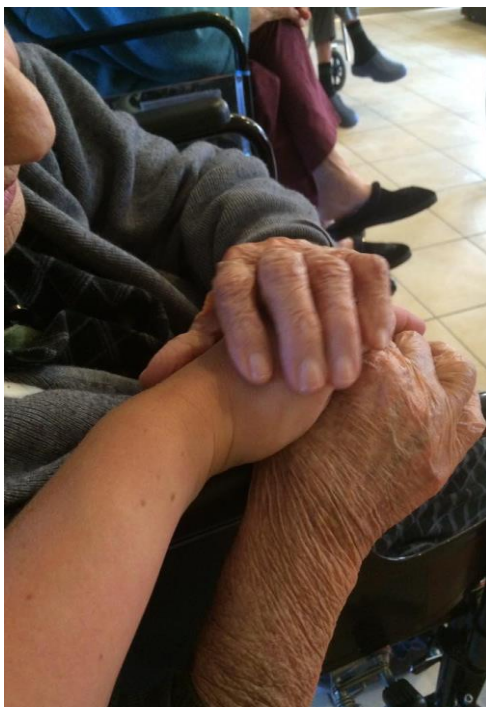


MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2017

Internasjonaliseringens betydning for utvikling av
samhandlingskompetanse

“Jeg har fått et mer åpent sinn og forståelse for andre”

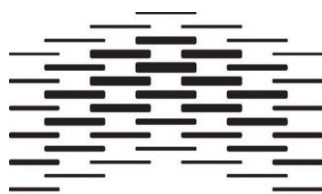


Torunn Feby Brøkke

Anne Kongshavn

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Forord

Det har vært en lærerik prosess å forske på elevers utvikling av samhandlingskompetanse gjennom å delta i en internasjonal praksisutplassering. Ikke minst var det hyggelig å treffe tidligere elever og høre deres historier og refleksjoner etter oppholdet ved sykehjemmet i Hellas. Samtidig må vi innrømme at det har vært utfordrende å få tid til forskning ved siden av arbeid og andre forpliktelser og aktiviteter i hverdagen.

Vi vil takke våre tidligere elever som har bidratt med sin kunnskap og erfaringer, for uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave. Vi vil takke Annousakeio sykehjem på Kreta for at vi får lov til å samarbeide med dere. Vi takker våre medstudenter og veiledere for tålmodighet og gode bidrag i prosessen med prosjektet. Det har vært en positiv stemning og god driv gjennom alle samlingene i læringsgruppen.

I arbeidet med prosjektet har vi vært så heldige at også andre har gitt verdifulle bidrag til vårt forskningsarbeid. Vi vil gjerne få takke: Astrid, Lilian, Ragnhild, June, Philip og Nina for uvurderlig hjelp under arbeidet. Til slutt vil vi takke våre familier og venner for all deres tålmodighet og omtanke.

Bjørkelangen, 21 april

Torunn Feby Brokke

Anne Kongshavn

Sammendrag

Verden slik den er i dag trenger flere mennesker med internasjonal kompetanse “Styrket internasjonalisering er viktig for å gi norsk utdanning et kvalitetsløft.” er SIU’s satsningsområde i strategiplanen 2017-2021. Dette sammenfaller med vår interesse og erfaring fra internasjonal praksis i videregående skole. Vår skole har i tretten år gjennomført prosjekter hvor Vg 2 helsefagarbeidere har hatt praksis på et sykehjem i Hellas. Gjennom vårt arbeid med denne praksisen har vi erfart at helsefagarbeider elevene forteller om en positiv læringsprosess. Dette førte til at vi ønsket å se nærmere på hvordan denne prosessen påvirker utviklingen av samhandlingskompetanse som er nødvendig i yrkesutøvelsen.

Vår problemstilling er:

Hvilken betydning har internasjonal praksis for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse for helsefagarbeideren?

For å få svar på problemstillingen valgte vi å benytte kvalitativ metode til datainnsamlingen. Vi intervjuet syv tidligere elever som representanter for to ukers praksis ved et sykehjem i Hellas, i løpet av de siste ti årene. Resultatene fra intervjuene viser at elevene har gjort erfaringer som påvirker dem i deres yrkesutøvelse. Erfaringene som informantene forteller om beskrives som mestring i samhandlingen. Informantene forteller om en livslang læring gjennom refleksjon av mestring uavhengig om det er ett eller ti år siden. De syv informantenes beskrivelser er i overraskende grad sammenfallende og de sier det samme på hver sin måte. Informantene forteller om mestring av en samhandling der de må bruke seg selv, avkledd for språk og kjente rammer.

Innholdet i det informantene fortalte om var mer konkret enn det vi først hadde forventet. De fortalte om spesielle episoder, som førte til at vi fant det nødvendig å se nærmere på mikro samhandlingen og ikke den generelle samhandlingen. På bakgrunn av empirien stilte vi oss følgende spørsmål: Hva var det i denne mikro samhandlingen som førte til mestring og utvikling av samhandlingskompetanse? Var det det “gyldne øyeblikket” i det korte møtet som var kjernen i opplevelsen og som gir grunnlag for mestring i den nære samhandlingen mellom to personer? For å se nærmere på denne kjernen måtte vi gå tilbake til de transkriberte intervjuene og se mer på detaljene i informantenes beskrivelser. Ved ny gjennomgang av intervjuene så vi at informantene reflekterer over disse korte øyeblikkene hvor mennesker

møtes. De reflekterte mer over mestringen i disse møtene enn over annen samhandling i denne praksisperioden. I nyere litteratur og førende dokumenter blir samhandlingskompetanse trukket frem som et viktig moment i utdannelsen av fremtidens fagarbeidere i forhold til den økende globalisering. Fagarbeidere skal være gode på samhandling generelt og ivareta den nære relasjonen til enkeltindividene i mikrosamhandling. Våre funn i gjennomgangen bekrefter at internasjonal praksis har betydning for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse. Kompetansen har betydning i et samfunnsperspektiv og helserelaterte fokusområder hvor personsentrert omsorg er sentralt.

På bakgrunn av dette mener vi at internasjonal praksis bør implementeres og forankres i større grad i skolenes handlingsplaner og daglig arbeid. Internasjonal praksis fører til rask utvikling av samhandlingskompetanse, dette er spesielt viktig innen HO-fagene hvor kommunikasjon og samhandling er nøkkelbegreper i yrkesutøvelsen,

Summary

The world as it is today needs more people with international expertise. "Strengthened internationalization is important to give Norwegian education a quality boost." SIU's priority in the Strategic Plan 2017-2021. The above statement resonates with our interest in and experience of international practice through our vocational upper secondary school. Our school has for thirteen years been involved in a mobility project which has enabled second year students on the health care worker programme to do their work placement at a nursing home in Greece. Through our work with practices of vocational specialization (YFF) we found that the students spoke of a positive learning experience. This led us to take a closer look at how this positive experience has affected the development of interactive skills in professional practice.

Our approach to this situation led to the question:

What impact does international practice have for students' development of interactive skills for healthworkers?

We interviewed seven former students from the last ten years who had done their mobility work placement in Greece. The results of the interviews showed that the students' experiences at the Greek nursing home had influenced them in their professional practice. The interactive skills was one of the achievement the students claimed to have gained while on the work placement. The informants said that the experience had led to lifelong learning and that they had become proficient in professional practice, regardless of whether the work placement had been one or ten years ago. The seven informants' descriptions were surprisingly similar. They talked of learning how to interact with others in the context of an unfamiliar framework, with no common language. The stories the informants told us were more concrete than we had initially expected. They told us about specific episodes, so we found it necessary to take a closer look at the interaction on a micro level. We asked ourselves the following question: What was it in this micro interaction that led to the development and mastery of interactive skills? Was it the "golden moment" in the brief meeting which was the core of the experience and which provided the basis for mastery in the close interaction between two people? To find an answer to this question, we had to go back to the transcribed interviews and look at the specific details that informants had emphasized.

After reviewing the interviews, we saw that the seven former students reflected on the brief moments where people met. They reflected more on gaining skills in these meetings than the other interactions in the international work placement. In recent literature and guidelines, interactive skills are highlighted as an important factor in the education of future health care workers. Our results in this project confirm that international practice affects students' development of interactive skills. This competence is important in society in general, and, more specifically, in areas related to health where person-centered care is central.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	5
1.0 Innledning.....	9
1.1 Hvem er vi som forskere	10
1.2 Prosjektets mål og problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygning.....	13
2.0 Teoretisk utgangspunkt	14
2.1 “Alminnelighetens potensial”	14
2.2 Personsentrert omsorg	17
2.3 “Meeting the Other and Oneself”	18
2.4 “Internasjonalisering som en del av utdanninga på yrkesfag”	19
2.5 Rapporter fra SIU om internasjonalisering i videregående skole	21
3.0 Føringer for yrkesfagopplæringen i helsefag	22
3.1 Generell del av læreplanen	22
3.2 Læreplan i programfag	24
3.3 Strategi og handlingsplan er	28
4.0 Sosiokulturelt perspektiv på læring.....	29
4.1 Læring er situert	33
4.2 Læring er grunnleggende sosial	34
4.3 Læring er distribuert.....	35
4.4 Læring er mediert	39
4.5 Språket er sentralt i læringsprosessen	40
4.6 Læring er deltakelse i praksisfellesskap	42
4.7 Mestring og motivasjon.....	43
5.0 Forskningsmetodisk tilnærming	45

5.1 Vitenskapssyn.....	45
5.2 Kvalitative metode som forskningsmetode	47
5.3 Valg av informanter	48
5.4 Intervjuguide	49
5.5 Praktisk gjennomføringen av forskningsprosjektet.....	49
5.7 Reliabilitet og validitet	52
5.8 Generaliserbarhet	54
5.9 Etikk	55
6.0 Analyse og drøfting av funn.....	57
6.1 Kommunikasjon og samhandling.....	59
6.2 Veiledning	69
6.3 Livslang læring.....	74
7.0 Konklusjon	86
7.1 veien videre	87
Litteraturliste	88
Vedlegg 1	94
Vedlegg 2	97
Vedlegg 3	98
Vedlegg 4	99
Vedlegg 5	100

1.0 Innledning

“Jeg har fått et mer åpent sinn og forståelse for andre” (informant for 10 år siden)

Tema for vårt prosjekt er internasjonaliseringens betydning for utvikling av samhandlingskompetanse. Ved vår videregående skole har vi i 13 år hatt et internasjonalt samarbeid med et sykehjem i Hellas. Sykehjemmet er drevet av den Gresk Ortodokse kirken og har som verdigrunnlag følgende sitat fra bibelen, *“Kjærlighetens høysang”* i Første Korinter brev kapittel 13, vers to: *“Om jeg har profetisk gave, kjenner alle hemmeligheter og eier all kunnskap, om jeg har all tro så jeg kan flytte fjell, men ikke har kjærlighet, da er jeg intet (Annouakeio, our goal, 2009).*

Skolen har hvert år søkt EU- midler for å finansiere internasjonale utplasseringsprosjekter for Vg 2 helsefagarbeidere. Programmet heter Erasmus+ og er EU's finansierings program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett for perioden 2014-2020 (UD, 2017) Skolens elever har vært utplassert 2 eller 3 uker hvert år som en del av den yrkesfaglige fordypning (YFF). Målet med YFF er å gi elevene en praksiserfaring som gir innsikt i helsefagarbeiderens arbeidsoppgaver. Gjennom YFF får elevene mulighet til å fordype seg i utvalgte kompetansemål fra læreplanen og gjøre erfaringer fra arbeidssituasjoner på ulike læringsarenaer (Forskrift om Yrkesfaglig fordypning, 2016).

Ved vår skole er YFF utplasseringene organisert i tre perioder gjennom skoleåret for Vg2 helsearbeiderfag. Elevene får tilbud om utplassering fra ulike læringsarenaer som sykehjem, bolig eller hjemmetjeneste i sitt nærmiljø. I en av YFF periodene får noen av elevene tilbud om en internasjonal utplassering ved det greske sykehjemmet. Læringsarenaen blir flyttet fysisk fra det norske helsevesenet til det greske helsevesenet, med de utfordringene det innebærer.

I følge formålsparagrafen i opplæringsloven har skolen et samfunnsansvar til å utdanne elever og lærlinger til å kunne være aktivt deltagende i arbeidslivet og i samfunnets fellesskap (opplæringslova [oppl], 1998). Skolen skal hjelpe elevene og lærlingene til å utvikle kompetanse for å kunne møte arbeidslivets og samfunnets forventninger om en flerkulturell samhandling og mellommenneskelig forståelse i en globalisert verden (St. meld. nr. 14 (2008-2009), 2009).

Verden veves tettere sammen og det skaper behov for endring i både måten vi ser verden på og hvordan vi skal møte utfordringene. Skolen skal fremme elevenes evne til å utvikle kritisk tenking og å reflektere over seg selv i forhold til samfunnets krav (St. meld, nr. 28 (2015-2016), 2016).

Som følge av det som skjer i verden og endringsbehovene det fører med seg er det laget forslag til nye læreplaner som nettopp (mars, 2017) er sendt ut på høring til alle landets videregående skoler. Forslagene innebærer at skolen skal imøtekomme samfunnsutviklingens krav om fornyelse for å gi elevene en bedre forståelse og dybdelæring. Skolens dannelsesoppdrag skal få tydeligere plass i skolehverdagen (Meld.St.nr. 28. (2015-2016), 2016).

For å imøtekomme behovene om fornyelse av skolen, er deltagelse i internasjonaliseringsprosjekter slik vi ser det, en viktig læringsarena. Elevene får gjennom deltagelse muligheter til å utvikle en forståelse for kunnskaper, ferdigheter og holdninger i yrkesutøvelsen.

Ryktet om opplevelsene gjennom skolens internasjonale utplasserings prosjekter gjennom 13 år, forteller om positive opplevelser der elevene sa “jeg har lært så mye”. Det vekket vår nysgjerrighet, og vi ønsket å se nærmere på hva ligger egentlig i utsagnet “jeg har lært så mye”? Var det opplevelsen ved å komme til et fremmed land for å arbeide i et sykehjem som var grunnlaget for uttalelsen? Hva var det med opplevelsene som gjorde at elevene refererte til læringen som positiv? Vi forstod fort at vi hadde en unik mulighet til å forske på elevenes erfaringer gjennom de internasjonale utplasseringsprosjektene.

1.1 Hvem er vi som forskere

I prosjektet er vi to faglærere som arbeider ved samme videregående skole. Begge har en grunnutdanning som sykepleiere og videreutdanning som lærere. Som sykepleiere har vi begge arbeidet mange år i helsevesenet ved ulike avdelinger og institusjoner. Gjennom årene har vi fått lang erfaring i samhandling med mennesker i ulike situasjoner og på ulike nivåer både administrativt og mellommenneskelig. De siste årene har vi arbeidet sammen som

faglærere i avdelingen for helse- og oppvekstfag. Ved skolen underviser vi begge i ulike programfag på både Vg1, Vg2 og fagskole for demens og alderspsykiatri.

Vi har begge erfaringer som veiledere i Erasmus+ mobilitetsprosjekter. Den ene av oss har vært prosjektkoordinator for internasjonale utplassering prosjektene i yrkesfag ved skolen i 13 år.

Begge har “kjent på kroppen”, selv om det er lenge siden, hvordan det er å være deltaker i et utplasserings prosjekt i et annet land. Utplasseringene var på henholdsvis 1 år som utvekslingsstudent på High School i USA og 3 ukers språkskole i England. Det betyr at vi kan kjenne igjen elevenes reaksjoner og frustrasjoner ved å være utenfor komfortsonen i et fremmed land der språk og kultur er ukjent.

Selv om vi har lignende fagbakgrunner er vi to forskjellige personer med ulike livserfaringer og verdigrunnlag. Som kollegaer kan det være en fordel og en ulempe å skrive en masteroppgave sammen. Ulempene var etter vårt syn mer av praktisk art av for eksempel å finne felles tid til oppgaveskriving. For en så liten avdeling som vi tilhører, har det nok vært en påkjenning når to av syv medarbeidere studerer på masternivå.

Vi opplever at det å være to som samskriver har vært av stor verdi og nytte. Ved å ha vært to personer, har vi hatt mange diskusjoner som gjorde at samskrivings prosessen stort sett har vært utviklende og energi givende. En ting er vi helt enige om er at læringskurven har vært bratt, til tider tung og ikke minst lærerikt både faglig og personlig.

1.2 Prosjektets mål og problemstilling

Problemstillingen i vårt prosjekt har blitt til gjennom den nysgjerrigheten og spørsmålene vi har beskrevet ovenfor på bakgrunn av utsagnet “jeg har lært så mye”.

Gjennom elevenes tilbakemeldinger fra de internasjonale utplasseringene der flere brukte betegnelser som “jeg gjorde” og “jeg forsto” om det å kommunisere med pasientene. Vi oppfattet at de beskrev mestring av nye kommunikasjons situasjoner. Elevene fortalte videre at de aldri har glemt opplevelsene fra det internasjonale utplassering prosjektet de deltok i. Med det får vi en forståelse av at elevene beskriver en livslang læring i et praksisfellesskap. I

praksisfellesskapet så elevene nytten av å kunne samhandle, både med pasienter og hverandre. På bakgrunn av elevenes uttalelser og samfunnets behov for kompetanseutvikling for helsefagarbeideren, valgte vi følgende problemstilling:

Hvilken betydning har internasjonal praksis for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse for helsefagarbeideren?

Vi ønsket å forske på hvordan samhandlingskompetanse kan utvikles som følge av å delta i et internasjonalt utplasserings prosjekt. Begrunnelsen for vårt valg av problemstilling, er at vi ser på samhandling som en grunnleggende ferdighet i fagarbeiderens yrkesutøvelse. I dagens samfunn med et flerkulturelt mangfold, er behovet for samhandling og deltagelse økende (NOU 2015:8, 2015, s. 29). For helsefagarbeideren vil det være behov for å kunne samhandle på tvers av fagfelt eller yrker i en kompleks kontekst.

I arbeidet med problemstillingen i denne oppgaven er det noen begreper som vi ønsker å belyse. Samhandlingskompetanse og internasjonal utplassering er sentrale begreper i vårt prosjekt. Vi ønsker også å gå inn på noen andre begreper vi mener er viktige i denne oppgaven.

Samhandlingskompetanse

Grunnlaget for samhandling er gjensidig likeverdighet i en felles aksjon. I vårt prosjekt handler samhandlingskompetanse om den kompetansen som er en grunnleggende ferdighet. Deltakerne må vise en gjensidig respons for å kunne få til en samhandling (Asplund, 1997). Responsen kan være verbal eller nonverbal. Nonverbal respons vises gjennom for eksempel et nikk, smil, en berøring, ved skrift eller bilder.

Internasjonale praksis

I vårt prosjekt er begrepet internasjonal praksis benyttet om utplasseringsprosjektet ved det greske sykehjemmet.

Andre sentrale begreper i prosjektet

Elevene var deltakere fra Vg2 Helsefagarbeider utdannelsen som har deltatt i en internasjonal praksisutplassering. Informantene var tidligere elever som nå har sagt ja til å la seg intervju i forbindelse med vår forskning. Når vi skriver lærere så er det faglærer fra vår skole som var følge personer i det internasjonale prosjektet. Lærerne vil også ha betegnelse som veiledere i

prosjektet. De ansatte ved det greske sykehjemmet var også veiledere i praksis. Informantene fortalte at de hadde veiledet hverandre. En veileder er for vårt prosjekt en person som gjennom lytting og dialog bidrar til refleksjon.

Begrepet livslang læring beskrives som den læringen som har betydning for utvikling av generell kompetanse gjennom hele livet. Med generell kompetanse mener vi kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i et demokratisk samfunn. Dannelse er et annet begrep vi vil belyse. *“Dannelse handler om å gjøre mennesker til en person, det å forstå, kunne, ville og etterprøve det vi mener er det gode, og våge å gjøre det som er nødvendig”* (Alvsvåg, 2010 s. 9).

1.3 Oppgavens oppbygning

I det innledende kapittelet har vi beskrevet vår faglige bakgrunn og bakgrunnen for valg av problemstilling. Vi har forklart noen av de begrepene vi mener har betydning for oppgaven.

Videre i oppgaven har vi i kapittel 2 beskrevet vårt teoretiske utgangspunkt for vår forskning. Vi har fremhevet tidligere forskning og rapporter om internasjonalisering i videregående skole som har hatt betydning for vårt prosjekt.

Kapittel 3 omhandler relevante føringer for yrkesopplæringen i helsefag og internasjonaliseringens plass i opplæringen. I kapittelet tar vi for oss læreplaner, strategier, handlingsplaner og stortingsmeldinger.

Når vi kommer til kapittel 4 ser vi på sosiokulturelt læringssyn. Det er flere mulige vinklinger i forhold til læring for å kunne svare på vår problemstilling. Vi har valgt å benytte Olga Dysthe og hennes inndeling av sosiokulturelt perspektiv på læring.

Forskningsmetodisk tilnærming og valg av metode til vår forskning kommer i kapittel 5. I dette kapittelet har vi beskrevet valg av informanter og gjennomføringen av forskningsprosjektet.

Vi har valgt å beskrive analysen av empirien og drøftingen opp mot valgt teori og føringer for opplæringen under ett i kapittel 6.

Til slutt i kapittel 7 oppsummerer vi empirien i forskningen og trekker konklusjon med utgangspunkt i vår problemstilling og avrunder med en refleksjon om veien videre.

2.0 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapittelet skal vi trekke frem og beskrive de teorier som vi har benyttet som bidrag til vår oppgave. Det er flere forskere som har skrevet om de emnene vår oppgave berører. For å se på tidligere forskning har vi valgt å forholde oss til forskning som inkluderer samhandling mellom mennesker på det nivået våre elever er i vårt prosjekt og som vi ønsker å forske på. Vi har valgt å benytte forskningsrapporter som beskriver emner og teori som har betydning for samhandling og internasjoniseringsarbeid. Videre har vi sett på nasjonale og regionale føringer og stortingsmeldinger som beskriver skolens oppgaver og samfunnsmandat.

2.1 “Alminnelighetens potensial”

En doktoravhandling som virkelig berørte oss og hvor vi så mange likhetstrekk til vårt prosjekt, er Astrid Skatvedts avhandling om «*Alminnelighetens potensial En sosiologisk studie av følelser, identitet og terapeutisk endring*» (Skatvedt, 2008). Hun har forsket på det terapeutiske potensiale som ligger i den uformelle samhandlingen mellom ansatte og klienter i en behandling sinstitusjon for rusmisbrukere. Den uformelle samhandlingen foregikk utenom terapisaamtalene og som i utgangspunktet ikke har noe terapeutisk formål. Skatvedt fokuserer i sin avhandling på viktigheten av de hverdagslige samtale formene som berører samtalepartnerne rent følelsesmessig og som kan føre til en endring av selvoppfattelsen. Det å bli møtt som likeverdig og en alminnelig person gjør at klienter ser seg selv som normale og verdige personer (ibid). For vårt prosjekt er det like viktig for elever og pasienter å bli møtt med verdighet i en samhandlingssituasjon.

Skatvedt bygger doktoravhandlingen på sin hovedfagsoppgave *Fortellinger om kjærlighet* (Skatvedt, 2001). Skatvedts feltarbeid fokuserte på kommunikasjonen mellom ansatte og klienter på en institusjon for stoffmisbrukere. Studien viser til ansikt til ansikt møter der

deltakerne ble sterkt følelsesmessig berørt i møtene. Kommunikasjonsformen i samværs situasjoner som var alminneliggjort, kunne være av svært kort varighet, noen ganger bare et blikk eller en gest. Resultatene fra situasjonene bar preg av identitetsbygging og økt selvfølelse hos klientene (ibid).

Både hovedfagsoppgaven «*Fortellinger om kjærlighe*»t (ibid) og doktoravhandlingen «*Alminnelighetens potensial*» (Skatvedt, 2008) har stor relevans til opplevelsene våre informanter beskrev om samhandling og mestring. Det var beskrivelser om følsomhet, kjærlighet og nærhet, noe som følelsesmessig ikke bare berørte informantene, men også oss som forskere.

