

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

Et aksjonsforskningsprosjekt om å bruke erfaringer fra praksiskandidater i teoriundervisning

Kvalitativ



Siv Anne Hall Elve

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## **SAMMENDRAG**

Denne masterrapporten i yrkespedagogikk handler om hvordan praksiskandidatene på et eksamenskurs skulle bruke sin yrkeserfaring i en læringssituasjon der de hadde som mål å lære teori før de skulle ha en 5 timers skriftlig eksamen. Når de hadde fått bestått på denne eksamen kunne de bli meldt opp til fagprøven i helsearbeiderfaget. Problemsstillingen har derfor vært: *Hvordan kan en bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning?*

Gjennom prosjektet har jeg spesielt hatt fokus på praksiskandidatenes læreforutsetninger, erfaringsdeling og refleksjon. Dette var voksne elever som ville gjøre ferdig sin yrkesutdanning og har lite formell utdanning fra før av, men de hadde mye taus kunnskap som de har fått gjennom noen år i praksis. Derfor ble det lagt vekt på erfaringsdeling og refleksjon over ulike tema, som sammen med teoriundervisningen skulle gi dem nye erfaringer og en mer helhetlig yrkeskompetanse.

På bakgrunn av dette valgte jeg aksjonsforskning, der jeg brukte praksiskandidatene som informanter for å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte. Det ble gjennomført 3 aksjoner i perioden november 2016 til mai 2017. Kvalitativ data kom fra mine informanter gjennom et intervju, logger og observasjoner.

Jeg har valgt å bruke et bredt utvalg av litteratur som har vært relevant for problemsstillingen, men John Dewey er sentral i hele rapporten. Han var opptatt av både erfaringer og refleksjoner.

Drøftingen i rapporten viser at praksiskandidatene trenger en annen tilrettelegging enn yngre elever gjennom at de har erfaringer fra yrkeslivet som gjør at de har flere knagger å henge teorien på. Samtidig som de har mye erfaringer, er det vanskelig å sette ord på sin tause kunnskap.

Resultatet viser at praksiskandidatene hadde mye ulike erfaringer og derfor var erfaringsdeling svært nyttig. Det var ikke alle som hadde erfaringer fra flere plasser enn fra kun en arbeidsplass, derfor bidro erfaringsdeling til at praksiskandidatene fikk innblikk i hverandres verden og fikk dermed nye erfaringer gjennom hverandre. Gjennom refleksjon, ble praksiskandidatene mer bevisste på hva, hvordan og hvorfor de gjorde som de gjorde, som igjen førte til at de fikk ulike oppdagelser og sammen med teori fikk teori og praksis en mening.

## **AN ACTION RESEARCH PROJECT ON USING EXPERIENCES FROM PRACTICE CANDIDATES IN THEORETICAL LECTURES.**

This Master Thesis disputes how practice candidates are to use their practice experience in a learning situation where their goal is to learn theory before having a five-hour written exam. After passing this exam they would be signed up for the health worker's exam. The approach to the problem has therefore been: *How to use the practice candidates' experiences in theoretical lectures?*

Through this project I have especially focused on the practice candidates learning prerequisite, sharing of experiences and reflection. These were adult students who wished to finish their occupational education and who had little education in advance, but a lot of informal knowledge after years of practical experience. Sharing of experiences and reflection on different subjects were therefore emphasized, which together with theoretical lectures would give them new experiences and a more comprehensive vocational qualification.

Based on this I chose action research, where I used the practice candidates as informers to facilitate tuition as best as possible. There was conducted three actions during the period from November 2016 till May 2017. Qualitative data are from my informers through interviews, logs and observations.

I have chosen to use a wide range of literature which has been relevant for the problem approach, but John Dewey is central throughout the thesis. He focuses on both experiences and reflections.

The discussion in the report shows that the practice candidates need another facilitation than the younger students since they have experience from professional life which enable them to understand theory in an easier way. Even though they have lots of experiences, it is difficult to put in words their informal knowledge.

Result show that the practice candidates have very different experiences and therefore the sharing of experience has been very useful. Not all had previous experience from more than one job. This contributed to give the practice candidates insight into each other's practical experiences. Through reflection, the practice candidates got more self-aware on what, how and why they did what they did. This resulted in different revelations and together with theory and practice gave meaning.

## **FORORD**

Masterstudiet ved OsloMet er snart slutt og jeg kan se tilbake på en lærerik og spennende tid. Det har virkelig ført til en personlig utvikling og vekst. Samtidig som jeg har lært mye, har det vært en reise som har gått i berg og dalbane; frustrasjon, glede, søvnløse netter og mye inspirasjon. Disse 4 årene har gått veldig fort.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter i dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre mine aksjoner.

Vil også takke min veileder Tron Inglar som har veiledet meg gjennom denne rapporten med stødig hånd. Jeg har prøvd å gjøre det han har sagt til meg, med varierende hell. Tusen takk for all inspirasjon og god læring.

Klassemiljøet i dette studiet har vært lærerikt. Gjennom veiledningsgrupper som jeg har deltatt på i løpet av disse fire årene, samt diskusjoner i klassen, har ført til at jeg har lært mye om andre yrkesgrupper og fått et innblikk i hva de har erfart og lært. I tillegg vil jeg rette en spesiell takk til kollokviegruppen som jeg var så heldig å bli med i. Vi har hatt mange gode samtaler, både om livet generelt og om studiet. Jeg har fått mange tips og råd, samt trøst ettersom behovene har meldt seg.

Jeg har vært heldig og fått god tilrettelegging i forhold til jobben under hele masterstudie. Rektor og avdelingsleder har gjort det lett for meg å kombinere jobb og studier.

Den største takken vil jeg rette til min mann og mine to barn som har vært tålmodige med at jeg måtte dra til Oslo med jevne mellomrom og for at jeg stadig hadde bøker og pc framme. De har gitt meg tid og rom for å gjennomføre dette, og det setter jeg utrolig stor pris på.

Til slutt vil jeg også nevne min studentsamboer Gunn Synnøve Egeland for mange gode stunder. Vi begynte studiet i en bobil bak OsloMet og har etter hvert flyttet inn på hotell. Vi har hatt mange gode samtaler der vi har pushet hverandre framover.

Kvinesdal, mai 2019

Siv Anne Hall Elve

## INNHALDFORTEGNELSE

1	INNLEDNING .....	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	7
1.2	Begrunnelse for valg av problemsstilling.....	8
1.3	Problemsstilling.....	9
1.4	Forskerspørsmål: .....	9
1.5	Avgrensning av rapporten .....	9
1.6	Avklaring av sentrale begreper.....	10
1.7	Oppgavens oppbygning .....	10
2	FØRINGER I PLANVERKET OG POLITISKE TILTAK .....	12
3	FORSKNING PÅ FELTET .....	13
3.1	Voksenopplæring (NOVA, 2013) .....	13
3.2	De voksne på skolebenken og refleksjon (Jamissen, 2011) .....	14
3.3	Erfaringer og refleksjon (Firing, 2007) .....	15
3.4	Utvikling av kyndighet (Inglar, 2009).....	16
3.5	Oppsummering .....	17
4	PERSPEKTIVER PÅ LÆRING .....	17
4.1	Voksenpedagogikk .....	17
4.1.1	Voksnes læreforutsetninger og lærebetingelser .....	18
4.1.2	De voksnes selvstyre .....	19
4.1.3	Ord på erfaringer .....	20
4.2	Erfaringer og oppdagelser .....	21
4.2.1	Hva er erfaringer? .....	21
4.2.2	Å lære er å oppdage .....	23
4.3	Refleksjon.....	26
4.3.1	Hva er så å reflektere? .....	26
4.3.2	Hvorfor skal vi reflektere?.....	26
4.3.3	Hvordan skal vi reflektere?.....	27
4.3.4	Refleksjon i praksis og i klasserommet? .....	27
4.3.5	Veileders betydning .....	28
4.4	Erfaringslæring, teori og praksis sammen? .....	29
4.4.1	Teori i skolen .....	30
4.4.2	Teori før eller etter praksis?.....	30
4.4.3	Gir teori og praksis mening sammen? .....	31
4.5	Læringsmiljøet .....	32
4.6	Oppsummering .....	33
5	PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN.....	34
5.1	Valg av forskningsstrategi.....	34
5.1.1	Kvalitative tilnærming .....	34
5.1.2	Aksjonsforskning .....	35
5.1.3	Aksjonsforskning i egen praksis.....	38
5.1.4	Demokrati i aksjonsforskning og i eget prosjekt .....	39
5.1.5	Hermeneutikk og Winters hermeneutiske prinsipper .....	40
5.2	Datainnsamling i prosjektet.....	44
5.2.1	Kvalitativ forskningsintervju .....	44
5.2.2	Analyse av kvalitative forskningsintervju .....	45

5.2.3	Deltakende observasjon .....	47
5.2.4	Analyse av mine observasjoner .....	49
5.2.5	Elevlogger.....	50
5.2.6	Analyse av logger (elevlogger, feltlogger) og transkribert intervju .....	51
5.3	Etiske betraktninger.....	52
5.4	Validitet og relabilitet.....	54
5.5	Oppsummering .....	56
6	UTVIKLINGSPROSESSEN .....	56
6.1	Aksjon 1 – Voksenpedagogikk -Praksiskandidatenes læringsmiljø og læreforutsetninger.....	57
6.1.1	Planlegging .....	57
6.1.2	Gjennomføring.....	58
6.1.3	Kritisk analyse av og refleksjoner av loggene.....	58
6.1.4	Tiltak.....	60
6.2	Aksjon 2 - Erfaringsdeling .....	61
6.2.1	Planlegging .....	61
6.2.2	Gjennomføring.....	61
6.2.3	Kritisk analyse av og refleksjoner over funn.....	62
6.2.4	Tiltak.....	63
6.3	Aksjon 3 – Oppdagelser og refleksjoner .....	64
6.3.1	Planlegging .....	64
6.3.2	Gjennomføring.....	65
6.3.3	Kritisk analyse av og refleksjoner av funn .....	65
6.4	Oppsummering av alle refleksjonene og mine funn.....	67
7	DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE OG SVAR PÅ PROBLEMSSTILLINGEN .....	70
7.1	Praksiskandidatene læreforutsetninger.....	70
	Erfaringsdeling .....	74
7.1.1	Bredere erfaring via andre praksiskandidater .....	75
7.1.2	Relevant opplæring.....	76
7.1.3	Teori og praksis, side om side eller atskilt?.....	77
7.2	Oppdagelse og refleksjoner .....	79
7.2.1	Bevisstgjøring .....	80
7.2.2	Sette ord på taus kunnskap .....	80
7.2.3	Se en mening – oppdagelse .....	81
7.2.4	Mestring.....	83
7.2.5	Mer tid og samarbeid .....	84
7.3	Svar på problemsstillingen og forskningsspørsmålene .....	85
7.3.1	Hvordan bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning? .....	85
7.3.2	Hvilke utfordringer og muligheter oppleves av lærer og praksiskandidater på et eksamensforberedende kurs. ....	87
8	KRITISKE BLIKK PÅ MIN FORSKNING OG VEIEN VIDERE .....	89
	LITTERATURLISTE .....	92
	VEDLEGGSLISTE.....	94

## **FIGURLISTE**

Figur 1: Viser hvordan en kan få erfaring .....	21
Figur 2: Strukturell beskrivelse av erfaringsbasert læreprosess .....	24
Figur 3: Viser hvordan teori og praksis kan gi mening sammen .....	32
Figur 4: En didaktisk aksjonsforskningsmodell .....	37
Figur 5: Påfyll av teori .....	74

# 1 INNLEDNING

Denne masterrapporten omhandler et aksjonsforskningsprosjekt for gjennomføring av et eksamensforberedende kurs for voksne. Dette kurset var for dem som har en allsidig erfaring og som ønsker å ta eksamen i Vg3 Helsefagarbeider. Praksiskandidatene fikk 12 kvelder a 4 skoletimer med undervisning før de tok eksamen som privatist. Det var lagt opp til gruppeaktivitet en gang pr annen uke og elevene måtte lese og jobbe med faget ellers alene.

Forskningen er gjennomført i perioden november 2016 til mai 2017. Gjennom denne rapporten vil jeg synliggjøre hvordan jeg har planlagt, gjennomført og evaluert ulike tiltak for å skape en god og helhetlig undervisning for de praksiskandidatene som skulle forberede seg til en teoretisk privatisteksamen i Vg3 helsefagarbeider

Rapporten fokuserer spesielt på betydningen av å bringe praksiskandidatenes erfaringer inn som et læringsverktøy, der de skal oppdage sammenheng mellom praksis og teori. Dette arbeidet er gjennomført med voksne praksiskandidater, men jeg mener resultatene er overførbare også til de unge som tar tilsvarende utdanning i skolens regi.

Jeg er utdannet hjelpepleier, som nå heter helsefagarbeider. Har i ettertid tatt yrkesfaglærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus. Jeg har arbeidserfaring som hjelpepleier i 11 år før jeg begynte på yrkesfaglærerutdanningen. Deretter jobbet jeg som hovedtillitsvalgt og som avdelingsleder i offentlig sektor før jeg begynte å undervise på videregående skole. Jeg har undervist på helse- og oppvekst siden 2012 på ulike trinn, både som faglærer og kontaktlærer. Mine ønsker fra den tiden jeg var hjelpepleier, var å utdanne mennesker som ønsket å bli hjelpepleiere/helsefagarbeidere. Jeg er spesielt opptatt av at elevene skal kunne begrunne de ulike valgene de tar i løpet av en arbeidsdag i helsesektoren.

I oppgavens innledningskapittel vil jeg gjør rede for bakgrunn av tema, prosjektets problemstilling og forskerspørsmål. Deretter vil jeg gjør rede for min forskningstilnærming og helt tilslutt i innledningen vil jeg presentere oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Norge trenger flere helsefagarbeidere. Statistisk sentralbyrå (2008) viser til at vi trenger 41 500 flere helsearbeidere fram til 2030 enn det vi har nå. Det er mange som ikke har fullført sin utdanning før de blir voksne og mister sin ungdomsrett. De mister sin ungdomsrett etter de



er 24 år, men kan likevel ha rett på å fullføre videregående opplæring (Vest Agder Fylkekommune, 2019).

Det gjennomføres eksamensforberedende kurs for voksne, der elevene er voksne og det er lagt opp til at de går opp eksamen som privatister. I følge Vest Agder Fylkeskommune (2019), blir disse elevene kalt praksiskandidater. De må ha relevant og allsidig praksis i faget til sammen i minst 5 år. Før de kan gå opp til en praktisk fagprøve, må praksiskandidatene avlegge en egen teorieksamen i det faget de ønsker å ta fagprøven (ibid).

Det ble planlagt et slik eksamensforberedende kurs for voksne høsten 2016, der jeg fikk jobben med å undervise i dette kurset. Jeg hadde aldri undervist voksne før, heller ikke elever som hadde praksis før de skulle lære teori. Jeg er av den oppfatningen at voksne elever trenger annerledes undervisning enn ungdommer. Dessuten er jeg av den oppfatning at voksne elevene som har mye praksis fra før av, kan i utgangspunktet mye om faget. Jeg har stor respekt for voksne mennesker som har lang erfaring fra arbeidslivet. De har ofte opparbeidet seg en god realkompetanse og har faget litt i ryggsøylen. Med det mener jeg at de kan faget, eller iallfall det praktiske, godt. De er drevne, de vet hva de skal gjøre, men de har ikke den formelle utdannelsen. De har ingen papirer som gir dem en tittel. Jeg har erfaring fra at de som sliter med å lese og lære det teoretiske, kan være dem som i jobber som assistenter.

## **1.2 Begrunnelse for valg av problemsstilling**

Min erfaring er at elevene trenger tid til å bearbeide fagstoffet. De lærer ikke fagstoffet etter en forelesning. Det må repeteres og bearbeides. Helsefagarbeiderne skal anvende fagstoffet, og det må trenes på. På vg2 blir lærer med ut i praksis og kan veilede underveis og reflekterer sammen med elevene over hva som ble gjort, hvorfor de gjorde som de gjorde og hva en kan gjøre annerledes neste gang.

I og med at tiden var knapp og det er kun teori vi skulle gjennomgå sammen, ønsket jeg å knytte sammen praksiskandidatenes praksiserfaringer til teorien som jeg skulle undervise. Jeg tenker at praksiskandidatene vil tilegne seg teorien lettere på den måten og vil også motivere dem til å fortsette mot fagprøven. Helhetlig kunnskap er viktig i yrkeskompetansen. Å vite hvorfor en gjør de ulike handlingene i yrket, viser at du er en kyndig yrkesutøver.

Jeg har stilt samme spørsmål som Jean McNiff har gjort: "What is my concern? Why am I concerned?" (McNiff, 2002). Jeg var usikker på hvordan jeg skulle klare å finne de gode

læringsstrategiene. Jeg var også usikker på hvordan praksiskandidatene likte å jobbe. Mine erfaringer innen undervisning, har jeg kun fra videregående skole og ungdommer. Vanligvis følger jeg elevene ut i praksis og kan reflektere sammen med dem, det kunne jeg ikke gjøre med praksiskandidatene. Derfor var jeg bekymret for at jeg ikke skal finne de gode mulighetene til at de skulle oppdage sammenhenger mellom teori og praksis og få gode refleksjoner over sine erfaringer. På bakgrunn av dette ville jeg prøve ut ulike aksjoner.

Aksjonene mine gikk ut på å prøve å finne gode læringsstrategier for å knytte erfaringen sammen med den teorien de skulle lære. Første aksjon planla jeg alene, der var målet å bli kjent med praksiskandidatene og finne ut hvordan de likte å jobbe og hvem de var. Deretter prøvde vi, jeg og praksiskandidatene, ut ulike måter å jobbe på. På denne måten var praksiskandidatene også mine medforskere. Jeg var avhengig av å få tilbakemeldinger fra dem og at vi jobbet sammen gjennom aksjonene.

Det var viktig for oss alle å få fram den tause kunnskapen som de satt med, derfor ble erfaringsdeling og refleksjoner viktige elementer i aksjonene. Samtidig ble voksenpedagogikk viktig fordi dette var voksne elever og trengte annen undervisning enn yngre elever. Vi jobbet med å gjøre teorien relevant og nyttig, og det ble prøvd ut på ulike måter i aksjonene. Jeg kommer til å presentere de ulike aksjonene mer grundig senere i denne rapporten.

### **1.3 Problemstilling**

*Hvordan kan en bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning?*

### **1.4 Forskerspørsmål:**

*Hvilke utfordringer og muligheter oppleves av lærer og praksiskandidater på et eksamensforberedende kurs.*

### **1.5 Avgrensing av rapporten**

Jeg har valgt å avgrense denne forskningen i dette prosjektet til å gjelde de praksiskandidatene som jeg underviste på kurset Vg3 helsefagarbeider. Jeg var kontaktlærer og faglærer i 4 andre klasser, men det var ordinære klasser på videregående utdanning. Elevene som jeg underviste der, var på Vg1 og Vg2 nivå og hadde ikke den erfaringsbakgrunnen som praksiskandidatene.

Jeg har ikke erfaring fra slike kurs, derfor var det spennende for meg å forske på dette. Det var nytt for meg og jeg ser at den erfaringen jeg satt igjen med, vil jeg kunne bruke senere både i fagene yrkesfaglig fordypning (YFF) og i ulike programfag i ordinære klasser. Det var ikke sikkert at jeg fikk undervise flere ganger i slike klasser, derfor ble det en unik mulighet for meg å fordype meg i dette tema.

Tidsrammen for aksjonsforskningsprosjektet er avgrenset til den tiden kurset ble holdt. Kurset ble gjennomført i november 2016 til mai 2017.

## **1.6 Avklaring av sentrale begreper**

*Praksiskandidat* er voksne elever som har en allsidig og variert praksis som vil ta fagbrevet. De har ikke teoretisk utdanning, og den vil de få i et *eksamensforberedende kurs*.

Jeg har i denne rapporten omtalt praksiskandidatene, både som *praksiskandidater* og *informanter*. Jeg har prøvd å bruke praksiskandidater der jeg ser på dem som elever og informanter der det er naturlig.

## **1.7 Oppgavens oppbygning**

I denne delen vil jeg forklare rapportens oppbygning og vil kort fortelle hva hvert kapittel inneholder.

I det første kapitlet gjør jeg rede for valg av tema for forskningen. I tillegg presenterer jeg rapportens problemsstilling og forskerspørsmål.

I det neste kapitlet finner du henvisninger til opplæringsloven, som sier hvilke rettigheter du har til å ta fagbrev. Videre beskrives kort hva paragraf 20- kandidater er og hvorfor det ble slike ordninger. Her kan du også lese at paragraf 20-kadidater heter praksiskandidater nå. Jeg beskriver også kort hvem som kvalifiserer til å være praksiskandidat og hvilke krav som stilles.

I det tredje kapitlet tar for seg ulik forskning som er aktuelle for rapportens tema. Jeg viser til Nova (2013) som har forskning i forhold til voksenopplæring og hvem som deltar der. De viser til hvilke utfordringer som er i forhold til elevene som går der.

Jeg viser også til Grete Jamissen (2011) som bruker eget undervisningsopplegg der hun har fokus på de voksne elevene og refleksjon. Kristian Firing (2007) har også forsket på erfaring og refleksjon og viser også til egne erfaringer i sin forskning.

Helt til slutt bruker jeg Tron Inglar (2009) sin ph.d avhandling, der han har forsket på utvikling av kyndighet i et yrke.

Neste kapittel gjør jeg rede for den teoretiske tilnærmingen i rapporten og hvilke teoretikere som har vært sentrale for meg og mitt tema.

I den første delen, som omhandler voksenpedagogikk, har jeg tatt utgangspunkt i Loeng som beskriver de voksne på skolebenken og refleksjoner. Dernest har jeg brukt Spetalen som sier noe om å sette ord på erfaringer, som var viktige for praksiskandidatene. John Dewey er en av hovedteoretikerne i denne rapporten. Han har mye god teori i forhold til alle de tema som jeg tar opp. I tillegg til han, er Donald Schön sentral i forhold til refleksjon. Jeg omtaler teori og praksis gapet, og der viser jeg til både hva Hiim og Hippe har sagt, samt Tone Kvernbekk.

Jeg er også opptatt av læringsmiljøet, og da har jeg brukt John Hattie. Helt til slutt vil jeg nevne Tron Inglar som har nyttig teori i forhold til utvikling av kyndighet i yrket og erfaringslæring, samt David Kolb som har en fin figur som illustrerer erfarings basert læringsprosess.

Femte kapittel omhandler forskningstilnærmingen jeg hadde i dette prosjektet. Her begrunner jeg hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning og hvordan jeg har gått fram for å innhente data. Jeg har videre forklart hvilke forhold jeg må forholde meg for å være forsker i eget klasserom. Videre presenterer jeg hvordan jeg har analysert og presentert de data jeg har fått. Jeg drøfter kort hvilke etiske forhold jeg har sett, deretter avsluttes kapitlet der jeg har rettet fokus mot validitet og reliabilitet i prosjektet.

I kapittel seks presenterer jeg mine aksjoner. Jeg forklarer hva og hvordan jeg har planlagt, gjennomført aksjonene. I tillegg beskriver jeg hvordan kritisk analyser og hvordan mine refleksjoner er. Etter hver analyse og refleksjoner, beskriver jeg hvilke tiltak som er aktuelle i neste aksjon. Helt til slutt i dette kapitlet, kommer det en oppsummering av mine funn gjennom alle aksjonene.

Det syvende kapittel drøfter jeg mine funn opp mot den teorien som er presentert i kapittel 3 og 4.

Kapittel åtte har jeg et kritisk blikk på min forskning, deretter sier jeg noe om veien videre.

## **2 FØRINGER I PLANVERKET OG POLITISKE TILTAK**

Voksne har hatt mulighet til å ta fag- og svenneprøve etter en del arbeidserfaring i det aktuelle faget, siden 1952. Dette er regulert i dagens opplæringsloven § 3-5. Den gamle loven om fagopplæring beskriver paragraf 20- kandidater. Paragraf 20- kandidater var det veldig mange av på midten av 90-tallet. I følge Udir (2018) kunne det skyldes varsel om krav om allmennfag lik det som ble innført for lærlinger i Reform 94. I tillegg kom det flere fag i fagopplæringen, blant annet omsorgsarbeider, og praksiskandidatordningen var en rask måte å få dokument sin kompetanse.

I og med at det er mangel på helsearbeidere, er det viktig å få utdannet mange i årene framover. Samfunnet er avhengige av mange hender framover ifølge SSB (2008). Det har vært mange ufaglærte i dette yrket, derfor er det godt at unge og voksne mennesker får en utdanning. Dette skaper en trygghet, både for yrkesutøveren og for samfunnet. For yrkesutøveren betyr utdanning at det er muligheter for å få jobb og få en trygg økonomisk ramme. Samfunnsmandatet i skolen står sterkt. Samtidig ønsker også arbeidsgiveren å øke kompetansen hos sine arbeidstakere. Det er en av grunnene til at dette eksamenskurset kom i gang.

For å få lov til å gå den veien, må du vise til arbeidserfaring. Det er et krav om 5 års praksis, men praksiskravet kan avkortes mot skolegang. Det vil si at om du tar Vg2 eksamen kan du få kravet om praksis redusert til tre år (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Dagens paragraf 20- kandidater heter praksiskandidater. På Udir (2018) sine sider finner du følgende: "Praksiskandidatordningen er en ordning for personer som kan dokumentere lang og allsidig yrkespraksis. Praksiskandidatordningen er derfor ikke en opplæringsordning, men en rett til å melde seg til fag- eller svenneprøve uten opplæring i skole og læretid i bedrift". Det er fylkeskommunen som godkjenner kandidatens praksis (ibid).

Før praksiskandidaten kan ta fag- eller svenneprøven, må kandidaten ta en Vg3 eksamen. Det er en 5 timers skriftlig eksamen rettet mot Vg3 mål. Det er praksiskandidaten som må melde seg opp til eksamen. Kandidaten har rett til å få vite hvordan vurderingskriteriene er og hvilke mål som blir vektlagt. Etter Vg3 eksamen, kan praksiskandidaten ta fag- eller svenneprøven (ibid).

Læreplanen for Vg3 helsearbeiderfaget tar sikte på at eleven skal utføre, begrunne og vurdere det praktiske arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006) Når det gjelder vurdering av den som går opp til fagbrevet, finner en i vurderingskriteriene at lærlingen blir vurdert på det de begrunner og utfører. I tillegg viser de til at grunnleggende ferdigheter også vurderes, jfr. det du finner i Kunnskapsløftet (Vest Agder Fylkeskommune, 2017)

I 2020 vil det komme nye læreplaner for yrkesfagene.

I mitt prosjekt var jeg opptatt av hvilke utfordringer og muligheter både lærer og praksiskandidatene møter på eksamensforberedende kurs. Og læreplanen, som tar sikte på at elevene skal utføre, begrunne og vurdere det praktiske arbeidet, skaper en utfordring i forhold til at det er kun teori som skal læres og måles i slike kurs.

### **3 FORSKNING PÅ FELTET**

I dette kapitlet ser jeg på hva forskning sier om de voksne på skolebenken. Jeg vil også se hva forskningen sier om voksne og refleksjon. For å reflektere, trengs det erfaringer og da viser jeg til Firing (2007) sin artikkel der han viser til egne erfaringer med sine elever. Til slutt bruker jeg Inglar (2009) sin ph.d avhandling, der han har forsket på hvordan en kan utvikle kyndighet i et yrke gjennom erfaringslæring.

#### **3.1 Voksenopplæring (NOVA, 2013)**

I følge NOVA, er 9 av 10 som deltar på grunnskoleopplæring via voksenopplæring, innvandrere. Men de som tar videregående opplæring, er halvparten innvandrere. De fleste kurs blir gjennomført på kveldstid, mens grunnopplæringen skjer på dagtid. Av de som gjennomfører grunnskoleopplæringen, går snaut halvparten videre til videregående opplæring. Grunnen til frafallet er manglende språk kunnskaper. I følge NOVA fullfører omtrent halvparten den videregående opplæringen. De viktigste årsaken til frafallet er språklige

problemer, tap av arbeid og lønn og mangel på læreplasser. NOVA viser også til at mange innvandrere har lav inntekt (NOVA, 2013)

I dette prosjektet var 12 av 14 innvandrere og undervisningen skjedde på kveldstid. Det var noen som falt fra og sluttet på kurset, og de oppgav språkproblemer som hovedårsaken til at de sluttet. Det var midlertidig flere som ikke klarte å komme på alle undervisningskveldene, og de fortalte at det var jobb og familieforpliktelser som var grunnen.

