

# Masteroppgave i yrkespedagogikk 2010

## Master in Vocational Pedagogy

Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?

Randi Skjeltorp Andresen

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

---

## Summery

This Master`s thesis is a pedagogical pragmatic research project, in which I have done research at my own work place, with students and colleagues.

The problem for discussion has been: How can descriptions and reflections about experience in the practice- field contribute to the development of dawning vocational knowledge with students in vocational studies?

The project has had three areas of focus:

- How to make use of the practice-arena in order to develop knowledge of the chosen profession?
- How to mentor individual students and students in groups, so that each can reflect on their own experiences in the practice-field?
- How to strengthen the connection between theoretical studies and “hands-on” practical experience?

Theory in practical work, and practical work in theory is the vision of this thesis.

The purpose has been to facilitate reflection with the students, so that the students can discover connections in their own individual professional practice, become responsible and experience mastering. It is of great importance to demonstrate how important even and continual practical work placement is in order to give the students their own knowledge base.

The students` experiences circulate around a choice of four very central areas of basic knowledge that workers in the health fields need as a basis of their development in holistic professional knowledge and professional practice: communication, respect, empathy and care.

A close collaboration with students and colleagues has strengthened the development of this project. My theoretical base has been to analyze administrative control documents to find out what they say about the development of holistic professional knowledge. I have studied theoretical presentations of the development of holistic professional knowledge and reflection. In my empirical work, I have gathered reflections-journals, audiotapes of mentoring conversations and mentoring in the field with students; evaluations, in addition to logbooks from colleagues and my own logbooks. I have followed the students` practical work experience two days a week throughout the whole school year.

In my analysis I have used quotations, anecdotal stories, and mentoring sequences with students, as well as logbooks from my colleagues and my own reflections.

---

<b>Forord .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>8</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	11
1.2 Min forforståelse .....	12
1.3 Utvikling av problemstilling og valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi..	13
1.4 Oppgavens oppbygging .....	16
1.5 Målsetting med oppgaven.....	17
<b>2 Undervisningsstrategier brukt i prosjektet.....</b>	<b>18</b>
2.1 Grunnleggende læringsmiljø .....	18
2.1.1 Hvordan ”bli kjent” og skape trygghet i gruppa?.....	18
2.1.2 Helhet og sammenheng for elevene .....	19
2.2 Læring i, og av praksis .....	19
2.2.1 Praksisopplæring – lære i praksis ved å delta .....	19
2.2.2 Veiledning i praksisfeltet .....	20
2.2.3 Samtaleveiledning inne i skolen, om praksis .....	22
2.3 Læring i skole .....	23
2.3.1 Undervisning av enkeltelevne ut fra eget utviklingstempo.....	23
2.3.2 Kompetansemålene forenklet slik at de kan forstås av en 17-åring .....	23
2.3.3 Rollespill.....	24
2.3.4 Pedagogisk sol.....	24
2.3.5 Tverrfaglige og virkelighetsnære oppgaver i skolen .....	25
2.4 Arbeidskrav og elevinnflytelse .....	26
2.4.1 Dokumentasjon av prosjekt til fordyping .....	26
2.4.2 Loggskrivning .....	26
2.4.3 Evaluering .....	27
2.5 Hva ønsker vi å utvikle i dette forskningsprosjektet? .....	27
<b>3 Perspektiver på yrkeskunnskap .....</b>	<b>28</b>
3.1 Hva er yrkeskunnskap? .....	28
3.2 Med et utvidet syn på kunnskapsbegrepet.....	29
3.2.1 Dreyfus og Dreyfus kompetansemødel og yrkeskunnskap .....	34
3.2.2 Schön og yrkeskunnskap .....	36
3.2.3 Molander og yrkeskunnskapens spenningsfelt .....	38
3.2.4 Yrkeskunnskap og forholdet mellom teori og praksis.....	41

---

3.3	Yrkeskunnskap og forholdet mellom teori og praksis .....	43
3.4	Helsefagarbeiderens oppgaver – hva skal de utdannes til? .....	45
3.4.1	Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap .....	46
3.4.2	Omsorg som grunnlag i helsefagarbeidernes yrkeskunnskap .....	48
<b>4</b>	<b>Læring, veiledning og utvikling av yrkeskunnskap.....</b>	<b>50</b>
4.1	Tilrettelegging i praksisfeltet ut fra forståelsen av yrkeskunnskap .....	51
4.2	Tilrettelegging av opplæring i skole ut fra forståelsen av yrkeskunnskap .....	53
4.3	Veiledning og yrkeskunnskap.....	54
4.4	Refleksjon og yrkeskunnskap .....	58
<b>5</b>	<b>Hva sier læreplaner og formelle retningslinjer om yrkeskunnskap? .....</b>	<b>59</b>
5.1	Læreplanens generelle del om yrkeskunnskap .....	60
5.2	Læreplan i felles programfag i Vg2 helsearbeiderfag om yrkeskunnskap .....	60
5.3	Læreplan i prosjekt til fordyping om yrkeskunnskap .....	62
5.4	Hvorfor læring i praksis?.....	64
5.4.1	Hva sier Kunnskapsløftet om praksis og teori? .....	65
5.5	Er planene og retningslinjene i tråd med god yrkeskunnskap? .....	68
<b>6</b>	<b>Grovplan over utviklingsprosjekt skoleåret 2008 - 2009.....</b>	<b>69</b>
6.1	Refleksjon over nå-situasjonen. ....	69
6.2	Hva er ønsket? Hva er hensikten?.....	71
6.3	Hvordan skal dette prosjektet gjennomføres? .....	72
6.4	Kvalitative data .....	74
6.5	Hvordan presentere dataene?.....	74
<b>7</b>	<b>Aksjonsforskningsprosjekt for å styrke Vg2-elevs begynnende yrkeskunnskap ..</b>	<b>74</b>
7.1	Hvorfor aksjonsforskning? .....	76
7.2	Valg av metoder i forskningsprosjektet .....	77
7.2.1	Hermeneutisk struktur og hermeneutiske prinsipper i prosjektet .....	77
7.2.2	Fenomenologisk tilnærming .....	79
7.2.3	Hvem kan gi gode data? .....	80
7.2.4	Metoder for gode data .....	80
7.3	Hvordan presentere dataene?.....	85
7.3.1	Synliggjøring av forskningsprosessen.....	85
7.3.2	Synliggjøring av de gode eksemplene .....	86
7.4	Gyldighet og pålitelighet .....	86

---

7.5	Etiske overveielser .....	89
<b>8</b>	<b>Utvikling av begynnende yrkeskunnskap - erfaringer fra forskningsperioden .....</b>	<b>90</b>
8.1	Disse endringene gjorde vi i starten av prosjektet .....	91
8.2	Slik ble forskningsprosjektet gjennomført .....	93
8.3	Planlegging og forberedelse til utplassering på praksisarenaen .....	93
8.3.1	Kommunikasjon i første og andre praksisperiode .....	96
8.3.2	Respekt i første og andre praksisperiode .....	100
8.3.3	Empati i første og andre praksisperiode .....	105
8.3.4	Omsorg i første og andre praksisperiode .....	109
8.4	Veiledning i praksisfeltet .....	112
8.5	Basiskunnskapene i oppgaver, i skolen .....	115
8.6	Evaluering av praksisperiodene og skoleåret .....	118
8.6.1	Evaluering fra elevene .....	118
8.6.2	Erfaringsutveksling – evalueringsmøte med praksisveilederne .....	124
8.6.3	Evaluering fra lærerne .....	126
<b>9</b>	<b>Hvordan kan de forskjellige undervisningsstrategiene bidra til utvikling av begynnende yrkeskunnskap? .....</b>	<b>127</b>
9.1	Har elevene utviklet begynnende yrkeskunnskap? .....	128
9.1.1	Hvordan bruke praksisarenaen til å utvikle yrkeskunnskap? .....	131
9.1.2	Hvordan veilede elever enkeltvis og i gruppe, slik at den enkelte reflekterer over egne erfaringer? .....	134
9.1.3	Hvordan styrke sammenheng mellom teori og praksis? .....	136
9.2	Erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet .....	139
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>141</b>

## Vedlegg

Vedlegg 1:	Eksempel på kompetansemål	144
Vedlegg 2:	Refleksjonslogg-logg	145
Vedlegg 3:	Loggskjema for lærere	146
Vedlegg 4:	Elevevaluering	147
Vedlegg 5:	Evalueringsskjema for praksisdokumentasjon + resultater	148
Vedlegg 6:	Helsearbeiderfaget. Kompetanseplattform for fagarbeider	151
Vedlegg 7:	Godkjenning	153

---

Vedlegg 8:	Invitasjon til informasjonsmøte og til evalueringsmøte	155
Vedlegg 9:	Oppgave Asbjørn Enger	158

## Figurer

Figur 1:	Tradisjonell og refleksjonsorientert utdanning	37
Figur 2:	Praksistrekanten	41
Figur 3:	Prosesser på O1- og P2-nivå	42
Figur 4:	Den proksimale utviklingssonen	45
Figur 5:	Yrkeskunnskap	47
Figur 6:	Veiledningsmodell	55

---

## Forord

Tusen takk til elevene mine som har vært interesserte og engasjerte i hele prosjektperioden. Selv nå halv annet år etter avslutning av prosjektet, får jeg spørsmål fra elevene om hvordan det går. Jeg ønsker dere lykke til som arbeidstakere, som helsefagarbeidere eller med hva det nå blir til slutt. Dere har alle potensial i dere til å bli omsorgsfulle og dyktige medarbeidere. Takk også til alle positive praksisveiledere jeg var i kontakt med i forbindelse med dette arbeidet.

Jeg vil takke også mine gode kollegaer som lot seg lokke med i dette prosjektet. Dere har vært kreative og engasjerte medspillere fram til avsluttet prosjekt.

Takk også til ledelsen ved min videregående skole som var positive til mitt innspill og våre pedagogiske tanker.

En stor takk går til min veileder ved Høgskolen i Akershus, Hilde Hiim, for varm og omsorgsfull støtte når det stormet som verst i livet mitt. Takk for trygg og god veiledning, for tankevekkende spørsmål og innspill, og for oppmuntrende tilbakemeldinger. Du gav meg tro på at jeg ville jeg klare det.

Tusen takk til mine medstudenter, veiledere og læringsgruppene på MAYP06 HIAK. Det har vært fire lærerike, krevende, utfordrende, engasjerende og morsomme år med dere masterstudenter.

Takk også til min gode venninne Karin H. for all hjelp, jeg kommer til å savne de deilige middagene, den hyggelige praten og den gode senga å hvile i. Ditt hjerterom i forbindelse med samlingene på HIAK gjorde meg mindre sliten og mye mer glad.

Sist men ikke minst, er det min kjære familie som trenger en stor takk. Takk for oppmuntring og støtte, for omsorg og tilbud om praktisk hjelp for at jeg skulle klare å bli ferdig. Det har gått med uendelig mange timer til bearbeiding og skriving, det er det nok mannen min som i størst grad har fått føle det. Dere har vært flotte, stått meg bi og gitt masse oppmuntring slik at jeg ble ferdig.

12. september 2010

Randi Skjeltorp Andresen

---

## 1 Innledning

I vårt samfunn er det en sterk økning i behovet for kvalifisert arbeidskraft innenfor omsorgssektoren, det trengs et voksende antall personer for å løse de økende omsorgsbehov som landet vårt står overfor. Dette bekreftes i St.meld.nr.25, Mestring, muligheter og mening, hvor det slås fast at framtidens brukere kommer til å øke radikalt i årene framover. For å kunne møte disse utfordringene må antall hender i helsesektoren også økes.

Det er viktig å framheve at det ikke er hvilke mennesker som helst det er snakk om. Det er velutdannede yrkesutøvere det er behov for. Personer med god yrkesforståelse, bred yrkeskunnskap og god erfaring innenfor det feltet hvor de skal utføre sitt virke.

Videregående skole har en viktig oppgave i å gjøre sin del av utdanningen til den nye gruppa helsepersonell som heter helsefagarbeidere.

Denne yrkesgruppa skal innenfor sitt fagområde ha selvstendige funksjoner, innenfor pleie og omsorg, og i tillegg skal de samarbeide med andre yrkesgrupper som for eksempel sykepleiere, fysioterapeuter og ergoterapeuter.

Å utdanne helsefagarbeidere handler om elevens læring – og elevens lyst til å lære!!

Min helt klare overbevisning er at det er i praksisfeltet at dette yrket læres, der møter elevene pasienten og brukeren av de helsetjenestene helsefagarbeideren utfører og gir – her møter eleven virkeligheten og her vekkes også elevens lyst til å lære. I praksisfeltet går eleven side ved side av erfarne helsefagarbeidere, som er trygge og gode rollemodeller. Eleven får da mulighet til, i eget tempo, å møte de forskjellige oppgavene som yrket har og de får etter hvert yrket inn ”under huden”.

Jeg mener at praksis skal komme så tidlig som mulig i skoleåret, at praksis og programfag hele tiden skal gå hånd i hånd. Ute i praksis og inne i skolen, for der å reflektere over opplevelser og erfaringer elevene har gjort seg ute hos brukeren, få svar, eller stille undrende spørsmål og i tillegg få kunnskapspåfyll. Kunnskaper som aller helst skal bygge på elevenes erfaringer og spørsmål. Dette vil skape sammenheng mellom teori og praksis og vi kan på denne måten skape dyktige og kunnskapsrike yrkesutøvere.

Elever har alltid poengtert at det er i praksis de lærer mest.

En av dette årets elever kom med dette utsagnet når jeg møtte henne til veiledning i praksis; ”Jeg lærer så mye av å *gjøre*, mye mer enn av å *høre*”. Dette blir en ny bekreftelse på min klare mening. I tillegg har jeg min egen praksislæring som bekrefter det samme.



---

Hvilke utfordringer ligger det så i å utdanne helsefagarbeidere?

Den viktigste utfordringen mener jeg ligger i relasjonen praksis/teori og utvikling av yrkeskunnskap. Her er utfordringene og her ligger problemet.

- Tolking av læreplanen.
- Diffuse kompetansemål.
- Forståelse for 2 + 2 modellen.
- Fare for undervisning løsrevet fra praksis.
- For lite reflektert praksisundervisning.
- Problemer med ressursene til oppfølging i praksis.
- Avsluttende fagprøve

Læreplanen kan tolkes slik at utdanningen blir for teoretisk. Alle målene i programfagene Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling og Yrkesutøvelse sier i samtlige målformuleringer bortsett fra to målformuleringer at elevene skal drøfte, forklare, gjøre rede for. Det er lett å få en for teoretisk vinkling ut fra slik type ordlyd, rett og slett at læreplanen tolkes for bokstavelig.

Intensjonen i Kunnskapsløftet er å gi undervisning som er virkelighetsnær og praksisnær samt lar elevene oppleve helhet og sammenheng i ønsket fag. Slik læreplanen for elevenes kunnskap er organisert opplever jeg at det er vanskelig og omtrent umulig å gi elevene helhet og sammenheng.

Læreplanen er oppsplittet i 3 fagområder; Helsefremmende arbeid, Kommunikasjon og samhandling og Yrkesutøvelse, pluss Prosjekt til fordyping, noe som gjør at de enkelte fagene plasseres i egne timer på timeplanen. I tillegg er det forskjellige lærere som har de forskjellige fagene. Denne måten å administrere fagområdene på gjør at en taper eller har redusert mulighet til helhetlig tenkning eller forankring. Elevene får ikke god nok mulighet til å lære helhetlig yrkeskunnskap, de blir lett sittende med begreper og ord som ikke er forankret i praksis. Slik jeg ser det så legges det rett og slett opp til oppsplittelse av helsearbeiderfaget, selv om det i læreplanen kommer fram honnørordene; helhet, sammenheng, tverrfaglighet, praksisnær.

Slik jeg ser det så er enhver form for oppsplitting en fare for helhetssynet på utdanningen.

Diffuse kompetansemål skaper frustrasjon både hos lærere og elever. Kompetansemålene i programfagene for helsefagarbeidere er utrolig omfattende og det gjør ordlyden ganske diffus.

---

Et tankekors er at læreplanen har *kun tre* mål som beskriver noe som eleven skal kunne utføre! Jeg mener det er ganske selvmotsigende med tanke på at læreplanen skal føre til et praktisk yrke og intensjonen til kunnskapsløftet er at elevene skal oppleve helhet og sammenheng innenfor praksisutførelse og teorikunnskaper i sitt fag.

Med forståelse for 2+2 modellen mener jeg at det er stor fare for at lærerne ikke har tatt godt nok inn over seg at vi nå skal utdanne helsefagarbeidere etter denne modellen. Det er lett å fortsette å tenke at disse elevene skal kunne like mye når de forlater skolen som hjelpepleierne gjorde når de var ferdige med VK2.

Jeg ønsker å trekke fram faren for at skolens undervisning er for løsrevet fra praksis. Dersom læreplanen og kompetansemålene tolkes for teoretisk vil ikke elevene oppleve helhet og sammenheng i opplæringa i skolen. Lærerne må arbeide for at undervisning ikke dreier seg om å lære teoretiske begreper og disipliner som eleven siden skal overføre eller flytte til praksis. For eksempel å lære elevene matservering, at dette gjøres som en skoletime i klasserommet med tavla og boka som hjelpemiddel. Det er vanskelig for elevene å omsette eller overføre denne kunnskapen til praksis – lar vi elevene observere eller delta i matservering i praksisfeltet vil de ha et annet utgangspunkt når emnet taes opp i klasserommet. Opplevelsene bør være utgangspunkt og de må komme fra elevenes egen praksiserfaring og at opplæringen bygger videre på det.

Dersom praksisundervisningen blir for lite reflektert får ikke elevene helhetsforståelse i yrkeskunnskapen, de blir ikke reflekterte og kunnskapsrike yrkesutøvere som trengs i helsesektoren.

Et reelt problem kan være vanskeligheter med ressurser til oppfølging i praksis. Dette fordi det er så tydelig i Kunnskapsløftet at elevene skal kunne velge hvor de vil jobbe/ha sin praksis. Det er av stor betydning at arbeidsgiver legger til rette slik at læreren faktisk får tid til elevene når de er i praksisfeltet og det er viktig at ressursene ikke kuttes ned. For dersom læreren ikke er tilstede for eleven i praksisfeltet får vi ikke motiverte elever og profesjonelle yrkesutøvere.

---

I det siste punktet ser jeg en del utfordringer knyttet opp mot fagprøven. Fagprøven gjennomføres kun av fagpersoner fra praksis. Det mest betenkelige er at det er ingen pedagoger knyttet til dette arbeidet.

Jeg har stor tiltro til fagpersoner fra praksis, men faren ligger i at de kun anser hva de selv lærte, og hvordan de lærte det, som riktig og viktig – og innenfor pedagogikken veksler metoder og veien til målet kan være annerledes enn de selv opplevde. I tillegg til dette kommer fagnemndenes tolkning av læreplan Vg3 som etter vår erfaring er blitt for teoretisk.

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

Jeg har arbeidet i mange år med læring for elever og har vært med på de mange endringene som har vært i skolen, og jeg har også vært med på de endringene som en kan finne hos elevene selv. Helt uavhengig av skoleutvikling, samfunnsutvikling og elevendring så er mitt ønske at elevene skal utvikle seg til engasjerte, reflekterte og dyktige yrkesutøvere – uansett hvilket yrke de velger.

Min overbevisning er at dette skjer dersom elevene så tidlig som mulig får stifte bekjentskap med yrker de finner interessante, får prøve arbeidsplasser de drømmer om og at de ut fra dette kan gjøre seg sine egne erfaringer. Da gjør de reelle valg og kan møte yrkets utfordringer på en god måte.

Det er betimelig å stille spørsmålet om hvordan vi som skole kan hjelpe elevene slik at de får begynnende yrkeskunnskap.

Hvordan kan vi skape sammenheng i elevenes utdanning når vi tar for oss teori og praksis?

Målsetningen må være at læreren klarer å møte elevene der elevene er, og kunne forstå det elevene forstår og begynne der.

Viser til den danske filosofen Søren Kirkegaard og hans tanker om å hjelpe andre mot et bestemt mål. Han sier: For å kunne hjelpe, undervise, veilede noen må vi vite, ikke tro eller forvente, hva den andre kan og begynne akkurat der.

Utover dette må målet vårt være å legge opp undervisningen slik at praksis og teori går hånd i hånd ut fra den enkelte elevs muligheter, ståsted, interesse og engasjement.

Slik jeg ser det må undervisning/læring bygge på praksis.

#### **I mål...**

Om jeg lykkes med å føre et menneske mot et bestemt mål, må jeg først finne henne der hun er og begynne akkurat der.

Den som ikke kan det, lurer seg selv til å tro at han kan hjelpe andre.

For å hjelpe noen må jeg selvsagt forstå mer enn hun eller han gjør, men først og fremst forstå det han eller hun forstår.

Om jeg ikke kan det, hjelper det ikke om jeg kan eller vet mer.

Vil jeg allikevel vise hvor mye jeg kan, er det fordi jeg er selvgod og overlegen og vil bli beundret av andre i stedet for å hjelpe..

All ekte hjelpsomhet begynner med ydmykhet overfor den jeg vil hjelpe, derfor må jeg forstå at dette med å hjelpe ikke er å herske, men å tjene.

Kan jeg ikke dette – kan jeg ikke hjelpe noen.

**Søren Kirkegaard**

---

## **1.2 Min forforståelse**

Med min utdanningsbakgrunn som sykepleier, lærer og veileder har jeg arbeidet i skolen i over 30 år og har i hovedsak utdannet hjelpepleiere. I løpet av så lang tid har undervisningsmetodene forandret seg mye, ting har kommet og gått.

Hvis jeg betrakter meg selv, så startet jeg opp som lærer med å undervise mer eller mindre slik som jeg selv mottok undervisning i sykepleiefaget. Jeg hadde forelesninger innenfor de forskjellige emnene og fortalte og viste elevene hva jeg selv kunne av praktiske ferdigheter. Her hadde jeg nok ikke lagt opp til at elevene i noen særlig grad skulle få oppdage selv og dermed lære på den måten. En kan saktens undre seg over hvordan elevene lærte da!

Svaret er nok helt klart at de lærte i og av praksis – de erfarte.

Min tanke på elevenes læring i dag er helt annerledes enn den var da jeg startet opp som lærer. Den veien jeg har gått for å utvikle meg, de kunnskapene jeg har tilegnet meg ved pedagogisk og annen utdanning, de erfaringer og oppdagelser jeg har gjort som lærer, har endret meg og mitt læringssyn. Jeg har oppdaget at kunnskap ikke er evige sannheter, men noe som forandrer seg. Og jeg har helt klart lært masse om kunnskap ved å arbeide med kunnskap. Jeg er etter hvert blitt mer og mer klar over hvor viktig læreren er for at elevene skal klare å knytte teori og praksis sammen, slik at de utvikler yrkeskunnskap. For at helheten og sammenhengen skal bli tydelig for elevene er det viktig at oppgavene i praksis og teori integreres både i praksisfeltet og tas opp igjen i klasserommet.

I dag har jeg en helt klar mening om at ”å lære er å oppdage”, og det bygger jeg blant annet på Nils Magnar Grendstad sin bok med samme tittel (Grendstad & Sandven, 1986).

Det er i praksisfeltet elevene lærer å undre seg, stille spørsmål og reflektere. Når jeg legger opp til refleksjon og undring rundt elevenes oppdagelser og opplevelser i praksis opplever elevene at denne siden av faget er viktig, elevenes egne oppdagelser tas på alvor. Deretter setter jeg som lærer, fokus på lærebøkene og det de inneholder for at elevene skal oppdage at teori og praksis henger nøye sammen og er innbyrdes avhengige av hverandre. I arbeidet med læreboka bør jeg som læreren, så langt som det er mulig vinkle undervisningen mot praksis ved hjelp av virkelighetsnære oppgaver eller situasjoner. Disse oppgavene må også ha med seg sentrale deler i yrkeskunnskapen som følelser og sosiale forhold. Da har vi som lærere lagt til rette for eleven å kunne knytte teori og praksis sammen, slik at de kan utvikle helhetlig yrkeskunnskap. Det gjør elevene nysgjerrige, de ønsker å lære mer, det skapes refleksjoner.

---

Da blir det reflekterte, motiverte, interesserte og engasjerte helsefagarbeiderelever med begynnende yrkeskunnskap.

### **1.3 Utvikling av problemstilling og valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi**

Kunnskapsløftet ble innført på Vg2 i 2007 og har som skolereform skapt store endringer for de som tidligere har arbeidet med å utdanne hjelpepleiere. Før reformen var elevene i skolen i tre år og hadde i de to siste årene en jevn og kontinuerlig vekslning mellom læring i skolen og læring i praksis. Elevene ble fulgt i lang tid og det var mulighet til å se utvikling og vurdering av elevenes faglige dyktighet, ferdigheter og egnethet.

Etter hvert som Kunnskapsløftet har kommet inn i skolen har problemstillingen min vokst fram. Problemstillingen kommer av ønsket og intensjonen om å gjøre utdanningen av helsefagarbeidere så god og relevant som overhode mulig. Et ønske om å gi elevene mulighet til begynnende yrkeskunnskap og glede over sitt yrkesvalg.

Når jeg forsker på egen yrkespraksis sammen med kollegaer og elever så får vi mulighet til å gjennomføre, vurdere og prøve nye måter å gjøre arbeidet på. Stenhouse og Winter framhever nettopp at å forske på egen yrkespraksis gir disse mulighetene (Stenhouse, 1975; Winter & Burroughs, 1989). Vi kan på nytt vurdere og eventuelt gjøre endringer og så videre. Når vi gjør dette så utnytter vi muligheten til refleksjon i og over erfaringer og oppgaver. Det vil si å tenke over mens vi gjør handlingen – altså ”i” handling, og tenke ”over” handlingen i ettertid (Schön, 1983). Ved at jeg sammen med mine kollegaer forsker på egen praksis kan viktige didaktiske prinsipper for læring som praksisnærhet, erfaring, samarbeid og relevans til yrket ivaretas.

Det som danner datagrunnlaget i dette forskningsarbeidet vil blant annet være elevenes logger ute i praksis, historier og samtaleveiledning. Resultatet av slik forskning blir en konkret didaktisk beskrivelse som bygger på erfaringer innenfor et avgrenset område av lærerens praksis. Dette kan være viktig å framheve fordi konkrete didaktiske beskrivelser av hvordan noe blir gjort ikke nødvendigvis blir sett på som verdifullt forskningsresultat ut fra mer tradisjonelle forskningstilnærminger (Hiim & Hippe, 2001).

---

Når det i egen yrkespraksis gjennomføres systematisk utprøvnings- og endringsarbeid så kan det gjennomføres som aksjonsforskning. Det kreves at det gjennomføres en aksjon eller handling i praksis. Når planlegging, gjennomføring, vurdering, refleksjon, ny planlegging osv. gjøres vil det kunne føre til systematisk kunnskapsutvikling (Vagle, 2003). Jeg velger også aksjonsforskning som strategi på grunn av type data jeg har med å gjøre. Våre data vil være kvalitative. Når det gjelder kvalitativ forskningsmetode dreier det seg om forskerens forståelse eller tolkning av informasjon. Her tar metodene sikte på å *forstå* det samfunnet vi lever i (Holme & Solvang, 1996).

Som vitenskaplig overbygging på forskningsarbeidet bruker jeg fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk tenkning. I den fenomenologiske forståelsen er det hva den enkelte opplever som er det sentrale. I dette arbeidet leter jeg ikke etter målbare data eller objektive sannheter. Det som er viktig er opplevelsene av læring og utvikling hos elevene, kollegaene, hos veilederne og hos meg selv. For å tolke dataene eller fenomenene, vil jeg bruke hermeneutisk tenkning. Det vil si at jeg bruker min forforståelse i arbeidet med de tanker, opplevelser og erfaringer som forskningen gir. Dette tolkningsarbeidet er en prosess hvor det ikke er et klart utgangspunkt eller slutt, men at det er noe som utvikles. Det er en veksling mellom delene, helheten og min forforståelse. Denne vekslingen sirkulerer og munner ut i en dypere forståelse av delene. Denne prosessen kalles ”den hermeneutiske spiral eller sirkel” (Aadland, 1997; Dalland, 2000).

Valget av aksjonsforskning har også med hensikten med forskningsarbeidet vårt å gjøre. Jeg ønsker å utvikle kunnskap om måten vi tilrettelegger praksis på, og hvordan vi etterarbeider elevenes erfaringer og refleksjoner i skolen. Dette arbeidet gjøres sammen med kollegaer og elever.

Målet er å forbedre vår pedagogiske praksis ved at vi planlegger, gjennomfører, reflekterer og vurderer systematisk de forskjellige undervisningsstrategier, slik at helsefagarbeiderelevne utvikler helhetlig yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001). Rett og slett å forbedre læringspraksisen og gjøre opplæringen relevant i forhold til hva en trenger å kunne for å bli helsefagarbeider. I tillegg ønsker jeg å utvikle profesjonskunnskap hos de lærerne som er med i arbeidet. Ved hjelp av samarbeid og refleksjon er intensjonene å oppnå at elevene lærer mer og bedre, at lærerne lærer og at læringspraksis utvikler seg videre i positiv retning.

---

**Følgende problemstilling vil være i fokus under forskningsarbeidet vårt:**

Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?

Erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt i en Vg2 Helsefagarbeiderklasse.

Prosjektet gjennomføres ved en videregående skole i Østlandsområdet.

Det er en basisgruppe på 12 helsefagarbeidererelever som inngår i forskningsprosjektet, samt lærerteamet.

**Forskningsspørsmål som det ønskes svar på:**

- Hvordan bruke praksisarenaen til å utvikle yrkeskunnskap hos helsefagarbeidererelever?
- Hvordan veilede elever enkeltvis og i gruppe, slik at den enkelte elev reflekterer over erfaringer for å utvikle sin yrkeskunnskap?
- Hvordan styrke sammenhengen mellom praksis og teori i utdanningen?

Yrkeskunnskap i denne sammenheng er den kunnskapen som brukes i utøvelsen av yrket.

Kunnskapen består av ferdigheter til å kunne utføre handlinger, forståelse for teori og begreper, samt etiske og følelsesmessige avveininger. Alt dette er uløselig sammenvevd.

Kunnskapen rommer fortrolighet med fenomener som består til dels av taus kunnskap og av kunnskap som er verbalisert (Hiim & Hippe, 2001).

Jeg har helt bevisst valgt å bruke begrepet yrkeskunnskap og ikke yrkeskompetanse. Dette fordi jeg opplever yrkeskompetanse som noe mer – noe en innehar når en er ferdig utlært innenfor sitt yrke, i dette tilfelle ferdig med lærlingtid og fagprøve.

---

## **1.4 Oppgavens oppbygging**

Kapittel 1 omhandler problemstilling og begrunnelse for valg av den.

I kapittel 2 beskriver jeg forskjellige undervisningsstrategier som er brukt i dette forskningsarbeidet. Her framkommer det hvordan vi tilrettelegger det grunnleggende læringsmiljøet i vår skole. Praksis belyses som en viktig del av undervisningen. Her redegjøres det for hvordan vi legger tilrette for læring i praksis, og i tillegg for hvordan vi ivaretar læring i skole.

Kapittel 3 tar for seg teori knyttet til oppgavens mest sentrale begrep, nemlig yrkeskunnskap. Kapittelet inneholder min forståelse for yrkeskunnskap generelt og yrkeskunnskap for omsorgsykker spesielt. Yrkeskunnskapen belyses ut fra teori og ut fra egne erfaringer.

Det fjerde kapittelet tar for seg læring, veiledning og refleksjon for utvikling av yrkeskunnskapen.

Kapittel 5 tar for seg læreplaner og formelle retningslinjer, og hva en kan lese ut av dem for å finne støtte til for å gi elevene mest mulig undervisning ute i praksisfeltet. Læreplanene sees i lys av yrkeskunnskap.

I det sjette kapittelet presenteres grovplanen for dette forskningsprosjektet. Grovplanen er gjort etter SØT-modellen, hvor det beskrives en Nå-situasjon, en Ønske-situasjon og Tiltak – det vil si hvordan skal det gjøres.

Kapittel 7 belyser valg av aksjonsforskning som metode. Her presenteres struktur og tilnærming, samt valg av data.

I det åttende kapittelet presenteres dataene som er samlet inn i forskningsperioden. Her beskrives fire aksjoner lagt til praksis. I tillegg belyses veiledning i praksisfeltet og hvordan elevenes erfaringer fra praksis ivaretas i skolen. Her gjennomgås de evalueringene elevene har deltatt i, igjennom dette året.

Kapittel 9 inneholder den avsluttende oppsummeringen og drøfting av både innhold og prosess. Her svarer jeg også på forskningsspørsmålene som har vært styrende underveis i arbeidet. Avslutningsvis så ser jeg på hva prosjektet har gitt oss for kunnskap som vi kan videreføre til kommende helsefagarbeiderklasser, og inne i nye kollegateam.



---

## **1.5 Målsetting med oppgaven**

I dette arbeidet vises det hvordan veiledning av elever i gruppe om deres praksiserfaringer, kan øke refleksjonen og forståelsen for yrkeskunnskap. Det vises veiledning av den enkelte som får eleven til å vokse ut fra sitt opprinnelige ståsted og nå så langt som den enkelte klarer. I tillegg vises deler av kunnskapsinnholdet og noen av de forskjellige undervisningsmetodene som er brukt gjennom dette aktuelle skoleåret.

Målet med oppgaven er å analysere, utføre og dokumentere opplæringen av helsefagarbeidere, med størst vekt på praksis.

Det endelige målet er å gi helsefagarbeiderelever en opplæring i praksisfelt og skole som gir den enkelte elev begynnende helhetlig yrkeskunnskap ved å knytte praksis til teori, og teori til praksis.

Det overordnede målet er å gjøre utdanningen så god og relevant som overhode mulig. Legge til rette praksis og teori på en slik måte at Helsefagarbeiderelevne opplever tverrfaglighet og utvikler helhetlig yrkeskunnskap. Gjennom å forske i egen praksis så kan våre arbeidsmåter og metoder brukes for å innhente data til forskningsarbeidet, forskningen blir en integrert del i det arbeidet vi gjør. Det er behov for praksisbasert forskning som kan utvikle relevant yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001).

I vårt forskningsarbeid vil vi følge elevenes utvikling gjennom et skoleår med hovedvekt på elevenes to praksisdager hele skoleåret igjennom. Målet vårt er å forbedre måten vi legger til rette undervisningen på. Dette gjør vi gjennom å planlegge, gjennomføre, reflektere og vurdere det vi utfører. Elevene er med i denne vurderingsprosessen fordi elevmedvirkning er av stor viktighet. På denne måten vil vi legge til rette for at Vg2-elevne utvikler yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001).

Dette forskningsarbeidet tar utgangspunkt i våre og elevenes erfaringer og opplevelser knyttet til undervisningsstrategiene og til eksisterende teori. Teorien som brukes i forskningsarbeidet brukes for å forstå og begrunne vår pedagogiske praksis. Presentasjon av teori er dermed ikke noe mål i seg selv (Hiim, 2003; Hiim & Hippe, 2001).

---

## 2 Undervisningsstrategier brukt i prosjektet

I dette kapittelet vil jeg beskrive noen få av de pedagogiske arbeidsmetodene som elevene er i kontakt med i løpet av et skoleår. Det er viktig at metodene er relativt mange og at det er god vekslning mellom de forskjellige, dette for at elevene i størst mulig grad møter metoder som appellerer til den enkeltes måte å lære på. Disse metodene danner også grunnlaget for dette aksjonsforskningsprosjektet.

Jeg har bygd opp kapittelet slik at jeg belyser det grunnleggende klasse miljøet først, for deretter å se mest på læring i praksis, deretter noe på læring i skole.

### 2.1 Grunnleggende læringsmiljø

#### 2.1.1 Hvordan "bli kjent" og skape trygghet i gruppa?

I en klasse hvor vi arbeider så mye med personlige opplevelser, følelser og tanker er det av helt avgjørende betydning at den enkelte elev er trygge på hverandre og trygge på meg som lærer.

Mitt pedagogiske ståsted er preget av holistisk tankegang og når jeg veileder så er arbeidet mitt preget av systemteori. Den bygger på helhet, relasjoner, sirkularitet og har her-og-nå-tenkning i seg. Relasjoner er forbindelser elevene har seg i mellom og som har betydning for resultatet av veiledningen. Relasjonen påvirker samtalen og samtalen påvirker relasjonen. Med sirkularitet menes det at "alt påvirker alt". En gjensidig påvirkning mellom mennesker og hendelser i et sosialt system (Gjems, 1995).

I denne prosessen må jeg bruke de elementene jeg i løpet av min utdanning og mitt levde liv har ervervet meg. Viktige ingredienser som kunnskap, erfaring, visdom og klokskap blir til et bakteppe jeg bruker i veiledning og undervisning. En verdi som er svært viktig for meg i alt mitt arbeid er "Å ville vel".

For å skape god relasjon mellom elevene har jeg brukt forskjellige virkemidler og velger å omtale ett av dem. Første dag vi møtes har jeg med meg en liten koffert full av forskjellige typer kort.

Refleksjon og erkjennelse går vanligvis veien via ord, dialog eller samtale (Tveiten, 2002). Ved å utføre noe på en ny eller annerledes måte vil i dette tilfelle elevenes tanker og

---

refleksjoner settes i sving. Det går godt an å bruke alle typer ”billedmateriale”, men jeg har god erfaring med postkort og velger å bruke det.

Elevene skal velge seg for eksempel to - tre kort hver, det ene skal si noe om eleven personlig og det andre skal fortelle noe om hva de gjør i framtida si, det siste kan være om hva de drømmer om. Disse kortene gir elevene andre assosiasjoner og refleksjoner enn når de kun bruker ord. De må komme med jeg-budskap, og de må ville hverandre vel.

### **2.1.2 Helhet og sammenheng for elevene**

Skal vi som skole hjelpe elevene til å oppleve helhet og sammenheng som læreplanens hensikt er mener jeg at det er en rekke ting vi kan gjøre. I første rekke må vi hjelpe elevene til å bli klar over hva de faktisk kan og deretter hjelpe dem med å henge mer og mer kunnskap på dette.

Utfordringen går til lærerne om å se hvor den enkelte elev har sitt ståsted og samtidig ha tanke på hvor de skal. Dette kan det skapes et tankebilde på; et bilde hvor eleven starter i den ene enden på en vei. De går innom forskjellige trinn som selvinnsikt, refleksjon, ny forståelse, utvikling, erfaring og ender ut i den andre enden med stolthet over det yrket de har valgt og den yrkeskunnskapen som de nå har klart å tilegne seg. De vil nå være klare til å ta fatt på opplæringen som lærling.

## **2.2 Læring i, og av praksis**

Når læring i praksis og i skole skal presenteres så blir det vanskelig å ha et helt tydelig skille på hva som gjøres og læres i skole og hva som læres i praksis. Det etterstrevs hele året å gjøre disse to arenaene integrert i hverandre.

Arbeidsoppgaver som skal utføres i praksis blir presentert for elevene på skolen, men de blir fulgt opp både ute i praksis og inne på skolen.

### **2.2.1 Praksisopplæring – lære i praksis ved å delta**

Skal våre helsefagarbeiderelever ha grunnlag for å forstå hva yrket sitt handler om mener jeg det er svært viktig med en godt tilrettelagt yrkespraksis som starter allerede på Vg1. I tillegg til så tidlig start som overhodet mulig i skoleåret – egentlig skal elevene jobbe med yrket sitt fra dag en. Utplassering er helt nødvendig for elevenes kunnskapsutvikling i tillegg til kvaliteten på deres framtidige yrkesutøvelse (Hiim & Hippe, 2001).

---

Elevene trenger praksis for at det skal bli ”liv” i teoribegrepene, at det ikke blir *tom* eller *blind* kunnskap. Utplassering blir viktig for at elevene ikke skal sitte med *tomme* begreper. I Hiim og Hippe (ibid) står det om Wittgensteins tanker om tomme eller blinde begreper, som utvikler seg når læreprosessen mangler erfaring eller tilknytning til de fenomenene det dreier seg om. Så dersom elevene ikke får opplæring i praksis vil de ikke klare å trekke forbindelser mellom begrepene teoretiske betydning og virkeligheten.

I reformens første år gjennomført på Vg2 ved vår skole organiserte vi prosjekt til fordyping som utplassering i praksisfeltet, en periode på høsten og en på våren. De timene som elevene hadde inne i skolen, felles programfag, gikk til fagstoff som elevene etter lærernes mening trengte. I det første året med Kunnskapsløftet oppdaget jeg og mine kollegaer etter gjennomføring av første del av prosjekt til fordyping i praksis at elevene mente at praksis var praksis og teori hørte til i skolen. Elevene opplevde liten grad av helhet og hadde problemer med å se sammenhengen i helsearbeiderfaget. Denne oppdagelsen ble klarlagt etter en evaluering som elevene gjorde. Vi gjorde noe med dette punktet hvor vi opplevde at ”skoen” trykket. Resultatet av endringen ble svært positiv og den ble videreført inn i prosjektet som jeg tar for meg i min Masteroppgave.

Yrkeskunnskap vil si den kunnskapen en må ha for å kunne utføre et yrke. Og for å kunne lære et yrke mener jeg at en må være tilstede der yrket utføres – å bli yrkesutøver kan ikke læres andre steder. Jeg mener at den konteksten som kunnskap læres i når en er på praksisarenaen er av veldig stor betydning for eleven. Her veves alle inntrykk sammen med den kunnskapen som eleven enten har eller får i skolen. Det er viktig å huske at elevene skal bli gode fagfolk!

For nøkkelen til læring er at liv og fag møtes, sier professor Jon-Roar Bjørkvold i boka *Skilpaddens sang* (Bjørkvold, 1998).

### **2.2.2 Veiledning i praksisfeltet**

Elevene er i praksisfeltet to dager i uka og skal forsøke etter beste evne å følge praksisveileders turnus på disse dagene slik at hun/han får sett eleven hver uke.

Jeg har 11 timer de to dagene (onsdag og fredag) elevene er i praksis, og forsøker å møte hver elev 1 – 1 ½ time hver uke til veiledning. Vi lærere har litt varierende antall elever pr uke å veilede, jeg har dette året 8 elever. For å få dette til å gå opp så veileder jeg noen ganger en

---

elev alene, andre ganger kan det være flere sammen. Av denne grunn ønsker vi så mange elever som mulig på hver institusjon, da vil vi ikke miste noe tid ved å forflytte oss fra ett sted til et annet.

Når vi sitter sammen og har veiledning kan elevene snakke og i fellesskap undre seg over egne og andres erfaringer. Som lærer og veileder blir det viktig å stille eleven reflekterende spørsmål som skaper oppmerksomhet og hjelper eleven videre i sin utviklingsprosess.

Oppmerksomhet er en forutsetning for læring (Molander, 1996). Når læreren stiller spørsmål til eleven kan oppmerksomheten ledes slik at eleven selv må tenke etter og eventuelt oppdage sammenhengen eller helheten. Dette skaper større læring enn om læreren forteller hva eleven må eller burde ha lagt merke til (Grendstad & Sandven, 1986).

Utbyttet kan bli større for alle dersom det er flere røster i veiledningen. Det blir mer refleksjon i grupper fordi det er større trygghet der, og det oppnås en ”dominoeffekt” hvor den enes forståelse eller mangel på forståelse gir mening og læring for andre gruppedeltakere.

Det er viktig at elev – elev møtes og at elev – lærer møtes.

Veiledning av eleven i praksisfeltet gjøres ikke bare av skolens lærer – praksisveileder er en meget sentral og viktig læremester. Eleven går i praksisfeltet hele, eller store deler av dagen sammen med sin veileder (mesteren) og deltar i et arbeidsfellesskap som både forutsetter og bidrar til samarbeid. Her kan eleven få overført yrkeskunnskapens tause dimensjon, i helt konkrete situasjoner, gjennom sitt eget arbeid eller ved å observere andre (Martinsen, 1990). For at praksisveiledere skal være trygge og gode rollemodeller for våre elever er det av stor viktighet at praksisveileder er klar over at de er rollemodeller, og vet at deres egne holdninger overføres til elevene i parallelle prosesser (Killén, 1992).

Praksisveilederne har fått informasjon og veiledning for å bli klar over sin egen tause kunnskap og hvordan de kan formidle den til elevene. Det gjør praksisveilederne ved å fortelle med ord hva de gjør og hvorfor de gjør det.

Dersom praksisundervisningen blir for lite reflektert får ikke elevene helhetsforståelse i yrkeskunnskapen, de blir ikke reflekterte og kunnskapsrike yrkesutøvere som trengs i helsesektoren.

Vi som lærere trenger også å reflektere over hva våre elever får mulighet til å delta i, hvilke situasjoner kan vi bruke som knagger når vi skal vise og veilede elevene i forhold til teori.

---

Både lærere og elever trenger å reflektere i undervisning og å reflektere over undervisning. Det trengs et nært samarbeid med praksisfeltet, praksisveileder og med elevene slik at vi kan arbeide sammen. Slik at vi kan få praksis inn i teorien og teori inn i praksis.

### **2.2.3 Samtaleveiledning inne i skolen, om praksis**

Samtaleveiledning er en arbeidsform jeg benytter mye både i praksis og i skolen. Da samles elevene og jeg i litt rolige former og elevene får veiledning og kunnskapspåfyll ut fra de behovene som elevene løfter fram i løpet av samtalen ved sine refleksjoner og tanker.

Veiledning av elever er en pedagogisk arbeidsform og er samtaler som kan være nøye planlagt eller de kan oppstå tilfeldig og sporadisk. Det som er selve kjernen er at veiledning skaper utvikling og endring hos eleven (Høigaard, Jørgensen, & Mathisen, 2001).

I selve samtaleveiledningen er det viktig for meg å benytte meg av kunnskapene og erfaringene som jeg har som veileder.