Skatvedt forsket blant annet på «*hva det er ved det hverdagslige som gjør at endring skjer ?*» (ibid s.26). Denne uttalelsen inspirerte oss til å se hva det var i våre informanter beskrev som gjorde at de ble så følelsesmessig berørte av samhandlingssituasjonene med pasientene på sykehjemmet. Var det de enkle ansikt til ansikt- møtene, mikro samhandlingen, som virket så sterkt? For å finne mere ut av dette benyttet vi at Skatvedt henviste til Erving Goffmans bok, *Interaction Ritual* (Goffman, 1982).

”These two tendencies, that of the speaker to scale down his expressions and that of the listeners to scale up their interests, each in the light of the other”s capacities and demands, form the bridge that people build to one another, allowing them to meet for a moment of talk in a communion of reciprocally sustained involvement. It is this spark, not the more obvious kinds of love, that lights up the world” (Goffman, 1982:116-117).

Her sier Goffman noe om hva som kan oppstå i noen typer samhandling hvis begge gir hverandre rom og oppmerksomhet, dannes en bro og det oppstår øyeblikk av “lysglimt”. Dette lysglimtet er det som lyser opp verden sier Goffman. Han hevder også at dette er ikke det som vi vanligvis forbinder med kjærlighet, men heller øyeblikk av fellesskapets gjensidighet.

«I likhet med gnister og lysstreif, har de kjærlighetsbærende situasjonene preg av å være mikrosituasjoner – de forsvinner like plutselig som de oppstår. I motsetning til lysglimt, etterlater de kjærlighetsbærende situasjonene inntrykk som ser ut til å være av en bestandig karakter for dem som er i nedslagsfeltet for lysglimtet» (Skatvedt, 2001).

Goffman forsket på mikrointeraksjonisme. Vi benevner mikrointeraksjonisme som mikro samhandling i vårt prosjekt. Det er en sosiologisk teoriretning som prøver å forklare hvordan mennesker samhandler med hverandre i ansikt-til- ansikt situasjoner. I denne mikro samhandlingen responderer deltakerne på nye og kreative måter (Goffman, 1982).

Beskrivelsen av mikrosamhandling er sammenfallende med vårt prosjekt hvor informantene beskrev samhandlingssituasjoner der de måtte være kreative i kommunikasjonsformen for å forstå hverandre.

Goffman mente at det var av stor betydning at deltakere i en samhandling følger normer for hvordan samvær skal gjøres. Goffmans overbevisning om at det må være tilstede normer for samværet mellom mennesker, står i kontrast med det Johan Asplund hevder i sin bok «*Det sociala livets elementära former*» (1987).

Det er fraværet av reglene i samværet som preger den sosiale responsiviteten. Med fraværet av regler i samhandlingssituasjonene tolker vi Asplund (1987) slik at den sosiale responsiviteten oppstår når som helst, hvor som helst og i hvilken som helst form. Asplund (1987) skriver om følelser og å la seg berøre i samhandlingssituasjonen.

Samhandlingsformen som Asplund (1987) beskriver, der responsiviteten foregår uten normer, er gjennomgående for våre informanternes samhandling med pasientene. Informantene var ukjente med det verbale språket og kulturkodene.

Asplund (1987) viser til to elementer i menneskers atferd, «sosial responsivitet» og «asosial respons løshet». Sosial responsivitet kan både være motbydelig og innbydende. Asplund hevder at det å gi en respons fører til en ny respons. I motsatt fall hvis det ikke er respons betyr det at mikrosamhandling blir likegyldig og vil opphøre. Det handler om å behandle hverandre som individer og ikke abstrakte rollemodeller (Asplund, 1987s. 11-13). Med det mener Asplund at i den sosiale responsiviteten ser deltakerne hverandre som den de er uten å sette hverandre i "bås" der alder, klasse og sosial tilhørighet spiller inn. Fellestrekket er at de involverte i samhandlingen vekker gjenklang hos hverandre. Denne gjenklangen kan både være fremmende eller hemmende for responsen som gis (Skatvedt, 2009).

Vi har her sett på påvirkning og endringer som skjer gjennom respons i møter mellom mennesker. Disse møtene bidrar til utvikling av identitet og sosial kompetanse som et ledd i den allmenndannende opplæringen i skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet,

udatert). I opplæringen kommer mestring inn som et viktig moment i forhold til lysten til å lære.

2.2 Personsentrert omsorg

Mikrosamhandling (Goffman 1982) er en viktig ingrediens i personsentrert omsorg. Helsefagarbeideren skal pleie pasienter i forhold til de yrkesetiske prinsippene for helsepersonell i yrkesutøvelsen (St. meld. nr. 47 (2008-2009),2009). Det betyr at helsefagarbeideren skal vite hva personsentrert omsorg er.

Personsentrert omsorg er en samhandlingsform for pleie som er et gjennomgående tema innen helsefagene. Det innebærer at pleieren skal se hver person og ivareta personens integritet der individuelle tanker, følelser og behov blir ivaretatt. Nasjonal kompetansetjeneste for aldring og helse har fokusert på grunnleggende menneskelige behov som trøst, identitet, tilknytning, aktivitet og inkludering (Aldring og helse, miljøbehandling). Behovet for kjærlighet er dekkende som oppsummering av de fem punktene.

Personsentrert omsorg er avhengig av et "møte med likeverdige ". Med likeverdig menes respekt for hverandres integritet. Det er viktig at alle i helsevesenet har en grunnleggende forståelse for denne formen for samhandling. Spesielt viktig er dette for ledere som organiserer helsetjenestene slik at det gis rom og muligheter for pleiere til å utøve personsentrert omsorg i yrkesutøvelsen (McCormack & McCance, 2010).

For å utøve personsentrert omsorg må helsefagarbeideren være bevisst på sin kommunikasjon i samhandlingen med pasienter. Reidun Norvoll (2007) fokuserer i sin forskning på samhandlingssituasjoner mellom pleiere og pasienter i skjermede enheter. Hun så spesielt på samhandlingssituasjoner der pleieren blir følelsesmessig berørt og forsket på hvilken måte pleieren ga respons til pasientene.

Det at også pleiere viser interesse for «Lysglimtet» (Goffman, 1982) i samhandlings situasjonene mellom pasient og pleier, bekrefter ytterligere viktig det er å se betydningen av de små kroppslige gestene. Med gester menes kroppsspråk der blick, nikk, øyekontakt, et klapp på skulderen og et smil. Gestene blir en viktig del av den sosiale responsen i mikrosamhandlingen der deltakerne berører hverandre følelsesmessig (Skatvedt 2008).

I motsetning til McCormack & McCance 2010 tar Reidun Norvoll (2007) opp problemene i forhold til respons mellom pleiere og pasienter i sin studie av skjermede enheter. Hun oppdaget at pleierne ikke alltid ga respons til pasientene, selv om det kom gjentatte henvendelser fra pasientene. Noen ganger, hevder hun, i enkelte situasjoner, virket det som det ble en premiering av de pleierne som ikke ga pasientene respons. Dette medførte at pleierne ikke klarte å imøtekomme pasientenes behov for omsorg i tilstrekkelig grad. Nordvoll (2007) mener at responsløsheten fra pleierne kan være som følge av organiseringsformer som er gjeldende for de skjermede enhetene (2007). Organisatorisk er det hverken tid eller rom til å la seg berøre følelsesmessig av hverandre.

Som en direkte følge av å lære å gi respons til medmennesker, vil graden av samhandlingskompetanse være vesentlig for helsefagarbeideren for å gi god og verdig omsorg til pasienter de møter i yrkesutøvelsen.

I vårt prosjekt ønsker vi å fokusere på hvordan en internasjonal utplassering kan være med å utvikle en samhandlingskompetanse hos helsefagarbeideren.

2.3 “Meeting the Other and Oneself”

Internasjonalisering som tema i den videregående skole fikk et etterlengtet tilskudd i Åsa Pérez-Karlsson sin doktoravhandling «*Meeting the Other and Oneself, Experience and Learning in International Upper Secondary Sojourns*» (Pérez-Karlsson, 2014). Hun forsket på elevenes erfaringer og hvilke læringsutbytter elevene fikk etter kortere studieopphold i utlandet. Oppholdene varte i to til fire uker og har benevnelsen “sojourns” som er tidsbegrenset opphold i et annet land (2014).

Pérez-Karlsson intervjuet 17 tidligere elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Elevene var både fra Sverige og Chile fulgte verts-skolens utvekslingsprogram og alle bodde i vertsfamilier.

Resultatene viste at erfaringslæringen foregikk i flere faser. Først opplevde elevene problemer der de ikke mestret språket, kodene eller skikkene i det landet de oppholdt seg i. Pérez-

Karlsen (2014) hevder at det å oppleve vanskeligheter, å være i disharmoni, var selve kjernen til erfaringslæringen. Elevene fant løsninger på de vanskelige opplevelsene, de opplevde mestring og til slutt kom erfaringslæringen. De reflekterte over endringene og utviklet en livslang læring. Mest av alt lærte de å kjenne seg selv og så på sin egen mestring av alt som var ukjent. De utviklet en interesse og solidaritet for andre mennesker i andre kulturer og det overraskende var ifølge Pérez- Karlsson (2014) at alt dette skjedde etter et kort utenlandsopphold.

Hun hevder videre i sin avhandling at elevene som reiste ut var på en dannelsesreise og at den ikke har direkte verdi i vurderingskriteriene slik som læreplanene er i dag, noe som hun synes er synd.

Pérez- Karlsson (2014) og hennes forskning kan sammenlignes med vår forskning fordi vi forsker på elever som deltar i en internasjonal utplassering. Selv om elevene Pérez- Karlsson forsket på tilhørte studiespesialiserende program, så vi at de samme fenomenene var gjeldende for våre elever på yrkesfag.

2.4 “Internasjonalisering som en del av utdanninga på yrkesfag”

I en masteroppgave fra 2016 beskriver Sørbråten (Sørbråten, 2016) de erfaringene som elever og lærere har tilegnet seg ved å gjennomføre internasjonaliseringsprosjekt i yrkesfag ved Nord-Gudbrandsdal videregående skole. Masteroppgaven går nærmere inn på hvilke læringsutbytter elevene tilegner seg på yrkesfag når de deltar i internasjonaliseringsprosjekter.

Sørbråten fulgte to utreisegrupper fra to ulike yrkesfag i løpet av et skoleår der hun så på organiseringen av prosjektene og hvilke mål og rammer som styrer internasjonaliseringsarbeidet. I tillegg ville hun undersøke elevenes sosiokulturelle læringsutbytter.

Sørbråten (2016) så tydelig at læringsutbyttene av å delta i et internasjonaliseringsprosjekt henger tett sammen med i hvilken grad praksisperioden i utlandet blir forberedt. Faglig og generelle forberedelser var viktige elementer for å gi gode læringsutbytter. Det var vesentlig at skolens lærere og de internasjonale bedriftene som elevene var utplassert i kunne samarbeide i forkant av utplasseringsperioden. Funnene i Sørbråtens forskning viste at de

faglige (programfag og fellesfag) læringsutbyttene var tilstede. Sørbråten (ibid.) trekker frem vinklinger som vi ser nytten av i vårt prosjekt. Fellestrekkene er det elevene fortalte om enda større læringsutbytte i personlig utvikling og sosial læring. Samarbeide, kommunikasjon og interkulturell kompetanse i en ny internasjonal læringskontekst og mestring av denne ble fremhevet som viktig læringsutbytte.

Både Pérez-Karlsson (2014) og Sørbråten (2016) løfter fram personlig vekst og sosial læring der samarbeid, kommunikasjon og interkulturell kompetanse er fremhevet som læringsutbytter i internasjonale utplasseringer. Vi mener at dette er sammenfallende med funnene i vårt prosjekt der våre informanter fokuserte på kommunikasjon og samhandling som læringsutbytter.

Pérez-Karlsson og Sørbråten benytter seg blant annet av teoretiker som Gert J.J. Biesta (Biesta, 2009) som bakgrunn for sine avhandlinger. I sin bok «*God utdanning, i målingens tidsalder*», stiller han det enkle, men også så vanskelig spørsmål om «*hva utdannelsen er til for?*» Han har blant annet forsket på livslang læring, medborgerskap, demokrati i utdanning, læreplaner og profesjonsutdanning. Formålet med utdanning er ifølge Biesta (2009) basert på tre utdanningsfunksjoner; kvalifikasjon, sosialisering og det subjektive. Han mener at de tre forskjellige funksjonene må sees i sammenheng med hverandre i utdannelsen. Av disse tre funksjonene regner Biesta (2009) kvalifikasjonsfunksjonen som den mest sentrale.

Kvalifikasjonsfunksjonen skal forberede eleven for yrkesutøvelsen i det yrket elevene utdanner seg til. Sosialisering funksjonen handler om hvordan elevene blir en del av det sosiale, politiske og kulturelle fellesskap som foregår i utdanningen. I tillegg skal ifølge Biesta utdanningen legge til rette for en individualiseringsprosess. Identitetsbygging skal tilstrebes gjennom hele utdanningen som er en del av subjektiverings funksjonen (ibid). I vårt prosjekt inneholder etter vår oppfatning alle tre funksjonene til Biesta. Det er fordi utplasseringsperioden er en del av en yrkesforberedende fordypning, YFF, elevene lærer å arbeide i en annen kultur og får styrket selvfølelsen og sin identitet. Vi vil omtale de tre funksjonene videre i oppgaven.

Både Pérez-Karlsson (2014) og Sørbråten (2016) trekker frem den endringen som skjer hos elevene når de har oppholdt seg i et nytt land og i en ny kultur. Begge tar utgangspunkt i Peter Jarvis «*Learning to be a person in society*» (2009). Han fokuserer på at erfaringen og

læringen ved å være utenfor komfortsonen, er kjernen i læringsprosessen. Videre betegner han dette som en transformativ endring i det han kaller «*disturbed harmony*» Jarvis (2009, s. 134).

Våre informanter fortalte i intervjuene om sine opplevelser av å være utenfor komfortsonen. De beskrev at læringsprosessen var helt annerledes og mer kompakt enn det de var vant med fra praksisutplasseringene i Norge.

Funnene i avhandlingene til Pèrez-Karlsson (2014) og Sørbråten (2016) viste at det å være utenfor komfortsonen og lære av den erfaringen, er sammenfallende med våre funn. Det forteller oss om betydningen av identitet oppbyggingen ved å gjennomføre et internasjonalt utplasserings opphold. Vi mener en identitet oppbygging innebærer en styrking av selvfølelsen ved oppdagelsen av å se seg selv i en ny kontekst er viktige læringsutbytter. Elevenes refleksjoner vil utvikle læringsutbytter der de opplever å være kvalifisert og i stand til å utøve lignende oppgaver hjemme i Norge.

Pèrez-Karlsson (2014) konkluderer med at tidsfaktoren ikke er avgjørende for de tidligere nevnte læringsutbyttene. Hun poengterer at selv om en utplasseringsperiode kun er på to uker, vil denne læringsprosessen oppstå. Det kommer av at den konteksten læringen befinner seg i gir så kompakte og helhetlige opplevelser som øker elevenes personlige og sosiale utvikling. Som en følge av denne utviklingen vil det gi et langsiktig læringsperspektiv for resten av livet (ibid). Våre informanter fortalte om lignende situasjoner der de etter kort tid opplevde en mestring av samhandlingssituasjoner.

2.5 Rapporter fra SIU om internasjonalisering i videregående skole

SIU publiserer rapporter om internasjonalisering. Vi har valgt ut to rapporter som har relevans for vår forskning.

Kartlegging av internasjonalisering i videregående skolen

SIU offentliggjorde en rapport i 2011(SIU, 3/2011): *Kartlegging av internasjonalisering i videregående skolen*. Resultatene ble bygget på en kvantitativ undersøkelse der alle videregående skoler ble involvert. Formålet med undersøkelsen var å få kunnskap om hvordan de videregående skolene arbeidet med internasjonalisering. Undersøkelsen kartla hvilke effekter dette arbeidet ga. Det ble pekt på økt forståelse for andre kulturer og

tenkemåter, språkkunnskap og positive effekter som økt solidaritetsfølelse og motivasjon for læring er positive effekter av internasjonalt arbeid som fremheves i svarene fra skolene (SIU, 3/2011)

«Det beste året i mitt liv» SIU rapport 04/2016

Høsten 2016 offentliggjorde SIU en rapport «Det beste året i mitt liv» Brukerundersøkelse av norske elever på utenlandsopphold i Vg2 (Pedersen, 2016) Bakgrunnen for prosjektet var at Kunnskapsdepartementet, som en videreføring av Stortingsmelding 14 (St. meld.nr.14 (2008–2009), 2009) «Internasjonalisering av utdanning» ba SIU om å gjennomføre en brukerundersøkelse for å gi økt kunnskap om elevenes opplevelse av ett års utvekslingsopphold. Funnene viste at nesten alle mente at utenlandsoppholdet har gjort dem bedre i fremmedspråk, de har blitt mer selvstendige eller voksne, og mener at oppholdet har økt deres forståelse for andre kulturer. I tillegg kom det frem at utenlandsoppholdet hadde vært en drivkraft for personlig utvikling og gode sosiale erfaringer.

Vi har til nå sett på tidligere forskning og teori som har direkte forbindelse til vår problemstilling og forankrer vårt prosjekt.

3.0 Føringer for yrkesfagopplæringen i helsefag

Vi vil i dette kapittelet løfte fram læreplanen for helsefag. Videre vil vi trekke frem de nasjonale, regionale og lokale føringer som har relevans for vår problemstilling. I tillegg vil vi trekke fram EU's strategiplan 2020 fordi den har politisk og økonomisk betydning for våre utplasseringer i Hellas.

Skolen er forpliktet til å følge disse føringene og de må forankres i skolens hverdag, det vil si i skolens handlingsplan.

3.1 Generell del av læreplanen

Formålsparagrafen i opplæringsloven fastslår blant annet at *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i*

arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» (Oppll, 1998). I dette kapittelet vil vi se nærmere på de viktigste nasjonale og internasjonale føringer som ligger til grunn for yrkesfagopplæringen i den videregående skolen. Yrkesutøvelsen i helsearbeiderfaget må sees i sammenheng med målene i opplæringsloven og hvilke behov morgendagens helsevesen har. I yrkesopplæringen legges det et teoretisk kunnskapsgrunnlag i skolen, og det skjer læring i praksis gjennom erfaringer og opplevelser. Hva som skal læres beskrives i fagenes kompetansemål.

Videre beskriver opplæringsloven de krav som stilles til opplæring i skole og bedrift. Kravene til opplæringen finner vi igjen i kunnskapsløftet og dens verdiplattform gjennom beskrivelsen av de 7 ulike mennesketypene eller det som beskrives som sider av et menneske. I generell del av læreplanen (Udir. 2015) finner vi beskrivelsene av de syv egenskaper hos et menneske som opplæringen skal utvikle. De syv egenskapene som beskrives er: mennesket skal være meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndanna, samarbeidende, miljøbevisst – og integrert. Hovedmålet med de syv mennesketypene er å sette elevene i stand til å klare seg i vårt etter hvert kompliserte samfunn og at elevene etter endt 13 år i skolen, skal ha tilegnet seg noe fra alle de ulike mennesketypene. I forhold til elevenes læring gjennom internasjonale mobilitetsprosjekter har vi valgt å ta for oss tre av de syv mennesketypene. Vi forklarer de tre egenskapene som vi mener har betydning for utvikling av samhandlingskompetanse hos våre elever.

Det meningssøkende menneske, Det allmenndannede menneske, Det integrerte menneske (ibid).

Det meningssøkende menneske, som handler om å ivareta de kristne og humanistiske verdiene. Verdiene legger vekt på toleranse, likeverdighet og at menneskeverdet er ukrenkelig. Her er det samfunnets moral og normer som er viktige rammer. I vårt internasjonale prosjekt handler det om respekt for andre mennesker, kulturer og skikker.

Det allmenndannede menneske, allmenndannelse handler om det som i dagligtale kalles skikk og bruk. Her skal elevene tilegne seg kunnskap om menneske, samfunn samt sosiale og personlige egenskaper og verdier som er viktige for samhandling mellom mennesker.

Det integrerte menneske, handler blant annet om å respektere andres innsats og være

ydmuk for andres prestasjoner, og å ha nok tro på seg selv til å våge å mislykkes.

Som vi ser av melding til stortinget nr. 28 (Meld. St. nr. 28. (2015-2016), 2016) der regjeringen fokuserer på at samfunnet er i endring som medfører at skolen fornye seg. For å klare de nye kravene i yrkesutøvelsene, må elevene få muligheten til å tilegne seg kunnskaper og utvikle kompetanse gjennom læringsprosessen. Læring kan i utgangspunktet oppfattes som tilegnelse av teorikunnskaper, og læring gjennom praktiske handlinger og erfaring har etter vår oppfatning ikke blitt vektlagt i like stor grad. Våre informanter har gjennom den internasjonale utplasseringen og praktiske handlinger fått erfaringer som står beskrevet som viktige for utvikling som det allmenndannede, meningsøkende og integrerte mennesket. De har tilegnet seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne samhandle.

3.2 Læreplan i programfag

Den nye læreplanen i helsearbeiderfaget som skal tre i kraft 1 august 2017, har som formål blant annet at *“opplæringen i lærefaget skal utvikle evnen til å møte mennesker med ulik kulturell bakgrunn i ulike livssituasjoner og med ulik evne og mulighet for kommunikasjon”* (Udir. 2017, s.2). Hovedområdene i læreplanen er som før tverrfaglige som inneholder fagene kommunikasjon og samhandling, helsefremmende arbeide og yrkesutøvelse.

Høsten 2016 ble prosjekt til fordypning (PTF) erstattet med yrkesfaglig fordypning (YFF). Yrkesfaglig fordypning har som mål er å gi elevene en praksiserfaring slik at de får noe erfaring i yrket de har valgt og hvilke arbeidsoppgaver det innebærer (Forskrift om Yrkesfaglig fordypning, 2016). Elevene får mulighet i å fordype seg i utvalgte kompetansemål fra læreplanen i helsearbeiderfaget og gjøre erfaringer fra arbeidssituasjoner på ulike læringsarenaer. Som retningslinjer brukes Vg3 kompetansemål - opplæring i bedrift som er de kompetansemålene en fagarbeider blir vurdert ut ifra.

På vår skole har vi organisert YFF i tre praksisperioder i løpet av året. En av periodene er en to ukers internasjonal utplassering på et sykehjem i Hellas.

Praksisopplæringen vil gi et innblikk i helsefagarbeiderens kompetanseområde. Ut ifra Vg3 læreplanen skal YFF innebære blant annet kompetansemål om hvordan kommunikasjon med

mennesker kan fremmes og at empati, respekt og toleranse er grunnleggende verdier i yrkesutøvelsen. Elevene skal kunne kommunisere og samhandle på tvers av de forskjellige helsetjenestene i tilbudet til pasienter og brukere (Udir. 2007).

Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å møte mennesker med ulike bakgrunner slik at evnen til å kunne kommunisere og samhandle blir fokuset i vår internasjonale utplassering. Det betyr at elevene må erverve seg praktisk kunnskap om forskjellig måter å kommunisere på og vite hvordan den samhandlingen som blir utført påvirker menneskers trygghetsfølelser. Vi hevder at for en fagarbeider i helsefagarbeider er det å ha samhandlingskompetanse en forutsetning for å hjelpe andre mennesker.

Kompetansemålene kan knyttes til Stortingsmelding 47 (St. meld. nr. 47(2008-2009), 2009) Samhandlingsreformen Rett behandling – på rett sted – til rett tid som stiller krav til samhandlingskompetanse. Det er viktig med et godt samarbeide mellom institusjonene. Ansatte ved helseinstitusjoner må ha samhandlingskompetanse når de har ansvar for pasienter som flyttes mellom sykehus og kommuner, eller mellom avdelinger og enheter innen sykehus og kommuner. Reformen viser til helse- og omsorgstjenesteloven, kapittel 6, som forplikter kommuner og helseforetak til å samarbeide og inngå avtaler for å bidra til at pasienter og brukere mottar et helhetlig tilbud innen helse- og omsorgstjenester (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, kap. 6)

Samhandlingskompetanse innebærer hvordan en person har evne til å samspille med andre i ulike situasjoner. Samhandling defineres som: «*En interaksjon, betegnelse på samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere aktører som handler med hverandre*» (Noack, 2014). Kommunikasjon, samhandling og samarbeid er tre kompetanseområder som ofte blir satt i sammenheng med hverandre. Kommunikasjon og samhandling ses på som en felles kompetanse område fordi de er tett forbundet med hverandre. Kommunikasjon blir betegnet som evnen til å formidle og samhandling som sosial ansvarlighet i relasjon til andre (NOU 2015:8, 2015, s. 27). Begrepene samhandling og samarbeide er ofte brukt om hverandre og Ottar Ness belyser forskjellene mellom begrepene i sin artikkel, «*Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?*» (Ness, 2016).

