

Masteroppgave i yrkespedagogikk
Høgskolen i Akershus
2009

**Omsorg som yrkeskunnskap –
med fokus på elevenes etiske bevissthet**



(Rasmussen)

**Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise
mot en etisk bevisst yrkeskunnskap?**

Britt Brastad

Veiledere: Pål B. Walstad og Tove Berg

FORORD

HVA SER DU, SØSTER?

*Hva ser du, Søster, her i min stue?
En gammel, sur og besværlig frue?*

*Er det, hva du tenker? Er det hva du ser?
Så lukk øynene opp og se, det er mer.*

*Vær nå ærlig og se nærmere etter.
Se om du kanskje kan finne
et barn, en brud, en mor,
ja - en kvinne.*

*Hva ser du, Søster?
en gammel besværlig og trett liten kone?*

*NEI - Se meg , som sitter, der innerst inne,
det er meg du skal prøve å se og finne.
(Milton Olsson)*

Med disse små strofene fra et dikt funnet i en nattbordskuff på et sykehjem, ønsker jeg å takke min veileder, Pål Walstad som åpnet mine øyne for Kari Martinsens omsorgsfilosofi, og en stor takk for konstruktiv, utfordrende og oppmuntrende veiledning.

Jeg ønsker å takke min co-veileder Tove Berg for spennende kommentarer, undrende spørsmål, positive og gode tilbakemeldinger og nødvendige råd.

Jeg ønsker å takke dere i veiledningsgruppa for spennende og kreative diskusjoner, hyggelige og utviklende sammenkomster.

Jeg vil også få takke elevene som har vært så sporty og gitt meg deres fortellinger så åpent, tillitsfullt og ærlig. Det ble jeg rørt av!

Ikke minst vil jeg takke min mann, Jerry som under hele prosessen har kommet med oppmuntrende tilrop fra sidelinja, og kun det, slik at jeg har kunnet holde mitt fokus og engasjement ved like.

Innhold

1	Innledning.....	4
1.1	Presentasjon av tema	5
1.2	Problemstilling og begrepsavklaringer	6
1.3	Bakgrunn for valg av tema	8
1.4	Oppgavens oppbygging og mål	11
1.5	Oppgavens begrensinger.....	13
2	Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap	15
2.1	Læreplanverkets føringer for helsefagarbeiderens yrkeskunnskap	15
2.2	Kari Martinsens omsorgsfilosofi	16
2.3	Omsorg som yrkeskunnskap.....	18
2.3.1	Omsorgens relasjonelle side	19
2.3.2	Omsorgens praktiske side.....	19
2.3.3	Omsorgens moralske side.....	20
2.4	Etisk bevissthet – hva handler det om?	21
2.5	Utvikling av omsorg som yrkeskunnskap	22
2.5.1	Det oppmerksomme og det registrerende øyet.....	23
2.5.2	Skjønnnet.....	24
2.5.3	Fagkunnskaper	25
2.5.4	Fra novise til ekspert	26
3	Elevenes dannelsesreise og etisk bevissthet.....	28
3.1	Etisk bevissthet og dannelse	29
3.2	Etiske teorier og etisk bevissthet	32
3.3	Utvikling av etisk bevissthet.....	34
3.3.1	Identitet og identitetsutvikling	34
3.3.2	Livsytringer, dannelse og etisk bevissthet.....	37
4	Fortellinger som en pedagogisk tilnærming	39
5	Forskningstilnærming og metode	42
5.1	Valg av metode	42
5.2	Naturvitenskapen og humanismen.....	43
5.2.1	Hermeneutikken	44
5.2.2	Fenomenologi.....	45
5.2.3	Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	46
5.3	Planlegging, gjennomføring og utvalg av informanter.....	48
5.3.1	Fortellinger som metode.....	49
5.3.2	Gjennomføringen av datainnsamling gjennom elevens fortellinger	50
5.3.3	Utvalg av informanter	50
5.4	Analyseprosessen.....	50
5.5	Reliabilitet	51
5.6	Validitet	52
5.7	Metode kritikk	52
5.8	Etiske overveielser.....	53

6	Presentasjon og analyse av funn – elevenes fortellinger fra arbeidslivserfaring i prosjekt til fordypning	55
6.1	Omsorgens relasjonelle side	56
6.2	Omsorgens praktiske side	60
6.2.1	Omsorgens praktiske dimensjon og elevens mestring	63
6.3	Omsorgens moralske side	66
6.3.1	Fortellingene og elevenes etiske bevissthet	68
6.3.2	Valg og valgets kvaler	71
6.4	Elevenes dannelsesreise	73
6.5	Utvikling av yrkeskunnskap	76
6.6	Følelser og etisk bevissthet	79
6.7	Oppsummering av funn	82
7	Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap?	84
7.1	Fortellinger som grunnlag for refleksjon og undringer	84
7.2	Følelser og elevenes dannelsesreise	88
7.3	I møte med elevenes fortellinger – hvordan ta i mot elevenes fortellinger?	93
7.3.1	Tillit	94
7.3.2	Åpen tale - dialog og dannelse	96
7.3.3	Håp gir livsmot	97
7.4	Fortellingen som yrkesdidaktikk	99
7.5	Fortellingen som brobygger mellom teoretisk kunnskap og etisk bevissthet?	102
8	Oppsummering og konklusjon	107
8.1	Tilbakeblikk og refleksjoner rundt teorigrunnet	107
8.2	Refleksjoner over bruken av fortellinger som metode	108
8.3	Refleksjoner over sammenheng i oppgaven	109
8.4	Tanker om veien videre	111
	Litteraturliste:	112

Sammendrag:

Tema for denne oppgaven er helsefagarbeideren som har omsorg som yrkeskunnskap, og oppgaven fokuserer på den opplæringen elevene møter i løpet av deres to første år i den videregående skole. Jeg har i denne oppgaven valgt å se på den moralske delen av det å være pleier. Det å være etisk bevisst, det å kunne og å ville handle moralsk riktig, har mye med personlig kompetanse å gjøre. Det har med opplæringen til et omsorgsyrke å gjøre, og det har med dannelse som menneske å gjøre.

Min problemstilling ble hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskompetanse? Min utfordring ble å undersøke om hvordan elevene opplever sin begynnende yrkeskunnskap, om de erfarer omsorgens dimensjoner, både relasjonelt, praktisk og ikke minst etisk. Gjennom analysen fikk jeg svar på spørsmålene mine. Fortellingene sier noe om elevenes utvikling av omsorg som yrkeskunnskap. De beskrev både den relasjonelle delen av omsorgen, den praktiske delen og den moralske delen av omsorgsbegrepet. Elevene fortalte om møter som satte følelsene og reaksjoner i sving, de fortalte om valg av handlinger basert på verdier som medvirkning, respekt, tillit, åpenhet og empati. Gjennom fortellingene fikk vi være med på elevenes dannelsesreise, der de var tilstede i livet på godt og vondt. De opplevde glede, sorg, tristhet, maktesløshet, oppgitthet, redsel, mestring og de fikk oppleve at de fikk positiv respons fra pasienter og kontaktpersoner.

Fortellingene tok meg med på en reise i elevenes utvikling av deres yrkeskunnskap. Enkelte elever kunne teknikken, men fikk ikke gjennomført ulike prosedyrer i praksis. De viste at de trengte mer trening, andre viste godt utviklet intuisjon og skjønn og klarte å se pasientens opplevelser og følelser i situasjonen. Skal en klare å tilrettelegge for en dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap må vi se den enkelte elev og begynne der.

I tillegg til dette ønsket jeg å finne ut om elevenes etiske bevissthet i møte med praksissituasjoner. Elevenes fortellinger fra praksis gav meg bilder på hvordan de opplevde dette. Den kunnskapen elevenes fortellinger ga, må få konsekvenser for hvordan opplæringen av etisk bevisste helsefagarbeidere planlegges og gjennomføres. Denne oppgaven viser noe om hvordan en bør tilrettelegge en opplæring som fremmer elevenes dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap.

Abstract:

The theme of my master project is about healthcare workers` vocational knowledge. I have called it: Caring as vocational knowledge – focus at the awareness of ethics. I want to focus on their education during their two first years in the upper secondary school. Their vocational knowledge is about caring and nursing, but maybe the main part is the awareness of ethics. In this assignment I have therefore chosen to look for the development of the ethical knowledge in the students. The moral dimension has something to do with their personal development, it is necessary in order to be a healthcare worker, and it is also about life as a human being. I see this as a challenge in school today.

To be able to do something with the student`s awareness of ethical knowledge I have to discover personal experiences made by the students. I have used narratives from the students` meetings with the patients in the hospitals, in homes for the elderly or in the patient`s homes. Through narratives written by students, I get an insight to his or her preunderstanding. This insight has to give some consequences for the health worker`s training and education.

1 Innledning

”Første undervisningstime i etikk”.

Jeg skulle ha min første undervisningstime i etikk med denne klassen. Jeg var godt forberedt, vi skulle ha om verdier, holdninger, valg og handlinger. Dette var et tema jeg likte å undervise i, så jeg var forventningsfull og engasjert. Jeg kom inn i timen, 15 fargerike jenter satt bak hver sin PC, kikket så vidt opp da jeg kom inn. Jeg sa hei og god morgen, og hvis jeg la godviljen til hørte jeg noen si svakt hei tilbake. Jeg merket at her måtte jeg være tydeligere og bruke kraftigere styrke på stemmen. Jeg presenterte meg selv og fortalte at jeg skulle ha 2 timer etikk hver uke resten av skoleåret. Hørte et sukk gjennom hele rommet, flere sa at etikk var så kjedelig. Oppfordringen fra elevene var om ikke vi kunne gjøre noe som var mer gøy, enn undervisning i etikk. Jeg protesterte og fortalte, at etikk var gøy, spennende, utfordrende, vanskelig og viktig. Vis oss, var utfordringen jeg fikk tilbake fra elevene.

Jeg ba dem legge vekk mobil, pc og andre forstyrrende faktorer. Vi satt oss i ring og jeg begynte å fortelle om situasjoner fra praksis. Jeg fortalte om den 15 år gamle jenta som ringte seint en kveld, for å få opplysninger om hva hun skulle gjøre for hun hadde oppdaget at hun var gravid, og begge foreldrene var i mot at hun skulle ta abort. Jeg fortalte om den 17 år gamle gutten som hadde kjørt moped i alkoholpåvirket tilstand. Han ble innlagt med hjernerystelse, og ba oss pent om og ikke si noe til moren hans. Jeg fortalte om den gamle damen som var innlagt på sykehjemmet, alle hennes venner var død, hun følte seg ensom og ville ikke leve lenger. Hun nektet å spise, men vi matet henne.

Etter hver fortelling diskuterte vi hva som var riktig av oss å gjøre. Hva ville de ha gjort i samme situasjon? Da timen var over, evaluerte vi timen. De fikk spørsmål om hva de nå mente om etikk? Svaret var at etikk var spennende! Begrunnelsen var at dette handlet om mennesker og menneskelige situasjoner og ikke bare vanskelig ord som holdninger, verdier og valg.”

Dette var en opplevelse som satte i gang min undring: hvordan kan elevene på helse- og sosialfag lære om etikk? Min bakgrunn som psykiatrisk sykepleier og mangeårige erfaring som lærer i videregående, har dette vært det tema som jeg har engasjert meg mest i. Hvordan kan jeg i min undervisning bidra til at elevene lærer å være etisk bevisste? Kan etisk bevissthet læres? I denne klassen var formidling av etiske teorier, ord og begreper fjernt, vanskelig og kanskje meningsløst. Etikk og moral er en viktig og vesentlig del av det å være menneske og medmenneske. Kanskje er fokuset på etikk og moral ekstra viktige for denne elevgruppen, de er våre fremtidige helsefagarbeidere som skal arbeide med og sammen med mennesker. De skal ta ansvar for andre mennesker som er i en vanskelig situasjon, og måten de møter andre mennesker på og måten de utfører arbeidet sitt på handler om etikk. Bruken av

fortellinger, basert på mine erfaringer, berørte elevene, følelser ble satt i sving, og dermed spørsmålene, undringene og refleksjonene. Følelser er med og stimulerer tankeprosesser på samme måte som de igangsetter handlingene. Mitt spørsmål er om veien til elevenes innsikt, interesse, engasjement og forståelse av etikk og etiske dilemmaer kan gå gjennom fortellinger?

1.1 Presentasjon av tema

Tema for denne oppgaven er helsefagarbeideren som har omsorg som en del av deres yrkeskunnskap, og jeg ønsker å fokusere på den opplæringen elevene møter i løpet av deres to første år i den videregående skole. I denne oppgaven ønsker jeg spesielt å se på elevens dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap.

Hensikten med opplæringen i helsearbeiderfaget er å utdanne reflekterte og dyktige helsearbeidere. Målet for helsefagarbeideren er beskrevet i kompetanseplattformen, der kravet om etisk bevissthet og moralske handlinger kommer klart til uttrykk. Dette handler om hvordan vi ønsker at en helsefagarbeider skal og bør være, og hvordan vi som skole kan tilrettelegge opplæringen slik at den fremmer en slik utvikling.

Å vite målet er en forutsetning for at opplæringen skal være meningsfull, forutsigbar og relevant. Målet er derfor viktig, men veien mot målet er ikke mindre viktig. Veien mot målet fører til at en annen form for kunnskap utvikles og erfares. Målet angir kunnskapene for opplæringen, men kunnskapen er også personlig relatert, og den gir oss en forståelse av oss selv og verden. Dette blir en del av vår dannelses som mennesket. Noen veier leder oss på avveier, noen peker mot andre mål og av og til blir ”veien til mens vi går oss vill”. Målet former prosessen, og prosessen farger målet, dette er en levende vekselvirkning (Eidsvåg 2004).

Omsorg som yrkeskunnskap handler om noe mer enn å utføre stell og pleie, det handler om mer enn å erstatte svikt i egenomsorgen, eller utføre praktiske gjøremål. Å utføre omsorg handler om å møte mennesker i deres lidelse, se deres livsverden og deres fordring og møte de i den situasjonen de er i. Dette krever fagkunnskap, det krever praktiske ferdigheter, det krever en etisk bevissthet som gjør det mulig å kunne velge det som er riktig for den andre, og

ikke minst handler det om å utvikle et skjønn som forteller oss hvordan vi skal kunne handle for nettopp å møte den andres fordring i situasjonen.

Kan vi lære elevene opp til en slik kompleks situasjon, kan vi legge til rette for en opplæring der vi sikrer en omsorg som er relasjonell, praktisk og moralsk forsvarlig? Klarer vi å få til en kunnskap som er personlig relatert slik at etisk bevissthet er mulig?

Her ligger min utfordring og mitt forskningstema. Jeg har i denne oppgaven valgt å se på den moralske delen av det å være pleier. Det å være etisk bevisst, det å kunne og å ville handle moralsk riktig, har mye med personlig kompetanse å gjøre. Det har med opplæringen til et omsorgsyrke å gjøre, og det har med dannelse som menneske å gjøre. Hvordan kan skolen tilrettelegge for en opplæring som fremmer etisk bevissthet, en opplæring som sikrer faglig kompetanse og som er med og former den enkelte elevs dannelse?

1.2 Problemstilling og begrepsavklaringer

Med bakgrunn i mine tanker og undringer har jeg kommet frem til følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskompetanse?

For å tydeliggjøre problemstillingen vil jeg definere hva jeg legger i følgende nøkkelord i min problemstilling.

Elevene

I dette prosjektet har jeg forsket på elever som har valgt å gå på programområdet for helse og sosialfag. Jeg har valgt å hente empiri fra elevene som har valgt å utdanne seg som helsefagarbeidere. Ordet *elever* i denne oppgaven vil derfor være denne gruppen.

Fortellinger

Historisk sett har begrepet fortelling hatt flere beskrivelser. Navn som historier, narrativer, beretninger, mønstereksempler (Konsmo 1996) og forbilledlige eksempler (Martinsen 1993) har vært brukt om dette begrepet. Jeg har valgt å bruke fortelling som begrep. Dette begrepet

handler om at en forteller noe om sine erfaringer, sine opplevelser, sine følelser og sine handlinger i en gitt situasjon.

Kari Martinsen bruker begrepet fortelling som en mulighet for å sette ord på den moralen vi lever, nemlig livsmoralen. Skal en fortelling appellere til oss moralsk må den inneholde fire kriterier. For det første må fortellingen sette personens livshistorie i sentrum, det handler om å få innblikk i det levde liv. Det er det levende livet fortellingen gir sammenheng til. For det andre må fortellingen ha en begynnelse, en midtdel og en avslutning, den har et sentralt tema som sitt utgangspunkt. Slutten kan være veldig forskjellig, men en bør kunne ta lærdom av det som hendte. En fortelling vil for det tredje ikke være nøytral, fortelleren lever med historien og den er ”deres”. Noe har gjort inntrykk som må fortelles videre, dette krever engasjement og innlevelse, på den måten kan fortellingens hverdagslige språk fortelle om følelser, tanker og handlinger som ellers kan være vanskelig å sette ord på. For det fjerde har fortellingen et budskap om verdier og valg vi må ta stilling til. Den henvender seg til tilhørerne med en tillit om å bli tatt vare på. Fortellingen kan ikke fortelles nøytralt, den kan heller ikke lyttes til på en nøytral måte. I dette ligger det en selvutlevering, en moralsk handling (Martinsen 1993).

Dannelsesreise

Dannelse er et gammelt begrep innenfor pedagogikken, men den har fått en fornyet betydning i dagens pedagogikk. Dannelse har mange betydninger og mange fortolkninger. Begrepet er brukt i mange sammenhenger og får betydning i den konteksten det er brukt.

Dannelsesbegrepet innebærer idealer om hvordan mennesket bør og skal være i det samfunnet det lever i. I denne oppgaven vil dannelse bli sett på som en aktiv prosess der vi vokser og utvikler oss gjennom møte med andre mennesker – en dannelsesreise.

Bernt Gustavsson (2001) beskriver dannelse som en reise, vekk fra seg selv, til møter med andre som påvirker og engasjerer oss. Gjennom å lytte til andre, være ærlig ovenfor enn selv og være åpen for det andre gir en, så vil det medføre en ny og personlig vekst.

I denne oppgaven bruker jeg begrepet dannelsesreise der vi må ta utgangspunkt i den enkelte elev gjennom hennes/hans fortellinger, for så å øke forståelsen gjennom refleksjoner og dialoger. Med det for øye å øke elevens etiske bevissthet.

Etisk bevisst yrkeskunnskap

Helsefagarbeideren har omsorg som en del av deres yrkeskunnskap. Kari Martinsen (1990) mener at omsorg handler om blant annet, å knytte bånd og å bygge opp relasjoner. Det grunnleggende i denne relasjonen er moralen, å handle til den andres beste. Dette vises i vår livsførsel og god livsførsel må læres og utvikles. Denne kompetansen utvikles gjennom erfaring og forståelse, og et ønske om å ta vare på den andres liv. Dette arbeidet må vi tilrettelegge for, på en yrkesfaglig utdanning som har omsorg som mål. Uttrykket etisk bevissthet i denne oppgaven er forstått ut fra det Kari Martinsen kaller for den ”ekte dannelsen” (Martinsen 1993a). Den ekte dannelsen handler om å møte andre personer med en slik åpenhet, slik at livsytringene får komme til sin rett. Det er ikke et definert mål, men heller en egenskap som en yrkesutøver må inneha. Det handler om å være en reflektert praktiker gjennom å integrere fagkunnskaper, ferdigheter og gode holdninger.

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap handler om å gi omsorg. Elevene må utvikle sin praktiske kompetanse, de må utvikle sin sosiale kompetanse i forhold til relasjonsbygging og ikke minst må de utvikle sin yrkesetiske kompetanse for å handle etisk bevisst. Kari Martinsen (2005) hevder at den moralske siden av omsorg er overordnet de andre. Skal skolen kunne gi en opplæring som skal forberede eleven til en hverdag der omsorg er fokuset, må det legges til rette for en prosess som vektlegger omsorgens moralske dimensjon hos den enkelte elev. Den moralske dimensjonen hos elevene har med den personlige utviklingen å gjøre, den har med dannelsesprosessen som menneske. Dette ser jeg som en utfordring i dagens skole.

Med bakgrunn i Kari Martinsens omsorgsteori ønsker jeg å fokusere på dannelsesreisen der den etiske bevisstheten og den moralske utviklingen er sentral. Kari Martinsen legger vekt på en verdensanskuelse hvor relasjoner og avhengighet er fundamentet og der fellesskapet settes i sentrum

En pedagogs oppgave handler om å bistå den enkelte elevs utvikling mot et dugelig menneske, vi skal sette i gang en prosess slik at ”det som allerede er der skal vekkes og vokse” (Walstad 2006). Min oppgave som omsorgslærer, vil innebære og bidra til at dannelsen skjer, en ekte dannelses som innebærer en faglig og personlig utvikling også på det etiske planet. Den ekte dannelsen skjer når man i ”dialog er åpen for andres forståelseshorisonter, slik at man forstår mer enn man gjorde før, og når dialogen under

arbeidet knytter mennesker sammen og fremmer forståelse ved at man handler sammen”
(Walstad 2006, s. 250).

Opplæring er en kunst og en utfordring, og opplæringen skjer i møtet mellom lærer og elev eller i møter mellom elev og pasienter. Kari Martinsen (2000) hevder at omsorgens moralske perspektiv utvikles i møtet mellom mennesker. I dette møtet er dialogen vår arbeidsredskap. Kari Martinsen (2000) sier at den faglige samtalen har sitt fundament i hverdagssamtalen. Derfor er hverdagssamtalen sentral i vårt pedagogiske virke. En kan gjerne si at gjennom hverdagssamtalen blomstrer poesien i språket, det stemte og nære. Hverdagssamtalen er et virkemiddel som åpner for det nære og det stemte, vi er tilstede i samtalen med hele oss. Her ligger det kanskje muligheter til å være med å utvikle og fremme en etisk bevissthet hos den enkelte elev. I møtet med andre kreves det at vi er etisk bevisste. Gjennom dialogen, gjennom møtet med andre er vi gjensidig tilstede, der vi stiller spørsmål i søken etter å finne nye svar, nye spørsmål og nye undringer.

Å være lærer handler ikke om å lede elevene frem til fastlagte fasitsvar, men skape en undring, eller få elevene til å stille spørsmål som fører til vekst og utvikling. Dette er viktig ved all utdanning, men kanskje spesielt ved en utdanning innenfor pleie og omsorg.

Å være en helsefagarbeider er å utføre et mangfold av praksis. Det innebærer å være deltager i et handlingsmessig og forståelsesmessig fellesskap med andre. Det krever visse handlinger, visse grep, beherskelse av ulike teknikker og fremgangsmåter for å kunne møte de komplekse og mangfoldige situasjoner de kan komme opp i. De skal kunne kjenne igjen situasjoner, se mønstre, kunne reflektere og resonnerer seg frem til riktige handlinger, utøve skjønn, ta ansvar og avgjørelser på et godt og selvstendig grunnlag og ha en evne til å underordne seg andre når det er nødvendig. De skal ha en kompetanse som krever at en er villig til å endre seg, villig til å lære av erfaringer, lære av fellesskapet med andre og ikke minst reflektere over hva man gjør i møte med andre. Slik er virkeligheten som møter elevene når de er ferdige, og det er denne virkeligheten skolen skal forberede de på.

Gjennom litteratur, tidligere forskning og ulike artikler ønsker jeg å se etter helsefagarbeiderens yrkeskunnskap. Det er forsket mye på og skrevet mye om sykepleie og omsorg, men dette er gjort ut fra sykepleierens ståsted. Det er naturlig nok forsket lite på helsefagarbeideren og deres arbeidsområde, siden dette er en helt ny utdanning. Men det er

også forsket lite på deres forgjengere, hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. I sykepleiesammenheng har helsefagarbeideren en assistentfunksjon, en assistentfunksjon der andre har hovedansvaret, men de har selvfølgelig ansvar for det de selv gjør i møte med den enkelte pasient eller bruker. De er i møte med mennesker, de ser pasientens behov og de må svare på de fordringer som pasienter sender, og dette viser at de jobber i en kontekst der dannelse og etisk bevissthet er nødvendig. Det er i møtet med andre de arbeider og det er i dette feltet de utvikler sin yrkeskunnskap.

For å finne ut om helsefagarbeiderens yrkeskunnskap har jeg tatt utgangspunkt i Kari Martinsens omsorgsteori, en teori som bygger på Knud Løgstrups filosofi om de spontane livsytringer. Kari Martinsen bruker også andre filosofer til å belyse omsorgens komplekse betydning, blant andre Maurice Merleau Ponty og Paul Ricoeur.

Min hensikt er og ”finne” eleven, få et innblikk i elevenes verden og oppdage hvordan de opplever sin vei mot en yrkeskompetanse der omsorg er det sentrale fenomen. Jeg ønsker å få et innblikk i elevenes tanker, følelser, erfaringer og holdninger, for på den måten se etter deres dannelsesprosess som fremtidige helsefagarbeidere. Siden Kari Martinsen ser på omsorgens moralske dimensjon som den overordnede, er det denne dimensjonen jeg ønsker å finne mer ut om.

Gjennom elevenes fortellinger ønsker jeg å se om deres møter med pasientene ute i prosjekt til fordypning, sier noe om omsorgens moralske dimensjon. Gjennom deres tanker, følelser, erfaringer og opplevelser ønsker jeg å se etter deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. Denne innsikten og kunnskapen ønsker jeg selvfølgelig å ta med tilbake til skolen, til klasserommet i møte med elevene i deres skolehverdag. Denne innsikten bør også danne grunnlaget for hvordan vi legger opp vår undervisning på skolen. Samtidig er det viktig at gjennom denne kunnskapen kunne skape et verktøy som egner seg til å fremme elevenes etiske bevissthet.

Hensikten med å forske er å finne frem ny kunnskap. Det behøver ikke være sannheten med stor S, men vi skal kunne finne frem til ulike forskningsresultat som gir et nytt bilde eller en ny innfallsvinkel av en gitt virkelighet. Vi er ikke fordomsfrie som forskere, vår forståelse, vår oppfattelse og de spørsmål vi stiller, er bundet opp av vår kultur og personlige erfaringer,

kunnskaper og holdninger. Vi må derfor være tydelige som forskere ved å vise til vår forforståelse (Askerøi 2006).

Hva er så min forforståelse?

Min forforståelse er i stadig utvikling og endring, dette fordi jeg stadig er under påvirkning av det jeg omgir meg med, mennesker og tekster jeg møter. Sansemessige erfaringer, følelser som berører meg og nye kunnskaper fører til at min forforståelse endrer seg. Erfaringen som både psykiatrisk sykepleier og som lærer har gitt meg mange gode, spennende og utviklende møter med mennesker i ulike livssituasjoner. Disse møtene har gitt meg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som danner en del av min forforståelse. Grunnmuren for min forforståelse ligger likevel i mitt verdisyn, et verdisyn som sier at alle mennesker er unike, og alle mennesker har en mulighet for vekst og utvikling uansett hvilken situasjon de er i. Som menneske lever vi et samspill med mennesker og miljø rundt oss, et samspill som påvirker oss, men også et samspill som vi påvirker. Med bakgrunn i dette verdisynet fant jeg tonen i Kari Martinsens kollektivistiske menneskesyn, der hun hevder at vi er en del av en helhet. Vi er skapt inn i en verden, og gjennom andre vil vi kunne utvikle oss selv. Hun poengterer (som Løgstrup) at vi alltid har noe av den andres liv i våre hender. Med dette følger det et ansvar som lærer å være yrkesetisk bevisst i møte med elevene.

Som forskere er det en utfordring å se på nytt det vi vet fra før, reflektere over det og sette vår kunnskap inn i en ny sammenheng. Vår forskervei handler om å dokumentere vår egen forståelse, bekrefte de svarene vi får på de spørsmål vi stiller og se om vi får de svarene vi trodde vi ville få. Mitt møte med Kari Martinsens omsorgsteori, med sterke tråder til Løgstrups tanker om de suverene livsyttringene, Merleau Pontys kroppsfenomenologi og til Ricoeurs tanker om fortellingens betydning for identitet og utvikling har satt rammen for min teoretiske plattform. Mine forståelseskategorier er hentet fra Martinsens omsorgsteori.

1.4 Oppgavens oppbygging og mål

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i egen praksis. Jeg har beskrevet helsefagarbeiderens yrkeskunnskap, har hatt et kritisk blikk på opplæringen og målet med oppgaven er blant annet å finne en pedagogisk tilnærming der dannelsen og etisk bevissthet er en del av opplæringen. Oppgaven bærer preg av min forforståelse hentet fra Kari Martinsens

omsorgsteori. Jeg har fordypet meg i hennes tanker og prøvd å få frem det som preger helsefagarbeideren som har omsorg som yrkeskunnskap.

I kapittel 2 tar jeg for meg Kari Martinsens omsorgsteori og gjennom hennes begreper av hva omsorg er, prøver jeg å trekke tråder til helsefagarbeiderens yrkeskunnskap. I dette kapitlet ønsker jeg å synliggjøre Martinsens teorier og tanker rundt omsorgsbegrepet.

I tillegg til å tydeliggjøre helsefagarbeiderens yrkeskunnskap, vil jeg legge vekt på helsefagarbeiderens og elevenes etiske bevissthet. Kapittel 3 handler derfor om elevenes etiske bevissthet og hvordan den utvikles.

Etisk bevissthet handler om den delen av identitet som går på verdier, menneskesyn og ikke minst egenverd. Å forske på elevenes etiske bevissthet gjennom å fokusere på deres handlinger, kan være utfordrende og vanskelig, og det kan være til tider et sårbart område i den unges tanker og sinn. Min tilnærming vil gå veien om elevenes fortellinger, der de forteller om egne erfaringer fra utplassering på ulike institusjoner. I kapittel 4 har jeg redegjort for hvordan fortellinger kan brukes som en pedagogisk tilnærming. Gjennom elevenes fortellinger vil jeg kunne få en innsikt og forståelse av deres verden. Jeg ønsker å kunne se deres opplevde virkelighet, slik at vi som skole kan tilrettelegge vår opplæring på en slik måte at vi møter den enkelte elev der vedkommende er og at vi klarer å sikre en kvalitetsmessig god opplæring av fremtidige helsefagarbeidere. For å få dette til blir det nødvendig med en metode som undersøker i dybden fremfor bredden. Jeg er på jakt etter fenomener i deres opplevelser, fenomener som går på relasjonsbygging, praktiske gjøremål og hvordan de etisk utfører sine oppgaver. Å bruke deres fortellinger for å få denne innsikten handler om å se den enkelte elev og hva den enkelte har med seg.

I kapittel 5 har jeg redegjort for metodevalg, planlegging, gjennomføring av mine metoder. For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt en kombinasjon mellom tekstanalyse, med utgangspunkt i faglitteratur, artikler og tidligere forskningsrapporter, og en tolkning og analyse av elevenes fortellinger.

I kapittel 6 har jeg presentert funnene mine. Jeg har valgt en drøftende tilnærming til presentasjonen av funn, både de funnene som er gjort i tekstene og funnene fra elevenes fortellinger. Tekstanalysen vil gi meg data som belyser den ytre verden, en verden der det objektive kan ordnes i begreper og kategorier. Disse begrepene og kategoriene vil danne en

ramme for min for forståelse. I møte med elevenes fortellinger vil jeg få et innblikk i deres livsverden, en verden som er kjent gjennom et hverdagslig språk og deres daglige aktiviteter. Det betyr ikke at en uten videre forstår den, men ved å analysere, reflektere og undre seg over elevenes fortellinger håper jeg på at jeg vil få en økt forståelse av elevenes livsverden, og på den måten ta del i deres tanker, følelser, erfaringer og holdninger.

I kapittel 7 har jeg valgt å se på de konsekvenser elevenes fortellinger har for tilretteleggingen av opplæringen. Her vil jeg fortelle om hvordan en kan bruke elevenes fortellinger i opplæringen av fremtidige helsefagarbeidere. Dette kapitlet vil derfor bidra til å sette fokus på en ny, spennende og viktig del av yrkesdidaktikken.

1.5 Oppgavens begrensinger

Mitt hovedfokus i denne oppgaven er elevenes dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. Elevenes fortellinger er en reise i deres handlingsliv, tanker, følelser og refleksjoner. Fortellingene belyser mange ulike fenomener som kunne vært interessant og spennende å dvele med, men i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på elevenes etiske bevissthet i møte med praktiske situasjoner.

Jeg har valgt Kari Martinsens omsorgsteori i dette arbeidet, det medfører at jeg begrenser muligheten til å se elevenes fortellinger ut fra et annet perspektiv. Kari Martinsen trekker også tråder til mange andre filosofer og teoretikere og jeg vil i denne oppgaven bruke hennes teori og filosofi som bakgrunnsteppe for min forståelse. Jeg har derfor valgt å bruke tanker fra Løgstrup, Ponty og Ricoeur i den sammenheng Kari Martinsen bruker de.

Etikk og moral – to sider av samme sak? Historisk sett har de samme betydning. ”Ethos” er gresk og ”mos” er latin, og begge betyr menneskelig praksis. Begge ord betyr sed og skikk (Salvesen 2001). I vanlig norsk skiller vi mellom etikk og moral, der etikk er den teoretiske beskrivelsen, mens moral er et mer praksisnært begrep. Kari Martinsen sier det slik: ” I den filosofiske etikk skiller en ofte mellom moral og etikk slik: Moralene lever vi, i etikken argumenter vi” (Martinsen 1993a s.73). Kari Martinsen bygger mye av sine tanker på Knud Løgstrup, og han er noe mer klar på dette punktet, derfor velger Martinsen å se på moral og etikk som samme begrep. Det vil jeg også gjøre. Faren ved å skille begrepene i to ulike

betydninger kan være at interessen for etikk begrepet vokser, mens moralen blir synkende (Salvesen 2001).

2 Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap

2.1 Læreplanverkets føringer for helsefagarbeiderens yrkeskunnskap

Innholdet i opplæringen blir beskrevet i læreplanverket, som består av generell del, prinsipper for opplæring, fag og timefordeling og læreplaner for fellesfag og programfag. I tillegg til disse er det utarbeidet en kompetanseplattform som beskriver sluttkompetansen til hvert yrke.

Den generelle delen av læreplanen fokuserer på elevenes personlige utvikling og at vi som skole skal sette søkelyset på menneskets dannelse gjennom å utvikle ulike sider ved det å være menneske, det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. Vi kan gjerne si at den generelle læreplanen er læreplanverkets overbygging, med fokus på de verdier vi ønsker å styre skolen etter. I tillegg til den generelle læreplanen, fokuserer Kunnskapsløftet på at alle elevene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i lesning, muntlig og skriftlig fremføring, regning og tallforståelse og digital kompetanse.

Læreplanene på vg1 og vg2 skole og vg3 bedrift beskriver kompetansemål i programfagene kommunikasjon og samhandling, helsefremmende arbeid og yrkesutøvelse. I tillegg til læreplanene har vi skoleplakaten eller læringsplakaten. Den inneholder prinsipper for opplæringen som kvalitetssikrer undervisningen.

Kompetanseplattformen beskriver arbeidsoppgaver og arbeidsbaserte krav til sluttkompetansen i hvert enkelt yrke. Yrkesidentitet skal være i fokus gjennom hele opplæringen. Meningen må derfor være å ta utgangspunkt i hva er relevant for akkurat dette yrket (Ekelund 2007).

Dette danner grunnlaget for skolens tilrettelegging av opplæringen. Gjennom skolens styringsredskaper skal vi kunne tilrettelegge for en opplæring som forbereder elevene for deres fremtidige yrke, skolen skal kunne gi de en innsikt og forståelse av deres yrkeskunnskap. Hvordan skolen skal gi denne innsikten og forståelsen er kunsten i all pedagogikk.

Hva er så helsefagarbeiderens yrkeskunnskap? En del av deres yrkeskunnskap er omsorg for andre mennesker. I dette ligger det fagkunnskaper, ferdigheter og holdninger. En stor del av deres yrkeskunnskap må utvikles gjennom deres personlige utvikling og vekst. Opplæringen av helsefagarbeidere bør derfor fokusere på personrelatert kunnskap, der elevene får mulighet til å arbeide med seg selv for ”å bli god”, slik at faglighet og hjertelighet får fungere sammen. Skolen må kunne tilrettelegge for en dannelsesreise mot en etisk bevissthet. utfordringen er hvordan få dette til. På jakt etter helsefagarbeiderens yrkeskunnskap, der både faglig og personrelatert kunnskap fremkommer, henter jeg inspirasjon og kunnskap fra Kari Martinsens omsorgsfilosofi.