Slik jeg har praktisert samtaleveiledning så dreier det seg om en samtale med elevene på bakgrunn av deres opplevelser i praksis knyttet til ukens tema. Elevene har kommet med mange flotte historier fra sin hverdag, sin virkelighet. Den veiledningen som utføres har kommet i forhold til de eksemplene som elevene har hatt og de behovene som jeg som veileder sanser. Her kommer det an på veilederens varhet overfor situasjonen.

*Et eksempel: "Eleven sanser situasjonen som en type seksuell tilnærming, hun sier hun opplever pasienten som ekkel og kjenner seg sint og har egentlig lyst til å slå."*

Dette er en situasjon hvor eleven trenger hjelp til å forstå både seg selv og egen reaksjon, og i tillegg lære av situasjonen for framtiden slik at hun ser pasienten, vedkommendes sykdom og får forståelse for endringer som følger tilstanden slik at hun fortsatt kan føle empati.

Denne settingen som basisgruppa og jeg som lærer og veileder er i, er unik. Det er så mange flotte og store muligheter til å kunne møte elevenes undring, glede, redsel eller eventuelle negative følelser. Når hele basisgruppa er til stede så lærer alle så utrolig mye av hverandre fordi dette er ekte, selvopplevde hendelser. Det er også viktig å huske på at de forskjellige avdelingene som elevene er på skjer forskjellige situasjoner som elevene kan lære av. Så ved å bruke samtaleveiledning slik vi gjør, kan flere elever lære av den samme situasjonen.

---

Samtaleveiledning legger også til rette for refleksjon over tid.

Utdrag fra elevlogg: *”Forrige uke så snakket vi om respekt i veiledninga. Det var om å bruke for- eller etternavn på pasienten vi snakket mest om. Dette har jeg tenkt så mye på etterpå. Det er jo så fort gjort å tråkke over en pasients grenser og faktisk fornærme noen hvis en ikke spør pasienten hva han eller hun vil bli kalt.”*

## **2.3 Læring i skole**

### **2.3.1 Undervisning av enkeltelevne ut fra eget utviklingstempo**

Elevene lærer og utvikler seg i forskjellig tempo, dette må vektlegges gjennom skoleåret. Ved å legge til rette for refleksjon hos eleven kan en klare å treffe elevens ståsted og jobbe ut fra det. Dette gjelder like mye i skolen som på praksisarenaen, alle må utfordres der de befinner seg.

Elevene må lære å reflektere slik at de forstår hva refleksjon er. Dette må elevene gjøre i tilknytning til egenopplevde situasjoner. I tillegg må refleksjon foregå for eksempel etter en undervisningssekvens, eller i samtale rundt et tema som kanskje kan være en av basiskunnskapene.

### **2.3.2 Kompetansemålene forenklet slik at de kan forstås av en 17-åring**

Innføringen av Kunnskapsløftet medførte nye læreplaner, og for Helsefagarbeiderne var det to utdanninger, hjelpepleier og omsorgsarbeider, som skulle ”sammensmeltes” til en. Resultatet av sammenslåingen har gitt kompetansemål hvor ordlyden er omfattende og vanskelige å forstå. I tillegg til dette er mangelen på en form for nummerering av målene et forstyrrende element, noe som gjør at det er vanskeligere å finne fram i læreplanen.

Som et hjelpemiddel for elevene har jeg laget en ”oversettelse”, en forenkling, til hvert av kompetansemålene hvor innholdet forklares så enkelt at en 17 åring forstår hva det handler om. I tillegg er det et praktisk eksempel som hjelper alle elevene i klassen til å se at det er mulig at de kan nå det aktuelle målet. Målene er nummerert innenfor egen kategori.

Målversjettelsens språkdrakt og innhold passer inn i elevenes livsverden. Se vedlegg nr: 1 Kompetansemålene brukes hver eneste dag i forhold til oppgaver og fagstoff. Elevene har hvert sitt kopierte hefte.

Utdrag fra to elevlogger: *”Jeg tenkte at dette kunne hjelpe meg, og jeg har lært at dette går det an å lære når det er forklart så bra.”*

---

*”Jeg opplevde dette som en fin og god og ikke minst en enklere måte for å lære seg noe. Jeg forsto innholdet i målet bedre.”*

### **2.3.3 Rollespill**

Vi bruker ofte rollespill i skolen vår fordi det utfordrer elevenes kreativitet og Vg2 avsluttes med en eksamen som består av rollespill og en muntlig høring. Så når elevene møter rollespill ofte så trener de også på eksamensformen.

I vår klasse nærmer vi oss rollespillet på en veldig ufarlig måte. Vi starter opp med noe helt enkelt som alle har vært i kontakt med, for eksempel jobber to og to elever sammen – den ene står i en kiosk og den andre skal handle. Elevene får enkle og korte instruksjoner som hva de skal bestille og hva ”kiosken” kan gi. Hovedpoenget her er å ha det moro – og det har vi!

Nå er det bare å ta elevene med og utvide både antall replikker og antall personer i rollespillet. Når rollespillet etter hvert i skoleåret dreies over på arbeidssituasjoner og fagstoff så trener elevene blant annet på kommunikasjonsferdigheter innenfor sitt yrkesfelt. Her kan de trene på å bli bedre lyttere og de kan bli mer bevisste på å stille spørsmål, de trener på å sette seg inn i praktiske situasjoner (Kokkersvold & Mjelve, 2003).

### **2.3.4 Pedagogisk sol**

En pedagogisk sol er en tegnet sirkel med en ufullstendig setning og med stråler rundt hvor en kan fullføre setningen. Hensikten er å lede oppmerksomheten til deltakerne mot det aktuelle temaet. Dette er en åpen oppgave hvor alle svarene så sant den som svarer er ærlig og oppriktig, bidrar til å belyse spørsmålet og er verdifulle bidrag (Grendstad & Sandven, 1986).

Når jeg velger pedagogisk sol som virkemiddel i undervisningen min er det et bevisst valg.

Ved bruk av pedagogisk sol får jeg klarhet i hva deltakerne mener og i tillegg får deltakerne klargjort for seg selv hva de mener om det aktuelle spørsmålet eller oppgaven.

Hvis en eller flere ”stråler” står tomme virker det omtrent som en melodistrofe hvor sluttonen mangler (Grendstad & Sandven, 1986). Da vil du nynne denne strofen igjen og igjen for å ”få ferdig melodien”, slik blir det også med dette uferdige spørsmålet. De ordene jeg har brukt i disse uferdige setningene har jeg valgt slik at jeg mener de passer til unge mennesker. Det er viktig at det ligger til rette for refleksjon i dette arbeidet.



---

### 2.3.5 Tverrfaglige og virkelighetsnære oppgaver i skolen

For at utdanninga skal ha relevans er det viktig at innholdet i utdanninga baserer seg på hva elevene kan møte i sin framtidige yrkesrolle. Fagstoffet må ha yrkesforankring slik at det kan oppleves som relevant av elevene.

Utgangspunktet for å lage oppgaver av denne kategorien er at de handler om situasjoner som elevene kan møte eller allerede har møtt. Det er oppgaver som på en måte er tatt rett ut av praksis. De får oppgavene et preg av virkelighet. Det tverrfaglige favner da både de forskjellige programfagene og prosjekt til fordyping. For å løse de tverrfaglige oppgavene trenger elevene lærebøkene og i like stor grad trenger de sine praksiserfaringer.

Å lage gode virkelighetsnære oppgaver som engasjerer elevene er en utfordring fordi det er vanskelig å etterligne virkeligheten i skolen. Oppgavene må være slik at elevene ikke kan gå direkte inn i læreboka for så å overføre svaret, men den må være rik nok på detaljer.

Det er også viktig å legge vekt på at elevene får mulighet til å utføre oppgaver istedenfor kun å skrive. At de kan for eksempel utføre korrekt håndvask eller tannpuss på en medelev og samtidig muntlig formidle hvorfor de gjør det. Dette fordi praktiske ferdigheter er så sentrale i opplæringen, og øvelse skaper trygghet i utøvelsen av yrket. Slik at vi kan utfordre elevene så de klarer å forene det boklige med det menneskelige, med forståelse og empati.

Elevene skal kunne gi pleie og omsorg til mennesker i ulike situasjoner. Nå varierer det hva elevene møter på sin praksisarena derfor forsøker vi å ha oppgaver som inneholder ”klassiske” eksempler. Gode og typiske eksempler har stor betydning som grunnlag for læring og utvikling av yrkeskunnskap hos helsefagarbeidernelevne (Hiim & Hippe, 2001; Schön, 1983). Når elevene skal løse oppgavene jobber de i grupper for å styrke samarbeidsevnen.

Elevene har tilgang på sitt vanlige klasserom, skolens demonstrasjonsrom som da fungerer som praksisarena – enten et rom hjemme hos en pasient eller et rom på sykehjemmet. I disse situasjonene er elevene ”pasienter” for hverandre. I tillegg til demonstrasjonsrommet med senger har elevene tilgang til kjøkken, desinfeksjonsrom, rentlager og sengetøylager. Alle disse forskjellige arenaene kan elevene bruke i løsning av sin oppgave. Her bruker vi skolens spesialrom som et reflekterende praktikum. Schön framhever betydningen av et reflekterende praktikum for å oppnå en begynnende yrkeskunnskap. Her er det ”ekte” situasjoner fra praksis som løses på skolen. Det er lagt vekt på veiledning, læring og refleksjon underveis i arbeidet. Når oppgavene ligner svært mye på virkeligheten og ”favner” yrkeskunnskapen så helhetlig er vår erfaring at elevene utvikler empati og forståelse, respekt for enkeltindividet, de lærer praktiske ferdigheter og evnen til å løse praktiske situasjoner.

---

## **2.4 Arbeidskrav og elevinnflytelse**

### **2.4.1 Dokumentasjon av prosjekt til fordyping**

Det er et krav til elevene at de skal dokumentere sitt arbeid med kompetansemålene i prosjekt til fordyping. Elevene får ved oppstart i praksisfeltet, en mappe som inneholder alle kompetansemålene i prosjekt til fordyping. Hvert kompetansemål har en forklaring på vanskelige eller spesielle ord og begreper i målet, og det er forskjellige oppgaver eller oppdrag som eleven skal utføre som er knyttet til hvert enkelt mål.

Denne mappen bruker elevene igjennom alle praksisperiodene, og elevene kan gjøre endringer og forbedringer etter hvert som de lærer mer og erfarer mer. Dette blir for elevene et viktig dokument som forteller om hvilke oppgaver de har vært i kontakt med og reflektert over, og som eleven kan bruke videre i sitt arbeid med kompetansemålene på Vg3 i læretiden.

### **2.4.2 Loggskrivning**

Et annet viktig krav er loggskrivning. Elevene skriver logg hvor de reflekterer over situasjoner som den enkelte mener er relevante historier innenfor ukens tema. Loggen er gjenstand for samtale og veiledning etter innlevering.

Tanker, kunnskaper, følelser, holdninger, kroppsreaksjoner og handlinger inngår alle i læringsprosessen. Ser vi på konfluent pedagogikk så betyr helhetsperspektivet at læring skjer gjennom kognitive, affektive og kroppslige prosesser. For å hjelpe disse prosessene benytter vi loggskrivning. Hensikten med å skrive logg er å legge til rette en måte å sortere og bearbeide inntrykk, opplevelser og erfaringer (Tveiten, 2008). Loggskrivning kan være en metode for å fremme den indre dialogen – for gjennom loggen så snakker en til seg selv og lytter til seg selv.

Å skrive logg blir en måte å sortere og bearbeide opplevelser og erfaringer på. I vårt prosjekt ble det avtalt både med elevene og med lærerne at de skulle skrive logg. Elevene skulle skrive logg ut fra ukas tema i praksis og etter arbeid med teori og praktiske oppgaver i skolen. (vedlegg 2 og 3).

Ved å skrive logg så reflekterer en over de situasjonene en har vært opp i, og en kan også registrere sin egen utvikling ved å se loggene over litt tid. Vi valgte å ikke dele logg direkte, men historiene ble brukt i samtaleveiledning.

Elevene våre fikk også i oppgave å skrive om hendelser, og om arbeidsoppgaver gjorde de i praksis utover ukens tema. Dette valgte vi for å gjøre elevene oppmerksom på teori. De skulle

---

lære faglig å begrunne sine oppgaver ved å skrive om dem. De skulle skrive HVA – HVORDAN – HVORFOR. På denne måten forteller de om selve hendelsen, hvordan de løste den og tilslutt begrunner faglig.

Vi brukte deretter historiene inn i veiledning av enkelteleven. Her hadde vi ytterligere en mulighet til å forsterke elevens egen oppdagelse eller å fylle på fagstoff for å skape ytterligere helhetlig yrkeskunnskap.

### **2.4.3 Evaluering**

For å styrke demokratiet er det svært viktig at elevene får anledning til å evaluere de forskjellige delene i skoleåret, innholdet og framgangsmåten.

Lærerne diskuterte hvilket evalueringsskjema som skulle brukes. Vi endte opp med å bruke flere ufullstendige setninger som elevene kunne fullføre (vedlegg 4).

Hensikten med dette valget av ufullstendige setninger er å stimulere elevene til oppmerksomhet og til oppdagelse slik at de blir klar over hva praksis og kommunikasjonen i samtaleveiledningene har gitt dem. Disse ufullstendige setningene fungerer på lik linje som den pedagogiske sola (Grendstad & Sandven, 1986; Tveiten, 2008).

Vi valgte også et helt enkelt avkryssingsskjema hvor elevene ble spurt direkte om sitt forhold til den formen for dokumentasjon av prosjekt til fordyping som vi har brukt dette året (vedlegg 5). Vi ønsker på ingen måte å dokumentere bare for dokumentasjonens skyld. Det vi bruker må ha klar hensikt og intensjonen om at elevene skal lære. Da må skjemaene gjøre det og ikke være et hinder for læring.

Det ble gjort endringer i tråd med elevenes innspill etter evaluering.

## **2.5 Hva ønsker vi å utvikle i dette forskningsprosjektet?**

I oppstarten av dette prosjektet er det sprik mellom hva de forskjellige lærerne gjør i klasserommet med elevene, noen doserer ut store mengder faktakunnskap og andre henter i større grad opp det elevene kan fra før og bygger videre på det. I praksisveiledning er det også forskjell på gjennomføringen. Her er forskjellen på hvordan den enkelte lærer veileder elevene og bruker tiden i praksis. Vi hadde ved oppstart noe forskjellig elevsyn og forskjellig syn på hvordan elever tilegner seg kunnskap og lærer best.

Ønsket vårt ble derfor å utvikle mer felles måter å møte elevene på, vi ønsket å få til en noenlunde lik undervisningspraksis overfor elevene, vi har fire klasser med helsefagarbeiderelever. Videre at vi alle skulle klare å henge teorikunnskap på de

---

basiskunnskapene som elevene hadde som faste uketemaer. Visjonen vår var å skape en så god opplæring som mulig.

Vi laget en temalogg/refleksjonslogg som vi ønsket å prøve ut hos elevene, det gjorde vi og den fungerte godt og ble ikke endret (vedlegg 2). Vi ønsket å prøve ut dokumentasjonsmappen i prosjekt til fordyping, og var innstilt på å gjøre endringer dersom elevene ikke ble fortrolige med, og lærte av den utgaven vi startet opp året med.

I starten av prosjektet er ikke alle lærerne like villige til å delta – en undret seg blant annet på om hun også fikk noen studiepoeng av å delta! Vi diskuterte videre og konkluderte med et ønske om å gjøre veiledningspraksisen vår mer ensartet og lik, på dette grunnlaget startet vi opp arbeidet.

### **3 Perspektiver på yrkeskunnskap**

Min problemstilling dreier seg om å utvikle yrkeskunnskap. For å få innsikt og forståelse for begrepet ønsker jeg i dette kapittelet å se hva som kjennetegner yrkeskunnskap.

Yrkeskunnskap på generelt grunnlag og yrkeskunnskap i forhold til helsefagarbeidere spesielt. Yrkeskunnskapen vil jeg belyse ut fra litteraturstudier og ut fra egne erfaringer og gjennom konkrete eksempler.

#### **3.1 Hva er yrkeskunnskap?**

For økt innsikt og forståelse til begrepet yrkeskunnskap har jeg arbeidet med litteratur av forfatterne Schøn (1983), Molander (1996), Hiim og Hippe (2001) og Lauvås og Handal (2000). Målet er at teorien skal være forståelsesramme for utvikling og endring av undervisningsstrategier og belyse tankene rundt det vi gjør og har gjort i vår skolehverdag på Vg2 helsearbeiderfag. Den aktuelle teorien skal brukes til å reflektere over, vurdere og drøfte vårt praktiske arbeid og deltakernes respons på dette.

Enklest går det vel an å si at yrkeskunnskap er den kunnskapen en må ha for å kunne utføre et yrke. Hiim og Hippe (2001) definerer yrkeskunnskap som ”den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen”, ”den innsikt, viten og lærdom som er knyttet til et arbeid”.

Begrepet kunnskap kan betraktes på tradisjonelt vis hvor mengden teori har stor betydning. Da blir økt mengde teori sett på som et gode i yrkes- og profesjonsutdanninger, og tanken er

---

da at yrkesutøvelsen får et mer solid vitenskapelig og dermed et sikrere fundament. Bildet jeg får er at all teorien skal ”speiles” for og i eleven – og at eleven på bakgrunn av det utfører.

Men virkeligheten er mer mangfoldig enn som så mener jeg.

Kritikken mot dette tradisjonelle synet på yrkeskunnskap er blant annet at yrkeskunnskap og yrkeskompetanse handler om noe annet og mer enn å anvende teori og oppskriftsmessige prosedyrer. Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. De praktiske sidene er uløselig knyttet sammen og har sitt utspring i selv yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2001). I mitt prosjekt som handler om å utvikle yrkeskunnskap, lar det seg ikke gjøre å bare snakke om for eksempel empati til elevene, og så forvente at elevene når de er ferdig utlærte skal kunne være empatiske mennesker i de situasjonene de møter i sitt yrkesliv. Empati utvikles over tid og i forbindelse med refleksjon.

Utdrag fra en elevs temalogg:

*”Jeg brukte ukens tema empati, når jeg trøstet en av brukerne som var svært ulykkelig fordi de pårørende ikke hadde kommet på besøk. Jeg sa at de kommer nok og prøvde å være så positiv jeg kunne uten å lyve.” ”Denne damen er dement. Så jeg forsøkte etter hvert å få henne til å tenke på noe annet, spurte om vi skulle se på ordtak? Det fungerte fint.”*

Når jeg leser Inglar så løfter han fram begrepet kyndighet som et begrep som betegner yrkeskunnskap (Inglar, 2009). Kyndighet er hvor kunnskaper, ferdigheter, holdninger, yrkesetikk og skjønn sammenveves. Kyndighet er et godt begrep og ordet kyndig brukes i yrkesmessig sammenheng om fagfolk som kan noe – om de er kyndige eller ukyndige.

I arbeidet vårt har vi fokus på elevene og deres læring og utvikling, elevene skal bli kyndige yrkesutøvere med solid, god yrkeskompetanse og gode kvalifikasjoner.

### **3.2 Med et utvidet syn på kunnskapsbegrepet**

For helt å kunne forstå innholdet i begrepet yrkeskunnskap må utgangspunktet tas i et utvidet syn på kunnskap. En endring fra tradisjonelt syn som utviklet seg fordi virkeligheten er mer nyansert og uregelmessig til at yrkeskunnskap kun kan dreie seg om generelle teorier og begreper. Når yrkeskompetanse skal utvikles så kreves det praktisk yrkeserfaring, og erfaring eller trening med å utvikle dømmekraft og skjønn. Ut fra teorien og ut fra min egen utdannelseserfaring så er svært mye profesjonell kunnskap ”ordløs”, og dreier seg om forskjellige ferdigheter og selve håndlaget for yrket. Dette betyr at det bør legges til rette for forskjellige former for yrkespraksis i yrkesutdanninga (Hiim & Hippe, 2001).

---

Begrepet yrkeskunnskap vil si all den kunnskapen vi bruker i yrkesutøvelsen, all den profesjonelt relevante kunnskapen. Det er verbaliserte begreper og teorier, tause elementer, fortrolighet med fenomener, handlingsferdigheter og etiske og følelsesmessige vurderinger som utgjør yrkeskunnskapen. Kjernen i yrkeskunnskapen er at disse dimensjonene er uløselig sammenvevd i et system som kan være i stadig utvikling etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer mer (Lauvås & Handal, 2000).

Betydningen av refleksjon både i og over praksis er trukket fram som et viktig aspekt i det utvidede synet på kunnskap. Det vil si at ting problematiseres, at det stilles spørsmål, det begrunnes og at en lærer av yrkespraksis.

*”Att problematisera verkligheten är det första steget på vägen till kunnskap, och det är et steg som omöjligt kan överhoppas” (Molander, 1996, p. 62).*

Molander moderer seg noe og sier at dette er viktig og nesten sant. Men uansett så mener jeg at det er menneskenes spørsmål og undring som åpner virkeligheten for oss og gir oss ny innsikt, noe som er svært viktig i elevens læreprosess.

Dikteren Hans Børli, som også har vært skogsarbeider, sier mye av det samme: ”Jeg har arbeidet i skogen i over førti år, men enda regner jeg meg på langt nær for utlært. Jeg oppdager stadig små hemmeligheter ved arbeidet” (Børli, 1988, p. 109).

Det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i spenningsfeltet mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføringen og utvidelse av forståelsen. Kunnskap blir en helhetlig prosess der handling, forståelse og følelser virker sammen.

Denne refleksjonsprosessen blir ofte framstilt som bindeleddet mellom teori og praksis. Da blir praksis *noe mer* enn å anvende teori og generelle begreper, det handler om *å fylle* begrepene med erfaringsinnhold og å se sammenhenger (Hiim & Hippe, 2001).

Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap som består av forskjellige typer kunnskap og ulike dimensjoner. Yrkeskunnskap er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. Det handler også om bevissthet i forhold til etiske valg, følelsesmessig engasjement og relasjonell kunnskap. Dette er kunnskapsområder som vi legger sterkt vekt på i aksjonsforskningsprosjektet vårt, områder som elevene blant annet må forholde seg til i de forskjellige ukene i praksisperioden. ”Kunnskap er da både knyttet til den klare tanke (å vite at) og til den forbevisste knowhow (å vite hvordan)” (Aadland, 1997).

---

I dette prosjekt er intensjonen å skape helhetlig begynnende yrkeskunnskap for helsefagarbeiderene, jeg mener at ved å legge til rette for praksis og teori samt refleksjon i og over dette, lar dette seg gjøre.

Johannessen i Lauvås og Handal legger fram begrepene påstands-, fortrolighets-, ferdighetskunnskap og taus kunnskap som ulike sider i helhetlig yrkeskunnskap. Dette er helhet som det er viktig å holde fast ved når begrepet yrkeskunnskap skal forklares. Det må legges til rette for helhetlig og sammenhengende læring med grunnlag i et helhetlig kunnskapsbegrep (Hiim & Hippe, 2001).

Jeg skal kort gjøre rede for de forskjellige begrepene.

Påstandskunnskap er kontrasten til taus kunnskap. Det er kunnskap som er objektiv og riktig og betraktes som vitenskapelig. ”Kunnskap som helt og holdent kan artikuleres språklig” Johannessen, i Hiim og Hippe (Hiim & Hippe, 2001, p. 82). Aadland framhever at dette er kunnskap som vi ofte leser oss fram til og som er samlet av andre (Aadland, 1997). Lærebøkene til elevene våre inneholder påstandskunnskap. Der er det kunnskap om forebyggende helsearbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse.

Fortrolighetskunnskap. ”Å vite hvordan, å eie knowhow, er kunnskap som håndverkere og helse- og sosialarbeidere utvikler som en vesentlig del av sin profesjonalitet. Men slik kunnskap kan det være ytterst vanskelig å sette ord på” (Aadland, 1997, p. 79).

Fortrolighetskunnskap handler om at den tause kunnskapen, disse ordløse ferdighetene som en lærer i praksis som for eksempel å kunne se når et menneske som ikke kan svare, ligger avslappet og godt i senga. Fortrolighetskunnskap handler om å utvikle kunnskap ut fra egne erfaringer. Kunnskapen er tilpasset den enkelte og huskes bedre (ibid).

I dette forskningsprosjektet når elevene våre er ute i praksisfeltet eller arbeider i skolens demonstrasjonsrom vil de møte situasjoner som gir den enkelte elev egne erfaringer. Det skjer en ganske direkte oppdagelse og dermed læring.

Når elevene er i praksis har de direkte kontakt med pasienten og gjør seg sine erfaringer i disse møtene. De oppdager da at de har kunnskap som de kan hekte på erfaringen, eller omvendt. På denne måten kan påstandskunnskapen brukes aktivt til å belyse erfaringen eller utfordringen som eleven står i. I tillegg så kommer lærernes veiledningssamtaler inn som et virkemiddel for å trekke inn relevant teori eller påstandskunnskap. Ønsket er at

---

påstandskunnskap integreres i fortrolighetskunnskapen slik at elevene utvikler en mer helhetlig forståelse for de oppgavene og handlingene de utfører.

Ferdighetskunnskap er også ordløs og er knyttet til det å tilegne seg og anvende begreper. Det handler om for eksempel arbeidsteknikker og utførelsen av praktiske oppgaver. Det er mesterlære som brukes for å formidle ferdighetskunnskap. ”Det er ikke slik at mesteren overfører kunnskap verbalt til lærlingen, det er lærlingens initiativ å stille spørsmål. Novisen lærer gjennom å observere og spørre andre om råd” (Eikeland & Askerøi, 2006, p. 39). Eleven er sammen med praksisveileder i arbeidet med pasientene og ser, opplever, spør og forsøker selv på arbeidsoppgaver. På denne måten blir den tause ferdighetskunnskapen elevens eie.

Taus kunnskap. Begrepet taus kunnskap ble først formulert av Michael Polanyi om hevder at vi vet mer enn vi kan gjøre rede for (Aadland, 1997). Taus kunnskap handler om den individuelle og personlige kunnskapen som har en sentral rolle og en viktig funksjon i bestemte situasjoner, og overfor bestemte formål. Den tause kunnskapen kan gjøres verbal eller artikulert (Teslo, 2000). Taus kunnskap omfatter da det vi kan uten at vi kan forklare det, det er førbevisst kunnskap, som vi tilegner oss gjennom å gjøre ting.

Elevenes opplevelser i praksissituasjoner blir til taus kunnskap, kunnskap som de ikke uten videre kan forklare, men det er noe de ”har i hånda”. For eksempel når eleven skal re ei seng vet de med sin erfaring hvor mye de må stramme stikkklakenet for at senga skal være god å ligge i og beskytte pasienten for skade. Dette kjenner de i hendene – de klarer ikke å formidle med ord at det må strammes med for eksempel et visst antall kilo for at det skal bli riktig.

Problemstillingen i dette prosjektet dreier seg om begrepet yrkeskunnskap. I dette begrepet er det flere kunnskapsformer slik som etisk bevissthet, følelsesmessige vurderinger og relasjonell kunnskap som jeg kort skal ta for meg.

Etisk bevissthet er grunnleggende for helsefagarbeidernes utøvelse av pleie og omsorg. Etisk bevissthet dreier seg om hvordan vi handler og etikk er selve ruta vi ser igjennom når vi skal utføre en handling (Kversøy, 2005). Begrunnelsene for våre valg baserer seg som oftest på det vi er opplært til å mene eller hva miljøet vårt forventer at vi skal mene.



---

Løgstrup sier: ”Vi er i våre liv og i vår egen lille verden så innvevd i hverandre at vi – for å si det med et uttrykk fra Martin Luther - er hverandres daglige brød. Derfor har vi aldri med et annet menneske å gjøre uten at vi på et eller annet vis har noe av dets liv i vår hånd” (Løgstrup, 1991, p. 12).

Helhetlig yrkeskunnskap er personlig kunnskap som innebærer innlevelse i arbeidet. Både som helsefagarbeiderelev og ferdig yrkesutøver står personen ikke utenfor, men er engasjert i det hun arbeider med. ”Kan ikke den enkelte elev lære å kjenne seg selv og hva som virker positivt og negativt inn på hans egne reaksjoner, vil dette kunne være vesentlige hindringer for ham eller henne når det gjelder utadrettet samfunnsnyttig virksomhet” (Grendstad & Sandven, 1986, p. 40).

Elevene og helsefagarbeiderne må våge å kjenne på sine egne følelser og møte andres følelser i mellommenneskelige relasjoner (ibid). Da utvikles det følelsesmessig engasjement og vurderinger som gjør at yrkesutøveren er varsom, var, nær og ekte i sin yrkesutøvelse.

Relasjonell kunnskap gjenkjennes og informeres gjennom følelsesreaksjoner, kroppsspråk og gester. Relasjonell kunnskap kan ytre seg som sympati, medfølelse, antipati, samhørighet, usikkerhet, følelse av fellesskap osv. (Aadland, 1997).

Viktige elementer i mellommenneskelig kommunikasjon er blant annet evnen til å lytte, fornemme følelser, registrere inntrykk og svare på signaler. Dette er viktig kunnskap for helsefagarbeiderelevene for å kunne omgås og forholde seg til kollegaer og til brukerne på en god måte. Dette er kunnskap som hjelper elevene til å utvikle varhet overfor andre menneskers uttrykksformer, og de utvikler evnen til å bruke seg selv i møtet med andre mennesker (Aadland, 1997).

Viktige bidrag i utvikling av denne kunnskapen hos våre elever er de virkelighetsnære oppgavene som vi bruker i skolen i tillegg til elevenes læring i praksisfeltet. Dette mener jeg er gode strategier for å utvikle elevenes etiske, følelsesmessige og mellommenneskelige kompetanse.

---

### 3.2.1 Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell og yrkeskunnskap

Dreyfus og Dreyfus teori om yrkeskunnskap har hatt stor betydning de siste tiårene. Teorien dreier seg om en kritikk av nye tendenser til en instrumentell forståelse av yrkeskunnskap, noe som innebærer en mer utvidet, pragmatisk forståelse av yrkeskunnskapen.

Deres mest kjente eksperiment er sykepleier – eksperimentet (her i Hiim & Hippe, 2001). Her skal erfarne sykepleiere, sykepleiestudenter og sykepleielærere hver for seg vurdere hvem de selv ville hatt til å utføre gjenopplivning på seg selv ved en ulykke. De får se en video om gjenopplivning som utføres av fem uerfarne studenter under opplæring og en profesjonell sykepleier med lang erfaring. Det var lærerne som scoret dårligst, bare 30 % valgte rett person. Slik jeg forstår det så er lærerne i dette eksperimentet bundet til oppskriften til å utføre gjenopplivning, og de hadde ikke den virkelige personlige erfaringen. De så etter hvem som utførte ”etter boka”.

Eksperimentet sier noe om kjernen i Dreyfus & Dreyfus teori om yrkeskunnskap. Nemlig at profesjonell yrkeskunnskap ikke bare handler om å følge regler og prosedyrer, at det ikke uten videre lar seg gjøre å standardisere yrkeskunnskap og at den fullt ut ikke kan verbaliseres. Skjønn og vurdering av aktuell situasjon er viktige elementer og de profesjonelle sykepleierne i dette eksperimentet klarte å bruke disse elementene inn i den aktuelle situasjonen og 90 % valgte rett person.

Dreyfusene utviklet en kompetansemodell som beskriver fem stadier i utvikling av kompetanse. Modellen beveger seg fra første nivå som kalles for novise, via viderekommen begynner, kompetanse og deretter dyktighet for å avslutte med nivå fem som er ekspertise. Kjernen i Dreyfus og Dreyfus teori er at yrkeskompetanse læres gjennom å følge grunnregler i praktiske situasjoner som lærer/veileder gjør oppmerksom på. Etter hvert kan eleven nok til å se sentrale utfordringer og teoretisk planlegge løsninger på praktiske problemer (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986). Dette gjør de da ut fra sine tillærte regler og prosedyrer. Relevant praktisk erfaring i *mange* ulike situasjoner i eget yrke er en forutsetning for å utvikle profesjonell yrkeskunnskap sier Dreyfus og Dreyfus.

Gjøres ting ”etter boka” mangler en svært viktig dimensjon nemlig erfaring, og elevene trenger mange forskjellige praktiske erfaringer. Situasjoner hvor de må finne ut hva problemet dreier seg om og hva som er relevant og irrelevant i den aktuelle situasjonen.

Helsefagarbeiderne må lære seg å se HVA som er saken eller problemet. De må klare å sortere det ut fra helheten. Når elevene har mange timer i praksisfeltet får de solid erfaring, praktisk kunnskap som vokser og vokser lik en snøball som rulles bortover den snøklede

---

bakken. De vil bevege seg mot Dreyfus og Dreyfus femte nivå - ekspertise, de vil kunne "se" hele situasjonen og reagere direkte, instinktivt uten å analysere eller resonere.

Dreyfus og Dreyfus (ibid) mener altså at teoribaserte prosedyrer og regler i tradisjonell betydning er noe som må læres i all grunnleggende opplæring, og at mer helhetlig, kontekstpreget kunnskap kommer etter hvert. Hiim og Hippe stiller kritiske spørsmål ved denne oppfatningen, og trekker fram fordelene ved å *starte* med helhetlige, praktiske oppgaver. Oppmerksomheten kan etter hvert rettes mot eventuelle regler, alt ut fra elevenes kunnskapsbehov. Profesjonell yrkeskunnskap hevder Hiim og Hippe, består ikke av å anvende teori, men kjennetegnes ved intuisjon og problemløsning grunnet på helhetlig praktisk erfaring. Dette betyr ikke at elevene ikke skal lære teori, men at teori ikke uten videre kan speiles og "overføres" til praksis. Siden praksis ikke er "å anvende teori", kan en heller ikke lære teori først (Hiim & Hippe, 2001).

Mitt forskningsarbeid bygger på tanken om at praksis skal danne grunnlaget for teorien, at teorien blir viktig å ta inn over seg for elevene etter hvert som de opplever at de trenger den. Dreyfus og Dreyfus kompetansemodell nivå en sier at elevene starter med kontekstfrie oppgaver. Dette opplever jeg som litt underlig og vanskelig i forhold til å utdanne helsefagarbeidere.

All min erfaring tilsier at så fort elevene får oppleve det virkelige arbeidet, får møte pasienten på avdelingen i forskjellige situasjoner så øker det elevenes glede, forståelse, motivasjon og interesse for faget – dermed lyst til å lære teori som favnes av situasjonen. For eksempel dersom en elev får være med på å servere et måltid mat i avdelingen så ser eleven om maten er pent og delikat anrettet. Eleven registrer selve spisesituasjonen og de observerer hvordan pasienten forholder seg til måltidet.

Utdrag fra elevlogg:

*"Jeg synes det er veldig koselig å ordne med ting rundt maten slik at brukerne får det hyggelig mens de spiser og at de liker maten. Det er særlig hyggelig å få mye skryt av det jeg har gjort, da blir jeg glad og får en god dag.*

*Jeg gjør denne oppgaven fordi brukerne skal få i seg den næringa de trenger for å ha energi til å fungere og for å unngå sykdommer og andre ting (eks forstoppelse).*

*Det er viktig at maten ser god ut sånn at brukerne får lyst til å spise den. Ved å gjøre oppgaven skjønner jeg at jeg må lære mer om hygiene, innholdet i maten og hvordan jeg kan stimulere brukeren til å spise riktig."*

---

### 3.2.2 Schön og yrkeskunnskap

Schön kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrepet som han mener er utilstrekkelig i forhold til yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001). Teknologisk kunnskapsforståelse vil si at teori skal gi prosedyrer for praktisk yrkesutøvelse. Profesjonell praksis blir da ifølge Schön å betrakte som problemløsning i forhold til gitte mål. Han mener at denne formen for ”teknisk ekspertise” blir helt utilstrekkelig i forhold til profesjonell yrkesutførelse.

Schön understreker forskjellen mellom ”å kunne hvordan” og ”å vite at” (1983). En dyktig yrkesutøver som er profesjonell i sin utøvelse kan mer enn det hun kan uttrykke med ord. Yrkeskunnskap handler om samspill. Et kompleks samspill mellom sanseferdigheter så som å se, høre, berøring og bevegelse – og begreper og forståelse knyttet til disse. Dette danner komplekse helheter. Disse dimensjonene har yrkeskunnskapen, og dette kan ikke forenkles, avspeiles eller reduseres til bare *ord*. Hvis en tror at yrkeskunnskap kan dempes ned til ord og overføres gjennom ord og teorier så gir det en ensidig teoretisering som kan gjøre yrkeskunnskapen mindre eller lite relevant.

En helsefagarbeider som er profesjonell i sitt arbeid trenger en annen kunnskap, hun må hele tiden tolke de praktiske problemområdene hun står i for å gjøre dem håndterlige. Hun trenger derfor en annen og bredere kunnskap enn faste prosedyrer. Hvis hun for eksempel skal ha ansvar for en pasient med demens kan hun *ikke* følge en fast prosedyre fordi disse pasientene er like ulike som hvilken annen gruppe mennesker. Hun må først møte mennesket med alle dets følelser, væremåte, ressurser, dagsform osv og ut fra det gjøre oppgavene i den prioriterte rekkefølge som hun har tolket situasjonen til å være best. Hun bruker skjønn, ikke fastsatte prosedyrer eller oppskrifter, ut fra profesjonell yrkeskunnskap.

Schön introduserte begrepene kunnskap - i – handling, refleksjon – i – handling og refleksjon – over – handling (ibid.). Kunnskap og ferdighet er en helhet som utvikles gjennom refleksjon. Refleksjon *i* handling er preget av at yrkesutøveren handler, tenker og ”snakker” med situasjonen underveis i handlingen. Da har den profesjonelle yrkesutøveren mulighet til å justere arbeidet underveis. Vi kan si at yrkesutøverens profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk som forskjellige former for handling.

Schön framhever et reflekterende praktikum som blir en slags liksomverden, hvor elevene prøver seg fram, trener på hverandre, reflekterer og lærer av hverandre. Våre virkelighetsnære oppgaver blir et slags reflekterende praktikum hvor elevene trener på ”ekte” situasjoner og

---

oppgaver. Her er det lagt opp til veiledning, læring og refleksjon både over handling og i handling.

Både Dreyfus og Dreyfus og Schön fremhever som vesentlig at læring skjer gjennom praksisnære oppgaver. Det som er særpregende for yrkeskunnskapen er dens helhetlig og kontekstuelle preg. I yrkeskunnskapen ligger både helhetlig overblikk, hensiktsmessig handlingsrepertoar og følelsesmessig engasjement. Det er derfor viktig å ta hensyn til dette i elevenes læreprosess (Hiim & Hippe, 2001).

Schön (1988, her i Inglar, 1997) hevder at yrkesutdanninger tradisjonelt deles inn i tre nivåer. Viktigst og først læres generell, teoretisk basiskunnskap. Etterpå skal kunnskapen trenes på gjennom øvelse i forskjellige situasjoner. Den virkelige verden møter elevene først på tredje nivå. Her finner en idealtilstander fra generell teori svært sjelden, det er her en møter det uforutsette, men dagligdagse. Dette er samsvarende med et snevert, teknologisk kunnskapssyn.

Schön hevder at hvis en tok nivåene i omvendt rekkefølge så ville yrkesutdanningen bli bedre. Da blir praksis utgangspunkt for å utvikle kunnskap, og nivå to handler om refleksjon i og over handling. På det tredje nivået kan kunnskapen som en har skaffet seg sees i lys av annen kunnskap/andre perspektiver osv. Figur 1 viser de to motsetningene innen utdanning:

	Tradisjonell utdanning	Refleksjonsorientert utdanning
Praksis	3 Møte med den reelle verden, hvor idealtilstander sjelden eksisterer	1 Utgangspunkt for kunnskapsutvikling
Anvendelse	2 Øvelse i å anvende basiskunnskaper	2 Refleksjon i og over handling
Basiskunnskap, prinsipiell kunnskap	1 Fundamentet og utgangspunktet	3 Refleksjon over refleksjon og sammenligning med annen kunnskap

Figur 1: Tradisjonell og refleksjonsorientert utdanning (Inglar, 1997, p. 168).

---

Utdrag fra egen logg etter en klasseromssekvens:

*”Vi hadde arbeidet med temaet komplikasjoner ved immobilitet. Elevene hadde fått en oppgave innenfor dette. En av elevene spør meg: Hva er å være dehydrert (uttørret)?”*

*Jeg lar spørsmålet gå videre til klassen. Den eleven i klassen som synes det vanskeligst med boklig tekst, men som lærer hurtig i praksis rekker opp hånda – ”Det vet jeg!”. Så gir hun klassen en grundig og god forklaring på spørsmålet. Hun forteller hva det er, hvordan det kan observeres, hva det kan føre til og hva en skal passe på for å forhindre at det skjer. ”Dette lærte jeg på praksisplassen min av veilederen”, sier hun. Nå var hun klar til å lese i læreboka si og jobbe med oppgaven.”*

Dette eksempelet mener jeg går inn i Schöns tanke om refleksjonsorientert læring.

### **3.2.3 Molander og yrkeskunnskapens spenningsfelt**

Molander snakker om den levende kunnskapen – ”kunnskap i användning” (Molander, 1996), han hevder at kunnskapen ligger i selve handlingen. Samtidig så vil menneskers spørsmål og undring åpne virkeligheten sier Molander. Vi ser det hos elevene, det skjer en aktiv læringsprosess når elevene stiller spørsmål, finner eller får svar, og de begrepene de møter er med å gjøre det hele forståelig. Molander framhever videre at vi med hele kroppen må åpne oss for virkeligheten.

Han trekker fram etikken som finnes *i* arbeidet, *i* interessen, *i* beslutningene til yrkesutøveren. Yrkesstoltheten finnes *i* kunnskapen på den måten som den utøves. Molander påpeker at yrkeskunnskap ikke er en innretning eller et redskap som kan defineres selvstendig uten arbeidet/yrket. Kunnskap og etikk, altså dreier det seg om å streve etter det beste, disse to begrepene står i et indre forhold til hverandre. I helsefagarbeidererevenes praktiske hverdag vil dette hele tiden komme tilsyne, for eksempel hvis eleven skal servere et matbrett til en sengeliggende pasient. Hun kjenner til hva som inngår i dietten og ser at dette er riktig, men hun ser at koppen har en sprekk – denne bytter hun ut av to grunner. Det er uhygienisk med sprekker i porselenet, i tillegg kommer det etiske aspektet – å ville vel. Å ønske at pasienten får et matbrett hvor alt er delikat og tiltalende, slik at måltidet blir en god opplevelse.

---

Molander (ibid) har en interessant fremstilling av yrkeskunnskap (kunnskap i handling) som han bruker for å gi system og oversikt. Han ser på yrkeskunnskapen som en bevegelse mellom fire spenningsfelt:

- Del – helhet
- Innlevelse/nærhet – distanse
- Kritikk – tillit
- Handling – refleksjon

Det første spenningsfeltet dreier seg om del og helhet, det er her yrkesutøveren med all sin levende kunnskap beveger seg. Begge disse delene krever oppmerksomhet. Kunnskap i handling krever oppmerksomhet på delene og samtidig oversikt over helheten. Dette utgjør en sirkelbevegelse - en hermeneutisk bevegelse. Spenningen bygger på kravet om at *både* del og helhet må forstås hver for seg, *samtidig* som de *ikke* kan forstås hver for seg – det er her spenningen ligger.

Helsefagarbeidereleven skal gi bekken til en sengeliggende pasient. Her må hun passe på at pasienten ligger så godt som mulig på bekkenet, sørge for at pasienten får følelsen av å være alene og føler seg ren når bekkenet er tatt bort = helheten. Når bekkenet fjernes må eleven bruke sin observasjonsevne og reagere dersom noe er unormalt = del. Eleven må se helheten, det vil si at pasienten får utført det han ønsker på så grei og riktig måte som mulig. Hun må se delene, det vil si de enkelte delene av innholdet i bekkenet, bruke kunnskapene sine og rapportere avvik fra det normale.

Spenningsfelt nummer to handler om innlevelse/nærhet og distanse. I vårt arbeid med andre mennesker er balansen mellom nærhet og distanse er en viktig del av yrkeskunnskapen og er svært tydelig i forhold til arbeid med mennesker og helse. Innlevelse med det andre mennesket veksler med handlingen på bakgrunn av teori- og erfaringsbasert kunnskap. For helsefagarbeidereleven er det empatien og omsorgen som er grunnleggende for yrkesutøvelsen, og at empati og omsorg følges av handlingen.

I dette spenningsfeltet ligger også det å stå for egne handlinger og kunnskap, men samtidig være åpne for andres. Det er viktig at helsefagarbeidereleven stoler på egne vurderinger i utøvelsen av pleie og omsorg, men at de også har evnen til å se andres arbeid og gjennom dette få perspektiv på sitt eget. At de har kunnskap om og forståelse for andre yrkesgruppers ansvarsområde (ibid).

---

Det tredje spenningsfeltet er kritikk og tillit. For å få tillit til egen kunnskap er det viktig å få bekreftelse fra omgivelsene, slik at en tør å stå for sine handlinger. Det er også viktig å tørre å være åpen for kritikk, slik at den kan anvendes til å utvide eget kunnskapsfelt. Når elevene skal utvikle yrkeskunnskap i praksisfeltet vil både praksisveileder og lærer være viktige støttespillere fordi de gir eleven ærlig og konstruktiv tilbakemelding som hjelper eleven til å ”vokse” og utvikle seg.

Men det viktig å huske at tillit er en forutsetning for å motta/gi kritikk. Ingen klarer å holde oppe troen på seg selv og egen kunnskap hvis de ikke har tillit til de som skal gi tilbakemeldingen/kritikken. Dette er en kjensgjerning det er viktig å ta hensyn til i opplæringssammenheng. Uten tillit er elevene sårbare og lette å ramme når de er på leiting etter, og utvikling av egen kunnskap (ibid).

