang, L, Olsen, P.B., Rasborg, K. (red.) (2013). *Videnskapsteori i samfundsvidenskapene*. Fredriksberg: Samfundslitteratur

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

NOU 2008:18 (2008). *Fagopplæring for framtida*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research, Participative Inquiry and Practice*. Second Edition. London: SAGE

Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim

Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker- tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Forlaget Klim

Skjetne, I.A. (2016). *Helsefagarbeider og fagprøven: i hvilke grad gir fagprøven kandidaten mulighet til å vise sin kompetanse i helsearbeiderfaget?* (Masteroppgave) Hentet fra

<https://oda.hioa.no/en/item/helsefagarbeider-og-fagproven-i-hvilke-grad-gir-fagproven-kandidaten-mulighet-til-a-vise-sin-kompetanse-i-helsearbeiderfaget>

Skritesenteret (2018). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra

<http://www.skritesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Skjervheim, H. (1957). *Deltaker og Tilskodar*. Oslo: Universitetet

Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T., Tønder, A. (2013). *Å bli helsefagarbeider*. I: NIFU (Series, Ed) Vol. 5

- Smidt, J. (Red.) (2010). *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Smidt, J. (2009). Skrivning og skriveformål- barn og unges veier til ulike fag. I: Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (Red) (2009). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solheim, R., Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning 2014* (15), s. 76-89.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sylte, A.L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I: Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.H., Steen-Olsen, T.H., Stjernstrøm, E. (red) (2017). *Aksjonsforskning i Norge*. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Sylte, A.L. (2017). *Didaktisk prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning*. (Doktoravhandling) Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Sylte, A.L. (2016). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/ yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal
- Thång, P.-O. (2015). Att lära av erfarenhet. Personlig kunskap genom observation och reflektion. I: Inglar, T. (Red.) (2015). *Erfaringsläring*. Kristiansand: Portal Forlag
- Utdanningsdirektoratet (2019). Åpen innspillsrunde om nye læreplaner på yrkesfag -Vg1. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/apen-innspillsrunde-om-nye-lareplaner-pa-yrkesfag--vg1/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2018). Ny tilbudsstruktur og nye læreplaner på yrkesfag. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet (2017). Retningslinjer for praksiskandidater. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/dokumentasjon-for-praksiskandidater/>

Utdanningsdirektoratet (2017). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Læreplan i Helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (HEA3-02) Hentet fra <https://www.udir.no/k106/HEA3-02>

Utdanningsdirektoratet (2016). Kompetansebegrepet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Skrivning som grunnleggende ferdighet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet (2015). Sirkelen for undervisning og læring. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med-skriving/sirkelen-for-undervisning-og-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2006- 2012). Evaluering av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/evaluering-av-kunnskapsloftet/>

Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling? I: Otnes, H. (2015) (red). *Å invitere elever til skrivning*. Bergen: Fagbokforlaget

Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge: Some theoretical considerations. I

Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (Eds.), *Workplace learning in context* (s. 186–200). London: Routledge

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Skriveundervisning i Helsearbeiderfaget»

Bakgrunn og formål

Formålet med dette utviklingsarbeidet er å utvikle didaktiske prinsipper for skriveopplæring i pedagogiske tiltaksplaner i Helsearbeiderfaget. Utviklingsarbeidet dokumenteres som masteroppgave i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo- og Akershus, og forventes avsluttet våren 2019.

Deltakerne i prosjektet er praksiskandidater i Helsearbeiderfag (som skal gjennomføre skriftlig eksamen våren 2018), og deres yrkesfaglærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Data til utviklingsarbeidet samles inn ved hjelp av intervjuer, deltakende observasjon og logger. Opplysningene som innhentes vil omhandle dine opplevelser og erfaringer i forhold til å delta som elev i undervisning og læreprosesser knyttet til skriving av pedagogiske tiltaksplaner.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun masterstudenten/yrkesfaglæreren som har tilgang til opplysningene.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Etter at utviklingsarbeidet er avsluttet, vil anonymisert datamateriale som er samlet inn, destrueres og makuleres. Elektroniske data vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Ellen- Beathe Stokstad Llukaj, tlf: 90077665, eller prosjektleder Ann Lisa Sylte tlf: 67 23 72 86.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 2: Kvittering på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 59904

UTVALG Deltakerne i studien er praksiskandidater i Helsearbeiderfag, og deres yrkesfaglærer.

INFORMASJON OG SAMTYKKE Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, og personvernombudet har ingen innvendinger til dette.