### **3.2 De voksne på skolebenken og refleksjon (Jamissen, 2011)**

Det er mye forskning på hvordan teori og praksis henger sammen. Praksiskandidatene skal kunne bruke det de allerede vet for å tilegne seg en yrkeskompetanse. Derfor må det bli mye refleksjoner over egen praksis, både alene og sammen med andre. Min erfaring med yngre elever er at det er vanskelig å reflektere, og ikke minst foreta en egenvurdering av egen praksis. Klarer praksiskandidatene det bedre?

Grete Jamissen har skrevet et essay om erfaringskunnskap og læring der hun begynner å snakke om Kolbs erfaringslærings sirkel og tar utgangspunkt i sin egen opplevelse om et mislykket undervisningsopplegg i egen klasse. Hun viser til at voksne elever trenger annen tilrettelegging i undervisningen enn barn. Jamissen viser til Knowles (1980) som sier at voksne lærer bedre når de opplever at det de lærer er relevant i forhold til sin hverdag og at deres erfaringer anerkjennes.

Hun viser også til at de voksne har ofte en innøvd elevrolle som kommer i kræsje med dagens undervisningsmodell. De er vant med at det skal læres utenat og at fagstoffet skal repeteres som hjemmelektur.

Det er vanskelig for denne elevgruppen å reflektere og ta utgangspunkt i egen praksis. Det er vanskelig å være kritisk til selve rammene erfaringene oppleves innenfor "og ikke minst de underforståtte sannhetene som styrer måten vi forstår det vi opplever på".

Jamissen snakker også om at vi utvikler kunnskap gjennom vår praksis. Jamissen viser til at ordene; erfaring og opplevelser, blir brukt når vi snakker om praksis, og de viser til at praksis

er noe fenomenologisk. Vi opplever og vi sanser. Det sitter i kroppen. Vi har en taus kunnskap, kunnskapen sitter i ryggmargen (Jamissen, 2011).

På eksamenskurset var alle voksne og for de fleste var det lenge siden de hadde gått på skole. Elevrollen var nok noe uvant for de fleste i tillegg var det flere som hadde gått på grunnskole i andre land. Praksiskandidatene hadde yrkespraksis, derfor hadde de også mye taus kunnskap. Midlertidig kom det fram i aksjonene at praksiskandidatene ikke hadde en allsidig praksis, derfor var jeg spent på hvordan de ville kunne reflektere og være finne ulike måter å løse et problem må, da de ikke var så kjent med andre måter å jobbe på.

### **3.3 Erfaringer og refleksjon (Firing, 2007)**

Jeg undret på om praksiskandidatene kan få noen oppdagelser underveis i opplæringen. Jeg undret også på om praksis kan komme før teorien? Kunne det føre til at de fikk noen aha opplevelser mens de reflekterer over praksis.

Kristian Firing har skrevet en artikkel som heter: "Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære. Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell." Han viser til en øvelse som de gjør med sine elever, der de gjør en handling først, deretter foretar de refleksjoner. På skolen må elevene gjennom et vannhopp der han beskriver hvordan de må hoppe ut i et kaldt vann fra ei kai. Elevene synes det er kaldt, men gjør det likevel. Etter på skal de reflektere over handlingen og opplevelsen. Han begrunner den rekkefølgen med å vise til det Dewey sier om erfaring. Etter en handling må vi oppleve en konsekvens, vi må oppdage en forbindelse mellom disse to. Da får vi en erfaring. Firing var opptatt av at elevene måtte skrive ned sine erfaringer. I sin studie opplevde han at elevene lærte mye og fikk til en god refleksjon når elevene fikk den type refleksjoner. (Firing, 2007)

På kurset ble det brukt mye tid til å reflektere over praksiskandidatenes erfaringer, derfor ville jeg også bruke loggskrivning som en metode i refleksjonsarbeidet. Samtidig er refleksjoner viktig for praksiskandidatene i sitt arbeid senere. Egenvurdering i yrket gjør man hele tiden for å møte pasientens behov på en best mulig måte, og for å klare det må man reflektere over egen praksis.



### 3.4 Utvikling av kyndighet (Inglar, 2009)

Tron Inglar har i sin ph.d avhandling redegjort for begrepet kyndighet i yrket og hvordan kyndighet kan utvikles. Han sier at hvis en ser på yrkesutøvelsen som håndtering av oppgaver, må vi lære elever opp til å lære å håndtere, og å vite hvorfor en skal gjøre sånn eller sånn. Han viser til at kyndighet er yrkeskunnskap. Og denne kunnskapen er:

"en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, holdninger, yrkesetikk, skjønn og andre kyndighetsformer som en ikke har ord for å beskrive eller som ikke lar seg beskrive.

Kyndighet er praktisk-teoretisk kompetanse til å gjøre et arbeid, til å håndtere en oppgave. Kyndighet ved yrkes- eller profesjonsutøvelse er å kunne utføre et yrke."

(Inglar, 2009, s. 219)

Når en jobber i helsesektoren, er det viktig å ha kyndighet i et yrke. Å vite hvorfor en gjør som en gjør, kan være avgjørende for at en pasient skal få den hjelpen den trenger. Noen ganger må mennesker i helsesektoren handle intuitivt og raskt, en får ikke tid til å tenke. Praksiskandidatene må få en slik kyndighet.

Inglar (2009) mener at mye av denne kunnskapen er taus kunnskap; den sitter i fingrene, vi sanser, vi minner opplevelser, håndlag, vi vet når noe er godt nok. Kyndighet er noe helhetlig og komplekst. Grunnen til at det er så komplekst, er at det ikke går an å verbalisere alt hva denne kyndigheten går ut på.

For å utvikle kyndighet må en ifølge Inglar (2009) ikke kun memorere, men jobbe med praktiske oppgaver; "å definerer og håndtere oppgaver og problemer". Han sier at vi ikke lærer ved å bli fortalt tanker som allerede er abstrahert, men vi må abstrahere egne og andres erfaringer og gjøre dem om til generelle prinsipper.

Inglar (2009) er også opptatt av erfaringslæring. Han viser i sin avhandling at lærerutdannelsen bygger på erfaringer som studenten har og den teorien som studenten skal lære må kunne assosieres med sin yrkeskunnskap. Teori må også læres, men det all læring bør ta utgangspunkt i praksis. Inglar sier at hans informanter lærte ved å tenke over andre erfaringer, bearbeide egne erfaringer og prøve ut nye metoder. Studentene brukte også sine

lærere som rollemodeller og de imiterte mesteren. Det betyr at de måtte reflektere i og over sine handlinger for å bevisstgjøre sine handlinger.

Inglar forteller videre at informantene hans reflekterte mer, var mer kritisk til andres forslag og de imiterte ikke kollegaer så mye dess mer erfaringer de fikk (Inglar, 2009).

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg vist til Nova som sier noe hvem som går på voksenopplæring og hvilke faktorer som spiller inn i forhold til hvem som dropper ut. Nova viser til at språk og økonomi spiller en viktig rolle for om du klarer å fullføre eller ei. I tillegg har jeg vist til Jamissen (2011) som har forsket på egen klasse der de voksne ofte har problemer med å reflektere over egne praksis fordi underforståtte sannheter er vanskelig å røkkes med. I tillegg viser hun til at erfaring er noe fenomenologisk, vi sanser og opplever.

Firing (2007) snakker om vannhoppet, der han ville at de skulle oppleve konsekvensene av å gjøre. Han brukte logger for at sine elever skulle reflektere over opplevelsene. Inglar (2009) har forsket på lærerstudenter og der han viser til ordet kyndighet. Det er praktisk og teoretisk kompetanse, der du kan begrunne dine valg, men mye av denne kunnskapen er taus. Han viser også til at vi kan lære av andre erfaringer.

## **4 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING**

Praksiskandidatene som deltar i undervisning går der for å lære. Det er etter min erfaring mange måter å lære på. Man kan erfare, oppdage, man kan lese seg til kunnskaper og høre andre fortelle om sine opplevelser. Når det gjelder praksiskandidatene, så undret jeg meg over om de har andre måter de lærer på. Vil derfor i dette kapitlet skrive litt om voksenpedagogikk, samt refleksjon og oppdagelser. Jeg vil også komme inn på hva erfaringer og oppdagelser er, og hvordan læringsmiljøet påvirker praksiskandidatenes læring.

### **4.1 Voksenpedagogikk**

I min aksjonsstudie har jeg voksne elever. Til daglig underviser jeg på videregående der elevene er fra 16 til 19 år. De senere år har det også kommet noen som er eldre, men likevel under 25 år. Da jeg skulle undervise voksne elever, lurte jeg på om de voksne trenger en

annen tilrettelegging i sin undervisning enn de yngre? Og er det noe som heter voksenpedagogikk? Pedagogikk er jo noe som en forbinder med oppdragelse av barn i skolesammenheng, derfor er det i mitt hode rart at voksne trenger oppdragelse.

Livslang læring er også noe som jeg har tenkt sammen med at voksne tar utdanning. Samfunnet trenger mennesker med utdanning og kravene til yrkesutdanning er kanskje større nå enn før. Samtidig så har vi mennesker behov for selvrealisering, å oppnå drømmen som vi har satt oss. Etter vi har kommet oss etter ungdomsårene, kanskje fått barn og jobb, så er mulighetene større for å kunne ta den utdannelsen en har drømt om. Voksenutdanning er altså en forbedring av samfunnet og også en berikelse for individet (Loeng, 1990).

Skolen har et stort ansvar for å utdanne folk til å få og beholde jobber. Ikke alle klarer å fullføre et normert løp i skolen av ulike grunner, derfor er også mulighetene for å ta fagbrev som praksiskandidat. Forskning viser at mennesker med lite og ingen utdanning er mest syke, har dårligst økonomi og har de dårligste levekårene, derfor er det viktig at befolkningen tar en utdanning (NOVA, 2008).

#### **4.1.1 Voksnes læreforutsetninger og lærebetingelser**

Som jeg tidligere har nevnt, lurer jeg på om voksne har ulik forutsetning som de unge til å lære. De voksne er i en helt annen livssituasjon enn dem og har nok en annen erfaringsbakgrunn og en annen motivasjon. Lærer de like fort som de unge, eller lærer de på en annen måte?

I følge Loeng (1990) har voksne like forutsetninger for å lære noe som barn og unge. Han viser til forskning utført av psykologen Sol Seim, som viser at intelligensen vår øker fram til vi er 30 år og holder seg til i 60 årene. Voksne lærer like bra som unge, men læringsbetingelsene endrer seg når du blir voksen. De yngre har lettere for å abstrahere og generalisere, mens de voksne lærer lettere logisk stoff. De voksne er altså mindre mottakelig for meningsløst lærestoff (gjengitt etter Loeng, 1990, side 33).

Loeng (1990) viser til at hvor vi er i livet, kan være med å påvirke de voksnes læring. Det stilles andre krav og forventninger til voksne. Vi har våre erfaringer og er preget av dem. Vi har våre roller og vi prøver å tilpasse oss. Samtidig så kan det være vanskelig for voksne å motta lærdom fra yngre og de kan være standhaftige og lite endringsvillige. Livserfaringer,

både fra livet selv og jobb, preger den voksne eleven mer enn de unge elevene. Knowles (1984) sier det slik de voksne er sine erfaringer og at de vil føle seg krenket om vi ikke tar deres erfaringer på alvor, som for eksempel at vi krenker eller ignorere deres erfaringer (gjengitt etter Loeng, 1990).

Samtidig som den voksne er mer motivert og vet hva de vil ha. De unge er mer mottagelig for generell lærdom enn den voksne. Likevel er de voksne som sitter på skolebenken kanskje preget av en del motgang i livet og det kan prege deres mestring og selvtillit. Opplever de ikke mestring, vil de kanskje gi opp tidligere. Samfunnet har lagt opp til at den første tiden i livet består av skolegang, derfor er de unge "forpliktet" til å bruke barne- og ungdomstiden på skole. De voksne er ferdige med dette, men når de setter seg på skolebenken igjen, er det kanskje fordi de ikke har fullført, de har ikke mestret skolegangen helt.

#### **4.1.2 De voksnes selvstyre**

Selv om praksiskandidatene ikke har mestret skolegangen helt, så velger de likevel å begynne på skole igjen. De fleste mennesker tar en utdanning i ungdomsårene, de begynner på jobb og så jobber de til de er pensjonister. En del yrker krever at du skal oppdatere deg underveis, men det er langt fra å holde deg ajour til å starte på en helt ny utdanning. Praksiskandidatene har valgt å gjøre det litt annerledes.

Når du er voksen har du forpliktelser som du ikke har som ungdom. Du har kanskje familie, en livsstil som krever at du har inntekt og har kanskje inntatt en rolle i samfunnet utfra hvilken jobb du har. Det krever mot og vilje for å bryte ut og begynne på en ny utdanning.

På kurset for de voksne var det ikke obligatorisk frammøte, det ble ikke ført fravær og det var lagt opp til selvstudie annenhver uke. Dette var noe praksiskandidatene har meldt seg på selv, de måtte selv betale. De hadde stor grad av selvstyre, de bestemte selv hvor ofte de vil komme og hvor mye de ville jobbe utenom. I følge Loeng (1990) er det også viktig i forhold til voksenpedagogikk. En slik selvstyring er en klar motivasjonsfaktor for å utdanne deg. Du kan lettere få skole til å passe inn i livet når du kan bestemme så mye selv.

Selvstyre handler også om selvstyrt læring. Selvstyrt læring defineres at læringen er bevisst for å skaffe deg en bestemt kunnskap eller lærdom. Voksenopplæringen skal imøtekomme

behovet elevene har, de vil ha stor grad av selvstyre og at læringen er selvrealiserende og en aktivitet de liker (ibid).

Jeg så at praksiskandidatene var svært motiverte, og det er et godt utgangspunkt i all ny aktivitet. De var motiverte for å lære og å gjøre en innsats. Jeg kunne også se at det var en liten utfordring, i forhold til at jeg ikke kan forme dem i like stor grad som yngre elever. Voksne elever er mer egenrådige og bestemte. De vet hva de vil og de føler kanskje mindre forpliktelser overfor skolen og lærerne i forhold til dem som er yngre. På den måten stiller også de voksne elevene større krav til kurset og lærerne i forhold til at dette er faktisk noe som er svært viktig for dem. De har satt livet på vent for å ta en ny utdanning, og det skremte meg litt.

### **4.1.3 Ord på erfaringer**

Praksiskandidatene hadde i stedet for å utdanne seg i ungdomsårene, valgt å jobbe. Derfor har de en del yrkeserfaringer og mye taus kunnskap. Sentralt innen voksenpedagogikk er erfaringslæring (Loeng, 1990). Derfor ble det på eksamensforberedende kurset lagt opp til at praksiskandidatene skulle dele og lære av hverandres erfaringer. Praksiskandidatene vet hvordan de skal utføre en oppgave, samtidig uttalte de flere ganger at det var vanskelig å finne rette ord som kunne beskrive hva de gjorde og hvorfor. Halvor Spetalen (2007) beskriver dette som vanskeligheter med å verbalisere praksisteorien.

Da praksiskandidatene skulle gjøre eksamensoppgaver, måtte de skrive ned hva – hvordan – hvorfor. De skulle bruke fagord og begreper, og diskutere seg fram til tiltak og begrunne sine valg. Spetalen sier at det handler om "påstandkunnskap", det vi si at den delen av yrket som en kan verbalisere, kalles påstandkunnskap. Å verbalisere sin yrkeskunnskap er nødvendig og det er viktig for å utvikle egen yrkespraksis (Spetalen, 2007).

Praksiskandidatene har ulike erfaringer og er i ulike livssituasjoner. De er hva de er, både på godt og vondt, og derfor tenker jeg at erfaringene som de har er viktige når jeg skal inn og undervise. Loeng (1990) mener også at erfaringslæring er særdeles viktig for de voksnes læringsaktivitet. Han viser til Bergevin som sier: "det er vanskelig å finne en eneste erfaring som ikke påvirker vår utvikling på en eller annen måte.

"Voksenpedagogikk i videste betydning inkluderer på et vis alle disse erfaringene, og de kan kalles "pedagogiske" fordi de modifierer, forandrer eller forsterker vår adferd på en eller annen måte." (Loeng, 1990, s. 49). Derfor tenker jeg at erfaringer skal ikke bare være noe vi snakker om, men det må være et verktøy for å lære teorien. Det må knyttes sammen med teori, der erfaringen skal sile den teorien de blir presentert fra meg og gjøre undervisningen relevant og meningsfylt. Praksiskandidatene skal få knagger å henge teorien på. Samtidig tenker jeg at erfaringer praksiskandidatene har, kan være motstridene i forhold til teori. Og da blir erfaringer og teori stilt opp mot hverandre.

## 4.2 Erfaringer og oppdagelser

### 4.2.1 Hva er erfaringer?

Dewey mener erfaringer er noe vi opplever både alene og sammen med andre, både passivt og aktivt. Når vi er aktive, så forsøker vi å gjøre noe. Er vi passive, blir vi utsatt for noe. Men uansett så fører det til ulike konsekvenser. Konsekvensene må gjøre noe med oss, vi må bli bevisste overfor konsekvensene og endre oss som følge av dette. Han sammenligner det når et barn stikker fingeren inn i en flamme, og barnet får en erfaring at det er smertefullt å være i berøring av en flamme. På grunn av smerten, vil barnet unngå det i framtiden. Barnet har lært noe, det har ført til en endret bevissthet og dertil endret handlingsmønster. Men en trenger ikke endre handlingsmønsteret for at erfaringen skal ha ført til læring (Dewey, 2001).

Vi kan også få erfaringer ved å observere andre. Inglar (2009) har utarbeidet denne figuren som viser ulike måter erfaring dannes.

Erfaring dannes ved:			
å oppleve og observere konsekvensene av egne, utforskende handlinger.	å oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger en selv blir utsatt for	å oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger en er observatør til.	å oppleve og observere konsekvensene av imitasjon av andres handlinger.

**Figur 1: Viser hvordan en kan få erfaring.**  
Hentet fra "*Erfaringslæring og yrkesfaglærere: -en kvalitativ studie*" av Tron Inglar, 2009, s. 248. Gjengitt med tillatelse

For praksiskandidatene hadde dette en betydning fordi de hadde ulike erfaringer, og gjennom erfaringsdeling, kunne de få nye erfaringer av hverandre. Figuren viser at en kan få erfaringer gjennom å oppleve og observere konsekvensene av andre handlinger, gjennom observasjon eller imitasjon.

Er det slik da at opplevelsene gir erfaring? Inglar (2015) viser til at "experience" på engelsk betyr opplevelse og erfaring. Men likevel redegjør han for at opplevelse er det vi registrerer med våre sanser, det er de følelsene vi forbinder med opplevelsen. De opplevelsene kommer som en følge av våre tidligere lærdom, opplevelse, kultur. Inglar skriver "Intensjonelle handlinger er basert på læring, de forutsetter at opplevelsene er videre bearbeidet til erfaringer, eller at vi har kunnskaper som gjør at vi handler på en bestemt måte." (Inglar, 2015, s. 23).

I likhet med Inglar, så viser Dewey (gjengitt etter Elkjær, 2012) at vi er en del av en stor verden og er påvirket av det kulturelle. Vi står ikke på utsiden og kikker inn i denne verden. Alle våre erfaringer/opplevelser skjer i samhandling med vår ståsted eller situasjon og sammen med andre mennesker. Han viser til at en lyd kan gi ulike erfaringer/opplevelser, det kommer helt an på hvilken situasjon du er i. Han gir eksempler der han viser at en lyd om natten kan være skremmende, mens en lyd i trafikken gir en helt annen erfaring/opplevelse. Vi handler ulikt ut fra hvor vi er, vi handler eller reagerer på lyden, eller "i" lyden. Våre reaksjoner skjer der og da, men stopper vi opp og begynner å reflektere, kan det være at vi opplever det hele annerledes (Elkjær, 2012, s. 319).

Nettopp dette erfarte jeg med praksiskandidatene. De reagerte ulikt på undervisningen og la ulik betydning i ord og begreper. Vi brukte mye tid til erfaringsdeling, men samtidig erfarte jeg at vi tenkte ulikt og snakket mange ganger ulikt språk. Samtidig var det enkelte opplevelser og erfaringer som var langt bak i tid, derfor var det ikke alle erfaringene som ble husket like godt av praksiskandidatene. Likevel ville jeg legge forholdene til rette for at undervisningen skulle ta hensyn til de erfaringene de hadde fra før av

#### 4.2.2 Å lære er å oppdage

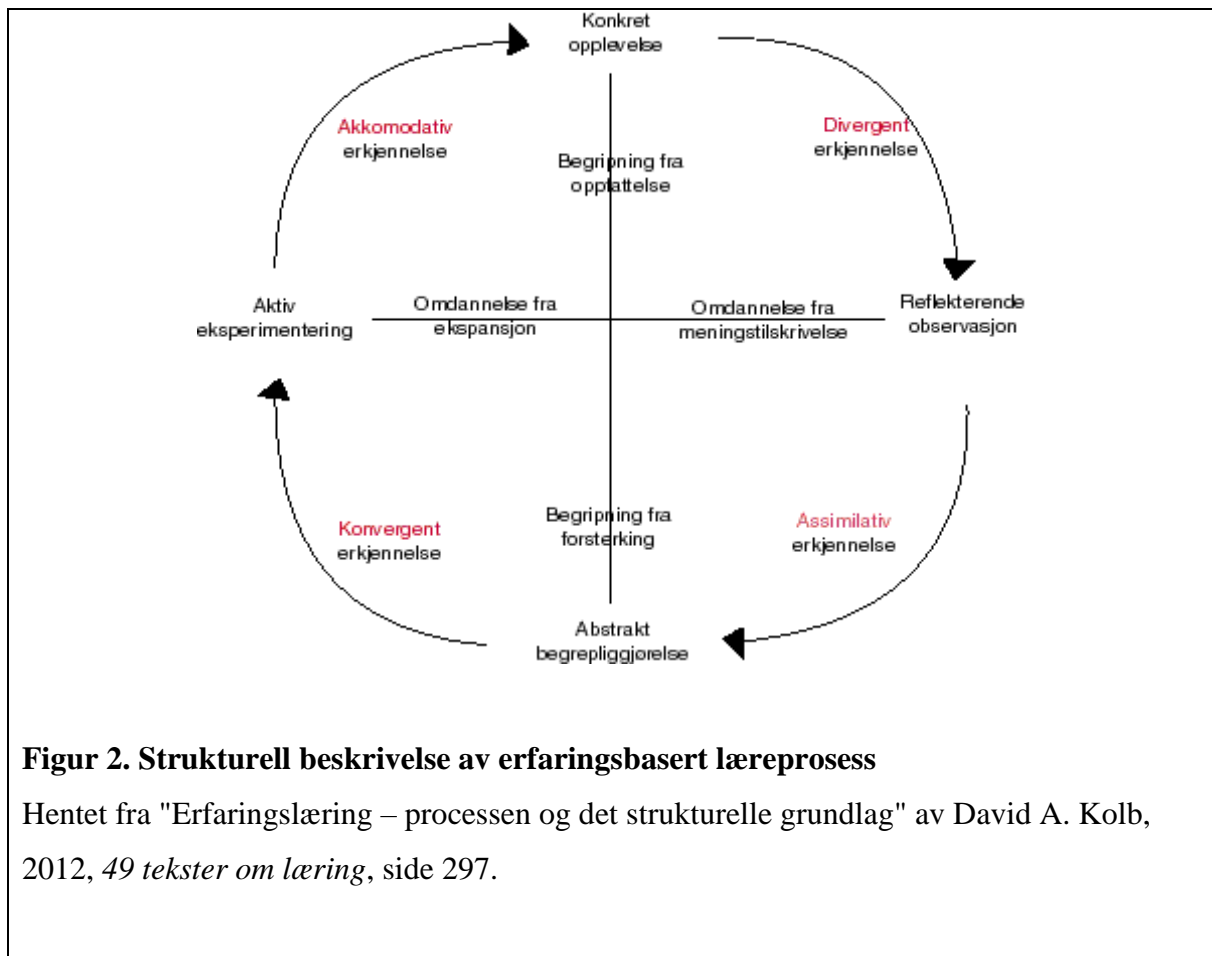
Erfaringsdeling ble brukt fordi jeg ønsket at praksiskandidatene skulle oppdage noe. Når man oppdager noe, legger man merke til noe som egentlig alltid har vært der, men en har kanskje ikke sett det før (Grenstad, 2014, s. 17). Det tenkte jeg ville gjelde uansett om de hadde egne erfaringer eller om de hadde fått erfaringer via andre.

I følge Grenstad (2014), så er det ofte mer med enn sak enn det vi tror. Vi ser ting ulikt, eller vi ser ikke meningen før andre gjør oss oppmerksomme på hva som er der. Han sier videre at å oppdage handler om å fatte, forstå eller å finne meningen. Det kan gå opp et lys for deg der du sier til deg selv: "Nå skjønner jeg!" Jeg som lærer kan ikke oppdage for praksiskandidatene, det må de gjøre selv. De må bruke sine erfaringer, følelser og sanser mens de jobber med fagstoffet.

Grenstad (2014) viser til at det trengs ulike egenskaper for å bli en god oppdager. Han viser til ord som nysgjerrig, søkende, åpenhet, utholdenhet og aktivitet. Dette er gode forutsetninger for å oppdage. Og det er også egenskaper som gjerne de voksne har. Samtidig så er de voksne også mer blinde for å oppdage nye ting. Jamissen (2011) peker på at de voksne "er" sine erfaringer og de opplever at det er vanskelig å reflektere i egen praksis fordi er ikke bevisste underforståtte sannheter som styrer måten vi forstår det vi opplever. Derfor har læreren en viktig rolle for å veilede praksiskandidatens oppdagelsesreise. Min rolle var å legge til rette for at praksiskandidatene skal gjøre oppdagelser gjennom å strukturere fagstoffet.

I min jobb som lærer, spør jeg elevene hva de har oppdaget etter de har vært i praksis eller vært gjennom noe lærestoff. Ofte får jeg svar tilbake at de ikke ser forskjellen på hva de har erfart og hva de har oppdaget. Jeg erfarer og oppdager i mange sammenhenger og jeg tenker at det er to ulike ting. Jeg har mine erfaringer som jeg ikke bevisst har tenkt over, men har bare lagret det en plass i kroppen. Men kommer jeg oppi samme situasjon en gang senere, kan jeg møte noen følelser, som gjør at jeg tenker over; hva skjedde nå? Hvorfor føler jeg slik? Jeg reflekterer over følelsene og blir bevisst på hva og hvorfor, og det er da jeg kan oppdage noe. Hvis det er noe jeg ikke skjønner, så leter jeg det opp eller spør andre. Da kan jeg få en aha- opplevelse. Den aha- opplevelsen kan gjøre at jeg handler likt eller annerledes neste gang. Dette fører til at jeg vet og er mer bevisst min egen handling. Og det er den oppdagelsen jeg ønsker praksiskandidatene skal få. Figuren under, som Kolb har laget, illustrerer hvordan jeg har forestilt meg dette.





Figuren viser at et menneske har en konkret opplevelse. Mennesket lærer gjennom den konkrete opplevelsen og får en erfaring. Han assimilerer, han lærer noe nytt. Deretter så fører det til en generell lærdom som han henter fra teori og begreper. Etter det fører det til nye handlinger der han kanskje må avlære noe, akkumulativ læring, som igjen fører til en ny konkret opplevelse. Assimilativ læring er ifølge Piaget (Imsen, 1998, s. 93) den læringen som krever minst energi. Det er også den læringen som er mest vanlig. Det dreier seg om at nye impulser (eller læring) knytter seg til skjema som vi allerede har. Det tilføyer noe mer til det vi allerede har kjennskap til. Akkomodativ læring er en mer krevende måte å lære på. Det skjer når vi kommer overfor situasjoner eller læring som ikke passer inn i det vi allerede vet. Da må vi forkaste eller rekonstruere det skjema vi har slik at ny læring skal passe inn (Kolb, 2012).

Praksiskandidatene delte sine erfaringer etter hvert som vi jobbet oss gjennom de ulike temaene. Da vi snakket om psykisk helse, var det to stykker som kunne fortelle om hva de hadde opplevd. De hadde opplevelser basert utfra arbeid med mindreårige flyktninger. Dette

ble helt spesielle erfaringer som måtte generaliseres slik at det kunne brukes i undervisningen. Vi måtte gå fra det spesielle til det generelle. Slik kunne praksiskandidatene oppdage sammenhengen mellom praksis og teori. Dette finner jeg støtte hos Bruner (1999) som viser til at når en skal lære gjennom oppdagelser må vi ordne ting i kategorier i samspill med vår omverden. Han mener at det er viktig å lære de spesielle kategoriene før vi går videre og konstruerer en mer generell kategori og som er mer allmenn. Å gjenkjenne egner erfaringer og kombinere disse med utforming av begreper er viktig. Han har utformet en undervisningsmodell som tar for seg 5 punkter. Jeg vil bare vise til to

1. I undervisningen er det viktig at lærestoffet eller emnet går i spiraler. Du kommer tilbake til det samme flere ganger, men for hver gang så blir stoffet mer vanskelig og på et høyere nivå
2. I undervisningen er det viktig å gå fra det spesielle til det generelle. (Gjengitt etter Loeng, 1990)

På eksamenskurset var det derimot vanskelig at ulike tema gikk i spiraler fordi det var ikke tid nok. Etter at et emne var ferdig, måtte vi jobbe videre med neste. Men vi jobbet mye med å gå fra det spesielle til det generelle. Den enkeltes erfaring ble delt og koblet sammen med teori og andres erfaringer.