Han mener at samarbeid innebærer å arbeide sammen og løse en konkret oppgave der den enkelte blir ansvarliggjort for sin del for å løse et felles mål. Samhandling definerer han som et mer diffust begrep som handler om den gjensidige dialogen der relasjonen mellom deltakerne er i fokus.

I NOU rapporten fra 2015 *Fremtidens skole*, presiseres det at det må en fornyelse til av fag og kompetanser. Rapporten anbefaler fire punkter om kompetanse som er grunnlag for fornyelse av skolens satsningsområder.

«*Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape.*» (NOU 2015:8, 2015, s. 8)

Vi ser at vårt prosjekt møter satsningsområdene spesielt på utvikling av kompetanse i å kunne samhandle fordi elevene har gjennomført en praksis der de måtte trene på å samhandle med pasienter på gresk. Elevene vår kunne ikke gresk og ble utfordret hver dag til å samhandle gjennom kroppsspråket der de måtte finne kreative løsninger.

I en forlengelse av NOU rapporten fremmet regjeringen melding til stortinget nr. 28 (Meld. St. nr. 28. (2015-2016), 2016). Fag- Fordypning - Forståelse - En Fornyelse av Kunnskapsløftet.

Stortingsmelding 28 innebærer overordnede føringer av en opplæring som er mer relevant for framtiden. Planen for arbeidet er allerede sendt ut fra utdanningsdirektoratet på høringer i skolene. Målet er å iverksette de nye læreplaner høsten 2020. Kunnskapsløftets fornying innebærer at fagene består men at innholdet fornyes. Elevene skal tenke kritisk og lære å reflektere over sin egen utvikling i forhold til samfunnsutviklingen. Kreativitet og nye læringsarenaer skal bli bedre forankret i læreprosessen.

Vi mener at vår problemstilling og vår internasjonale utplassering har direkte forbindelse med de nye fokusområdene i opplæringen av gode fagarbeidere og gode samfunnsborgere fordi det handler om å kunne samhandle på tvers av land, fag og mellom mennesker i forskjellige kulturer og livssituasjoner. Skolen har mer enn noen gang et samfunnsoppdrag der grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevers kunnskap og kompetanse som kan møte kravene og utfordringene til dagens og morgendagens samfunn. Skolen skal støtte elevenes personlige utvikling og identitetsbygging.

Der vi tidligere hadde fokus på lokale hendelser får vi mer informasjon om internasjonale hendelser. Det betyr at det stilles større krav til hvert enkelt menneske i forhold til respekt og toleranse for mangfoldet i det samfunn vi lever i. I tillegg skal det utvises et kritisk skjønn overfor informasjon i fra sosiale medier.

Det er viktig for opplæringen å kunne tilpasse seg endringene i samfunnet. Stortingsmelding nr. 14, internasjonalisering av utdanning, er sentral i alt internasjonaliseringsarbeid (St. meld. nr. 14. (2008-2009), 2009).

«I en globalisert verden er Norge avhengig av mennesker med inngående kunnskap om og erfaring fra andre kulturer. Utdanning er viktig for å fremme flerkulturell dialog og mellommenneskelig forståelse. Økt mobilitet i utdanning er derfor et gode» (ibid, s 6).

Stortingsmeldingen er svært sentral for alt internasjonaliseringstiltak i utdanningssystemene. Regjeringen fokuserte for første gang på det europeiske samarbeidet om fag- og yrkesopplæring der internasjonalisering er et virkemiddel. Flerkulturell forståelse og solidaritet med mennesker fra andre land vektlegges. Økt samhandling og økte muligheter for samarbeid på tvers av nasjonale grenser, gir elever, studenter, lærere og utdanningsinstitusjoner bedre forståelse for eget kunnskapsnivå og egne evner (ibid. s. 6-7)

Senter for Internasjonalisering av Utdanning, heretter kalt SIU, er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet. Målsettingen til SIU er å bidra til kvalitetsutvikling i norsk utdanning. Kvalitetsutviklingen skal fremme internasjonalisering, kulturell kommunikasjon og internasjonale mobilitets utplasseringer.

SIU skal forvalte EU kommisjonens *Europa 2020 strategi* som legger vekt på å styrke sysselsetting, innovasjon og utdanning (UD, 2017). Det oppmuntres og gis bevilninger til EU program, deriblant Erasmus + som er EUs program for utdanning, opplæring, ungdom og idrett for perioden 2014-2020. EU programmet gir ungdom muligheter til å ta del i fagopplæringen i et annet land. Fordi det er økonomiske nedgangstider i Europa, ble strategien utviklet for å motvirke EU's utfordringer som arbeidsledighet og produktivitet.

I samsvar med de offisielle retningslinjene fra EU har SIU ansvar for å forvalte program som for eksempel

SIU har fått et samfunnsoppdrag fra regjeringen for at enkeltmennesker, bedrifter og utdanningsinstitusjoner skal kunne bli bedre rustet til å delta i internasjonalt samarbeid (SIU, 2016).

Vår skole har i 13 år fått midler til våre internasjonalisering utplasseringer gjennom Erasmus+ programmet. SIU arbeider daglig med mange nasjoner og elever som skal ha skoleopphold eller arbeidspraksis i ulike land for å tilegne seg kunnskaper for fremtiden. I sine rapporter beskriver SIU dette viktige arbeidet og vi har sett på flere av rapportene for å finne belegg for vår problemstilling.

Vi har til nå beskrevet de nasjonale og internasjonale føringene som har direkte påvirkning på vårt prosjekt. Videre vil vi gi et innblikk i de regionale og lokale planer som de videregående skolene må forholde seg til.

3.3 Strategi og handlingsplan er

For å iverksette de nasjonale føringene regionalt, har Akershus fylkeskommune laget en strategiplan for utdanning, der internasjonalt arbeid er et av satsningsområdene i skolene fremover.

I strategiplanen for internasjonalisering 2014-2018, er et av de prioriterte satsingsområdene i strategiperioden ungdom og opplæring (Akershus fylkeskommune, 2016).

Dette viser at både regjeringen og fylket satser på internasjonalisering som viktig for ungdom i dagens Norge. Fylket skal hjelpe de enkelte skolene i oppstart, gjennomføring og å videreutvikle sine internasjonalisering prosjekter.

Strategiplanen fra fylket må videreføres fra regionale planer til lokale planer. Det betyr at hver skole har ansvar for å sørge for at internasjonalisering arbeid er forankret i skolens handlingsplan.

I handlingsplanen ved vår skole er internasjonaliseringsarbeid for første gang i år presisert. Det betyr at skolen forankrer internasjonaliseringsarbeidet som et konkret satsningsområde. Tidligere var internasjonaliseringsarbeidet ved vår skole avhengig av ildsjeler. En forankring i skolens handlingsplan forplikter skolen til å gjennomføre internasjonaliseringstiltak. Det trengs kreativitet og interesse både ledelsen og ansatte for å gjennomføre internasjonaliseringstiltak. Etter vår mening bør alle avdelinger ved skolen bli involvert i internasjonaliseringsarbeid.

Slik vi ser det er det avgjørende at organisasjonen bygger opp planer for internasjonalisering gjennom en handlingsplan. Slike planer fordrer en felles visjon der alle ansatte arbeider for et felles mål og har felles forståelsesgrunnlag.

I det forrige kapittelet har vi beskrevet hvordan internasjonalisering er vektlagt i førende dokumenter som en læringsarena for elever. Internasjonalisering arbeid som læringsarena finner vi i rapporter fra SIU, doktoravhandling fra Pérez-Karlsson og masteroppgave fra Sørbråten. Videre vil vi belyse læringsteorier som er relevant for vårt prosjekt.

4.0 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Når vi ser på begrepet læring benyttes det ulikt og er et vidt begrep som favner vidt uten klare grenser.

I vårt prosjekt er læringsarenaen flyttet. Klasserommet er flyttet ut fra skole og ut i verden, til et sykehjem i Hellas. Sykehjemmet i Hellas har vært en ny og annerledes læringsarena for våre informanter. Internasjonalisering som læringsarena er som Pérez-Karlsson (2014) sier en arena hvor det skjer en rask læring. Læringen ikke er avgrenset til den korte utplasseringsperioden, men deltakerne har den med seg for resten av livet. Våre informanter viser også dette gjennom sine uttalelser hvor de fortsatt refererer til opplevelser som er inntil 10 år gamle.

Knud Illeris (2012, s. 16) definerer begrepet læring som: *«enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke bare skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring»*. Dette er en definisjon som favner bredt og er lite konkret. På en enklere måte sier Illeris (2012) at læring er ikke noe som foregår bare i det enkelte individet. Læring skjer i en sosial og samfunnsmessig sammenheng som er med på å påvirke hva som

skal læres og hvordan. Læring blir konstruert i en sosial sammenheng, hvor det å delta blir en viktig del av det å lære. Læring skjer i et samspill der kognitive, sosiale og emosjonelle faktorer er viktig for elevenes læring og utvikling (NOU 2015:8, 2015, s 20). Wenger (2004) sier at læring er mer enn det som kan defineres, måles eller veies, det å lære handler om å være i konstant endring. Videre sier Wenger (2004) at i et sosialt fellesskap er viktig for læringen fordi fellesskapet bidrar til å skape diskusjon, gi mening og gjennom liv og røre engasjere.

Den sosiokulturelle forståelsen for læring som Wenger og Illeris beskriver finner vi igjen i følgende definisjon «*læring forstås som en aktiv prosess som finner sted når personer samhandler med deres sosiale omgivelser og mottar, tolker og knytter informasjon og erfaring til det han eller hun allerede vet eller har erfart*» (Olsson, 2013).

Elevene i den internasjonale utplasseringen har vært aktive i sin samhandling med sine omgivelser både på arbeidsplassen og i elevgruppen. De har gjort seg erfaringer på bakgrunn av en handling og fått nye erfaringer som grunnlag for videre handling. Vi kan si at å lære handler om å utvikle det Inglar (2015) kaller kyndighet. Kyndighet inneholder både de praktiske ferdighetene og den teoretiske kunnskapen. Hos Illeris (2012) finner vi begrepet kompetanse som handler om å ha teoretisk kunnskap og evnen til å benytte teori kunnskapene i praktiske situasjoner. Vi vil i vårt prosjekt benytte begrepet kompetanse som Illeris beskriver.

Kompetanse har et bredt innhold og dekker for oss de ferdigheter, holdninger og kunnskaper vi mener er nødvendig i samhandling mellom mennesker. Kompetanse begrepet finner vi igjen i NOU 2015 (NOU 2015:8, s9), hvor det beskrives et bredt kompetansefelt. Det vises til utvikling av kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling. Som sosiale og emosjonelle kompetanser nevnes blant annet forventninger til egen mestring og å kunne kommunisere og samhandle med andre.

Utvikling av kompetanse skal i dagens utdanning vurderes og dokumenteres. Etter innføringen av kunnskapsløftet er læringsutbytte et begrep som benytte i forhold til vurdering av kompetanse. I Norsk kvalifikasjonsrammeverk beskrives læringsutbytte som

«kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, med andre ord hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre etter endt opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Læringsutbytte og motivasjon gjennom deltagelse i en internasjonal praksis blir beskrevet i en rapport fra SIU (SIU, 3/2011) hvor det pekes på styrking av elevens motivasjon, økt

læringsutbytte og styrking av det sosiale miljøet blant elevene. For vårt prosjekt er det læring gjennom aktiv deltagelse som er kjernen i læringen gjennom å være del av et internasjonalt utplasserings prosjekt. Læringen vi vil fokusere på og beskrive i vårt prosjekt er det engasjementet de har som bidrar til utviklingen av samhandlingskompetanse.

Vi har tidligere beskrevet doktoravhandlingen til Pèrez-Karlsson (2014) der hun beskriver elevenes forandring og omfattende læringsutbytte gjennom internasjonal utplassering. Hun knytter læringsutbyttene til personlig utvikling, styrket selvtillit, utvidet syn på andre og refleksjon. Elevene får en styrket følelse av å kunne utføre oppgaver og være kvalifiserte i yrkesutøvelsen. Det kan sies at rapporten fra SIU og doktoravhandlingen til Pèrez-Karlsson har en fellesnevner som peke på sosial samhandling som en viktig læringsprosess i internasjonale utplasseringsprosjekter.

Grendstad sier «å lære er å oppdage» (Grendstad, 1999). Grendstad sier videre at å oppdage er en aktiv prosess, hvor aktiviteten består i å prøve for å finne løsninger. Gjennom å prøve får vi erfaringer som bidrar til nye oppdagelser og videre læring. Det er en forskjell mellom det å bli fortalt noe og å oppdage noe selv, sier Grendstad. Det er når vi ser sammenhengen og forstår betydningen av oppdagelsen vi lærer. Videre sier han at det å oppdage er noe subjektivt, «*det er bare jeg som kan oppdage noe for meg. Det kan ikke andre gjøre.*» (ibid. s. 17). I utsagnet peker han på noe vesentlig som har betydning for den erfaringsbakgrunnen hver enkelt får. Vi tolker det som at vi kan ha felles opplevelser, men husker og tolker opplevelsene ulikt. De ulike tolkningene hos hver enkelt person gjør at vi kan få ulik utvikling av kunnskap gjennom bearbeiding av de samme opplevelsene. Våre elever lærer gjennom å oppdage at de bli berørt i møte med “den andre”. Denne individuelle læringen er det som beskrives som erfaringslæring hos Inglar (2015).

Læring skjer gjennom deltagelse og erfaringer i et fellesskap. For å se på læringen som skjer gjennom praksisoppholdet i Hellas, ser vi det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. I den sosiokulturelle tilnærmingen til læring legges hovedvekten på den sosiale samhandlingen som deltakerne er en del av. Dysthe (2006, s. 33) sier: «*læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane ...*»

Det betyr at læring ikke skjer i alene, men i en kulturell og historisk sammenheng og i samhandling med andre. Säljö (2001) sier at grunntanken i et sosiokulturelt perspektiv er at

det er gjennom kommunikasjon de sosiokulturelle ressursene skapes. Han sier at kommunikasjon er et viktig redskap i samhandling. Videre er det gjennom kommunikasjon ressursene føres videre.

Säljö (2001) mener at mennesker ikke bare lærer gjennom metoder og teknikker, men at læring skjer i en kontekst. Han ser på læring som en del av all virksomhet vi er en del av, både i arbeid, på skole og i fritid. I vårt prosjekt er informantene i en ukjent sosial kontekst ved et gresk sykehjem. Informantene fokuserer i intervjuene på samhandling og kommunikasjon hvor språk er mer enn ord alene. I samhandlingen er responsen den følelsesmessige berøringen som bidrar til motivasjon for videre samhandling. For våre informanter handler det om den interaksjonen som skjer når mennesker møtes ansikt til ansikt, dette er tidligere beskrevet under temaet mikrosamhandling.

I samhandling blir det begrepsapparat og språk som gjør det mulig å kommunisere utviklet gjennom dialog i det sosiale fellesskapet. Begrepet sosial blir brukt i to sammenhenger når det er snakk om læring, det handler om den historiske og kulturelle sammenhengen og om relasjoner og samhandling mellom mennesker (Dysthe, 2006).

Vi er klar over at Sørbråten (2016) benytter samme organisering som Dysthe har av sosiokulturelt synet på læring. Likevel har vi valgt å ta utgangspunkt i Olga Dysthe (2006) og hennes seks aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring. Dette valget har vi tatt fordi hennes læringssyn samsvarer med internasjonaliserings intensjoner om læring i vårt prosjekt. De seks aspektene Dysthe beskriver mener vi er en relevant inndeling for å se på læring og utvikling hos våre informanter

Dysthe strukturerer det sosiokulturelle synet på læring rundt seks sentrale aspekter (2006, s. 43).

1. Læring er situert
2. Læring er grunnleggende sosial
3. Læring er distribuert
4. Læring er mediert
5. Språket er sentralt i læringsprosessen
6. Læring er deltaking i praksisfellesskap.

4.1 Læring er situert

At læring er situert handler om å sette læring i en sammenheng, en kontekst. Begrepet kontekst kan forstås som de fysiske og sosiale rammene eller situasjonene man er en del av. Våre handlinger vil ta utgangspunkt i kunnskaper og erfaringer vi har fra tidligere lignende situasjoner eller omgivelser (Säljö, 2001). Det vil si at vår erfaringsbakgrunn har betydning for vår motivasjon og våre handlinger i møte med andre. I et møte med andre kan vi velge å se bort fra tidligere erfaringer eller legge tidligere erfaringer til grunn for de valgene vi tar i samhandling. Alle mennesker har ulik erfaringsbakgrunn det gjør at vi kan oppfatte samme fenomen forskjellig. Når vi oppfatter situasjoner eller hendelser ulikt så vil vi også handle ulikt. I samhandling vil vi konstatere at det finnes ulikheter ved at vi for eksempel utfører handlinger eller møter situasjoner på forskjellige måter. Opplevelse av ulikheter vil ofte føre til spørsmål og nysgjerrighet. Gjennom dialog vil de ulikhetene vi opplever kunne bidra til utvikling av ny kunnskap.

I situasjoner hvor vi møter ulikheter er møtet med andre ansikt til ansikt en kraftfull kilde til læring sier Manger (2014). En til en møtene finner vi igjen i beskrivelsene fra Goffman (1982) som vi tidligere har nevnt. Den læringen Manger (2014) refererer til skjer i "ansikt til ansikt"-møtene. finner vi igjen i vårt prosjekt der informantene beskriver samhandling uten felles verbalt språk. I møtene våre informanter beskriver kan deltakerne oppleve hverandre som en del av ulikheten, annerledesheten fordi de mangler felles språk og kultur. En annerledeshet, der alt er nytt og ukjent.

Våre informanter har sin erfaringsbakgrunn fra opplevelser og erfaring gjennom praksis utplasseringer i Norge, og fra de teoretiske og praktiske læringsaktivitetene som er gjennomført på skolen. I den internasjonale praksisen er de i en ny og ukjent sammenheng hvor de skal samhandle med andre. I denne situasjonen vil alle de ulike delene som blant annet tidligere erfaringer og de nye møtene integreres og veves sammen til en ny erfaring. De nye erfaringene vil være med på å danne grunnlag for hvordan nye fenomener møtes.

Betydningen av læringen som skjer i samhandling og utviklingen av samhandlingskompetansen må sees i sammenheng med det NOU 2015(NOU 2015:8, 2015, s 8) beskriver som viktige kompetanser i fremtiden. Internasjonal praksisutplassering blir i de

nasjonale og internasjonale føringene for opplæring. Internasjonalisering som læringsarena blir viktig for utvikling av elevenes fremtidige kompetanse i et globalt perspektiv.

I praksis vil det å utføre en handling, oppleve konsekvensene av handlingen og se sammenhengen mellom handling og konsekvens ofte skje etter det som beskrives som «prøve- og - feile handlinger» fordi vi ikke har tidligere erfaringer å handle ut fra (Inglar, 2015). Læringen skjer her gjennom en aktiv handling og det vil være viktig å bearbeide hendelsene i ettertid. Hva skjedde, hva ble gjort og hva ble konsekvensen? Gjennom refleksjon over handling og konsekvens vil det skje en læring i samhandling med andre (ibid.). Læring i samhandling bringer oss over til neste aspekt i Dysthe`s inndeling av sosiokulturell læring.

4.2 Læring er grunnleggende sosial

Aspektet sosial knyttes opp mot læringen som skjer i relasjon mellom mennesker og den kulturelle og historiske sammenhengen læringen skjer i. Kunnskap er ikke biologisk konstruert, men utvikles gjennom å delta i ulike fellesskap i samfunnet (Dysthe, 2006). Vi forstår det som en begrunnelse for at kunnskaper ikke er medfødt, men utvikles gjennom deltagelse i de ulike kulturelle sammenhenger vi alle er en del av. I vårt prosjekt er arbeidspraksisen ved sykehjemmet i Hellas og bofellesskapet med medelever en stor del av den kulturelle sammenhengen Dysthe (2006) beskriver. Overføring av erfaringer og kunnskaper skjer muntlige og gjennom samhandling i arbeid og på fritiden.

Gjennom internasjonal utplassering mener vi at deltakerne får et nytt perspektiv på sin yrkesutøvelse. Det å være deltaker i en utplassering i utlandet, gjør at eleven ser sin egen utvikling i et annet lys. Eleven «speiles» på sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og kan få et nytt perspektiv på egen dannelse. Med speiling mener vi at den raske responsen elevene får på sin kommunikasjon og samhandling. Den raske responsen gjør at de på nytt kan se og reflektere over sine handlinger som følge av respons (Asplund, 1997).

Samhandling med andre må vektlegges fordi da finner aktørene løsninger sammen. En av løsningene kan være å sette seg selv til side og være oppriktig nysgjerrig på den andre. Deltakerne i utplasseringen vil være helt nødt til å være nysgjerrige for å sette seg inn i både

praksisstedets egenart, arbeidskultur og hvordan man kan kommunisere uten felles språk. Det betyr at når de skal være nysgjerrige må de være vare for den lokale kulturen og vise respekt for lokale normer. Det fører oss over til begrepet dannelse som er et viktig perspektiv i internasjonaliseringsarbeid. Dannelse finner vi også beskrevet som en dannelsesreise hos Perez-Karlsson (2014).

Politisk benyttes dannelse som et demokratisk element for å ruste elevene i møte med de raske samfunnsendringene og forventningene i samfunnet. I artikkelen “Dannelse i vår tid” sier regjeringen: *“Dannelse er å kunne og å duge, allmenndannelse er å utvikle kunnskap og ferdigheter sammen med andre.”* (Aasland, 2009)

Ut fra definisjonen tolker vi at allmenndannelse er det som betegnes som skikk og bruk. Det som kalles folkeskikk, som er et resultat av oppdragelse og korrigerende gjennom samspill med andre, som tidligere er beskrevet som livslang læring (st.meld. nr.16, (2006-2007), 2007). Dannelse handler i større grad om å bygge videre på allmenndannelsen og bli det som kalles et dugende menneske, det vil si et fullverdig medlem i samfunnet, med ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Begrepene benyttes ofte om hverandre i dagligtale. Vi benytter begrepet dannelse i en pedagogisk betydelse, hvor vi blant annet snakker om fag-utdannet. Å være fag-utdannet i helse- og omsorgsfag mener vi er å ha både dannelse og utdanning. Dannelse beskriver vi som det å kunne oppføre seg i samhandling og utdanning som er den fagkompetansen en person innehar. Fagkompetanse beskrives som en kompetanse som er satt sammen av teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter (Inglar, 2015).

4.3 Læring er distribuert

I dette aspektet innenfor et sosiokulturelt syn på læring er læringen knyttet til deling av kunnskap mellom mennesker. Mennesker har ulike kunnskaper og ferdigheter som er viktige for en helhetlig forståelse. Dysthe (2006) sier fordi kunnskapen er fordelt, må læringen være sosial. På en annen måte kan vi si det handler om at alle innehar ulike kunnskaper og for å kunne lære av hverandre må vi være sosiale og dele erfaringer og kunnskaper gjennom samhandling. I en praksisutplassering i utlandet hvor elevene er i en ny sosial og kulturell kontekst har de behov for å finne løsninger på ulike problemstillinger og spørsmål. Elevene arbeider i et arbeidsfellesskap sammen ved et sykehjem og det er naturlig at de søker støtte og

hjelp hos hverandre. Veiledere på arbeidsplassen og følge personer fra egen skole spiller en viktig rolle i læringsprosessen i praksis. Samarbeid og deling av kunnskap vil bidra til utvikling av ny kunnskap gjennom deling av erfaringer (Dysthe, 2006). En utfordring med deling av kunnskap er at ord ikke strekker til (Handal & Lauvås, 2010). Kunnskap deles inn i to områder, formell og uformell kunnskap.