INFORMASJONSSIKKERHET Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2019. Det fremgår av meldeskjema at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer å: - slette eventuelle direkte identifiserbare opplysninger som navn og e-postadresse - slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hvordan kan yrkesfaglæreren for praksiskandidater i Vg3 Helsearbeiderfaget legge til rette for erfaringslæring gjennom skriving av pedagogiske tiltaksplaner, slik at praksiskandidatene opplever relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv?

Forskningsspørsmål 2 og 3:

2. Hvordan opplever praksiskandidatene relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv, etter skolebasert og praksisbaserte undervisning?
3. Hvordan opplever praksiskandidatene å utvikle skriveferdigheter i pedagogiske tiltaksplaner?

Forskningsspørsmål (med utfyllende spørsmål):	Intervjuspørsmål:
<p>Innledning</p> <p><i>Hvordan opplever praksiskandidatene relevans og sammenheng mellom yrkesteori og arbeidsliv, etter skolebasert og praksisbasert undervisning?</i></p> <p>Mener praksiskandidatene at skrivingen er relevant og erfaringsbasert?</p> <p>Opplever praksiskandidatene å se sammenhengen mellom skole og arbeidsliv?</p>	<p>Hvordan har det vært å begynne på skolen igjen?</p> <p>Vurderer du skriving av tiltaksplaner som en viktig, eller mindre viktig arbeidsoppgave for helsefagarbeideren?</p> <p>Hva tenker du om eksamensoppgavene du har løst til nå? Har de sammenheng med det du mener er viktig for helsefagarbeideren å ha kunnskap om?</p> <p>Hvordan opplever du at du får bruk for arbeidserfaringen din når du skriver planer?</p> <p>Gjenkjenner du situasjonsbeskrivelsene i eksamensoppgavene?</p> <p>Hvordan opplever du å lese fagstoff fra bøkene?</p>

	<p>-hvordan går det å finne tid til å lese? -hvordan opplever du å forstå fagstoffet?</p> <p>Hvordan opplever du å kunne bruke fagstoffet du leser og lærer, inn i tiltaksplanene?</p> <p>Hvordan opplever du det store fokuset på skriving av tiltaksplaner?</p> <p>Det at du har begynt på skolen igjen, og leser fagteori, og skriver tiltaksplaner, hvordan påvirker det måten du utfører jobben din?</p>
<p><i>Hvordan opplever praksiskandidatene å utvikle skriveferdigheter i pedagogiske tiltaksplaner?</i></p> <p>Hvilket forhold har praksiskandidatene til kompetansemål fra læreplanen?</p> <p>Hvordan opplever praksiskandidatene undervisning i sykepleieprosessen, og skriving av tiltaksplaner?</p> <p>Hva er praksiskandidatenes utfordringer i skriving av tiltaksplaner etter skolebasert skriveundervisning?</p> <p>Innhold (faglig) Form (oppsett, sjangertrekk, språk/ fagbegreper)</p>	<p>Når du leser kompetansemålene fra VG3, hvordan forstår du dem?</p> <p>Hvordan opplever du å bruke kunnskap om sykepleieprosessen i tiltaksplanene? (data, ressurser, problemer/ behov, mål og tiltak, evaluering)</p> <p>Hva opplever du som utfordringer når du skal skrive pedagogiske tiltaksplaner?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva får du til? - Hva er vanskelig? <p>Data Ressurser Problemer/ behov Mål Tiltak</p>

<p>Formål (planlegge og gjennomføre målrettet pleie- og omsorgsarbeid)</p> <p>Er det noen metoder som er tydeligere enn andre når det gjelder å forstå hvordan man skal skrive tiltaksplan?</p> <p>Hvordan er forventninger om egen mestring i forhold til skriving av tiltaksplaner?</p>	<p>Faglig begrunnelse for tiltak</p> <p>Hvilke av disse metodene synes du har vært mest nyttig for å forstå hvordan du skal skrive tiltaksplaner?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lysbildeundervisning i starten av dagen • Tenkeskriving, og finne stikkord. • Diskusjon i plenum om deler av tiltaksplanen • Bruk av eksempeltekster • Skrive sammen med lærer • Skrive alene med individuell veiledning fra lærer • Skriftlig respons fra lærer på det du har skrevet • Gruppeoppgaver om et tema, eller kriterier for problemer/ behov, mål, tiltak <p>Hvordan vurderer du egen mestring når det gjelder skriving av pedagogiske tiltaksplaner?</p> <p>Synes du at du får det til, eller tror du at du skal klare å få det til?</p> <p>Hvordan vil du beskrive utviklingen av dine egne skriveferdigheter til nå?</p>
--	--

Vedlegg 4: Lærer/ forskerlogg

Dato:
Hva gjorde du? Jeg har...
Hva tenker du? Jeg tenker...
Hva føler du? Jeg føler at...
Hvordan opplever du det? Jeg opplever...