Handling og refleksjon er det fjerde og siste spenningsfeltet som Molander trekker fram (Molander, 1996). Handling og refleksjon kan sees som et overgripende spenningsfelt. Refleksjon er en bevegelse som bygger kunnskap og det karakteristiske er vekslingen mellom del og helhet, innlevelse/nærhet og distanse, tillit og kritikk. Vekslingen mellom de forskjellige delene i dette spenningsfeltet er grunnleggende for læring og kunnskap i handling.

Molander løfter fram oppmerksomhet som en forutsetning for læring (Molander, 1997). Oppmerksomheten mot helheten og den profesjonelle intuisjonen mener han må oppvurderes. For helsefagarbeidereleven er det svært viktig å oppøve det vi kaller et klinisk blikk. Et blikk som gjør at de kan se når noe ikke stemmer selv om kanskje alt er innenfor normalen, et blikk for hvordan pasienten/brukeren har det fysisk, psykisk, sosialt og åndelig. Ingela Josefson i Molander (1997), kaller det kliniske blikket for ”seendets mästerskap”. Uansett hva vi kaller det så er det i praksis, eller i virksomheten som dette oppøves og læres. Helsefagarbeidereleven er nær pasienten/brukeren og de observasjonene som gjøres av eleven er viktige for både riktig behandling og utøvelsen av god pleie og omsorg. Det er stor utfordring for lærerne å fange elevenes oppmerksomhet for lærestoffet i skolen, og kunne trekke teorien ut til praksissituasjonene. Dette fordi det er en viktig forutsetning for elevenes læring.



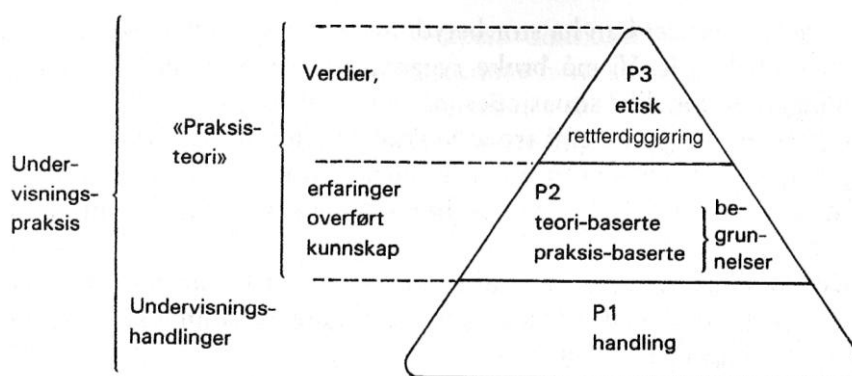
---

### 3.2.4 Yrkeskunnskap og forholdet mellom teori og praksis

”Læring som refleksjon over handling”, er et uttrykk hentet fra Lauvås og Handal (2000).

Intensjonen slik jeg forstår, har hovedvekten på elevens forståelse, kunnskaper, forestillinger og verdier. Altså deres tenkning og de kognitive prosesser som ligger bak deres handlinger når eller mens de er i praksis.

I Lauvås og Handal beskrives ulike nivåer i yrkeskunnskapen. Det er en tankemodell for yrkesfaglig veiledning, som dreier seg om tre nivåer i en trekant (Lauvås & Handal, 2000). Sammensetning av to begreper (praksis og teori) som ofte oppfattes som motsetninger, settes sammen til ordet praktisk yrkest teori (PYT). Lauvås og Handal beskriver PYT som den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet, påplussset informasjon om andres erfaring, egen teoretisk kunnskap og viktige verdier. PYT inneholder mye fortrolighetskunnskap fra praksisfeltet og PYT illustreres i Lauvås og Handal på denne måten:

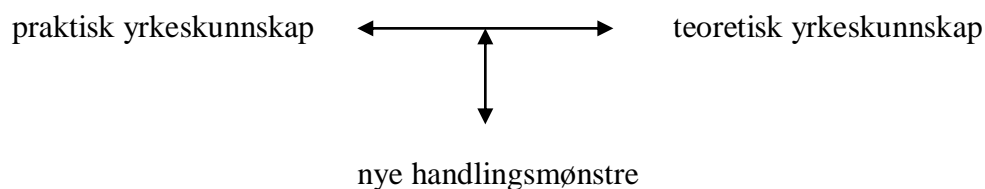


Figur 2: Praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2000, p. 177)

Praksistrekanten er delt inn i tre nivåer. P1-nivået i figuren er selve handlingen eller beskrivelsen av planene. Handlingene er ikke tilfeldige, vi velger ofte å handle på en bestemt måte. P2-nivået handler om hva som er effektivt å gjøre, hva som er hensiktsmessig i en gitt situasjon og hvorfor vi mener det er slik, på grunnlag av praktiske og teoretiske begrunnelser og kunnskaper. Her benyttes kunnskap fra egne erfaringer, kunnskap om andres erfaringer på bakgrunn av praktiske og teoretiske kunnskaper, som når eleven tenker: Hva er viktigst for den sengeliggende pasienten når hun nå skal skifte alt tøyen på senga? Eleven må på dette nivået, planlegge og begrunne det hun skal gjøre – både rekkefølge og framgangsmåte. Og eleven må vurdere brukerens helsetilstand og omsorgsbehov i tillegg til sin egen ergonomi.

---

Når nye handlingsmønstre skal utvikles skjer det ved at praktisk yrkeskunnskap analyseres, vurderes og sammenholdes med teoretisk yrkeskunnskap. Figuren under illustrer dette.



Figur 3:  
Prossesser på P1- og P2-nivået (Andersen, 2003, p. 130).

P3-nivået dreier seg om etiske rettferdiggjørelsen på grunnlag av verdier og moralske normer, altså en kritisk vurdering av hva som kan være en forsvarlig praksis. P3- nivået er et uttrykk for hva hvert enkelt menneske opplever som riktig og galt; det vil si hvilke verdier vi kan stå inne for (Lauvås & Handal, 2000).

Det er etisk kunnskap som innebærer en bevissthet om grunnlaget for egne handlinger, altså elevens egne handlinger og konsekvenser av det eleven gjør. Dette blir veiledningens oppgave – å øke refleksjonsnivået hos den enkelte elev om egen praktisk yrkest teori, knytte nye erfaringer og kunnskaper til den.

Praksisteorien etableres gjennom praktisk erfaring, lesing, lytting og observasjon av andres praksis. Praksisteorien blir så vevd sammen med viktige verdier, idealer hos eleven selv. Praksisteorien hos den enkelte helsefagarbeiderelev er ikke statisk, men i stadig bevegelse og utvikling. Når det utføres en handling, handles det ut fra kunnskaper, refleksjoner og teori. Praksisutplassering og virkelighetsnære oppgaver i skolen er velegnet, for da kan en ta utgangspunkt i konkrete handlinger.

Legges det ikke til rette for refleksjon over praksiserfaringer hos elevene vil ikke kunnskapen bli "sjelens eie". Dersom mye viktig teori (påstandskunnskap) presenteres som tradisjonell formidling, vil det ikke nå inn til elevenes PYT. Dette fordi den ikke blir satt i forbindelse med deres egne erfaringer og fortrolighetskunnskap. Denne teorien forblir dermed skolekunnskap og blir lagret i isolerte "skott" i bevisstheten.

"Påtvunget kunnskap blir aldri sjelens eie." Platon
---

---

### **3.3 Yrkeskunnskap og forholdet mellom teori og praksis**

For at elevene skal kunne utvikle helhetlig yrkeskunnskap trenger både teori og praksis å ivaretas, men forholdet dem i mellom er spesielt for det er mange syn og meninger.

Bjerknes og Bjørk trekker fram at teori og praksis er to ulike former for innsikt. Teori er abstrakt, generell og objektiv kunnskap som man kan sjonglere med. Hvis en ikke får til teoretiske oppgaver kan en løse de om igjen eller forbedre dem. Praksis er mer konkret, subjektiv og nær, den enkelte situasjon vil aldri gjenta seg. Her er det ingen mulighet til å gjøre det om igjen hvis noe går galt, situasjonen vil aldri gjenta seg i samme form (Bjerknes og Bjørk i Støten, 2008)

Å legge til rette for læring i praksis handler om oppgaver som det vanskelig å gjøre realistiske i et klasserom. I praksis legges det vekt på kunnskap som står for det vi vet og kan gjøre. Å vite hvordan står for viten og erfaring som utvikles og brukes i det daglige arbeidet, det vil si kunnskap som er forankret i praksis. Det ligger ingen avvisning av teori i dette, men en understreking av at teori må settes i sammenheng med faglige arbeidsoppgaver i det vi kaller praksis (Waage, 2000).

Winter ser på yrkesteori og praksis som to sider i en utviklingsprosess, da står yrkesteorien for den delen som har med forståelse og praksis er utøvelsesdelen (Winter & Burroughs, 1989). Helsefagarbeiderelevne som andre elever innenfor omsorgsyrkene, trenger helst gode og typiske eksempler framfor forskrifter og prosedyrer. Da handler yrkesteori om utvikling av forståelse ved hjelp av konkrete casebeskrivelser og eksempler. Dette bør prege tilegnelsen av yrkeskunnskap helt fra starten av utdanningen (Hiim & Hippe, 2001).

Dersom teorien mister kontakten med praksis vil kunnskapen lagres i tette ”skott” og ikke bli integrert i den enkelte elevs yrkesutøvelse.

Yrkesutøvelsen kan ikke styres av teoribaserte prosedyrer i teknologisk betydning. Yrkesteori vil være fortolknings- og forståelsessystemer med utgangspunkt i casebeskrivelser og eksempler fra ulike kontekster (Hiim & Hippe, 2001)

Stenhouse mener også at casebeskrivelser er verdifull yrkesteori, fordi at oppgavene er i stor grad kontekstavhengige og utforsigbare (Stenhouse, 1975).

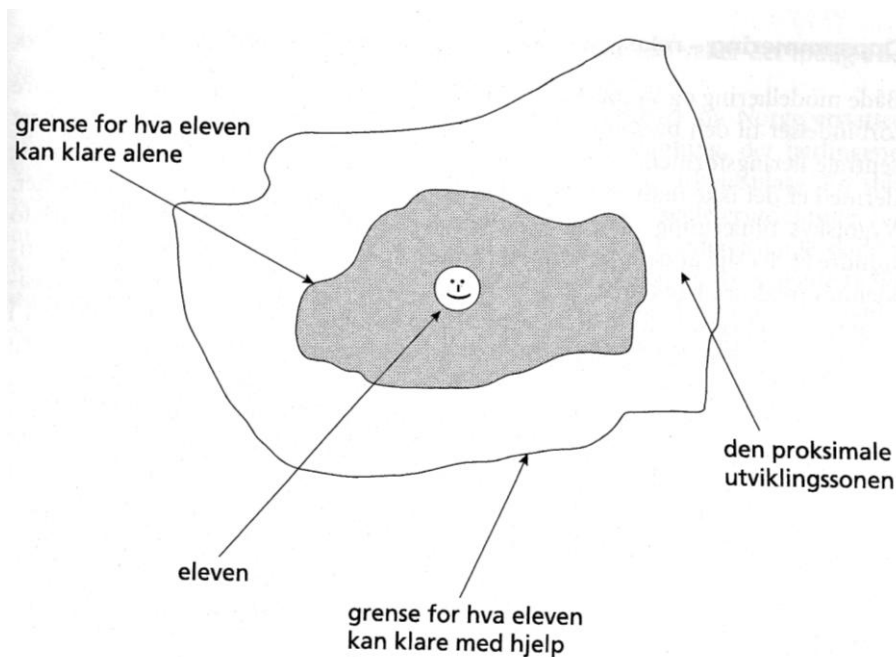
---

Einar Aadland beskriver behovet for teori i boka "Og eg ser på deg..." slik: "Uten en teoretisk refleksjon og overveielse av et bredere spektrum av handlingsmuligheter, vil man som praktiker ligne mer og mer på den glade amatør. Amatøren har gjerne god vilje og sterkt engasjement, men mangler kritisk distanse, bredt handlingsrepertoar og overblikk over den handlingskontekst han eller hun står i. En praksis uten teoretisk gjennomtenkning og kritisk evaluering vil stagnere – den vil bli ute av stand til å fornye seg, utvikle seg og modnes."(Aadland, 2004, p. 57).

Teori skapes av praksis, og praksis skapes av teori! Spørsmålet vi da bør stille innen utdanning er hvordan få til den mest hensiktsmessige utvikling av teori- praksis? Målsetningen er at elevene blir engasjerte, reflekterte, kunnskapsrike og dyktige yrkesutøvere. At de gjør seg praktiske erfaringer, men også har bred refleksjon over hva som skjedde og om noe kunne vært gjort annerledes. Dette er en dialektisk pendling mellom tanke og handling som mer eller mindre fjerner det uheldige skillet mellom teori og praksis (Aadland, 2004).

Kompetansetrekanten presenteres av Greta Marie Skau (Skau, 2002). De tre sidene viser tre aspekter ved utvikling av profesjonalitet, og de er teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Aspektene uttrykkes samtidig, men med ulik tyngde, og må sees på som en helhet. En helsefagarbeiderelev skal for eksempel kunne måle blodtrykk som er en praktisk ferdighet, men hun må også ha en teoribase for å kunne forstå hva hun hører og ser, evt. forklare pasienten hva dette handler om. Den personlige kompetansen bestemmer om eleven vil møte pasienten med empati og omsorg, eller holde hodet kaldt dersom noe uforutsett inntreffer.

De erfaringene som elevene gjør seg og deres fortrolighetskunnskap trenger hele tiden påfyll og næring for å kunne utvikle seg. Ved refleksjon kan elevene utvikle større innsikt og forståelse. I denne utviklingsprosessen er praksisveileder og lærer viktige personer for å hjelpe elevene til å bevege seg i den proksimale utviklingssonen, slik at hver enkelt elev utvikler seg positivt og når så langt de kan.



Figur 4: Den proksimale utviklingssonen (Imsen i Andersen) (Andersen, 2003)

### **3.4 Helsefagarbeiderens oppgaver – hva skal de utdannes til?**

Helsearbeiderfaget er en utdanning som ble presentert ved innføringen av Kunnskapsløftet i skolen, og faget er bygget på utdanningene fra Reform 94, henholdsvis hjelpepleierutdanninga og omsorgsarbeiderfaget.

Utdanninga er kommet som et svar på at samfunnet vårt bærer preg av endring og rask omstilling også innenfor helse- og sosialtjenesten. Det er lett å merke at kravet til effektivitet er sterkt, det samme gjelder prioritering i arbeidet med pasienter og brukere.

Helsefagarbeideren skal, slik den presenteres i planer og forskrifter, representere kontinuiteten og stabiliteten i det samarbeidet som er mellom yrkesutøveren og andre mennesker i utførelsen av arbeidet sitt. Enten det er pasienter, brukere, pårørende eller kollegaer det gjelder.

Sammen med innføringen av Kunnskapsløftet ble kompetanseplattform for fagarbeidere i helsefaget introdusert (vedlegg 6). Dette er en oversikt som sier noe om arbeids- og ansvarsområder for helsefagarbeidere og som presiserer hvor helsefagarbeideren kan utføre sitt fag.

Helsefagarbeideren utdannes til å utføre daglig praktisk pleie, omsorg og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse og sosialtjenesten, og kompetanseplattformen inneholder en ganske detaljert liste over arbeids- og ansvarsområder. Et krav som spesielt kan nevnes er

---

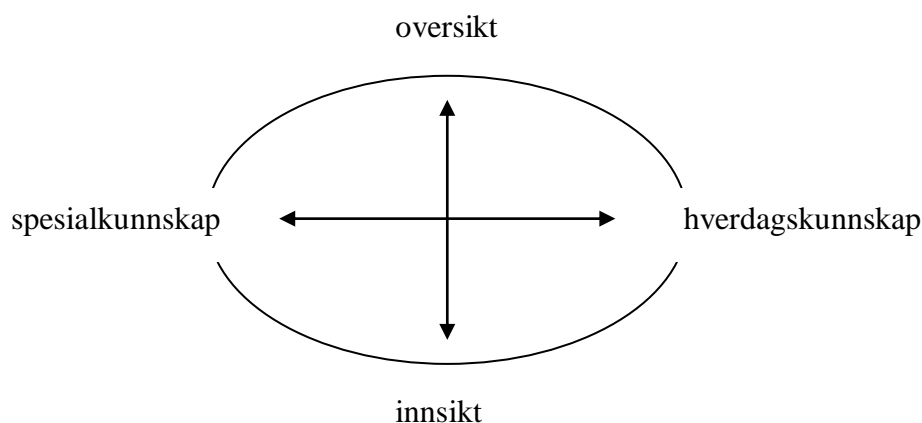
helsefagarbeiderens evne til etisk refleksjon. Det trekkes også fram at personlig egnethet er viktig i forhold til yrkesutøvelsen.

I læreplanen for felles programfag sier formålet at opplæringen skal bidra til å utvikle profesjonelle yrkesutøvere med empati og evne til samspill med mennesker med ulike hjelpebehov. Som avslutning så står det at programfagene utgjør en helhet. Formålet sier også at opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær. Når det snakkes om struktur i læreplanen står det at programfagene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

### **3.4.1 Helsefagarbeiderens yrkeskunnskap**

Når det gjelder teori rundt yrkeskunnskap for helsefagarbeidere så finnes det lite spesielt om dette, noe som har sammenheng med at utdanninga er helt ny. Helsearbeiderfaget bygger på utdanning av hjelpepleiere og omsorgsarbeidere så det oppleves relevant for meg å se etter litteratur innenfor dette. Innenfor hjelpepleie finner jeg Støten (2005). I tillegg velger jeg å se på forfattere som har skrevet om yrkeskunnskap for sykepleiere så som Martinsen (1990), og Krogstad og Foss (1997). Dette fordi helsefagarbeidere og sykepleiere står overfor mange av de samme utfordringene når de utfører pleie og omsorgsarbeid, men her må fokus settes på yrkeskunnskap som er grunnleggende innenfor helsefagarbeiderens kompetanseområde. Jeg vil bruke aktuell litteratur sammen med min egen årelange erfaring med utdanning av hjelpepleiere og forsøke å gi et bilde av helsefagarbeideres yrkeskunnskap.

I Krogstad og Foss finner jeg en figur som viser spennet i sykepleiernes yrkeskunnskap (Krogstad & Foss, 1997). Selv om denne figuren viser til sykepleiere så passer modellen også for helsefagarbeidere på lik linje som for hjelpepleiere (Støten, 2005).



Figur 5: Yrkeskunnskap (Krogstad & Foss, 1997)

Figuren viser en forbindelseslinje mellom på den ene siden oversikt, til den andre siden innsikt. Oversikt og innsikt, vi bruker det hele tiden, og det betegner ulike sider av kunnskap som likevel flyter over i hverandre (Krogstad & Foss, 1997).

Skal vi se på helsefagarbeideren så må de prioriterer rekkefølgen mellom egne oppgaver og vurdere det enkelte opp mot det totale arbeidet som skal gjøres. De må rett og slett ha oversikt over avdelingen og sine egne oppgaver. Skal de inn i en pleiesituasjon så er det viktig at de har innsikt nok i situasjonen til å kunne gjøre det rette. Kunne gi riktig pleie og omsorg og ha all oppmerksomheten hos denne pasienten. Helsefagarbeideren oppfatter helheten i situasjonen og handler innsiktsfullt på bakgrunn av den oversikten som hun skaffer seg. Da kan det også hende at helsefagarbeideren tilkaller andre til denne situasjonen (da bruker de riktignok kunnskap fra den andre aksen).

Ser vi på den tversgående linjen i figuren så går den fra hverdagskunnskap til spesialkunnskap. Hverdagskunnskapen har med sunt folkevett, praktisk sans, menneskekunnskap og vanlig klokskap å gjøre. Denne hverdagskunnskapen er et godt utgangspunkt for helsefagarbeideren å møte mennesker som trenger hjelp til å ivareta sin egenomsorg. For å kunne se løsninger for eksempel i forbindelse med stell eller måltider trenger helsefagarbeideren praktisk sans og menneskekunnskap.

Spesialkunnskap eller faktakunnskap som er i den andre enden av linjen, er det som forventes at helsefagarbeideren har fått undervisning om i skolen og kunnskap tilegnet i læretiden.

Denne kunnskapen er viktig for at helsefagarbeideren skal kunne gjøre gode observasjoner,

---

vurdere situasjoner de står i, gjøre gode pleietiltak og oppsøke hjelp når det trenges osv. Her handler det om helsefagarbeiderens klinisk blikk eller et godt faglig skjønn som det også kan kalles.

Læreplanen sier at helsefagarbeideren skal iverksette forebyggende og behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde. Skal helsefagarbeideren klare dette forutsetter det en god del fakta- og spesialkunnskap. Som eksempler på helsefagarbeiderens spesialkunnskap er at de skal kunne måle blodtrykk og måle blodsukker i sitt arbeid.

Disse dimensjonene på kunnskap veksler hele tiden, mer eller mindre bevisst. Det er evnen til hele tiden å skifte fokus, at noe er i forgrunnen mens noe annet ligger litt bakenfor, eller å ha to fokus på samme tid. Disse fokusskiftene handler om valg og dermed om etikk, og om helsefagarbeiderens samvittighet og behovet for skjønn. Det er denne læringen og disse erfaringene som gir helsefagarbeiderne nødvendig handlingsberedskap i yrket (Krogstad & Foss, 1997).

Alle oppgavene som hører inn under helsefagarbeideren kompetanseområde krever sammensatte kunnskaper. For å sette elevene i stand til å utføre arbeidet sitt på en faglig forsvarlig måte så må vi som skole se på hvordan vi legger opp opplæringen for elevene. Vi må bygge opplæringen rundt praksis eller praksisriktige situasjoner slik at elevene også blir i stand til å skaffe seg både praktisk og følelsesmessig erfaring. Erfaring som både sitter i hodet, i hendene *og i hjertet*. I tillegg må vi også legge til rette for refleksjon rundt erfaring. ”Erfaring i seg selv er ingen garanti for læring, men vi lærer av den erfaringen vi forstår, og av den erfaringen andre gir oss sine reaksjoner på (Argyris, 1975, her i Ekelund, 2007, p. 105)”

### **3.4.2 Omsorg som grunnlag i helsefagarbeidernes yrkeskunnskap**

Begrepet omsorg er en del av hverdagskunnskapen vår og er et begrep som alle mennesker har et forhold til. Vi ser at omsorg gis og mottas mellom mennesker som oftest i et naturlig gi-og-ta forhold, eller så kan det være mangel på omsorg. Ser vi på de forskjellige omsorgsyrkene så er omsorg selve grunnlaget i yrkesutøvelsen. Vi ser at omsorg gis uten premisser og gjennomsyrrer alle praktiske oppgaver overfor pasientene.

Kari Martinsen (1981) mener at omsorgsarbeid er å gi omsorg overfor mennesker som ikke er selvhjulpne – barn, syke, gamle og funksjonshemmende, og at omsorgsarbeidet bestemmes av



---

mottakerens situasjon ikke av tjenestens karakter. Dette må da innebære at de som yter omsorg oppøver en kompetanse i varhet overfor andre menneskers behov. Kari Martinsen framhever videre at omsorgsarbeidet overfor syke må bygge på fagkunnskap, men at det skal tilstrebes minst mulig spesialisering og oppdeling av arbeidsoppgavene slik at det blir en mest mulig helhetlig arbeidssituasjon. For å møte dette i opplæringa, både i skolen og i praksis, forsøker vi å ha forskjellige mennesker med forskjellige diagnoser og behov som utgangspunkt for læringa. Dette vil speile seg i oppgaver og ved at vi utfordrer elevene om å gå i møte med ulike mennesker i praksis.

Omsorg gjennomsyrrer alle oppgavene som helsefagarbeideren utfører i sine møter med pasienter, brukere og pårørende i utførelsen av sitt yrke. I tillegg er helsefagarbeideren avhengig av sin evne til empati for å utøve omsorg. Empati kjennetegnes av plutselig kunnskap om og forståelse for et annet menneskes følelsetilstand, eller evne til å bli berørt av andres følelsesmessige situasjon (Holm, 1987). Ingen kan handle omsorgsfullt hvis en ikke har forståelse eller blir berørt av den andres situasjon.

Kari Martinsen tar utgangspunkt i omsorg som nøkkelbegrep for å kunne forstå sykepleie. Hun trekker fram at omsorg er et relasjonelt begrep som betegner det ene menneskes reaksjon på den andres avhengighet. God omsorg er et svært sentralt begrep som representerer en helhet med det praktiske, det kognitive og det følelsesmessige. Omsorg handler om relasjoner, kvaliteten på handlingene og bli vist tillit. Dersom helsefagarbeideren skaper relasjoner ved å gjøre et godt arbeid, viser en god moral kan hun oppnå den andres tillit.

I opplæringen vektlegges dette mye, og selve omsorgskompetansen er vanskelig eller umulig å beskrive med ord. Omsorg er det mest naturlige og det mest grunnleggende ved menneskenes eksistens og vil alltid innbefatte to parter – den ene har omtenksomhet og bekymring for den andre, og den andre har behov for omsorg (Martinsen, 1981).

Omsorg kan bevisstgjøres og utvikles der hvor mennesker møtes. Elevene våre lærer omsorg av den måten lærere og elever omgås og viser hverandre omsorg i skolen selv om det ikke er pasient – pleier – forhold. Her handler det om medmenneskelig omsorg, om å bry seg om hverandre, skape relasjoner og vise gode og omsorgsfulle handlinger. Utvise etiske og moralsk gode handlinger både i og utenfor klasserommet.

Vi snakker her om parallelle prosesser. Parallelle prosesser viser til den tendens som holdninger og atferd har til å gjenta seg, rett og slett som gjensidig påvirkning. Det vil si at en ”lærer” av sine omgivelser som en reaksjon på det en opplever i miljøet (Bang, 2003).

---

Ved at elevene blir møtt med omsorg fra sine lærere vil de lettere møte sine pasienter med omsorg.

Kari Martinsen skriver i sin artikkel "Omsorgens filosofi" at det er vesentlig å lære et omsorgsyrke av noen som holder på med det som skal læres. Det er i praksis den stillette kunnskapen formidles. "Vi lærer ved å gjøre, ved å praktisere sammen med mesteren, den faglærte pleieren og pasienten" (Martinsen, 1981, p. 8).

Hun hevder at mye viktig sykepleiekunnskap er taus og sterkt knyttet til praktiske arbeidssituasjoner. Læring skjer best når utgangspunktet er praksis, det kan dreie seg om eget arbeid eller observasjon av andres arbeid. Når arbeidet eller observasjonen er gjort kan vi ha veiledningssamtaler i etterkant, snakke om situasjonen og om det som skjedde. På denne måten kan det knyttes mange viktige ting til denne hendelsen, som teoretiske kunnskaper, holdninger og følelser. Teoretisk undervisning handler om å gjøre synlig kunnskapen som er i praksis, slik at vi vet hvorfor vi gjør det vi gjør.

Det er dette vi benytter i praksis ved å stimulere elevene til å sette ord på *hva de gjør, hvordan de gjør det og hvorfor det skal gjøre slik*. I tillegg skal elevene også si noe om hva de føler og opplever i forskjellige situasjoner, noe som gjør taus kunnskap artikulert og mer bevisst. Mye kunnskap innenfor sykepleiefaget vil alltid være taus og vi ser den uttrykt først og fremst gjennom handling. Derfor er det viktig å lære gjennom praksis, for at denne kunnskapen skal kunne overføres (Martinsen, 1981).

## **4 Læring, veiledning og utvikling av yrkeskunnskap**

I dette kapittelet ønsker jeg å sette fokus på hvordan vi legger til rette for veiledning til læring og utvikling av yrkeskunnskap. Jeg ønsker i størst grad å trekke fram den muligheten til læring som jeg ser ligger i praksisfeltet, men også se læringsmuligheter i skolen.

Jeg minner om min problemstilling for dette forskningsarbeidet som er:

Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?

For å kunne være en god bidragsyter til elevenes yrkeskunnskap så blir det viktig at vi som lærere kjenner til yrket og har god kontakt med praksisarenaen som elevene skal lære på. I tillegg trenger vi lærere å vite hva yrkesutøvelsen består i og hvilke grunnleggende

---

kunnskaper helsefagarbeiderene trenger. Dette gjør at elevene opplever tydelig relevans for sin yrkesutøvelse. Derfor er det viktig at vi lærere som utdanner helsefagarbeidere, ikke har fjernet oss for mye fra praksisfeltet (Hiim & Hippe, 2001).

#### **4.1 Tilrettelegging i praksisfeltet ut fra forståelsen av yrkeskunnskap**

Helsearbeiderfagelevne skal utdanne seg til et praktisk yrke og da må store deler av opplæringen foregå i praksis. Jeg tenker da på godt tilrettelagt yrkespraksis som starter tidlig og som går over tid (Hiim & Hippe, 2001). Da tenker jeg ikke å overlate elevene til praksisfeltet helt og holdent, men legge opp til godt samarbeid med praksisveileder og praksisarenaen slik at det blir planlagt og strukturert læring i praksis. Når opplæringen har oversiktlig og god struktur blir det enklere for elever og praksisveiledere å følge samme tankegang som skolen, rett og slett arbeide mot samme mål.

Elevene skal i praksisperioden veiledes til å oppnå kompetansemålene i læreplan i prosjekt til fordyping, læreplanen hvor Vg3 mål er brutt ned til Vg2-nivå.

På praksisplassen opplever eleven at de skal utføre helt konkrete og dagligdagse arbeidsoppgaver for å dekke pasientens behov for pleie og omsorg. Vår erfaring er at elevene opplever stor variasjon fra situasjon til situasjon selv om det i utgangspunktet kan handle om det samme.

Jeg kan ta eksempel i det å hjelpe en pasient på toalettet, så vil det være svært forskjellig ut fra om pasienten har hjerneslag eller er dement. Det spesielle og karakteristiske for læring i praksis er at elevene lærer i helhetlige situasjoner som gir utfordring til både tanker, kropp og følelser. Erfaring og dermed læring forutsetter et direkte møte med noe (Grendstad & Sandven, 1986).

Når opplæring skjer i praksisfeltet så opplever elevene utviklingen fra den første tiden hvor de har all oppmerksomhet rettet mot sin egen kropp, egne armer og bein i bevegelse, og egen stemme og tale. Men med trening oppleves økende mestring slik at alle ferdighetene etter hvert blir automatisert (Waage, 2000). Dette gjelder både de praktiske ferdighetene og elevens evne til å kommunisere og samhandle med pasienter, pårørende og kollegaer.

---

Wenger mener at praksisfellesskaper er den viktigste arena i arbeidslivet, hvor vesentlig læring og kunnskapsutvikling foregår. Praksisfellesskapet har kompetanse og gir opplevelse av personlig engasjement som av eleven, oppleves som en erfaring (Wenger, 2004).

Mulighetene for å lære i praksis bygger på mesterlære som vektlegger visualisering og demonstrasjon. Praksisveileder for eleven er mesteren, og er modell for ”novisen”. Den læringen som skjer i eleven kommer av observasjon og imitasjon. Eleven tilegner seg da kunnskaper ved å utføre handlinger som er stadig vanskeligere. Eleven lærer også å bli helsefagarbeider, tilegne seg en faglig identitet ved å være i et yrkesfaglig fellesskap, altså utplassert i praksis (Skagen, 2004). Nielsen og Kvale framhever også at læring i praksisfellesskaper vil gi elevene mulighet til å tilegne seg en faglig identitet (Nielsen & Kvale, 2003).

I arbeidet ved sykesenga, i fellesskap med pasienter, brukere, praksisveiledere lærer eleven gode holdninger, lærer å bruke skjønn og å overveie handlingsalternativer. For å sikre at praksis ikke blir bare rutiner må det legges til rette for at læringen og erfaringen blir integrert i eleven. Dersom det ikke legges opp til refleksjon over praksis så utvikler ikke elevene evne til kritisk tenkning over eget arbeid og til andres arbeid (Martinsen, 1990). Elevene trenger tid og trygghet for å tørre å stille spørsmål som hjelper dem til å få oversikt, helhet og faglig utvikling.

Det er også en annen viktig side av praksisopplæringen, og det er opplevelsen av utvikling og læring også for praksisveileder og de andre i avdelingen av å ha elever utplassert. Det skal ikke bare være et ork, og oppleves som enda en krevende arbeidsoppgave som bare stjeler tid og energi fra de ansatte. Det er viktig at praksisveileder tilkjennegis og møtes som en person med bred yrkesfaglig kompetanse, som vi som skole er fullstendig klar over og ser betydningen av. Sammen må vi gi elevene mulighet til å utvikle begynnende yrkeskunnskap. Elevens praksisveileder blir for eleven en viktig person og rollemodell for å skape yrkesidentitet, derfor er det viktig å være oppmerksom på de parallelle prosessene som skjer i et slik samspill mellom disse to personene (Killén, 1992). Med parallelle prosesser mener jeg den gjensidige påvirkningen som skjer mellom elev og veileder, hvor holdninger og atferd har lett for å gjenta seg i den andre. Så hvis praksisveileder er utslitt eller utbrent i jobben sin, og i tillegg skal ha ansvar for opplæring av en elev, så vil veileders negative holdninger speiles i eleven.

---

Denne påvirkningen kan også få en positiv vinkling, for hvis eleven føler seg respektert og akseptert av veileder så er det de gode holdningene som eleven igjen vil møte sine pasienter med. Da tenker jeg på holdninger som respekt, empati, menneskesyn osv. I dette samspillet så utvikles også elevens ønske om å fortsette å utdanne seg til helsefagarbeider eller ikke.

For å legge til rette slik at praksisveilederne skal forstå skolens intensjon med praksisutplasseringen så må det legges stor vekt på god kommunikasjon og informasjon. Nå som det er ny læreplan og en ny yrkesgruppe så blir dette enormt viktig slik at vi forhindrer at veilederne møter elevene og gir de opplæring og veiledning ut fra gamle tanker om hjelpepleierutdanning.

## **4.2 Tilrettelegging av opplæring i skole ut fra forståelsen av yrkeskunnskap**

Skolens rolle er å være en opplæringsinstitusjon i samfunnet vårt og skal utvikle kunnskap og fremme læring hos elevene.

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten (Opplæringslova 2000).”

Den undervisningen som vi gir i skolen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetning, og det vil si at alle elever skal oppleve mestring og glede i skolehverdagen. Alle elevene, uansett mestringsgrad, skal utfordres akkurat oppunder mestringsnivået sitt slik at de strekker seg mot nye mål og lærer mest mulig (Hiim & Hippe, 2001). Dette er kanskje den vanskeligste jobben vi har i skolen, og mange elever går skoleårene igjennom uten å klare å strekke til overfor skolens krav. Her har vi lærere fortsatt mye å lære mener jeg.

For på best mulig måte å møte elevene der de er, bør opplæringen bygge på de erfaringene og opplevelsene som elevene har. Det kan være erfaringer fra tidligere skolegang, fra praksis eller fra livet selv som vi bygger undervisningen i skolen på.

Min personlige erfaring som lærer over flere år, gjør at jeg har en helt klar oppfatning om at de opplevelsene og bildene som elevene har fått med seg fra sitt levde liv og fra praksis gjør at elevens forutsetning for læring blir mye bedre. Elevene har en ”knagg” som de kan henge kunnskap på, en knagg som det kan ”hengses” ny kunnskap på.

---

I skolens demonstrasjonsrom forsøker lærerne å legge opp til praktiske arbeidsoppgaver som gir elevene utfordring i å se helheten. Praktisk yrkesutøvelse må være et naturlig utgangspunkt for elevenes læring (Hiim & Hippe, 2001). På disse dagene får elevene oppgaver som utfordrer elevenes evne til å koble sammen påstandskunnskap med praktiske ferdigheter og menneskekunnskap og omsorg. Oppgavene våre bygger på tanken om helhet, at det handler om ”hele” mennesker. Gjennom å ha ”hele” mennesker så setter vi lærestoffet inn i en kontekst som relateres til praksisfeltet. Det dreier seg om oppgaver som får elevene til å reflektere over og begrunne forskjellige deler av praksis (ibid.). Kontekstløs læring fungerer dårlig for elevene og gi dem manglende eller mangelfull motivasjon.

### **4.3 Veiledning og yrkeskunnskap**

Gode veiledningssamtaler bygger på et godt tillitsforhold mellom elev og lærer, og tillitsforholdet er helt avgjørende for hvordan veiledningen blir. Dette er en forutsetning for at eleven skal tåle spørsmålsstillinger og faglige utfordringer fra lærerens side (Molander, 1996). Uansett hvordan en velger å gå inn i denne veiledningsprosessen så er det forholdet mellom elev – lærer som er det mest avgjørende, at det er tillit og at elevene blir møtt med åpenhet og aksept. ”I veiledningen skulle den veiledede få en førstehånds opplevelse av empati, aksept, frihet og åpenhet fra veilederen som det forventes ham eller henne å skulle gi klientene” (Fox 1989, i Killén, 1992, p. 78).

I samtaler underveis i oppstarten og gjennomføringen av dette forskningsprosjektet oppdaget vi forskjeller på oss lærere i hvordan vi organiserte praksisveiledningen. Det var forskjell fra lærer til lærer på hvilke veiledningsverktøy som ble brukt i veiledningen, i tillegg til tidsbruk. Men etter diskusjoner og samarbeidsmøter ble vi enige om noen ”tommelfingerregler” som vi ønsket å huske på i samtalen med eleven.

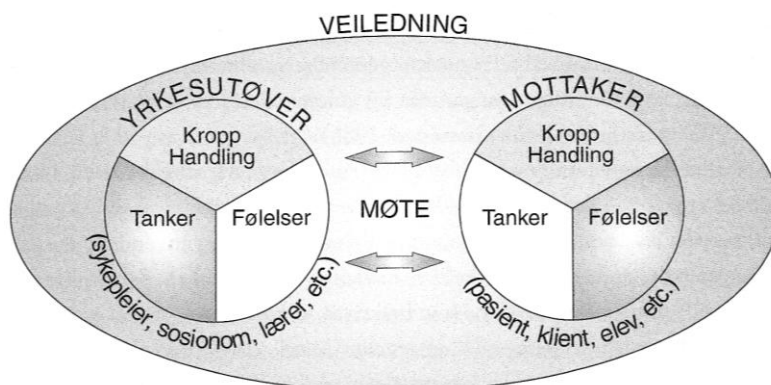
At jeg som lærer snakker med og ikke til eleven. At den veiledningen som gjøres i praksis handler om eleven og ikke om læreren. At veileder tar seg tid til å lytte grundig til det eleven har å formidle. At en husker at det skal være dialog mellom lærer og elev, at lærer er undrende, ikke forhør eller intervju.. At en ikke er redd for stillhet. Pauser og taushet kan føre mye bra med seg, det handler om at eleven får ro rundt tankene sine.

---

I tillegg ble vi enige om å ansvarliggjøre elevene slik at de hadde med seg sitt eget veiledningsgrunnlag til praksisveiledningen i form av en arbeidsoppgave de hadde utført denne dagen eller logg over aktuelt uketema.

Vi i lærerteamet ble enige om at dette ville vi jobbe videre med igjennom forskningsprosjektet, arbeide mot mer like veiledningsdager for elevene.

Elevene opplever svært mye i praksis som det er viktig å trekke fram og belyse, og som det blir viktig for elevene å få snakket om. Samtalen om opplevelsen og erfaringene, som vi gjør enten i praksis eller på skolene, øker elevens evne til refleksjon og dermed også læring. I praksis får elevene et mangfold av opplevelser og utfordringer som vi ikke har mulighet til å skape i skolen. Her møter elevene et vidt spenn av krevende omsorgssituasjoner som favner alt fra hyggelig småprat med pasienter, til arbeid med alvorlig syke og døende. Disse opplevelsene må vi rett og slett løfte fram slik at de kan hjelpe eleven i sin læringsprosess. Dette gjøres ved å ha strukturerte veiledningsmøter med eleven, hvor samtalen er det viktigste.



Figur 6: Veiledningsmodell utarbeidet av Tveiten  
(Tveiten, 1998, p. 12).

Denne veiledningsmodellen beskriver og tar utgangspunkt i refleksjon over praksiserfaringer, og begrepet refleksjon brukes i vid forstand (Tveiten, 1998). Å betrakte refleksjon i vid forstand blir viktig fordi yrkesutøvelsen handler om møte mellom mennesker og relasjoner, og i profesjonell omsorg er helsefagarbeideren en svært sentral person. Begrepet brukes slik at kognitive, affektive og psykomotoriske prosesser vektlegges.

Veiledning som refleksjon over handling handler om å legge til rette for at våre helsefagarbeiderelever skal bli klar over det grunnlaget som yrkesutøvelsen deres faktisk

---

bygger på, nemlig empati og omsorg. I tillegg må veiledning formidle eller legge opp til å reflektere over hva som er riktig og god yrkespraksis. Ved at vi i dette forskningsprosjektet legger til rette for å reflektere over egen praksis og grunnlaget for denne, rent faglig, etisk og personlig, kan eleven utvikle sin yrkeskunnskap.

For våre elever som skal jobbe innenfor helse- og sosialsektoren og ha med mennesker å gjøre er evnen til å kjenne til sine egne følelser svært viktig, det er et trinn på veien til å kunne møte pasienter og brukere. Som leder i en veiledningssituasjon må jeg ta tak i og bearbeide elevenes følelser og reaksjoner på opplevelser i praksis. Gjennom dette kan helsefagarbeiderene bli dyktige yrkesutøvere som innehar en indre følsomhet, og en yrkesutøvelse som er preget av varme og interesse for syke og hjelpetrequende mennesker. Gjennom veiledning så kan elevene våre utvikle empati og bli mer bevisst seg selv når de skal velge hvordan de vil reagere i møtet med andre.

I veiledningen blir det viktig å bruke alle situasjoner ut fra hvordan eleven opplever dem, men det er viktig å huske de gode situasjonene hvor eleven opplever mestring, opplever å lykkes. Det er viktig å huske at mestring skaper motivasjon – motivasjon til å lære mer, forsøke seg på flere oppgaver innenfor eget kompetansefelt slik at elevene utvider sin yrkeskunnskap. Skal yrkesutøvelsen bli god er det viktig for helsefagarbeideren å lære å reflektere før, under og etter handling. Refleksjon over arbeidsoppgaver i ettertid hjelper eleven til å sette ord på praksiskunnskapen og gjøre den bevisst.

Vi bruker elevenes historier skrevet etter HVA – HVORDAN – HVORFOR prinsippet. Her formidler eleven hva for oppgave eller arbeid hun har utført, hvordan hun gjorde det pluss at hun begrunner hvorfor med faglighet.

Når historien tas opp i veiledning oppdager eleven ofte hva hun mangler teoretisk, noe vi kan jobbe med resten av veiledningssamtalen.

Her må læreren passe på å ikke gå i ”doseringsfellen”. Fordi det er svært vanlig at når en lærer opplever at en elev kan lite, begynner læreren veldig lett å formidle enda mer kunnskap. Men vi må hele tiden huske på å være ”der eleven er”, altså hjelper det ikke hvor mye læreren kan – det er ingen garanti for at eleven tar den formidlede kunnskapen til seg.

Veiledningens oppgave er, ifølge Lauvås og Handal: ”å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om og handling i en konkret situasjon” (Lauvås og Handal i Støten, 2008, p. 80).



---

Når eleven snakker med praksisveileder får de mer erfaring, mer læring ut av situasjonen. Dette fordi en god veileder vil stille spørsmål til handlingen for at eleven skal tenke etter og analysere situasjonen, og eleven vil få et mer aktivt forhold til faget sitt og bli mer kunnskapssøkende. Når en situasjon omtales av elev og veileder så oppleves den på forskjellig måte. Eleven har dermed også mulighet til å bli delaktige i den fortrolighetskunnskapen som finnes i det yrkesfellesskapet de nå befinner seg i (Lauvås & Handal, 2000).

I veiledningssamtalene som gjøres i skolen, en gang pr uke, oppfordres eleven til å fortelle om sine historier og sine opplevelser ut fra loggskrivning. I disse samtalene blir elevenes historier kledd i hverdagspråket til eleven. Da blir faglighet farget av et språk som alle har, og fortellingen hjelper tenkningen fram. Når vi forteller så husker vi lettere (Boge, Ødegaard, Markhus, & Moe, 2005). I veiledningssamtalene er det læringshistorier som dreier seg, historier som går ut på å *visе praksis* i stedet for å snakke om hvordan ting burde være. Historiene blir katalysatorer for samsnakk og klassediskusjoner som kan hjelpe til å finne felles forståelse og mulige løsninger på situasjoner som kanskje flere enn den ene eleven har erfaring med (Hatling, 2001).

Utdrag fra en elevlogg.

*”Jeg skulle dusje en pasient som ikke likte å dusje. Jeg begynte å kommunisere med pasienten og fortalte at vi skal jo på fest. Da må du jo være ren og du skal ha på deg fine klær. Jeg ruller opp håret ditt sånn at du blir ordentlig pen på håret. Etter hvert så synes pasienten at det høres kjekt ut og blir med på å bli dusjet.”* Eleven skriver videre. *”Jeg fikk kjenne og lærte hvor lett og greit det gikk når jeg tok meg god tid og lyttet til pasienten, og pratet på en bra måte for at vi kan komme fram til målet.”*

Dette er et eksempel på en læringshistorie som går ut på å *visе praksis* i stedet for å snakke om hvordan ting burde være. Eleven erfarer at ved å bruke tid og snakke hyggelig med pasienten så oppnådde hun mye mer på en hyggeligere måte.