2.2 Kari Martinsens omsorgsfilosofi

Kari Martinsen (f.1943) er en norsk sykepleier, videreutdanning i psykiatri, magistergrad i filosofi og doktorgrad i sykepleiens historie. Hun har skrevet mange bøker og en rekke artikler. Hennes sykepleietenkning har fått betegnelsen sykepleiefilosofi, der omsorgens fordring og grunnleggende verdier er vektlagt (Kristoffersen 2002).

Hun bygger mye av sin omsorgsfilosofi på Knud Løgstups tenkning. Kari Martinsen setter store spørsmålstegn ved vitenskapeliggjøringen av sykepleiefaget. I tillegg er hun kritisk til den moderniseringen og krav til effektiviseringens som er en del av sykepleietjenesten i dag. Dette går ut over møtet med det enkelte mennesket i deres lidelse. Hun poengterer at omsorg er fundamentet i sykepleietjenesten, bygd på de suverene livsytringene. I hennes sykepleiefilosofi er tanken om at sykepleie er en kombinasjon av hjertelighet og faglighet, hun kaller dette de forenede motsetninger. Det innebærer at disse to sidene er avhengig av hverandre for å fungere optimalt(Mekki 2000).

Kari Martinsen er talsmann for at sykepleie er en teoretisk-praktisk praksis. Det innebærer at praksis og teori ikke kan sees på som avskilte fenomener. Dette får derfor betydning for hvordan sykepleie skal læres og utvikles. Modellæring, eksempellæring og mester lære er kanskje den beste måten å lære sykepleie på. Hun mener at menneskelighet, hjertelag og faglighet skal virke sammen. Skjønnnet har derfor en meget sentral plass i å kunne gi omsorg, i skjønnet er det en vekselvirkning mellom det faglige og det menneskelige, i skjønnet vurderer en hvilke handlinger som er riktige i den aktuelle situasjonen. Grunnlaget for omsorgen bør ligge i en trang til å hjelpe andre (Mekki 2000).

Kari Martinsens omsorgsfilosofi bygger mye på tanker og refleksjoner fra Knud Løgstrups filosofi om den etiske fordring. Knud Løgstrup (1905 – 1981) var en dansk teolog og filosof (Walstad 2006). Han ble regnet som fenomenolog og han var opptatt av menneskets sansing og den levde erfaring. Løgstrup var en undringens filosof. I boka ”Den etiske fordring” (1991) avdekker han fenomener som er forutsetninger for all menneskelig liv, fenomener som tillit, kjærlighet og åpen tale. Disse fenomener kalles for de suverene livsytringer. De suverene livsytringer gir perspektiv og dybde i menneskelige relasjoner. De gir liv i menneskelige relasjoner og de gjør våre liv moralske. De suverene livsytringer er førkulturelle, de er betingelsene for vår tilværelse og de gjør menneskelig samliv mulig (Martinsen 2003).

Ut fra Løgstrups tanker lever vi mennesker i et sosialt fellesskap der vi alle er avhengige av hverandre, han sier at vi aldri har noe med et annet menneske uten at vi holder noe av hans liv i våre hender. Menneskene forholder seg alltid til andre i en eller annen form. Vi er deler av et større og mindre fellesskap. Fellesskapene forplikter og gir oss ulike rettigheter, det er ikke likegyldig hvordan vi forholder oss til det hele. Avhengigheten til andre gjør oss frie, men den gir også begrensinger. Den menneskelige avhengigheten fordrer omsorg, som er et grunnleggende fenomen. Vi er skapt til å ta vare på hverandre og forvalte dyr og natur med omsorg. Omsorg dreier seg om det vi gjør, og hvordan vi gjør det og hvordan vi forholder oss i situasjonen (Martinsen 2003).

De spontane livsytringene er det som særpreger mennesket, åpenhet, barmhjertighet, håp, kjærlighet og tillit betegnes som de suverene livsytringer. De er suverene fordi de er utenfor vår kontroll. De er fenomener som er gitt oss av skaperverket. Fenomener som tilhører det skapte liv. Betingelsene for de suverene livsytringer kan vi derimot styre over. Livsytringer er fenomener som vi kan ta imot på samme måte som vi tar imot tiden, rommet, luften, vannet og maten (Martinsen 1993a).

Løgstrup er opptatt av tenkningen, sansningen, dagligspråket og nærværet. Dette utdypes gjennom samtalen. Opplysningene og kunnskapen ligger i samtalen og i samspillet mennesker i mellom. Opplysningens grunnlag er ikke abstrakte ideer eller vitenskap, det handler om delt livserfaring som uttrykkes gjennom språk. Samtalen vurderer sakkunnskapens forhold til livet, helheten og meningen. Slik vinnes kunnskap. Samtalen skaper en oppmerksomhet mellom et jeg og et du – den tre leddede samtalen (Martinsen 2002).

2.3 Omsorg som yrkeskunnskap

Kari Martinsens teori har et filosofisk overheng, en filosofi som belyser spørsmål knyttet til verdier, menneskesyn, etikk og antagelser om hva pleieren bør gjøre i møte med pasienten. Martinsens omsorgsfilosofi er på et metateoretisk plan, men jeg opplever likevel at den er paktisk rettet.

Kunnskap handler om det som er sant, det estetiske og ikke minst om det gode. Teoretisk kunnskap har blitt sett på som den høyeste form for kunnskap. Kari Martinsen snur på denne tanken gjennom sin omsorgsteori, retter et kritisk blikk på den vitenskapliggjøringen som skjer i sykepleiefaget. Det sentrale i Kari Martinsens teorier er omsorg og situasjonsforståelse.

Omsorg er et begrep som vanskelig kan la seg forklares, omsorg er en verdi. Dette er Kari Martinsen tydelig på, men for å vise omsorgens mangfold har hun definert omsorg i tre dimensjoner, nemlig den relasjonelle, den praktiske og den moralske dimensjon. Hun hevder at den moralske dimensjonen er overordnet de andre, fordi moralen (kunnskapen om det gode) er oss gitt (Alvsvåg 2000).

Det å gi omsorg eller å yte sykepleie har gjennomgått store endringer opp gjennom historien. I antikken var sykepleie en oppgave som kvinnene hadde ansvar for, og som slavene som regel utførte i hjemmet. I middelalderen var pleie av syke et religiøst kall som ble ivaretatt av munk og nonne i klosteret. Pleie av syke ble ofte utført i hjemmene. Etter hvert utviklet sykepleie seg til et yrke. I dag er sykepleie et vitenskapelig fag og en selvstendig profesjon. I de seinere årene har sykepleie blitt et eget universitets fag. Utøvelse av sykepleie utføres av sykepleiere, men også andre har fått deloppgaver i forhold til det å utøve sykepleie. I denne gruppen har vi hjelpepleiere, omsorgsarbeidere og nå også helsefagarbeidere.

Sykepleie er et funksjonsorientert fag som består av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Utdanningen er rettet mot utøvelse av en yrkesfunksjon. Vektleggingen av personlige egenskaper og ferdigheter har blitt vektlagt med varierende innhold i løpet av sykepleiens historie. Personlige egenskaper som varhet, kjærlighet og respekt for den syke var viktige forutsetninger for å kunne bli sykepleier. Manglet sykepleieren det måtte hun sørge for å tilegne seg disse egenskapene (Kristoffersen 1998). Dette er egenskaper hos sykepleieren, men dette er også egenskaper som er viktige for blant andre helsefagarbeidere.

2.3.1 *Omsorgens relasjonelle side*

Yrkesmessig omsorg består av en relasjon mellom minst to personer. I denne relasjonen er det utøveren som er forpliktet til å gi den hjelpen den andre trenger ut fra sin situasjon. For å finne ut hva den andre trenger er det nødvendig at pleieren engasjerer seg i og viser interesse for pasienten. Som pleier må en sette seg inn i pasientens situasjon. Her vil livsytringene spille en stor rolle. Martinsen mener i et hvert møte er livsytringene det fundamentale (Martinsen 2005).

Omsorg handler om å knytte bånd og bygge opp relasjoner til andre mennesker. Relasjoner der likeverdighet står i sentrum. Å bygge opp relasjoner vil alltid ha noe med avhengighet å gjøre, spesielt i situasjoner der den ene part er syk og lidende. Omsorgen for den andre viser seg i de menneskelige relasjoner gjennom tillit, åpen tale, håp og barmhjertighet. Disse fenomenene kaller Løgstrup livsytringer. Løgstrup mener at dette er livsytringer som er gitt oss som mennesker. De er grunnleggende for at menneskelig samvær kan bestå og utvikle seg (Martinsen 2005).

Hvordan kan vi forstå livsytringer som etiske fenomener? Livsytringene kan egentlig ikke fanges inn og begrepsavklare. De kommer til syne i de sammenhenger som mennesker møtes. Livsytringer inneholder mange ulike begreper, begreper som tillit, kjærlighet, barmhjertighet, håp, talens åpenhet, medfølelse og indignasjon.

Løgstrup skiller mellom suverene livsytringer og tvungne eller kretsende tankefølelser. De suverene livsytringer er åpne, utadrettet fenomener som det å ha tillit til andre. De er moralske. Men kretsende tankefølelser er tanker som kretser om seg selv og sitt. Når man er i de kretsende tankefølelsene, er man rettet mot seg selv, man er opptatt av hva som skjer med en selv. Dette dreier seg om følelser som misunnelse, sjalusi, hat, fornærmelser, likegyldighet og hevngjerrighet (Lomberg 2000).

2.3.2 *Omsorgens praktiske side*

”Det er i handlingen sjukskøterskan visar at hon har forstått. Hon kan inte i handbøckerna läse sig till ett fullödigt yrkeskunnande....” (Josefsson 1991)

Omsorg er noe mer enn en grunnholdning. Det er også en praktisk handling. Omsorgen blir utført i dagligdagse situasjoner som både pleier og pasient kjenner. Som medmenneske kan vi

som pleiere forstå den syke fordi vår dagligverden har så mange likhetstrekk. Gjennom våre felles erfaringer vil vi kunne gjenkjenne situasjoner den syke er opp i. Vi har kunnskaper om pasientens situasjon gjennom felles erfaringer og vi har kunnskaper gjennom faget vårt. Derfor vil vi kunne være bedre rustet til hjelpe den andre på en omsorgsfull og hensiktsmessig måte. Martinsen hevder at bruken av enkle redskaper som er kjent fra før er det fundamentale i en omsorgssituasjon. Det samme er det dagligdagse språket (Martinsen 2005).

Det å dyktiggjøre seg i praktiske handlinger hører med til helsefagarbeiderens arbeidsområde. Det gjelder grunnleggende nøkkelferdigheter som å re en god seng, slik at pasienten ligger godt. Det kan være å påse at pasienten får den maten og drikke de trenger, hjelp til å få maten i seg, kvitte seg med avfallsstoffer osv. En ting er de tiltak som må gjennomføres, men det handler også om hvordan man gjennomfører disse tiltakene. Omsorg handler om å hjelpe andre, men det handler også om hvordan denne hjelpen gjennomføres. Omsorg kommer fra det tyske ordet ”sorgen”, som betyr å sørge for. Sørge for at de grunnleggende behovene er dekket. En deltar praktisk i den andres lidelse, det å ta imot appellen fra den andre innebærer at vi svarer på appellen med handlinger (Bø 1996).

I praksis oppøves våre ferdigheter og holdninger som gjør at vi er i stand til å ta imot den andre, vi mottar inntrykkene fra den andre ved å beveges kroppslig gjennom sansene. I praktiske relasjoner er vi sanselig åpne med kropp og ord. Omsorg handler om å kunne ha et handlingsberedskap. Vi må ha et ønske om å handle, samtidig en evne til å kunne handle. Dette handler om en handlingskompetanse der fagkunnskaper, ferdigheter og intuisjon er en integrert del av den dyktige praktikerens.

2.3.3 Omsorgens moralske side

Kari Martinsen (2005) beskriver sykepleien ut fra et omsorgsfilosofisk perspektiv. Hun tar utgangspunkt i begrepet omsorg, et begrep som vi alle kjenner fra hverdagslivet. Det er et ord som vi forbinder med å hjelpe, å sørge for og å ta hånd om. Hun deler inn omsorgen i tre deler, moralsk, relasjonelt og en praktisk dimensjon. Hun mener at den moralske delen av omsorgen er overordnet de andre.

I følge Martinsen består det moralske å være i bevegelse fra seg selv til den andre, og handle til den andres beste. Et hvert møte er et møte preget av verdier. Her handler det om å handle

til det beste for pasienten (Martinsen 1993a). Kari Martinsen sier at det alltid er en grunntone i møtet med pasientene, denne grunntonen viser seg i vår måte å være på. Her handler det ikke bare å vite om hva en skal gjøre, men også om hvordan man møter andre (Martinsen 2005).

Moralen er tilstede i den konkrete situasjonen, i relasjonen mellom pleier og pasient. Det er her livsytringene lever. Livsytringene er uunværlige, uten dem vil menneskelig liv gå til grunne. Skal sykepleie bevege seg mot omsorg må den ta utgangspunkt i den konkrete situasjonen med pasienten. Moralsk praksis bygger på omsorg. I følge Martinsen er omsorg og moral nær forbundet. Hun mener at omsorg handler om relasjon og moral og som viser seg i praktiske handlinger. Selvfølgelig kan enkelte faktorer hindre de moralske handlingene. Det kan være noe i situasjonen som stenger for livsytringene. Her kan det være nødvendig med regler eller normer som "tvinger" oss til å handle moralsk (Martinsen 2005).

2.4 Etisk bevissthet – hva handler det om?

Etisk bevissthet handler om en praktisk etikk, som vises i hvordan vi forholder oss til hverandre. I omsorgsetikken er det relasjonen mellom hjelperen og den hjelpetrequende som utgjør det moralske fundamentet. Den gir seg til kjenne i hvordan vi møter den andre og i hvordan vi handler ovenfor vedkommende. All profesjonell omsorg er verdiladet. Handlinger og valg vil alltid ha basis i verdier, også når verdiene ikke er bevisste og utalte. Bevisstgjøring av eget verdigrunnlag er derfor nødvendig i omsorgsyrkene.

Etisk bevissthet innebærer en forpliktelse mot de verdier som er viktige i omsorgsutøvelsen. Verdier er noe som er grunnleggende verdifullt for oss mennesker, vi kan si at verdier er de stjerner vi styrer livet vårt etter. De styrer våre valg og våre beslutninger. De avgjør hva vi synes er godt, rett, galt, vakkert eller stygt. Vi skiller mellom åpne og skjulte verdier. Åpne verdier er verdier vi ønsker å bekjenne oss til, skjulte verdier ønsker vi ikke å vedkjenne oss (Seljeskog 1996).

Verdiene våre styrer vårt syn på andre mennesker og på oss selv, om det er bevisst menneske syn eller ikke, vises i vårt møte med andre. I et hvert møte gjør vi inntrykk, enten bygger vi noe opp eller kanskje vi ødelegger noe for den andre. De suverene livsytringer er moralske verdier, verdier som er gitt oss mennesker. I vårt møte er livsytringene tause, spontane og suverent tilstede. De kan ikke styres av viljen, de vises i vårt daglige virke og de er ubevisste.

Slike verdier er tillit, barmhjertighet og nestekjærlighet, håp og åpenhet. Aller viktigst her er kanskje tilliten. Å vise tillit er å utlevere seg. Når vi utleverer oss selv, blir vi sårbare. Utlevert til andre betyr at andre har makt over oss, utlevert til hverandre betyr at vi har makt over hverandre, makt til å gjøre godt eller ondt, til oppbyggelse eller ødeleggelse. I denne utleveringen melder den etiske fordringen seg, en fordring om å ta vare på den andre. Hvordan vi skal ta vare på hverandre, sier fordringen ingenting om, den er taus. Hvordan vi møter fordringen på avhenger av våre verdier. Det vil derfor være individuelt hvordan vi tar vare på den andre (Seljeskog 1996).

Å være etisk bevisst innebærer å stille seg åpen for verdier som tillit, respekt, åpenhet, ydmykhet og omsorg i møte med andre. Dette vil bidra til å øke vår kreativitet og mot. Mot til å møte fordringen fra den andre. Den allmenne regelen om å gjøre mot andre det som du vil at andre skal gjøre mot deg, er gyldig i dette møte. Det moralske ligger alltid i møte med den andre, ikke i idealer, teorier, prinsipper eller de verktøy vi bruker. I møte med andre personer har vi noe av hans liv i våre hender (Eidsvåg 2004).

Etisk bevissthet handler også om å være vår ovenfor den makten en har ovenfor andre. I alle forhold mellom mennesker ligger faren for overgrep og maktmisbruk. Løgstrup sier derfor at vi må ha respekt for hverandres ”urørlighetssoner”. Urørlighetssonene er vår grensesetting for å verne om vårt innerste. De verner det innerste, ømmeste og mykeste mot overtramp og krenkelser. Å være klar over den andres urørlighetssone og respektere denne er en del av vår etiske bevissthet (Eidsvåg 2004).

2.5 Utvikling av omsorg som yrkeskunnskap

Hvordan kan vi utvikle og lære omsorg som en del av vår yrkeskunnskap? Hvordan kan vi lære elevene opp i dette fagområdet?

Å lære omsorg som yrkeskunnskap handler om en kunnskap som er faglig, som er personlig og som er del av fagpersonens identitet. Vi snakker om en dannelsesreise der omsorg er både målet og reisen. Kari Martinsen forteller noe om hvilke faktorer som medvirker til at omsorg for den andre utvikles. Omsorg som yrkeskunnskap handler om å møte mennesker i ulike situasjoner, situasjoner som kan være komplekse og utfordrende både faglig og personlig. Hvordan vi oppfatter de ulike situasjonene som vi står i til daglig handler om hvordan vi ser.

Vi mottar inntrykk sanselig, og det er gjennom synet vi mottar det viktigste. Men vi kan se på ulike måter. Kari Martinsen (2000) skiller mellom to måter å se på, det oppmerksomme øyet og det registrerende øyet.

2.5.1 Det oppmerksomme og det registrerende øyet

Et oppmerksomt øye er forankret i en personlig autoritet og kunnskap. Det registrerende øye er forankret i en natur-vitenskapsbasert autoritet. Disse to måter å se på appellerer til forskjellige kunnskapsformer.

Det oppmerksomme øyet handler om en langsom, en sanselig oppmerksomhet som gir oss kunnskap om hvordan den andre har det akkurat nå. Dette er kunnskap ervervet gjennom møte med andre mennesker, et møte der sansene våre er berørt. Vi er tilstede med hele oss i dette møtet. Det handler om å se den andre, å se den appellen som utgår fra den andre og kjenne igjen det inntrykket som den andre gir. Dette inntrykket gjør noe med oss og vi handler ut fra den fordringen som den andre sender ut. Det oppmerksomme øyet handler om å være her og nå, vi får en innsikt i hvordan personene har det akkurat nå. Vi må være lydhøre for det han sier, både verbalt og non verbalt, kanskje spesielt gjennom de kroppslige signaler som vi fanger opp. Å se med hjertet handler om å bruke faget vårt, gjennom fagets regler, prosedyrer, teknikker og faktakunnskaper, men samtidig må våre sanser være inntakt (Martinsen 2005).

Hva lukter vi, hva føler vi, hva ser vi og ikke minst hva hører vi? Dette er informasjon som blir gitt oss hvis vi er tilstede og deltagende i situasjonen. Vi må være deltagende i situasjonen og kombinere vår nærhet med vår faglighet. For å hjelpe ut fra et oppmerksomt øye handler ikke om å være drevet ut fra følelser og stemninger alene, men ut fra lang erfaring som har gitt et intuitivt blick (Martinsen 2005).

Kunnskap som erverves gjennom det oppmerksomme øyet kan kalles for den langsomme kunnskapen. Denne formen for kunnskap vokser frem i langsomme og vennlige rom, det trengs tid for å utvikle denne kompetansen. Det oppmerksomme øyet handler om en handlingsklokskap, en praktisk visdom som vises en moralsk handlingskompetanse. ”Det er ikke nok å lære de tekniske ting som hører sykepleien til. Man må samtidig arbeide med sin egen personlighet, arbeide for å bli god” (Martinsen 2005, s.150). For å bli god er det

nødvendig med den kunnskapsutviklende dialogen, gjennom å bruke det hverdagslige språket. Ved å bruke vårt hverdagslige språk er vi tilstede i situasjonen og kan formidle det som skjer.

Det registrerende øyet derimot viser en hurtig kunnskap, en kunnskap som klassifiserer og setter observasjoner i system. Med dette øye ser vi mennesket som objekt. Her blir pasienten sett på som mennesket med en diagnose, vi kaller pasienten for hofte pas, for gallen, for blindtarmen, alt etter hvilken diagnose pasienten har. Denne formen for kunnskap gir oss detaljert faktakunnskap, og denne kunnskapen er en del av den helhetlige kunnskapen vi må ha, men den må ikke gå på bekostning av kunnskapen ervervet gjennom det oppmerksomme øyet.

Det registrerende øyet setter oss på en tilskuerplass, der blikket blir redusert og nøytralt. Det reduserer det levende, det leende eller det sorgtunge ansiktet til egenskaper og kjennetegn. Når vi har satt pasienten i en ”bås”, vil vårt syn være styrt av de faste rammene vi kan sette pasienten inn i. Kari Martinsen mener gjennom kun å bruke det registrerende øye vil vi bli teknikere, den andre blir meg uvedkommende. Dette vil kunne føre til makt og makt misbruk. Ved å bruke det registrerende øyet vil vi stille oss utenfor situasjonen og vi ser etter likheter og ikke individuelle forskjeller. Øyet blir redusert til et apparat som ordner og sorterer. Det registrerende øyet vil innebære at vi registrerer det som skjer, vi gjenkjenner likheter, vi klassifiserer. Kravene til dagens helsevesen er jo at vi skal være effektive, produktive og problemløsende, ja enkelt sagt bruke det registrerende øyet (Martinsen 2000). Dette går på bekostning av det oppmerksomme øyet, og hvordan vil dette påvirke utviklingen av elevenes etiske bevissthet?

2.5.2 *Skjønnnet*

Omsorg er et komplekst begrep, og som tidligere nevnt vanskelig å definere. Å arbeide mot å gjøre omsorg som en del av helsefagarbeiderens yrkeskunnskap vil derfor handle om å arbeide mot en praktisk klokskap, der teorien, det praktiske arbeidet, relasjonsbyggingen og den etiske bevissthet jobber sammen. Kari Martinsen kaller denne praktiske klokskapen for *skjønnnet*.

I Kari Martinsens (2005) omsorgsfilosofi står det faglige *skjønnnet* sentralt. Det er gjennom *skjønnnet* vi har mulighet for å komme i kontakt med den grunnleggende moralen. Vår

forståelse av omsorg, omsorgens betingelser og vårt syn på mennesker har betydning for hvordan vi bruker sansene og anvender kunnskapen vår. Martinsen sier at ”skjønn i sykepleien (omsorgen) er et tydningsarbeid hvor fagkunnskaper og naturlig sansing arbeider sammen ” (1993a s.148). Det faglige skjønn består så av to hovedkomponenter: naturlig sansing og fagkunnskaper. Det faglige skjønn anvendes i konkrete situasjoner med pasientene. Det konkrete beskriver Martinsen som det levende og nærværende, det sammenhengende og kompliserte, det mangetydige og motsetningsfylte. Det er de direkte erfaringer vi gjør i møte med pasientene. Praktikerens virkelighet er først og fremst konkret, en konkret situasjon er alltid unik og enestående, samtidig med noen trekk felles for alle situasjoner (Austgard 2002).

Å stå i en konkret situasjon og bruke faglig skjønn er å stå i vippeposisjon. Vi må finne en balanse mellom sansingen og det vi faglig forstår. Det faglige skjønn holder situasjonen åpen og bevegelig, noe som skaper rom for nyanser og variasjoner. På den måten får vi nye inntrykk som gir rom for nye vurderinger. Den naturlige sansingen er en forutsetning for den faglige forståelsen. På bakgrunn av det vi sanser, anvender vi vår faglige forståelse. Det handler om å bruke sansene på en god måte, ved å rette sansene, følelsene og oppmerksomheten mot pasienten. Vi vil på den måten bli berørt av pasientens situasjon.

Sansene syn, hørsel, lukt, smak og berøring blir beskrevet som nærsanser. De fanger oss på en måte som gjør det vanskelig å distansere seg fra dem. Synet mener Martinsen er en suveren sans. Synet og hørselen er de sansene som blir mest påvirket av våre tanker og forforståelse, og hvor det er lett å gli over fra det deltagende øyet til det registrerende øyet. Da vil vi i så fall miste evnen til å se appellen i den andres blick (Martinsen 2000).

Utvikling av skjønn handler om å utvikle en praktisk klokskap, en integrert kunnskap som vises i møte mennesker. En praktisk klokskap er situasjonsavhengig, og den er integrert i personen selv. Skjønn vil derfor være en del av vår dannelse som menneske.

2.5.3 Fagkunnskaper

I det faglige skjønn er naturlig sansing og faglig refleksjon knyttet sammen. De har likevel en forskjellig funksjon. I sansingen er vi avstandsløs tilstede, i den faglige refleksjonen struktureres det sanselige inntrykket, og vi får avstand til det vi sanser.

Fagkunnskap innebærer ulike typer kunnskap. Martinsen (2000) skiller mellom klassifiseringskunnskap, som er generalisert faktakunnskap fremkommet gjennom vitenskap og forskning, og erfaringskunnskap, kunnskap som fremkommer gjennom erfaringer i det praktiske liv.

For å få ny kunnskap må vi lære av våre erfaringer. Det må stilles spørsmål ved det som er erfart. Å bruke skjønnnet innebærer å vinne ny erfaring, fordi ny situasjon er ny og unik. I fagkunnskapen inngår det mange generelle begreper som sier noe om kvalme, smerter, etc, men de sier likevel ikke noe om det spesielle i denne situasjonen. De sier ingenting om hvordan pasienten opplever det (Martinsen 2005). Kunnskapen om hvordan pasienten har det, får man i møte med mennesker og deres livsverden. I dette møtet vil en ta imot sanseinntrykkene og bli berørt. Det vil kreve at en anvender sin faglig innsikt med skjønn, som er med å tyde helheten i situasjonen for deretter å handle ut fra denne spesielle situasjonen (Austgard 2002).

Skolens utfordring blir å gi en opplæring som gir rom for å utvikle denne formen for kunnskap. Kunnskap som er personlig relatert og som gir oss en forståelse av oss selv og den verden vi er en del av. Dannelsen er en del av kunnskapen, men krever at vi går noen omveier om refleksjoner, om fortellinger og om dialogen.

2.5.4 Fra novise til ekspert

Historisk sett så måtte man gå i lære for å bli en dyktig omsorgs utøver. Idealet for god opplæring var etter håndverktradisjonen. Novisen skulle først observere ekspertens utøvelse, for deretter prøve seg på enkle prosedyrer. Dette skjedde under veiledning og korreksjon. Novisen skulle først lære seg ”det gode håndlaget”, for deretter å kunne tilpasse ferdigheter etter den situasjonen hun var i. Til hun tilslutt kunne vurdere å anvende integrert kunnskap. Denne praksisen er ennå en viktig del ved utvikling av en bevisst yrkeskunnskap.

Nybegynner

Atferden hos nybegynneren er begrenset og lite fleksibel. De faste reglene som eleven har lært følges opp, hver dag. Nybegynneren må konsentrere seg så pass kraftig at en situasjons analyse eller vurdering er vanskelig. Her følges reglene og de retningslinjer hun har lært opp i. Hun er liten grad i stand til å snakke, lytte eller se andre enn sine oppgaver. Hun er opptatt av

hvor godt hun følger de reglene hun kan. Har derfor ingen forståelse av at det ikke alltid går slik hun har tenkt seg. På dette stadiet har pleieren ingen erfaring fra situasjonen som ferdigheten skal utøves i, men er avhengig av regler og prosedyrer (Konsmo 1996).

Avansert nybegynner

Gjennom erfaring gjenkjenner den avanserte begynner en del relevante likheter fra tidligere situasjoner. Gjenkjennelsen er konkret og avhengig av den konteksten opplevelsen er en del av. Ennå trenger nybegynneren hjelp til å se hva som skal vektlegges og prioriteres. I denne situasjonen har pleieren evnet til å tilpasse oppgavene noe til den aktuelle situasjonen. Men utøvelsen er rettet mot deler av oppgaven og pleieren er ikke i stand til å ta selvstendige beslutninger (Konsmo 1996).

Kompetent utøver.

En kompetent pleier setter opp en plan over hva som skal gjøres og ikke, når oppgavene skal gjennomføres og hvordan. Planen er laget ut fra en analytisk vurdering og en abstrakt overveielse av problemet. Den kompetente utøver mangler den kyndiges tempo og fleksibilitet. Gjennom lang praksis trening er pleieren i stand til å avveie, vurdere og gjøre selvstendige valg. Dette er valg som ofte er gjort ut fra det registrerende blikket, en analyserende pleier (Konsmo 1996).

Kyndig utøver

Den kyndige pleieren ser og opplever situasjonene som en helhet og ikke oppdelt i deler. Hun gjenkjenner mønstre og oppfatter avvik fort. Sansing og intuisjon styrer identifiseringen av problemet, og valg av mål og handling. Valgene vurderes av og til analytisk, de blir drøftet og diskutert og begrunnet faglig, men situasjonene blir vurdert ut fra et kyndig blikk.

Erfaring er nøkkelordet for den kyndige (Konsmo 1996).

Eksperten

En ekspert handler flytende og utvunget uten å tenke på hva og hvordan hun skal gjøre det. Det går av seg selv, fordi handlingene og aktiviteten er en del av henne selv. De foretar en intuitiv og helhetlig identifikasjon av problem, mål, plan, beslutning og handling. De reflekterer over sin praksis og er involvert i situasjonen med hele seg. En ekspert ser situasjonen med et blikk (både det registrerende blikket og det oppmerksomme blikket), tar avgjørelser og handler fordi det føles rett. Det er ikke alltid lett for eksperten å forklare hvorfor, for mye av denne kunnskapen er taus (Konsmo 1996).

3 Elevenes dannelsesreise og etisk bevissthet

Helsefagarbeideren yrkesutdanning går over fire år, to år på skolen og to år i lære. Årene på skolen skal forberede de på en læretid i bedrift der det å vise omsorg er mest grunnleggende. De skal forberedes til møter med mennesker i ulike situasjoner og kriser. Dette krever at de vet hva som skal gjøres i ulike situasjoner og ikke minst krever det at de vet hvordan de skal utføre håndverket sitt. Omsorg handler om relasjonsbygging, det handler om å ville og gjøre det rette ovenfor andre og ikke minst handler det om å gjøre praktiske handlinger.

Læreplanene i de ulike programfagene setter fokus på de ulike dimensjonene gjennom de ulike programfagene; helsefremmende, yrkesutøvelse, kommunikasjon og samhandling. Målene med opplæringen ligger i læreplanene og ikke minst ligger muligheten for praksis og reelle møter med pasientsituasjoner, i faget ”prosjekt til fordypning”. Hvordan denne kunnskapen skal formidles, oppdages eller læres på, er det mange ulike meninger om. Kari Martinsen (2005) mener at omsorg læres i møte med pasient og pasientsituasjoner, og i dette møtet utvikles også etisk bevissthet. Jeg har tidligere skrevet om hva etisk bevissthet er og hva etisk bevissthet handler om. Etisk bevissthet er en praktisk etikk, som vises i hvordan vi forholder oss til hverandre, det innebærer en forpliktelse mot de verdier som er viktige i omsorgsutøvelsen, å stille seg åpen for verdier som tillit, respekt, åpenhet, ydmykhet og omsorg i møte med andre og ikke minst handler det om å være vår ovenfor den makten en har ovenfor andre.

Synet på kunnskap er mangfoldig. En måte å se kunnskap på er som et produkt, et objekt eller en vare vi kan kjøpe. Vi finner denne varen tilgjengelig på nettet, i ulike kurs pakker og i ulike opplæringstilbud gjennom fastsatte pensum. Når vi har gått gjennom pakken, lest antall sider og avlagt en test, så har vi fått denne kunnskapen. Etikk kunnskapen er også en slik ”vare” som en kan tilegne seg. En kan stille seg spørsmålet: kan moral læres, kan man utdanne elever til etisk bevisste mennesker gjennom å formidle etiske teorier? Vil denne formen for kunnskap føre til en dannelsesreise og gjøre våre elever til moralske individer?

En annen måte å se kunnskap på er, at dette ikke dreier seg om en pakke vi kan forhandle om, at kunnskap ikke kan sees uavhengig av mennesket. Kunnskap er knyttet til mennesket, og bæres av mennesket selv. Et slikt kunnskapssyn innebærer at kunnskapen er blitt en del av

mennesket, kunnskapen er blitt integrert. Denne kunnskapsformen fører til endringer på det personlige planet, vi kaller endringen dannelse.

3.1 *Etisk bevissthet og dannelse*

Etisk bevissthet er en del av dannelsesprosessen som menneske. Hva er dannelse? Dannelse er et gammelt ord som har fått en ny oppdagelse i pedagogikken. Dannelse er et ord som brukes i mange ulike kontekster og inneholder et mangfold av betydninger. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke dannelse som en del av elevens etiske bevissthet og deres personlige utvikling å gjøre, det handler om hvordan mennesket formes og utvikles, både intellektuell, estetisk og moralsk (Walstad 2006). Jeg har hentet min forståelse om dannelse og dannelsesreise fra Kari Martinsen og Bernt Gustavsson.

Kari Martinsen sier noe om hvilken betydning de ulike syn på kunnskap kan ha for dannelsen av gode omsorgsutøvere. Pål Walstad (2006) har tatt dette for seg i sin doktor avhandling ”Dannelse og duellighet for livet”. Der tar han blant annet utgangspunkt i Kari Martinsens omsorgsfilosofi. Han beskriver en dannelsesreise gjennom møte med Rom, Manchester, Athen og Jerusalem. Der hver av byene representerer ulike kunnskapssyn, ulike kunnskapspåvirkninger som hver for seg gir en form for kunnskap, men som samlet er viktige for å få den ”ekte” dannelsen. I denne reisen bruker han Kari Martinsens ulike former for dannelse, former av dannelse som oppstår og utvikles gjennom ulike påvirkninger.

I artikkelsamlingen ”Den omtenkssomme sykepleier” (1993b) forklarer Martinsen dannelsesbegrepet ut fra fire punkter. For det første påpeker hun at dannelse er ikke det samme som utdanning. Det å være utdannet innebærer ikke at en er dannet, dannelse gjennom utdanning skjer når utdanningen kan relateres til det samfunn, den kultur og tradisjon den er en del av. Hvis en overfører dette til helsefagarbeideren vil det da medføre at dannelse skjer når den utdanningen elevene er en del av, oppleves som meningsfull og relevant til den virkelighet de kjenner seg igjen i? Kan mening og relevant utdanning fremme en dannelsesreise for elever i omsorgsykker? En spennende tanke og kanskje en rettesnor for hvordan vi bør vektlegge opplæringen.

For det andre knytter Kari Martinsen dannelse til praksis. Hun hevder at dannelse er knyttet til praksis slik den leves ut i dagligverden. Dannelse kan knyttes til utdanning siden den er

knyttet til arbeid og praksis (Walstad 2006). Hva er som kjennetegner dagligverden som gjør at dette fremmer dannelse? Her handler det om møte med mennesker, det handler om møte med det levde liv der vi i dette møtet blir engasjert, vi blir berørt og vi kjenner oss igjen. Bruk av kroppen og bruk av sanser, gjør at vi reagerer på de impulser som vi står ovenfor.

Dannelsen er en aktiv prosess som former oss som mennesker. Gjennom møter med andre, gjennom å gi og få, vil vi bli formet som de menneskene vi er og dette vil vi vise i handling. Dette er en livslang prosess, dannelsen blir på den måten veien og ikke målet.

Det tredje punktet Kari Martinsen nevnte om dannelse, var en form for uekte dannelse. Hun mener at det kan oppstå en type uekte dannelse eller "halvdannelse" under et opplæringsløp, der teorien og faget skilles fra dagligverden. Dette skjer når teoriene og fagverdens kunnskaper blir så spesifikke og så reduksjonistiske, at helheten og møtet med dagligverden blir stengt ute. Her er den teoretiske verden en kun får impulsene av. Mange av disse impulsene vil ikke engasjere oss slik at vi kan "legge" de inn som erfaringer, vi vil ikke endres på grunn av dette.