Formell kompetanse er all den kompetansen du har fått gjennom skole og utdanning og som har gitt deg et vitnemål eller kompetansebevis fra en offentlig utdanningsinstitusjon.

Uformell kompetanse er all den kompetanse som du har fått gjennom erfaring fra arbeidsliv, fritid, organisasjonsarbeid, ulike kurs og på grunnlag av alder og livserfaring.

(Karrieresenteret, udatert)

Mye av erfaringene våre informanter får handler om opplevelser gjennom sanseintrykk og følelser. Erfaringer av denne typen er det vanskelig å sette ord og kunnskapen blir betegnet som taus kunnskap. Kunnskapen de utvikler gjennom opplevelser er det vi ovenfor har definert som uformell kunnskap. Våre informanter har mulighet til å formidle og bearbeide sine opplevelser i fellesskapet med medelever og veileder etter arbeidstid. I dialog vil den uformelle og tause kunnskapen kunne bli til ny kunnskap og kompetanse gjennom refleksjon. Utvikling av kompetanse er en livslang prosess, og vi finner det igjen i stortingsmelding nr. 16 (St. meld. nr. 16 (2006-2007), 2006). Helsefagarbeider elevene som har vært utplassert ved det greske sykehjemmet fortalte i ettertid om en positiv opplevelse som de fortsatt har med seg som en referanse i sin yrkesutøvelse. Læring er en prosess som foregår gjennom hele livet og har resulteret i økt kunnskap, ferdigheter, kompetanse og kvalifikasjoner.

Vi ser at stortingsmelding nr. 16 (ibid.) vektlegger læringspotensialet gjennom hele livet, i alle livssituasjoner og på alle arenaer. Utdanningsinstitusjonene har et samfunnsansvar og skal sørge for at livslang læring er integrert i opplæringen og utvikler elevenes kompetanse som igjen kommer samfunnet best mulig til nytte. Videre i meldingen beskrives det at det er et stort frafall av elever i grunnskolen. Frafallet fører til utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse hos dagens unge. Ved frafall vil de unge gå glipp av opplæring i de grunnleggende ferdigheter og samhandlingskompetanse. Ved å mangle grunnleggende

skolegang kan det bli vanskelig å få innpass i arbeidslivet og å komme inn på videreutdanning. Vår erfaring er at en internasjonal utplassering kan bidra til å forhindre frafall i videregående opplæring.

Å arbeide ved det greske sykehjemmet er for våre informanter en læringsarena som bidrar til at de over tid og gjennom refleksjon utvikler nødvendig kompetanse som gode fagarbeidere og samfunnsdeltakere. Europa 2020 (Utenriksdepartementet, 2017) strategien vektlegger styrking av sysselsetting og produktivitet i yrkeslivet der kompetanse er nødvendig.

For å kunne utvikle både den formelle og den uformelle kunnskapen gjennom en internasjonal praksis mener vi at veiledning har stor betydning. Veiledning kan defineres på mange måter og er et vidt begrep. I vårt prosjekt handler veiledningen om å hjelpe elevene til å reflektere over handlinger, det som Handal og Lauvås beskriver i sin handlings og refleksjonsmodell. (Handal & Lauvås, 2010). Handlings og refleksjonsmodellen ble utviklet til bruk i praksis for å skape en bedre forståelse for hvilke verdier, erfaringer og kunnskaper det er som ligger til grunn for de handlinger som gjøres (ibid.). Modellen fokuserer på handling og refleksjon og ikke så mye på teori men utvikling gjennom ettertanke.

I veiledningen er det viktig å ta utgangspunkt i hvor eleven er i læringsarbeidet og hvilket behov eleven har. Et godt grunnlag for veiledning er å fokusere på det utøveren "får til" for å kunne skape den tidligere nevnte forståelse sier Handal & Lauvås (2010). Vi mener at gjennom å reflektere over hva som gikk bra og hvorfor gikk det bra, så skapes det ny kunnskap på bakgrunn av mestringsopplevelser.

Det er viktigere å få elevene til å bli klar over hva som er årsaken til de handlingene som de utfører. Når elevene blir klar over kunnskapen som ligger til grunn for det de gjør, øker muligheten for utvikling og endring av kunnskaper hevder Handal & Lauvås (2010). Hensikten med veiledning er i vårt prosjekt å hjelpe elevene til å utvikle den kompetansen som er nødvendig i fagets yrkesutøvelse. Handal & Lauvås (2010) vektlegger refleksjon over en handling som bidrag til utviklingen av en bevissthet av egen yrkesidentitet som helsefagarbeider.

En av faglærerens oppgaver som veileder er å skape muligheter for og legge til rette for dialog og refleksjon. Veileder fra egen skole er aktivt med i praksis og tilgjengelig for elevene når de er i arbeid. Denne tilgjengeligheten mener vi medvirker til rask mulighet til refleksjon og trygghet i praksis. Gjennom å kunne reflektere over egen og andres yrkesutøvelse sammen

med en veileder mens opplevelsen er ny og fersk, vil kunne føre til utvikling av ny kunnskap og innsikt (Schön, 2013). Donald Schön presentert begrepet han kaller refleksjon i handling og refleksjon over handling. Han utviklet en teori for praktisk kunnskap og var spesielt opptatt av situasjonen eleven står i. Schön mente at hver situasjon er unik og opplevelsen er individuell (2013).

Det Schön her beskriver er det som Dysthe (2006) refererer til som erfaringsbakgrunn. Når veileder er en del av praksisfellesskapet vil elev og veileder ha samme bakgrunn for opplevelsene og et felles grunnlag for veiledning og raske tilbakemeldinger. I en veiledningssituasjon vil det være en mindre grad av formidling, noe som preger vanlig undervisning (Handal & Lauvås, 2010). Veiledning går i liten grad ut på å formidle et budskap, men handler mer om en prosess for utvikling og læring. I spenningsfeltet mellom teori og praksis er veiledning spesielt egnet sier Handal og Lauvås (2010). Teoretisk kunnskap vil få mening gjennom å settes i sammenheng med den faktiske hendelsen gjennom veiledning. Veilederen har som oppgave gjennom samtale og samhandling med eleven å bidra til at det settes ord på den tause kunnskapen og styrke elevens selvfølelse. Det er gjennom refleksjon over de praktiske handlinger og konsekvensene eller responsen av handlingen det kan utvikles kunnskap. Gjennom å sette ord på kunnskapen kan den deles med flere og bli distribuert.

Veiledningen fra de lokale de lokale fagarbeiderne og pasientene vil fremstå som mesterlære, de viser og elevene gjør som de blir vist (Inglar, 2015). Mesterlære er nødvendig for veiledning i samhandlingen mellom de nevnte aktørene på bakgrunn av manglende felles språk. Erfaringene fra veiledningen som skjer gjennom mesterlære er at det er en viktig arena for læring for våre informanter. Opplevelsene og erfaringen fra dagens "mesterlære" kan raskt kan hentes frem og reflekteres over sammen med medelever og veileder i samværet på ettermiddagen, og på den måten bidra til utvikling og formidling av kunnskap.

Erfaringsdelingen fra prosjektet er viktig ikke bare mellom deltakerne, men også for å spre kunnskaper og erfaringer til medelever ved egen skole og i andre aktuelle fora.

Gjennom distribusjon av erfaringer og kunnskap mener vi at læring er mediert. Mediering av læring forklarer vi i det neste kapitlet.

4.4 Læring er mediert

Mediering eller formidling av læring skjer gjennom bruk av redskaper/artefakter. Det handler om alle typer hjelpemidler som benyttes i læreprosessen. I et sosiokulturelt læringsperspektiv har redskaper betydning som de intellektuelle og praktiske ressursene som er tilgjengelig og som kan benyttes for å samhandle og for å forstå omverdenen. Redskapene/artefaktene kan være det intellektuelle gjennom språk eller det fysiske ved å benytte redskaper/verktøy (Dysthe, 2006).

I sosiokulturell læringsteori er det samspillet mellom redskapene og den lærende som er i fokus. Noen eksempler på redskaper til formidling av kunnskap kan være bøker, film, pc som praktiske hjelpemidler og som intellektuelle redskaper har vi blant annet språk og tegn. I vårt prosjekt hvor informantene ikke kan gresk på var kroppsspråket et viktig redskap til formidling av kunnskap og spørsmål mellom mennesker.

Våre informanter måtte være kreative og benytte seg selv som tilgjengelige redskaper i kommunikasjons- og læringsprosessene. Informantene beskriver læring gjennom stimulering av sanser, for eksempel lukt, hørsel, smak og følelser, både fysiske og mentale følelser. Et eksempel er at vi gjennom å ta på en gjenstand kan erfare om den er varm eller kald, tørr eller våt. Når vi mangler felles verbalt språk sansene vår bli viktige hjelpemidler i formidling av kunnskaper og den påfølgende læringen. Det kan være et vennlig nikk, smil eller klapp på skulderen som bekrefter og leder til ny aktivitet.

Humor kan vi også si er et av redskapene i en læringsprosess. Humor kan styrke og hjelper en til å makte tilværelsen, det vil si for å bedre livskvaliteten. For vårt prosjekt kan det handle om misforståelser i kommunikasjon som blir humoristisk, og gjennom latter blir den aktuelle situasjonen ufarliggjort. Deltakerne vil kunne bli mer mottakelig for det humoristiske i det alvorlige, noe som er viktig for læring (Manger & Wormnes, 2015).

Andre redskaper for å formidle kunnskap er de teknologiske løsningene vi har i dagens samfunn. En del av dannelsen for yrkesfag er å forholde seg til dagens globaliserte og teknologiske verden hvor utviklingen skjer fort. I dag er teknologi og sosiale medier en viktig plattform og hjelpemidler i kommunikasjon og læring for mange. Det er redskaper som kan være nyttige til mediering av læring gjennom formidling av bilder og tekst. I melding til

stortinget nr. 28 (Meld. st. nr. 28. (2015-2016), 2015), pekes det på at vi må se behov for å innovasjon og videreutvikling av yrkesfagene i tråd med samfunnsutvikling. Samtidig med denne utviklingen er det viktig å være klar over de sosiale medienes mulighet til å spre ikke bare nyttig informasjon, men også det som populært kalles “falske nyheter”. Vi ser det som viktig å være kritiske til hva som formidles og lære elevene opp til selv å reflektere over sak og konsekvens i bruk av sosiale medier. Det å være kildekritisk og kunne benytte relevante hjelpemidler står i læreplanen under grunnleggende ferdigheter. Ferdighetene benevnes som digitale ferdigheter og det innebærer å kunne utvikle kunnskaper, strategier og dømmekraft for nettbruk. Digitale ferdigheter pekes også på som «*en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3)

Digitale ferdigheter vektlegges i læreplanen som en ferdighet som skal gjenspeiles i alle fag, digitale hjelpemidler er nyttige verktøy i distribusjon og mediering av kunnskaper. På den annen side er det også utfordringer i forhold til teknologi og sosiale medier. Som tidligere nevnt er det fare for spredning av falske nyheter og deling av «de andres sannhet» hvis en ikke utøver kritisk sans.

4.5 Språket er sentralt i læringsprosessen

Vi har skrevet at språk er et av virkemidlene i mediering av kunnskap, det skal vi gå nærmere inn på i dette kapittelet. Som vi har nevnt ovenfor er språket et av redskapene som benyttes ved formidling. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser sentrale for menneskers utvikling og læring (Dysthe, 2006). Kommunikasjon beskrives av Eide & Eide (2007, s. 17) «*som utveksling av meningsfylte tegn mellom to eller flere parter.*» Tegnene som utveksles kan være tekst, tale, bilder eller bevegelse, det vi kaller kroppsspråk (ibid.). En utfordring i kommunikasjonen er at de tegn og signaler som utveksles mellom deltakerne må fortolkes. I forbindelse med fortolkningen kan det lett bli misforståelse. Vi fortolker ut fra det som vi tidligere har beskrevet som vår erfaringsbakgrunn, og konteksten kommunikasjonen er en del av.

Det er mye som påvirker i en kommunikasjonsprosess, vi vil ikke gå inn på alle faktorene, det som er viktig i vårt prosjekt er den nonverbale kommunikasjonen. For vårinformanter må mangelen på felles språk erstattes med noe annet for å kunne samhandle med pasienter og kollegaer. Nonverbal kommunikasjon er den kommunikasjonen som skjer uten ord men med egen kropp som redskap.

Kommunikasjon kan deles inn i delferdigheter som å vise oppmerksomhet gjennom ord og handlinger som for eksempel et nikk eller smil. Det kan også være å stille oppfølgende spørsmål eller å omformulere det som er sagt for å sjekke felles forståelse. Gjennom å speile den andres følelser viser man forståelse for følelser og den andres opplevelser. Den aktive lyttingen kan uttrykkes både verbalt og nonverbalt. Nonverbal kommunikasjon kan knyttes til ferdigheter som øyekontakt, håndbevegelser, berøring, stillhet, ansiktsuttrykk og kroppsholdning (ibid.). Når våre informanter beskriver samhandling er det ferdighetene i nonverbal kommunikasjon som de refererer til i form av kroppsspråk og det å se den andre som viktige i praksis.

I stortingsmelding 14 (St. meld. nr. 14.(2008 - 2009), 2009) blir språk vektlagt som viktig i utdanningen for å kunne møte fremtidens behov for internasjonalt samarbeid og flerkulturelle forståelse

«God språkopplæring danner grunnlaget for kommunikasjon, deltakelse i et internasjonalt samfunns- og arbeidsliv og bidrar til økt forståelse for det internasjonale og det flerkulturelle samfunnet.» (ibid. s. 7).

Vi ser i vårt prosjekt at informantene kommuniserte uten felles verbalt språk. Det er kroppsspråket som er det viktigste redskapet sammen med enkle ord på gresk. De kommuniserte gjennom ord, kroppsspråk og handlinger. Kommunikasjon er viktig i prosessen for å dele kunnskap og gjøre kunnskap til felleseie og medvirke til utvikling av kunnskap. Informantene kunne benytte verbal kommunikasjon med sine medelever og lærere og det nonverbale i samhandling med sine praksisveiledere og pasienter. De erfaringene våre elever har med nonverbal kommunikasjon fra praksisen i Hellas, ser vi kan være nyttige i samhandling med personer der det er språkbarriere. Våre elever sier i ettertid at de har lært å samhandle med mennesker i en annen kultur og med et fremmed språk.

4.6 Læring er deltakelse i praksisfellesskap

Siste aspekt Dysthe (2006) peker på i sitt syn på sosiokulturell læring er læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap. Vi er alle deltakere i et eller flere fellesskap, hjemme, på skolen, i lag og foreninger eller på arbeid. Som deltakere i et fellesskap vil vi lære og utvikle vår identitet (Wenger, 2004). Vår identitet kan forklares som hvem vi er og skapes gjennom sosialiseringprosessen. Vår identitet vil forandre seg litt hver dag etter som vi gjør nye erfaringer, identitetsutvikling. I praksis benevnes utvikling gjennom erfaringer som erfaringslæring (Inglar, 2015). Wenger mener at vi gjennom alle tider har utviklet ny kunnskap gjennom å lære av hverandre i praksis (Wenger, 2004). Læring må sees i sammenheng med den situasjonen hvor læringen skjer, og i hvor kunnskapen blir benyttet. Det vil si at den lærende ser sammenhengen mellom behovet for kunnskap og den aktuelle arbeidsoppgaven. Det som beskrives er sosial samhandling og uformell læring gjennom deltagelse. Læring vil si å være i konstant endring - det er en del av vår identitet og vårt indre sier Wenger (2004). Denne endringen og utviklingen av identitet finner vi igjen hos Asplund (1987) som tidligere beskrevet.

Vi må arbeide for en kultur for livslang læring, og ikke bare læring som et produkt eller et sluttresultat. Politikere bruker skolen til å endre verden- til å konkurrere med andre land hevder Wenger (2004). Et av utdannings formål ved internasjonale mobilitetsprosjekter er livslang læring, som gjenspeiles i formålet med videregående opplæring.

I sin bok «Situating learning» fra 1991, skrev Jean Lave og Etienne Wenger at læring er preget av den situasjonen hvor læringen skjer. Ut fra denne forståelsen mener de at læringsbegrepet må få en ny forståelse hvor læringen er avhengig av situasjonen og deltagelse i ulike praksisfellesskap. Læringen som skjer gjennom deltagelse i de ulike fellesskapene vil endre fokus gjennom deltagelse. Et praksisfellesskap kan beskrives som en gruppe mennesker som deler et felles engasjement eller en bekymring for noe de arbeider med. Gjennom felles engasjement eller bekymring lærer de gjennom å arbeide sammen hvordan de kan gjøre det bedre (Lave & Wenger, 2003). I starten er deltakelsen i praksisfellesskapet det som kalles perifert, det vil si man er en del av et fellesskap uten å ha de kunnskaper som kreves for å være et fullverdig medlem.

I vårt prosjekt er det i denne situasjonen som ny i et praksisfellesskap våre informanter er. Det å forstå kulturen, språket og fellesskapets identitet er nødvendig for å bli fullverdige deltakere i praksisfellesskapet. I et praksisfellesskap må deltakerne også lære seg de arbeidsoppgaver og kunnskaper som resten av fellesskapet behersker (Lave & Wenger, 2003). For våre informanter er dette ikke fullt ut mulig da de er deltakere i praksisfellesskapet i kun to uker. Samtidig er de deltakere og utvikler sin kompetanse gjennom å delta. Etterhvert som kunnskapen øker vil deltakeren forstå virksomheten på en annen måte og deltakelsen bli mer og mer kompleks og fokuset flyttes fra individ og over på praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Når vi prøver ut det vi kan gjennom samarbeid i praksis skapes det ny kunnskap og som vi tidligere har beskrevet som en kontinuerlig dannelsesreise (Pêrez-Karlsson, 2014).

Når vi sier at læring skjer gjennom å delta, betyr det at læring blir fremmet gjennom deltakernes ferdigheter og kunnskaper. Ved å delta i arbeidet får de se hva andre gjør, prøve selv og på den måten vil deltakeren utvikle kunnskapen som er nødvendig for å fungere i et fellesskap. Våre elever var deltagere i et fellesskap gjennom to uker i praksis ved et sykehjem i Hellas, hvor de fikk erfaringer og kunnskaper de kunne bygge videre på i sin yrkesutøvelse.

I dette praksisfellesskap kunne elevene få trene på og utvikle sin samhandlingskompetanse hver eneste dag sammen med pasienten. Det bringer oss over til neste kapittel hvor vi beskriver mestring og motivasjon som eget et tema.

4.7 Mestring og motivasjon

Mestring har betydning i alle aspektene innenfor sosiokulturell læring. Vi har valgt å skrive om mestring og motivasjon som et eget punkt for å unngå gjentakelser under aspektene Dysthe beskriver. Vår erfaring er at både elever og lærere er opptatt av mestring. Det er et spesielt menneskelig behov å ville mestre (Wormnes & Manger, 2015). Vi har ofte en indre motivasjon på grunn av nysgjerrighet. Denne nysgjerrigheten stimuleres gjennom opplevelsen av utfordring eller av glede. Indre motivasjonen er ofte et resultat av tidligere opplevelse av mestring. Mestring beskrives som det å kunne klare eller få til.

Ordet mestring velger vi å definere som å klare noe, eller å få til. Vi kan si at å mestre noe betyr at en person har den nødvendige nysgjerrighet eller de nødvendige kunnskaper for

utføre en handling. For å kunne mestre beskrives motivasjon som viktig for å utføre en aktivitet (Manger, 2014). I et sosiokulturelt perspektiv må motivasjon sees i sammenheng med den sosiale samhandlingen deltakeren er en del av. Samtidig må den nye utfordringen sees i forhold til hvilken betydning den nye kunnskapen kan ha i samhandlingen (Manger, 2014). Vi kan si at når opplevelsen er at behov og nytte utfyller hverandre er motivasjonen størst. I dette perspektivet spiller også den tidligere nevnte erfaringsbakgrunn inn.

Motivasjon danner grunnlag for deltagelse og vilje til å lære. Et viktig moment i forhold til motivasjon er forventningen om å mestre, “kan jeg klare dette?”. Det å lykkes med en oppgave er med på å skape en forventning om å mestre lignende oppgaver i fremtiden (Manger & Wormnes, 2015). I mesterlære ser vi dette når mesteren utfører en handling og lykkes, så vil det kunne føre til økt forventning om mestring hos observatøren.

Vi tolker mestring som energiskapende og motiverende for videre handling. Gjennom mestring vil våre deltakere oppleve handlingene og opplevelsene som meningsfulle noe som igjen motiverer til læring. Her ser vi igjen den hermeneutiske spiralen hvor det skjer en utvikling gjennom fortolkning av hendelser som fører til en ny forståelse. Gjennom fortolkning og den nye forståelsen skjer det utvikling av en ny kunnskap.

I vår oppgave skriver vi om utplassering i et annet land i Europa, hvor elevene deltar aktivt i arbeidslivet i to uker. Elevene får se og oppleve hvordan andre kan utøve fagutdannelsen sin, og får et innblikk i hvordan andre lever. Gjennom aktiv deltagelse får elevene en unik mulighet til å kjenne fysisk og psykisk hva det vil si å delta i praktisk arbeid i en annen kultur. En må rette seg etter andre rutiner, prosedyrer, kulturelle tradisjoner og et fremmed språk. Disse utfordringene vil kunne bidra til en mestringsfølelse eller manglende mestring. Manglende mestring vil kunne føre til at personen vegrer seg for å delta, eller det kan anspore til forsterket innsats. Hvordan opplevelsen av mestring eller manglende mestring påvirker deltageren er avhengig av aktiviteten og den sosiale settingen opplevelsen skjer i (Manger, 2014).

Som tidligere nevnt er det et menneskelig behov å ville mestre. I en sosiokulturell tilnærming til motivasjon er det en forutsetning at deltakerne er fullverdige og aktive medlemmer. Vår identitet er grunnlaget for motivasjon og identiteten vår utvikles gjennom deltagelse (Manger, 2014). Våre informanter var deltakere i et felles utplasseringsprosjekt hvor alle var likeverdige i en ny og ukjent situasjon. De kunne derfor identifisere seg med hverandre og

skape et felles grunnlag for motivasjon og læring gjennom aktiv deltagelse i fellesskapet. Utvikling av identitet og læring gjennom mestring ser vi også at Pérez-Karlsson (2014) løfter frem sin doktoravhandling.

Vi har nå sett på de ulike aspektene ved sosiokulturell læring, mestring og motivasjon. Læring ser vi på som en grunnleggende sosial og deltagende aktivitet. Under de ulike aspektene innen sosiokulturell læring har vi sett på internasjonalisering og betydningen for vårt prosjekt. I det neste kapittelet skal vi beskrive vårt valg av metode og hvordan prosjektet er gjennomført.

5.0 Forskningsmetodisk tilnærming

Vi har tidligere beskrevet teori og føringer som er relevant for vår masteroppgave.

I dette kapittel vil vi gjøre rede for metoden vi har valgt for få empiri som kan danne grunnlaget for svare på vår problemstilling.

Vår hensikt med denne undersøkelsen var å få en forståelse på hvordan elever som har vært utplassert på et gresk sykehjem kan utvikle en samhandlingskompetanse. I yrkesutøvelsen som helsefagarbeider er samhandlingskompetanse en nødvendig ferdighet. Vi ønsket å få en forståelse på hvordan elevene opplevde de ulike situasjonene i praksisen ved sykehjemmet og hva de fokuserte på som læringsutbytte.

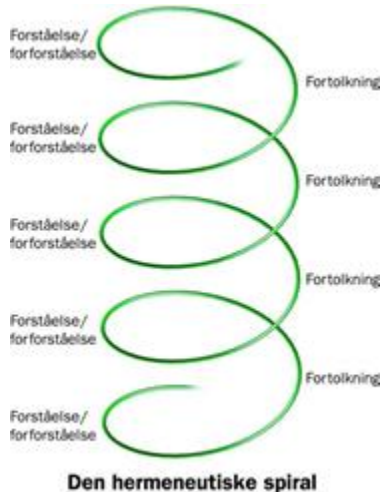
For å få innblikk i elevenes erfaringer og læringsutbytter valgte vi å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse der vi intervjuet elever som hadde gjennomført praksisoppholdet på det greske sykehjemmet.