Hensikten med veiledningssamtalene er å styrke elevenes refleksjoner så situasjonen kan bli så lærerik som mulig. Det blir viktig å huske på at refleksjon er en prosess og ikke et mål i seg selv. Schön (1983) mener at refleksjon i ettertid utvikler evne til refleksjon i selve handlingen.

---

Yrkesutøvelsen til helsefagarbeidere bygger mye på faglig skjønn, og den enkelte utøver utformer yrkesrollen sin innenfor visse regler og kriterier. I veiledningssituasjoner kan dette faglige skjønnet utvikles, ved at en konkret selvopplevd hendelse løftes fram. Faglig dyktighet og skjønn læres best av eksempler og at det gis rom for refleksjon (Krogstad & Foss, 1997; Martinsen, 1990).

Når en historie er ferdig er det også verdifullt å oppsummere for eleven hva hun har sagt. Dette mener jeg er svært viktig å gjøre for å få en bekreftelse på at jeg som lærer har forstått eleven og at jeg har lyttet godt nok. Det gir også eleven mulighet til å ”høre” sin egen historie igjen, og reflektere over om hun mangler noe teorikunnskap i forhold til denne sin spesielle opplevelse. Oppsummering er en slags teknikk som er fin å bruke for å avrunde samtalen, men også for å vise at en kan gå videre framover (Høigaard, et al., 2001). Det er viktig å veilede eleven på å se framover slik at de vet hva de kan gjøre for å utvikle seg og bli bedre både praktisk og faglig. Sammen med læreren må eleven hente fram relevant teori som faktakunnskap, og bakgrunnskunnskap for etiske avveielser og resonnementer. Her kan forankringen til læreplanmålene gjøres ved at målene brukes som innfallsvinkler til det vi snakker om.

#### **4.4 Refleksjon og yrkeskunnskap**

Å reflektere betyr å kaste tilbake lys eller lyd, eller å overveie eller tenke etter (Lundeby, 1984). Refleksjonsbegrepet kan brukes i vid betydning. Det kan anvendes i forhold til mer enn bare tankeprosesser, det kan brukes også i forhold til affektive og kroppslige prosesser, eller handlinger. Brukes forklaringen på refleksjon om å snakke om praksiserfaringer, så innebærer begrepet at den som veiledes vender tilbake til praksissituasjonen for deretter å kjenne etter og lære av den (Tveiten, 2002).

Refleksjon er en egenskap hvor et menneske klarer å forholde seg både til seg selv og til andre. Refleksjonen gjør det mulig å ”se” seg selv, og å se seg selv fra den andres perspektiv. For våre elever som skal jobbe innenfor helse- og sosialsektoren og ha med mennesker å gjøre er evnen til å kjenne sine egne følelser svært viktig, det er et trinn på veien til å kunne møte pasienter og brukere. Skal yrkesutøvelsen bli god er det viktig at helsefagarbeideren lærer å reflektere før, under og etter handling. Refleksjon over arbeidsoppgaver i ettertid hjelper elevene til å sette ord på praksiskunnskapen og gjøre den bevisst. Schön (1983) mener at refleksjon i og over handling karakteriserer profesjonell yrkesutøvelse.

---

Ikke alle praksisveiledere men noen, setter jevnlig av tid til samtale/refleksjon/veiledning sammen med eleven. Når elevene kan snakke med lærer og praksisveileder så får de mer erfaring, mer læring ut av situasjonen. Dette fordi situasjonen kan oppleves på forskjellig måte. De har dermed også mulighet til å bli delaktige i den fortrolighetskunnskapen som finnes i det yrkesfellesskapet som de nå befinner seg i (Lauvås & Handal, 2000).

Det er viktig å beskrive det som har foregått, det er nemlig den handlingen som en bygger refleksjonene på. Det innebærer at en reflekterer over handling idet en skriver og når en leser den på nytt. Det er også viktig å beskrive hvordan en opplevde det som skjedde og hvilke følelser som var tilstede. Som det tredje momentet i dette arbeidet skal en skrive ned refleksjonene om hva som skjedde og hvorfor, og en skal også skrive hvorfor en opplevde det slik en gjorde (Inglar, 1997).

Som et ledd i praksisutplasseringen mener jeg loggskrivning og historieskriving er gode hjelpemidler som utgangspunkt for samtale, veiledning og refleksjon for våre elever. Loggene og HVA - HVORDAN – HVORFOR- oppgavene som elevene skriver, utfordrer de på å beskrive hendelser, følelser og refleksjoner. På denne måten utvikler elevene personlig kunnskap skrevet med egne ord.

## **5 Hva sier læreplaner og formelle retningslinjer om yrkeskunnskap?**

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på læreplanene og andre retningslinjer som er aktuelle i dette prosjektet. Jeg har problemstillingen og tanken om yrkeskunnskap i bakhodet når jeg skal analysere den generelle del av læreplanen, læreplan i felles programfag for Vg2 Helsefagarbeider og læreplan i Prosjekt til Fordyping. Læreplanene er styringsdokumentene for utdanningen og det blir viktig og nødvendig å se på hvordan planen legger til rette for utvikling av yrkeskunnskap. I tillegg kommer Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring.

I de aktuelle dokumenter for Kunnskapsløftet er jeg på jakt etter en tydelig binding mellom teori og praksis. Selv om min problemstilling i hovedsak tar for seg praksisfeltet og prosjekt til fordyping ønsker jeg å se etter denne forbindelsen fordi helhetlig yrkeskunnskap bygger på *både* teori og praksis. I tillegg så kommer den kjensgjerning at *alle* planene jeg omtaler i dette

---

kapittelet skal til for å utdanne helsefagarbeider. Ønsker også å se om planene er i tråd med utvikling av god yrkeskunnskap. Minner til slutt om min problemstilling som omhandler hvordan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidrar til å utvikle begynnende yrkeskunnskap.

### **5.1 Læreplanens generelle del om yrkeskunnskap**

Læreplanens generelle del danner et forpliktende grunnlag for norsk skole. Tanken om helhetlig kompetanse finner en igjen her, og her blir mål definert som ”noe en arbeider mot” og ”noe en kan vite om en nærmer seg eller ikke”. Planen er bygd opp slik at elevene skal jobbe mot målsetningene som er bygd rundt seks ”mennesketyper”; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Dette danner en helhet som kalles for det integrerte menneske.

Når jeg forsøker å trekke linjer mellom de seks mennesketyperne og helsefagarbeideren så har mennesketyperne mange av de kvalifikasjoner som vi finner igjen i yrkesutøvelsen til en helsefagarbeider. En helsefagarbeider må ha god yrkesetikk i sitt arbeid. I forhold til det skapende menneske må helsefagarbeideren utvikle skjønn, kritisk sans, god dømmekraft. Eller samarbeid med pasienter, brukere, pårørende og kollegaer som er en så viktig del av helsefagarbeiderens daglige gjøremål. Slik kan forbindelseslinjene trekkes opp helt til miljøbevisste menneske hvor helsefagarbeideren hele tiden må tenke på samspillet mellom økonomi og økologi i arbeidet. For eksempel i bruk av engangsutstyr, farlige stoffer og kjemikalier osv.

Det er viktig at denne generelle læreplanen faktisk er i bruk, at den ligger der som et redskap underveis i utdanninga av elevene.

### **5.2 Læreplan i felles programfag i Vg2 helsearbeiderfag om yrkeskunnskap**

Læreplanen i felles programfag er delt opp i tre fagområder som i formålet fremhever at fagområdene skal utgjøre en helhet, og det er presisert at opplæringen skal være tverrfaglig og

---

praksisnær. Videre sier læreplanen at hensikten med utdanningen er å utvikle yrkeskunnskap, men spørsmålet blir hva en legger i begrepet yrkeskunnskap.

Planen inneholder krav om påstandskunnskap i alle tre fagområdene. Som for eksempel i fagområdet helsefremmende arbeid hvor elevene skal kunne se sammenheng mellom kroppens oppbygging, funksjoner og sykdomslæren.

Læreplanen har et instrumentelt syn på kunnskap hvor kjernen er å organisere undervisningsinnholdet rundt grunnleggende vitenskapelige begreper. For eksempel:

”drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit”

Det er viktig å være klar over at *ting* er noe bare i en meningsfylt sammenheng. Viktig å passe på så det ikke blir å fortsette å dytte ORD inn i elevene. Selv om teorien er aldri så nyttig og viktig, så er det et problem for mange elever at de ikke klarer å forstå de teoretiske begrepene og prinsippene når de ikke er knyttet til praktisk øvelse, utprøving, erfaring og/eller demonstrasjon. Mange elever klarer heller ikke å konsentrere seg dersom teorien ikke er knyttet til dette praktiske (Hiim & Hippe, 2001).

Læreplanen for helsefagarbeideren har et teknologisk grunnsyn på didaktikken, hvor målformuleringene i hovedsak handler om at elevene skal kunne drøfte eller gjøre rede for.

I hele planen er det kun tre mål som kan vise til at elevene skal utføre noe praktisk!

Dette er virkelig tankevekkende i forhold til at helsearbeiderfaget fører fram til et praktisk yrke som stiller krav til håndlag, medmenneskelighet, evne til empati og omsorg.

Dersom elevene ikke får muligheter for praktisk erfaring i opplæringa kan det komme uttrykk av at utdanninga taper mening og relevans.

Det kan være positivt at målene er så romslige. Det åpner opp for tilrettelegging for den enkelte elev slik at de kan oppleve mestring og at motivasjonen økes.

I planen, slik jeg ser det, dreier det seg om avspeiling av kunnskap og læreplanen har en instrumentell eller akademisk tilnærming. Her er hovedordet ”oppsplitting”, igjen min tolkning. Oppsplitting av kunnskap. Noe som i utgangspunktet er så sammensatt og helt, blir her oppsplittet. Planen legger opp til, slik jeg ser det, noe som ikke går - å lære teorien først og praktisere etterpå!

Planens oppsplitting av faget til tre hovedfag skurrer veldig i mitt hode og jeg liker det ikke. Hvorfor splitte opp fagene først for deretter å legge opp til en tverrfaglig eksamen?

---

En hver oppsplitting av et fags yrkeskunnskap er uheldig. Det gjør det vanskelig for elevene å se sammenheng mellom praksis og teori, elevenes mulighet til å utvikle helhetlig yrkeskunnskap og bli kyndige yrkesutøvere svekkes.

Det største praktiske problemet med oppsplitting er at skolen legger timeplanen etter fagene. Lærerne plasseres deretter etter ansettelsesprosent. Resultatet blir at fagene fordeles på forskjellige personer og muligheten til å skape ”helhet og sammenheng” for elevene blir omtrent umulig. En blir svært avhengig av et velfungerende lærerteam som har noenlunde samme læringssyn og elevsyn.

Ved vår skole ønsker administrasjonen å samle programfag på hele dager. De forsøker også i størst mulig grad å la den enkelte lærer ha så mange timer som mulig i en klasse. Dette gjør at vi kan se litt bort fra timeplanen og undervise mer helhetlig. For eksempel kan det stå på timeplanen 2 timer yrkesutøvelse og 2 timer kommunikasjon og 3 timer forebyggende helsearbeid. Lærer velger å se på dette som 7 timer som brukes som det passer i forhold til elevenes ønsker og lærers planer.

Et annet punkt i forbindelse med oppsplitting i tre fagområder er vurderingen av disse. Oppsplitting av kunnskap får konsekvenser for vurderingskriterier, kjennetegn og vurderingsformer.

Når hvert fag skal vurderes og karaktersettes så får vi ikke vurdert helheten men delene. Det rimer dårlig med forståelsen av helhetlig yrkeskunnskap.

Elevene skal jo bli helsefagarbeidere og på veien dit trenger de veiledning og vurdering på en slik måte at det hos eleven skapes en følelse av mestring. *Dette er noe jeg kan klare* (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

### **5.3 Læreplan i prosjekt til fordyping om yrkeskunnskap**

I formålet til læreplanen i prosjekt til fordyping står det ”at elevene skal gis mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innenfor utdanningsprogrammet.”

Videre er det presisert ”at gjennom arbeidet med prosjekt til fordyping skal elevene trenes opp til å se sammenhenger mellom teori og praksis. De skal ta del i yrkesrelaterte aktiviteter og utvikle egen yrkesutøvelse ved å planlegge, gjennomføre, reflektere over og dokumentere arbeidet sitt.”

---

Med denne ordlyden kan og må en tolke inn utplassering i praksis for å ivareta tanken om at elevene skal lære yrkeskunnskap.

I vår lokalt tilpassede læreplan dreier alle kompetansemålene seg om noe eleven skal gjøre, noe de må utføre. Eleven kan ikke nå målene noe annet sted enn i praksis.

I vårt fylke har det vært et grundig forarbeid for å lage læreplan i PTF. Det er laget et arbeidsredskap som har en grundig gjennomtenkt progresjon fra Vg1 over i Vg2, begge planene ender opp i Vg3 planen, eller tar utgangspunkt fra den.

Disse nedbrutte målene arbeider elevene med i faget prosjekt til fordyping. For å dokumentere egen læring og utvikling har elevene forskjellige arbeidsoppgaver knyttet til de forskjellige målene som hjelper til å bryte målene ytterligere ned. Disse arbeidsoppgavene skal hjelpe elevene til å undres over teorien, undres over praksis, undres over egen utvikling. Denne undringen er en prosess som hjelper elevene i sin utvikling av yrkeskunnskap (Grendstad & Sandven, 1986).

Arbeidet i prosjekt til fordyping må ha et tett samarbeid med programfagene. I vårt prosjekt har vi bevisst tatt tak i visse basiskunnskaper som helsefagarbeidere må ha som grunnplattform i sin yrkeskunnskap. Det er lagt opp til faste temauker hvor basiskunnskapene blir vektlagt en for en, uke etter uke. For å forsterke forbindelsen med programfagene forsøker vi hele tiden å henge teorikunnskap på elevenes opplevelser i praksis. Disse opplevelsene registreres via refleksjonslogg/temalogg eller i samtaleveiledning.

Andre ganger starter vi med noe teori i skolen for deretter å oppmuntre eleven til å ”se” kunnskapen i praksis. I skolen kan for eksempel temaet urinveisinfeksjon taes opp som en fokusforelesning. Som avslutning på det får elevene i oppdrag å observere urin når de er ute i praksisfeltet med sine brukere.

Nå har eleven fått en ”smakebit” av kunnskapsstoffet, når de i praksisfeltet ser etter det normale og etter det unormale ved urinen vil elevene få egne ”bilder” tilknyttet fagkunnskapen. De vil nå sitte med en praktisk erfaring *sammen* med teorien. Resultatet er utvikling av yrkeskunnskap hos elevene.

---

## 5.4 Hvorfor læring i praksis?

Normalt så vil de fleste forbinde læring med skolegang hvor hovedmålet er å tilegne seg teoretisk viten. Deretter forventes det at elevene skal bruke kunnskapene sine i praktisk arbeid som de siden kommer til å jobbe med.

Jeg mener helt bestemt at eleven bør starte i praksisfeltet for der å se det virkelige yrket. For å kunne bli helsefagarbeider mener å jeg at eleven må være tilstede der yrket utføres – det kan ikke læres andre steder. Jeg mener at den konteksten som kunnskap læres i når eleven er på praksisarenaen vil være av stor betydning for eleven, for blant annet å kunne utvikle empati og omsorg og bli varme og omtenkssomme medmennesker. Det å få delta i fellesskapet, være sammen med en veileder som er tydelig i sin formidling av kunnskap og ferdigheter. Her vil det skapes interesse for faget hos eleven, og motivasjon og lyst til å lære. Her veves alle inntrykk sammen med den kunnskapen som eleven enten har eller får i skolen.

Når en oppholder seg i et praksisfellesskap og deltar i de daglige aktivitetene så vil eleven gradvis tilegne seg helsearbeiderfagets ferdigheter, kunnskaper og verdier (Andersen, 2003). Viser også til Ingvars modell over Schöns tanke om refleksjonsorientert utdanning, der en starter i praksis og ”avslutter” med basiskunnskap, prinsipiell kunnskap (se side 37 i denne rapporten).

I Hiim og Hippe (2001) framheves viktigheten av praktisk yrkeserfaring og erfaring med skjønn for å kunne utvikle yrkeskunnskap. Her kommer betydningen av refleksjon i og over praksis svært tydelig fram, og refleksjonsprosessen framstilles som bindeleddet mellom praksis og teori. Det å være helsefagarbeider er å utføre et praktisk yrke, det kan ikke læres kun i skolen, elevene må ut i det praktiske fellesskapet i institusjoner og i åpen omsorg. Det er viktig å huske at elevene skal bli gode fagfolk!

Praksisfeltet dreier seg om ekte situasjoner som byr på enkle eller vanskelige utfordringer for elevene, utfordringer som aldri vil la seg gjøre å kopiere i skolen. For å forsterke dette poengtere kommer det et eksempel fra en elev i åpen omsorg (hjemmesykepleien).

Eleven forteller fra et bosenter, og viser hvordan hun klarer å arbeide innenfor sitt eget kompetanseområde og er faglig oppdatert (kompetansemål 1, 3, 4 og 7 i fagplanen prosjekt til fordyping).

*”Pasienten ba meg å gi henne morgenmedisinene. Jeg forklarte at det hadde jeg ikke lov til, men pasienten ble veldig sinna og skjelte meg ut.” ”Jeg opplevde mye stress i situasjonen og var redd, men jeg visste at jeg hadde gjort det rette.”*

Eleven forteller hvordan hun etter hvert fikk tak i en sykepleier som utførte pasientens ønske.



---

I veiledning så snakket vi om viktigheten av å kunne grensene for sin egen yrkesgruppes yrkesutøvelse. Vi snakket også om at hun hadde vært redd, om hvorfor hun var det, hva som gjør at pasienter kan bli sinte og om hvordan hun kan bruke denne erfaringen i andre situasjoner. Eleven ville vite mer om hva annet hun kunne gjøre, ikke gjøre, knyttet opp til lovlighet angående helsefagarbeidere og medikamenter. Da snakket vi om mer om Helsepersonelloven.

Her i dette prosjektet er elevenes utplassering svært viktig. Her kommer elevene ut i praksisfeltet bare 4 uker etter skolestart, og er ute kontinuerlig 2 dager pr uke fram til skoleårets avslutning.

Vår begrunnelse for dette er at langvarig påvirkning og læring med brukere vil hjelpe elevene til å utvikle en yrkeskunnskap som ikke bare er ord, men er eid kunnskap.

#### **5.4.1 Hva sier Kunnskapsløftet om praksis og teori?**

For at elever skal kunne utvikle helhetlig yrkeskunnskap er de avhengige av en tydelig og god binding mellom praksis og teori – dette er min helt klare overbevisning. Min overbevisning er ikke bare faglig begrunna, i tillegg har også svært mange års erfaring som lærer vist meg dette.

Skolen er viktig for å binde praksis og teori sammen slik at elevene får utviklet helhetlig yrkeskunnskap, men det må også stilles krav til praksis at det er kompetanse og engasjement blant de ansatte som skal ha ansvar for elevene. Derfor er et godt samarbeid mellom skolen og praksisfeltet av utrolig stor betydning.

Wenger framhever viktigheten og betydningen av praksisfellesskaper og sier at dersom praksisfellesskapet innehar kompetanse og gir opplevelse av personlig engasjement, så kan dette tas inn som en erfaring av eleven. ”Når disse betingelser er oppfylt, er praksisfellesskaper et privilegert sted for *tilegnelse* af viden.” (Wenger, 2004)

Selv Aristoteles trekker fram viktigheten av å lære i praksis. Aristoteles mener at vi lærer best ved å gjøre det vi skal lære, i den situasjon hvor det lærte skal anvendes (Tove Saugstad i Nielsen & Kvale, 2003). For våre elever vil det dreie seg om mesterlære og om erfaringslæring.

Gjennom dette prosjektet er det etterstrebet et godt samarbeid med praksis. Det har vært møter med de administrative lederne innenfor kommunens helsetilbud. Her har vi diskutert, lagt

---

fram forslag og blitt enige om hvordan praksis skal organiseres og gjennomføres slik at det kunne bli størst mulig utbytte og læring for elevene.

For at også praksisveilederne som i hovedsak er hjelpepleiere, skal oppleve læring og utvikle seg har vi som skole tilbudt gruppeveiledning til praksisveilederne. Dette tilbudet gjør at praksisveilederne blir trygge og gode rollemodeller fordi de kjenner seg trygge i sin yrkesrolle. De blir klar over sin tause kunnskap og får forståelse for hvordan de kan formidle dette til elevene. Når vår skole kan være med på å gjøre veilederne trygge og sikre i sin yrkesrolle vil de oppleve at de mestrer veiledningsoppgaven og blir da enda bedre rollemodeller for våre elever. Å mestre er en viktig opplevelse som kan gi mot og styrke i arbeidet. Vi har sjansen til å lære noe som kan brukes i eget liv (Bang, 2003). Jeg velger å ikke gå nærmere inn på veiledning av praksisveiledere enn dette i min rapport.

Stortingsmelding nr. 30 – Kultur for læring, er hoveddokumentet i forhold til skolereformen som ble innført i 2006 - Kunnskapsløftet. Kvalitetsutvalget har en lang liste over premisser for en videregående opplæring av høy kvalitet, men det sies ingenting direkte om at utdanningen skal bygge på både praksis og teori. Det går an å strekke uttalelsene noe og si at ”å bli kjent med aktuelle yrker tidlig i opplæringen” kan ha med blanding teori og praksis å gjøre.

Jeg mener det er beklagelig at et så viktig dokument ikke er tydelig nok i forhold til dette. For at elevene våre skal kunne utvikle helhetlig yrkeskunnskap må de få en utdanning som bygger på både praksis og teori. Mulighetene for å teoretisere utdanningen blir stor når det kommer an på hvordan man leser, tolker og ”strekker” uttalelser i denne stortingsmeldingen.

Min forståelse for hvordan yrkeskunnskap læres er en jevn og god tilstedeværelse på praksisarenaen. Elevene lærer gjennom å observere praksisveilederne i praksisfelleskapet og at de får veiledning underveis i sin øvelse på praktiske oppgaver. På praksisarenaen får elevene erfaringer med å handle riktig i forhold til de personene som arbeidet retter seg mot (Nielsen & Kvale, 2003).

Vi på vår skole har fått gjennomslag for at elevene skal ha jevn kontakt med praksisarenaen, to dager pr. uke hele skoleåret igjennom. De skal få mulighet til å lære å utvikle yrkeskunnskapen sin ved å praktisere ved forskjellige typer avdelinger og dermed også forskjellige pasient/brukergrupper. Elevenes ønsker og interesse er i stor grad styrende.

---

Med Kunnskapsløftet ble vi også introdusert for Læringsplakaten. Den inneholder 11 svært viktige trinn, men det sies ingenting om balansen mellom praksis og teori. Det kan anes en praksis og teoritanke i at det skal ”legges til rette for at elevene og lærlingene/læringskandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid”, og at det ”legges til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte”.

Her også er det stort rom for tolkning og opplæringen kan gjøres svært teoretisk. Jeg savner sterkt at det ikke kommer tydelig fram balanse mellom praksis og teori som er svært viktig for å kunne lære helhetlig yrkeskunnskap. Det går ikke an å lære seg å spille piano ved å se på – like lite som det går å bli en dyktig helsefagarbeider uten å møte pasienten som trenger hjelp til forskjellige ting enten det er pleie, mat eller omsorg og trøst.

Trening i skolens demonstrasjonsrom får fram mange fine treningssituasjoner, men klarer *ikke* å framskaffe ekte pasienter. Her vil elevene trene på hverandre, noe som blir annerledes enn ordentlige pasienter/brukere som gir tilbakemelding på utførelsen og omtanken.

Når skolens demonstrasjonsrom brukes i løsningen av tverrfaglige og virkelighetsnære oppgaver, *sammen* med arbeid med riktige pasienter/brukere i praksisfeltet kan det legges til rette for at elevene opplever å se sammenheng mellom teori og praksis, at det legges til rette for utvikling av helhetlig yrkeskunnskap.

Kunnskapsløftet introduserte et nytt fag som heter Prosjekt til fordyping. I St.meld. nr 30 står det at prosjekt til fordyping kan innrettes som fordyping i et ønsket lærefag. Leser jeg selve beskrivelsen av prosjekt til fordyping så skal faget ”gi elevene mulighet til å få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene”. Gjøres det slik jeg tolker det så er dette praksis.

I beskrivelsen av selv utdanningsprogrammet for helse- og sosialfag i St.meld. nr 30, står det: ”Opplæringen skal gi ferdigheter i å gi omsorg, pleie, veiledning og støtte til mennesker som trenger hjelp”. Kan elevene lære disse ferdighetene kun i skole? Nei – ikke slik jeg kjenner til hvordan yrkeskunnskap erfares og læres.

Signalene i disse dokumentene som tilsier at det skal være en blanding av teori og praksis er ulne og tilslørte. Så ut fra disse går det faktisk an å utdanne helsefagarbeidere kun i klasserommet, at elevene trener på hverandre og løser teoretiske oppgaver. Da utdannes elevene ved at teorien ”speiles” for eleven og det forventes at eleven automatisk omsetter til

---

praksis når de kommer ut som lærlinger. Det kan umulig bli trygge, gode yrkesutøvere med empati, respekt og omsorg for andre mennesker. Da er det boklig kunnskap – ikke følt, opplevd og erfart kunnskap.

Dette kan da ikke være intensjonen? Mitt ønske er at krav om praksisutplassering for helsefagarbeiderene kom klart og tydelig fram.

Opplæringsloven er styrende i forhold til innføring av Kunnskapsløftet og den er, slik jeg ser det, tydeligst i forhold til helhetlig kunnskapssyn for her skal elevene utvikle *dugleik* det vil si dyktighet eller kyndighet, i forhold til fag og yrke. Opplæringslova rettferdiggjør vårt ønske om utplassering av helsefagarbeiderene i praksis som en del av opplæringen.

Opplæringslovas formålsparagraf (§ 1-2) framhever et helhetlig kompetansesyn. Her sies det blant annet: ”Den vidaregåande opplæringa skal ta sikte på å utvikle dugleik, forståing og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe elevane, lærlingane og lære kandidatane i deira personlege utvikling.” vidare så sies det at ”Opplæringa skal leggje eit grunnlag for vidare utdanning og for livslang læring...” og at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova, 2000). Jeg stiller meg undrende til at opplæringslovens intensjon ikke følges tydeligere opp av Kunnskapsløftets styringsdokumenter. Det framheves et helhetlig kunnskapssyn ved at elevene utvikler dugleik/ dyktighet eller kyndighet.

### **5.5 Er planene og retningslinjene i tråd med god yrkeskunnskap?**

Slik jeg ser det så er intensjonen tilstede, men læreplanen kommer på en måte ikke helt i mål. I studieretning Helse- og Sosialfag, læreplanen for helsefagarbeidere ser en at planen kun har *tre* praktiske mål. Så godt som alle målene skal elevene drøfte, gjøre rede for, analysere osv.

Eksempel på praktisk mål:

”demonstrere førstehjelp som er relevant for helsefagarbeideren”

Eksempel på kunnskapsmål:

”drøfte hvordan empati kan brukes for å løse eller forebygge sosiale problemer og fremme psykisk og somatisk helse”

Jeg mener faktisk at planen ikke er helt i tråd med stortingsmeldingen. Elevene skal utdannes til et praktisk yrke hvor de skal vise respekt og empati for enkeltindividet, de skal gi omsorg

---

både fysisk, psykisk og sosialt – de skal utvikle seg til å være gode medmennesker. Da går det ikke an å ha en læreplan som framdyrker hovedvekt kun på det teoretiske.

I læreplanens hensikt er det beskrevet hvordan helsefagarbeideren skal være. Det ligger et slags krav om at kunnskapene skal brukes i praksis, men det kommer ikke klart fram at elevene skal lære/være på praksisarenaen.

En kan jo også undre seg hvorfor yrkeskunnskapen først deles opp i tre forskjellige fag for deretter å skulle lappes sammen igjen til den tverrfaglige eksamen!

Dette er ikke i tråd med god yrkeskunnskap slik jeg personlig forstår det og slik jeg viser i kapittelet om yrkeskunnskap ved støtte min oppfatning til forskjellige forfattere.

## **6 Grovplan over utviklingsprosjekt skoleåret 2008 - 2009**

Vi er 5 lærere på Vg2 helsefagarbeiderlinja, alle sykepleiere, som arbeider i team. Ønsket er å gjøre utdanningen for helsefagarbeiderne så god som mulig. Målet er å hjelpe elevene til å bli reflekterte og kunnskapsrike yrkesutøvere som samfunnet har behov for. Det settes derfor i gang et aksjonsforskningsprosjekt som kommer til å gå igjennom hele skoleåret 2008/2009.

### **6.1 Refleksjon over nå-situasjonen.**

På vår skole er prosjekt til fordyping på Vg2 helsefagarbeider omorganisert blant annet som et resultat av mitt forrige eksamensprosjekt nr. 3, til 2 dager i praksis hver uke hele skoleåret igjennom. Elevene får muligheter, om enn noe begrenset, til å velge hvor de ønsker å være i sin praksis. Elevene er ute i praksisfeltet i en periode som går fram til jul. Her skal alle elevene være i sykehjem, avdelingene vil veksle alt etter hvilke tilbud det aktuelle sykehjemmet har. Målet er å kunne ha så mange elever som mulig på samme sted, dette for at lærerne kan gi bedre veiledning og undervisning både til elever og veiledere. Det er stor nytteeffekt for elevene å være mange på hvert sted. Elevene kan lære av hverandre, diskutere fagstoff, ha uformelle samtaler som gir styrket yrkesidentitet.

Etter nyttår skal elevene få velge etter interesse enten åpen omsorg, som er det samme som hjemmesykepleien, eller boveiledningstjenesten, som har tilbud til forskjellige typer funksjonshemninger, og denne praksisperioden vil vare i 12 uker. De resterende 8 ukene skal

---

elevene ha noe vi velger å kalle valgfri praksis. Her skal elevene selv skaffe seg praksisplass og de kan velge innenfor det som er aktuelle arbeidssteder for helsefagarbeidere som for eksempel sykehjem, sykehus, åpen omsorg, boveiledningstjenesten, rusmiddelomsorg, arbeidssamvirke i kommunen med arbeidstilbud til funksjonshemmede eller utleie av hjelpemidler.

I alle periodene har eleven sin egen praksisveileder som har ansvar for å hjelpe og veilede eleven til å bli kjent på arbeidsstedet. Veileder som i de fleste tilfeller er en hjelpepleier, skal hjelpe eleven til å bli kjent med arbeidsoppgavene som ligger innenfor helsefagarbeiders ansvarsområde og motivere eleven til å gå inn i de forskjellige oppgavene for å øke sin praktiske erfaring.

Vår skole har veiledningstilbud til de som stiller opp som veiledere for våre elever. Dette for å gi veilederne støtte i deres opplevelser og utfordringer med elevene. I tillegg gir veiledningen mulighet for personlig utvikling slik at hjelpepleieren blir en trygg og sikker yrkesutøver som blir en god rollemodell for helsefagarbeidereleven.

Skolens samarbeidspartnere i kommunen er svært positive til elevutplasseringa og er helt klart på tilbudssiden. De ser dette som en meget god mulighet for rekruttering av kvalifisert arbeidskraft inn til avdelingen.

Erfaringene gjennom det første året med Vg2-elever er at det tar tid å bygge holdninger og bevissthet knyttet til helsefagarbeiderrollen. Opplevelsen fram til nå er at for svært mange elever er basiskunnskapene de må ha som grunnflate til å bygge videre kunnskap på altfor lite integrert i eleven. Disse basiskunnskapene er for mange elever *kun* ord! De har ikke opplevelsen av at ordene - basiskunnskapene angår dem selv. Begrepene er ikke ”under huden” på elevene. Selv om elevene har hatt helsearbeiderfag som prosjekt til fordyping på Vg1 og der arbeidet med basiskunnskapene som er viktige for grunnforståelsen for en helsefagarbeider, er erfaringen den samme. Det tar tid å skape et personlig forhold til disse kunnskapene slik at de blir integrert i den enkelte elev.

I tillegg har vi det faktum at elevene er svært forskjellige og har forskjellig evne til å lese, forstå og tilegne seg kunnskap. Vi er i henhold til opplæringsloven pliktige til å gi elevene tilpasset opplæring, hvor undervisningen i stor grad bør tilpasses den enkelte. Min erfaring så langt er at det skjer i liten grad.

---

Ønsket er å legge tilrette undervisning som i størst mulig grad støtter opp under elevenes selvrespekt. Gir elevene opplevelse av mestring og håp om å kunne lære.

## **6.2 Hva er ønsket? Hva er hensikten?**

Visjonen med vårt arbeid er å skape en helhet mellom læreplanene i programfagene og prosjekt til fordyping hos Vg2 helsefagarbeider. I første omgang tar vi for oss faget prosjekt til fordyping og elevenes praksisutplassering. Endringene kommer som et resultat av våre erfaringer fra utprøvsperioden forrige skoleår, av teamlærernes samtaler og diskusjoner. I tillegg har vi også hatt samtaler med elevene og de har evaluert teori og praksis i forrige skoleår. Det har vært viktig å ha med elevenes meninger.

Hensikten med en utvikling bygget på de erfaringer vi har gjort er å gi elevene en best mulig anledning til å lære yrket å kjenne. At de klarer å bygge en begynnende yrkeskunnskap, en interesse og et engasjement for faget som gjør at de ønsker å gjøre ferdig utdanningsløpet med to år som lærlinger.

Ønsket er å gi elevene en dypere og mer personlig forståelse av helsefagarbeiderens basiskunnskaper. Tenker da på basiskunnskaper som empati, respekt, omsorg, etisk bevissthet, evne til kommunikasjon og evne til samarbeid.

Som neste trinn i prosessen er ønsket å legge programfagene til rette slik at vi får til reell tilpasset opplæring som kan komme alle elevene til gode slik at skolen blir et sted å lære for alle.

Skolen trenger nok i mye større grad å informere / kurse veilederne for at de skal bli tryggere og sikrere på "hvem helsefagarbeideren er". Opplevelsen er nok at hjelpepleierne ser på den nye yrkesgruppa som "hjelpepleiere". De har lett for å legge forventninger til elevene som om de i løpet av Vg2 blir ferdige og klare for autorisasjon, slik hjelpepleiereleven i sin tid på VKII gjorde.

Dette forventer vi som lærere å kunne mestre på en bedre måte enn tidligere fordi vi nå kommer til å ha en mye tettere oppfølging av elever og praksisstedene.

---

### **6.3 Hvordan skal dette prosjektet gjennomføres?**

Ønsket er en sterkere bevissthet på praksisfeltet som læringsarena, bruke alle mulighetene som ligger her for en virkelighetsnær undervisning i et praktisk yrke.

Elevene skal derfor ut i praksis allerede i uke 38 og de skal være ute onsdag og fredag fram til siste dag før skoleavslutning. I løpet av alle disse ukene skal elevene innom tre praksissteder.

Målet for elevene er at de i praksisperioden skal bli kjent med helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver i et tempo som passer for den enkelte elev. Noen elever er trygge på seg selv og klarer raskt å omstille seg til de nye forventningene som de opplever. Mens andre er usikre og redde, og de skal få lov å bli kjent i et mer rolig og avslappet tempo.

Målene i læreplanen til programfagene bør i størst mulig grad bygge på elevenes oppdagelser og erfaringer i praksis, eller så kan målene stimulere elevene til å se etter noe eller oppdage.

Undervisningsmetodene skal ivareta tilpasset opplæring og gi mot og motivasjon til alle elevene. Gi alle elevene tro på at de kan lære.

I hele denne perioden skal lærerne veilede elevene i prosessen med å dokumentere hvilke kompetansemål de har arbeidet med i perioden. Dokumentasjonen skal elevene plassere i en mappe som følger eleven igjennom hele skoleåret. Etter hvert som elevens erfaringer økes, skrives og dokumenteres dette i elevens mappe. Da har elev og lærer god oversikt over elevens utvikling og det kan lettere veiledes fram mot elevens sluttkompetanse.

Elevene skal skrive om sine opplevelser, sin historie knyttet til aktuelt tema ut fra årsplanen. I tillegg skal de ha en bevisst refleksjon til historien og tema. Dette skal de ha med seg i avdelingen og diskutere med praksislæreren sin.

Vi ønsker i praksisfeltet å gi elevene mulighet til refleksjon i gruppe eller enkeltvis rundt det som elevene opplever. Her kan elevene komme med sine historier som de har opplevd selv og personlige erfaringer de har gjort knyttet til årsplanens tema.

Erfaringen er at når eleven forteller om egenopplevde ting slik at tilhørerne forstår vil de få en grundigere, dypere og mer personlig holdning til temaet.

Hele dette skoleåret skal vi streve etter å se på læreplanens alle fag under ett både i skolen og ute i praksis. Vi mener at ved hele tiden å betrakte felles programfag og prosjekt til fordyping som en helhet, hjelpes elevene til å oppnå forståelse for helheten i helsefagarbeiderens arbeids- og kunnskapsområde. Ønsket er å bringe praksis inn i teorien og teori inn i praksis.



Dette dreier seg altså om å følge et undervisningsopplegg for Vg2 Helsefagarbeider igjennom et helt år.

### Oversikt over timefordeling:

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Programfag i fire timer Fellesfag resten av dagen	Programfag i to timer Fellesfag resten av dagen	Prosjekt til fordyping i praksisfeltet	Programfag i seks timer	Prosjekt til fordyping i praksisfeltet

### Oversikt over elevenes praksisuker i prosjekt til fordyping:

Aktuell kalenderuke:	Hele ukens tema:
<b>Uke 38</b>	
<b>Uke 39</b>	<b>Kommunikasjon</b>
<b>Uke 41</b>	<b>Respekt</b>
<b>Uke 42</b>	<b>Empati</b>
<b>Uke 43</b>	<b>Omsorg</b>
<b>Uke 44</b>	<b>Aktivt liv</b>
<b>Uke 45</b>	<b>Samarbeid</b>
<b>Uke 46</b>	
<b>Uke 47</b>	
<b>Uke 48</b>	<b>Etiske valg</b>
<b>Uke 49</b>	
<b>Uke 50</b>	
<b>Uke 4</b>	
<b>Uke 5</b>	<b>Kommunikasjon</b>
<b>Uke 6</b>	<b>Respekt</b>
<b>Uke 7</b>	<b>Empati</b>
<b>Uke 9</b>	
<b>Uke 10</b>	<b>Omsorg</b>
<b>Uke 11</b>	<b>Aktivt liv</b>
<b>Uke 12</b>	<b>Samarbeid</b>
<b>Uke 13</b>	<b>Etiske valg</b>
<b>Uke 14</b>	<b>Refleksjon over egen utvikling</b>
<b>Uke 17 – 21</b>	

Denne tabellen viser elevenes uker på praksisarenaen. Den viser hvilke basiskunnskaper som er vektlagt på de forskjellige ukene.

Basiskunnskapene er elementer som trenger tid til å utvikle seg, derfor går de igjen i ukene etter nyttår. Intensjonen er å se endring hos elevene i løpet av skoleåret.

---

Ukens aktuelle tema ligger til grunn i veiledningen hos eleven på praksisarenaen. Det blir også tatt opp i samtaleveiledning i skolen hver mandag.

De aktuelle ukene har selvfølgelig også andre temaer, men jeg har gjort et valg for å skape bedre oversikt derfor er de andre temaene ikke med i rapporten.

## **6.4 Kvalitative data**

Aktuelle data i dette arbeidet er:

- Samtaleveiledning i gruppe knyttet opp mot ukens tema
- Refleksjonslogger fra elevene knyttet opp til ukens tema
- Observasjon av elevene i praksis
- Lærerlogger etter gruppe- eller enkeltveiledning/samtale med elevene i praksis
- Evaluering ved avsluttet første termin, avsluttet skoleår, første og andre praksisperiode
- Evaluering fra lærerne

## **6.5 Hvordan presentere dataene?**

Data i et forskningsprosjekt kan presenteres på mange måter, men det viktigste er at de kommer tydelig fram. I min analyse av data vil jeg trekke fram elevenes historier og forsøke å sette de opp mot problemstillingen min som handler om at elevene skal utvikle begynnende yrkeskunnskap. Alle elevsitater kommer fra logger, samtaleveiledninger og evalueringer har jeg skrevet i *kursiv* for at de lettere skal stå fram.

# **7 Aksjonsforskningsprosjekt for å styrke Vg2-elevs begynnende yrkeskunnskap**

Her i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den forskningsmessige tilnærmingen jeg har valgt. Jeg ønsker først å beskrive bakgrunnen for forskningsarbeidet og deretter hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som framgangsmåte og strategi. Hvordan dataene analyseres og presenteres skal jeg også gjøre rede for her.

---

Minner først om hovedproblemstillingen:

Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?

Erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt i en Vg2 Helsefagarbeiderklasse.

og forskningsspørsmålene:

- Hvordan bruke praksisarenaen til å utvikle yrkeskunnskap hos Helsefagarbeiderelever?
- Hvordan veilede elever enkeltvis og i gruppe, slik at den enkelte elev reflekterer over erfaringer for å utvikle sin yrkeskunnskap?
- Hvordan styrke sammenhengen mellom praksis og teori i utdanningen?

Bakgrunnen for dette forskningsarbeidet var ønsket om en endring i bruk av prosjekt til fordyping på Vg2 Helsearbeiderfag som et resultat av våre aller første erfaringer med PTF. Vi avdekket at mange av elevene våre manglet en integrert forståelse for de basiskunnskapene som en helsefagarbeider må ha. Denne erfaringen sammen med en evaluering fra elevene av første praksisperiode ble avgjørende for vår bestemmelse om en endring for praksisperiode nummer to.

Endringen gikk ut på å se timene i prosjekt til fordyping og felles programfag som en helhet, alle timene skulle dreie seg om basiskunnskapene. På den måten ble praksis og teori knyttet sammen omtrent som ”hånd i handske”. Målet vårt var at elevene skulle få en personlig forankret yrkeskunnskap og at gapet mellom teori og praksis skulle snevres inn.

Denne endringen ble mitt eksamensprosjekt 3, altså et pilotprosjekt som er videreført inn i min Masteroppgave (Andresen, 2008).

Jeg ønsker gjennom dette forskningsprosjektet fortsatt å lære, slik at det kan gjøres endringer og forbedringer som skaper en så god utdanning som mulig. Helsearbeiderfaget er en ny utdanning og den skaper seg ikke selv, det arbeidet må gjøres der hvor undervisningen foregår. Det jeg undersøker er hvordan vi kan bruke beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksis slik at elevene utvikler begynnende yrkeskunnskap.

---

Målet er at elevene utvikler yrkeskunnskap, at kunnskapen integreres i eleven – eies av eleven. Samtidig har jeg også ønske om at lærerne skal øke sin bevissthet om hva elevene trenger å lære og hvordan de best lærer det, samt øke og utvikle sin veiledningskompetanse. Her kan alle sammen lære av hverandre i en gjensidig læreprosess. Når jeg gjennomfører et forskningsprosjekt så kan både yrkeskunnskapen og yrkesstoltheten og profesjonaliteten styrkes, hos både elever og lærere på linja for helsearbeiderfag (Hiim, 2009; Hiim & Hippe, 1993, 2001)

### **7.1 Hvorfor aksjonsforskning?**

Aksjonsforskning er knyttet til den engelske Stenhouse-tradisjonen, og noe av kjernen er at læreren/pedagogen forsker på sitt arbeid. Den vesentligste hensikten er å utvikle kunnskap i, fra og om det pedagogiske arbeidsfeltet. En viktig forutsetning er at det gjøres i samarbeid med de som deltar i dette feltet så som elever, kollegaer osv. Aksjonsforskning er der hvor forskeren bidrar til å forklare og skape forståelse av et problem, og i tillegg er forskeren en aktiv deltaker i forandringsprosesser som skapes via gjennomføringen av arbeidet (Aadland, 1997).

Aksjonsforskning innebærer andre typer problemstillinger enn de vi ser i ”tradisjonell” forskning. I aksjonsforskning dreier det seg om sosiale situasjoner hvor menneskelige opplevelser og samarbeid er i fokus, aksjonsforskning er relatert til læreren som forsker. Et spesielt kjennetegn er at kunnskap utvikles i fellesskap mellom de som er involvert i prosjektet. Aksjonsforskning er en demokratisk forskningspraksis med en strategi som egner seg som grunnlag for å forske i egen praksis. Aksjonsforskning åpner for mulighetene for lærere til å utvikle kunnskap om viktige praktisk-pedagogiske spørsmål i erfarte, konkrete undervisningssammenhenger (Hiim & Hippe, 2001).

Så aksjonsforskning i mitt pedagogiske arbeid dreier seg om å undersøke gjennomføringen og tilretteleggingen av praksis i løpet av skoleåret. Gjennom arbeidet vil jeg planlegge endringer, for så å gjennomføre dem og til slutt vurdere læringen. Her arbeider elever, lærere og til en viss grad praksisfellesskapet sammen for at alle skal lære å oppleve at samarbeidet var nyttig.

Det er vanskelig å komme bort fra at i forskning vil det dreie seg om problemer av etisk karakter der hvor enkeltmennesker er involvert. Det må sørges for vern om psykisk og fysisk integritet for den enkelte som er mål for innsamling av data.

---

Med min bakgrunn som sykepleier og som lærer er jeg bundet av juridisk taushetsplikt. I mitt forskningsarbeid er jeg bundet i henhold til Universitets- og Høgskolelovens § 4-6 om studentens taushetsplikt. I dette arbeidet blir taushetsplikten strengt ivaretatt og jeg vil i tillegg behandle alle data med varhet og respekt.

Det må være umulig å finne ut hvem den enkelte personen i undersøkelsen er. Det er også viktig at personen ikke deltar på falske premisser, men er informert – og at den enkelte ut fra dette vurderer om hun vil delta (Holme & Solvang, 1996).