Det fjerde punktet omhandlet vilkåret for dannelsen, og det var dialogen. Gjennom dialogen og samtalen møtes vi med det stemte språket full av følelser og ekthet. I dagligverden snakker vi et språk som er kjent og trygt, det medfører at vi forstår det som skjer og det skal skje. Det hverdagslige språket handler om de nære tingene, de tingene som er en del av vår verden og som vi kjenner til. Gjenkjenne situasjoner, erfaringer eller informasjon vil påvirke vår meningsopplevelse. Å oppleve noe meningsfullt vil gi en følelse av sammenheng og mestring. Antonovsky (2000) har forsket mye på opplevelse av mening, håndterbarhet og forståelse som tre faktorer for opplevelse av sammenheng. Opplevelse av sammenheng vil øke en persons evne til mestring av situasjonen. Dette gir et godt grunnlag for å arbeide med å bli "god" eller etisk bevisst.

Kari Martinsen (1993b) snakket også om den ekte dannelsen. Ekte dannelse er når endringen er kommet. Ekte dannelse er det når man forstår mer en før, og når man gjennom dialog med andre knytter mennesker sammen og fremmer forståelse ved at en handler sammen.

Vi skal vite hvordan vi skal handle og vi skal kunne handle til menneskets beste. I denne ekte dannelsen ligger det tanker, følelser og handlinger. Her arbeider en med hode, hender og ikke minst med hjertet.

Dannelsen innebærer idealer om hvordan mennesket bør og skal være i det samfunnet det lever i. Dannelse er en aktiv prosess som handler om å gi og ta i møte med andre mennesker, dannelse handler om vekst og utvikling. Hvordan skjer dannelsen?

Bernt Gustavsson (2001) beskriver dannelsesprosessen ut fra en hermeneutisk tradisjon. Han beskriver prosessen som en reise. Gjennom det levde livet er vi alle på en dannelsesreise, der vi blir påvirket av de fenomener, egenskaper og de tradisjonene vi møter på denne reisen. I møte med andre vil mennesket endres og utvikles. Hvordan vi endrer oss er avhengig av hvordan vi tolker de inntrykkene vi står ovenfor. Tolkningen vår er også avhengig av vår evne til å lytte til andre, å være åpen for andres meninger og erfaringer, være ærlig ovenfor seg selv og ikke minst være villig til å undre seg over det som er fremmed eller nytt. Med disse tankene tar Bernt Gustavsson oss med på en dannelsesreise fra det som er nært, kjent og trygt for oss, inn i et møte med det som er fremmed og nytt. Det nye og ukjente vi møter gir oss erfaringer som integreres i oss selv, vi utvikler ny forforståelse. Men hvor er dannelsen et faktum? Gustavsson (2001) mener at dannelsen skjer når en har fått ny forforståelse. Kari Martinsen (1993b) snakker om den ekte dannelsen, og ut fra hennes tanker kan en si at en helsefagarbeider ikke er utdannet før hun er dannet. For å få dette til må vi bygge på elevenes forforståelse, tilføre elevene ny informasjon, gjennom kunnskap, erfaringer, møter med praksis og opplevelser som gir de ny forforståelse.

Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap handler om å yte omsorg for andre, en omsorgshandling der en ikke kan forvente noen motytelse. Dette handler om omsorg på et relasjonelt plan, et etisk plan og på et praktisk plan. Den overordnede verdien i denne form for omsorg er ansvaret for den andre og solidaritet med den svake. Å yte omsorg på et relasjonelt plan innebærer at en er moralsk handlende, og det i møtet med den andre som betinger en moralsk handling, ikke de pliktene og reglene vi regulerer handlingene etter.

Omsorg til den syke krever mer enn faglige kunnskaper og faglig motivasjon. Det er nødvendig med riktige holdninger, interesse og engasjement i den andres situasjon. Her må hjertet og hjertelaget fungere sammen med hodet og hendene. Historien har lært oss at omsorg og sykepleie gis av personer med stor grad av nestekjærlighet, de hadde en forståelse for pasientens situasjon og i sykepleierens dannelse var det en autoritet som viste flid, nøysomhet, nøyaktighet, innlevelsessevne og lydighet. Gjennom sin utdanning måtte de "gamle" sykepleierne arbeide for å bli god (Martinsen 2003).

For å gjøre elevene våre gode, må vi i sterkere grad se på skolen som en dannelsesinstitusjon. Gjennom å legge vekt på utviklingen av etiske holdninger gjennom tanker, følelser og handlinger fremfor etiske prinsipper og dilemmaer i valgsituasjoner, så vil dette medføre fokus på godhet og oppmerksomhet gjennom møte med andre. Dette handler om dannelse.

Å være lærer handler om å ville noe i verden, vi ønsker å forme og påvirke unge mennesker til å utvikle gode holdninger, handlinger og få gode kunnskaper. Å være pedagog handler om å gjøre verden bedre, i skolen legger vi grunnlaget for dannelse av mennesket. Dannelse handler om integrert kunnskap, det handler om en kunnskap som er personlig, den er en del av oss (Gustavsson 1997).

3.2 *Etiske teorier og etisk bevissthet*

Å lære etikk kan ikke gjøres gjennom undervisning om teorier og prinsipper. Men teorier kan hjelpe oss til reflektere over egne handlinger. I møte med andre reagerer vi på ulike måter. De ulike måtene vi reagerer på er avhengig av hvem vi er, hvilke vaner vi har, hvilke erfaringer og kunnskaper vi har. Å være etisk bevisst handler om å være i en prosess, der en reflekterer over egne valg og egen praksis. Her kan teoriene være til hjelp å sette ord på egen refleksjon, men hvordan kan tunge etiske teorier vekke engasjement og interesse hos ungdom i den videregående skole i dag? Kjartan Kversøy (2007) henter inspirasjon fra Platon når han skriver om tre kontrollpunkter som kan bidra til at etiske teorier kan stimulere de unges etiske bevissthet. Han skriver at teoriene som presenteres må være gjenkjennelig for de unge, teoriene må fungere godt i praksis og til sist må de erfare at de gagner de mellommenneskelige relasjonene.

En kan stille seg undrende til om dagens pedagogiske tradisjon i den videregående skole, der en lærer om etikk, i form av ulike etiske teorier og prinsipper, om dette har noen reell betydning for elevenes etiske bevissthet og handling. Skolen har i lang tid gitt forelesninger i etikk og moral, formidlet etiske teorier og prinsipper, og forventet at elevene gir fasit svar tilbake på prøver og tester. Har det ført til at elevens etiske bevissthet har økt? Det kan kanskje være en fare at vår ideelle grunntanke i skolen om å lære elevene våre etikk, vil splittes av en fragmentert undervisning der vi fokuserer på meningsløse og til tider meget vanskelig ord og begreper (Croona 2003). Avstanden fra det levde livet vil bli for stort for

elevene våre og vi som lærere er så opptatt av å få gjennomgått de antall side i et pensum innenfor en gitt tidsepoke, at helheten og refleksjonene faller igjennom. Faren her er at den enkelte eleven ikke forstår sammenhengen og meningen med denne opplæringen. Her er ikke så mye gjenkjenning, velfungering eller gagn å finne (Kversøy 2007). Hvis avstanden mellom elevenes handlingsliv og teoriene blir for stor, hva vil da skje med elevenes dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap?

Kari Martinsen bygger på Løgstrups tanker når hun mener at moralen er fundert i kjærligheten, og moralens handlinger bærer preg av å handle til den andres beste. Løgstrup mener at etikk og etisk kompetanse dannes i møte med mennesker, gode møter og mindre gode møter. Omsorgsetikk vil utvikles i omsorgssituasjoner, der eleven er en del av situasjonen. Å lære etikk handler om mer enn å lære teori, vi ønsker etisk bevisste helsefagarbeidere som våger å handle etisk godt for andre. Ethiske teorier leder ikke automatisk til etiske handlinger, nei etikken læres i det levde livet. Teorier, regler, normer og prinsipper trengs i de situasjonene der kjærligheten svikter (Martinsen 2005).

Vår dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap starter i møte med den andre. Omsorg for den andre læres gjennom erfaring av og oppdragelse til godhet der livsytringene får vise seg. Vår etiske bevissthet viser seg gjennom tillit, åpen tale, håp og barmhjertighet. Livsytringene gir oss muligheter, både for vår egen utvikling og vekst, men også for vår nestes. Gjennom livsytringene vil det etisk gode komme frem. Den etiske bevissthet kommer til uttrykk gjennom den åpne samtalen der vi kan sette ord på det vi opplever og der vi kan trekke teorien inn i de situasjonene vi er en del av. Den vil og komme til uttrykk gjennom samtale med andre, der vi lytter etter andre måter å se situasjoner på, vi utvider vår virkelighetsoppfattelse. Dette innebærer mulighet til refleksjon, diskusjoner, samtaler og dialoger (Martinsen 2005).

Skal vi bidra til å øke elevenes etiske bevissthet må vi se på etikkopplæringens innhold og funksjon, vi må få innsikt i den enkeltes elevs opplevde verden (fortellinger) og den enkeltes utvikling innenfor opplæringen (refleksjon). Dette vil medføre mer vekt på som er gjenkjennelig, det fungerende og det som er gagnlig.

3.3 Utvikling av etisk bevissthet

Hva styrer oss i møte med andre? Hvordan utvikles vår etiske bevissthet? Dette handler om vår identitet og vår identitetsutvikling. Identiteten spiller en vesentlig rolle i alt vi tenker og gjør. Måten vi tenker på, føler og handler er et resultat av hvem vi selv opplever at vi er (Kristoffersen 2002).

3.3.1 Identitet og identitetsutvikling

Identitet handler om å oppleve seg selv som unik, ha egne meninger og egen vilje. En opplever seg selvstendig, men likevel som en del av en gruppe eller sosialt samfunn. Identiteten gjør en hel, både når det gjelder ens fysiske og personlige selv. Identiteten utgjør en helhet, det vil derfor ikke være riktig å dele identiteten opp i flere deler, men gjør det allikevel for å få et innblikk i hva som ligger i identitetsbegrepet. En kan dele opp identiteten opp i det fysiske selv, som omfatter kroppsfølelsen, og det personlige selv, som omfatter vårt moralske selv, idealselv og vår selvkonsistens (Kristoffersen 2002).

Det fysiske selv består av de følelser vi har i forbindelse med kroppen og den indre forståelsen vi har av vårt utseende og vår funksjon. Vi går ikke rundt og tenker på kroppen vår, den er en del av vår identitet og vår opplevelse av oss selv.

Maurice Merleau Ponty, en fransk fenomenolog som var opptatt av kroppen og kroppens tilstedeværelse, sier noe om hvordan vi anvender kroppen i møte med andre. Vi er å tilstede i verden gjennom å bruke kroppen vår gjennom sansningen. Kroppen vår vet mer enn det bevisste. ”Språket kan ikke løsrives fra den kroppslige sammenheng i en felles verden og den annens språk møter oss ikke først og fremst som bokstaver, ord og grammatikk men som stil ” (Martinsen 2003 s.111).

Våre kropper uttrykker seg gjennom handlinger. Bruken av hendene våre, ordene, språket vårt, tonen og stemmeleie sier noe om hvem vi er. Kroppen er en uttrykksform som viser noe av våre vaner, holdninger, våre praktiske ferdigheter, vår kunnskap, sammenvevd med våre gester og tale. Vi lever i sammenhenger, sammenhenger som er vanskelige å forklare, men vi erfarer de og vi kan beskrive de. Sammenhengene kommer til oss og gir oss mening. Kroppen er en del av verden, og verden gir oss luft, vann, mat og natur og også andre mennesker. Verden vil oss noe, andre mennesker vil oss noe, det gir livsmuligheter og mening. Det å ta på

noen andre, vil gi en sansemessig erfaring som setter merke i kroppen, en erfaring vi vil huske. Gjennom sansingen oppdager vi, rører vi ved og blir berørt av den verden vi lever i. Det å oppdage, krever engasjement. Kroppen uttrykker seg gjennom sporene denne kroppen har satt. Det som er sagt og den som sier ordene kan ikke skilles ad, slik er det med kroppens handling, kroppen kan ikke adskilles fra den som har den (Martinsen 2003).

Det fysiske selv, kroppen vår er det som vi viser i møte med andre. Den andres fysiske selv er det første vi ser og berøres av. Å møte andre handler om å vise interesse for den vi møter. Å være engasjert i møte med andre handler om å ta del i andres liv og gjennom å ta del vil berøres av hverandre. Dette krever innføling og sansing. Sansing er en aktiv prosess, en evne vi har til å bevege seg, orientere seg i verden ved hjelp av lyder, former, farger, lukter. Sansingen påvirkes av den kunnskapen som sitter i kroppen eller i hendene, som gir seg utslag i vårt fysiske selv (Martinsen 2003).

I tillegg til kroppen vår og vårt fysiske selv vil vår identitet bestå av vårt personlige selv. Det personlige selv kan igjen inndeles i flere små delområder, som igjen vil kunne beskrive noe av kompleksiteten. Det personlige selv handler om selvkonsistens, ideal selv og selvkonsistens (Kristoffersen 2002).

Selvkonsistens handler om selvfølelse og selvbylde. Dette handler om den jeg er, den jeg tror og mener jeg er, og om handlinger og atferd stemmer overens med det totale selvbylde. Dannelsen av selvfølelsen og selvbylde skjer i møtet med andre, og en kan undre seg over hvilken betydning den enkeltes selvbylde og selvfølelse har for møtet med andre og den betydning dette møtet har for utviklingen av oss selv?

Tidligere og nåværende opplevelser og erfaringer gir personen en oppfatning av seg selv. Både hvem vi er og hvem vi ønsker å være. Hvem ønsker vi å være? Hvem er den ideelle personen? Alle har vi vel en oppfatning av hvordan vi bør være, hvem vi ønsker å være. Dette kravet eller målet om den ideelle personen handler om vårt ideal selv. Ideal selvet i identiteten vår er et mål vi strekker oss mot, og hvis ikke gapet er stort mellom vårt ideal selv og det en faktisk er, vil ideal selvet medføre en positiv utvikling i vår identitet (Kristoffersen 2002).

Våre verdier, vårt syn på mennesker, på oss selv og naturen avspeiler seg i våre liv, både i vår livsførsel og våre forhold til våre medmennesker. Vårt menneskesyn og våre verdier kommer

til syne i møte med andre. Vår moralske selv handler om personens indre verdier. Verdier handler om det som er verdi fullt for oss, en sa det slik at verdier er stjerner vi styrer livet vårt etter (Seljeskog 1996).

Verdier kan være materielle som penger og konkrete ting, men det dreier seg også om egenskaper og karaktertrekk som godhet, hjelpsomhet, kjærlighet, barmhjertighet og ikke minst dreier det som politiske verdier som likhet og rettferdighet. Vår moralske selv handler nettopp om dette og er en viktig del av vår identitet. Verdier og livsverdier berører også vårt åndelige selv, der troen på noe utenom oss selv er det sentrale. Troslivet vårt er preget av tro og tvil, tillit og mistillit. Troslivet handler vel om en kombinasjon av trygghet og utrygghet, og det åndelige selv er ikke en statisk tilstand (Kristoffersen 2002).

Identitet handler derfor om det totale bildet som blir dannes av vårt fysiske selv og det personlige selv. Kroppsbilde, selvkonsistens, idealselv, og det moralske selv er deler av denne helheten, som stadig berører og påvirker hverandre. I tillegg til dette vil vår personlige livshistorie, vår nasjonale historie og vår slektstilhørighet og ikke minst vårt kjønn påvirke identiteten og identitetsutviklingen.

Identiteten er en opplevelse av noe konstant og uforanderlig, men likevel vil identiteten kunne endres. Den er ikke fastlåst en gang for alle. Vi må hele tiden finne ut hvem vi er, hva vi vil Vi må kunne knytte sammen vår fortid, nåtiden og fremtiden. En trygg forankring i egen identitet vil kanskje medføre at en er mer åpen og nysgjerrig for nye og ukjente erfaringer og opplevelser.

En av våre hovedoppgaver som lærer er kanskje å se den enkelte elev slik han er, være et speil som viser hvem den enkelte elev er. Vi danner vår identitet og vårt selv bilde ved å få tilbakemeldinger fra mennesker rundt oss. Både på godt og vondt er vi avhengige av hverandre. Skal vi som lærere og skole legge til rette for en utvikling som fremmer elevenes dannelsesreise må vi se elevene og gi dem tilbakemeldinger på hva vi ser. Fortellinger om deres opplevelser kan kanskje hjelpe oss på den veien.

3.3.2 *Livsytringer, dannelse og etisk bevissthet*

Kari Martinsen (1999) henter inspirasjon fra Knud Løgstrup når hun presenterer en annen innfallsvinkel til å forstå identitet, etikk og verdier på. Hun spør om det bare er kulturen, mennesker rundt oss, normene eller praksisen som bestemmer hvem vi er og hvordan vi møter andre. Er det ikke mer enn kultur og normer mellom oss? Hun spør om vi ikke kan komme til en større forståelse og samstemthet ved å gå tilbake til etikkens grunnlag, der livsytringer er de fenomener som gir oss vår identitet. Disse fenomenene har betydning for vår identitet, en identitet som medfører at vi kjenner igjen disse livsytringene i møte med andre. Livsytringene gir menneskelig liv sin identitet. Dette er fenomener som ikke er etablert ved menneskelig intensjon eller fornuftsegenskaper. Gjennom disse livsytringene stilles man ovenfor en fordring om å ta vare på den andres liv. Et sentralt tema i Løgstrups tenkning er nettopp dette at mennesket lever i strukturer som er gitt på forhånd (Martinsen 1999).

Løgstrup skriver grunnlagsetikk, han skriver om noe som kommer før de etiske teoriene, modellene og analysene. Han skriver om det kall til å være god og handle rett som springer oss i møte fra alle forhold vi som mennesker lever i. Det er dette han kaller den etiske fordring. Den etiske fordringen sier ikke klart fra hva som er rett og galt. Den bare er der, ofte med voldsom styrke men den må fylles med innhold. Her kommer den tradisjonelle etikken inn, med etiske modeller, verdilære, menneskesyn og en etisk analyse. Dette er redskap som hjelper oss til å kunne handle for den andres beste. Den etiske fordring handler om det kall som en møter fra andre. Den etiske fordringen er taus, og den utfordrer vårt faglige skjønn, ikke med hva vi skal gjøre, men hvordan skal vi gjøre det (Salvesen 2001). Løgstrup mener at verdier er allmenne, naturgitte og en følge av den menneskelige eksistens. Etikken synliggjøres gjennom spontane livsytringer, for eks når vi uten å tenke over det viser andre tillit, ærlighet og vennlighet. Disse verdiene er en følge av den menneskelige eksistens, der vi mennesker er overlatt til hverandre. De mest grunnleggende verdier er nedfelt i oss. De er universelle og følgelig absolutte, de endrer seg ikke med tid og sted. Omsorg er en slik verdi, mener Løgstrup (Kristoffersen 1998).

For Løgstrup handler etikken først og fremst om det enkeltes menneskes verdi og om hvordan jeg som et moralsk subjekt skal handle i forhold til andre. Overalt lever mennesker i relasjoner, overalt er vi henvist til hverandre og er avhengig av hverandre. Alle opplever å holde noe av den andres liv i sine hender. I dette møtet møtes den etiske fordring, sørge for den andre, ta vare på den andre og handle uselvisk.

Tillit er et sentralt begrep i møtet mellom mennesker. Tilliten er grunnleggende og primær. Mistilliten oppstår når en opplever at tilliten ikke blir ivaretatt. Tilliten er en av livsytringene. Andre livsytringer er barmhjertighet, kjærlighet, talens åpenhet og håp. Livsytringenes motsetninger er mistillit, selviskhet, hat, løgn, likegyldighet og frykt. Dette kaller han kretsende tanke følelser, de får meg til å kretse rundt meg selv og mitt eget. Det får meg til å miste blikket til min neste. De kretsende tankefølelser hindrer at de suverene livsytringene får komme til. Det kan være gjennom at en ikke gir den annen tid og rommelighet, at de blir oversett og vi ikke tillater de å komme med egne tanker og følelser. Opplevelse av tillit, åpen tale, barmhjertighet og håp er grunnlaget for vår identitet som mennesker (Salvesen 2001).

Løgstrup hevder dette at det finnes et universelt grunnlag for etikken, og dette grunnlaget er ontologisk. Det vil si at det tilhører den menneskelige væren, og den lar seg gjenfinne overalt der det lever mennesker. Etikken må finne sin utgangspunkt i dette grunnlaget som alle mennesker har et forhold til. Leter vi, øker også muligheten for å forstå hverandre på tvers av forskjeller. Moral er ikke en skoleretning, men en livsytring. Det moralske handler om å være i bevegelse vekk fra en selv og handle til den andres beste. Det er dette grunnlaget Løgstrup forsøker å beskrive gjennom sin tenkning. Den etiske fordringen er human og den tilhører selve menneskelivet. Den gjør seg gjeldende overalt der det lever mennesker (Salvesen 2001).

Hvordan tenker barn og unge om etikk? Teorier om etisk bevissthet, identitet og selvfølelse kan hjelpe en til å øke innsikt og forståelse for den unge. Skal en kunne møte ungedommen med etikk og etikk undervisning må en møte de der de er, en må vite hvordan de tenker og ikke minst hvordan de handler i forhold til rett og galt. Ulike forståelseskategorier hjelper en til å øke oppmerksomheten, slik at oppmerksomheten er rettet mot den andre.

4 Fortellinger som en pedagogisk tilnærming

Bruk av fortellinger som et pedagogisk verktøy innebærer å la elevene fortelle noe om seg selv og sin situasjon. En kan gjennom kreativ skriving fortelle sin versjon av sine opplevelser. Det å skrive eller kunne fortelle andre om egne opplevelser, meninger og tanker gjør noe med selv bilde, selv følelsen og identiteten vår. Tanken om at noen er interessert i meg og mine opplevelser eller tanken om at noen ønsker min versjon, gjør noe med meg. Noen ser meg og er interessert i min historie. Selvbildet øker, en får tro på egne evner, en opplever å få ting til, en mestrer og opplevelse av sammenheng er tilstede. Fortellingene om mitt liv forteller noe om meg selv, de forteller hvem jeg er og de sier også noe om hvor jeg er. Gjennom fortellingene sies det: ”her er jeg - se meg!”

Fortellinger handler om utveksling av erfaringer, ved at jeg forteller min versjon vil andre kjenne seg igjen. En vil kunne oppdage nye ting rundt en situasjon, ting som får en til å reflektere og undres, det kan innebære at en utvikler seg og vokser. En vil også kunne bruke noen poenger i en fortelling til å se sitt eget liv i et nytt perspektiv, fortellingene taler til oss og vi transformerer det fortellinger sier. Ved å høre andres livsfortellinger vil vi lære noe om oss selv, gjennom at vi gjenkjenner felles opplevelser. En som forteller en historie eller en hendelse som han selv har opplevd, vil fortelle dette slik han opplevde hendelsen. Når vi lytter til fortellingen vil vi høre hans versjon, verdier, holdninger og følelser, fordi fortellingen sier noe om situasjonen vedkommende har vært oppe i, og den forteller noe om hvordan den andre handlet i denne situasjonen. Gjennom møte med andre, lærer vi oss selv å kjenne, og gjennom de møtene ser vi også vår plass i verden.

Kan vår identitet utvikles gjennom fortellinger? Ricoeur mente dette (Kemp1992). Vår identitet utvikles gjennom tre ulike identifikasjoner, nummerisk identitet som handler om å kjenne seg selv igjen i, kvalitativ identitet som handler om likheter mellom oss mennesker og vanskelig å skille, og til sist en uavbrutt kontinuitet der det skjer en endring og utvikling.

Ricoeur snakker om den narrative identitet, som fyller tomrommet mellom handlingsteori og moralsk teori. I narrativer blir handlinger knyttet direkte til etikk, hvordan handlinger blir utført. I narrativer så ser vi den handlende, vi ser de gode hendene. Egne opplevelser blir relatert til handlingene i fortellingene, og da også hvordan handlingene blir utført.

Fortellingene gir et bilde på det levde livet uten at en selv har deltatt i det, vi gjenkjenner det levde livet gjennom kjente fenomener i fortellingen. Ricoeur snakker om de tre fortrolige mimesis (Kemp 1992).

Mimesis 1 kaller han forfigurasjonen. Forfigurasjonen beskriver noe om bakgrunnen for fortellingens opphav, den sier noe om kulturen og det som gjør fortellingen verdt å fortelle. Det er her hendelsen oppstår, hendelsen som har berørt oss, slik at den er verdt å fortelle videre. Mimesis 1 er selve grunnlaget for fortellingen, den henter materialet fra vårt handlende liv, og som har gjort inntrykk på oss. Dette må bare fortelles om, det må bare fortelles videre til andre (Martinsen 2006).

Mimesis 2 er selve fortellingen, og Ricoeur kaller den for konfigurasjonen, fortellingen blir til, og bakgrunnen for den blir på en måte gjenopplevd. Det å bli berørt, det å huske en erfaring eller en hendelse som har gjort inntrykk tvinger oss til fortelle andre om dette. Det vi forteller videre er selve hendelsen, Ricoeur kaller dette fortellingens intrige eller plot. Denne intrigen blir fortalt med ord hentet fra vårt hverdagspråk, intrigen viser menneskets handlingsliv og gjennom fortellerens kreativitet vil fortelleren settes sine ord på denne hendelsen. Løgstrup snakker her om innfallets betydning i fortellingen. Når vi tenker er det nødvendig med noen omveier gjennom innfall som oppstår. Innfallet vil bidra til åpenhet for ulike omveier som kan gi oss innsyn og utsyn av det vi holder på med. Innfallet kommer fordi noe har gjort inntrykk på oss, vi grunner over hva som har gjort inntrykk. Innfallet krever tid. Gjennom refleksjon og undring vil vi vinne innsikt. Denne innsikten viser vi i fortellingen vi forteller videre (Martinsen 2006).

Mimesis 3 handler om selve lesningen av fortellingen, eller lyttingen til en fortelling. Når vi hører eller leser en fortelling vil vi relatere fortellingen til våre forståelseshorisonter, vi tar fortellingen inn i vårt levde liv. Det vil innebære at vi refigurerer historien og relaterer innholdet til våre egne liv, gjennom en kreativ nygestaltning. Fortellingen mottas og fullføres. I mimesis 3 vil vi gjøre fortellingen til en del av vårt liv, og den integreres i våre tanker, følelser og holdninger og vi utvikles og endres, dette fører til ny forforståelse eller en ny fortelling (Martinsen 2006).

Med å bruke fortellinger er elevene medforfattere i eget liv, de episodene som elevene forteller om er relevante i forhold til egne tanker, følelser og reaksjoner. Det er opplevelser

eller erfaringer som oppleves som meningsfulle for dem. Det handler om en del av deres identitet. Ved å lese fortellingene vil en kunne se hva elevene er opptatt av, hva har de tatt med, hvilket tema omhandler fortellingen, hvilke ord har de valgt å bruke og hvordan skilte fortellingen frem. Fortellingene sier noe om elevenes grunnleggende erfaringer og opplevelser, og de vil dermed gi oss innblikk i deres tanker og reaksjoner. Fortellingene forteller om en fortid, men også om en nåtid og den peker frem mot en fremtid.

Elevene opplever livet og møtet med mennesker på godt og vondt, vi kan gjerne si at deres praksis er erfaringsnært, og ved å være tilstede i andres menneskers liv på godt og vondt berører elevene. Når de opplever en sterk opplevelse, vil de gjerne fortelle om denne hendelsen. Ved å fortelle om denne situasjonen enten muntlig eller skriftlig vil de få avstand til situasjonen, de vil reflektere over hendelsene, tenke over og lære av dem. Den fortalte hendelsen gir stoff til ettertanke.

Fortellingen forteller om det livsnære, den får oss til å reflektere over livet, den skaper undring og ettertanke. Fortellingen gir ord til erfaringene, den hjelper å sette ord på de handlinger og den praksis vi utfører. Kari Martinsen mener at bruken av fortellinger er en måte å tenke på, å undre seg og arbeide ut fra en livsfilosofi der vekst og utvikling vil være målet (Martinsen 2006).

Fortellingen er der for å reflektere over, refleksjonen eller kritisk tenkning er grunnlaget for vekst og utvikling. Veien til livsvisdom og livsopplysning er kronglete, sier Kari Martinsen (2006). Hun poengterer også betydningen av selvrefleksjon, der en må gå omveien om historien og interaksjonen med andre. Å reflektere blir da også å tolke. "Tenkning, refleksjon og tolkning er nær knyttet til hverandre i en kommunikasjonssammenheng" (Martinsen 2006, s.70). Kari Martinsen mener det er viktig med refleksjon og kritisk tenkning, men inngangsporten til refleksjonen og den kritiske tenkningen må gå veien om følelser og spontanitet. Løgstrup sier det slik: "uden følelse, ingen forståelse. Al forståelse, al tenkning er anvist på følelsen" (I Martinsen 2006 s.71).

5 Forskningstilnærming og metode

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere min forskningstilnærming og metodevalg. Jeg har valgt å presentere noe av bakgrunnen og teorier bak valg av metode, i tillegg vil kapitlet handle om hvordan jeg har samlet inn data, data som skal belyse oppgavens tema og problemstilling. Innsamling av data har jeg gjort på flere måter, i hovedsak gjennom litteratur fordypning og gjennom møte med elevens opplevelser og erfaringer i deres fortellinger.

Jeg går til tekstene og fortellingene med samme undring. Oppgavens hovedproblemstilling ligger der: **Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap?**

Min reise gjennom tekstene og litteraturen forteller meg om omsorgens mangfoldige perspektiv. Dette legger grunnlaget for hva jeg skal se etter i elevens fortellinger. Å ha en teoretisk plattform fra Kari Martinsens omsorgsteori vil innebære at jeg lettere vil kunne se omsorgens som yrkeskunnskap, det vil bidra til å forstå elevenes fortellinger ut fra et omsorgsperspektiv. Jeg har derfor valgt å ha en teoretisk fordypning i omsorgsfilosofi som danner noe av min forforståelse i møte med elevenes fortellinger.

Min utfordring blir å undersøke om hvordan elevene opplever sin begynnende yrkeskunnskap, om de erfarer omsorgens dimensjoner, både relasjonelt, praktisk og ikke minst etisk. For å få dette til må jeg samle empiri som sier noe om elevenes verden. Jeg må få tak i data som belyser deres etiske ståsted, etiske bevissthet og hvordan elevene bygger opp relasjoner til andre mennesker gjennom deres praktisk arbeid. Dette gjør jeg gjennom deres fortellinger fra deres praksis i prosjekt til fordypning. Denne empirien vil fortelle meg noe om deres verden, deres erfaringer og deres opplevelser. Dette må være utgangspunktet for planleggingen av etiske bevissthet i opplæringen.

5.1 Valg av metode

Jeg ønsker å finne ut en tilnærming eller en metode for å fremme elevenes etiske bevissthet, dette handler om en del av elevenes personlige kunnskap og dannelse. Når en skal beskrive og se etter karaktertrekk, egenskaper eller opplevelser ved elevenes virkelighet, vil det være en

kvalitativ tilnærming som egner seg best. Data som gir oss denne formen for informasjon vil ikke være mengder, lengder eller nummer. Ved utforskning av menneskers erfaringer, opplevelser, beskrivelser, verdier og samhandling innebærer at vi må stille andre spørsmål og vi vil få andre typer svar enn ved en kvantitativ undersøkelse. Våre spørsmål bestemmer metoden.

Kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Kvalitative metoder omfatter et bredt spekter av strategier for systematisk innsamling, organisering og fortolkning av tekst fra samtale, observasjon eller skriftlig kildemateriale. Målet med en slik undersøkelse er og utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener slik det oppleves for den enkelte, innenfor deres naturlige sammenhenger. I en slik studie er forskeren en aktiv deltager i kunnskapsutviklingen, som aldri gir den hele sannheten, men som kaster lys og kanskje stiller nye spørsmål (Malterud 2003).

En kvalitativ tilnærming handler om å få tak i menneskets opplevelser og erfaringer - dette er en retning innenfor vitenskapen. Vi har ulike vitenskapelige retninger. Vi har et hovedskille mellom filosofisk realisme og filosofisk idealisme. Fine ord, men hva ligger det i dette? (Kristoffersen 1996). Filosofisk realisme handler om en verden som er objektiv og som eksisterer uavhengig av mennesket og menneskets bevissthet. Mens filosofisk idealisme handler mer om at det ikke finnes en virkelighet uten menneskets bevissthet om ideer eller forestillinger. Dette skillet er med å danne grunnlaget for vitenskapelige retninger som naturvitenskapen og humanismen.

5.2 *Naturvitenskapen og humanismen*

Som mennesker så har vi alle et behov for orden, sammenheng og mening i livene våre. Vi trenger forklaringer på fenomener og på hendelser som skjer med oss og rundt oss. Hvis ikke ville livet som menneske bli ganske uforutsigbart og kaotisk.

Naturvitenskapen er blitt sett på som den ”sanne vitenskapen”. Naturvitenskapen handler om å få frem den objektive sannheten, her legger en vekt på det observerbare, gjenkjenne lovmessighetene, slik at en kan forutsi nye handlinger. Forskeren må være verdinøytral, saklig og objektiv (Svendsen 2004).

Å kunne forklare en hendelse innebærer et en finner årsaker til at ting skjer eller oppstår. En slik forklaring bygger på en observasjon og en analyse, der vi bruker fornuften eller intellektet vårt. Vi ser etter lovmessige sammenhenger, vi deler opp verden i små og detaljerte deler. Klarer vi å analysere, dele opp verden i de minste delene vil vi kunne finne sannheten, slik er tanken fra denne retningen. Slik kan en og studere mennesket, mennesket blir delt opp i sektorer og deler. Vi ser dette tydelig innenfor helsevesenet, der vi har avdelinger for øre, nese, hals, lunger, hjerte osv. Naturvitenskapen har gitt oss mange sannheter, mye kunnskap som vi har nytte av og som er viktig (Svendsen 2004).

Mens naturvitenskapen er opptatt av forklaringer, søken etter en årsak – virkning sammenheng, er humanvitenskapen eller åndsvitenskapen opptatt av å forstå og fortolke det som skjer i et menneskes liv. Mens naturvitenskapen er opptatt av å gå i dybden på delene er humanvitenskapen mer opptatt av helheten og sammenhenger (Svendsen 2004).

Humanvitenskapen handler om å forstå menneskets opplevelser og atferd, her søker en etter å finne hensikter og motiver for handlingene som blir gjort. Innenfor humanvitenskapen har vi flere retninger. Jeg ønsker å fordype meg litt i hermeneutikken og fenomenologien.

5.2.1 Hermeneutikken

Hermeneutikken vokste frem i Tyskland og kan sees på som en reaksjon til den klare naturvitenskapelige dominans. William Dilthey kan sees på som den seinere hermeneutikkens grunnlegger, der han hevder at hermeneutikkens hovedoppgave er å forstå, og ikke årsaksforklare (Walstad 2006). Teorien om hermeneutikk er seinere videreført av blant andre Martin Heidegger og Hans- Georg Gadamer (Fjelland og Gjengedal 2007).

Hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning. Her handler det om å fortolke menneskets handlinger, en tekst, et dikt, en historie eller hendelse i tillegg til å redegjøre for hvordan dette kan forstås i en historisk kontekst. Hermeneutisk forståelse bygger på en forståelse av at mennesket er en aktiv deltager i forståelsesprosessen, det er hos personen forståelsen skal komme. Dette gjelder også for forskeren. Dette medfører at det ikke er mulig å gjøre objektive observasjoner, eller finne objektiv kunnskap uavhengig av mennesket. Forståelsen er alltid knyttet til den konteksten handlingen er en del av (Fjelland og Gjengedal 2007).

Den hermeneutiske forståelsesprosessen handler om et møte mellom to forståelseshorisonter. En går aldri nøytral inn i et nytt møte, verken med mennesker eller en tekst. Vårt møte vil alltid bære preg av min egen forforståelse, en forforståelse som er et resultat av egne erfaringer, kunnskaper og kontekst. Ved å høre, se eller lese noe vil vi danne oss en mening som gjør at vi stiller noen undrende spørsmål, gjennom spørsmålsstillingen vil vi se nye sammenhenger og komme frem til en ny forforståelse, som viser noe om delene og helheten. Forståelsen eller kunnskapen vil på den måten være i en utviklingsspiral (Kristoffersen 1996).