Men erfaringer alene gjør ikke praksiskandidatene til kyndige yrkesutøvere. Dewey mente at hvis en erfaring skal sette spor etter seg, krever det at vi tenker. Han viste til at erfaringer kjennetegnes med prøve – og feilemetoden. Hvis vi mislykkes etter vi har prøvd noe, prøver vi noe annet til vi finner noe som fungerer. Det som fungerer fortsetter vi med. (Dewey, 2001). .

Våre erfaringer er noe en kan oppleve, både passivt og aktivt. En må blir bevisst sine erfaringer før det skal føre til læring. Men det er først når en reflekterer at en får den aha-oppgagelsen som jeg tenker er viktig for å kunne forstå årsaken til sine handlinger og gjøre bevisste og reflekterte valg. Praksiskandidatene må bli bevisst sine handlinger slik at de kan gjøre bevisste og reflekterte valg i sitt yrke. Uten opplevelser kommer ikke erfaringene. Og for praksiskandidatene kommer ikke oppdagelsen uten refleksjoner.

### **4.3 Refleksjon**

Fordi voksne har erfaringer fra yrkeslivet, er det viktig å gi rom for refleksjoner. Samtidig er det viktig å trene å verbalisere yrkesutøvelsen som Spetalen (2007) uttrykker det.

Praksiskandidatene opplevde det som den største utfordringen, å finne ordene og skrive det ned. Likevel så var det nettopp det som var viktig å gjøre.

Min måte å undervise de voksne var å snakke om deres erfaringer opp mot teori. Vi reflekterte over egen praksis, der vi sammen stilte spørsmål over ulike måter å jobbe og løse et problem på. Praksiskandidatene hadde ulike erfaringer og dermed også ulike måter å møte et problem på og derfor også ulike løsningsforslag. For meg var det viktig at vi tok felles refleksjoner, der vi forhåpentligvis lærte av hverandre og kunne stille kritiske spørsmål til hverandres praksis. For å få en klarhet i hva refleksjon er, hvorfor vi gjør det og hvordan, bruker jeg Dewey og Shcön som begge har sagt mye om tanker og refleksjon.

#### **4.3.1 Hva er så å reflektere?**

Dewey (1933/2009) er opptatt av at vi må tenke for å lære. Og vi må bruke tankene våre til å reflektere. Han sier den beste måten å tenke på, er refleksiv tenkning. Videre sier han at alle kan tenke, men vi kan ikke alltid styre hva vi tenker på. Derimot når vi tenker refleksivt, så bruker vi den forrige tanken til å tenke videre på. Altså, en tanke bestemmer hva neste tanke skal være. Det er et resultat av forrige tanke. Tankene er betinget av hverandre og støtter hverandre.

#### **4.3.2 Hvorfor skal vi reflektere?**

Dewey (1933/2009) sier at gjennom refleksiv tenkning, får vi en mening med tingene. Vi kan tenke over betydningen av ulike saker og ting, og se at det går an å handle eller å se en ting på flere måter. En ting kan brukes på flere måter. Han viser til et eksempel om en stein. For noen er en stein bare en stein, for andre er det noe som kan fortelle om Jordens historie. Refleksiv tenkning gir oss erfaringer som vi kan bruke senere. Praksiskandidatene hadde ulike erfaringer og da vi reflekterte over et tema, brukte også de ulike begreper over samme ting. På samme måte som et begrep også ga praksiskandidatene ulike tanker fordi de hadde ulike måter å se ting på.

Når vi opplever noe en gang og når vi møter det samme senere, og har tenkt over det, får vi en større kontroll og kan styre vår handling ut fra den erfaringen vi har fått gjennom refleksjon. Refleksiv tenkning gjør at våre handlinger ikke skjer impulsivt. Vi planlegger våre handlinger etter at vi har bevisstgjort konsekvensene av ulike måter å gjøre ting på. På den måten blir vi i stand til å vite hva vi gjør, når vi gjør noe. "Den forandrer handling, der blot er tillokkende, blind og impulsiv, til intelligent og fornuftig handling" (Dewey, 2009, s. 24)

### **4.3.3 Hvordan skal vi reflektere?**

Det er ikke nok å bare tenke. Det skal være en struktur i tankene. Mennesker som reflekterer handler ikke i blinde, de er årvåkne omgivelsene. De ser seg rundt og går forsiktig fram. Dewey (1933/2009) skriver at de funderer, avveier og overveier en sak. De gransker og undersøker før en handling. Det er viktig å tenke over hvilke konsekvenser en kan få, sammenligner og vurderer hva som er best. Den som reflekterer prøver ut og ser om en får den ønskede effekten, eller at ting er slik som den gir seg ut for. Å være nysgjerrig på omgivelsene er viktig når du skal undersøke saken for å få den data du trenger.

Å reflektere betyr altså at vi må undersøke og kartlegge nå-situasjonen. Det betyr igjen at vi må bruke vår sanser og erindringer. Deretter må vi bruke våre tanker til å finne mulige handleformer. Når vi har ulike måter vi kan løse problemet på, så må vi vurdere konsekvensene vi får og vurdere sannsynligheten for det beste resultatet (Dewey, 2009).

### **4.3.4 Refleksjon i praksis og i klasserommet?**

For meg var det viktig å snakke sammen, reflektere sammen over ulike problemstillinger. På den måten fikk praksiskandidatene trene på å finne de rette ordene, å verbalisere sin kunnskap. Språket er viktig for å kunne uttrykke tanker og erfaringer. Dewey skriver at språket er det viktigste redskaper i undervisningen (Dewey, 2009, s. 192)

Schön (1995) snakker om refleksjon i praksis. Han sier at elevene lærer mens de jobber med et reelt problem, der læreren er veileder. Lærer lytter til eleven, stiller spørsmål og jobber sammen med eleven. Det fører til at eleven må tenke over andre eller nye måter å løse problemet på. Schön sier videre at når praktikerens skal løse et problem, så prøver han både å forstå situasjonen og å endre på den. Han sier også at når man diskuterer et problem, så

snakker "situasjonen" tilbake. Det fører til nye meninger og at man ser situasjonen på en annen måte. (Schön, 1995)

En elev kan også kopiere eller etterligne læreren. Når man etterligner en annen, må en reflektere over "hvorfor gjør han dette, og hvorfor gjør jeg dette? Hva er hensikten?". Også når det gjelder kopiering, så vil det skje en viss form for refleksjon. Eleven tenker gjennom hensikten og vurderer om dette er viktig og nyttig. Schön viser til et eksempel der en elev kopierer en tegning og skal gjøre det til sin egen. Eleven må tenke gjennom hvorfor tegningen har den rominndelingen, hvorfor er administrasjonen inntegnet akkurat der, osv. På den måten må eleven reflektere i praksis og får en ny forståelse ut fra det han har kopiert eller etterlignet av andre (Schön, 2013). Det var derfor det var viktig for meg å løse eksamensoppgaver sammen med praksiskandidatene. Vi jobbet sammen og reflekterte sammen mens vi jobbet. De fikk utlevert en eksamensoppgave som de skulle løse. De fikk en stund der de jobbet alene eller sammen med en annen, for deretter å løse det sammen på tavlen. Da fikk vi fram ulike løsningsforslag ut fra praksiskandidatenes ulike erfaringer med lignende problem. Vi fikk da sett kompleksiteten av yrket i og med det var så mange ulike syn og ulike praksiser i en og samme klasse. Jeg som lærer hadde også ulike løsningsforslag som ble presentert og diskutert med praksiskandidatene.

#### **4.3.5 Veileders betydning**

Jeg ble en slags veileder for dem. Jeg viste praksiskandidatene ulike måter løse et problem på utfra egen praksis og sammenlignet dem opp mot praksiskandidatene praksis og mot teorien. Schön (2013) er opptatt av at læreren som veileder, må veilede elever både verbalt og i praksis. Han viser til at elevene kanskje ikke forstår kompleksiteten når lærer kun snakker til eleven om hvordan praksis skal være. Derimot kan det være at eleven heller ikke skjønner alt i en demonstrasjon. Kanskje det gikk for fort og eleven ikke fikk med seg små teknikker eller detaljer. Der får elev og lærer muligheter til å justere, spørre, ta opp ting som var uklart, prøve på nytt. En reflekterende praktiker har reflekterende samtaler med seg selv, og gjennom refleksjonene forsøker hun/han å se for seg mulig løsninger.

Schön (2013) sier at gjennom å opprette virtuelle verdener, så kan den profesjonelle se for seg hva slags utfall og konsekvenser som vil oppstå med en gitt handling, og på bakgrunn av dette kan hun/han revurdere handlingsmåter. Som reflekterende praktiker vil man se det unike i

hver situasjon, men man vil benytte seg av sine forkunnskaper og forsøke å se noe som noe annet, uten å gjøre tilfellene like.

#### **4.4 Erfaringslæring, teori og praksis sammen?**

Gjennom refleksjon skal man oppdage en mening og forstå hvorfor man gjør som man gjør. Målet med kurset var at praksiskandidatene skulle bli dyktige yrkesutøvere, der de hadde ferdigheter både teoretisk og praktisk. Praksiskandidatene skal bli pleiere som skal informere pasienter og brukere, slik at de kan få en forutsigbar hverdag. I tillegg er det forventet at de, når de er ferdig utdannet helsefagarbeidere, skal ta imot andre elever. For å informere og undervise andre, må praksiskandidatene vise til ulike måter å løse et problem på og kunne begrunne sine valg.

Inglar (2009) har i sin ph.d redegjort for kyndighet, noe som han mener er den yrkeskompetansen vi bør ha. For å utvikle kyndighet i et yrke, viser han at det er mange elementer for å utvikle kyndighet. Og nettopp erfaringslæring er en av de tingene som blir nevnt.

Hva er da erfaringslæring? Ut fra ordet vil jeg tolke det som å lære av sine erfaringer. Dewey (2001) viser til at vi opplever og erfarer gjennom konsekvensene. Firing (2007) viste til vannhoppet som gav hans elever læring gjennom erfaringer. Begge to viser til at det er konsekvensene som gir læring. Inglar (2009) viser til at erfaringslæring er å bli bevisst sine tidligere erfaringer, samt å prøve ut ny praksis.

Men gjør egne erfaringer oss til kyndige yrkesutøvere, uansett om en reflekterer eller ikke. Jeg tør ikke å gå til en tannlege som driver sin klinikk kun ut fra tidligere erfaringer. Som Kolb (2012) viser i sin figur i kapittel 4.2.2., viser han at vi lærer fra våre konkrete opplevelser og får erfaringer, som igjen fører til en generell lærdom som vi henter fra teori og begreper. Deretter fører det til nye erfaringer. Teori, sammen med erfaringer, kan føre til nye erfaringer gjennom nye oppdagelser. Han viser til at den konvergente lærende, som henter informasjon fra teori, bearbeider dette og prøver det ut i praksis. Det er derfor praksiskandidatene deltar på dette kurset. De mangler den teoretiske utdannelsen.

#### **4.4.1 Teori i skolen**

Det er mange elever som opplever teori som kjedelig og vanskelig. Mange liker best å jobbe og mener at de lærer best ved praktiske øvelser, mens lærer kan veilede underveis. Eller de kan prøve selv og feile. Dette er helt i ånd med Dewey sin ideologi. Teori er for mange for generell og abstrakt. Teori er vanskelig for enkelte å forstå uten å ha eksempler eller å prøve det ut selv.

Jeg har flere ganger hørt kritikk av læreplanen til helse- og oppveksts fag at læreplanen er veldig teoretisk. Praksiskandidatene, og informanter, skulle lære teori i den perioden aksjonsforskningen foregikk. Helsefagarbeiderne skal bli yrkesutøvere som skal gjøre mange praktiske ting med pasienter. Trenger praksiskandidatene da mye teori? Skal teori være et mål i seg selv? Og er det bra å lære teori atskilt fra praksis?

Kvernbekk (2011) forteller om sin første tid som lærerstudent der hun reflekterte over at praktisk erfaring var alt hun trengte. Hun forteller videre at hun erfarte at teorien ikke stemte overens med praksis. Men var det slik at teorien skal fortelle deg hva du skal gjøre?

Kvernbekk (2011) stiller det spørsmålet, og det har jeg også gjort. Jeg mener at det ikke er bra å dele praksis og teori fra hverandre. Min erfaring er at dette bør gå hånd i hånd. Da kan man reflektere over praksis og teorien. Det er ikke alltid at teorien stemmer med virkeligheten (ibid)

Kvernbekk (2011) viser til at mange har et syn på teori som oppskrift på hva du skal gjøre. Hun sier videre at det er verdt å merke seg at teorier som generelle oppskrifter, ikke tar hensyn til de variasjonene som man møter i yrkespraksisen. Det er mange nyanser i virkeligheten, derfor må en yrkesutøver tilpasse sin aktivitet i forhold til utfordringene og kanskje ta ting på "sparket" (ibid). Hvis alle pasienter skal behandles likt av praksiskandidatene, fordi teorien sier det, ser de ikke helheten og gir en kvalitativ god nok pleie. De kan ikke la seg diktere at teori, men heller at det kan være rådgivende og informativt.

#### **4.4.2 Teori før eller etter praksis?**

Hiim og Hippe (2001) drøfter problematikken om teori og praksis. De mener det er for mye teori i dagens skole. De praktiske fagene har blitt mer og mer akademisert. Slik det er i dag, lærer elevene teori før de går ut i lære. Dette kom spesielt etter reform 94 da vi fikk en todeling av utdanningen. De sier videre at teori og praksis burde være som hånd i hanske, men

nå er det veldig delt og ofte er det først teori og så praksis. I tillegg framhever de at teori – praksis problemet forsterkes når yrketeorien foregår i egne timer med egne lærere, løsrevet fra verkstedet og praksisfeltet.

Dewey er en av dem som mener at vi lærer best ved å gjøre. Han ønsker også at vi skal ha teori, men da helst sammen med praksis, som en gjensidig utveksling av disse to. På den måten kan teori og praksis revideres i lys av hverandre. Men Dewey mener at praksis bør komme før teori. I tillegg mener han at teorien skal være et redskap når man er i praksis. Stemmer ikke teorien til praksis, er den uten verdi (Dewey, 1929/1984) .

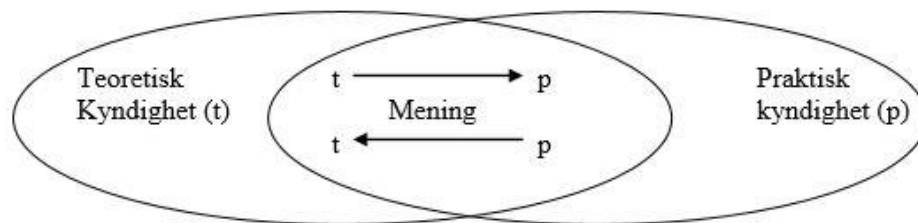
#### **4.4.3 Gir teori og praksis mening sammen?**

Jeg som lærer er opptatt av at elevene skal forstå hvorfor de må utføre ulike praktiske øvelser i yrket. Og da må de ha noe teori mener jeg. Jeg er derimot usikker på om teori bør komme etter praksis eller før. Eksamenskurset som jeg underviste i, krevde praksis før dette teorikurset

Inglar (2009) har laget en figur som viser det jeg er opptatt av, hvordan teori og praktisk kyndighet kan gi en mening for praksiskandidatene. Uansett om teori kommer før eller etter praksis. Slik jeg tolker figuren, viser den at teori alene, eller praksis alene, ikke kan gi elevene den forståelsen de trenger for å forstå yrket. Inglar forklarer figuren slik:

Det at en kan utføre handlinger utledet fra teoretisk kyndighet, eller reflektere over sin praktiske kyndighet slik at den kan abstraheres og artikuleres, representerer mening for individet. Når kunnskap kan anvendes og når praktisk kyndighet kan forklares og begrunnes, oppnår refleksjonene og handlingskompetansen mening. (Inglar, 2009, s. 279)





**Figur 3: Viser hvordan teori og praksis kan gi mening sammen**

Hentet fra "Erfaringslæring og yrkesfaglærere: -en kvalitativ studie" av Tron Inglar, s. 279. Gjengitt med tillatelse

Praksiskandidatene måtte lære masse teori. De skulle lære å begrunne og forklare sine gjerninger. De måtte se meningen med det de gjør. Bruner forklarer med ord hvordan teori gir en mening i det de jobber med:

Færdigheter er en måte at håndtere tingene på, ikke en utledning af en teori.

Færdigheter kan uden tvivl forbedres ved hjælp af teorier, som når vi lærer om de udvendige og indvendige kanter på vores ski, men vores skiløb bliver ikke bedre, før vi får den viden ført tilbake til vores skiferdigheter. Viden hjelper kun, når den føres ned og bliver til vaner.

(Bruner, 1999, s. 233)

Jeg leser Bruner sine ord som at teori gir mening for oss når vi kan prøve det ut praktisk og det endrer våre handlinger. Det må bli en vane, endre våre holdninger og væremåter. Dette var svært viktig for meg da jeg startet denne aksjonsforskningen. Min oppfattelse er at eksamenskurset hadde det som mål å bevisstgjøre praksiskandidatene, de skulle få en forståelse for yrket. De skulle lære hvorfor de gjør som de gjør.

#### 4.5 Læringsmiljøet

Som lærer er jeg opptatt av læringsmiljøet, både på skolen og i klasserommet. Jeg har fått mange tilbakemeldinger fra mine elever opp gjennom årene at klassemiljøet er viktig.

Hattie (2014) er opptatt av læringsmiljøet og mener at læreren har stor betydning for å skape en god sosial arena på skolen og i klasserommet. Læreren må være tett på elevene, ha en tydelig klasseledelse og god struktur.

I tillegg framhever Hattie at feedback er nødvendig for at elevene skal lære. Han har vektet ulike faktorer som påvirket læringen som blant annet viser at det er det metakognitive strategier og formativ vurdering som har stor betydning for læringen. Metakognisjon handler om "å tenke på å tenke" (Hattie, 2014, s. 280) At lærer gir tilbakemelding på arbeidsmetode, innsats og at elev og lærer snakket om hva som var bra og hvordan ting kan gjøres enda bedre, er essensielt viktig for læringen (Ibid).

Praksiskandidatene har også behov for å bli likt og å få tilbakemeldinger. Utfordringen var at vi var samlet så sjeldent og jeg hadde ikke så mye å gi tilbakemeldinger på. Da vi var samlet, var det litt forelesninger og deretter jobbet de med eksamensoppgaver. Praksiskandidatene møttes kun de 12 gangene, de gjorde ikke hjemmeoppgaver og jeg fulgte dem heller ikke opp i praksis. Derfor var det vanskelig for meg å reflektere over og i praksis sammen med praksiskandidatene slik at teori og praksis ga mening sammen, og at det kunne gi dem nye erfaringer.

#### **4.6 Oppsummering**

Litteraturen som omhandler voksenpedagogikk viser til at den voksne eleven har litt ulike læreforutsetninger enn de unge. De har lik intelligens mens den voksne er mer opptatt at lærestoffet skal være relevant og meningsfylt. Fordi den voksne har praksiserfaringer, er det viktig å gi rom for refleksjoner. De må oppleve at sin erfaring er nyttig i læringen. De voksne er formet etter sine erfaringer. Videre må de kanskje omstille seg og kanskje fjerne sine førforståelser som de har fått etter et langt liv i jobb. De voksne er mer motivert og har stort behov for å være selvstyrt og medaktiv i sin opplæring.

Videre sier jeg noe om hva erfaringer og oppdagelse er. Erfaringer gir oss læring, men ikke all læring er bevisst. Gjennom bevisstgjøring får vi oppdagelser. Erfaringslæring er viktig for voksne, og det er viktig å gå fra det spesielle til det generelle slik at vi kan overføre vår læring til andre situasjoner. Det er også viktig at vi gjennomgår all læring i spiraler, der vi går til et høyere nivå for hver gang.

Teorien bør være rådgivende og skal ikke være en oppskrift på hva du skal gjøre i praksis. Teori og praksis opplæringen bør gå hånd i hånd, og kanskje bør all læring ta utgangspunkt i praksis. Uansett bør teori og praksis gi en mening.

Videre sier jeg litt om hva refleksjon er og viser til hva både Dewey og Schön sier om det. Helt til slutt i kapittel 4, viser jeg til Hatti som sier at det er viktig for elevenes læring med tilbakemelding fra læreren.

## **5 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN**

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsstrategi jeg har valgt for å besvare rapportens problemsstilling og mine valgte forskningsspørsmål. Jeg vil også belyse teori som kan begrunne mine valg. Jeg vil videre belyse den kvalitative tilnærmingen ved datainnsamlingen og hvordan innhentet data er bearbeidet og tolket. For at min innsamlede data skal bli behandlet på en rett måte, er det viktig å se på validitet og reliabilitet, samt det etiske. Dette vil bli belyst i siste del av kapittelet.

### **5.1 Valg av forskningsstrategi**

#### **5.1.1 Kvalitative tilnærming**

For å innhente data som jeg kunne bruke i mine aksjoner, var det viktig å velge hvilken tilnærming jeg ville bruke, kvalitativ eller kvantitativ. Kvalitativ tilnærming tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke er så lett å måle eller å tallfeste. Men kvantitative tilnærminger har som mål å forme data til målbare enheter. De finner gjerne gjennomsnitt eller prosenter av noe (Dalland, 2007, s. 72).

For å vise hvordan en skiller kvantitativ og kvalitativ data, skildrer Dalland (2007) disse to som tolkere og tellere. Vi tolker fra kvalitativ data, mens vi gjør om kvantitativ data til noe vi kan telle.

Jeg hadde planlagt at jeg skulle ha deltakende observasjoner, logger og intervjuer for å evaluere aksjonene mine. Kvalitativ data er ofte et resultat fra observasjoner, logger og intervjuer, ifølge Befring (2002). Han sier videre at det er nettopp denne direkte opplevelsen som skiller det kvalitative fra det kvantitative, som baserer seg mer på objektive registreringer. I tillegg til mine opplevelser var jeg også interessert i å få innsyn i

informantenes forståelse av egen situasjon og sin hverdag, noe som blir referert til som et fenomenologisk perspektiv (ibid).

Målet mitt var at jeg ville prøve å finne ut noe sammen med mine informanter, jeg eksperimenterte. Jeg var relativt åpen til sinn, samlet inn relevant data og dannet mine teorier. En slik induktiv tilnærming går fra empiri til teori, som har like mål som "grounded theory" ifølge Befring (2002). På denne måten kan jeg gå fra det spesifikke til det generelle og dra med meg det jeg lærer til andre undervisningssituasjoner.

Jeg var ikke ute etter noen tall, statistikker eller presenter. Jeg ville ha informantenes meninger og opplevelser. Derfor var det naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming.

Da jeg skulle velge hvordan jeg ville innhente data fra mine informanter og hvordan det skulle bearbeides, måtte jeg vurdere ulike metoder. Metoder i forskning sier noe om hvilken framgangsmåte og hvilken strategi som er formålsvennlig i forhold til hva en skal forske om, hvem som er informanter og hvordan data skal analyseres (Befring, 2002, s. 61)

Jeg var interessert i hva praksiskandidatene mente, derfor var det naturlig at jeg valgte en kvalitativ tilnærming. Befring viser til at kvalitativ tilnærming handler om ord og frie uttrykksformer. Han sier også at denne tilnærmingen kan fange opp uventede hendelser.

Han sier videre at ved kvalitative tilnærminger finnes det ofte ikke noe skarp skille mellom de ulike delene i forskningsprosessen. Da jeg var i aksjonene, fikk jeg ny kunnskap som jeg bygde de andre aksjonene på. Jeg reflekterte og konkluderte litt underveis. Befring sier også noe om dette: "Her går "førforståing", problemstillinger og spørsmål, informasjon og tolkninger inn i en heilskap. Det betyr at nye spørsmålsstillinger og tentative konklusjoner kan oppstå under sjølve datainnsamlinga." (Befring, 2002, s. 73)

### **5.1.2 Aksjonsforskning**

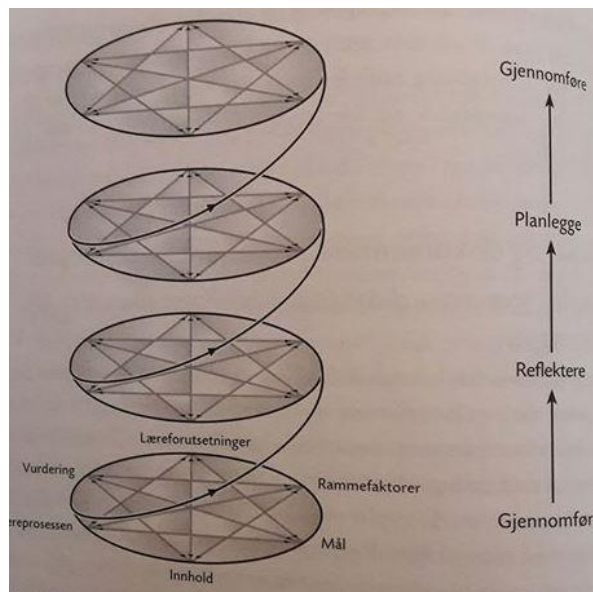
Da jeg skulle planlegge et voksenopplæringskurs der praksiskandidater hadde som mål å klare en Vg3 eksamen, og det kun var 12 undervisningskvelder, var jeg avhengig av praksiskandidatenes tilbakemeldinger slik at kurset kunne være i en kontinuerlig utvikling. Jeg hadde et ønske å forbedre egen praksis og å legge til rette for at praksiskandidatene skulle få en helhetlig undervisning, der de kunne få bruk for tidligere læring og praksis for å lære teori og forberede seg til eksamen på en best mulig måte. Med dette som bakgrunn ønsket jeg

å bruke aksjonsforskning som tilnærming, der jeg ville bruke observasjon, logger og intervju for å innhente kvalitativ data.

Aksjonsforskning var det Lewin som startet i USA. Det er flere tilnærminger til aksjonsforskning, men jeg har blitt inspirert av tilnærmingen som blir omtalt som deltakende aksjonsforskning av Hiim (2010). Dette kommer fra Australia og tar utgangspunkt i at læreren selv forsker i og dokumenterer sin praksis, sammen med deltakere. Det er et konkret problem som er årsaken til arbeidet. Kemmis og hans australske kollegaer la stor vekt på at aksjonsforskningen skulle være en spiral, der det var plan, handling, observasjon og refleksjon, deretter fortsatte spiralen med å lage en plan ut fra refleksjon, ny handling, observasjon og refleksjon (Hiim, 2010, s. 93).

Min forståelse av aksjonsforskning er hentet fra Jean McNiff & Whitehead og Hilde Hiim, som selv har forsket på denne måten. Hiim sier at essensen i aksjonsforskningen er at "lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, i samarbeid med kollegaer (...)" (Hiim, 2010, s. 93). Hovedmålet i aksjonsforskningen er at vi skal utvikle kunnskaper som er til nytte og som er relevant for læreryrket. Jeg ønsket gjennom dette prosjektet å utvikle kunnskaper og forbedre min praksis som faglærer, som jeg tenker jeg kan ha nytte av på alle trinn på den videregående skole.

Hvordan gjennomføres aksjonsforskning? I følge McNiff (2002) så begynner aksjonsforskningen med at du oppdager et problem. Deretter så forestiller du deg en mulig løsning, prøver det ut, evaluerer dette og endrer praksis i som en følge av refleksjonen. Og så fortsetter dette som en spiral. Figuren under viser hvordan jeg hadde tenkt meg at aksjonsforskning skulle være.



**Tabell 4: En didaktisk aksjonsforskningsmodell.**

Hentet fra "Pedagogisk aksjonsforskning" av Hilde Hiim (2010), side 19

Jean McNiff stiller seg selv noen gode spørsmål som jeg liker godt:

"What is my concern? Why am I concerned? What do I think I can do about it? What will I do? How will I be able to show whether I am influencing the situation for good? How will I judge whether any conclusions I come to are reasonably fair and accurate? What will I do then?" (McNiff & Whitehead, 2002, s. 7)

Hvorfor var jeg bekymret? Jo fordi praksiskandidatene hadde liten tid til å tilegne seg mye teori. De hadde ikke noe praktisk undervisning underveis. Og hvordan kunne jeg bruke deres praksiserfaringer på en best mulig måte slik at de lærte seg teorien? Hva kunne jeg gjøre og hvordan kunne jeg vite at det jeg gjør fungerer og forbedrer praksiskandidatenes læring?

Men jeg undret meg over at jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre. Jeg har erfart i min yrkespraksis at det er mange måter å jobbe på. Hvis jeg bare hadde fasiten på hva som var best til enhver tid, så hadde jeg ikke hatt behov for å reflektere over egen praksis, heller ikke å måtte utvikle meg. Men dessverre finnes det ikke noen fasit. Alle mennesker er ulike og læreryrket er komplekst.

Sentrale aksjoner i dette prosjektet har vært knyttet til følgende tema:

- Hvordan legge til rette undervisningen for praksiskandidatene?
- Hvordan kan undervisningen legge til rette for at praksiskandidatene kan få bruk for sine tidligere erfaringer og læring?
- Hvordan kan praksis og teori knyttes sammen slik at praksiskandidatene ser relevansen og helheten?

### **5.1.3 Aksjonsforskning i egen praksis**

Jeg har i dette prosjektet forsket i egen praksis, sammen med praksiskandidatene. Kritikken til denne type forskning stiller spørsmål om lærerens nærhet til forskningen og klarer derfor ikke å være objektiv nok. Kan en lærer, som både er deltaker og den som tar beslutninger, forske uten at det påvirker forskningens gyldigheten? (Hiim, 2010).

Min problemsstilling handlet om hvordan jeg kunne legge til rette for læring av teori, der jeg ville bruke praksiskandidatene tidligere erfaringer og læring. Vi jobbet sammen underveis i kurset, der vi hele tiden reflekterte og prøvde ut nye ting. Det var nettopp denne nærheten til deltakerne som gjorde forskningen mulig. Jeg hadde fagkunnskaper og erfaring med den type eksamen elevene skulle gjennomføre. Vi snakket sammen hver kurskveld, der vi i fellesskap fant utfordringen og kunne planlegge tiltak.

Det kan være vanskelig å skille rollene som forsker og lærer for både praksiskandidatene og meg selv. Men jeg tenker at forskerrollen var overskygget av lærerrollen, fordi mine aksjoner var undervisninger som var i kontinuerlig utvikling. Det var som lærer jeg forsket, bortsett fra da jeg hadde et gruppeintervju. Jeg vil utdype dette senere i kapitlet der jeg ser på etiske betraktninger i forhold til forskningen.

Inglar (2009) har i sin ph.d reflektert over sin rolle som forsker, som jeg også kjenner meg igjen i. Han viser til at forskeren skal se to sider på samme tid. Forskeren er en del av kulturen, samtidig skal en være en observatør og være utenfor. Det er jeg som har formulert

problemstillingen, jeg innhentet data og analyserte dem. Dette krevde at jeg var bevisst min rolle og stilte store krav til meg i forhold til nærhet og distanse. Videre sier Inglar at: "I feltet er nærhet og innlevelse nødvendig, i databehandlingen er distanse og evnen til refleksjon og kritisk analyse essensielt." (Inglar, 2009, s. 98). Jeg var bevisst min forforståelse. Jeg brukte tid til å reflektere over hva som ble sagt og gjort underveis. Jeg stilte kritiske spørsmål til meg selv der jeg minnet meg selv på at jeg ikke skulle være forutinntatt, men åpen for nye inntrykk.

En annen kritikk er at lærerne mangler forskerkompetanse i forhold til å dokumentere og systematisere sin forskning (Hiim, 2010). Mange av de lærerne som forsker, gjør det gjerne i forbindelse med videreutdanning og vil derfor få opplæring i struktur og å systematisere. Min forskning gjør jeg i forbindelse masterstudiet, der jeg får hjelp og støtte til dette arbeidet, samt å være kritisk til mine analytiske evner (som nevnt i forrige avsnitt), gjennom veiledningsgrupper, veileder og andre fagpersoner med forskningskompetanse på OsloMet. Det er godt å få hjelp av andre, fordi det er lett å bli blind i eget prosjekt.

#### **5.1.4 Demokrati i aksjonsforskning og i eget prosjekt**

I aksjonsforskning er det viktig at det er demokratisk samarbeid med andre, enten med elever eller andre deltakere. Hiim framhever samarbeidsaspektet. Hun sier at det er viktig at det ikke blir forståelse for at læreren selv skal styre utviklings- og forskningsprosessen. Dette arbeidet skal skje i samarbeid med andre. Deltakermedvirkning er en kjerne i strategien for aksjonsforskning (Hiim, 2010, s. 48).

I mitt prosjekt har jeg samarbeidet aktivt med praksiskandidatene. Det har vært viktig for meg å ha dem med på laget. Om praksiskandidatene opplever at de kan være med å bestemme egen hverdag, vil de også oppleve en større kontroll over sin egen hverdag og det vil også gi motivasjon til å delta aktivt på skolen.

Da jeg startet, planla jeg første aksjon alene. Det var fordi jeg ikke hadde vært i dialog med dem før første aksjon og fordi første aksjon gikk ut på å kartlegge praksiskandidatene ønsker og behov, i tillegg til å introdusere dem for meg og min forskning. Praksiskandidatene visste i liten grad hva de gikk til og hvordan kursene skulle være.

I første aksjon fikk praksiskandidatene midlertid være deltakere i utviklingsprosessen for neste aksjon. Sammen diskuterte vi første aksjon, vi evaluerte, justerte og planla neste. Praksiskandidatene ble etter hvert min informanter som jeg var avhengige av i de neste



aksjonene. Jeg kunne ikke tilrettelegge undervisningen uten at mine informanter var tydelige på hva de hadde behov for. Sammen reflekterte vi og kom fram til hvilken retning vi skulle gå.

Dialog med mine informanter har vært nødvendig. Logger ble brukt engang, men vi opplevde at det var mer effektivt for informantene å gi tilbakemelding muntlig. Som tidligere nevnt, var det fordi det skriftlige språket var vanskelig å beherske for enkelte. Dialogene ble gjennomført som uformelle intervjuer i gruppa. Det har i tillegg vært uformelle møter der jeg har fått en god dialog med mine informanter, en og en. Det har foregått i pauser, da alle hadde gått og jeg fulgte den siste deltakeren ut og når vi ellers har møttes utenfor kurset. All tilbakemelding, var nyttig for meg. Jeg har skrevet logg under alle aksjonene, der all informasjon fra informantene er dokumentert. På denne måten har informantene mine vært deltakere. De har fått medbestemmelse over aksjonene og vært med å styre prosjektet med meg.

### **5.1.5 Hermeneutikk og Winters hermeneutiske prinsipper**

Det var lett for meg å la meg styre av mine forforståelser og ikke være kritisk overfor min rolle som forsker. Jeg hadde mine tanker om hvordan aksjonene skulle bli. Jeg har vært lærer noen år og derfor har jeg også blitt preget av mine erfaringer i løpet av årene. Det var ikke alltid like lett å jobbe med mine informanter, som også var mine medforskere og la dem påvirke dette prosjektet. Derfor var det nødvendig at jeg bearbeidet meg selv slik at jeg kunne gå inn i prosjektet med et åpent sinn.

Hermeneutisk forskning handler om å ha sin forforståelse, men du skal likevel gå inn med åpent sinn og tolke de andre. Gadamer sier:

Den som ønsker å forstå, kan i utgangspunktet ikke stole på sin egen tilfeldig foroppfatning, for dermed så konsekvent og hardnakket som mulig å overhøre tekstens mening – helt til denne blir umulig å overhøre og kullkaster den angivelige forståelsen.

Den som vil forstå en tekst er tvert imot åpen for å la den si ham noe. Derfor må en hermeneutisk skolert bevissthet på forhånd være mottagelig for tekstens annerledeshet.

(Gadamer, 2012, s. 306)

Han sier videre at et hermeneutisk krav er at man henstiller seg andre mennesker å prøver å forstå dem. I forhold til aksjonsforskning er det interessant at han sier at man aldri kan vite hele sannheten når man står i en situasjon. Gadamer (1960/2012) sier: " Å være historisk betyr å aldri kunne ha en fullstendig viten om seg selv". Det tolker jeg at det er vanskelig å ha full kontroll der og da, midt i en problemstilling. Men i ettertid, så ser man mer av helheten og kan få svar. Jeg har mange ganger opplevd at jeg er etterpåklok.

Winter (1989) som har utarbeidet 6 prinsipper som kan brukes i forhold til innsamling, bearbeiding og presentasjon av data som jeg gjerne vil bruke for å illustrere min tankegang da jeg jobbet midt i aksjonene og tolket det informantene sa (Winter & Burroughs, 1989).

### **Det første prinsippet er refleksiv kritikk.**

Min tolkning av data vil bære preg av min forforståelse, og jeg må være kritisk til egen tolkning. Jeg som forsker må jobbe for å fram informantens tanker og syn. Hensikten med refleksiv kritikk er å få et mangfoldig og nyansert syn på virkeligheten, det får jeg når jeg får fram og forstår bakgrunnen for tolkningen av et fenomen (ibid).

I aksjonene ble tiltakene analysert og drøftet. Vi drøftet i sammen hvordan aksjonene hadde gått, der alle fikk lov til å uttale seg. Jeg la ikke noen føringer for informantene meninger og forslag for neste aksjon.

Jeg ville ikke uttale meg fordi jeg som lærer hadde hatt mulighet til å påvirke informantene hvis jeg hadde uttalt meg. Jeg var en autoritet i forhold til praksiskandidatene.

Praksiskandidatene (informantene) ville nok hatt respekt for meg og latt seg påvirke.

Informantene har ikke mye erfaringer å jobbe på denne måten, og på mange måter tror jeg de var veldig usikre i forhold hva de opplevde og hvordan de ville jobbe videre. De kjente ikke hverandre, derfor tror jeg også det var et usikkert moment; hvor mye tør informantene å si?

Min erfaring er at når vi er på kurs eller på annen utdanning, er vi redde for å dumme oss ut.

Vi tør ikke stille "dumme" spørsmål. Og jeg har også erfaring av at vi ikke vet hva vi skal etterspørre tidlig i noe som vi ikke har vært med på. Alt er nytt og informantene vet ikke veien videre.

Derfor var det viktig at alle kunne uttale seg fritt. På denne måten jobbet vi for at alle nyansene og kulturelle ulikhetene, uavhengig av forforståelse, kunne komme fram og være med å påvirke aksjonene.

### **Det andre prinsippet er dialektisk kritikk**

Dialektisk prinsipp handler om å se på hvordan ulike fenomener henger sammen og påvirker hverandre. Blir ett fenomen endret kan det også endre ett annet (Winter & Burroughs, 1989).

I mitt prosjekt hadde praksiskandidatene et ønske og et behov for hvordan de skulle jobbe og lære i undervisningen. Da de fikk prøvd ut andre måter å jobbe på, endret også ønskene om hvordan læringsarbeidet skulle være. Det kom fram nye tanker og ideer underveis mens tiltakene ble drøftet i fellesskap, noe som også påvirket informantene i prosjektet.

Informantene ble også påvirket av sin egen mestring og tilbakemeldinger fra omgivelsene. Da de opplevde at de mestret godt, fikk de lyst til å gjøre mer av det samme, samtidig ga dem pågangsmot til å gjøre noe som de ikke ville ha gjort før. For flere av praksiskandidatene var erfaringsdeling veldig nyttig, og det var flere som opplevde stor mestring og opplevde at de hadde gjort noe som de ikke før hadde hatt mot til, for eksempel å snakke høyt i klassen og dele sine erfaringer. Samtidig så opplevde de erfaringsdeling så nyttig og morsomt at de ikke lenger ville ha vanlige tavleundervisning i så stor grad som de ønsket første gang. Dette førte igjen til at praksiskandidatene reflekterte mer over andres erfaringer og de fikk et bredere erfaringsbakgrunn og diskutere fagstoffet på.

### **Det tredje prinsippet handler om samarbeid**

Dette prinsippet handler om at vi bør jobbe for et godt samarbeid og utnytte motsetningene som er hos alle deltakerne. Motsetningene bør sees på som en ressurs som kan utnyttes for å få en god utvikling. Det er viktig å få fram nyansene og de ulike erfaringer. Alle bør oppleve at de blir respektert og lyttet til. God kommunikasjon og samarbeid er viktig i slike prosjekter (Winter & Burroughs, 1989)

Jeg som forsker må jobbe for at alle får like muligheter til å delta i utviklingsprosjektet. Deltakerne i mitt prosjekt hadde ikke like gode forutsetninger for å gi tilbakemeldinger skriftlig på grunn av språket. Derfor var det viktig at jeg la forholdene til rette slik at også dem kunne delta. Loggene ble forkastet etter første aksjon og vi tok evalueringen muntlig, både som intervju og der jeg var deltakende observatør.

### **Det fjerde prinsippet er risiko.**

Dette prinsippet handler om at jeg som forsker ikke kan ha meninger om den endelige løsningen på prosjektet klart på forhånd. Jeg må være åpen for endringer underveis, nye syn og meninger på prosjektet (Winter & Burroughs, 1989). Hiim og Hippe mener at dette er viktig å tenke på i aksjonsforskningen. Det er ikke slik at aksjonene er en serie vellykkede hendelser. Uventede ting oppstår og da må man være villig til å vurdere alternative løsninger. Skjer det ikke uventede ting, er kanskje ikke prosjektet risikofyllt nok (Hiim & Hippe, 2001).

I aksjonsforskning er det nettopp dette som hele tiden skjer. Jeg som forsker har min forforståelse, men sammen med mine informanter og deltakere i prosjektet, reflekterer vi og kommer med forslag for tiltak i neste aksjon. Kursen ble endret hele tiden. Fenomener ble forandret og påvirket oss. For å gi et eksempel på denne endringen, så ble tilbakemeldingene muntlig i stedet for skriftlig.

Denne uforutsigbarheten gjør et slikt arbeid spennende og fører til mye læring, både for meg som forsker og også for deltakerne. Nye ideer og tanker kommer fram og får oss til å tenke nytt.

### **Det femte prinsippet er pluralistisk struktur**

Når du jobber med pedagogisk aksjonsforskning handler dette om å søke motsetninger, nye spørsmål og ulikheter for å få nye muligheter innen undervisning og læring, og hva du gjør (Winter & Burroughs, 1989)

I likhet med forrige prinsipp, så handler det at deltakerne må få fram sine synspunkter og at vi sammen ser på nye muligheter, prøver ut nye ting sammen. Det er lett å gjøre det samme hele tiden fordi det er mange ganger det trygge. Av og til må man ut av sin komfortsone for å lære og oppdage noe nytt, og ikke minst kan det av og til være vanskelig å finne mot til å tørre å gjøre noe nytt.

### **Det siste prinsippet er "teori – praksis – transformasjon"**

Dette siste prinsippet sier noe om at teori og praksis er avhengig av hverandre i en endringsprosess (ibid). Som Hiim & Hippe sier: "Profesjonell pedagogisk forståelse spør handlingen, og handlingen spør forståelsen." (Hiim & Hippe, 2001, s. 283). Slik jeg tolker dette er at kyndigheten kommer av å både kunne gjøre en handling og å vise til begrunnelsen til handlingen. Jeg har i dette prosjektet brukt teori for å begrunne hvorfor jeg har utført

aksjoner. Videre i denne rapporten, vil jeg gjøre rede for det jeg har gjort og helt til slutt vil jeg drøfte de funn jeg har funnet i mine aksjoner. Disse funnene vil jeg, i lys av min problemstillingen, sette opp mot den teori jeg har brukt. Denne prosessen kan føre til endret eller ny forståelse av teori. Det kan igjen gi meg ny kunnskap og endret praksis.

## **5.2 Datainnsamling i prosjektet**

Datainnsamling i dette prosjektet har foregått gjennom elevlogger, deltakende observasjon og ustrukturerte intervjuer. I tillegg har jeg skrevet logg gjennom alle aksjonene der jeg har dokumentert mine egne opplevelser.

Målet med elevlogger var å kartlegge praksiskandidatenes læreforutsetninger og ønsker og behov i forhold til undervisningsmetode. Ved intervjuene var målet å få tak i tanker og opplevelser underveis i prosjektet. Mine egne logger, dokumentert mine tanker og opplevelser i møtet med mine informanter, både som deltakende observatør, lærer og forsker.

### **5.2.1 Kvalitativ forskningsintervju**

I følge Befring er intervjuet som en personlig samtale mellom en som spør og en som svarer. Slike intervjuer kan foregå hvor som helst. Han sier videre at intervjuet kan være en fri samtale der referanserammen kan være et tema eller en problemstilling. Slike intervjuer kaller han for uformelle eller ustrukturerte (Befring, 2002, s. 162)

Gjennom å intervju mine informanter ønsket jeg å kunne ha mulighet for å diskutere et tema. Jeg hadde ikke laget noen spørsmål på forhånd. Jeg ønsket å kunne ha muligheter for å spørre, diskutere, reflektere og drøfte sammen rundt et tema. På denne måten kunne jeg få mulighet til å få flere perspektiver på samme sak. Jeg kunne spørre opp igjen om det var noe som var uklart og spørre om jeg tolket informantene på en rett måte. Gjennom intervju ønsket jeg også å ha mulighet for å studere kommunikasjonen som ble formidlet via kroppsspråk.

Kvale & Brinkmann viser til at jeg som er intervjuer, må være obs på at ikke all kommunikasjon kommer fram i det som blir sagt. Vi mennesker kommuniserer også via ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppsspråket vårt. Vi snakker også mellom linjene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette måtte jeg også være bevisst på da jeg foretok intervjuene, samt i hvert møte med hver informant.

Jeg gjennomførte gruppeintervjuene der kurset foregikk. Uformelle intervju med enkeltpersoner, ble gjennomført der vi møttes. Det var naturlig at vi hadde en dialog i

prosessen. Under og etter en aksjon foregikk det uformelle intervjuer kontinuerlig. Da ble det naturlig at å gjennomføre intervjuene der vi møttes og var, og ikke gjorde det mer formelt ved å gå inn i et annet rom. Jeg var opptatt av at opplevelsene og tankene til informantene skulle fram. Spontaniteten, der og da opplevelsene måtte bringes fram for å påvirke prosessen i rett retning. Det kvalitative intervjuet søker etter å forstå verden sett fra informantenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Det var kun under ett intervjuet at jeg fikk tatt alt opp på bånd. Men jeg hadde alltid med meg min pc, der alle intervjuene ble loggført, med dato, navn og det som ble diskutert. Det var viktig for meg å loggføre umiddelbart etterpå, for å få med alt som ble sagt. Går det litt tid, kan ting glemmes og dataen kan derfor bli mindre sann.

Det ene intervjuet, ble alt som ble sagt tatt opp på bånd. Det var nyttig for meg i etterkant. Alle ord og nølinger ble bevart. Jeg fikk slappet av og konsentrert meg fullt og helt til det som ble sagt i intervjuet. Samtidig så var jeg også klar over at informantene kunne være litt hemmet da de visste at alt de sa, ble tatt opp. Befring (2002) sier at det er viktig at den som intervjuer er så upartisk og nøytral som mulig slik at ikke informantene blir påvirket av at meg (Befring, 2002, s. 165). Jeg som intervjuer dem kan vise mer interesse for noe de sier enn andre ting. Når et intervju er tatt opp og jeg kan høre på det i ettertid, kan jeg høre om jeg har vært så nøytral som jeg burde. Dette måtte også være noe jeg må ta høyde for da jeg skulle analysere data som valid. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere.

Jeg hadde en problemsstilling, og alle intervjuene omhandlet det tema. Jeg ville ikke lage spørsmål på forhånd, fordi jeg opplever det som en veldig begrensning. Jeg som lærer og forsker vil ha muligheten til å ta tak i enkelte ting som informanten/e sier og studere det nærmere sammen med deltakerne. Min erfaring med ferdig utfylt intervjuguide, var at hele intervjuet ble kunstig og jeg erfarte at jeg ikke fikk tak i essensen fordi intervjuguiden ikke tillot å snakke om andre ting. Dataen som ble innhentet var ikke like nyttig da. Den erfaringen brukte jeg da jeg planla å intervju informantene i dette prosjektet.

### **5.2.2 Analyse av kvalitative forskningsintervju**

Jeg hadde et intervju som var tatt opp på bånd, ellers hadde jeg mange logger fra intervjuene. I tillegg så skrev jeg også ned mine refleksjoner i forhold til mitt inntrykk av informanten/e. Hvordan oppførte informanten/e seg, fikk jeg inntrykk av at de snakket sant? Var det noe i forhold til kroppsspråket jeg la merke til? Var informanten/e oppglødd, spent eller ledig?

Dessuten var jeg også obs på min rolle. Jeg stilte kritiske spørsmål i forhold til mine spørsmål, kunne jeg ha påvirket samtalen ved kommentarer eller i forhold til mitt kroppsspråk? Var jeg lærer eller forsker? Eller var jeg kanskje av og til en annen helsefagarbeider som praksiskandidatene/informantene snakket til?

Å analysere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015), å dele noe opp i biter eller elementer. De advarer å analysere fortellingene som informantene har fortalt, for mye. Videre sier de: "Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historiene som forskeren presenterer for et publikum." (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). På bakgrunn av dette var jeg opptatt av at informantene kunne være med aktive i analysedelen. Det var jeg som skulle presentere hva de hadde fortalt meg, derfor var det viktig at de måtte være med å utarbeide det jeg skulle presentere. Kvale og Brinkmann (2015) presenterer seks trinn som en kan bruke når en skal analysere intervju. Jeg vil presentere disse og vise hvordan jeg har brukt dem i mitt analysearbeid

Første trinn er når informanten forteller sin fortelling. Han eller henne forteller spontant om sine opplevelser, følelser og tanker. Det foregår ikke noe fortolkning eller forklaringer underveis.

Andre trinnet er når informanten selv oppdager nye ting mens han eller hun blir intervjuet. Dette skjer ved refleksjon og spontant kan komme på nye ting eller nye sider ved saken under intervjuet. Det skjer nærmest en selvanalyse.

Det tredje trinnet er når den som intervjuer fortolker hva som blir fortalt og sender meldinger tilbake for å sjekke om det som blir tolket er rett. Informanten har da muligheter til å rette opp misforståelser og korrigere på sine utsagt. Dataen som blir sendt fram og tilbake mellom informanten og intervjueren kan da bli så korrigert at det ikke er mulig å misforstå og at det kun er en mulig fortolkning. I følge Kvale og Brinkmann blir dette en fortetning og et selvkorrigerende intervju.

Det fjerde trinnet er når det transkriberte intervjuet blir tolket av forskeren, enten alene eller sammen med andre forskere. Her kan intervjueren hente fram informantens mening og kanskje se fenomenet i nytt lys og i nye perspektiver.

Det femte trinnet handler om gjenintervju. Når et intervju er ferdig tolket kan det sendes tilbake til informanten og bli korrigert. I tillegg kan det komme flere utdypninger i forhold til det som kom fram av meninger i intervjuet.

Det sjette trinnet handler om at det blir en handling ut fra det som har blitt tolket.

Intervjupersonen har fått ny innsikt og vil derfor handle ut fra sin nye kunnskap. Dette er også vanlig i aksjonsforskning, der intervjueren og informanten sammen handler på bakgrunn av den kunnskapen som har kommet fram i intervjuene.

I mitt prosjekt var jeg spesielt opptatt av første, andre, tredje, fjerde og sjette trinnet. Jeg var opptatt av at informantene skulle fortelle sine fortellinger, sine følelser og tanker uten avbrytelser eller annen påvirkning. Jeg ville være åpen for nye meninger, prøve å skyve bort min forforståelse og prøve å se fenomenet i nytt lys, gjerne gjennom informantens øyne. Samtidig var jeg også opptatt av at når flere var sammen i gruppeintervju, at fenomenet kunne da bli sett på gjennom flere øyne og dermed ville også nye meninger og tanker dukke opp gjennom at informantene begynte å reflektere.

I og med at jeg ikke tok opp alle intervjuene på bånd, var det viktig for meg å sende meldingen tilbake til informanten/e slik at de hadde muligheter for å rette opp eventuelle misforståelser. De måtte få mulighet til å korrigere min fortolkning av det informanten sa. Jeg hadde ikke muligheter til å gjenintervjue, derfor ble det viktig med den korreksjonen som skjedde under disse uformelle intervjuene.

Det sjette trinnet i analysen, ble en slags bekreftelse på at fortolkningen og analysen av data var rett. Vi handlet ut fra den innsikten og kunnskapen vi hadde fått gjennom intervjuene. Dette ble gjort sammen med informantene i aksjonene, og det ble en bekreftelse på at vi hadde tolket fenomenet likt. Informantene hadde muligheter til å korrigere planen som ble utarbeidet i hver aksjon gjennom felles refleksjoner.

### **5.2.3 Deltakende observasjon**

Jeg ville bruke observasjon som en metode for innhenting av data fordi jeg måtte være tilstede og kunne registrere det som skjedde og hva som blir sagt i aksjonene. Observasjon handler om å bruke seg selv som "registrerings – vurderings- og måleinstrument." (Befring, 2002, s. 160). Jeg får et helhetlig bilde av informantene når vi gjennomføre planlagte handlinger i aksjoner og under datainnsamling. Jeg får kunnskaper om informantenes atferd og eventuelle særtrekk og problem (ibid).

Jeg har valgt å ha observasjon med som en metode fordi det er min jobb som lærer å observere mine elever. Ved observasjon kan jeg lese og høre om elevene mestrer oppgaver som de skal jobbe med eller om de strever. Når du jobber som lærer får du god erfaring med å



bruke blikket til å se hvordan elevene har det. Når du er i et klasserom eller på et verksted, må du ta mange avgjørelser som omhandler aktiviteter med elevene. Skal de ha en pause? Forstår de hva jeg snakker om? Er fagstoffet for enkelt? Er det rett før de gir helt opp?

Som forsker i dette prosjektet, ville min rolle som lærer og forsker, gå litt inn i hverandre. Jeg hadde aldri jobbet med dette prosjektet hadde det ikke vært for at jeg var lærer. Og jeg måtte være lærer for mine informanter, fordi prosjektet handlet om å tilrettelegge deres undervisning.

Min problemsstilling er: Hvordan kan en legge til rette undervisningen med utgangspunkt i praksiskandidatenes tidligere læring og erfaringer i praksis? Og hvordan kan jeg legge til rette for noen på den beste måten uten å bruke observasjon? Vi mennesker kommuniserer mer ved kroppsspråket enn verbalt. Og jeg har erfaring med at et bilde sier mer enn 1000 ord. Derfor er jeg avhengig av å bruke blikket, jeg føler, sanser, hører og må derfor også tolke inntrykk. Mine tolkninger bruker jeg for å kunne korrigere min undervisning i klasserommet.

Hva var det jeg så etter i mine observasjoner? Jeg hadde min gruppe av praksiskandidater som jeg observerte. Jeg var interessert i å se hvilke reaksjoner de hadde når de delte erfaringer, da vi reflekterte sammen om ulike problemsstillinger og når vi jobbet med eksamensoppgaver. Jeg så etter om det var noen som ikke ville delta i det arbeidet. Hvis det var noen som ikke ville delta, eller som begynte med andre ting, tolket jeg dette som at de ikke mestret eller at det ikke var interessant for dem.

Fagstoffet bør være interessant og relevant når du er under utdanning. Min jobb var å inkludere alle ved differensiering av undervisningen. Mestret de ikke å følge med, måtte jeg korrigere det vi drev på med. I mine forskerspørsmål har jeg lurt på hvilke utfordringer og muligheter som vil komme i møte med praksiskandidatene når de skal lære. Var det noe som gjorde læringen lettere, måtte jeg registrere hva det var for å bruke det senere. På samme måte måtte jeg finne ut hvilke utfordringer det var og hjelpe praksiskandidatene på rett måte.

Jeg så etter ansiktsuttrykk, glede og oppgitthet. Jeg så etter hvor ivrige de var i jobben sin. Jeg så etter hvor aktive praksiskandidatene var i diskusjonene vi hadde. Jeg så etter hvem som kom og ikke kom. Hvor praksiskandidatene satt var også interessant, noen sitter helt bak og deltar lite. Andre sitter framme og tar ordet hele tiden. Er det uformelle ledere i klasserommet? Var det noen som påvirket de andre til å ikke si noe? Var det noen som

snakket mer og mer etter hvert da de ble trygge? Påvirket min tilstedeværelse dem i praksiskandidatene refleksjon? Jobbet de bedre alene uten meg tilstede? Da vi delte erfaringer observerte jeg at noen himlet med øynene da en praksiskandidatene fortalte noe. Flere ganger observerte jeg at flere ble overrasket over de andres erfaringer og vaner i jobben. Jeg observerte også at mange praksiskandidatene slet med språket. Jeg så også etter hvordan klasse miljøet utviklet seg, ble noen venner, hvem snakket mest sammen.