Alle som deltar i prosjektet er grundig informert om min oppgave og undersøkelser. De vet at alt som blir brukt anonymiseres og at det innhentede materiale brukes med varhet og ærlighet. Ut fra denne informasjonen valgte alle å delta i arbeidet som vi skulle gjøre felles. For at valget skulle tydeliggjøres skrev alle under en erklæring på at de ønsket å delta og en godkjennelse på mitt bruk av materialet (vedlegg 7).

## **7.2 Valg av metoder i forskningsprosjektet**

### **7.2.1 Hermeneutisk struktur og hermeneutiske prinsipper i prosjektet**

Hermeneutikk er å *tolke* og hermeneutikken framhever betydningen av å fortolke handlinger ved å ha fokus på en dypere mening enn det som er mest innlysende i utgangspunktet.

Noen mener begrepet viser tilbake til den greske guden Hermes, som var budbringeren blant gudene. Han skulle oversette gudenes språk til menneskene slik av de forsto.

Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og handler om å tolke og forstå grunnlaget for menneskelig eksistens. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2003). Det handler om å skape forståelse. I min tolkning ønsker jeg å være sann og veloverveid. Jeg må passe meg så jeg ikke hindrer forståelse ved å ha en sterk forutinntatt holdning, en slags mistankens hermeneutikk. Den går ut på å tolke det vi ser og hører, som uttrykk for noe større og mer grunnleggende; noe som ligger under og bak det vi ser (Aadland, 1997).

Aadland beskriver den hermeneutiske spiral som gjennom hele livet skrur seg videre i evig veksling mellom forforståelse og tolkning, teori og praksis, refleksjon og opplevelse. Man er aldri den samme fra en dag til neste eller fra en situasjon til den neste (ibid).

Videre kommer det tydelig fram hvor viktig hermeneutikken har vært for utvikling av helse- og sosialfagenes egenart, for forståelse av seg selv og oppfatning av virkeligheten. Når vi ser

---

på sykepleie som er en grunnpilar i vårt arbeid med helsefagarbeidere, er målet å forstå hva som er best, viktigst og riktigst for de som skal motta pleien.

Min forforståelse er dannet ut fra de praktiske og teoretiske erfaringer som jeg har skaffet meg gjennom lang yrkeskarriere og tilsvarende utdanningsløp. Disse erfaringene har jeg belyst tidligere, men denne forforståelsen danner bakteppe for valg av problemstilling, og er styrende for valg av forskningsstrategi og metoder.

Winter (1989) beskriver seks hermeneutiske prinsipper som har betydning for innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon av data i aksjonsforskningen (Hiim & Hippe, 2001). Det første prinsippet er *refleksiv kritikk*. Dette innebærer at en fokuserer på ulike opplevelser og tolkninger av læring. Refleksiv kritikk innebærer at en reflekterer over og ”kritiserer” eller klargjør dimensjonene i forskjellige tolkninger.

I mitt arbeid må jeg legge vekt på å få fram andre forståelsesrammer enn mine egne, ”kritikk” av egne tolkninger. Det er viktig å få fram et mangfoldig og nyansert syn som er grunnlag for utvikling og endring. Jeg skal ikke være ute etter en sannhet, men etter deltakernes ulike stemmer. Dette er viktig for å gi et allsidig og bredt bilde av utviklingsprosessen.

*Dialektisk kritikk* er Winters andre prinsippet for innhenting og tolkning av data (ibid). Dette medfører refleksjon over fenomeners sammenheng, samspill og de endringsmuligheter som ligger i læringssituasjonen. Ulike fenomener så som sosiale og pedagogiske, påvirker hverandre gjensidig, endring ett sted kan gi endring på andre områder. Det er viktig å ikke ta profesjonelle pedagogiske forhold for gitt, men være kritisk til det som skjer.

De erfaringer vi gjør oss i vårt aksjonsforskningsprosjekt vil gjøre at det skapes endring. Mine og våre logger, samtaler og observasjoner vil være viktige bidrag.

Et tredje prinsipp er *samarbeid*. En må legge merke til motsetninger, ikke dekke over. Alles bidrag i dette arbeidet er viktig. Den enkelte deltagers røst må høres, alle bidrar med sine opplevelser, synspunkter og lytter til hverandre.

Alle de mulighetene som ligger i forskjellige opplevelser, erfaringer og synspunkter – til oss som er i aksjonsforskningsprosjektet, bruker vi til å skape felles ressurser ved å se motsetninger som en spire til utvikling.

---

Her i dette forskningsarbeidet bidrar elever og lærere ved logger, samtaler og evaluering. I tillegg bidrar veilederne ved samtaler underveis og evalueringsmøte ved avsluttet praksis.

Winters fjerde hovedprinsipp er **Risiko** (ibid). Her dreier det seg om at læreren som forsker, ikke sitter inne med endelige problemstillinger, retninger og rammer for arbeidet, men at utgangspunktet er åpent. Endring skjer og kreves, og det er viktig at dette kommer fram. Gjennomførte evalueringer igjennom hele forskningsperioden vil gi viktig informasjon om endringer som må gjøres underveis i skoleåret.

Det femte prinsippet kalles **pluralistisk struktur**. Det betyr at vi i vårt pedagogiske aksjonsforskningsprosjekt søker forskjeller og motsetninger. Stiller spørsmål for å se nye muligheter, ny undervisning og ny læring. Ser etter muligheter for å utvikle og synliggjøre ny profesjonskunnskap. Hva gjør vi? Hva opplever elevene? Hvilke endringer kreves her?

Det siste hovedprinsippet kaller Winter **teori-praksis-transformasjon** (ibid). Dette handler om forholdet mellom uttalte begreper og prinsipper. Praksis og teori eller handling og forståelse er to utfyllende sider i en endringsprosess. I forskningsprosessen så spør praksis teorien og teorien spør praksis i en gjensidig og uendelig prosess.

### **7.2.2 Fenomenologisk tilnærming**

Fenomenologi handler om læren om fenomenene. Her handler det om å få tak i hverdagslivets erfaringer. Fenomenologiens formål er å beskrive og trenge inn i fenomenenes vesen eller betydning. Edmund Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologi.

Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden og her er det åpent for deltakernes erfaringer. (Kvale, 1997). Fenomenologien handler om å få kjennskap til emnet slik det viser seg i erfaringen. For å fatt i denne erfaringen må vi få tak i menneskets beskrivelse av sin verden. Videre må beskrivelsen analyseres, deretter forklare den uten å påvirke den.

I dette forskningsarbeidet snakker jeg mye med elevene og stiller spørsmål, ikke som i et intervju men likevel mye likt. Den åpne fenomenologiske måten å møte elevene på i samtale og veiledning er veldig godt uttrykt av J. Spradly i Kvales bok:

---

”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det? (Kvale, 1997, p. 73)”.

I all veiledning og samtale er det viktig å lytte. Det fenomenologiske idealet er å lytte på en fordomsfri måte og la deltakerne fritt beskrive sine erfaringer uten å bli forstyrret av spørsmål. Som forsker i dette arbeidet er jeg både tilstede og jeg ”deltar” i elevens levde liv. Jeg må være bevisst på hvilke ”briller” jeg ser den andre igjennom slik at mine egne holdninger, min forståelse ikke hindrer meg i å se eleven slik hun/han er.

Tanken om en fenomenologisk analyse handler om å se bort fra det vi tillegger det vi vanligvis ser. Blikket skal skjerpes for hva som viser seg, og hva som gis.

Da er det jo betimelig å spørre om det er mulig, klarer vi å legge fra oss enhver tolkning?

### **7.2.3 Hvem kan gi gode data?**

Elever kan gi gode data fra samtaleveiledning i klasserommet. Data som er sannferdige og riktige, som beskriver og reflekterer situasjoner, og er viktige for meg i dette arbeidet.

I tillegg kommer elevenes refleksjoner fra praksisfeltet og kollagenes refleksjoner fra praksisveiledning med elevene. Dessuten kommer hjelpepleiere/veilederes erfaringer og betraktninger over elevenes utvikling i praksisfeltet.

I dette forskningsprosjektet er det elever og kollegaer som er direkte involvert, mens veilederne er indirekte deltagende gjennom sin veiledning av elevene i praksis. De deltar direkte via samtaler i praksis og gjennom et evalueringsmøte etter avsluttet praksisperiode.

### **7.2.4 Metoder for gode data**

I aksjonsforskning er det viktig å bruke metodetriangulering, det vil si å bruke mer enn en metode for innsamling av data, dette for at flere viktige perspektiver kommer fram. De metodene jeg har valgt hører naturlig inn som en del av elevenes opplæring, da vil forskning og undervisning være integrert i hverandre. Utvikling av kunnskap hos elever og hos lærerne er dermed parallelle endrings- og utviklingsprosesser (Hiim & Hippe, 1993, 2001).

Jeg vil samle data ved å analysere elevlogger, praksisveiledning og samtaleveiledning. Data som er interessante og som jeg bruker i denne sammenheng er erfaringer, opplevelse og forståelse hos deltakerne (Hiim, 2003). Jeg samler data også gjennom observasjon av elevene, analyse av elevlogger og forskjellige elevarbeider.



---

I tillegg ønsker jeg at deltakerne i prosjektet, både kollegaer og elever, skal lese oppgaven min slik at jeg kan få fram andre forståelsesrammer enn mine egne. Og at leserne kan være til hjelp slik at jeg ikke trekker tolkninger i feil retning, men at jeg er objektiv og korrekt i min tolkning av de innsamlede data (Aadland, 1997).

#### Elevenes refleksjonslogger knyttet opp til de forskjellige ukers tema.

Elevene har i oppdrag å skrive en logg om noe de har opplevd eller utført i praksis en av de to dagene de er der, dette gjøres hver uke. Loggen skal ha relevans til ukens tema, så dersom det handler om respekt så skal elevene beskrive en hendelse som handler om det. Historiene skrives ut fra hva den enkelte elev opplevde som spesielt fint eller kanskje spesielt krevende relatert til tema.

Logg er i seg selv refleksjon over en hendelse, og loggen utfordrer elevene til å beskrive konkrete situasjoner knyttet opp noe spesielt. Den får elevene til å tenke etter og trekke sammen erfaringer og teorikunnskap og er et hjelpemiddel til å utvikle yrkeskunnskap. Elevene hadde praksisdager på onsdag og fredag og skulle levere loggen mandagen etter. Loggen er viktig for dette forskningsarbeidet, men den er også svært viktig for elevenes utvikling. Historien eller hendelsen som elevene beskrev benyttet jeg som veiledningsgrunnlag når jeg besøkte elevene og vi skulle ha praksisveiledning. Dette er viktig og interessant materiale for her kan en se endring og utvikling hos eleven fra uke til uke, her kan en se begynnende yrkeskunnskap komme fram i dagen (vedlegg 2).

Elevene opplevde denne refleksjonen som utviklende og viktig, de var alle sammen svært pliktoppfyllende og samtlige leverte til avtalt tid.

Når jeg velger å bruke refleksjonslogger så gjør det at Winters (1989) seks hermeneutiske prinsipper ivaretas - refleksjonslogger blir deltakernes ”stemmer”. Her kan jeg finne andre meninger enn mine egne, her kan det avdekkes eventuelle uenigheter, motsetninger, endringer og opplevelser.

#### Samtaleveiledning i gruppe.

Timeplanen tillot oss å ha samtaleveiledning på mandag eller tirsdag. Oftest ble tirsdagen brukt til dette. Da samlet basisgruppa seg og vi hadde samtale, refleksjon og erfaringsutveksling om ukens tema. Samtalene utfordret elevene på det som hadde vært tema forrige uke ute i praksis og som hadde vært vektlagt i felles programfag inne på skolen.

---

Samtaleveiledning blir nesten som en ordinær veiledningstime hvor deltakerne har med seg et veiledningsgrunnlag som vi skal snakke om og gi veiledning i forhold til. For elevene ble veiledningsgrunnlaget det de hadde opplevd i praksisfeltet knyttet opp til det som hadde vært tema i uken før. Elevene hadde skrevet logg i praksis ut fra det tema som var aktuelt etter årsplanen, i tillegg kom de med andre eller flere situasjoner og beretninger som de hadde erfart innenfor samme tema. For å kunne konsentrere meg om å veilede elevene så gav de meg tillatelse til å ta lydopptak av samtalen.

For at samtaleveiledning skal være en god metode for å hente inn data så er det visse ting som må ligge til grunn. Elevene må for det første være trygge på meg som lærer og leder av veiledningen og de må være trygge på hverandre. Dette for at elevene skal komme med sine historier, sine refleksjoner og sine undringer. Her vil også elevens utilstrekkelighet komme tilsyne og elevens mangel på kunnskap, derfor er trygghet et svært viktig aspekt.

For å møte dette aspektet med elevenes trygghet, så arbeider vi intenst med dette i de første ukene i skoleåret, bruker blant annet kort, gruppearbeid og rollespill. Vi har trygghet og respekt av enkeltindividet kontinuerlig i tankene også resten av skoleåret. Vi kan med jevne mellomrom spise sammen, feire fødselsdager, se på bilder av felles aktiviteter osv. Vi arbeider kontinuerlig med å legge opp til en ”vi”-følelse i klassen. Dette gjør at elevene opplever å ”være blant sine egne”, når vi tar opp historier og refleksjoner fra uka som har gått. Dette er med på å gjøre meg trygg og sikker på at det som kommer opp i samtaleveiledningene er sant og til å stole på.

Når samtaleveiledning har en så sentral plass som den har, er det i forhold til Winters hovedprinsipper om dialektisk kritikk og samarbeid. Her hvor han framhever at den enkeltes røst skal høres med sine opplevelser, synspunkter og at vi lytter til hverandre.

#### Evaluering av avsluttede praksisperioder.

For å styrke demokratiet, og for at elevene skal delta og medvirke i arbeidet som skjer i skolen gjennomfører vi evalueringer. Lærerne hadde diskutert seg fram til hvordan dette skulle gjennomføres. Vi valgte å bruke et ark med flere ufullstendige setninger. Her ble ikke elevene låst fast av stramme skjemaer, men ble stimulert til oppmerksomhet og oppdagelse slik at de ble klar over hva praksis hadde gitt dem.

---

Evalueringen ble gjennomført etter avsluttet praksisperiode ved jul, ved påske og til Sankt Hans. Vi ønsket disse evalueringene for å kunne gjøre endringer dersom elevene påpekte noe som de ønsket annerledes, noe som vi ikke hadde tenkt på.

For at dette skulle bli gode data ble det samme skjemaet brukt ved avslutning av alle praksisperiodene, dette for at elevene skulle kjenne det igjen. Evalueringsskjemaet stimulerte elevene til oppmerksomhet og oppdagelse rundt det de hadde opplevd og erfart i praksisperioden. Elevene kunne i denne sammenhengen oppdage ting ved seg selv, ved sin egen praksisopplevelse og ved egen kommunikasjon.

Eleven skulle evaluere praksisperiodene, temaene og skjemaene som ble brukt for å dokumentere måloppnåelse i forhold til prosjekt til fordyping og programfag (vedlegg 4 og 5). I tillegg inviterte skolen til evalueringsmøte med veilederne og praksis etter at prosjekt til fordyping var gjennomført (vedlegg 8).

#### Logg fra lærerne knyttet opp mot praksisveiledning av elevene.

I denne forskningsperioden har lærerteamet bestått av 5 lærere fordelt på 4 klasser. Den basisgruppa som har deltatt i prosjektet, har i denne perioden vært ute i og inne på skolen. Basisgruppa har hatt 3 lærere som har fulgt opp gjennom året.

Våre elever har vært i praksis to dager i uka hele skoleåret igjennom. Jeg har hatt veilederansvar for 8 elever. Disse har jeg møtt ukentlig i praksisfeltet. Det har vært veiledningssamtaler med enkeltelever og med flere elever samlet.

Alle elevene har fått minst ett besøk hver uke og hvert møte har vært ca en og halv time langt. Praksisveiledningen tar utgangspunkt i elevenes temalogg fra forrige uke, eller elevens arbeidsoppdrag denne dagen eller dagen før. Eleven reflekterer over sitt arbeid og her utdypes refleksjonen og vi kan videreføre samtalen om hendelsen, trekke inn aktuelt fagstoff og sammenheng med andre kunnskaper som eleven har.

Denne samtalen loggføres av lærer og er viktige data for å kunne vise hvor langt eleven har kommet i sin utvikling av yrkeskunnskap.

Som lærer hører jeg ikke til i avdelingen som en naturlig del av virksomheten, så det må avtales på hvert enkelt sted hvor aktiv min rolle skal være. Enkelte ganger har jeg observert elevene i deres arbeid med pasienter og brukere, oftest i sosial samtale, i spise situasjoner eller tilrettelegging av forskjellige aktiviteter. Andre ganger kan det dreie seg om at elevene ønsker å demonstrere noe de mesterer, eller vil bli vist noe de oppdager at de ikke kan.

---

Disse observasjonene som gir innblikk i elevenes holdninger, empati og omsorgsevne kan være situasjoner som er viktig utvikling av yrkeskunnskap. Disse observasjonene kommer fram i loggene fra praksisveiledningen.

For at loggene fra praksisveiledningen og observasjonene av elevenes arbeid skal være gyldige så må jeg vise til min etiske bevissthet. Loggene er skrevet umiddelbart etter avsluttet veiledning slik at jeg ikke skulle glemme noe eller gjøre endringer fordi jeg ikke husket godt nok. Mine kollegaers logger er utført på samme måte og til sammen vil loggene gi ”flere stemmer” i analysen av dataene.

Det har også vært samtaler med veilederne for å få innblikk i elevenes holdninger i møte med pasientene, og utførelsen av arbeidet, håndlaget og egnetheten. Det er skrevet logg fra disse møtene (vedlegg 3).

#### Elever og kollegaers lesing av min oppgave.

For å sikre meg at jeg ikke tolker resultatene i feil retning ønsker jeg at noen av elevene og lærerne som har deltatt i prosjektet skal lese rapporten fra forskningsarbeidet. De vil være en sikkerhet og vil også kunne gi gyldighet til arbeidet mitt.

Det er 5 elever, 2 lærere og en praksisveileder som har lest arbeidet. Elevenes uttalelser er entydige: ” *Jeg liker at du får fram at vi hadde mye samarbeid med praksisstedet hele tiden under skole året.* ” ” *Det var veldig morsomt å lese fordi jeg kjenner meg igjen.* ” ” *Flott at du får fram det med å begynne i praksis på en institusjon, det er viktig for å få kjenne på åssen dagene er og åssen pasientene og kollegaene er. Og det å bli kjent med det vi skal gjøre.* ” ” *Du har skrevet mye bra, fint at det er anonymt. Takk for at jeg fikk lese.* ” ” *Alt du har skrevet i oppgava di, stemmer med mitt bilde av skoleåret 2008 - 2009. Synes det er fint at du har fått med så mye.* ”

Tilbakemeldingene fra lærerne er også sammenfallende: ” *Takk for at jeg ble spurt og fikk være med på denne prosessen.* ” ” *Yrkeskunnskap kan lett bli ord uten innhold, noe det ikke gis mulighet til etter å ha lest denne oppgaven.* ” ” *Temaene er en fantastisk innfallsvinkel til samtale om og teori til ”myke” verdier satt inn i elevenes praksisvirkelighet.* ” ” *Dette har vært spennende.* ”

---

Praksisveileder sier: ”Flott å se hvordan praksisfeltet og skolen kan klare å hjelpe elevene i sin læring.” ”Temaene var viktige fordi da snakket skole og praksis om det samme, til elevenes beste.”

### **7.3 Hvordan presentere dataene?**

Data i et forskningsprosjekt kan presenteres på mange måter, men det viktigste er at de kommer tydelig fram. I min analyse av data vil jeg trekke fram historiene, elevenes personlige utsagn og forsøke å sette de opp mot problemstillingen min som handler om at elevene skal utvikle begynnende yrkeskunnskap. Alle elevsitater som kommer fra logger eller samtaleveiledninger har jeg skrevet i *kursiv* for at de lettere skal stå fram.

I tillegg kommer utdrag fra lærerlogger og evalueringer.

Dataene er visse deler av elevenes temauker i praksis, og utvalget dreier seg om svært sentrale deler i grunnkunnskapen for en helsefagarbeider. Dataene beskrives ut fra basiskunnskapene kommunikasjon, respekt, empati og omsorg i den rekkefølgen de er gjennomført. Disse basiskunnskapene har vært tema to ganger hver for seg i løpet av skoleåret. For å sikre at presentasjonen blir oversiktlig for leseren velger jeg å belyse hver basiskunnskap for seg i *en* bolk, første uke omtales først, deretter den neste gangen temaet er oppe. Praksisveiledningen og observasjoner av elevenes praktiske arbeid omtales for seg.

Bolkene presenteres ut fra elevenes refleksjoner i temalogger, veiledning med enkelteleven og fra samtaleveiledningen som er gjort med den aktuelle elevgruppa. Dette vil bli kommentert fortløpende ut fra min forståelse av yrkeskunnskap og hvordan den utvikles hos elevene.

Temaet avsluttes med min egen refleksjon på arbeidet med dette tema og de dataene som jeg har opplevd har vært viktig å framheve. Jeg ønsker også å begrunne min refleksjon ut fra mitt teoretiske ståsted.

Avslutningsvis ønsker jeg å summere opp erfaringene vi har gjort oss og drøfte de i et didaktisk perspektiv.

#### **7.3.1 Synliggjøring av forskningsprosessen**

Aksjonsforskning dreier seg om endringsprosesser og dokumentasjon av disse. Når jeg forsøker å synliggjøre forskningsprosessen vil det fortelle mye om hva deltakerne har lært og utviklet den perioden som arbeidet har pågått. Her i dette arbeidet blir de forskjellige

---

aksjonene beskrevet ved hjelp av de data som kan si noe om det aktuelle tema. Aksjonen avsluttes med de erfaringene som er gjort i løpet av aksjonen.

For at dataene i endringsprosessen skal være gyldige og pålitelige må deltakernes stemmer komme tydelig fram, jamfør Winters (1989) hermeneutiske prinsipper.

### **7.3.2 Synliggjøring av de gode eksemplene**

I dette forskningsarbeidet ønsker jeg å beskrive en konkret praksis og refleksjoner rundt den, når dette gjøres er intensjonen at andre kan lære av dette og dermed kunne utvide sitt handlingsrom. Winter (1989) framhever viktigheten av at alle stemmer høres. For dokumentasjonen av prosessen er det viktig at også eksempler som kan være problematiske kommer fram, der hvor deltakerne er uenige og ikke stemmer med min forforståelse. Men jeg ønsker i første rekke å sette fokus på de gode eksemplene.

I forskningssammenheng har verdien av slike eksempler vært undervurdert, men de kan være svært nyttige og gi ideer og inspirasjon til andre. De som lærer av eksemplene må sette de inn i sin egen hverdag, sin egen kontekst. Yrkesbasert forskning har som hovedoppgave å utvikle relevant kunnskap som bidrar til å forstå og utvikle yrkespraksis (Hiim & Hippe, 2001).

## **7.4 Gyldighet og pålitelighet**

Gyldighet og pålitelighet eller validitet og reliabilitet er viktige sider ved en undersøkelse. Enkelt sagt så har begrepene disse forklaringene. Når data i en undersøkelse sier noe viktig og treffsikkert om problemstillingen for undersøkelsen, da har den høy gyldighet (validitet). Og når en undersøkelse er til å stole på og ikke er preget av tilfeldigheter, da kan en si at den har høy grad av pålitelighet (reliabilitet) (Aadland, 2004).

Gyldighet og pålitelighet i forhold til denne kvalitative undersøkelsen og svar på problemstillingen, er av stor betydning. Datamaterialets gyldighet betyr at dataene kan gjengis med gyldighet eller relevans og datamaterialet har da kanskje pålitelighet. Viktig å merke at dataene behøver ikke å være pålitelige selv om de er gyldige. Elevene mine i dette forskningsprosjektet, kan for eksempel si noe viktig relatert til praksis og teori som for så vidt gjør dataene gyldige, men kanskje de ikke er til å stole på fordi elevene kanskje ikke våget å si hva de mente.

---

Temaet trygghetsfølelse er et svært viktig aspekt i mitt forhold til elevene. Det å skape trygghet og fellesskapsfølelse er noe jeg vektlegger meget sterkt allerede fra dag en. Når helsefag skal presenteres for unge elever så må elevene jobbe svært mye med sine personlige følelser og opplevelser, noe som ville vært umulig å gjennomføre dersom vi ikke tok dette temaet om trygghet og fellesskapsfølelse alvorlig.

Tryggheten og overbevisningen om at elevene mine våger å formidle sannheten bygger jeg på alle de fortrolige samtalene og temaene som blir tatt opp fra elevenes side. Dersom de ikke følte at tryggheten, respekten og integriteten ble ivaretatt hadde aldri slike personlige samtaler funnet sted.

”I tilknytning til diskusjonen om fortolkningens betydning innefor kvalitative metoder problematiseres også grunnlaget for den kvalitative forskningens legitimitet (Thagaard, 2003, p. 21).” Forfatteren sier videre,

”at det å ha fokus på kvalitative metoder er i teorien legitimert og innebærer en nytenkning omkring begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene var tidligere ofte knyttet til kvantitativ forskning. Det er derfor mer hensiktsmessig å kunne benytte separate betegnelser, som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I den senere tiden har begrepene blitt innarbeidet i kvalitative lærebøker. Troverdighet, sier noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet kan knyttes til kvaliteten av (mine) tolkninger, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, og om det støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanser til at tolkningene, som er basert på en undersøkelse, også kan gjøre seg gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2003, p. 21).”

Karakteristisk for kvalitativ forskning er å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon.

Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydningen av å framheve prosesser og mening, som ikke kan måles i kvantitative metoder. Teorien skiller forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder ved å fokusere på de kvantitative metoder som variable, relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, mens kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i. En annen viktig forskjell mellom kvantitative og kvalitative metoder knyttes til det at jeg som forsker arbeider med ulike typer data. Innenfor kvantitative tilnærminger arbeider forskeren med talldata, mens jeg

---

som kvalitativ forsker, arbeider med tekst. De to metodiske tilnærmingene innebærer altså vesentlige ulikheter i hvordan forskningen legges opp og de data undersøkelsen fører til (Thagaard, 2003).

For å ivareta Winters (1989) 6 hermeneutiske prinsipper i innsamlingen av data for å skape gyldighet og pålitelighet, er det visse momenter det er viktig å passe på. Prinsippet om refleksiv kritikk forsøker jeg å møte ved å få fram et mangfoldig og nyansert syn på læringen hos denne gruppen med elever. Hovedpoenget ved dette prinsippet for å skape gyldighet og pålitelighet er å ivareta de forskjellige ”stemmene” i prosjektet. I datainnsamlingen er alle elevene deltagende, det samme er lærerne knyttet til prosjektet. I tillegg høres også praksisveiledernes stemmer.

Prinsippet om dialektisk kritikk ivaretas ved mangfoldet av innhentet datamateriale og min varhet og refleksjon over sammenheng, samspill og de endringer som kan skje i løpet av forskningsperioden.

Samarbeid er det tredje prinsippet og her vektlegges viktigheten av å legge merke til motsetninger og ikke dekke over. For å skape gyldighet blir det viktig at alles, elevers, kollegaer og praksisveilers, bidrag og reaksjoner høres, og at vi lytter til hverandre. Vi har hatt klassens time med elevene, snakket med elevene i forhold til evalueringen i tillegg til samtaleveiledninger. Det har vært jevnlig samarbeidsmøte med lærerne på teamet, og tilsvarende samarbeid og erfaringsutveksling med praksisveilederne. Alt dette gjør at alle røster høres og at eventuelle motsetninger kommer klart fram i lyset og eventuelle endringer kan igangsettes.

Mitt mål som forsker er å være åpen, sann og var overfor alle mulighetene og eventuelle endringer som lå i gjennomføringen av skoleåret, og som ligger i mitt datamateriale.

Det er i dette forskningsarbeidet forsøkt å gi en så nøyaktig beskrivelse som mulig av konteksten dataen har fremkommet i. Metodetriangulering er benyttet for å øke gyldigheten.

Jeg forsker sammen med elevene og kollegaene mine, og dette samarbeidet gjør at de forskjellige ”stemmene” i arbeidet kommer fram. Elevloggene, historiene og samtaleveiledningene tar utgangspunkt i elevenes opplevelser der og da.

De data jeg får tak er deres subjektive erfaringer i de aktuelle situasjonene. Det er helt klart en fare i arbeidet med alt mitt materiale, og faren ligger i å analysere materialet for mye, dele de opp i deler slik at helheten forsvinner. Det ligger også en fare i at jeg som forsker kan være



---

for skråsikker i min oppfatning om noe. Denne faren lar jeg ”ligge i bakhodet” underveis i arbeidet med analyseringen av dataene, slik at jeg gjør hva jeg kan for at helheten skal bevares og komme tydelig fram. Som en sikkerhet mot denne faren vil noen av deltagerne lese forskningsrapporten min, de røstene som framkommer her vil være viktige signaler til meg på om jeg har tolket rett eller lagt mer eller mindre inn i dataene enn det som er riktig. Jeg ønsker sannhet ved å være villig til å ta imot og forstå delene og helheten i arbeidet mitt med dataene, se etter forbindelsen og sammenhengen - at det er koherens.

Datamaterialet er fortalt i et hverdagslig språk, det gjør det lettere å forstå det eleven vil formidle. Elevene har selv valgt ut det de ønsker å fortelle om, både som logg og i samtaleveiledning. Datamaterialet viser noe av elevenes opplevelser, men de viser ikke alt. Min holdning i arbeidet mitt er at det elever og kollegaer kommer med er sant. De formidler sin virkelighet og forteller en levd sannhet – altså må det være sant.

I gjennomføringen av dette arbeidet har jeg hele tiden hatt en god følelse av at elevene og lærerne som har deltatt i forskningsprosjektet har vært ærlige, sannferdige og grundige. De har ikke gitt meg grunn til å tro at de setter seg selv i et bedre – eller dårligere - lys enn virkeligheten. Jeg har opplevd at alle dataene jeg har fått inn er gyldige og pålitelige.

## **7.5 Etiske overveielser**

Å forske på elevenes livsverden er utfordrende, fordi en går nær elevenes intime soner. Når deres livsverden beskrives kan det oppleves som innblanding i deres liv. I møte med loggene og fortellingene så vil det oppstå maktkonstellasjoner, der det kan være en fare for å misbruke elevenes ytringer. Her må jeg være etisk bevisst og gjøre trygge og kloke valg.

Elevene har fått grundig informasjon i oppstarten av forskningsarbeidet og blitt lovet anonymitet, noe jeg har strevet etter å ivareta.

I denne forskningsmetoden kommer jeg nær elevene fordi jeg følger dem et helt skoleår. Beretningene som elevene kommer med er fortrolige, åpne og naive i sin kontekst. Her er det en fare for misbruk av elevenes tillit. Jeg som forsker 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 opplevelse. Det er viktig å være tilstede, men en må alltid tenke over, at i møte mellom elev og lærer, ungdom og forsker vil det oppstå makt.

## 8 Utvikling av begynnende yrkeskunnskap - erfaringer fra forskningsperioden

”Gjør det du kan, med det du har, der hvor du er.”

Theodore Roosevelt

Elevene har virkelig gjort som Roosevelt sier, de har vært engasjerte, interesserte og deltagende i dette arbeidet, inne på skolen og på praksisplassene de har vært. Derfor har dette vært et så utrolig spennende år med stor utvikling. Elevene har i mitt datamateriale virkelig ”rørt ved øyeblikkene”, og fått fram spennvidden i sitt arbeid og sprengkraften i det å være ung og i arbeid med mennesker som trenger andres hjelp. Og de viser at de er gode, omsorgfulle mennesker med evne til innlevelse i den enkeltes skjebne.

Grunnlaget for dette arbeidet vi har gjort bygger på et godt læringsmiljø allerede fra skolestart. Det er svært viktig å satse på å skape trygghet, respekt for den enkelte og godt samarbeid – skape ”klassekoden”. Det er når vi kjenner hverandre godt som mennesker, at tryggheten kommer og vi samhandler godt og respekterer hverandre.

Mitt viktigste bidrag til å utvikle et godt klassemiljø er at jeg er trygg i min lærerrolle, at jeg viser elevene respekt, er ærlig og forutsigbar. At alt jeg gjør har en verdi om ”å ville vel”.

Å utdanne seg til helsefagarbeider innebærer at en i løpet av utdanningen er mye i kontakt med egne følelser. I veiledning og i rollespill må elevene vise/presentere sider ved seg selv, de skal gjøre seg refleksjoner i forhold til arbeidsoppgaver og snakke om disse til resten av klassen. For at elevene skal ha utbytte av veiledningen trenger de å kjenne lærerne, hverandre og være trygge i klassesituasjon.

Så tidlig som mulig, vanligvis ikke noe særlig seinere enn tredje skoledag, har jeg med meg en liten koffert full av forskjellige kort/bilder. Disse kortene bruker jeg til å la elevene fortelle

---

om seg selv og om sine interesser, sine planer og sine drømmer. Elevene velger seg tre kort hver, et skal vise noe om hvordan de har det – hvem de er, det andre om interesse og det tredje om hva de drømmer om. Dette er en svært engasjerende øvelse som gir et helt annet bilde av elevene enn om de presenterer seg for hverandre på en annen måte. Alle får litt mer innblikk i hverandres liv og de har større mulighet til å snakke sammen, kunne styrke fellesskapet slik at de kan bli én klasse – én gruppe.

Jeg ønsker å minne om min problemstilling for dette arbeidet som dreier seg om hvordan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet kan bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos helsefagarbeidererelever.

I tillegg vil jeg presisere at dataene presenteres ut fra gjennomføringen av uketemaer i praksis. Det er grunnleggende kunnskaper som kommunikasjon, respekt, empati og omsorg. Disse temaene er blitt gjennomført både i første og andre praksisperiode og begge gangene omhandles under ett. Bakgrunnen for å ha temaene to ganger har med elevenes praksissted å gjøre. Elevene vil oppdage at det kreves noe annet av for eksempel kommunikasjon om du er i sykehjem eller du er i åpen omsorg.

### **8.1 Disse endringene gjorde vi i starten av prosjektet**

Når skoleåret startet opp hadde vi med godkjenning fra praksisfeltet, gjort den endringen at elevene skulle ha to dager i praksis hver uke fra uke 38 og resten av skoleåret.

Utskrift fra egen logg etter møte med kommunens omsorgsledere:

*”Lederne fra kommunen var så absolutt på tilbudssiden og sa helt klart ifra at dersom de ikke var positive så ville de ikke klare å rekruttere verken vikarer eller lærlinger.*

*Vårt forslag til løsning på praksis ble tatt imot med åpne armer.”*

Prosjekt til fordyping skulle deles opp i tre perioder i praksis hvor den første læreperioden ble valgt av skolen og det skulle være institusjon - elevene kunne selv velge hvilken. Videre skulle elevene få mulighet til å velge hvilken type arbeidsplass de ønsket på de andre to stedene.

Denne måten å bygge opp skoleåret på var et resultat av evalueringen vi gjennomførte hos elevene som sluttet i juni samme år, i tillegg til de erfaringene vi hadde gjort i mitt

---

pilotprosjekt (Andresen, 2008). Der sa elevene jevnt over at de hadde trivdes i praksis, men de opplevde at avdelingens forventning til elevene var at de skulle være dyktigere og kunne mer enn de faktisk kunne. Med utgangspunkt i de eleverfaringene diskuterte vi lærerne oss fram til de endringer i forhold til prosjekt til fordyping som ble gjort.

Allerførst bestemte vi en endring på informasjonsmøtet med elevenes veiledere i praksis. I tillegg ønsket vi fortsatt å bruke programfagene sammen med prosjekt til fordyping slik at det som elevene opplevde og oppdaget i praksis skulle bearbeides og snakkes om i skolen. For å hjelpe både elever og veiledere så valgte vi å fortsette med temauker som tok tak i de basiskunnskapene en trenger som helsefagarbeider. Temaukene dreide seg om følgende basiskunnskaper; kommunikasjon, respekt, empati, omsorg, aktivt liv, samarbeid og etiske valg.

Vår intensjon var å gi elevene en større mulighet til å beskrive og reflektere over egne praksisopplevelser slik at de opplever helhet og sammenheng og utvikler begynnende yrkeskunnskap.

Elevene skulle i praksisperioden utføre og trene på forskjellige arbeidsoppgaver, og vårt ønske var at de ved hjelp av veiledning oppdaget og så sitt eget behov for teorien bak oppgaven. Og at de i tillegg reflekterte over egen læring og utvikling. Til hjelp med dette arbeidet skulle de arbeide med å dokumentere målene i prosjekt til fordyping. Inne i skolen arbeidet vi med virkelighetsnære oppgaver, logg og refleksjon ut fra disse oppgavene. Etter hvert som elevene arbeidet seg framover skulle de se hvilke av læreplanens mål de nådde i løpet av uka. Temalogg ble også introdusert, den hadde med ukens spesielle tema i praksis å gjøre.

Det ble også lagt opp til elevmedvirkning ved at elevene skulle evaluere praksisperiodene etter hvert som de ble gjennomført, slik at vi kunne gjennomføre eventuelle endringer dersom evalueringene gav signaler om det.

Skjemaene som elevene brukte for å dokumentere måloppnåelse i prosjekt til fordyping skulle de evaluere. Samtaleveiledningene og skoleåret som helhet skulle evalueres. Elevenes evalueringer snakket lærerne om på teammøter, dette var viktig for å kunne fange opp elementer som burde taes opp eller endres.

---

## **8.2 Slik ble forskningsprosjektet gjennomført**

De erfaringene vi gjorde oss i løpet av skoleåret ønsker jeg å presentere med de grunnleggende basiskunnskapene som utgangspunkt; kommunikasjon, respekt, empati, omsorg, aktivt liv, samarbeid og etiske valg. Jeg velger å gjøre et *utvalg* av de grunnleggende basiskunnskapene og har valgt å vektlegge kommunikasjon, respekt, empati og omsorg. Bakgrunnen for denne avgrensningen er at datamengden er svært stor og oppgaven vil øke tilsvarende i størrelse. De fire aksjonene som er valgt ut, er svært viktig i elevens basiskunnskap for å utføre sitt kommende yrke.

I dette utvalget av aksjoner vil elevenes stemmer komme fram som små historier som forteller hvordan vi bruker praksis og praksiserfaring til å utvikle yrkeskunnskap. Det vises noen eksempler på hvordan teorikunnskap kan hektes på elevenes refleksjoner og tanker om sin historie. Det vil også komme fram enkelte observasjoner av elevene i praktisk arbeid. Innenfor alle basiskunnskapene på praksisarenaen vil den første uken temaet er belyst være i første termin, og andre gang i andre termin. Min intensjon er å vise eventuell utvikling av helhetlig yrkeskunnskap hos våre elever ved å følge de gjennom skoleåret.

## **8.3 Planlegging og forberedelse til utplassering på praksisarenaen**

Dette skoleårets praksisutplassering var planlagt med skolens ledelse i første omgang. Lærerne på Vg2 helsefagarbeiderlinja og skolens ledelse kom sammen i et møte i april hvor vi ble enige om å bruke timene i prosjekt til fordyping pluss timer fra faget yrkesutøvelse slik at elevene kunne være på praksisarenaen i nesten alle ukene i skoleåret. Når nye ting skal introduseres er det alltid noen som vil ha ting som det alltid har vært, men med gode faglige, pedagogiske begrunnelser framsatt på en god måte slik at ingen går i forsvar så lar det seg gjøre å endre ting.

Det neste møtet ble med kommunens virksomhetsledere. Dette møtet hadde vi allerede i juni 08. Lederne fra kommunen var svært positive og var så absolutt på tilbudssiden. De sa helt klart ifra at dersom de ikke var positive så ville de ikke klare å rekruttere verken vikarer eller lærlinger til sitt arbeidssted.

På dette møtet ble det bestemt at elevene skulle ha to praksisdager pr uke, og det var enighet om vårt ønske om at elevenes første utplasseringssted skulle være i institusjon. Lærernes begrunnelse for dette lå i tidligere elevs tilbakemeldinger og vår felles erfaring. Vår

---

begrunnelse er at i en institusjon er dagene mer like enn for eksempel i åpen omsorg (hjemmesykepleien). Elevene rekker å bli kjent med pasientene og de ansatte. Det blir ro og likhet over dagene, og elevene kan dvele ved situasjoner, reflektere, diskutere og bli tryggere på sine arbeidsoppgaver. Ønsket er at elevene skal lære å bli gode arbeidstakere, utvikle sin omsorgsevne, sin interesse og engasjement for eget yrke. I tillegg er målet at elevene skal utvikle begynnende yrkeskunnskap.

Vi ønsket også å ha så mange elever som mulig på hver institusjon, allerhelst hele basisgruppa, det vil si 12 elever, på samme sted. På den måten ville vi ha stor mulighet til å treffe alle elevene på en gang, og vi kunne være mye mer tilstede enn hvis elevene var fordelt på mange steder. Vi kunne også veilede praksisveiledere slik at de også lærte og utviklet seg til elevenes beste, for når veilederen er trygg og sikker i sitt yrke vil de være gode rollemodeller for våre elever. Møtet ble avsluttet med at virksomhetslederne skulle informere til sine ansatte.

Vi lærere hadde også forandret skolens informasjonsmøte til veilederne. Tidligere kom veilederne til skolen og fikk vite om reglement, taushetsløfte og forskjellig annen informasjon der. Dette året valgte vi å gjøre avtale med virksomhetsleder slik at veilederne kom til institusjonens møterom og vi hadde samtalen der. Den enkelte lærer snakket med veilederne på det/de sykehjem hvor vedkommende hadde elever. Jeg hadde mine elever delt på to sykehjem og hadde derfor to likelydende møter.

Veilederne som i hovedsak var hjelpepleiere fikk først litt alminnelig info, så som hvilke dager og hvor lenge jeg ville være på institusjonen, elevenes ansvar i forhold til arbeidsplassen, om frammøte og hvor lang arbeidsdagen skulle være, arbeidstøy osv.

Det vi snakket mest om var hvordan elevene skal tilegne seg læring på en litt annerledes måte.

Vi snakket om var hva veilederne kunne gjøre for å formidle til elevene sin tause kunnskap slik at elevene bedre lærte yrket å kjenne og kunne utvikle sin egen yrkeskunnskap. Veileder må være mye tydeligere på hvordan de kommuniserer med elevene. De skal prøve å snakke om hva som skjer når de jobber. "Dette er uvant," sier veilederne. De er så *i* jobben og må nå reflektere over hva og hvorfor de gjør som de gjør – verbalisere sin tause kunnskap.

Kortversjonen av budskapet vårt ble da at veilederne skulle være svært bevisste på å si, fortelle til elevene når de utfører en arbeidsoppgave "nå skal jeg gjøre dette – og det gjør jeg fordi...".

---

Når den første praksisperioden var over inviterte vi veilederne inn til skolen på et oppsummeringsmøte. Vi fristet med tre retters middag i skolens elevrestaurant, som takk for veilederne engasjement. Etter måltidet kom alle med betraktninger om hvordan denne perioden hadde gått og kom med tanker og ideer om hvordan vi kunne arbeide videre sammen.

Tilbakemeldingene fra veilederne var positiv og god. De mente at de selv hadde utviklet seg i riktig retning og var blitt litt mer fortrolige med den nye arbeidsmåten. Veilederne kommenterte også de forskjellige uketemaene. De mente at elevene ble veldig trygge på de forskjellige emnene så dette var en god måte å lære elevene basiskunnskaper på.

Det veilederne ønsket seg for fremtiden var at elevene i større grad gikk i veilederes vakter de to dagene elevene var i avdelingen. Dersom de var riktig uheldige så kunne de ha to kveldsvakter den ene uka elevene var der, da kunne det gå to uker mellom hver gang de så elevene. Vi fant ingen umiddelbar løsning på problemet, men lovet å følge det opp slik at elevene skulle treffe veileder minst en av dagene.

Veilederne løftet også fram sitt syn på den dokumentasjonen som elevene hadde gjort i forbindelse med praksis. Her ble det tydelig samsvar mellom det ønske elevene hadde uttrykt i sin evaluering av dokumentasjonsmappa (elevenes dokumentasjon av måloppnåelse i prosjekt til fordyping), veilederne forklaring og lærernes logger og samtaler. Her kunne vi formidle til gruppa at vi var klare til et revideringsarbeid for å gjøre dokumentasjonsmappa til et godt redskap for alle og ikke la det være et frustrasjonselement.

Utdrag fra lærerlogg:

*"I fremtiden mener jeg det ville være lurt å sjekke hele tiden at elevene bruker mappa riktig så de har utbytte av den, så dette blir det redskapet det er ment som. Jeg synes at vi bør forandre den!"*

Kontakten med veilederne ble gjennomført på tilsvarende måte også i den andre praksisperioden. I den tredje perioden kunne elevene selv velge seg praksisfelt ut fra for eksempel interesse og /eller ønske om fordyping i noe de ønsket å lære mer om. Her kontaktet vi veilederne en og en via telefon eller frammøte på praksisplassen.

---

### 8.3.1 Kommunikasjon i første og andre praksisperiode

Vi innledet tirsdagen med en veiledningssamtale med basisgruppa. Denne samtalen varte i en klokke time så vi hadde god tid. I tillegg var det en rolig og trygg atmosfære under hele veiledningssamtalen. Jeg må framheve her at spørsmål som jeg skal eller kan stille til elevene kan ha veldig makt, derfor må jeg understreke sterkt at de spørsmålene som stilles i dette arbeidet stilles i respekt for den som får spørsmålet. Hensikten med spørsmålet er at eleven skal oppdage noe som er vesentlig for seg, ikke for meg.