5.1 Vitenskapssyn

Utgangspunktet for prosjektet er informantenes historier som fortelles i løpet av et intervju. Dette er en fenomenologisk tilnærming hvor hensikten er å fange informantenes opplevelse, erfaringer og meninger gjennom deres historier. Historiene vil vi se i lys av hermeneutisk tenkning, det handler om å sette empirien inn i en større sammenheng for å forstå kunnskapsutviklingen (Jacobsen, 2015).

Fenomenologisk tilnærming handler om å se på fenomener som grunnlag for utvikling av kunnskap hos informantene (Postholm, 2011). Det vil si den kunnskapen informantene forteller de har fått gjennom fenomenet utenlandsopphold. Vi ønsker å få informantenes opplevelser og synspunkt på læring, vil dette være individuelle opplevd fenomener i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 45), og ikke objektive sannheter eller fakta kunnskap (Jacobsen, 2015, s. 28). I vår oppgave er det disse individuelle opplevelsene som er interessante for å kunne svare på problemstillingen.

Hermeneutikk og hermeneutisk tenkning betyr at en ser på utvikling av kunnskap som en stadig fortolkningsprosess som skjer mellom deler og helhet av opplevelser og hendelser (Kvale & Brinkmann, 2012). Når vi gransker og tolker meningsinnholdet i forskningen kalles det gjerne hermeneutikk, fortolkningskunst. I vårt prosjekt skal vi tolke meningen i informantenes historier og utsagn. Vår forforståelse vil være vårt utgangspunkt for vår forståelse og tolkning av informantenes historier. Vi som forskere vil betrakte historiene gjennom våre subjektive briller (Postholm, 2011, s. 101), det vil si at vi benytter vår egen forforståelse som redskap til å fortolke historiene. Dette visualiseres i den hermeneutiske spiral:



illustrasjon 1

I den hermeneutiske spiral handler det om den kontinuerlige prosessen frem og tilbake mellom helhet og deler (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). Delene settes inn i en kontekst som fører til en forståelse som blir grunnlag for en ny forståelse, og slik utvikler vi vår forståelse gjennom tolkning av den nye forståelsen. Dette kan visualiseres ved hjelp av den hermeneutiske sirkel som også kan sees på som en spiral. Vi som forskere vil bevege oss

mellom en forståelse av helheten og delene av det som skal tolkes, konteksten det tolkes i, og mellom det som skal tolkes og vår egen forforståelse, her påvirker alle delene hverandre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s. 364). Den hermeneutiske spiralen gjenspeiles også i det vi har beskrevet som sosiokulturell læring hvor våre erfaringer påvirker oss fører til en utvikling av nye erfaringsbakgrunn. Dette betyr at historiene må sees i lys av den konteksten opplevelsene er fra og den konteksten historiene fortelles i, noe som leder oss videre til den doble hermeneutikken.

5.1.1 Dobbelt hermeneutikk

Henriette Højberg skriver om den doble forståelsen i hermeneutisk analyse (Højberg, 2014, s. 316). Hun viser til begrep om forståelse, at forståelse er en måte å være på og at vår forståelse er avhengig av vår historie og kontekst. Her har blant annet tradisjon, historie og språk en betydning for vår forståelse og tolkning. Elevene har en oppfatning av seg selv og sine opplevelser og hvordan dette har påvirket deres læring. Selv om dette ikke alltid stemmer med omgivelsene, så må vi prøve å forstå og fortolke det som ligger til grunn for deres oppfatning. Når vi går inn og tolker informantenes historier, så tolker vi ut fra vår forforståelse deres historier som de selv har fortolket. Dette kalles dobbelt hermeneutikk. I vårt prosjekt betyr det at vi som forskere ikke kan unngå å tolke informantenes mening med sine utsagn i intervjuene. Påvirkningen av den doble hermeneutikken på reliabilitet og validitet vil bli beskrevet senere.

5.2 Kvalitative metode som forskningsmetode

I denne delen beskriver vi kvalitativ metode og begrunne hvorfor vi har valgt denne strategien. Utfordringene vi ser med å forske i egen praksis og med tidligere elever vil vi ta for oss i forhold til våre etiske betraktninger i arbeidet med denne oppgaven. Underkapittelet vil inneholde våre betraktninger i forhold til oppgavens gyldighet og pålitelighet.

I vår masteroppgave ønsket vi å forske på elevenes utvikling av samhandlingskompetanse gjennom deltagelse i arbeidsutplassering i utlandet som en del av YFF (yrkesfaglig fordypning) for Vg 2 helsefagarbeider. Valg av metode var viktig for å kunne svare på

problemstillingen. Vi vurderte flere muligheter og bestemte at intervjuer vil være den metoden som kunne gi oss de mest nøyaktige og fyldige svarene i forhold til problemstillingen. Intervjuer er en metode som benyttes til datainnsamling i kvalitative undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervju vil kunne gi oss rik informasjon i forhold til vår problemstilling (Jacobsen, 2015). Gjennom dialogen i et intervju har vi mulighet til å kontrollere om vi har forstått det informantene ønsker å formidle. Et intervju gir informantene frihet til å uttrykke seg og sette egne ord på erfaringer og opplevelser (Johannessen, et al., 2015).

I dette prosjektet ønsket vi å benytte oss av elevenes opplevelser for å få frem deres erfaringer og refleksjoner over læringen gjennom et praksisopphold i Hellas. Informantenes beskrivelser i intervjuene ble analysert, sorteres, bearbejdes og presentert.

Analyse kan karakteriseres som en «sorterings øvelse» (Johannessen, et al., 2015). Da intervjuene var transkriberte og meningsfortettet sorterte vi datamaterialet og så etter felles trekk for å tematisere funnene.

Intervjuene ga oss mulighet til å stille oppfølgings spørsmål for å kunne presisere eller klargjøre hvis noe er usikkert eller uklart. Gjennom elevenes beskrivelser av opplevelsene fikk vi kjennskap til deres tolkning av opplevelsene som har hatt betydning for deres utvikling av samhandlingskompetanse.

5.3 Valg av informanter

På bakgrunn av problemstilling og metode for innsamling av data, intervjuet vi elever som hadde gjennomført et utenlandsopphold på en helseinstitusjon i Hellas. Vår skole har hatt internasjonal utplassering for Vg2 helsefag i 13 år. Vi hadde derfor en stor gruppe av tidligere elever å velge informanter fra. Vi valgte 7 tidligere elever som vi viste arbeidet i helsevesenet som lærlinger, fagarbeidere eller er under opplæring på høgskole. Begrunnelsen for dette valget var at vi ønsket å høre fagarbeiderens refleksjon over sin egen læringsprosess etter endt praksis i Hellas. For å få bredde og et tidsaspekt inn i prosjektet valgte vi informanter som representerte ulike årskull. Informantene hadde vært deltagere i den internasjonale utplasseringen for 1, 2, 3, 5, 6, 9 og 10 år siden. Ved å ta dette valget reduserte vi risikoen for å få den kollektive påvirkningen innad i en gruppe. Med kollektiv påvirkning mener vi den

påvirkningen som kan skje innad i et årskull. Her kan fellesskapet og gruppetilhørigheten være viktigere enn meningen slik at den enkeltes stemme ikke kom klart frem. Vi tenkte også det ville være spennende å se om tidsaspektet hadde betydning for hva de fortalte.

5.4 Intervjuguide

En intervjuguide inneholder emner som skal tas opp i intervjuet og strukturerer samtalen. Guiden kan gi en grovskisse av hvilke emner som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2012). I et intervju er det i utgangspunktet sentrale temaer fra intervjuguiden som dekkes. Underveis kan det dukke opp temaer der det er nødvendig å utdype beskrivelsen.

Vi valgte å benytte åpne spørsmål for å få til en dialog med informantene der de kunne reflekterer over sine erfaringer fra utenlandsoppholdet. Intervjuguiden ble satt opp med temaer med under notater i form av stikkord for videre utdyping av informantenes refleksjoner. I et intervju er det mulig å be om en utdypning hvis en beskrivelse trengte å bli presisert eller utdypet.

Temaene for intervjuene var:

1. **Erfaringer fra oppholdet**
2. **Samhandlingskompetanse**
3. **Veiledning**
4. **I etterpåklokskapens lys**

5.5 Praktisk gjennomføringen av forskningsprosjektet

Yrkesfaglig fordypning (YFF) organiseres ulikt på skolene. På vår skole har elevene i Vg2 helsefagarbeid 9 ukers praksis i løpet av skoleåret. Praksisen er fordelt mellom sykehjem, hjemmetjeneste og bolig for funksjonshemmede. Elevene får tilbud om en to ukers utplassering i helsetjenester ledet av den Gresk Ortodokse kirken i et gresk lokalmiljø. Elevene er i aldersgruppen 17 - 18 år og mange er på sitt første utenlandsopphold. Ingen av elevene har erfaring fra helsearbeid i utlandet. Da vi snakket med våre tidligere elever

fokuserte de på betydningen av erfaringene fra sin arbeidspraksis i utlandet. Dette førte til et ønske om å se nærmere på tidligere elevers refleksjon og den internasjonale praksis utplasseringens betydning for deres utvikling av samhandlingskompetanse.

For å kunne se nærmere på utviklingen og læringen av å kunne samhandle, valgte vi å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Et intervju kjennetegnes ved at informanten redegjør for sine subjektive erfaringer om temaene vi snakker om, og resultatene benyttet vi i vår forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). For å kunne strukturere intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuguiden inneholdt temaer vi ønsket at informantene skulle fortelle fritt rundt.

Vi startet med en pilotundersøkelse hvor vi intervjuet to tidligere elever som hadde deltatt i skolens internasjonale utplassering. I pilot undersøkelsen var hensikten å prøve ut temaene for å se om de ga informasjon som kunne belyse vår problemstilling. Vi valgte å intervjuer hver vår informant. Utgangspunktet vårt var å få informantene til fritt å fortelle om sine erfaringer og tanker, sin historie ut i fra de gitte temaene. For å få frem historiene, fikk informantene noen overordnede temaer som vi ønsket å høre deres fortelling om. Vi erfarte at temaene var overfladiske i formuleringen, lite spørrende og ikke konkrete nok.

Vi erfarte at intervjuene ga oss få svar som vi kunne benytte i forhold til problemstillingen. Svarene var i stor grad i forhold de praktiske pleierelaterte gjøremålene og ikke relatert til kommunikasjon og samhandling som vi ønsket å fokusere på i prosjektet. Etter å ha lyttet på opptakene av intervjuene og gjennomført transkriberingene erfarte vi en ulikhet i intervjusituasjonen. Vi som forskere ledet intervjuene ulikt og fikk av den grunn forskjellige svar.

Vi drøftet erfaringene fra pilot undersøkelsen der informantene fokuserte på praktiske gjøremål og ble enige om å utarbeide en ny intervjuguide. Det å gjennomføre en pilotundersøkelse ble for oss en lærerik erfaring hvor vi omstrukturerte spørsmålene og var mere konkrete i formuleringene i den nye intervjuguiden (vedlegg 3). Erfaringene fra gjennomføringen av pilotundersøkelsen gjorde at vi valgte å delta begge to ved alle intervjuene for å kvalitetssikre gjennomføringen og resultatene. Det at vi begge var tilstede under alle intervjuene, gjorde at vi fikk samme grunnlag for tolkning og analysing av det innsamlede datamaterialet. Vi har opplevd at det å være to var en styrke i arbeidet med

prosjektet og resultatene. Ved å være to personer tilstede i et intervju kan maktbalanse og resultatene bli påvirket, som blir belyst senere i oppgaven.

Før intervjuet informerte vi om formål og problemstillingen for vårt prosjekt. Hvis det var noe som var uklart fikk vi mulighet til å redegjøre for det før vi starter. Informantene fikk informasjon om anonymisering av informasjonen de gir og når lydopptakene slettes. Vi fortalte om hvor lang tid vi regnet med å benytte og fikk underskrift på samtykkeskjemaet (vedlegg 4). Informantene fikk informasjon om at deltagelsen var frivillig, og de kunne avslutte deltakelsen når de ønsket.

Ved gjennomføring av intervjuene etter den nye intervjuguiden, benyttet vi åpne spørsmål der vi var lydhøre og ønsket å fokusere på informantenes stemmer. Alle informantene fikk de samme spørsmålene som utgangspunkt i intervjuene. Gjennom intervjuene stilte vi oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype sine refleksjoner. I intervju situasjonen valgte vi at det var en som intervjuet og en som observerte og noterte, disse rollene byttet vi på med de ulike informantene. Vi var bevisste på at en av oss skulle være en lite aktiv observatør for ikke å dominere i intervjuet. Informantene hadde gitt samtykke til at vi var to forskere til stede under intervjuene.

Vi valgte å benytte lydopptak med mobiltelefon under intervjuene, slik at vi kunne konsentrere oss om informanten og samtidig notere hvilke reaksjoner informanten formidlet. En av oss konsentrerte seg om informantene og dialogen, mens den andre noterte og hadde ansvaret for lydopptaket. Lydopptak var hensiktsmessig for å få med tonefall, pauser og lignende som ble registrert i transkriberingen. For å unngå forstyrrelser valgte vi å sette av et eget rom til intervjuene. Vi valgte et nøytralt grupperom uten forstyrrende elementer som plakater, sterke farger eller støy. Det var et rom som var kjent for informantene fra før og var derfor en trygg ramme rundt intervjuene.

Det er viktig å være bevisst sin forforståelse når en skal gjennomføre et intervju (Postholm, 2011). Med det mener vi at som forskere går vi inn i intervjusituasjonene med blant annet vårt kjennskap til informantene og deltager erfaringer fra prosjektene, det vil si vår forforståelse. Vi som intervjuere er en del i et samspill og i rollene som aktive lyttere er det også vi som stiller spørsmål – oppklarings spørsmål og oppfølgingsspørsmål og vi tenker at vi ved vår tilstedeværelse vil kunne påvirke intervjuene. Intervjueffekten (Johannessen et al.,

2015) kan være med å påvirke svarene vi får, hos oss vil dette kunne være vårt engasjement og interesse. Vi må ha i tankene at informantene kan svare slik de tror vi forventer.

Etter at alle intervjuene var gjennomført, transkriberte vi lydfilene og la de inn som tekstdokumenter i en delt mappe Google Drive. Informantene forteller om sine opplevelser ved å benytte sin vanlige talemåte og ordforråd. I transkriberingene gjenga vi informantenes utsagn i deres språkdrakt. I perioden etter intervjuene brukte vi mye tid på gjennomlesning hver for oss. Vi utarbeidet i fellesskap meningsfortettinger av alle intervjuenes innhold for å redusere informasjonsmengden og få frem den mest interessante informasjonen. Vi valgte å være to i bearbeidelsen av transkriberingene for å redusere muligheten for feiltolkninger.

Ved første gjennomlesning av de transkriberte intervjuene, var hensikten å finne helheten i informantenes beskrivelser. Gjennom arbeidet med meningsfortetting fant vi fellestrekk ved intervjuene. Tidligere funn (Brokke & Kongshavn, 2015) og egne erfaringer fra internasjonale utplasseringer, samt ulik faglitteratur hadde ført til at vi hadde tanker om aktuelle kategorier. Vi måtte se bort fra våre tanker om kategorier og se på transkriberingene og likhetene i intervjuene i sammenheng med intervjuguiden for å tematisere informasjonen.. Ut fra informantenes beskrivelser tematiserte vi funnene under tre hoved overskrifter. Resultatene fra meningsfortettingene ble skrevet på A3 ark under de tre aktuelle hoved overskriftene. På den måten ble det enklere å få oversikt og se fellestrekk ved informantenes uttalelser. I det videre arbeidet med empirien skal vi analysere og drøfte funnene opp mot tidligere beskrevet teori.

5.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er faktorer som vil kunne påvirke kvaliteten på de data vi får gjennom intervjuene. I forskning stilles det strenge krav til bevis for konklusjonen som trekkes på grunnlag av de innsamlede data, grundighet og åpenhet er grunnleggende viktig i forskning (Johannessen et al., 2015, s. 29). Det styrker forskningens troverdighet og pålitelighet.

Reliabiliteten handler om i hvilken grad data som samles inn er pålitelig.

Ett av kriteriene for pålitelighet er at resultatene kan gjentas og reproduseres, noe som kan være vanskelig i et kvalitativt intervju. Intervjuene vi foretok viser til hendelser som lå i informantenes fortid. En mulig feilkilde og metodisk problem vil være at deres historier og beskrivelser vil være filtrert gjennom de erfaringene de har gjort senere. Det er vanskelig å få eksakt samme svar på de samme spørsmålene ved et nytt intervju. Informanten vil ordlegge seg på en annen måte fordi de har utviklet ny kunnskap gjennom refleksjonen av forrige intervju. Ved et nytt intervju vil innholdet av utsagnene kunne føre til en ny forståelse som igjen vil påvirke empirien og få konsekvenser for tolkningen (Postholm, 2011).

Informantenes beskrivelser av sine opplevelser kan påvirkes av flere faktorer. Intervjuene påvirkes blant annet av tid, sted, dagsform og hvem som intervjuer. I en intervjusituasjon vil det kunne oppstå det vi kaller støy i kommunikasjonen. Støy kan være alt som tar fokuset vekk fra intervjuet, for eksempel støy som forstyrrende lyder, lukter, farger eller noe så enkelt som for eksempel som at intervjuer har "lepestift på tennene" Det er ikke mulig å fjerne all støy, men det må legges til rette for å minimere forstyrrelser som kan påvirke intervjuene.

Den eksakte intervjusituasjonen vil ikke kunne gjenskapes og det gjør at reproduksjonene av datainnsamlingen kan bli vanskelig. Vi må derfor forholde oss til de konkrete dataene vi fikk der og da. Vi benyttet opptak under intervjuene som grunnlag for transkriberingene.

Opptakene gir oss muligheter til å høre informantenes utsagn flere ganger og på den måten å kontrollere innholdet som styrker påliteligheten i forskningen.

Påliteligheten av informasjonen vi får gjennom intervjuene, kan påvirkes ved å stille ledende spørsmål, eller vet at informantene svarer slik de tror vi forventer. På den annen side vil et for strukturert intervju kunne redusere informantenes mulighet til å komme med utfyllende beskrivelser og refleksjoner. Det at vi kjenner informantene fra før, og derfor allerede har en subjektiv oppfattelse av deres historier gjør at påliteligheten kan kritiseres. I tillegg har en av oss fulgt informantene i den aktuelle praksisen og vi som forskere har vært informantenes faglærere i løpet av deres skolegang. I sitatene er det informantenes stemmer som kommer frem, men det er vi som forskere som har valgt sitatene og deler innholdet videre (Postholm,

2011). Vi benytter vi-formen når vi beskriver vår tolkning av sitatene for å synliggjøre at det er våre tolkninger av informantenes utsagn.

Validitet handler om hvor gyldige eller relevante dataene er i forhold til undersøkelsen.

Begrepet validitet kan oversettes som gyldighet eller relevans (Johannessen et al., 2015) og handler om hvor godt eller relevant de innsamlede data representerer virkeligheten til informantene.

Validiteten styrkes gjennom valg av metode i forhold til hvilke data som er nødvendige for å svare på problemstillingen. Vår problemstilling ble besvart gjennom de fyldige beskrivelsene og refleksjonene vi fikk gjennom intervjuene. Det bedre informantenes beskrivelser gir svar på problemstilling, det høyere er validiteten (Kvale & Brinkmann, 2012). Gyldigheten av de innsamlede data er avhengig av at vi som forskere dokumenterer våre funn og redegjør for hvordan vi har kommet frem til resultatene. Reliabiliteten og validiteten står i forhold til hverandre, det betyr at det innsamlede datamaterialet må være pålitelige, gyldig og relevant for problemstillingen.

Vi må kontinuerlig kontrollere at vi er tro mot valgt metode, problemstilling og innsamlede data for å ivareta påliteligheten og gyldigheten. Ved å være nøyaktig i beskrivelsen av prosjektets gjennomføring og tro mot informantenes beskrivelser styrker vi oppgavens reliabilitet og validitet. På bakgrunn av dette mener vi at vår oppgave har en overføringsverdi ved lignende problemstillinger.

5.8 Generaliserbarhet

Generalisering kan oversettes til allmenngjøring eller å ha overføringsverdi. Vurderes empirien som gyldig og pålitelig så kan det vurderes om resultatene kan overføres til andre lignende situasjoner eller fenomener (Johannessen et al., 2015).

Vårt prosjekt handler om hvordan elevenes personlige erfaringer blir uttrykt i ord gjennom refleksjon i intervjuene. Gjennom å uttrykke sine erfaringer blir prosessen hvor samhandlingskompetanse utvikles synliggjort og omformet til verbalisert konkret kunnskap

(Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier vil det utvikles kunnskap gjennom bearbeiding av empirien som har overføringsverdi i andre opplærings situasjoner.

Vi har forsket på et begrenset utvalg og innenfor en spesifikk praksis situasjon, ved å benytte kvalitativ metode. Noen vil kunne si at denne forskningen bare har betydning for helsefag på grunn av den spesifikke konteksten. Vi mener dette har en universell betydning uavhengig av fag fordi det handler om en samhandling i de personlige møtene. Begrunnelse for internasjonaliseringens prosjektets betydning for utvikling av kompetanse finner vi igjen i SIU's rapportserie som beskriver et høyt læringsutbytte (Pedersen, 2016).

Vi mener våre funn har en overføringsverdi til andre skoler og læringsmiljø fordi internasjonaliseringsprosjekter kan være uavhengig av sted og profesjon. De korte møtene ansikt til ansikt vil ha betydning uavhengig av land. Møtene vil kunne ha betydning for alle fagområder der mennesker skal samhandle og er en viktig egenskap for fremtidens samfunn. Samhandling foregår på arbeidet og i fritiden. Samhandlingskompetanse kan sees i sammenheng med dannelses utvikling som vi har beskrevet tidligere i kapittelet om læring. I tillegg finner vi dannelsesbegrepet igjen i den generelle delen av læreplanen. Vi mener at dannelse er et produkt av den utviklingen som skjer gjennom mikrosamhandlingen i de korte møtene. Mikrosamhandlingen eller ansikt til ansikt møtene er en arena der de involverte partene blir følelsesmessig berørt av hverandre. (Skatvedt, 2008).

5.9 Etikk

«Forskning er av stor betydning – for enkeltmennesker, for samfunnet, og for global utvikling. Forskning er også en betydelig maktfaktor på alle disse nivåene. Av begge grunner er det vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Når vi intervjuer personer er vi tilhørere i en annen persons private rom, og må være ydmyke for informantens meninger av sine opplevelser (Nilssen, 2014). Som Johannessen sier må forskning underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et.al 2011, 55

s.89). Det er viktig å bruke etiske retningslinjer rundt intervjuene. Forskningsetiske retningslinjer kan beskrives under tre punkter (ibid. s. 91-92):

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Det betyr at det er informanten som bestemmer over sin deltagelse. Våre informanter er informert om at dette er et frivillig intervju, de kan avslutte sin deltagelse når som helst i prosessen, også etter at intervjuene er gjennomført. De er forklart tidsaspektet og formålet med intervjuene og hvordan informasjonen skal benyttes i vår forskning. Informantene har skrevet under på og samtykket til deltagelse i vårt forskningsprosjekt, informert samtykke. (se vedlegg 4)

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Det er informantenes rette å selv bestemme hvor mye informasjon de ønsker å dele. Informantene skal kunne være trygge på at forskerne ivaretar anonymiteten og ikke ler konfidensielle opplysninger. Vi har gjennom samtykke fått tillatelse til å benytte informantenes utsagn i vårt prosjekt. Etter avtale med informantene benytter vi ikke navn på informantene i rapporten.

Forskerens ansvar for å unngå skade. Dette punktet er mest relevant i forbindelse med medisinsk forskning. Unngå skade vil si at informantene skal utsettes for minst mulig belastning. For vårt prosjekt er dette punktet ikke relevant.

Videre handler etikk om riktig henvisning til kilder og benyttet materiale fra internett. Vi har etter beste evne henvist til kilder der dette er aktuelt. Bildene vi benytter i rapporten er godkjent av de avbildede deltakerne til bruk i vår rapport. Fotografene har også gitt sin tillatelse til bruk av bildene. (se vedlegg 5)

I vårt prosjekt er det mulig å kjenne igjen de aktuelle skoleprosjektene og enkeltelever, og vi benytter elektronisk lagring av intervjuene. Det gjør at alt gjenkjennbart datamateriell må slettes etter endt forsknings periode. Vårt prosjekt er meldt til NSD og godkjent 06.06.2016, i forhold til personopplysningsloven §31 (vedlegg 1).

6.0 Analyse og drøfting av funn

Vi har til nå sett på internasjonaliseringen som læringsarena, og hvordan det er beskrevet i førende dokumenter og tidligere forskning. I dette kapittelet vil vi drøfte våre funn etter analysen av intervjuene, sett i lys av oppgavens teoretiske ramme og funn i annen litteratur. Det er gjennom drøftingen vi vil få frem informasjon som skal belyse problemstillingen som er:

Hvilken betydning har internasjonal praksis for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse for helsefagarbeideren?

Vårt prosjekt handler om å se på utviklingen av elevenes samhandlingskompetanse etter deltagelse i en internasjonal utplassering ved et sykehjem i Hellas. Vi mener våre funn viser at samhandlingskompetanse er en viktig kompetanse for enkeltindividet i fremtidens yrkesutøvelse både nasjonalt og internasjonalt. Betydningen av å reise ut for å lære finner vi igjen i uttalelsen fra uttalelsen fra Harald Nybølet.

SIU-direktør Harald Nybølet sier «*Styrket internasjonalisering er viktig for å gi norsk utdanning et kvalitetsløft. Derfor er ambisjonen vår at så mange som mulig skal reise ut, men realiteten er at ikke alle gjør det,*» (Iversen, M.L. 2017)

Uttalelsen fra Nybølet har bakgrunn i SIUs nye strategiplan 2017-2021. SIU har fått et samfunnsoppdrag fra regjeringen for at enkeltmennesker, bedrifter og utdanningsinstitusjoner skal kunne bli bedre rustet til å delta i internasjonalt samarbeid (Strategi for SIU 2017-2021).

Vi ser en direkte sammenheng mellom intensjonene i St.m 28 og SIU strategiplan 2017-2021 og vårt prosjekt. Vi har fokusert på hvordan et praksisopphold i Hellas kan ha betydning for utvikling av samhandlingskompetanse for fremtidens yrkesutøvelse som helsefagarbeidere.

Gjennom intervjuene ønsket vi å høre om informantenes erfaringer gjennom deltagelse i internasjonal praksis og hvilken betydning praksis eventuelt har for deres yrkesutøvelse. Det kunne være vanskelig å vite på forhånd hvilke erfaringer informantene ville dele med oss i intervjuene. Vi valgte gi informantene temaer for at informantene fritt kunne assosiere og sette ord på sine opplevelser. På bakgrunn av de åpne temaene, fikk vi levende beskrivelser av

opplevelser informantene delte med oss.

I intervjuene de fortalte informantene om situasjoner der de opplevde mestring i en samhandlingssituasjon. Vi som forskere ble nysgjerrig på hvilke faktorer som informantene la til grunn for opplevelse av mestring. Som Grendstad sier «å lære er å oppdage». Hva var det våre informanter oppdaget? Gjennom intervjuene forteller de at de oppdaget betydningen av å ville prøve å kommunisere i samhandlingen med pasientene.

Informantenes beskrivelser viser at dataene har mange fellestrekk. Dataene går inn i hverandre og temaene har klare avgrensninger. For å presentere beskrivelsene har vi valgt å tematisere dataene i tre kategorier:

1. Kommunikasjon og samhandling
2. Veiledning i praksis
3. Læring for livet

I arbeidet med oppgave 4300, Internasjonaliseringsarbeid i et samfunnsperspektiv (Brokke og Kongshavn, 2015) så vi at selve annerledesheten var i fokus. Annerledesheten handler om å være i et annet land, i en annen kultur med koder og språk som er ukjent.

Av den grunn trodde vi før vi startet intervjuene, at informantene ville vektlegge annerledesheten som viktig. Det var derfor uventet hvordan informantene beskrev og vektla de nære møtene i samhandlingen, der de brukte kroppsspråk som kommunikasjonsform. Det førte til at vi endret vårt syn på samhandling fra et makronivå til et mikronivå. Med mikronivå mener vi det som Goffman (1982) beskriver som ansikt til ansikt møtene der mennesker følelsesmessig berører hverandre.

I analysen og drøftingen starter vi med å presentere og drøfte informantenes utsagn i forhold til kommunikasjon og samhandling. Videre vil vi drøfte sammenhengen mellom veiledning og utviklingen av samhandlingskompetanse, for så å se på empirien i forhold til temaet om læring for livet.

I rapporten har vi valgt å løfte frem informantene stemmer ved å skrive alle sitatene med innrykk og dobbel linjeavstand. På den måten ønsker vi å gjøre sitatene mere synlige for leseren slik at informantenes beskrivelser får den plassen vi mener de fortjener i drøftingen. Vi har et stort bildemateriale fra de internasjonale utplasseringene ved sykehjemmet i Hellas. Bilder visualiserer den følelsesmessige berøringen i samhandlingssituasjonene vi ønsker å formidle.



6.1 Kommunikasjon og samhandling

Kommunikasjon beskrives av informantene som en del av helheten i det å være sammen med hverandre, pasienter og ansatte ved sykehjemmet i Hellas. Her beskriver informantene en læring på en fremmed arena hvor samhandling står i fokus. De reflekterte over seg selv i forhold til egen kommunikasjon og kommunikasjon i samhandling. Et eksempel her er utsagnet som forteller om en erfaring som ga en følelse av mestring:

Jeg lærte jo å kommunisere på engelsk og gresk, så det har ført til at jeg ikke er like lukka. Jeg tør å by litt mere av meg selv og jeg tror at hvis jeg hadde møtt en utenlandsk pasient nå, så hadde jeg ikke vært like redd for å møte pasientene.

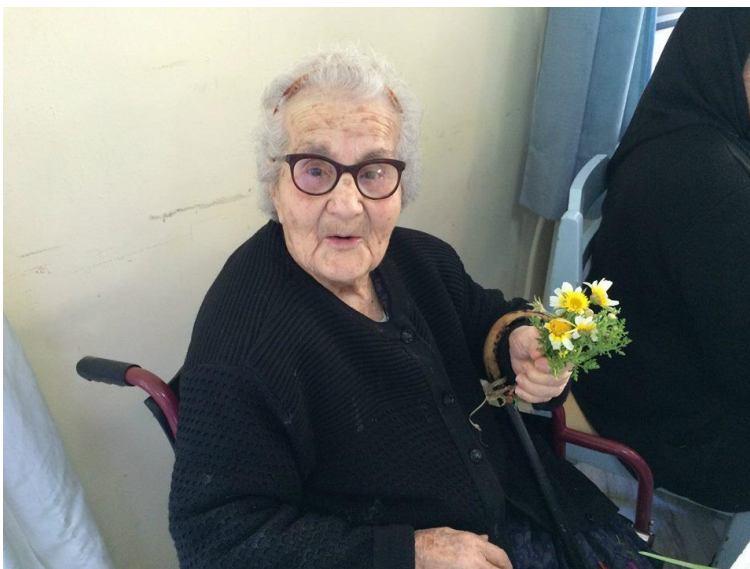
Flere informanter beskriver læringen som skjer gjennom å reflektere over sine erfaringer. Det å reflektere over handlinger og konsekvenser, «hva skjedde og hva førte det til» er viktige i prosessen på vei til å lære seg grunnleggende verdier og normer i samfunnet. Dette finner vi igjen i den hermeneutiske spiral (Kvale & Brinkmann, 2012), som beskriver den kontinuerlige prosessen mellom delene og helheten. I vårt prosjekt er delene å betrakte som de forskjellige

opplevelsene informantene har i en samhandlingssituasjon. Helheten handler om samhandlingskompetansen de utvikler gjennom refleksjon over de enkelte delene.

Da våre informanter fortalte om mestring av opplevelser som har gitt læring og erfaringer de fortsatt husker, vurderte vi det som en del av en læringsprosess der erfaringene har ført til en endring gjennom fortolkning. Læring er en prosess som foregår gjennom hele livet og beskrives som livslang læring. Målet med opplæring er at hvert enkelt menneske skal bli en god samfunnsborger. Dette finner vi igjen i generell del av læreplanen: «*Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 22)

Kommunikasjon i form av kroppsspråket for å kunne gjøre seg forstått på et fremmed språk blir nevnt som et viktig moment i samhandlingen på sykehjemmet. Som en av informantene fortalte:

Jeg tenker på språk, på samarbeid og på å skjønne hva pasienten vil, for eksempel å ta skjegget så må du vise på ting eller peke på ting. Vil du f.eks. ha såpe så må du vise det mer, for de skjønner jo ikke språket vårt og for oss er det vanskelig å lære språket deres.



Informanten forteller om en situasjon hvor det å forstå hverandre er viktig for å kunne samhandle. I situasjonen informanten viser til, er det den nonverbale kommunikasjonen mellom pleier og pasient som danner grunnlaget for å skape en forståelse og mulighet for samhandling. Selv om det er flere år siden informanten deltok i praksis ved sykehjemmet i Hellas, er det tydelig at det fortsatt skjer en refleksjon over kommunikasjon med pasienten.

Utsagnet viser også at opplevelsene fortsatt har betydning for informantens refleksjon over behovet for samhandling i yrkesutøvelsen. Informantens fortelling er et eksempel på det Illeris (2007) beskriver om læring som både en kognitiv og en sosiokulturell prosess. Illeris sier at all læring omfatter to prosesser: samspill mellom individet og omgivelsene, og den bearbeidingen som skjer gjennom refleksjon over samhandlingen.

Dysthe (2001) beskriver rammene for samhandling som situert i en kontekst. Språket blir en del av rammen for samhandlingen. Informantene forteller om bruk av kroppsspråket der mimikk og fysisk kontakt er redskaper for å forstå hverandre. Informanten vil oppleve en gjenklang, en respons fra pasienten som fører til en opplevelse av mestring i samhandlingssituasjonen (Asplund, 1987). Ved å reflektere over mestringen i situasjonen viser informanten en kompetanse i samhandling.

Ja, det går jo på kommunikasjon, det går mye på kroppsspråk, blir veldig kreativ.

Kommunikasjon på mange nivåer. Føler at jeg er god og har opplevd mestring i å tilpasse meg grupper av andre.

Kommunikasjon ble av alle informantene nevnt som en av de grunnleggende utfordringene på det personlige og praktiske plan. Utfordringene med kommunikasjonen på et fremmed språk gjorde det utfordrende å samhandle. Informantene forteller at fordi de manglet felles språk måtte de kommunisere på en annen måte enn den verbale kommunikasjonen. Flere ga uttrykk for viktigheten av initiativ til å benytte nonverbal kommunikasjon for å forstå hverandre.

Ved å benytte den nonverbale kommunikasjonen, opplevde de å lykkes i en samhandling. Informantene viser da en forståelse for sammenhengen mellom kommunikasjon og samhandling i praksis. Ifølge Inglar (2015) skjer det en læring gjennom refleksjon over handlingen. Det forutsetter at elevene får muligheten til å se sammenhengen mellom handling og konsekvens.

De samhandlet med kollegaer og pasienter hvor språket er en utfordring. I samhandling vil det foregå en utveksling av tegn for å kunne forstå hverandre, det handler om mimikk og kroppsspråk. Kroppsholdning og engasjement blir av Eide og Eide (2016) referert til som viktige detaljer i kommunikasjon. Det å være tydelig og positiv ble nevnt som viktig, noe sitatene fra to informanter bekrefter:

...du må peke og benytte kroppsspråket - ta initiativ.

Kroppsspråk, hvor viktig det er. Det å ha en positiv holdning, og by på seg selv, si ja.

Her kom det frem at det var ikke bare var det lille nikket alene som var viktig, men også hvordan du fremstår som yrkesutøver. Den greske kulturen er kjent for sin godhet, gjestfrihet og å være imøtekommende overfor fremmede mennesker. Gjestfriheten og åpenheten elevene ble møtt med på sykehjemmet, vil kunne medvirke til motivasjon hos elevene til å «by på seg selv». Å by på seg selv betyr for oss å ta initiativ til å snakke med pasientene.

Gjennom å fremstå som positive og interesserte får de respons og informantene beskriver kontakt på tvers av språk og kulturbarrieren.



I intervjuene beskriver informantene samhandling med ukjente og kjente personer. De ukjente var i denne sammenhengen pasienter og ansatte ved sykehjemmet i Hellas. Samhandlingene foregikk ved hjelp av fakter, mimikk, kroppsspråk og enkle ord på gresk. Vi kan si at de er

strippet for alle kjente normer og er « nakne » i møte med det ukjente (Skatvedt, 2008). Det å være « strippet og naken » i denne sammenhengen, handler om være i en ny setting hvor språk og kulturelle normer er ukjente rammer. Informantene er unge, 17 til 18 år og har lite referanser fra lignende situasjoner. Dette beskrives gjennom følgende utsagn:

Det var et annet språk, en annen kultur en annen tradisjon på en måte i forhold til det som vi har her i Norge. Jeg har jo aldri vært i et annet land før og jobba, jeg har bare jobba her i Norge, så det var en veldig spennende opplevelse. Da jeg kom dit ned så visste jeg jo ingenting, jeg visste jo ikke hvor jeg gikk hen eller hvem de ansatte ville være. Jeg visste ikke hvordan pasientene hadde det, om de hadde vondt i beina eller hadde demens, psykiske problemer eller var diabetikere.

I utsagnet beskriver informanten sin nakenhet og mangel på kjennskap til rammer og rutiner i møtet med hverdagen på sykehjemmet i Hellas. I samhandlingene ved sykehjemmet var alle våre informanter i den samme ukjente situasjonen. Opplevelsen av å være sammen om å være ukjent kan være tryggere enn å være alene i en ukjent situasjon.

Det var første gang for alle våre informanter å være yrkesutøvere i et annet land med en ukjent kultur. Hvis denne yrkesutøvelsen hadde foregått i et av våre naboland, hadde språket og kultur vært gjenkjennelig, og opplevelsen av « nakenhet » mindre.

På den annen side mener vi at det kan være vel så utfordrende å samhandle til tross for felles språklige og kulturelle rammer. Hver og en møter nye situasjoner med sin forståelse bakgrunn og vil handle på bakgrunn av tidligere erfaringer. Informantene fortalte om opplevelser hvor de måtte gå inn i nye og ukjente situasjoner der de ikke kunne støtte seg på tidligere erfaringer. De måtte være innovative i samhandlingen og handle intuitivt.

Og så var det så morsomt at vi lærte at selv om man ikke fikk prata sammen så kunne man bruke kroppen for å skjønne hverandre, i hvert fall i de fleste situasjonene. Og det synes jeg var ganske greit at det går faktisk an å skape kommunikasjon selv om man ikke prater sammen.

Utsagnet ovenfor beskriver en kreativitet som er nødvendig for å kunne oppleve en mestring

av det ukjente. Det å kunne skape en kommunikasjon uten å snakke sammen blir beskrevet av informanten som en mestringsopplevelse i samhandlingen med pasientene. Det å skape kommunikasjon handler for oss om å ta initiativ, være kreativ og nysgjerrig på den andre. Det handler om å flytte fokuset fra egen person til samværet med andre. Dette beskriver en informant så treffende i det neste utsagnet:

At det er ikke så farlig å sette seg ned å prate med folk selv om du ikke har pratet med dem før uansett egentlig om de prater dårlig eller bra. Før så var jeg sånn at det var litt skummelt å sette seg ved siden av en person for å prate, men der var det slik at det måtte man bare sette seg ned å prate. Så da kommer er liksom over streken og etter det så går det greit.

I denne samhandlingen er eleven fokusert på pasienten, som igjen responderer og det oppstår en kontakt som Goffman (1982) benevner som «lysglimtet». I “lysglimtet” skapes grunnlaget for videre samhandling og dialog, på tross av språk og kultur. Det korte møtet beskrives av informantene som en arena der de må bruke seg selv for å oppnå resultater.

Dette tolker vi som at når informanten gir en pasient oppmerksomhet vil pasienten respondere tilbake, og møtene har det til felles at det vil vekke en gjenklang hos hverandre. Gjenklangen kan være både positiv og negativ. Hvis en blir møtt med likegyldighet vil responsen utebli, og samhandlingen opphører (Asplund, 1987).



Informantene fortalte at de ble møtt med en positiv respons. Responsen informantene opplevde i ansikt til ansikt møtene kan vi betegne som et resultat av den positive samhandlingen, noe som vil kunne gi elevene en opplevelse av mestring.

Når vi ser på teori om mestring (Wormnes & Manger, 2015), så er responsen en form for belønning som igjen vil påvirke vilje til å prøve på nytt. Motivasjon som betegnes som belønning vil i denne situasjonen være den responsen informanten opplever og kontakten som opprettes (ibid.). Våre informanter fortalte om god respons fra pasientene og de ansatte på sykehjemmet. En informant forteller om sin opplevelse i praksisen på sykehjemmet på denne måten:

Det blir liksom noe annet enn å jobbe her i Norge egentlig. Alt gikk i ett, vi gikk på kryss og tvers, så da møttes man og hadde samhold. Vi hadde det helt supert sammen og så er det så gøy at vi kommuniserte med alle fordi det var så koselig, synes jeg. Det blir vel egentlig det at jeg tør å ta litt mer utfordringer og tør å prate med folk og gjøre litt mer, tenker jeg. For jeg er egentlig veldig sjenert når det er nye mennesker der. Men jeg er egentlig ikke det lenger nå.

Det informanten forteller om, tolker vi som mestring i samhandlingen. Mestringsopplevelsen tror vi forsterkes av den greske åpenheten og gjestfriheten. Vi mener at når informantene ble møtt med denne positive responsen, motiverte det til ny samhandling og en opplevelse av mestring. I teorien beskriver Asplund (1987) møtene mellom mennesker hvor de deltagende lar seg følelsesmessig berøre i samhandlingen som sosial responsivitet.

Hvis informantene ikke hadde brukt seg selv og respondert tilbake til pasientene, men møtt pasienten uten innlevelse og engasjement, ville de fortsatt ha kunnet gjøre sine praktiske oppgaver. Arbeidsoppgavene ville da bli utført med det som Asplund (ibid.) refererer til som asosiale respons løshet, som ofte blir tolkes som likegyldighet.

Vi mener at en samhandlings situasjon består av å bruke hodet, hjertet og hender i et samspill for å se hvert enkelt individ. De som snakker sammen berører hverandre følelsesmessig, noe som fører til en god kommunikasjonsflyt og øker selvfølelsen til deltakerne. En informant beskrev det å bruke seg selv med innlevelse:

Det er viktig å være i nuet, være personlig og by på seg selv.



Mikrosamhandlingen (Goffman, 1982) som informanten beskriver kan være både utfordrende og lærerikt. Hvis situasjonen oppleves for utfordrende kan det føre til en likegyldighet. Det er verdt å merke seg at våre informanter, «selv om det er skummelt», forteller at de blir værende i situasjonen og trekker seg ikke ut av den, som sitatet under bekrefter:

Selv om det kan være skummelt så må du være på og prate med dem og ikke være tilbaketrukket. Selvfølgelig kan det være skummelt å være på, det vil si å ta initiativ, men det er da du lærer best.

En av grunnene til at de blir værende i samhandlingen kan være den umiddelbare responsen de får fra pasienten. Som pleier vil informanten få pasientens hele oppmerksomhet og vil respondere med en like stor oppmerksomhet tilbake. Denne oppmerksomheten finner vi igjen i det Asplund (1987) beskriver som sosial responsivitet.

Språklig sett stiller både pleier og pasient likt ved ikke å kunne hverandres språk. Opplevelsen av å være likeverdige øker selvfølelsen og det blir lettere å mestre samhandlingen (Eide og Eide, 2016). Samhandlingen gir energi, glede og gode følelser og det blir et behov for å repetere den handlingen som førte til følelsen av mestring (Wormnes & Manger, 2015).

På Kreta var jeg nødt til å kommunisere med kroppsspråk, hadde ikke noe valg. Jeg har blitt tryggere på dette nå i mitt arbeid med demente. Kroppsspråket fungerer godt til demente.

Informanten beskriver nytten av erfaringene som ble gjort i utplasseringsperioden i Hellas. Gjennom å mestre samhandling situasjonen opplevde informanten nytten av erfaringene med bruk av kroppsspråk.

Å mestre er et ledd i det å utvikle sin identitet gjennom til å delta i en samhandling (Manger, 2014). Informanten fortalte at denne erfaringen har stor nytteverdi i arbeide med mennesker som lider av demens. Kroppsspråk som en kommunikasjonsform er et eksempel på miljøbehandling der personsentrert omsorg som er et nasjonalt satsningsområde (Demensplanen 2020, s. 24).

Flere informanter forteller om lignende opplevelser av mestring. Informantene fortalte at de måtte bli værende i utfordringene for å få utført den aktuelle pleieoppgaven. En annen Informant uttrykte det på denne måten:

Det var veldig mye kroppsspråk. Dette å ha en positiv holdning og å by på seg selv, si ja og være med. Bare hopp i det selv om det kan virke skremmende, så er det veldig stor læring.

Refleksjonen over opplevelsen av å mestre mener vi vil gi en verdifull erfaring i det å utvikle en samhandlingskompetanse. Vår erfaring som lærere er at læringsprosessen påvirkes av elevenes evne til å ta initiativ eller ikke ta initiativ i samhandlingen med pasientene. Wormnes & Manger (2005) beskriver at det er unikt for mennesker å ville mestre, og vi tolker gjennom utsagnene til våre informanter at denne mestringen har hatt betydning for deres motivasjon og innsats i yrkesutøvelsen også videre i arbeidslivet. Det spesielle er at alle fortalte om denne mestringen med ulike referanser til hendelser i praksis. En av informantene uttrykte det på denne måten:

Du kan ikke være tilbaketrukket, du kan ikke være en som ikke er sosial, men du må være *på*. Du må ha lyst til å prate, selv om det kan være skummelt så må du være på og prate med dem og ikke være tilbaketrukket.

Utsagnet til informanten viser til en refleksjon over egen utvikling av samhandlingskompetanse gjennom sine erfaringer og opplevelser.

Erfaringslæringen finner vi igjen hos Perez Karlson (2014) som i sin doktoravhandling, blant annet løfter frem eksempler om personlig utvikling, styrket selvtillit og refleksjon på andre og seg selv. Som vi tidligere har nevnt, skjer de “nakne” møtene i utviklingen av samhandlingskompetanse raskere fordi mikro samhandlingen blir konkret og tydelig. Etter vår mening fører det til at elevene reflekterer raskere i møtet med det ukjente enn de gjør i kjente miljøer.

Det har foregått en stor utvikling på bare to uker, og særlig har jeg tenkt i ettertid på hva jeg har lært og opplevd.

Vi tolker informantens utsagn som at tidsfaktoren i læringsprosessen er overraskende kort i forhold til informantens tidligere erfaringer fra skolehverdagen.

Ifølge vår empiri mener vi at utplasseringen på to uker ved et sykehjem i Hellas gir raskere erfaringslæring enn om elevene var utplassert to uker i en norsk institusjon. Denne påstanden finner vi belegg for i undersøkelsen til Perez- Karlsson (2014).

Resultatet fra undersøkelsen til Perez-Karlsson (2014) viste at elevene opplevde læringen annerledes og mer helhetlig enn i en annen kontekst, som for eksempel på skolen hjemme. Hun konkluderer med at til og med kortere skoleopphold i utlandet kan styrke og føre til utvidet læring. Utvidet læring mener vi er sammenfallende med det vi benevner som læring for livet.

I det neste underkapittelet vil vi drøfte veiledningens betydning for utvikling av samhandlingskompetanse gjennom læring ved deltagelse i et praksisfellesskap. Veiledning er etter vår mening en viktig del i læreprosessen av å “*lære for livet*” og i neste tema knytter vi empirien i vårt prosjekt opp mot betydningen av veiledning i løpet av utplasseringsperioden.