En hermeneutisk tilnærming knyttes ofte i forsker sammenheng sammen med en fenomenologisk tilnærming.

5.2.2 Fenomenologi

Fenomenologi handler om læren om fenomenene. Her handler det om å få tak i hverdagslivets erfaringer. Grunnleggeren regnes som Edmund Husserl. Målet hans var å lage en ny sikker grunn for utvikling av kunnskap som et alternativ til naturvitenskapen. Han betegner fenomenologien som en ren beskrivende vesenvitenskap, i motsetning til årsaksforklarende faktavitenskaper. Fenomenologiens anliggende er å beskrive og trenge inn til fenomenenes vesen eller betydning. Han snakker om menneskets livsverden, den konkrete verden vi lever og utfører ulike aktiviteter i. I vårt hverdagsliv der vi lever livet vårt begynner all kunnskap, også den vitenskapelige kunnskapen. Han hevder at de fenomener som kommer frem i vår bevissthet, er det sikre utgangspunkt for kunnskap. Det levde livet gir oss kunnskap (Svendsen 2004).

Fenomenologien handler om å få kjennskap til "saken" slik den viser seg i erfaringen. For å få tak i denne erfaringen, må vi få tak i menneskets beskrivelse om sin verden. Denne beskrivelsen må analyseres, for siden å begrepsgjøre den uten å påvirke saken. Dette krever en følsomhet og en åpenhet i vår beskrivelse av saken. Her skal en beskrive uten forklaringer eller årsaksforklaringer (Fjelland og Gjengedal 2007).

En hermeneutisk- fenomenologisk forståelse handler om at vi som mennesker lever i en historisk, kulturell og sosial sammenheng. Vi må forstå mennesket i en relasjon til

omverdenen, menneskets samvær med andre, menneskets omgang med tingene, tidsdimensjonen og ikke minst mennesket som kropp (Martinsen 2003).

Jeg ønsker å ha en hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsarbeid. En slik tilnærming har tre hovedtrekk: For det første sees mennesket på som et selvfortolkende vesen, det betyr at mennesker opplever sin verden gjennom sine briller eller sine forforståelser. Signaler, ord, symboler blir tolket ut fra den mening vi selv opplever i dette. For det andre vil vår oppfattelse av mening være påvirket av språket vårt, historien og kulturen vår. Elevens fortellinger vil med sitt hverdagslige språk være en god måte å samle inn data på. Det tredje hovedtrekket sier noe om at vi mennesker har et selvbylde, eller en selvoppfatning som også har betydning for hvordan vi oppfatter situasjonen vi er en del av. Dette innebærer at vi ikke kan studere menneskets opplevelser og erfaringer uten at vi tar hensyn til den konteksten mennesket er en del av (Konsmo 1996).

5.2.3 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

Fenomenologisk tilnærming

Å bruke fenomenologiske metoder vil være å streve etter å oppfange mennesker i menneskelige opplevelser gjennom en analyse av deltagerens beskrivelser. Jeg har valgt fortellinger som en del av elevens beskrivelser. Fortellinger som beskriver deres møter med pasienter.

Knud Løgstrup (1991) sier at å bedrive filosofi handler om å være delaktig, noe som er mer enn å være interessert. Filosofi handler om å legge ut det som synes og sanses. Det handler om å forstå. Filosofien er ikke interessert i å kontrollere at det kjente forholdet er tilstede, vi må sanse noe annet enn det som allerede er der.

En fenomenologisk filosofi handler om å være delaktig, våge tolkninger eller utlegginger, for dermed å øke forståelsen av livet med hverandre. Dette krever tid, og det finnes ingen snarveier til en konklusjon.

Kari Martinsen (1993) hevder at det er en omsorgsfull handling å gi tid og rom til en begynnende innsikt i den andres liv. Kan godt tenkes at den moderne tids krav om effektivitet ikke gir rom for en helhetlig fenomenologisk analyse. Kari Martinsen legger også vekt på det

relasjonelle og relasjonens betydning for å tyde den andre. Fortellingene vil vise noe som er allmennmenneskelig og gjenkjennelig. Vi må derfor stille oss åpne til den situasjonen fortellingen handler om.

”De typiske trekk, det vil si de grunnleggende livsvilkår eller livsytringenes karakter er skjult for oss, men de taust til stede i relasjonene. Derfor er vår adgang til dem en tydning, eller vi kan si at tydningen gir anledning til utlegning og tolkning av den konkrete livssituasjonen”(Martinsen 1993 s 112).

Hva er en fenomenologisk metode? Som forsker er en deltagende og tilstede i den andres levde liv, en må derfor være bevisst på hvilke ”briller” vi ser den andre gjennom. Mine egne forutsetninger, mine egne fordommer og min forforståelse må tydeliggjøres slik at disse ikke hindrer meg i å se den andre slik han/hun fremtrer gjennom sine fortellinger.

Gjennom å lese deres fortellinger vil jeg kunne oppleve deres erfaringer på nytt, derfor er det viktig at jeg prøver å finne ut hvordan de ulike fenomenene kommer til uttrykk. Elevene beskriver sine opplevelser skriftlig, de bruker språket til å fortelle. Her vil jeg kunne se hva de skriver ned, men jeg vil ikke få med meg det uartikulerte, det tause budskapet. Det vil derfor ikke være mulig å få med seg et totalt bilde av alle aspektene i elevenes verden, men målet med en fenomenologisk tilnærming handler om å se fenomenene fra elevens verden, en må og ta hensyn til den situasjonen eleven er i. Fortellingen vil gi en innsikt og en forståelse av hvordan eleven opplever sin del av praksis, vi har en mulighet til å være i elevens situasjon.

Gjennom å lese fortellingen må en stille seg åpen og undrende. Dette er nødvendig for å få tak i essensen, kjernen i fortellingen. Hva er det eleven forteller? Hva er det sentrale punktet? Hva er meningen i budskapet? Her må jeg bruke min egen forestillings evne og utforske den naive beskrivelsen, uten for mye bruk av min forforståelse.

Hermeneutisk tilnærming

Tanken om en fenomenologisk analyse handler om å se bort fra hva vi tillegger det vi vanligvis ser, vi skal skjerpe vårt blikk for hva som viser seg, hva som gis. Gjennom å se på nytt skal vi sette parentes rundt det som ikke er vesentlig. En kan jo gjerne spørre seg om dette er mulig, kan vi legge fra oss enhver tolkning?

Paul Ricoeur, fransk filosof, mener at en ren fenomenologisk beskrivelse ikke vil kunne gi oss en innsikt i og en forståelse av menneskets handlingsliv, for å få dette til er det nødvendig å

kombinere forskningen med en hermeneutisk tilnærming. Menneskets handlingsliv uttrykkes ofte gjennom myter og fortellinger. Mytene og fortellingen krever tolkning, da menneskets symbolske uttrykk viser en dobbelstruktur eller et gjemt budskap (Hermansen 2002). Teksten vil alltid ha en mening for leseren, og den vil alltid ses gjennom leserens selvforståelse og gi nye meninger og erfaringer gjennom at den blir lest på ny.

Med utgangspunkt i teori og tidligere forskning, vil mine forståelseskategorier være hentet fra Kari Martinsens omsorgsfilosofi, der hun sier at omsorg handler om å bygge opp relasjoner til andre, det handler om praktisk arbeid og ikke minst handler det om en etisk bevissthet.

Å arbeide utfra forståelseskategorier innebærer å ha noe som er kjent, men samtidig være åpne for å finne nye forståelseskategorier. I møte med elevenes fortellinger vil det relasjonelle, det praktiske og det etiske være mine ”briller” som jeg ser teksten inn under. En kan si at jeg siler teksten gjennom disse tre fenomenene. Dette gjør jeg for å finne fellestrekk i elevenes fortellinger. Ved å bruke de samme forståelseskategoriene ved gjennomgang av tekster, litteratur og elevenes fortellinger vil dette være med på å sikre validiteten (Walstad 2006). Det vil gi en god konsistens i forskningen, ved å vise til funn i litteratur og i elevenes verden.

Forståelseskategorier er våre redskaper, faren kan være at vi gjør de for smale, det er derfor viktig at vi åpner opp for de dataene som fortellingen gir oss. Ved å velge for smale forståelseskategorier vil det kunne føre til at vi mister virkeligheten av syne.

Denne oppgaven handler om å få et innblikk i elevenes verden gjennom bruk av elevenes fortellinger. Kildene vil derfor være elevenes fortellinger. I tillegg har jeg valgt å hente stoff fra tidligere forskning og omsorgsfilosofi som danner grunnmuren i min forforståelse, teorier som er utarbeidet og litteratur som er skrevet om dette tema.

5.3 Planlegging, gjennomføring og utvalg av informanter

Teori studier danner grunnlagt for mine forståelseskategorier og teorien gir meg et fundament å bygge oppgaven opp på. Teorien gir meg et perspektiv som ”styrer kursen” og som setter innsamlingen av elevens opplevelser i et system. Teorifordypning vil gi meg nye synspunkter

og forståelseskategorier som vil hjelpe meg til å se fortellingene i et utvidet perspektiv. Nedenfor vil jeg utrede bruken av fortellinger som en metode for datainnsamling.

5.3.1 Fortellinger som metode

Fortellinger har alltid vært en viktig måte å fortelle om menneskers livsverden på. Fortellingene viser en virkelighetsforståelse med fokus på menneskelige opplevelser, erfaringer og meningsopplevelse. En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming innebærer at vi kan bruke fortellinger som datakilder til se menneskenes budskap på mange måter. Kari Martinsen (1993) sier at fortellinger er en måte å vinne forståelse for våre grunnvilkår på. Mitt ønske om å bruke fortellinger som datakilde, er at fortellingen kan få frem sammenhengen mellom tanker, følelser, erfaringer og holdninger (Askerøi 1999).

Historisk sett har begrepet fortelling hatt flere beskrivelser. Navn som historier, narrativer, beretninger, mønstereksempler (Konsmo 1996) og forbilledlige eksempler (Martinsen 1993) har vært brukt om dette begrepet. Jeg har valgt å bruke fortelling som begrep. Dette begrepet handler om at en forteller noe om sine erfaringer, sine opplevelser, sine følelser og sine handlinger i en gitt situasjon.

Å studere fortellinger har vært brukt i en hermeneutisk tilnæringsmåte i lang tid. I enkelte fagkretser som teologi, historie og samfunnsvitere har dette vært en lang tradisjon. Innen for sykepleie forskning har Patricia Benner beskrevet praktikernes yrkeskompetanse gjennom såkalte mønstereksempler. Hun tydeliggjorde sykepleierens kompetanse gjennom pasientfortellinger (Konsmo 1996). På samme måte har Goodson (2000) løftet frem lærerens yrkeskunnskap gjennom å beskrive lærerens livshistorier (Kokkersvold 2005).

Ved å fortelle om opplevelse fra praksis har elevene fortalt om en situasjon som de har vært en del av, de har vært tilstede i situasjonen og de har vært tilstede med hele sitt sanseapparat. Samtidig har de fått en mulighet til å sette ord på sin opplevelse. I fortellingene trengte de ikke bruke faguttrykk, men de kunne anvende et hverdagslig språk, et språk der variasjonen og det spontane er med. Det er individuelle fortellinger, det kan være små ting som fanges opp og små ting som kan si noe om den enkeltes verdier og holdninger. Fortellingen legger vekt på den enkeltes livshistorie og den enkeltes virkelighetsforståelse (Martinsen 1993).

5.3.2 Gjennomføringen av datainnsamling gjennom elevens fortellinger

Elevene har vært ute i flere møter med praksis både på VG1 og VG2. Fra hver praksisperiode har de fortalt om en situasjon fra deres møte med pasienter.

De fikk følgende utfordring:

- Skriv ned en fortelling fra en praksis situasjon som du har opplevd, det kan være et stell, en matsituasjon, en tur eller en ”kosestund” sammen med en pasient.
- Velg selv hvordan du skal skrive fortellingen, den kan være lang eller kort.
- Skriv litt om hva som hendte.
- Hvem var tilstede i situasjonen?
- Husker du noe om hva dere snakket om i situasjonen så ta det med.
- Er det situasjon som gjorde deg glad, trist eller sur skriv om det og.

5.3.3 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter falt på alle elever som har tenkt på å utdanne seg som helsefagarbeider. Elevene som velger denne utdanningsretningen velger å bruke programfaget prosjekt til fordypning til praksis på følgende institusjoner: sykehjem, aktivitetssenter for eldre, boliger for psykisk utviklingshemmede, hjemmebaserte tjenester, psykisk helse eller sykehus. Felles for alle som ønsker å bli helsefagarbeider er at de skal ha praksis fra situasjoner der de møter mennesker med ulike behov. Dette for at de skal kunne forberede seg til den virkelighet de møter som lærlinger, men også er dette essensielt for deres opplæring som fremtidige helsefagarbeidere. Det er i møte med andre at omsorgsdimensjonen utvikles og det er i dette møtet at dannelsen skjer.

Alle elevene ble spurt om de kunne tenke seg å levere en fortelling fra praksis, alle elevene svarte positivt på dette. Elevene fikk skriftlig informasjon om dette og de ble informert om at fortellingene skulle brukes til denne oppgaven. Fortellingene er fra Vg1 og Vg2 elever og hentet fra de ulike institusjonene.

5.4 Analyseprosessen

Analysen av fortellingene gjennomførte jeg etter følgende punkter. Jeg leste fortellingene flere ganger, stilte meg undrende til hva elevene egentlig fortalte meg, såkalt naiv lesning. Jeg stilte meg åpen og ble berørt over hendelsene og deres opplevelser.

Jeg foretok så en mer strukturert lesning, der jeg stilte spørsmål til hva fortellingene handlet om. Jeg tok utgangspunkt i teori grunnlaget hentet fra Kari Martinsens omsorgsfilosofi og brukte mine forståelseskategorier i møte med elevenes fortellinger. Dette gav meg en mer helhetlig forståelse og en opplevelse av mening og sammenheng.

Jeg har valgt å bruke en drøftende tilnærming ved presentasjon og analyse av funnene. Jeg har derfor presentert hva elevene har opplevd og knyttet dette opp mot refleksjoner og tanker fra mitt teoretiske grunnlag. Presentasjonen av funn og analyse av funnene vil derfor gjøres under et. Denne prosessen har gitt meg en ny innsikt og forståelse av elevenes opplevelse i prosjekt tilfordypning, ny kunnskap har kommet frem, kunnskap som vil få betydning for tilretteleggingen av opplæringen av helsefagarbeidere. I siste del av oppgaven har jeg derfor valgt å sette fokus på hvilke konsekvenser disse funnene har for opplæringen av fremtidige helsefagarbeidere.

5.5 Reliabilitet

Teoripresentasjonen og fortellingene viser en innsikt og forståelse av omsorg som yrkeskunnskap. Siden jeg har valgt å fokusere på Kari Martinsens omsorgsfilosofi som min teoretiske fundament og har brukt hennes omsorgsbegrep som utgangspunkt for analysen av fortellingene vil det gi en konsistens og en rød tråd i oppgaven.

Fortellingene er selvutleverende, det stiller derfor krav til både den som forteller og den som tar i mot en fortelling til å ta vare på anonymiteten, både til den som forteller og fortellingens handling. Anonymisering er viktig, og fortellingene som er levert inn er anonymisert i forhold til navn, kjønn og sted. Noe av nærheten og sammenhengen kan nok reduseres på den måten, men fortellingene forteller likevel historier som berører og gir et innblikk i elevenes verden. Siden fortellingene er skrevet ned skriftlig, har elevene fått mulighet til å reflektere over situasjonen. Dette kan bidra til at elevenes erfaringer vinnes over tid og refleksjonene er gjort over en lengre periode. Faren kan selvfølgelig være at elevene unnlater å fortelle noe de burde ha fortalt, noe de unnlot å gjøre eller at de ”pynter” på fortellingen sin. Jeg opplever likevel at fortellingene tar oss med inn i elevenes opplevde verden.

Jeg har også brukt litteratur, teori fra filosofi, psykologi og omsorgsteori til å belyse problemstillingen. Det å bruke flere kilder og flere metoder er med på å øke troverdigheten i prosjektet. Jeg har satt fortellingene inn i en teoretisk sammenheng og forståelse, og jeg har latt fortellingene være rene datakilder.

5.6 Validitet

Oppgavens tema handler om omsorg som yrkeskunnskap, der den etiske bevissthet er en nødvendighet. Fortellingene er brukt som en datakilde til dette. Kari Martinsen (1993) sier at fortellingene bør inneholde fire momenter for å si noe om fortellingens moralske perspektiv. Fortellingen skal sette personens livshistorie i sentrum, det handler om å få innblikk i det levde liv. Fortellingen har en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Slutten kan være veldig forskjellig, men en bør kunne ta lærdom av det som hendte. Fortellingen er aldri nøytral, fortelleren lever med historien og den er ”deres”. Fortellingen henvender seg til tilhørerne med en tillit om å bli tatt vare på. I dette ligger det en selvutlevering, en moralsk handling (Martinsen 1993).

Å benytte fortelling som datainnsamling var med på å få elevenes versjon frem. Ved at de brukte fortellinger til å beskrive en hverdagslig situasjon ville dette få frem deres subjektive erfaringer og opplevelser. Fortellingene ble gjenfortalt, og hva som huskes, oppfattes eller fortolkes er avhengig av den forforståelse som elevene hadde der og da. Sammen gir de et bilde på elevens livsverden. Fortellingene kan være et supplement til aktuelle teorier og tidligere forskning rundt lignende temaer.

5.7 Metode kritikk

Fortellingene tar utgangspunkt i elevenes opplevelser der og da. De data vi får tak er deres subjektive erfaringer i de aktuelle situasjonene. For å forstå elevenes opplevelser må fortellingene leses, høres som en helhet. Faren er å analysere fortellingene for mye, dele de opp i deler slik at helheten forsvinner.

Jeg har likevel valgt å se på fortellingene i lys av Kari Martinsens omsorgsfilosofi. Jeg har valgt å bruke hennes inndeling av omsorg som en relasjonell, praktisk og moralsk del som

forståelseskategorier. På denne måten klassifiserer jeg elevenes fortellinger og det kan føre til at det blir en abstrakt vurdering av dataene.

Jeg har brukt Kari Martinsens omsorgsfilosofi som en teoretisk plattform. Kari Martinsens tenkning er av en filosofisk karakter, hennes omsorgsfilosofi er på et metateoretisk nivå. Likevel er hennes filosofi så enkel, konkret og praksis nær. Hun viser vei til en ny og utvidet innsikt i relasjonen mellom pleier og pasient (Alvsvåg 2000). Jeg har tenkt med Kari Martinsen i denne oppgaven, og det kan være at jeg da har unnlatt å se etter andre fenomener som fortellingene inneholder.

Fortellingene er fortalt i et hverdagslig språk, det gjør det lettere å forstå historien. Elevene har selv valgt ut situasjonen de ønsker å fortelle om, de har og valgt hva de ønsker å fortelle. Fortellingene viser noe av elevenes opplevelser, men de viser ikke alt.

5.8 Etiske overveielser

Å forske på elevenes livsverden er utfordrende, fordi vi går elevene nær deres intime soner. Når vi beskriver deres livsverden kan det oppleves som innblanding i deres liv, i møte med deres fortellinger så vil det oppstå maktkonstellasjoner, der faren for å misbruke elevenes ytringer kan skje. Her må en være etisk bevisst, dette krever at elevene må få være deltagende i egne liv og ikke tilskuere til eget liv.

I denne forskningsmetoden vil en komme nær elevene, en kommer tett inn på informantene. Fortellingene er fortrolige, åpne og naive i sin kontekst. Her er det en fare for misbruk av elevenes tillit. Forskeren må derfor være sensitiv og respektere grenser, eventuelt hjelpe elevene med å sette grenser for seg selv. Å stoppe opp ved nærgående og kanskje intime detaljer er viktig og nødvendig.

Etiske bevissthet og etiske vurderinger er en del av deres identitets opplevelse. Som forsker i slike spørsmål kan vi krysse grenselinjen på den intime sonen. Dette må vi som forskere ta hensyn til. Vi skal bry oss om den enkelte elev, ikke bry oss med. De suverene livsytringer må vi stille oss åpne for, slik at de kan komme til sin rett i møte med elevens fortellinger. En skal involvere seg, men det er alltid en fare for overinvolvering. En skal være tilstede, men en må alltid tenke over, at i møte mellom elev og lærer, ungdom og forsker vil det oppstå makt

forhold. Makten kan brukes positivt ved at en kan styrke den andre, ville den andre vel og handle på en slik måte at det blir bra for den andre. Makten kan også brukes negativt, den kan medføre at en dominerer den andre, manipulerer, kanskje tvinger og kontrollerer. Her må fokuset hele tiden være elevens beste.

6 Presentasjon og analyse av funn – elevenes fortellinger fra arbeidslivserfaring i prosjekt til fordypning

I dette avsnittet ønsker jeg å presentere og analysere de funnene jeg har kommet frem til. Jeg vil systematisere mine funn ut fra mine valgte forståelseskategorier hentet fra Kari Martinsens omsorgsfilosofi. Jeg vil ta for meg elevenes fortellinger og se på disse i lys av valgt teori.

Elevene leverte inn fortellinger fra praksissituasjoner i faget prosjekt til fordypning, der de var utplassert på ulike institusjoner. De hadde fått en utfordring før de gikk ut i praksis, de skulle skrive ned en fortelling fra en praksissituasjon i møte med pasientene, de kunne selv velge hvilken situasjon. De kunne også velge om de ville skrive en lang fortelling eller en kort fortelling, men de måtte skrive litt om hva som skjedde, hvem som var tilstede og om situasjonene ga de ulike reaksjoner eller følelser. Dette ble gjort for at deres opplevelser skulle være i fokus, og de situasjonene de var opptatt skulle komme frem. Jeg ønsket ikke å stille for store krav til hvordan en fortelling skulle skrives, eller hva de skulle skrive om, men heller gi de åpne punkter som skulle lette skrivningen. Jeg ønsket ikke bare de gode eksemplene, men et bilde på hvordan elevene hadde det i praksis.

I denne analyse delen har jeg gått til elevenes fortellinger med følgende spørsmål:

- Hva sier fortellingene om omsorg som yrkeskunnskap?
 - Hva sier de om den relasjonelle, praktiske og moralske dimensjonen?
 - Hva sier de om utvikling av yrkeskunnskap?
- Hva sier fortellingene om elevenes etiske bevissthet?
 - Hva sier de om elevenes dannelsesreise mot en yrkesetisk bevissthet?
 - Hva sier elevenes fortellinger om deres opplevelser, reaksjoner og følelser?

Disse spørsmålene dannet bakgrunnen for analyse prosessen. I dette kapitlet har jeg valgt en drøftende tilnærming til funnene. Jeg har satt funnene i fortellingene opp mot funn i teoridelen. Hensikten med å bruke fortellinger som empiri er å få en forståelse av elevenes opplevelser, og jeg har derfor valgt å ta med elevenes fortellinger slik de ble levert til meg. Dette for at presentasjonen skal gi en helhetlig forståelse av elevens opplevelse.

6.1 Omsorgens relasjonelle side

Elevenes fortellinger handlet om deres møter med pasienter i ulike situasjoner. Elevene fortalte om situasjoner som opplevdes gode, trygge og hyggelige, men de fortalte også om situasjoner som var skremmende, triste og vanskelige. Fortellingene ga et realistisk bilde på deres fremtidige yrke, der relasjonen til andre er i sentrum. Omsorg handler om å bygge opp relasjoner. Kari Martinsen sier det vel såpass sterkt at mennesket er grunnleggende relasjonelt, vi er avhengige av andre for å utvikle oss og overleve (Alvsvåg 2000). I dette ligger det at vi mennesker er prisgitt hverandre og at vi har noe av den andre i våre hender, vi er med og bestemmer utfallet for den andre, enten positivt eller negativt.

I en yrkesrettet omsorg handler det om en relasjon der den som mottar omsorg er i en mer sårbar stilling enn den som gir omsorg. Det krever at vi som omsorgsutøvere er mer vare for denne forskjellen oss imellom, dette krever kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Utøveren er forpliktet til å gi den hjelpen den andre trenger ut fra sin situasjon. Det å møte andre mennesker og etablere kontakt vil aldri være et nøytralt møte. Våre verdier vil vise seg i hvordan vi møter andre, det vil derfor være individuelt hvordan vi tar vare på den andre. Fortellingene viste ulikheter i hvordan elevene møtte pasientene, hva de så, hørte, følte og handlet.

Fortellingene tok utgangspunkt i praksissituasjoner der kontakten med pasienten var i sentrum. De fortalte om relasjonens betydning for den omsorgen de ga. Fortellingene ga bilder på ulike former for relasjoner. Det var relasjoner knyttet til dagliglivets gjøremål som hjelp til personlig hygiene, matsituasjoner, toalett besøk og ulike former for aktiviteter. Og det var relasjoner knyttet til andre og kanskje mer vanskelige og utfordrende sider som å møte mennesker i kriser, omsorgssvikt og døende mennesker. For noen av elevene var det naturlig og spontant å være i nær relasjon til pasientene, mens for andre så opplevde de det vanskelig og sårbart. Omsorg handler om å bygge opp relasjoner, å få dette til handler om å se den andre. Å se den andre innebærer at av og til ser vi, hører vi, opplever vi noe annet enn det vi er forberedt på. Dette gav fortellingene flere beskrivelser på.

Omsorg består av en relasjon mellom minst to personer. I denne relasjonen er det utøveren som er forpliktet til å gi den hjelpen den andre trenger ut fra sin situasjon. For finne ut hva den andre trenger er det nødvendig at utøveren engasjerer seg i og viser interesse for pasienten. Som utøver må en sette seg inn i pasientens situasjon, dette krever at utøveren er

vår ovenfor pasientens ønsker og situasjon. Her vil livsytringene spille en stor rolle. Martinsen mener i et hvert møte er livsytringene det fundamentale. Omsorg handler om å knytte bånd og bygge opp relasjoner til andre mennesker. I slike relasjoner vil likeverdighet stå i sentrum. En forventer vel egentlig ikke at elever, som noviser i faget handler på en slik måte at likeverdighet i situasjonen trer frem, men jeg ble likevel overasket hvor reflekterte elevene var i praksissituasjonene. Det var selvfølgelig store variasjoner.

En av elevene forteller denne historien:

”Krøller

Der jeg var skulle vi egentlig ikke krølle håret til de som bodde der. Det skulle de gjøre selv, eller frisøren. Da jeg dusjet en dame, mot slutten av praksisperioden, spurte hun om jeg kunne være så grei å krølle håret på henne. Jeg ble svært usikker på hva jeg skulle svare, jeg hadde nok av tid og hadde lyst til å prøve meg, (sa at jeg aldri hadde gjort det før) og ville gjerne glede henne. Hun satt mye alene ved radioen, og var nokså ”jålete” synes jeg. Har alltid bodd i Amerika, brukte korsett og var alltid pent kledd.

Da jeg var ferdig og hadde tatt ut krøllspennene og gredd og pyntet litt på det, var jeg faktisk nokså fornøyd. Det varmet meg også at hun viste stor glede for at jeg hadde gjort dette for henne. Hun sa at jeg var så flink og at dette var det hyggeliste noen hadde gjort for henne på lang tid. Hun sa at hun ikke visste hvordan hun kunne betale meg for det jeg hadde gjort. Hun tok frem lommeboka og ville betale meg, hun sa at dette måtte jeg ta betaling for (”A couple of dollars”, som hun kalte det.) Hun ville gi meg 100 kr, og jeg ble skikkelig usikker på hva jeg skulle gjøre, og sekundene føltes som minutter. Den første reaksjonen min var at det var galt å ta imot.

Jeg sa at jeg ikke kunne ta imot, jeg sa at jeg gjorde det for å glede henne og at jeg var elev i praksis. Hun forsto det men ville ikke gi seg. Jeg tenkte at kanskje det var viktig for henne at jeg tok imot, at jeg kunne glede henne ved å la henne få lov å gi meg noe. Jeg valgte derfor å ta imot og sa tusen takk. Var ikke sikker på at jeg skulle si noe om dette til min kontaktperson, for jeg skulle jo i utgangspunktet ikke ha krøllet håret hennes, og følte at det ikke var helt riktig å ta imot pengene. Men jeg valgte å fortelle det likevel, hun støttet meg heldigvis. Hun mente at det var viktig for denne pasienten å få lov å gi noe til andre. Min samvittighet ble lettere med en gang. Jeg kunne derfor kose meg og smile når det kom en smilende, fornøyd dame med ”nye” krøller nedover gangen. Denne situasjonen var jo egentlig ikke så veldig alvorlig, men den var vanskelig for meg, som er veldig ny på dette.”

Denne eleven visste at de ikke skulle rulle opp håret, men hun så hva denne pasienten trengte. Hun fulgte opp fordringen i situasjonen. Hun tok hensyn til pasientens ønsker. Eleven erfarte at i møtet med denne damen som alltid hadde vært ”jålete” så ble avdelingens regler vanskelig å følge. Hun engasjerte seg i den andres livshistorie og behov. Kari Martinsen nevner noe om de verdiforutsetninger som ligger til grunn for utøvelsen av omsorg. Det handler om

menneskets grunnleggende verdiforutsetning, nemlig ”at vi er henvist til å ta vare på hverandre” (2005, s.136). Sentralt i denne omsorgen ligger tilliten som et grunnleggende fenomen. Tillit til at den andre tar vare på meg, eleven svarte på denne fordringen og tok vare på henne.

Eleven så pasienten, hun hørte på hva pasienten ønsket, hun følte med hele seg at hun burde etterkomme pasientens ønsker om å stelle håret, selv om det ikke var vanlig på denne avdelingen, kanskje på grunn av kravet om effektivisering, økonomisering og ressursknapphet. Eleven klarer å se hele pasienten, trekke inn hvordan pasienten var tidligere, hva hun er vant med, hun sier at pasienten var ”fra Amerika, brukte korsett og var alltid pent kledd”. Å ta hensyn til hele pasienten er å ta vare på pasientens integritet og verdighet. Eleven føler det er galt og ikke i møtekomme hennes ønsker om å få stelt håret, og hun velger å gjøre det. Hun er åpen for det hun sanser og følger sin rettesnor. Når pasienten ønsker å betale henne for arbeidet, kommer eleven i nok en vanskelig situasjon. Likevel ser hun fordringen fra pasienten, pasientens behov for å gi noe tilbake til pleier. Dette handler om likeverdighet. Hun våger å sette pasientens behov og ønsker i fokus, og tar i mot pengene. Å være avhengig av andre for å klare de daglige gjøremålene, gjør oss sårbare. Ved å kunne gi noe tilbake vil øke vår følelse av at vi betyr noe. Kari Martinsen er tydelig på at omsorg er en verdi, en verdi som handler om at det er like viktig for oss å få anledning til å gi omsorg som å motta omsorg fra andre. Å få lov å gi omsorg gir oss en følelse av å være til nytte for andre, og vi får en opplevelse av sammenheng og mening i våre liv. Denne eleven handlet intuitivt, men hun sanset at dette var viktig for denne pasienten og hun stolte på sine sanseopplevelser. Heldigvis får denne fortellingen en positiv utgang for elevens opplevelse, fordi hennes kontaktpleier anerkjenner hennes valg. Her viser ekspertene sitt skjønn, og viser novisen hvilke valg som var de rette i denne situasjonen. Kontaktpersonen gir eleven rom for at eleven selv kan ta et valg, og at det valget hun gjorde var riktig.

Omsorg læres gjennom erfaring av og oppdragelse til godhet og tilhører omsorgsfagets kjerne og grunnleggende verdiforankring. Omsorg er altomfattende og kjennetegner relasjoner utover en sykepleiefaglig ramme. Omsorg er noe vi er og gjør. Omsorg kan ikke forskes frem, den kan kun mottas og tydes i menneskelige relasjoner (Martinsen 1993a). Prosjekt til fordypning er et fag der menneskelige relasjoner er i fokus, og gjennom disse relasjonene vil elevenes etiske bevissthet kunne vokse frem. Å arbeide med programfagene i

helsearbeiderfaget og faget prosjekt til fordypning vil innebære at elevene blir dannet som etisk bevisste yrkesutøvere.

Omsorg utføres i en relasjon mellom mennesker. Å se den andre, å møte den andres behov og fordring krever at en ser med det oppmerksomme øyet. Bruker en bare det registrerende øyet vil ikke relasjonen bygges på de grunnleggende verdier, de spontane livsytringene. Eleven viste i dette tilfellet at hun brukte både det registrerende øyet og hun brukte det oppmerksomme øyet. Å analysere elevens fortellinger forteller oss noe om hvordan elevene handler, de forteller om elevens handlingsliv. Skal elevene utvikle seg og vokse må vi ta utgangspunkt i deres fortellinger. Elevenes fortellinger fortalte om de relasjonene de var en del av, det var hyggelige og gode relasjoner, men det var også bilder på ubehagelige, vanskelige og vonde relasjoner. Elevens fortellinger var åpne og ærlige, de fortalte slik de opplevde sin virkelighet.

En elev forteller dette:

”Den første vårdag.

Den ene dagen jeg var på utplassering opplevde jeg noe litt spesielt og godt.

Det var pent vær ute og jeg og min pasient bestemte oss for å ta oss en tur rundt tjernet. Pasienten var 94 år men god og klar i hode så vi hadde en fin kommunikasjon sammen. Jeg kledde på henne yttertøyet og fant rullestolen, vi pakket også med oss brød for rundt det vannet er det ender som vi pleier å mate, mens vi gikk, så vi på alle de fine vårtegnene som var kommet, hun har litt dårlig syn så jeg plukket noen av blomstene slik at hun kunne få sett dem.

Det var litt spesielt denne dagen siden det var første gang i år at hun var ute, hun mente selv at det var blitt en god stund siden sist☺. Da vi var kommet halvveis rundt, stoppet vi ved en liten utfylt brygge, der trillet jeg frem rullestolen litt frem, slik at hun kunne komme seg så nærme kanten som mulig, jeg satte meg ved siden av henne, så delte vi brødbitene og hev den på vannet og da kom endene helt ville mot oss, da jeg så opp på henne å så den gleden i smilet hennes kjente jeg at jeg ble helt varm inni meg, jeg har aldri sett gleden stråle så ut av henne før. Det føltes så godt når hun satt der å koste seg. Så gikk vi videre oppover veien hvor vi fant flere ting å prate om som dyr vi møtte, blomster og trær. Da vi kom tilbake til avdelinga fant vi oss noe å drikke, før vi så satte oss i stua. Jeg leste for henne fra bibelen, hun ønsket seg så veldig at jeg skulle det. Da jeg gikk hjem den dagen hadde jeg en helt ubeskrivelig god følelse inni meg, den var så god, jeg følte at jeg virkelig hadde fått sett masse glede den dagen og virkelig fått gitt noe til henne”.

Faget prosjekt til fordypning bidrar til at de får denne muligheten til å trene seg på deres fremtidige yrke. Denne eleven fikk anledning til å prøve seg alene i en situasjon sammen med en pasient. Fortellingen viser at eleven tar pasienten med på å planlegge en tur ut. ”Jeg og min

pasient bestemte oss for....”, dette viser at eleven intuitivt behandler pasienten som den personen hun er, og lar pasienten ha medbestemmelse over sin dag og sitt liv. Å ta en tur ut, se på blomster, mate ender og oppleve noe sammen bidrar til økt livskvalitet og livsmot. Eleven våger å ta vare på nåtiden, hun fyller nåtiden med sansemessige opplevelser gjennom å stimulere de sansene pasienten ennå har. Hun plukker blomstene opp til pasienten, gir de til henne slik at pasienten kan oppleve dette på nært hold. Eleven klarer å sette seg inn i pasientens situasjon, hun vet at hun ikke har vært ute på lang tid. Denne fordringen opplever eleven og handler i samsvar med pasientens ønsker. Hva er det som gjør at eleven velger disse handlingene? Handler dette om kunnskap, handler det om identitet, handler det om lærte evner eller er det medfødt? Løgstrup snakker her om de suverene livsytringer som er tilstede i møte mellom mennesker. Livsytringer som er oss gitt, fordi vi er mennesker og livsytringer som er taus tilstede. Livsytringer er verdier som gjør relasjonsbyggingen god for de som er i relasjonen. Vi føler at dette var godt.

Hva kan elevene lære av dette? Gjennom å skrive en fortelling om en konkret hendelse er situasjonen i fokus. En situasjon der de møter et annet menneske, med andre forutsetninger og behov. Disse møtene skaper følelser hos elevene, følelser som er styrende for de valgene de gjør. Å bli berørt er første skritt mot å handle moralsk, og det er dette som må danne grunnlaget for den videre refleksjonen rundt situasjonen. Fortellingen er en her og nå situasjon, i refleksjonene etterpå vil en kunne undre seg over: Hva har du opplevd eller følt? Hva har du oppdaget? Hva har du tenkt? Hvordan vil dette påvirke deg neste gang?

6.2 Omsorgens praktiske side

Hensikten med prosjekt til fordypning er at elevene skal ”få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene” (Formålet med prosjekt til fordypning VG1). De skal få prøvd seg på hvordan det er å arbeide i dette yrket, de skal prøve å bidra til at pasientene får dekket sine daglige behov. Elevens fortellinger tok for seg dagligdagse gjøremål. Det var møter med pasientene under et morgenstell, toalettbesøk, rundt frokostbordet eller andre fysiske aktiviteter. Elevene fortalte om ulike situasjoner, noen situasjoner gikk bra, andre gikk mindre bra. Elevene fortalte om hva de ble opplært til, hvordan de skulle utføre oppgavene og hvordan de klarte å få dette til.

En elev forteller dette om sin praktiske hverdag:

”Daglige gjøremål

Jeg husker en situasjon der jeg skulle følge en pasient inn på toalettet. Det var en eldre dame som satt i rullestolen. Vanligvis brukte vi heis på denne pasienten, men denne gangen skulle jeg prøve uten heis for hun kunne hjelpe litt til selv. Hun led av beinskjørhet så hun måtte ikke stå oppreist fra rullestolen uten hjelp av en pleier. Da jeg skulle få henne på toalettet skulle hun holde seg fast i skuldrene mine, jeg skulle holde rundt henne og svinge henne rundt fra rullestolen og over på toalettet. Det gikk ikke så greit, jeg bommet på doen, hun satt halvveis på doskålen og beina satt i kryss. Det ble veldig kronglete, i tillegg hadde jeg ikke fått tatt ned buksene ordentlig, så det kom noe urin på klærne hennes. Jeg oppdaget at dette klarte jeg ikke alene, jeg ringte derfor etter hjelp. Da hjelpen kom ble jeg lettet, men likevel ville jeg fått en bedre følelse hvis jeg hadde klart dette selv.”

Gjennom praksis og mye trening vil en utvikle sine ferdigheter. Novisen må først se på eksperten i arbeid, for så å trene seg opp på enkle områder. Etter hvert vil en kunne utføre enkle prosedyrer alene. I arbeid med mennesker så vil mange enkle prosedyrer bli kompliserte om omfattende, for det handler om møte mellom mennesker.

Denne eleven skulle følge pasienten på toalettet, en enkelt og dagligdags prosedyre for oss alle. Hun beskriver at hun valgte å la være å bruke heis denne dagen, hun vurderte situasjonen og gjorde et valg. Ut fra fortellingen kan vi se at hun var opptatt av oppgaven som skulle gjøres. Hun var opptatt av det tekniske som skulle gjøres, vi kan si at hun brukte det registrerende blikket. Elevens fortelling sier at hun visste hva som skulle gjøres, hvordan hun skulle utføre handlingen, selve de praktiske ferdighetene, men vi kan stille oss spørsmålet om hun så pasientens situasjon og pasientens opplevelse av akkurat denne situasjonen.

Omsorg har sine røtter i det praktiske liv. Det er i situasjonen sammen med pasienten vi utfører omsorg, og det er i møtet mellom pleier og pasient at omsorg læres. I denne situasjonen er det pasientens behov som er retningsgivende for handlingen. Elevenes fortellinger handler ikke om hva som er rett og galt i de ulike situasjonene, men de handler om de situasjonene som de står i det daglige. Det er den daglige situasjonen vi som lærere må ta tak i, det er dette vi må få elevene til å reflektere over.

Eleven fortalte at ”det gikk ikke så greit, jeg bommet på doen”, dette kan tyde på at hun opplevde en noe ubehagelig læresituasjon. Bruken av fortellinger handler ikke om gode eller dårlige situasjonsbeskrivelser, fortellingen handler om ”min” situasjon og ”min” opplevelse. Dette skal danne utgangspunkt for refleksjon i ettertid. Stille spørsmål som hva skjedde, hva

kunne jeg gjort annerledes, hva oppdaget jeg? Dette vil kunne medføre endring og vekst, og ikke minst handler det om en bevissthet i egen yrkeskunnskap. Hvordan kan vi bruke denne fortellingen slik at hun neste gang ser på en annen måte?

Utviklingen av yrkeskunnskap innebærer mye trening i praktiske ferdigheter. Novisen får innsikt og forståelse av fagets regler og prosedyrer, og gjennom veiledning i praksis får de prøvd seg på hvordan overføre denne kunnskapen i møte med pasienten. Dette krever trening og øvelse. En fortelling om en hverdagslig hendelse og med dagliglivets språk er en fortelling å lytte til og reflektere over. Denne fortellingen formidler erfaring, og med erfaring også en etikk. Ved å fortelle om det som hendte, hva eleven gjorde, ikke gjorde og hva hun følte vil kunne danne grunnlag for en positiv og utviklende veiledningssituasjon.

Utvikling av yrkeskunnskap skjer gjennom ulike faser, novisen som først må lære seg ferdigheter før hun får situasjonsforståelse, nybegynneren som følger de faste reglene og retningslinjene som er fastsatt. I denne fasen er ikke elevene i stand til å utføre handlinger og å etablere relasjoner på samme tid. Dette trenger trening, og elevens fortellinger gir oss et innblikk i hvilken fase de enkelte eleven er i.

Fortellingene var ulike og de viste store individuelle variasjoner i forhold til ferdigheter, holdninger og kunnskaper. Slik vil det alltid være. En elev kan være på novise stadiet på enkelte områder, og nesten på ekspert nivå på andre områder. Fortellinger brukt som en tilnæringsmetode vil kunne få frem den enkelte elevs tanker, handlinger og følelser. Dette danner grunnlaget for en opplæring der målet er vekst og utvikling for den enkelte elev både faglig og personlig.

Praktiske relasjoner bidrar til at vi er sanselig åpne med kropp og ord. Situasjonene påvirker oss, som eleven sa hun at ”jeg ble lettet når hjelpen kom, men hadde følt det bedre hvis jeg hadde klart det alene”. Følelsene gjør at vi husker denne situasjonen bedre enn andre situasjoner. Noen ganger kan vi faktisk lære omsorg ved å erfare at vi ikke fikk det til, eller mangel på omsorg. Ved å gå tilbake til situasjonen, overveie hva som skjedde, stille noen kritiske tanker rundt egne handlinger kan vi utvide vår forforståelse, slik at vi neste gang i lignende situasjoner er mer forberedt. Omsorg læres jo nettopp i møte med pasienter.

I møte med andre, ofte gjennom dagligdagse situasjoner oppøves våre ferdigheter. I møte med andre menneskers verden vil og våre holdninger påvirkes og bevisstgjøres. Holdninger som gjør at vi er i stand til å ta imot den andre, for vi mottar inntrykkene fra den andre ved å beveges kroppslig gjennom sansene. Et virkemiddel for denne bevisstgjøringen kan være fortellinger.

6.2.1 Omsorgens praktiske dimensjon og elevens mestring

Fortellingene gav meg ny informasjon om hvordan elevene hadde det i praksis og hvilke opplevelser og erfaringer de fikk i møte med de ulike pasientsituasjonene. Noen av fortellingene ga et inntrykk av at noen situasjoner krevende, utfordrende og vanskelig for elevene på 17 år. Fortellingene fortalte også om at dette er livet på godt og vondt. Elevens historier ga en mulighet for å være tilstede i deres opplevelser, de ga en mulighet til å ta frem situasjoner, dvele ved dem, undre seg og reflektere sammen om det som skjedde, slik at opplevelsene og erfaringene kunne føre til vekst og utvikling.

”Det stille møtet

Noe jeg husker spesielt godt var at en pasient sluttet å spise og drikke, hun lå for døden. Det tok ca to uker fra hun ble veldig dårlig til hun døde. Hun døde onsdag natt i 01.00 tiden. Jeg ble litt lettet når hun døde, for da slapp hun å lide enda lenger. Det er kanskje stygt å si, men jeg vet at hun har det bedre nå, enn når hun levde. Det er jo selvfølgelig trist også. Når jeg kom på jobb på torsdags morgen fikk jeg høre at hun var død. Det kom som et sjokk, selv om jeg egentlig visste hva som skulle skje. Da sykepleieren spurte om jeg ville være med inn å løfte henne over i kista sa jeg ja, men jeg var veldig nervøs for jeg hadde aldri sett et dødt menneske før, bare på film. Det var ikke noe jeg gledet meg til selv om det er viktig å få med seg som helsefagarbeider. Vi jobber jo som regel med eldre mennesker som er ved livets slutt, og når livet tar slutt skal vi som pleiere gi dem en verdig avslutning på livet. Det var mange tilstede når de flyttet henne over i kista. Jeg stod bare å så på. Men jeg fikk en god følelse inni meg for hun så helt smertefri ut. Det så ut som om hun sov. Jeg var redd for at hun skulle være blå eller ha øynene eller munnen åpen og se helt ”tom” ut. Men hun var veldig naturlig, det var en god, skummel, trist og lærerik opplevelse for meg. Det som er viktig å huske på er at selv om mennesker dør skal man aldri slutte å vise dem respekt.”

Opplevelsen som denne eleven opplevde, gjorde noe med henne. Hun beskriver det som ”en god, skummel, trist og lærerik opplevelse”. Elever på en helse og sosialfaglig studieretning får en utdanning i ulike sider av livet, de møter mennesker i ulike situasjoner og livsfaser.

Gjennom disse møtene blir elevene påvirket, berørt og de blir formet som menneske. Dette kan ses på som en reise, en reise som fører til en formell utdanning, men også en personlig

vekst og utvikling. Det handler om en dannelsesreise. Fortellingen om det stille møtet forteller om livets virkelighet og eleven forteller om hva det gjorde med henne. Kan en forvente at elevene at elevene opplever mestring i slike situasjoner, og hva er mestring i dette tilfellet? Mestring handler her om å tørre og våge seg ut på, oppleve at en vil møte utfordringer og ikke minst oppleve at en kan få dette til.

Aaron Antonovsky (2000) utviklet begrepet opplevelse av sammenheng. Å bli stilt ovenfor en utfordring, en stressfaktor eller et problem fører til en spenningstilstand som man må håndtere på en eller annen måte. En kan si at elever som er ute i praksis i prosjekt til fordypning blir stilt ovenfor utfordringer og situasjoner som for mange er totalt ukjente. Det er viktig for elevens videre utvikling at disse situasjonene erfares som en positiv, relevant og meningsfull opplevelse.

Hva er det som gjør at erfaringene oppleves som positiv, nøytral eller mislykket? Møte med eller håndteringen av disse situasjonene ligger i motstandsressursene, mener Antonovsky (2000). Motstandsressurs handler om de ressurser vi sitter inne med for å møte den situasjonen vi er i, det kan være vår ego-styrke, selvfølelse, kunnskap, penger, sosial eller emosjonell støtte. Det kan handle om den konteksten vi er en del av. Derfor er det viktig å stanse opp og få informasjon om hvordan elevene har det i sin utplassering, for å kunne gi de den støtten, både faglig og personlig, de trenger for å øke deres motstandsressurs. Her er det lærerens rolle kommer inn, vi må tilrettelegge for en læresituasjon der elevene kan fortelle, med egne ord hvordan de har det i møte med pasientene, vi må kunne reflektere sammen over hva som skjedde og vi må få frem hva elevene mestret i situasjonen. Dette bør legge grunnlaget for opplæringen i yrkesfaget.

Opplevelse av sammenheng er en evne vi har, den forteller noe om den følelsen av tillit vi har til oss selv, når det gjelder å se de stimuli som vi står ovenfor som strukturerte, forutsigbare og begripelige og at vi har ressurser til å møte disse kravene – og at disse kravene er verdt den energien og engasjementet som kreves.

I situasjoner der vi opplever at vi er til nytte, der vi kan gjøre noe positivt for andre, der situasjonen er forståelig for oss, meningsfull og håndterbar vil vi oppleve at vi mestrer.

En annen elev opplevde dette:

”En episode.

Jeg er på sykeheimen på senil-dement avdelingen og her har jeg opplevd mange episoder. En episode var ganske positiv, ekkel, men også lærerik og egentlig en naturlig ting. Jeg satt inne på stua med andre beboere, da en av beboerne kom i gangen og ropte på hjelp halvnaken, ingen bukser på og var bløt nedover beinene. Klokka var ca 12.30.

De to andre helsefagarbeiderne var opptatt med en annen beboer så jeg måtte ta fatt på dette. Så det var bare meg og beboeren på ca. 75-80 år som var i ”aksjon”. Jeg tok henne med på rommet hennes og der så jeg hvorfor beboeren kom halvnaken ut i gangen og ropte på hjelp. Hun hadde bommet på toalettet og noe måtte gjøres. Jeg vasket og stelte beboeren og skiftet klærne slik at alt ble bra igjen. Når hun var klar så fulgte jeg henne inn på stuen igjen, god som ny. Jeg måtte jo først få henne i god behold før jeg begynte å vaske gulvet. Pasienten var i stuen og jeg fikk god positiv respons igjen. Da kunne jeg begynne på gulvet når det var klart..!

Jeg valgte denne episoden fordi jeg endelig følte at jeg var til stor nytte i utplasseringen. Jeg var ganske så usikker på om jeg først skulle hente noen av de ansatte, slik at dem kunne ta beboeren med seg. Men så tenkte jeg at nå hadde jeg vært her så lenge, at jeg skulle klare dette alene. Jeg skulle bare gjøre det jeg hadde lært når jeg observerte de andre helsefagarbeiderne når vi var sammen i stellsituasjoner. Når jeg endelig var kommet i gang med stellet så synes jeg det ikke var så gale (ikke noe problem). Det var ikke det ”fineste” jeg har sett, men det er jo naturlig at noe sånn skal skje, så jeg tenkte ikke så mye på det negative, bare at beboeren kom i sikkerhet og hun ble ren og god.

Følelsen etter dette var veldig god. Følte at jeg endelig var til nytte og fikk klem av beboeren. Beboeren sa at jeg var kjempesnill som hjelp henne, og hun satt stor pris på det. Da fikk jeg en god følelse, selv om jeg var litt skjelven i begynnelsen, men nå er det ikke noe problem.”

Når elevene skal ut i prosjekt til fordypning for første gang er de spent på hva som vil møte de. De er ofte redd for situasjoner som ofte er tabubelagt, det går på å hjelpe andre med personlig hygiene, med toalett besøk og andre intime oppgaver. Slike situasjoner sier noe om personenes avhengighet, bluferdighet og beskyttelsesbehov. Mange elever opplever seg sårbar og hjelpeløs i slike situasjoner. Det som kan hjelpe elevene i slike situasjoner er avdelingens klare rutiner, normer og kultur. Ut fra elevens fortelling så kan en lese at hun hadde sett hvordan de andre hadde gjort det i lignende situasjoner. Dette ga henne mot til å ville hjelpe pasienten, mot til å handle. Hun hadde vært i avdelingen en stund og hun var kjent med hvordan arbeidet skulle utføres. Hun så at pasienten trengte hjelp og selv om det ikke var det ”fineste hun hadde sett”, så sørget hun for at pasienten ble ”ren og god”, på den måten ble pasientens verdighet tatt vare på.

Etterpå så opplevde hun en god følelse, hun følte at hun ”endelig var til nytte”. Hun viste at hun hadde kontroll over situasjonen, hun viste at situasjonen var håndterbar og hun opplevde mestring. Hun hadde riktig nok ikke gjort noe av de oppgavene alene tidligere, men hun hadde observert de andre og hun visst hvordan hun skulle gå frem. Hun følte at noe måtte gjøres, følelsene motiverte henne til handling og hun handlet rett. En flott erfaring å bygge sin yrkeskunnskap videre på.

Følelsen av å være til nytte, følelsen av å kunne mestre gir elevene en fin erfaring. Mestring handler om en prosess som skaper egenverd og legger grobunn for motstandsressurser. Gjennom å være til nytte vil en få en opplevelse av sammenheng. Opplevelse av sammenheng handler jo om å forstå de inntrykk man utsettes for, har ressurser til å møte kravene og klare å sette denne situasjonen inn i en større sammenheng, dette gir mening og mestring. Gode erfaringer vil forsterke opplevelsen av sammenheng.

Mestringspedagogikk handler om dette å se den enkelte elev, forstå hvordan de opplever sin situasjon, høre etter hva de forteller og gjennom et godt møte kunne røre ved elevens hjerter, på den måten klarer vi å styrke elevens gode sider. Dette er helsefremmende, læringsmotiverende og er med på å utvikle vår egen refleksjonsevne. Dette legger også grunnlaget for en god og stabil etisk utvikling.

Motstandsressursen vil gi oss energi for å motstå ulike belastninger og sammen med opplevelsen av sammenheng vil vi oppleve at vi mestrer. Å mestre noe innebærer også kunne handle på en slik måte som er til den andres beste. Eleven i fortellingen var alene, hun skjønnte at hun måtte ”ta tak i dette”, hun handlet. Hun var usikker og kanskje utrygg, men hun gjorde det som var best for pasienten. Hun sa at ”jeg måtte jo først få henne i god behold før jeg begynte å vaske gulvet”. Her tenkte hun på pasienten først og fremst. Dette er situasjoner som er lærerike og utviklende å reflektere over.

6.3 Omsorgens moralske side

Dannelsen av gode og selvstendige omsorgspersoner forutsetter et bredt spekter av tenkemåter, ideologier, religioner og livssyn. Elevene må lære å tolke, forstå, oppdage og håndtere moralske problemer og utfordringer. Kari Martinsen mener at moralen læres i praksis, i møte med den enkelte situasjon. Derfor er det viktig for skolen og læreren å få tak i

hvordan opplever elevene disse møtene. For å få dette til må vi ta utgangspunkt i elevens livsverden, ta tak i deres levde liv, moralske spørsmål må diskuteres og samtales om.

Helsefagarbeideren står daglig ovenfor møter med pasienter, pasienter som er i vanskelige og komplekse livssituasjoner. En kan undre seg på hva er det som er med og styrer deres valg? Hva er det som gjør at de velger de handlinger de gjør?

”Stelledag”

”Det var da jeg skulle ha min første stelledag med min pasient. Jeg skulle inn før læreren var med, å høre engang til om det var greit at læreren var med inn. Da jeg kom inn lå pasienten i senga og gråt. Jeg satte meg ned på siden av senga med henne og spurte hva som var galt. Hun ville ikke svare meg først og jeg sa at hun ikke trengte å svare hvis hun ikke ville. Men etter en stund fortalte hun litt, slik at jeg skjønnte det hadde noe med nattevaktene å gjøre. Pasienten virket redd for å si så mye og sa hele tiden at hun bare skulle tie still. Jeg holdt henne i hånda og sa at hvis det var noe som plaget henne så hadde hun lov til å si det, uansett hva det var. Det viste seg at nattevaktene hadde vært litt frekk i munnen og slengt ut en dum kommentar som pasienten tok seg nær av. (Noe som ikke skal skje). Jeg fortalte dette videre til personalet jeg jobbet med den dagen. Jeg følte ikke at personalet brydde seg så mye om det, men jeg tror de informerte de andre på avdelingen. Jeg følte at hele situasjonen ble feil, jeg synes det er helt grusomt at hjelpepleiere med sin makt, kan kunne si og gjøre respektløse og gale ting mot pasienten som er der for å få den støtten og den hjelpen de fortjener og behøver, uansett hvem de er.”

Hva er det denne eleven sanser i møte med pasienten? Pasienten lå og gråt, eleven skjønnte at noe var galt med pasienten, hun stoppet opp, uavhengig av hva hun egentlig hadde tenkt å gjøre. Her var det andre ting som var viktigere enn stellet med lærer. Her var det pasienten i sentrum.

Hun valgte å sette seg ned, dette innbyr til øyekontakt, de møtes som likeverdige. Hun spør om det er noe galt, pasienten vil ikke si noe og eleven sier at hun ikke behøver å svare. Hva skjer i en slik relasjon? Hvilke verdier viser seg her?

Med sin kroppsholdning viser eleven at hun vil ta imot pasientens tanker og følelser, hun viser at hun har tid og lar pasienten selv bestemme hva hun skal si og når hun skal si det hun ønsker. Gi hverandre tid, handler om å bygge opp et tillitsforhold. Å utlevere seg handler om å legge sitt liv i andres hender, med en tillit til at den andre tar vare på meg. I denne situasjonen gjorde eleven dette intuitivt.

Kari Martinsens (2006) uttrykker sykepleie som en moralsk praksis, en praksis som uttrykker noe om de fordringene vi møter med det lidende mennesket. En moralsk praksis innebærer at vi må stille oss åpne, være oppmerksomme og være nære i en omsorgsrelasjon. Gjennom denne moralske praksis utvikles vår dannelse i vår yrkesetiske kompetanse.

Livsytringene kommer til uttrykk i de situasjoner der vi mennesker møtes. Møter med andre er aldri et verdinøytralt møte, vi vil påvirke de mennesker vi møter og vi blir påvirket av dem. Løgstrup mente at det er de spontane livsytringer som er vårt bærende livsverk, uten dem kan vi ikke fungere som mennesker. Det er gjennom livsytringene at vi kan vekke den andres opplagthet og livsmot, det er slik som andre kan vokse og utvikle seg (Lomberg 2000).

Hvilke livsytringer kunne vi se i denne fortellingen? Eleven satte seg ned, hun ventet på at pasienten skulle fortelle. Hun spurte åpent om hva det var som plaget henne? Hun tok hånden hennes og ventet til pasienten var klar. Hun overlot initiativet til pasienten. Her ser vi hvordan hun bygger opp relasjonen mellom seg, hun viser tillit som er grunnleggende fenomen. I tillegg utspiller det seg åpen tale. Hun viser empati ved å sette pasientens følelser og reaksjoner i sentrum og empatien styrer handlingen. Empati i praksis handler om barmhjertighet. Gjennom dette gir eleven håp til pasienten, håp om at denne eleven er annerledes enn de andre pleierne pasienten har møtt. Håp om at noen bryr seg og at noen kan gjøre noe for å hjelpe.

I denne analyseprosessen blir en overasket over hva som ligger i en slik fortelling, fortalt av en 17 år gammel jente i første utplassering.

6.3.1 Fortellingene og elevenes etiske bevissthet

Kan fortellingene fortelle noe om elevenes etiske bevissthet og hvordan kan vi finne ut noe om dette? Etikk og moral i omsorgsyirket handler mye om hvordan relasjonen bygges opp mellom pleier og pasient, det handler om hvordan få til et godt møte preget av tillit, trygghet, åpenhet og likeverd. Elevene møtte mennesker i ulike sammenhenger og situasjoner. Mange av situasjonene er preget av vonde erfaringer, skremmende og utfordrende opplevelser og sterke følelser, mens andre situasjoner var gode erfaringer for elevene. Å være etisk bevisst handler om å ville den andre vel, å handle på en slik måte at det er til den andres beste og handle på en slik måte at en stiller seg åpen for at livsytringene er tilstede. For å klare dette

må vi oppleve trygghet og mestring i situasjonen. Mange av elevene klarte dette. Et godt møte legger ofte premissene for den videre kontakten mellom pleier og pasient.

Et godt møte handler om å bli sett og ivaretatt, det handler om at noen er der for dem, at en får den trøsten, den lindringen og den hjelpen en trenger i en vanskelig situasjon. Et godt møte handler om måten vi opptrer på, det handler om tid og nærhet, det handler om fellesskap og medbestemmelse og det handler om et engasjement og interesse i den andre parten.

En elev forteller fra sykehuspraksis:

”En gammel dame på (pasient) sykehuset ble veldig dårlig og legene undersøkte henne og fant ut at hun hadde hatt et angina pectoris (hjertekrampe). Legen forklarte henne det, men han var ganske brå og hadde lite tid til å forklare henne og få henne til å forstå det skikkelig. Legen mente hun måtte bestemme seg fort om hun ville overflyttes til et større sykehus. Det måtte hun for å bli nøyere undersøkt, å få mer hjelp, etter som legen sa. Eller ville hun bare la det være, siden hun var så gammel, sa han.

Damen hadde sikkert for sjokk, for hun snakket om helt andre ting enn det legen snakket om. Legen ga bare opp å forklare. Legen spurte om hun ville reise, og damen svarte ja, men jeg visste med meg selv at hun ikke visste hva hun svarte på. Etter at legen hadde gått, så damen på meg og sa at hun ikke forsto noe som helst, hun hadde fått sjokk, sa hun. Jeg tenkte jeg måtte forklare henne det legen hadde sagt. Jeg brukte enkle ord og forklarte henne hva jeg hadde hørt legen hadde sagt. Jeg forklarte henne det jeg hadde lært om angina pectoris, det jeg visste og hvilke undersøkelser og behandling som var aktuelt. Jeg brukte enkle ord og spurte underveis om hun forsto hva jeg sa. Hun forsto og hun sa at hun ville reise til et større sykehus, og hun ville ha behandling. Hun var glad for at jeg hadde fortalt henne dette og hun lurte på om jeg kunne være med henne.”

Her er mange grunnleggende verdier som gjør seg gjeldene. Verdier som er nødvendig for å kunne yte omsorg. Eleven ”visste med seg selv at pasienten ikke visste hva hun svarte på”.

Hva er det som gjør at vi merker dette? Martinsen snakker her om den etiske fordring som går ut fra pasienten, og pleieren som svarer på denne fordringen. Eleven bruker det oppmerksomme øyet og ser pasientens behov, og retter sin praksis inn mot det. Verdiene ligger der, i situasjonen kommer de tilsyne. I møte med andre kommer livsytringene frem.

Ut fra elevenes fortellinger kan vi se at mange av elevene hadde disse verdiene som en del av deres personlighet, vi fikk et innblikk i at de brukte verdiene i sitt møte med pasientene. En kunne undre seg på om ikke elevene stilte seg spørsmålet: Hvordan er det for akkurat denne pasienten akkurat nå? Å kunne sette seg inn i pasientens opplevelser er grunnleggende for god omsorg. Denne form for oppmerksomhet er ikke bare etisk riktig, men den har også betydning

for utvikling av personlige egenskaper og faglighet. Gjennom å sette seg inn i pasienten situasjon vil en få erfaringer som etter hvert utvikler den enkeltes skjønn. Kari Martinsen hevder at skjønnet handler om vår praktiske klokskap. Å være etisk bevisst handler derfor om å være vår for pasientens opplevelse og kunne handle til pasientens beste (Vetlesen 1996).

Eleven visste med seg at pasienten ikke visste hva hun svarte på, legen ble utålmodig og gikk. Eleven stoppet opp, ble igjen og forklarte pasienten hva legen hadde sagt. Omsorg handler om å ta vare på den svake part. Den svake part i denne situasjonen var pasienten som ikke forsto hva som ble sagt. I følge Martinsen (2005) er ansvaret for den svake et bærende moralsk prinsipp i omsorg. Eleven følte med hele seg. En kan spørre om følelsene er vår inngangs port for å handle etisk riktig? Kari Martinsen mener noe om dette. Hun sier:

”Det er ikke med snakk, ikke med teorier, hevder Løgstrup, at vi setter tone på den andres liv. Et gjør vi med vår kropp og den holdning kroppen viser. Vi kan gjøre den andres liv truende eller trygt med vår blotte holdning, med vårt blikk og vår stemme (Martinsen 1993a, s 76)

I dette ligger det i den måten vi møter pasienten på, den vårhet og den følelsesmessig stemthet vi tar hånd om pasienten på, har en moralsk verdi. Følelsene våre har derfor en fornuft i seg og gir oss en adgang til pasientens situasjoner. Fortellingene sier noe om elevenes følelser og handlinger i pasientsituasjoner. Gjennom å stoppe opp og reflektere sammen med de om hva som skjer, vil vi kunne gi de en styrke til å holde fast på det genuine i omsorgs relasjoner. Det er sansingen og de følelsene som styrer våre handlinger i møte med pasientene. Vi trenger selvfølgelig teorier som underbygger og forklarer de handlingene som blir gjort, men gjennom fortellingene kan en knytte teorien til de situasjonene de opplever. Fortellingene kan være et bindeledd mellom teori og praksis. De kan bidra til å øke elevenes bevissthet om riktige og mindre riktige valg. De kan også bidra til å fremme elevenes selvstendighet gjennom refleksjoner og vurderinger. Her vil de kunne stille seg kritisk til de rutiner og vedtatte regimer på en praksisplass. Utvikling av kritisk evne er og en viktig side ved dannelsesreisen, dette vil kunne medføre at elevene våger å gjøre det hun mener er riktig for den enkelte pasient. Denne fortellingen var et godt eksempel på dette, legen gikk, eleven valgte å være igjen hos pasienten.

Vår utfordring som skole er å tydeliggjøre dette for den enkelte elev, å få den enkelte til å reflektere over hva er det de gjør og hva styrer deres valg og handlinger. Det vil derfor være

nødvendig at vi stopper og reflekterer over hva elevene opplever, slik at de kan bygge videre på sin etiske bevisstgjøring.

6.3.2 Valg og valgets kvaler

Tre elever var utplassert på sykehuset, de opplevde alle tre å være med på samme situasjon. De skrev hver sin fortelling om det som skjedde. Den ene fortalte det slik:

”Vi var i praksis på sykehuset. Vi er tre elever på kirurgisk avdeling. Den ene dagen fikk vi være med en mann i 50 årene på ct- skanning av magen. Han måtte drikke kontrastvæske før han skulle ned. Dette måtte han gjøre for at man skulle kunne se godt på skjermen. Det viste seg at han kreft i tykktarmen som hadde spredd seg til leveren. Det var ikke så mye de kunne gjøre med det. Han kunne få lindrende behandling. Vi fikk beskjed om å ikke fortelle det til han. Det var nemlig legen sin oppgave å fortelle dette. Og det skulle legen gjør neste dag på visitten. Vi ble litt overgitt over at han måtte vente så lenge på informasjonen.

Vi sa ingen ting til pasienten, selvfølgelig, men vi sa det til sykepleieren når vi kom opp på avd. Heldigvis gjorde hun det slik at legen gav informasjon samme dag. Det skulle jo bar mangle, det var jo hans liv.

Det var jo rett og rimelig at det var legen som skulle gi informasjonen, men han burde ikke vente til neste dag. Det var ikke greit for oss å gå å vite noe så alvorlig om et menneske, når han ikke visste det selv. Men vi sa ingenting på grunn av respekten for de som arbeider der, men kanskje ble det ikke vist så mye respekt for pasienten da? Men vi er jo elever, hva skal vi gjøre?”

De andre to fortalte historien nesten helt likt, men de hadde ulik sluttkommentar. Elev nr 2 sa det slik:

”Så fulgte vi han opp igjen, det var så forferdelig siden vi visste at det var kreft og han ikke visste noen ting. Vi hadde fått beskjed om og ikke si noe, det var legen sin oppgave. Når jeg har fått beskjed om ikke å si noe, og reglene er sånn, da er det rett at jeg ikke sier noe.”

Elev nr 3 sa det slik:

”Da vi var på undersøkelsen lovt vi og ikke si noe om det som var blitt oppdaget. Det var veldig merkelig å ta heisen opp igjen sammen med denne pasienten, vi visste at han skulle få en dødsdom. Det var vanskelig å gå rundt med denne viten uten å snakke om den.”

Hva er det som styrer våre valg? Elevene som er utplassert i prosjekt til fordypning er ute i praksis på nåde. De kan oppleve at de ikke kan være aktivt deltagende i avgjørelser som skal tas. Disse tre fortalte om en slik situasjon. De fikk ikke lov til å si noe til pasienten. De følte alle at dette var vanskelig, å vite noe om pasienten som han ikke visste om selv. Å være elev ute i prosjekt tilfordypning er en utfordring for ungdommene våre. De er i en sårbar fase, og i

en fase der de er lett påvirkelig. Fortellingene sier noe om deres tanker og følelser i denne situasjonen, men den sier også noe om deres maktesløshet. ”Vi er jo elever, hva skal vi gjøre” var et av utsagnene, ”når jeg har fått beskjed om ikke å si noe, da sier jeg ingen ting” var et annet utsagn.

Hensikten med prosjekt til fordypning er å få erfaring med det yrket man har valgt ut, de er på jakt etter faglig og personlig identitet. Praksis miljøet med sine rollefigurer vil påvirke elevene i deres utvikling, både som fagpersoner og i dannelsen som mennesker. Handlingene som elevene velger vil ofte være et resultat av de forventninger og de krav som praksisplassen stiller til dem. Men hva skjer da med deres etiske bevissthet? Kan det være slik at avdelingens kultur og struktur påvirker elevenes etiske bevissthet?

Elevene har ikke blitt formet av arbeidsplassens kultur og normer, de er nye i et etablert miljø. Dette medfører at de ser på ulike situasjoner med andre øyne, deres versjon kan bidra til å se på avdelingens normer og kultur på en annen måte. Kanskje er elevene mer nysgjerrig, mer åpne og kanskje de blir fortere berørt av det de opplever og sanser. Vi kan ikke forvente at elevene alltid skal bli tatt med på avgjørelser eller at de kan handle ut fra egne vurderinger og følelser, men at de blir regnet med og lyttet til vil påvirke deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. De er i et samspill med andre, og det er viktig at de får muligheten til å reflektere, vurdere og tenke over hva som er riktig å gjøre i akkurat dette tilfellet. Her kan læreren bidra med å lytte, møte deres fortellinger med åpenhet, uten fordommer, med respekt og tillit slik at de opplever at deres tanker og refleksjoner er viktige. På deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap må de oppleve anerkjennelse og at deres tanker blir møtt med tillit. Gjennom å bygge opp gode relasjoner vil tillit, åpenhet, ærlighet og håp danne grunnlag for utvikling av gode holdninger og positive handlinger.

Denne situasjonen ble beskrevet av tre elever, de hadde alle gode refleksjoner rundt situasjonen, og de følte alle at dette var en ubehagelig situasjon å være i. En av elevene satte spørsmålsteget ved den handlingen som ble utført. Hun spurte: ”Ble det vist respekt ovenfor pasienten?” Hun hadde fokus på pasientens opplevelse av situasjonen. For Kari Martinsen handler etikken først og fremst om det enkeltes menneskes verdi og hvordan jeg som moralsk subjekt skal handle i forhold til andre. Fokuset i Martinsens etikk er respekten for den andre. Elevene er en del av praksisplassen, de lever i relasjoner, både til pasientene og til medarbeidere. Overalt er vi henvist til hverandre, vi er avhengige av hverandre og vi opplever

å ha noe av den andres liv i våre hender. Stort ansvar, ja men det er denne virkeligheten vi skal lære elevene våre opp til.

Det krever styrke, mot og et godt selvbilde å ta opp etiske dilemmaer til diskusjon. Men det er jo det vi egentlig ønsker av elevene våre. Vi ønsker å føre de frem til reflekterte praktikere som tenker på pasientens beste, som taler pasientens sak og som tør å sette spørsmål ved den omsorg som blir utført. Skolen må i alle fall verdsette at de tør å gjøre det i en fortelling og reflektere over det sammen i en klasse situasjon.

6.4 Elevenes dannelsesreise

Dannelse gjennom utdanning skjer når utdanningen kan relateres til det samfunn, den kultur og den tradisjon den er en del av, sier Kari Martinsen (1993b). Hun sier også at den ekte dannelsen er når man vet hvordan man skal handle og at man handler til menneskets beste. Dannelsen innebærer idealer om hvordan mennesket bør og kanskje skal være i det samfunnet en lever i, i dannelsen ligger også evnen til å være etisk bevisst – å kunne handle til den andres beste. Dannelsen er en aktiv prosess, det handler om å gi og å få, i møte med andre mennesker. Siden dannelsen er en prosess kan den sammenlignes med en reise som vil endre seg i takt med den sammenheng eller konteksten vi lever i. Elevenes etiske bevissthet vil derfor ikke være konstant, men den vil bli påvirket av den situasjonen de er i og de vil bli påvirket av de menneskene de møter. Når elevene er utplassert i prosjekt til fordypning vil de møte mange rollemodeller, rollemodeller som skal lære de opp til et yrke og en yrkesidentitet. Elevene sitter igjen med mange inntrykk og opplevelser etter en slik utplassering. I møte med mennesker vil det oppstå situasjoner som kanskje gir elevene våre negative erfaringer.

En av elevene fortalte følgende episode:

”Da jeg var i praksis var det en dag, en eldre mann der som var ganske dårlig. Han bare lå der i senga og nesten ikke spiste og drakk. Han hadde problemer med å komme på do. Da skulle jeg og min kontaktperson inn å sette klyster på han slik at han skulle få til å komme på do. Vi spurte han før vi begynte om det var greit at vi gjorde dette, og han svarte ja. Vi satte i gang med dette, eller hun satte i gang. Jeg var liksom bare en hjelper der fordi jeg hadde jo ikke vært med på noe slikt før. Etter hvert ble han veldig urolig og sint. Han begynte å reise seg, fekte med armene og skulle ta oss. Jeg måtte hjelpe til for å holde han nede. Vi måtte bare avslutte dette siden han ikke ville mer. Jeg ble litt nervøs og urolig etter hvert som dette skjedde. Litt redd og. Vi skulle hjelpe han opp på do stolen. Han hadde ikke krefter selv til å gå ut på do eller noe. Det var ganske mye avføring overalt. Når han hadde gjort seg ferdig på do skulle vi vaske han og ha han opp i sengen igjen. Da skulle jeg holde han oppe mens

hun vasket og dro opp buksene. Da tok han tak med begge armer rundt halsen min og klemte, så at han skulle drepe meg. Jeg holdt jo han så jeg kunne ikke slippe han. Da tok kontaktpersonen min vekk hendene. Dette var veldig skremmende, jeg var litt skeptisk til å gå inn der igjen, men klarte det fint. Jeg ble litt stresset av kontaktpersonen min, fordi hun maste på meg hele tiden. Hun var litt stresset hun også. Jeg ble redd av denne episoden, jeg var ikke forberedt på at slikt kunne skje. Men i ettertid vet jeg jo at han ikke mente noe med det, han var jo veldig syk. ”

Hvordan kan vi i de daglige situasjonene sette oss inn i pasientens opplevelse av en slik situasjon som eleven forteller om? Hva slags lærdom sitter eleven igjen med etter en slik opplevelse?

Utplassering i faget prosjekt til fordypning skal gi elevene en opplevelse av yrket. I denne fortellingen var elevenes opplevelse ikke en god yrkesopplevelse. Fortellingen kan hjelpe henne til å sette den ubehagelige læresituasjonen noe på avstand, hun kan fortelle om hva som har skjedd, reflektere over dette sammen med andre. Dette gir henne en mulighet til å snakke om den, dvele ved den og sette den inn i en sammenheng. En sammenheng der pasientens opplevelse også blir tydelig, og der den hele omsorgen, både praktiske, relasjonelle og moralske del kan få sin plass. Eleven forteller noe om at hun ble redd, hun var skeptisk til å gå inn til pasienten igjen, men hun gjør det og hun opplevde at det gikk bra. I ettertid sier hun at hun forstår at pasienten er syk, han mente ikke noe med det. Dette viser at ettertanker, refleksjoner og bearbeiding av inntrykk er viktig for utviklingen av forståelsen for den andre.

Denne fortellingen handler om en situasjon, der den praktiske delen av omsorgen var i fokus, og det ble kanskje en situasjon der både den moralske delen og den relasjonelle delen av omsorgen ble tilsidesatt. Eleven som var i en læresituasjon ble ”stresset”, hun følte at hun ikke mestret dette. ”Jeg hadde ikke vært med på dette før”, sier hun.

Vi lærer gjennom møte med andre, et møte mellom to eller flere personer. I møtet har vi med oss våre erfaringer, kunnskaper og verdier og vi møter andre med andre sine erfaringer, kunnskaper og verdier. Et møte der kroppens tilstedeværelse er et faktum, der kroppslige fenomener som sanser spiller en stor rolle. Hensikten med å plassere ut elevene i prosjekt tilfordypning er at de skal få kjenne på kroppen hvordan yrket oppleves, føles og erfares. Vi ønsker de skal dannes som reflekterte praktikere.

Kari Martinsen (1993b) sier at dannelse er noe annet enn utdanning. I tråd med hennes tanker er det viktig at omsorgsutøvere blir dannet som mennesker, en må arbeide for ”å bli god”. Å arbeide med yrkesfagene, å arbeide i et fellesskap med andre vil kunne føre til dannelse. Utdanning vil kunne føre dannelse i det gode samfunn, det gode samfunn kjennetegnes ved at det gir rom for livsytringene. En god praksis for våre elever vil kunne føre til både utdanning og dannelse. Vilåret for at dannelse skjer er at er rom for dialog. En dialog der elevene får tid, rom og mulighet til å sette ord på det de føler, tenker og gjør i møte med pasientsituasjoner. Dette er ikke alltid mulighet for praksisplassen å gjennomføre, dette bør være skolens ansvar og bidrag i praksisopplæringen.

En dannelse reise starter jo med noe som er kjent, noe som er meg. Møte med nye mennesker, nye situasjoner og kanskje også for enkelte en fremmed verden, kan kanskje skremme noen elever vekk fra yrket. Målet er å kunne møte det ukjente i en trygg atmosfære slik at de nye inntrykkende får feste seg og blir internalisert i den enkelte elev. Kanskje kan elevenes fortellinger bidra til å si noe om den virkelighet de vil møte? Fortellingene kan også skape avstand til det elevene opplevde, slik at de lettere kan reflektere over hva som skjedde. Kanskje kan fortellingene være med på å bygge bro mellom teori og praksis, mellom skole og den yrkeskunnskapen de skal utføre? Hvis dette skjer vil det medføre en vekst og utvikling som både er faglig og personlig. I denne prosessen skjer det en dannelse av yrkeskunnskapen.

Ricoeur snakket her om den trefoldige mimesis (Martinsen 2006). Mimesis betyr egentlig imitasjon eller etterligning, og tanken bak utplassering er jo at elevene skal ”etterligne mesteren”. Men mimesis er mer enn bare en etterligning, mimesis er en aktiv prosess, og den er et tolkningsverktøy som beskriver prosessen som foregår i en dannelsesprosess.

Mimisis 1 handler om vår egen forståelse av oss selv i den situasjonen vi er i. I møte med noe nytt, nye mennesker, nye erfaringer vil det gi oss ny inntrykk. Disse inntrykkene tolker vi in i gestalter eller fortellinger vi lager oss, selve konfigurasjonen (mimesis 2). De historier vi lytter til, de vi leser, de hendelsene vi opplever eller tar til oss de, de omdefinerer vi i våre egne fortellinger eller fortolkninger. Gjennom denne prosessen vil en ny fortolkning blitt til og gjennom denne fortolkningene ser vi livet og våre handlinger i en ny kontekst (mimesis 3). Vi har lært, vi har vokst og vi har utviklet oss. Dette er en del av den dannelsesprosessen som skjer ute i praksis.

Elevene beskriver ulike møter preget av følelser av ulike karakter, de beskriver sine opplevelser på godt og vondt og de beskriver sine erfaringer. Fortellingene viste mye av den mangfold elevene opplevde ute i sine praksisperioder. Fortellingene vitnet om innsikt og ulike erkjennelser, elevene beskrev følelser som glede og engasjement, en av dem sa det slik: ”da fikk jeg en god følelse”, en annen sa: ”da jeg gikk hjem den dagen hadde jeg en ubeskrivelig god følelse.”

Innsikt og erkjennelser gir inngang til følelser, det åpner for elevenes sensibilitet. Elevene fortalte om hyggelige situasjoner, men også om vonde situasjoner. Fortellingene handlet om glede, livsmot, sorg og tretthet. En av elevene beskrev om den første gangen hun så en død pasient. Hun skrev følgende: ”Jeg var redd for at hun skulle være blå eller ha øynene eller munnen åpen og se helt ”tom” ut. Men hun var veldig naturlig”.

Fortellingene er skrevet i en hverdagslig tone og har en språkføring som inneholder ord som går rett til hjertet. Fortellingene satte tankene og følelsene i sving. Dette gjaldt ikke bare for elevene som opplevde situasjonen, men også for de som lyttet til fortellingene og for de som leste fortellingene i ettertid. Fortellingene berørte lytteren og leseren, de satte i gang refleksjoner og de gav ny innsikt og erkjennelse. Fortellingen kan på den måten bidra til å øke vår forståelse av livsfenomenene.

6.5 Utvikling av yrkeskunnskap

Å lese fortellingene gav meg mye informasjon om hvordan elevene opplevde praksisperioden sin. De beskrev hva de gjorde, handlingene fortalte meg noe om hvordan de utviklet deres yrkeskunnskap. Jeg var på jakt etter om praksis utplasseringen kunne bidra til at den praktiske klokskapen utvikles.

En av elevene sa det på følgende måte:

”Jeg jobbet i ett bofellesskap for psykisk utviklingshemmede. Det bor to damer der. Begge to har begrenset kommunikasjonsevne. Så jeg måtte være veldig bevisst på deres måte å kommunisere på. Brukeren jeg skal fortelle om har ikke noe verbalt språk. Hun gir tegn på ”nei” ved å riste på hodet og ”ja” ved å ta seg til hodet og nikke Hun er veldig flink til å gi uttrykk for følelser med ansiktstrekkene. Vi satt på kjøkkenet, og var akkurat ferdig med frokosten. Jeg skulle til å rydde vekk fra bordet, da jeg fikk se hun hadde noe gult i øret. Jeg tok en serviett og ville tørke det vekk.

Da merket jeg at hun ble urolig og gjorde utrykk for sinne og irritasjon. Jeg spurte henne om vi skulle trille inn på badet. Da ga hun meg ja-tegnet. Vi trillet inn på badet og vasket øret. Hun ble veldig fornøyd når hun forsto at jeg skjønnte hvorfor hun ble irritert på meg. Jeg kan også legge til at hun er en person som liker rutiner og vaner. Så i ettertid har jeg jo skjønnet at man ikke skal vaske ørene med kjøkkenbordet.”

Elever som er utplassert i prosjekt til fordypning møter mange forskjellige mennesker, mennesker med ulike funksjonsnivåer. Elevene må opparbeide seg en varhet for andres behov. Praksis handler om å møte personene der de er, med de problemer de enn måtte ha. Har var det en situasjon som krevde en varhet for den non verbale kommunikasjonen siden pasienten hadde begrenset kommunikasjonsevne. Her viste eleven respekt for den enkeltes ønsker og behov, hun møtte den fordringen som gikk ut fra pasienten. Hun brukte det registrerende blikket til å se at pasienten hadde noe i øret, hun visste at dette måtte vekk og ville ta det vekk. Hun stoppet opp og så med det oppmerksomme øyet at pasienten reagerte. Pasienten reagerte uten ord, hun reagerte med kroppen. Denne fordringen svarte elevene på og hun tok henne med ut. Med denne handlingen viste eleven et jeg – du forhold. Hun tok hensyn til pasientens ønsker og behov. Å vise varhet ovenfor andre, å se både med det registrerende øyet og det oppmerksomme øyet er med å oppøve skjønnet. Er det ikke dette vi som lærere ønsker å formidle til elevene våre i helse og sosialfaglige studieretninger? Ønsker vi ikke nettopp dette at de ser den enkelte pasient? Når en får tilgang til slike tanker vil en kunne stoppe opp og reflektere sammen slik at bevisstheten rundt relasjonsbygging øker.

Min undring blir jo hvordan vi som skole skal ta vare på dette, hvordan skal vi la elevene oppdage at dette er en viktig og nødvendig handling for å være etisk bevisste? Kan dagens krav om effektivitet og økonomisering hindre at fremtidige helsefagarbeidere ikke blir trent opp i å se både med det oppmerksomme øyet og det registrerende øyet?

Å utøve omsorg i praksis handler om å gjøre noe konkret. Trekker en tråder gjennom teorien om de ulike nivåene vi utvikler oss som fagpersoner så vet vi at på novise stadiet så tenker en konkret og arbeider etter en oppskrift. Det hadde jeg forventet av elevene i deres første utplassering. Men overraskelsen var stor, noen fortalte sine fortellinger som en forventer fra novisen, men de fleste fortalte om situasjoner der du måtte ta egne avgjørelser, de måtte selv finne løsninger og de foretok valg som de selv sto innefor. Noen fortalte om situasjoner der intuisjonen og klokskapen kom frem.

En fortelling sier noe om elevens opplevelse av og ikke få noe til. Her viser eleven at hun ikke forstår at noe var galt, hun opplever at pasienten var annerledes, og forstår ikke hvorfor.

”Hva gikk galt”

”Jeg skulle stelle en dame som jeg kjente godt. En dag var alt galt, hun var urolig og kritiserte alt jeg gjorde. Jeg prøvde å forklare alt jeg skulle gjøre, og jeg gjorde alt slik jeg pleide å gjøre, men i dag var det ikke godt nok. Hun klaget over hårstellet, hun klaget over frokosten, hun klaget over hva jeg sa og hva jeg ikke sa. Jeg hadde stelt denne dama flere ganger og det hadde alltid gått bra. Det var ikke lett å takle denne situasjonen, jeg mente at jeg gjorde alt slik jeg pleide å gjøre.”

Elevenes fortellinger viser noe av det mangfoldet som vi har i elevmassen vår. Vi har elever som kanskje befinner seg på novise stadiet, men vi kan og har elever som befinner deg på ekspertstadiet også. Det gjelder å finne frem til den enkelte slik at opplæringen kan fremme en etisk vekst og utvikling hos alle elevene.

Gjennom elevenes fortellinger får vi en forståelse av hvordan pasienten har det i situasjonen. Gjennom pasientens handlinger, avvísninger, sårbarhet og kanskje klager viser eleven pasientens situasjon. Fortellingene gir et bilde, ikke bare av elevens opplevde situasjon, men også et bilde på pasientens situasjon. Oppgaven til pleiere er å svare på den fordringen som pasienten gir. I denne fortellingen sier eleven at hun ikke klarte dette, hun visste ikke hva som var galt. Men det eleven klarte, var å fortelle hvordan pasienten var og ga på den måten en innsikt i pasientens situasjon. Fortellingen kan brukes til fortelle om situasjoner som var gode, men fortellingens rolle kan også bidra til synliggjøre situasjoner som ikke gikk så bra. Læresituasjoner som bidrar til vekst og utvikling er ofte relatert til situasjoner der det ikke gikk så bra. Denne fortellingen sier noe om en slik situasjon. Dette vil kunne tvinge oss til å se situasjonen på en annen måte, bruke kreativiteten, kunnskapen, fantasien for å finne andre tilnærminger.

Å utføre handlinger i praktisk omsorg handler om mestring. Det å lykkes, det å få ting til er betydningsfullt for alle mennesker, kanskje er det ekstra betydningsfullt for ungdom mellom 16 – 18 år. Det har betydning for deres selvbilde og deres identitet som fagpersoner.

Fortellingene tok oss med inn i elevens tanker, og de viste ulik grad av mestring.

Fortellingene fortalte hvordan det opplevdes å lykkes, men noen fortalte også om hvordan det opplevdes å mislykkes. Noen mistet faktisk lyst på å utdanne seg til helsefagarbeidere.

Som helsefagarbeider blir det stilt krav om kompetanse på ulike områder, en forventer at de skal ha kunnskaper, de skal ha ferdigheter og holdninger. Et av kravene er at de skal kunne arbeide ut fra de yrkes etiske retningslinjer. Kravet om etisk bevissthet og moralsk handling er absolutt tilstede. En kan stille seg spørsmålet om en kan opptre etisk bevisst og handle moralsk forsvarlig hvis en opplever liten grad av mestring? Mestring er et sentralt begrep innefor pedagogikken. Kanskje bør en fokusere mer på dette, når en ønsker å fremme en opplæring som sikrer en etisk bevissthet hos elevene.

6.6 Følelser og etisk bevissthet

Elevenes fortellinger berører og gir oss viktig informasjon hvordan elevenes opplevelser farger deres erfaringer fra praksis. Fortellingene henter sitt stoff fra det konkrete og det handlende livet. Gjennom fortellingen forholder vi oss til både fortid, nåtid og fremtid. All fortelling har utgangspunkt i situasjoner som gir inntrykk på oss. Det som gjør inntrykk det trenger seg på, sier Kari Martinsen (2005). Elevenes fortellinger gir meg et inntrykk av deres møter med pasienter og de viser noe om de følelsene som oppstår når mennesker møter.

Stell med lærer

”Det var en dag jeg skulle ha stell med lærer. Vi skulle stelle en pasient som var sengeliggende og hun skulle opp i en rullestol. Når vi hadde banket på og kom inn og skrudd på lyset så vi at pasienten lå med munnen åpen og hun hadde tørket så inn rundt munnen at det hadde kommet et tykt lag med tørket slim, både inne og rundt munnen. Det så ikke bra ut, pasienten klarte så vidt å lukke munnen, så stivt var det. Denne pasienten hadde cerebral parese og var psykisk utviklingshemmet, hun kunne derfor ikke si så mye. Men jeg så at det ikke så godt ut, leppene holdt på å sprekke og det så veldig sårt ut. Læreren ble rasende sint og veldig lei seg når hun så den behandlingen pasienten hadde fått. Jeg hadde ikke så lang erfaring så jeg trodde dette var vanlig, det var ingen andre som jeg hadde jobbet sammen med som hadde reagert. Vi gjorde et munnstell på pasienten og hun lå helt stille mens vi snakket og informerte henne om hva vi gjorde. Det tok litt tid for det var størknet og hardt. Jeg synes at det er galt at de som har jobbet der lenge bare lar pasienten ligge der uten å stelle de og ta seg god tid. Noen ganger når pasienten ringer på, så gadd de ikke gå inn til dem, selv om de hadde god tid. Jeg vet ikke om jeg vil bli helsefagarbeider.”

Hvordan er den virkelighet eleven opplever? Hva gjør kravet om effektivitet, ressursknapphet og økonomisparing med omsorgen til den enkelte pasient? Hvordan vil dette påvirke elevenes etiske bevissthet? ”Jeg hadde ikke så lang erfaring så jeg trodde dette var vanlig” et utsagn som gjør noe med oss. Hvordan få frem etiske bevisste elever i en verden med krenkelser, overgrep og maktmisbruk? En utfordring som vi som skole må ta tak i.

Dannelsen blir en del av vår utdanning i det gode samfunn, sier Kari Martinsen (1993), men dessverre er ikke dagens pleie- og omsorgsetat alltid et bilde på det gode samfunn. Det foregår krenkelser, det foregår lidelser, overgrep, maktmisbruk og likegyldighet. Å være tilstede i praksis sammen med elevene gir læreren en mulighet til å sette fokus på de verdier en ønsker i yrkeskunnskapen. Vi som lærere må sette verdier på dagsorden, som lærere er vi modeller i møtet med den enkelte elev. Gjennom våre møter må vi være åpne for livsytringene.

Løgstrup beskriver de ”suverene livsytringer” som førkulturelle, de kan ikke læres, vi kan ikke undervise om barmhjertighet, men vi kan legge forholdene til rette for at barn og ungdom ikke må leve mot dem, men leve med dem. Unge må oppleve disse verdiene praktisert i deres hverdag (Eidsvåg 2004).

Fortellingene kan være med på å sette fokus på verdier, fokus på livsytringer, for fortellingene er en gjenfortelling av elevenes handlingsliv, der de forteller om oppgaver de får til og oppgaver de ikke mestrer. De beskriver noe om elevens valg situasjoner, der de må velge mellom det de selv mener er rett og det som kanskje systemet forventer av dem. Fortellingene beskriver elevens moralske handlinger, og en kan bruke fortellingene til å reflektere sammen og på den måten se egne fortellinger i nytt lys og dermed øke sin etiske bevissthet. Fortellingen vil derfor være en begynnelse til å fremme elevens etiske bevissthet.

All fortelling tar utgangspunkt i det kjempende og levende livet, det livet som har gjort inntrykk på oss. Det som har gjort inntrykk, det som trenger seg på MÅ en bare fortelle om. Det som har gjort inntrykk blir selve temaet i fortellingen, og når elevene skriver det ned vil det sette i gang en prosess, en strukturerer eller gestalter handlingen i et gitt forløp. Dette er selvfølgelig påvirket av det elevene opplevde og den konteksten eleven er en del av. Fortellingen har blitt en historie og den fullføres når den blir mottatt. Her blir fortellingen tolket inn i en ny kontekst av mottakeren (Martinsen 2006).

Mottakeren kan være den samme personen som har skrevet fortellingen eller den kan være en tredje person. Fortellingen vil ha sitt eget liv på en måte, og den får ny betydning for hver person som blir berørt av denne fortellingen. I enhver fortelling er det en diskurs, enten gjennom det muntlige språket eller gjennom skriften. En diskurs betyr at noen bruker språket

til å si noe til noen om noe. En diskurs er en begivenhet, det skjer noe når noen forteller. En muntlig fortelling møter tilhøreren her og nå, en skriftlig fortelling er frigjort fra den som skriver, det er teksten som møter leseren. Og det er teksten som fører leseren inn i en annen virkelighet og den virkeligheten vil kunne føre til en ny forståelse av seg selv.

Elevenes fortellinger er derfor en kommunikasjon mellom leseren og eleven. Fortellingene kan hjelpe elevene til å sette ord på deres praksis. Mange av elevene har problemer med å sette ord på egen praksis, men de kan fortelle historier om det som har gjort inntrykk. Fortellingene vil derfor bidra til å vise den enkelte elev at de får ting til, de mestrer. Får elevene en opplevelse av mestring vil de kunne finne opplæringen relevant og meningsfull. Ved å bruke fortellingene i ettertid, samtale om de og reflektere sammen vil vi som lærere kunne trekke tråder til teorier som er med på å belyse deres praksis. Teori som belyser praktiske situasjoner vil oppleves mer hensiktsmessig og nyttig, den vil bli husket bedre.

Fortellingens språk er inntrykksfullt og den beveger oss, den åpner vår sensibilitet og også våre tanker. I møte med fortellingene går vi frem og tilbake i den trefoldige mimesis. Dette er en prosess som fremmer en etisk bevissthet hos elevene våre, for følelser er inngangsporten for moralsk handling. Men fortellingene må bli noe mer enn en stemningsrapport fra praksis, fortellingene må tas opp til refleksjon, ettertanke og undring, for gjennom etterarbeidet vil klokskapen vinnes og den etiske bevisste yrkeskunnskapen skapes. Å bli faglig dyktig pleier er å lære omsorg gjennom håndverkslæring, håndverkslæring gjennom gode modeller, fortellinger og refleksjon. Omsorg er et grunnbegrep i sykepleien, omsorg er et relasjonelt og et moralsk begrep. Dette vises i praktiske handlinger. Det moralske ligger i god livsførsel, gode holdninger, godt håndlag og dette må læres.

Å lære eleven å bli god krever mer enn fagets regler, prosedyrer, teknikker og faktakunnskaper, Sammen med mesteren må eleven i det kliniske feltet lære gode holdninger og godt omdømme. Hun bør trenes i og vurdere skjønnsmessig. Dette krever emosjonell involvering og situasjonsanalyse for å kunne overveie handlingsalternativer. Kunnskapen må reflekteres sammen med andre. Hvis ikke kunnskapen, opplevelsen eller situasjonsbeskrivelsene blir reflektert kan praksis bli rutine og kanskje offer for likegyldighet. Elevenes fortellinger gir oss et redskap som kan bidra til å sette denne dannelsesreisen i gang.

6.7 Oppsummering av funn

Kari Martinsens omsorgsteorier ga meg en innsikt i hva jeg skulle se etter i elevenes fortellinger. Innledningsvis til dette kapitlet stilte jeg meg en del spørsmål. Gjennom min drøftende tilnærming til elevenes fortellinger fikk jeg svar på spørsmålene mine. Fortellingene sier noe om elevenes utvikling av omsorg som yrkeskunnskap. De beskrev både den relasjonelle delen av omsorgen, den praktiske delen og den moralske delen av omsorgsbegrepet. Elevene fortalte om møter som satte følelsene og reaksjoner i sving, de fortalte om valg av handlinger basert på verdier som medvirkning, respekt, tillit, åpenhet og empati. I møte med andre menneskers liv fortalte elevene om en reise i livet på godt og vondt. De opplevde sorg, tristhet, maktesløshet, oppgitthet, redsel, men også gleder, anerkjennelse, mestring og positiv respons fra pasienter og kontaktpersoner. Arbeidslivserfaringen fra prosjekt til fordypning bidro til å gi de en annen type kunnskap, der den personlige kunnskapen var i fokuset.

Fortellingene handlet ikke bare om gode situasjoner, de bidro til at andre sider av læringsmiljøet kom frem i lyset. Her var det ikke bare gode eksempler på god yrkeskunnskap. Fortellingene gav også et innblikk på hvordan arbeidslivet fungerte og hvilke verdier som ble prioritert. Fortellingene fortalte om en kultur der pasientene ble oversett, ignorert og fikk dårlig omsorg. Noen fortalte hvor liten innflytelse de som elever hadde, mens andre opplevde å bli sett, hørt og respektert. Fortellingene var fulle av elevenes følelser.

Et spørsmål vi som lærere ofte stiller oss, både i media og i skole sammenheng er: Hva er vår funksjon? Skal ikke vi lærere holde oss til faget og kun det? Fortellingene viser at elevens følelser var sentrale i deres opplevelser. Å forholde oss til elevenes følelser kommer en ikke utenom, mener jeg. Følelser er inngangsport for å handle moralsk, sier Kari Martinsen. Hun sier: ”Det er sansingen som åpner verden for oss, og gjør det mulig å vinne erfaringer. Vi vinner erfaringer ved å rystes, ved å rykkes opp av det sedvanlige, ved å la oss berøre” (1999,s.242,).

Fortellingene kan ses på som en reise i elevenes utvikling av deres yrkeskunnskap. Enkelte elever viste at de kunne det tekniske som skulle til i en situasjon, men opplevde likevel at de ikke fikk det til i møte med pasienten. Andre hadde observert flere pleiere i aksjon, og når en var i en konkret situasjon, så handlet de og fikk det til. Å utvikle yrkeskunnskap tar lang tid, men elevene viste likevel stor grad av mestring i mange og kompliserte situasjoner der

relasjonen til pasienten var i fokus. Noen viste at de trengte mer trening, andre viste godt utviklet intuisjon og skjønn og klarte å se pasientens opplevelser og følelser i situasjonen, og handlet utfra gode verdier.

Elevene fortalte fra deres egen praksis, og situasjonene var hentet fra daglige gjøremål på den praksisplassen de var utplassert på. Noen av fortellingene var solskinnshistorier, der de fikk vist hva de kunne og gode verdier kom til syne. Andre fortellinger innholdt historier som kunne minne om krenkelser, maktmisbruk, likegyldighet og overgrep. I slike situasjoner var fraværet av de suverene livsytringer påtagelig. Slike fortellinger er også fra det dagligdagse livet på en institusjon, derfor er det så bra at elevene forteller om disse opplevelsene. Ofte er det slike krisesituasjoner som må til for at debatten om etikk, verdier og handlinger kommer frem. Gjennom debatten eller diskursen om disse historiene kan vi reflektere over hvordan er det hos oss, hvordan handler vi og hvordan kan vi gjøre det annerledes neste gang. Som mennesker, så gjør vi ikke alltid det som er rett, vi er ikke alltid åpne slik at de suverene livsytringene får blomstre. Vi må anstrenge oss for å gjøre oss ”gode”. Dette er en kontinuerlig prosess. Vi må jobbe aktivt med å gi den andre rom og tid, slik at de suverene livsytringene får tre frem.

Elevenes fortellinger var en beretning både fra ”det gode møtet”, ”det triste møtet” og ”det vanskelige møtet”. Dette er et bilde på den virkelighet elevene opplevde, og det er denne virkeligheten som må være utgangspunkt når en sammen skal reflektere over historiene og fremme en dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. Elevenes fortellinger var ærlige og åpne, de prøvde ikke å dekke noe til. Når vi dekker over det vi gjør, forteller historien på en litt penere måte, vil det hindre vekst, utvikling og endring. En bør selvfølgelig spørre seg om det var noen fortellinger som ikke ble fortalt, at fortellingene kanskje ble pyntet på og at noe ble holdt skult. Det vil det alltid være en fare for. Men jeg opplevde likevel at fortellingene ga meg så mye informasjon om elevenes livsverden, at denne innsikten må få konsekvenser for den pedagogikken som jeg bygger mitt arbeid på.

7 Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap?

Elevenes fortellinger gir innsikt i den enkeltes livsverden, en livsverden som danner grunnlaget for å kunne vokse og utvikle seg. Denne informasjonen fordrer konsekvenser for den pedagogikk og didaktikk som tilbys elevene i programfagene på helse og sosial.

Å være en lærer handler blant annet om å møte andre mennesker, å kunne bygge opp relasjoner med det for øyet å bidra til den andres vekst og utvikling. Å være lærer innebærer også å kunne sitt fag, skape entusiasme og engasjement og vår etikk vises i møte med den andre. Utgangspunktet for å være en god pedagog henter jeg fra Søren Kierkegårds ”hjelpkunst”:

”At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor *han* er, og begynde der....”
(Eidsvåg 2005 s.214)

Skal jeg som pedagog bidra til dannelse av etisk bevisste helsefagarbeidere, må jeg starte med å finne elevene der de er. Fortellingene gir meg en innsikt og forståelse for hvordan elevene tenker, føler og handler i de situasjonene de har vært en del av. De gir meg et godt utgangspunkt for hva som er deres ståsted. Jeg mener at skal vi lykkes i å fremme utviklingen av etisk bevisste yrkesutøvere, så krever det flere metoder og tilnærminger. Jeg ønsker ikke å lage et formidlingspreget undervisningsopplegg som jeg legger frem for elevene, jeg ønsker heller å lage en arena, der elevene får livserfaring som fører til dannelse, og lære de å sette spørsmål ved det liv som leves, for på den måten kunne utvikle seg faglig og personlig. Jeg ønsker å finne frem til en metode, eller en tilnærming som setter i gang refleksjoner hos elevene, en metode som blir en del av deres tankevirksomhet og en måte å lære på, undre seg på som vil følge dem hele livet, dette vil utvikle en personlig kompetanse som vises i møte med andre. Jeg mener at bruken av fortellinger kan være en slik arena.

7.1 Fortellinger som grunnlag for refleksjon og undringer

Fortellingene kan bli en tilnærming som blir en del av elevenes tankevirksomhet og en måte å lære på, undre seg på, og en evne som vil følge dem hele livet. Kari Martinsen (2006) kaller dette å arbeide livsfilosofisk. Det filosofiske liv handler om å skape et tenkerom, å forholde

seg til livet på en undrende og kritisk måte. Vi må ha en evne til å stille oss på avstand til det vi har opplevd og erfart. Ved å stille seg på avstand vil vi kunne reflektere over hva som skjedde, hva gjorde jeg og hva kunne vært gjort annerledes. Skal fortellingen bidra til utvikling, vekst og dannelse, må fortellingene reflekteres over i ettertid. Gjennom å stoppe opp, se fortellingen og situasjonen litt på avstand og dele erfaringer med andre vil en refleksjon finne sted. Denne prosessen starter med at elevene får skrive ned en situasjon som har berørt de, de forteller om situasjonen enten skriftlig eller muntlig, og gjennom dialog med andre vil de få nye input til se egen situasjon. Hver fase vil føre med seg en refleksjon, en refleksjon som kan bidra til å kaste nye lys over deres opplevde virkelighet. Fortellingene bidrar til å øke artikuleringen av deres praksis, gjennom denne artikuleringen vil deres bevissthet også øke. En bevissthet både på det faglige og personlige planet.

I enhver refleksjon foreligger det tanker og tolkninger. Tolkninger kan gjøres i lys av teorier, og teoriene forklarer hvorfor ting skjer. Å reflektere over fortellingene kan innebære å trekke tråder til teorien. Dette kan hjelpe elevene til å sette teoriene inn i en gitt situasjon og sammenheng. Dette vil kunne føre til mer forståelse av hva teoriene sier, hvordan de kan brukes for å forklare hvorfor ting skjer. Dette vil kunne oppleves relevant og meningsfull for den enkelte elev. Spontaniteten og følelsene åpner for handlinger, teoriene forklarer hvorfor og sammen bidrar de til å øke forståelsen for situasjonen. Fortellingene vil kunne danne grunnlag for å vekke det som allerede er der, åpne for det som er nytt, for så å øke innsikt og forståelse.

Fortellinger er en del av menneskelig liv, den fletter inn både menneskets fortid og nåtid. Gjennom fortellingene kan en få tak i noe av den enkeltes livshistorie. Elevenes fortellinger satte elevens historie i sentrum. Fortellingene er en bit av deres liv. Å fortelle om det en har opplevd setter erfaringer i sammenheng og gir livet og opplevelsene mening. Elevenes fortellinger er koblet til en situasjon, og ved å fortelle knyttes fortid, nåtid og fremtid sammen. Det skaper en helhet. Fortellingene gir oss lærere en mulighet for å kunne møte elevene på en klok og etisk bevisst måte, nettopp fordi fortellingene gir oss et innblikk i deres verden.

Fortellingene har et språk fullt av hverdagslige ord, ofte ord som går rett til hjertet. De forteller om elevenes følelser, tanker, holdninger og handlinger. De gir en mulighet til å stoppe opp, til å undre seg og tolke. Gjennom å lese de igjen og igjen vil en kunne oppdage noe nytt hver gang, nye ting en kan reflektere over. Ved å dele fortellingene med andre, vil

andre se noe nytt med hendelsene, de er gjenkjennende, de er gagnlige og de er et bilde på det levende livet. Siden fortellingen handler om elevenes møte med mennesker i ulike situasjoner er den moralsk, den har et etisk mål.

Fortellingene i denne oppgaven er tatt med ordrett slik elevene skrev dem, nettopp for å få frem det hverdagslige språket. Elevene er midt i en skolehverdag som ofte blir splittet opp av ulike programfag, fellesfag og prosjekt til fordypning. De kan oppleve en hverdag som er splittet i deler og de mister helheten av syne. Fortellingen vil derfor være en utprøvende arbeidsmåte som kan hjelpe elevene å begripe noe av den virkelighet de er en del av. Det er alltid noe som har drevet fortellingene frem, det kan være noe de har på hjertet, noe de reagerte på eller noe som de opplevd som vanskelig. Fortellingen har en fortid, en nåtid og en fremtid, og de hjelper elevene til å sette begivenheter inn i et avsluttet hendelsesløp. Hver enkelt hendelse har betydning for helheten. Det skaper forutsigbarhet, håndterbarhet, opplevelse av sammenheng og mening. Dette danner grunnlag for å handle moralsk og reflektere etisk.

Fortellingene beskriver en hverdag de fleste elevene kjenner igjen, det gir en opplevelse av fellesskap. Vi kan vel alle kjenne igjen stemningen om de første vårtegn i fortellingen ”den første vårdagen”, den minner oss på den gode følelsen om en aktivitet ute i naturen.

”Vi pakket med oss brød, for rundt vannet er det ender, som vi pleier å mate. Mens vi gikk så vi på alle vårtegnene... hun hadde dårlig syn så jeg plukket noen blomster slik at hun kunne få sett dem.”

Her viser fortellingen at hun ser pasienten, hun tar hensyn til pasientens nedsatte funksjon og gjennom enkle tiltak skaper glede for den andre. Dette er opplevelser som er gjenkjennelige. Ved å dele fortellingene vil en bli påminnet egne opplevelser og historier. Gamle og nye historier dukker opp, de deles på nytt og reflekteres over. Dette gir en opplevelse av å høre sammen, å høre til. Dette vil skape en arena der en sammen kan lære av hverandre. På den måten ganger fortellingen fellesskapet.

Fortellingen skaper orden og mening i en konstant foranderlig, flytende verden. Dette vil være viktig for elevenes selvoppfatning og identitets utvikling. Fortellingene elevene fortalte gav et bilde på elevens sterke sider. En av fortellingene sa noe om dette:

”Når jeg endelig kom i gang med stellet, så synes jeg ikke det var så gale (ikke noe problem). Beboeren sa jeg var kjempesnill som hjalp henne... da fikk jeg en god følelse.”

Å få noe til, å klare enkle eller vanskelige oppgaver gir elevene en sterkere tro på seg selv. Å fortelle om dette vil styrke opplevelsen av mestring.

Å skrive fortellinger, å kunne fortelle om en situasjon krever at en har evne til å formidle på en slik måte at det vekker mottakerens interesse. Det å vekke den andres interesse er en kunst som kan trenes opp. Alle elevene har opplevd noe ute i praksis, de opplever situasjoner som har gjort noe med dem, og fortellerevnen kan opparbeides og trenes på, gjennom å få tilbakemeldinger fra andre. En kan begynne med enkle setninger, svare på undrende og åpne spørsmål, for derfra gå videre til korte og lengre fortellinger. Elevene fortalte ulike fortellinger, noen var korte, noen var litt lengre. Slik vil det alltid være. Men alle fortellinger kan reflekteres og undres over.

Kunnskapsløftet intensjoner er at alle elever skal utvikle evner i de grunnleggende ferdighetene, som muntlig fremstilling, de skal kunne lese, skrive, regne og vise digital forståelse. Å fortelle om egne opplevelser vil innebære at de trener på fire av disse grunnleggende ferdigheter. De må muntlig fortelle, de må skrive ned fortellingene på data, de må lese egne og andres fortellinger. Kanskje den viktigste evnen de får opparbeidet ved bruk av fortellinger er, å lytte til andres erfaringer og dra nytte av det. Bernt Gustavsson (2001) snakket om dannelsen som en reise fra det kjente mot det ukjente og hjem igjen. Skal det være en dannelsesreise som fører til personlig utvikling og vekst er det viktig at elevene lærer å møte ny informasjon, ny erfaring og nye opplevelser med åpenhet og respekt. Å dele fortellinger innebærer at en må bidra med noe selv, en må lytte til andres fortellinger og gi respons. Gjennom å stille seg åpen for andres meninger og opplevelser vil det kunne danne grunnlag for en dialog der elevene kan lære å være hverandres speil. Her dannes det en relasjon mellom det som er ukjent og det som er kjent. Gjennom å høre hverandres fortellinger vil det gi en innsikt i at verden kan oppleves på mange måter, og dette vil kunne utvikle en ydmykhet til eget ståsted. Dette handler om det ”pløyningsarbeidet” som er nødvendig for ”å bli god” (Martinsen 1990).

Er det viktig å lytte til elevenes fortellinger, er det viktig å få den innsikt og forståelse fortellingene gir til av elevenes livsverden? Jeg mener et klart ja. Ønsker man en opplæring som handler om den enkelte elev, der det personlige er like viktig og kanskje viktigere enn det teoretiske og det tekniske, så kan elevenes fortellinger være en inngangsport.

Yrkeskunnskapen, den faglige og den personlige kompetansen er viktig for å utøve en god omsorg. I yrkeskunnskapen så ligger det mer enn å vite hva som skal gjøres, det handler også om hvordan. Det å kunne gripe inn i en elevs livsverden og skape en endring til det bedre, bør være en god pedagogs drøm.

Elevenes fortellinger gir oss en anledning til å starte hos den enkelte elev, der han eller hun er og få det som allerede finnes der til å vokse og utvikle seg. Det kan gjøres gjennom å dele gode og mindre gode opplevelser og erfaringer gjennom dialog. Fortellingen danner et slikt grunnlag for en dialog. Gjennom å få lov til å sette ord på egne opplevelser, lytte til noe nytt for å lære noe annet, bli ydmyk ovenfor egen kunnskap og gi hverandre anledning til å gi tilbakemeldinger. Dette er byggesteiner i et meningsfullt liv og en opplevelse av sammenheng. Dette gir håp om en god og personlig utvikling hos den enkelte elev.

7.2 Følelser og elevenes dannelsesreise

Fortellingene ga et bilde på elevenes opplevelser, der følelsene var sentrale. Å være en god lærer handler om å være faglig bevisst, en skal kunne sitt fag, men det innebærer ikke minst å se den enkelte elev. Relasjonen mellom lærer og elev er kanskje den viktigste delen for at læring skal finne sted. Å møte elevenes følelser og opplevelse handler om å se den enkelte elev. I dette avsnittet ønsker jeg å se på elevenes følelser og den betydningen de har for deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap.

Skal jeg tenke pedagogikk og didaktikk med utgangspunkt i Kari Martinsens omsorgsfilosofi vil opplæringen av fremtidige helsefagarbeidere i tillegg til teorier, ferdigheter også fokusere på elevens personlige vekst og utvikling. Mesterlære vil være nøkkelen til denne opplæringen. Mesteren vil hjelpe eleven med å arbeide med seg selv for ”å bli god” (Martinsen 1990). For å få dette til er det ikke nok å kunne fagets regler, faktakunnskaper, de ulike prosedyrene eller teori, her må det i tillegg læres gode holdninger og være måte. Det handler om dannelse. I denne læreprosessen er de suverene livsytringene grunnmuren. Dette læres i møte med andre mennesker, nemlig i praksis. Slik jeg ser det er utplassering av elever i prosjekt til fordypning er nødvendig for å utvikle elevenes etiske kompetanse og bevissthet.

Livet er jo en reise gjennom gode møter, møter som inspirerer og engasjerer oss og som påvirker oss på en positiv og god måte. Livet består også av møter med andre kvaliteter. Vi

opplever tristhet, smerter, fortvilelse og redsel, og disse møtene gir livet vårt andre dimensjoner. Møtene med de ulike sider av livet er viktige for dannelsen som gode yrkesutøvere. Elevenes fortellinger viste noe av den komplekse virkeligheten elevene er i når de er utplassert i prosjekt til fordypning.

Hver enkel fortelling er situasjonsbetinget og beskriver den konteksten eleven er en del av. Tekstene i elevenes fortellinger er personlige og skrevet ut fra deres opplevde situasjon. En av elevene fortalte at hun ble redd, en fortalte at hun ble trist og en fortalte at hun ikke ville bli helsefagarbeider på bakgrunn av det hun opplevde:

”Noen ganger når pasienten ringer på, så gadd de ikke gå inn til dem, selv om de hadde god tid. Jeg vet ikke om jeg vil bli helsefagarbeider.”

Her er det sterke følelser, de sier noe om elevens mestringsfølelse, og de sier noe om deres følelse av maktesløshet. Skal livsytringene komme til sin rett så må vi ha en kultur som åpner for dem, vi må ta i bruk den langsomme tiden, refleksjonens tid. Den virkeligheten som elevene møter kan vitne om en kultur som har fokus på produktivitet, effektivitet og lønnsomhet. Elevens ”rop” om at de ”gadd ikke gå inn til de” kan tyde på at her er det andre verdier enn livsytringer som får komme frem. Refleksjoner og dialoger i ettertid kan sette verdier på kartet. Her kan vi sammen reflektere over hva som skjer ute i praksissituasjoner, og hva som gjøres for å bedre slike praksiser. Løgstrup snakket om de kretsende tankefølelser, der likegyldighet, mistillit og misunnelse er de verdier som vises. I slike tilfeller er det nødvendig med regler og normer, som kan legge til rette for at situasjonene blir mer åpne for livsytringer. Gjennom refleksjoner sammen kan det bidra til at kreativiteten blomstrer. Kreativitet som resulterer i tanker om hva som kan gjøres, og hvordan ting kan gjøres i en travel hverdag.

Ut fra elevenes fortellinger kan vi se at det som ofte styrte elevenes handlinger var deres følelser i den opplevde situasjonen. Følgende sitater sier noe om elevenes følelser: ”Jeg ble skikkelig usikker på hva jeg skulle gjøre”, ”det varmet meg at hun viste så stor glede”, ”jeg ville fått en bedre følelse hvis...”, ”jeg følte at personalet ikke brydde seg”, ”det var en god, skummel, trist og lærerik opplevelse.”, ”det var veldig skremmende”, ”jeg vet ikke om jeg vil bli helsefagarbeider”, ”jeg hadde en ubeskrivelig god følelse inni meg”. Følelsene våre styrer våre handlinger og ofte er følelsene våre et godt utgangspunkt for å handle moralsk. Følelsene våre eller vår evne til å føle henger sammen med vår evne til barmhjertighet. Vi kan gjerne si

at barmhjertighet er å vise empati i praksis. Vår evne til følelse er en motivasjonsfaktor for moralsk handling (Nordtvedt 2006). Faren er selvfølgelig at følelsene våre tar overhånd og de lammer oss. På den måten kan følelser hindre handlinger.

Historisk sett har pleie og omsorgs arbeid tatt utgangspunkt i idealer og ut fra en forpliktelse om å ville den andre vel (Martinsen 2003). Det var ikke den argumenterende diskursen mellom regler og prinsipper som var den etiske begrunnelsen for riktige handlinger. Nei, det var omsorgsgiverens evne til årvakenhet, vårhet, persepsjonsevne og væremåte. Å bli dannet som en god yrkesutøver handlet om en historisk overlevert erfaring, der omsorgsetikken var basert på følelser og følelsesmessige evner. Kanskje kan vi si at motivasjonen for å gå inn i omsorgsykker i dag henger sammen med våre forankringer av historiske forbilder om medmenneskelighet, som Florence Nightingale. Å ha gode forbilder i sammenheng med vår evne til å føle med den syke gjør at vi blir berørt, og gjennom denne berøringen vil vi øke vår forståelse for andre mennesker.

Pleien av den syke i vår tid krever mer en faglig, teoretisk og teknisk dyktighet. Den krever riktige holdninger, den krever møter som åpner opp for livsytringene og den krever innlevelse i den situasjonen en står overfor. Innlevelsen er ofte styrt av følelsene som oppstår i situasjonen. Omsorgen for den syke må baseres på forbilder og idealer, ellers ville omsorgen bli teknisk og avhumanisert (Nordtvedt 2004). Elevene våre trenger gode forbilder som viser de den veien de skal gå.

Etikk læres i møte med andre mennesker, det læres i relasjoner til andre der vi gjør egne erfaringer som påvirker våre tanker, følelser som oppstår i disse praktiske situasjonene. Å erfare hva andre mennesker rundt oss gjør, gir oss en oppskrift på egne handlinger. Å handle slik vi har lært gjennom gode modeller oppleves riktig og trygt. Våre tidligere erfaringer og våre livshistorier går inn i en sammenheng og vi opplever at dette er meningsfylt. Vi handler fordi vi føler det er riktig. Elevenes fortellinger viser nettopp dette, de handler fordi de følte det var riktig.

”Der jeg var skulle vi egentlig ikke krølle håret til de som bodde der....., men.....”,

”jeg synes det er galt at de som jobber der bare lar pasienten ligge....”.

”Da jeg så gleden i smilet hennes kjente jeg at jeg ble varm inne i meg....”.

”Følte at jeg endelig var til nytte...”.

Disse uttalelsene kan være noen eksempler på at mange av elevenes handlinger var basert på følelsene. Elevene ble berørt, følelser som medlidenhet, forståelse og empati ble vekket.

Fortellingene sier noe om elevenes ønske om å bli en del av et sosialt og faglig fellesskap. Flere skriver at de retter seg etter hva kontaktpersonene sier og gjør. Noen fortalte at de ble ”stresset” av kontaktpersonen, og en fortalte at hun var ”spent” på hva kontaktpersonen mente om det hun hadde gjort. Som en del av deres dannelsesreise mot en etisk bevissthet ønsker en også at elevene skal utvikle en evne til kritisk tenkning. En kan undre seg over om elevene våger dette i en situasjon der de ønsker å bli akseptert og anerkjent i et miljø? Elevene fortalte noe om den maktesløsheten de følte som elever. En av dem sa ”vi er elever, HVA skal vi gjøre?” I dette ligger det et budskap om at de opplever at deres meninger ikke betyr så mye. Skal en få til en utvikling og vekst for den enkelte, må en få anledning til å sette spørsmålstegn med det de opplever. Å få lov til å stille spørsmål ved de opplevelsene de har, få lov til å undre seg og være kritisk til den hverdag de møter er en viktig del av deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. Elevene opplever ikke bare gode møter med pasienter eller medarbeidere, de opplever hverdagen på godt og ond. Å utvikle en kritisk evne er også en viktig egenskap ved det å være etisk bevisst, dette er nødvendig for å kunne sette fokus på hva god omsorg er.

Skolen er jo noe annet og noe mer enn en formidling av faser og kunnskaper som er gitt en gang for alle. Skolen er et dannelsesverksted, der elevenes vekst og utvikling er i fokus. Skolens opplæring har prioritert formidling av etiske prinsipper og etiske teorier, fremfor å arbeide mer med bevisstgjøring av etiske holdninger, slik fortellingene bidrar med. Elevenes følelser, som inngangsport til etiske handlinger må derfor tas på alvor og vi må som lærere våge å møte de i deres følelser. Følelser må bli sette på som et positiv innfall til å handle, så får refleksjonene over handling trekke tråder til teori og hodet.

Jeg mener at formidlingspedagogikk alene ikke egner seg når det gjelder å fremme en dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap, her må andre tilnærminger brukes. I denne prosessen trenger vi ulike tilnærminger. Ulike tilnærminger hjelper oss til å se ulike ting. Erfaringsorientert undervisning lager en møteplass mellom det situasjonsbasserte kunnskapen og det overførbare. Skal vi gå fra formidlingspedagogikk til en erfaringsorientert undervisning i etikk må vi ta utgangspunkt i elevenes erfaringer. Da skaper vi gjenkjenning. Alle elever har med seg medbrakte holdninger, de har erfaringer fra personlige møter og selvfølgelig er de

preget av den barndom og oppvekst som de er en del av. Dette er verdier, holdninger og normer elevene har med seg. Skal vi som lærere påvirke elevenes etiske utvikling og bevissthet må vi ta elevenes fortellinger med i vår undervisning. Fortellingene vil fokusere på deres opplevelser og følelser. De vil oppleve dette som meningsfylt og nyttig. Dette danner grunnlag for refleksjon. I refleksjonene bør en stille spørsmål som synliggjør pasientens opplevelse, spørsmål som setter i gang prosesser hos elevene. Hvordan er det for pasienten å ikke få munnstell, hvordan er det for denne pasienten å ikke få lov til å gå på toalettet, hvordan er det for denne pasienten å ikke få krøllet håret sitt? Gjennom å stille undrende spørsmål vil elevene bli berørt, deres sensibilitet vil våkne. I deres sensibilitet og varhet ligger deres grunnlag for empati og barmhjertighet i praksis. Å bli berørt av andres opplevelse gir en inngangsport for å ville handle. Den måten man møter den syke på har en moralsk verdi, for i forståelsen av den andres sykdomserfaring ligger grunnlaget for barmhjertighet. Kari Martinsen (2003) sier at grunnlaget for enhver moralsk handling er en forståelse av den andres opplevelse av sin situasjon.

Kari Martinsen (2000) skiller her mellom det oppmerksomme og det registrerende øyet. Varhet, sensibilitet, se den andres fordring handler om hvordan vi møter og tar hånd om den andre på. Novisen trenger å trene opp slik at begge blikkene blir brukt, eksperten bruker stemmen, håndtrykket, blikket og den ordløse holdningen i møte med pasienten. Gjennom møter med pasienter vil det oppmerksomme øyet oppøves, og det er gjennom følelse for den andre at persepsjonsevnen øker og motivasjonen til handling er der (Nordtvedt 2004).

Hvordan kan vi stimulere eller få frem elevenes følelser og reaksjoner? Hva er det som berører elevene? Omsorg er en verdi, et fenomen som er en forutsetning for å kunne leve. Omsorg er noe vi alle kjenner til og omsorgs er en erfaring vi alle har. Omsorg er noe vi har, noe vi får, noe vi gir og noe av mangler. Dette gjør oss sårbare og gjennom vår egen sårbarhet og også andres sårbarhet vil det vekkes noe gjenkjennende i oss. Vi ser appellen fra den andre, den taler til vår forståelse gjennom vår fellesmenneskelige erfaring. Vi kjenner igjen det vi ser, det vi lytter til og vi forstår fordi forståelsen bygger på tidligere erfaringer (Croona 2003).

Elevene våre har mange livserfaringer som danner grunnlaget for deres omsorgsarbeid, men de har ikke all erfaring, derfor er det nødvendig at vi bruker andre midler for å øke deres forståelse for andres situasjoner. Egne fortellinger er et virkemiddel, å lytte til andres

fortellinger er et annet. Følelser er inngangporten for å kunne handle, men følelser alene er ikke nok til en etisk handling. Følelser gir oss informasjon om den andres situasjon, men vi må reflektere og gjøre valg. Vår evne til å føle, vår sensitivitet formes av erfaringer, teorier, fakta kunnskaper og ikke minst bevisstgjøring. Følelser gjør oss også praktiske, de vises gjennom handling, gjennom vår væremåte og våre blikk. Det er derfor nødvendig mellom de spontane følelsene som er knyttet til opplevelsen, men også refleksjon i ettertid, ved å sette spørsmålstegn ved våre egne følelser og opplevelser. Dette for at elevene skal lære av de situasjonene de har vært i (Martinsen 2006).

7.3 I møte med elevenes fortellinger – hvordan ta i mot elevenes fortellinger?

”Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd. Det kan være lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv eller ej.”
(Løgstrup 1991 s.25)

I møte med elevenes fortellinger har vi som lærere, noe av elevens liv i våre hender. Spørsmålet er hvordan tar vi imot den fordringen elevene legger i våre hender? Løgstrup snakket om den etiske fordring, der den etiske fordringen er oss gitt. Den etiske fordringen spiller ut fra den tanken om at vi er gjensidig avhengig av hverandre, og vi er viklet inn i hverandres liv. Den etiske fordringen er taus, men den krever handling, en handling som er uselvisk. For å kunne handle må vi ha innsikt og forståelse for den andre, vi må ha evne til empati (Bergem 1998). Dette er en etisk rettesnor som bør ligge i vårt møte med elevenes fortellinger.

Fortellingen henvender seg til tilhørerne med en tillit om å bli tatt vare på. I dette ligger det en selvutlevering, en moralsk handling. Fortellingen setter personens livshistorie i sentrum, gjennom fortellingen får en innblikk i det levde liv. Fortellingen har en begynnelse, en midtdel og en avslutning. Slutten kan være veldig forskjellig, men en bør kunne ta lærdom av det som hendte. Fortellingen er aldri nøytral, fortelleren lever med historien og den er ”deres”. Det er dette som gjør at fortellingen er en historie om etisk bevissthet, det er her fortellingen lærer oss å handle rett (Martinsen 1993).

I fordringen ligger den etiske forpliktelse vi har som lærere. Vi må møte elevenes fortellinger på en slik måte at den åpner opp for livsytringene. Den sentrale biten er tillit, tillit som vi ikke kan kreve, men som er der i relasjonen.

7.3.1 *Tillit*

Når elevene er ute i prosjekt til fordypning så opplever de mange situasjoner som de blir berørt av. Opplevelser som berører elevene bør ikke privatiseres, men fortelles om til læreren. Dette kan legges til grunn for hvordan læreren kan møte eleven i deres verden. Når praksis gjøres om til tekst, blir virkeligheten tydeligere, for elevene og for læreren. Fortellinger kan stå på egne bein og i seg selv stimulere til nye tanker om elevens verden. Den kan også være med å bidra til å tydeliggjøre elevens praksis. Fortellingen handler i hovedsak om situasjoner som har gjort inntrykk på fortelleren og er en bit av fortellerens livsverden. Et eksempel på det er jo fortellingen om ”det stille møtet”:

”Jeg ble litt lettet når hun døde, for da slapp hun å lide enda lenger. Det er kanskje stygt å si, men jeg vet at hun har det bedre nå, enn når hun levde. Det er jo selvfølgelig trist også”.

Elevene som velger en utdanning innenfor helseyrkene møter livets mangfoldighet, fra livets gleder til livets alvorligste faser. Å være tilstede i livet, i livets mangfold gjør noe med oss. Å våge å stoppe opp, reflektere over egne tanker og reaksjoner i møte med livets slutfase er modig og sterkt. Når følelser som tristhet, noe lettelse, sjokk, redsel preger oss er vi sårbare. I møtet med denne fortellingen må vi som tilhørere være vare og lydhøre. Eleven fortalte om denne situasjonen i tillit til at vi tok denne fordringen i mot, at vi behandlet den med den hensynsfullhet og omsorg som den trengte. Å oppleve at noe svarer eleven på denne fordringen om å bli tatt vare på, at de som leser dette vil meg vel, kan gi eleven håp om vekst og utvikling. En vekst og utvikling som er nødvendig for en god etisk bevisst helsefagarbeider. Tillit er en skjør relasjon og den kan fort gå i stykker, det skal bare en liten kommentar eller en ansiktsgrimase til. Den viktigste av min oppgave som lærer er kanskje ”å formidle til barn og unge at de er i stadig utvikling slik at de får tillit til egne evner og anlegg.” (Generell del av læreplanen).

Løgstrup (1991) mener at tillit er et urfenomen i menneskets tilværelse. Urfenomener kan beskrives, men kan ikke forklares. Vi har en naturlig tilbøyelighet til å vise hverandre tillit. Uten tillit ville vi ikke ha en sosial verden. Tillit kan ikke forklares, eller begrunnes. Mistillit derimot kan forklares, den kommer inn i vår verden når tilliten blir brutt. Tilliten er ikke et

resultat av vår beregning eller bevisste valg, den er noe vi har, vi har ikke herredømme over den. Vi er født i tillitsrelasjoner. Mistillit kommer først når vi blir skuffet i relasjonene (Nordtvedt 2004).

I en tillitsrelasjon blir den som gir tillit sårbar. Vi er og avhengige av tillit fra andre. Det handler derfor om å godta egen sårbarhet. Det at tillit gjør oss sårbare handler om vår vurdering og det å gi den andre makt. Vurderingen kan være feil, og makt kan misbrukes. Sårbarhet henger sammen med makt og avmakt. Asymmetri handler om ujevn maktforhold. En part skal lære, en lærer fra seg. En part trenger goder, den andre kontrollerer godene. En person som stoler på en annen person åpner et handlingsrom som han forventer at den andre vil bruke i samsvar med hans ønsker, interesser eller vilje. Lærerens væremåte, både når det gjelder holdninger og handlinger vil ha stor betydning for elevenes opplevelse av tillit til læreren og skolen som system. Skal det finne sted en prosess som medfører endringer av personlig art, som å fremme etisk bevissthet hos elevene, krever det at elevene opplever tillit til en person at han eller hun vil en vel (Kristiansen 2005).

Tillit er en del av skolens og helsetjenestens nerve. I relasjoner mellom elever og lærere, mellom pasienter og helsepersonell ville det by på store problemer uten tillit. Ville vi kunne bygge opp relasjoner i det hele tatt uten tillit? Men er tillit et ubetinget gode? Tillit er i fokus, men samtidig vet vi at ved å vise tillit, gjør oss sårbare og vi kan bli utsatt for maktmisbruk. Makt trives i asymmetriske relasjoner. Kan vi idealisere tillit som et fenomen? I relasjonen mellom lærer og elev er det assymetri, en relasjon der det ligger en fare for makt og maktmisbruk. I idealiseringen av fenomenet tillit kan en glemme denne sårbarheten og faren for maktmisbruk. Hva med mistillit? Vil vårt tids kultur preget av effektivitet og produktivitet hindre livsyttringene å opptre spontant, og tilliten lide? Å inneha tillit innebærer at man stoler på noen, det innebærer å ta en sjanse. Vi kan aldri vite hvordan den andre tar imot det vi viser, hvordan de forvalter vår tillit. Tillit handler derfor om en grad av sårbarhet. Vi kan risikere å bli skuffet og avvist. Vi kan oppleve en vond følelse som kan ”merke” oss for livet.

Fortellinger fra elevene berører oss og det er det viktig at elevene forteller sin opplevde situasjon. Dette gir de en mulighet til å snakke om den, dvele ved den og sette den inn i en sammenheng. En sammenheng der pasientens opplevelse også blir tydelig, og der den hele omsorgen, både praktiske, relasjonelle og moralske del kan få sin plass. Elevenes fortellinger ble gitt i tillit til at de ble tatt vare på og ikke misbrukt.

Å bygge opp tillit handler om vår evne til kommunikasjon, det handler om vår kompetanse både på det relasjonelle, praktiske og det moralske planer. Det handler om vår evne til å møte elevene der de er. Men dessverre handler dette også om vår mulighet til å velge vekk den som vi har ansvar for, ved å overse og ikke få med oss det elevene forteller oss.

Gjennom å arbeide opp et tillitsforhold vil vi kunne redusere vår komplekse verden, tilliten vil forenkle og gjøre tilværelsen håndterbar. Men tilliten må møtes og tas i mot som den livsytring tillit er. Tillit er ikke noe en kan kjøpe, den er der.

Fortellingene er elevenes måte å vise tillit på. De utleverer seg, de våger seg frem for å bli sett, møtt og ivaretatt. Med vår holdning kan vi som lærere ta i mot denne fordringen som elevene gir. Vi kan enten ta vare på den eller vi kan bryte ned tillitsforholdet. Hvis en stiller seg likegyldig til det elevene forteller, tar en ikke mot den andres utleverthet. Lærere har makt til å ”vække en opplagthet” eller vi kan hindre vekst og utvikling (Martinsen 2006).

7.3.2 *Åpen tale - dialog og dannelse*

Gjennom en fortelling vil både forteller og lytter bli satt i en ettertenksom situasjon. En fortelling gir en anledning til å reflektere sammen om en gitt situasjon. Å reflektere sammen handler om å sette i gang en samtale. I samtalen er det like viktig å forstå den andre som å bli forstått, det er like viktig å lytte som å snakke. Vi har ulike måter å møte hverandre på i språket. Kari Martinsen har tatt opp dette i et foredrag hun holdt ved Skjervheim seminaret i 2002. Hun nevner noe om det samtalens tre-leddet relasjon. Samtalen handler om meg, den andre og om selve saken. Samtalen er et møte mellom et jeg og et du og en felles engasjement om problemet. Vi blir et fellesskap om et problem, det dannes en vi-følelse. Å ha et felles problem, en felles sak skaper engasjement og deltagelse i hva den andre mener og sier. Gjennom å lytte til den andre utvider vi vår horisont, vi får et mer nyansert bilde av virkeligheten. Ved å få et mer nyansert bilde vil vi kanskje lære mer, kanskje vi og vil tenke annerledes. Kanskje vi oppdager at vi har tatt feil og våger å innrømme det (Eidsvåg 2004). Gjennom å dele fortellingene med hverandre vil de trenes opp til å lytte til andres historier. Gjennom å lytte til andre vil de få et nytt perspektiv, en ny vinkling på virkeligheten, de vil få mer innsikt og forståelse, både for egen livsverden og for andres.

Hvordan lære de opp til den gode dialogen? I den gode samtalen er en prøvende, letende, ettertenksomme og selvkritiske. En kommer ikke med beskyldninger, urimelige generaliseringer men oppmuntrer til verdsetting av gode argumenter. En skal være ærlig, tydelige og åpen, men ikke skade andres integritet. Sokrates var opptatt av samtalens kunst, han snakket om to ulike samtaler. En samtale som hadde overtalelse i seg, uten ny kunnskap og en samtale som hadde ny kunnskap og som bidro til en ny overbevisningsform av ny innsikt. Skolen skal ikke overtale, men overbevise (Eidsvåg 2004). Forventer vi at ungdom skal bli reflekterte og bevisst sine verdier må vi legge til rette for dette så tidlig som mulig. De må få oppgaver i form av fortellinger, tid, rom for å reflektere over dette. Dette kan gjøres gjennom praktiske handlinger, de bør derfor tidlig ut i møte med praksisfellesskapet. Prosjekt til fordypning gir elevene yrkeserfaring, de kan få sette ord på sin yrkeserfaring gjennom fortellinger og de kan dele fortellingene med andre. Å sette av erfaringsdeling og samtale på timeplanen handler om å sette av tid, sette av rom og være lydhør på hva andre har å si. Dette var noe av erfaringen som satt igjen, etter den første forteller runden i klassen. Når først en begynte å fortelle historien sin, så kom andre på andre historier som de kunne fortelle. Refleksjonene og overveielserne over praksis situasjonene var satt i gang. En av elevene sa det slik: ”jeg liker så godt historien min, for den er meg”. Bruken av fortellinger i klasserommet handler om en innsikts orientert samtale der fokuset er å overbevise og ikke overtale. En av skolens viktigste oppgave er å gi elevene ”tilværelsesopplysning”. En opplysning om den tilværelsen vi har med og mot hverandre. Gi elevene ”tilværelsesopplysning” handler om en lyst og evne til å ta ansvar for eget og andres liv. Det handler om å bli gagnlige mennesker (Eidsvåg 2004).

Vi trenger dialoger for å få frem det beste fra flere tradisjoner og vi trenger opplysende samtaler, som kan belyse mangfoldige sider ved livet. Ved å høre hverandres livshistorier, ved å dele hverandres fortellinger om det levde liv eller gjennom samtale kan kanskje folkelig visdom og verdier uttrykkes og bevisstgjøres (Gustavsson 2000).

7.3.3 *Håp gir livsmot*

Å være utleverende gjør oss sårbare, å skrive om opplevelser, erfaringer, følelser og hendelser gjør at eleven utleverer seg. De leverer fortellingene med håp om å bli sett, med en tillit til tilhørerne at de blir tatt vare på. Fortellingene gjør noe med oss som hører de, de berører oss som leser de og de viser noe om deres opplevelser og følelser. Noen viser vonde og

vanskelige følelser, noen opplevelser er så vonde at de kanskje angrer på at de fortalte sine historier. Hvordan kan vi ta vare på det de forteller uten å ”skade” den enkelte? Løgstrup snakker om elevenes urørlighetssone. Hvordan kan vi bevare urørlighetssonen til den enkelte elev? Vi må behandle fortellingene med respekt, vi må kunne finne håpet, håpet om vekst og utvikling, håpet om noe godt i det de leverer. Slik at de igjen kan tenke seg å levere fortellinger fra deres liv. Fortellinger som er nødvendige for at vi skal forstå deres livsverden, deres erfaringer og opplevelser.

Håp handler ikke om at alt skal gå bra, men at det som skjer har en mening (Aakre 1995). Det er viktig at vi gir elevene en opplevelse av mening i å skrive ned fortellinger, dele fortellinger med hverandre og gi rom for undring over egen praksis. På denne måten vil de kunne oppleve at selv om det ikke alltid går bra, så vil erfaringene gi de en mening.

Håp er en av de suverene livsytringer som gir livet betingelser, betingelser for at vi skal kunne fungere. Håpet gir oss valg og valg mulighet. Vi kan lære av våre feil og handle annerledes neste gang. Her spiller fortellingen en vesentlig rolle. Å se seg selv, høre seg selv fortelle åpner opp for en åpen dialog med fokus på at jeg kan lære noe og utvikle meg som menneske. Fortellingene kan overbevise elevene til at de ikke er nødt til å gjenta det som de tidligere har gjort. De kan starte på nytt. Dette bringer håp om en endring, en ny sjanse. Et ordtak sier at så lenge det er liv er det håp, en kan gjerne snu på det og si så lenge det er håp, er det liv og mulighet for endring, utvikling og vekst. Håpet påvirker vår mestringsevne, og med et snev av håp vil det farge vår opplevelse av det vonde og vanskelige. Vi kan gjerne si at håp fører til kreativitet og åpenhet (Rustøen 2000).

Hvordan var det for den eleven som spurte om hva hun gjorde galt, hun gjorde jo det samme som før. Denne eleven opplever at pasienten er annerledes enn hun er vant til, kanskje hun opplevde avvisning. Og hvordan var det for den eleven som opplevde at hun ”mislykkes” i å hjelpe en pasient på toalettet. Hun var lettet når hun fikk hjelp, men sa samtidig at jeg burde ha klart dette selv. Å føle maktesløshet, hjelpeløshet og ikke få ting til oppleves vanskelig og vondt. Her er det viktig at vi bruker håpet som en ”vitamin innsprøyting”, i form av å gi en følelse av det mulige, peke på det de klarte. At de fikk til å fortelle om sine opplevelser. Det å fortelle om situasjonene fører til refleksjoner, refleksjonene fører til utvikling og vekst.

Hva hindrer håp? Det kan være kynisme, pessimisme, likegyldighet og fatalisme. Et møte med mennesker som sier: ”jasså, du vil prøve noe nytt. Dette har vi prøvd tidligere. Kom tilbake til vår virkelighet”! Når vi møter en slik håpløshet, smitter den over på oss. De signaliserer en apati. Men da er det viktig å huske på at en liten tue kan velte stort lass, en liten tue kan være å ta pasientene med på tur, det kan være å få bli stelt når pasientene ikke klarer å stelle seg selv eller det kan være å få krøllet opp håret en dag når man dusjer. Dette gir håp i en håpløs situasjon (Eidsvåg 2004).

7.4 Fortellingen som yrkesdidaktikk

Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap har omsorg som en viktig del av yrkeskunnskapen. I omsorgsbegrepet ligger etikken veldig sentral. Yrkeskunnskap og yrkespedagogikk handler om å forstå de mekanismene som ligger bak å lykkes i yrket. Utgangspunktet for enhver yrkeskunnskap ligger i hva som kjennetegner det enkelte yrket. Utviklingen av en yrkesidentitet handler ikke bare om ulike fag og temaer, men også om kunnskaper som berører personligheten og den måten en ser verden på (Hiim og Hippe 2004). Dette stiller krav til den yrkesdidaktikken som gjennomføres i opplæringen. Yrkesdidaktikken bør bære preg av en situasjonsbasert og erfaringsbasert undervisning. Elevens fortellinger kan være en slik tilnærming.

Fortellingene er med å bygge opp relasjonen mellom lærer og elev. Ved å dele fortellinger så får de en felles opplevelse. Læreplanene er vårt styringsredskap og som en rød tråd går tanken om at opplæringen må ta hensyn til elevenes forutsetninger. Fortellingene gir oss et bilde på elevenes forutsetninger. I Kunnskapsløftet er det også fokus på at all opplæring skal tilpasses den enkelte elev, og mange av våre elever får individuelle opplæringsplaner. Min undring er om den individuelle trenden kan gå utover elevenes evne og vilje til å dele erfaringer med hverandre. Dannelsen handler om å bli formet, formet som mennesket gjennom fellesskap, sosialisering og samarbeid. Hvordan kan en ta være på denne biten av kompetansen gjennom å individualisere opplæringsplanene? Kan dette gå for langt? Kan vi individualisere opplæringen for mye slik at dannelsesreisen blir for vanskelig å gjennomføre? Hvilken betydning vil dette ha for yrkeskunnskapen der dannelsen og den etiske bevisstheten er en sentral del?

Dannelsestanken har kanskje et individualistisk preg, det er den enkelte som skal formes og utvikles til å bli det mennesket han er tenkt å være. Men selve dannelsesreisen eller

dannelsesprosessen forutsetter at formingen skjer i møte med andre mennesker. Elevene utvikles gjennom sitt møte med omverdenen, gjennom møte med andre og med det som er fremmed og annerledes. Elevenes fortellinger viste at elevene ble formet som yrkesutøvere av å være ute i praksis. De ble påvirket av de personene de møtte.

Bernt Gustavssons reisemetafor handler om dette. Dannelsen starter ”hjemme” hos den enkelte elev, der tryggheten, det gjenkjennelige er utgangspunktet for hvordan de møter verden rundt seg. Dette er også grunnlaget for hvordan de møter det nye og ukjente. I møtet med det nye vekkes nysgjerrigheten og med nysgjerrigheten som drivkraft, begir de seg ut på reise. På denne reisen er det mange situasjoner, situasjoner med mange nye tanker, følelser og erfaringer. Disse møtene gjør noe med dem, og de oppdager noe nytt med seg selv. De får nye erfaringer, ny kunnskap som gjør at de retolker og forandrer bildet av verden og seg selv. De endres. Etter en stund vil de bearbeide alt det nye de har sanset, de beskriver det de har oppdaget og de lager en fortelling om de erfaringene de har gjort. Ved å fortelle om egne erfaringer, reflekterer de over vår egen personlige kunnskap og det er her dannelsen skjer (Gustavsson 2001).

Mener vi at dannelse og etisk bevissthet er viktige forutsetninger for helsefagarbeiderens yrkeskunnskap må vi som skole legge til rette for en opplæring som påvirker elevenes dannelsesreise. Her vil elevenes fortellinger være et sentralt virkemiddel. At elevene får dele egne erfaringer med medelever og andre de møter i en opplæringssituasjon gjør at de får reflektere over egne erfaringer, erfaringer som fører til vekst og utvikling, ikke bare faglig men også moralsk.

Hvilken pedagogikk ligger i skolens vegger? Ennå sitter formidlingspedagogikken sterkt i disse veggene. Læreren har fasiten, denne blir formidlet, elevene blir testet og veid og målt. Er det slik innlæringen skal foregå? I møte med dagens ungdom må vi variere mellom ulike tilnæringsmåter. Skal skolen ta sitt dannelsesansvar alvorlig må fokuset flyttes fra formidlingspedagogikk til mer erfaringspedagogisk tilnærming, der elevene får bruke egne erfaringer i læringsprosessen. Erfaringer som fører til endringer og som fører til vekst og utvikling. Dette er kunnskaper som er personlig integrert. Ny erfaring, ny kunnskap eller nye opplevelser må alltid fortolkes og settes inn i en sammenheng og meningsfull helhet. Dette krever at en må kunne fortelle om sine erfaringer, gjennom fortellinger eller gjennom dialog. Dialogen vil derfor være et pedagogisk virkemiddel for å utvikle etisk bevisst yrkeskunnskap.

Fortellingen kan ses på som en dialog, der elevene gir oss sin tolkning, vi lytter til fortellinger eller leser fortellingen for så å gi respons tilbake.

Skal vi fokusere på en helhetlig utvikling av den enkelte elev er det viktig at vi hører elevenes fortellinger. På den måten kan vi forene sjel og kropp. Ennå har vi som skole en todeling av opplæringen. Vi har teori og praksis undervisning. Dette gjør at vi opprettholder dette skillet. En måte å forene denne dikotomien er kanskje å se på elevenes fortellinger, der de forteller om hva de gjør, hvordan de gjør det, hva de føler og hva de erfarer i møte med den andre. Her ser vi hendenes bevegelser, hodets tanker og hjertes følelser.

Bruken av fortellingene bidrar til refleksjoner og tilbakeblikk på egne erfaringer. Gjennom refleksjoner kan eleven stille seg på avstand til de situasjonene de engang har vært en del av. Det kan medføre at de lettere kan stille seg kritisk til den praksisen som de har vært en del av. Lærer og elev relasjonen vil alltid være en asymmetrisk relasjon, der læreren ved siden av å være veileder, oppdrager, foreleser også vil inneha funksjoner som modell og forbilde. Dette krever at læreren er bevisst på å være nær nok til å se den enkelte elev, men samtidig holde en avstand slik at han er i stand til å kunne handle.

Yrkeskunnskapen utvikles fra novise til ekspert, dette er en teori som viser ulike nivåer av hvordan yrkeskunnskap kan utvikles gjennom. Det er selvfølgelig individuelle variasjoner, noe som også fortellingene fortalte noe om. Men en sosialiseres inn i et arbeid og inn i et yrke, og en utvikler etter hvert en fortrolighet for den praksisen en er en del av. Utvikling handler om endringer, og skal endringer skje er det også viktig at en er kritisk til egen praksis, kritisk slik at en ser andre løsninger og andre kreative utviklingsmuligheter. Dette er egenskaper som er viktige i dagens helsevesen, kanskje på grunn av at endringer skjer så fort, kravet til effektivisering, økonomisering, rasjonalisering og sentraliseringer er så store at kulturen på arbeidsplassen bærer preg av dårlig tid. Faren er at omsorgsyrkene gir lite rom for at livsytringene skal blomstre. Kan bruken av fortellinger i skolen, føre til en refleksjon hos elevene som gjør at de kan forholde seg kritisk til den praksis de er en del av? Kan den erfaringen dagens elever får gjennom å bruke fortellinger føre til at omsorgstjenesten endres, endres på en slik måte at den etiske refleksjonen øker og praksisfeltet mer åpen for livsytringene? Elevene vil i allefall lære å stoppe opp, tenke over situasjoner og dette er en personlig kompetanse som de kan bruke i sin yrkeskunnskap.

All undervisning handler om møter mellom lærer og elev. Et møte er aldri verdinøytralt, og i hvert møte dukker livsytringene spontant og radikalt opp. I møte med elevene er vi som lærere tilstede med hele oss, med blikk, kropp og ord. Relasjonen må bygges før vi kan gå videre til opplæringens innhold, som fagstoff eller oppgaver. I relasjonen kan en åpne opp for sansene eller stenge av. Læreren kan i dette møtet få elevene til å blomstre eller visne. Hvordan kan vi få elevene til å blomstre, hvordan få det som allerede er det til å våkne? Det kan gjøres gjennom å skape en begeistring og en berøring. Kunnskap må filtreres gjennom et temperament, hvis den skal kunne berøre andre. Følelsene styrer interessen vår, den styrer handlingene våre og den styrer det vi ønsker å lære. Det er ikke nok at læreren er faglig dyktig, han må også ha evne til å bygge relasjoner, skape følelser og engasjement. Utgangspunktet for vårt møte med elevene er ikke regler og normer, men den fordring som ligger i situasjonen. Her vil utgangspunktet for vår moralske handling være den relasjonen vi møter. Den andre gjør inntrykk på meg, jeg beveges sanselig og kroppslig på den appellen som utgår fra den andre. I denne appellen ligger det å ta vare på den andres liv. Å handle moralsk i denne situasjonen vil være å handle til den andres beste, og ta vare på det liv som ligger i våre hender (Delmar 2000). Den gode lærer ser elevene sine, finner dem der de er og gir dem noe de ikke visste at de trengte. Fortellingene kan hjelpe oss med akkurat dette (Eidsvåg 2004).

7.5 Fortellingen som brobygger mellom teoretisk kunnskap og etisk bevissthet?

Elevenes fortellinger gir en beskrivelse av deres erfaringer og opplevelser i faget prosjekt til fordypning. Fortellingene gir meg som lærer en innsikt og forståelse for elevenes livsverden, en livsverden som er viktig og betydningsfull for vekst og utvikling. Fortellingene tydeliggjør elevene. For å vokse og utvikle seg trenger mennesker å bli sett, alle har vi behov for å bli sett og bekreftet. Vi har alle behov for å bli tatt på alvor, gjennom respekt og anerkjennelse. Grunntanken i all pedagogikk er å møte eleven der han er, men samtidig skal den enkelte bli utfordret slik at han kan vokse og utvikle seg. Min undring er hvordan kan fortellingene hjelpe oss lærere til å utfordre elevene, både faglig og personlig?

Pedagogikken kan deles inn i ulike tradisjoner eller retninger ut fra hvilke verdier vi er forpliktet på. Blant annet har vi pedagogisk humanisme der fokuset er eleven og elevens læring og utvikling. I en slik tradisjon vektlegges den dialogen som oppstår mellom de ulike aktørene i en kultur.

Elevene har levert inn fortellinger som sier noe om deres eget ståsted i møte med andre mennesker. Disse møtene var preget av ulike følelser, reaksjoner og opplevelser.

Fortellingene sier ingen ting om hva som er etisk riktig å gjøre eller hva som er etisk galt å gjøre. De er en ren beskrivelse over en opplevd situasjon fra praksis. Jeg har tidligere vært inne på diskusjonen om hvordan fortellinger kan brukes som en metode for å øke elevenes etiske bevissthet, gjennom å skrive ned opplevelser, dele de med andre, reflektere over dem og diskutere dem. Kan fortellingene brukes på en annen måte, kan vi bruke elevenes situasjonsbeskrivelser til å sette lys på handlingene de utførte og hvilke teoretiske begrunnelser som ligger bak de handlingene som ble utført? Fortellingene alene kan ikke føre til endring av elevenes personlig kunnskap, det krever refleksjoner og samtaler rundt de ulike fortellingene. Skolen kan ikke alltid love gode resultater, men skolen vil alltid føre til endringer.

Å arbeide som lærer handler om å ville noe, verdiene som styrer oss i dette arbeidet er ofte et ønske om å gjøre verden til et bedre sted å være. Den pedagogiske verden er ikke bare i skolen, men den er i samfunnet generelt. Den er i familiene og på institusjonene. Vi lærer så lenge vi lever. En av elevene fortalte om ”sin første stelledag”, hun fortalte om en situasjon der pasienten virket redd for å si noe, pasienten hadde opplevd at nattevaktene hadde vært ”frekk i munnen”. Pasienten hadde lært at hun ikke kunne si ifra om uverdige forhold. Er det å gjøre verden til et bedre sted å være? Denne situasjonen kan vi som lærere bruke i møte med elevene, vi kan bruke den i veiledningssamtaler med fokus på hva er som skjer i denne situasjonen? Vi kan trekke tråder til etikken og moralen vår. Vil vi ha en praksis som er slik? Hvilke holdninger, verdier og handlinger ligger i denne situasjonen. Vi kan trekke tråder både til etiske teorier og etiske prinsipper. Teoriene vil på denne måten trekkes inn i situasjonen, Dette vil kunne oppleves relevant og meningsfullt.

Den pedagogiske praksis handler om veien til det gode liv, og på veien mot det gode liv skapes vår identitet gjennom sosialiseringen og eget arbeid med oss selv. Det gode liv og den gode oppvekst krever verdier fra fortiden, der vi kommer fra, fra nåtiden der vi er og ikke minst verdier som peker fremover, dit vi skal. Grunntanken i den pedagogiske humanisme er at hver enkelt skal dannes til humanitet, det gode, det riktige og det positive. Dette er også grunntanken i Kari Martinsen omsorgsfilosofi. Hun er en representant for det som kalles ontologisk situasjonsetikk. En etikk som tar utgangspunkt i at vi er avhengige av hverandre og

gjennom å leve så er vi utlevert til hverandre. Våre handlinger er moralske når vi handler til den andres beste. En av elevene fortalte en situasjon fra sykehuset, der hun var vitne til et en lege hadde dårlig tid og liten tålmodighet til å gi god og viktig informasjon til en dame med brystmerter. ”Legen ga bare opp med å forklare. Etter at legen hadde gått så damen på meg og sa at hun ikke forsto noe som helst.....jeg forklarte henne det jeg hadde lært om angina pectoris” – i dette utsagnet viser eleven at hun gjør det gode, det riktige og det positive. Hun handler til pasientens beste. Hun viser også at hun anvender teori kunnskapene sine. I møte med denne fortellingen kan vi som lærere trekke inn teori hentet fra alle programfagene som kommunikasjon og samhandling, helsefremmende i forhold til sykdommer og yrkesutøvelse og tverrfaglig samarbeid. Fortellingene gir oss som lærere en mulighet til å trekke inn tunge og kanskje vanskelige fag. Denne formen for pedagogikk handler om bearbeidelse av erfaringer og opplevelser. Gjennom bearbeidelse vil kunnskapen bli personlig integrert. Dette krever tid, rom og ettertanke, kanskje kan dette være en protest mot at alt skal være effektivt, produktivt og resultatorientert. Denne formen for pedagogikk er også filosofisk, for den gir en anledning til å stoppe opp for refleksjon og dialog. Kari Martinsen er en talskvinne for denne formen pedagogikk, hun legger vekt på den personlige bearbeidelse av erfaringer og problemstillinger.

Mellommenneskelige forhold er noe mer enn innsatsen av vår prestasjon. Etikken og møte mellom oss mennesker handler om noe mer enn mest mulig nytte for flest mulig. Kjernen i det moralske er å være opptatt av den andres ve og vel, mener Løgstrup (i Pedersen 2003). Det handler om å være opptatt av hva situasjonen appellerer en til å gjøre. Det gjelder å være spontan i møte med andre. Det viktigste i livet vil derfor ikke hva vi strever etter, men hvor man står i forhold til andre mennesker – en gjensidig utlevering til hverandre. Vi lever ikke først og fremst som selvstendige mennesker, men i et gjensidig avhengighetsforhold hvor vi har makt over andres tanker, følelser, ”stemthet” og ”oplagthet”, ja en dog skjebne, mener Løgstrup. I denne utleveringen kan vi enten fremme eller hemme hvordan vedkommendes livsutfoldelse vil være. Ut fra Kari Martinsens (Løgstrup) etikk vil våre handlinger springe ut i møte med den andre, i den situasjonen der vi møtes – med en selvforglemmende opptatthet av den andre. I dette møtet tar vi vare på og tar i mot den tilliten som hører mennesket livet til, nemlig øyeblikkets gjerninger, de spontane livsytringene. Fortellingene sier noe om hvordan elevene påvirker den andres liv gjennom ”å krølle opp håret”, ”ut og mate endene”, ”stoppe opp når legen gikk” eller ”tale pasientens sak når personalet hadde vært frekke”. Disse

fortellingene bidrar til å kaste lys over hva livsytringene og hvilken betydning livsytringene har for alt liv.

Skal jeg som lærer ta fortellingene på alvor må dette få konsekvenser for den pedagogikk som jeg gjennomfører. Hvilke konsekvenser vil dette innebære for opplæringen? I tillegg til faglig utdanning må fokuset i opplæringen være rettet mot en etisk bevissthet, en mer allmenndannet opplæring. Undervisningen vil bære preg av å leve ut tilliten og ikke minst følge talens åpenhet. Dette danner grunnlaget for relasjonen mellom elev og lærer, i det praktiske må vi som lærere være engasjerte og faglig dyktige. Til sist må vi i møtet med elevene våre våge å være tilstede på godt og vondt slik at livsytringene får komme til. Gjennom å lære de grunnleggende ferdigheter (muntlig og skriftlig kompetanse, digital forståelse, tallforståelse og leseferdigheter), som nå skal integreres i alle fag, vil en lære grundighet, utholdenhet, selvkritikk og lojalitet. Dette krever øvelse og trening. Trening, øvelse og fokus på saken vil medføre at vi utvikler, ikke bare faglig kunnskap, men også gode egenskaper ved det å være mennesket. Elevene blir dannet.

Fokuset i denne oppgaven har vært elevenes etiske bevissthet. Med etisk bevissthet menes også at en viser en selvstendighet i å ta stilling til de påvirkninger de utsettes for. Det gjelder press og påvirkning fra praksisplassene, fra skolen og ikke minst i samfunnet generelt. Å være etisk bevisst er både et mål og en prosess, i dette ligger det at en aldri er helt ulært, dette er en dannelsesprosess som foregår hele livet. Arbeidet med å opprettholde denne prosessen innebærer å stille seg åpen i møte med andre, våge å være solidarisk med den svake part, være kritisk til de påvirkninger som de utsettes for. Hvilke påvirkninger blir de utsatt for? Hvilke fortellinger lytter dagens skoleelever til gjennom sin hverdag og hvordan blir de påvirket av disse fortellingene? Dette må vi som lærere våge å møte. For å utvikles har vi behov for kompleksitet. Vi trenger motsetninger som tydeliggjør valgene våre. Knud Løgstrup (1991) kaller disse for de forenede motsetninger, der åpenhet og spontanitet er motpolen til målrettethet og behersket væremåte. Som lærer må en fremme åpenheten, være mer lydhør ovenfor elevene, mer oppmerksom og mer medfølende. Kanskje er dette viktigere i dag enn tidligere. Mange elever sliter med å finne mening og sammenheng i opplæringen, flere velger bort videregående opplæring begrunnet med at opplæringen er lite relevant og meningsløs. Bruken av fortellingen kan skape helhet og sammenheng i opplæringen, fortellingen kan også bidra til å skape en sterkere identitet og bedre selvforståelse. Kanskje kan en slik tilnærming bidra til at flere elever finner mening i å fullføre utdanningen.

Undervisningens innhold vil alltid innebære en vekselvirkning mellom en teoretisk vitenskapelig tenkemåte og en historisk, fortellende tenkemåte. Elevene trenger opplysning om deres egen tilværelse, opplysning om deres egen yrkeskunnskap. Teoretisk-vitenskapelig opplysning forteller oss noe om historien vi er en del av, samfunnet vi vokser opp i og denne formen for kunnskap gir oss forklaringer til de fenomenene livet er fullt av. Den andre formen for opplysninger vi trenger for å utvikle oss som mennesker er den informasjonen er knyttet til erindring og fortelling. Fortellinger holder vår bevissthet levende om at vi er en del av en helhet.

Som lærer er det viktig at vi hjelper elevene til å trekke elementer fra begge disse to retningene. Det krever at vi omsetter disse elementene til et daglig språk, hvor vi forbereder oss og tenker for å handle. Vi trenger teori som veileder oss i vår målrettethet og vi trenger fortellinger og symboler som veileder oss i vår livsførsel. Dette blir de forenede motsetningene (Pedersen 2003).

Skolen og læreren må ta utgangspunkt i læreplanenes intensjoner og mål. Men hvordan bør vi formidle læreplanens intensjoner, hvilke formidlingskanaler velger vi når vi skal tilrettelegge opplæringen? Velger vi en formidlingskanal som er preget av en naturvitenskapelig tradisjon, som også er påvirket av arven fra Manchester, men målbarhet, effektivitet og produkt fokusering? Eller velger vi en formidlingskanal som er preget av en fenomenologisk tradisjon, der fortellingen, religionen og filosofien står sentral?

Elevene må berøres og stimuleres fra deres ståsted, et ståsted som er preget av opplevelser, erfaringer og følelser. Alle har de en plattform av erfaringer, men hvis vi ikke bruker deres plattform i den videre utviklingen kan det være en fare for at de stagnerer. Elevene må stimuleres videre for at den etiske bevissthet og utvikling ikke skal snevres inn. De trenger derfor respons på deres fortellinger og de trenger å høre og bli berørt av andres fortellinger. Fortellinger bør derfor deles. Elevenes fortellinger viser at de har moral, at de handler moralsk og at de har verdier. Det ligger der, og det brukes. Det kan brukes ulikt, men vi om lærere må ha tro på den enkelte, vi må vise elevene tillit, gi de håp og gjennom åpen samtale bidra til å fremme deres dannelse og etisk bevissthet.

8 Oppsummering og konklusjon

Tema for denne oppgaven var omsorg som yrkeskunnskap. Omsorg er et begrep som er vanskelig å begrepsforklare. Omsorg er en fellesmenneskelig erfaring, å gi omsorg og motta omsorg er en forutsetning for å kunne leve og utvikle seg som menneske. Omsorg viser til fellesskap, viser til et sosialt liv og det forteller noe om at mennesker trenger hverandre. Selv om omsorg er et mangfoldig begrep har Kari Martinsen skissert omsorgsbegrepet ut fra tre dimensjoner, den praktiske, den relasjonelle og den moralske dimensjonen. Hun hevder at den moralske dimensjonen er omsorgens overordnede dimensjon. Med utgangspunkt i hennes omsorgsfilosofi valgte jeg tema og problemstilling. Temaet ble: *Omsorg som yrkeskunnskap – med fokus på elevens bevissthet*. For å belyse dette tema valgte jeg denne problemstillingen: *Hvordan kan elevenes fortellinger fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskompetanse?*

Med utgangspunkt i egen praksis opplevde jeg at undervisning i etikk, holdninger og verdier ikke nådde frem til elevene. De opplevde at dette var vanskelig, fremmed og kanskje meningsløst. Her måtte andre tilnærminger til. Jeg ønsket å utvikle ny kunnskap, kunnskap som vi kan lære av og som skaper en endring hos elevene. Mitt valg falt derfor på å bruke elevenes fortellinger fra utplassering i faget prosjekt til fordypning, som en yrkesdidaktisk tilnærming.

8.1 Tilbakeblikk og refleksjoner rundt teorigrunnet

Kari Martinsen skriver om omsorg, sykepleie og relasjon mellom pasient og pleier. Gjennom mine studier av hennes teorier så jeg sammenhenger mellom hennes tanker om relasjonen mellom sykepleier og pasient, og min relasjon som lærer i møte med elevene. Jeg valgte derfor å bruke Kari Martinsen teorier for å beskrive mine elevers begynnende yrkeskunnskap, der omsorg er en vesentlig del av yrket. Her ønsket jeg spesielt å se på den moralske dimensjonen av yrkeskunnskapen. I tillegg har jeg valgt å bruke Kari Martinsens teorier også som en pedagogisk tilnærming i min undervisning.

Å arbeide med Kari Martinsens teorier har vært en spennende og energigivende prosess, som har medført at jeg nå ser på mine møter med elevene på en ny måte. Jeg opplever at Kari Martinsen og Knud Løgstrups tanker om mennesket tilfører meg en kunnskap av ny

dimensjon, en dimensjon av livet selv. Kari Martinsens omsorgsfilosofi og Løgstrups teori om de spontane livsytringer gir meg korrektiv og en utfordring til min praksis og egen selvforståelse. Vi mennesker er skapt til å gå inn i de krav og appeller som vi møter hos andre, og gjennom dette vil det føre til livsutfoldelse for den andre og for en selv. Som lærer og som sykepleier har vi en bit av den andres liv i våre hender, dette krever en personlig kompetanse som lærer, kompetanse som klokskap, ydmykhet, menneskekunnskap, kjærlighet og en helhetlig forståelse.

Kari Martinsens tanker om mennesket er inspirerende, ideologisk og kanskje utopisk. Men må ikke vi som lærere i møte med dagens elever være fylt av en ideologi der vi ser mennesket først av alt? Er det ikke nødvendig for oss å se etter mulighet for vekst og utvikling fremfor å dømme de med karakterer og gi de opplevelse av aldri klare å lykkes? Elevenes fortellinger lærer meg å se at enhver av elevene er unik og enestående. De leverer fortellingene med tillit til at jeg tar imot de og behandler de med respekt, anerkjennelse og kjærlighet som de har krav på. I dette møtet vil jeg lære like mye som elevene lærer. I denne situasjonen har begge parter noe av hverandres liv i våre hender. Spørsmålet er om vi lar det blomstre eller visne.

8.2 Refleksjoner over bruken av fortellinger som metode

Hvilken vei må vår pedagogikk gå for å møte den enkelte elev, slik at vi kan fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap? Jeg mener at formidlingspedagogikk ikke er veien å gå, vi må møtes i andre arenaer og rom. Når vi snakker om dannelse og etisk bevissthet dreier det seg om vekst og utvikling, det handler om en personlig integrert kunnskap som vises i møte med andre. Dannelse innebærer blant annet å være god, etisk bevisst og være åpen slik at livsytringene får blomstre.

Hvilken pedagogikk dreier dette seg om? Jo dette handler om en humanistisk pedagogikk der eleven er aktiv til stede. Skal vi kunne fremme en vekst og utvikling må elevene selv være med på å utvikle kompetanse sammen med andre. Å få lov å bidra med noe meningsfylt vil gi de en opplevelse av å bety noe. Fortellinger kan være en vei å gå. Ved bruk av fortellinger vil elevene være medbestemmende i hvilke situasjoner som skal fortelles, hvordan den skal fortelles og selv kunne reflektere over den sammen med andre. Her er det læreren kommer inn med sitt bidrag gjennom lytting, anerkjennelse, gjennom respekt og åpenhet. Vi gir elevene rom og mulighet for å dvele ved, reflektere over og undre seg over fortellingene sammen med

andre. Gjennom denne prosessen vil elevene lære seg å lytte til andre, være nysgjerrig på det som er nytt og fremmed.

Fortellingene bidrar til elevenes personlige utvikling gjennom å gjøre de synlige ved å fortelle om egne opplevelser og erfaringer. Flere av elevenes forutsetninger kommer frem og det blir lettere å tilpasse opplæringen ut fra elevenes sterke sider. Fortellingene gir oss som lærere en anledning til å lytte til elevenes historier, de er selvopplevde og de sier mye om elevens tanker om seg selv, forhold til andre, problemer og utfordringer. Ved å ta i mot fortellingene med åpenhet og anerkjennende vil det oppleves av elevene at de blir respektert og verdsatt som mennesker.

Å undervise ungdom i etikk og moral er en utfordrende, spennende og viktig oppgave, som trenger nye refleksjoner og nye tilnærminger. Dette masterprosjektet har vært en reise med mange ulike stoppesteder underveis. Stoppesteder som har gitt meg ny innsikt og forståelse av omsorgens og etikkens betydning for møtet mellom mennesker i ulike situasjoner, også i møtet mellom lærer og elev. Oppgaven har tatt meg fra et stykkevis og delt tilnæringsmåte til en situasjonsbasert og hel tilnæringsmåte i det å undervise i etikk. Fra å benytte mønsterfortellinger fra egen praksis i etikkundervisningen har jeg i denne oppgaven valgt å hente frem elevenes fortellinger som viktige bidrag i undervisningen.

8.3 Refleksjoner over sammenheng i oppgaven

Har jeg klart å finne en sammenheng mellom problemstilling, valg av teori, metode og funn? Mitt mål som lærer er å møte elevene på en slik måte at de vokser og utvikler seg, både faglig og personlig. Med inspirasjon og kunnskap hentet fra Kari Martinsens omsorgsfilosofi, er møtet og relasjonen mellom lærer og elev det sentrale i en slik utvikling. Et møte der livsytringene får rom til å blomstre. Mitt møte med elevene i denne oppgaven er elevenes fortellinger.

Elevenes fortellinger er den røde tråden i oppgaven. Fortellingene har dannet problemstillingen, de har vært utgangspunktet for valg av teori og metode. Elevenes fortellinger har også gitt meg informasjon og data som bør gi konsekvenser for den pedagogikk jeg bruker ovenfor mine elever. Fortellingene ga et bilde av deres livsverden gjennom å beskrive deres opplevelser, følelser og tanker. Fortellingene sa noe om hvordan

elevene lærte, de fortalte noe om deres faglige og personlige utvikling. Bruken av fortellingene gjorde noe med deres etiske bevissthet og identitet. En av elevene forteller det slik: ”jeg liker så godt fortellingen min, den er meg.”

I tillegg til elevenes fortellinger er elevenes etiske bevissthet i fokus i denne oppgaven. En bevissthet som er nødvendig for å gi omsorg til mennesker som er i en sårbar situasjon. For å utvikle en etisk bevissthet er det nødvendig med en dannelsesreise, der målet er å bli ”god”. Å være etisk bevisst handler om å stille seg åpen for andre, la de andre bli synlige og vise at en vil hverandre vel. Jeg mener at fortellingene viser noe av denne veien. Fortellingene ble fortalt i tillit til at andre tok i mot dem, fortellingene var som en åpen tale. Gjennom å lytte til hverandres fortellinger fikk elevene innblikk i hverandres situasjoner, gjenkjennelsen var et faktum og empatien fikk grobunn for å vokse. Fortellingene vekket følelser og elevene ble berørt. Å bli berørt fremmer evnen, viljen og ønsket om å handle på en positiv måte for den andre. Slik jeg ser det vil fortellinger med utgangspunkt i konkrete praksisnære situasjoner kunne fremme en etisk bevissthet, der en sammen med andre reflekterer over hva som skjedde, hvordan det skjedde og hva en kan lære av dette. Kari Martinsen sier at en fortelling er etisk hvis den inneholder fire momenter. Fortellingen setter personens livshistorie i sentrum, den har en begynnelse, midtdel og en avslutning. Slutten bør være slik at en kan ta lærdom av den og en fortelling er aldri nøytral. Elevenes fortellinger viser dette. Jeg mener at oppgaven viser den reisen elevene må foreta for å bli etiske bevisste. Oppgaven viser også lærerens rolle i elevenes dannelsesreise.

Problemstillingen inneholder en undring om hvordan elevenes fortellinger kan fremme deres dannelsesreise mot en etisk bevisst yrkeskunnskap. Oppgaven belyser hva en etisk bevisst yrkeskunnskap handler om og den forteller også hvordan en kan utvikle kunnskapen. I lys av denne kunnskapen blir elevenes fortellinger analysert og drøftet. Men har elevenes fortellinger da bidratt til å fremme deres dannelsesreise? Funnene viser at fortellingene alene ikke er nok, fortellingene må reflekteres over, de må undres over og deles med andre. Dette for at andre synspunkter skal komme frem, det ukjente og fremmede som elevene møter må bearbeides og gjøre til sitt eget. Det vil derfor være nødvendig med etterarbeid i form av en yrkesdidaktisk tillettelegging. Ved siden av budskapet i elevenes fortellinger er dette oppgavens hovedintensjon, nemlig å bidra til en pedagogisk utvikling.

8.4 Tanker om veien videre

I denne oppgaven har jeg ønsket å peke på muligheter for å velge fenomenologiens vei når det gjelder formidlingen av verdier, holdninger og etisk bevissthet. Jeg ønsker å legge til rette for en opplæring der livsfilosofiske spørsmål stilles, der elevene får mulighet for undring og refleksjon. Jeg opplever at oppgaven setter i gang en del tanker og refleksjoner om hvem er jeg som lærer? Hvem ønsker jeg å være? Hvordan ønsker jeg å være i møte med elevene?

Enhver reform fører med seg reaksjoner og sterke følelser, men enhver reform fører også med seg at vi stopper opp og tenker over vår jobb som lærer. I møte med dagens unge trenger vi tilnæringsmåter som gjør at vi som lærer klarer å være tydelige som fagpersoner, og tydelige og trygge som personer. Jeg mener det er viktig å vise omtanke, omsorg, kjærlighet, fortrolighet og ikke minst respekt for elevene vi møter. I møtet mellom lærer og elev ligger mulighet for dialog, med dialogen fører det til en endring som muliggjør en dannelsesreise mot en etisk bevissthet. Fortellingen kan være en slik dialog.

Fortellingen er en dialog mellom elev og lærer, men den er og en dialog elevene i mellom. Opplæringen av elevene i den videregående skole i dag er individbassert. Det er den enkelte elev som skal være i fokus. Fortellingene åpner opp for et annet perspektiv, nemlig fellesskapet betydning for å bli etisk bevisst. I møte med andre elever vil elevene lære seg å lytte til andre, de må ta hensyn til andres meninger og tanker, de utvikler empati og medfølelse, som gjør de i stand til å handle etisk godt. Dette er verdier som er grunnlaget for å bli dannet som menneske.

Som avslutning på denne oppgaven har jeg hentet et dikt fra Inge Eidsvågs bok ”Den gode lærer” (Eidsvåg 2005, s. 282):

Hvad lever vi for?

Vi lever for andre.

Hvad lever de andre for?

De lever for

At vi skal have nogen at leve for.

(Dikt om Løgstrups etikk, skrevet av Maria Heichelmann, 13 år)

Litteraturliste:

- Aakre, M. (1995)
Når det ikke lenger er håp. I *Omsorg nr 4, 1995*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Antonovsky A (2000)
Helbredets mysterium: At tåle stress og forblive rask. København: Hans Reizel Forlag.
- Alvsvåg, H. og E. Gjengedal (2000)
Omsorgstenkning. Bergen: Fagbokforlaget
- Alvsvåg, H. (red) (1996)
Klokskap og kyndighet. Oslo: Gyldendal
- Askerøi, E. og O. Eikeland (2006)
Som gjort, så sagt? Lillestrøm: HIAK
- Askerøi E. (2005)
Vitenskapelig tenkemåte. I Hove, A. m.fl. (red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Lillestrøm: HIAK.
- Austgård, K. (2002)
Omsorgsfilosofi i praksis. Oslo: Cappelen
- Bergem, (1998/2000)
Læreren i etikkens motlys. Oslo: Ad Notam Gylden dal.
- Bø, A. K. (1996)
Omsorgens ansikt. Oslo: Universitetsforlaget
- Croona, G. (2003)
Etiketmaningen. Om lärande av bemötande i professionsutbildning. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Delmar, C (2000)
Etik og magt – Fra begrepsliggjørelse til sanselig oppmerksomhet. I Alvsvåg, H og E. Gjengedal *Omsorgstenkning – en innføring i Kari Martinsens forfatterskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Eidsvåg I. (2004)
Menneske først. Lillehammer: Utdanningsdirektoratet
- Eidsvåg, I. (2005)
Den gode lærer i liv og diktning. Oslo: Cappelen

- Ekelund, T. (2007)
Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag - Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner. Oslo: Gyldendal
- Fjelland, R og E. Gjengedal (2000/2007)
Vitenskap på egne premisser. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Goodson, I. F. (2000)
Livshistorier. Bergen: Fagbokforlaget
- Gustavsson, B (1997)
Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (2000)
Kunnskapsfilosofi. Stockholm: Wahlström / Widstrand
- Gustavsson, B. (2001)
Dannelse som reise og eventyr. I Kvernbekk, T (red.) *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hermansen, M. og J.D. Rendtorf (2002)
En hermeneutisk brobygger. Tekster av Paul Ricoeur. Århus: Klim
- Hiim, H. og E. Hippe (2001/2004)
Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere – yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Josefsson, I. (1991):
Kunnskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet. Stockholm: Carlsons.
- Kemp, P. og Kristensson, B (red) (1992)
Från text till handling. Stockholm: Symposion.
- Kirkevold, M. (1996)
Vitenskap for praksis. Oslo: ad Notam Gyldendal,
- Kokkersvold. E. (2005)
Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I Hove, A. m.fl (red.)
Studenten som forsker i utdanning og yrke. Lillestrøm: HIAK
- Kongsmo, T. (1996)
En hatt med slør. Otta: Tano

- Kristiansen, A (2005)
Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kristoffersen, N. J. (red) (1996/2002)
Generell Sykepleie 1. Oslo: Universitetsforlaget
- Kversøy, S. K. (2005/2007)
Etikk – en praktisk vinkling. Bergen: Fagbokforlaget
- Lomberg, K.(2000)
Livsytringer og etikk. I Alvsvåg, H og E. Gjengedal *Omsorgstenkning – en innføring i Kari Martinsens forfatterskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Løgstrup K. E. (1991)
Den etiske fordring. København: Nordisk Forlag A.S.
- Malterud. K. (2003)
Kvalitative metoder i medisinsk forskning. Oslo: Universitetsforlaget
- Martinsen, K. (1990)
Omsorg i sykepleien – en moralsk utfordring. I Jensen, K., Engelsrud, G mfl *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Martinsen, K. (1993a)
Fra Marx til Løgstrup. Oslo: Tano
- Martinsen, K. (1993b)
Sykepleieren – dannet eller utdannet. I Martinsen, K (red.) *Den omtenkssomme sykepleier*. Artikkelsamling i forbindelse med at Diakonissehjemmets Sykepleierhøgskole Haraldsplass er 75 år i mai 1993. Oslo: Tano
- Martinsen, K. (1996/2003)
Fenomenologi og omsorg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (1997)
De etiske fortellinger. I *Omsorg 1997, nr. 1* Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (1999)
Etikken, kulturen og kroppens sårbarhet. I Christensen, K. og L.J. Syltevik (red.) *Omsorgens forvitring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Martinsen, K. (2000)
Øyet og kallet. Oslo: Tano

- Martinsen, K. (2002)
Samtalen, kommunikasjon og saklighet i omsorgsyrkene. *I Omsorg 2002. nr 1*,
Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. og T. Wyller (2003)
Etikk, disiplin og dannelse. Elisabeth Hagermanns etikkbok – nye lesinger.
Oslo: Gyldendal akademisk
- Martinsen, K (2005/2006)
Samtalen, skjønnnet og evidensen. Oslo: Akribe
- Mekki, T. E. og S. Tollefsen (2000)
På terskelen. Oslo: Akribe
- Mekki, T.E. og S. Pedersen (2004)
Sykepleieboken 1. Oslo: Akribe
- Nordtvedt, P. (2006)
Etisk skjønn og moralsk dømmekraft. S. 62-81. I Slettebø, Å og Per Nordtvedt
(red.) *Etikk for helsefagene.* Oslo: Gyldendal
- Nortvedt, P. og H. Grimen (2004)
Sensibilitet og refleksjon - filosofi og vitenskapsteori for helsefag. Oslo:
Gyldendal Akademisk
- Pedersen, H.S. og N. Reinsholm, (2003)
Pædagogiske Grundfortællinger. København: KvaN
- Rustøen T. (2000)
Livskvalitet og håp. Oslo: Universitetsforlaget
- Salvesen, L.P., V. Høien og L. G Eidhammer (2001)
Den andre. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Seljeskog I. (1996)
Etikken viser vei. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Slettebø, Å og Per Nordtvedt (red.) (2006)
Etikk for helsefagene. Oslo: Gyldendal
- Svendsen L. F og S. Saatelå (2004)
Det sanne, det gode, det skjønne. Oslo: Universitetsforlaget
- Walstad, Pål (2006)
Dannelse og duelighet for livet. Trondheim: dr.polit avhandling,

Annet:

- ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskapen, humaniora, juss og teologi”, Mars 2006 Zoom Grafisk
- Utdanningsdirektoratet: Læreplaner, Kompetanseplattformen, Læringsplakaten
- Bilde på forsiden 29/4-09: *Omsorg*: <http://www.toverasmussen.dk/atelier7.html>

Eget arkiv:

- Informasjon til skolens ledelse ved rektor, angående mitt masterprosjekt.
- Brev til elevene, med spørsmål om å bruke deres fortellinger i dette masterprosjektet.
- Elevenes fortellinger.