Vi tok opp tema som elevene hadde konsentrert seg om hele uka, nemlig kommunikasjon. Elevene var ettertenksomme, reflekterte og engasjerte. Det var tydelig at elevene nå snakket om noe de hadde god kjennskap til og som de hadde et forhold til. Så på spørsmålet om hvordan det hadde vært å ha kommunikasjon som tema så var alle fornøyd og mente det hadde vært bra. De kommenterte at det hadde vært fint å ha en ting å konsentrere seg om. Elevene fortalte ganske forundret at de var blitt oppmerksom på at de faktisk kommuniserte hele tida enten de sa noe eller ikke.

Kan noen fortelle om en situasjon hvor dere kommuniserte med pasienten?, spør jeg i samtaleveiledning.

En elev forteller: *"Jeg skulle stille en pasient som bruker høreapparat, han har ikke dette på seg under stellet. Det ble så veldig vanskelig å kommunisere da! Jeg syntes egentlig at det var vanskelig og litt skummelt siden det var første gangen jeg stelte han alene. Også synes jeg det var dumt at han ikke hørte hva jeg sa. Det var litt rart at jeg sa noe uten at han hørte meg. Når jeg oppdaget at han skjønnte bevegelsene mine så ble det lettere."*

På spørsmål om hva eleven har lært av historien svarer hun: *"Jeg lærte at det er viktig å gjøre tydelige bevegelser sånn at pasienten skjønner hva han skal gjøre. Jeg kommuniserer fortsatt og jeg kjente meg mer ok i situasjonen. Og så må det være godt for pasienten å skjønne hva jeg ville si, være med i situasjonen liksom."*

En annen elev beskriver mye av det samme og forklarer: *"Jeg følte at pasienten hadde det ukomfortabelt med å ikke høre hva jeg sa i første. Men så tok jeg et tak i armen til pasienten og brukte kroppen min og snakket med en litt sterkere stemme. Jeg synes litt synd på pasienten egentlig."*

I disse situasjonene viser elevene at de har lært noe om kroppsspråk, og hvor viktig det er for alle å få delta i kommunikasjonen.



---

Vi hadde litt prat om dette å synes synd på kontra det å vise empati. Hvis en synes synd på pasientene så blir en som yrkesutøver handlingslammet – da klarer en ikke å hjelpe. Hvis en viser empati så er innfallsvinkelen en annen.

Videre snakket vi om hørsel, tap av hørsel, høreapparater og om hvordan vi skal innrette oss når vi snakker med personer med nedsatt hørsel. Vi tok også tak i funksjonshemming som begrep, og habilitering og rehabilitering. Jeg fortalte om en undervisningsvideo som handler om nedsatt syn og hørsel, den bestemte vi oss for å se på i neste time.

Å bruke film i undervisningen kan også fungere som en konfluent læringsform, de følelsesmessige aspektene vil kunne påvirke de intellektuelle, og bidra til at elevene knytter teori eller begreper til egne erfaringer, hendelser og personer i filmen (Grendstad & Sandven, 1986).

*”I dag måtte jeg fortelle til pasienten hele tiden hva jeg gjorde. Denne pasienten ser dårlig og blir veldig sur hvis vi ikke sier noe når hun hører at noe skjer, men ikke ser det. Hos henne bruker vi kommunikasjon gjennom hele dagen”, forteller eleven.*

Videre reflekterer hun: *”Jeg har lært at jeg må kommunisere mer med noen enn med andre. Og at dette er kjempeviktig.”*

Jeg sier til elevene at dette er en veldig viktig oppdagelse, at pasientene har individuelle behov og at de må møtes individuelt. Vi kan godt lære en slags ”oppskrift” på å kommunisere, men dere må alltid tilpasse til den enkeltes behov.

### **Kommunikasjon i andre termin:**

I andre termin hadde vi igjen en uke som var viet spesielt til kommunikasjon.

Her kommer det tydelig fram at elevene nå har større erfaring og at de har utviklet mer helhetlig yrkeskunnskap om kommunikasjon. Når vi snakket sammen deltok alle med synspunkter og de hadde større sikkerhet og ”tyngde” i forhold til tema enn når det var oppe i første termin.

Utdrag fra elevlogg:

*”Mitt eget kroppsspråk er veldig synlig for andre, på samme måte som andres er synlig for meg. Om jeg holder meg for munnen, strammer inn leppene eller vrikker på nesa eller snur meg vekk når brukeren er på do eller har tissa på seg i senga så merker de det veldig godt og kan bli veldig lei seg og fortvila over egen situasjon.*

---

*Hvis jeg puster fort, svetter i panna, snakker fort og har stressende øyne vil pasientene tro at jeg stresser og de blir selv stressa. Jeg jobber med demente og de blir veldig fort stressa og urolige av oss andre.” Her viser eleven at hennes kunnskap og erfaring integreres og munnar ut i empati og forståelse for brukeren. ”Å oppdage innebærer at jeg oppdager meningen med det jeg gjør”(Grendstad & Sandven, 1986).*

I denne situasjonen viser eleven kunnskap og praktisk ferdighet i forhold til kommunikasjon men også kunnskap i forhold til demente. Hun viser i loggen hvordan hun kan være sammen med demente for å gi pasienten en god dag.

Utdrag fra en elevlogg:

*”Jeg har en dement bruker som jeg besøker i hans hjem de dagene jeg er på jobb, han har flere andre sykdommer og er ustødig og har lett for å falle. Når jeg er hos denne brukeren så gjør jeg alt for å ha god tid – vise at jeg har god tid, passer hele tiden på kroppsspråket mitt. Jeg spør om ting jeg vet han er interessert i, lytter hvis han vil fortelle noe. Er bevisst på å ikke snakke nedlatende eller respektløst overfor han med veilederen min eller snakke ”over han”. Jeg passer på at brukeren får gjøre de tingene jeg vet han klarer for det å mestre noe selv eller mest mulig. Dette har veldig mye å si for selvtilliten hans. Det at brukeren føler at jeg er omsorgsfull person som vil hans beste, er interessert og empatisk vil gjøre at han føler seg respektert og forstått.”*

Her viser eleven at respekt og kommunikasjon hører sammen – en snakker og kommuniserer ut fra respekt.

Denne historien kom også opp i samtaleveiledningen og jeg spør eleven hva hun har lært av denne historien. *”Jeg har lært mye om kroppsspråk, om å unngå dobbeltkommunikasjon. Så har jeg lært at jeg kommer langt når jeg viser brukeren at jeg har god tid, og hvor viktig det er for et menneske å mestre noe.”*

Når eleven trekker fram mestring og selvfølelse har jeg fått en fin anledning til å snakke sammen med elevene om akkurat dette. Om hvordan vi kan styrke et menneskes selvfølelse når vedkommende er plaget av sykdom eller har andre plager som påvirker. I tillegg at vi har stor mulighet til å gi pasienten/brukeren følelse av mestring i mange situasjoner bare vi husker å gi bilde av at vi har god tid.

*”En elev sier hun opplever at det er vanskelig å kommunisere med demente fordi det ikke går an å holde en vanlig samtale. Hvis jeg starter opp å snakke med brukeren om noe så kan*

---

*samtalen ende opp med noe helt annet. Samtalen blir styrt så mange rare veier av den demente.”*

Men det betyr jo ikke at du ikke kommuniserer hvis du ikke har en fullverdig samtale. Du kommuniserer jo absolutt hele tida.

På slutten av samtalen spør jeg elevene om de har en annen forståelse, annen erfaring nå etter å ha konsentrert seg om kommunikasjon nok en gang. En elev nikker og jeg spør henne hva hun tenker på.

Eleven sier: *”Jeg lærer så mye i praksis. Jeg har lært mye mer om kommunikasjon ute i praksis enn jeg har lært i klasserommet.”*

En annen elev sier: *”Det er mye mer krevende å kommunisere i praksis. Det er jo ute i praksis jeg møter disse forskjellige situasjonene som jeg lærer så mye av. I skolen der har vi hverandre, men vi klarer ikke å spille demente eller multifunksjonshemmede på en sånn måte at det blir som i virkeligheten.”*

### **Etterrefleksjon over elevenes arbeid om kommunikasjon:**

Erfaring forutsetter et direkte møte med noe (Grendstad & Sandven, 1986), og erfaring går langt utover det å høre om, se på eller tenke over. Erfaring gjøres og skjer i praksis – dette er erfaringslæring. Alle historiene som beskrives her er tydelig og gode fortellinger om å gjøre seg erfaringer med å bruke kommunikasjon i arbeidet. Min refleksjon etter disse historiene er at læringa har med fellesskapet å gjøre, det å kunne gå sammen med en erfaren praksisveileder, mesteren. Når vi møtes i skolen til samtaleveiledning så er det en unik mulighet, det å kunne snakke om praksis slik at alle elevene i gruppa får muligheter til å lære.

Utvikling av basiskunnskapene er en prosess og den kunnskapen som utvikles i arbeid med og i møte med mennesker kan ikke erstattes av noen annen arbeidsform- eller læringsform.

Denne kontekstbundne læringen, hvor for eksempel eleven som oppdaget at når hun gjorde tydelige kroppsbevegelser så klarte hun å kommunisere med brukeren. Eleven koblet brukerens nedsatte hørsel, og ønsket om å bli forstått med sitt eget kroppsspråk, begrepet kommunikasjon og kroppsspråk har fått et konkret innhold. Kunnskapen er blitt levende for eleven (Molander, 1996; Schön, 2001).

Alle elevene har hatt stor utvikling fra første til siste praksisdag. Elevene har oppdaget at å kommunisere er ikke bare å snakke sammen, men kan også være å gjøre noe sammen.

---

En av elevene forteller at hun følte at det var litt synd på pasienten. Følelser er en veldig kraft i personligheten og de ”snakker” gjennom kroppen som kroppsspråk. Følelser er et viktig element for læring og det legges stor på vekt kroppens språk i konfluent undervisning (Grendstad & Sandven, 1986).

Slik jeg forstår det så har elevene ikke løsrevet forståelse for kommunikasjon, men en helhetlig forståelse som vever seg inn i annen kunnskap.

### **8.3.2 Respekt i første og andre praksisperiode**

Når vi møttes til samtaleveiledning igjen så hadde respekt vært ukas aktuelle tema. Det var dette elevene hadde konsentrert seg om, og veilederne skulle hjelpe dem i prosessen.

Innledningsvis hadde vi snakket om respekt først i uka på skolen. Elevene sitter inne med mye kunnskap fra før, og vi brukte pedagogisk sol for å hente opp det elevene allerede kunne.

Vi snakket om hva respekt er, viktigheten og hva vi gjør for å vise respekt. Elevene var også tydelige på at de ønsket å bli vist respekt.

Denne innføringen er viktig fordi den får elevene til å hente fram kunnskap de allerede har om respekt slik at de vet at de har noe de kan bygge videre på. Jeg mener det er viktig hele tiden å huske på at elevene ikke ”uskrevne blad” eller uvitende om det vi skal snakke om, vi må bare legge situasjonen til rette så elevene våger å svare eller fortelle.

Det kan være litt vanskelig for elevene å skrive situasjoner som omhandler respekt i loggene sine, men i praksisveiledningen var det god mulighet til å snakke om elevens opplevelser i praksis. Her kunne jeg som lærer sette fingeren på ”at dette var en situasjon hvor du viste respekt”. Denne presiseringen hjalp de som var usikre. I slutten av uka har elevene skrevet temalogger hvor de har trukket fram historier, episoder som for dem belyser dette viktige temaet.

Igjen har vi samtaleveiledning på tirsdag med basisgruppa. Vi har god tid og det er trygg, rolig og avslappet stemning under hele veiledningssamtalen. En av elevene begynner å fortelle til basisgruppa: *”En av pasientene ville ikke være med på sangstund, fordi hun ikke liker å være sammen med mange mennesker. Da respekerte jeg valget hun tok. Vi prøvde å finne på noe annet hun kunne gjøre som det ikke var så mange mennesker med i.”*

Jeg spør eleven hvorfor hun gjorde dette. *”Det er jo litt trist når noen ikke vil være med, men det er viktig å respektere henne. Jeg gjør det fordi at pasienten skal vite at ho kan stole på meg, at ho vet at jeg ikke vil tvinge ho til noe.”*

---

En annen elev forteller:

*”Når vi serverer frokost gir vi oftest pasientene ferdigsmurt mat. En dag jeg skulle servere frokost sier min bruker at hun ville smøre brødet sitt selv fordi hun klarte det på egenhånd. Jeg sa ja og la til rette med pålegg og brød slik at hun fikk det til. Da viste jeg henne respekt mener jeg.”*

Har du lært noe av denne historien? *”Jeg fikk så god følelse når jeg gjorde dette for pasienten, synes jeg viste respekt på en ordentlig måte. Pasienten ble så glad når hun fikk det til, og jeg mener at de har rett til å bestemme over noe.”*

Dette er et flott eksempel sier jeg, du viser ikke bare respekt men du legger også opp til brukermedvirkning. Det er noe som er svært viktig og som vi skal passe på å legge til rette for. Når en pasient opplever å bli tatt hensyn til og selv får være med å bestemme øker det trivsel, selvfølelse og selvstendighet. Her fikk jeg mulighet til å trekke inn nok et viktig element i utviklingen av yrkeskunnskap hos elevene.

Jeg ber også elevene om å reflektere over hva de anser som respektløst overfor en pasient eller bruker. Her bli elevene ivrige og alle har noe å si.

*”Brukeren kan oppfatte det respektløst hvis jeg ikke banker på døra, ikke hilser, ikke forteller hva jeg skal gjøre osv.”* *”Hvis jeg ikke svarer dem når de spør om noe, selv de som spør om igjen og om igjen om det samme.”*

Utdrag fra elevlogg:

*”En pasient jeg var hos hadde fått masse utslett under armen og andre steder på kroppen. Jeg gikk og så etter i cardex for å finne ut hva jeg skulle gjøre med det. Dette handler om respekt, at jeg vil gjøre det riktige slik at pasienten blir bedre.”*

Eleven reflekterer videre: *”Jeg forstår at jeg må vise respekt til enkeltpersonen for at pasienten skal føle seg vel. I tillegg så får jeg en så god følelse når jeg viser respekt. Det føles som jeg har gjort en god gjerning (en fin ting for andre).”*

Utdrag fra elevlogg:

*”Jeg skulle delta i en matesituasjon da kjente jeg at dette ville jeg helst unngå, jeg ville ikke hjelpe til med dette for jeg syntes at det var så veldig ubehagelig. Men så begynte jeg å tenke etter at denne pasienten trenger jo hjelp og hun kan ikke noe for det hun gjør eller sier. Så jeg har faktisk ikke rett til å ”ikke like” denne pasienten. Så etter å ha tenkt etter ble det til at jeg hjalp pasienten med å få spist og jeg respekterte denne pasienten slik hun var.”*

---

Eleven reflekterer om situasjonen: *”Jeg har lært at det hjelper å tenke meg litt om før jeg tenker ”denne pasienten liker jeg ikke”. Og jeg har lært at jeg ikke viser respekt overfor pasienten hvis jeg ikke vil hjelpe. Så jeg har lært at jeg skal se det positive i pasienten og tenke på det som er bra, og ikke trekke fram det som jeg ikke liker helt.”*

Her reflekterer eleven ut fra omsorg og erkjenner at pasienten trenger hjelp og er uforskyldt i situasjonen. Deretter formidler hun, at etter å ha tenkt seg om så viser hun pasienten den respekten som vedkommende skal ha.

### **Respekt i andre termin:**

En elev forteller i samtaleveiledning:

*”En bruker i boveiledningstjenesten som vanligvis er snill og grei ble plutselig sur og vrang, og ville ikke snakke med noen. Da respekterte jeg henne og lot henne være. Jeg synes det var veldig trist når brukeren var sur, men jeg kunne også skjønne hvorfor hun var det. Hun snakket med meg igjen litt seinere på dagen”*

Hva har du lært av det spør jeg? *”Alle har gode og dårlige dager, det er det viktig å huske på. Jeg må huske å respektere dem uansett hvor sure og grinete de er, svarer eleven. Jeg også vil være i fred når jeg er sur”*

Her viser eleven forståelse for at dagene for brukeren ikke er like og lar vedkommende få være for seg selv og tar kontakt igjen litt seinere.

En annen elev forteller at hun er på en dementavdeling og at hun alltid banker på døra til pasientene sine. Hvorfor gjør du det? spør jeg.

*”På forrige praksisplass, forteller eleven, så ble jeg fortalt at dette skulle jeg gjøre, og jeg gjorde det uten helt å forstå sånn inni meg, hvorfor det var så viktig.*

*I dag så forstår jeg hvor viktig det er for den som har rommet sitt innenfor døra. Jeg forstår hva det gjør med pasientens følelse av at det er ”min dør og det er mitt rom”, her kan pasienten si ”kom inn til meg”. De demente har mistet så mye og jeg må hele tiden passe på å behandle dem med respekt i alt jeg gjør. Denne uka med respekt som hovedtema har gitt meg virkelig forståelse for viktigheten av å vise respekt for de menneskene som jeg er sammen med til daglig.”*

Eleven formidler i denne for så vidt enkle handlingen, men med sin refleksjon i tillegg blir det stor læring for alle i gruppa.

---

En annen elev forteller at hun synes at det har vært ei slitsom uke. Hun hadde valgt å jobbe 2 kvelder på dementavdelingen.

*”Brukerne er annerledes på kvelden enn på dagen, forteller hun. De er mer oppjagede og krevende. Så jeg blir psykisk sliten av det fordi det er kvelden og det går ikke an å ta pauser og komme litt vekk fra avdelingen.”*

Hun forteller om sin historie som har gjort inntrykk på henne. *”Hun forteller om en mannlig dement pasient som klarer å ordne seg selv på toalettet når han skal late vannet, men overfor eleven forlanger og krever han at hun skal hjelpe til med dette.*

*Eleven sanser dette som en type seksuell tilnærming, hun sier hun opplever pasienten som ekkel og kjenner seg sint og har egentlig lyst til å slå.*

*Hun forteller at hun har tenkt veldig mye på respekt i denne settingen. Hun forteller hvordan hun forsøkte å løse situasjonen slik at hun selv har det bra, og at pasienten ikke følte seg respektløst behandlet. Hun forteller at hun presiserer overfor pasienten at dette klarer han selv og dette skal han fortsette med. ”Jeg står her ute jeg og venter på deg til du er ferdig”.*

Eleven får støtte på at hennes tanker er svært viktige og riktige. Hele gruppa snakker om at dette er en situasjon hvor det er svært fort gjort å være stygg og respektløs overfor pas, og det er fordi en glemmer at pasienten er dement og ikke kan noe for dette.

Denne historien viser at eleven har brukt uketemaet på en god måte og opplever at hun har reflektert seg fram til en god løsning av situasjonen både for pasienten og for henne selv.

Eleven har erkjent sitt sinne for seg selv, det er noe av det viktigste, og hun blottstiller seg ved å formidle det til medelever. Dette er formidling av elevens erfaring. At hun ikke mestret situasjonen først, men etter refleksjon klarte å gjøre noe med det.

Jeg passet på som veileder i denne situasjonen at alle elevene ble trukket inn i samtalen og at de fikk mulighet til å formidle sine tanker og sine historier.

### **Etterrefleksjon over elevenes arbeid om respekt:**

Problemstillingen dreier seg om å gi helsefagarbeiderelever *begynnende* yrkeskunnskap noe jeg mener kan sees i analysen av elevenes erfaringer fra uke 41 og uke 6.

Respekt for andre er en verdi som i helse- og sosialfaglige utdanninger holdes høyt. Her er det mye å lære for yrkesutøveren. For de menneskene en møter er det ikke alltid like lett å ha en empatisk holdning til eller å respektere. Her er det viktig for elevene å vite at som yrkesutøver i slike møter, så både gir vi noe og vi tar noe. Det hender også at vi tar mer enn vi gir (Skaug 2002). Derfor er samtaleveiledningen i etterkant av temauka spesielt viktig for å kunne

---

veilede elevene slik at de blir klar over hva som skjer og at de ikke har en krenkende væremåte overfor pasientene uten å være klar over det. Målet er ikke bare å bli flinke og effektive hjelpere, men også kloke og menneskelige (Skaug, i Ekelund 2007).

Eleven som fortalte at hun ble sint føler seg trygg nok i gruppa til å formidle dette. Sinne er en reaksjon på nederlagsfølelse eller på en situasjon hvor en kan føle seg hjelpeløs og ikke ha kontroll, og bak sinnet vil det ofte ligge en følelse av nederlag og maktesløshet (Grendstad & Sandven, 1986). I slike situasjoner er det av stor viktighet å ha noen å snakke med, noen å reflektere sammen med. For hvis følelsen ikke blir erkjent og forstått, men blir skjøvet vekk vil vedkommendes evne til kontakt med følelsene sine etter hvert bli svekka. Dermed vil også evnen til kontakt med andre bli svekka – noe som vil være forferdelig med tanke på at elevene våre arbeider med andre mennesker i vanskelige situasjoner hele tiden. Særlig innenfor pleie- og omsorgstjenesten, men også ellers i helsevesenet, er det en myte som har vært at hjelperen bare får lov til føle ”fine”, oppbyggelige følelser som omtanke, sympati, medfølelse og hjelpsomhet. For at denne missforståelsen ikke skal fortsette er det viktig å skille mellom å *ha* følelsen og å *leve* den ut ureflektert (Holm, 2005).

Min egen refleksjon rundt elevenes logger og etter denne samtalen er at jeg har en sterk opplevelse av at elevene har en helt annen forståelse for begrepet respekt nå enn de hadde før temaøkene. De har vist med eksempler at de har fått et eierforhold til begrepet og at de evner å forstå pasientens følelser dersom de utsettes for både respekt og en eventuell respektløs handling. De har også vist refleksjonsevne og erfart den utviklingen som skjer når en reflekterer. Schön framholder viktigheten av å reflektere i og over handling (Schön, 2001). Eleven som lot pasienten som ikke vill synge få slippe, hun fant på noe annet for henne i stedet. Her reflekterer denne eleven *i* handling, og hun gjør seg også refleksjoner *over* handling i ettertid ved å skrive refleksjonslogg. I tillegg snakker hun om situasjonen i samtaleveiledning og gjør at andre også kan lære.

Kunnskapen bevisstgjøres for elevene gjennom refleksjonen i loggskrivningen og veiledningen, og vil kunne bli en del av deres fortrolige kunnskap og kompetanse. Det vil kunne bidra til at de utvikler seg ”selv som instrument”; som kloke og menneskelige hjelpere (Skau, 2003).



---

Alt vi i og for seg gjør, må være preget av respekt, og når det blir så vanlig kan det fort bli vanskelig å uttrykke og formidle. Det arbeidet vi gjør i samtaleveiledningene hjelper elevene til å sette ord på, og undre seg over de situasjonene de selv eller medelever har opplevd. Det å undre seg kan muligens også stimulere vår kreative evne og det kan igjen stimulere evne til selvstendig og kritisk tenkning (Grendstad & Sandven, 1986).

### 8.3.3 Empati i første og andre praksisperiode

Denne uka er empati hovedtema for elevene. Elevene fikk en ”smakebit” av tema i forkant av praksisdagene, hvor de fikk mulighet til å hente opp den kunnskapen de hadde fra før og eventuelt plusse på litt nytt.

Vi har samtaleveiledning på tirsdag som vi bruker. Og jeg lar ordet være fritt for å snakke om hvordan det har vært å ha om empati for elevene.

En av elevene griper ordet og forteller: *”På min dementavdeling er det en pasient som er veldig glad i å gå tur, men som er litt sjenert for å spørre. En dag var hun veldig rastløs og jeg gikk bort til henne og spurte om hun ville være med ut. Det ville hun selvfølgelig.”*

Hva har du lært av det, spør jeg. *”Jeg har lært hvor viktig det er å forsøke å sette seg inn i brukers situasjon, prøve å se hva brukeren vil. Det er jeg som må ta initiativet. Jeg har også lært hvor viktig det er å ikke ”ta med” pasienten hjem og synes synd på henne.”*

Dette siste var et praktfullt innspill i forhold til noe svært viktig innenfor ukas tema, nemlig balansen mellom empati og sympati. Vi snakket om det i gruppa, om hva er hva og hvorfor det er så viktig å kjenne dette på kroppen.

*”En elev forteller om en situasjon hvor hun skulle hjelpe en pasient på toalettet og damen ville så absolutt ikke sette seg ned. Eleven forteller oss i klassen at hun strevde lenge, forandret ordene sine så meningene ble så små de kunne, men ingenting hjalp.*

*Praksisveileder måtte tilslutt komme og hjelpe pasienten. Eleven kjente at hun ble irritert og ergerlig på pasienten og på seg selv – dette skulle hun jo ha klart mente hun.”*

Hva tenker du om denne situasjonen nå spør jeg? Om det at du ble sint og ergerlig og at du reagerer slik på en pasient som ikke kan noe for at hun er som hun er.

*”Eleven mente at hun hadde klart å skjule at hun hadde vært sint, og mente at hun ikke var så sur så det syntes. Det er jo menneskelig å bli irritert noen ganger sier hun.”*

Du mener at du klarte deg fordi du ikke kjefte og brukte munn? *”Ja.”*

---

Jeg gir tydelig ros til eleven fordi hun forteller historien sin, og at hun tørr å vedkjenne seg at hun ble sint på en pasient.

Denne samtalen har skapt en flott mulighet til å snakke om kroppsspråk i praksis, selv om empati er innfallsvinkelen. Sånn i sin alminnelighet dere, spør jeg klassen – synes det når vi er sure og sinte? Her er det total enighet i gruppa – det synes! – også eleven med historien var enig. Elevene gir mange gode og beskrivende eksempler på hvordan vi kan se det at noen er sure. Elevene forklarer at en nok blir utålmodig i bevegelsene også, derfor merker nok pasientene dette godt mener de.

Jeg forklarer elevene at dette er et ledd i utviklinga deres. Når dere er i praksis så kommer dere i nye situasjoner hver eneste dag, her skal dere trene, lære og erfare at dere kan klare å stå i en slik og lignende situasjoner uten å bli sinte. At dere vet at dere har ansvar i forhold til situasjonen, og at dere fortsatt kan stå der like rolig eller bytte plass med en kollega.

Dette dere forteller om er helt menneskelige reaksjoner som det er mye å lære av, og læringen handler mest om å bli klar over reaksjonene vi har. Elev – pasient, denne sammenhengen er der, og begge er en like stor del av samspillet (Ulleberg, 2004).

Jeg poengterer for elevene noe de egentlig sier selv – det synes når en er sint.

Fordi når følelser blir fortrent eller undertrykt så kommer de fortsatt tilsyne. Følelsene ”siver” ut i måten vi oppfører oss på, men vi klarer ikke å oppfatte dette selv (Holm, 2005). Det viktige er å tenke etter hvordan du skal gjøre når du møter en slik situasjon igjen, slik at du da får det bedre til.

Utdrag fra elevlogg:

*”Jeg skulle hjelpe en dame med morgenstellet, og vet fra før at hun synes det er litt ille at hun må ha hjelp til så mye. Hun sa hun ikke ville vaske ansiktet selv fordi det tok så lang tid, og hun ville ikke bruke opp min tid. Jeg sa at jeg var der for å hjelpe henne og at hun ikke skulle tenke på tiden. Da gjorde hun det selv.”*

Videre reflekterer eleven og begrunner hvorfor hun gjør dette: *”Han man levd et helt liv og ikke hatt behov for så mye hjelp kan det bli en stor forandring at man plutselig ikke engang greier å gå på do alene lenger, man greier ikke å kle på seg selv lenger. Derfor er det viktig at brukerne får lov til å gjøre det de fortsatt klarer å gjøre og at de får bestemme over seg*

---

*selv. Man lever ikke et verdig liv hvis alle menneskene rundt deg bestemmer alt over deg, og gjør absolutt alt for deg kanskje bare for å spare tid.”*

I denne loggen viser eleven empati for brukeren sin, men hun viser også stor omsorg og innsikt. Det er det som preger mange av historiene – de favner flere eller alle av basiskunnskapene som elevene trenger å lære.

### **Empati i andre termin:**

Igjen har vi samtaleveiledning i basisgruppa. En elev forteller: *”På onsdag var jeg sammen med veileder inne hos en pasient som vi skulle hjelpe opp av senga. Ho dama er ganske sint om morran. Når vi kom inn så snakka vi med henne og så hjalp vi henne opp på sengekanten. Vi satte oss på hver vår side av ho i senga og det virka greit. Da kom det veldig mange stygge banneord til oss begge to, plutselig så slår ho til meg i ansiktet!”*

Så godt at du var sammen med veilederen din. Hva gjorde dere? *”Veileder begynte å snakke med henne for å få henne over på noe annen enn å være så sint.”* Men hva med deg da, hvordan gikk det. *”Jeg ble veldig satt ut, for jeg ble litt redd når ho slo! Men jeg visst at ho var syk, og at ho kunne være sånn hver morgen. Veilederen og jeg snakka litt om det etterpå, om å ha tålmodighet og ikke være redd nå etterpå. Jeg tror nesten jeg hadde vært litt grinete i hennes situasjon selv.”*

Vi snakket om at dette kan skje med enkelte demente brukere. Flere av elevene hadde lignende erfaringer, men ingen hadde fått et ordentlig slag som denne eleven hadde. Jeg tok tak i veileders samtale med eleven og fikk fram at mange demente veksler veldig fort i humøret, fra å være strålende blide til å være skikkelig sinte. Det viktigste her er å kjenne brukeren og være oppmerksom på brukerens bevegelser.

Utdrag fra en elevlogg. *”Jeg gikk alene inn til en bruker som måtte fra seng til dostol. Jeg viste fra før av at brukeren var veldig sjenert ovenfor meg, fordi jeg er gutt. Derfor prøvde jeg å få bedre forståelse for hvordan hun føler det. Ved at jeg forsøker å sette meg inn i hvordan brukeren min føler det ovenfor at jeg som mann skal hjelpe henne på toalettet.*

*Selv om jeg da er av det motsatte kjønn og virkelig ikke kan ha fullstendig forståelse for hennes situasjon så vet jeg jo hvordan jeg ville følt det om jeg var i hennes sko og det var en kvinnelig pleier som hadde kommet til meg.*

---

*Jeg merket at både jeg og brukeren følte oss ukomfortable i starten, men etter hvert som brukeren følte seg mer bekvem sammen med meg så følte jeg meg mer tilpass.*”

Videre sier eleven. *”Det å konsentrere meg om empati denne uka har gjort at jeg har reflektert grundigere over de arbeidsoppgavene jeg har hatt. Jeg synes jeg har oppnådd en bedre forståelse for hva brukeren føler. Jeg vil også si at jeg nå er flinkere til å vise empati ovenfor brukerne mine.”*

Her i denne historien viser eleven både respekt og empati, og han viser stor forståelse for pasienten. Dette er en type historie som kanskje ikke hadde kommet fram dersom temaloggene ikke eksisterte. Situasjonen er av en sårn type at eleven blir satt i en situasjon hvor han kan føle seg forlegen og da vil det ikke bli nevnt i klassen. Eleven har i denne historien latt kunnskapene sine komme tilsyne i handling. Han har reflektert i arbeidet og etter arbeidet (Schön, 2001).

### **Etterrefleksjon over elevenes arbeid om empati:**

Evne til empati har en veldig sentral plass i helsearbeid, og må utvikles i elevens innstilling til utdanning, arbeid og til det å være profesjonell i sin yrkesutøvelse. Når vi får elevene til å reflektere over seg selv, rett å slett ta et skritt til siden og betrakte seg selv litt fra avstand, får elevene mulighet til utvikling (Holm, 2005). Jeg opplever det som svært viktig å hjelpe den enkelte elev til å lære kjenne seg selv og finne ut hva som virker positivt og negativt inn på elevens egne reaksjoner. Denne oppdagelsen vil kunne unngå mange hindringer i elevens yrkesliv (Grendstad & Sandven, 1986)

For eksempel den eleven som fortalte at hun ble irritert og sint. Her i denne situasjonen er det så mye læring som det er umulig å skape i en vanlig tradisjonell skoletime – da blir det bare ord. Her blir det følelser og handling bak ordene og elevene sitter igjen med en oppfattelse av at det er umulig å ikke kommunisere (Ulleberg, 2004). Læring gjennom egne erfaringer, som innbefatter følelser, vil kunne bidra til utvikling av fortrolig og personlig kunnskap hos eleven (Grendstad & Sandven, 1986).

Jeg må også referere til Dreyfus og Dreyfus (1986) som sier at praktisk erfaring er en forutsetning for å forstå hva teoretiske regler og prosedyrer dreier seg om. Teori uten praktisk erfaring er meningsløs.

---

Å arbeide innen helsefag er å ta vare på den andre! Elevene skal lære at å være menneske er først og fremst å være medmenneske. De skal lære å møte andre mennesker fordomsfritt og så forutsetningsløst som mulig. Det kan skje hvis eleven forholder seg til brukeren, kollegaen eller eleven åpent, innlevende og empatisk (Aadland, 2004). Dette kan vi få fram ved hjelp av refleksjon, når elevene reflekterer for seg selv og at vi i tillegg tar det opp i samtaleveiledning. Da opplever elevene læring og at yrkeskunnskapen blir deres egen ved å reflektere rundt egne praksiserfaringer. Da er ikke empati et begrep lenger, men en erfaring.

### **8.3.4 Omsorg i første og andre praksisperiode**

På vanlig måte ble elevenes kunnskap om omsorg hentet opp ved hjelp av pedagogisk rollespill, pluss litt påfyll. Omsorg er et svært viktig element i helsefagarbeidererelevens arbeid i praksis. Som vanlig hadde vi samtaleveiledning hvor basisgruppa var sammen. Det er litt lett prat til å begynne med, så starter en elev med å fortelle: *”Jeg har en beboer som er veldig urolig, vandrer og går svært mye. Når jeg ser at dette starter så setter jeg meg i sofaen sammen med henne, holder henne i hånda og snakker med henne om barndommen eller det hun husker. Når jeg gjør det så blir de andre beboerne også roligere.”*

Jeg spør om klassen vet hvorfor. Spørsmålet stiller jeg for å hjelpe elevene til å forstå hvorfor demente ikke klarer å forholde seg til det urolige uten selv å bli det samme. Når den demente blir gitt fysisk kontakt enten ved å sitte inntil eller bli holdt i hånda, holdt rundt eller gitt en klem, gjør det at den demente får bekreftelse på at de faktisk *er*, at de eksisterer. Denne samtalen hjelper elevene til å sette sine praktiske erfaringer sammen med teorien.

En annen sier: *”På min avdeling er det ei dame som har en sykdom som gjør at ho har mye vondt. Denne gangen når jeg var inne hos ho, lå ho i senga og gråt. Jeg satte meg ned og snakka med ho. Ho sa ho bare ville dø.”* Hvordan virket dette på deg? *”Det er ikke alltid så lett å være profesjonell, sier hun. Jeg følte meg så trist og så visste jeg ikke hva jeg skulle si til ho.”*

Dette er ingen enkel situasjon. Det viktigst er å huske at i sånne situasjoner holder det bare å være der. Tørre å stå i situasjonen, lytte til brukerens smerte og fortvilelse – de vet at det ikke finnes ord som kan ta bort denne smerten og sorgen. Men det føles godt når det er et medmenneske å dele det med. Tren dere på å være medmennesker.

Igjen er det så tydelig at elevene lærer via følelsene, når det samtidig legges til rette for refleksjon så blir det god læring.

---

Utdrag fra en elevlogg: *"I dag ble jeg satt av hos en eldre mannlig bruker hvor jeg skulle ha tilsyn mens han dusjet. Jeg og min bruker ble ganske raskt ferdig så da tenkte jeg at jeg kunne sette meg sammen med han og snakke med han, siden jeg hadde såpass god tid før pleieren jeg gikk sammen med kom for å hente meg.*

*Jeg viste at denne brukeren sjeldent har besøk og hans sosiale nettverk er begrenset. Så jeg så fram til å få en mulighet til å sette meg ned sammen med han og slå an en prat, noe han også har gitt uttrykk for tidligere at han ønsket at vi kunne hatt tid til av og til.*

*Jeg fikk snakket med brukeren min i godt over en time og han hadde utrolig mye spennende å fortelle. Når det kom til at jeg måtte dra så takket brukeren for at jeg hadde tatt meg tid til å snakke med han.*

*Det jeg lærte av dette er at å snakke med noen er å vise omsorg.*

*Nå mener jeg at omsorg for andre er noe som kommer naturlig til meg. Jeg har alltid vært en som har sittet der og lyttet hvis det har vært noe eller hjulpet til hvis noen har trengt hjelp.*

*Men jeg må jo likevel si at jeg for første gang virkelig har opplevd hvor mye bare en samtale har virket inn på en annens utstråling og humør."*

### **Omsorg i andre termin:**

*"Jeg synes det har vært fint å ha omsorg som tema en gang til, begrepet er liksom blitt tydeligere og klarere for meg etter denne uka i praksis. På dementavdeling som jeg er på, så viser jeg omsorg for pasienten ved at jeg legger til rette så de klarer å utføre selv. Da viser jeg omsorg slik at de kan klare å opprettholde funksjonene sine. Jeg viser både empati, respekt og omsorg for vedkommende på denne måten."*

*"En annen elev forteller at hun opplever at ikke alle i avdelingen er så flinke til å vise omsorg. Hun sier at hun tenker på andre elever, andre ansatte og andre mennesker."*

*Hvordan tenker du da? "Jeg tenker på at de ikke bryr seg om pasienten. For eksempel at en pasient spør om noe og den ansatte bare overhører vedkommende eller snur seg bort fra den gamle."*

*Det å se slik ting som dere ikke mener er riktige – hva lærer dere av det?*

*"Jeg lærer at slik skal jeg ikke gjøre forteller hun videre. Når jeg ser det så tenker jeg. "Hva er det ho gjør da. Sånn går jo ikke an!"*

*Nå som jeg kan dette vi lærer ordentlig, så sitter det mye bedre inne i hodet og kroppen, da ser jeg og reagerer når jeg ser noe som ikke er bra," avslutter hun.*

---

Her viser eleven at kunnskapen er hennes eiendom, det er ikke bare ord for henne lenger.

*”Alt henger jo sammen sier en elev – både respekt, empati, kommunikasjon og omsorg. Det har jeg også sett!”*, sier en annen elev.

Det vi snakker om her blir som å lage en kake, sier jeg, alt må være på plass skal resultatet bli vellykket og smake bra. Slik er det med disse fire begrepene som du trekker fram. Skal pasienten ha det bra så må disse delene være der.

Det at dere nå kjenner at disse tingene hører sammen og må være tilstede er det viktigste av alt. Flott at dere har oppdaget dette for alt bygger på bevisstheten hos den enkelte av dere, at disse tingene hører sammen.

### **Etterrefleksjon over elevenes arbeid om omsorg:**

Helsefagarbeidererevenes arbeid er tuftet på den enkeltes evne til omsorg for et annet menneske. Omsorgsevnen til den enkelte må trenes, reflekteres over og utvikles.

Omsorgsbegrepet kan oppsummeres i 3 punkter: Omsorg er en sosial relasjon, omsorg har med forståelse for den andre å gjøre, omsorg gjøres uten å vente seg noe tilbake (Martinsen, 1990). Disse tre punktene om omsorg viser seg i elevenes logger og uttalelser, de viser omsorg fra hjertet.

Eleven som får mulighet til å samtale med brukeren i åpen omsorg gir begrepene empati og omsorg et konkret innhold og en bevisstgjøring av kunnskapen. Her hvor eleven reflekterer over praksissituasjonen blir kunnskapen ”levende” når eleven forteller om egen glede og om brukerens hjertelige takk. Molander uttrykker at kunnskapen ligger i selve handlingen (Molander, 1996), jeg opplever elevens historie som kunnskap i handling. Slik kunnskap kan kun tilegnes i praksisfeltet – det lar seg ikke gjøre noe annet sted.

Eleven som kjente seg så trist og hjelpeløs i situasjonen, beskrev historien fra praksis. Hun brukte sine egne ord og sin egen utforming på historien, dette mener jeg helt klart vil kunne bidra til å utvikle personlig og meningsfull kunnskap hos eleven. Kunnskapen er ikke lenger taus, men innforstått, og er en bevisst del av elevens yrkeskunnskap (Lauvås & Handal, 2000).

Min refleksjon er så positiv og god. Det er så fint å høre at elevenes personlig kunnskap kommer tilsyne. De refererer hele tiden til seg selv, ut fra egne erfaringer og ut fra den kunnskapen de har oppdaget hører til her.

---

Elevene har så absolutt vist begynnende yrkeskunnskap ved at vi har samkjørt prosjekt til fordyping og felles programfag rundt klare og tydelige uketemaer.

#### **8.4 Veiledning i praksisfeltet**

Veiledningsdagene i praksis er bygd over samme mal for at elevene skal kjenne igjen hvordan dette gjennomføres, for at det skal være forutsigbart. Vi samtaler om en arbeidsoppgave eleven har utført denne dagen eller dagen før, eller vi snakker om elevens temalogg. Dette er faste oppgaver som eleven har ansvar for å ha klart til praksisveiledning, utover dette så kan det avtales at lærer ser eleven i arbeidsoppgaver der hvor det lar seg gjøre. Her kan det dreie seg om oppgaver eleven vil vise fram at de mestrer, eller det er noe de vil bli vist, eller oppgaver de ønsker tilbakemelding på. Det kan godt være lærer som har behov for å se eleven i det praktiske arbeidet. Det kan også være praksisveilederens bekymring om elevenes arbeid eller holdninger som avgjør om lærer følger eleven i arbeidet.

Det er av svært stor viktighet at eleven er forberedt til veiledningen og tar ansvar for tema som danner utgangspunktet for samtalen. Dette ønsker vi for at eleven skal få veiledning på noe som hun er opptatt av, for det er den personlige interessen, oppmerksomheten som blir en drivkraft for eleven. Oppmerksomhet er en forutsetning for læring (Molander, 1996).

Oppmerksomheten kan læreren lede ved å stille spørsmål til eleven. Da må eleven selv tenke etter, reflektere, og vil da ha mulighet til eventuelt å oppdage sammenheng mellom det praktiske og teorien eller oppdage helhet. Eleven har større sjanse for å oppdage på denne måten enn hvis læreren forteller hva eleven må eller burde ha lagt merke til (Grendstad & Sandven, 1986).

Utdrag fra egen logg etter praksisbesøk:

*”Eleven fortalte om arbeidsoppgaven sin denne morgen. Hun sier at pasienten er dement og at pasienten blir så urolig og begynner å vandre rundt når hun skal på toalettet.”*

Først forteller eleven hele sin historie, deretter kan vi begynne å snakke om den ved at jeg spør og leder elevens oppmerksomhet videre. I denne spesielle historien kan spørsmålene lede eleven mot mye aktuell teori så som: Observasjon av pasienten, av diagnosen, av urinen, observasjon av væskeinntak, dehydrering. Hvordan urinveiene er bygd opp og fungerer, eventuelt sykdommer relatert til urinveiene. Respekt for bruker, mestringsfølelse, selvbilde, hygiene, kommunikasjon osv, osv. Her er det bare å ”plukke på øverste hylle”.



---

Her er det viktig at læreren utfordrer elevene på fagkunnskap som er knyttet til den konkrete situasjonen som er oppe. Dette er svært viktig for at elevene får styrket og utviklet sin spesialkunnskap og sin helhetlige yrkeskunnskap. Elevene trenger hjelp til å bruke spesialkunnskapen (Martinsen, 1990).

Hos dagens første veiledning er jeg hos to elever i institusjon. Her sier elevene at de ønsker å vise meg noe som de nå mestrer og har lært godt i praksis. De vil vise meg hvordan passiv heis kan brukes på en bruker med hjerneslag, som skal opp i en rullestol. Elevene har selv snakket med brukeren og med avdelingsleder og fått godkjenning på at jeg får være med å se på. Jeg stiller meg litt i bakgrunnen og observerer hvordan elevene planlegger arbeidet.

Heisen hentes, brukeren informeres om hva som skal skje, deretter legges brukeren til rette i seilet som skal løfte brukeren, så kobler de seilet til heisen og brukeren forflyttes. Det kan føles utrygt og skummelt for brukeren å sveve slik mellom himmel og jord.

Igjennom hele arbeidsoppgaven snakker elevene vennlig og trygt til brukeren, har hendene trygt plassert på brukerens kropp. Begge utstråler trygghet og sikkerhet i det arbeidet de gjør. I dette arbeidet viser elevene at de mestrer å kommunisere med brukeren, de viser respekt og omsorg i måten de møter brukeren og utfører arbeidet på. Elevene var smilende fornøyde med egen innsats og følte at de hadde lyktes.

Min opplevelse av situasjonen var at elevene utførte oppgaven slik de gjorde det til vanlig.

Det var ikke noe kunstig over situasjonene eller at de forsøkte å gjøre den mer utfyllende eller ”riktigere” fordi jeg var der. Denne arbeidsoppgaven bruker vi videre i veiledningssamtalen som svinget fra faktakunnskap om hjerneslag, ergonomi og over i utvikling av selvbylde.

Når det lar seg gjøre for meg som lærer å delta i slike praksissituasjoner så ligger det mange gode muligheter for læring, muligheter for elevene til å se sammenheng og helhet mellom det de utfører og den fagkunnskapen som kan kobles på arbeidsoppgaven. Da har elevene og jeg det samme bilde – samme utgangspunkt å jobbe ut fra.

Her har vi en annen elevs historie, om dagens arbeidsoppgave. Hun hadde hjulpet en bruker med morgenstellet. Dette var en dårlig bruker med lungebetennelse og feber. Denne historien bruker vi som utgangspunkt for å skape en dypere forståelse for aktuell teori i forhold til det eleven har erfart. Eleven opplever behovet for teori umiddelbart når jeg spør henne om kunnskaper om feber.