6.2 Veiledning

I den internasjonale utplasseringen ved et sykehjem i Hellas som vårt prosjekt omhandler ble veiledningen organisert som uformelle samtalemøter om kvelden. I vårt datamateriale beskriver ikke informantene de daglige kveldsmøtene som veiledning. Informantene beskrev møtene om kvelden som hyggelige samlinger hvor de kunne snakke fritt sammen om dagens hendelser. Da vi spurte om hvordan veiledningen hadde vært, svarte informantene lite utfyllende noe som kommer til uttrykk i følgende sitat:

Husker ikke alt, men vi hadde lærerne i ryggen som jeg kunne spørre.

Informanten som hadde dette utsagnet, viser til en trygghetsfølelse av at læreren er tilgjengelig etter deres behov.

For lærerne var samtalene om kvelden et ledd i veiledningsprosessen. Informantene oppfattet ikke samtalene som veiledning og dette kan sees i sammenheng med deres erfaring om hvordan veiledning er organisert ved praksisutplassering i Norge. Der er veiledningssituasjonen ofte avtalt og forberedt og begrepet veiledningssamtale blir benyttet når avtalen inngås. En veiledningssamtale kan ha både uformelle og formelle rammer. Vi mener at kveldsmøtene bar preg av at veiledningen var uformell. Det er et interessant at informantene ikke hadde opplevelsen av at "dette er veiledning". Vår mening er at det kan forklares med at veiledningen var en naturlig del av samtalene og ikke formalisert. I en umiddelbar veiledningssituasjon om kvelden fører lærerens tilgjengelighet til en rask respons fra veileder som bidrar til refleksjon hos eleven.

På samlingene om kvelden opplevde informantene den sosiale responsiviteten som Asplund (1987) beskriver som viktig i samhandlingssituasjoner. Responsiviteten hadde betydning for opplevelsen av å være likeverdig. Våre informanter opplevde seg selv etter vår mening, som likeverdige i kvelds samtaler med lærerne fordi veiledningen ikke bar preg av formelle rammer. Det var viktig for oss som lærere og veiledere at vi kunne oppnå likeverdighet i veiledningen for å fremme det spontane og frivillige refleksjonsarbeidet.

Refleksjonen vil være en del av elevens utviklingsprosess, der eleven kan få en større bevissthet rundt sin yrkesutøvelse og identitet, som Handal & Lauvås (2010) beskriver i sin teori om veiledningsmodeller. Handal & Lauvås (ibid) vektlegger refleksjon over en handling

som fører til en bevissthet av identitetsutviklingen av seg selv som helsefagarbeider.

Vi tok opp etiske dilemmaer og ting vi syntes var rart, ting vi reagerte på.

Informanten benytter begrepet *vi* i sitt utsagn og forteller om samtaler i et fellesskap. Refleksjonene over inntrykkene av dagens opplevelser var ifølge informantene viktige for bearbeidingen av frustrasjoner, følelser og tanker. Refleksjonsarbeidet blir en induktiv læringsmetode hvor de skaper ny kunnskap om seg selv og sin sosiale kompetanse til bruk i yrkesutøvelsen.

I utplasseringsperioden fikk elevene veiledning fra flere hold; lærer - elev, elev - kollega og elev - elev. Det som er spesielt med denne utplasseringen er den tette oppfølgingen fra lærere, kollegaer og medelever. Informantene og lærerne var alle på samme arbeidssted hele dagen og hadde de samme referanserammene. Selv om elevene har samme referanserammer hadde de ikke samme opplevelser. Samtidig var elevene sammen med sine medelever hele døgnet der de videre kunne drøfte opplevelser fortløpende.

Læringen som skjer gjennom refleksjoner og samtaler er annerledes enn praksisveiledningen hjemme, hvor de reiser hjem etter endt arbeidsdag uten å få mulighet til å reflektere i et fellesskap. Læringen i fellesskapet er beskrevet hos Dysthe (2001) og Säljö (2001) som sosiokulturell læring. I denne refleksjonen skjer det en bearbeidelse av erfaringen, hvor det settes ord på opplevelser og følelser. Opplevelsene blir videre satt sammen til ny kunnskap som fører til nye handlinger på bakgrunn av tidligere erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). En informant svarte slik da vi spurte om veiledningens betydning i praksis:

Jeg fikk positiv tilbakemelding på det jeg gjorde og vi diskuterte hva som var rett, derfor gjorde jeg det riktig neste gang.

Informanten fortalte om en positiv respons i forhold til konkrete handlinger og nevner den påfølgende diskusjonen om rett og galt. Når vi ser på informantens utsagn i forhold til veiledning, vil en respons føre til at handlingen gjentas og mestringskompetansen vil styrkes (Wormnes & Manger, 2015). På den annen side vil fravær av respons, som Asplund (1987) beskriver som responsløshet, kunne føre til manglende refleksjon over mestring. Veileder har en viktig oppgave ved å stimulere elevene til å finne egne løsninger og dermed utvikle ny kunnskap (Dysthe, 2001).

Det er avgjørende at elevene opplever responsiviteten fra veileder. Veileder må være en aktiv lytter som viser respons gjennom gester som for eksempel et nikk eller blikk-kontakt (Skatvedt 2009). Responsen signaliserer interesse fra veileder og er viktig for elevenes refleksjoner (Lauvås & Handal, 2010). Veileder tilstreber gjennom respons en positiv samhandling med elevene. Vi har tidligere skrevet om nødvendigheten av respons i samhandlingssituasjoner.

I intervjuene fortalte en informant om en veiledningssituasjon rett etter en spesiell opplevelse med en pasient. Informanten fortalte at en av pasientene var blind og hadde en utviklingshemming med utagering. Pasienten var hørende men manglet verbalt språk og samhandlingen ble vanskelig fordi pasienten bare forsto gresk. Vi mener denne situasjonen var meget krevende for informanten, der samhandlingen ble løst gjennom en intuitiv fysisk respons. Informanten fortalte videre om mestringen av samhandlingen med denne pasienten.

Samme informant sa videre:

Jeg har lært av denne situasjonen at jeg ikke trekker meg unna, men at jeg tør å være litt mere på. Jeg fikk positiv tilbakemelding om at det var litt spennende. Jeg husker ikke hva som ble sagt og sånn, men jeg husker at jeg syntes det var veldig fint med den veiledningen vi fikk. Fikk liksom tømt meg litt for det jeg hadde opplevd, fikk gode tilbakemeldinger også.

Det å bruke seg selv og å stole på egen intuisjon ble av informanten beskrevet som en positiv opplevelse. Informanten var utplassert på sykehjemmet i Hellas i 2012 har etter vår mening utviklet en livslang læring.

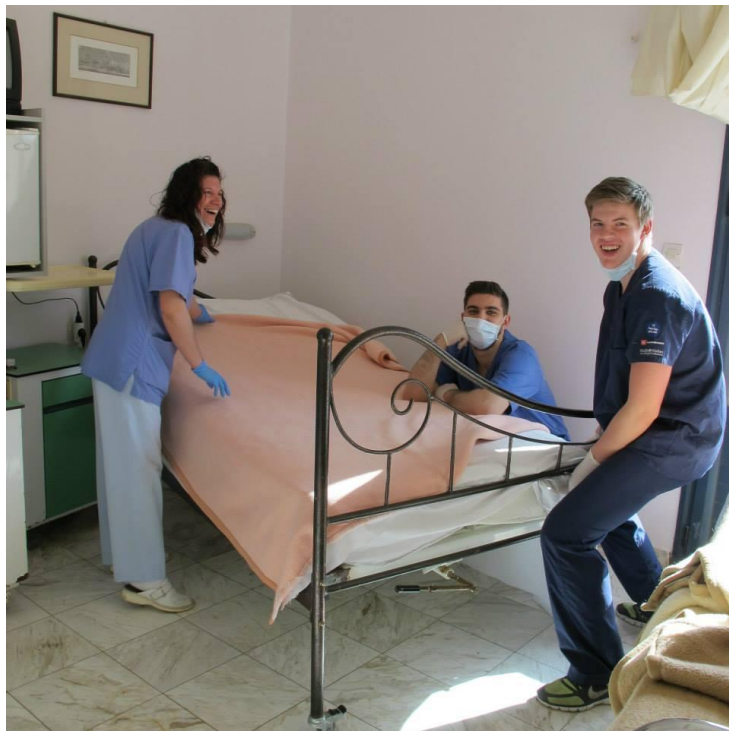
I utsagnet fra informanten ble veiledningen fra læreren nevnt som en positiv opplevelse. Informanten fikk i veiledningen en bekreftelse fra læreren på mestring i den krevende samhandlingssituasjonen. Vi mener at informanten ved å oppleve denne mestringen vil utvikle en samhandlingskompetanse til videre bruk i yrkesutøvelsen. Informantene setter ord på opplevelser som i lys av teori om læring handler om utvikling av kunnskap gjennom refleksjon (Inglar, 2015).

Vi har til nå vist til veiledningssituasjoner mellom elever og lærere. Elevene fikk også veiledning av de ansatte på sykehjemmet i Hellas. Veiledningen foregikk som mesterlære der

veileder først viser og eleven kopierer. Refleksjonen rundt veiledningen ble problematisk ved at de ikke snakket samme språk og at kroppsspråket førte til misforståelser hvor det likevel var mye humor involvert.

Et eksempel er en historie hvor informanten i sin samhandling med pasienten klapper seg på magen for å forklare at hun er mett. Pasienten derimot tolker at informanten er gravid. Da dette ble oppklart førte situasjonen til mye latter hos både pasienter, ansatte og informantene. Det var tydelig at denne hendelsen hadde satt spor hos informanten.

Informanten fortalt historien under intervjuet for å forklare hvordan misforståelser oppstår når en ikke har samme verbale språk. Ved å tilskrive denne hendelsen et humoristisk perspektiv, ble samhandlingsformen ufarliggjort. Gjennom humor oppstår det et "lysglimt" (Goffman, 1982) som er felleseie og bidrar til videre samhandling.



I praksis fikk våre informanter veiledning fra de ansatte ved sykehjemmet. Som en informant sier om veiledning fra de ansatte:

Den var både og, for det var ikke alt vi forsto, så de var ikke like flinke alltid til å forklare så vi måtte bruke kroppsspråket. Noen veiledet ikke og noen var veldig flinke

til å forklare, først viste de og så skulle vi ta etter. Eller dagen etter eller noe sånt.

Det er interessant at informanten forteller om «de andre som ikke var like flinke til å forklare». Eksempler over viser kanskje at informanten selv ikke klarte å formidle videre det som var vanskelig?

I vårt prosjekt hvor elevene og lærerne bodde og arbeidet sammen, var det lettere å legge til rette for en samhandling der veiledningen sto i fokus. Den praktiske tilretteleggingen av veiledningen er vesentlig for læringsprosessen (Handal & Lauvås). Det vil si at tidspunktet for veiledningen er nær den aktuelle episoden og at eleven er mottakelig for veiledning. Vi mener at denne daglige refleksjonen er av betydning for hver enkelt elev i deres utvikling av samhandlingskompetanse, fordi den skjer så raskt og kan kobles til konkrete situasjoner.

Veiledning som foregikk mellom elevene og lærerne ble forenklet ved å bruke felles språk. Det kan skape en trygghet, i motsetning til arbeidspraksisen hvor de i stor grad manglet den verbale muligheten for kommunikasjon og måtte benytte nonverbal kommunikasjon. I den nonverbale kommunikasjonen virket elevene mere konsentrert og oppmerksom for å kunne tolke meningen bak gester og mimikk. Dette er en mer krevende prosess og innebærer større risiko for feiltolkninger enn ved verbal kommunikasjon.

Denne utryggheten vil i seg selv kunne oppfattes som utfordrende og energikrevende. På den annen side kan en oppleve utrygghet selv om den verbale språkforståelsen er til stede.

Utrygghet kan hos enkelte medføre vegring og tilbaketrekning, men hos andre inspirerer det til innsats og nysgjerrighet. Elevene fortalte at de prøvde å være i samhandlingssituasjonen på tross for utfordringene. Den unisone opplevelsen av mestring i samhandlingen kan bidra til å styrke fellesfølelsen i gruppen, motvirker utestengelse av enkeltpersoner.

En informant beskriver en observasjon om det å lære av å se beboere ta del i den daglige driften ved sykehjemmet.

Jeg husker spesielt en gammel dame der, hun har vel bodd der i mange år. Hun serverte mat, ryddet og tørket bord, og det har hun sikker gjort siden hun kom dit. Så de har på en måte faste arbeidsoppgaver, rydde ut søppel, være med på forskjellige ting, kle på hverandre, ja, så det er veldig mye de gjør. Dette burde vi gjort mere av hjemme. Det er viktig å se hva personen klarer enn å se hva hun ikke klarer.

Vi tolker informantens utsagn som en observasjon av beboerens identitetsskapende mestring i fellesskapet. Informanten reflekterte over en praktisk organisering som hadde overføringsverdi til informantens arbeidsplass som helsefagarbeider i Norge. Dette var et eksempel på en situasjon som informanten tok med seg til diskusjon i kveldsmøtene.

Vi har til nå sett i at informantene gir uttrykk for at de ikke så de daglige sosiale kveldssamtalene som veiledning fra lærerne eller medelever. I følge Lauvås og Handal (2010) er veiledningen en del av de sosiale aktivitetene og kan ikke sees på som en isolert situasjon. Som følge av veiledningen i «her og nå»-situasjonene mener vi at elevene hadde mulighet til å reflektere mens opplevelsene var «ferske». Refleksjonen i et fellesskap hvor alle har samme referanseramme vil etter vår mening påvirke og gi en mer dynamisk læringsprosess. Vi mener alle læringsprosesser har betydning for livslang læring gjennom refleksjon over erfaringer i den internasjonale utplasseringen ved sykehjemmet i Hellas. I neste underkapittel vil vi se på sammenhengen mellom teori og informantens utsagn som bekrefter denne påstanden.

6.3 Livslang læring

I de tidligere kapitlene har vi sett på hvilken betydning kommunikasjon og veiledning kan ha for utviklingen samhandlingskompetanse. I dette kapitlet vil vi se på informantens opplevelser i utplasseringsperioden hvor de gjennom refleksjon forteller om livslang læring. Vi mener at informantene i vårt prosjekt beskriver en læring for livet gjennom internasjonal utplassering. I dette underkapitlet har vi valgt å sette inn under sitatene hvor mange år det er siden informanten var i den internasjonale utplasseringen med utgangspunkt i 2017.



Jeg er privilegert som har fått oppleve dette. Det setter preg på deg der og da, og modnes i hodet over tid. Det har ført til at jeg har blitt en bedre vernepleier. (10 år siden)

I dette utsagnet setter informanten ord på læring som har hatt betydning for utviklingen av yrkeskompetansen. Informanten forteller om en modningsprosess over tid som har vært vesentlig for fortsatt utvikling av sin kompetanse som vernepleier. Informanten ga uttrykk for å oppleve seg selv som privilegert og at utplasseringsperioden i Hellas har satt varige spor. Vi tolker utsagnet som en beskrivelse av livslang læring.

Vi mener at livslang læring og samhandlingskompetanse har sammenheng med hverandre fordi begge er levende prosesser hvor læring skjer i en sosial kontekst (Dysthe, 2006).

Utviklingen av samhandlingskompetanse er et krav i den reviderte læreplanen for helsefagarbeidere 2016 der elevene skal være i stand til å samhandle på tvers av tjenestene.

Et av kompetansemålene fra faget kommunikasjon og samhandling på Vg3 nivå sier: Elevene skal kunne kommunisere og samhandle på tvers av de forskjellige helsetjenestene i tilbudet til pasienter og brukere (Udir, 2007). Det betyr at som fagarbeider må du kunne samhandle,

ifølge samhandlingsreformen er det et krav at tjenestene samhandler til beste for brukerne (St. meld. nr. 47(2008-2009), 2009)

Erfaringer fra den internasjonale utplasseringen sammenfaller med den generelle delen av læreplanen der samfunnskompetanse er et læringsmål. Informanten beskriver det på denne måten:

Alle skal få lik behandling, rettferdig behandling selv om du er mørk eller hvit. Du skal fortsatt gjøre en god jobb, vise god helsehjelp, være profesjonell i yrket og kunne samarbeide. (6 år siden)

Informantens utsagn tolker vi som en samlet læring av erfaringer fra den internasjonale utplasseringen og videre yrkeserfaring i Norge. Informanten fokuserer på samhandling, deltagelse og demokratisk kompetanse. Det vil si at informanten forteller en forståelse for samfunnets behov både i dag og i fremtiden. Samfunnets behov kommer klart frem gjennom det beskrives som en del av de fire kompetanseområdene fra NOU 2015 rapporten (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Samhandlingsbegrepet i rapporten er en av de fire kompetanseområdene og handler om kunne utføre aktiviteter og oppgaver sammen med andre. Et annet viktig område er det å ha demokratisk kompetanse, som er en del av skolens samfunnsoppdrag. Skolen skal bidra til elevenes utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne delta i fellesskapet i samfunnet. En videreføring kan være at informantenes refleksjoner får betydning for yrkesutøvelsen og informantenes utvikling til å bli aktive samfunnsborgere som ivaretar demokratiske verdier.

Å være en aktiv samfunnsborger vil si å kunne samhandle med andre, kunne ytre sine meninger, lytte og vise respekt for andres meninger og holdninger (NOU 2015:8,2015, s30). Samhandlingskompetansen som en del av det å være en aktiv samfunnsborger utvikles gjennom hele livet ved deltagelse i de sosiale prosessene og kan derfor betegnes som livslang læring.

Samhandlingskompetansen viser seg blant annet ved å vise respekt for de kulturelle normene og vil ofte være avgjørende for hvordan vi handler - det som er riktig for oss kan bli feil for andre. En av informantene fortalte dette ved å si:

Jeg måtte tenke at det er feil for meg, men ikke feil for pasienten. (9 år siden)

Informanten forteller om en ny situasjon der informantens normer måtte vike for pasientens behov. Det kan se ut til at informanten har fått en ny innsikt i sin rolle som deltakende i en samhandling. Informanten viser forståelse for dynamikken i samhandlingen der møtet mellom likeverdige bygger på respekt for den andres integritet (McCormack & McCance, 2010). Gjennom forståelsen av samhandlingen mellom pleier og pasient, beskriver informanten en ny oppdagelse som fører til erkjennelsen av å respektere pasientens integritet. I sitatet uttrykker informanten en holdning som er grunnleggende for å kunne arbeide med personsentrert omsorg, slik det kommer frem hos blant annet McCormack & McCance (2010). I personsentrert omsorg kan vi forstå det slik at det å sette seg selv til side har betydning for å kunne se hver pasient med sine individuelle tanker, følelser og behov.

Holdningen informanten viser til vil gjennom refleksjon over samhandlingen føre til en ny kunnskap om samhandling. Kunnskap om samhandling må være på plass for å utføre personsentrert omsorg (McCormack & McCance, 2010). Vi betegner livslang læring som en læringsspiral som er beskrevet i hermeneutikken.

Informanten setter seg selv inn i en kontekst som fører til en forståelse. Gjennom sitatet viser informanten til en refleksjon over opplevelsen som ga grunnlag for en ny forståelse (Kvale & Brinkmann, 2012). Den nye forståelsen av samhandlingen vil være grunnleggende for helsefagarbeiderens yrkesutøvelse ifølge læreplanen for helsearbeiderfaget

Mennesker er forskjellige og må av den grunn behandles individuelt. Holdninger som å se verdien av fellesskapet og respektere forskjellighet ved å se det unike ved hvert enkelt individ er en grunnleggende demokratisk kompetanse. Gjennom demokratiske holdninger vil elevenes forståelse for ulikheter og annerledesheten utvikles (NOU 2015:8, 2015, s. 9).

Det var jeg som var “gjest” i deres land. Jeg kom hjem som samme person, men med en helt annen erfaring. Du drar jo med deg alle erfaringene, ja det er spennende vet du. Det er jo litt annerledes når de kommer til oss da, det er jo veldig ensomt når de kommer til Norge og de har jo ingen på en måte og vet ikke hvor de skal gjøre av seg. Men da må vi være dere og vise dem. (6 år siden)

Vi tolker informantens refleksjoner over den internasjonale utplasseringen som en opplevelse

av integrering som huskes hele livet og har gitt livslang læring. Informanten gir uttrykk for en utvikling, forståelse og betydning av å bli integrert i en fremmed kultur.

Å lære å være deltakende i sin egen utvikling er noe som etter våre begreper er en prosess som gjennom erfaringer kommer til nytte senere i livet et levende demokrati. I følge læreplanverket, i den generelle delen, skal opplæringen være allmenndannende for å skape grunnlag til å bli en verdifull samfunnsborger.

Flere informanter fortalte på hver sin måte om opplevelsene av å være i et annet land, med en annen kultur og et annet språk.



Det var store forskjeller i helsevesenet mellom Norge og Kreta. Jeg opplevde det utfordrende å forholde meg til andre måter å stelle pasienter på. (9 år siden)

Jeg husker hvor annerledes det var, et annet språk, en annen kultur og en annen tradisjon på en måte i forhold til det vi har i Norge. (6 år siden)

Det var så annerledes, vi klager over vårt, men nå setter jeg mere pris på det vi har her hjemme og setter ting i perspektiv. (10 år siden)

Beskrivelsen av annerledesheten finner vi igjen hos alle informantene, hvor fire av informantene konkret benyttet ordet annerledes, en sier forskjellig, to beskriver mer detaljert om forskjellene mellom praksis opplevelsene i Hellas og Norge. Forskjellene og annerledesheten omhandlet organisatoriske ulikheter av helsetilbud, og møtene med pasienter og ansatte ved sykehjemmet der den greske gjestfriheten var dominerende.

Våre informanter representerte en tidsperiode over ti år. Det var interessant at informantene husket mange detaljer og hendelser fra den internasjonale praksisen uavhengig av tidsaspektet. Vi hadde ikke forventet at de husket så detaljert om enkelt opplevelser og -episoder. Informantene beskrev opplevelsene tydelig og fortalte om hvordan disse opplevelsene har hatt betydning videre i deres yrkesutøvelse.

Men det som var spesielt var at pasientene var veldig mye mere med og sang og dansa og slikt. I Norge så føler jeg slik på hyggetreff så sitter de mere stille og bare ser på. Jeg har begynt å tenke litt mere på å være mer sosial med pasientene, nå som jeg har fått meg jobb. Jeg prøver å få med de fleste ut i stua slik at de kan være med hverandre selv om de ikke prater så mye med hverandre. De slipper ihvertfall å sitte aleine. (2 år siden)

Informanten beskriver her en endring hos seg selv gjennom tidligere opplevelser. Uttalelsen viser at det har foregått en modning over tid som har formet informanten profesjonelt. Vi finner meningen i informantens uttalelse igjen hos Jarvis (2009) som beskriver dette som en prosess hvor opplevelsen av endring er sentralt for videre erfaringer og læring.

Opplevelsene informantene har opplevd over to uker gir erfaringer som vil modnes over tid. Våre informanter reflekter over en utvikling hos seg selv som er uavhengig av om det er ett år eller ti år siden utplasseringsperiode.

I intervjuene fortalte våre informanter om situasjoner der kommunikasjon har betydning for samhandlingen. Det vitner om en personlig og sosial utvikling som har foregått gjennom en utplassering på bare to uker. Dette bekrefter at opplevelser i korte praksisopphold har betydning for informantens læring senere i livet. To uker er nok til å reflektere over

erfaringene og fører til en læring for livet (Pèrez-Karlsson, 2014).

Viktigheten av erfaringer sett i et samfunnsperspektiv får vi bekreftet gjennom Stortingsmelding nr. 16 “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. nr. 16 (2006-2007), 2006. s. 3)

Dysthe (2006) peker på deltagelse og samspill mellom deltakere som en viktig arena for læring. Dette er et sosiokulturelt syn på læring hvor læringen sees i lys av deltagelse i et praksisfelleskap. I forhold til våre informanter betyr dette blant annet at informantene opplever læring gjennom samspillet med sine medelever, pasienter og ansatte ved sykehjemmet i den internasjonale praksisen. Gjennom informantenes historier og refleksjoner er vår oppfatning at de forteller om læring på alle arenaer.

Hvis erfaringene er positive kan det føre til en interesse og nysgjerrighet i møtet med det nye og ukjente. Dette gjelder både praksisutplasseringene her hjemme og praksisoppholdet på sykehjemmet i Hellas. Eksemplene kan være fra praksis der nysgjerrigheten på det en ikke kan eller ikke har opplevd fra før inspirerer til en handling. Her går en inn i en ny situasjon, får en opplevelse som fører til refleksjon og danner grunnlag for utvikling av ny kunnskap, som igjen fører til en ny handling. Et utsagn fra en informant hvor en reaksjon fra starten av oppholdet ble beskrevet:

Det var annerledes, de fokuserte ikke så veldig mye på hygiene som det vi pleier å gjøre her i Norge. (2 år siden)

Hvis dette utsagnet blir stående alene vil det kunne prege elevenes videre innlæring. På den annen side hvis utsagnet blir et diskusjonstema i elevgruppen er det store muligheter for utvikling av ny kunnskap gjennom refleksjon. Ifølge Illeris (2012) er læring en sammenføyning av to prosesser; det kognitive og det sosiokulturelle aspektet. Hvis en av elevene var ukomfortabel i det sosiale samspillet blant elevene vil dette påvirke læringsprosessen.

Perez- Karlsson (2014) løfter det å være ukomfortabel frem når hun skriver om brytningspunktet hvor eleven møter manglende harmoni og opplever forstyrrelser. Her viser hun til Jarvis (2009) som skriver om det å være utenfor komfortsonen som grunnlag for

læring. Perez sier videre, når elevene forlater det vante og komfortable til fordel for det uvante og ukjente i et annet land, blir de fort konfrontert med sin egen begrensning. Denne opplevelsen kan gi følelsen av å miste balansen sier hun. På bakgrunn av dette mener vi at denne opplevelsen av å være på gyngende grunn kan for noen begrense nysgjerrigheten og viljen til å stå i nye situasjoner.

Gjennom viljen til å se forskjeller og reflektere, dannes det et er et godt utgangspunkt for læring. Samtidig ser vi at forskjeller kan både hemme og fremme i en læringsprosess. Dette er avhengig av elevenes sosiokulturelle bakgrunn i forhold til å møte ukjente omgivelser. Opplevelsene kan gi grobunn for videre utvikling til å se seg selv som en del av en ny helhet, der nysgjerrigheten er drivkraften til å få nye erfaringer.

Grad av interesse vil ha innvirkning på hvilke læringsutbytter eleven får i den gitte situasjonen. Utviklingen av læringsutbytter vil gjenspeile den hermeneutiske tenkningen der utvikling av kunnskap skjer gjennom gjentagende fortolkninger. Fortolkningene skjer som en prosess der deler blir til en ny helhet, og det etableres ny kunnskap.

Det var spennende at jeg kan hvis jeg vil, det er ikke dårlig! (3 år siden)

Informanten peker mestring som en følge av en erfaring som grunnlag for nye erkjennelser. Utsagnet vitner om en økt selvfølelse fordi informanten opplevde mestring (Manger 2014) i samhandlingssituasjonen.

Samhandling er en fellesbetegnelse for alle aktivitetene som våre informanter var deltakende i. Informantene var sammen 24 timer i døgnet i 14 dager, de arbeidet sammen, de bodde sammen og hadde sin fritid sammen.



I intervjuene kommer samhandlingskompetansen til uttrykk når informantene forteller om det å være deltaker i et bofellesskap. I bofellesskapet måtte de forholde seg til medelever hele døgnet. I motsetning til tidligere hvor de bare har truffet hverandre i skolesammenheng, er denne kollektive boformen krevende både personlig og sosialt. En så tett boform er vanskelig fordi en ikke har mulighet til å ha tid for seg selv.

En informant fortalte at for å få tid for seg selv måtte de avtale med hverandre på forhånd for å få være alene på rommet. Det forteller om en utvikling av en samhandlingskompetanse der respekt for de andres behov blir ivaretatt. Det innebar at informantene ikke kunne skjule seg bak hjemlige rutiner og kjente roller.

I slike situasjoner ble det ifølge informantene en bratt læringskurve av samhandlingskompetansen fordi responsene fra medelevene var utilslørte. Responsen fra medelevene kunne som Asplunds (1987) beskriver, både være innbydende og motbydelig. Vår erfaring i samværet med elever i aldersgruppen 16-19 år er at de er raske til å gi hverandre tilbakemeldinger på godt og vondt. Utfra det kan vi forstå at det er bra å få raske og ærlige tilbakemeldinger i samspillet for å kunne videreutvikle samhandlingskompetansen. I sin opplevelse fra bo-situasjonen beskriver en av informantene hvordan de la en plan gjennom å lage felles regler.

Den du er med mest på skolen, er gjerne den du ville bo på rom med. Men etter hvert ble man jo så godt kjent sånn at det vi begynte ikke å krangle. Når man lever oppå hverandre så mye som vi gjorde, så blir en nødt til å få det til å fungere. Det var for eksempel lite varmt vann i huset, så vi laget en dusjeliste. Det var en veldig fin ordning og det fant vi ut sjøl. Dette gjaldt også for oppvasken. Var det vår tur, så var det det. Men noen ble litt sure, selv om ordningen var fin, og den var det vi som ordna.
(3 år siden)

Vi kan betrakte informantens utsagn som «grunnkurs i demokratiske prosesser» hvor rettigheter og plikter er viktige elementer for å kunne samhandle.

Med en så tett boform som elevene opplevde i denne internasjonale praksisen, måtte det skje raske tilpasninger. Det ble behov for grupperegler og gruppe justis for å lage orden i «kaoset».

Som Dysthe (2006) sier om sosiokulturell læring, er læring grunnleggende sosial der interaksjonen og relasjonen mellom mennesker er sentralt. Behovet for samhandling og grupperegler er grunnleggende for å lage en forutsigbarhet som igjen skaper trygghet. Dette samsvarer med vår erfaring som lærere der undervisningen må være forutsigbar for å legge grunnlaget for videre læring.

Bo-situasjonen var veldig tett. Jeg kjente jo ikke de andre på den måten. Jeg vet ikke hvordan jeg skal ordlegge meg, men jeg har klart å bo sammen med noen mennesker jeg ikke tenkte at jeg skulle klare å bo sammen med. (2 år siden)

Informanten beskriver en opplevelse av mestring i en ny situasjon som en aktiv deltaker. Oppdagelsen og utvikling av egen styrke gjennom mestring, ble ofte referert til i intervjuene. Informantene fortalte om at det å bo så tett sammen var en ny og spennende situasjon. I starten var alle elevene usikre på hvordan de kunne tilpasse seg hverandre i gruppen fordi det var en ny og uvant situasjon.

Gjennom skoledagene var de blitt kjent med hverandre som medelever, men de kjente ikke hverandres vaner og uvaner. Informantene fortalte i ettertid at de så tilbake på bo-opplevelsene som positive erfaringer som de har med seg videre i livet. Ut i fra erfaringene som deltaker i et fellesskap vil elevene lære å utvikle sin identitet. (Wenger, 2004).

Den aktive deltakelsen vil også være viktig for arbeidet i institusjonen hvor elevene kom i kontakt med ansatte ved sykehjemmet og fikk ta del i andre måter å løse faglige og praktiske oppgaver på.

Det var underholdning på sykehjemmet og det har vi i Norge også, men det som var spesielt var at pasientene var veldig mye mere med og sang og dansa. I Norge så sitter de mere stille og bare ser på. Derfor ble det spesielt her på sykehjemmet i Hellas og det er derfor jeg husker det. (1 år siden)

De gjorde veldig mange aktiviteter, det er sjokkerende hvor lite vi faktisk gjør i Norge, det var ingen som satt på rommet sitt. (2 år siden)

Informantene beskriver aktivitetene som positive opplevelser i forhold til de erfaringene informantene har hatt med underholdning ved sykehjem i Norge. Informantene viser til en forskjell i måten beboere blir deltagende i aktiviteter på sykehjemmet i Hellas i forhold til sykehjemmene i Norge.

Jeg husker godt at vi og pleierne tok med nesten alle pasientene og dro på kafé fordi det er sånn de har det der. (3 år siden)



Målet med kafebesøket var at pasientene skulle få oppleve deltagelse i en alminnelig kulturell hverdagsaktivitet. Dette beskriver informantene som en positiv opplevelse. Aktiviteten står i kontrast til de erfaringene informantene har hatt med lignende aktiviteter ved sykehjem i Norge. Forskjellen kan ligge i det de har opplevd i Norge som Norvoll (2007) kaller responsløshet der pasientens forsøk på å få kontakt ikke alltid blir imøtekommet. Hun hevder at vi lærer opp til responsløshet gjennom den organisatoriske sammenhengen vi er i.

Sykehjemmet i Hellas er organisert på en annen måte enn vi er vant til i Norge. Informantene fortalte at den store forskjellen ligger i organiseringen. Ved sykehjemmet i Hellas er pasientene inkludert og deltagende i hverdagsaktivitetene. Pasientene bidrar aktivt i praktiske gjøremål i forhold til sine ressurser. Informantene fortalte at de fikk en opplevelse av å være en del av fellesskapet som påvirket deres samhandling med pasienter og ansatte.

Det å ha sett og erfart hva småting som at vi prøvde å si noen ord på deres språk betydde, har gjort at jeg kan verdsette betydningen av de enkelte handlingene som et smil eller klapp på skulderen. Jeg har blitt god til å tilpasse meg andre mennesker, etter å ha opplevd mestring i å være sammen med de andre. (10 år siden)

Den gjensidige responsen som våre informanter opplevde ved sykehjemmet i Hellas var viktige bidrag til utvikling av informantenes samhandlingskompetanse. Alminneliggjøring med små gester som smil og klapp på skulderen fører til en opplevelser av likeverd. Det å bli møtt som likeverdig bidrar til å alminneliggjøre og ufarliggjøre situasjonen, og vil bidra til økt selvfølelse hos deltakerne (Skatvedt, 2008).



7.0 Konklusjon

“Jeg har fått et mer åpent sinn og forståelse for andre” (informant for 10 år siden)

Informantens utsagn gir et bilde av verdigrunnlaget til vår samarbeidspartner i Hellas gjennom 13 år. Tema for vårt prosjekt er internasjonaliseringens betydning for utvikling av samhandlingskompetanse. Å samhandle handler om en gjensidig dialog hvor relasjonen mellom deltakerne er viktig (Ness, 2016).

Vår problemstilling er: **Hvilken betydning har internasjonal praksis for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse for helsefagarbeideren?**

Gjennom arbeidet med informantenes utsagn viser empirien at de reflekterer over en rask utvikling av et læringsutbytte i forhold til kommunikasjon og samhandling.

Doktorgradsavhandlingen til Perez Karlsson (2014) bekrefter våre funn gjennom den felles beskrivelsen av den raske utviklingen som skjer gjennom møte med det ukjente.

Skolen har et samfunnsansvar til å utdanne elever og lærlinger med den kompetansen som er nødvendig for å møte arbeidslivets og samfunnets krav (oppl, 1998). I dag hvor verden veves tettere sammen endres kravene og behovene for kompetanse i forhold til en mellommenneskelig forståelse og flerkulturell samhandling (St. meld. nr. 14 (2008-2009), 2009).

I vårt prosjekt handler internasjonalisering om å fysisk flytte læringsarenaen fra det norske helsevesenet til det greske helsevesenet. Den internasjonale utplasseringen er en del av den yrkesfaglige fordypningen (YFF) der elevene er deltagende i et praksisfellesskap.

Forsknings rapporter og læringsteoriene vi har valgt å benytte, beskriver betydningen av samhandling i en kontekst. Det kommer tydelig frem gjennom nasjonale og regionale føringer og er beskrevet i flere nyere stortingsmeldinger at internasjonaliserings prosjekter har betydning for utvikling av samhandlingskompetanse for å møte nye krav i yrkesutøvelsen. Samhandlingskompetanse er for helsefagarbeideren en grunnleggende kompetanse i personsentrert omsorg og for å kunne koordinere og gjennomføre aktiviteter mellom institusjoner og personer i helsevesenet.

Vi hevder at det er samsvar mellom det teoretiske grunnlaget vi har benyttet og vår empiri. Informantenes beskrivelser er gjenkjennbare i et sosiokulturelt syn på læring, hvor læring skjer på flere arenaer og i samvær med andre. I samværet er det den sosiale responsiviteten som medvirker til å danne grunnlaget for en samhandling (Asplund 1997).

7.1 veien videre

Målet med internasjonaliserings prosjekter slik vi har sett det i vårt prosjekt er å utvikle ny kunnskap i samsvar med den økende globaliseringen og raske utviklingen i verden i dag. Når vi ser på effekten av å flytte læringsarenaen til et annet land, er veien videre etter vår oppfatning å øke forståelsen for internasjonale praksisutplasseringer som læringsarena. Erkjennelsen av læringen gjennom internasjonale utplasseringer må økes både innad i vår egen organisasjon og hos aktuelle samarbeidspartnere. Erfaringene fra vårt prosjekt er et bidrag for å øke forståelsen for internasjonaliserings prosjektenes betydning som læringsarena. Våre erfaringer må ikke bare medieres, men også distribueres.

Effekten av å reise ut for å lære er ikke avhengig av fag eller land, men av deltakernes evne til å lære gjennom deltagelse. I en travel arbeidshverdag for alle er en samlet vilje til å satse og bidra til utvikling av gode samarbeidsavtaler og gjensidig utveksling av kompetanse nødvendig. Utvikling av arenaer for samhandling er like viktig enten det foregår på lokalt eller på et internasjonalt nivå.

Samhandling vil etter vår forståelse være et felt hvor vi aldri vil bli ferdig utlært, men et felt hvor vi hele tiden kan lære. Ikke minst kan vi som lærere øke vår bevissthet på detaljenes betydning i undervisningen om samhandling. Det er detaljene som er med på å danne helheten. Vi har lært gjennom dette prosjektet at å utvikle en samhandlingskompetanse er en prosess hvor de små gestene har stor betydning for helheten i samhandlingen.

En viktig erfaring er hva våre informanter fortalte om veiledningen i praksis ved det greske sykehjemmet. De fortalte hvor lærerikt det var å få så tett oppfølging fra læreren i praksis. Informanter påpekte at vi som faglærere må være mer tilstede for veiledning i praksis i Norge.

For å øke forståelsen for internasjonalisering er vår intensjon å dele våre erfaringer og kunnskaper om hvilken betydning en internasjonal praksis har for utviklingen av samhandlingskompetanse.

Litteraturliste

Aasland (2009). *Dannelse i vår tid*. Hentet 4. mars 2017 fra

<http://www.aftenposten.no/meninger/Dannelse-i-var-tid-596174b.html>

Akershus fylkeskommune. (2016). *Internasjonal strategi 2014-18*. Hentet fra

http://www.akershus.no/ansvarsomrader/internasjonalt/?article_id=201466

Aldring og helse. Nasjonal kompetansetjeneste. (udatert). *Fagnett DEMENS Miljøbehandling*.

Hentet 10. februar.2017 fra <http://kurs.helsekompetanse.no/fagnett-miljobehandling/14596>

Alvsvåg, H.(2010). *På sporet av et dannet helsevesen*. Oslo, Forlaget Akribe

Annouakeio,our goal. (2009). Hentet fra

Asplund, J. (1987), *Det sociala livets elementära former*, Gøteborg: Bokforlaget Korpen.

Bilder, alle. Olaug Finsrud

Biesta, G. (2009). *God uddannelse I målingens tidsalder – etikk, -politikk, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.

Brokke, T & Kongshavn, A (2015), “*No man is an island*” *Internasjonaliseringsarbeid i et samfunnsperspektiv*. MAYP 4300, Høgskolen i Oslo Akershus, Kjeller

Den nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.

hentet 30. august 2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Dysthe, O. (Red).(2001).*Dialog, samspel og læring*, Oslo: Abstrakt forlag

Forskrift om Yrkesfaglig fordypning-YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF). (2016).

Forskrift om yrkesfaglig fordypning (YFF) gjelder fra 1.8.2016 og erstatter prosjekt til fordypning for Vg1 og Vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogram. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>

Goffman, E. (1982), *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Pantheon Books.

Grendstad, N.M. (1999). *Å lære er å oppdage* (5.utg.). Oslo: Didakta Norsk Forlag AS

Handal, G. & Lauvås,P. (2010). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (7.oppl.). Oslo:

J.W.Cappelens Forlag a.s.

Helse- og omsorgsdepartementet: (2015). *Demensplan 2020- et mer demensvennlig samfunn*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet, Hentet fra

Helse- og omsorgstjenesteloven.(2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. (helse- og omsorgstjenesteloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>

http://www.annousakeio.gr/artman2/publish/what_is_annousakeio/Our_goal.shtml

Højberg, H. (2014). Hermeneutik, Forståelse og fortolkning i samfundsvidensaberne. Fuglesang, L., Bitsch Olsen,P. & Rasborg, K.(red), *Videnskabsteori i samfundsvidensaberne* (3.utg, 2. oppl.). (s.289-324). Fredriksberg C: Samfunds Litteratur

Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Illustarsjon 1. Hentet 21. august 2016 fra <https://primus.systime.dk/index.php?id=207>

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

Iversen, M.L (2017). *Ny SIU-strategi: Internasjonalisering for alle*. Bergen: Senter for internasjonalisering av utdanning. Hentet 1.februar 2017 fra <https://www.siu.no/For-media/Nyheter-fra-SIU/ny-siu-strategi-internasjonalisering-for-alle>

Jacobsen, D.I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser, innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.).Oslo: Cappelen Damm AS

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society. USA og Canada (simultaneously)*: Routlege.

Johannessen, A, Tuft P.A. & Christoffersen, L. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg. 4.oppl.). Oslo: Abstrakt forlag

Karrieresenteret, Nord-Trøndelag. (udatert).*Vurdering av formell og uformell kompetanse*. Hentet 12. februar. 2017 fra <http://karriere-nt.no/tjenester/veiviser/vurdering-av-formell-og-uformell-kompetanse/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Nasjonalt kvalifikasjon.srammeverk* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id601327/

Kvale, S & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. 3. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring- og andre tekster*. København: Reitzel

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Manger, T. (2014). *Det vi vet om Motivasjon og mestring* (3.oppl). Oslo: Gyldendal akademiske

McCormack, B. & McCance, T. (2010), *Person-Centred Nursing: Theory and Practice* Published Online: 12 JUL 2010, DOI: 10.1002/9781444390506

Meld. St. nr. 28 (2015-2016). (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Ness, O. (2016). *Samarbeid eller samhandling? Er det noen forskjell?* Hentet 6. februar 2017 fra <https://www.napha.no/content/14929/Samarbeid-eller-samhandling-Er-det-noen-forskjell>

Noack, T. (2014). Samhandling. I store norske leksikon. Hentet 4. januar 2017 fra <https://snl.no/samhandling>

Norvoll, R. (2007). Det lukkede rom. Bruk av skjerming som behandling og kontroll i psykiatriske akuttposter. Hentet fra <http://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/psykisk-helse/norvoll2007.pdf>

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

Olsson, A. B. S., (2013). *Læring*. Hentet 18. februar 2017 fra <https://mestring.no/laerings-og-mestringstjenester/laering-og-mestring/laering/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, S.H (2016). *Det beste året i mitt liv* (SIU-rapport nr. 04/2016). Bergen: Senter for internasjonalisering av utdanning

Pérez-Karlsson, Å (2014). *Meeting the Other and Oneself* (Doktorgradsavhandling, Department of Philosophical, Religious and Historical Studies). Umeå

Postholm, M.B. (2011) *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg. 2 oppl.). Oslo: universitetsforlaget

Schön, D. A. (2013). *Den reflekterende praktiker : tiltak til ny utforming af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim.

Sitat forsiden. 2016. informant for 10 år siden.

SIU (3/2011). *Kartlegging av internasjonalisering i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.siu.no/publikasjoner/Alle-publikasjoner/Kartlegging-av-internasjonalisering-i-videregaaende-opplaering>

SIU, (2016). *Internasjonalisering for alle – strategi for SIU 2017 – 2021*. Hentet fra <https://www.siu.no/om-siu/sentrale-dokumenter/strategi-for-siu-2017-2021>

Skatvedt, A (2001). *Fortellinger om kjærlighet*. Universitetet i Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Skatvedt, A. (2008). *Alminnelighetens potensial En sosiologisk studie av følelser, identitet og terapeutisk endring*. Universitetet i Oslo: Det samfunnsvitenskapelige fakultetet institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

St. meld. nr. 14 (2008-2009). (2009). *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. meld. nr. 47 (2008-2009).(2009).*Samhandlingsreformen Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet

St.meld. nr.16 (2006-2007). (2006) ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm

Utdannings- og forskningsdepartementet (udatert). *KUNNSKAPSLØFTET – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf

Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA3-01>

Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. *2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA3-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen, 1993*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utenriksdepartementet. (2017). *Europa 2020 - EU's vekststrategi*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/europa-2020/id685988/>

Wenger, E (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Vedlegg 1



Nina Aakernes

Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St. Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 06.06.2016

Vår ref: 48642 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48642</i>	<i>Internasjonal utplassering som læringsarenaer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Nina Aakernes</i>
<i>Student</i>	<i>Anne Kongshavn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer

samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Kongshavn anne.kongshavn@bjorkelangen.vgs.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48642

Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven - kontaktopplysninger til student/veileder.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2

Intervjuguide 2016

Hvilke betydning har et utenlandsopphold for elevenes utvikling av samhandlingskompetanse, i helsearbeiderfaget.

deltagere: tidligere elever

Temaer:

1. Når du tenker tilbake på oppholdet på Kreta, hva husker du best?
2. Er det en spesiell situasjon som du vil fortelle om?
3. Hva er det med denne situasjonen som gjør at du husker den?
4. Har denne situasjonen betydd noe for din utøvelse av yrket?
5. Sett ord på det du lærte på Kreta som forbedret profesjonen din
6. Kan du se en forskjell på deg selv fra før du dro og etter du kom tilbake?
7. Er det noe du tenker tilbake på som spesielt viktig?
8. Er det noe du ville gjort på en annen måte i dag?
9. Hva betydde oppholdet for deg rent personlig?
10. Har disse opplevelsene farget din profesjonelle væremåte?

Vedlegg 3

Temaene er:

Generelle erfaringer fra oppholdet

| Når du tenker tilbake på oppholdet på Kreta, hva husker du best? (individuelle oppfølgings spørsmål)?

Samhandlingskompetanse:

Er det noe av det du opplevde i tiden du var utplassert som du opplever har påvirket dine holdninger som fagarbeider?

Deg som person, i forhold til den X som reiste og den X i dag etter at du har vært ute. Hva er forskjellen?

Hvis du kunne reise igjen, er det noe du ville gjort på en annen måte?

Hvilke råd vil du gi framtidige elever som skal på lignende opphold?

Veiledning

Hvordan var/opplevde du veiledningen som du fikk under oppholdet av lærere og ansatte?

I etterpå klokskapens lys

Når du nå ser tilbake på oppholdet og opplevelsene, hva har de betydd for deg og din personlige utvikling? (Din motivasjon til å samhandle med kollegaer, pårørende og brukere)

Har erfaringene fra oppholdet på Kreta betydd noe for deg i dagens møte med andre kulturer?

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker til intervju.

Bjørkelangen, februar 2016

Intervjuet vil bli brukt som dokumentasjon av student Anne Kongshavn og Torunn Feby Brokke til oppgave ved masterstudiet i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Emnet er: Internasjonalisering og utviklingen av samhandlings kompetanse

I den forbindelse ønsker vi informasjon fra noen som har deltatt i praksis på Kreta, og vi håper du vil bidra med din informasjon/erfaringer. Vi vil benytte lydopptak og gjøre notater under intervjuet.

Alle data blir behandlet konfidensielt, og vil så langt mulig bli anonymisert. Data vil bli slettet innen 1. november 2017.

Vi vil gjøre oppmerksom på at dette er frivillig og du kan trekke deg fra deltagelse underveis hvis ønskelig.

Med hilsen

Anne Kongshavn og Torunn Feby Brokke

Jeg samtykker til intervju og bruk av opplysninger i forbindelse med masteroppgave i yrkespedagogikk.

Navn:

Dato:

Vedlegg 5

Godkjenning for bruk av bilder

Jeg gir med dette Anne Kongshavn og Torunn Brokke tillatelse til bruk av mine foto, tatt under internasjonaliseringspraksis ved Annouisakeio therapeutic centre i Kissamos, til bruk i deres masteroppgave.

Drammen 19.04.2017



Olaug Finsrud