Dette var voksne elever, men de blir likevel påvirket av andre mennesker tilstedeværelse og hva andre sier. Læringsmiljøet er viktig for alle som er under utdanning. Og voksne elever har kanskje andre behov når de tar utdanning enn ungdommene, det var jeg også obs på da jeg gjorde mine observasjoner.

Hvordan observerte jeg? Jeg som lærer for praksiskandidatene, har vært en uunngåelig del av den sosiale settingen i klasserommet. Det var på grunn av at jeg hadde ansvaret for tilretteleggingen av ulike aktiviteter og undervisningen. I tillegg måtte jeg veilede og følge opp den enkelte praksiskandidatene. I diskusjoner var det jeg som ledet debattene og bestemte når det var pauser.

Etter hver observasjon, skrev jeg logg/feltnotater. Dette har vært mitt viktigste instrument i forskningsprosessen. I loggene har jeg beskrevet det som har blitt sagt og gjort i klasserommet, samt hvilke utfordringer vi har stått overfor og hvilke valg og beslutninger vi har tatt.

#### **5.2.4 Analyse av mine observasjoner**

Jeg tenker sjelden gjennom mine tolkninger av omverdenen når jeg observerer. I dette prosjektet måtte jeg det og det har vært krevende. Da jeg gjorde mine observasjoner i dette prosjektet, handlet jeg ofte intuitivt. Jeg tok avgjørelser der og da fordi jeg måtte korrigere intervjuet, min atferd for å ikke påvirke informanten eller å hente inn praksiskandidatene i undervisningen. Jeg brukte sekunder på å avgjøre om hva jeg måtte gjøre. Da fikk jeg ikke tid til særlige refleksjoner. I loggene etterpå kan jeg lese mer om hva og hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde. Og i de tilfeller jeg bare observerte uten å gjøre noe, har jeg også dokumentert og reflektert over i ettertid.

Befring (2002) viser til at det er en utfordring å fange inn relevante, valide og reliable data. Han sier videre:

"Da forskeren nyttar seg sjølv som hovedinstrument, er det særleg viktig å vere medviten om subjektive feilfaktorar. Her dreier det seg om forventningar og forutinntatte oppfatningar, som kan forstyrre persepsjonen og dermed redusere verdien av forskninga, til dømes i samband med studiar av småbarn, språkfattige og av ulike former for gruppeatferd."(Befring, 2002, s. 160).

Jeg merket dette at jeg hadde bedre kjemi med enkelte informanter og ville naturligvis oftere se på dem og høre hva de sa, enn de andre. Jeg visste endel om grupper og undervisning før jeg gjennomførte dette prosjektet. Det har nok også påvirket meg gjennom at jeg var forutinntatt og hadde en forforståelse. Men gjennom min utdanning har jeg fått veiledning og lest ulike teorier på hvordan man skal analysere data. Det har hjulpet meg slik at jeg var mer bevisst dette også. Jeg har reflektert over ulike episoder og stilt kritiske spørsmål til egne observasjoner. Jeg har undret meg over mine egne handlinger og har prøvd å finne ut hvordan en kan forbedre meg.

Jeg har brukt mye tid til å skrive logger gjennom hele prosjektet og aksjonene. Gjennom å skrive logger, reflekterer jeg nok mer enn bare å hvis jeg skal tenkte. Jeg opplevde at loggskrivningen ble en slags selvransakelse der jeg satt litt ute av meg selv og så ned fra taket på det jeg opplevde i kontakt med mine informanter. Plutselig kunne jeg skjønne hvorfor og hva som skjedde mens jeg skrev. Jeg fikk av og til aha- opplevelser. Uten loggskrivningen, hadde ikke det skjedd. Men en kan ikke fange opp hele den komplekse virkeligheten gjennom egne refleksjoner. Som observatør vil en alltid bli utestengt fra informantenes hoder, og mine refleksjoner vil være påvirket av subjektive tolkninger fra det som foregår. En viss kritisk distanse er derfor viktig å tilstrebe slik at forskningen blir åpen og undrende

### **5.2.5 Elevlogger**

En 'logg' er en form for gjengivelse av noe en har vært med på. Kversøy (2016) har i sin ph.d brukt logger for å systematisk innhente informasjon fra sine informanter. Han sier at han har brukt og har hatt god nytte av den strukturert loggen. Han sier at loggen et fint verktøy for å få folk til å reflektere og lære. Han har brukt strukturerte logger, der han har spørsmål som

informantene skal svare på. Åpne logger der en kan skrive helt åpent, har Kversøy erfart at det kan være litt overveldende, derfor fungerer strukturerte logger best (Kversøy, 2016).

Jeg brukte logger i min første aksjon for å innhente data i forhold til å bli kjent praksiskandidatene. Jeg har tidligere erfaring med at elever skriver logger der de forteller litt hvem de er, hvordan de liker å jobbe med fagstoffet og hvilken bakgrunn de har. Ut fra det de skriver, kan jeg også se hvilke skriveferdigheter de har. Hvordan de skriver og hvordan de strukturerer innholdet i loggene forteller litt om hvem de er. Noen klarer ikke rettskriving, noen klarer ikke å svare på spørsmålene og noen har ikke struktur i svarene. Dette pleier å gjenspeile seg også faglig etter mine erfaringer.

Jeg har latt meg inspirere av Kversøy, og utarbeidet noen få spørsmål som praksiskandidatene skulle svare på i første aksjon. Jeg brukte kun logger den ene gangen fordi jeg erfarte at det ble mer effektivt med uformelle og ustrukturerte intervjuer.

### **5.2.6 Analyse av logger (elevlogger, feltlogger) og transkribert intervju**

Under dette prosjektet var det nødvendig å analysere data underveis. Aksjonene var avhengig av at det skulle skje en utvikling og endringer på bakgrunn av refleksjoner fra en aksjon. Analyse av kvalitativ data handler om å beskrive, systematisere og kategorisere og til slutt sammenbinde data (Jacobsen, 2005, s. 186). Jeg vil bruke denne strategien til å analysere innsamlet data.

Rådata er det vi har etter gjennomført intervju eller observasjon ifølge Jacobsen (2005). Jeg hadde i tillegg noen elevlogger som rådata. Det første jeg gjør er å lese gjennom og se om jeg forstår alt. Er alt som står i det skriftlige datamaterialet, like viktig? Deretter prøvde jeg å sjekke dette opp mot min hukommelse. Er det viktige ting som ikke har blitt med?

Etter jeg har gjort dette, ble det viktig å danne kategorier. Det er ikke alt som belyser samme fenomen og derfor er det viktig at de kategoriseres etter tema. Mine elevlogger hadde to tema og belyste derfor to fenomener som jeg ville forske på. Det ene tema var praksiskandidatene læreforutsetninger og det andre var hvordan arbeidsmetoden som var brukt i undervisningen, ble mottatt av praksiskandidatene.

Da jeg hadde laget et system og kategorisert det skriftlige datamaterialet, las jeg gjennom alt og prøvde å finne årsaker, meninger, likheter i svarene fra informantene og tolke dette.

Underveis i prosjektet fikk jeg ny kunnskap gjennom logger og intervjuer, og kunne derfor

gjøre endringer i aksjonene. Jeg fikk nye ideer og tanker gjennom å tolke data, tok dette med tilbake til informantene og sammen planla vi de neste aksjonene.

### **5.3 Etiske betraktninger**

Etikk handler om hvordan vi skal leve og oppføre oss i livet. Befring viser til en dansk etiker, Knud E. Løstrup (1905 -1981) som har sagt: "Etikk og moral heng saman med det faktum at vi mennesker alltid er avhengige av og har makt over kvarandre." (Befring, 2002, s. 31). Jeg og mine informanter var avhengige av hverandre og vi hadde en makt overfor hverandre. Aksjonsforskning er en demokratisk prosess og da er det viktig å huske at denne maktene som Løstrup snakker om, eksisterer.

Videre vil jeg vise til en aristotelisk oppfatning av forskeretikk, som Kvale og Brinkmann omtaler:

" ..er vår moralske virkelighet en praktisk virkelighet, der sannferdighet er viktigere enn absolutt sannhet, og der phronesis eller praktisk klokskap – evnen til å se og dømme klart – blir viktigere enn teoretisk forståelse av og evnen til å bruke abstrakte prosedyre".

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 111)

Sannferdighet og evnene til å se og dømme klart mener jeg er viktig i forskning. Etikken er teorien i forhold til hva som er rett og galt, moralen er det praktiske, hva vi gjør. Jeg har lest teori om hvordan jeg skal gå fram for å innhente og analysere data, og har prøvd å bruke det jeg har lest etter beste evne. Jeg har prøvd å se og dømme så klart jeg kunne, deretter tolke og beskrive virkelighet på en etisk måte. Min veileder på dette masterstudie og min veiledningsgruppe har hjulpet meg å se dette prosjektet med gjennom deres øyne. Dette har hjulpet meg til å se den praktiske virkeligheten fra flere vinkler.

Jeg var opptatt av å ikke blottlegge mine informanter, heller ikke å stigmatisere dem og sette dem i dårlig lys. Men likevel måtte jeg finne ny kunnskap som kunne forbedre min praksis som lærer, ikke forverre den. På den måten kunne jeg også hjelpe andre som underviser voksne. Men min praksis skulle ikke forbedres for enhver pris. Jeg måtte være forsiktig i min

måte å produsere ny kunnskap. Min tolkning av data var subjektiv, og derfor var det viktig å ha nær kontakt med mine informanter. Det er kun dem som kjenner hvor "skoen trykker".

Da jeg begynte å planlegge dette prosjektet, innhentet jeg først godkjenning fra rektor. Deretter meldte jeg inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste) at jeg ville foreta en del undersøkelser hos praksiskandidatene. Dette ble godkjent. Godkjenningen ligger med som et vedlegg i denne rapporten.

I tillegg har jeg innhentet informert samtykke fra mine informanter. De har fått informasjon om hva jeg skal gjøre, hvordan data blir oppbevart og at dataene blir slettet når jeg ikke trenger dem mer. I forskning er det også viktig at vi anonymiserer og har taushetsplikt (Befring, 2002). Derfor er ingen navn nevnt, heller ikke hvor kurset ble holdt.

Videre er det viktig at det jeg samlet inn, skal være åpen for at mine informanter kan få innsyn i. Det skal være åpen for alle og det skal publiseres. Min rapport blir levert til OsloMet og blir publisert.

Jeg var opptatt av å presentere data fullstendig og i rett sammenheng. For å sikre at dataen har blitt presentert så rett som mulig, har jeg hatt en nær dialog med mine informanter. Slik har de vært med å korrigere de tolkninger som har blitt gjort.

Det er ikke lett å gjøre når du tolker det andre har sagt, og tolkninger er som tidligere sagt, subjektive, derfor er det også fint å ha med sitater for å tydeliggjøre hva informantene har sagt. Men sitatene skal heller ikke tas ut fra sine sammenhenger, da kan de tolkes helt annerledes.

I tillegg er det viktig at jeg ikke jukser og forfalsker data og resultater (Jacobsen, 2005). Den kan være lett å jukse litt på sannheten for å få de resultater du ønsker, men jeg var opptatt av at jeg ikke kjente hele sannheten. I aksjonsforskning er målet at du skal få ny kunnskap og forbedre din egen praksis. Da var det for meg utenkelig å jukse. Det hadde ikke ført til at jeg hadde fått ny kunnskap

I forhold til at det er et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elever, var det viktig for meg å være bevisst at intervjuene ikke nødvendigvis var en åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Kvale og Brinkmann viser til at den som intervjuer, har makt til å definere tema, hvilke spørsmål som blir stilt, hvilke svar som blir videre fulgt opp og når intervjuet stopper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52)

## 5.4 Validitet og reliabilitet

Det som er viktig for meg er om jeg har klart å svare på min problemsstilling. Og har jeg gjort godt nok rede for de valgene jeg har gjort i løpet av prosjektet? I tillegg har de valgene jeg har gjort, hvor mye har det betydd for de resultatene jeg har kommet fram til? Det som også er spennende er hvor mye andre kan tro på at det jeg har funnet er noe de kan tro på. Hadde jeg gjort samme prosjektet om igjen, hadde jeg atter funnet de samme funnene? Kan andre ha tillit til min forskning? Jeg skal prøve å gjøre rede for og svare på dette i dette kapitlet.

Hva er validitet? Andre ord for validitet er gyldighet eller sannhet (Jacobsen, 2005, s. 213). Det handler om vi har fått et måleresultat for det vi ønsker å måle. Har jeg fått svar på det jeg ønsker å svare? Og hvor mye resultatet inkluderer andre faktorer?

I dette prosjektet har jeg jobbet med andre mennesker, derfor er det vanskelig å være objektiv. Jeg har innhentet informantenes syn i dette prosjektet. Mine analyser er bygd på min oppfattelse og hva jeg har gjengitt eller valgt å legge vekt på. Mine valgt har midlertidig kommet fram sammen med mine informanter gjennom dialog. Jeg har stilt åpne spørsmål og også hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis jeg var usikker på hva de har ment. Da jeg har gjort dette, har jeg sikret meg at vi har hatt en felles forståelse. Informantene har hatt mulighet til å korrigere på det de har hatt behov for å korrigere. Dog kan det tenkes at jeg, gjennom den makten jeg har som lærer, har påvirket informantenes korreksjoner. Det er ikke like lett å gå imot en lærer. Jeg sa tidligere at jeg ikke påvirket dem ved å ikke si noe, men gjennom min tilstedeværelse har jeg påvirkningskraft. Derfor har jeg hatt mange samtaler med hver enkelt, observert og har skrevet logger om det jeg har observert. Dette har jeg også fått veiledning på i mitt studie. I tillegg, har jeg brukt over ett år på dette prosjektet og på den måten fått ting på avstand slik at jeg er ikke "midt oppi" prosjektet. Det gjør at jeg kan se ting på en annen måte nå enn for ett år siden.

Kan andre tro på det jeg har kommet fram til? Gjennom å sammenligne min aksjonsforskning opp mot ulike teorier, tenker jeg at det styrker validiteten i mitt prosjekt. Det er mange som har lignende erfaringer i tillegg til forskning som kan underbygge mine funn.

Inglar (2009) har i sin avhandling vurdert sin sannhet opp mot tre kriterier, som jeg vil også vil bruke i dette prosjektet. Han viser til: korrespondansteoretisk, koherensteoretisk og pragmatisk sannhetsteoretisk (Inglar, 2009). Korrespondansekriteriet handler om at mine resultater og kunnskap er lik med virkeligheten, sann og objektiv. Jeg mener at jeg ikke kan finne et helt objektivt syn på virkeligheten fordi jeg samhandler med mennesker og jeg tolker

og oppfatter dem ut fra mine erfaringer og min kompetanse. Det handler også om informantenes opplevelse av fenomenet. Informantene har fortalt meg deres opplevelse av undervisningen og jeg har i sammen med dem tilrettelagt undervisningen til dem og forbedret min yrkesutøvelse. Jeg opplevde derimot at den kunnskapen vi kom fram til, var sann for oss.

Når det gjelder neste kriteriet, omhandler det nettopp dette at flertallet av de subjektive fortolkningene kan anses som en felles og oppimot en objektiv fortolkning. Inglar (2009) snakker om intersubjektiv forståelse. På lik linje med Inglar, så har jeg ikke veldig mange informanter, derfor er det umulig å få en objektiv mening om noe. Jeg mener at majoriteten av en tolkning må omhandle flere mennesker enn det antallet jeg hadde. Likevel så tenker jeg at når vi snakker sammen og flertallet, helst alle, er enige, så tenker jeg at det subjektive er lagt litt til siden og vi får et mer objektivt syn.

Det pragmatiske kriteriet er det siste Inglar (2009) nevner. Det handler om nytten av de kunnskapene som kommer fram i forskningen og de praktiske konsekvensene. Jeg har i dette prosjektet jobbet med å finne gode læringsøkter for at elevene skal lære teori, der jeg ønsket å bruke elevenes erfaringer fra yrkeslivet. Er det slik at de resultatene jeg og mine informanter har kommet fram til, kan det gi meg, og andre, nye kunnskaper som kan anvendes i forhold til læreryrket? Helt klart. Jeg har fått nye erfaringer og kan bringe dette videre til andre som jeg jobber sammen med. Jeg mener selv at jeg har klart å svare på min problemsstilling. Det styrker validiteten i dette prosjektet.

Hva er reliabilitet? Hvor mye er graden av målefeil. Hvor mye har vi redusert målefeilene, og hvor stor grad av stabilitet og hvor presis er resultatene? (Befring, 2002)

Hadde jeg gjort de samme funn om jeg hadde gjort dette prosjektet om igjen? Det er vanskelig å si. Det er mennesker i ulike livsfaser og har ulike erfaringer og kulturbakgrunn. Det kan være at noe av det samme hadde blitt likt, men det er spekulasjoner. Vi utvikler oss hele tiden og lærer nye ting. Om jeg hadde gjort samme undersøkelse en gang til, er det ikke sikkert jeg hadde stilt de samme spørsmålene eller gjort de samme tingene som jeg har gjort i dette prosjektet. Vi får nye erfaringer og lærer forhåpentligvis av det.

Når det er snakk om reliabilitet i dette prosjektet handler det også om målefeil. Har jeg gjort noe som har påvirket resultatene? Har jeg transkribert intervjuene rett? Har jeg tolket rett? Har jeg observert og loggført de rette tingene? Jeg er klar over at jeg har påvirket mine informanter, men det tenker jeg at alle gjør gjennom sin tilstedeværelse i all forskning og ved



intervjuer. Det kan jeg ikke gjøre så mye med. Det som jeg har jobbet mye med er å finne de rette spørsmålene. Hva skal jeg legge vekt på? Da jeg var i klasserommet og jeg hadde mine informanter foran meg, var det av og til vanskelig å vite hva jeg skulle spørre om. Derfor har jeg brukt ulike tilnærminger og det vil si at jeg har triangulert. Innen forskning så triangulerer man når man bruker to eller flere metoder for å innhente data. Dette gjøres for å belyse fenomener på ulike synsvinkler. Metodetriangulering er nyttig og styrker validiteten og reliabiliteten i et prosjekt (Røykenes, 2008).

## **5.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg omtalt måten jeg har tilnærmet meg mine funn og hvordan jeg har behandlet dem. Jeg har valgt kvalitativ forskning gjennom intervju, logger og observasjoner. Jeg har brukt aksjonsforskning, der jeg har lagt opp til demokratisk medvirkning for mine informanter.

Gjennom logger, intervju og observasjon, har jeg prøvd å få et fenomenologisk perspektiv, der jeg har latt informantene har fått uttale seg. På de måten har jeg fått tatt del i deres meninger, synspunkter og følelser. Jeg har gått fra det spesielle til det generelle, fra empiri til teori. Likevel er det ikke lett å se helheten når man er midt i aksjonene, men det hermeneutiske perspektivet sier at du ser helheten utfra delene og må deretter vurdere delene utfra helheten.

Jeg har brukt Winters 6 prinsipper i innsamling, bearbeiding og presentasjonen av mine funn. De funn jeg har funnet, er bearbeidet og behandlet etter beste evne, tatt i betraktning at jeg forsker i eget felt og det er ikke alltid like lett å skille forskerrollen med lærerrollen. Dette har jeg drøftet litt i kapitlene i 5.3. og 5.4 der jeg sier litt om etiske betraktninger og validitet og reliabilitet.

## **6 UTVIKLINGSPROSESSEN**

I dette kapitlet vil jeg fortelle om de ulike aksjonene. Mine aksjoner er den undervisning jeg hadde med praksiskandidatene. Jeg har planlagt, deretter gjennomført aksjonene. Etter hver aksjon har jeg innhentet data fra praksiskandidatene, via observasjoner, logger og intervju. Denne data ble kritisk analysert og reflektert over og førte til tiltak som preget neste aksjon.

## **6.1 Aksjon 1 – Voksenpedagogikk -Praksiskandidatenes læringsmiljø og læreforutsetninger**

### **6.1.1 Planlegging**

Da jeg planla de første aksjon, hadde jeg ingen forkunnskaper om hvem praksiskandidatene var. Derfor hadde jeg behov for å bli kjent med dem. Jeg ønsket å vite hvor de jobbet og hvilken yrkesbakgrunn de hadde. I tillegg ønsket jeg å vite hvordan de ville jobbe med fagstoffet. Det var viktig for meg å vite praksiskandidatenes læreforutsetninger. I tillegg var det viktig at de opplever medbestemmelse i klasserommet.

Rammefaktorene for kurset skulle bli presentert i tillegg til hvordan kursholder hadde tenkt at praksiskandidatene kunne jobbe. Det var lagt opp til 12 kvelder med undervisning og 12 kvelder med gruppearbeid. Derfor måtte praksiskandidatene finne og lage sine grupper første kvelden. Kurset var lagt opp til litt selvstudie og da var det viktig at de kunne jobbe selvstendig med fagstoffet. I tillegg var det viktig at praksiskandidatene ble kjent med hverandre. Gode relasjoner mellom elevene kan føre til økt trivsel og motivasjon for å studere ifølge Hattie, og han mener også at det er også viktig at elevene opplever at læreren liker dem, derfor planla jeg at vi måtte bli kjent med hverandre.

Jeg hadde utarbeidet en halvårsplan for fagstoffet, og ville dele den ut og gjennomgå denne med praksiskandidatene. I tillegg ville jeg bruke tid til å gjennomgå bøkene og vise nytten av innholdsfortegnelse, slik at de ble kjent med selve innholdet i fagstoffet og hvordan de lett kunne finne fram i bøkene.

Det er kun eksamen som skal være praksiskandidatene vurdering. Det var ikke lagt opp til andre vurderinger underveis i kurset av de som solgte kurset, men jeg ville likevel åpne opp for at de kunne få muligheter til å gjøre oppgaver hjemme og få tilbakemeldinger. Dette ville bli poengtert første kvelden. Å få tilbakemeldinger i stedet for kun karakterer gir en større læringseffekt for elevene (Hattie, 2014). Dette er også noe jeg selv har erfart i min jobb med 16 og 17 åringer. De vil gjerne få tilbakemeldinger på hva de kan endre og gjøre bedre.

I og med at jeg ville bruke undervisningene i mitt masterprosjekt, måtte jeg fortelle praksiskandidatene om mitt prosjekt og innhente tillatelser fra dem. De tillatelsene innebar også tillatelse til å bruke observasjon, logger og intervjuer for å vurdere og analysere

aksjonene. Jeg la opp til at de skulle få gi tilbakemeldinger etter hver aksjon slik at analysen ble en demokratisk prosess.

Jeg ønsket å få tilbakemelding fra praksiskandidatene om hvem de var; tidligere yrkeserfaringer, tidligere skole, litt om seg selv og hvordan de opplevde at de lærte best. Det er denne informasjonen jeg kunne bruke for å legge opp neste undervisnings økt, som også var en aksjon. I tillegg ønsket jeg tilbakemeldinger på hvordan de opplevde første kvelden sammen med de andre praksiskandidatene. Gruppedynamikken i en klasse har betydning for praksiskandidatene trivsel og læringsmiljø. Derfor var det viktig for meg å observere hvordan gruppas atferd var sammen.

### **6.1.2 Gjennomføring**

Første aksjon ble gjennomført som planlagt. En representant fra praksiskandidatenes arbeidsgiver var også der og informerte om økonomisk støtte til kjøp av bøker og om hvilke rettigheter de hadde i forhold til permisjon fra jobben til å delta på dette kurset.

### **6.1.3 Kritisk analyse av og refleksjoner av loggene**

Logger har jeg brukt for å innhente tilbakemeldinger fra elevene. De har noen få spørsmål, men var lagt opp til at praksiskandidatene skal gi tilbakemeldinger på hva jeg lurer på i forhold til praksiskandidatene og undervisning. Jeg ville bruke loggene til å evaluere aksjonene og for å vurdere hvilke endringer som måtte gjøres til neste aksjon.

Praksiskandidatenes logger fortalte at de hadde jobbet innen helseyrkene fra ett til fire år. De hadde stort sett jobbet på samme arbeidsplass. Planverket som omhandler voksenopplæring, sier at kriteriene for å ta fagbrev som voksen er at du har lang og allsidig erfaring innen yrket. Ut fra loggene som praksiskandidatene har skrevet, har ikke praksiskandidatene en allsidig erfaring i mine øyne. Jeg tenker at en allsidig praksis betyr at du må ha jobbet ulike steder for å se at yrket kan utøves på ulike steder og på ulike måter. Dette er viktig i forhold til å vurdere hvilken betydning elevenes praksis har i forhold til læring. Har de en ensidig praksiserfaring, må undervisningen ta hensyn til dette og vise at det er mange sider i en yrkesutøvelse. Allsidig praksis er viktig i forhold til hvordan vi skal bruke praksis til å lære teori.

Loggene fortalte også at flere praksiskandidater hadde litt skolebakgrunn, og at det var flere som drev på med omskolering. Noen hadde ikke skolegang, flytting fra annet land og

svangerskap var hovedårsakene til at de ikke hadde tatt utdanning før nå. Dette ga meg viktig kunnskap om praksiskandidatene skoleerfaringer som også ville påvirke dem nå i forhold til dette kurset. I følge Jamisson (2011) har de voksne elevene en innøvd elevrolle som ofte kommer i kræsje med dagens elevrolle. I og med at det var ei stund siden disse praksiskandidatene hadde vært i skole, kunne dette ha betydning.

Alle praksiskandidatene hadde jobb i kommunen. Det var kommunen som hadde bestilt dette kurset for sine ufaglærte arbeidstakere for å få en kompetanseheving. Av de 14 praksiskandidatene var det kun to som var født og oppvokst i Norge. Forskning fra NOVA (2013) sier at det er stort frafall i voksenopplæringen. Hovedgrunnene til det er at det er mange innvandrere som har dårlige språk kunnskaper. Andre grunner er tap av arbeid og lønn. I følge NOVA hadde mange innvandrere lav inntekt. Første kvelden da representanten fra kommunen var der, informerte hun at praksiskandidatene som hadde over 80 % fast jobb, fikk permisjon på selve kurskvelden. De kveldene som var lagt opp til gruppearbeid, fikk de ikke permisjon. Praksiskandidatene selv var frustrert over dette, fordi de trengte penger og måtte prioritere jobben foran undervisning og gruppearbeid. Det var kun to av de 14 som hadde 80 % fast stilling.

Praksiskandidatene skulle også gi tilbakemelding på hvordan de likte best å jobbe i klasserommet og hvordan de lærte best. De fortalte at det var lenge siden enkelte hadde vært på skolen og da var de vant med at lærer fortalte fra tavle og elevene måtte pugge. Men de fortalte at de nå foretrakk å dele erfaringer med hverandre. De likte å snakke sammen, både for å bli kjent, men også få vite andre måter å jobbe på. De poengterte at de var overrasket over hvor ulikt de jobbet og tenkte, selv om de jobbet i samme yrke. Sammen var de flinke, mente praksiskandidatene, men de hadde ikke like stor tro på seg selv som enkeltindivid. I tillegg ønsket de å være i dialog med lærer for å få tilbakemeldinger på om de løste oppgavene rett.

### **Mine observasjoner**

I den første aksjonen observerte jeg praksiskandidatene som var veldig stille, lydhøre og mer aktive i løpet av undervisningen. De uttrykte både muntlig og via atferd at de likte dialogen og diskusjonene vi hadde. Ikke alle var like aktive i diskusjonene, men alle var tilstede og hørte etter.

### ***Mine refleksjoner***

Jeg var opptatt av at praksiskandidatene skulle dele erfaringer med hverandre, men samtidig skulle undervisningen være relevant og elevene skulle bevisstgjøres i forhold til fagstoffet. Praksiskandidatene måtte se at det var en sammenheng mellom teori og erfaringer. Derfor måtte de også reflektere sammen.

Når det gjaldt selve tilbakemeldingene som jeg fikk fra praksiskandidatene, var det stor variasjon i kvaliteten. Det var ikke alle som klarte å skrive noe på loggen. For å få gode tilbakemeldinger, måtte jeg vurdere om loggene er et godt verktøy. Observasjon som et virkemiddel for tilbakemeldinger, opplevde jeg som effektivt. Praksiskandidatene hadde et aktivt kroppsspråk og de var ikke redde for å stille spørsmål. Praksiskandidatene uttrykte interesse for de andre under diskusjonene. I tillegg opplevde jeg de små dialogene jeg hadde med den enkelte praksiskandidat som nyttig. De som ikke snakket høyt da alle var tilstede, snakket med meg i pausene.

Jamissen (2011) viser at de voksne kan oppleve at det er vanskelig å være kritiske til selve rammen som erfaringen oppleves innenfor og "de underforståtte sannhetene som styrer måten vi forstår det vi opplever på". Slik jeg tolker det blir vi farget av kulturen på jobben. Vi blir en del av kulturen etter en stund og klarer ikke å se andre måter å gjøre ting på. Derfor ble det viktig for meg da praksiskandidatene opplevde en forbauselse over stor variasjoner å utøve yrket på, at erfaringsdeling måtte vektlegges sterkt. Når vi begynner å tenke og sammenligne med andre, kan vi få noen aha opplevelser.

#### **6.1.4 Tiltak**

Ut fra tilbakemeldingen fra praksiskandidatene ville neste aksjon ha fokus på erfaringsdeling. De måtte få bredden i yrket gjennom å høre hvordan andre opplever arbeidet sitt. I tillegg ville det også hjelpe dem til å sette ord på ulike erfaringer. Spetalen (2007) sier at det kan være vanskelig for voksne å verbalisere sin tause kunnskaper. Og det er nettopp det praksiskandidatene skulle gjøre når de kommer til eksamen. Da skal de skrive hva- hvordan og hvorfor de gjør som de gjør. Dessuten tenker jeg også at det er en fin måte å trene på ord og begreper, både for å øke norsk kunnskapene og for å få inn fagord.

## **6.2 Aksjon 2 - Erfaringsdeling**

### **6.2.1 Planlegging**

Undervisningen ble planlagt der vi skulle jobbe ulike tema, der praksiskandidatene skulle diskutere sammen hvilke erfaringer de hadde. For eksempel så handlet et tema om hygiene, der de måtte fortelle om sine erfaringer fra bruk av hansker.

Det ble lagt opp til erfaringsdeling to og to, deretter i plenum. Deretter skulle vi sjekke ut hva fagbøkene sa om samme tema. Hensikten var å påpeke ulikhetene i yrkesutøvelsen. Dewey (1933/2009) er opptatt av vi også kan lære av andres erfaringer, ikke bare egne erfaringer. Samtidig var det også viktig at praksiskandidatene fikk dele sine erfaringer og oppleve at de faktisk kunne bidra til at andre lærte noe. Jamissen (2011) poengterer at erfaringene skal anerkjennes, vi har mye taus kunnskap og vi utvikler kunnskaper gjennom praksis.

Loeng (1990) mener at erfaringer påvirker deg. Den preger vår atferd og tankemåte. Dewey (1933/2009) viser til at selv om vi opplever det samme, kan erfaringen gi ulik mening til den enkelte. Derfor ville jeg bruke mye tid til å dele erfaringer med hverandre, slik at vi også kunne se at vi har ulike tanker og meninger bak våre handlinger.

Denne tause kunnskapen var det viktig for meg å få fram. Derfor var det viktig for meg at praksiskandidatene måtte sette ord på sine erfaringer. I tillegg til de ulike temaene vi skulle jobbe med, hadde jeg også utarbeidet ei liste med ord og begreper som vi skulle gjennomgå.

For at jeg skulle få tilbakemelding fra praksiskandidatene etter endt undervisning, ville jeg observere underveis i undervisningen, samt intervju 4 praksiskandidater i en gruppe. Selve intervjuet hadde som mål å evaluere undervisningen så langt, og hvordan en kunne tilrettelegge undervisningen framover. Jeg hadde ikke utarbeidet noen spørsmål i forkant, kun tema.

### **6.2.2 Gjennomføring**

Aksjonen ble gjennomført som planlagt.

### **6.2.3 Kritisk analyse av og refleksjoner over funn**

#### ***Mine observasjoner og tilbakemeldinger fra praksiskandidatene***

Jeg opplevde at erfaringsdelingen gikk veldig fint. Praksiskandidatene hadde mange ulike meninger om samme tema. Jeg observerte latter og forbauselse blant praksiskandidatene underveis. Mine tolkninger er at de opplevde at sin yrkesutøvelse kanskje av og til ble utført uten at de er bevisste på hvorfor de gjør som de gjør. Samtidig ble de også overrasket over, og kanskje fasinert over at det gikk an å tenke så ulikt. Hanskebruk, som var et av temaene, var det stor uenighet om. Det var for eksempel stor forskjell blant dem i forhold til hva de mente var urent og rent, dertil behovet for når de skulle bruke hansker.

Det kom også fram at allsidig praksis kunne være en stor fordel når de nå skulle ta Vg3 eksamen. I og med at noen av dem kun har jobbet på et sted, var det veldig store hull i erfaringer, som er en stor ulempe i denne type utdannelsen. Enkelte hadde aldri jobbet med eldre og syke, og visste derfor ikke hva vanlige prosedyrer innen sykepleie var. For eksempel var ordet kateter og ringesnor noe de ikke hadde hørt om før. På den andre siden, var ulike psykiske sykdommer ikke så kjent for dem som jobbet med eldre.

En av praksiskandidatene ga tilbakemelding underveis, at hun opplevde erfaringsdeling som svært morsomt og givende. Hun hadde aldri hatt mot til å snakke høyt foran andre mennesker, men nå opplevde hun at hun hadde turte. Og i tillegg opplevde hun at det hun sa var nyttig for de andre elevene. En annen praksiskandidat sa at denne undervisningen var veldig lærerikt for henne i og med at hun fikk se en helt ny verden, hun fikk ta del i de andres arbeidsplasser gjennom erfaringen de delte.

#### ***Gruppeintervju***

Da jeg intervjuet de 4 praksiskandidatene ga de tilbakemelding at de opplevde teorien vanskelig å forstå i forhold til praksis. Det var ikke alltid virkeligheten stemte overens med fagstoffet. Det kom også fram i forhold til erfaringsdelingen. I og med at det var så mange ulike måter å utøve yrket på, opplevde de at teori og praksis ikke alltid gikk hånd i hånd. De undret seg også over om de hadde hatt den følelsen om de hadde lært teori før de hadde fått erfaringer fra yrket. De var svært nervøse for eksamen. De hadde aldri sett eller jobbet med en pleieplan før, derfor skjønte elevene heller ikke hvorfor eksamen var slik den var.

Informantene sa at noe av teorien var kjent, andre deler helt ukjent. Derfor var det ei som sa at teori og praksis kunne oppleves veldig ulikt. Hun ville helst hatt teori og praksis sammen i yrkesopplæringen. Da kunne hun putte alt i en sekk, nå var det to sekker for henne. Hadde det vært en sekk, mente hun at det hadde vært enklere for henne og plukke det hun trengte.

Informanten bekreftet at de lærte mye av de andre. Det var svært nyttig å høre på andres erfaringer. Den ene sa: "det får meg til å tenke utenom det jeg er i". En informant sa: "Noen av de andre elevene hadde erfaringer fra situasjoner de ikke hadde hørt om. Derfor opplevde jeg at det var nyttig å snakke sammen og dele erfaringer"

Men informantene bekreftet at de opplevde at de hadde lært noe. En informant hadde oppdaget et begynnende sår, som hun ikke ville ha oppdaget hadde det ikke vært for opplæringen hun gikk på.

### ***Mine refleksjoner***

Da jeg planla denne aksjonen hadde jeg som mål at praksiskandidatene skulle oppleve at det var mange ulike erfaringer og at alle erfaringene var nyttige. De voksne elevene trenger å få anerkjennelse på at sine erfaringer er nyttige og relevante for utdannelsen (Loeng, 1990 og Jamissen, 2011). Dette ble bekreftet fra en elev som opplevde at hun turte å snakke høyt og at hennes erfaringer ga de andre læring.

I tillegg bekreftet praksiskandidatene at de fikk innblikk i både kjente og ukjente verdener via erfaringsdeling, men de stilte litt spørsmål med relevansen. Er alt det de lærer relevant for dem senere? Får de bruk for alt? Loeng (1990) sier at de voksne har behov for at utdannelsen skal være meningsfylt og relevant, i større grad enn det barn har. De voksne elevene bruker mye tid og krefter på å ta en utdanning som voksne, og utdannelsen er også basert ut fra at de skal ha erfaring fra yrket. Derfor tenkte jeg at det var viktig at praksiskandidatene ser at de får bruk for fagstoffet og ellers alt vi jobbet med i kurset. Ser de ikke at det er relevant, kan det gå ut over praksiskandidatenes motivasjon.

#### **6.2.4 Tiltak**

Ut fra tilbakemeldinger fra observasjon og intervjuer, måtte neste aksjon ha fokus på relevans utdanning gjennom refleksjoner. Praksiskandidatene måtte oppleve nytten og se



meningen i fagstoffet. De måtte også kunne klare å bruke sine og andres erfaringer og knytte det sammen til teorien. For at de skal klare det måtte praksiskandidatene reflektere i og over sine handlinger.

### **6.3 Aksjon 3 – Oppdagelser og refleksjoner**

#### **6.3.1 Planlegging**

Fordi vi kan legge ulike meninger i ord og begreper, måtte vi undersøke og finne ulike konsekvenser sammen. Slik kunne vi få til spennende diskusjoner der elevene reflekterte over teori og erfaringer, både egne og andres erfaringer.

For å få til dette, ble teorien planlagt presentert som tema. Vi skulle sammen lage tankekart der praksiskandidatene fylte på. Et eksempel på tankekart var HMS (helse, miljø og sikkerhet). Praksiskandidatene ville da få mulighet til å dele sin erfaring med HMS, hva gjorde de på jobben og hva som var vanskelig.

Etter et slikt tankekart ble ferdig, ville jeg presentere teorien. Målet var da å finne likheter og ulikheter mellom teori og praksis. Praksiskandidatene skulle få mer trening i tematenkning og muligheten til å sette ting inn i et annet perspektiv, få en mer helhetlig syn på yrket - samtidig som en tenker hva, hvordan og hvorfor.

Det var viktig at praksiskandidatene fikk trening i å sette ord på hva de gjorde, hvordan og hvorfor de gjorde slik på sin jobb. Språket er et viktig redskap i refleksjonen (Dewey 1933/2007) og på selve eksamen måtte elevene ha en 5 timers eksamen der de skulle skrive mye. Derfor var det viktig at de måtte få trening i å verbalisere sin kunnskap (Spetalen 2007).

I tillegg til tankekart ble det planlagt at praksiskandidatene skulle jobbe med en eksamensoppgave. Schön (1995) sier at læreren er en veileder for elevene, som skal lytte og stille spørsmål til eleven som fører til at elevene tenker over andre måter å løse et problem på. Å etterligne andre fører gjerne til at vi stiller spørsmål over hvorfor dette blir gjort og hva som er hensikten (Inglar, 2009). I klasserommet ble eksamensoppgaven et reelt problem som vi skulle løse sammen. Jeg planla at jeg ikke skulle være veilederen alene. I og med at det er voksne elever, vil de påvirke hverandre på en annen måte enn 16 – 17 åringer. I dette yrket er

det ikke alltid en fasit på hvordan en skal gjøre noe, derfor må vi gjerne veilede hverandre. Vi har ulike erfaringer og det er det jeg ønsket å bruke i klasserommet.

For å få tilbakemeldinger fra praksiskandidatene, ble det lagt opp til observasjoner i klasserommet og gruppeintervjuer. Observasjonene ble foretatt underveis der jeg så hva de gjorde og hørte hva de sa. Gruppeintervjuene ville bli skje på slutten av undervisningen.

### **6.3.2 Gjennomføring**

Aksjonen ble gjennomført som planlagt.

### **6.3.3 Kritisk analyse av og refleksjoner av funn**

#### ***Mine observasjoner***

Jeg observerte at det var flere som hadde stort fravær på kurset. Det var flere som sa at det var vanskelig å komme fordi de måtte jobbe. Det var også to stykker som hadde sluttet på grunn av språkproblemer.

Jeg hadde gitt muligheter til for at jeg kunne gi tilbakemeldinger på oppgaver de gjorde hjemme, det var kun en som benyttet seg av det tilbudet.

Praksiskandidatene jobbet med tankekart og eksamensoppgavene, både individuelt og i plenum. De deltok aktivt i diskusjoner. Det var ikke så mange praksiskandidater derfor var det mye tid til å snakke med hver enkelt praksiskandidat mens de jobbet og samtlige deltok i fellesdiskusjonene.

#### ***Gruppeintervju***

Informantene sa at tankekart var nyttig. De opplevde at de kunne mye teori, samtidig som de så at det var mange måter å gjøre ting på

To av informantene meddelte at de hadde fått tilbakemeldinger på at de hadde blitt flinkere i jobben. De viste til at de reflekterte mer i jobbsituasjon, de hadde begynt å stille spørsmål ved ulike rutiner. I tillegg så informerte de pasientene mer. Den ene sa at teorien vi hadde hatt den dagen, ga henne svar på noen ting, som hun ikke hadde lurt på, men skjønnte hun plutselig hvorfor noen pasienter gjorde som de gjorde.

Informantene ga tilbakemelding om at de opplevde pleieplanjobbing som krevende. De ville helst at alle skulle gjøre eksamensoppgaven sammen, ikke alene. Sammen tenkte de godt, og aller helst ville de ha med lærer. Grunnen til at de opplevde det som krevende var at de måtte skrive hva, hvordan og hvorfor de gjorde som de gjorde. De innrømmet at det var slitsomt å tenke over og beskrive de ulike prosedyrene. Det var vanskelig å sette ord på de tingene de gjorde til daglig. En informant sa: "jeg gjør det bare, jeg bare vet hva jeg skal gjøre". Samtidig sa informantene at det var vanskelig å tenke på alle tingene, helheten.

Informantene ga også tilbakemelding på at de gjerne ville hatt mer tid til å trene å sette teori opp mot praksis.

Informantene har også gitt tilbakemelding på at de ikke jobbet så mye utenom undervisning. De måtte jobbe eller så hadde de familieforpliktelser som krevde deres tid. Noen har sagt at de ikke ønsker å ta eksamen på grunn av språket.

### ***Mine refleksjoner***

I følge Spetalen (2007) er det vanskelig å sette ord på sin tause kunnskap. Vi blir automatiserte, liksom når vi kjører bil. Vi gjør det bare. Vi kan ikke beskrive alltid hvorfor vi gjør som vi gjør. Å reflektere er en krevende oppgave for mange, noe disse praksiskandidatene ga uttrykk for. Men jeg opplevde en del aha opplevelser blant dem. Samtidig som de sier at det er lett når vi er mange.

Å jobbe sammen er noe vi gjør hele tiden. At en eksamen er en individuell jobb kan en jo forstå, samtidig er det en kunstig måte å jobbe på. En har alltid noen en kan kontakte når en er på jobb.

Bevisstgjøring av sine egne kunnskaper er alltid en god ting. Det gjør noe med selvtilliten når en oppdager at en kan kanskje mer enn det en tror. Det gir pågangsmot til å gå løs på nye oppgaver. Men samtidig tenker jeg også at hvis en blir bevisst på hva en ikke kan, er ikke det en god følelse. Midlertidig er samhandling med andre en trygghet, derfor forstår jeg praksiskandidatene da de sa at de helst vil jobbe sammen.

Jeg observerte at det var flere som ikke har kommet til undervisning. Har fått vite at det er noen som har sluttet. De ville heller jobbe et år til for å forbedre språket. Språket er et viktig

redskap i forhold til refleksjon (Dewey 1933/2009). Jeg tenkte at det kan være rett for dem det gjaldt.

Samtidig at det var flere som ikke kommer på grunn av at de må jobbe. Det var vanskelig for enkelte å balansere utdanning med familie og jobb. Det er derimot vanskelig å få bredden i yrket når en har en begrenset erfaringsbakgrunn. Et av hovedfokuset i dette kurset har vært å vise bredden i yrket og dele erfaringer. Disse erfaringen tenker jeg gir nødvendige kunnskaper til et framtidig yrkesliv. Denne kunnskapen går de glipp av når de ikke er tilstede. Et av mine forskerspørsmål stiller spørsmål om hvilke utfordringer som kommer i møte med praksiskandidater for å få til en god læring. Jobb og familieforpliktelser er mer krevende for voksne elever. Nova (2013) viser til at språk og tap av lønn er en av de viktigste årsakene til at disse elevene har frafall i den videregående skole

#### **6.4 Oppsummering av alle refleksjonene og mine funn**

Før jeg begynner å oppsummere og presentere mine funn, vil jeg bare repetere hva problemstillingen er og hvilket forskningsspørsmål jeg har.

Problemstillingen er:

*Hvordan bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning?*

Forskerspørsmål:

*Hvilke utfordringer og muligheter oppleves av lærer og praksiskandidater på et eksamensforberedende kurs.*

#### Første aksjon – Voksenpedagogikk - Praksiskandidatenes læreforutsetninger

I den første aksjonen undersøkte jeg hvem disse praksiskandidatene var og hvordan forholdene var lagt til rette for at deres deltakelse på dette kurset. Praksiskandidatene var voksne mennesker som hadde ulike jobber hos en og samme arbeidsgiver. Det var kun to praksiskandidater som hadde 80 % stilling som gav dem den rettigheten at de fikk permisjon med lønn for å delta på undervisningen. De andre 12, måtte ta fri fra jobb uten lønn. De fleste hadde familier med forpliktelser i forhold til forsørger ansvar og barn som skulle følges. Derfor var det for flere vanskelig å ta fri fra jobb for å delta på undervisningen og

gruppeaktiviteter. Det var derfor mange som ikke kunne komme de kveldene som var avtalt til eksamensforbereding.

Praksiskandidatene hadde en kort og ensidig erfaring i fra helsesektoren. For noen av praksiskandidatene var det veldig lenge siden sist de hadde vært på skolebenken. Noen av dem hadde kun jobbet på den ene plassen og de hadde heller ikke vært der mer enn et par år.

Av de 14 praksiskandidatene, var det to etnisk norske. De andre praksiskandidatene hadde varierende norskkunnskaper. To sluttet fordi de mente at de ikke kunne godt nok norsk. Jeg måtte gi opp loggskrivningen fra praksiskandidatene fordi det ble for vanskelig å uttrykke seg på norsk. Derfor ble det heller fokus på muntlige tilbakemeldinger underveis i prosjektet. Men det var også vanskelig for noen, og ikke minst for meg. Jeg forsto ikke alltid hva som ble sagt.

Praksiskandidatene hadde en forforståelse for hva de mente gav dem best læring. Mange av praksiskandidatene hadde ikke gått på skolen på mange år. De fleste av dem hadde også en annen kulturbakgrunn enn norsk. De ga tilbakemelding at de mente de lærte best av at lærer foreleste fra tavle mens de noterte. Men de endret mening etter første aksjon De ga tilbakemelding på at de likte erfaringsdeling fordi de opplevde at det var mange måter å jobbe i helsesektoren på. De opplevde også at de var styrt av kulturen på jobben og hadde ikke tenkt så mye over hvorfor de utførte jobben slik de gjorde. Derfor var det fint å få et innblikk i andre arbeidssteder og andres arbeidsliv.

#### Andre aksjon - erfaringsdeling

Da de delte erfaringer, opplevde de at det var andre måter å tenke på, andre måter å løse problemer på. Ord og begreper, ble brukt med ulike mening hos praksiskandidatene. Noen ord og begreper var for noen også helt ukjent. I tillegg var det for mange vanskelig å finne de rette ordene på norsk.

De opplevde at de hadde ulike erfaringer og de ga tilbakemelding på at de kjente ikke andre måter å jobbe på enn sin egen arbeidsplass. Informantene uttrykte begeistring over å bli kjent med andres erfaringer.

Den ene informanten sa at hun opplevde mestring i forhold til å dele sine erfaringer. Hun hadde ikke tenkt at hun hadde mot til å fortelle om seg selv og sine erfaringer, men da hun gjorde det, merket hun at det hun fortalte gjorde en forskjell. Hun opplevde at andre på kurset lærte av henne, hun sa ikke noe dumt og det ga henne mersmak. Hun ville ha mer av erfaringsdeling.

Men informantene undret seg også om det de lærte, både via teorien og erfaringsdelingen, var relevant. De hadde en opplevelse av at teori og praksis stemte ikke alltid overens. De uttrykte at virkeligheten var ikke alltid slik som det sto i boka. Dessuten hadde de aldri vært med å skrive pleieplan, noe de måtte gjøre til eksamen.

De undret seg også over om det hadde vært bedre å lære teori før en hadde praksis. En informant sa at hvis hun hadde lært teori først, ville en del pinlige hendelser vært unngått. Men aller helst ville de hatt teori og praksis samtidig. Som den ene informanten sa: "Da kunne jeg putte alt i en sekk, nå har jeg to sekker. Hadde det vært en sekk, hadde vært lettere å plukke det jeg trengte."

### Tredje aksjon - refleksjon

Informantene ga tilbakemelding på at de ble bevisstgjort i forhold til egne handlinger. De så selv at de manglet en bred yrkeserfaring, men de lærte av å høre på andre. Og selv om de så at de manglet bred erfaring, opplevde de at de kunne mye fagstoff.

Tilbakemeldinger fra informantene sa at det var vanskelig å sette ord på hva og hvorfor de gjorde som de gjorde. Det var vanskelig å reflektere, men de opplevde at via refleksjon endret de sine holdninger, tenkemåter og væremåter i jobben. Flere av dem hadde fått tilbakemelding på at de hadde endret seg etter at de hadde begynt på kurset. De så ting som de ikke hadde sett før, utviklet et mer nyansert syn på pasientene og arbeidsplassen. Informantene begynte å stille kritiske spørsmål til kulturen på arbeidstedet. Og noen av dem fikk også noen oppdagelser underveis:

"Det er gøy å sitte å høre på de andre fordi de jobber med helt andre ting enn det jeg gjør. Jeg blir klokere fordi andres erfaring gir meg læring. I tillegg har jeg lært noe av teorien vi hadde i dag, denne teorien ga meg svar på noe, som jeg ikke før har lurt på.

Men nå skjønner jeg plutselig hvorfor noen gjør som de gjør" (elevsitat)

Det var flere som gjerne ville hatt mer tid på skole før eksamen. Dessuten ville de helst vært sammen om å løse eksamensoppgaven, gjerne med læreren tilstede som kunne veilede og hjelpe. Det var jo slik det fungerte i virkeligheten. De var ikke alene på jobb, de hadde alltid noen de kunne spørre eller diskutere sammen med om det var noe de lurte på.

## **7 DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅLENE OG SVAR PÅ PROBLEMSSTILLINGEN**

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn opp mot teorien, styringsdokumenter og annen forskning som jeg har presentert i denne rapporten.

Jeg startet med å undre meg over hvordan praksiskandidatene skulle lære teori på kort tid. Jeg brukte McNiff sine spørsmål: "What is my concern? Why am I concerned?" (McNiff, 2002). Mine erfaringer fra tidligere undervisning har vist at elever trenger tid til å bearbeide lærestoffet, men på eksamenskurset hadde ikke praksiskandidatene god tid. Derfor var jeg bekymret for om de klarte å knytte teorien de skulle gjennomgå på kurset opp mot deres erfaringer, og klare å oppdage sammenhengen og meningen med sine handlinger.

På bakgrunn av dette kom jeg fram til følgende problemsstilling:

### **Hvordan kan en bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning?**

Jeg undret også over hvilke utfordringer og muligheter som ville dukke opp underveis. Derfor hadde jeg et forskerspørsmål i tillegg:

### **Hvilke utfordringer og muligheter oppleves av lærer og praksiskandidater på et eksamensforberedende kurs.**

Jeg har gjennomført tre aksjoner, der jeg har brukt praksiskandidatene som informanter. I drøftingen starter jeg med mine hovedfunn og drøfter dem før jeg besvarer problemsstillingen og forskerspørsmålet.

I mine aksjoner har jeg fokusert på og har gjort mine funn som omhandler; *læreforutsetninger, erfaringsdeling og refleksjoner*. Konklusjonen og veien videre kommer helt til slutt i denne rapporten.

#### **7.1 Praksiskandidatene læreforutsetninger**

Praksiskandidatene læreforutsetninger handler om hvordan praksiskandidatene er og hvilken bakgrunn de har. Min erfaring fra læreryrket, viser at det er stor ulikheter i elevenes læreforutsetninger. Har også gjort erfaringer at alder også har en viss innflytelse på hvordan

de er som elever. Yngre elever er mer urolige og har større problemer med å skjønne meningen og se helheten i lærestoffet. Jo eldre elevene er, jo mer skjønner de. Jeg mener det handler om menneskenes modning og at de har flere knagger å henge teorien på fordi de har flere erfaringer i livet. På den måten vil teorien eller lærestoffet feste seg lettere enn at hos dem som ikke har noe erfaringer eller noe de kan sammenligne lærestoffet med.

De yngre elevene kan oppleve at de ikke er på skolen av egen fri vilje. Og da er det av og til vanskelig for dem å finne rette motivasjonen til å holde ut skolegangen fram til de får seg en jobb. Og det går også ut over elevenes læring. Læring og motivasjon har en helt klar sammenheng. Praksiskandidatene derimot, var motiverte for å delta og fullføre kurset. Å få fast jobb og ikke minst at de fikk muligheten til å få andre jobber enn den de hadde nå, var viktig for dem. Selvrealisering og en berikelse av individet er sentralt og viktige årsaker til at voksne tar utdanning. I tillegg er det andre viktige faktorer som bedre helse og trygg økonomi som driver oss mennesker til skolebenken (Nova 2008).

Første aksjon fokuserte på å finne ut hvem praksiskandidatene var og hvilken bakgrunn de hadde fra yrkeslivet. I tillegg ønsket jeg å få vite hvordan de likte å jobbe med fagstoffet. Funn viser at praksiskandidatene var i alderen 26 og oppover. De mente i tillegg at de lærte best ved at lærer viste Power Point presentasjoner og de noterte. Det var flere som ikke hadde gått på skole siden grunnskolen. Jeg fikk også mange tilbakemeldinger fra praksiskandidatene at de var usikre på om de ville klare eksamen og kom med ulike uttalelser som: "Jeg vil aldri klare eksamen." og "Jeg er bare en assistent". Disse funnene samsvarer med det Loeng (1990) sier om at voksne elever kan ha dårlig selvbilde og kan føle seg bortkomne i læringssituasjoner. Praksiskandidatenes læring vil antagelig blir påvirket av at de ikke har troen på seg selv.

Men voksne elever lærer ifølge både Loeng (1990) like bra. De setter bare andre krav til lærestoffet. I og med at praksiskandidatene valgte å bruke tid til å gå på kurset, ønsket de at det de lærte var nyttig. Praksiskandidatenes mål med kurset var å bestå eksamen før de gikk opp til fagprøven. Jamissen (2011) og Loeng (1990) bekrefter dette og sier at de voksne har behov for at lærestoffet er relevant og dekker elevenes behov for fagstoff og de lærer bedre når lærestoffet er relevant for deres hverdag og at deres erfaringer anerkjennes.

#### *Praksiskandidatene bakgrunn og erfaringer*

Jeg mener det er viktig å møte elevene der de er for å gi dem rett tilrettelegging i undervisningen. Og da krever det at vi lærere blir kjent med elevene. Det var avgjørende for



meg å finne en arbeidsmåte som bygde på praksiskandidatenes bakgrunn og tok hensyn til deres erfaringer og behov helt fra starten av. Det var også viktig for meg med jevnlig samtaler, fordi praksiskandidatene ville endre sine virkeligheter og behov etter hvert som de lærte nye ting. Seim viser til at unge og voksne lærer like bra, men de har ulike læringsbetingelser (gjengitt etter Loeng, 1990). Det tenker jeg handler om hvordan de utvikler seg sammen med fagstoffet. Når vi lærer noe, kan vi si at vi utvikler nye tanker og måter å gjøre ting på, vi vokser kognitivt. Og da blir de voksnes virkelighet endret og deres behov og ønsker vil endres.

Mine funn i første aksjon, viste at praksiskandidatene var innvandrere. Det var kun to som var etnisk norske. Det var mange som ikke hadde vært elev på mange år, og flere av dem hadde gått på grunnskole i land i Afrika og Øst Asia. Dagens elevrolle har endret seg i løpet av de siste 10 -20 årene, og praksiskandidatene uttalte at de forventet at lærer snakket og de lyttet. Jamissen (2011) sier at de voksne mange ganger kan ha en innøvd elevrolle som kommer i kræsje med dagens elevrolle. Og det kom fram i første aksjon da praksiskandidatene endret sine ønsker og behov for arbeidsmåte, de hadde sine forventninger om hvordan undervisningen skulle foregå, utfra egne skoleerfaringer, men de ble altså raskt forkastet til fordel for dialoger og erfaringsdeling i klasserommet.

I samme aksjon fant jeg også ut at praksiskandidatene hadde fra ett til fire års yrkespraksis. De hadde samme arbeidsgiver, men de hadde stort sett jobbet på samme plass i den tiden. Det var ulike årsaker til at de ikke hadde fullført en yrkesutdannelse, men de hadde kommet seg inn i yrkeslivet som assistenter og som vikarer.

Det krevdes 5 år innen yrket for å gå opp til fagbrevet (Udir, 2018). De som ikke hadde 5 år, fikk tilbud om å ta Vg2 eksamen. Det gav dem 3 år "yrkespraksis", og kunne altså gå opp til fagprøven med kun 2 år i yrkeslivet. Min mening er at en Vg2 eksamen kan ikke kompensere for mangelen på praksis. Vg2 eksamen er ganske lik på Vg3 eksamen. Og når to eksamener er så like, blir det ingen ny erfaring som de kan få læring av. Dessuten er det nettopp praksiskandidatenes praksis som er selve grunnlaget for at de er kvalifisert til å ta fagbrevet uten å gå i ordinært løp. For å bli en god håndverker trengs det 10 000 timer trening for å få kloke hender ifølge Tesfaye (Teskaye, 2013), og det er ca. 5 års yrkespraksis.

Språket var en utfordring i dette kurset. Etter den første aksjonen ville jeg innhente logger fra praksiskandidatene. Da hadde jeg laget 4 spørsmål de skulle besvare. Ikke alle klarte å forstå spørsmålene, heller ikke å svare skriftlig. Derfor ble jeg svært kritisk til hvordan

praksiskandidatene skulle klare å lese fagbøker og klare å bestå en 5 timers skriftlig eksamen. I følge Nova (2013) er språket også en årsak til at mange dropper ut av voksenopplæringen. At de ikke klarte å besvare loggene resulterte i at jeg måtte innhente data og evaluere aksjonene muntlig med praksiskandidatene og informanter. Jeg fikk flere ganger tilbakemeldinger fra praksiskandidatene at de opplevde språket som vanskelig, ord og begreper måtte vi derfor bruke mye tid på. I et yrke er det mange fagord som en må kunne, både for å forstå faglitteraturen og i det daglige. I tillegg ble språket en utfordring i forhold til å reflektere. Spetalen (2007) sier at det er vanskelig å sette ord på taus kunnskap, og det blir derfor ekstra vanskelig når du skal gjøre det på et annet språk som du kanskje ikke behersker så godt.

De fleste hadde en familie og flertallet måtte ta fri fra jobb uten lønn eller si nei takk til ei ekstra vakt for å delta på teorikurset. Og når flere av dem hadde familieforpliktelser, var det vanskelig for dem å ta fri på alle kurskveldene. I følge Nova (2013) var dette en annen av årsakene til at flere elever i voksenopplæringen droppet ut og ikke fullførte. Jeg opplevde at praksiskandidatene ble presset i begge ender, de ble presset til å få en formell kompetanse for at de skulle beholde eller få fast stilling, samtidig ble de presset til å ta imot vakter for å vise interesse. Takket de nei til vakter, opplevde de at de ikke fikk mulighetene til å få jobb.

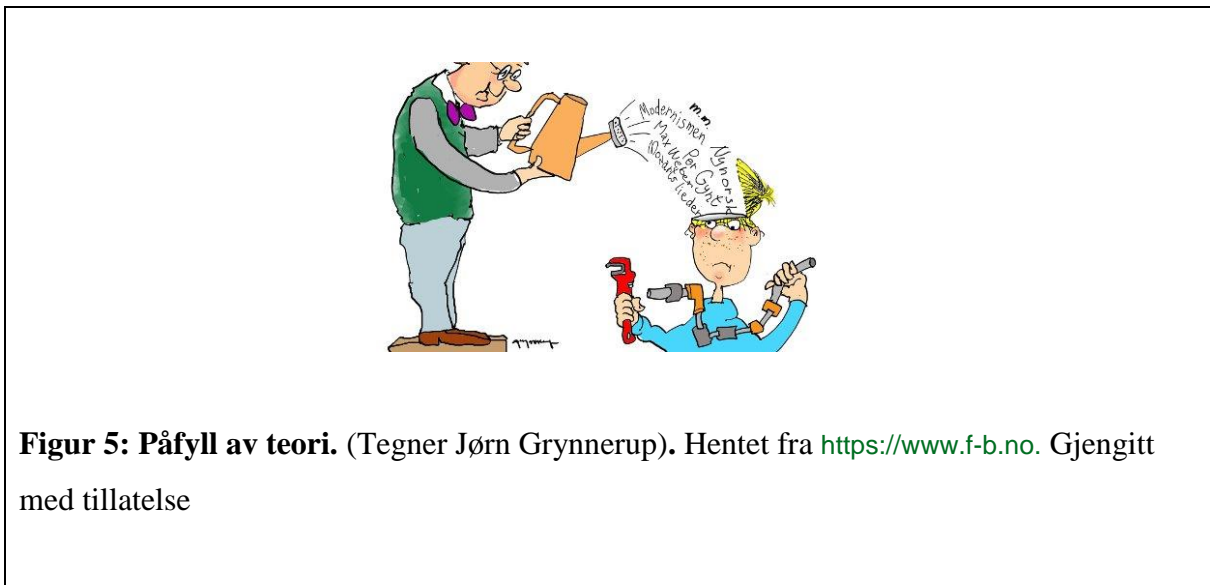
I første aksjon snakket vi om praksiskandidatenes yrkeserfaring. Etter første aksjon uttalte praksiskandidatene at de opplevde erfaringsdeling som nyttig, nettopp fordi de fikk ta del i andre erfaringer og lærte bredden i faget. Og kanskje kunne den manglende yrkespraksis kompenseres ved denne erfaringsdelingen. Den bredden i faget er viktig og skulle gi praksiskandidatene en helhetstenkning og de kan se sammenhenger på en hel annen måte enn når de har en snever erfaringsbakgrunn. Loeng (1997) viser til at erfaringslæring er helt sentralt innen voksenpedagogikk. De voksne har mye taus kunnskap og kan lære av hverandre.

I følge Dewey (1916/2001) handler erfaringslæring om at du skal vurdere ulike løsninger av en hypotese, etter at du har opplevd et problem. Deretter prøver du det ut, vurderer og generaliserer resultatet før du går videre til neste problem. Derfor ble det lagt opp til at praksiskandidatene skulle lære av hverandre gjennom at de kunne generalisere resultatene av de andres erfaringer og dermed så ble dette til egne erfaringer som praksiskandidatene skulle ta med seg videre. Inglar (2009) viser til at vi også kan få erfaringer gjennom andre. Vi kan oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger.

Etter første aksjon, hadde praksiskandidatene endret sine ønsker om hvordan de ville jobbe med lærestoffet. De opplevde som sagt erfaringsdeling som god læring og ville fortsette med dette.

### **Erfaringsdeling**

Det er lett å se for seg elever som objekter der læreren skal "fylle" på læring til dem, som om jeg var en bank og elevene tomme kar. Under viser jeg et bilde som illustrerer dette. Jeg skulle tilføre lærdom til karet litt etter litt, til karet var fullt og de var klare for å ta sin eksamen.



På den måten er elevene passive og lite aktive til å forme sin læring. Dette kurset var lagt opp til tradisjonell kateterundervisning og det var lite rom for alternative læringsarena eller arbeidsmåter som for eksempel å jobbe med praktiske øvelser. Jeg ønsket ikke at jeg skulle ha alle fasitsvarene der elevene satt og fikk "den rette" måten å gjøre det på. Derfor var det viktig for meg å variere læringsmetodene, der praksiskandidatene kunne bruke sine erfaringer gjennom dialoger og diskusjoner, samt å samarbeide med hverandre da de jobbet med fagstoffet. På den måten ville språket også bli trent opp, der vi kunne trene på norske ord og begreper i tillegg til fagspråk.

I andre aksjon var det derfor erfaringsdeling som var i fokus. Praksiskandidatene jobbet med ulike tema, der de diskuterte hvilke erfaringer de hadde med dette for deretter å sammenligne med bøkene i forhold til hva faglitteraturen sa. Et tema var blant annet hygiene, der de

diskuterte sine erfaringer om bruk av hansker. Erfaringsdelingen skulle først skje mellom to og to, deretter sammen i plenum.

I starten var det flere som ikke ville si noe, mens andre delte sine erfaringer. Jeg observerte at de var unnvikende i svarene eller at de sa at de ikke visste noe. Jeg observerte og hørte at det var ikke alle som hadde like mye erfaringer innen ulike tema, i tillegg var det ofte veldig mange ulike erfaringer. Det førte til en del diskusjoner om hvorfor de gjorde slik eller slik. Men jeg observerte også latter og forbauselse mens de delte sine erfaringer.

Praksiskandidatene uttalte flere ganger at de ikke visste hvorfor de gjorde slike ting. "Jeg gjør bare det alle de andre gjør på avdelingen." var det flere som sa.

Funn i aksjonen viste også at flere av praksiskandidatene hadde store hull i forhold til yrkeserfaringen. Det var flere som ikke visste hva vanlige prosedyrer innen sykepleie var, på samme måte som andre ikke kjente til psykiske lidelser. Praksiskandidatene bekreftet midlertidig at de lærte mye av de andre. En sa: "det får meg til å tenke utenom det jeg er i". En annen sa: "Noen av de andre elevene hadde erfaringer fra situasjoner de ikke hadde hørt om. Derfor opplevde jeg at det var nyttig å snakke sammen og dele erfaringer"

### **7.1.1 Bredere erfaring via andre praksiskandidater**

Praksis består av erfaringer og opplevelser. Man gjør en handling og opplever konsekvensene av det ifølge Dewey (2001). I tillegg mener Dewey (1929/1984) at all læring skal utgå fra praksis. Og praksis er noe man sanser, det er noe fenomenologisk (Jamissen, 2011). Det var ikke alle som hadde samme erfaringsbakgrunn, men elevene delte sine erfaringer etter hvert som vi hadde ulike tema. I følge Inglar (2009) kan man få erfaringer ut fra andres opplevelser, man abstraherer andres tanker og erfaringer og lærer av dem.

Jeg så og hørte hvordan praksiskandidatene diskuterte ulike måter å jobbe på, de diskuterte ulike løsninger å møte problemer på og jeg hørte at praksiskandidatene mer og mer begynte å stille kritiske spørsmål til både sin egen og andres handling. Samtidig var det vanskelig å være kritisk til andres måte å jobbe på. Voksne er sine erfaringer, ifølge Knowles (1984). Vår identitet og selvbilde er opparbeidet av hva vi har gjort og erfart. Det er vondt å motta kritikk, selv om det er "bare" jobben. Men vår jobb er jo gjerne hva vi er. Hvor mange ganger har vi ikke blitt stilt spørsmålet: "hva er du?". Og da svarer vi med: lærer, sykepleier eller noe annet. Vi er vår jobb. Vi gjør gjerne den jobben etter beste evne og fordi vi har opplæring i det. Vi

former vår personlighet og hele livet vårt etter vår jobb. Og det preger nok den voksne eleven mer enn yngre elever. Voksne har mer erfaringer og det har satt sitt preg på dem (ibid).

I Kolb (2012) sin figur, som jeg presentert i kapittel 4.3.1 ser vi at mennesket lærer gjennom konkrete opplevelser og danner sine erfaringer. Ved assimilert læring får vi nye impulser som vi kan knytte til egne erfaringer og får et nytt syn. Gjennom teorien får vi en generell lærdom som vi igjen kan prøve ut i praksis. Jeg har tenkt at kurset skulle bygge på praksiskandidatenes praksis og gjøre dem til kyndige yrkesutøvere gjennom nettopp dette. Jeg oppdaget underveis i kurset at det var veldig mange hull i praksiskandidatenes erfaringsgrunnlag. Derfor var jeg skeptisk til at praksiskandidatene lærte godt nok gjennom erfaringsdeling

I tillegg var det vanskelig for praksiskandidatene med induktiv læring. De hadde ulike erfaringer, men ikke erfaringene var like lærerike for praksiskandidatene fordi de var ikke bevisste egne handlinger. Dessuten var det ikke alltid praksiskandidatene satt med erfaringer som var faglig rette. De hadde lært noen uvaner og måtte avlæres. Slik akkomodativ læring er en utfordring, spesielt for voksne. Hvis vi voksne "er" våre erfaringer, som Knowles mener, utfordrer akkomodativ læring vår personlighet.

### **7.1.2 Relevant opplæring**

Flere ganger i kurset stilte praksiskandidatene spørsmål om hva som var viktig å kunne. Det var ikke alt praksiskandidatene skjønnte relevansen med. Loeng (1990) poengterer at de voksne krever at det er sammenheng mellom teori og praksis. Det gjorde som sagt også praksiskandidatene. Dette kurset omhandlet kun teori og derfor var det viktig at teorien samstemte med det de kom til å møte i yrket.

Eksamen er en 5 timers skriftlig oppgave der de skal skrive en pleieplan. Og det var mange av praksiskandidatene som aldri hadde sett en pleieplan før. I og med at dette var helt nytt for elevene, var eksamensoppgaven skremmende og helt ny læring, og de hadde ingen kroker å henge fagstoffet på. De hadde ingen erfaringer med dette. Det krevde en ny måte å tenke på, og derfor skjønner jeg at praksiskandidatene stilte spørsmål med relevans. I dette tilfelle er teorien ikke anvendbar i arbeidslivet og praksis, og da er det vanskelig å vise overfor dem at teorien er nødvendig å lære.

Bruner (1999) viser til at lærestoffet skal gå fra det spesielle til det generelle. Men når de ikke har noen erfaringer i forhold til lærestoffet, blir det vanskelig å gå fra det spesielle i deres verden til det generelle. Praksiskandidatene ikke hadde erfaringer som de kunne knytte til teori. Er det nok at de andre deler sine erfaringer? Blir det bare språklige formuleringer som ikke gir noe mening? Praksiskandidatene strevde med norskforståelsen i tillegg til at ikke all teori opplevdes relevant. Da blir teoriundervisningen lett bare ord som svever litt før de forsvinner bort om de ikke har noen konkrete erfaringer som de kan knytte dem til. Yngre elever har en større evne til å lære generell lærdom enn de voksne elevene (Loeng, 1990), derfor tenker jeg at det var viktig at all teori griper fatt i praksis og treffer den enkelte.

Bruner (1999) viser også til spirallæring, en må begynne i det små og ta fagstoffet om og om igjen på en høyere nivå for hver gang. Praksiskandidatene uttalte flere ganger at de ville hatt flere undervisningskvelder før eksamen. De opplevde tidsnød, og det var det. Vi hadde ikke tid til å ta fagstoffet i spiraler. Det førte til at praksiskandidatene fikk ikke bearbeide det de hadde lært, de fikk ikke prøvd dette ut i praksis og reflektert over det. Schön (2013) viser til at vi må reflektere i og over situasjonen for at vi skal bevissthet og forståelse for hva vi gjør. På sammen måte var det viktig at praksiskandidatene kunne prøve ut fagstoffet flere ganger og oppleve ulike konsekvenser. Slik kunne de oppleve at det spesielle ble til generell lærdom som de kunne bruke senere i andre situasjoner. Dewey (1916/2001) viser også til at erfaringer er konsekvenser av våre handlinger. Jeg tenkte at det var lurt at vi har ulike konsekvenser slik at vi kan oppleve at det er flere løsninger å møte situasjoner på. Men det ble vanskelig for praksiskandidatene å oppleve.

Teorien på pleieplanen ble midlertid presentert som en generell oppskrift på hvordan det skulle være og så måtte vi gjøre det sammen, for å gjøre det til det spesielle. Men det er ikke slik at teori skal være en oppskrift på praksis (Kvernbekk, 2011), derfor var det viktig at praksiskandidatene så meningen med den teorien som de skulle lære. Teori skal heller være rådgivende og informerende (ibid), en slags oppslagsverk som kan nyttes når man trenger det.

### **7.1.3 Teori og praksis, side om side eller atskilt?**

Hiim og Hippe (2001) mener at yrkesutdannelsen er blitt for akademisert. De mener også at teori og praksis bør være som hånd i hanske, ikke atskilt der vi har teori først og praksis etterpå.

I dette kurset ble teori nærmest en oppskrift på hva de skal gjøre, samtidig så er pleieplanen også en metode å få fram elevenes teoretiske kyndighet. De hadde sin praksis og skulle gjennomgå teorien etterpå. Det er helt i tråd med hva Dewey (1929/1984) mener en skal gjøre; teori og praksis skal revideres i lys av hverandre. Men det er ikke lett å få til når man deler opp yrkesopplæringen slik praksiskandidatene opplevde.

Den ene praksiskandidaten ga tilbakemelding på at hun skulle ønske at hun kunne ha teori og praksis sammen. Hun sa:

"teori og praksis er veldig ulikt og hvis jeg bare kunne ha puttet all teori og praksis i en og samme sekk kunne hun ha hentet fram det jeg trengte når jeg trengte det. Nå har jeg liksom to sekker, en med teori og en med praksis." (elevsitat)

Og jeg skjønner veldig godt hva hun mente, i alle fall når praksiskandidatene også sier at praksis ikke alltid stemmer med teorien. Da må praksiskandidatene hente fram praksis og eksempler, kanskje noe langt tilbake, og vurdere det opp mot teorien.

Men det er ikke sikkert at praksiskandidatene husker alt fra den erfaringen de hadde.

Praksiskandidatene har hatt sine opplevelser, og vi opplever gjennom våre sanser (Inglar, 2015). Tanker og følelser når de er i situasjonen, kan lett glemmes. Derfor blir kanskje den erfaringen de hadde litt avstumpet når de skal revidere den opp mot teorien. Vi husker mange ganger bare delvis av de erfaringer vi har hatt, og hvis vi ikke tenker gjennom og reflekterer over hva som skjedde, gir erfaringene kanskje ikke mening. Derfor tenker jeg at det ideelle er praksis og teori sammen. Når det skjer samtidig, kan vi reflektere i og over situasjonen.

Dewey (1929/1984) mener at all læring skal skje ut fra praksis og at teori bør komme etterpå. Det er jeg ikke enig i. For meg blir det kunstig å dele opp en yrkesutdannelse slik. Inglar (2015) viser til ordet "kyndighet", som jeg også bruker. Og for meg betyr det ordet at vi har en helhetlig kompetanse, både praktisk og teoretisk. Det betyr at de skal ha opplæring i praksis og teori. Men det betyr ikke at vi skal splitte opp yrkeskompetansen i fagområder. Når en helsefagarbeider jobber med pasienter, kreves det en kompleksitet og en helhetlig forståelse av yrket. Det kreves at de ser nyanser og kan handle intuitivt. I tillegg må de ha en handlingskompetanse i forhold til hva de skal gjøre. Yrket er et praktisk yrke som også krever at kunnskaper og ferdigheter sitter i fingrene. Og for å komme dit, mener jeg at praksiskandidatene må bli bevisste sine handlinger, tanker og følelser knyttet til sin erfaringer,

og få en mening. Praksiskandidatene må vite hva som skjer og vite hvorfor de skal gjøre det de skal gjøre.

## 7.2 Oppdagelse og refleksjoner

Praksiskandidatene i kurset hadde mange erfaringer fra sin praksis. De sa også at det var mange ting som de gjorde uten at de egentlig visste hvorfor de gjorde det. Det var bare slik og alle de andre gjorde det slik. Erfaringer er opplevelser, men jeg mener at ikke alle erfaringer fører til læring. Mye av det vi gjør, gjør vi nettopp fordi andre har lært oss ulike handlingsmønstre. Inglar (2005) viser i sin figur at vi kan lære, ikke bare gjennom våre egne erfaringer, men også gjennom å observere og imitere andre.

Kultur og væremåte på en arbeidsplass er noe man "vokser" inn i. Det er vanskelig for andre å endre en kultur og andres handlingsmønstre når du kommer utenifra. Det er heller ikke alltid en bruker så mye tid til å tenke gjennom hva, hvordan og hvorfor ting skjer på en arbeidsplass, en bare aksepterer det faktum at det bare er sånn. Slike underforståtte sannheter er det vanskelig å rokke med. Funn fra aksjonene viser at også praksiskandidatene opplevde dette. Et par av praksiskandidatene uttalte: "Jeg gjør bare som alle andre gjør, har egentlig ikke tenkt over hvorfor vi gjør slik før du spurte nå." Likevel er det ikke slik læring jeg var ute etter at praksiskandidatene skulle lære. Jeg var opptatt av at de ble bevisst sine tanker og handlinger, slik at deres yrkeskompetanse skulle være faglig forsvarlig og kvalitetssikret. For å komme dit krevde det at de måtte bli bevisstgjort.

Jamissen (2011) viser til at det er vanskelig å reflektere over "underforståtte sannheter som styrer måten vi forstår det vi opplever på." Når du har lært at det er slik vi jobber og tenker på, og du har ikke blitt påvirket av andres væremåte, så er det vanskelig å tenke seg at noe kan gjøres annerledes. Derfor er det viktig som Udir sier at praksiskandidatene må ha en allsidig praksis. På den måten har du opplevd flere måter å håndtere yrket på, og kan derfor lettere reflektere over egen og andre handlinger.

Det kom fram under aksjonen at flere av praksiskandidatene ikke hadde noe erfaring med å jobbe på sykeavdeling. Da er det ikke lett å vite hvordan de jobber på en sykeavdeling uten å aldri ha satt dine ben der. En praksiskandidat visste ikke hva et kateter var, heller ikke hvordan en sykeseng i Norge så ut. Derfor ble det vanskelig for han å se for seg hvordan en skal hjelpe en som er hjertesyk ved å heve hjertebrettet i senga.



### **7.2.1 Bevisstgjøring**

Hvis en erfaring skal sette spor etter seg må vi tenke mener Dewey, (1916/2001). Han sier også at vi opplever og erfarer både aktivt og passivt, men det blir ikke læring før vi blir bevisste over hva vi har erfart og kan gjøre reflekterte valg ut fra våre erfaringer, vi får en oppdagelse. Det var det jeg ønsket for praksiskandidatene, at de skulle bruke sin praksis for å lære teori slik at de kunne begrunne sine valg. De måtte oppdage og bli bevisste sine tanker og handlinger. Og hvordan kan vi få slike oppdagelser?

På kurset brukte vi mye tid til erfaringsdeling gjennom dialoger med hverandre. Gjennom slike dialoger fikk vi delt tanker om ulike hendelser. Vi stilte kritiske spørsmål og brukte det da vi aktivt jobbet med pleieplaner. Samtidig ble dette knyttet opp mot den teorien praksiskandidatene skulle lære.

### **7.2.2 Sette ord på taus kunnskap**

Erfaringsdeling var nyttig, men samtidig vanskelig. Det var vanskelig for enkelte å finne de rette ordene, kanskje fordi det er vanskelig å sette ord på sin taus kunnskap, men også fordi språket var en utfordring. Dewey (1933/2009) viser til at språket er viktig i refleksjon.

Når man reflekterer selv, trenger man kun å tenke som Dewey (1933/2009) sier. På eksamenskurset ble praksiskandidatene veldig glad i erfaringsdeling og de lærte mye av hverandre. Etter første aksjon, ville praksiskandidatene ha mer av erfaringsdeling. Derfor var det viktig at de snakket sammen og delte sine erfaringer. Hvis det skulle gi læring til alle, måtte praksiskandidatene reflektere høyt. De måtte sette ord på hva, hvordan og hvorfor de gjorde slik eller slik. Inglar (2009) viser til at kyndighet i et yrke er komplekst, vi sanser, føler, minner og opplever. Han sier at det ikke går an å verbalisere all denne kunnskapen. Men det var nettopp det praksiskandidatene skulle prøve å gjøre.

For at teorien skal knyttes sammen med praksis, må praksiskunnskapen verbaliseres. Spetalen (2007) viser til at den delen av yrket som kan verbaliseres, kalles påstandkunnskap. Og for å utvikle sin egen yrkeskunnskap, er det nødvendig å verbalisere sine kunnskaper. Gjennom å sette ord på egen praksis, klarer man å reflektere.

I kurset jobbet vi med tema og pleieplaner. Vi tok en situasjonsbeskrivelse, som handlet om en pasient med en diagnose og ulike problemer. Praksiskandidatene skulle finne ulike mål og tiltak som kunne hjelpe pasientens problemer og begrunne hvorfor. Mens vi jobbet slik, var det noen som ikke hadde så mye å bidra med i fra egne erfaringer, mens andre hadde vært borti lignende situasjoner. Dette kom fram som funn i aksjonene, der flere av praksiskandidatene uttalte at de aldri hadde jobbet med eldre og syke pasienter. De hadde kun erfaring med mennesker med psykiske funksjonshemninger eller mindreårige flyktninger.

Da de skulle finne mål og begrunne tiltakene, uttalte de flere ganger at de var ikke vant med å verbalisere hva de gjorde, hvordan og hvorfor. Det var vanskelig å finne de rette ordene og det var vanskelig å dele opp det de gjorde i små sekvenser. Mye av det de hadde gjort før, var automatisert og ikke bevisste handlinger. Nå ble de tvunget til å beskrive og begrunne, og det var slitsomt. De uttalte at de ikke var vant med å bruke hjernen så mye.

Det er viktig å lære for å lære. En blir ikke utlært etter en utdanning. Praksiskandidatene var i kjente situasjoner, og kunne mye. Men det skjer hele tiden endringer, det vil komme nye pasienter med andre diagnoser og elevene vil kanskje også skifte arbeidsplass. Da vil de møte nye utfordringer og ukjente situasjoner. Da kreves det at de har en god faglig utdanning, som kan hjelpe dem til å tenke nytt og finne kreative løsninger. De må også videre i sitt yrkesliv reflektere og tenke kritisk. For å kunne det, kreves det at du kan sette ord på ting. Du må kunne se og oppfatte små ting og være bevisst din omverden. Men vi ser ting ulikt, ord og begreper betyr ikke det samme for alle. Dette gjorde det ekstra vanskelig for praksiskandidatene å verbalisere sin tause kunnskap. I tillegg var det ikke alltid alle som skjønte hverandre og måtte finne andre ord, og det var en utfordring sett i lys at norsk ikke var morsmålet.

### **7.2.3 Se en mening – oppdagelse**

Jeg mener at når du knytter erfaringer bygget på sansemessige opplevelser og den bearbeidingen du har i tankene sammen, at kunnskap videreutvikles. Praksiskandidatene sa at noen erfaringer fra praksis, var vage og de husker ikke annet at de hadde gjort noe. Tanker uten sanseintrykk er ikke verdifulle, samtidig som sanseintrykk uten begreper er uten verdi. På samme måte som elevene til Firing (2007) fikk sine erfaringer, må erfaringer oppleves, og praksiskandidatene må sette ord på hva de opplever, det er da de får oppdagelser og ser meningen.

Hiim og Hippe (2001) sier at de er skeptisk til oppdelingen av yrkesutdannelsen, at programfagene deles opp og vi har teori og praksis hver for seg. Men samtidig er det kanskje nødvendig for at du skal skjønne sammenhengen. Du må kanskje ta en del av gangen, dele handlingen opp i sekvenser, for deretter å sette det sammen igjen? Noen vil ha mer problemer enn andre til å se helheten, samtidig blir det mye for aller fleste å lære alt på engang.

Teori er nødvendig for praksis, på samme måte som praksis er nødvendig for å lære teori. Praksiskandidatene var voksne og hadde mye erfaring. Det var helt klart en fordel. Problemsstillingen min handler om hvordan praksiskandidatene skal bruke sine erfaringer for å lære teori. Det var ikke nok at praksiskandidatene pugget all lærestoffet og kunne gjengi det. Det var nødvendig og viktig for meg at de så at teorien kunne gi dem noe, gi en mening i det de driver på med hver dag på jobb. For å få en mening må man reflektere over teori og praksis. Refleksiv tenkning handler om at vi bruker den forrige tanken til å tenke videre på. Den neste tanken er altså bygd på den forrige (Dewey, 1933/2009). Og da er det nødvendig at du er bevisst hva du gjør, du har evne til å dele opp det du gjør i sekvenser og du kan sette ord på hva du gjør og hva du kan.

For å kunne reflektere, må man være bevisst sin tause kunnskap. Det er nyttig å ha reflekterende samtaler med seg selv, der man prøver å stille spørsmål med det overraskende og det unike. Når man stiller slike spørsmål, går man inn i en annen verden, og på en måte blir med på en dannelsesreise og kan returnere som et mer kunnskapsrikt menneske. En ser andre perspektiver og få innblikk i andre og nye sannheter. På denne måten får man et metaperspektiv på egen kunnskap og ferdigheter. Jeg tenker at det også gjelder når andre reflekterer, da kan vi blir med på denne reisen. På eksamenskurset sa en av praksiskandidatene: "Jeg liker å høre hva de andre gjør på jobben. Jeg føler jeg får se en helt ny verden når han forteller, fordi dette har jeg aldri vært borti før."

Praksiskandidatene ble nysgjerrige på hverandres erfaringer og de tenkte over betydningen over ulike saker og løsninger. Dewey (1933/2009) mener at de som reflekterer handler ikke i blinde, de funderer, avveier og overveier en sak. Dette er det samme som Grenstad (2014) sier en må ha som egenskaper for å bli en god oppdager. Slik er de årvåkne på omgivelsen. Schön (1995) sammenligner refleksjon med å gå inn i en virtuell verden, der situasjonen "snakker" tilbake til deg og at man kan se situasjonen på en annen måte. Vi brukte mye tid på denne, og

på den måten fikk de erfaringer som de kan bruke senere og forhindret samtidig at når de møter lignende situasjoner, så handler de ikke impulsivt. Men i og med at praksiskandidatene hadde huller i sine erfaringer og at noen erfaringer var litt langt bak i tiden, var det ønskelig at de fikk erfaringer underveis i kurset, der jeg kunne reflektere sammen med praksiskandidatene.

Schön (2013) sier at når elevene kopierer eller etterligner læreren og samtidig reflektere, vil det bli refleksjoner og læring. Og da vi utarbeidet pleieplaner sammen, ble det slik at jeg gjorde det først, deretter skulle de gjøre det. Men da ble det gjerne slik at jeg ble "banken" som skulle fylle de tomme karene og teorien ble oppskriften. Teorien bør heller være rådgivende og informativt.

Men samtidig som teorien skal være rådgivende og informativt, skal det også gi en mening for elevene. Ved deduktiv læring skal elevene få prøve ut teorien. Det var ikke så lett for praksiskandidatene å lage pleieplaner på jobb, der de ikke har pleieplaner. Der de hadde pleieplaner var det stort sett sykepleierne som gjorde den jobben. På en arbeidsplass har de administrative pleieplaner, mens på en eksamen er det pedagogiske pleieplaner. Forskjellen på disse to pleieplanene, er at mens de evaluerer tiltakene på arbeidsplassen, skal praksiskandidatene begrunne sine valg av tiltak, og på den måten vise sin teoretiske kyndighet. Kunnskapen skal anvendes og forklares, det er da både dine erfaringer og teori gir en mening. (Inglar, 2009). Det var det viktig for praksiskandidatene å få trening i å prøve ut praksis. Pleieplaner blir utarbeidet på arbeidsplasser og praksiskandidatene skulle lage en pleieplan på eksamen. Det finner jeg støtte hos ved det Bruner (1999) mener. Han mener at teori skal prøves ut i praksis slik at vi eventuelt kan endre vår handlinger og bli en vane.

#### **7.2.4 Mestring**

Hvordan etablerer man vaner? Når man opplever at våre handlinger gir gode konsekvenser og vi opplever at vi mestrer, så gjør vi samme handling flere ganger. Vi erfarer gode ting, vi lærer og er bevisste våre handlinger. Når vi kan koble sammen det vi har gjort med gode opplevelser, enten via tilbakemeldinger fra kollegaer eller pasienter, opplever vi mestring og vil gjerne at det skal bli standarden for videre handlinger. Også når man lærer noe som man skjønner og gir mening, vil det påvirke vår atferd. Bruner sier at: "Viden hjelper kun, når den føres ned og bliver til vaner." (Bruner, 1999, s. 233).

Da vi først begynte med erfaringsdeling, var det noen praksiskandidater som var veldig stille. Å si noe høyt i klassen kan være vanskelig for mange, samtidig som det er alltid noen andre som tar ordet. Det merket jeg også, men var bevisst i forhold til at alle måtte uttale seg. Det var spesielt viktig i forhold til evalueringer av aksjonene. Men etter hvert ble flere aktive deltakere i klassen. En av praksiskandidatene sa at hun ble overrasket over seg selv over alt hun egentlig kunne og at hun hadde mot til å snakke i timene og dele sine erfaringer. Hun opplevde mestringsglede. Hun sa også at hun opplevde at andre lærte av henne.

En annen praksiskandidat ga sa om at hun hadde fått tilbakemelding fra sine kollegaer at hun hadde endret seg i forhold til pasientene. Kollegaene merket at hun kunne mer og at hun var flink. Hun strålte da hun sa det. Slike tilbakemeldinger gir oss gode følelser og det gir oss mestringsfølelse.

En praksiskandidat sa at hun nå skjønnte hvorfor enkelte pasienter gjorde som de gjorde, uten egentlig å ha lurt på dette. Men hun så nå plutselig en sammenheng i pasientens atferd. Da jeg ikke kunne være med ut i feltet, var slike kommentarer gode å få. Hatti sier at elever lærer bedre på tilbakemeldinger fra lærer enn bare en karakter. Derfor var det veldig bra at omverdenen var bevisste på at disse praksiskandidatene gikk på kurs og gav dem positive tilbakemeldinger. Jeg tenker de tilbakemeldingene de fikk fra sin omverden, kunne kompensere min manglende tilstedeværelse i praksis med dem. Alle våre erfaringer/opplevelser skjer i samhandling med vår ståsted eller situasjon og sammen med andre mennesker (Dewey, 1916/2001). En får da belønning for sin atferd og på den måten ser man meningen at det man gjør. En opplever gode konsekvenser og endrer sin atferd og gjør det om til sine vaner. Det er litt behaviorisme i den tankegangen. En fortsetter ikke med atferd når man får straff, men fortsetter med det man opplever man får belønning på.

### **7.2.5 Mer tid og samarbeid**

Praksiskandidatene ga uttrykk for at de var veldig nervøse for eksamen og hadde egentlig mest lyst å gi opp før de hadde prøvd. Mange hadde et veldig negativt syn på egen mestring. De hadde mest lyst å ta eksamen sammen eller med lærer tilstede. De opplevde at det var mye teori som skulle læres, språket var vanskelig og det var mye nytt stoff som de ikke alltid så var relevant. I arbeidslivet jobbes det gjerne i team, der de reflekterer sammen og løser nye utfordringer sammen med andre kollegaer. Under eksamen var de helt alene, og det opplevdes skremmende.

Dessuten gikk tiden fort under kurset og ikke alle klarte å komme på alle undervisningskveldene på grunn av familieforpliktelser eller jobb. I og med at det kun var 12 kvelder som var satt av til undervisning, ble de praksiskandidatene som ikke kom, hengende etter i lærestoffet.

Jeg mener at lærestoffet må bearbeides og jobbes med i spiraler som Bruner (1999) sier. Å komme tilbake til samme tema flere ganger, og for hver tilbakekomst, må det knyttes mer teori på og helheten må sakte men sikkert komme til syne

### **7.3 Svar på problemsstillingen og forskningsspørsmålene**

#### **7.3.1 Hvordan bruke praksiskandidatenes erfaringer i teoriundervisning?**

Praksiskandidatene var voksne og hadde en del erfaringer fra yrket. De hadde ulike erfaringer fordi de hadde jobbet på ulike steder. Det var både en styrke og en svakhet, en styrke fordi praksiskandidatene delte sine erfaringer med hverandre slik at de andre praksiskandidatene fikk ta del i deres verden og få erfaringer gjennom dem. Inglar (2009) sin figur side 21 viser at vi kan få erfaringer gjennom å oppleve og observere konsekvensene av andres handlinger. Slik fikk praksiskandidatene en virtuell reise til andre arbeidssteder og lære litt om kultur og skikker, ord og begreper, og om bredden i yrket de skulle ta fagbrev i. De hadde en del huller i yrkespraksis, men gjennom erfaringsdeling ble noen av hullene tettet.

Svakheten i mangelen på erfaringer, var at praksiskandidatene var avhengige at andre hadde erfaringer de kunne dele, og det stoppet for brede diskusjoner der de kunne drøfte ulike løsningsforslag fordi de ikke kunne se for seg noen løsningsforslag fordi de ikke visste eller hadde kjennskap til det tema. Samtidig førte denne mangelen på kunnskaper til at refleksjonen ble effektiv. Da en av praksiskandidatene begynte å snakke om et kateter, var det en som lurte på hva kateter er og hva det brukes til. Da måtte praksiskandidaten forklare hva og hvordan det ble brukt, samtidig fikk vi en god diskusjon om når et kateter skulle brukes. Han som ikke visste hva dette var, lurte på hvorfor ikke alle gamle brukte kateter i stedet for bleier. På denne måten førte mangel på erfaringer til en god refleksjon rundt et tema.

Da praksiskandidatene begynte å diskutere ulike tema, og erfaringer ble delt, kom det ofte slike spørsmål. Det førte til at praksiskandidatene måtte sette ord på hva, hvordan og hvorfor. Å sette ord på sine tause kunnskaper var slitsomt og vanskelig, men på den måten fikk de delt

opp handlingen i sekvenser. Hvis vi bruker kateter som et eksempel, så måtte først ordet forklares. Deretter måtte bruken forklares, når og hvor brukes det. I tillegg må det forklares hvordan det skal brukes, og at det er forskjell på kvinner og menn i forhold til utstyr. Det som var klart vanskeligst for praksiskandidatene å forklare var hvorfor. Og det var her teorien var viktig. Teorien forklarer hvorfor kvinner og menn bruker kateter og hva som er viktig å observere og gjøre når dette er i bruk. På denne måten ble teori knyttet opp mot praksis og en konkret situasjon. En del av praksiskandidatene hadde sett pasienter med kateter og hadde gjort sine prosedyrer eller observert andre utføre prosedyrer i forhold til katetbruk, men de hadde egentlig ikke tenkt så mye over hvorfor de gjorde som de gjorde. Men da vi satt i klasserommet og det ble stilt spørsmål om hva et kateter er og hvorfor ikke alle gamle kunne bruke det, måtte praksiskandidatene tenke og lete etter svar. De visste at ikke alle gamle kunne bruke det, men de visste ikke hvorfor. Det blir slik som Schön (1995) sier, at når man diskuterer et problem, så snakker situasjonen tilbake, du reflekterer i og over en handling.

På denne måten måtte elevene fundere, avveie og overveie en sak, som Dewey (1933/2009) sier vi skal gjøre når vi reflekterer. Å være nysgjerrig på omgivelsene er viktig når du reflekterer, og det observerte jeg flere ganger da vi delte erfaringer. De andre praksiskandidatene ble nysgjerrige på hva de andre kunne og hva de gjorde på sin jobb. Flere av praksiskandidatene sammenlignet hva de andre gjorde med hva de gjorde på jobben, og på den måten funderte de, avveide om det var noe som kunne generaliseres slik at det var anvendbar også for dem.

Selv om det var lenge siden de hadde erfaringer med et tema, ble erfaringene vekket til live slik at følelsene, opplevelsene, dukket opp igjen og ble til nye erfaringer. Den nye erfaringen kom sammen med ny teori og de fikk se en mening med teori og praksis. Og jeg observerte at praksiskandidatene hjalp hverandre til denne nye erfaringen og meningen med å utfordre hverandre. Det blir slik som Dewey har sagt; "Den forandrer handling, der blot er tillokkende, blind og impulsiv, til intelligent og fornuftig handling." (Dewey, 2009, s. 24)

### 7.3.2 Hvilke utfordringer og muligheter oppleves av lærer og praksiskandidater på et eksamensforberedende kurs.

Det var mange muligheter og utfordringer i et slikt kurs med voksne elever. I etterpåklokskapen navn, ser jeg at en utfordring kan snus til muligheter. Men når du er midt i situasjonen, er det ikke alltid like lett å se dem.

For det første var det helt klart en fordel at praksiskandidatene var *voksne*. De er motiverte til å ta en utdanning, samtidig ble de presset av arbeidsgiver til å få en formell kompetanse. Arbeidsgiveren var med og la til rette og gav dem noe støtte for å delta, i alle fall dem med stor stilling. Samtidig var det en utfordring for dem som ikke fikk den støtten, som ble presset til å ta vakter på grunn av økonomi og at de ikke ville miste vakter og kanskje utenfor arbeidslivet. Tok de ikke vakter, spør gjerne en arbeidsplass andre og vikaren vil miste sin plass. Men de ble også presset av arbeidsgiver til å få en formell kompetanse, fordi arbeidslivet vil helst ha dem med fagbrev.

De voksne har *erfaringer* som gjør at det er mulig for dem å delta på et slikt kurs. Uten den erfaringen, vil de være avskåret fra å få fagbrev. Samfunnet trenger helsearbeidere i nær framtid og da er det viktig at de gjør slike grep og utdanner flere. Det er også bra at flere får utdanning. Det er billigere på lang sikt med hensyn til helse og økonomien til de voksne og samfunnet. Erfaringen til praksiskandidatene gjør det lettere å lære teori på kort tid. De har mange knagger slik at teorien læres raskt. Samtidig kan den erfaringen de har være en utfordring. De har kanskje lært feil og har uvaner som må avlæres. Og det kan være mer vanskelig for de voksne, spesielt med tanke på at de "er" sine erfaringer som Knowles mener.

*Språk var en utfordring.* Det var kun 2 som var etnisk norske og de som var innvandrere hadde varierte språkkunnskaper. Det skapte en utfordring i forhold til å lese fagstoffet, erfaringsdeling, innhenting av data underveis i aksjoner og refleksjoner. Jeg var skeptisk til hvordan enkelte ville klare dette kurset på grunn av språket. To stykker sluttet underveis. Men jeg tenker at flere burde ha ventet to til tre år før de prøvde seg på fagbrevet. Hvordan skulle de klare å lese journaler, rapporter og faglitteratur på jobben, da de ikke klarte å svare på enkle spørsmål i en logg? De grunnleggende ferdigheter som å kunne lese og skrive, er viktig, også i en yrkesutdanning. Nå opplever jeg at det er flere og flere innvandrere som blir elever i videregående skole, derfor håper jeg at de nye læreplanene som kommer, vil vektlegge de grunnleggende ferdighetene sterkere enn nå.



I tillegg til språket opplevde jeg en *manglende praksisbakgrunn* hos praksiskandidatene. Flere av elevene hadde jobbet noen år på samme avdeling, og ikke alle hadde jobbet med syke pasienter, kun mennesker med nedsatt funksjonsevne eller mindreårige flyktninger. Da har de mange hull som må tettes i forhold til teori og praksis. Jeg tok for gitt at de kunne om sykesenger, pasienter og slike ting som vi finner med syke og eldre mennesker. Men opplevde at vi måtte bruke tid til å forklare helt grunnleggende ting, vise bilder og demonstrere saker som de burde hatt erfaringer med. Og dette hadde vi egentlig ikke tid til.

Jeg har diskutert litt om det er best å *ha praksis før eller etter teori*. Jeg har ikke klart å komme til et helt klart svar på det, men jeg mener at det er nødvendig å ha teori og praksis sammen. For å få helheten og sammenhengen mellom teori og praksis, må du bevisstgjøres over dine erfaringer og reflektere. Erfaringer består av opplevelser som du sanser og opplever konsekvensene av. Men er du ikke bevisst overfor dette er det ikke lett å reflektere over hva du har gjort og tenkt. Ikke alle erfaringer lærer man av, noen er ubevisste handlinger. Men i det man tenker og blir bevisst, skjer det noe kognitivt og det kan omgjøres til læring. Derfor er det viktig at disse refleksjonene skjer i og over en situasjon, her og nå, slik at alle sanseinntrykkene også kan være med å påvirke refleksjonen.

*Kort tid.* Kurset gikk fra november til mai. Det gir en mulighet for at de voksne klarer å gjennomføre et slikt kurs. Det er ikke alle som har mulighet til å ta fatt på et langt studie over flere år. Men jeg opplevde at den korte tiden skapte en større utfordring enn mulighet. Lærestoffet skal bearbeides i spiraler, prøves ut i praksis og praksiskandidatene skal få muligheter til å endre atferd og gjør det om til nye vaner, basert ut fra det de har lært. Og det tar tid. Dessuten er det hardt for dem å lese 4 tykke lærebøker på så kort tid. Det betyr at du må sette livet på vent for en periode. Og det skaper utfordringer i andre enden, fordi praksiskandidatene er voksne med økonomiske og familieforpliktelser, samtidig som de må beholde jobben.

*Tilbakemeldinger fra lærer var en utfordring å få til.* Hattie (2014) påpeker at tilbakemeldinger fra lærer om arbeidsmetode og innsats var viktig for elevenes læring, samt at lærer og elev snakket sammen om hva som var bra og hvordan ting kan gjøres enda bedre. Men samtidig så var jeg blind for den tilbakemeldingene de fikk fra deres kollegaer. Det kom fram underveis at elevene hadde fått gode tilbakemeldinger i forhold til at de hadde utviklet seg positivt og hadde hatt læring. Kollegaene så samtidig at kurset var nyttig og at teorien gav

dem mening. Det gav praksiskandidatene motivasjon til å fortsette og de opplevde mestring. Men, jeg undrer likevel om de fikk god nok utbytte av refleksjon i forhold til at det er vanskelig å reflektere i og over situasjonen fordi kollegaene ikke vet hva de lærer på kurset og kan vurdere praksis og teori på samme måte som en lærer kan. Likevel tenker jeg at jeg kunne ha brukt praksisfeltet på en annen måte, jeg kunne etablert et samarbeid med dem praksiskandidatene jobbet sammen med slik at de fikk en tettere oppfølging. Dette er helt klart en mulighet som vil bli benyttet ved neste anledning om jeg skal underviser i slike kurs flere ganger.

## **8 KRITISKE BLIKK PÅ MIN FORSKNING OG VEIEN VIDERE**

Jeg har gjort denne forskningen mens jeg var under utdanning. Derfor er mine aksjoner preget av prøving og feiling. Jeg hadde min forforståelse og var nok preget av den i starten. I begynnelsen av prosjektet må jeg innrømme at jeg ble oppgitt over det jeg fant ut i forhold til praksiskandidatene. Jeg ble oppgitt over at de fikk så lite tid til å lære det ordinære elever bruker to år på. Men underveis i prosjektet har jeg endret mine meninger og oppdaget at det faktisk går an å klare å få fagbrev på en slik måte som de gjør.

I tillegg er det vanskelig å si hvor nøytral jeg var i min datainnsamling, observasjoner og analyser av data. Som lærer blir jeg engasjert i elevene og vil få relasjoner med dem som kan påvirke rollen som lærer og forsker. Jeg har en nærhet i feltet, der forsker- og lærerrollen lett kan gli i hverandre. Jeg ble påvirket av mine informanter fordi vi var sammen på kurset og jeg som et menneske ble påvirket av det de sa og gjorde. Det kan ha påvirket tolkningen og tema for samtalene som fant sted i aksjonene.

Mens jeg underviste og gjennomførte de ulike aksjonene, skrev jeg logger der jeg dokumenterte det jeg observerte og de tilbakemeldinger informantene gav. Jeg prøvde etter beste evne å få med alt som var viktig for aksjonene. Nå, når jeg er ferdig med Master utdannelsen, kan det være at mine logger hadde vært annerledes enn det de var da. Det kan være at jeg hadde dokumentert andre ting fordi jeg har fått nye kunnskaper gjennom denne læretiden. Jeg kan spekulere om det hadde endret mitt svar på problemsstillingen, samtidig så har jeg fått mye hjelp av både veiledningsgruppen og min veileder, så jeg velger å tro at vi i sammen har fått det rette svaret på problemsstillingen.

Jeg har gjort det samme som mine praksiskandidater, gått fra praksis til teori. Jeg har gjennom å jobbet med denne oppgaven først gjort mine undersøkelser gjennom aksjoner, deretter har jeg lest teori og skrevet denne rapporten. Gjennom dette har jeg gjort mine erfaringer, jeg har fått både gode og dårlige erfaringer og konsekvenser, som jeg har reflektert over mens jeg har lest mye ulik teori og forskning. Refleksjonene kom spesielt da jeg drøftet det jeg hadde opplevd og vurderte det opp mot teorien.

Jeg har gått fra det spesielle til det generelle. Det jeg har gjort i forhold til praksiskandidatenes eksamenskurs, har gitt meg en generell lærdom som jeg kan bruke overfor alle elever som jeg møter.

Da jeg skrev denne rapporten, jobbet jeg med ulike kapitler. Jeg jobbet med de ulike delene og har derfor opplevd at jeg jobbet i sekvenser. Deretter måtte jeg lese hele rapporten slik at jeg fikk en oversikt og en helhet da jeg skulle til å drøfte. Da opplevde jeg at jeg fikk en ny innsikt og nye refleksjoner kom. Jeg oppdaget underveis ting jeg ikke så i starten. For eksempel så skjønnte jeg at det var lurt å gå over teorien flere ganger, og det er i tråd med hva Bruner (1999) sier. Den lærings sirkelen gjør at jeg bearbeider stoffet flere ganger og hver gang oppdaget jeg noe nytt. Livet går i sirkler og for hver gang sirkelen er hel, vil du kunne bearbeide praksis og teori på en bedre måte. Jeg gikk som sagt i sirkel i denne rapporten flere ganger, i aksjonene da jeg skrev denne rapporten og hermeneutisk. Delene skulle forstås utfra helheten. Dette førte til at jeg måtte revurdere delene som igjen førte til en vurdering av helheten. Jeg har erfart nytten av å gå i slike sirkler, og vil bruke det i undervisningen slik at elevene som jeg møter, kan gjøre det samme.

Helheten har gitt en mening for meg. Men meningen har endret seg underveis. Bare fra da jeg begynte å skrive på drøftingskapitlet til nå, har jeg sett nye ting. Jeg var for eksempel skeptisk til at en bør ha praksis før teori, som Dewey (1929/1984) mener, til at nå mener jeg at det kan være lurt. Dette er helt klart noe som vil ha betydning for mitt videre arbeid i skolen. Elevene har godt av å oppleve gode og dårlige erfaringer i praksis, slik at refleksjonene kan bygge på våre sanser. Gode erfaringer gir ikke de samme opplevelsene som dårlige erfaringer. Jeg mener at vi lærer mye av at ting går litt dårlig. Gjennom det kan vi få gode refleksjoner over hvorfor det ikke gikk så godt og knytte erfaringen til teori.

Refleksjoner er av og til vanskelig. Det er vanskelig å tenke over hva vi gjør når vi er i en situasjon, kanskje lettere å tenke over hva som skjedde rett etterpå, sammen med andre. Derfor tenker jeg at elevene bør ha mer praksis enn det som er nå i dagens skole. Jeg tenker at et tettere samarbeid, der veilederne kan få et større innblikk i hva elevene jobber med slik at de kan reflektere sammen med elevene i situasjonen, og knytte det opp mot teori. Det er mange dyktige fagfolk som kan veilede våre elever, og det tenker jeg er viktig å bruke i mitt videre arbeid. Jeg har derfor lyst til å jobbe for å få et tettere samarbeid med praksisplassene slik at praksis og teori ikke blir så delt, slik som jeg opplevde med praksiskandidatene.

Jeg har lært mye om voksne elever og ikke minst hva det betyr å bruke erfaringene til elevene. Når jeg bruker erfaringene i undervisning, blir elevene sett og hørt og de opplever en anerkjennelse. De betyr noe, både for medelever og for seg selv. Elevene opplever at de kan bidra til at andre lærer noe og at de andre får erfaringer som de ellers ikke hadde fått. Dette er helt klart noe jeg vil bygge videre på. Selv om de fleste elevene jeg møter, er unge i ordinær utdannelsesløp, har de også noen erfaringer og de er ute i praksis i løpet av de to årene de går på videregående skole.

Ved å skrive denne rapporten har det ført til nye kunnskaper slik at jeg kan forbedre min praksis. Nytt av de kunnskapene som kommer fram i forskningen og de praktiske konsekvensene har ført til at jeg har fått nye erfaringer og kan bringe dette videre til andre som jeg jobber sammen med. I tillegg har denne rapporten bidratt til at jeg vil bli bedre rustet til å undervise voksne elever i framtiden. Målet med aksjonsforskning er å forbedre sin pedagogiske praksis, og det opplever jeg at jeg har oppnådd.

## LITTERATURLISTE

- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk* (Samlagetets bøker for høgare utdanning). Oslo: Samlaget.
- Bruner, J. S. (1999). *Uddannelseskulturen* (The culture of education). København: Gyldendal.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (Helse- og sosialfag : høgskole, 4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (1929/1984). The quest for certainty. I J. A. Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925 - 1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster (Skolens undervisning og barnets utvikling)* (s. 53 -66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker* (Norsk pedagogisk tidsskrift). Århus: Klim.
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori - med utsikt til fremtiden. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 317 - 330). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Norsk pedagogisk tidsskrift). Oslo: Pax.
- Grendstad, N. M. (2014). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring : et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner* (Visible learning synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning : tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere : en kvalitativ studie*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal forl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomfører undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring: Et essay. *Uniped*(03), 30-40.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring - prosessen og det strukturelle grunnlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283 - 298). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*(2), 20-25.
- Kversøy, K. S. (2016). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning*.
- Loeng, S. (1990). *Voksenpedagogikk i teori og praksis* (Voksenpedagogikk). Trondheim: Norsk voksenpedagogisk institutt.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development. Hentet fra <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- NOVA. (2008). *Utdanning og helseulikheter*. Oslo. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/810/Utdanning-og-helseulikheter-problemstillinger-og-forskningsfunn-IS-1573.pdf>
- NOVA. (2013). *Hvem deltar i voksenopplæringen?* Oslo: Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hvem-deltar-i-voksenoppleringen/>
- Opplæringslova*. (1999). Oslo: Cappelen akademisk forl. ; Lovdata.
- Røykenes, K. (2008). Metodetriangulering- et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomenet. . Hentet fra <https://www.nsf.no/forskning/forskningsartikkel/125671/metodetriangulering-%20et-metodisk-minefelt-eller-en-berikelse-av-fenomener>
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Arena.

- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker : tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle* (Pædagogiske linjer). Aarhus: Klim.
- Spetalen, H. (2007). *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet* (Småskrift (Høgskolen i Akershus : trykt utg.), Bind nr 1/2007). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot 2013*. Oslo - Kongsvinger: Stistisk sentralbyrå. Hentet fra [https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200909/rapp\\_200909.pdf](https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200909/rapp_200909.pdf)
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder : et forsvar for håndværk og faglighed*. København: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i helsearbeiderfaget Vg3 / opplæring i bedrift (HEA3-02)*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HEA3-02/Hele/Kompetansemal/etter-vg3>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Praksiskandidatordningen (for voksne)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/praksiskandidatordning-for-voksne/>
- Vest Agder Fylkekommune. (2019). *Utdanning og kompetanse*. Hentet fra <http://karrierelister.no/index.php/opplaering>
- Vest Agder Fylkeskommune. (2017). *Vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse Helsearbeiderfaget* Hentet 31.01.2018 fra <https://www.vaf.no/media/6251748/Vurderingskriterier-helsefagarbeidet-rev-2016-.pdf>
- Winter, R. & Burroughs, S. (1989). *Learning from experience : principles and practice in action-research*. London ; New York: Falmer Press.

## **VEDLEGGSLISTE**

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema for informantene

Vedlegg 2: NSD godkjenning

Vedlegg 1

## **Informasjon og samtykkeskjema for informantene**

### Informasjon og samtykke skjema

Jeg studerer ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der jeg tar en masterutdannelse. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvordan praksiserfaringer virker inn på læring. For å få vite på det jeg trenger, ønsker jeg å innhente logger (nedskrevne refleksjoner på et ark) og foreta intervju av noen dere elever som deltar på dette kurset. Som en følge at jeg også leder kurset og skal undervise, vil jeg i tillegg foreta observasjoner for at jeg kan korrigere undervisningen og intervjuene om behovet melder seg.

Intervjuene ønsker jeg å ta opp på en båndopptaker. Det gjør det lettere for meg å huske hva som blir sagt under intervjuet. All informasjon som jeg får vil bli anonymisert og kun brukt i oppgaven. Når oppgaven er ferdig vil all informasjon bli slettet.

Masteroppgavene skal være ferdig mai 2019 hvis alt går etter planen.

Jeg har lagt opp til at loggskrivning skjer fra november og fram til dere er ferdig i juni 2018. Intervjuene vil bli foretatt en gang fra desember 2017 og til mai 2018.

Grunnen til at jeg tar denne utdannelsen og ønsker å foreta denne undersøkelsen, er å utvikle meg som lærer. Det fører også til at dere får bedre kvalitet på undervisningen.

For at jeg skal kunne gjøre disse undersøkelsene, trenger jeg samtykke fra hver av dere. Det er frivillig å delta.

Min veileder i dette studiet er Tron Inglar. Han kan nåes på tlf.nr. +47 924 33 094, eller epost: [tron.inglar@hioa.no](mailto:tron.inglar@hioa.no)

Med vennlig hilsen

Siv Anne Elve

Tlf: 41 51 99 93

Epost: siel5@vaf.no



Skriv navnet ditt under om du samtykker.

Jeg vil delta

---

Navn og dato

Vedlegg 2

## **NSD godkjenning**

Tron Inglar

Postboks 4

St. Olavs plass 0130 OSLO

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57005 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.11.2017 for prosjektet:

Vurdering Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsskjema. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Undersøke hvordan jeg kan få praksis til teori. Det er voksne elever som ønsker å ta fagbrevet som praksiskandidat. Behandlingsansvarlig Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Tron Inglar

Student Siv Anne Hall Elve

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 31.05.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Siv Anne Hall Elve, siel5@vaf.no

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57005

**INFORMASJON OG SAMTYKKE** Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at det tilføyes kontaktinformasjon til student og daglig ansvarlig (Tron Inglar).

**DATASIKKERHET** Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

**PROSJEKTSLUTT** Forventet prosjektslutt er 31.05.2019. 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 som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lydopptak