---

Fra egen logg: ” *Hun ville vite mer om observasjon av respirasjon, og hva som kunne gjøres for at brukeren fikk puste bedre. Eleven ønsket også å snakke om og lære mer om oppbyggingen av lungene. Dette kunne hun for dårlig mente hun.*”

Ved å bruke elevenes historier til ettertanke og samtale lærer elevene mye, eller oppdager at de trenger å lese og arbeide mer med forskjellige temaer. Det er å stille spørsmål som: Hvordan vil du gjøre denne oppgaven? Hva tenker du på når du ser dette underveis i arbeidet? Hvordan tror du brukeren opplever denne situasjonen? Osv, osv. ved å ha dialog opplever elevene at teori blir viktig og nyttig, de får faktisk en grunn til å åpne læreboka og se på lærestoffet.

Kunnskapene som ligger i elevenes egne erfaringer er svært verdifulle. Vi må oppfordre elevene til å bruke erfaringene sine som byggesteiner i egen PYT (Lauvås & Handal, 2000). For at opplevelsene skal bli til erfaringer er det viktig at elevene reflekterer over det de har opplevd. Når elevene har i oppdrag å skrive refleksjonslogg om ukens tema vil de sitte inne med historier og eksempler. Disse eksemplene som elevene har med seg fra sin praksis vil danner basis for den enkeltes yrkeskunnskap (Schön, 2001).

Det er ikke alltid så lett for elevene å se teori i arbeidsoppgavene sine. Vi som lærere må spørre, veilede, hjelpe eleven til å se og oppdage. Vi må veilede og legge til rette for utvikling av oppmerksomhet hos eleven, for oppmerksomhet er forutsetningen for læring (Molander, 1997). Selv om vi gjør det i etterkant så er det god trening til å utvikle teoretisk forståelse hos eleven, så lenge vi kan knytte det til en bestemt historie/opplevelse.

Utdrag fra egen logg:

Her er eleven ute i sin andre praksisperiode. ”*Eleven forteller fra åpen omsorg (hjemmesykepleien) at hun har vært alene hos sin faste bruker for å utføre morgenstell. Her møter hun en puslete, svimmel dame, med smerter i nakke og visne armer. Eleven presiserer at dette var helt uvanlig så hun visste at her var det noe galt. Hun ringer sin praksisveileder og setter henne inn i situasjonen og spør hva hun skal gjøre. Veileder kommer og fastlegen blir kontaktet. Det endte med at brukeren ble hentet av ambulanse.*”

Her trenger eleven ros og oppmuntring på vel utført arbeid. Hun har vist både innsikt, oversikt og hverdagskunnskap i denne situasjonen (Krogstad & Foss, 1997). Hun har oppfattet helheten i situasjonen og handler innsiktsfullt på bakgrunn av oversikten hun får inne i hjemmet, og tilkaller hjelp fordi hun ser at dette er en situasjon som hun ikke har

---

spesialkunnskap til. Eleven bruker sin hverdagskunnskap ved å vise brukeren ro, trygghet og omsorg selv om hun føler at hun ikke strekker til.

Når vi snakket om denne hendelsen sier eleven at det hadde vært lærerikt og spennende selv om hun oppdaget at hun kom til kort fordi hun ikke kunne svare på spørsmålene som brukeren stilte. Eleven spurte om vi ikke kunne snakke om smerter!

### **8.5 Basiskunnskapene i oppgaver, i skolen**

Hva må den som er på vei inn i et yrke, kunne og vite? I sannhet et omfattende spørsmål som skaper nye spørsmål. For eksempel hva er relevant kunnskap for å bli helsefagarbeider?

Arbeidet mitt handler om hvordan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet kan bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap. Ut fra denne problemstillingen tar jeg tak i det som ”griper” meg i elevenes historier.

Selv om praksis er svært viktig må elevene også ha teorikunnskaper, og de forsøker vi så langt det går å bygge på de opplevelsene som elevene gjør i praksis. Ved å legge til rette for en refleksjonsorientert utdanning slik Schön hevder (1988, her i Inglar, 1997), så lar vi praksis være utgangspunktet for læringen. Vi strever etter å få det til ved å bygge på de forskjellige ukers tema, men vi lykkes på langt nær nok.

For å favne basiskunnskapen i oppgaver så må oppgavene gi variasjon, de må være helhetlige, virkelighetsnære, relevante, og ta utgangspunkt i mennesker og situasjoner.

I skolen bruker vi tverrfaglige oppgaver. Oppgavene er ”hele” situasjoner som favner alle programfagene i litt varierende grad, i tillegg er oppgavene praktisk vinklet. I disse oppgavene møter elevene ”hele” pasienter, historier og situasjoner som er tatt ut fra praksisfeltet. Elevene har kanskje en erfaring som ligner på historien, eller de har møtt pasienter som ligner på hovedpersonen, oppgaven virker igjenkjennende og fanger oppmerksomheten.

Oppgavene varierer også mye ved å være for eksempel små, enkle eller store og utfordrende. Det skjer viktig og vesentlig læring gjennom slik praksisnære oppgaver hevder både Dreyfus og Schön. I yrkeskunnskapen for helsefagarbeidere ligger både helhetlig overblikk, et repertoar av hensiktsmessig handling og et følelsesmessig engasjement (Hiim & Hippe, 2001). Ved å legge opp til tverrfaglige oppgaver så tas dette hensyn til.

Jeg ønsker å trekke fram et eksempel på en slik tverrfaglig oppgave (vedlegg 9).

---

Når elevene har oppgaven om Asbjørn Enger møter de en bruker de godt kan dra kjensel på. Lærer starter innledningsvis med å hente fram de forenklete kompetansemålene som oppgaven favner, og vi snakker om hva elevene trenger å lære i henhold til målteksten. Dette for å øke motivasjonen og få et forbedret læringsutbytte er det en forutsetning at elevene kjenner kompetansemålene. Ikke bare at de vet at kompetansemålene er der, men at de faktisk forstår hva de står for og betyr, aktuelle kompetansemål løftes fram og omtales i forkant av hver undervisningsøkt. Kompetansemålene har fått en forenklet språkdrakt, slik at de kan forstås av en 17-åring (vedlegg 1). Elevene må jo kjenne til hva som forventes av dem, og hva elevene skal lære i forhold til kompetansemålene.

Vi har en kort innledning om komplikasjoner ved sengeleie, det vil si hvilke skader brukeren kan pådra seg når han er syk og blir liggende til sengs. Dette for å hente opp tidligere kunnskap og eventuelt legge til noe nytt.

Nå får elevene starte opp arbeidet sitt. Elevene trenger å bruke bøkene sine for å gjennomføre oppgaven og de trenger å bruke kunnskaper de allerede har og sin egen praksiserfaring. Lærerens oppgave blir å utfordre eleven på å se sammenheng mellom feber, væsketap og lungebetennelse, dette for at eleven skal gjøre gode observasjoner og tiltak overfor brukeren. Alt arbeid som gjøres i klasserommet eller tilstøtende rom må hele tiden følges av lærerens tilstedeværelse. Følges av samtale, dialog, kommunikasjon med elevene. Dersom det ikke finnes dialog så finnes det ingen kommunikasjon, og uten kommunikasjon kan det ikke skje noen sann undervisning (Freire & Nordland, 1999). I disse samtalene er det mye som avhenger av lærers evne til å skape relasjoner og lærers kommunikasjonsevne. Det er kvaliteten i forholdet mellom lærer og elev som er avgjørende i enhver form for undervisning (Gordon, Burch, & Seljelid, 1999).

I denne oppgaven skal elevene tilslutt presentere et rollespill. Rollespill aktiviserer både følelsesmessige, kognitive og motoriske ferdigheter (Grendstad & Sandven, 1986); man må ”leve seg inn i” en annens situasjon. I dette tilfelle må de leve seg inn i brukerens, pårørendes og yrkesutøverens situasjon. Selve opplevels- og oppdagelsesaspektet blir viktig her, og rollespill regnes som en konfluent læringsform. Dette blir en form for praksislignende erfaring hvor følelsene kobles inn, og til sammen vil det kunne bidra til å utvikle elevens fortrolige kunnskap.

Utdrag fra egen logg:

---

*”Gruppene viste varierende motivasjon for gjennomføring av rollespillet. En av gruppene brukte mest tid på å slippe unna. De andre to gruppene jobbet seriøst og aktivt. Rollespillene sto i stil til forberedende innsats. To av gruppene hadde svært realistiske rollespill hvor de hadde roller som brukeren, helsefagarbeideren, helsefagarbeiderelev og pårørende. De hadde funnet fram kostymer som kanskje gjorde rollespillet mer ”ekte” for elevene. Disse to gruppene hadde replikker med godt faglig innhold. Den siste gruppa viste noe de hadde ”rasket” sammen i siste liten. Etter vurderingssamtale i etterkant tok gruppa selvkritikk.”*

Andre oppgaver elevene jobber med i skolen avsluttes med det vi kaller for individuell muntlig høring, kanskje ikke et så godt begrep men det er de ordene som brukes om en del av elevenes eksamen.

I denne muntlige fagsamtalen blir elevenes helhetlige yrkeskunnskap etterspurt, og kunnskapen det spørres etter er kunnskap relatert til en tverrfaglig oppgave. Som lærer er jeg mest interessert i hvordan elevene anvender kunnskapen sin i forhold til oppgavehistorien. Å kunne hvordan er viktigere enn å kunne at (Schön, 2001). Her får eleven vist praksisnær kunnskap. Her kan jeg spørre etter hvordan prosedyrer gjennomføres, hvordan pasientens pleiebehov ivaretas osv. Her vil spørsmål om prosedyrer og enkeltelementer inngå i en kontekst, og når lærer etterspør sammenhenger i lærestoffet så ivaretas helheten. I Molander (1996) beskrives dette som spenningsfeltet mellom helhet og del. I Krogstad og Foss snakkes det om veksling av fokus mellom innsikt og oversikt. Sammenhengen er også viktig selv om detaljene veksler på å danne figur eller bakgrunn.

Målet ved den totale opplæringen i Vg2 helsefagarbeider er at teori og praksis integreres i eleven og blir en helhet, og framstår som den enkeltes yrkeskunnskap. Praksis og teori vises som ulike sider ved en prosess som omfatter profesjonell yrkesutøvelse og kunnskapsutvikling (Hiim & Hippe, 2001).

Skal kunnskapene bli ”sjelens eie” hos elevene må de i skolen, på samme måte som i praksis, reflektere over det de holder på med. Samtale rundt arbeidet, veiledning på elevens undring, loggskrivning – alt dette er med på å gjøre kunnskapen integrert i eleven. Denne refleksjonsprosessen blir bindeleddet mellom teori og praksis (Hiim & Hippe, 2001).

Alt dette må læreren være seg bevisst og sørge for å være en pådriver til. Som lærer må du ha selvinnsikt i hvem du er som lærer, du *må* forstå hva eleven forstår!

---

## **8.6 Evaluering av praksisperiodene og skoleåret**

Igjennom hele dette prosjektet er det lagt vekt på elevmedvirkning, for jeg tror at når elevene er med i sin egen læring blir motivasjonen styrka og elevene lærer mer. Forskning viser akkurat dette, at elevmedvirkning har positiv effekt på læringsmiljøet og er en viktig faktor for læringsresultatene (Dobson, et al., 2009). Elevene har blant annet deltatt i evalueringer med jevne mellomrom hele skoleåret igjennom.

Dette kapittelet tar for seg evalueringen som er utført i dette prosjektet, og evaluering vil si å bedømme verdien eller kvaliteten på noe. I dette arbeidet er det gjort et valg som innebærer at elevene evaluerer forskjellig rundt sin praksis, og evaluerer undervisningen inne i skolen. Lærerne skal også evaluere. Veilederne i praksisfeltet skulle også evaluere, det valgte vi å gjennomføre i form av et felles møte som vi kalte for erfaringsutveksling. Dette møtet ble gjennomført to ganger, etter hver av de to største praksisperiodene.

Når vi velger å ha en evaluering etter gjennomført praksisperiode så ønsker vi at det skal være en prosess som gir læring både for elevene, lærerne og praksis. Og at evalueringen i neste omgang får innvirkning på hvordan vi legger til rette for læring i skolehverdagen og i praksisfeltet for å gi utvikling.

### **8.6.1 Evaluering fra elevene**

Elevene hadde flere evalueringer i løpet av skoleåret. De evaluerte praksis, veiledningssamtalene, temaene innenfor elevenes praksisuker, skjemaene elevene brukte for å dokumentere måloppnåelse i prosjekt til fordyping og skoleåret som helhet. Vi ønsker hele tiden i prosjektet å høre elevenes mening om praksis og skole, for om mulig å gjøre endringer underveis. Evalueringen ble gjennomført rett etter at elevene var ferdige med en praksisperiode, dette gjorde de tre ganger. Evaluering av skolen gjorde vi ved hver termin og ved avslutning av skoleåret.

#### Evaluering etter 1. praksisutplassering:

Elevene er relativt samstemte på at de gledet seg til praksis, komme ut fra skolen. Noen var også litt nervøse, urolige og spente, spesielt på praksisveilederen sin.

Når elevene var ferdig med praksis var alle fornøyde med veilederen sin. De skriver at de har lært mye og blitt trygge på seg selv og eget arbeid. *”Jeg følte meg lita og redd når vi startet opp i avdelingen, men jeg synes jeg har utviklet meg mye, spesielt innen kommunikasjon.”*

*”Veileder var ikke alltid i avdelingen, de andre ansatte har hjulpet meg mye de også.”*

---

Elevene er klare på at de har hatt utbytte av praksisperioden, at de har lært mye og kjenner seg fornøyd med eget yrkesvalg. *”Jeg synes at denne perioden var veldig bra og lærerik.”* *”Jeg har lært så mye og er så fornøyd med linja mi!”* *”Veileder er så flink til å forklare hvorfor hun gjøre ting.”*

Elevene viser også empati og omtanke for andre. *”Det verste var når jeg skulle inn til en som var veldig urolig og hadde falt tidligere (blå og gul over alt), jeg synes det var så vanskelig å gå igjen og la henne være alene.”* *”Det verste var å dra derfra og si hadet til pasienten og veilederne mine.”* *”Det verste var å si hadet til pasientene som jeg hadde tilbrakt så mye tid med, noen søte, gamle damer ble jeg faktisk ordentlig glad i.”*

Det er også flott å se elevenes tanker om hva de vil lære og hvordan de skal utvikle seg videre i neste praksis. *”I neste praksisperiode vil jeg lære mer om andre ting jeg ikke har vært borte i enda, men da må jeg bli flinkere til å spørre de jeg går sammen med mer.”*

Elevene gir også tilbakemelding til lærerne om hvordan de oppfatter veiledningen i praksis. Noen er strålende fornøyd og viser til hvorfor. Andre sier bare at det var ok å ha lærer tilstede. *”Lærers veiledning har vært veldig bra, og den har vært til hjelp i forbindelse med dokumentasjonsmappa mi.”* *”Lærer har hjulpet meg å forstå målene.”* *”Det var godt å snakke med lærer om noe som hendte i praksis, noe jeg ikke forsto.”* *”Lærers veiledning har vært til god hjelp for meg, har prøvd å hjelpe meg så godt som bare det.”*

Elevene uttrykker frustrasjon over å være i praksis onsdag og fredag, de opplever manglende kontinuitet i den praktiske opplæringa. *”Jeg synes det er dumt at vi ikke har to sammenhengende dager i praksis.”* *”Det er litt vanskelig å få med seg alt jeg vil lære når jeg må på skolen en dag mellom praksisdagene.”* Dette er noe lærerne har påpakt helt fra før skolestart, men det er umulig å få gjort en endring på dette i inneværende skoleår. Vi må øve et større press på timeplanlegger slik at dette kan endre for neste skoleår.

#### Evaluering etter 2. praksisutplassering:

Nå har elevene vært ute i ny praksisperiode og vi er kommet omtrent til påske. Jeg opplever nå at elevene har et positivt syn på seg selv og sine erfaringer. De formulerer seg slik at min opplevelse er at de opplever både motivasjon og mestring i praksisperioden, at selvtilliten er økt hos elevene. *”Evnen til reell positiv tenkning er et sikkert tegn på selvtillit. Det viser evne*

---

til å rette oppmerksomheten mot de faktorer som befordrer løsninger og det å lykkes (Wormnes & Manger, 2005, p. 37).”

*”Når jeg startet i praksis var jeg klar for nye oppgaver. Jeg var spent og hadde store forventninger til avdelingen, personalet og pasientene.*

Elevene har klare uttalelser om at de har utviklet seg bra og har lært mye. Noen er helt tydelige på at dette er riktig yrkesvalg for seg. *”Dette er et yrke for meg!” ”Jeg har jobba hardt denne perioden og er blitt flinkere og tryggere i arbeidet.” ”Jeg synes jeg er blitt flink, og har fått enda en del erfaring som jeg skal ta med meg videre.”*

Elevene sier også noe om situasjoner de har opplevd vanskelig og som har utfordret den enkelte. *”Det verste var når en av pasientene døde. Det har jeg ikke vært borti tidligere. Jeg ble veldig trist og lei meg. Veileder og jeg snakka sammen etterpå, det var godt.”*

*”Det verste var når noen gråt og var lei seg. Jeg ville så gjerne hjelpe, men klarte ikke bestandig.” ”*

Elevene skulle si noe om hva de kjente seg glade for og her kom mange fine betraktninger både av eleven selv, og om omgivelsene. *”Jeg er glad for at jeg ble godt kjent med veilederne mine og at jeg fikk faste pasienter.” ”Jeg er så glad for at det sykehjemmet jeg valgte viste seg å være så bra. Jeg har lært veldig mye.”*

Når elevene betrakter sin egen innsats er de også forfriskende ærlige. *”Når jeg tenker på mine egne bidrag så føler jeg at jeg har gjort det bra, men jeg kan helt klart gjøre det bedre.” ”Jeg har jobba bra med det praktiske, ikke så bra med lærebøkene.” ”Jeg føler at jeg har gjort det en bra jobb, og kjenner at praksisutplassering har vært så bra for meg. Her har jeg lært mye praktiske ting og fått mye mer kunnskap.”*

Når elevene ser framover mot den tredje praksisen så er de åpne for å prøve andre steder, og de kjenner de har lært mye som de kommer til å få bruk for. De er også klare på hva de må gjøre for fortsatt å lære. *”I neste praksis vil jeg bli enda bedre, prøve ut mer. Da må jeg stå på, være interessert og virkelig gjøre en innsats.”*

*”I neste praksis så skal jeg spørre mer og tørre å utfordre meg selv litt mer enn det jeg har gjort denne periode.” ”I neste praksisperiode vil jeg lære enda mer ☺, da må jeg fortsatt jobbe hardt.”*



---

### Evaluering etter 3. praksisutplassering:

Det jeg ønsker å trekke fram fra den tredje praksisevalueringen er elevene uttalelser om egen utvikling både praktisk og teoretisk. *”Tredje praksis har gitt meg mye ny erfaring og kunnskap. Jeg føler at jeg har mestret mye og fått vist kunnskapene mine.”* *”Praksis har gitt meg mange utfordringer og jeg er blitt rikere på erfaringer. Gjort meg flinkere til å prate.”* *”Jeg har i denne perioden kommet høyere opp på stigen min. Praksis har vært flott for meg – en blanding av teori og praksis.”* *”Håper jeg får læreplass for det er fortsatt mye jeg lurer på og vil lære.”* *”Jeg tror praksisutplassering er veldig viktig for meg som elev. Praksis har mye å si og gir et korrekt bilde av utdanninga jeg tar. Den hjelper meg med å bestemme om jeg har tatt et riktig yrkesvalg.”*

Elevene snakker om hva de må gjøre heretter for å styrke kunnskapene sine. De sier da: *”Jeg må fortsette å sette ting i sammenheng → teori – praksis. Slik at jeg blir bedre og bedre. For å få til dette må jeg fortsette å sette meg oppnåelige mål.”* *”Jeg må hele tiden bruke erfaringene mine ute som lærling, og jeg må øve mer.”*

En annen elev sier at hun vil bruke erfaringene sine fra praksisperioden i arbeid, men at hun da må reflektere over hva hun gjorde bra og hva hun kunne ha gjort bedre.

Elevenes uttalelser om uketemaene er stort sett positive. Her er noen utdrag: *”Jeg har lært av disse temaene og ser nå hvordan alt henger sammen.”* *”Temaene var helt ok, og det var greit å ha tema uke for uke. Det gav oversikt for meg.”* *”Det gikk veldig fint med uketemaene. Jeg forsto og klarte å sette meg inn i hva de betydde, og å sette temaene i sammenheng.”* *”Når jeg tenker på temaene nå så kunne jeg kanskje skrevet bittelitt mer.”* *”Jeg er glad vi er ferdige med det.”*

### Evaluering av veiledningssamtalene:

Elevenes tilbakemelding på veiledningssamtalene er også gode. Dette sier elevene:

*”Samtalene har fått meg til å føle meg tryggere.”* *”Jeg har bidratt mye mer enn før.”*

*”Samtalene har vært til stor hjelp.”* *”De andres bidrag har vært supre. Jeg har selv gjort så godt jeg har kunnet.”* *”Jeg tror at veiledningssamtalene har gjort kunnskapen min større.”*

*”Veiledningssamtalene har lært meg mye.”* *”Veiledningssamtalene har vært bra for noen.”*

---

### Evaluering av skjemaer brukt til dokumentasjon i prosjekt til fordyping:

Elevene skal i praksis dokumentere egen kompetanse i forhold til måloppnåelse i prosjekt til fordyping. Til dette arbeidet får elevene utlevert ei mappe som inneholder ett ark med oppgaver, i forhold til hvert enkelt kompetansemål i læreplan i prosjekt til fordyping. Mappa skal brukes i alle tre praksisperiodene og elevene kan hele tiden gå inn i besvarelsen sin og gjøre forbedringer etter hvert som de lærer mer og får mer helhetlig yrkeskunnskap.

Skjemaene i mappa har vi hatt oppe til evaluering skoleåret før og gjorde endringer da. Men vi ønsket fortsatt å høre elevene meninger og tanker om dette som skulle være et hjelpemiddel for å dokumentere egen måloppnåelse i forhold til prosjekt til fordyping, eller om mappa var til hinder for læring.

Evalueringen ble gjort etter første praksisperiode. Det var to klasser, 20 elever, som gjennomførte evalueringen. Etter gjennomarbeiding av resultatene fra denne evalueringen, kom det tydelig fram at skjemaene virket forskjellig på elevene, og for noen mot sin hensikt (vedlegg 5). Intensjonen var at oppgavene skulle hjelpe elevene i egen læreprosess, men inntrykket jeg sitter med etter evalueringen er at skjemaene nok har vært et hinder for læring for noen.

På spørsmål 1 og 2 er det flest elever som er fornøyd, noen er veldig fornøyd, ytterligere noen få er ikke fornøyd. Spørsmål 3 viser at hovedvekten ligger nå på ikke fornøyd/misfornøyd, noen få har krysset på de andre alternativene. Spørsmål 4 viser en svak overvekt på fornøyd/veldig fornøyd. De andre er i hovedvekt på ikke fornøyd.

Spørsmål 5 kunne elevene svare med egne ord. De skulle si noe om oppgavene/spørsmålene under hvert mål hadde vært til hjelp. *"Hjalp meg å bli mer bevisst." "Lærte litt, men spørsmålene kunne vært annerledes." "Både ja og nei." "Nei, ikke akkurat. Målene ble litt glemt på grunn av at de var så mange. Jeg synes hele mappa var veldig komplisert og vanskelig." "Har ikke jobba så mye med den."*

Når elevene forsøkte å beskrive hvordan de ønsket å dokumentere prosjekt til fordyping så ønsker de litt forskjellig. Bare ukentlige tema nevner elevene først, deretter forslag på en form for logg eller oppsummering, enten ukentlig eller halvveis i praksisperioden. Noen vil ha spørsmålene slik de er, men ønsket å bytte ut spørsmålet om følelser.

Det viste seg i denne perioden, at å si noe om hva elevene følte i forhold til forskjellige arbeidsoppgaver falt mange tungt for brystet. Noen ønsket å komme med eksempler fra praksis. Noen ville skrive en større oppgave.

---

Det var mange forskjellige forslag, alt etter hvor glade elevene er i skriftlig arbeid eller ikke.

Denne evalueringen ble tankevekkende for oss alle. Elever jobber jo veldig for å strekke til overfor skolens krav. Da kjennes det ikke helt godt å ha latt elevene slite med noe som kanskje har vært til hinder for læring – iallfall ikke til motivasjon og læring.

Resultatet av evalueringen ble en grundig revisjon av dokumentasjonsmappa. Vi tok for oss hvert enkelt mål, lagde forskjellige praktiske og teoretiske oppgaver og hadde forskjellige innfallsvinkler på målet. Det ble en annen løsning på det mange elever syntes var så ille, nemlig å beskrive egne følelser i forbindelse med arbeidsoppgaver.

Elevenes tilbakemeldinger på denne reviderte utgaven var betraktelig mye bedre. *”Disse oppgavene likte jeg.”* *”Fint at det går an å ikke skrive så veldig mye.”* *”Fint å få bruke eksempler fra praksis.”* *”Jeg liker de praktiske oppgavene best.”*

#### Evaluerings av skoleåret 2007 – 2008:

Elevene skulle reflektere over tiden i skolen ved tre anledninger. Ved slutten av første termin, midten av andre og ved slutten av skoleåret. Alle tre omtales under ett fordi det ikke var behov for de helt store endringer. Elevenes uttalelse er ganske sammenfallende alle tre gangene. Elevene fikk hver gang et ark med ufullstendige setninger på. Ufullstendige setninger som metode kan brukes i veiledning, men ufullstendige setninger har mange anvendelsesområder. Jeg bruker det i evalueringssituasjoner. Hensikten med de ufullstendige setningene er på samme måte som når det brukes pedagogisk sol, de skal stimulere til oppmerksomhet, refleksjon og oppdagelse. Disse oppdagelsene kan være med på eventuelt å velge å gjøre forandring (Tveiten, 2008).

Dette er en metode som jeg har brukt svært mange ganger og hver gang det brukes overveldes jeg av alle de personlige tilbakemeldingene som kommer. Alle skriver noe, selv de som kanskje ikke liker å skrive og vanligvis uttrykker seg tvungent, kommer med mange kommentarer.

Ved oppstart av skoleåret var de fleste usikre og spente, men det kom seg fort og elevene trekker fram at de har trivdes med klassemiljøet, med elever og lærere. *”Jeg er glad for at jeg har blitt kjent med alle i klassen, pluss at jeg har fått meg nye venner.”* *”Jeg har trivdes med*

---

*klassen, og jeg har lært meg selv å kjenne mye bedre dette året.” ”Vi har hatt så greie og kule lærere dette året.”*

Når eleven snakker om læring sier de: *”Jeg har virkelig utviklet min kompetanse.” ”Jeg har lært mye nytt, både ting som er spennende og ting som ikke er fullt så spennende.” ”Når jeg tenker framover så blir jeg en bra helsefagarbeider, jeg har mye erfaring og mye kunnskap.” ”Det har vært fint å veksle mellom praksis og skole. Det vi hadde på skolen forklarte mye av det jeg lærte å gjøre i praksis.” ”Jeg synes jeg har lært masse dette året.”*

Elevene har også tanker om skolens betydning. *”Åssen skal jeg ha det uten skole!! Innimellom har det vært kjedelig, men når jeg skal være ute i jobb kommer jeg helt sikkert til å savne alle lærerne.”*

Nå er elevene klare for lærlingtiden og kommer med noen betraktninger om det. *”Jeg må klare meg til eksamen så jeg er sikker på å få læreplass.” ”Når jeg blir lærling så må jeg fortsette å jobb godt.” ”Gleder meg til å bli lærling. Jeg skal også gå på kveldsskole en gang i uka, men da må jeg skjerpe meg med å lese og gjøre lekser.”*

Dette med kveldsskole er en ordning via Opplæringskontoret i vårt fylke. Det går ut på at de elevene som ønsker studiekompetanse for eventuelt å studere videre kan få undervisning 1-2 kvelder i uka gjennom lærlingtiden. De har da mulighet til både å få fagbrev ved endt læretid pluss aktuelle eksamener til studiekompetanse.

For å benytte seg av dette må elevene være svært motiverte fordi det er krevende å gjennomføre et slikt studie ved siden av det en skal lære som lærling. Elevene betaler en egenandel for tilbudet.

### **8.6.2 Erfaringsutveksling – evalueringsmøte med praksisveilederne**

Vi har hatt to møter med praksisveilederne, etter hver av de to første praksisperiodene. Jeg omtaler disse møtene under ett. På det første av disse møtene kom det færre veiledere enn vi hadde trodd. Invitasjonen ble sendt som e-post og det er fullt mulig at denne invitasjonen ikke har kommet fram til de som skulle ha den (vedlegg 8). Møtet ble engasjerende og kreativt selv om det var ca halvparten som kom av det vi hadde forventet. På det andre møtet var frammøtet mye bedre.

Vi startet med en liten oppsummering av hvordan vi hadde gjennomført praksis dette året.

Veilederne var svært fornøyde med at elevene var i avdelingen hver uke, men de opplevde det

---

svært uheldig at elevene hadde praksis på onsdag og fredag, og torsdag inne i skolen. Når det var lagt opp på denne måten så hadde de mange ganger følelsen av å måtte begynne på nytt hver dag. Enkelte av elevene var ikke konsentrerte nok slik at det de lærte på onsdag, ikke var helt tilstede på fredag.

Vi lærerne forklarte at verken vi eller elevene var fornøyde med denne delingen av praksis, men forklarete at løsningen på dette problemet lå hos den som la timeplanene. Vi lovet at vi skulle formidle veilederens syn på problemet for å få til en endring i neste skoleår.

Deretter spurte vi veilederne hva elevene skulle lære som helsefagarbeider? Der var de fleste litt på gyngende grunn. De var usikre både på hva elevantida og læretida skulle gi elevene – hva de skulle lære. Fortsatt opplever vi at elevene blir litt dratt mellom ulike forventninger fra ulike faggrupper. Men her har det nok vært en bedring fra forrige skoleår for dette var ikke et tydelig signal fra elevens evaluering av første praksisperiode.

Veilederne snakket også om at informasjon ofte stoppet på veien slik at de ikke fikk vite, i tillegg til at det tok tid før informasjonen nådde alle i avdelingen. Der var vi helt enige og ønsker å få et tydeligere og bedre system. Resultatet var at vi laget en e-postliste hvor veilederne sto, slik at info kom direkte både til veileder og ledelse.

Praksisstedene ønsket fortsatt at elevene hadde navneskilt som fortalte om eleven var en Vg1 eller en Vg2 elev. Veilederne mente at de da lettere kunne tilpasse forventning og veiledning slik at det ble riktig for den enkelte elev. Veilederne var svært begeistret for den presentasjonen som elevene hadde laget av seg selv. Det var et A4-ark med bilde av eleven, samt at de hadde presentert seg med hvem de var, hvorfor de ønsket å bli helsefagarbeidere, og hva de likte å gjøre på fritiden. Dette arket ble laminert og hengt opp i avdelingen en ukes tid før elevene kom. Alle i avdelingen visste da at eleven skulle komme og de ble litt kjent med eleven i forkant.

Det kom også mange positive tilbakemeldinger fra veilederne. *”Jeg har vært imponert over elevenes evne til medmenneskelighet, så unge som de er.”* *”Vi har skånet elevene for de sterkeste inntrykkene i starten. Da har det gått fint etterpå.”* *”Det er så viktig at vi roser elevene, da blir de så mye tryggere og slapper mer av.”* *”Noen elever er svært forsiktige og tilbakeholdne, mens andre er utrolig sugne på utfordringer.”*

---

Veilederne var svært fornøyde med temaene som hadde vært i de forskjellige ukene. Det ble utfordrende også for avdelingens andre ansatte fordi de måtte begynne å forklare, begrunne og gi eksempler til elevene.

Veilederne hadde fått i oppdrag når elevene startet i avdelingen å bruke flere ord enn de vanligvis gjør. De skulle nå si til eleven: ”Nå skal jeg gjøre dette, og det gjør jeg fordi..” De skulle rett og slett forklare hvorfor de gjorde som de gjorde. Mye av dette de nå måtte fortelle lå innenfor veiledernes tause kunnskap. De bruker vanligvis ikke å formidle den verbalt, derfor kan det virke svært utfordrende å skulle sette ord på egen kunnskap. Men øvelse gjør mester.

Veilederne hadde tatt lærenes oppfordring og virkelig forsøkt å sette ord på det de gjorde. De fortalte at det hadde vært uvant og slitsom i starten, men at det hadde gått bedre etter hvert. Det var da hyggelig for oss å fortelle at elevene i sin vurdering hadde fortalt at veilederne var flinke til å forklare hvorfor de gjorde forskjellige arbeidsoppgaver.

Vi introduserte for deltakerne hvordan vi tenker oss prosjekt til fordyping til neste år. Vi ønsker fortsatt at praksis strekker seg over hele året, to dager i uka. Vi ønsker fortsatt flere elever på hvert praksissted, gjerne hele klassen. Lærerne vil da være ute i praksis alle undervisningstimene sine de dagene, og de mister ikke verdifull tid ved å forflytte seg fra sted til sted. Lærerne kan også være en bedre støtte til praksisveilederne.

Dette ble svært godt mottatt og de så helt klart mange fordeler ved dette, blant annet tettere samarbeid med lærer slik at vi i fellesskap veileder eleven til bedre læring.

### **8.6.3 Evaluering fra lærerne**

Det å dele inn ukene i temaer har vært veldig vellykket, også det å gjenta temaene i andre praksisperiode. Elevene ble svært fortrolige med de forskjellige ukenes temaer så jeg opplever at dette er en god måte å lære elevene mer om basiskunnskapene, gjøre yrkeskunnskapen mer integrert i den enkelte elev. Når vi legger undervisning til rette på denne måten, lære og oppleve i praksis for å fylle på teori i skolen, da åpner vi på en måte opp døra for elevene slik at de forstår. Når vi arbeider på denne måten blir det en god kobling av praksis og teori, en kobling som gir elevene mer eid yrkeskunnskap – og det er jo intensjonen!

Denne erfaringen må vi fortsatt bygge videre på for det er helt klart at vi kan trekke inn og vektlegge temaer på en helt annen måte når vi lar temaet følge eleven både i praksis og inne på skolen.

---

Lærerne på teamet reflekterte i fellesskap etter begge praksisperiodene var over. Alle var trygge på at elevene lærte på en god måte og utviklet sin refleksjonsevne. Det ble også snakket om det positive ved at elevene lærte mer enn bare det uketemaet tilsa.

Utdrag fra lærerlogger:

*”Jeg lærte at det viktigste er samtalen, den refleksjonsprosessen en klarer å sette i gang hos eleven.”*

*”Jeg opplever at det å ha et ”ukens” tema er veldig bra for elevene – for de får litt hjelp til å sortere alle inntrykkene i praksis. Elevens uttalelse om uketema var veldig positivt.”*

*”Det å la elevene ha det samme tema to ganger lar elevene få en bedre forståelse og fordyping av emnet.”*

*”I fremtiden mener jeg det ville være lurt å videreføre dette. Her synes det så godt at det er praksisopplevelsene som skaper alle disse elementene som elevene må ha for å kunne utvikle begynnende helhetlig yrkeskunnskap.”*

*”Elevene har hatt så stor utvikling i disse praksisperiodene. Begreper er ikke bare ord lenger, men de er fylt med kunnskap som eleven omsetter og bruker i praksis.”*

## **9 Hvordan kan de forskjellige undervisningsstrategiene bidra til utvikling av begynnende yrkeskunnskap?**

I dette kapitlet skal jeg belyse utvikling av helsefagarbeiderlevnes begynnende yrkeskunnskap ved at elevene beskriver og reflektere over sine praksiserfaringer. Jeg vil også reflektere rundt det å ha benyttet aksjonsforskning som forskningsstrategi, og hvordan kunnskap har utviklet seg igjennom hele året som prosjektet strekker seg over.

Forskningsspørsmålene vil også bli drøftet i dette kapitlet.

Jeg gjentar min problemstilling for forskningsarbeidet:

*”Hvordan kan beskrivelse og refleksjon over erfaringer i praksisfeltet bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elever på yrkesfag?”*

Gjentar også mine forskningsspørsmål som jeg ønsker svar på:

- 
- Hvordan bruke praksisarenaen til å utvikle yrkeskunnskap hos helsefagarbeiderelever?
  - Hvordan veilede elever enkeltvis og i gruppe, slik at den enkelte elev reflekterer over erfaringer for å utvikle sin yrkeskunnskap?
  - Hvordan styrke sammenhengen mellom praksis og teori i utdanningen?

### **9.1 Har elevene utviklet begynnende yrkeskunnskap?**

Yrkeskunnskap er helhetlig kunnskap! (Hiim & Hippe, 2001; Molander, 1996; Schön, 2001).

I møte med pasienter/brukere så aktiviseres hele helsefagarbeideren med tanker, følelser og handlinger (Krogstad & Foss, 1997; Martinsen, 1990). Eksempler som viser dette er eleven som reflekterte rundt det at hun egentlig ikke ville mate pasienten, men etter grundig overveielse kom til at hun faktisk ikke hadde rett til å ”ikke like” pasienten.

Eller eleven som kjente til at pasienten var veldig glad i å gå tur, men var for sjenert til å spørre. Eleven forteller at hun har lært at det er viktig å forsøke å sette seg inn i pasientens situasjon.

Eller den mannlige eleven som viser stor empati når han etter å ha vært på besøk mange ganger endelig, skulle hjelpe en sjenert kvinnelig pasient på dostol.

Så er det eleven som skulle hjelpe pasienten som var brydd over å trenge så mye hjelp. Eleven forklarer til pasienten at hun er der for å hjelpe og at pasienten ikke skulle tenke på tiden.

Pasienten følte seg muligens noe bedre, og eleven reflekterer over hvor viktig det er at brukerne får utføre det de kan, og får bestemme over eget liv. *”Man lever ikke et verdig liv hvis alle menneskene rundt deg bestemmer alt over deg, og gjør absolutt alt for deg kanskje bare for å spare tid.”*

Alle elevene har utviklet innsikt og forståelse, og de handler helhetlig. De bruker tanker og følelser i sine handlinger. De viser både omsorg, empati, respekt og evne til å kommunisere. Dette er ikke bare mine ord, men også elevenes egen mening. *”Alt henger sammen sier en elev – både respekt, empati, kommunikasjon og omsorg”*.



---

I den gamle læreboka Sykepleieskolens etikk av Elisabeth Hagemann (1930) presenteres betydningen av å arbeide med seg selv og egen personlighet slik:

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. Det vil med andre ord si at eleven – om hun ikke har gjort det før – må begynne et pløyningsarbeid inne i sin egen karakter (Hagemann 1930, i Martinsen, 1990, p. 78).

Evne til å reflektere etterspørres i læreplanen i prosjekt til fordyping. Her står det at elevene skal reflektere over egen adferd og over eget arbeid. Men for å kunne tilegne seg yrkeskunnskap trenger elevene å utvikle denne evnen til refleksjon. For å sikre at elevene og vi lærere har den samme oppfatning av hva begrepet refleksjon innebærer hadde vi en arbeidsoppgave helt først på skoleåret. Her arbeidet elevene tilslutt fram sin definisjon på hva refleksjon innebar for klassen. Dette har gjort det videre arbeidet enklere og har skapt mindre frustrasjoner hos elevene, de har rett og slett opplevd å lykkes.

I det daglige har elevene skrevet logger med vinkling på ukens spesielle tema, dette for å trene på refleksjon over handling. Det er i disse loggene det tydelig står å lese at elevene har utviklet yrkeskunnskap. Som i dette eksemplet: *”I dag har jeg opplevd at det er viktig å følge pasientens tempo ved at jeg for eksempel lar pasienten få svelge maten før jeg gir mer, og at jeg ikke tvinger pasienten til å spise mer når hun sier at hun er mett. Så hvis pasienten ikke er sulten så er det ikke bare at han ikke vil ha mat, det kan være mange andre ting. Det kan være kvalme eller obstipasjon som plager, eller sår i munnen eller svelgproblemer, eller at pasienten er sengeliggende og har lite aktivitet. Derfor er det så viktig at jeg observerer pasienten når jeg gir mat og passer på å rapportere videre det jeg oppdager.”*

Her ser eleven konsekvens av egen handling, og ser også viktigheten av å observere underveis i handlingen for tidlig å avdekke endringer som skal rapporteres videre. Her viser eleven innsikt i selve situasjonen, men hun viser også oversikt ved å kunne reflektere over at det kunne være flere ting som kunne ligge til grunn for at pasienten ikke ville ha mer mat (Krogstad & Foss, 1997).

*”Jeg kommuniserer hver dag med demente og har erfart at det er viktig at jeg er tålmodig og er flink til å lytte. Også har jeg funnet ut at det står veldig mye i læreboka som stemmer med praksis!”* *”De demente blir litt ”flaue” og føler seg dumme når de ikke kan svare, så de bare*

---

*går. De føler helt sikkert nederlag så derfor er det veldig viktig at jeg tenker over hvordan jeg stiller spørsmåla til den demente så de ikke opplever å føle seg dumme.”*

Her viser eleven gjennom refleksjonen evne til empati, respekt, omsorg og evne til å kommunisere. Det framstår tydelig at eleven viser omsorg for brukeren ved å være tålmodig og ved at hun tilrettelegger hvordan hun snakker til brukeren ut fra diagnosen.

Omsorg er å knytte bånd, og å inngå relasjoner. Løgstrup uttrykker det slik: ”at menneskers liv er forviklet med hverandre, derav udspringer fordringen om å ta vare på hverandre” (Løgstrup i Martinsen, 1990, p. 65).

Samtaleveiledningene i skolen bruker av timene til felles programfag, her også veileder vi elevene inn i en refleksjonsprosess som skjer her og nå. Her kommer elevene med eksempler eller historier og så blir det mitt ansvar som veileder å sette i gang tanke og refleksjonsprosess slik at eleven oppdager nye ting, enten med seg selv eller andre. Eller legge til rette slik at eleven oppdager eget behov for ny læring. Ved å la elevene reflektere over egenopplevde praksiserfaringer så vil eleven tilegne seg en mye større og mer omfattende kunnskap enn bare selv utførelsen av denne helt spesifikke arbeidsoppgaven (Hiim & Hippe, 2001). Eleven som skulle hjelpe brukeren på toalettet, men som ble sint fordi hun ikke fikk det. Historien viser at læringen for eleven av og i praksissituasjonen er stor. Læringen synes ikke bare i denne ene historien, men i alle historiene som er tatt med i denne rapporten. Når vi klarer å bevisstgjøre elevene i forhold til elementer i deres historie, refleksjonen eller erfaringen så er grunnen lagt for utvikling av kompetanse (Skau, 2005).

Elevenes mange utsagn om opplevelsen av økt læring i praksis lar jeg vises med dette ene utsagnet: *”Jeg lærer så mye i praksis. Jeg har lært mye mer om kommunikasjon ute i praksis enn jeg har lært om kommunikasjon inne i klasserommet.”*

Dette er en tankevekkende uttalelse og blir på en måte ”ledestjernen” vår framover.

Molander (1996) fremholder at den menneskelige handlingen er grunnleggende for all kunnskap. Han løfter fram og setter den *levende kunnskapen* i sentrum. I praksis lærer elevene yrkeskunnskap ved at praksis og teori sammenfattes, i tillegg lærer de gode holdninger til brukere og til eget yrke. Det blir en utviklingsprosess mellom handling, forståelse og utvidelse av kunnskapen. Kunnskap blir en helhetlig prosess der alt dette virker sammen (Hiim & Hippe, 2001)

---

Jeg får også kritiske tanker i denne refleksjonsprosessen. Hvis vi ser tilbake på læreplanene så inneholder læreplanen i prosjekt til fordyping kun praktiske mål noe som er veldig bra. Eleven må altså være i arbeid på praksisarenaen for å ha mulighet til å nå målene. Ser vi på læreplanen for helsefagarbeidere felles programfag så er det nesten kun teorimål. Jeg finner det svært underlig med tanke på at elevene avslutter Vg2 med en tverrfaglig praktisk eksamen. I tillegg er helsefagarbeider et praktisk yrke som avsluttes med en praktisk fagprøve.

Læreplanen blir lest av fagnemndene og ut fra læreplanen bestemmer de hvordan fagprøva skal være. En felles uttalelse i brev fra fagnemndene her i vårt fylke er at ”fagnemndene må legge mest vekt på det teoretiske i form av pleieplan og teoretisk kunnskap fordi læreplanen er så teoretisk”.

Dette er en helt avskrekkende og trist tanke i forhold til et praktisk yrke. Teori er for all del viktig, men den skal *vises* i praktisk arbeid og kunne *forklares* ut fra praktisk arbeid. Ut fra brevet leser jeg en holdning om at teori er kunnskap, praksis er bare praksis!

På vår skole er det lærere tilknyttet voksenopplæring som har litt kontakt med fagnemndene for informasjon til deres Vg3 elever. Vi har med andre ord svært liten mulighet til å kunne øve noe som helst påvirkning eller informasjon/veiledning i forhold til dette. En veldig frustrerende situasjon. Det burde vært pedagoger inne i forbindelse med fagnemndene.

Mennesker lærer hele livet. Læring skjer på alle arenaer og i alle livets situasjoner.

Alle har potensial for læring, og vi må sørge for at dette potensialet kommer både det enkelte individet og samfunnet best mulig til nytte (St.meld. 12).

Målet vårt må være at vi makter å gi elevene følelse av mestring og utvikling. Ikke alle elevene vil nå like langt, men alle skal få muligheten til å nå så langt den enkelte klarer.

I dette forskningsprosjektet vises i utallige eksempler at elevene har oppnådd begynnende yrkeskunnskap, og at den enkelte elev har nådd så langt den kunne i sin proksimale utviklingszone.