Hva har du oppdaget?

Jeg oppdaget...

Hva er det lurt å gjøre framover?

I framtiden tror jeg det er lurt å...

Vedlegg 5: Elevlogg fase 1 og 3

Logg for praksiskandidater

Dato:
Hva gjorde du? Jeg har...
Hva tenker du? Jeg tenker...
Hva føler du? Jeg føler at...
Hva opplever du at du fikk til når det gjelder: Kartlegging/ samle data? Problemer/ behov? Mål? Tiltak? Faglige begrunnelser? Hva opplever du som vanskelig ?

Hva har du oppdaget?

Jeg oppdaget...

Hva er det lurt å gjøre framover?

I framtiden tror jeg det er lurt å...

Vedlegg 6: Elevlogg fase 2

Logg for praksiskandidater, uke 5-10 2018

Dato:
Hva gjorde du? Jeg har...
Hva tenker du? Jeg tenker...
Hva føler du? Jeg føler at...
Hva opplever du at du fikk til når det gjelder: Kartlegging/ samle data? Problemer/ behov? Mål? Tiltak? Faglige begrunnelser? Hva opplever du som vanskelig ?

Hvordan opplever du å skrive tiltaksplan til en pasient du kjenner?

Jeg opplever...

Hva har du oppdaget?

Jeg oppdaget...

Hva er det lurt å gjøre framover?

I framtiden tror jeg det er lurt å...

Vedlegg 7: Kjennetegn på måloppnåelse

Pedagogisk tiltaksplan i Helsearbeiderfaget Kjennetegn på måloppnåelse

VG2, Y6: Gjøre rede for og utarbeide forslag til ulike tiltaksplaner som brukes i helse- og omsorgstjenestene og i spesialisthelsetjenesten

VG3, Y1: Planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere eget arbeid, og foreslå forbedringstiltak

Y4: Kartlegge brukerens funksjonsnivå og bistandsbehov, og gjennomføre tiltak i samhandling med brukeren

	Lav kompetanse Karakter 2	God kompetanse Karakter 3 og 4	Meget god kompetanse Karakter 5 og 6
Faglig innhold	<p>Kan identifisere noen av pasienten/ brukeren problemer og behov, og formulerer disse skriftlig.</p> <p>Viser evne til å se noen av pasienten/ brukeren ressurser.</p> <p>Formulerer skriftlig noen enkle mål for pleie- og omsorgsarbeidet</p> <p>Skriver noen forslag til tiltak</p> <p>Gir noen faglige begrunnelser</p>	<p>Kan kartlegge og formulere skriftlig pasienten/ brukeren viktigste problemer og behov ved hjelp av relevant datasamling.</p> <p>Viser evne til å se og ivareta pasienten/ brukeren ressurser</p> <p>Formulerer skriftlig noen oppnåelige mål for pleie- og omsorgsarbeidet</p> <p>Skriver noen tiltak for å nå målene, og viser delvis bruk av sykepleieprosessen gjennom tiltaksplanen.</p> <p>Begrunner tiltakene med god faglig argumentasjon</p> <p>Viser evne til å observere, rapportere og dokumentere</p>	<p>Kan kartlegge og formulere skriftlig pasienten/ brukeren helhetlige problemer/ behov, ved hjelp av målrettet observasjon, og datasamling.</p> <p>Viser evne til å se, ivareta og utvikle pasienten/ brukeren ressurser</p> <p>Formulerer skriftlig relevante, oppnåelige mål for et helhetlig pleie- og omsorgsarbeid. Målene kan være både delmål, kortsiktige og langsiktige.</p> <p>Skriver konkrete og relevante tiltak for å nå målene, og viser konsekvent bruk av sykepleieprosessen gjennom hele tiltaksplanen.</p> <p>Begrunner tiltakene med solid faglig argumentasjon, og viser evne til å se sammenhenger mellom yrkesutøvelse, kommunikasjon og helsefremmende arbeid.</p>

	Viser enkel dokumentasjon og rapport i tiltaksplanen	pleie- og omsorgsarbeidet på en sikker måte Kan forklare betydningen av aktuelle tiltak knyttet til en konkret pasient/ bruker	Kan vurdere hva observasjon, rapport og dokumentasjon ved hjelp av tiltaksplaner betyr for den enkelte pasient/ bruker Kan evaluere innholdet i tiltaksplaner, sett i sammenheng med pasienten/ brukerens situasjon, og ut fra dette komme med forslag til endring av tiltak
Form	Formulerer seg forståelig, og bruker noen faguttrykk	Viser god skriftlig framstillingsevne, god rettskriving og tegnsetting. Relevant bruk av faguttrykk.	Viser meget god skriftlig framstillingsevne, god språklig flyt, og meget god rettskriving og tegnsetting. Logisk oppbygging av teksten, og meget god framstilling av overskrifter og avsnitt.
Formål	Tiltaksplanen gir pasient/ bruker oppfølging i henhold til krav om kvalitet i helsetjenesten, og ivaretar dokumentasjonsplikten Tiltaksplanen er utarbeidet i samarbeid med pasient/ bruker og/ eller pårørende, og ivaretar brukervedvirkning	Tiltaksplanen innfrir krav om målrettet og personsentrert pleie- og omsorgsarbeid tilpasset pasienten/ brukerens problemer/ behov. Tiltaksplanen dokumenterer tjenestetilbudet, og sikrer flyt i informasjon mellom pasient/ bruker og helsepersonell, eller personalet imellom	Tiltaksplanen gir et meget godt grunnlag for evaluering av pleie og omsorgsarbeidet, basert på forståelse for sammenhenger mellom fasene i sykepleieprosessen Tiltaksplanen dokumenterer pleie- og omsorgsarbeidet, og viser forståelse for sammenhenger mellom pasient/ brukers egenomsorgskapasitet, og valg av helt kompensierende, delvis kompensierende, eller støttende og undervisende sykepleiesystemer.

Vedlegg 8: Plan for selvstudium, fase 2

Plan for selvstudium av teori til praksisbasert tiltaksplan:

Pasienten/ brukerens problemer/ behov:

Kapitler til selvstudium:

Problem/behov 1 Mål 1	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel: Kommunikasjon, kapittel:
Problem/behov 2 Mål 2	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel: Kommunikasjon, kapittel:
Problem/behov 3 Mål 3	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel: Kommunikasjon, kapittel:
Problem/behov 4 Mål 4	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel: Kommunikasjon, kapittel:
	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel:

	Kommunikasjon, kapittel:
	God Helse 1, kapittel: God Helse 2, kapittel: Yrke, kapittel: Kommunikasjon, kapittel:

Vedlegg 9: Tips til hvordan komme seg gjennom eksamen

Tips til hvordan komme seg gjennom eksamen

Førskrivefasen:

1. Les eksamensoppgaven nøye og flere ganger
2. Strek under viktig informasjon- ord du synes er viktig
3. Sjekk raskt faglitteratur om hovedtemaet

Kom i gang/ skrivefasen:

1. Tenkeskriv i 2 minutter hvis det er vanskelig å komme i gang. Strek under viktige ord i tenkeskrivingen.

(eller lag raskt noen tankekart om de temaene som skal være med i oppgaven)

2. Finn data i situasjonsbeskrivelsen, skriv ned.
3. Vurder om du vil dele data i fysiske, psykiske, sosiale, åndelige/ kulturelle behov.
4. Skriv pasientens ressurser (hvis du finner noen)
5. Skriv ned problemer/ behov (ikke mer enn 4)
6. Slå sammen problemer/ behov hvis de handler om det samme
7. Ta for deg ett og ett problem/ behov, og skriv:
 - Mål
 - Tiltak
8. Skriv faglige begrunnelser (hvordan og hvorfor) under hvert tiltak (ikke skriv mer enn tre avsnitt, du kan gå tilbake når du har skrevet noen begrunnelser til alle tiltakene)
9. Hvis du synes det er for vanskelig å skrive tiltak med begrunnelser, skriver du heller et referat om hva du gjør, hvordan du gjør det, og hvorfor, under hvert problem/ behov for å vise hvordan du vil jobbe for å nå målene.

Revisjon- og slutfase:

1. Les gjennom det du har skrevet, har du svart på oppgaven?
2. Sjekk rettskrivingen, og les «høyt» for deg selv
3. Hurra, nå kan du levere!