### **9.1.1 Hvordan bruke praksisarenaen til å utvikle yrkeskunnskap?**

For at elevene skal få jevn utvikling og læring i praksis er det viktig at det er godt samarbeid mellom Vg1 og Vg2. Dette for at de to skoleårene skal bygge på hverandre, i tillegg må elevene veiledes slik at de virkelig kommer dit de kjenner at det er riktig yrke for seg, der

---

hvor de har sin interesse og sin motivasjon. Og i tillegg at elevene får mulighet til regelmessig og trygg utvikling i sin praksiserfaring som starter på Vg1 og fortsetter på Vg2.

Skolen vår har arbeidet mot praksisstedene for å gi veiledning til praksisveilederne, for at de skal være trygge og gode rollemodeller for våre elever. Vi har også vektlagt viktigheten av at praksisveilederne trener på å formidle og beskrive sin egen yrkeskunnskap til elevene, slik at taus kunnskap artikuleres. Dette er en dyktighet som ikke alle veiledere og yrkesutøvere har (Hiim & Hippe, 2001).

Praksisveilederne er ofte usikre på hva de kan forvente og hva de kan kreve av elevene. Når det er god kontakt mellom skole og praksisfelt kan dette klargjøres slik at veilederne er trygge i oppgaven sin. De tilbakemeldingene som praksisveilederne kommer med om elevene kan være både positive og negative, og er viktige å ta tak i, fordi praksisveilederne er mange flere timer sammen med elevene enn læreren er. Praksisveilederne er faglig dyktige yrkesutøvere og meget viktige samarbeidspartnere for skolen, lærere og for elevene. Men for at de skal føle seg trygge i veiledningen av elevene er det svært viktig at det er godt samarbeid og god dialog mellom skole og praksisfelt.

I praksis opplever elevene virkelige situasjoner hvor de kan gjøre observasjoner underveis i stellet eller andre oppgaver, vurdere pleietiltak, gjennomføre og reflektere over utført arbeid. Eleven får anledning til å gå inn i oppgaver i det utviklingstempo som den enkelte elev har. Praksisveilederne presiserte i sin evaluering at: *”Vi har skånet elevene for de sterkeste inntrykkene i starten. Da har det gått fint etterpå.”*

I praksis vil noen elever raskt føle seg ”hjemme” og vil også kunne gå inn i krevende og alvorlige oppgaver svært hurtig uten å reagere spesielt negativt følelsesmessig, mens andre trenger mye lenger tid. Dette er praksisveilederne dyktig til å registrere fordi de selv innehar evne til empati og omsorg. Praksisveilederne hjelper og veileder elevene videre i deres læring og utvikling av sin yrkeskunnskap.

Ved at eleven er sammen med en hjelpepleier/helsefagarbeider går de sammen med mesteren, og kan lære helt direkte ved å observere og bli fortalt eller vist. Veilederen kan også påpeke ting som eleven kan utvikle, da vil veileder bringe dette inn i elevens oppmerksomhet og da kan læring gjøres mulig. For at feil skal kunne rettes opp må en bli gjort oppmerksom på dem. Her er det en viktig forutsetning for læring, og det er et grunnleggende tillitsforhold mellom eleven og den som gir veiledningen (Molander, 1996). Veilederne kan kommunisere og er

---

dyktige på å skape trygge og gode samarbeidsmiljøer for elevene, så de gjør det de kan for at eleven skal lære og utvikle seg i riktig retning

Yrkeskunnskapens tause dimensjon overføres best i dette fellesskapet som eleven befinner seg, enten i helt konkrete situasjoner med egen utøvelse eller gjennom observasjon av andre (Martinsen, 1990). Verdien av å lære yrket sammen med en mester framheves blant annet av Nielsen og Kvale (1999) og Martinsen (1990).

For at lærer skal få innblikk i elevens holdninger og handling i sitt daglige arbeid kan lærer være observatør til elevens oppgaver, for eksempel betrakte eleven i måltidssituasjon, observere praktiske arbeidsoppgaver inne hos eller sammen med brukeren, eller overhøre samtaler elevene gjør med sine brukere, lytte til eleven som vil hjelpe en bruker på toalettet osv. Når elev og lærer setter seg ned for å ha praksisveiledning kan disse observasjonene brukes som utgangspunkt for samtale, refleksjon og veiledning. Begge sitter da med samme utgangspunkt for veiledningssamtalen. Da vil jeg som lærer ha mulighet til å rose eleven ikke bare for å kunne teoretisk kunnskap, men løfte fram og rose elevens handlinger og væremåte overfor brukeren. Når lærer har vært med når eleven har utført et praktisk arbeid deltar vi begge i en felles arbeidsprosess, og den læringen som skjer gjennom fellesskap og veiledning har stor betydning for elevens utvikling av yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2001).

Elevene skal også selv være observante på sin egen arbeidsdag, de skal skrive refleksjonslogg i forhold til det tema som er aktuelt for den uken de er i. Denne loggen ”tvinger” eleven til å tenke etter og reflektere over sitt eget arbeid og sin egen utvikling. Refleksjon som metode for læring framheves sterkt av Schön (2001). Han sier at kunnskap og ferdighet er en helhet som utvikles gjennom refleksjon, da refleksjon over og i handling. Refleksjonen starter første hos *novisen* med å tenke etter hvordan en oppgave ble gjennomført, deretter utvikler dette seg slik at tilslutt kan *eksperten* handle, tenke og ” snakke” med situasjonen underveis i handlingen. Vi ser da at den profesjonelle yrkesutøveren har mulighet til å justere arbeidet sitt underveis. Denne utviklingen starter eleven på i Vg2 og vil kunne bli i løpet av sin lærlingtid den profesjonelle yrkesutøver som samfunnet etterspør.

Praksisarenaen kan også brukes til å skape sammenheng mellom praksis og teori for eleven. I tillegg kan eleven utfordres til å gå inn i oppgaver som de føler seg litt urolige for eller ikke helt våger. Ved samtale med eleven, og kanskje med veileder, kan eleven ofte få nok

---

oppmuntring og støtte til å våge å gå inn i oppgaven, enten alene eller med veileder som støtte i situasjonen. Eleven får da mulighet til å utvikle seg i eget tempo.

Ved å bruke elevens refleksjonslogg som veiledningsgrunnlag kan vi ved hjelp av veiledningsspørsmål lede elevens oppmerksomhet inn på fagstoff, enten teori som eleven har på plass eller som eleven oppdager at de mangler.

Utdrag fra elevlogg:

*”Jeg opplever at ikke alle i avdelingen er så flinke til å vise omsorg. Da tenker jeg at de ikke bryr seg om pasienten. For eksempel at en pasient spør om noe og den ansatte bare overhører vedkommende eller snur seg bort fra den gamle. Dette går ikke an tenker jeg! Nå som jeg kan dette vi lærer ordentlig, så sitter det mye bedre inne i hodet og kroppen, da ser jeg og reagerer jeg når jeg ser noe som ikke er bra.”*

Her viser eleven at kunnskapen er hennes eiendom, det er ikke bare ord for henne lenger.

### **9.1.2 Hvordan veilede elever enkeltvis og i gruppe, slik at den enkelte reflekterer over egne erfaringer?**

All veiledning må starte med god kontakt med elevene, og at elevene føler trygghet og tillit til den som skal veilede. Uten denne helt grunnleggende kontakten vil en som veileder ikke nå inn til elevene og kan heller ikke legge tilrette slik at de reflekterer, oppdager og tenker etter. At elevene blir klar over og forstår sine egne følelser og reaksjoner, i og over sine praksiserfaringer.

Refleksjon kan defineres som gjenspeiling – betraktning, ettertanke. Læring og refleksjon er to begrep som henger nøye sammen, det går an å si at refleksjonene er kraften som skal til for å forandre erfaringene til læring. Noen ganger er erfaringene tydelige og lette å få satt ord på. Andre ganger sitter ordene fast og er vanskelig å få uttrykt, da bruker vi lett slike ord som føler eller synes. Når vi ikke har ord for å forklare erfaringene har vi heller ikke godt nok eierforhold til det vi erfarer i det daglige. Erfaringslæring gjør at vi oftere kan si ”jeg vet”. Vi vet fordi vi alene eller sammen med andre har tenkt, diskutert og gransket.

For at elevene våre skal kunne si at ”de vet”, så må vi lærere legge til rette for refleksjon sammen med en eller flere elever. I praksisfeltet så får hver elev en til en og en halv time sammen med lærer. Her legger lærer til rette for refleksjon ved å bruke sine kunnskaper om veiledning, sin erfaring og sin klokskap som bakteppe i dette arbeidet. Eleven blir møtt med omsorg, omtanke, interesse, velvilje og ønske om å ”ville vel”.

---

Ser vi på praksistrekanten som dreier seg om tre nivåer i en trekant (Lauvås & Handal, 2000). P1-nivået handler om selv handlingen eller beskrivelsen av planene, P2-nivået handler om teoribaserte og praksisbaserte begrunnelser og kunnskaper. Det gir forståelsen av oppgaver og utfordringer i faget. P3-nivået dreier seg om etiske verdier og rettferdiggjøring.

Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe eleven til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaringer og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på, enn på å formidle hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være (Lauvås & Handal, 2000).

Å oppdage innebærer at jeg oppdager meningen med det jeg gjør. Det handler også om å *bli seg bevisst*, eller *bli klar over noe* (Grendstad & Sandven, 1986). Å oppdage vil egentlig si å legge merke til noe som har vært der hele tiden. Jeg har bare ikke sett det før.

I det øyeblikket jeg forstår det jeg gjør blir stoffet på en spesiell måte mitt eget.

Ved å stille seg undrende til det eleven forteller og veilede videre vil eleven oppdage og bli klar over forskjellige sider ved sin historie eller tanke.

Utdrag fra en praksisveiledning med tre elever, hvor vi snakket om respekt:

*”Eleven begynner å snakke om en aktivitet på hennes dementavdeling, de bretter kluter. Min elev og to andre hjelpepleiere sitter denne dagen sammen med noen brukere. Mens de sitter der så begynner hjelpepleierne å snakke om noe privat og blir svært opptatte av dette. Da reagerer en av brukerne med å reise seg opp for å gå og sier at ”dere liker ikke meg dere, dere er ikke glad i meg”. Da tar eleven ansvar og reiser seg, holder rundt brukeren og sier at ”jo, jeg er glad i deg og jeg snakker jo med deg mens vi sitter her alle sammen.” Etter hvert så gikk brukerens gråt og sinne over og det ble rolig stemning igjen.”*

Når du reflekterer nå i ettertid hva tenker du om det de to hjelpepleierne gjorde?, spør jeg. Var det en respektløs handling eller ikke? Eleven svarer: ”Jeg vet ikke helt.” Jeg lar spørsmålet gå videre til resten av gruppa. Dere andre – hva mener dere. Elevene er stille og ettertenksomme. Brukeren var jo flink som klarte å si ifra sier jeg.

Mitt neste spørsmål er: Har dere opplevd å være sammen med noen og så begynner de å snakke om noe veldig privat så du blir holdt utenfor? Alle nikker. Hvordan føles og oppleves det?

Elevene har mange eksempler, og forteller at de blir lei seg, triste, sinte. Gruppa samles om at det kan settes mange ord på en slik situasjon, men det må oppleves som en respektløs handling for brukeren. *”Vi skal jo behandle brukeren med respekt, sier en elev, ikke være respektløse.”*

---

Kan dere da forstå brukeren som reiste seg opp og sa at dere vil ikke snakke med meg. Kan dere forstå de følelsene som hun fikk i denne situasjonen? Elevene nikker bekræftende at det kan de virkelig. Hva kan vi gjøre for å forhindre at slikt skjer? spør jeg.

En elev svarer: *”Vi kan passe på at vi snakker om private ting i pausa, ellers så skal vi konsentrere oss om brukeren og snakke med brukeren. Da blir dagen for brukeren mye bedre, og de føler seg respektert og verdsatt.”*

I denne delen av samtalen fikk elevene en mulighet til å følelsesmessig å dele brukerens opplevelse av å være utestengt. Når elevene tenkte etter så hadde de alle opplevd denne situasjonen selv. I denne veiledningssituasjonen forteller eleven historien sin – P1-nivå, og reflekter på P2-nivå. Men vi ser også at eleven er oppe og reflekterer på P3-nivå og tenker på den etiske siden av problemet.

Når elever klarer å lære av sine erfaringer ved å reflektere over eget arbeid og gjøre endringer når de møter handlingen igjen, så gjør det at de vil bli stadig dyktigere i utøvelsen av sitt eget yrke. Schön (2001) beskriver refleksjon i handling og refleksjon over handling. Han sier også at det som kjennetegner eksperten er at vedkommende tenker og handler omtrent samtidig. Eksperten klarer å justere prosessene uten at de stanser opp. Det å være klar over hva som skjer i det aktuelle øyeblikket og i tillegg vite hva som må gjøres for å rette opp – det vil si at en reflekterer *i* handling. De tankene en gjør seg i ettertid er refleksjon *over* handling.

Vi mennesker er avhengige av hverandre for å utvikle vår egen bevissthet slik at vi framstår som selvstendige (Teslo, 2000).

I dette kapitlet har jeg snakket om hvordan jeg kan veilede elevene enkeltvis eller i gruppe, slik at den enkelte elev reflekterer over egne erfaringer.

### **9.1.3 Hvordan styrke sammenheng mellom teori og praksis?**

Kunnskapsløftets intensjon er at elevene skal utvikle begynnende helhetlig yrkeskunnskap i løpet av sin tid på Vg1 og Vg2, det framholdes en virkelighetsnær undervisning.

For at dette skal lykkes mener jeg helt bestemt at det da må være gjennomgående forbindelse mellom teori og praksis. Det må hele tiden vektlegges at teori kommer ut i praksis, og at praksis kommer inn i teorien.

Hva er så sammenhengen mellom praksis og teori i helsefagarbeidernes yrkeskunnskap? Hiim og Hippe (2001) og flere advarer mot teoretisk kunnskap uten forankring i praksis, mens



---

Martinsen (1990) advarer mot praksispreget rutine. Med vinkling på dette er det viktig at ikke skolen er inne og ”styrer” for sterkt hva elevene skal utføre mens de er i avdelingen.

Det eksemplet der eleven sier at hun viser omsorg for pasienten ved å legge til rette så de kan klare å utføre selv, synliggjør sammenheng mellom teori og praksis. Hun sier videre at hun da viser omsorg slik at pasienten kan klare å opprettholde funksjonene sine. Da viser jeg både empati, respekt og omsorg for vedkommende, sier hun.

Uten teori ville eleven ha utført stellet selv for det hadde vært mye raskere, og ikke lagt til rette for at brukeren selv utførte. Med teori ser hun viktigheten i at brukeren får bruke kroppen sin, være aktiv og i bevegelse, og på den måten bidra til å holde kroppens funksjoner ved like.

Igjennom dette prosjektet har sammenheng mellom teori og praksis blitt et viktig fokus. Vi har strevet etter bevisst å bruke begrepene overfor elevene og løftet fram viktigheten av sammenheng mellom praksis og teori. Molander (1996) hevder at oppmerksomhet er viktig for læring. Så ved at lærerne har vært oppmerksomme på sammenhengen så er også elevene blitt mer bevisst på denne sammenhengen. I evaluering av siste praksisperiode sier eleven; *”Jeg må fortsette å sette ting i sammenheng → teori – praksis. Slik at jeg blir bedre og bedre.”*

Kunnskapsløftet har gitt oss prosjekt til fordyping som forutsetter at eleven er i praksisfeltet noen timer hver uke. Og det er her i praksisfeltet at elevene gjør seg sine egne erfaringer, utvikler sine ferdigheter og holdninger. Når vi snakker med elevene i praksis må eleven veiledes til å oppdage sitt eget behov for teorikunnskaper, og når vi snakker om teori i skolen må vi hele tiden etterspørre elevenes erfaringer eller bygge fagstoffet på våre egne praktiske eksempler. Yrkeskunnskap læres og utvikles best gjennom møter med helhetlige utfordringer i yrket (Hiim & Hippe, 2001). Gjennom dette kan yrkesutøveren samle eksempler som danner grunnen eller basis i yrkeskunnskapen (Schön, 2001). De eksemplene det er snakk om her er de brukere/pasienter elevene møter i sitt praksisfelt, i tillegg kommer de oppgavene vi har i skolen, de som handler om ”mennesker” i helhetlige oppgaver.

Som et praktisk eksempel på å styrke sammenheng mellom teori og praksis kan jeg trekke fram opplæring om diabetes i skolen. Elevene lærer om diabetes, en sykdom som karakteriseres som en folkesykdom. Elevene kjenner til temaet på forhånd via ukeplan.

---

Dette er en lidelse som tas opp i skolen uavhengig av om elevene har møtt sykdommen i praksis eller ikke. Nå viser det seg imidlertid svært ofte at de fleste av elevene har kjennskap til sykdommen fra før, enten fra avdelingen eller på bakgrunn av venner eller familie som er rammet av sykdommen.

Vi gir eleven en fokusforelesning med de helt grunnleggende kunnskapene, for å skape forståelse av hvordan denne sykdommen arter seg og utvikles. Deretter arbeider elevene videre med fagstoffet i en oppgave rundt en ”bruker”, og avslutter med et rollespill som de presenter for basisgruppa. Som en prosedyre i forbindelse med diabetes lærer elevene hvordan de skal måle blodsukker verdien hos en bruker med diabetes.

Når vi siden møter elevene i praksis må vi som lærere hele tiden ha i bakhodet det som er belyst i skolen for å trekke ytterligere forbindelse mellom praksis og teori sammen med eleven. I praksis kan vi spørre eleven om hun har møtt en bruker med diabetes i sin avdeling. Dersom hun svarer bekræftende på det kan vi i praksisveiledning trekke inn kunnskap. Vi kan lede elevens oppmerksomhet mot for eksempel å måle blodsukker, kosthold til diabetikere, hjelpe eleven til å oppdage at observasjon av føttene under stellet er meget viktig. Vi etterspør teori og veileder eleven slik at de selv oppdager forbindelsen mellom brukeren, sykdommen og nødvendig fagkunnskap. Dersom det er behov så får eleven en etterlesing om dette temaet. Yrkeskunnskap er lært der yrkesutøvelsen foregår, og yrkeskunnskapen skal brukes (Hiim & Hippe, 2001).

Det hender også at elevene i praksis blir lært for eksempel framgangsmåten ved blodtrykksmåling av sin veileder, at de lærer den praktiske utførelsen før de lærer teorien. Når eleven formidler i praksisveiledning at hun har gjort denne prosedyren er det en super anledning til å veilede eleven til å oppdage at det er ok å kunne forstå faglig hva som skjer når blodtrykket måles. Ved å utfordre elevene på å snakke om fag, vil elevene trene seg opp til å kjenne når de trenger fagpåfyll eller de kjenner at dette er noe de kan.

---

## 9.2 Erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet

*Det tar tid å bli menneske. Et liv omtrent.*

Jacob Weideman (Skau, 2002).

Dette aksjonsforskningsprosjektet har vært spennende, utfordrende, utviklende og lærerikt for meg, men også for de andre deltagerne i arbeidet. Det å kunne samarbeide med kollegaer og elever på denne måten har skapt mange nyttige innfallsvinkler og det har vært flott for læringsmiljøet.

Ønsket var å sette fingeren på viktigheten av praksis for elevene våre, fordi vår overbevisning sier at det er i praksisfeltet et praktisk yrke kan læres. Samt hvordan vi kunne gi elevene forståelse av hva som var grunnleggende kunnskaper i yrket. Grunnleggende kunnskaper som gir elevene en solid og trygg base som de kan utvikle videre igjennom sin lærlingtid. Relevant og god yrkesutdanning forutsetter at elevene kjenner til og har innsikt i hva som er grunnleggende kompetanse i sitt yrke (Hiim & Hippe, 2001). Ønsket var å finne ut om refleksjon rundt praktiske erfaringer kan bidra til å utvikle begynnende yrkeskunnskap hos elevene.

Vi lærere ønsket å utvikle og å forbedre vår egen veiledningspraksis for i større grad å kunne legge til rette for å utvikle elevenes begynnende yrkeskunnskap.

Alt vi tenkte om utvikling av yrkeskunnskap hos elevene mener jeg elevene har oppnådd. Alle loggene, historiene og observasjonene fra deltakerne i prosjektet viser dette med tydelighet at elevene har utviklet begynnende yrkeskunnskap. De er blitt dyktige fagpersoner med varme hjerter og omsorg for andre, mennesker med evne til å se andre enn seg selv.

Prosjektet har satt i gang læreprosesser hos alle som har vært med. Jeg som forsker har lært, mine kollegaer har lært og det samme har elevene gjort. Det som blir viktig framover er jo å dra nytte av lærdommen og bruke dette videre, det som vi har lært.

Som forsker har jeg lært viktigheten av å ha en grovplan som utgangspunkt for arbeidet. Jeg har lært at det må settes av tilstrekkelig med tid til samtaler om det vi jobber med. Dette for å sikre at alle ”stemmer” blir hørt.

Gjennom hele arbeidet har jeg fått trening i å planlegge, gjennomføre, reflektere over, systematisere, velge ut og dokumentere erfaringene fra forskningsprosessen. Jeg har økt min kompetanse på å forske på egen pedagogiske praksis.

Elevene har utviklet begynnende yrkeskunnskap. De har utviklet forståelse for at yrkeskunnskap kan læres på mange forskjellige måter, i dette prosjektet spesielt handler det

---

om å bruke praksis og beskrive og reflektere over egne erfaringer. Selve kunnskapen og evnen til å reflektere som elevene har lært blir viktig for lærlingtiden og elevens møte med pasienter og kollegaer.

Praksisstedene og deres veiledere har også opplevd læring og bevisstgjøring. Skolens temauker har satt i gang samtaler og diskusjoner om disse så viktige og grunnleggende elementene i yrkeskunnskapen. Praksisveilederne har blitt klar over sin tause kunnskap og har trent på å verbalisere den til iallfall elevenes beste.

Praksisveilederne har også snakket med lærerne når vi har vært i avdelingen og de har spurt og bedt om veiledning når de har vært usikre på hvordan de skal veilede eleven videre for å utvikle begynnende yrkeskunnskap. Det er viktig utvikling for når en kjenner etter og reflekterer over at en mangler kunnskap for deretter å søke kunnskap, som utvikler ens egen innsikt.

Jeg og mine kollegaer har utviklet oss og er blitt flinkere i løpet av dette prosjektet til å snakke sammen om hvordan vi ser på læring, hva slags elevsyn vi har, om hva yrkeskunnskap er og hvordan vi kan legge til rette slik at alle elevene, både de ”sterke” og de ”svake” opplever mestring og læring. Vi lærere har utviklet vår didaktiske kompetanse ved at vi har blitt mer bevisste på å ta vare på elevenes læreprosesser. Prosjektet har for lærerteamet vært viktig og nyttig for framtida, blant annet fordi behovet for faglige samtaler er synliggjort. Hverdagen har vært fylt av så mange ”må gjøre-oppgaver” at prosjektet til tider har vært tungt å drive. Kollegaene har ikke alltid sett seg i stand til å skrive logg etter hver veiledning i praksisfeltet. Det har også vært vanskelig å få samlet alle til diskusjoner og samtale om framdriften. Men vi har alle i sannhet gjort det vi har kunnet for å gjennomføre dette forskningsprosjektet.

Vi har kommet i mål, alle stemmene er hørt og arbeidet viser læring og utvikling hos alle.

”Vi skal gi tulipanen et så gunstig miljø at den blir så stor, vakker og velutviklet som den overhode har mulighet for å bli, men den skal ikke tvinges til å bli en rose.”

August W. F. Frøbel

---

## Litteraturliste

- Aadland, E. (1997). *"Og eg ser på deg-": vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Andresen, R. S. (2008). *Hvordan legge tilrette felles programfag og prosjekt til fordyping slik at begynnende yrkeskunnskap utvikles hos helsefagarbeiderelever*. Unpublished manuscript.
- Bang, S. (2003). *Rørt, rammet og rystet: faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Skilpaddens sang*. Oslo: Freidig forl.
- Boge, M., Ødegaard, E. E., Markhus, G., & Moe, R. (2005). *Læring gjennom veiledning: meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforl.
- Børli, H. (1988). *Med øks og lyre: blar av en tømmerhoggers dagbok*. [Oslo]: Aschehoug.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Eikeland, O., & Askerøi, E. (2006). *Som gjort, så sagt?: yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*. Bekkestua: Høgskolen.
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag: om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Freire, P., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Gordon, T., Burch, N., & Seljelid, T. (1999). *Snakk med oss, lærer!: trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Grendstad, N. M., & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Hatling, M. (2001). *Fortellingens fortrylling: bruk av fortellinger i bedrifters kunnskapsarbeid*. [Oslo]: Fortuna.
- Hiim, H. (2003). Læreren som forsker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2003(5 - 6), 350 - 363.
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holm, U. (1987). *Empati: att förstå andra människors känslor*. [Stockholm]: Natur och kultur.
- Holm, U. (2005). *Empati: å forstå menneskers følelser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Høigaard, R., Jørgensen, A., & Mathisen, P. (2001). *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder: om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforl.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere: en kvalitativ studie*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

- 
- Killén, K. (1992). *Faglig veiledning: et tverrfaglig perspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Kokkersvold, E., & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss: trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krogstad, U., & Foss, C. (1997). *Det handler om å kunne snu seg: sykepleie - kompetanse - handlekraft*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling: ulike perspektiver på det etiske landskapet*. Bergen: Fagbokforl.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lundeby, E. (Ed.) (1984) *LEXI Nye ord - Vanskelige ord - Fremmedord*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Martinsen, K. (1981). Omsorgens filosofi og omsorg i praksis. *Sykepleien*, 1981(8), 4 - 10.
- Martinsen, K. (1990). Omsorg i sykepleien: en moralsk utfordring *Moderne omsorgsbilder* (pp. S. 61-97). [Oslo]: Gyldendal.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Stockholm: Dialoger.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser-: personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforl.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Støten, K. (2005). *Hjelpepleierens yrkeskunnskap - forankret i hode, hender og hjerte: utvikling av begynnende helhetlig yrkeskompetanse i hjelpepleieryrke : et aksjonsforskningsprosjekt fra VK2 hjelpepleier skoleåret 2003/2004*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Teslo, A. L. (2000). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2002). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonssteori - medhistorier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.

- 
- Vagle, I. (2003). *Hva er aksjonsforskning i læreryrket?: sentrale dilemmaer og spørsmålsstillinger i aksjonsforskning belyst ut fra et skoleutviklingsprosjekt*. Høgskolen i Akershus. Avd. for yrkesfaglærerutdanning, Lillestrøm.
- Waage, J. F. (2000). *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. [Oslo]: Pedlex.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Winter, R., & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London ; New York: Falmer Press.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

DET KONGELIGE KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT (1994)  
*Læreplan – Generell del*

DET KONGELIGE UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENT (2003 – 2004)  
*Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring*

DET KONGELIGE HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENT (2005-2006)  
*Stortingsmelding nr. 25 Mestring, muligheter og mening*

Inst. S. nr. 268 (2003-2004) Innstilling fra kirke, utdanning- og forskningskomiteen om kultur for læring

Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring. Rundskriv F-13/04

Læringsplakaten

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (Opplæringslova)

Retningslinjer for arbeid med læreplaner for fag. Basert på St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.

...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. St.meld. nr. 12

Læreplan for felles programfag i Vg2 helse- og sosialfag

Prosjekt til fordypning for videregående trinn 2 yrkesfaglig utdanningsprogram

## Yrkesutøvelse Vg2

# Y-7

*Mål med opplæringen er at eleven skal kunne*

forklare hva yrkesetikk er, og diskutere dette i forhold til relevant regelverk innenfor helsesektoren og internasjonale menneskerettigheter

Kompetansemålet forklart på en enkel måte:

- ✓ Yrkesetikk er hvordan du utfører yrket ditt etter regler for rett og galt.
- ✓ Relevant regelverk er et sett med lover eller bestemmelser.
- ✓ Helse- og sosialsektoren inneholder tilbud som for eksempel sykehjem, helsestasjoner og sosialtjenester og barnevern.
- ✓ Internasjonale menneskerettigheter handler om at mennesker er likeverdige og like viktige uavhengig av kultur, religion, livsførsel og funksjonsnivå.

Etter å ha arbeidet med målet skal du kunne forklare hvordan yrket ditt skal utføres etter etiske bestemmelser og etter prinsippet om at mennesker er likeverdige og like viktige.

### **For eksempel:**

Du arbeider innen rusomsorgen og har i oppgave å hjelpe til med matserving. Her møter du mennesker som kan være rusa. Dine holdninger i dette arbeidet blir svært viktige. Her må du vise at du klarer å se selve mennesket ”bak” rusen.



## Refleksjonslogg - TEMA

Dato: \_\_\_\_\_

Navn: \_\_\_\_\_ Praksissted: \_\_\_\_\_

Ukens tema: \_\_\_\_\_

- Hva forstår du ved ukens tema? Forklar begrepet.
  
- Beskriv en arbeidsoppgave eller situasjon hvor du har hatt behov for bruke ukens tema.
  
- Hva har du lært av det?
  
- Hva kan du bruke denne erfaringen til?
  
- Hvilke følelser hadde du i forbindelse med situasjonen du beskriver?

**Loggskjema:**

<i>Navn:</i>
<i>Dato:</i>
<b>Hva gjorde du/hva skjedde?</b> Jeg har..
<b>Hva tenkte du?</b> Jeg tenkte...
<b>Hva følte du?</b> Jeg følte...
<b>Hvordan opplevde du det?</b> Jeg opplevde...
<b>Hva har du lært?</b> Jeg lærte...
<b>Hva er det lurt å gjøre?</b> I fremtiden mener jeg det ville være lurt å...

## EVALUERING AV 1. PRAKSISPERIODE

*Da jeg startet i praksis var jeg...*

*Jeg synes nok...*

*Det verste har vært...*

*Nå kjenner jeg...*

*Jeg er glad for...*

*Jeg synes jeg har...*

*De andres bidrag på praksisplassen har...*

*Når jeg tenker på mine egne bidrag...*

*Jeg tror praksisutplassering har...*

*I neste praksisperiode vil jeg...*

*Men da må jeg...*

*Veileders bidrag har...*

*Lærers veiledning har...*

## EVALUERINGSSKJEMA

Dette gjelder skjemaet dere har brukt i praksis for å dokumentere måloppnåelse i PTF.  
Vi ønsker å høre fra dere om hva som har vært bra og om dere var misfornøyd med noe.

## KRYSS AV ETT STED

1.

Hvor fornøyd var du med å beskrive hva du forstår med læreplanens mål? (Spørsmål 1 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
----------------	---------	--------------	------------

2.

Hvor fornøyd var du med å beskrive handlingen du gjør i praksis for å nå målet? (Oppgave 2 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
----------------	---------	--------------	------------

3.

Hvor fornøyd var du med å si noe om hvilke følelser du hadde når du utførte handlingen? (Spørsmål 3 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
----------------	---------	--------------	------------

4.

Hvor fornøyd var du med å begrunne hvorfor du gjør denne handlingen? (Oppgave 4)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
----------------	---------	--------------	------------

5.

Følte du at spørsmålene under hvert mål hjalp deg i praksis?

6.

Prøv og beskriv hvordan du ønsker at det skal være med skjemaer i praksis. Hvordan ønsker du å dokumentere det du har lært i praksis?

## EVALUERINGSSKJEMA

Dette gjelder skjemaet dere har brukt i praksis for å dokumentere måloppnåelse i PTF.  
Vi ønsker å høre fra dere om hva som har vært bra og om dere var misfornøyd med noe.

## KRYSS AV ETT STED

1.

Hvor fornøyd var du med å beskrive hva du forstår med læreplanens mål? (Spørsmål 1 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
x x x x	x x x x x x x x x x	x x x x x	

2.

Hvor fornøyd var du med å beskrive handlingen du gjør i praksis for å nå målet? (Oppgave 2 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
x x x x x x x x	x x x x x x x x x x	x	

3.

Hvor fornøyd var du med å si noe om hvilke følelser du hadde når du utførte handlingen? (Spørsmål 3 på hvert mål)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
X	x x x	x x x x x x x	x x x x x x x x x

4.

Hvor fornøyd var du med å begrunne hvorfor du gjør denne handlingen? (Oppgave 4)

Veldig fornøyd	Fornøyd	Ikke fornøyd	Misfornøyd
x x x x	x x x x x x x x x	x x x x x x	x

5.

Følte du at spørsmålene under hvert mål hjalp deg i praksis?

**Elevenes svar:**

Ja, de gir meg svar på hvorfor og hvordan.

Hjalp meg å bli mer bevisst.

Lærte mer.

Ble mer bevisst på hva jeg skulle gjøre

Gav meg mer kunnskap om hvorfor og hvordan  
Lærte litt, men spørsmålene kunne vært annerledes.  
Ja, mange av spørsmålene hjalp meg.  
Noen av dem var bra.

Både ja og nei. Noe kunne jeg fra før, men det var også noe jeg ble bedre på.  
Nei ikke akkurat. Målene ble litt glemte på grunn av at de var så mange. Jeg synes hele mappa  
var veldig komplisert og vanskelig.  
Har egentlig ikke jobbet så mye med den.

6.

Prøv og beskriv hvordan du ønsker at det skal være med skjemaer i praksis. Hvordan ønsker  
du å dokumentere det du har lært i praksis?

**Elevenes svar:**

Kanskje skrive en større oppgave.

Jeg synes det er fint med utfordringer.

Spørsmålene slik de var, men bytte ut følelser.

Logg.

Komme med eksempler fra praksis.

Få kun ett ark for å fortelle om hvordan vi gjør det! Ikke noe mer.

Være som de er, minus følelser.

Skrive dagbok fra uka og levere hver mandag.

Bare bruke logg og ikke noe mål.

Skrive hva jeg gjør for å nå målet i faget. Komme med eksempler fra egen praksis.

Sånn som det er nå. Bare ta bort hvilke følelser jeg hadde når jeg utførte handlingen.

Mer konkrete ting. Kanskje hva vi har gjort den dagen eller uka og hvilke mål vi kan knytte  
opp til det.

Jeg synes det er greit at vi sier noe om hva vi gjør, og hva vi har lært. Hmm, det er greit å ha  
med hvorfor vi gjør ting.

Sist oppdatert: 29.05.2008

## Helsearbeiderfaget

### Kompetanseplattform for fagarbeider

#### Daglig arbeid

Helsefagarbeideren utfører praktisk pleie, omsorg og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten. Helsefagarbeideren utøver sitt fag med utgangspunkt i pasientens/brukerens forutsetninger, med sikte på å bedre livskvaliteten og funksjonsnivået for den enkelte. Helsefagarbeideren arbeider i somatiske institusjoner spesialisthelsetjenesten, i psykisk helsevern på alle nivåer og i institusjoner og varierte omsorgs- og behandlingstilbud i kommunal og privat sektor. Det er viktig med personlig egnethet i forhold til yrkesutøvelsen.

Sentrale arbeids- og ansvarsområder er

- å yte faglig forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp, med brukeren i sentrum
- å arbeide med helsefremmende, forebyggende og rehabiliterende pleie- og omsorgstiltak
- å vise gjennom yrkesutøvelsen at respekten for menneskeverdet er den grunnleggende verdi, og å utføre arbeidet i henhold til etiske retningslinjer og brukermedvirkning.
- å planlegge, utføre og delta i det totale behandlingsopplegget for pasienten/brukeren
- å samarbeide med pasienten/brukeren, pårørende og andre yrkesgrupper, uavhengig av kulturell bakgrunn, livssyn og sosial status
- å bruke kultur og kulturopplevelser som helsefremmende og mobiliserende tiltak
- å arbeide etter gjeldende hygieniske, ernæringsmessige og ergonomiske prinsipper
- å håndtere medikamenter etter gjeldende lovverk
- å håndtere pasientinformasjon gjennom dokumentasjon og rapportering
- å bidra til et godt og inkluderende arbeidsmiljø med åpenhet, tverrfaglig samarbeid og respekt
- å arbeide etter prinsipper for helse, miljø og sikkerhet og ta ansvar for egen helse
- å veilede elever, lærlinger og andre i praksissituasjoner
- å arbeide under gjeldende lov- og forskriftsverk som regulerer helse- og sosialtjenesten
- i sitt arbeid å være bevisst på sin rolle som arbeidstaker, medarbeider, fagperson og medmenneske

#### Fagets utvikling og plassering i samfunnet

Helsearbeiderfaget bygger på utdanningene fra Reform 94 for henholdsvis hjelpepleier og omsorgsarbeider.

Helse- og sosialtjenesten og samfunnet for øvrig er preget av forandring: En sammensatt pasient- og brukergruppe, rask omstillingstakt, sterke krav til effektivitet og prioritering og stadig mer kvalitetsbevisste pasienter, brukere og pårørende. Dette gjenspeiles i faget. Helsearbeiderfaget skal også representere den kontinuitet og stabilitet som samspill med andre mennesker og pleie- og omsorgsarbeid er preget av. Til sammen stiller disse forholdene store krav til helsefagarbeiderens utviklings- og endringskompetanse, og dette må sees i sammenheng med mulighetene for etter- og videreutdanning i et livslangt læringsperspektiv.

---

Den nye helsefagarbeideren skal omfattes av EØS-avtalens direktiv om helsepersonell, av nordisk overenskomst om godkjenning av helsepersonell og av norske helsemyndigheters krav til autorisasjon.

### **Likheter og ulikheter i forhold til andre fag**

Helsearbeiderfaget har noen likheter med andre fag i utdanningsprogrammet for helse- og sosialfag, spesielt fag hvor det stilles krav om autorisasjon som helsepersonell. Det grunnleggende fellestrekket er møtet med mennesker med ulike behov. I tillegg kommer bruken av hygieniske prinsipper i arbeidsutførelsen og kravene til blant annet etisk refleksjon, evne til kommunikasjon og personlig egnethet. Mens de øvrige fagene tar utgangspunkt i møtet med pasienter/brukere i avgrensede situasjoner, er den helhetlige pleie- og omsorgsfunksjonen som helsefagarbeiderne har, spesiell for denne personellgruppen.

Helsearbeiderfaget har også likheter med fag i andre utdanningsprogrammer. Spesielt relevant er aktivitetfaget, men også i renholdsoperatørfaget finnes felleselementer, særlig når det gjelder kunnskap om hygiene og ergonomi og bruk av slike prinsipper i arbeidsutførelsen.

Faget har også fellestrekk med fag og yrker på høgskolenivå, spesielt sykepleie og vernepleie.

Fagbetegnelse: Helsearbeiderfag

Yrkesbetegnelse: Helsefagarbeider



## Godkjenning

Jeg samtykker i at mine bidrag i form av muntlig deltakelse, logger, evalueringer, tegninger eller lignede som blir gitt i løpet av skoleåret kan benyttes av min lærer til hennes oppgaveskriving.

Jeg har rett til, når som helst, å trekke meg fra videre deltakelse uten at det får negative konsekvenser for meg.

Jeg er informert om at alt som veileder bruker blir anonymisert og kan ikke på noe vis føres tilbake til meg.

Dato:

---

Sign

## Godkjenning

Jeg samtykker i at mine bidrag i form av muntlig deltakelse, logger, evalueringer, tegninger eller lignede som blir gitt i løpet av utprøvingstiden kan benyttes av min kollega til hennes oppgaveskriving.

Jeg har rett til, når som helst, å trekke meg fra videre deltakelse uten at det får negative konsekvenser for meg.

Jeg er informert om at alt som min kollega bruker av materiale blir anonymisert og kan ikke på noe vis føres tilbake til meg.

Dato:

---

Sign

15. september 2008

## Informasjonsmøte for veiledere høsten 2008.

Vi inviterer deg som er veileder i denne praksisperioden for våre Vg2 elever på sykehjem til en veiledersamling. Hensikten er å utveksle forventninger og ønsker for utdanninga av Helsefagarbeideren mellom skole og praksissted.

**Tidspunkt:** Fredag 26. september 2008, klokka 11.00 – 13.00

**Sted:** sykehjems møterom

### **Aktuelle temaer:**

1. Informasjon:
  - gjennomgang av praksisdokumenter
  - veileder og lærers rolle i praksisperioden
  - skolens forventninger
2. Avklaring av praksisstedets forventninger
3. Informasjon om veiledningstilbud for praksisveiledere
4. Eventuelt

Håper at alle har anledning til å komme.

Vennligst gi beskjed på e-post; eller telefon , innen mandag 24. september kl 14.00, dersom du har anledning og lyst til å komme.

Med vennlig hilsen

---

Randi S. Andresen  
Kontaktlærer

## Invitasjon til evalueringsmøte

I forbindelse med utplassering av våre Vg2 Helsefagarbeiderelever høsten 2008, ønsker vi å invitere dere som har vært praksisveiledere til et evalueringsmøte.

På møtet tenker vi oss en diskusjon rundt gjennomføringen av praksisperiodene, samarbeid skole/praksisfelt, hva har vært bra og hva kan gjøres annerledes.

Tidspunkt: Onsdag 14. januar kl. 11.30

Sted: [redacted] videregående skole (utenfor administrasjonen)

Vi serverer 3 retters middag.

Av hensyn til bestilling av mat og lokale, må vi vite hvor mange som kommer. Vi ber derfor om en tilbakemelding innen **mandag 12.januar**. til:

[redacted]

Vi håper at så mange som mulig har anledning til å komme!

Vennlig hilsen

[redacted]

og Randi S. Andresen

## Invitasjon til evalueringsmøte

I forbindelse med utplassering av våre Vg2 Helsefagarbeiderelever våren 2009, ønsker vi å invitere dere som har vært praksisveiledere til et evalueringsmøte. På møtet tenker vi oss en diskusjon rundt gjennomføringen av praksisperiodene, samarbeid skole/praksisfelt, hva har vært bra og hva kan gjøres annerledes.

Tidspunkt: Onsdag 27. mai kl. 11.30

Sted: [redacted] videregående skole (utenfor administrasjonen)

Vi serverer 3 retters middag.

Av hensyn til bestilling av mat og lokale, må vi vite hvor mange som kommer. Vi ber derfor om en tilbakemelding innen **mandag 25.mai.** til:

[redacted]

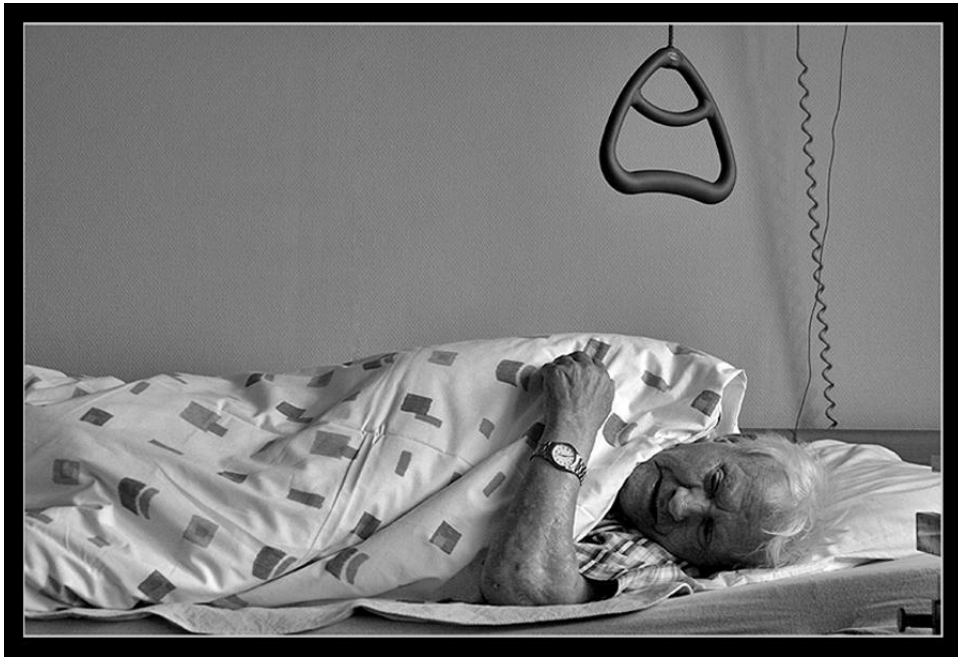
Vi håper at så mange som mulig har anledning til å komme!

Vennlig hilsen

[redacted]

og Randi S. Andresen

## Asbjørn Enger



Asbjørn Enger er beboer på din avdeling. Han har blitt tiltakende syk de 3 siste døgn. Han har feber, hoster mye og synes det er tungt å puste. Han orker ikke å være oppe. Kona er informert.

Foreslå tiltak dere kan iverksette for å forebygge dehydrering (uttørring) og liggesår. Begrunn tiltakene.

Hvilke andre komplikasjoner ved immobilitet er det fare for at Asbjørn kan få?

Lag et rollespill på ca 5 min hvor dere belyser Asbjørn Engers situasjon og hva dere vil gjøre med situasjonen.

Rollespillet skal framføres.

Dere har tiden fram til kl 13.15 med forarbeid. Fra kl 13.15 skal rollespillene framføres.

### Helsefremmende arbeid:

- H 5 gjøre rede for symptomer på ulike sykdommer og lidelser knyttet til allmenntilstand, næringsopptak, utskilling av avfallstoffer og allergier, og foreslå tiltak
- H 6 gjøre rede for og demonstrere grunnleggende sykepleie

### Kommunikasjon og samhandling:

- K 5 drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit
- K 7 drøfte helsefagarbeiderens rolle som talerør for pasient og bruker

### Yrkesutøvelse:

- Y 11 gjøre rede for og anvende ergonomiske prinsipper i yrkesutøvelsen

### Gruppesammensetning:

2HSA:      Gruppe 1:  
                 Gruppe 2:  
                 Gruppe 3:

2HSB:      Gruppe 1:  
                 Gruppe 2:  
                 Gruppe 3: