

Masteroppgave i yrkespedagogikk 2010

## Relevant fagskoleutdanning i helse og sosialfag

*Et yrkesdidaktisk FoU arbeid med vekt på demokratiske  
læringsstrategier ved fagskolen i helse og sosialfag*

Lucie Furulund

Avdeling for yrkesfaglærerutdanning

# FORORD

---

Denne oppgaven er antakelig den første masteroppgaven i yrkespedagogikk som har fagskolen i helse og sosialfag som tema. Det er jeg veldig stolt av, men kjenner også på presset til å levere et godt håndverk med meningsfullt innhold, for at andre vil diskutere utfordringene og eller la seg inspirere til å jobbe videre med fagskoleforskningen. Takk til alle fagskolestudenter for det store engasjementet i løpet av hele prosessen.

Veien frem til denne masteroppgavens har gått gjennom flere oppgaver, helt fra da jeg gikk PPU studiet. Samtlige arbeider la vekt på samarbeid og har tverrfaglig fokus mellom kollegaer, skoler og arbeidsliv. Gjennom samarbeid og arbeid med disse prosjektene har jeg utviklet mot til å kaste meg gang på gang inn i det spennende landskapet yrkespedagogikk har å by på.

Grete Haaland Sund var oppgaveveileder og gikk veien med meg i masterprosjektet. Takk til deg for oppmuntring underveis og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til lærerkollega Gerd Karin Nylund. Med dine kritiske spørsmål og evne til å støtte og utfordre var du til uunnværlig hjelp i hele prosessen og gjorde prosjektet gjennomførbart. Takk til Marit Engum Hansen - for nyttige tilbakeblikk på fagskolens fødsel og fremtid som selvstendig organisasjon. Takk til Gunnhild Hagen, Merete Nordsveen og Berit Kalland - for imøtekommenhet, fagskoleengasjement og viktige tilbakemeldinger fra praksisfeltet og som deltakende aktører fra kommunene.

Tanker går også til de masterstudentene som gjorde fire år på Høgskolen i Akershus (HiAk) til en uforglemmelig studieopplevelse, særlig takk til deg medstudent Janca for alle togsamtaler og godt samarbeid i tidligere prosjekter.

Den som til slutt fortjener å takkes er min herlige familie; min mann, barna og svigerforeldre. Deres måte å vise forståelse og tålmodighet har muliggjort både studietiden og skriveperioden.

Vallset, 1.mars 2010

Lucie Furulund

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>8</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Min forforståelse og bakgrunn for oppgaven .....	12
1.2 Hensikten med oppgaven og utvikling av problemstilling .....	14
1.2.1 Følgende forskningsspørsmål ønsker jeg å studere nærmere .....	18
1.3 Aksjonsforskningens utviklings- og forskningsarbeid .....	18
1.4 Avgrensninger .....	18
1.5 Begrepsavklaringer .....	18
1.6 Visjon og hensikt med yrkespedagogisk utviklingsarbeid .....	19
1.6 Oppgavens oppbygging .....	21
<b>2.0 Presentasjon av deltakere i dette forsknings- og utviklingsarbeidet</b> .....	<b>23</b>
2.1 Presentasjon av fagskolestudenter .....	23
2.2 Presentasjon av samarbeidsbedrifter .....	23
2.3 Historisk tilbakeblikk på Hedmark fagskole .....	24
<b>3.0 utfordringer i samfunnet og i helsevesenet</b> .....	<b>26</b>
3.1 Samfunnets behov for kompetente yrkesutøvere .....	27
<b>4.0 Dagsaktuell og fremtidsrettet fagskoleutdanning i helse og sosialfag</b> .....	<b>29</b>
4.1 Sosial teori om læring – de voksnes læring i praksisfellesskap .....	29
4.2 Fra behavioristisk syn på læring til læring som sosial konstruktivisme .....	33
4.3 Relevant yrkeskunnskap og utvikling av profesjonell ekspertise .....	35
4.4 Om erfaringslæring og refleksjon over opplevelsene .....	35
4.5 Læringsstrategier – oppsummert så langt .....	39
4.6 Demokrati som samhandlingsform og læringsstrategi .....	39
4.7 Maktforvaltning i læringsarbeidet ved fagskolen .....	41
4.8 Kompetansebegrepet i dette FoU arbeidet .....	42
4.9 Utvikling av kompetanse hos studenter ved fagskolen .....	45
4.10 Utvikling av yrkesidentitet .....	47
4.11 Yrkesdidaktikken ved fagskolen .....	48
4.12 Oppsummering og vei mot analysekategorier i forskningen .....	50
<b>5.0 Aksjonsforskning som strategi i dette FoU arbeidet</b> .....	<b>51</b>

5.1	Forskerrolle og etiske overveielser .....	53
5.2	Vurderingskriterier i dette FoU arbeidet .....	56
5.3	Refleksjoner over forskerhåndverket og oppgavens gyldighet .....	59
5.4	Gruppesamtaler og gruppeintervju som forskning.....	61
<b>6.0</b>	<b>Gjennomføring av FoU arbeid gjennom en aksjonsforskningstilnærming.....</b>	<b>64</b>
6.1	Arbeidsplassenes beskrivelse av fremtidige kompetansebehov hos medarbeidere.....	65
6.2	Beskrivelse av prosessene som foregikk under utviklingsarbeidet.....	66
6.3	Veien frem til analysekategorier – kvalitativ tilnærming.....	69
6.4	Presentasjon av data fra gruppefremlegget og gruppesamtaler.....	73
<b>7.0</b>	<b>Drøfting og oppsummering av funn .....</b>	<b>75</b>
7.1	Handlingsrom i styringsdokumenter for utvikling av relevant fagskole i helse og sosialfag .	75
7.2	Hvordan medvirker studentene i valget av innhold og meningsfylte arbeidsmåter, for å utvikle en relevant utdanning ved fagskolen? .....	77
7.3	Hvilken endring og utvikling av kompetanse opplevde studentene ved å studere på fagskolen? .....	80
7.4	Hvordan opplevde studentene læringsutbytte og nytte ved å studere ved fagskolen? .....	85
7.5	Oppsummering i forhold til problemstillingen.....	88
7.5.1	Hvilke suksessfaktorer, eller med andre ord – kriterier for relevant utdanning har oppgaven pekt på?.....	92
7.6	Veien videre .....	94
7.7	Drøfting av funn i forhold til metodekritikk.....	94
<b>8.0</b>	<b>Refleksjon over forskerrolle og egen læring .....</b>	<b>99</b>
8.1	Refleksjoner knyttet til demokratisk læringsstrategi som helhet.....	102
8.2	Vei videre som yrkespedagog og forsker .....	103
<b>9.0</b>	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>104</b>

## FIGURLISTE

Figur 1	To modeller for kunnskapsutvikling.....	21
Figur 2	Komponenter i en sosial teori om læring.....	32
Figur 3	Kolbs modell for refleksjon .....	37
Figur 4	Tradisjonell og refleksjonsorientert utdanning.....	38
Figur 5	Arbeidsoppgaver og yrkeskompetanse.....	44
Figur 6	Modell for FoU arbeidet.....	68

## VEDLEGGLISTE

- Vedlegg 1 Søknad (og svar) til ledelse ved skolen om å gjennomføre masterarbeid og forske ved egen arbeidsplass
- Vedlegg 2 a) Infoskriv til fagskolestudenter b) Svar fra studentene - informert samtykke
- Vedlegg 3 Spørsmål til studentene - intervjuguide
- Vedlegg 4 Observasjonsskjema og guide for samtaler som utgangspunkt for analysekategorier
- Vedlegg 5 Periodeplan i Eldreomsorg
- Vedlegg 6 Evalueringsskjema Hedmark fagskole
- Vedlegg 7 Logg
- Vedlegg 8 Styrets krav til fagskolelæreres kompetanse og sensorens kvalifikasjoner
- Vedlegg 9 Det norske utdanningssystemet

## **SAMMENDRAG**

Denne oppgaven handler om utvikling av relevant fagskole i helse og sosialfag. Oppgavens hensikt er å bringe frem mer yrkesdidaktisk kunnskap og profesjonell lærerkunnskap, utviklet av fagskolelærere sammen med fagskolestudenter. Gjennom samhandling og aksjoner mellom fagskolelærere, studenter og bedrifter undersøkes hvordan videreutvikle meningsfulle og nyttige læringsstrategier som bidrar til relevant fagskole i helse og sosialfag.

Oppgaven har en kvalitativ aksjonsforskningstilnærming, en eksplorerende design, der yrkesdidaktisk utviklingsarbeid og forskning bygger på hverandre. Oppgaven beskriver og utforsker demokratiske læringsprosesser i et fagskoleløp.

Behov for mer forskning i yrkespedagogikken og i fagskolen gir legitimitet til at fagskolelæreren forsker i egen praksis. Hensikten er å videreutvikle yrkesdidaktiske strategier og modeller i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov, som er i kontinuerlig endring. Visjon om å videreutvikle et felles demokratisk læringsmiljø er viktig perspektiv i oppgaven, og det beskrives hvordan fagskolelæreren tilrettelegger for og hvordan studentene medvirker i utviklingen av et slikt læringsmiljø.

Deltakerne i dette FoU arbeidet er to grupper fagskolestudenter, i Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg, til sammen atten hjelpepleiere, to lærere og fire praksisplasser i to kommuner. Kvalitativ tilnæringsmåte som strukturert observasjon var strategien for datainnsamling i utviklingsprosessen og legges til grunn for videre arbeid. Gjennom ustrukturert og semistrukturert gruppeintervjuer har studentene svart på spørsmål, og svarene dannet utgangspunkt for forskningsarbeid. Samtlige utsagn ble analysert og kategoriserer i tre deler: 1. Kompetanseutvikling, 2. Læringsutbytte, 3. Mening og relevans.

Praksis på egen arbeidsplass viser seg å være en nyttig læringsstrategi for studentene i Eldreomsorg. Funnet understreker fagskolelærerens betydning for læringsmiljøet og peker først og fremst på viktigheten av at fagskolelæreren er engasjert, tar studentene på alvor, kan lede læreprosesser og evner å jobbe tverrfaglig med bedriftene. Oppgavens funn peker på at studentene opplever mer læring og yrkesstolthet når de jobber med oppgaver som tar utgangspunkt i deres jobb. Resultatene diskuteres i lys av bedriftenes og samfunnets behov for kompetente, fleksible, tolerante og endringsvillige arbeidstakere. Det drøftes fagskolelærerens betydning for motivasjon og skaping av demokratisk læringsmiljø, og hvordan fagskolelærerens dømmekraft og pedagogisk og didaktisk kompetanse kan ha betydning for gode læreprosesser og resultater.

Målet er å finne fram til hvordan fagskolen i helse og sosialfag kan være en attraktiv og naturlig utdanningsvalg og karrierevei for arbeidstakere med treårig utdanning på videregående nivå? Slik jeg ser det vil veien videre være avhengig av at det organisatoriske kommer på plass. Fagskolens potensial ligger i å tilby en relevant utdanning, en yrkesfaglig fordypning, som er i tråd med gode yrkespedagogiske og yrkesdidaktiske tradisjoner og i tråd med bedriftenes og samfunnets behov.

## **SUMMARY**

This Master Thesis is about the development of relevant Tertiary Vocational Education in health and social care studies in Norway. The thesis intends to bring forward more professional didactic knowledge and professional knowledge among teachers, developed by vocational teachers together with college students. Through cooperation and action between the vocational school teachers, the students and the companies, meaningful and useful teaching strategies can be established. This contributes towards a relevant school in health and social care studies.

The thesis has a qualitative action research approach. It also has an exploratory design, where professional development and didactic and research are being built on each other. The Master Thesis describes and explores the learning processes in a democratic educational system.

The need for more research in Tertiary Vocational education and in Tertiary vocational school, gives legitimacy to the teacher to do research in their own practice. The purpose is to develop professional strategies and didactic models in line with the needs of the students', the corporations' and the communities' needs, which are constantly changing. To develop a common democratic learning environment is an important perspective in this task. This describes how the tertiary vocational school teacher facilitates the students to participate in the development of such a learning environment.

The participants in this research work are two groups of college students in mental health care and elderly care. There are a total of eighteen auxiliary nurses (health care takers), two teachers and four internships in two municipalities. The strategy for collecting data in the early stages was based on a qualitative approach. This helped to structure an observation for further work. Through unstructured and semi-structured group interviews, students responded to questions, and these answers formed the basis for further research work. All statements were analyzed and categorized in three parts: Development of competence, learning outcomes and meaning and relevance.

Practice in your own work place proves to be a useful learning strategy for students in the elderly care. Findings emphasize the tertiary vocational school teacher's impact on the learning environment, pointing first and foremost on the importance of that vocational school teachers are involved and committed. It is also important that they treat the students seriously- that they can take charge and lead the learning processes- and that the teacher is capable to work with multi-disciplinary firms. The thesis findings indicate that students experience more learning and professional pride when they work on assignments that are based on their job. The results



are discussed in light of the enterprises- and the society's need for competent, flexible, tolerant and creative workers. It discusses the teacher's impact on motivation and the creation of a democratic learning environment. It also discusses how the vocationally school teacher's discernment and pedagogical and didactic skills may be important for good learning processes and results.

The aim is to identify how the school in health and social care may be an attractive and natural choice of education and career path for employees with three-year education at secondary level. As I see it, the future will depend on whether the organization is in place or not. The aim for the college is to provide a relevant education. It also must provide vocational specialization, which is consistent with good professional, educational and vocational didactic traditions, and in line with the needs of the corporations and the communities.

## 1.0 Innledning

Livslang læring og kompetanseutvikling er føringer i norsk utdanningspolitikk. Begrepene har fått fornyet kraft og innhold etter at Regjering og Storting har satt det i fokus de siste årene. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk var utredet i NOU 1997:15 - Ny kompetanse, etterfulgt av Kompetansereformen<sup>1</sup> KUF (1998). Velferdssamfunnets behov for kompetente helsearbeidere er i sterk økning, særlig i helse- og omsorgsfag. Norge står overfor utfordringer knyttet til forventet sterk vekst av eldre mennesker, økning i livsstilrelaterte sykdommer og nye brukergruppers omsorgsbehov. Det er behov for velutdannede, reflekterte yrkesutøvere som har god yrkesforståelse, bred og dyp yrkeskunnskap og god erfaring innenfor felt som for eksempel eldreomsorg og psykisk helsearbeid.

Samfunnets og yrkeslivets endringer stiller krav til videreutvikling av kvalifikasjoner og mer kompetanse. For den enkelte helsearbeider vil dette innebære muligheter for høyere kompetanse, økt motivasjon og større arbeidsglede. Samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv, ansvar for egen læring og utvikling av nye, gode læringsstrategier legger grunnlaget for livslang læring for den enkelte. Behovet for å oppdatere kompetanse og anvende ny kunnskap er viktig for de voksne arbeidstakere. Størsteparten av kompetanseutviklingen i norsk arbeidsliv skjer på jobben. Tidligere handlet kompetanseutviklingen om å gå på kurs. I dag er læring knyttet til jobb og dagligdagse arbeidsoppgaver (KD 2008 og 2009). Jeg er av den oppfatning, at Fagskoleutdanningen skal ha en lignende tilnærming. Fagskoleutdanning er yrkesrettet utdanning og studiet er i stor grad koblet til arbeidslivets behov (ibid).

Sett i lys av dette har fagskole en svært viktig oppgave i å gjøre sin del av utdanningen, ved å legge til rette for gode læringsstrategier, tilpasset de voksnes behov. Helse og omsorgstjenestens fagpersonell vil i fremtiden også få oppgaver knyttet til nettverksutvikling, organisering, opplæring og veiledning av pasienter og deres pårørende. Et kompetansesamfunn må legge vekt på den enkeltes evne til og ønske om å tilegne seg, fornye og anvende kunnskap. Slike endringsprosesser krever endringsvillige og fleksible yrkesutøvere, med evne til refleksjon (KD 2004, HOD 2006).

Målsetningen for dette masterarbeidet er å studere og videreutvikle læringsstrategier som brukes i fagskoleopplæringen, for å utvikle relevant utdanning. Denne yrkespedagogiske ideen fikk jeg

---

<sup>1</sup> Kompetansereformen (også omtalt som Etter- og videreutdanningsreformen) har som målsetting å gi den enkelte voksne bedre muligheter for utdanning og kompetanseheving. Reformen er basert på samfunnets, arbeidslivets og individets behov for kompetanse. Den omfatter alle voksne, bygger på en bred kunnskapsforståelse og har et langsiktig perspektiv. Bakgrunnen for Kompetansereformen er [NOU 1997:25 Ny Kompetanse](#) og [Stortingsmelding nr 42 \(1997-98\)](#).

satt ut i livet gjennom et forsknings- og utviklingsarbeid og dokumenterte den gjennom denne oppgaven. Perioden ble preget av dynamiske aksjonsforskningsprosesser, for å utvikle læringsstrategier som ivaretar studentenes, bedriftenes og samfunnets behov. Det er i disse tre perspektiver utfordringer drøftes i oppgaven. Gjennom de ulike samhandlingsprosesser undersøkes systematisk de ulike forhold som har hatt betydning for læring.

I prosessene deltok to grupper fagskolestudenter, til sammen 18 personer, fire ulike arbeidsplasser i to kommuner og to lærere på fagskolen, inkludert meg selv.

I oppgaven vil derfor leseren finne eksempler på ulike oppgaver som studentene jobbet med, og det beskrives hvordan det legges til rette for praksis<sup>2</sup> på egen arbeidsplass for studenter i Eldreomsorg. De ulike opplæringsstrategier drøftes i lys av didaktisk teori og studentenes opplevelser. Det er tidligere gjort masterarbeid med utvikling av opplæringsstrategier på vg1 og vg2 helse og sosialfag og publiser i bokserien (Ekelund og Støten 2005, 2007). Deres fremgangsmåte og design har inspirert meg. I aksjonsforskningen er man opptatt av å utvikle ny kunnskap gjennom endrings- og forbedringsprosesser. Det empiriske materialet er et resultat av disse prosessene. Å lete etter objektive sannheter er ikke hensikten. Forsknings og utviklingsaktiviteter i dette arbeidet belyser derfor studentenes fortellinger og deres opplevelser med studiet og praksis. Dette for å skape forståelse for læringsprosesser og studentenes lærebehov i deres relasjoner i felleskap, både på skolen og på arbeidsplassen. Funn fra forskningsaktiviteter brukes i den videre planlegging og evaluering av både læring og i tilrettelegging av læringsprosesser. Handlingsrommet for læring i høyere utdanning studeres med tanke på relevans i lys av mening for hver enkelt student og betydningen for deres fellesskaper.

Aksjonsforskningen i denne oppgaven er både en utviklings og en forskningsprosess, som går hånd i hånd. Det er derfor vanskelig å lage et klart skille mellom de to prosessene, de er integrert i hverandre; Utviklingsarbeidet er forskningens arena. Prosessen i utviklingsarbeidet er basert på funn fra forskningsaktiviteter, samtidig som forskningsarbeidet og forskningsspørsmålene er et resultat av utviklingsarbeidet (Sund 2005). Jeg gjør et forsøk på å skille disse to prosessene når funn drøftes, for at leseren lettere kan følge opp hva er utviklings- og hva er forskningsarbeid. Forskningen skal belyse studentenes læreprosesser, utvikling i ulike praksisfellesskaper,

---

<sup>2</sup> Praksis er obligatorisk planmessig opplæring som foregår i autentiske yrkessituasjoner, under organisert veiledning fra utdanningsstedet og/ eller praksisstedet av personer med relevant yrkesutdanning og yrkespraksis, som en integrert del av utdanningen (NOKUT 2007 s.26).

læringsmiljøet<sup>3</sup> og utfordringer fagskoleutdanningen står overfor. Målet er å forstå læreprosesser og studentenes opplevelse av relevans i fagskolestudiet. Hensikten med aksjonsforskningen er å eksperimentere med utgangspunkt i en opplevd problemstilling og ikke prøve ut bestemte teorier (Carr og Kemmis 1986).

I dette masterarbeidet kommer det frem hvordan studentene opplever læreprosesser og læringsstrategier som nyttige og relevante gjennom samtaler, refleksjoner i ulike sammenhenger. Det kastes lys over pedagogikken og didaktikken som anvendes på Hedmark Fagskole gjennom disse prosessene. I oppgaven drøftes hvordan det legges til rette for læring gjennom studentmedvirkning, samhandling og praksisnære oppgaver.

Oppgaven rettes mot og kan leses av lærere på fagskolen, yrkesfaglærere, ppu-studenter, tidligere og fremtidige fagskolestudenter og deres arbeidsgivere, skoleeiere samt politikere og andre som har interesse av å utvikle fagskolen som selvstendig yrkesfaglig tertiær opplæringstilbud i Norge. I drøftingen diskuteres hvorfor læringsstrategier som utvikles har til hensikt å sikre opplevelse av relevans for studentene, bedriftene og samfunnet. Det reises flere spørsmål knyttet til relevans og læringsutbytte til videre diskusjon. Hovedanliggende i oppgaven er drøfting av studentaktive læringsformer i lys av yrkesfagdidaktiske teorier og studentenes egne opplevelser. Oppgaven må ikke forstås som en oppskrift eller mal på den eneste riktige opplæringen. Hensikten er heller å skape en diskusjon og kritisk ettertanke.

## **1.1 Min forforståelse og bakgrunn for oppgaven**

Min utdanningsbakgrunn er sykepleier og lærer i helse- og sosialfag. Min pedagogiske yrkesvei begynte med voksne sykepleierstudenter, og fortsatte i videregående skole med hjelpepleiere, omsorgsarbeidere og helsefagarbeidere, både ungdommer og voksne, i ulike utdanningsløp.

Høsten 2008 fikk jeg ansvar for en gruppe fagskolestudenter. Jeg fortsatte å undre meg over hvordan få til gode læreprosesser som fremmer læring og studentaktivitet. Hva oppleves som meningsfylt og nyttig? Hvordan ivaretar jeg studentmedvirkning? Hvordan og hvilke oppgaver skal studentene jobbe med, for å oppleve arbeidet meningsfylt for hver enkelt og i gruppa og samtidig relevant og nyttig for deres jobb? Og hva sier styringsdokumentene<sup>4</sup> om læring ved

---

<sup>3</sup> Læringsmiljøet forstås her som det fysiske, faglige og psykososiale miljøet, som danner rammer rundt studentenes læring (Sund 2005).

<sup>4</sup> Med styringsdokumentene menes her Lov om Fagskoler, Studieplan for Eldreomsorg – godkjent av NOKUT (Nasjonalt Organ for Kvalitetssikring av Utdanning), bygger på *Plan for videreutdanning i Eldreomsorg for helse- og sosialpersonell med videregående opplæring*, utgitt av Sosial- og helsedirektoratet november 2002), St.mld.44 2008-2009, *Utdanningslinja* og NOU 2008:18 *Fagopplæringa for fremtiden*.

fagskolen? Det å kunne håndtere sammensatte utfordringer i den daglige jobben med pasientene og pårørende, krever kompetanse. Slik jeg tolker Studieplan i Eldreomsorg ([www.storhamar.vgs.no](http://www.storhamar.vgs.no)) så ser jeg at rammene er romslige nok til å ivareta både studentindividets, bedriftenes og samfunnsbehov for å utvikle dette. Fagskolen kan utvikle gode læringsstrategier, hvor studenten kan trene på å anvende sin kompetanse i alle faser av studie. Og det er mer enn å tilegne seg kunnskap. Jeg er overbevist om at dette er noen av suksessfaktorer i utdanning av voksne studenter. Selv om det kan oppleves som noe nytt og annerledes i forhold til det studentene erfarte hittil i skolen. Derfor er det interessant å studere nærmere de ulike forhold som har betydning for studentenes læringsarbeid, i et yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk perspektiv<sup>5</sup>.

Mange av Fagskolestudenter er vant til å bli *sendt på kurs og seminarer*, men ikke *gått på skole* på flere år. Derfor kan det virke som om de fleste er mest trygge på undervisningsmåten, der læreren forteller om temaet, og de hører på, evt. noterer. Deretter kanskje gå hjem, lese, og kunne ”stoffet” utenat til neste gang? Men da undrer jeg meg - når er neste gang? Når vet studenten egentlig at den kan? Ofte er neste gang helt annerledes, situasjonen byr ofte på mange nye, sammensatte problemstillinger. I denne masteroppgaven ser jeg på hvordan gode læringsstrategier kan føre til relevant yrkesfaglig fordypning. Jeg antar at trening i å lære ved å jobbe med meningsfulle oppgaver øker mulighet for at studenten handler hensiktsmessig i nye situasjoner. Næringslivet har uttrykt behov for endringskompetanse som viktig kompetanse. Dette grunnes den raske utviklingen i samfunnet. Det står som overordnet mål for utdanningen på Fagskolen at[...]*å utdanne reflekterte yrkesutøvere, med høy yrkesetisk standard som tar initiativ til å planlegge, organisere og iverksette tiltak i samarbeid med tjenesteytere og brukere[...].studentene skal utvikle kompetanse til [...]veiledning til mestring og nye arbeidsmønstre for de eldre[...]* (Studieplan for fagskoleutdanning i Eldreomsorg 2005 s.4)

Det hører også med å nevne at jeg brukte flere år på å utvide min forståelse om hvordan læring foregår, hva fungerer. Jeg har endret praksisteori og jobbet med læringssynet mye gjennom årene som lærer. En av de dagsaktuelle utfordringene i norsk skole er samhandling og demokratisering av læringsprosesser. Hvordan kan jeg som fagskolelærer lede gode

---

<sup>5</sup> *Yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk perspektiv* betraktes her som *yrkesfaglig læringstradisjon*, og kan beskrives ved at den går fra det spesielle til det generelle, fra det praktiske til det teoretiske og fra det konkrete til det abstrakte. Følgende prinsipper ligger til grunn i læringsarbeidet: refleksjon, begrunnelse og analyse av praktisk arbeid; utgangspunkt for læring er relevante problemer, arbeidet er induktivt og organiseres som tema- eller prosjektarbeid, case, problembasert læring, og løses ved veiledning; studentenes erfaringer danner utgangspunkt for refleksjon og fremmer læringsprosess; fortløpende medvirkning og ansvar for egen læring; bevisstgjøring av følelsesmessige reaksjoner ved arbeid; variasjon i arbeidet (Nilsen, Sund 2008).

læringsprosesser? Aksjonsforskningsprosessen i denne masteroppgaven er derfor på mange vis en blanding av samhandlingsprosesser med studentene, bedriftene og kollegaer, i stadig veksling mellom felles refleksjon, evaluering og videre planlegging. Dette er kjente forskningsaktiviteter i aksjonsforskning (Sund 2005, McNiff og Whitehead 2009).

## **1.2 Hensikten med oppgaven og utvikling av problemstilling**

Hensikten og målet for dette masterarbeidet er å dokumentere strategier og opplæringsmodeller som brukes og videreutvikles ved Hedmark fagskole.

Det overordnede målet med oppgaven er i tråd med nasjonale føringer for Fagskoleutdanning i Norge (KD 2009) - å utvikle *relevant* utdanning. Relevans betraktes hovedsakelig ut i fra studentenes perspektiv, som resultat av utdanningen ved fagskolen. Det drøftes studentenes opplevelser av læringsutbytte, opplevelser av mening og utvikling av ønsket kompetanse. Prosessene som førte til resultatene kan forstås som veien frem til målet gjennom medvirkning og medbestemmelse. Organisering av studiet, Studieplanenes handlingsrom og fagskolelærernes betydning er perspektiver som kaster lys over relevansbegrepet i denne oppgaven. Andre betydningsfulle perspektiver i denne sammenhengen er bedriftenes og samfunnets oppfatning av opplæringen i forhold til hva som forventes at studentene skal utvikle, hvilken kompetanse skal oppnås.

Det er behov for litteratur om yrkes- og fagdidaktiske strategier og profesjonell lærerkunnskap utviklet av lærere (Hiim i Ekelund 2007). Dette arbeidet gir grunnlag for å forstå og diskutere videre muligheter og utfordringer i fagskolestudiet.

Prosjektet ble gjennomført i tett samhandling<sup>6</sup> mellom studenter, lærere og de respektive arbeidsplassene over en periode på ca ett år. Eksempler på løpet i opplæringen sammen med utsagn fra studentene har som hensikt å kaste lys over anvendte strategier og mulige suksesskriterier. Konklusjoner knyttes til kriterier for relevant fagskoleutdanning. Disse vurderes avslutningsvis i både studentenes, bedriftenes og samfunnsperspektiv, i lys av problemstillingen og forskningsspørsmål.

Fagskole i helse og sosialfag er et utdanningstilbud som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Utdanningen har et omfang på et halvt til to studieår og er en del av

---

<sup>6</sup> *Samhandling* her forstås slik at studentene sammen med medstudenter, lærere og arbeidsplassene jobber tett sammen for å finne ut læringsmål, problemstillinger, vurderingskriterier og de praktiske løsninger på læringsarbeidet. Alle har medvirkning, er i et gjensidig avhengighetsforhold, som for eksempel forventninger til hverandres bidrag i gruppa. Det handler om gjensidig ønske om forståelse, og felles og individuelt utbytte av opplegget (Sund 2005). Samhandling forutsetter både verbal og nonverbal kommunikasjon, og konteksten er sentral (Sannerud 2003).

tertiærutdanningen (KD 2009). Jeg lyktes ikke med å finne pedagogisk forskningslitteratur som handler om fagskolestudiet, i helse og sosialfag. Jeg ble inspirert av EVUK rapportens modell (Mekki og Tollefsen 2008) for arbeidsrelatert tverrfaglig etter- og videreutdanning i kommunehelsetjenesten. Modellen for helsepersonell omfattet 3 års utdanning, og kombinerer utdanning med full stilling. Utdanningen ga uttelling som fagskoleutdanning og er godkjent av NOKUT. Innholdet i utdanningen tok utgangspunkt i kommunenes behov for kompetanse og i den enkelte helsearbeiders ønske knyttet til erfarte utfordringer i egen arbeidssituasjon. Denne tilnærmingen, hvor studentene jobbet med konkrete problemstillinger supplert med lokale og nasjonale helsepolitiske utfordringer, inspirerte meg til utviklingen av problemstillingen i dette masterarbeidet. EVUK sin måte å forankre prosjektet i bedriftens ledelse var styrende i min og kollegas tenkning når vi utviklet strategier for praksis på egen arbeidsplass, sammen med studentene i Eldreomsorg. Min kollega på Hedmark fagskole har vært en deltakende partner i EVUK prosjektet.

Masterarbeidet til Torill Ekelund (2007) og Kristin Støten (2007) ble publisert i to fagbøker i yrkesdidaktikk. De handler om utvikling av nøkkelkvalifikasjoner på vg1 HS (helse og sosial) og gode læringsstrategier på vg2 helsefagarbeider. Deres arbeid med læringsstrategier inspirerte meg til å jobbe med denne oppgaven, som er ment som innspill til diskusjon hvordan utdanne reflekterte og kompetente helsearbeidere som skal kunne stå lenge i yrke, bidra til rekruttering og kunne møte fremtidens helseutfordringer på en god måte. Fagskolestudie må derfor utvikles til å være et ettertraktet tilbud dagens Norge ikke kan klare seg uten. Og det er store mål. Hva er fremtiden til fagskoleutdanning i HS? På nasjonal fagskolekonferanse i Trondheim i september 2009 kom det frem at det er flere oppgaver som må gjøres for å nå målene. En viktig oppgave er å gjøre Fagskole i HS kjent, slik at arbeidsgivere tenker på fagskole som yrkes og karrierevei, og legger det i sine planer for kompetanseutvikling i personalet. Og dette må det forskes videre på. Fagskolen har kommet for å bli.

Dette FoU<sup>7</sup> arbeidet kan betraktes som et lite bidrag til diskusjonen om hva skal fagskolen i HS står for og hva skal studiet bidra til. Hensikten med denne oppgaven er derfor å bidra med forskningsbasert dokumentasjon om hva fagskole i helse og sosial kan handle om. Jeg er nysgjerrig på og ønsker å se nærmere på hvilke læringsstrategier kan være hensiktsmessige for at fagskolestudentene opplever læringsutbytte. I oppgaven diskuteres sammenhenger mellom arbeidsmåter, innhold, læringsstrategier og studentenes opplevelser av læring og

---

<sup>7</sup> Forsknings- og utviklingsarbeid (FoU), er i OECDs Frascati-manual definert som vitenskapelig kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap. I denne oppgaven brukes FoU og prosjekt om hverandre, hensikten er å variere språket.

kompetanseutvikling. Begreper arbeidsmåter og læringsstrategier utfyller hverandre, og brukes til tider om hverandre i oppgaven. Dette for å variere språket og fremme lesbarhet.

Når jeg sammen med kollegaer og fagskolestudenter forsker på egen yrkespraksis så får vi mulighet til å planlegge, prøve nye måter å gjøre arbeidet på og vurdere tiltakene. Så kan vi gjøre endringer og justeringer. Jeg samler data gjennom de ulike fasene i utviklingsarbeidet, som videre danner grunnlag for forskningsarbeidet. Slik blir forskningen en integrert del i det arbeidet jeg som fagskolelærer gjør sammen med andre.

Data i denne oppgaven er kvalitative. Den kvalitative forskningsmetode handler om at forskeren skal tolke informasjon. Hensikten er derfor å forstå hva studentene opplever som viktig, og deretter reflektere over hvordan studieopplegg kan ha påvirket deres opplevelser av læring (Jacobsen 2005). Det som kan hindre meg å forstå er min egen forforståelse. På den ene siden er den helt nødvendig for å forstå noe som helst, på den andre kan mine erfaringer være hinder for å forstå noe nytt. Våre liv gir oss erfaringer som er bakgrunnen for forståelsen av nye opplevelser. Uten denne bakgrunnen ville det bare være sanseinntrykk (Hartviksen, Kversøy 2008). Metoden tar sikte på å forstå prosessene bedre, fremfor å ha kontroll over dem. Dette for å utvikle didaktisk kunnskap, hvor hensikten er læring for alle som deltar (Stålhane, 2006, september). Det er behov for praksisbasert forskning som kan utvikle relevant yrkeskunnskap (Hiim og Hippe 2001). Hensikten med dette arbeidet er å forstå og dokumentere læreprosesser, for å kunne tilrettelegge for læring på en bedre måte.

Dette forskningsarbeidet er vitenskaplig forankret i fenomenologisk<sup>8</sup> tilnærming og hermeneutisk<sup>9</sup> tenkning. Denne tilnærmingen er valgt hensiktsmessig for å utvikle kunnskap om måten læringsarbeidet på fagskolen foregår. Målet er å reflektere, endre og forbedre lærings- og undervisningspraksis, utvikle gode læringsarenaer og finne frem til eksempler på hvordan

---

<sup>8</sup> Fenomenologi handler om måten ting oppleves eller hvordan ting fremtrer for den enkelte (Kvale 2006). I oppgaven brukes fenomenologisk tilnærming når det tolkes utsagn, gruppesamtaler, logger, og andre data. Jeg er klar over at mine opplevelser kan være annerledes enn deltakernes, da de i tillegg tolkes ut i fra konteksten som kan oppleves forskjellig.

<sup>9</sup> Hermeneutikkens oppgave er å fortolke og skape forståelse. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Jacobsen 2005).



studentenes, bedriftenes og samfunnets behov kan ivaretas. Forskningen har som hensikt å skape innsikt i læreprosesser og samhandlingsprosesser i aksjonsforskningen.

Oppgaven behandler følgende problemstilling:

***Hvordan videreutvikle læringsstrategier ved fagskolen som er i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov?***

Det blir for tiden reist mange spørsmål knyttet til skole, læring og utdanning. Det var stortingsvalg i 2009, og det diskuteres politisk hvordan utvikle en god skole. Spørsmålene som reises er absolutt nødvendige å stille. Jeg som yrkesfaglærer og mastergradstudent reflekterer over slike spørsmål nesten daglig. Arbeid og skrivning av denne oppgaven er en lang prosess, som inneholder mange nyttige diskusjoner med fagskolestudenter, kollegaer, masterstudenter og min veileder. Diskusjonene var med på å spisse forskningsspørsmål. Svarene jeg fikk, analyse og refleksjon over var med på å utvide forståelse for yrkesdidaktisk arbeid knyttet til fagskolestudiet.

Jacobsen (2005) sier at mennesker har ikke kapasitet til å samle inn all relevant informasjon. Det må alltid foretas en avgrensning, enten bevisst eller ubevisst. Som mennesker er vi gjennom en langvarig sosialisering opplært til å se noe og å overse andre ting, uten at en er klar over hva man ser og overser. Tilnærming til datasamling i dette arbeidet kan kalles *åpen*, i stedet for å betegne det som rent induktiv. Det er jeg som forsker som legger begrensningen på de data som samles inn, samtidig som jeg ønsker å være åpen for ny informasjon jeg ikke hadde tenkt på før undersøkelsen startet (Jacobsen 2005).

Som forsker i denne oppgaven er jeg nysgjerrig på å finne svar på problemstillingen ved hjelp av fire forskningsspørsmål. Og jeg antar at svarene kan muligens være med på å reise nye spørsmål og problemstillinger. Utvikling av en god fagskole vil derfor forstås som en kontinuerlig prosess, sett i lys av forskningsresultater, videreutvikling av min praksisteori, nye samfunnsutfordringer og ledende politiske føringer.

### **1.2.1 Følgende forskningsspørsmål ønsker jeg å studere nærmere**

I oppgaven reflekteres det over følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvilke læringsstrategier legges det til rette for ved Hedmark fagskole?*
- 2) *Hvordan medvirker studentene i valget av innhold og meningsfylte arbeidsmåter?*
- 3) *Hvilke oppdagelser gjør fagskolestudenten seg i forhold til kompetanseutvikling?*
- 4) *Hvordan beskriver studentene egen og andres læring og læringsutbytte de har hatt ved å studere på fagskolen?*

### **1.3 Aksjonsforskningens utviklings- og forskningsarbeid**

Masterarbeidet omfattet et pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, som gikk hånd i hånd. Målet var å utvikle opplæringsstrategier med innhold som oppleves relevante for studentene på fagskolen, og er i tråd med bedriftenes og samfunnets behov for kompetanse. Med andre ord så er arbeidet et pedagogisk utviklingsarbeid, det vil si det videreutvikles læringsstrategier ved Fagskolen. Arbeidet er også et forskningsarbeid, der funn er med på å forstå læreprosessene som foregikk hos den enkelte student og i gruppene.

### **1.4 Avgrensninger**

Opgaven avgrenses til å omfatte to grupper fagskolestudenter, i Psykisk helsearbeid og i Eldreomsorg. Studentene er hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. Bedriftene som betegnes i oppgaven som samhandlingspartene er to kommuner med fire ulike arbeidsplasser. Her har studentene i Eldreomsorg praksis på egen arbeidsplass. Kollega på fagskolen har hovedfag i yrkespedagogikk og er kontaktlærer for en studentgruppe.

### **1.5 Begrepsavklaringer**

**Fagskoleutdanning i helse og sosialfag (HS):** Fagskole er ifølge NUFHS (Nasjonalt Utvalg for Fagskoleutdanning i Helse- og Sosialfag) en selvstendig, tertiær utdanning (Vedlegg 9). Utdanningene har et omfang på et halvt til to studieår og er en del av tertiærutdanningen, det vil si utdanning på nivået etter videregående opplæring. De som utdanner seg ved Fagskolen kalles studenter, som driver med yrkesrettet fagutdanning, ikke videreutdanning. Fagskoleutdanning er yrkesrettede utdanninger som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse. Fagskoleutdanning er regulert gjennom fagskoleloven (KD 2003,

endret og revidert i 2007). Revidert lov har presisert begrepet yrkesrettet og lovbeskyttet begrepene fagskoleutdanning og fagskole. HS Fagskole startet først høsten 2006. Regjeringen har gjennom rekrutterings- og kompetanseplanen Kompetanseløftet 2015 delfinansiert fagskoleutdanninger innenfor helse- og sosialfag. På landsbasis er det i overkant av 40 godkjente fagskoletilbud i HS (KD 2008 og 2009). En fagskoleutdanning skal i større grad være direkte koblet til arbeidslivets behov.

**Relevans:** Begrepet relevant utdanning kan betraktes fra ulike perspektiver – samfunnsperspektiv, bedriftenes og studentenes perspektiv. Studentenes oppfatning av relevans i fagskolestudiet i forhold til fordypningsområdet de har valgt, bedriftenes oppfatning av opplæringen i forhold til hva de forventer at studenten skal kunne etter gjennomført yrkesfaglig fordypning ved fagskolen, samfunnets oppfatning i lys av samfunnets behov (Karstensen m flere 2008).

**Læringsstrategier:** Defineres som: *Evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap om viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid.* (KD 2004 s. 36)

## **1.6 Visjon og hensikt med yrkespedagogisk utviklingsarbeid**

Dette kapitlet oppsummerer og presiserer masteroppgavens visjon, hensikt og mål. Visjonen kan forstås som et overbyggende perspektiv og er en lederstjerne på veien mot å løse problemstillingen og svare på forskningsspørsmål, gjennom de ulike tiltak i FoU arbeidet.

Hensikten er å videreutvikle arbeids- og læringsmåter, for at hver enkelt student utvikler sin kompetanse ut i fra egne forutsetninger og behov. Samfunnets og bedriftenes behov, sett i lys av studentenes behov, er en ramme rundt kompetanseutviklingen. Arbeidet sikter mot å videreutvikle yrkesdidaktiske læringsstrategier<sup>10</sup>, som inspirerer og skaper drivkraft og motivasjon til å lære og til å dele erfaringer med andre.

Hypotesen i FoU arbeidet handler om at lønnsomhet for bedriftene og mening for hver enkelt student kan sees som to sider ved samme sak, og kan ivaretas gjennom demokratiske

---



<sup>10</sup> Yrkesdidaktisk læringsstrategi betyr her en måte å tilnærme seg læring på, som er forankret i studentenes behov og interesser. Strategien omfatter en overordnet tilnærming og aktuelle metoder i læringsarbeidet (Sund 2005).

prosesser, medvirkning og interesseltilpassning. Gjennom arbeid mot slike mål videreutvikles yrkesdidaktiske læringsstrategier, og verktøy for læring gjennom daglig arbeid skal videreutvikles i samhandling mellom studenter, fagskolelærere, ledere.

Dagens arbeidsliv er i rask og kontinuerlig forandring. Nøkkelord er uforutsigbarhet og kompleksitet av utfordringer. Derfor er interaksjon, åpenhet for forandringer, utvikling av innovasjonsevner, dialog og delaktighet avgjørende (Sannerud 2003). FoU arbeidet legger derfor vekt på studentmedvirkning i arbeids og læringsfellesskapet. Så både individets og fellesskapets utvikling vil være sentral. Fellesskap kan derfor være de små læringsgruppene i fagskolen, eller team med medarbeidere på egen arbeidsplass. Prosjektets visjon handler også om samhandling med bedriftene om videreutvikling av fagskoetilbud som er i trå med deres og samfunnets behov. Dette forutsetter en kontinuerlig dialog og utfordringen i å delta aktiv i fellesskapene i ulike arenaer.

Når bedriftenes behov er kompetente, motiverte helsearbeidere med stor arbeidsglede, forventer de at fagskolestudiet skal utvikle og videreutvikle kunnskap som kan tas i bruk umiddelbart, ikke kunnskap som skal anvendes en eller annen gang i fremtiden. Følgende modell (Figur 1) for kunnskapsutvikling illustrerer grunnleggende verdier og syn i kunnskapsutviklingstradisjoner. Det er ikke slik at begreper i Modell 2 skal forstås som de eneste riktige og de beste. Det knyttes store utfordringer til å etterleve slike prinsipper i praksis.

**Figur 1 To modeller for kunnskapsutvikling**

	MODEL 1	MODEL 2
RELASJONER	Hierarkiske	Likeverdige
STYRING	Det akademiske emne	Problembasert, felles handling
MÅL	Teoretisk forståelse	Anvendbarhet
FORM	Institusjonalisert	Fleksibel
FORHOLD TIL "FELTET"	Distansert	Interaktiv
ANSVAR	Mot vitenskapssamfunnet	Et bredere lokalt, sosialt ansvar
AKTØRER	Forsker	Forsker – praktiker
TYPE KUNNSKAP	Generell	Spesifikk og kontekstbundet
FOKUS	Teoriutvikling	Utvikling, nytte
PLANLEGGING	Forutbestemt	Dynamisk
TILGJENGELIGHET	Lukket	Åpen
ARBEIDSMÅTER	oppdage  forandring	Samtidig oppdage  forandring
AUTORISASJON	Profesjonelle regler	Internt vitenskapelig og eksternt samfunnsmessig

(Sannerud 2003 s. 5)

Utvikling av demokratiske arbeids- og læringsmiljøer krever utvikling av kompetanse hos den enkelte i å delta og i å gi rom for deltakelse. Det er særlig lærere og ledere som skal legge til rette for selvstendig, kreativ tenkemåte og verdsetter studentenes nytte i bidragene i læringsfellesskap (Hiim og Hippe 1998, Sund 2005).

### **1.6 Oppgavens oppbygging**

Innledningsvis presenteres problemstillingen og hensikten med FoU arbeidet. I kapitel 2 presenteres deltakere i prosjektet og fagskolens utvikling beskrives der. Kapittel 3 skisserer helsenorges utfordringer, basert på ulike styringsdokumenter. Det legges særlig vekt på samfunnets behov for kompetente fagfolk for å møte de ulike utfordringer. Hvordan ser jeg for meg fagskoleutdanning som er dagsaktuell og rettet mot fremtidige behov? Det behandles i kapittel 4. Det begynner med å beskrive den voksne studenten og læring som fenomen.

Kapitelet fortsetter med å beskrive hva legges i begrepet yrkeskunnskap og hvordan relevans ved fagskolen knyttes mot erfaringsbaserte læringsstrategier. Fra og med underkapitelet 4.6 diskuteres betingelser for samhandling, i lys av demokratisk maktforvaltning. Kapitelet avsluttes med beskrivelser av utvikling av kompetanse og yrkesidentitet, tenkning rundt yrkesdidaktikken ved fagskolen oppsummeres og veier mot kategorisering skisseres.

Pedagogisk aksjonsforskning er tema i kapitel 5. Her reflekteres over etiske utfordringer, vurderingskriterier og forskerhåndverket. Den kvalitative tilnærmingen og datasamlingsmetode redegjøres her. Forskningsarbeid går tett i tett med utviklingsarbeid i dette FoU arbeidet. I kapitel 6 beskrives utviklingsprosessene og tendenser som førte til forskningen. Data presenteres i slutten av kapitel 6 og drøftes videre i lys av samfunnets og bedriftenes behov i kapitel 7. Kapitelet oppsummerer funn, det gis svar på problemstilling og forskningsspørsmål, og betraktninger over veien videre skisseres. Fagskolelærerens rolle i prosessene drøftes. I underkapitel 7.7 diskuteres funn i forhold til metodekritikk og forskerens rolle drøftes. I kapitel 8 diskuteres hva har oppgaven bidratt med i yrkesdidaktisk sammenheng, og oppsummende refleksjoner over FoU arbeidet og egen læring.

## **2.0 Presentasjon av deltakere i dette forsknings- og utviklingsarbeidet**

Arena for FoU arbeidet er arbeids- og læringsaktiviteter ved Hedmark fagskole, og ved fire praksisplasser i to samarbeidskommuner. I underkapitlene presenteres hvem er fagskolestudentene i Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg, hvem er og hva kjennetegner samarbeidsbedriftene i dette prosjektet og fagskolen som utdanningsinstitusjon presenteres i en historisk utvikling.

### **2.1 Presentasjon av fagskolestudenter**

Fagskolestudenter er to studiegrupper voksne mennesker. Studentene har begynt på studiet i januar 2008 enten i Psykisk helsearbeid eller i Eldreomsorg, og avsluttet i desember 2009. I starten av dette FoU arbeidet var det til sammen atten studenter, tretten i Psykisk helsearbeid og fem studenter i Eldreomsorg. Det er tre menn i gruppa Psykisk helsearbeid, resten er kvinner. Alderen er fra 31 til 52 år. Bransjen de jobber i betegnes ofte som typisk kvinneyrke, med turnusarbeid, helgearbeid hver tredje helg, små deltidsstillinger og forholdsvis lave lønninger. Studentene har helse og sosialutdanning på videregående nivå, mange har lang arbeidserfaring, men noen er nyutdannede i yrket. De er hjelpepleiere og omsorgsarbeidere. Alle studentene er i en lønnet jobb, med mange ulike arbeidsoppgaver på sine respektive arbeidsplasser. Det som kjennetegner alle, er at de er i daglig kontakt med pasientene, pårørende og i samhandling med annen helsepersonell og er på fagskolen en dag i uken. Der jobber de med ulike oppgaver, i mindre grupper.

### **2.2 Presentasjon av samarbeidsbedrifter**

Samarbeidsbedriftene er fra flere kommuner på Østlandet. Stange og Hamar kommune er de bedriftene hvor studentene i Eldreomsorg gjennomførte praksis på egen arbeidsplass. Videre i oppgaven betegnes disse bedriftene som samarbeidsbedrifter og deltakere i FoU arbeidet.

Det er to undervisningssykehjem<sup>11</sup> og en avdeling ved hjemmebasert omsorg. Arbeidsmiljøene på alle arbeidsplassene er tverrfaglige, består av blant annet avdelingsledere, sykepleiere, hjelpepleiere, omsorgsarbeidere, lærlinger, helsefagarbeideelever, sykepleierstudenter, assistenter.

---

<sup>11</sup> Ressurssentra for undervisning, fagutvikling og forskning i sykehjemmene og de kommunale helse- og omsorgstjenestene (HOD 2006).

Slike arbeidsfellesskap<sup>12</sup> byr på ulike muligheter og utfordringer. Stort arbeidspress kjennetegner til tider disse arbeidsfellesskaper. Stange kommune har nå flere medarbeidere med fullført fagskoleutdanning og har partnerskapsavtaler med Hedmark fagskole. I henhold til *Omsorgsplan og Kompetanseløftet 2015* (HOD 2006) har kommunen utarbeidet en plan med oversikt over de ansattes kompetanse og over tiltak som bygger kompetanse. Det er forholdsvis mange som må gi seg på grunn av helseplager av ulike slag, det kan til tider være utfordring med rekruttering å få tak i nok kvalifiserte fagfolk. Derfor satses det på å gi mulighet til den enkelte på alle nivåer til å få mer kompetanse. Det må ikke bli for store gap for å få til en kultur for læring og endring. Det er viktig å bygge opp en kultur som er motivert for læring og endring forteller rådgiver Merete Nordsveen, fra Stange kommune.

Det drives aktiv kompetanseutvikling ved å tilrettelegge utdanning, økonomisk støtte og lønnsmessig uttelling. I samarbeid med Fylkesmannen (ved Fylkeslegen), partnerskapsavtaler med utdanningsinstitusjoner (blant annet med Storhamar vgs, Hedmark fagskole) og politiske vedtak har kommunen fått ansatt en lærlingkoordinator, som også har arbeidsoppgaver knyttet til organisering av praksis på egen arbeidsplass for fagskolestudenter i Eldreomsorg. Alle som har fagskoleutdanning i Stange kommune har fått lønnsmessig uttelling ved lokale forhandlinger. De får permisjon med lønn en dag i uka, når de er på fagskolestudiet, jamfør Retningslinjer for lønnsmessig uttelling utover det som står i Hovedtariffavtalen. Studenter som går Psykisk helsearbeid har praksis på en annen arbeidsplass og får enten tilrettelagt med lønn i praksis, eller bytter i egen kommune. Løsningene her varierer.

### **2.3 Historisk tilbakeblikk på Hedmark fagskole**

Historien kan spores tilbake til året 2004. På denne tiden var nåværende fagskoleleder leder for helse og sosialfag ved videregående skole. Hun satt samtidig i et utvalg i sosial- og helsedirektoratet. Utvalget jobbet med fremtidig rekrutteringsplan – *Rekruttering for bedre kvalitet* (2003-2006) (ShDir 2006), der målet var både beholde arbeidstakere med yrkesutdanning, samt rekruttere nye. Et av tiltakene i planen handlet om etablering av fagskole i helse og sosialfag.

---

<sup>12</sup> I følge Wenger (Illeris 2007) er alle en del av sosiale praksisfellesskaper, som man skaper identitet i forhold til. Deltagelse i en gruppe er både en form for handling og en form for tilhørighet. En slik deltakelse former ikke kun hva man gjør, men også hvem man er og hvordan man fortolker det man gjør. Alle tilhører ulike praksisfellesskaper, både gjennom livsløpet og på ett hvilket som helst tidspunkt.



Hensikten med fagskoleutdanning i helse og sosial fag beskrives på følgende måte:

*[...]å sikre den enkeltes, samfunnets og arbeidslivets behov for ny kompetanse i tråd med nye oppgaver og utfordringer innen helse og sosialsektoren. Dagens og morgendagens utfordringer[...]. innebærer behov for nytenkning[...] Fagskolene er derfor tverrfaglige der brukermedvirkning er sentralt. Tverrfaglighet... betyr at utdanningene er rettet mot arbeidstakere med forskjellig faglig bakgrunn innen helse- og sosialfagene fra videregående opplæring[...] Hovedintensjonen er å sikre en utdanning på et godt faglig nivå ut fra samfunnets behov.*

(Studieplan i videreutdanning i Eldreomsorg, godkjent av Sosial- og helsedirektoratet i november 2002 s.3)

Lederens engasjement og faglig kompetanse til å utvikle fagskoleplaner og et fagmiljø med relevant kompetanse gjorde at hun tok initiativet og begynte å utvikle et tilbud på fagskolenivå i HS. Det tok tid og mye krefter å få gehør for å tilby fagskoleutdanning. Motstand som møttes på flere nivåer handlet først og fremst om økonomi. Den statlige finansieringen var den gangen ikke på plass, men kommunene kunne søke kompetansehevingsmidler hos Fylkesmannen for å kunne sende sine ansatte på videreutdanning – både fagskole- og høyskolenivå.

I 2005 ble det sendt og NOKUT godkjent to planer: Eldreomsorg og Psykisk helsearbeid. Den videregående skolen ble godkjent som tilbyder av disse to utdanninger ved fagskolen. De første studentene i psykisk helsearbeid begynte i januar 2006, neste kull ble tatt opp i januar 2008, da i både Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg. To nye tilbud ble NOKUT godkjent etter hvert – Kreftomsorg og lindrende pleie og Veiledning. Den administrative og faglige organiseringen var ikke på plass, men fikk midlertidig tillatelse av NOKUT og studentene startet opp i august 2009. På dette tidspunktet var det 51 fagstudenter knyttet til Hedmark fagskole. I St. melding nr.25 (2005-2006) *Framtidas omsorgsutfordringer* la regjeringen frem Omsorgsplan 2015. Denne skal sikre at dagens og framtidas omsorgsutfordringer blir møtt på en måte, som dekker behovet for nye årsverk og nye omsorgsplasser. Finansmidler skal styrke Demensplan 2015 og Kompetanseløftet 2015, og fullfinansiere fagskoler i helse og sosialfag. Såkalte forvaltningsreformen (2007) *Regionale fortrinn – regional framtid* ga ansvar til regionene som utviklingsaktør. Fra 1.januar 2010 skal Fylkeskommunen forvalte Fagskolen. I skrivende stund er spørsmålene knyttet til fagskolens fremtid og organisasjonsmodell. Det jobbes på fylkesnivå med organisering av Hedmark Fagskole med egen administrativ og faglig leder, og fagansvarlig på skolen.

### 3.0 Utfordringer i samfunnet og i helsevesenet

Kommunene i Norge vil i den nære fremtid stå overfor en betydelig vekst i etterspørsel etter kommunale pleie og omsorgstjenester. Dette har direkte sammenheng med at det blir flere eldre over 80 år, og at det også er et resultat av store reformer innen helse og sosialtjenesten som HVPU reformen, eldre- og psykiatireformen. Sykehusreformen medfører kortere liggetid og gir store utfordringer til tjenesten i kommunene (Mekki og Tollefsen 2008). Samhandlingsreformen vektlegger pasientenes rett til å få god behandling der de bor og det legges mer og mer vekt på helsefremmede tiltak fremfor behandling. Samarbeid mellom primær og sekundært nivå skal styrkes (HOD 2009).

Globalisering er en ny måte å forstå samtiden på. Begrepet inneholder forståelse av at verden er i en stadig raskere utvikling. Personer, kapital og informasjon utveksles over landegrenser, også på lange avstander. Det skjer raske endringer i medisinsk utvikling og befolkningens helsetilstand. Nye behandlingsmåter tas i bruk og pasientenes og pårørendes kompetanse på helsetjenester øker tilsvarende. Brukerne av helsetjenester stiller store krav til kvalitet og egen medvirkning. Dette fordrer kontinuerlig utvikling av velferdstjenestene og den enkeltes kompetanseheving. Det stilles økende krav til hjelpepleiere og andre helseutøvere om å holde seg faglig à jour, videreutvikle IKT kompetansen ved å bruke både tid og ressurser på å orientere seg systematisk i informasjonsmengden. Det meste av dagsaktuell informasjon finnes på Internett. Interne fagnett som for eksempel Gerica<sup>13</sup> brukes daglig av pleiepersonell.

Ansatte i pleie og omsorg er den viktigste ressursen i tjenestene. Som deltakere i det norske samfunnet og gjennom grunn- og videreutdanninger fordres de til å reflektere over samfunnsutviklingen og deres plass i den. God omsorg oppstår i samspillet mellom personell, og mellom personell og bruker. Omsorgstjenestene står i dag overfor utfordringer knyttet til en høy andel personell uten helse- og sosialutdanning, en lav andel personell med høyskoleutdanning, en stor avgang fra sektoren til andre sektorer, atføring eller uførepensjon, en omfattende bruk av deltidsstillinger, få menn og få ledere. Utfordringene krever løsninger knyttet til både en økning av kapasiteten og en heving av kompetansen (HOD 2006). Arbeidskollektiver er ofte flerspråklige med flere fremmedkulturelle medarbeidere. Norge er blitt et flerkulturelt samfunn, det er ikke lenger noe uvanlig med flerkulturelle pasienter og pårørende i alle nivåer i helsevesenet. Det er blitt helt naturlig valg for mange arbeidsgivere å rekruttere helsepersonell fra land utenfor Norden. Som pasient og pårørende kan du møte

---

<sup>13</sup> Gerica er et felles IKT system i pleie- og omsorgssektoren.

både leger, sykepleiere og annet pleiepersonell fra ulike deler av Europa og Asia, både på sykehus, sykehjem og i andre sfærer i helse- og sosialtjenestene.

Slike globale endringer leder til det lokale behovet for utvikling av kompetanse i helseyrkene, noe fagskoleutdanning må forholde seg til for å kunne bidra til denne utviklingen. Det betyr at dagens pleiepersonell må evne å tolke signaler og vise forståelse for både pasientenes, pårørendes og medarbeidernes behov og ønsker, og evne å forholde seg til sammensatte utfordringer.

Stortingsmelding nummer 25 (2005-2006) *Mestring, muligheter og mening - Framtidas omsorgsutfordringer* beskriver fremtidige hovedutfordringer med nye brukergrupper som stiller krav til nye arbeidsformer og kompetanse. Økningen i antallet yngre brukere og lite sosial og kulturell aktivitet illustrerer at omsorgstjenesten er mer enn bare pleie og eldreomsorg. Dagens og morgendagens utfordringer krever økt vektlegging av tilpassede tjenester med en tverrfaglig og bred tilnærming, hvor samspillet med den enkelte bruker er i sentrum. En rekke undersøkelser tyder på at det er på det sosiale og kulturelle området dagens kommunale helse- og sosialtjeneste først og fremst kommer til kort. Spesielt gjelder dette beboere i sykehjem, aldershjem og omsorgsboliger. Undersøkelser viser at det er svakheter i helsetjenestetilbudet og den medisinske oppfølgingen av brukere av omsorgstjenesten. Kommunene har en utfordring i å utvikle gode standarder for samhandling mellom fastlegene og omsorgstjenesten (ibid).

### **3.1 Samfunnets behov for kompetente yrkesutøvere**

Det overordnede målet med utdanning i Norge er at hvert enkelt individ skal få utvikle seg selv, lære å sørge for eget liv og egen utvikling til beste for seg selv og fellesskapet. Toleranse, respekt og mangfold er nøkkelord i opplæringen og alle skal utfordres til aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnslivet (KD 2004). Samfunnet vil her forstås som de omgivelsene og de fellesskapene som omgir oss i privatlivet og på jobben. På denne måten vil kompetanse kunne knyttes til de faglige, sosiale og individuelle aktiviteter i et demokratisk samfunn, som yrkesutøvelse i arbeidslivet og det å bidra til å skape et meningsfullt liv for seg selv og sine nærmeste.

Det lærende samfunn med vekt på livslang læring er på den politiske dagsorden. I Norge operasjonaliseres dette gjennom ulike tiltak som *Handlingsplan for helse – og sosialpersonell: Rett person på rett plass* (HOD 1999), *Kompetansereformen* (KUF 1998), *Rekruttering for bedre kvalitet* (2003-2006), *Omsorgsplan 2015* som omtaler

*Kompetanseløftet 2015* som en fortsettelse i planen for rekruttering for bedre kvalitet (HOD 2006). Regjeringens hovedstrategi for å møte fremtidens utfordringer er nedfelt her. Kvalitet i omsorgen henger nøye sammen med personalets kompetanse og ressurser som er til rådighet.

På denne måten har læring utenfor utdanningsinstitusjoner fått større oppmerksomhet. Det betyr i praksis at kompetanseutvikling og læring skal også foregå i bedrifter og at alle skal få muligheter til å lære og utvikle seg i yrkeslivet. De tradisjonelle undervisningsmåtene blir etter hvert mindre aktuelle dersom læring i et praksisfellesskap, som en sosial aktivitet får stor plass. Slik forståelse av læring og kompetanseutvikling ansees som hensiktsmessig og er direkte knyttet til bedriftenes behov og samfunnets mål om relevans i all utdanning. Slik blir læring satt i en direkte sammenheng som gir mening for den enkelte. Wenger (i Sund 2005) mener at dette kan også bli en gode for grupper som ikke har funnet seg til rette innenfor den tradisjonelle opplæringen. I fagskolen må det derfor legges til rette for læringsprosesser som er i tråd med slike behov.

## **4.0 Dagsaktuell og fremtidsrettet fagskoleutdanning i helse og sosialfag**

I dette kapitlet skisseres for forståelsen og yrkespedagogisk grunnlag. Den teoretiske forankringen som presenteres gjennom temaene i underkapitelene er uttrykk for min forståelse av FoU feltet og forankrer masterarbeid teoretisk. Behovet for å belyse valgte temaer har enten oppstått underveis, under arbeidet med prosjektet, eller i skrivende stund. Det dukker fortsatt opp ideer om temaer jeg kunne belyse (for eksempel veiledning, vurdering, lærende organisasjon), for å forankre min forståelse og underveisforståelse i enda større grad. Gjennom de følgende underkapiteler belyses derfor begreper som læring og kunnskapsutvikling i ulike tradisjoner; erfaring og refleksjon som en del av utvikling av yrkeskunnskap; samhandling, maktforvaltning og demokrati som overordnede prinsipper. Hva forstås med kompetanse og betraktninger rundt utvikling av yrkeskompetanse hos fagskolestudenter presenteres. Ulike yrkesdidaktiske utfordringer presenteres gjennom ulike kilder. Samfunnsperspektivet, studentenes individperspektiv og bedriftenes perspektiv berøres der det faller naturlig, slik det legges opp til i problemstillingen. Dette kapitlet danner grunnlaget for bedre forståelse av samhandlings og læringsprosesser i dette FoU arbeidet.

### **4.1 Sosial teori om læring – de voksnes læring i praksisfellesskap**

Kunnskapsutvikling som en sosial prosess er spesielt viktig i forhold til relevant fagskoleutdanning og her belyses læring både som en individuell og sosial prosess. Fagskolestudentenes behov for læring skisseres og kjennetegn på den voksne studenten beskrives. Oppgavens hensikt er å forstå læreprosesser ved fagskolen, og hvordan samhandling mellom deltakere påvirker disse prosessene. Forholdene som virker inn på læring diskuteres her.

Læring og kunnskapsutvikling kan forstås som en sosial prosess, gjennom deltakelse i et praksisfellesskap. I følge Wenger (Illeris 2000) er praksisfellesskap en uformell gruppe mennesker som har et gjensidig engasjement, som gjør dem til medlemmer av praksisfellesskapet, gjennom deltakelse og forhandling av mening. Praksisfellesskap er overalt, man hører til mange, på jobb, på skolen, hjemme og via hobbyer, de er i stadig utvikling. I denne oppgaven brukes praksisfellesskap først og fremst som betegnelse på det fellesskapet som ble lagt til rette gjennom fagskolestudiet; studentene som deltar i store og små student grupper, inne på skolen og på praksisplassen. Læreprosesser forstås i en utvidet form for

mesterlæretradisjonen, i sosiale kontekster hvor man lærer verdier, roller, tar hensyn til økonomiske og politiske vedtak, i et samspill med omgivelsene og teknologi. Det er preget av hvilke kolleger er til stedet, hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige, hvordan responsen er fra pasientene og pårørende. Mye av slik læring blir borte i et klasserom. Hensikten med mesterlæring er *å bli* en dyktig, reflektert yrkesutøver med fordypning i eldreomsorg eller psykisk helsearbeid, ved å delta i yrkesfelleskaper som setter grunnleggende preg på læreprosessene. *Å bli* fagskoleutdannet hjelpepleier/ omsorgsarbeider er mer enn *å lære* å pleie og gi omsorg til de eldre eller de med psykiske sykdommer, *å bli* noen skaper motivasjon (Hiim 2009, oktober).

Sosial læringsteori legger vekt på at man lærer når man deltar i felleskap med andre. Når ansvaret legges på deltakerne i fellesskapet, vil de oppdage at de trenger samhørighet med andre. Det forutsetter aktiv deltakelse av den enkelte. Å være deltaker i et arbeidsteam innebærer både tilhørighet og handling. Det virker inn på hvem man er, hva man gjør og hvordan en oppfatter seg selv og hverandre. Wengers teori (Illeris 2000) handler om ulike aspekter ved læring som forbinder deltakelse og handling i et felleskap, der mening og identitetsutvikling finner sted som gjensidige sosiale prosesser. Dette er i tråd med intensjoner i Studieplanen for fagskolen i helse og sosialfag (2005 s.3) [...]*yrkesutøvelse foregår i et samspill mellom praksis og relevant teori gjennom et tverrfaglig aspekt[...]kunnskapen anvendes i kombinasjon med praktiske erfaringer[... ]etikk og juss.*

Sosial læringsteori bygger i følge Wenger på fire premisser:

- 1) Mennesker er sosiale vesener, og dette er et sentralt aspekt ved læring.
- 2) Kunnskap er et spørsmål om kompetanse som har en verdi knyttet til å utføre et stykke arbeid. For eksempel å reparere maskiner, være selskapelige eller skrive dikt.
- 3) Erkjennelse er spørsmål om deltakelse i aktivitetene, aktivt engasjement i samfunnet.
- 4) Mening – vår evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfullt – som når alt kommer til alt - er det læring produserer.

Premissene underbygger læring som sosial deltakelse. For at læring blir tilstrekkelig relevant må både det som foregår på skolen og det som skjer i praksis handle om samspill i ulike situasjoner og på tvers av ulike kontekster. Det vil si at praksisfeltene i mesterlæring preges av deltakers interesser og kompetanse i hver situasjon (Hiim 2009, oktober).

Voksne mennesker ønsker vekst og utvikling. Trygghet er viktig når kompetansen skal komme til uttrykk i samhandling med andre. Trygghet er både noe ved en selv, noe man har, og noe som

avhenger av omgivelsene i fellesskapet. Studentene på fagskolen er voksne mennesker, med både skole-, arbeids- og livserfaring. Fagermoen (1995) og Eikaas (2000) beskriver de voksne studentene som mennesker som:

- Er motivert for å lære det som oppfattes som nyttig i forhold til å mestre sosiale roller og livssituasjoner
- Har en aktiv holdning til det å lære, til tilværelsen og til fremtidig yrke
- Har generelle faglige forutsetninger: Kunnskaper, holdninger, verdier
- Oppfatter seg selv som selvstendig og selvstyrt, og har en selvidentitet som kan være sårbar for endring
- Har mange voksenroller
- Har bredere og dypere erfaringsbakgrunn, og bruker tidligere erfaringer når nytt lærestoff presenteres
- Har behov for å eksponere sine erfaringer for å få tilbakemelding
- Ønsker praksisnær læring

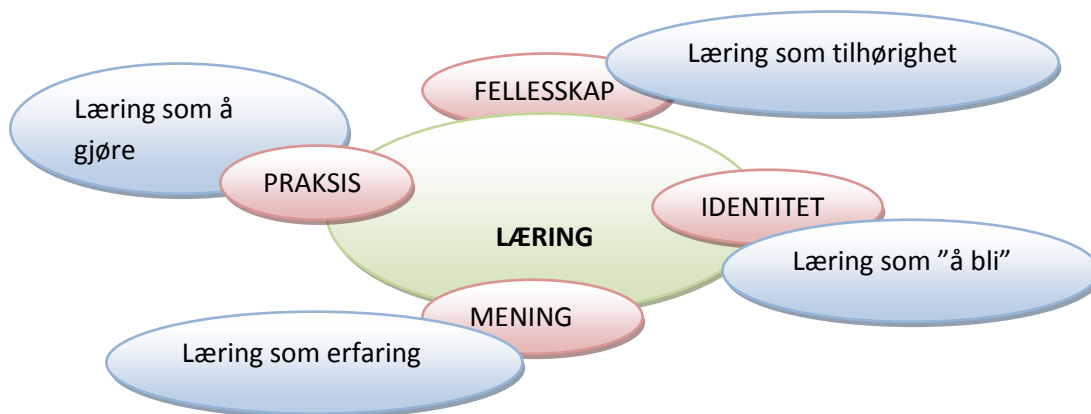
De voksnes læreforutsetninger karakteriseres av Knowles (Wisløff i Bøen 1999, Spetalen 2007) som:

- Behov for å lære. Voksne mennesker som har utviklet selvbilde der en er ansvarlig for eget liv ønsker å vite hvorfor de skal lære noe før de går i gang med det
- Studentenes selvoppfatning går ut på at de selv er ansvarlige for sitt liv og valg. Når en person modnes, beveger selvoppfatningen seg fra avhengighet til selvstyring. De voksne misliker og viser motstand mot situasjoner hvor andre belærer dem
- Studentenes erfaring er den beste ressurs. Derfor er arbeidsmåter hvor studentene kan bruke erfaringer viktige: grupper, problemløsning, case oppgaver – i motsetning til formidling eller overføring av kunnskap
- Forholdet til læringen er ikke fagorientert, men livssentrert eller oppgaveorientert
- Motivasjon ligger i å mestre virkelige livssituasjoner. Ytre forhold som å få bedre jobb, høyere lønn, kan være av betydning for de voksne. Men det som er viktigst er økt jobbtilfredshet, bedre selvbilde og økt livskvalitet

Læring skjer ikke ved formidling av informasjon, men som sosial deltakelse i en sammenheng (Illeris 2006). Mesterlæring er blitt kritisert for å reprodusere eksisterende praksis. For å utvikle en relevant utdanning må utviklingen av fagbegreper og yrkest teori bygges på yrkets premisser og behov. Det sosiale livet er i stadig forandring, og læring likedan. Wengers læringsbegrep består av dimensjoner som mening, praksis, fellesskap og identitet (Figur 2) (Wenger i Illeris 2000). Disse elementene er nært knyttet og gjensidig definerer hverandre, og læring finner sted i

et samspill mellom de indre psykiske tilegnelsesprosesser og de sosiale samspillprosesser (Wenger i Illeris 2000).

Figur 2 Komponenter i en sosial teori om læring



(fritt etter Wenger i Illeris 2000 s.153)

- *Praksis – læring som å gjøre:* uttrykk for felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan støtte og opprettholde gjensidig engasjement når vi handler. Det er den prosess der man erfarer verden og opplever sin tilstedeværelse i den som meningsfull
- *Fellesskap – læring som tilhørighet:* uttrykk for de sosiale former hvor våre handlinger kan defineres som verdt å beskjeftige seg med og våre deltakelse kan anerkjennes som kompetanse. Det skapes et gjensidig engasjement som binder menneskene sammen i en sosial enhet
- *Identitet – læring som å bli:* handler om hvordan læring endrer oss i forhold til hvem vi er, og skaper personlige utviklingshistorier innenfor våre fellesskap
- *Mening – læring som erfaring:* uttrykk for vår (skiftende) evne til - individuelt eller kollektivt – å oppleve våre liv og verden som meningsfull (Wenger i Illeris 2000 s.154)

Elementene i modellen er gjensidig avhengige av hverandre. De kan bytte plass med hverandre og likevel vil modellen gi mening. Gjennom deltakelse og forhandling om mening i praksisfellesskapet, utvikler den enkelte student sin identitet. Praksisfellesskapet utvikler seg rundt det som betyr noe for studentene, og praksis reflekterer hva som er meningsfullt for dem. De kjennetegnes av gjensidig engasjement (Lave og Wenger 2003).

Wenger's teori beskriver den samspillmessige prosessen, og Kolb beskriver det individuelle, erfaringsbaserte perspektivet i læring. Slik utfyller teoriene hverandre. Læringsformer som brukes på Fagskolen bygger på synet om sosialkonstruktiv læringsforståelse. Dette er såkalt en *ikke skolastisk læringsforståelse* (Nielsen og Kvale 1999). Wenger mener at praksisfellesskapet



er nøkkelen til organisasjonens kompetanse og til utviklingen av den. Praksisfelleskap vil dukke opp, utvikles og forsvinne igjen i forhold til sin egen læring. Disse fellesskapene definerer også sine egne grenser, selv om de til tider kan være sammenfallende med organisasjonens grenser. Gjennom deltakelse i fellesskapet defineres hvem man er og hvordan man endrer seg gjennom læring. Læring utvikler identitet og gir mening gjennom erfaringer (Wenger i Illeris 2007).

## **4.2 Fra behavioristisk syn på læring til læring som sosial konstruktivisme**

Læring er sammensatt, mangesidig fenomen. Læring som en kompleks aktivitet er forklart med mange forskjellige perspektiver i litteraturen. Det er blitt forsket på både hva læring er, under hvilke betingelser den foregår, og hva skal observeres for å se resultatene av læringen. Inglar skriver i sin doktoravhandling (Inglar 2009) at behaviorisme er et syn på læring som har hatt stor gjennomslagskraft helt frem til vår moderne tid. Man forsket på dyrs atferd og forventet at prinsippene de kom frem til kunne overføres på mennesker. Hos mennesker er det ofte mange flere og mer sammensatte årsaker til våre handlinger. Likevel er flere definisjoner på læring basert på kravet om endring av atferd som tegn på at læring har funnet sted:

*”Læring er en (relativ varig) forandring i opplevelse eller atferd, som følge av tidligere erfaring.”*  
(Hilgard og Atkinson 1967 i Nilsen og Sund 2008 s. 15)

Inglar (2009) hevder at siden det er forskere som studerte læring gjennom observerbare handlinger, er det i denne tradisjonen *resultater av læring* man har funnet ut noe om. Når en kan observere endring av atferd hos den lærende, vil det si at læringen har allerede funnet sted. Han kritiserer denne tradisjonen og sier at forskere studerte ikke læring som indre fenomener i individet.

I et større perspektiv vil læring betraktes som interne prosesser i individet og prosesser som foregår i interaksjon med omverden. Det fundamentale er at all læring har et meningsfullt innhold:

*”Læring skjer i en sammenheng, og er identitetsskapende gjennom øvelse og utøvelse i et praksisfelleskap.”*  
(Nilsen og Sund 2008 s. 15)

Læring foregår gjennom praksis og aktiv deltakelse i etablerte fellesskap. Men deltakelse i et praksisfelleskap er ikke nok. Den enkelte student avpasser sitt engasjement på bakgrunn av hvordan man har oppfattet situasjon i fellesskapet.

Den lærende må oppleve at man er en del av fellesskapet, at arbeidsoppgavene gir mening. I praksisfellesskapet undersøkes roller, evner og relasjoner. Videre bygges det opp et felles repertoar av felles ressurser ved å gjenforhandle mening, løse problemer, vise og bearbeide følelser, huske hendelser, utvikle nye begreper, kassere gamle begreper, fortelle og gjenfortelle historier, skape og eller bryte rutiner med mer. Deltakere lærer seg å ta ansvar selv og stille andre medlemmer til ansvar gjennom å gjøre en innsats for å komme frem til en felles forståelse av hva som er praksisfellesskapets oppdrag eller prosjekt. Man fungerer som ressurs for hverandre. Det investeres i hverandre ved å skape en felles historie og en felles identitet. Ved å utveksle informasjon utvikles en felles forståelse for hva man holder på med. Man deler nye ideer, arbeidsmåter, ler og kan gråte sammen. Dette bidrar til det felles psykososiale arbeidsmiljøet. Det innebærer å få tilhørighet, bli deltaker, medlem i et felleskap. Praksisfellesskaper fokuserer på felles interesse innenfor et område. Medlemskapet innebærer et minimums nivå av kompetanse om dette området, altså felles kompetanse skjelner mellom medlemmer og andre personer (Lave og Wenger 2003).

Inglar (2009) snakker om læring som utvikling av kyndighet. Dette er et begrep som passer godt i yrkesfaglig sammenheng. Den beskriver læring både som utvikling av handlingskompetansen (praktisk kyndighet) og som refleksjon (teoretisk kyndighet). Inglar forankrer dette i konstruktivistiske tradisjoner<sup>14</sup>, særlig Deweys teori om aktiv erfaringslæring. Ut i fra dette forstås læring som utforskende prosesser, som noe mer enn den klassiske oppdelingen i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Hvis skoleundervisningen blir teoretisert og praksis standardisert kan studentene oppleve at læring handler om å utøve gitte prosedyrer og finne fasitsvar. Slik læring kan ”*hemme utvikling av profesjonell skjønn og ekspertise på lang sikt, og utdanningen blir lite relevant*” (Hiim 2009, oktober, s.13).

Læring finnes i et spenningsfelt mellom det tankemessige, det følelsesmessige og samfunnet rundt (Illeris 2007, Stålsett 2006, Dewey 2000, Nilsen og Sund 2008). Slik utgjør læring en sammensatt helhet med et videre perspektiv på læring enn det atferdspsykologiske.

---

<sup>14</sup> Konstruktivisme er ingen veldefinert tradisjon, noen forfattere vektlegger den kognitive dimensjon, andre den sosiale (Inglar 2009 s.12). I denne oppgaven brukes begrepet i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der kunnskaper er resultat av samvær og samhandling med andre.

Når praksis og studentenes erfaringer danner utgangspunkt for læring, styrkes utvikling av handlingskompetansen – være i stand til å handle adekvat overfor yrkesrelevante oppgaver (Inglar 2009). Det er ikke mulig å snakke forståelsen inn i folk, de må erfare. En rigid, formalisert og skolastisk utdanning som undervurderer den praktiske erfaringen kan i liten grad oppleves relevant.

Det er blitt hevdet at datateknologien kan ha ført til standardisering av kunnskap og utvikling av manualer i helse- og sosialyrker. En hjelpepleier/ omsorgsarbeider kan slå opp i Geric og få mal og en slags standardsvar. Her ligger en fare for avprofesjonalisering og avdemokratisering, og sterk reduksjon av yrkeskunnskapen (Dreyfus i Hiim, 2009, oktober).

### **4.3 Relevant yrkeskunnskap og utvikling av profesjonell ekspertise**

Profesjonell yrkeskunnskap handler ikke bare om å følge regler og prosedyrer, den kan ikke uten videre standardiseres og kan heller ikke fullt ut verbaliseres. Yrkeskunnskap handler i stor grad om situasjonsbestemt vurdering og skjønn (Dreyfus og Dreyfus 1986 i Hiim, 2009, oktober). Studentene ved fagskolen er yrkesutøvere med mangeåring praksiserfaring. De har erfart grunnleggende og de mest vesentlige eksempelsituasjoner, de aller fleste har opplevd de mest sentrale utfordringer ved jobben sin. På denne måten har de utviklet profesjonalitet som hjelpepleier og omsorgsarbeider, og kan møte ulike situasjoner og mestre det uforutsette.

Relevant fagskoleutdanning må legge til rette for å fortsette å utvikle profesjonell yrkeskunnskap videre. Dreyfus og Dreyfus sier at praktisk erfaring er en forutsetning for å forstå hva teoretiske regler og prosedyrer overhodet dreier seg om. Teori er en reduksjon av mening, og kan ikke i seg selv gi meningen tilbake. Teori uten praktisk erfaring kan virke meningsløs, men er nødvendig forutsetning for å systematisere, ordne og forstå nye erfaringer. Lærerens oppgave er derfor å legge til rette for at slike læreprosesser, gjennom relevante og aktuelle caseoppgaver, som ikke er for entydige, og gir opplagte løsningsvar. Relevant fagskoleutdanning handler om å legge til rette for at teori og praksis læres sammen, knyttes til ulike profesjonelle situasjoner og aktuelle problemstillinger. Profesjonell yrkeskunnskap er ikke å anvende teori, det handler om evne til å kjenne igjen og kunne håndtere komplekse helheter, hvor det sansemessige – det en kan kjenne med hendene, høre lyder og lukter er avgjørende (Dreyfus i Hiim 2009, oktober).

### **4.4 Om erfaringslæring og refleksjon over opplevelsene**

Forskning der målet er en felles kunnskapsutvikling, forutsetter nært samspill mellom forskeren og alle deltakere gjennom hele forskningsprosessen. En slik forskning kan forsterke deltakernes refleksjoner og kan hjelpe til med å oppdage hva ting er og hva det ikke er (Svensson i Sannerud

2003). Deltakernes erfaringer har dermed med meningsopplevelse å gjøre. Erfaringsbegrepet kan forankres i hverdagspråket, og har derfor ulik innhold og mening i ulike miljøer og i ulike kontekster. Hvis erfaring skal være noe mer enn læring i alminnelighet (Illeris i Sannerud 2003), må en vise til læringens kvalitative karakter. Derfor er ikke nok at den kognitive, psykodynamiske og den sosiale - samfunnsmessige dimensjon er med, men alle disse dimensjonene må for den lærende være av vesentlig betydning i sammenhengen (ibid).

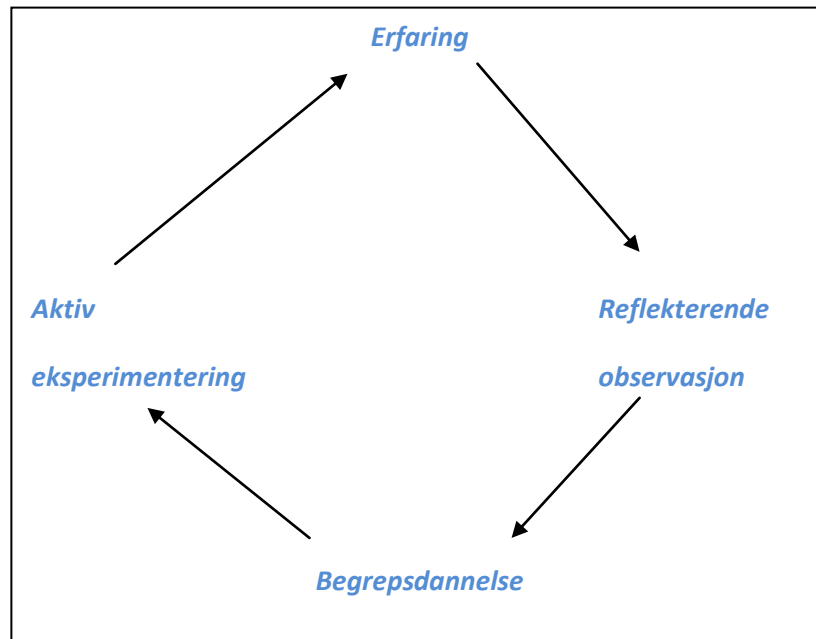
Utdanning må betraktes som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Dewey 2000). Det handler om å sortere hva som er viktig og hva er ikke viktig. Hvert menneske har sin personlige måte å forstå virkeligheten på, og er i stand til å vurdere helheter i komplekse situasjoner. Kontekst har betydning for hvilken mening man gir erfaringer. Kontekst forstås som vår personlige forståelsesramme, som er meningsbærende. Rammen er den vi forstår innenfor, og som hjelper oss med å tolke det vi ser. Mennesket utvikler sin forståelse i møte med andre mennesker, og læring knyttes til møte med andre. Det er ikke mulig å ha en objektiv erfaring – all erfaring er subjektiv (Ullenberg 2004).

Å være deltaker i verden er en meningsutvekslende prosess. Mening blir gjennom interaksjon mellom snakkende mennesker, som handler og løser problemer. Vygotsky legger til grunn at sosial samhandling er utgangspunktet for læring (Lave og Wenger 2003). Jo mer meningsfulle handlinger, desto mer læring. God læring er en skapende prosess som gir glede til den lærende. For Dewey (Hiim og Hippe 1998) mener at passiv og mottakende læring strider mot menneskets naturlige ønsker og behov. At læring er meningsfull, betyr at den oppleves nyttig. Det man lærer har sammenheng med tidligere erfaring. Erfaringslæring gir mening til det som skjer (Lave og Wenger 2003).

Ifølge Kolb (Illeris 2006) er konkret erfaring grunnlag for læringsprosessen. Mennesket lærer gjennom erfaring. Man observerer, reflekterer og prøver å finne mening i erfaringen. Denne forståelsen gir grunnlag for å prøve ut nye handlinger som igjen gir erfaringer å reflektere over.

Kolbs modell (Figur 3) systematiserer læreprosessen. Den starter i handlingen, som skaper konkret erfaring. Medfølgende observasjon og kritisk refleksjon kan føre til danning av abstrakte begreper og generalisering av kunnskap. Den nye erkjennelsen utprøves i nye handlinger som igjen gir nye konkrete erfaringer. Slik gjentar læresirkelen seg.

Figur 3 Kolbs modell for refleksjon



(fritt etter Kolb i Illeris 2006)

Kunnskap kan utvikles gjennom slike refleksjonsprosesser. Det foregår en intellektuell prosess mellom hvert trinn, som bidrar til læring om seg selv og om eget forhold til andre mennesker. Hele mennesket med tanker, følelser og meninger er involvert i erfaringslæring. Kolb er blitt kritisert for ikke å utdype den sosiale dimensjon i sin teori. Imidlertid mener Illeris at Kolbs modell er analytisk redskap til systematisering av læreprosessene. Det kan bidra til bevisstgjøring av egne og fellesskapets erfaringer ved å sette ord på det (Illeris 2000, Eide 2006).

Nye holdninger utvikles når nye erfaringer blir utgangspunkt for refleksjon. Kompetansen blir utviklet gjennom en prosess, der mennesket er aktivt og møter nye situasjoner, for å kunne reflektere over nye erfaringer. Gjennom samarbeid med andre får man en bredere innsikt og sette sine erfaringer i nye perspektiv. Kolb støtter seg til Dewey og beskriver læring som den prosessen hvor erfaringene omdannes til erkjennelse. Dewey ser på menneskets læring som erfaring i samspill med omgivelsene. Det som gir mening er at det betyr noe for det kollektive. Dewey snakker om at menneske forstår seg selv ut fra den gruppen den hører til. Det er gjennom de andres respons på egne handlinger at menneske forstår sin sosiale betydning (Dewey 2000, Inglar 2009). Et godt samspill er god læring, og innebærer lystfølelse og skapende virksomhet, som resulterer i en bedre utvikling. Menneskets tenkning utvikles som engasjement i praktisk handling i forhold til omgivelsene (Lave og Wenger 2003, Dewey 2000). Omtalt som *learning by doing*. Målet med fagskoleutdanning er å utdanne reflekterte praktikere, som begrunner

praktisk arbeid. Ikke alle erfaringer lar seg sette ord på og utvikle yrkeskunnskap på yrkenes premisser er en kontinuerlig prosess.

Konstruktivistisk læringssyn innebærer at læring er en aktiv prosess hos studenten. Man lærer best ved å ta utgangspunkt i egne erfaringer fra daglig arbeid, fremfor for eksempel å sitte på forelesninger eller lese. Det hevdes at erfaringslæring handler om *å kunne gjøre* heller enn både *å vite*, og at den individuelle, aktive deltakelse og anvendelse av det man har lært er sentralt (Høie 2003). Erfaring innebærer refleksjon over opplevelsen. Det er ikke læreren som sitter på kunnskap og teorier og skal formidle de; og den profesjonelle yrkesutøveren skal ikke bare lydige følge oppskrifter og løse enkle, konkrete oppgaver. Schønn mener at det er noe mer som skal til for å kunne tolke komplekse situasjoner og løse de (Hiim og Hippe 2001). Praktisk erfaring er nødvendig for å forstå konteksten og er en forutsetning for en relevant utdanning.

Erfaringer skal bearbejdes, og studentene må stille seg spørrende og undrende til disse og reflektere. Inglar (2009) hevder at det er i møte mellom erfaringer bygget på affektive (følelsesmessige) opplevelser og den kognitive (tankemessige) bearbejdingen av kunnskap videreutvikles til mening. Tanker uten sansetilknytning er tomme, og sanseinntrykk uten begreper er blinde (ibid). Figur 4 skisserer den tradisjonelle og den refleksjonsorienterte utdanningen. Ut i fra tabellen kan man se hvor stor plass har praksis hos de voksnes erfaringslæring. Praksis forstås som utgangspunkt for kunnskapsutvikling og refleksjon i og over handlinger. På det nederste nivået i tabellen sees kunnskap i lys av annen kunnskap eller andre perspektiver.

**Figur 4 Tradisjonell og refleksjonsorientert utdanning**

	Tradisjonell utdanning	Refleksjonsorientert utdanning
<b>Praksis</b>	Møte med den reelle verden, hvor idealtilstandene sjelden eksisterer	Utgangspunktet for kunnskapsutvikling
<b>Anvendelse</b>	Øvelse i å anvende basiskunnskapene	Refleksjon i og over handling
<b>Basiskunnskap, prinsipiell kunnskap</b>	Fundamentet og utgangspunktet	Refleksjon over refleksjon og sammenligning med annen kunnskap

(Inglar 1997 s. 168)

Læring er erfaringsbasert, og lærerens oppgave er å legge til rette for at studentene kan ta utgangspunkt i sine opplevde erfaringer, fra sin daglige jobb. Ved å organisere og tilrettelegge arbeidet og lede læreprosesser. Disse ulike samhandlingsformene i et læringsmiljø kan betraktes

som rammer rundt læringen (Bråten 1996, Hiim og Hippe 2001). Erfaringslæring handler om deltakelse i meningsfulle, relevante praktiske kontekster, erfaringslæring er å gjøre læring, for å bli dyktig (Hiim 2009, oktober, Inglar 2009, Lave og Wenger 2003, Skard 2001).

Både erfaring og refleksjon er prosesser hvor studenten tenker over hva den gjør. Hva er da forskjellen på erfaring og refleksjon? Refleksjon er en aktiv og utforskende prosess, det er ikke noe mål i seg selv. Noen ganger er det lett å sette ord på erfaringene, andre ganger ikke. Dette er også en trengingssak. Det tar tid å lære seg å reflektere (Ekelund 2007). Refleksjon kan defineres som gjenspeiling, betraktning, ettertanke (Stålsett 2006). Man kan si at refleksjonene er kraften som skal til for å forandre erfaringene til læring (Tiller 1999). Refleksjonen kan ses på som prosessen der erfaringen konstrueres. Skrivningen av logg er et konkret eksempel på bruk av språket i refleksjonen.

#### **4.5 Læringsstrategier – oppsummert så langt**

Det er så langt belyst blant annet begreper som læring, samspill, mening, erfaring og refleksjon, sett i lys av behovet for meningsfull og relevant fagskoleutdanning. Teksten er kompleks, det ene begrepet må beskrives i lys av det andre. Kompleksiteten understreker hvor sammensatte fenomener dette er snakk om, som til sammen utgjør en større helhet.

Videreutvikling av læringsstrategier ved Hedmark fagskole handler om dynamiske og sammensatte hendelser og prosesser. I de neste underkapitlene vil leseren få innblikk i faktorer som kan ha betydning for utvikling av kompetanse og et godt læringsmiljø. Hensikten er å synliggjøre strategiene som skal kjennetegne fagskolen i helse og sosialfag, i den hensikt å fremme relevans for studentene, bedriftene og samfunnet. Arenaer for disse læringsstrategier er både skolen og praksis på egen arbeidsplass. Begreper som makt, demokrati, kompetanse, mening og relevans diskuteres her.

#### **4.6 Demokrati som samhandlingsform og læringsstrategi**

Samhandling og medvirkning i skolearbeidet er viktig for å kunne foreta felles beslutninger. Demokratibegrepet belyses i flere perspektiv. Fagskolestudentenes behov til å medvirke i utformingen av det daglige arbeidet, som et grunnleggende prinsipp, belyses her.

Demokrati og demokratisering i utdanning og arbeidsliv er ikke noe nytt fenomen. Likevel styres fortsatt både mulighetene til innvirkning på egen arbeidshverdag og læringsprosessene i skolen og andre arenaer ovenfra og ned (Sund 2005, KD 2004). Demokrati som styringsform har de fleste lesere et forhold til og mening om. Det er allment kjent at Norge er et

demokratisk land, med folkestyret, flere politiske partier og det gjelder prinsipper om flertallsbestemmelser. Mange skoler og bedrifter styres etter slike prinsipper, med tillitsvalgte og medbestemmelsesmøter.

Utviklingsprosessens hovedanliggende var læring som oppleves meningsfull for studentene, slik at de utvikler relevant kompetanse. Læringsopplegget er utviklet slik at læringsarbeid baseres på reelle behov i bedriftene og det ble derfor lagt stor vekt på utfordre studentene, bedriftene og lærere til å medvirke i samhandlingen. Gjennom å vise hverandre respekt, skape tillit og anerkjenne hverandre i de ulike fellesskaper. Denne tilnærmingen og grunnholdningen ble jeg inspirert av blant annet tenkere som Dewey og Freire. Studentene var med på å velge temaer i modulene, og laget egne læringsmål<sup>15</sup> ut i fra interesser. Veiledning som gis av fagskolelærere stimulerer til refleksjon, meningsutveksling og fremmer medvirkning. Dette er viktige aktiviteter i tilrettelegging av demokrati som læringsstrategi.

I hensikt av å utvikle et godt læringsmiljø og en god arbeidsplass må demokratiforståelse utvides og forstås i et videre perspektiv. Kjernepunktet er å få til samtaler og aktiviteter for å bli hørt. Samhandling med gjensidig respekt og anerkjennelse, og et positivt menneskesyn, hvor medvirkning tas på alvor er grunnleggende læringsstrategi. Den enkelte student må oppleve tillit til at andre kan bidra til egen, gruppas og arbeidsplassens utvikling. Både Dewey og Freire legger en slik forståelse til grunn som grunnlag for god læring (Sund 2005, Freire 1999, Dewey 2000). Dette er mer ambisiøst krav til demokratiet, og krever mer av alle deltakere. Først og fremst kravet til en god pedagogisk ledelse og å evne og vilje til å legge til rette for reell medvirkning og reell deltakelse fra alle parter. Dewey vektlegger samhandling og relasjoner mellom deltakere når han snakker om utdanning og læring. Paolo Freires dialogpedagogikk vektlegger utvikling av selvtillit og det å bli kritisk tenkende (Sund 2006).

I dette FoU arbeidet er en slik forståelse av demokrati et hovedanliggende, særlig når praksis på egen arbeidsplass skulle legges til rette for hver enkelt student. Studentene utarbeidet egne læringsmål for praksisperioden og mål og tema for utviklingsarbeid, sammen med fagskolelærer og lederen og veilederen på arbeidsplassen. Eksempler på konkrete mål basert på studentenes og bedriftenes behov, utarbeidet av studentene under veiledning av lærere er: *”Jeg ønsker å lage og kvalitetssikre en pasientmappe med pasientopplysninger. Jeg vil forstå de etiske retningslinjene dette omhandler.”* Et annet eksempel: *”I løpet av praksisperioden vil*

---

<sup>15</sup> Beskrivelse av den kompetanse som skal oppnås gjennom del av utdanningen eller gjennom utdanningen (NOKUT 2007 s.26)



*jeg utarbeide ei førstegangsmappe for hjemmehjelpsbesøk og forstå kvalitetsforskriftene som denne er bygget på.*” Eller: *”Jeg ønsker å skape tillit og trygghet opp i mot brukere som tydelig er skeptiske til helsehjelp.”* Læringsmåltenkning henger tett sammen med kompetanseutvikling (Brinchmann-Hansen 2007). Studieplaner ved fagskolen er målstyrte dokumenter, som danner utgangspunkt for tolkning og lokal tilpassning. Studieplan kan betraktes som et dynamisk dokument, der studentene i samarbeid med lærerne velger arbeidsmåter og innhold. Veiledning på studentenes egne læringsmål betyr at fagskolelæreren og studenten tolker sammen Modulens mål, for deretter å formulere læringsmål: setninger med aktiv verb, som vist i eksemplene.

Medvirkning og deltakelse i slike demokratiske prosesser betinger at ledere ønsker dette og er villige til å bruke studentenes og lærernes innspill konstruktivt og synlig i bedriftenes utvikling. Undervisningssykehjemmets visjon er å være sete for fagutvikling. Utviklings og forskningsprosjekter skal bidra til å bedre pleien, omsorgen og behandlingen av pasienter og øke opplevelsen av livskvalitet, trygghet og verdighet blant eldre mennesker (HOD 2006). Forutsetningen er at hver enkelt fagskolestudent vil delta i denne utviklingen. Det har med ansvar, organisering, tillit, anerkjennelse og kompetanse å gjøre (Sund 2006). Arbeid med læringsmål for praksis og utviklingsprosjekt handlet i stor grad om å jobbe i dynamiske læringsprosesser, der studentenes interesser og bedriftenes behov tydeliggjøres underveis, for alle som deltar. For fagskolestudentene handlet denne perioden først og fremst om å ta gode valg, lage meningsfylte mål i tråd med deres faglige interesser og ønsker om personlig utvikling. Denne perioden var en krevende tid med tverrfaglige møter, kontinuerlig relasjonsbygging, faglig veiledning og samsnakking<sup>16</sup>. Min opplevelse er at medvirkning gjennom hele prosessen, og aktiv deltakelse fra alle deltakere var en krevende prosess, som på sikt førte til at praksisperioden opplevdes mer meningsfull enn det deltakerne trodde i oppstarten.

#### **4.7 Maktforvaltning i læringsarbeidet ved fagskolen**

Her diskuteres maktbegrepet og dets dimensjoner i pedagogisk sammenheng.

I fagskolen har fagskolelærere stor formell makt i form av sin stilling, på en lik linje som arbeidsledere ved studentenes arbeidsplasser. For å jevne ut maktforholdet i læreprosesser ved fagskolen og i dette FoU arbeidet ble studentene invitert til å delta og medvirke til både

---

<sup>16</sup> Samsnakke vil her bety å snakke sammen over lengre tid og på denne måten bli vant til hverandres bruk av språket (Hartviksen og Kversøy 2008).

planlegging, gjennomføring og evaluering av studiet. Det å ta initiativ til å forvalte makten handler om å vise kortene. Studentene skal vite hva skal skje, hvilket innhold skal jobbes med, på hvilken måte og hvorfor. Pedagogikken i en slik maktforvaltning handler om å forene ledelse, innholdet og strategiene. På denne måten kan prosessene demokratiseres og forskningsstrategier forsvares.

Kunnskap kan også forstås som makt (Freie i Sund 2005) og er derfor vesentlig at studentene deltar i maktforvaltningen. Fagskolestudenter representeres i styret ved tillitsvalgt.

Maktrelasjoner kan også komme til uttrykk gjennom ulike kulturtilhørighet, ulik faglig og personlig kompetanse og personlighet. De fleste studentene er organiserte fagutøvere, med sterke fagforeningsledere som forvalter maktforholdene i arbeidslivet. Maktforhold basert på kompetanse er tydelig i helse og sosialbransjen. Man jobber i arbeidslag eller team, så tett på hverandre at den enkeltes kompetanse kommer tydelig frem for de fleste medarbeidere, pasienter og pårørende. Slik utfordres maktposisjoner og respekt. Studentene på fagskolen utvikler kompetansen på mange områder, også i forhold til IKT og veiledning. En slik kompetanse er i dagens samfunn ettertraktet og vektlegges høyt i fordeling av arbeidsoppgaver, det har også med økonomi å gjøre. Fordeling av meningsfylte arbeidsoppgaver henger tett sammen med evnen til å håndtere utfordringer og sammensatte oppgaver. På denne måten utfordres ledere i bedriftene til maktforvaltning på mange plan. Prosjektet utfordrer derfor bedriftenes ledere til å anerkjenne en slik maktforvaltning, hvor studentenes medvirkning og kompetanse brukes konstruktivt og positivt for virksomheten. Det skal være en vinn - vinn situasjon for studenten og bedriften. For å få til et slik anerkjennende miljø, kreves det åpne dialoger med tillit, støtte og stort takhøyde med masse ros og positive tilbakemeldinger. Jeg mener at ved å legge til rette for refleksjon over læringsprosesser og det som foregår, demokratiserer man prosessene og forvalter makta hensiktsmessig. Når studentene, lærere og bedriftene samsnakker seg, kalibrerer de språket. Det handler om å bygge relasjoner og åpenhet om hvordan virkeligheten ser ut for hver enkelt. Det vekker mindre uro, når man spiller med åpne kort, viser en gjestfri tanke og er undrende og mindre skråsikker (Dewey 2000, Kversøy 2004).

#### **4.8 Kompetansebegrepet i dette FoU arbeidet**

Her beskrives hvordan kompetansebegrepet kan defineres i tråd med samfunnets, bedriftenes og studentenes behov.

Følgende definisjon på kompetanse legges til grunn i dette arbeidet. Denne samsvarer med OECD sin prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competences) (2003):

*”Kompetanse er evne til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene.”*  
(KD 2004 s. 31)

En slik forståelse av kompetanse baseres på en helhetsforståelse og at både studentene, fellesskapet og fagene skal ivaretas i utviklingsarbeidet. Det er i tråd med min forståelse av yrkespedagogisk tilrettelegging for læring i fagskolen. Målet for læring ved fagskolen er derfor utvikling av kompetanse, ikke løst kunnskap og enkeltferdigheter (Nilsen og Sund 2008).

Nøkkelkompetanse er det behov for i alle yrker. I helse og sosialbransjen etterspør man reflekterte medarbeidere med evne til høy etisk standard og etisk refleksjon (Studieplan Eldreomsorg og Psykisk helsearbeid). Utvikling av nøkkelkompetansen er sentralt tema på veien til videreutvikling av den kompetente yrkesutøveren. Undersøkelser viser at denne kompetansen ansees som viktig og er en del av den personlige utviklingen. Nøkkelkompetansen kan deles i tre kompetanser (Nilsen og Sund 2008 s. 9):

- SOSIAL – evne til samarbeid, kommunikasjon og ledelse
- PERSONLIG- kreativitet, nøyaktighet, fleksibilitet
- KOGNITIV- abstrakt tenkning, planlegging, språklige og digitale ferdigheter

Det vil alltid variere hvilket kompetanseområde som vektlegges i læringsstrategier. Det er flytende overganger mellom disse og begge er nært knyttet til studentenes erfaringer. Kompetansene er gjerne så integrert i yrkesutøvelsen, at det vil være vanskelig å skille de ulike fra hverandre i utøvelsen av en arbeidsoppgave.

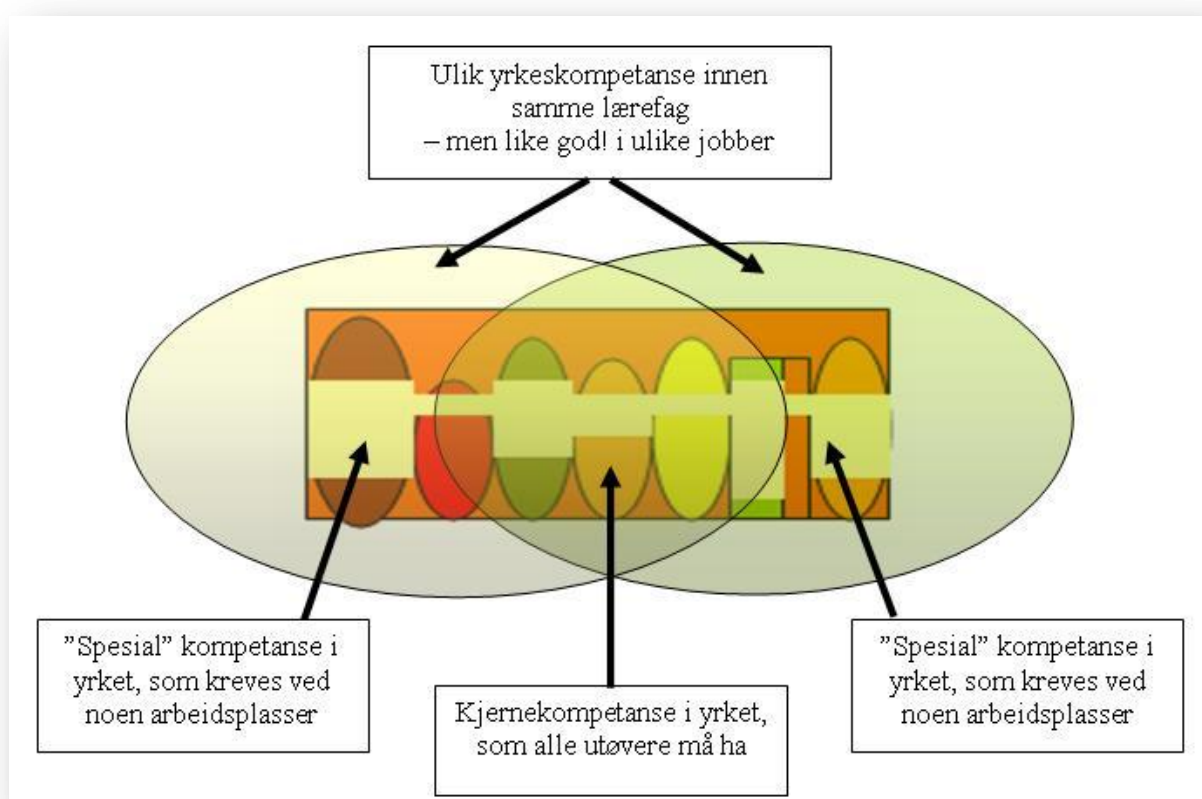
Begrepet kompetanse og kvalifikasjoner brukes om hverandre i litteraturen. Yrkeskompetanse hos hjelpepleiere og omsorgsarbeidere kjennetegnes av å håndtere de sammensatte kravene som pleie og omsorgsoppgavene krever, som for eksempel utføre munnstell hos pasienter med demens som ikke vil åpne munn. I en slik situasjon kreves det kompetanse på mange nivåer. Yrkesutøveren, for å kunne håndtere denne situasjon på en faglig forsvarlig måte med

høy grad av etisk bevissthet, må anvende både erfaringer fra tidligere eller liknende situasjoner, anvende kunnskaper om relasjoner, bruke praktisk og kroppslig kunnskap og taus kunnskap.

Nøkkelkvalifikasjoner vil komme til uttrykk i ulik grad gjennom håndtering av denne situasjonen. Yrkeskompetansen kan sies ha en kjerne, det vil si noe alle som jobber i yrke må ha. Spesialkompetanse i yrke er noe som kreves ved noen arbeidsplasser, den kan være ulik fra student til student, og er avhengig av hva som er nødvendig ved de ulike arbeidsplassene.

Nilsen og Sund (2008 s.11) illustrerer yrkeskompetansen på følgende måte:

**Figur 5 Arbeidsoppgaver og yrkeskompetanse**



Innholdet i de fire områdene varierer innenfor et yrke. Nøkkelkompetanse inngår som en naturlig del av kompetansen på alle områder. Fagskolestudentene skal utvikle sine kompetanser i et fagskoleløp, hvor studentene sammen med lærerne konkretiserer læringsmålene sine. Læreren blir veileder i prosessen. Fagskoleutdanning skal kunne bidra til å utvikle kompetanse ut i fra samfunnets, arbeidslivets og studentenes behov, og

metakompetanse som å velge, forstå og vurdere eget og andres arbeid og læring i ulike perspektiver er sentrale prosessmål (Bjørngen 1992, Illeris 2000, Sund 2005). Fagskolestudenter er gjennom hele studiet utfordret til å se på egen og andres læring fra metaperspektiv<sup>17</sup>. Dette foregår gjennom samtaler i gruppa og gruppas arbeid med planlegging av perioden (Vedlegg 5). Dette for å se sin lærings og handlingskompetanse ut i fra flere perspektiver. Studentene veiledes til å medbestemme periodens mål, tema, arbeidsmåter og vurdering; gjennom gruppeveiledning når de jobber med caseoppgaver eller prosjekt; gjennom utarbeiding av egne mål for praksis og liknende. De voksne forventer å kunne delta i en dynamisk og aktiv læreprosess, hvor de selv tar ansvar for hva de ønsker å lære. De er også arbeidstakere i en bransje, hvor effektivisering og fleksibilitet er krav som øker stadig. Desto viktigere er det på fagskolen å ta høyde for dette og tilrettelegge læreprosesser som sikrer den enkelte lærende kompetanse som er meningsfull og relevant for å ta del i dagens og fremtidens samfunn og arbeidsliv. På denne måten gis læringsbegrepet et nytt og meningsfullt innhold i tråd med bedriftenes og samfunnets behov (Sund 2005).

#### **4.9 Utvikling av kompetanse hos studenter ved fagskolen**

I norsk utdanningspolitikk er begrepet kompetanse brukt veldig ofte og knyttets ofte i et helhetsperspektiv, basert på bred kunnskapsforståelse av faglig, sosial og personlig art. I arbeidslivet er yrkeskompetanse et sentralt begrep. I dette kapitlet belyses kompetansebegrepet slik den brukes i FoU arbeidet. Problemstilling i dette masterarbeidet baseres på ønske om å være med på å utvikle et meningsfull og relevant fagskolestudium. Relevant for både hver enkelt student, for bedriften, som ofte kan være pådriver og investerer i studentenes kompetanseutvikling og for samfunnet som vinneren på lang sikt. Målet er å belyse hvordan utvikle kompetanse og yrkesidentitet i lys av de ulike perspektiver (samfunnets, studentenes og bedriftenes).

Studentene på fagskolen kombinerer jobb og utdanning, noe som blir mer og mer vanlig form for utvikling av kompetansen. Deres arbeidsgivere etterspør høyere kompetanse i større grad enn før for å etterleve samfunnets og Kvalitetsforskriftens krav (HOD 2003). Det blir krevd bedre kvalitet i kommunale pleie- og omsorgstjenestene. De må ta ansvar for at det blir mulig å kombinere jobb og studiet. I kunnskapssamfunnet Norge skal det utvikles gode karriereveier for arbeidstakere med fagbrev og treårig utdanning i helse og sosialfag. Fagskoleutdanning er

---

<sup>17</sup> Ifølge Argyris (Dalin 1999) finnes det høyere læringsnivå av erfaringslæring - metalæring. Opplevelsen av erfaringslæringen som system gir innsikt i hva det vil si å lære – å lære å lære.

kommet som yrkesrettet spesialisering og som et alternativ for profesjonsutdanning på høyskolenivå (KD 2008 og 2009). Fagskoleutdanningene i helse og sosialfag skal sikre disse behovene for kompetanse, som er i stadig endring. Hjelpepleierutdanning og omsorgsarbeideropplæring er nå blitt historie i norsk utdanning, nytt yrke kalt helsefagarbeider oppstod med skolereformen Kunnskapsløftet (UFD 2003-2004). Helsefagarbeidere skal nå ha sin plass på lik linje med hjelpepleiere og omsorgsarbeidere, og vil etter hvert bli den yrkesgruppa med oppgaver spesielt knyttet til pleie og omsorg, særlig i kommunehelsetjenesten. Dette er viktig i distriktpolitisk sammenheng, hvor fagskoletilbudet er fleksibelt og utviklingen skjer i tett samarbeid med arbeidslivet. Med *Forvaltningsreformen* (Kommunal- og regionaldepartementet 2007) og overføringen av ansvaret for fagskolene til fylkeskommunene vil fagskoletilbudet dreie seg hovedsakelig om å tilrettelegge i forhold til lokale og regionale kompetansebehov. Oppgaven til fagskoleutdanningen blir i fremtiden å tilpasse tilbudet slik at den enkelte og arbeidslivets behov sees i en sammenheng, noe som er et stort skritt frem i forhold til den tradisjonelle utdanningspolitikken (KD 2008).

I et stadig mer kompleks samfunn anses fagskoleutdanning som et viktig gode for den enkelte. Studentene ønsker seg ny kompetanse i form av å utvikle seg selv, som å få ny forståelse for sin daglige jobb, eller å kunne håndtere nye og spennende utfordringer eller å ha større muligheter til å skifte jobb og endre sin karriere. Ifølge SSB vil sysselsetting innenfor helse-, pleie- og omsorgssektoren vokse med 29 % i 2004 og med 32 % i 2025 (ibid).

Schøn (Hiim og Hippe 2001) skiller mellom to måter å utvikle yrkeskompetanse: den første preges av oppskriftmessige innfallsvinkler, man er ute etter regler, oppskrifter og ting som har fungert før. Den andre måten handler om å være åpen for å se nye situasjoner og finne nye løsninger. Schøn mener at dette er egentlig profesjonalitet. Det er denne måten fagskolen skal legge til rette for i veiledning og kompetanseutvikling.

Studentenes behov for kompetanseutvikling må sees i sammenheng med utfordringer i helse- og omsorgssektoren samfunnet står overfor. I Utdanningslinjas (KD 2009 s. 86) dokument beskrives følgende oppgaver fagpersonell i helse- og sosialfag vil møte i fremtiden:

- ✓ *Oppgaver knyttet til nettverksutvikling*
- ✓ *Organisering*
- ✓ *Koordinering*
- ✓ *Opplæring og veiledning av pasienter/ brukere og deres familier*
- ✓ *Godt samarbeid mellom den formelle og uformelle omsorgen*

Disse utfordringene handler ikke bare om å utvikle behovet for den faglige spesialiseringen som ikke fant sin plass innenfor dagens (eller tidligere) videregående opplæring, men det handler også om utviklingen av behov for personlig og sosial utvikling.

Et annet viktig perspektiv å nevne i denne sammenhengen er at fagskoletilbudet er viktig i en sosial utjevningssammenheng, da det er et tilbud til dem som av ulike grunner ikke har oppnådd studiekompetanse, eller ikke ønsker å oppnå den. Det jobbes for tiden med utvikling av kvalifikasjonsrammeverk for fagskolene, med fagskolepoeng og deres plass i både norsk og europeisk utdanningssammenheng. Et slikt system vil tydeliggjøre omfanget av fagskoleemner og dokumentere oppnådd kompetanse. På denne måten vil kompetansen anerkjennes overfor arbeidsgiveren, og kanskje på sikt også lette overgangen mellom fagskole og annen høyere utdanning. Det er nå tatt inn i opptaksforskriften til høyere utdanning at studenter med fullført toårig fagskoleutdanning får generell studiekompetanse under forutsetning av at kravet til norsk er oppfylt. Dette gjelder fra studieåret 2009/ 2010 (KD 2009).

#### **4.10 Utvikling av yrkesidentitet**

Yrkesidentitet handler om individets identitet i forhold til sitt yrke og sin yrkesutøvelse. Mening i et praksisfelleskap (som for eksempel gruppe på fagskolen, team på arbeidsplassen i praksis) er sentralt i sosial teori om læring og utvikling av studentenes identitet. Derfor vil det være avgjørende at den enkelte studenten deltar i helhetlige læreprosesser og sin egen meningsopprettelsesprosess (Bjørger 1992, Sund 2005). Læring ansees å være en individuell prosess som drives av motivasjon, interesser og den enkelte handlingsrom, plass og funksjon i demokratiske læringsarenaer. Dewey mener at individets interesser er avgjørende for læring, og hvis læreren undretrykker disse, svekkes den lærendes nysgjerrighet og initiativ (Dewey 2000). Medvirkning er sentral, da mye av den helhetlige kompetansen utvikles gjennom arbeidsmåter og samhandling, ikke gjennom lærestoffet i seg selv (Sund 2005).

Pedagogisk ide om virkelighetsnære caseoppgaver og praksis på egen arbeidsplass kan forankres i denne forståelsen og forståelsen av demokratisk læringsstrategi. Slike strategier utfordrer studentene til å ta egne valg ut i fra interesser og bedriftenes behov og rammer. Fagskolelæreren som er i veilederrollen blir utfordret som tilrettelegger og pådriver av læringsprosesser. Når læring foregår på individets premisser, gjennom anerkjennelse av studentenes refleksjoner, vil det være naturlig å forvente at individet bidrar til samhandling i felleskap. Utvikling av en slik demokratisk kompetanse studeres i dette masterarbeidet, med

ønske om å utvikle demokratiske læringsstrategier som kommer både studenten til gode, studentenes ulike arbeids- og læringsfelleskaper til gode og samfunnet for øvrig.

Alle de ulike formelle og uformelle møtene, samtalene og evalueringene er eksempler på hvordan studentene ble utfordret til å delta, medvirke og reflektere rundt arbeid og læring. Studentenes ønsker og behov for medvirkning synliggjøres gjennom de ulike fellesskaper. I forskningen, gjennom gruppesamtaler og gruppeintervjuer, synliggjøres studentenes kompetanser og utviklede yrkesidentitet. Dette beskrives nærmere i kapittel 5 og 6.

Relevansutfordringer i denne sammenheng kan knyttes til utfordringer i helse og sosialbransjen, beskrevet tidligere. Bedriftene har behov for kompetente og endringsdyktige medarbeidere. Det er derfor oppgavens hovedanliggende å diskutere og belyse hvilke læringsstrategier som anvendes på fagskolen og hvilken kunnskapsforståelse legges til grunn. Fagskoleutdanning i helse og sosialfag skal utvikles til en yrkesvei, som baseres på en bred kunnskapsforståelse. Kunnskapsutviklingen henger tett sammen med yrkesutøvelse, og forskning handler da om å utvikle teorier for og av praktikere (hjelpepleiere og omsorgsarbeidere som studerer på fagskolen) med grunnlag i utførelsen av de profesjonelle oppgavene. En slik kunnskapsutvikling av erfarne yrkesutøvere har potensialet til å bli relevant, uten å måtte overføres fra andre yrkesgrupper (sykepleiere for eksempel). Yrkeskompetanse er ikke statisk og kompetansebehovet endres fra tid til annen. Bedriftene må utvikle seg for å overleve på sikt (Sund 2006). Samfunnet har nå i større grad enn før behov praksisbasert kunnskapsutvikling og forskning (Hiim, 2009, oktober).

#### **4.11 Yrkesdidaktikken ved fagskolen**

I dette FoU arbeidet opereres det med begrepet yrkesdidaktikk og yrkesdidaktiske læringsstrategier, da dette er en masteroppgave i yrkesdidaktikk. Leseren kan kanskje stille spørsmål om hva er egentlig forskjellen mellom didaktikk, fagdidaktikk og yrkesdidaktikk? I dette underkapitlet belyses yrkesdidaktikk som begrep og hvordan den brukes som bærende prinsipp i oppgaven.

En vanlig forståelse for forskjellen mellom fagdidaktikk og yrkesdidaktikk er at fagdidaktikken omfatter læringsarbeid knyttet til enkeltfag (skolefag som norsk, matematikk etc), mens yrkesdidaktikkens kjerne er i et yrkespedagogisk fagområde, og handler om *”det sentrale bindeleddet mellom yrkesfag i skolen, yrker i arbeidslivet og læringsprosesser og læringsystemer”* (Tarrou 2004 i Sund 2005 s.107). Yrkesdidaktikk handler om læringsarbeid knyttet til å lære seg et yrke i en helhetlig sammenheng.



Yrkesdidaktikk og utvikling av yrkeskompetanse er etter hvert blitt et sentralt forskningsfelt ved HiAk (Høgskolen i Akershus).

Yrkesdidaktikk (Hiim og Hippe 2001 s.19) defineres som: *”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke undervisnings- og lærings situasjoner og kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner/ yrkesoppgaver som grunnlag for læring.”*

Fagskoleutdanning i Eldreomsorg og Psykisk helsearbeid handler om tverrfaglige og komplekse kompetanseutviklinger. For å legge til rette for læringsarbeid anvendes yrkesdidaktiske prinsipper, forankret i yrkeslivets og samfunnets behov for kompetanse. Både de uttalte, de erfarte og dagsaktuelle behov for utvikling av kompetanser ligger til grunn for dette FoU arbeidet og yrkesdidaktikk er en gjennomgående pedagogisk strategi i prosjektet. Prosjektet belyser handlingsrommet for læring og arbeid ved fagskolen, ved å analysere arbeidsmåter, struktur og innhold i utdanningen.

Studieplaner i fagskolen er strukturert i fem Moduler<sup>18</sup>. Temaer og mål i modulene gir stort handlingsrom og åpner opp for tolkning. Det oppleves ikke problematisk å legge til rette i forhold til de aktuelle yrkesoppgaver, funksjoner og behov. For at læring og selvet studiet skal oppleves meningsfullt og relevant for den enkelte student, er det viktig at den enkelte student kan ta individuelle valg ut i fra egne interesser og egen praksis, konkretiserer sine egne læringsmål og på denne måten videreutvikler sin kompetanse og yrkesidentitet. Studentene veiledes til å ta ansvar og se konsekvensene av sine handlinger og valg, og veiledes til å reflektere over egne behov, sett i sammenheng med studieplanens mål, gruppas behov for felles læringsmål, arbeidsplassens behov for utviklingsarbeid og spisskompetanse. Et bærende yrkesdidaktisk prinsipp handler om å stimulere til mangfold og aktiv deltakelse i gruppe, gjennom individets individuelle valg som fører til ulike personlige og faglige utviklingen av den aktuelle kompetansen. På denne måten drives både individet og fellesskapet videre i læringsarbeidet, ved å dele erfaringer bidra til andres og egen utvikling.

Jon Frederik Waage (2000) foreslår strategier for opplæring i arbeidslivet, med bakgrunn i elementer som kjennetegner de voksne og deres læring. Fagskoleopplæring rommer også praksis og opplæring på egne arbeidsplasser, der det læringsteoretiske grunnlaget knyttes til situert læring og aktivitetspedagogikk. Dette er en tradisjon som handler i stor grad om studentenes erfaring og refleksjon over handlinger. Waage (2000) skriver om å legge til rette

---

<sup>18</sup> En tematisk beslektet sammenheng av et eller flere fag (NOKUT 2007 s.26).

for læring uten å belære, vise respekt for den lærende, skape gode relasjoner for å redusere behovet for motstand mot endring, legge vekt på at det er studentenes aktivitet som er utgangspunktet for læring, slik at læring ikke oppleves som noe ved siden av studentenes virkelighet. Læreren skal legge til rette for at opplæringen i sin helhet oppleves helhetlig, all læring skal ha sammenheng med det virkelige liv, og det er avgjørende for kompetanseutvikling at studentene føler seg medansvarlig for læringen.

På fagskolen legges det tid og rom til rette for slike læreprosesser. En grunnleggende verdi er at både fellesskapet og individet har glede av dette og ser nytte av det. Utvikling av slike læringsmiljøer er i tråd med demokratiske prinsipper og prinsipper i yrkesdidaktikk (Hiim og Hippe 2001, Sund 2005).

#### ***4.12 Oppsummering og vei mot analysekategorier i forskningen***

Det som er så langt presentert i oppgaven har som hensikt å belyse faktorer som har betydning for læringsstrategier ved fagskolen, og betraktes ut i fra studentenes, bedriftenes og samfunnets perspektiv. Læringsprosessene som har foregått og tendensene i FoU arbeidet utdypes nærmere i neste kapittel, ved å vise noen eksempler på hvordan vi gikk frem i utviklingen av en relevant fagskoleutdanning.

Veien frem til analysekategorier er forankret i tendensene i læringsprosessene i FoU arbeidet. Kategorier er forankret i Wengers sosiale teori om læring, Deweys helhetstenkning og enkeltindividets behov for å forme sin egen hverdag og Freires medvirkning, demokratisering av prosesser og samfunnsperspektivet.

Gjennom valgte analysekategorier ønsker jeg å forstå utfordringene knyttet til relevans i fagskolestudie i helse og sosialfag. Relevansproblematikken i dette prosjektet kan først og fremst knyttes til studentenes medvirkning i valg av temaer (som er i tråd med studieplaner og studentenes kvalifikasjonsbehov/ yrkesfunksjoner), arbeidsmåter og vurderingskriterier (som er dagsaktuelle og tydelige). Relasjoner og gjensidig påvirkning i de ulike praksisfellesskaper står sentralt. Relevansutfordringer knyttes også til tilrettelegging av praksis på egne arbeidsplasser hos Eldreomsorgstudentene, som skal være i tråd med fagskolens hensikt og bedriftenes, samfunnets og studentenes behov for kompetanseutvikling. På denne måten ønsker jeg å svare på problemstillingen og forskningsspørsmål.

## 5.0 Aksjonsforskning som strategi i dette FoU arbeidet

I dette kapitlet begrunnes aksjonsforskningstilnærming og strategi og tendenser i forsknings og utviklingsarbeidet beskrives. Her beskrives utgangspunktet som har hatt betydning for analysekategorier i forskningen. Ambisjon om å videreutvikle fagskolens læringsstrategier satte krav til en forskningstilnærming som er utviklingsorientert. Det forskningsmessige arbeidet krevde opparbeiding av empirisk materialet. Forskningens arena var gruppesamtaler og kategoriene er forankret i Wengers sosiale teori om læring, med vekt på mening og meningsforhandling i demokrati som læringsstrategi og samhandlingsform. Sosiokulturelt læringssyn underbygger dette. Det forskes i egen praksis, og her reflekteres det over etiske betraktninger og utfordringer knyttet til dette. Videre beskrives og reflekteres over forskerhåndverket og hvilke vurderingskriterier dette arbeidet kan betraktes ut i fra.

Oppfatningen av hvordan kunnskap utvikles har betydning for hvordan forskning oppfattes. Forskning i denne oppgaven er å studere yrkesutøvelse og læringsarbeid sammen. Målet er å utvikle utdanning tilpasset de ulike behov fagskolestudentene har i sine respektive yrker. Denne brede kunnskapsforståelsen legges til grunn for å kunne svare på problemstillingen – utvikle relevant fagskolestudium; beskrive yrkesdidaktiske læringsstrategier og utvikle gode modeller som gir nytte i utdanninga for både studentene, bedriftene og samfunnet. Det som er spesielt ved aksjonsforskning er måten å undersøke virkeligheten på. I aksjonsforskningen er man forpliktet til å forbedre en praktisk situasjon, for å utvikle innsikt. De fremgangsmåter som anbefales bygger på demokratiske verdier og et sosialt konstruktivistisk syn på kunnskap. Derfor blir spørsmålet om hva som er sant erstattet med hvordan det er etisk forsvarlig å gå frem for å finne løsninger (Høie 2001).

Fagskole er praksisnær utdanning, som tar utgangspunkt i den yrkesfaglige tenkningen i utviklingen av kompetanse. Samsillet mellom deltakerne varierte i ulike faser av FoU arbeidet. Forskerens utfordringer handlet om å håndtere begreper som maktforvatning og samhandling. Disse begrepene har jeg beskrevet og diskutert tidligere i oppgaven, og drøftes i kapitel 7 og 8. Erfaringsbegrepet står sentralt i forforståelsen av hvordan læring foregår, og hvordan forskning kan drives. Målet med aksjonsforskning er ikke bare å favne det nåværende, men handler også om å skape en forandring på bevissthetsplanet hos deltakerne (Sannerud 2005). Studentene tar utgangspunkt i erfaringer, medvirker i problemformuleringer og fagskolelærerens oppgave er å tilrettelegge for læring gjennom erfaring. Forskning i fagskolen handler også om utvikling av en forskende holdning, og utvikling av praksisteori

der en er i stand til å håndtere tvetydige og mangfoldige erfaringer. Det er en utfordring å forske i et felt som er i bevegelse. Når læringsopplevelse er målet og fagskoleutdanningen skal bli et reflekterende praktikum (kunne begrunne praktisk arbeid), er aksjonsforskning en hensiktsmessig tilnærming, med sin streben etter demokratiske prosesser og utvikling av demokrati. På denne måten kan aksjonstilnærmingen gis mulighet til å bli nyskapende, relevant og offensiv (Sannerud 2005). En lydige, ”riktig” og rigid oppfølging av oppskrifter og maler kan motvirke utvikling av ekspertisekunnskap, kompetanse og skjønn (Skard 2001, Hiim 2009, oktober).

Som forsker bidro jeg med min erfaring og yrkesdidaktisk og pedagogisk kompetanse. Jeg var administrator, tilrettelegger og inspirator i FoU arbeidet. Pedagogisk aksjonsforskning har et samfunnsperspektiv i seg, i form av å se et pedagogisk eksperiment i lys av formelle rammer for utdanning (Mc Niff og Whitehead 2009, Sund 2005). I dette prosjektet utvikles og beskrives yrkesdidaktisk strategi, hvor samhandling er nøkkelordet i arbeidet mot relevant, meningsfull og nyttig fagskoleutdanning og kompetanseutvikling.

Aksjonsforskning har fra sin opprinnelse gitt individuelle og sosiale erfaringer en viktig plass i utviklings og endringsprosesser. Den utfordrer deltakerperspektivet på den måten at den gir alle deltakere erfaringer med den pedagogiske strategien og utvikler fellesskaper i demokratisk ånd. Min bakgrunn i det doble praksisfeltet (helsevesenet og skolevesenet) var til hjelp i utvikling av *felles* innhold i begreper. Kommunikasjon oss alle i mellom er avgjørende i et aksjonsforskningsarbeid, og hviler på de sosiale relasjoner og kjemien mellom deltakerne (Sannerud 2005). Gjennom ros, anerkjennelse, aktiv lytting og uformelle samtaler pleiet jeg de mellommenneskelige relasjoner. Gjennom samhandling med deltakere planla vi arbeidet, gjennomførte det og evaluerte for å legge nye planer, gjennomføringer og evalueringer av arbeidsøktene og periodene. En slik prosess, hvor alle deltakere bidrar er typisk i aksjonsforskningen, og legitimerer og demokratiserer datasamlingen i forskningen. Vi betyr i denne sammenhengen deltakere: studenter, fagskolelærere, ledere og meg som prosjektleder. Prosessene og spredning av løsningene er viktigere enn å tilegne seg innholdet i den lokale løsningen og kunnskapen. Hva som er god løsning er derfor ikke bestemt av innholdet, men av fremgangsmåter som er fulgt når den skapes (Høie 2001).

FoU arbeidet skal utvikle strategier og ny viten om relevans ved fagskolestudiet. Problemstillingen krever derfor at det samhandles av respektive deltakere, at det veksles mellom planlegging, gjennomføring, refleksjon og læring, for å ivareta et felt som er i endring

og stadig utvikling, og at det tas hensyn til deltakernes endrede behov underveis i prosessen (Sund 2005, Illeris 2000).

Felles i all aksjonsforskning er streben etter problemløsning, endring og utvikling. Kurt Aagard Nielsen (Illeris 2000, Sund 2005) vektlegger den kollektive erfaringsdannelsen som utgangspunkt for problemløsning og endring, og har en inngrodd skepsis til profesjonsformidlede moderniseringsprosesser, som ikke har forankring i opplevde endringsbehov. Å legge til rette for praksis på egne arbeidsplasser er en unik mulighet til å jobbe med utviklingsarbeid som er nyttig for avdelingen og bedriften, og i tråd med studentenes og samfunnets behov. Når arbeidet foregår i tett samhandling, med kartlegging av *nå* situasjon og *ønsket* situasjon, planlegging, gjennomføring og evaluering, så gir aksjonsforskning en innsikt i problemfeltet på en unik måte. Denne tilnærmingen er gjennomgående i dette FoU arbeidet, og er typisk for aksjonsforskning (Sund 2005, Mc Niff og Whitehead 2009, Carr & Kemmis 1986). Men denne tette tilnærmingen byr på utfordringer knyttet til forskerens makt (Sannerud 2005). Kan forskerens engasjement og iver etter å oppnå raske og optimale resultater forstås som overstyring og manipulerende holdning? Maktdimensjoner i aksjonsforskning knyttes til slike utfordringer (ibid). Kan forskeren som samtidig er fagskolelærer og veileder for studentene i praksis betraktes av dem og bedrifter som en autoritet, selv om forskeren gjør alt for å hindre dette? Kan studentene bli redd for å være kritiske og kommer ikke med forslag som vil være i strid med forskerens/fagskolelærerens lederautoritet? Sannerud (2005 s.73) mener at det må være *”et bærende element i en forskningstilnærming hvor fellesskapet ikke baseres på autoritet, men på respekt for hverandre og til hverandres synspunkter, idéer og meninger.”* Det vil antakelig alltid være praktiske utfordringer knyttet til hvordan deltakerne forstår og tolker innholdet i begreper som for eksempel overtaling eller overbevisning.

## **5.1 Forskerrolle og etiske overveielser**

Gjennom dette masterarbeidet har jeg jobbet med å videreutvikle praksisteori som fagskolelærer og forsker. Når jeg undersøker praksis som jeg selv er engasjert i, blir skillet mellom forskeren og det som utforskes opphevet. Forventninger til at teori er noe som skal forklare handling fra utsiden svekkes (Høie 2001). Ved å lede prosesser ved fagskolen og i dette prosjektet har jeg vunnet innsikt i yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk tenkemåte. Jeg har reflekter over mine handlinger, min praksisteori og blitt kritisk til oppskrifter og riktige måter å gjøre ting på. Jeg har jobbet med å forstå at jeg ikke kan jobbe og tro at jeg kan fylle hodene til andre med kunnskap. Det er ikke slik læring foregår og det er ikke slik demokratisk ledelse

skal foregå heller. Den dagen jeg oppdaget dette var en milepæl i livet, som fikk konsekvenser for min lærer- og forskerkarriere. Det var da jeg forstod at det er denne måten jeg ønsker å være fagskolelærer på og forske i læreryrke på.

Jeg fikk mye støtte og oppmuntring fra den andre kontaktlæreren, som har erfaring med FoU arbeid og forskning i læreryrket. Hennes måte å lede læringsprosesser på i studentgruppa i Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg i modul 1, bidrog til at studentene var kjent i gruppene sine. De var trygge på hverandre og læreren. Jeg kom inn i fagskolen etter hvert, i modul 2, og introduserte FoU arbeidet samtidig som jeg brukte energi på å bli kjent med studentene, og bygget relasjoner. Jeg må være ærlig å understreke at min kollegas dyktighet og engasjementet for dette FoU arbeidet motiverte meg. I denne fasen av arbeidet var det avgjørende å forsikre studentene om deres uvurderlige betydning for deltakelse, når tema handler om relevans og målet er utvikling av gode læringsstrategier, kompetanse og nytte ved fagskolen. Jeg opplever på ingen måte at vi utøvde noe press på deltakere - heller tvert imot – studentene fortalte de er stolte av å bli deltakere i arbeidet som handler om deres utvikling og læring. Dette var en fin start, samtidig som deres engasjement tvang meg til å reflektere grundig over forskerrollen, min nærhet og avstand til det som foregår. Samtalene med kollegaen og hennes opplevelser av situasjon og prosessen korrigererte mine opplevelser, noe jeg mener er styrke i denne oppgaven ut i fra et demokratisk perspektiv og hva som er gyldig kunnskap.

Bedriftene kom på banen i forbindelse med planleggingen av praksis på egne arbeidsplasser. Denne prosessen var utfordrende, både for lærerrollen og forskerrollen. Jeg hentet styrke i den gode starten og den gode forankringen i studentenes ønsker om å utvikle kompetansen og gjøre en enda bedre jobb der de er. Dette var også et argument i tiden der formen og innholdet for praksis ble til etter hvert. Studentene virket frustrerte og utrygge på hva som ville komme. På dette tidspunktet kjente jeg som lærer og leder for et forskningsarbeid på behovet for å få denne praksisen til. Man sier at det er i motbakken det går oppover. Jeg brukte mye tid og energi på møter og telefoner der samsnakking og veiledning førte til at studentene og bedriftene etter hvert fant en form for gjennomføring av praksis på egen arbeidsplass. Her kan leseren stille spørsmål om mitt pågangsmot og engasjement ledet prosessene dit jeg ville, uten å ta hensyn til studentenes behov?

Ambisjoner om å utvikle et fagskoletilbud som er meningsfull og nyttig byr på slike etiske utfordringer. Her møtte jeg meg selv i døra og mitt demokratiske lederskap ble utfordret.

Takket være slike utfordringer, studentenes ærlige tilbakemeldinger, og vilje til å diskutere svakheter og styrker ved opplegget, gjorde at jeg oppdaget utviklingspotensialet i meg som lærerforsker og pedagog. Dette drøftes videre i kapitel 7 og 8.

Utgangspunkt i forskningsetikk i Norge er tre grunnleggende krav i forholdet mellom forsker og de det forskes på:

- Informert samtykke
- Krav på privatliv
- Krav på å bli gjengitt korrekt

Jeg innhentet informert samtykke (Vedlegg 2), og lagde kontrakt med deltakerne i starten av arbeidet. Frivillig deltakelse har blitt understreket gjentatte ganger. Integritet, trygghet og forutsigbarhet har blitt vektlagt i arbeidet. Strebe etter demokratiske prinsipper og det å informere/ samsnakke med deltakere om alle sider ved arbeidet vektlegges. Det var hele tiden lagt til rette for å stille oppklarende spørsmål. Det som får oppmerksomhet er deltakernes mulighet til å stille kritiske spørsmål, være med og forhandle forståelse om hva som er utfordringer og samsnakke om hva som kjennertegner løsninger. Min forskerrolle og engasjement drøftes i kapitel 7 og 8.

Datamaterialet er brukt med respekt. Alle logger, usagn og annet materialet anonymiseres og det er ikke mulig å identifisere enkeltpersoner i materialet (Jacobsen 2005). Studentene tas på alvor ved at jeg for eksempel leste høyt *nå og ønsket situasjon* og at vi samsnakket oss om hva er felles forståelse av *nå og ønsket situasjon*, og hvilken vei skal vi gå videre. Slike dialoger bidrar til demokratisk forvaltning av prosjektet og skaper motivasjon for alle. Studentene deltar i periodeplanlegging (Vedlegg 5) ved å jobbe med studieplan sammen med de andre på gruppa. Dette er demokratiske prinsipper, der læreren viser respekt for deltakernes kompetanse og det de kan. Uten denne erkjennelsen er det ikke mulig å komme videre. Deltakerne bidrar med viktig innsikt og prosessen utvikler seg videre på bakgrunn av deres tilbakemeldinger. Dette legitimerer pedagogisk aksjonsforskning.

Jeg mener at det er ivaretatt en god etisk standard i dette prosjektet. Aksjonstilnærmingen har skapt et repertoar av muligheter som ga deltakere rom for metakommunikasjon over prosessene. I dette handlingsrommet er det utviklet kunnskap om prosesser som foregikk i ulike felleskap, og kunnskap om tendenser endringsprosesser. I den grad det var mulig, har jeg forsøkt å gjengi deltakerne riktig og i riktig sammenheng. Sitater som er tatt ut av en

sammenheng kan få en helt annen mening (Jacobsen 2005). Teorien som brukes i oppgaven var ikke definert i utgangspunktet, men ble trukket inn gjennom hele prosessen. Inspirasjon om oppgavens oppbygging og pedagogisk tenkning fikk jeg også fra Ronny Sannerud og Grete Haaland Sund sitt PhD aksjonsforskningsarbeidet, der tema omhandler blant annet medvirkning og demokratiske prosesser. Deres forskningstilnærming, ved å strebe etter transparens i prosessene og ta alle deltakerne på alvor, var inspirerende og motiverende.

Aksjonsforskning innebærer en eksplorativ design<sup>19</sup> (Høie 2001). I starten av dette masterarbeidet hadde jeg en arbeidsproblemstilling som endret seg underveis ettersom deltakerne brakte frem nye innsikter og perspektiver. På denne måten er aksjonsforskningstilnærming i oppgaven nært knyttet til yrkespedagogikk og yrkesdidaktiske utfordringer, ved å fremme endring og utvikling i fagskolen. Intensjon var å utvikle kunnskap sammen. Ideelt sett skal demokratisk tilnærming være maktfri (Sannerud 2005). Min innflytelse kan derfor være både en styrke og en svakhet. Med min bakgrunn i helsevesenet fikk jeg nødvendig tillit og troverdighet hos studentene og bedriftene, som var nødvendig i samhandlingsprosessen og ved pilotering av praksis på egne arbeidsplasser. Likevel har jeg møtt på utfordringer når det gjelder ord som *egne læringsmål* eller *utviklingsprosjekt på arbeidsplassen*. Mine år i skolevesenet preger min måte å uttrykke meg på, og jeg har brukt tid på avklaring av ord og uttrykk, for å få til en felles forståelse av begrepene, særlig i møte med bedriftene.

## **5.2 Vurderingskriterier i dette FoU arbeidet**

Det er en tradisjon for å stille spørsmål ved aksjonsforskningens vitenskapelighet (Sannerud 2005). Aksjonsforskning handler om et nært samspill mellom handling og forskning. Det er mange perspektiver, målgrupper og metoder for aksjonsforskning, men felles er streben etter endring, problemløsning og utvikling (ibid). Hvordan få til et FoU arbeid som ikke er normativ og instrumentell, der studentene er bare de som bidrar med data for *min* forskning?

Det å forske i egen praksis kan by på utfordringer knyttet til analyse og tolkning av data og krav til validering (gyldighet) av resultatene. Leseren kan stille seg spørsmål om hva det er som betegner og kvalifiserer dette FoU arbeidet som et forskningsarbeid. Jeg mener at det

---

<sup>19</sup> Siden eksplorerende design baserer seg på ustrukturerte observasjoner oppnås en kontinuerlig læreprosess. Man slipper å vente til alle dataene er innsamlet og analysert før man lærer noe av undersøkelsen. Man lærer kontinuerlig ved at man får gradvis økt innsikt i problemstillingen. Forskerens erfaring, kunnskap, kreativitet og innsikt i fenomenet som skal studeres, vil være avgjørende for forskningsresultatet. ([www.kunnskapssenteret.com/authors/159/Kjetil-Sander](http://www.kunnskapssenteret.com/authors/159/Kjetil-Sander)) Observasjoner kan også være strukturerte, så lenge problemstillingen er *åpen*.



som bestemmer om dette er et forskningsarbeid henger sammen med hvordan resultater og funn er dokumentert, hvor troverdig fremstilt de er i oppgaven og på hvilken måte de kan etterprøves. I denne oppgaven er designet beskrevet gjennom strategier som skal sikre resultatenes gyldighet, for eksempel ved at ansvaret er fordelt på deltakerne og forskeren, ved at planlegging er en dynamisk prosess, hvor fremgangsmåten er forandring mens man gjør oppdagelser, ved å spille med åpne kort, gi og få tilbakemeldinger – triangulering. Dette illustreres i Figur 1 som beskriver de to modellene for kunnskapsutvikling (Kapitel 1.6). Streben etter utvikling og problemløsning er sentral, og data samles og analyseres ved hjelp av ulike måter. Studentene og kollega involveres i utviklingsprosessene og forskningen, de kommenterer utsagn og korrigerer virkelighetsforståelse av aksjoner. På denne måten er relasjoner likeverdige. Kollegaen gir kommentarer når hun leser rapporten underveis. Forskerens kompetanse i å lede prosessene og organisere arbeidet er avgjørende. Det krever nærhet, tillitsbyggende arbeid, aksepterende holdning og det å være innstilt på å dele erfaringer med andre hele veien. Når deltakere er med av fri vilje og opplever innflytelse over forskningen økes troverdighet av hele prosjektet. Nytte og anvendbarhet av et fleksibelt opplegg bygger på kunnskapssynet i Model 2 Figur 1. Kunnskapssynet gjenspeiles i forskningssynet. Da kan man si at det forskes *med*, ikke *på*, og at forskningen er mer praktisk enn akademisk, og har nytte og relevans for alle som deltar (Sannerud 2003).

Denne forskning har en kvalitativ tilnærming, som betyr at resultatene vanskelig kan valideres med tall. Kvale (1997) påpeker at validering ikke må begrenses til kontroll over sluttproduktet, men heller fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forsknings- og utviklingsprosessen – fra tematisering, planlegging, gjennom intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. I denne oppgaven tar forskningen utgangspunkt i et gruppefremlegg med gruppeintervju. Min oppgave er å bruke intervjuguide, observasjonsskjema og logger i innsamlingen av empiri. Oppgaven kan kvalitetsstemples først når forskningsfasen beskrives gjennomsiktig for leseren, for å kunne ta stilling til om forskeren har behersket håndverket (Sannerud 2003). Dette skisseres i kapittel 6.

Troverdighet (kredibilitet) i denne sammenheng handler om hvordan deltakere vurderer at den er troverdig. Det er deltakernes utsagn og opplevelser som er data i oppgaven, og derfor er det viktig at de opplever at det stemmer med deres virkelighet. De skal ikke føle seg presset til å fortelle det de tror jeg ønsker å høre. I starten av studiet, i oppstarten med PBL og prosjekt oppgavene spurte studentene ofte: "*Hvordan vil du ha det?*" Slike spørsmål bekrefter mine antakelser om at studentens erfaringer med oppgaveløsningen handlet om *å gjøre som læreren*

*sier, for da blir det sikkert bra.* Eller at jeg som forsker har full kontroll på utvikling av problemstilling og innsamling av aktuelle data. Studentene er voksne, selvstendige mennesker, men kan deres spørsmål handle om egen utrygghet i møte med det nye? Eller kan jeg som autoritet i form av min stilling opptre autoritært? Eller handler det mer om en måte å søke veiledning på? Jeg tror ikke det handlet om å fraskrive seg ansvaret for reel deltakelse, men kanskje om en litt klønete, og lite reflektert måte å stille spørsmålet på? Jeg har diskutert med studentene hva de egentlig spør etter – og vi reflekterte godt rundt dette. Da oppdaget mange at jeg er en lærer de kan snakke med om ting, uten at det får noe negative konsekvenser. Igjen en påminnelse om at mange voksne har en erfaring med skolen som urokkelig autoritet, med fasitsvar og makt over deres kunnskaper.

Spørsmålet om vitenskapelighet kan knyttes til metodologi (Sannerud 2005). utfordringene handlet om min deltakelse, evner til samhandling, dialog og om hvordan få til gyldig data. Eikeland (ibid) sier at dialogisk kyndighet handler om mestring av alminnelige sosiale og kommunikative prosesser. FoU tilnærming var å forske med, til tross for at jeg gjør en skille mellom meg som forsker og andre deltakere. Min posisjon og forforståelse la premisser på hvordan jeg ble oppfattet av andre, på kommunikasjon og studentenes refleksjoner over egen læring og kompetanseutvikling.

Streben etter samtaleform som legger til rette, at deltakernes virkelighet kommer frem, på godt og ondt, er viktig. Studentene i Eldreomsorg gir uttrykk for deres frustrasjoner knyttet til oppstarten og gjennomføringen av praksis på egen arbeidsplass. Det var kanskje denne fasen av utviklingsarbeidet som var mest krevende med tanke på demokratisk samhandling og samsnakking. Begrepet samhandling er en sosiologisk betegnelse som beskriver samspill mellom to eller flere personer eller aktører som handler i forhold til hverandre. Samhandling skjer i en kontekst med verbal og nonverbal kommunikasjon. I sosiologien brukes begrepet sosial interaksjon synonymt med samhandling og betraktes av mange som nøkkelen til å forstå samfunn og sosiale aktiviteter (Sannerud 2003).

Med samsnakking menes en kommunikativ prosess, hvor studentene, bedriftene og vi lærere forhandlet oss frem til mulige løsninger og kom videre med arbeidet. Kommunikasjon mellom deltakerne er avgjørende i et aksjonsforskningsarbeid (Sannerud 2005). Med min bakgrunn i helsevesenet kjenner jeg til språk og uttrykk som brukes i avdelingene. Som forsker, veileder og fagskolelærer i helse og sosialfag, har jeg det såkalte doble praksisfeltet. På denne måten var forutsetningene for å *snakke samme språk*, mer til stedet. Vi pleiet mellommenneskelige

relasjoner da tonen mellom oss ofte var løs og uhøytydelig, på tross av saklige agendaer. På denne måten kunne vi samsnakke oss, slik at vi forstod hva vi egentlig sier og mener, for at innholdet i hverandres begreper og utsagn ble tydeligere for alle. Forskerrollen fløt over til lærerrolle og omvendt, og jeg var tilgjengelig og åpen for det vi oppdaget og endret (Figur 1). På denne måten utviklet vi forståelse for sannhet: vi fikk det til i praksis og vi lærte sammen (Kversøy, 2009, januar).

### **5.3 Refleksjoner over forskerhåndverket og oppgavens gyldighet**

Dette FoU arbeidet har sitt ståsted i det konstruktivistiske paradigme, som her betyr at jeg som forsker har jobbet tett sammen med fagskolestudenter, fagskolelærerkollegaen og bedriftene i kommunene. Gjennom møter mellom deltakerne og meg – forskeren - har vi sammen konstruert forståelse, skapt mening og utviklet kunnskap. Den fenomenologiske forståelsen står sentralt når jeg som forsker studerer studentenes opplevelser av læring. Forskningsaktiviteter er derfor ikke letearbeid etter målbare data eller objektive sannheter. Hensikten er å utvikle kunnskap om læreprosesser, forstå og dokumentere de. Målet er kunnskapsutvikling i tråd med fagskolens studieplaner og studentenes daglige arbeid. Kunnskap er ikke gitt en gang for alle, den kan heller ikke overføres eller avdekkes – kunnskap er i endring og fornyes gjennom felles samhandling oss i mellom.

Datasamlingsstrategien var derfor observasjon, loggskrivning, fortellinger, intervjuer. Dataene tolkes hermeneutisk. Jeg som forsker bruker min forforståelse, og veksler mellom delene og helheten. Denne vekslingen bringer nye innsikter i en situasjon eller et fenomen. Denne prosessen kalles hermeneutisk metode og har en spiralform, kalt hermeneutisk spiral (Jacobsen 2005). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (ibid).

Jeg som forskeren i dette arbeidet er selv aktøren i bearbeiding og fortolkning av data. Fortolkningen er et resultat av interaksjon mellom meg og det som undersøkes. I oppgaven beskrives og belyses mange ulike fenomener, som for eksempel studentmedvirkning. Det undersøkes hvordan fagskolelæreren fikk til en forståelsesmessig enighet med deltakerne, og hvordan undersøkelsene har foregått og hvordan fortolkningsresultatene kom frem.

I en kvalitativ forskning er forskerhåndverker (jeg selv) et instrument. Samtidig er forskeren avhengig av deltakernes utsagn, som kommer frem ved at deltakerne utfordres med spørsmål stilt

av forskeren (Sannerud 2003, Kvale 2006)). Kvale (2006) mener at det er overdreven redsel for å bruke ledende spørsmål, det reduserer ikke nødvendigvis fremgangsmåtenes reliabilitet (pålitelighet). Det kan heller være en styrke, da forskeren forsøker å være tydelig i forskningsspørsmålene og erkjenner spørsmålets virkning på deltakerne. På denne måten kan leseren evaluere spørsmålets betydning for forskningsfunn og vurdere gyldighet i dem (ibid).

Forskeren stiller spørsmål som er basert på teorier og verdier som igjen leder til ledende spørsmål. Ingen er ekspert på andres behov og opplevelser, og derfor er alle deltakernes bidrag like viktige (Sund 2005). Samtalene mellom forskeren og kollegaen og studentene er viktig del av samhandlingsprosessen i dette arbeidet. En god intervjuer er ekspert på intervjuemne, mestre samtalemessige ferdigheter og menneskelig interaksjon. Å være forsker i en aksjonsforskning handler om å bygge tillit, dialog til andre i felleskap, gjennom hele prosessen. Jeg lærte å bli en bedre intervjuer ved å intervju; øve på å stille klare, enkle spørsmål, lytte lenge nok og styre intervju i ønsket retning. Det er en øvelse som krever øving, for å ta raske valg i *hva* skal spørres om og *hvordan*, for at intervjupersoner kan uttrykke sine egne fortellinger (Kvale 2006). Slik jobbet jeg for å styrke deltakernes autonomi og øke individualitet, samtidig utviklet vi noe som var meningsfullt for oss alle i fellesskapet.

Det er lett å tro at dette nære forholdet forskeren har til både feltet og deltakerne kan gjøre det vanskelig å se på forskningsresultater, og kan utfordre prosjektets reliabilitet, hvis det forventes objektive og nøytrale resultater. Dette FoU arbeidet er forankret i et verdisyn, der forskeren i en samtale og samhandling med deltakerne samler data som oppstår i de mellommenneskelige relasjoner (Kvale 2006). I dette arbeidet var jeg utfordret i forhold til å stille de gode spørsmål, lede demokratiske prosesser og utvikle læringsstrategier i tråd med ideene i FoU arbeidet. Jeg fikk praktisert dette og lagt til rette for medvirkning og deltakerstyring. Gjennom samtalene mellom studentene og forskeren fikk vi felles produkt i form av ny, troverdig og interessant kunnskap. Slik jeg ser det så er forskerens (mitt) nært forhold til forskningsfeltet en styrke for reliabilitet - for forskeren vet hvor intervju spørsmålene skal lede for å kunne vinne nye innsikter og kunnskap. Det er slik forståelse av kunnskapsutvikling som ligger i grunn i denne oppgaven. I samhandling i det nære forholdet mellom forskeren/ fagskolelæreren og deltakerne blir relasjoner likeverdige, arbeidsmåter interaktive og dynamiske (Figur 1).

Forskerhåndverket i aksjonsforskning handler om å utvikle evne til å skape gode relasjoner mellom deltakerne og forskeren. Samsnakke om maktforvaltning og reflektere over egne handlinger og kroppsspråk, for å kunne *utfordre* hverandre etter hvert, slik at det gagnar de

mellommenneskelige relasjoner på sikt. Hensikten er å utvikle gode læreprosesser der kompetanse og egen praksis videreutvikles og forbedres. Dette er kjennetegn på pedagogisk aksjonsforskning. Veksling mellom samhandling med deltakere og egen refleksjon og etiske overveielser er gjennomgående forskningsstrategier i dette yrkesdidaktiske FoU arbeidet.

Dataene i denne oppgaven ble analysert ved hjelp av analysekategorier. Når forskeren får til nærheten til feltet, så er det lagt til rette for utvikling av forskningskompetansen, mulighet til å gå i dybden – jobbe hermeneutisk (fortolkende) og fenomenologisk (opplevelsesmessig) i analysen. Ulempen kan være at forskeren får mindre frihet til selvstendige valg, den må forholde seg til deltakernes ønsker og behov. Et eksempel på dette var prosessen med praksis på egne arbeidsplasser for eldreomsorgstudentene, i modul 4. Jeg oppdaget i forskningsfasen å møte meg selv i døra, når studentene forteller om deres opplevelser ved oppstarten av praksisperioden. Der min virkelighet handlet om veiledning i tråd med deres og bedriftens ønsker og behov, fortalte studentene at deres virkelighet handlet mer om press og for stor utfordring om krav til å mestre en ny, ukjent situasjon. Når forskeren redegjør for sine verdier på denne måten, kan kollegaer og deltakere vurdere confirmabilitet (bekreftelse) av prosjektet (Sannerud 2003). Det er etter min mening naivt å tro at resultater kan se i et objektivt lys, de skal heller vurderes etter kriterier som beskrevet overfor. Det drøftes i kapittel 7 og 8.

#### **5.4 Gruppesamtaler og gruppeintervju som forskning**

For å få innsikt i yrkesdidaktiske problemstillinger og få svar på forskningsspørsmål i dette aksjonsforskningsprosjektet handlet forskningsmetoden om å samle data gjennom en kvalitativ metode - gruppesamtaler og gruppeintervju. Samtalene tok utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg 3). Gjennomføring av hele utviklingsprosjektet beskrives i neste kapitlet (Kapittel 6).

Gruppesamtalene foregikk i et klasserom, i kjente omgivelser, der gruppefremlegg var en naturlig aktivitet i skoleløpet. Gruppesamtaler og gruppeintervju som fant sted den femte november 2009 var en egnet datasamlingsmetode, da studentene og lærere var bekvemme ved samtaleformen, alle var aktive og deltok med mange utsagn. Det var atten fagskolestudenter som deltok, to fagskolelærere inkludert meg selv og en ppu-student. Vi kjente hverandre godt, etter nesten to år på fagskolen. Ppu-studenten hadde mindre kjennskap til studentene, og deltok som observatør og noterte utsagn. Samtalene ble tatt på bånd. Lærerne ledet samtalene, og byttet på å observere og noterte utsagn. Å jobbe i tolærersystem er en kjent arbeidsmåte for studentene, gruppene deler erfaringer i et tverrfaglig samarbeid. De er også kjent for

fagskolestudentene at skolen er praksisskole for utdanning av ppu-studenter i helse og sosialfag.

Samtalene tok utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 3) som fokuserte på endring, kompetanseutvikling, erfaringer med å jobbe i grupper, og opplevelse av nytte ved studiet. Spørsmålene ble omformulert fra forskningsspørsmål til mer kjent språk. Spørsmålene var åpne og studentene var ivrige på å fortelle. Alle spørsmål ble berørt etter tur, og studentene kunne føye til hvis det var noe de ville fortelle mer om. Det var nyttig å kunne være to lærere og en observatør. Sammen med ppu-studenten, som var observatør, samsnakket vi etter dagens slutt. Intervjuene ble transkribert til skriftlig tekst like etterpå. Det ble noe dårlig kvalitet på opptaket, og for at data skulle være nyttige i denne oppgaven skrev jeg ned kun utsagn som ga mening og tjente formålet i oppgaven. Det skriftlige, transkriberte materialet var utgangspunktet for analysen. I kapittel 6.3 beskrives videre arbeid med kategorier.

Kvale (2006) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet er en spesiell form for samtale. Dette defineres (Kvale 2006 s. 21) som: *"Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av intervjuedes verden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene."* Metoden som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, legger vekt på at gyldig kunnskap konstrueres gjennom samtaler, der fellesskapet samsnakker og gjensidig forhandler om felles forståelse. Kvale betegner dette som en samtalesirkel, der forståelse av verden er basert på samtaler og vår forståelse av samtalen er igjen basert på forståelsen av den menneskelige samtalevirkeligheten. Forskeren selv skal komme inn i samtalesirkelen på en riktig måte for å samle, analysere og drøfte data. Min rolle som forsker og utvikler, må forstås i lys av denne konteksten.

I denne oppgaven har jeg tatt i bruk en blanding av ustrukturert og semistrukturert intervju, der samsnakkingen hadde delvis en struktur og klar hensikt. Intervjuguiden omtales i denne oppgaven som spørsmål til studentene (Vedlegg 3). Spørsmålene inneholder temaer som berøres både under gruppesamtalene og gruppeintervjuene. Spørsmålene danner en struktur, en grov skisse over aktuelle temaer. Det viste seg at noen spørsmål måtte konkretiseres og omformuleres, for at samtalen holdes flytende. Intervjuprosessen medførte at svarenes betydning ble klargjort i løpet av intervju, med henblikk på kategoriene som bruktes senere i analysen av svarene (Kvale 2006). Intervjusvarenes betydning ble klargjort underveis og ført inn i et observasjonsskjema med tre deler (Vedlegg 4). Skjema ble brukt senere, når arbeidet med analysen av data startet og dannet utgangspunkt for presisering av kategoriene.

Kategoriene var kompetanseutvikling, læringsutbytte, mening og relevans. Jeg oppdaget at flere utsagn kunne lede til svar på flere forskningsspørsmål, og opplevde til tider vanskelig å plassere utsagn i observasjonsguiden.

Gruppeintervju skal skape en dynamisk samtale mellom deltakerne. På denne måten produseres kunnskap (Kvale 2006). God intervjuinteraksjon mellom studentene og forskeren skal føre til mangfoldige uttalelser i en sosial sammenheng og naturlig kontekst. Gruppeintervju brukes for å innhente beskrivelser av studentenes opplevelser, og kan sees fra flere perspektiver – studentenes egne behov, gruppas behov og hele klassefelleskapets behov.

Gruppesamtaler og gruppeintervjuundersøkelser er hverken tolkningsrelative og subjektive, eller objektive og absolutte. Kunnskapen og funn som skapes gjennom samtaler, der studentene snakker om sin forståelse, frembringer en enestående mulighet til å skape en objektiv kunnskap om samtalebasert verden (Kvale 2006). Gruppeintervju forstås derfor som en kunnskapsproduserende situasjon. Data som samles gjennom slike gruppesamtaler og gruppeintervju kan føre til viktig kunnskap som kan belyse problemstillingen i et større perspektiv. Jeg som forsker samler data som kan føre til et mer utfyllende bilde av virkeligheten. I aksjonsforskningen og forskningsintervjuets forståelsesformen (fenomenologien og hermeneutikken) er denne måten å innhente kunnskap på viktig for forståelse av situasjonen (Kvale 2006).

## 6.0 Gjennomføring av FoU arbeid gjennom en aksjonsforskningstilnærming

Starten av dette prosjektet handlet om å kartlegge studentenes og bedriftenes behov for kompetanse og fagskolestudiet. Hvorfor valgte studentene fagskolen? Hva ønsket de å få til, hva ønsker de å utvikle og lære gjennom å gå i to år på Eldreomsorg eller Psykisk helsearbeid? Jeg hadde mine antakelser ut i fra tidligere erfaringer med voksenopplæring, men ønsket å få svar direkte fra denne studentgruppen, for å invitere de aktivt inn i aksjonsforskningsprosjektet. Jeg snakket mye med både studentene, individuelt og i gruppe, om både hensikten og målet med masterarbeidet. Fagskolestudentene ble informert og samtykket frivillig til å delta. Jeg opplevde god arbeidsstemning i studentgruppene og tilbakemeldinger om at dette gir mening og motivasjon.

Aksjonsforskning kjennetegnes av avklaring og refleksjon over *nå*- situasjon. Dette foregikk både muntlig og skriftlig. Muntlig ved samtaler i studentgruppene. Rett etter fremlegget og grupperedegjørelse skrev alle studentene en individuell logg. I rubrikken: *Hva har du oppdaget?* står det blant annet ”[...]må søke mer veiledning underveis og jobbe tettere i sammen [...]lærte mye om gruppedynamikk og redegjørelser og fremlegg er ikke farlig når vi støtter hverandre – det gir glede og lyst på å lære mer[...]oppdaget sider ved meg selv jeg ikke var klar over[...]viser mer av det jeg kan når jeg kommer forberedt.” Beskrivelse av studentenes *nå situasjon* på dette tidspunktet knyttet først og fremst til deres erfaringer med PBL (problembasert læring) og prosjekt som arbeidsform i modul 2, og i forhold til arbeid i læringsgruppa. Disse beskrivelsene dannet utgangspunkt for at jeg valgte å undersøke nærmere hvordan de beskriver sin kompetanse og behov for utvikling.

Da jeg opplevde at både temaet og problemstillingen i masterarbeidet vekket studentenes interesse, valgte jeg å fortsette å utfordre studentene på å både snakke om og skrive ned deres ønsker for studiet. Vi ble enige om at de skriver ned en fortelling fra sin jobbhverdag, der de opplever mestring. De ble utfordret på å reflektere over hva de får til, og hva de ønsker å bli enda bedre på.

Det var ved juletider i 2008 de skrev fortellingen, og var i starten på Modul 3. Jeg fikk fortellinger (håndskrevne og på email), innen januar 2009, fra flestparten av studentene, etter to purringer.



Oppsummert peker deres ønsker mot å utvikle faglig kompetanse for å føle seg trygg i jobben. Slik beskrev studentene ønsket situasjon:

- Å bli bedre i jobben og føle at jeg gjør en god jobb ved å:
  - *Få mer kjøtt på beinet* for å kunne stå i forskjellige situasjoner
  - Kommunisere bedre med pasientene, pårørende og kollegaer og skape gode relasjoner
- Å bli bedre kjent med meg selv og bli mer trygg på meg selv

Studentsvarene fra disse kartleggingsundersøkelsene dannet utgangspunktet for veien videre i fagskolestudiet. Hensikten var å legge til rette for læringsstrategier som er i tråd med både studentenes og bedriftenes behov, da studentene hadde praksisperioden foran seg. Studentene i Psykisk helsearbeid med praksis utenom egen arbeidsplass, mens studentene i Eldreomsorg begynte å planlegge praksis på egen arbeidsplass.

Svarene var derfor utgangspunkt for videre planlegging av tiltak og pekte på retningen og veien videre også i masterprosjektet. På dette tidspunktet ble arbeidsproblemstillingen reist og første forskningsspørsmålet utarbeidet. Det handlet om hvordan tilrettelegges læringsstrategier til hver enkelt og i gruppe. Problemstillingen ble justert og presisert på senere tidspunkt i arbeidet, og flere forskningsspørsmål dukket opp underveis.

## **6.1 Arbeidsplassenes beskrivelse av fremtidige kompetansebehov hos medarbeidere**

Høsten 2008 deltok jeg på Nasjonal Fagskolekonferanse på Hamar. Der en av våre samarbeidspartnere påpekte nødvendigheten for fagskoleutdanninger i forhold til rekruttering og for å beholde personell i helse og sosialsektoren. Kommunesektoren er i stor kontinuerlig endring. Forventninger til å utføre tjenester og hva kommunen skal kunne yte av tjenester endres stadig. Behovene kommunene har for faglig kompetanse og endringskompetanse er store, og det må følges opp av kommunene. Kompetanse, kunnskap og endringskompetanse er ferskvare og det handler om både å utvikle kultur, fatte formelle beslutninger og politiske vedtak. Spørsmålet knyttes til hvordan gjør kommunene det i fremtiden? Det handler om å skape en holdning i organisasjonen at det er ønskelig at noen til enhver tid er i en utdanningsløp. I henhold til Omsorgsplan 2015 (HOD 2006) har kommunen utarbeidet en plan med oversikt over de ansattes kompetanse og over tiltak som bygger kompetanse.

En avdelingsleder på sykehjemmet forteller at hun ser hos fagskoleutdannede en annen måte å møte pasientene på: *”De har en annen mestringfølelse og er sikrere i sin rolle.”* Hun legger vekt på dette i prioritering av oppgaver, og for eksempel som veiledere.

Kompetanseoppbygging er avgjørende viktig for å lykkes med forventningene i samfunnet, samt beholde og rekruttere helsepersonell. Når en arbeidstaker blir spurt om hva som er viktig i en jobb er det: å bli sett og verdsatt, få nye og spennende eller utfordrende arbeidsoppgaver, og videreutvikle seg selv. Virksomhetslederen sier at av 15 sykepleiere har 11 videreutdanning, det er på tide at yrkesfagutdannede medarbeidere med videregående opplæring får mulighet til videreutdanning (kalles yrkesfaglig fordypning jfr. NUFHS) ved fagskolen. Det trenges ny kompetanse hele tiden og skulle ønske at enda flere ble med *”[...]det trenges en helhet i tilbudet[...]kontinuerlig tilbud om kompetanseheving for alle ansatte.”*

Det gir mening å ha mulighet for den enkelte på alle nivåer til å få kompetanse. Det er viktig å bygge kultur som er motivert for læring og endring.

Mine erfaringer fra arbeidet med tilrettelegging av praksis på egen arbeidsplass er at det skal til mange møter og samtaler før praksisen er i den formen som passer både for bedriften og studenten. Det har vært en utfordring å lykkes med praksis i fagskolen, forteller rådgiver Merete Nordsveen (Fagskolekonferansen i Trondheim 2009). Utfordringene handler først og fremst om å sette av tid til praksis, selv om avdelingslederen støttet det *”[...]med mange samtaler og velvilje fra alle ble det OK til slutt[...]de* (fagskolestudenter i Eldreomsorg, *min presisering) gjennomførte gode prosjekter i egen avdeling.”* Og det er nettopp disse utviklingsprosjektene som studentene jobbet med mens de var i praksis, som opplevdes meningsfulle og nyttige i fagskolestudiet.

## **6.2 Beskrivelse av prosessene som foregikk under utviklingsarbeidet**

Prosesser i utviklingsarbeidet tydeliggjøres i skissen (Figur 6). De grønne pilene kan forstås som milepæler i grovplanen, dette for å påpeke tendenser i utviklingsarbeidet, hovedutfordringer og tendenser på veien mot forskningsaktiviteten. Utviklingsarbeidet har dannet grunnlaget for utviklingen av analysekategorier som beskrives i neste underkapitlet.

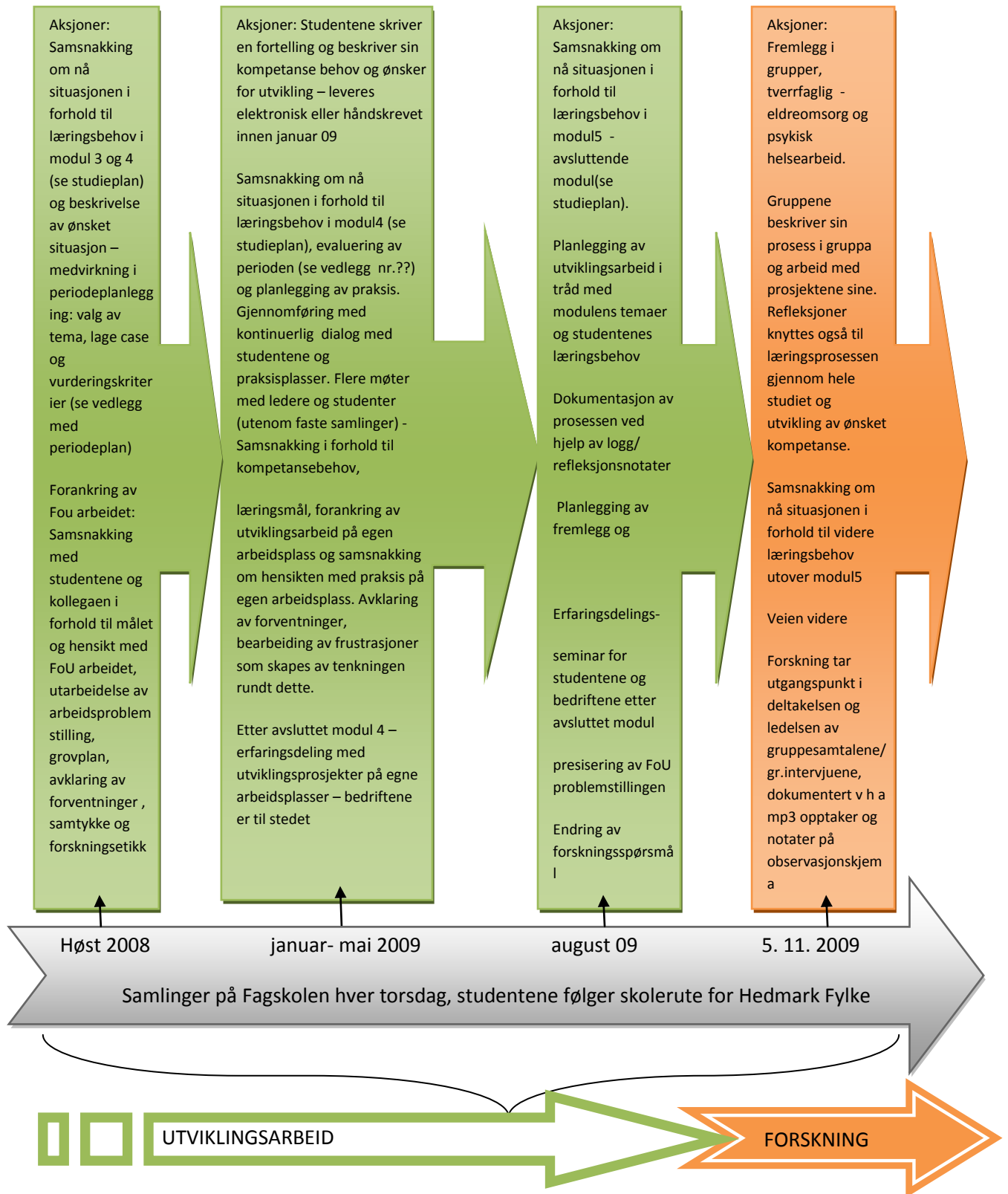
Skissen er et forsøk på å beskrive prosessene, det er en modell. Målet er å skape en oversikt over grovplanen og aktiviteter som ble gjennomført. Ved å velge denne måten å beskrive

prosessene på, skjematiseres FoU arbeid, som i virkeligheten utgjør er en helhet. Modellen legger derfor begrensninger i forhold til å kunne romme mangfoldet av praktiske aktiviteter som foregikk underveis, og utelater nesten helt beskrivelser av dimensjoner som for eksempel relasjonsbygging i de ulike felleskap, studentenes frustrasjoner knyttet til praksis på egne arbeidsplasser osv.

Modellen viser FoUs tidsramme, en grå pil med tidspunkter på ca 1år. De grønne pilene beskriver aksjoner (praktiske handlinger) i det dynamiske utviklingsarbeidet. Den oransje pila handler om forskningsaktivitet. Beskrivelsene i pilene tar utgangspunkt i min forforståelse og refleksjoner underveis. Det er ikke mulig å dokumentere alt ved et FoU arbeid. I de grønne pilene beskrives derfor tendenser i prosessene. Hensikten er å gi leseren innsikt i milepæler og avgjørende tiltak som ble valgt på veien mot ønskede situasjoner. Ønskede situasjoner i en aksjonsforskningssammenheng er dynamiske, og må sees i en kontekst. Kontekstene varierer, og for at ønskede situasjoner ikke er å forstå som noe relativt og uhåndterbart, så er rammene viktige. Rammene i denne sammenhengen er Studieplaner i Eldreomsorg og Psykisk helsearbeid, med det handlingsrommet de gir. Rammene er også avtalte tidsfrister og vurderingskriterier og studentenes egne læringsmål.

Hensikten med dette FoU arbeidet er å videreutvikle yrkesdidaktisk praksisteori og dokumentere yrkesdidaktiske utfordringer. Det handler ikke om å forklare rene årsakssammenhenger, men heller beskrive læringsprosesser og påpeke tendenser og kjennetegn på et meningsfylt og relevant fagskolestudium.

**Figur 6 Modell for FoU arbeidet**



### **6.3 Veien frem til analysekategorier – kvalitativ tilnærming**

I dette kapitlet beskrives og begrunnes veien frem til forskningen og hvordan forskningsundersøkelsen ble gjennomført. Det begrunnes hvordan data ble strukturert og kategorisert. Data presenteres i kapittel 6.4.

På fagskolesamlingen i slutten av oktober 2009, uttrykte studentene behov for å fortelle hva de har lært på fagskolen. Dette sier mye om deres eierskap til forskningen ved fagskolen og synliggjør deres aktive deltakelse i FoUet. Studentene ønsket å dele erfaringer med studiet deres, på godt og vondt, fortelle om hva de kan tenke seg å endre på, hva de ønsket å fortelle om sin kompetanseutvikling, og reflektere over deres vei videre. I fellesskap ble vi enige om at en slik erfaringsdeling ville alle ha glede av, og vi begynte å planlegge fremlegget. Dette var en yrkesdidaktisk milepæl, og en viktig aksjon i FoU arbeidet (Figur 6).

Forskningsaktivitet i denne oppgaven er studentfremlegg med gruppeintervju, hvor studentene (i grupper) la frem for hverandre sitt arbeid med prosjektene. Fremlegget foregikk i klasserommet, i tverrfaglige fellesskap, studenter i Eldreomsorg og Psykisk helsearbeid. Fremleggene tok utgangspunkt i gruppens læreprosesser i arbeidet med deres eksamensprosjekter i Modul5: Hvordan de gikk frem og hvordan de løste utfordringer underveis i prosessen. De skulle fortelle til hverandre om deres funn og reflektere over veien videre. I samhandling med lærerne, reflekterte studentene over deres faglige og personlige utviklingen gjennom to år på fagskolen. De reflekterte over hvordan de opplevde at opplegget på fagskolen har bidratt til deres kompetanseutvikling. Hvilken læringsutbytte de opplevde de har hatt, og på hvilken måte fagskolen har vært relevant.

Jeg valgte denne novemberdagen som utgangspunkt for datasamlingen for forskningen i oppgaven. For at leseren kan danne seg et bilde av måten vi jobbet på frem til fremleggsdagen, så er det viktig å nevne at studentene har hatt et liknende fremlegg i Modul 1. Det er denne positive og lærerike erfaringen med fremlegget i Modul 1 de refererte til og tok utgangspunkt i i Modul 5. Det vesentlige i aksjonsforskningen er hva som kan læres av denne aksjonen, ikke hvor representativ den er (Høie 2001).

Fagskolestudentene søkte veiledning mellom samlingene via email og gjennom It's learning (læringsplattform som erstattet fjorårets Fronter). Ved å søke veiledning på email, fikk studentene kontinuerlig kontakt med lærerne. Jeg brukte derfor anledningen, og mailet til alle studentene et dokument med fire punkter (Vedlegg 3). De skulle lese gjennom den før vi møttes til fremlegget. Punktene berører aktuelle temaer jeg mener er viktige å belyse i

forskningen. Temaer er i tråd med studentens ønsker og det de hadde behov for å reflektere over. Temaer er samtidig i tråd med problemstillingens- og forskningsspørsmåls utfordringer.

På fremleggsdagen var studentene engasjerte og uttrykker lyst til å reflektere over prosjektene sine og dele erfaringer. Det var en god atmosfære i klasserommet, på tross av at alle grupper stod midt i drøftingsperioden i Modul 5, og har en god del arbeid foran seg før fristen går ut om tre uker. Fremlegget foregikk på flere nivåer:

- Erfaringsdeling og refleksjon over prosjektarbeidet i Modul 5, tilbakeblikk på gruppeprosessen og veien frem til deres funn, refleksjon over valgte metode
- Refleksjon over hele fagskoleløpet – knyttet til de fire punktene de fikk på email på forhånd

Mens én studentgruppe stod foran i klasserommet og forteller, fikk de andre gruppene som hører på ulike oppgaver: tenke en metafor, se på kroppsspråket, gjengi det som blir sagt. Disse oppgavene er med på å fremme aktivt lytting, og for å gi en tilbakemelding til de som fremlegger. Dette er kjente veiledningsaktiviteter, som studentene har jobbet med tidligere. Etter første runden skulle studentene (mens de lyttet) tenke på hvordan det som sies er relevant i forhold til deres egne oppgaver. Stemningen i klasserommet var god, studentene var mer og mer engasjerte og reflekterte høyt mens de ga tilbakemeldinger. Situasjon utviklet seg til tider til en debatt og ble stoppet på grunn av tidsrammen. Vi brukte tiden fra klokka ni, frem til klokka ett, med en halv times lunsjpause mellom. Det som foregikk ble tatt opp på mp3 spilleren, noe studentene samtykket til (Vedlegg 2).

Etter fremleggene fortsatte gruppene å jobbe med prosjektene sine under veiledning av fagskolelærere. Mp3 spilleren tok dessverre ikke opp mer, minne var fullt og jeg fikk hjelp av kollegaen og en ppu-student til å skrive ned fagskolestudentenes utsagn. Jeg noterte på observasjonsskjema (Vedlegg 4), mens de to noterer fortløpende. Jeg leser for hver gruppe *nå situasjon* og *ønsket situasjon* (se kapittel 6), og de bekreftet at det stemmer med deres opplevelser. På denne måten trianguleres data, studentene myndiggjøres som likeverdige deltakere i FoU arbeidet og forskningsutgangspunktet gyldiggjøres. Forskningsaktiviteten demokratiseres ved at alle etter tur uttalte seg. Innledningsvis stilte jeg spørsmål med utgangspunkt i de fire punktene (Vedlegg 3). Gruppeveiledningen vekslet mellom veiledning på deres prosjekt og et gruppeintervju. Studentene tok etter hvert ordet fritt, og fortalte spontant. Et eksempel på spørsmål jeg stilte var: *”Beskriv endringen du opplever hos deg selv fra du startet på fagskolen til nå. Hvis du skulle fortelle din arbeidsgiver hva du er blitt bedre på, hva vil du si?”* Tidsrammen var knapp og hver gruppe måtte begrenses. Noen studenter ville maile til meg sine fortellinger, og jeg fikk tre email med fortellinger i etterkant av dagen.

Dette var verdifulle data. Studentene skrev logg (Vedlegg 7) etter dagen, for å sette ord på hva de har opplevd og hva de tar med seg videre, noe de var vant til å gjøre. Utsagn fra loggene var med på å spisse analysekategoriene, særlig utsagn der de skrev om hva de har oppdaget denne dagen.

Det å forske i egen praksis sammen med studentene handler om å ha et reflektert syn på hva er det jeg driver med som forsker. Systematisk vurdering av samtaler som foregår er nødvendig utgangspunkt for å kunne tolke interaksjonen og prosesser som foregikk. Mitt engasjement virket inn på flyten i intervjuene, og var en del av konteksten. Det er viktig å diskutere hvordan mitt engasjement virket på deltakere. Dette drøftes i kapittel 7 og 8. Jeg opplevde stor studentaktivitet i fremlegget og gruppeintervju, noe som kan forstås som at studentene *eide* FoU arbeidet og var bekvemme ved intervjusituasjonen. Når det kom utsagn fra studentene om at de ville også skrive email til meg i ettertid, så tolker jeg det dit hen, at mitt forskerengasjement smittet over på de på en positiv og meningsfull måte.

I analyseprosessen har mp3- opptaket blitt transkribert, håndskrevne utsagn renskrevet på PC og de ulike utsagn i observasjonsskjema og logger/ fortellinger ble merket med fargetusjer, kodet på denne måten. Data ble systematisert og kategorisert i observasjonsskjemaet i tre deler (Vedlegg 4):

- I. Studentenes opplevelser av endringer som har skjedd fra *NÅ situasjon* (dere ønsker, behov, mål, faglig og personlig) – hva har de blitt bedre på. Sett også i lys av arbeidsgivernes behov og samfunnets behov.
- II. Opplevelse av læringsutbytte, beskrivelse av egen læring og hvordan du bidrog til andres læring og utvikling, hvordan bidrog gruppa til din læring og utvikling – nytteperspektivet, handlingsrommet i studieplaner og lærernes veiledning
- III. Meningsfylt og relevant studiet – medvirkning i valg av temaer, innhold og arbeidsmåter

Disse tre delene gjenspeiler utfordringer i problemstillingen og kan belyse flere forskningsspørsmål. Ved å sortere data fra de tre delene utvikles forskningskategorier: Kategori nr. 1 - Kompetanseutvikling. To underkategorier - faglig og personlig kompetanseutvikling. Data her handler om de ulike forhold som har hatt betydning på de endringene studentene opplever har skjedd fra deres *nå- situasjon* (beskrevet i begynnelsen av studiet) til dagen forskningsaktivitet foregikk. Data belyser vurderinger og valg de måtte ha tatt for å nå deres mål, deres oppdagelser og refleksjoner i forhold til dette.

Data som gjenspeiler ulike forhold som har hatt betydning på at studentene opplevde læringsutbytte er sortert i kategori nr. 2 - Læringsutbytte. Data her handler om hvordan studentene opplevde å jobbe i gruppa, gruppas betydning for deres læring, hvordan de deltok i fellesskapet, og fellesskapets betydning for læring. Opplevelse av lærerveiledningen og handlingsrom i studieplaner og den praktiske tilnærmingen til oppgaveløsninger. Dataene i denne analysekategori er i nær sammenheng med både første og tredje analysekategori. Dette bekrefter datas og fenomeners kompleksitet, og kategorisering kan oppleves som en kunstig splitting av en helhet. Jeg velger likevel å dele utsagn i disse tre kategorier, for å kunne drøfte og synliggjøre sammenhenger og yrkesdidaktiske utfordringer i dette FoU arbeidet.

Utsagn om studentenes opplevelse av mening og relevans i fagskolestudiet danner datagrunnlaget for 3. analysekategori – Mening og relevans. Data her synliggjør sammenhengen mellom opplevelse av mening og relevans i forhold til medvirkning ved periodeplanlegging, organisering av studiet og medvirkning i planlegging av praksis på egen arbeidsplass. Mening og relevans knyttes her særlig til arbeidsgiverens og samfunnets behov.

Forskning handler om å frembringe ny kunnskap. Organisasjonsteoretiker James March (Jacobsen 2005) påpeker at ny kunnskap kan være av to ulike typer: 1. Man snakker om genuint ny kunnskap en ikke visste noe om i det hele tatt fra før – et ambisiøst mål; 2. Kunnskap som har som mål å utvikle eksitert kunnskap og supplere den med ny kunnskap, på et allerede kjent område. Det er denne type kunnskap jeg ønsker å frembringe i dette FoU arbeidet. Ifølge Stenhouse (Høie 2001) skal læreren sammen med andre reflektere systematisk over praksisteorien sin. Det er viktig med en holdning å la andre få innsyn i og diskutere praksisteorien. For at læreren kan kombinere undervisning med forskning skal det anvendes datasamlingsmetoder som minst mulig forstyrrer den pedagogiske praksisen. På denne måten kan praksisteorien kvalitetssikres og utvikles videre (Høie 2001).

Det er forsket mye på yrkesdidaktiske strategier på videregående nivå og på høghskolenivå, og prinsippene er på mange måter overførbare til fagskoleforskning. Forskningsundersøkelse i denne prosessen vil kunne bringe frem ny, lokal kunnskap, om hvordan fenomener som læring, mening, relevans ser ut og hvordan disse henger sammen ved fagskolen i helse og sosialfag. Empiriske undersøkelser i denne oppgaven er kvalitative forskningsintervju i form av gruppesamtaler og gruppeintervju. I et aksjonsforskningsperspektiv og yrkesdidaktisk tenkning, er gruppefremlegg en naturlig del og resultat av pedagogisk endringsarbeid. Forutsetningen er en god samhandling med fagskolestudenter om hensiktsmessige tiltak i læringsarbeidet på vei mot *ønsket* situasjon.



## **6.4 Presentasjon av data fra gruppefremlegget og gruppesamtaler**

Her oppsummeres data og funn fra gruppesamtaler og gruppeintervjuer og de knyttes mot oppgavens tema, problemstillingen og forskningsspørsmål.

I forrige underkapitelet ble det forklart hvordan vi gikk frem under fremleggene for å generere data. Observasjonsskjema var et hjelpemiddel i sortering av data og starten på en kategorisering av utsagn. De tre kategoriene data presenteres ut i fra er:

- 1. Kompetanseutvikling: faglig og personlig**
- 2. Læringsutbytte**
- 3. Mening og relevans**

Studentenes opplevelse av egenutvikling og utvikling av kompetanse sees her i sammenheng med studentenes opplevelse av endring. Hva slags endring har skjedd med studentene siden de begynte å studere ved fagskolen? Deres utsagn knyttes først og fremst til utøving av faget. De forteller at de *"tenker mer på pasientene[...]/er blitt en bedre pleier[...]/det må bli hyggeligere å treffe oss nå."* En annen forteller at *"[...]/er blitt mer interessert i faget og egen yrkesgruppe."* Andre funn peker på mer bevissthet i forhold til studiestrategier og bruk av kilder. *"Jeg føler meg tryggere på lover[...]/er blitt mer kritisk og velger selv egen litteratur."* En annen forteller at det hun gjorde på fagskolen bidrog til kvalitetsforbedring på arbeidsplassen. Hun opplevde gode tilbakemeldinger på arbeidet som ble gjort når hun var i praksis: *"Andre var imponert over oppgaven vi jobbet med og at vi intervjuet."* Dette kan forstås som at hennes kompetanse ble videreutviklet i forhold til bruk av ulike arbeidsmåter og metoder, som for eksempel prosjekt og intervju. Andre funn i denne kategorien knyttes til personlig utvikling og utvikling av etisk kompetanse. *"Jeg er blitt mer ydmyk til andre mennesker[...]/har lært mye om meg selv[...]/er blitt tryggere og sier meninga mi."*

For å svare på problemstillingen som handler om yrkesdidaktisk utfordring – videreutvikling av læringsstrategier - stilte jeg studentene bevisste spørsmål knyttet til egen og andres læring. Spørsmålene er åpne og rommer mange perspektiver. Svarene fra studentene peker i hovedsak to retninger. Det er funn som avdekker at læring opplevdes til tider krevende og vanskelig, og funn som tyder på hvor stor betydning hadde læringsfellesskapet og fagskolelærernes veiledning på deres læringsutbytte. Flere av studentene forteller at *"det var uvant i starten[...]/krever mye jobb[...]/har slitt med å forstå handlingsrommet[...]/er en annen måte å tenke på."* De fleste frustrasjonene knyttes til utsagn om praksis, der praksis gjennomføres på

egne arbeidsplasser: ”[...]en frustrerende vei[...]mange innfalsvikler før vi landet.” Samme person forteller videre ”[...]ble matnyttig for oss og arbeidsgiveren.”

En student forteller om gruppas betydning i forhold til læringsutbytte ”[...]har lært hvordan vi kan gjøre ting i praksis – rollespill der medstudenter gir tilbakemeldinger var bra. Gruppen har backet hverandre opp og har gitt meg tro på at jeg kan klare det[...]det var inkluderende læring[...]synd at ikke flere benytter seg av fagskoletilbudet.”

Det var en felles forståelse for at veiledningen var viktig for å komme videre i læreprosessen, og lærernes oppmuntring var av stor betydning. ”Lærerne har ledet oss uten å gi oss svarene[...]blitt veiledet mot målene for å utvikle meg selv.”

Utsagn i denne kategorien handler også om oppdagelser og refleksjoner fra en metaperspektiv på læring som fenomen. En av studentene forteller at ”jeg har oppdaget at det er stor faglig engasjement i klassene rundt fagfeltet[...]vi lærer masse[...]har forstått at det finnes ikke noe fasitsvar på ting.”

Medvirkning er et viktig prisnipp i norsk skole og samfunnet for øvrig. I denne oppgaven var jeg opptatt av hvordan studentene opplever at de medvirker i sin studiehverdag. Den tredje kategorien viser funn som har til felles at de sier noe om studentenes opplevelser av mening og relevans. Det kom tydelig frem i analysen av data, at studentene opplever mening og relevans i studiet når de kan medvirke for eksempel i valg av arbeidsmåter og innhold i oppgavene. Begrepet mening knyttes først og fremst til arbeidsmåter, organisering av oppgaver i mapper, og deres oppdagelser over sin egen læring. På denne måten er denne kategorien nært knyttet til den første. Studentene forteller om betydning av å medvirke i planleggingen av perioden: ”Jeg ser i studieplanen på hva vi skal gjennom, sier hva vi vil ha ressurslesning på.” En annen reflekterer kritisk over dette og sier: ”Kunne ha vært enda flinkere til dette.” Mening med oppgaveskrivingen uttrykkes slik: ”Jeg får oppgaven tilpasset min arbeidsplass. Studieplan har vært veiledende[...]for å lage egne læringsmål. Mapper er et fint verktøy for å selge seg selv. Jeg trengte å ha mer kjøtt på beinet[...]har opplevd mening med studiet fordi vi har gått i dybden på fagene[...]og har lært mye, mye mer.”

Begrepet relevans forstås gjennom funn i forhold til studentenes jobb og deres arbeidsplasser. En student forteller om at utdanningen har vært praktisk rettet ”[...]vi tenkte oss ikke vekk, vi nærmet oss[...]skolen var en døråpner[...]men hvordan vil min arbeidsgiver bruke meg?” Der kommer bedriftenes og samfunnsperspektivet tydelig frem, og drøftes i neste kapittel.

## **7.0 Drøfting og oppsummering av funn**

I kvalitative undersøkelser vil det være glidende overganger mellom presentasjon og drøfting av data (Askerøi 2003). I dette kapitlet vil leseren kunne følge tenkningen fra kapitel 6, der resultatene ble presentert ved hjelp av analysekategorier. Drøftingen og oppsummeringen som følger tar utgangspunkt i aksjonsforskningsprosessen som helhet. Kapitlet 7 struktureres etter oppgavens tre forskningsspørsmål. Oppgavens tema: *Relevant fagskoleutdanning i helse og sosialfag* drøftes fortløpende og drøftes innledningsvis i forhold til handlingsrommet i dagens styringsdokumenter. Fagskolelærerens lederkompetanse og betydningen for læringsprosessene drøftes underveis. Funn og forskningsspørsmål oppsummeres i en sammenfattet diskusjon i forhold til oppgavens problemstilling: *Hvordan videreutvikle læringsstrategier ved fagskolen som er i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov?* Lærerens rolle som forsker i eget arbeid drøftes i kapitel 8.

### **7.1 Handlingsrom i styringsdokumenter for utvikling av relevant fagskole i helse og sosialfag**

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk har jeg undret meg over og skissert hva skal til for at fagskolen i helse og sosialfag kan bli relevant og aktuell utdanning. Ved å jobbe med oppgaven og særlig i analysen av data har jeg oppdaget, at for å kunne si noe om relevans ved fagskolen og hvilke læringsstrategier er aktuelle og hensiktsmessige, må funn diskuteres og sees i sammenheng med både deltakernes opplevelser av mening og medvirkning gjennom hele fagskoleløpet og handlingsrommet som ligger i styringsdokumenter – regjeringens visjoner, studieplaner, periodeplaner og deres arbeidshverdag. Det kommer tydelig frem at lærerens og ledernes veiledning og støtte har betydd mye for studentenes opplevelser av nytte, mening og relevans ved fagskoleopplæringen og diskuteres her grundig.

Hvilke føringer gir regjeringens styringsdokumenter, for eksempel Fagopplæringen for framtida (KD 2008) eller Utdanningslinja (KD 2008) for å ivareta fagskoleopplæringen i tråd med studentenes og bedriftenes behov? Slik jeg tolker dokumenter, så gis det klare føringer på at fremtidig fagskoleopplæringstilbud handlet om å se dette i en sammenheng, der den enkeltes og arbeidslivets behov skal tilpasses hverandres behov, for at fagskolen kan bli relevant. Dokumentene gir klare føringer på vektlegging av mening med det man gjør, kompetanseutvikling i livslang perspektiv og demokratiforståelse i brei perspektiv. På denne måten finnes det nok handlingsrom i styringsdokumenter for utvikling av relevant fagskoleopplæring, slik det skisseres i denne oppgaven. Men det som ikke kan leses like tydelig er hvordan samarbeidet mellom fagskolelærere, studentene og bedriftene – gjennom

gjensidig samhandling og medvirkning – skal foregå. Jeg tolker dokumentene slik at det gis støtte til prinsippene om medvirkning og demokratiske læringsstrategiene beskrevet og diskutert i denne masteroppgaven. utfordringer vil dreie seg om hvordan utvikle aktuelle, oppdaterte studieplaner, periodeplaner og pedagogiske plattformer i fremtiden, da slike spørsmål ikke besvares konkret nok i styringsdokumentene.

Styringsdokumenter gir retning og studieplaner og periodeplaner som utarbeides ved fagskolen konkretiserer dette i tråd med lokale bedriftenes behov og studentenes interesser. Læringsstrategiene som diskuteres i denne masteroppgaven forankres i fagskolelærerens kompetanse i å jobbe dynamisk med studieplaner og periodeplaner, og i forståelsen for både styringsdokumentenes visjoner og helsenorges behov for reflekterte praktikere som ikke bare gjør det de blir bedt om, men utvikler nettverk, tar ansvar i endringsprosesser på jobben, og møter både pasienter og pårørende med faglig og medmenneskelig kompetanse (se kapittel 4.9). Fagskolelærerens kompetanse vil derfor ha stor betydning i denne sammenhengen.

Det kan ikke leses frem i styringsdokumenter hvordan fagskolen i helse og sosialfag skal legge til rette for å sette dette ut i et system. Det er opp til hver fagskole hvordan man løser det. Masteroppgaven har gitt eksempler på at det er mulig å legge til rette for medvirkning i for eksempel periodeplanlegging. Det var påfallende hvor fornøyde studentene var underveis og at de ga gode og positive tilbakemeldinger ved evalueringer. Årsaken kan være at denne læringsstrategien tilfredstilte studentenes behov for å bli tatt på alvor som voksne, erfarne yrkesfagfolk som kan mye, og som hadde reel innflytelse på hva de skal være med på videre. Funn påpeker at dette ga mening, da de var med og realiserte planer som de selv var med og utviklet. Jeg har tro på at jo mer studentene og bedriftene deltar, jo større eierforhold og forpliktelse får de til utformingen og utviklingen av et system. Lave og Wenger (2003) mener at det handler om å delta for å utvikle kompetanse. Det er på denne måten fagskolen i fremtiden kan møte både bedriftenes behov, studentenes læringsønsker og samfunnets behov. Regjeringens styringsdokumenter kan på denne måten forstås som en førende ramme, der fagskolen kan utvikle slike systemer innenfor. Derfor mener jeg at diskusjon i fremtiden må ligge på hvilken kompetanse kreves av fagskolelærere, og ledere i bedriftene dersom en ønsker å få til engasjement og motivasjon for å medvirke i slike utviklingsprosesser, der en ønsker seg gode læringsmiljøer, samhold og kultur for å gjøre andre gode.

## **7.2 Hvordan medvirker studentene i valget av innhold og meningsfylte arbeidsmåter, for å utvikle en relevant utdanning ved fagskolen?**

Grappesamlinger/ erfaringsdeling på tvers av studieretninger (Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg) og veiledning på tvers av studier, i tolæreropplegg, var en gjennomgående, kreativ og givende arbeidsform for både studenter og fagskolelærere. Studentgruppa i psykisk helsearbeid var tredobbelt stor i forhold til eldreomsorgsgruppa, og jeg oppdaget at mitt engasjement ble ofte rettet mot studentene i Eldreomsorg, som var i mindretall. Jeg var kontaktlæreren deres og kjente de bedre. Min sykepleiefaglige styrke ligger i videreutdanning i Aldring og eldreomsorg, og kjenner derfor dette arbeidsfeltet bedre enn psykisk helse. Det har antakelig farget min deltakelse i prosessene på mange ulike måter. Det gjelder særlig i forhold til planlegging av praksis på egne arbeidsplasser, som var en aktuell praksis for studentene i Eldreomsorg. Også forskningsdagen, var jeg opptatt av å høre hvordan disse studentene opplevde praksisperioden, og hvordan de så på den i et metaperspektiv, som en strategi i læring og kompetanseutvikling. Det er derfor deres stemmer som særlig kommer frem i funn som handler om praksis. I ettertid ser jeg at intervju kunne gå enda mer i dybden på hvordan studentene tenker at praksis kunne organiseres neste gang, for neste kull, ut i fra deres erfarte behov og bedriftenes muligheter for tilpassning av praksis.

Når problemstillingen reiser spørsmål rundt videreutvikling av relevante læringsstrategier, blir det naturlig å diskutere begrepet *medvirkning* som pedagogisk og didaktisk strategi. Funn bekrefter at studentene er aktivt deltakende gjennom hele fagskoleløpet – de medvirker i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen. Funn ga konkrete eksempler på hvordan studentene medvirket i gruppeprosessene og i forhold til samarbeid, og hvilken betydning det har hatt for deres egen og andres læring.

Selv om antallet studenter, særlig i Eldreomsorg var liten, representerte de en mangfoldig studentgruppe. Studentene hadde ulik bakgrunn, arbeidserfaringer og forskjellige ønsker for læring ved fagskolen. Fagskolestudentene var voksne mennesker som valgte frivillig å studere. Jeg sitter med inntrykk av at de hadde stort behov for utforming av dagene vi hadde fagskolesamlinger på, og behovet for innflytelse på hvordan hele fagskoleløpet skulle bli. Det er en tendens i samfunnsforskningen at deltakerne har behov for medvirkning, innflytelse og at relevans er betydningsfull og viktig for dem (Simonsen i Sund 2005). Det er i tråd med kjennetegn av den voksne studenten (Fagermoen 1995, Eikaas 2000, Spetalen 2007). Funn viser tydelig at læreren ga studentene handlingsrom og de tok ansvaret og deltok aktivt i

planleggingen av modulperiodene sammen med lærerne *"I studieplanen er det flere mål for oss[...]/var med på hvilke temaer vi vil gå mer inn på."* Deltakerne representerte mangfold av mennesker, med forskjellig alder, bakgrunn og skoleerfaring. Noen kjente hverandre fra tidligere skolegang, eller fra jobben, men de fleste var ukjente for hverandre. Gruppene var mangfoldige på andre måter også – i forhold til læringsønsker, kompetansebehov og trygghet på seg selv. Her er samspillet mellom deltakerne og læreren av betydning. Funn viste at på tross av de mangfoldige forutsetninger har studentene uttrykt hvor viktig det var å være deltaker i en gruppe, få tilbakemelding og kunne gi tilbakemelding. Det å bli hørt på av andre og det å kunne diskutere sin egen mening kom tydelig frem i funnene. Gruppen var av stor betydning i læringsprosessen. Studentene sier at *"Vi har hele tiden hatt mulighet til å påvirke hvilke temaer vi ville ha forelesninger om.[...]sitter igjen med en lyst til å jobbe videre med prosjekt og gå videre på fagskolen[...].å jobbe med prosjekt og pbl har gitt meg mye."* Underveis i studiet, og etter hver oppgave (prosjekt eller pbl) har studentene delt med hverandre det de har lært. Denne delingen av kunnskaper har studentene opplevd meningsfullt og ønsket å ha mer av. Å jobbe på denne måten handler om samhandling mellom studentene og læreren, basert på maktforvaltning som fremmer gjensidig utvikling. Det kom tydelig frem i resultatene hvor mye hadde fagskolelærerens prosessledelse betydning for studentenes læring og opplevelse av læringsutbytte. Disse funn styrker resultater i EVUK rapporten (Mekki og Tollefsen 2008). Fagskolelærerens lederoppgave er av stor betydning for studentenes motivasjon, særlig i tider der studentene opplevde situasjon lite oversiktlig, som for eksempel ved sykdom hos studenten eller andre gruppelemmer. Det kreves av læreren å ha tett dialog med studentene. Samsnacking om både faglige oppgaver og fellesskapets sosiale læringsmiljø går hånd i hanske. Når hensikten er å myndiggjøre, medvirke og videreutvikle læringsstrategier der refleksjon over egne erfaringer og kunnskapsanvendelse i alle sammenhenger står som bærende prinsipp, vil lærerens rolle knyttes først og fremst til å vise at man bryr seg og har tro på studenten i alle situasjoner. Kan slike eksempler på myndiggjøring og medvirkning som en demokratisk samhandlingsform, bidra til relevans ved fagskole for både studentene, bedriftene og samfunnet?

Det er gjennomgående i hele FoU arbeidet, at når studentene medvirker i utformingen av oppgaveteksten (for eksempel case) og deretter jobber med oppgaven i utgangspunktet i deres daglige arbeid, opplever de at de utvikler sin kompetanse som er relevant for den og deres bedrifter. Det er motiverende å jobbe med oppgaver på denne måten, for studentene kan bruke det de lærer i sin daglige jobben. Flere studenter uttrykte, at det er blitt enklere å fortelle sine

kolleger hva de er blitt bedre på – og at de får mer anerkjennelse for *gå på* Fagskolen. Funn viser at studentene opplevde praksis mer meningsfull, når lederne i bedriftene viste interesse for oppgavene og mål de jobber mot. Dette er i samsvar med funn i for eksempel Sund (2005).

I forbindelse med planleggingen av praksis på egne arbeidsplasser uttrykte studentene, at lærerne *pushet oss*, men også at ”*lærerne har vært veldig oppmuntrende hele veien.*” Her kan funn forstås som at studentenes opplevelse at lærernes veiledning var både positiv og negativ, og tydeliggjør utfordringer i maktforvaltningen – når studentenes interesser skal ivaretas på den ene side, og bedriftenes behov for utvikling av relevant kompetanse på den andre. Kravet til demokratisk deltakelse stiller studentene overfor reel medvirkning, som må forankres i gode relasjoner og dialog med lærerne. Opplevelse av tillit er grunnleggende (Dewey 2000). Særlig når vi piloterte praksis på egne arbeidsplasser, der vi måtte finne veien mens vi gikk.

Det kan virke opplagt at de voksne fagskolestudentene vet hva de vil lære og hvordan de ønsker å få det til (Fagermoen 1995, Eikaas 2000, Knowles Spetalen 2007). Men det er ikke min erfaring når det gjelder studenter som er vant til den tradisjonelle skolen, der læreren vet best. I starten av studiet fortalte studentene at de synes det er vanskelig med egne læringsmål, og at de ikke forstår hvordan de skal komme i gang med oppgavene. Det viste seg at de hadde behov for å trene på å lære på en ny måte, ved å søke veiledning, sette ord på egne erfaringer og diskutere sammen med de andre og læreren relevans i forhold til deres liv og jobb. Derfor kan fagskolelærerens faglige, yrkesdidaktiske og relasjonelle kompetanse virke avgjørende for å kunne tilrettelegge for studentenes læring. Jeg mener at lærerens støttende holdning og fleksibel veiledning under arbeidet med egne læringsmål (i skoleoppgaver og i praksis) er en måte for studentene å kunne øve på å søke veiledning, og på denne måten medvirke og oppleve mening og nytte med læringen.

Faren er at læreren kan utøve makt, og ikke legge til rette for medvirkning når studentene viser lite engasjement og er frustrerte. Jeg opplevde flere ganger at det kom følelser av utilstrekkelighet og tårer hos studentene, særlig i fasen med praksis på egne arbeidsplasser. Når voksne, dyktige fagfolk er fortvilet og tar til tårer, vekker det empatiske reaksjoner hos meg. Det fikk meg til å tenke på hvor utfordrende og spennende det er å jobbe som fagskolelærer og forske i læreryrket. I slike situasjoner mobiliserte jeg energi og grublet over hvordan kan jeg ta studentene på alvor tross en sårbar situasjon. I denne sammenhengen valgte jeg å avholde avklarende samarbeidsmøter, der bedriftene og studentene deltok, og vi

drog prosessene sammen videre. Alles stemmer ble hørt og veien videre ble til underveis. I forskningssammenheng er dette et eksempel på dynamikken i en aksjonsforskningsprosess. Men kan det tenkes at i slike situasjoner foregår FoU prosess mer på forskerens premisser? Det er ikke heldig og jeg har jobbet med å forminske uro og ubehag hos deltakerne, i slike situasjoner. For eksempel har studentene beskrevet sin *nå situasjon, ønsket situasjon*, der de snakket om seg selv før de startet med formulering av læringsmål. Sammen med arbeidsgiveren har vi kommet frem til tiltak, som alle parter kunne leve med. Det var nettopp i situasjoner som opplevdes vanskelig for deltakerne, at jeg som lærer ble utfordret mest til å samsnakke, og trekke inn studentenes ledere på deres arbeidsplasser. Jeg oppdaget at det var i felleskap vi fikk til de beste løsningene og jeg la best til rette for deltakernes medvirkning.

Måten studentene ble møtt på i slike sårbare situasjoner bidrog til at de ikke mistet motet, men følte seg trygge og kom styrket ut av det. Funn tyder på at de trivdes på skolen, en opplevelse som ikke kan tvinges frem gjennom et forskningsopplegg. Dette bekreftes av en samtale jeg hadde tre måneder etter at fagskolen ble avsluttet; der en av studentene sier *”det var takket deg og din måte å møte oss på som gjorde at jeg ikke ga opp[...].og jeg var nære til å gjøre det på grunn av personlige årsaker.”* Kan dette utsagnet også tolkes som stolthet over å få til ting ved å medvirke? Tross mange motbakker? For meg er dette en bekreftelse på at jeg tok studentene på alvor, la til rette for medvirkning og viste at jeg bryr meg og ville de vel. Kan man si at det er særlig lærernes holding og evne til å bygge relasjoner som er viktig i utviklingen av ens kompetanse som yrkespedagog?

### **7.3 Hvilken endring og utvikling av kompetanse opplevde studentene ved å studere på fagskolen?**

Kompetansebegrepet diskuteres kontinuerlig i yrkespedagogisk sammenheng. Masteroppgaven tok utgangspunkt i en europeisk definisjon fra OECDs prosjekt DeSeCo, som beskriver helhetlig kompetanse som noe dynamisk, noe som skal være i en kontinuerlig utvikling for å møte endrede behov hos individet, bedriften eller i samfunnet. Bedriftenes behov for profesjonelle helseutøvere handler om å møte pasienten og pårørende med kunnskap, selvinnsikt og empati (HOD 2004).

Studentenes endringsbehov i starten av dette FoU prosjektet handlet om å utvikle faglig kompetanse og gjøre en enda bedre jobb, og føle seg tryggere. Med andre ord ønsket de en utvikling hos seg selv for å oppleve nye innsikter og utfordringer (se kapittel 6.0).

Sund (2005) skriver at i dagens styringsdokumenter er kompetansebegrepet i alt for stor grad knyttet til å kunne gjøre noe teknisk for å møte utfordringene, og det ikke er opplagt at



utfordringene skal være knyttet til både arbeids- og hverdagsliv, og sees i et samfunnsperspektiv. Hvordan vil fagskolen kunne ivareta utdanningsvisjoner som gleden ved livslang læring, kompetanse i endringsprosesser, demokratisk deltakelse eller engasjement for helsepolitiske samfunnsutfordringer? Denne masteroppgaven diskuterer derfor kompetanseutvikling sett i lys av studentenes, bedriftenes og samfunnets behov. Å betrakte kompetansebegrepet ut i fra disse perspektivene er viktig, for å sikre fagskoleutdanningens potensial som en fremtidig samfunnsaktør, i tråd med utdanningspolitiske føringer (KD 2008).

Forskningsresultatene bekrefter at studentenes behov for kompetanseutvikling handlet ikke bare om det å *kunne gjøre*, men også det å *bli*. Funn tyder på at de videreutviklet både den faglige og den menneskelige kompetansen. De fleste utsagn i undersøkelsen handler om utvikling av seg selv, den personlige kompetansen. En av studentene satte ord på hva den tenkte rundt sitt eget yrke: *"Denne yrkesgruppa (les helsepersonell, min presisering) er kjent for å være litt lite ydmyk i forhold til tjenestemottakere[...]/vi vet bedre liksom."* Denne utsagn kan tyde på behovet om å jobbe med nettopp slike holdninger. Hjelpepleiere er ikke nødvendigvis kjent for å hevde seg frem i faglige diskusjoner. Utsagn fra logger skrevet i forbindelse med en veiledningsøvelse er funn som bekrefter betydning av å lære sammen for å bli bedre: *"Gruppa har gitt meg tro på at jeg kan klare[...]/veiledning har hjulpet meg[...]/ved å fokusere på det positive, kommer vi for det meste til en god løsning."* Flere studenter ved fagskolen brukte tiden til hjelp i å styrke selvtillitt og ha troa på at de *kan*. Kan det derfor være studentenes største opplevelse av endringer, når de forteller at *"har hatt stor utvikling siden vi begynte til nå - har forstått at det ikke finnes noe fasitsvar på ting og at jeg nok heretter ikke tør å ha bastante meninger."* Betingelser for endringer ligger i å ville endre seg og anvende kunnskapen i ulike situasjoner (KD 2004, HOD 2006). Slike utsagn underbygger at fagskolestudiet har bidratt til utvikling av endringskompetansen og studentene satte ord på sin innsikt i egne holdninger.

Utvikling av nevnte kompetanseområder har foregått kontinuerlig i ulike praksisfelleskap, gjennom arbeid i læringsgrupper, med prosjektarbeid, caseoppgaver, og i praksis i bedriftene. Leseren kan stille spørsmål hvordan kan fagskoleopplæring tilpasses til de ulike studentenes behov, og tilpasses etter de ulike bedriftenes behov? Læringsstrategiene som beskrives i denne masteroppgaven vektlegger fagskolelærerens vilje og evne til å få tilpasset læring til hver enkelt student og hennes/ hans behov, samtidig som studenten er en del av ulike felleskap – for eksempel gruppa si, praksis – det må sees i sammenheng. Læringsstrategier som videreutvikles i dette FoU arbeidet kan være eksempel på hvordan yrkesdidaktisk fagskoleopplæring kan gjennomføres.

Når studentene får jobbe med det de er genuint interessert i, oppnås motivasjon og energi til å få det til og med bra resultat, og de utvikler kompetanse til å planlegge, gjennomføre og evaluere oppgaver, prosjekter, og egen læring. Dette er kompetanse utviklet gjennom læringsprosesser som en ikke kan lese seg til. Å lære tar tid og er et hardt arbeid. Her ligger potensialet for videre forskning og diskusjon rundt læring og vurdering i fagskolen. For eksempel Dalins (1999 s.75) tenkning rundt den lærende organisasjon, som sier at et godt læringsmiljø er utgangspunkt for gode læringsprosesser. I en slik organisasjon er det *"[...]rikelig med utfordrende arbeidsoppgaver og inspirerende resultatmål. Folk blir stimulert til å ta sjanser, og sier ja til nye utfordringer. Kunnskaper deles med andre og det lønner seg ikke å holde innsikt og erfaringer for seg selv."* Kan suksessfaktorer for denne type kunnskapsutvikling handle om åpenhet for forandringer og delaktighet i forsknings og utviklingsarbeid på egne arbeidsplasser i fremtiden? Svensson med flere (Sund 2005) hevder at praktikere vil ikke nøye seg lenger med å bli behandlet som innkompetente utenforstående i forskningsarbeidet. Deres kunnskaper skal ikke stenges ute fra kunnskapsutviklingen. Særlig i helsevesenet, som er et kompleks- og på mange måter uforutsigbar bransje i raskt endring er dette vesentlig.

Det skjer en kontinuerlig utvikling av helsetjenester, med endrede pasientgrupper og deres behov for pleie og omsorg. Bedriftene er helt avhengige av dyktige fagfolk, som verdsetter verdien av å bygge opp en kultur for endring og læring. Studentene ved fagskolen er på mange måter deltakere i ulike felleskap – der læring og utvikling av kompetanse handler om samspill med hverandre nært knyttet til det daglige. Når studentene opplever dette meningsfullt, vil deres yrkesidentitet styrkes (Bjørngen 1992, Sund 2005). Det er de konstruktive prosessene i gruppa, der studentene erfarte gode relasjoner seg mellom som kan føre til gode erfaringer med gruppefelleskap. Når studentene øver på og gir tilbakemeldinger på hverandres arbeid, fører det til opplevelse av at ens mening har stor betydning for at de andre kan lære. Ut i fra et eksistensialistisk perspektiv på egen læring og egne behov for kompetanseutvikling er slike læringsstrategier motiverende og meningsfulle (Hiim og Hippe 2001). Det gir styrke i identiteten og kan føre til større åpenhet for endringsprosesser på sikt. Det gir opplevelse av mening der og da, og når studentene opplever innflytelse på kompetanseutvikling over lengre tid, utvikles evne til å være kritiske. Funn peker på at studentene ser i ettertid handlingsrommet for både medvirkning og verdien av å frigjøre seg fra oppskriftstenkning. En student forteller: *"Det har vært forslag til litteratur, men vi har også hatt full mulighet til å velge egen litteratur[...]og jeg har gjennom dette blitt mer kritisk til kildene jeg bruker."* Når medvirkning er lite kjent strategi for studentene i starten av studiet, vil det være en krevende øvelse fra begynnelsen. Det krever

fagskolelæreren som en god prosessleder, fremfor en tradisjonell formidler av kunnskap. I fagskoleforskningssammenheng kan kompetanseutvikling knyttes til meningsfulle, nyttige og relevante læringsprosesser. Dette er i tråd med demokratiske yrkesdidaktiske prinsipper og utvikling av demokratisk kompetanse. Flere forskere i yrkesdidaktikk hevder at for å kunne utvikle demokratiske læringsmiljøer kreves de kompetanse i å delta. Lærerne, studentene og bedriftene må derfor kontinuerlig kalibrere språket i samhandlingene (Hartviksen og Kversøy 2008).

Studentenes læringsarbeid ved fagskolen ble systematisert i mapper. Studentene samlet alle oppgaver, logger og refleksjonsnotater i både elektroniske mapper og permer. Funn forteller at dette opplevdes som nyttig dokumentasjon på kompetansevekst og egen utvikling i løpet av fagskoletiden. En av studentene uttrykte stolt: *"Jeg kan ta med å vise frem - det jeg har gjort[...]*fint verktøy for å selge seg selv.*"* Slike utsagn bekrefter at kompetansebegrepet handler ikke bare om hva som en er i stand til å gjøre i møte med utfordringer, men også om en utvidet forståelse av begrepet kompetanse - studentenes opplevelse av å bety noe og finne mening i løpet hele studiet. Kanskje får fagskolestudenter mye større behov for utforming av deres arbeid også i bedriften (Sannerud 2005, Sund 2005)? Det vil være interessant å diskutere videre hvordan fagskolens demokratiske læringsstrategier kan påvirke læreprosesser i bedriftene og samarbeid mellom fagskole og bedrift, når funn i denne oppgaven peker på at fagskolestudiet har bidratt med *"lyst til å lære mer[...]*lyst til å bli veileder for elever og studenter.*"* Her har fagskolen et klart potensial for videre utvikling, særlig når studentene uttrykker sin bekymring i forhold til oppnådd kompetanse, og utfordrer arbeidsgiveren, når de forteller at *"jeg kvalitetsforbedret eget arbeid på min arbeidsplass[...]*men hvordan vil min arbeidsgiver bruke meg?*"* Dette er viktige funn med tanke på ens behov for å ta del i den makten som ligger i kunnskap (Hiim og Hippe i Sund 2005). Det er i tråd med strategier for læring i arbeidslivet (Waage 2000).

Når det gjelder vurdering av opplegget ved fagskolen, er resultatet er langt over mitt ambisjonsnivå som faglærer. Dalin hevder at lærings- og arbeidsmål må utformes slik at de lar seg vurdere, og han opererer med fire ambisjonsnivåer i forhold til vurderingsarbeid av kompetanse (Dalin 1999). Studentene var fornøyde (1.nivå), de mestret det de har lært (2.nivå), bruker læring i arbeidslivet (3.nivå) og de vurderer oppnåelse av deres læringsmål og ønsket kompetanse i forhold til hvilken nytteverdi det vil ha for jobbene deres (4.nivå). I denne oppgaven diskuteres hovedsakelig hvordan læringsmiljøet og opplegget har vært og studentenes kompetanseutvikling i forhold til deres egen læring. Det ville være spennende å studere aktiviteter på bedriftsnivå, ved en annen anledning, da oppgaven åpner for videre arbeid med

vurdering av oppnådd kompetanse og fagskolestudentenes bruk av den på egen arbeidsplass. Forskning, der én studerer arbeid og læring i bedriftene vil initiere til videre refleksjon og diskusjon om hvordan videreutvikle egen og bedriftenes praksis til å bli enda bedre - og hvilken rolle vil fagskolen ha i denne utviklingen?

Kan Wengers (Illeris 2000) tenkning rundt arbeidsfellesskaper og læring på denne måten overføres til utvikling av sosiale og faglige arenaer på studentenes egne arbeidsplasser? En student uttrykte: *"Det virker motiverende at kommunen og det offentlige ser behovet for etterutdannelse."* Hvis kompetanseutvikling skal komme bedriftene til gode er det av betydning at lederne viser interesse og bryr seg om studentenes utdanningsløp. Særlig praksis på egne arbeidsplasser må forankres i avdelingens ledelse (Mekki og Tollefsen 2008), for at studentene opplever aksept for denne læringskulturen og kommende strategi for kompetansehevingstiltak.

I helsetjenestene er brukermedvirkning et lovfestet rett, og personalets plikt å ivareta. Dette kan være en av de utfordringene fagskolestudentene snakket om og ønsket å utvikle kompetansen i. Det å være medlem i en fagskolegruppe, forholde seg til andre studenter og samarbeide med de om oppgaveløsning utfordrer deres evner til respekt, toleranse og maktforvaltning. Når fagskolelærerne legger til rette for at alle kan delta, og leder gruppeprosesser mot en konstruktiv løsning av utfordringene, vil studentene øve seg i demokratisk deltakelse. Eksempel på dette er arbeid i pbl grupper, tverrfaglige prosjekter, gruppefremlegg for hverandre. Demokratisk kompetanse utvikles gjennom medvirkning og samhandling, gjennom enkle og mer kompliserte prosesser. En student som grudde seg for praksis forteller: *"Praksis ga aha opplevelser[...]tenker nå mer på pasienten enn hva vil kollegaene si[...]er mer ydmyk."* En annen forteller: *"Ser viktigheten av å være meg selv og få til gode relasjoner, akseptere medmenneskets selvbestemmelse for å lykkes i forhold til å skape forandring."* Refleksjon over læring og kompetansen de utviklet gjennom praksis har gått hånd i hanske med refleksjoner over arbeidsmåter i studiet ellers. Kan Fagskolen ha bidratt til utviklingen av fagfolk med relevant kompetanse, som kan i ulike situasjoner og sammen med andre skape meningsfull liv for seg selv og andre?

Vi alle formes av våre erfaringer. Når fagskolestudentene deltar på denne måten i studiet, vil de utvikle selvtillit og kritisk tenkning (Freire i Sund 2006). Det vil ha stor betydning for studentens utvikling av kompetanse, og bedriftenes behov for reflekterte praktikere. En av studentene forteller: *"Jeg merker er blitt tryggere på meg selv i forhold til å si meninga mi høyt i forsamlinger[...]er blitt bedre på å stille de gode spørsmål, spesielt til mine kollegaer – har med*

*det å dømme ut fra det første vi hører.*” Læreren må vise respekt ved å sørge for kontinuerlig dialog mellom alle som deltar, bygge opp og videreutvikle tillitsforhold til studentene og bedriftene, samt legge til rettet for at studentene opplever anerkjennelse for arbeidet de gjør, individuelt og i gruppe. Veiledning på formulering og arbeid med egne læringsmål handler i stor grad om maktutjevning og meningsdannelse. Individets interesser er avgjørende for læring (Dewey 2000). Det hører med til diskusjon, at studentenes praksisprosjekter basert på studentenes læringsbehov fra arbeidslivet resulterte i meget gode prosjektoppgaver, på høyt faglig nivå. Bedriftene som deltok under fremføringen/ erfaringsdelingen ga uttrykk for nytte og anvendbarhet. Kan man si at når fagskolestudentene jobber med prosjekter forankret i deres interesser på deres arbeidsplasser, kan de oppnå gode karakterer og anerkjennelse på jobben? Kan fagskolen på denne måten utvikle en bærekraftig læringsstrategi, der kompetanseutvikling handler om å styrke selvbildet, styrke identitet som yrkesutøver og bidra til glede? Det er studentene som vet hvor skoen trykker, når det gjelder utfordringer i deres jobb. Kan læringsstrategier som ser læringspotensialet i dette kalles bærekraftige og relevante? Ved å løfte opp de utfordrende, krevende og vanskelige situasjoner, beskrive dem, analysere dem ved hjelp av læringsmål og løse dem sammen med de andre studentene?

#### ***7.4 Hvordan opplevde studentene læringsutbytte og nytte ved å studere ved fagskolen?***

I dette underkapitlet drøftes studentenes opplevelser av nytte og utbytte i forhold til deres egen og andres læring. Leseren vil finne svar på læringsgruppas betydning for læringsutbytte. Læring i praksis og fagskolelærerens rolle som leder for læringsmiljøet diskuteres.

Studentene bekreftet at læring ved fagskolen har vært annerledes enn det de har vært vant til. De understreket betydningen av å kunne jobbe med oppgaver som ble anerkjent hos arbeidsgiveren og arbeidskollegaer. Deres opplevelse av å vokse som mennesker/ fagpersoner var stor. De opplevde at de hadde mer å si på møtene nå, enn før, og mente det var fordi de har øvd på å stille spørsmål på en annen måte, undre seg mer og være mer ydmyke overfor andre mennesker. De forstod nå mer av hva som kreves å være veileder for andre og hvor mye arbeid ligger bak for eksempel utviklingsprosjekter som gjennomføres på egen arbeidsplass. På denne måten vil de føle seg dyktigere i jobben de gjør, og tørr å ta på seg mer ansvar, samtidig være mer ettertraktet på arbeidsmarkedet.

Fagskolens lokaler har ikke hatt noe betydning av vesentlig karakter, sett i sammenheng med læring om har foregått. Selv om det ikke alltid var ledige grupperom og flere studentgrupper

måtte etablere seg i samme klasserommet, tyder ingen funn på at skolens lokaler har hatt noe betydning for deres læring og læringsmiljø. Det er i tråd med blant annet professor Nordahls forskning (KD 2007), som vektlegger andre faktorer enn det fysiske miljø for at det skal foregå god læring. Studentene har funnet seg fort til rette på skolen, som også rommer videregående opplæring og alternative læringsarenaer (videregående skole). Vi møtes en dag i uka, startet ofte sammen før studentene delte seg i sine respektive grupper. Studentene etablerte seg raskt og gruppene kom fort i gang med det som skulle gjøres.

Gruppefellesskapet har hatt stor betydning for trivsel og læring, noe de fleste funn understreker. Studentenes utsagn om nytte med fagskolestudiet underbygger mine tanker om de voksnes motivasjon for læring. Jeg er genuint opptatt av at andre skal lykkes i det de gjør, og ønsker å legge til rette for det. Voksne studenter kjenner arbeidslivet, har mange erfaringer, de kan jobben sin og har et behov om å løfte frem og diskutere med andre det de selv er opptatt av. Studentenes erfaringer er de viktigste ressurser og Knowles (Wisløff i Bøen 1999) hevder at arbeidsmåter, der det legges til rette for at studentene bruker erfaringene er viktige. Å belære eller lede for mye kan vekke de umodne sidene ved studentene og hemme læring (Hiim og Hippe 2001). Det var lav toleranse for nettopp slike holdninger blant studentene – diskusjonene i gruppene var til tider ample. Det kom tydelig frem på evalueringsskjemaer at studentene setter pris på at fagskolelærerne ikke driver kunnskapsformidling og belæring, og at de selv og medstudenter øver på å veilede andre, trener på å lytte og la ordet gå på rundgang.

Gruppas betydning er på denne måten kjernen for hvordan studentene opplever at de lykkes og læres. En studentgruppe forteller: *"Jeg må jobbe[...]må samarbeide - jobbe i team [...]gruppejobbing er ålright måte å jobbe på - vi tipset hverandre om fagstoff, delt erfaringer."* En av studentene underbygger dette ved å si: *"Jeg har oppdaget hvor viktig det er å bruke hverandres erfaringer og kunnskaper."* I tråd med Wengers sosial teori om læring utveksler studentene og deler erfaringer, for å forhandle om mening og relevans i forhold til den oppgaven de jobber med. Samtidig øver de på demokratisk deltakelse i diskusjonsprosessen, toleranse og respekt. Engasjementet i fellesskapet er med på at gruppas medlemmer opplever en tilhørighet, både faglig og sosialt. Relasjoner bygges og trygghet i gruppa styrkes, når gruppeprosessen er konstruktiv. Og trygghet er viktig for å ta ansvar for egen læring, som konstrueres når arbeidet oppleves meningsfull og nyttig for alle. Inglar (2009) hevder at man kan forske på resultat av læring, da læring er en indre prosess hos hver enkelt student. Kan det tenkes at for at læring finner sted er gruppas samspillsprosess viktig? Jeg mener at når studentenes interesser og erfaringer danner utgangspunkt for utvikling av egne læringsmål – som er dynamiske, ikke

fastspikret – kan studentene oppleve nytte i læringa. Denne tenkningen er i samsvar med brei kunnskapsutviklingstradisjon, der relasjoner er likeverdige, oppgavene tar utgangspunkt i virkelighetsnære problemer, og sikter mot anvendbarhet av resultatene (Figur 1, Sannerud 2003). For Grenstad (1995) er læring forbundet med å oppdage noe (Grenstad 1995). Studentene oppdaget ofte sammen med gruppa si. De forteller: *”Jeg har måtte jobbe på nye måter[...].tørr å bli kjent med andre[...].er blitt tvunget til å ta ansvar selv[...].det skjedde ved drøftinger[...].ved forskjellige synspunkter i gruppa.”* Det trekkes frem arbeidsmåter som var nyttige for deres læring: *”Det har vært bra for meg på den måten at det har vært inkluderende læring[...].har hatt mye nytte av å lese og bruke for eksempel lovverk, kvalitetsforskriftene, rundskriv etc.[...]satt meg mye i litteraturen for å lese med nye øyne[...].dette er noe jeg vil følge opp videre og følge mer med i hva som er nytt eller endret.”* De var tydelig mye glede forbundet med læring, og i tråd med hva er en god læring, ifølge Dewey. Denne pragmatiske tilnærmingen kjennertegner læringsstrategier ved fagskolen, og er i tråd med både bedriftenes og samfunnets ønsker om endringsdyktige og samfunnsengasjerte yrkesutøvere, som bruker strategier som gir læringsutbytte og nytte for alle som deltar.

Fagskolestudieplaner er i utgangspunktet åpne for valgfrie metoder, men nevner at aktuelle arbeidsformer som skal brukes ved fagskolen skal fremme refleksjon og samarbeid. Tidligere forskning (Ekelund 2007, Støten 2005) har dokumentert effektfulle læringsstrategier som egner seg for studier i helse og sosialfag: arbeid med praksisnære oppgaver (som problembasert læring og prosjektarbeid, der studentene jobber i små grupper), øvinger på skolen praksisrom og praksis i bedriftene. På fagskolen vil arbeid i grupper handle om - med Wengers ord - et praksisfelleskap. Gruppene ble satt sammen av lærere i starten av studiet, og har vært mer eller mindre stabile gjennom hele skoleløpet. Studentenes motivasjon for oppgaveløsning i studiet svinget med opplevelser av mestring og opplevelsen av å lykkes. Jeg må ærlig innrømme at jeg trodde at praksis var en enklere måte å studere på en å jobbe med case oppgaver – noe studentene motbeviste. Det virket som om når studentene ble endelig kjent med hverandre, kjent med arbeidsmåtene og fikk til gode tilbakemeldinger, så ble de utfordret på organisering av praksis, læringsmål for praksis og utviklingsprosjekt i praksis. Resultatene viser at studentene opplevde veiledning på egne læringsmål som krevende. De slet med å forstå handlingsrommet: *”Det var uvant i starten[...].krever mye jobbing.”* Det var tydelig at studentene i Eldreomsorg opplevde størst frustrasjon, da de skulle avvikle praksis ved egne arbeidsplasser. Det var en ukjent tanke for studentene, da de ikke klarte å se for seg hvordan det vil la seg forene med deres daglige jobb ved avdelingen. I mitt hode var dett en unik mulighet til å utvikle sin kompetanse

og gå i dybden på konkrete utfordringer som de måtte hankses med i det daglige. Praksis skulle legitimere og kunne bruke mer tid på utfordringer bedriften allerede har, men ikke kan prioritere grunnet mangel på tid eller kompetanse. Denne forankringen i praksistenkningen ved egne arbeidsplasser kan leses i styringsdokumentene, og er i tråd med bedriftenes tenkning for å beholde kompetente arbeidstakere og forebygge utbrenthet (se Kapittel 2.2 og Kapittel 6.1).

Lederne og koordinator i kommunen var gode støttespillere i denne krevende prosessen. Jeg er overbevist at det er deres anerkjennende holdninger og støtte de ga til ”sine” fagskolestudenter, som bidrog til skreddersydd og meningsfull praksis for alle. Funn er tydelig på ledernes betydning: ledernes tilbakemelding var viktigst for at studentene kunne føle aksept for det de gjorde – for målene og oppgavene de ønsket å jobbe med i løpet av praksistiden; ledernes støtte og spredning til øvrige personale – lederne forteller kolleger at når studenten er i praksis, så har den flere oppgaver å jobbe med, enn bare det synlige som andre kan vurdere. Disse funn kom ikke overraskende, da dette er kjente utfordringer i helsevesenets travle hverdager, med mangel på kvalifisert personalet og noe mangelfull kultur på å gjøre andre gode. Studentenes bekymringer før praksisstart bekrefter dette. De fortalte om at de får dårlig samvittighet for det de ikke rekker å få gjort når de er på vakt, fordi de også skal jobbe med målene de skal nå i sin praksisperiode. I denne fasen var det desto viktigere for meg som lærer å legge til rette for en kultur der det er lov å snakke om bekymringer, en kultur, der studentene sammen finner styrken til å gå inn i de ubehagelige prosessene og gjør seg erfaringer. Lederne i bedriftene har her en nøkkelrolle.

Da vi fikk til en felles forståelse for hva praksis handler om, hvordan den kan avvikles og hvilke kriterier gjelder for å bestå praksis – har studentene begynt å konsentrere seg fullt om læringsarbeid igjen. Funn viser tydelig at både lærerne, medstudenter og lederne i bedriftene bidrog til at praksis på egne arbeidsplasser blir en naturlig del av å studere ved fagskolen og anledning til å utvikle *ønsket* kompetanse i eldreomsorgstudiet. De gode utviklingsarbeidsprosjektene er et synlig produkt på den ønskede kompetansen studentene jobbet mot og utviklet gjennom praksis. Studentoppgaver ligger på de respektive vaktrom, kan leses av andre og brukes som eksempler i nye fagskolekull.

## **7.5 Oppsummering i forhold til problemstillingen**

Her oppsummeres drøfting i forhold til problemstillingen og konklusjoner knyttet til suksesskriterier for relevant fagskoleutdanning. Det drøftes bedriftenes og samfunnets forventninger til opplæringen i forhold til hva som forventes at studentene skal utvikle.



Fagskolelærerens kompetanse som forutsetning for å lede demokratiske prosesser ved fagskolen drøftes. Dette diskuteres i både studentenes, bedriftenes og samfunnsperspektiv, i lys av problemstillingen og forskningens mål.

Problemstillingen var: *Hvordan videreutvikle læringsstrategier ved fagskolen som er i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov?* Forskningen skulle belyse læringsmiljøet og læreprosessene som foregikk hos den enkelte student og i gruppene.

Funnene i dette masterarbeidet underkastes ikke noen spesielle krav om å være banebrytende i en vitenskapssammenheng. Dataene er likevel verdifulle i den sammenheng at de tjener hensikt å få til innsikt i læreprosesser og forstå hvilke læringsstrategier kan være hensiktsmessige for å videreutvikle et relevant fagskolestudium. Funn har også pekt på hvilke kompetansebehov kreves av fagskolelærere som ledere for læringsmiljøet og prosessledere, som skal ivareta både studentenes, gruppas, bedriftenes og samfunnets behov. På denne måten vil forskningsfunn være nyttige og praktiske verktøy for å videreutvikle yrkesdidaktikken ved fagskolen.

Hensikten med dette masterarbeidet var å dokumentere og forske på yrkesdidaktiske læringsstrategier ved fagskolen. Jeg var nysgjerrig på om demokratiske prosesser med studentmedvirkning, kontinuerlig samhandling og interesseltilpasning (tilpasset deres arbeid) kan oppleves meningsfulle og nyttige for studentene, og om dette kan brukes som pedagogisk verktøy i videreutvikling av læringsstrategier ved fagskolen. Læringsstrategier er mer enn ulike arbeidsmåter for å løse oppgaver. Ut i fra definisjonen i Kapittel 1.5 kan læringsstrategier først og fremst forstås som prosesser som bidrar til videreutvikling av studentenes kompetanser. Hvilke kompetanser har studentene utviklet? Resultater kan tyde på at studentene opplever mer yrkesstolthet gjennom å jobbe i læringsgrupper/ fellesskaper, gjennom problembasert læring der case tar utgangspunkt i deres arbeid, prosjektarbeid med virkelighetsbaserte problemstillinger, og i arbeid med egne læringsmål (både på skolen og i praksis). Dette vil kunne betraktes som viktige læringsstrategier ved fagskolen, og bekrefter funn fra yrkesdidaktisk forskning ved for eksempel Ekelund og Støten (2005, 2007). Forskningsresultatene underbygger mine antakelser om at læring fremmes ved å jobbe med meningsfylte oppgaver. En student forteller: *"Er blitt mer kunnskapssøkende[...]/foreslår mer[...]/ser sammenhenger[...]/er blitt kunnskapshungrig og har stor appetitt på lærdom."* Resultatene peker i retningen av at fagskolestudenter ønsket å endre seg og videreutvikle sin kompetanse og styrke sin yrkesidentitet. Det kan virke som om både den personlige, sosiale og kognitive kompetansen styrkes når oppgavene er basert på deres reelle praksis.

En student kalte studie for en *"døråpner - utdanningen er praktisk rettet, tenker oss ikke vekk – vi nærmer oss."* En annen føyer til: *"Før jobbet jeg mye på autopilot, rutiner[...]. Nå er jeg blitt mer ydmyk og reflektert for faget og mennesker."* Kompetanseutvikling og læringsstrategier kan på denne måten overføres til en livsstrategi i et livslangt prosjekt. Sett i fra bedriftenes og samfunnets perspektiv er dette verdifulle funn, da et kompetansesamfunn etterspør den enkeltes evne til og ønske om å tilegne seg, fornye og anvende kunnskap (KD 2004, HOD 2006). Funn tyder på at endringsprosesser har funnet sted, og fagskolestudiet har bidratt til endringsvillige og fleksible yrkesutøvere, med evne til refleksjon.

Bedriftene har behov for reflekterende praktikere, med evne til godt samarbeid og kritisk tenkning for å møte utfordringer i fremtiden (se kapittel 3). Særlig å utvikle evne til å finne nye løsninger og ha ny forståelse i det daglige arbeidet. Kritisk i denne sammenheng er synonymt med åpen og undersøkende (Fastvold 2009). Resultatene peker i retning av at når studentene kontinuerlig erfarer å medbestemme og deltar i demokratiske prosesser, videreutvikler de en mestringsfølelse med romslighet og forståelse for at tenkning, læring og medvirkning tar tid, men er viktige forutsetninger for å kunne endre og utvikle seg videre.

De største utfordringer for studentene i dette prosjektet kan knyttes til tenkningen rundt veiledning på egne læringsmål, altså hvordan legge til rette for at de voksne fagskolestudentene tar utgangspunkt i egne læringsbehov og egne erfaringer. Dette var ny læringsstrategi for de fleste fagskolestudenter. Vi brukte tid til å få denne strategien på plass, da mange studenter var fra tidligere vant til mer tradisjonell formidlingspedagogikk, og hadde stor tiltro til at det er slik læring foregår. Relevant læring kom etter hvert som viktig verdi, og studentene oppdaget nytte ved å jobbe erfaringsbasert. De reflekterte etter hvert fra et læringsmetaperspektiv, når de sa hvor problematisk det kan være å lære det generelle for å overføre det til praksis.

Bedriftene etterspør etter profesjonelle arbeidsutøvere, som kan vurdere helheter i komplekse, sammensatte situasjoner. Den profesjonelle hjelpepleier som kan bruke skjønn, og finne løsninger, ikke bare jobbe etter oppskrifter. Når målet er å utdanne reflekterte praktikere, må studentene øve på å begrunne praktisk arbeid, diskutere sammenhenger og se mening i de praktiske problemstillingene de jobber med i ulike sammenhenger. Samling av oppgaver i mapper kan være et hjelpemiddel i denne læreprosessen. Ikke alle erfaringer lar seg sette ord på, og kompetanseutvikling hos fagskolestudenter i helse og sosialfag handler om å begrunne yrkesteori, som forankres i yrkenes premisser. Samsnacking og erfaringslæring med meningsopprettelse ved å delta i gruppefelleskap (inne på skolen og i praksis) styrker utvikling

av fagskolestudentenes kyndighet og fleksibilitet. Lærerens og lederens ansvar ligger i å støtte studentene i praksis, og bygge opp en kultur for læring, for at praksis på egne arbeidsplasser skal bli en suksess. Forskere i EVUK rapporten anbefaler å tenke over utfordrende faktorer i fremtidige utdanninger, særlig å forankre fremtidige prosjekter i kommunenes ledelse (Mekki og Tollefsen 2008). Dette er i samsvar med innvendinger fra studentene som ble møtt med misunnelse på arbeidsplassen.

Det har vist seg at veiledet praksis på egne arbeidsplasser som læringsstrategi opplevdes frustrerende, særlig i oppstarten. Men utviklingsprosjektene studentene jobbet med i praksis gjorde både praksistiden og hele studiet meningsfullt og nyttig. ”*Morsomt å få tilbakemelding på arbeidet som er gjort fra egen arbeidsplass*”, fortalte en student. Hvordan kan man tolke dette i et yrkesdidaktisk perspektiv? Kan studentenes utsagn som kom i ettertid forstås som en refleksjon over egen lære- og mestringsprosess? En prosess som krevde masse energi fra alle som deltok, som endte med en positiv erfaring, som gagnet studentene, arbeidsplassene og fagskolen på sikt? Kan nettopp denne læreprosessen være den som studentene og alle deltakerne opplevde mest læring ved?

Når alternativet for å unngå frustrasjoner er faste maler og oppskrifter, en slags tenkningsrigiditet, gir funn flere svar på at det ikke er vei å gå. På tross av negative erfaringer i oppstarten av praksis, der *lite var på plass* fra starten av og *veien ble til mens vi gikk*, kan funn forstås dit hen at studentene videreutviklet personlig kompetanse i forhold til fleksibilitet, kreativitet og toleranse: ”*Vi var med på å finne veien.*” Funn kan tyde på at studentene fikk rom for å reflektere over prosesser på godt og vondt, og at de muligens har utviklet evne til å se verdiene av dette i form av metaperspektiv på egen læring. Hargreaves (Stålsett 2006) sier at læring må forstås som emosjonell praksis, som har med både positive og negative følelser å gjøre. Dette, samt åpenhet og ærlighet er viktige demokratiske verdier som vil komme bedriftene og samfunnet til gode. Utviklingsprosjektene på egne arbeidsplasser opplevdes relevante både for studentene og arbeidsgiveren. Kan fagskolestudiets relevans forstås i lys av slike funn?

Funn peker på utvikling av kultur for åpenhet og deling av kunnskap, som grunnleggende prinsipp i all utdanning og kompetanseutvikling. Det kan tyde på at studentene videreutviklet evne til å sortere hva som er viktig og ikke viktig, ved blant annet å jobbe med praksisnære oppgaver i grupper og for eksempel med utviklingsprosjekter på egne arbeidsplasser. På denne måten utviklet de en forskende holdning, som fremmer videreutvikling av ekspertkunnskap, fremfor en lydig, riktig og svar etter boka. Ved å delta i dette FoU prosjektet fikk studentene

øving i og reflekterte over medvirkning og demokratisk deltakelse. Lærernes og forskernes relasjonstenkning og ledelse av læringsmiljøet ble utfordret gjennom hele prosjektet.

Kan utviklingsprosjektene utarbeidet i løpet av studentenes praksis bane vei også for aksept å ta videreutdanning ved siden av jobben og tenke at fagskolen er en allright, gjennomførbar skole og viktig karrierevei? Intensjoner i styringsdokumentene og samfunnets behov legger opp til å utvikle kultur for læring i bedriftene, som en naturlig del av virksomheten. Dette yrkespedagogiske masterarbeidet hadde fokus på læringsstrategier sett i lys av studentenes, bedriftenes og samfunnets behov, der demokratisk tilnærming og deltakelse står sentralt. Oppgaven håndterer praktiske utfordringer knyttet til begreper som samhandling, makt og forskerrolle. Målet var en felles kunnskapsutvikling. Det oppgaven kanskje ikke gir nok svar på er hvordan samhandling med bedriftene kan videreutvikles som strategi for videreutvikling av fagskoletilbudet, slik samhandlingsreformen (HOD 2009) krever. Dette vil være en interessant problemstilling å forske videre på, når funn i denne masteroppgaven peker i retningen mot samlinger på skolen og praksis på egne arbeidsplasser som relevant læringsstrategi ved fagskolen.

### **7.5.1 Hvilke suksessfaktorer, eller med andre ord – kriterier for relevant utdanning har oppgaven pekt på?**

Samfunnets behov uttalt i styringsdokumenter setter en førende ramme for yrkesdidaktiske læringsstrategier ved fagskolen. Visjoner om livslang læring, opplevelse av mening med det man gjør og demokratisk deltakelse blir ivaretatt i fagskolen, når opplæringen baseres på læringsstrategier beskrevet i denne masteroppgaven. Funnet har pekt på at læringsstrategier som ble brukt ved fagskolen er i tråd med både utdanningspolitiske og samfunnspolitiske behov.

Bedriftenes behov for kompetente yrkesutøvere er blitt særlig ivaretatt gjennom strategien ved praksis på egne arbeidsplasser og arbeid med utviklingsprosjekter. Det var i utformingen av denne praksisen at bedriftene var aktivt deltakende og medvirket i prosessene. Det var stort behov for møter og avklaringer for å finne ut av en modell for gjennomføring av praksis. Det var skreddersydde opplegg for hver enkelt student, ut i fra bedriftenes og studentenes muligheter, ønsker og behov.

Studentenes behov for å medvirke og aktivt delta i læringsarbeidet var stigende med tiden som gikk. Jo mer vi ble kjent med hverandre jo tryggere læringsmiljøet ble. Studentene var positive til å dele erfaringer og lære i felleskap med andre. Det var berikende for alle å ha samlinger på tvers av studier – Psykisk helsearbeid og Eldreomsorg. I veiledningssituasjoner var vi to lærere

ofte sammen, på tvers av fag. Det opplevde både studentene og vi som meningsfull læring. Nyttig og meningsfullt opplevdes arbeid med oppgaver forankret i en kontekst som var kjent for oss alle og som hadde et samfunnsperspektiv i seg. Studentene var stolte over å ha tid til å kunne fordypet seg inn i styringsdokumentene (for eksempel helsepersonelloven) som er styrende i deres daglige arbeid. Kanskje derfor var utviklingsprosjektene på egne arbeidsplasser en suksess, da de handlet om for eksempel hjelpepleiernes dokumentasjonsplikt, eller hvordan forstå det nye Kapitlet 4A i pasientrettighetsloven? Når fagskolelæreren har den pragmatiske tilnærmingen vil man avdramatisere og ufarliggjøre fagskolen som noe vanskelig og uopnåelig. Vennlig og jordnært klima er godt utgangspunkt for god yrkesfaglig fordypning, som vil føre til konkrete og meningsfulle oppgaver og læring for alle som deltar.

Funnene peker tydelig i retning av fagskolelærernes kompetanse, særlig i forhold til å bygge relasjoner, nettverk og lede demokratiske prosesser. Dette er i tråd med NOKUTs retningslinjer for fagskolelæreren kompetanse og styrets krav til fagskolelærer og sensor (Vedlegg 8). Funn understreker betydningen av å bli tatt på alvor, ved å kunne si sin mening, diskutere den og bli vist respekt for det en kan, fremfor å bli påpekt det en ikke kan. Studentene påpekte hvor viktig det var å kunne jobbe med oppgaver som de selv var interessert i og ville klare å få til. Lærerens genuin interesse for at studentene skal lykkes blir presisert og sammenliknet med respekt og anerkjennelse – og var løftet opp av studentene som har hatt det vanskelig eller vurderte å avslutte studiet underveis. Dette var i deres øyne avgjørende kompetanse lærerne ved fagskolen må ha for å inspirere og engasjere studenter i vanskelige tider. Den etiske dømmekraften påpekes i flere sammenhenger. Lærerens evne til å håndtere konflikter, forebygge konflikter og ivareta enkeltindividet når fellesløsninger bestemmes, hører med i denne kompetansen. Lærernes evne til å se utfordringer i et større perspektiv og løfte de opp for å vise handlingsrommet og drøfte løsninger ut i fra en større helhet kjennertegner demokratisk lederstil, og kreves av fagskolelæreren. I starten av fagskolestudiet var det flere studenter som nesten ikke hadde rørt pc, ikke hadde egen emailadresse. I slutten av studiet laget en gruppe studenter Photostory om sin egen læring og utvikling ved fagskolen, som ble presentert for medstudenter og ledere fra bedriftene. Dette bekrefter studentenes økt kompetanse i bruk av ikt, kultur for deling og gleden ved å lykkes, og lærerens tilrettelegging for meningsfull og relevant læring.

Relevans i fagskolestudiet kan derfor knyttes til læringsstrategier, der studentene medvirker, myndiggjør hverandre, deler erfaringer i et trygt miljø og kan på slutten av opplæringen begrunne og beskrive hva er det de er blitt bedre på – hvordan de har fått det til, hvorfor har de gjort det de har gjort og hva kan de utvikle videre. Være reflekterte praktikere. Kompetanse i å se

seg selv ut i fra et metaperspektiv mener jeg kjennertegner relevant opplæring i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov.

## **7.6 Veien videre**

Jeg ser i ettertid at flere problemstillingen reises, når relevansproblematikken berøres. Kan man se på vurdering eksplisitt? Hvilke vurderingsformer som fører til at studenten viser hva den kan? Hvordan vurdere praktisk/ teoretisk kunnskap og kompetanse under eksamen? Hvilke fremtidige behov har bedriftene, og hvordan vil yrkesfunksjon og kvalifikasjonsbehov kunne forankres i vurderings og relevanskriterier? På hvilken måte vil fagskolelærerens pedagogiske, yrkesdidaktiske og faglige kompetansen ha betydning i fremtidens fagskole i helse og sosialfag? For å etterleve samfunnets fremtidige behov for kvalifisert, fagskoleutdannet helsepersonell, er kanskje nettverksbasert fagskole fremtiden. Med nettverksbasert fagskole vil man kunne tilby opplæring til flere studenter. utfordringer vil være mange, og ut i fra yrkesdidaktisk tenkning vil de dreie seg om organisering og ledelse av pedagogisk demokratiske prosesser i en nettverksbasert utdanning. Det reiser flere spørsmål rundt samarbeidet med og mellom bedriftene og skolens organisering. Kan dette kanskje være veier videre i fremtidig fagskoleforskning?

## **7.7 Drøfting av funn i forhold til metodekritikk**

Her drøftes metodene og strategien som er brukt i lys av min lærer og forskerrolle som element i videre utvikling av strategien og innholdet i fagskolen.

Aksjonsforskingstilnærming var forpliktende i forhold til å forbedre og utvikle innsikt i den pedagogiske og didaktiske strategien ved fagskolen. Tilnærmingen bidrog til reel deltakelse og medvirkning av studentene, kollegaen og flere bedrifter. Deltakerne, særlig studentene har vært engasjert fra starten av og viste nysgjerrighet i forhold til hva blir veien og resultatet. Deltakerne har på mange måter styrket hverandre underveis, ved å bli kjent med andres bakgrunn, arbeid og prosjekter. I mer stressende perioder kunne studentene nesten presse hverandre til å delta aktivt i læringsarbeidet, for å få til et godt resultat som gruppe. Gruppeprosessen og denne sterke tilknytningen i gruppearbeidet førte antakelig til en forpliktelse for å delta og gjennomføre FoU arbeidet. Deltakelse var frivillig, men på mange måter så tett knyttet til det som angikk alle deltakerne, at de kanskje også følte seg forpliktet til å være positive underveis. Da FoU startet med å kartlegge studentenes behov for læring og la føringer på at arbeidet skulle avsluttes når fagskolen avslutter, førte det kanskje til at studentene var påfallende positive og villige til å få gode resultater. Stor grad av involvering legger opp til stor grad av innsikt i prosessene og troverdighet i arbeidet. Samtidig kan det føre til mindre mulighet til å overføre funn direkte til

andre sammenhenger. Overføringsverdi ligger i å kunne bruke eksemplene fra oppgaven, der funn viser betydningen av å jobbe med relevante og meningsfulle oppgaver.

Deltakernes engasjement smittet over på forskeren og omvendt, og prosessen ble derfor drevet videre gjensidig. Særlig i perioder, der vi jobbet i motbakker. Studentenes frustrasjon knyttet til opplevelse av lite struktur og forutsigbarhet i planleggingen av praksis på egne arbeidsplasser. Da dette var et pilotarbeid, var ingen svar gitt på forhånd – deltakerne måtte gå veien sammen. Det viser seg i ettertid, at mye kunne ha vært unngått, hvis de visste at de kunne forholde seg til antall dager, fremfor antall praksisuker. Felles møter med bedriftsledere og koordinatoren i kommunene var nøkkelen til at pilotering var en suksess, som nå i ettertid brukes videre, i studiet Kreftomsorg. Faste skoledager var viktige samlingspunkter, der studentene evaluerte prosessen kontinuerlig, vi endret ting underveis og la nye planer. Det lå mye prestisje hos deltakerne i å få pilotpraksis i havn, noe som kan prege FoU prosess i for positiv retning. Dette er en bekreftelse på at når deltakerne har innflytelse på utvikling av en modell, eller system, opplever de større grad av forpliktelse til å få den gjennomført på best mulig måte. Deres engasjement var avgjørende og motiverende for andre i denne perioden.

Avklaring av *nå* og *ønsket* situasjon hadde til hensikt å invitere studentene inn i FoU arbeide på en måte de opplevde givende og nyttig. Her var jeg som forskeren opptatt av å la studentenes stemmer komme frem, slik at makten forvaltes likeverdig. Det var hensiktsmessig å sette ord på hva de ønsker seg med fagskolestudiet, da de likevel var i gang med og skrev mål for praksis. På denne måten ble deres fortellinger viktige premisser for videre prosess, uten at det var forskeren alene som ga retningen. Fra nå av hadde vi en felles vei å gå, og likevel hadde premisser for å kunne ivareta den enkeltes og fellesskapets behov og ønsker. Fortellingene ble triangulert ved at forskeren leste oppsummerte funn. Samsnalking i denne fasen var nyttig og var en milepæl i FoU arbeidet. Gruppering av utsagn (Kapitel 6) ga mening for studentene, og var nyttig for lærerens videre tenkning i yrkesdidaktisk sammenheng. Forskeren hadde en grovplan.

Forskeren, sammen med kollegaen hadde tett dialog med studentene og bedriftene. Lærere og studenter skrev logger og refleksjonsnotater. Lærerne samsnakkert jevnlig om den didaktiske veien videre, om hvordan vi forstår situasjoner og prosesser i FoU arbeidet. Vi har kjent hverandre lenge, og har jobbet sammen tidligere i andre sammenhenger. På fagskolen hadde vi felles opplevelser av hva studentene trengte av veiledning. Tolærersystem muliggjør å ta tak i prosessene sammen og veilede videre. Lærerne tolket situasjonene sammen og fant strategier for hvordan kunne gripe de an: for eksempel ved å stille de *gode* spørsmålene, oppmuntre og veilede

sammen. Fagskolelærere opptrådte som tydelige ledere av læringsmiljøet og var opptatt av at demokratisk ideologi gjennomsyrrer fagskoleopplæringen. Lærernes forståelse av hvordan læring fremmes bygger på felles forståelse av kunnskapsutvikling – det sosiokulturelle læringssynet. Vi to lærere hadde mange diskusjoner underveis i FoU prosessen, og reflekterte over lærerollen i et yrkesdidaktisk læringsperspektiv. Lærernes felles ønske om et godt læringsmiljø utnyttet vi ved å gi hverandre handlingsrom og vi supplerte hverandre så ofte det lot seg gjøre. Vi utnyttet hverandres pedagogiske og yrkesdidaktiske kompetansen ved å *spille på hverandre*, og utnyttet det den andre av oss to var god på. I tråd med fagskolestyrets krav om både faglig og pedagogisk kompetanse, som er ajourhold.

På denne måten involverte forskeren kollega inn i arbeidet noe som legger opp til spill med åpne kort. For å sikre at vi drev i den retningen vi har vært enige om sammen, møttes lærerne og studentene – på tvers av studier. Vi har brukt ca tre kvarter til en felles erfaringsdeling, avklaring av situasjon og skisserte vei videre. Disse møtene brakte frem meninger og synspunkter, som underbygget utsagn i logger. Logger var private, og ble lest kun av lærerne. Mens på samlinger var alle til stedet, og meninger diskutert i plenum. Møtene fungerte derfor både som øving i demokratisk prosessledelse, med medvirkning og myndiggjøring. Samtidig som kvalitetssikring for forskerens forståelse av prosessene. Funn fra forskningsdagen bekrefter nytte av et slikt tverrfaglige samarbeid, som foregikk kontinuerlig under hele fagskoleløpet.

Aksjonsforskningstilnærmingen ga forskeren unik mulighet til å observere, da det ble lagt opp å være tolærere i veiledningen og i vurderingssituasjoner og veilede studentene i praksis. Opplevelsene jeg sitter igjen med er nyttige når jeg drøfter læring og relevans i denne oppgaven. Innsikter og helheter jeg har fått gjennom å observere har bidratt til godt grunnlag for å uttale meg om sammenhenger mellom begreper som mening og medvirkning. Forskeren i dette FoU arbeidet har vært naturlig del av praksisfellesskapet og hatt mulighet til å reflektere over opplevelser sammen med andre deltakerne. Det styrker troverdighet i oppgaven, og kvalitetssikrer funn, som handler om studentenes læringsopplevelse.

Styrken i det empiriske materialet er at FoU arbeidet har foregått over en lengre periode, der forskeren var involvert i prosessene og triangulerte datamaterialet hele veien. Troverdighet i datamaterialet er derfor stor og tilnærmingen er i tråd med de etiske forskningsprinsipper i aksjonsforskningen – forske *med*, ikke *på*. Nytteperspektivet var viktig, og oppgaven viser eksempler på hvordan vi planla, gjennomførte, evaluerte og dokumenterte prosessene. Utsagn er representert fra alle studentene. Bedriftenes deltakelse er mindre synlig unatt perioden med



praksis på egne arbeidsplasser. Det er en svakhet i forhold til å legitimere bedriftenes tanker rundt læring ved fagskolen. Oppgaven bygger på utsagn fra to kommuner, som er i denne sammenhengen representative deltakerne da de var direkte involvert i pilotprosjektet med praksis på egen arbeidsplass. Da dette er mangeårige samarbeidspartnere med skolen, og brenner for samarbeid, har deres deltakelse i prosjektet vært nyttig og meningsfull for nye prosjekter på sikt.

Dataene fra gruppeintervju underbygget og bekreftet funn fra prosessene som foregikk. Denne ene forskningsaktiviteten var likevel viktig i innsamling av verdifulle data, da studentene var i slutten av studiet, var mer konkrete i forhold til det de har lært. Deres utsagn i denne konteksten kunne forstås ut i fra flere perspektiv, og særlig metaperspektivet på deres egen og smedstudentenes læring var nye funn.

Forskningsdagen, var en viktig milepæl i aksjonsforskningen, da studentene var i veis ende i forhold til deres fagskoleutdanning. Likevel la de planer og satte ord på for deres nye ønsker og behov. Dette styrker funn der de mener har utviklet endringskompetanse og kan se læring ut i fra metaperspektiv. Svakheter med oppgaven er at funn om opplevelse av læring og kompetanseutvikling ikke kan overføres uten videre på andre kull med studenter, da andre kull representerer andre mennesker med andre behov og ønsker. Det som er overførbart er tenkningen rundt læringsstrategier og kriterier for relevant fagskole i et større perspektiv.

Noen kan hevde at den store involveringen av både forskeren og andre deltakere kan svekke gyldighet av funn i dette FoU arbeidet. I yrkespedagogisk og yrkesdidaktisk sammenheng er denne oppgaven et eksempel på hvordan fagskolelæreren kan legge til rette for læring ved å tilrettelegge for medvirkning, demokratisk deltakelse og deling av kunnskap. Det er ikke hensikt å analysere og drøfte funn objektivt, da objektivitet i denne sammenhengen ikke er verdi i seg selv. Involveringen og spill med åpne kort har bidratt til stort engasjement, glede og motivasjon for alle som deltok – noe som var avgjørende i tider der vi møtte på vansker og ble slitne av all frustrasjon. Utviklings- og endringsarbeid krever mye energi og jeg opplevde styrke i å gjøre arbeidet sammen med andre. Det ga mye læring og følelse av å lykkes.

Å få til fagskoleutdanning som følger strategiene og verdiene i denne masteroppgaven vil kreve en annerledes lærerrolle, enn den vi kjenner som tradisjonell formidlingsbasert overføringspedagogikk. Høy kvalitet i undervisning og læring avhenger av høyt kvalifiserte lærere (Stålsett 2006). Da fagskolen må være i en stadig utvikling for å møte de endrede behov i samfunnet, kreves det høy kompetanse for oss som er fagskolelærere. Oppgaven har pekt på lærerens utfordringer som leder for læringsmiljøet for å håndtere og kunne møte studentenes,

bedriftenes og samfunnets krav og forventninger, som er lokale og stadig skiftende. Fagskolelæreren må kunne videreutvikle studieplaner i tråd med disse behovene. Sund (2005) doktorgradsavhandling tydeliggjør viktighet av en annen lærerrolle, med evne til kritisk kunnskap. Forskningslitteratur antyder at lærerens formelle utdanning i pedagogikk og didaktikk kan ha avgjørende betydning for læringsutbytte (Turmo og Aamodt 2009). Nokuts rapport om Sakkyndigveiledning – godkjenning av fagskoleutdanning (2007 s.17) stiller følgende kriterier for lærernes kvalifikasjoner: *utdanningsnivået må være på høyde med det nivået det undervises på, ha pedagogiske kvalifikasjoner og relevant yrkeserfaring*. Styret for Hedmark fagskole har enda høyere krav til lærerens kvalifikasjoner (Vedlegg 8). Kan dette sees i sammenheng med relevant opplæring ved fagskolen og de gode resultatene i fagskolestudentenes eksamensprosjekter? Vil fagskolelæreren med hovedfag eller mastergrad i yrkespedagogikk ha et særlig godt grunnlag for å skape et høyt læringsutbytte for studentene og utvikle fagskole i tråd med bedriftenes og samfunnets behov? Særlig når den faglige kompetansen kombineres med pedagogisk innsikt, personlige egenskaper og forskningskompetanse? Dette er spørsmål jeg stiller meg.

Denne oppgavens hensikt var å bringe frem mer yrkesdidaktisk kunnskap og profesjonell lærerkunnskap, utviklet av fagskolelærere, om hvordan tilrettelegge for studentaktive læringsstrategier i tråd med studentenes, bedriftenes og samfunnets behov. Oppgaven skulle ikke være en oppskrift eller mal på den eneste riktige opplæringen. Heller et nyttig og meningsfullt bidrag til diskusjon om hvordan fagskolelæreren kan legge til retter for læring og kompetanseutvikling - og sammen med studentene og bedriftene utvikler relevant fagskolestudiet. Forskningen og utviklingsprosessen kastet lys på studentenes læreprosesser og utvikling av kompetanse. I oppgaven forankres yrkespedagogisk arbeid i sosiokulturelt læringssyn og sosial teori om læring, der studentaktive arbeidsmåter og praksis på egne arbeidsplasser er viktige læringsstrategier. På denne måte vil oppgaven være et bidrag i yrkesdidaktisk forskningsarbeid utviklet av yrkesfaglærere.

## 8.0 Refleksjon over forskerrolle og egen læring

Her diskuteres hva har denne oppgaven bidratt med om profesjonsbasert forskning i læreryrket, og hvilke bidrag gir dette forskningsarbeidet til lærerens profesjonskunnskap – og hva har jeg lært?

Denne oppgaven gir eksempler på hvilke læringsstrategier kan være meningsfulle, nyttige og relevante ved fagskoleopplæringen – og på denne måten kan oppgaven være et bidrag som viser måter å gjennomføre læreroppgavene på. Yrkesdidaktikken og forskningen har foregått tett sammen gjennom aksjonsforskningstilnærming, og jeg har derfor utviklet mer helhetlig kompetanse som yrkespedagog som forsker i eget yrke.

I tett samarbeid med kollegaen, fagskolestudentene og bedriftene opplevde jeg FoU arbeidet ved fagskolen levende. Flere ganger ble jeg utfordret til å ta møte i bedriften på kort varsel, noe som bidro til at jeg ble mer fleksibel og prioriterte raskt. Jeg oppdaget på nytt at jeg jobber best under press, og trives med dynamiske prosesser og det uforutsigbare. Samarbeidet med bedriftene var nyttig, og gjør at jeg føler meg oppdatert på deres utfordringer og behov - både når det gjelder samarbeid om opplæring og deres utfordringer knyttet til pleie og omsorg. Det kunne virke som om enkelte studenter ville helst ønsket seg et ferdiglaget opplegg med praksis, fremfor å utvikle opplegget sammen. Da dette skjedde i en krevende fase i fagskolestudiet (planlegging av praksis på egne arbeidsplasser) opplevde jeg likevel toleranse, respekt og utholdenhet hos deltakerne, med stort takhøyde for å diskutere meninger og utfordringer. Jeg kjente at jeg kjempet med konflikten mellom å styre mer og det å tilpasse meg de forventningene jeg trodde var til stedet hos andre. Mitt vedvarende engasjement og lysten til å finne ut av dette sammen uten å overstyre, bidro til at vi klarte å skreddersy praksis til hver enkelt student. Som veileder mobiliserte jeg krefter og motivasjon hos studentene ved å bekrefte at dette får vi til sammen, for jeg tror på og vil se at menneskene lykkes.

Jeg sitter igjen med en opplevelse av å vinne innsikter<sup>20</sup>, jeg ikke ville ha klart å få til, hvis FoU arbeidet foregikk på kortere tid. Ved å lede og dokumentere fagskolestudentenes løp i over 1 år har jeg måtte reflektere underveis over egen læreprosess for å kunne fokusere videre hva skal arbeides med. Ledelse av prosesser og videreutvikling av læringsstrategier ved fagskolen har vært arbeidskrevende på mange måter. Med den tradisjonelle tenkningen og

---

<sup>20</sup> Læring ved innsikt – å oppdage helheten, sammenhengen mellom handlingen og målet for den (Stålsett 2006 s. 139).

formidling av kunnskap ville jeg komme kort. Å drive med ressursforelesninger var den enkleste arbeidsoppgaven med minst energibruk. Mer krevende oppgaver handlet om å lede lærings- og utviklingsprosesser konstruktivt, sammen med studentene og bedriftene som medvirkende deltakere. Det viste seg hvor viktig det var å ha en dynamisk grovplan (Figur 6), en periodeplan (Vedlegg 5), hyppige refleksjonsmøter og at vi evaluert periodene to ganger i året (Vedlegg 6). Studentenes interesse for dette FoU arbeidet har hatt stor betydning for resultatene, da det kan virke som om de ønsket seg et godt resultat. Det var studentene som kom meg to tre ganger i forkjøpet og spurte om de ikke kunne skrive en fortelling eller logg om hvordan de opplever læringsprosessene. Det kan tyde på trygg klima, deres økende mestringsfølelse og opplevelse av å lykkes med arbeidet.

Oppdagelsen om at hjertet mitt er nærmest eldreomsorgsgruppa, kom tidlig i FoU arbeidet, og forfulgte meg gjennom hele arbeidet. Gjennom hele FoU prosessen har jeg hatt dette i bakhodet og tenkt over hvordan jeg virker inn på studentene – mitt engasjement, motivering, humor, veiledning, mine interesser i faget. I samarbeid med min kollega kalibrete jeg derfor språket jevnlig, vi samsnakket oss og delte på å lede læreprosesser, på tvers av studentgrupper. Det kunne vi tillate oss, da vi hadde alle studentene inne på skolen på samme dag i uka. Vi to lærere var sammen om det meste og på denne måten ble kollegaen involvert i arbeidet med FoU oppgaven. Kan jeg si at jeg på denne måten viser gjennomtenkt pedagogisk dømmekraft og profesjonell tilnærming til didaktiske utfordringer og yrkespedagogisk aksjonsforskning?

Alle de ulike valg som er tatt i dette arbeidet bygger på ett felles ønsket - å ha det allright sammen, ha et godt læringsmiljø. Det kom tydelig frem i studentenes fortellinger at trygghet og tillit til læreren var viktig, og de skrev at de vil oppleve større trygghet på seg selv og kommunisere bedre med andre (Kapitel 6). Eksempels makt stort, og måten lærerne samarbeider på i dette FoU arbeidet er eksempel i seg selv. Relasjonsbygging er energikrevende, men verdt strevet, når en vet at gode relasjoner fremmer læring, og at gode læringssituasjoner handler om å etablere en følelsesmessig gjensidighet mellom de som deltar (Stålsett 2006). Jeg brukte mye energi i starten av FoU prosessen på å bli kjent med studentene, var kontaktlærer og balanserte nærhet og avstand. Vi bygde bro mellom oss. Denne oppgaven gir eksempler på hvordan vi fikk dette til i fellesskap. Veiledning i små grupper med reelle valg, arbeid med oppgaver som studentene har medbestemt, som tar utgangspunkt i deres jobb, blant annet.

Erfaringsdeling og gruppefremlegg er en av læringsstrategier ved fagskolen, og en måte jeg har samlet data på. Vi har hatt flere slike erfaringsdelingssamlinger gjennom studiet, og det var derfor naturlig å velge den siste samlingen til forskningsdag. Denne dagen ønsket jeg å legge vekt på trygg og åpen atmosfære, inkludere alle. Gruppene skulle legge frem sitt arbeid for hverandre, og reflektere over deres relasjoner og evne til samarbeid. Nå i ettertid lurer jeg på om mitt ønske om å inkludere og involvere studentene i FoU prosessen vært så sterkt at prosessen sett under ett kunne bli mer demokratisk og mindre *styrt* av meg? Igjen møtte jeg meg selv i døra, da en studentgruppe forteller at de ikke visste hva som forventes av dem denne dagen. Jeg ble igjen minnet på hvor komplisert kommunikasjon er, og fikk bekreftet at deres opplevelse av tidligere gitt informasjon ikke samsvarte med mine opplevelser. Vi fikk en kort diskusjon rundt dette. Takket den trygge atmosfæren i storgruppa valgte studentene å stå fremme, og tok fremlegget på sparket. Denne opplevelsen farget antakelig noen sine utsagn i gruppeintervju like etter fremlegget. Jeg valgte å se det positive i dette når jeg tolket data. Jeg tror på at stor grad av involvering og ryddig samhandling kan skape drivkraft for læring og utvikling på sikt, i tråd med tenkningen rundt livslang læring. Og det på tross av motgang underveis. Den korte diskusjonen under fremlegget utløste en nyttig og dypere samtale, der studentene pratet fritt og fikk aksept for både det positive som har skjedd, og de kunne kritisere opplegget som ikke har fungert godt nok. En metarefleksjon over egen og andres læring, og lærerens betydning.

Jacobsen (2005) snakker om intervjuereffekten, der forskeren tilstedeværelse vil påvirke resultatene. Ja, det vil jeg tro at både jeg og min kollega gjorde i høy grad gjennom hele FoU tiden. Det var vi som ledet læringsprosessene og stilte spørsmål i gruppeintervjuer. I forbindelse med fremlegget og gruppesamtalene opplever jeg at intervjuereffekt var naturlig del av det å være til stedet. Ut i fra forskningsperspektiv i denne oppgaven, vil det være lite problematisk, da dette er en kjent tilnærming gjennom hele FoU arbeidet, og studentene er kjent med oss lærere og deltar i utvikling av planer for videre arbeid. Det ble ivaretatt at alle uttalte seg, kunne oppklare og utdype sine utsagn og bekreftet i ettertid at det jeg (og min kollega og ppu- student) skrev stemmer med deres opplevelser (triangulering). Dette beskrives også i kapittel 5.4 og 6.3. En lærer som forsker i læreryrket vil møte mange liknende utfordringer i hverdagen sin. Jeg mener at disse eksemplene peker på og drøfter viktige yrkesdidaktiske utfordringer, og er derfor en styrke i oppgave som aksjonsforskningsarbeid.

Styrken studentenes utsagn er at det ikke kom mange overraskelser. Studentene deltok i FoU arbeidet over tid, og det kvalitetssikrer utviklingsprosessene og hele FoU prosessen. Det kan

også tyde på at fagskolelæreren har vært tydelig som veileder. Vygotsky (Stålsett 2006) understreket lærerens og veilederens tredoble kunnskap: om fag, seg selv og læringsprosessene. Fra yrkespedagogisk ståsted og demokratisk læringsstrategi var gruppeintervjuer nyttige fordi studentene ble tatt på alvor og fikk snakke ut om seg selv og sine opplevelser av læring ved fagskolen. Ut i fra forskningsperspektiv kom frem nyttige utsagn som ble analysert, kategorisert og drøftet i forhold til forskningsspørsmål og problemstillingen. Min forskersubjektivitet knyttet derfor i stor grad til tolkning og analyse av data. Min forståelse av læringsprosesser og hva er viktig i denne sammenhengen ble styrket ved denne forskningsaktiviteten. Under hele FoU arbeidet har jeg som forsker vært aktiv, noe som er en forutsetning i et aksjonsforskningsarbeid, der læreren forsker i egen praksis. Aktivitet knyttet til både det forskningsmessige, idémessige og de praktiske sidene. Tolkning av utsagn ble farget av mitt eierforhold til arbeidet som leder av FoU og min rolle som leder av læringsmiljøet. Funn må derfor sees i lys av slike hendelser og oppgavens troverdighet vurderes ut i fra helheten.

### ***8.1 Refleksjoner knyttet til demokratisk læringsstrategi som helhet***

Oppgavens og FoU arbeidets design peker på fagskolelærernes genuin interesse for at god læring handler om å delta i fellesskap, konstruere og rekonstruere egne erfaringer og delta aktivt i læringsprosesser. Dette i tråd med Deweys tenkning rundt utdanning som kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring (Dewey 2000). Som fagskolelærer og forsker har jeg fått utfolde mine evner og krefter, jeg har brukt min kreativitet og på denne måten opplevd anerkjennelse og respekt for læreryrket og styrket yrkesidentitet som lærer.

Oppgaven peker på hvordan vi sammen (studentene og læreren) utviklet demokratisk læringsmiljø ut i fra våre roller. Lærerne ledet det demokratiske læringsmiljøet og la til rette for at studentene utviklet strategi for medvirkning. Studentene medvirket kontinuerlig i utformingen av planer, de lagde læringsmål og utformet problemstillinger ut i fra deres behov. Studentene var i prosess med oss lærere, medbestemte både arbeidsmåter, innhold og vurdering av arbeidet. Kan man hevde at vi sammen på denne måten frigjorde oss fra det mekaniske og oppskriftsmessige, når vi lærerne stadig oppmuntret studentene til å bygge på egne interesser i disse prosessene og fremmet tanker om at eierforhold til eget arbeid er en forutsetningen for å lykkes?

Funn i oppgaven er unike i en yrkesdidaktisk sammenheng og i forhold til utvikling av relevant fagskole i helse og sosialfag. Funn er ikke generaliserbare, da det er denne studentgruppas opplevelser som er utgangspunktet for drøfting. Likevel ser jeg at funn peker i retning av utfordringer som EVUK rapporten ga uttrykk for (Mekki Tollefsen 2008 s 59), som jevnlig møter mellom ledere og utdanningsansvarlige og tverrfaglige gruppeveiledninger.

## **8.2 Vei videre som yrkespedagog og forsker**

Utvikling av min forskerkompetanse og det yrkespedagogiske er et resultat av FoU arbeidet ved fagskolen, studier av litteratur og styringsdokumenter, samsnakking og veiledning med studenter, bedrifter og kolleger. Jeg grep tak i muligheten om å drive FoU arbeid selv om det var en ny situasjon for meg å jobbe som fagskolelærer. Jeg stilte store krav til jobben jeg skulle gjøre og til studentenes læring. Tilbakemeldinger i evalueringsskjemaer gikk på at studiet krever mye av dem, men at de lærer utrolig mye. Dette motiverte meg i å fortsette arbeide, vi prøvde nye strategier, piloterte praksis på egne arbeidsplasser og jeg ble tryggere i rollen som fagskolelærer og forsker. Jeg opplevde gode tilbakemeldinger og ledernes støttende holdning fra rektor, fagskoleleder, kollega og bedriftene på måten fagskolen drives på. Dette bidro til min entusiasme og forpliktende holdning til å ta fagskoleforskning og min egen utvikling på alvor.

Min vei videre basert på erfaringer fra dette FoU arbeidet vil gå i retning å fortsette å utvikle fagskolen i helse og sosialfag i trå med funn i oppgaven. Jeg ønsker å vedlikeholde kontakt med bedriftene, studentene og samarbeidet om veiledning av elever i videregående opplæring og fagskolestudenter. I skrivende stund er det uvisshet om vi kommer i gang med nye fagskolestudentkull, da den nye organisatoriske modellen ikke er helt på plass i Fylke.

Jeg ønsker å bruke min kompetanse i jobben som yrkesfaglærer, veileder for ppu- studenter og yrkesfaglærere, og studere videre hvilken kompetanse skal utvikles for å møte behovene i samfunnet som er i stadig utvikling. Kompetanse jeg har utviklet som forsker i læreryrket vil brukes i endrings- og utviklingsarbeider på arbeidsplassen.

## 9.0 Litteraturliste

Askerøi, Else (2003): *Mastergradshåndboken: Sammenhenger mellom: form, innhold, vurdering*. Serien Læremidler for profesjonsutdanning / Høgskolen i Akershus Bind nr: 2/2003

Bjørgen, Ivar (1992): *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep*. Norsk pedagogisk tidsskrift 1/1992

Bråten, Ivar (1996): *Om Vygotskys liv og lære. Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Brinchmann-Hansen, Åse (2007): *Prosjekt- og problembasert læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2002. 4.opplag

Bøen, Hege (red.) (1999): *Utdannelse til den gode gjerning – sykepleie og diakoni*. Wisløff, Else Marie Smestad. *Andragogikkens plass i dagens sykepleierundervisning*. Diakonhjemmets Høgskolesenter

Carr, Wilfred og Stephen de Camois Kemmis (1986): *Becoming Critical – education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press

Dalin, Åke (1999): *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 3.opplag 2004

Dewey, J., Vaage Sveinung (red.) (2000): *Utdanning til demokrati. barnet, skolen og den nye pedagogikken - John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstract forlag

Eide, Egil (2006): *Kunnskapssyn – læringssyn i PBL. Nye arbeidsformer i lærerutdanninga*. <http://ans.hsh.no/prosjekt/studaktivlaering/materiell/Kunnskapssyn.htm> 18-2-2010 Høgskolen i Stord/ Haugesund

Eikaas, Stig (2000): *Voksenpedagogikk - et eget felt?* NKS Forlaget

Ekelund, Torill (2005): *Hva skal jeg bli? Og hva passer jeg til? Bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner i helse- og sosialfaglige yrker. Et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført i en grunnkursklasse på helse- og sosialfag*. Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk - Høgskolen i Akershus

Ekelund, Torill (2007): *Yrkesdidaktikk i grunnutdanning for helse og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av yrkeskvalifikasjoner i helse og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk

Fagermoen, May Solveig (1995): *Sykepleie i teori og praksis – et fagdidaktisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Fastvold, Morten (2009): *Kritisk tenkning. Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk



- Feire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Gjøvik: Gyldendal Norsk forlag, 2. utgave, 3. opplag 2002
- Grendstad, N., M. (1995). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS. 4. opptrykk
- Hartviksen, Marit og Kjartan Kversøy (2008): *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak. SØT – modellen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hiim og Hippe (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 2. Opplag 2006
- Hiim, Hilde og Else Hippe (2001): *Å utdanne profesjonell yrkesutøvere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- HOD (1999): *Handlingsplan for helse – og sosialpersonell: Rett person på rett plass (1998 – 2001)*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- HOD (2003): *Betre kvalitet i dei kommunale pleie- og omsorgstenestene. Kvalitetsforskriften*. Stortingsmelding 45 (2002-2003). Helse og omsorgsdepartementet.
- HOD (2004): *Veileder til forskrift om kvalitet i pleie- og omsorgstjeneste for tjenesteyting etter kommunehelsetjenesteloven og sosialtjenesteloven*. 11/ 2004. Helse og omsorgsdepartementet.
- HOD (2006): *Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer*. Stortingsmedling 25 (2005-2006). Omsorgsplan 2015 Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- HOD (2009): *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Stortingsmelding 47 (2008-2009). Helse og omsorgsdepartementet.
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag. 2.rev.utgave
- Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Inglar, Tron (1997): *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Inglar, Tron (2009): *Erfaringslæring og yrkesfaglærere - en kvalitativ studie*. PhD avhandling - Århus Universitet
- Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høgskoleforlaget, 2.utgave
- Karstensen, Steinar, Hæge Nore, Ronny Sannerud, Grete Haaland Sund og Inger Vagle (2008): *Vis hva du kan*. Evaluering av tverrfaglig praktisk eksamen i Oslo. Vg2 yrkesfag. HiAk og HiO.
- KD (1997): *Ny kompetanse*. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk. NOU 1997:25.

- KD (2003): *Lov om fagskoleutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, endringer i fagskoleloven Pressemelding, 25-2-2010 Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2003) og (2005): *Kompetanseberetningen*. Informasjon om nasjonale særtrekk knyttet til kompetanse og livslang læring.
- KD (2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding 30 (2003-04) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- KD (2007): *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding 31 (2007-2008), Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2008): *Fagopplæring for framtida*. NOU 2008:18.R.J. Karlsen. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2009): *Utdanningslinja*. Stortingsmelding 44 (2008-2009), Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kommunal- og regionaldepartementet (2007): *Regionale fortrinn – regional framtid*. Stortingsmelding 12 (2006–2007) *Forvaltningsreformen*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet
- KUF (1998): *Kompetansereformen*. Stortingsmelding 42 (1997-98). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 9. opplag 2006
- Kversøy, Kjartan Skogly (2004): *Om formidling og forståelse i den praktiskmoralske diskursen*. Hovedfag i filosofi. Universitetet i Oslo det historisk-filosofiske fakultet. Filosofisk institutt
- Lave, Jean og Etien Wenger (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- McNiff, Jean og Jack Whitehead (2009): *All You Need to Know About Action Research*. SAGE Publications Ltd
- Mekki, Tone Elin og Sissel Tollefsen (2008): *EVUK - i samarbeid om etter- og videreutdanning i kommunehelsetjenesten*. Skriftserien - 2008-1. Fagrapport – utviklingsarbeid. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Mette Høie (2001): *Hvis aksjonsforskning er svaret, hva er spørsmålet?* Småskrift nr.4/ 2001. Høgskolen i Akershus
- Mette Høie (2003): *Læringsformer og tilrettelegging av læringsforløp*. Småskrift nr.3/ 2003. Høgskolen i Akershus

- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Nilsen, Sigmund og Grete Haaland Sund (2008): *Læring gjennom praksis - Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. LEX Norsk Samfunnsinformasjon. Oslo: Pedlex
- NOKUT (2007): Sakkyndigveiledning. Godkjenning av fagskoleutdanning. NOKUTs rapporter. ISSN[1501-9640]. Versjon 6.februar 2007.
- OECD (2002): *Frascati-manual*. Håndbok. 6. reviderte utgave. OECD (2003): *Definition and selection of competences (DeSeCo)*. Avsluttende rapport
- Sannerud, Ronny (2003): *Interaktiv forskning. Utfordringer i interaktiv forskning*. Høgskolen i Akershus. Småskrift nr.1/ 2003
- Sannerud, Ronny (2005): *Læring på byggeplassen – utopi eller realitet? Et aksjonsforskningsprosjekt i byggbransje*. Phd-avhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter
- ShDir (2006): *Rekruttering for bedre kvalitet. Rekrutteringsplan for helse- og sosialpersonell 2003-2006*. Rapport nr. 3. Oslo: 11/2006
- Spetalen, Halvor (2007): *Voksenpedagogikk og opplæring i arbeidslivet*. Småskrift nr.1/2007, Høgskolen i Akershus
- Støten, Kristin (2005): *Hjelpepleierens yrkeskunnskap - forankret i hode, hender og hjerte. Utvikling av begynnende helhetlig yrkeskompetanse i hjelpepleieryrke. Et aksjonsforskningsprosjekt fra VK2 hjelpepleier skoleåret 2003/2004*. Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk - Høgskolen i Akershus
- Støten, Kristin (2007): *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Stålsett, Unn (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sund, Grete Haaland (2005): *Forskjellighet og mangfold – muligheter eller begrensninger for individ og arbeidsplass? Et aksjonsforskningsprosjekt med studier av læring i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og interessedifferensiering*. PhD – avhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS
- Turmo, Are og Per Olaf Aamodt (2009): *Forskjeller i lærerkompetanse i videregående skole: Konsekvenser for elevenes læringsutbytte?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 2/ 2009. Årgang 93. s 122 - 134
- Ullenberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget

UFD (2003-2004): *Kultur for læring*. Stortingsmelding 30., Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Wenger, Etienne, Illeris, Knud (red.) (2007): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag; I:Wenger, Etienne. *Social læringsteori – aktuelle temaer og utfordringer*.

Waage, Jan Fredrik (2000): *Yrkesrettet opplæring i skole og arbeidsliv*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon 2000

### **Forelesninger publisert i Fronter:**

Hiim, Hilde (2009, oktober): *Utfordringer om relevant yrkeskunnskap i lys av teorier om yrkeskunnskap*. Foredrag på Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, Lillestrøm

Kversøy, Kjartan (2009, januar): *Om standarder for god kvalitet på viten, sannhet, gyldighet og holdbarhet*. Foredrag på Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, Lillestrøm

Skard, Halldor (2001, oktober): *Formidlingsteknikk*. Foredrag på PPU ved NIH, Oslo

Stålhane, Jan (2006, september): *Yrkesdidaktisk arbeid og aksjonsforskning*. Foredrag på Master i yrkespedagogikk ved Høgskolen i Akershus, Lillestrøm

## Vedlegg 1

# Søknad (og svar) til ledelse ved skolen om å gjennomføre masterarbeid og forske ved egen arbeidsplass

Storhamar vgs skole

Vallset, desember 2008

v/ rektor Eva Arnseth, teamleder Marit Engum Hansen og Grethe Borchgrevink Alu

## Søknad om tillatelse til å forske i egen praksis

Jeg, Lucie Furulund, er deltidsstudent ved HiAk. Jeg er i gang med avsluttende mastergradsarbeid. Studiet ved HiAk – Master i yrkespedagogikk startet om høsten 2006, og avsluttes om våren 2010. Jeg søker herved om tillatelse til å utføre et utviklings- og forskningsarbeid på egen arbeidsplass, ved Hedmark Fagskole (Storhamar videregående skole). Tema for masteroppgaven er læringsutbytte og kompetanseutvikling hos studenter på Fagskolen. Jeg ønsker å dokumentere hvordan studentene medvirker i valget av innhold og meningsfylte arbeidsmåter, og å beskrive hvilke kvalifikasjoner skal studentene oppøve seg som er nyttige for arbeidslivet. Det vil være aktuelt med kvalitativ tilnærming, bruk av studentlogger, intervju og spørreskjemaer. Studentene ved Fagskolen er informert og har gitt muntlig samtykke. Deltakelse i studien er frivillig.

Arbeidet vil foregå under veiledning av Grete Haaland Sund (hovedveileder) ved HiAk, og det vil ivaretas forskningsetikk og anonymitet.

Vennlig hilsen

Lucie Furulund



### **a) Infoskriv til studentene ved Hedmark Fagskole**

I forbindelse med mitt masterarbeid i yrkespedagogikk ønsker jeg å utføre et utviklings- og forskningsarbeid ved Hedmark Fagskole i perioden høst 2008 og vår 2010.

Tema for oppgaven er læringsutbytte hos studenter på Fagskolen. Arbeidsproblemstilling er: *Hvordan kan Fagskoleskolestudiet bidra til yrkesfaglig fordypning og videreutvikling av studentenes kompetanse?*

Jeg ønsker å dokumentere hvordan studentene medvirker i valget av innhold og meningsfylte arbeidsmåter, og å beskrive hvilke kvalifikasjoner skal studentene oppøve seg som er nyttige for arbeidslivet. Det vil være aktuelt med kvalitativ tilnærming, bruk av studentlogger, intervju og spørreskjemaer. Deltakelse i studien er frivillig.

Arbeidet vil foregå under veiledning av Grete Haaland Sund ved HiAk, og det vil ivaretas forskningsetikk og anonymitet.

Med vennlig hilsen

Lucie Furulund

Vallset, 15.12.2008

### **b) Informert samtykke**

Jeg har fått muntlig og skriftlig informasjon og forstår den. Jeg deltar frivillig. Jeg gir mitt samtykke i at Lucie Furulund kan bruke mine utsagn, logger, spørreskjemaer, intervju og annen materialet i hennes mastergradsarbeid.

Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, mine svar vil anonymiseres slik at det ikke blir mulig å gjenkjenne studenten.

Tema for oppgaven er læringsutbytte og kompetanseutvikling hos studenter på Fagskolen. Arbeidsproblemstilling er: *Hvordan kan Fagskoleskolestudiet bidra til yrkesfaglig fordypning og videreutvikling av studentenes kompetanse?*

Sted og dato: .....2008

Signatur student: .....(anonymisert)

I forhold til fagskoleforskningen så ønsker jeg at du leser videre og tenker over følgende forhold:

- Tenk over dine ønsker og behov du hadde i fjor på denne tiden (du kan godt ta utgangspunkt i fortellingen du sendte til meg i januar 2009), og hvilken endring og utvikling som har skjedd? Hva opplever du er blitt bedre på, gi gjerne eksempler. Her tenker jeg på din kompetanse, både faglig og personlig.
- På hvilken måte opplevde du læringsutbytte, i forhold til egen læring og hvordan bidrog du til andres læring og utvikling? Opplever du at studieplan og lærerne har gitt deg handlingsrommet? Gi eksempler.
- På hvilken måte opplevde du mening og relevans med studiet? På hvilken måte er den i tråd med dine forventninger, ønsker og behov. På hvilken måte var fagskolen relevant (dine behov, arbeidsgiverens behov, samfunnets behov)? Var den relevant? Hvordan medvirket du underveis i studiet for å oppleve mening og relevans? Gi eksempler.
- Hva kunne du tenke deg å endre på (sett i lys av dine behov, arbeidsgiverens behov og samfunnets behov)? Gi konkrete eksempler.

## Vedlegg 4 Observasjonsskjema og guide for samtaler som utgangspunkt for analysekategorier

<b>Opplevelser av endringer</b> (faglig og personlig) fra nå situasjon, ønsker, behov, mål; i lys av arbeidsgivers behov og samfunnsbehov)  Hjelpespørsmål: Hvis du skulle fortelle din arbeidsgiver på hvilke områder du er blitt bedre på?	<b>Læringsutbytte</b> (Egen og andres læring, handlingsrom i studieplan og lærernes veiledning)  Hjelpespørsmål: Kan du gi eksempler på hva har du oppdaget og lært? På hvilken måte opplevde du at studieplan og lærerne har gitt deg handlingsrom?	<b>Mening og relevans,</b> (medvirkning i valg av temaer, innhold og arbeidsmåter)  Hjelpespørsmål: På hvilken måte opplevde du mening med fagskolestudiet og relevans?



## Vedlegg 5

## Periodeplan i Eldreomsorg

PERIODEPLAN, HEDMARK FAGSKOLE, ELDREOMSORG

I PERIODEN høst, vinter 2008/2009 Modul 2,3,4 FAGLÆRER: Lucie Furulund

Med forbehold om endringer 😊

uke/tid	tema/arbeidsstoff	arbeidsmåte/oppgaver	vurdering
34	PBL som læringsstrategi og arbeidsmåte, Pleie og omsorg til pasient med hjertesvikt som bor på sykehjemmet	PBL, virkelighetsnær oppgave, arbeid i gruppa	Veiledning på læringsmål, Logg og egenvurdering
35	Naturlig aldring, PBL som læringsstrategi og arbeidsmåte fortsetter	PBL fortsetter	"-"
36	Arbeid i gruppa, loggskrivning, profesjonell oppgaveskriving	PBL fortsetter	"-"
37	"-"	Jobbe med PBL oppgave	"-"
38	Historisk utvikling av velferdsstaten, aldring i sosiologisk, demografisk og kulturell perspektiv	"-"	"-"
39	Demens, kommunikasjon med demente Medikamenter og sykdommer hos eldre	Individuell oppgave til mappe ressursforelesning	Levere en oppgave på max 4-5 sider til mappa, redegjørelse i gruppe, logg, egenvurdering, Individuell karakter
40	Tema fortsetter	Jobbe med PBL oppgave, Geriatrisk poliklinikk 14.30	"-"
41	<b>HØSTFERIE</b>	<b>HØSTFERIE</b>	<b>HØSTFERIE</b>
42	Demens, pleie og omsorg , teoretiske perspektiver på sosial aldring, holdninger til de eldre i vår del av verden	", ressursforelesning	"-"
43	Fortsetter	"	
44	Avslutte Modul 2	Individuell oppgave til mappe, leveres 27.10.	Levere en oppgave på max 4-5 sider til mappa, redegjørelse i gruppe, logg, egenvurdering
45	Alderspsykiatri	Refleksjon og planlegging av perioden videre	
46	Alderspsykiatrisk utredningspost – Sykehuset Innlande	Besøk på C3 10.00-12.00	
47	Mening, mestring og sence of coherens, etiske utfordringer	Ressursforelesning, arbeid med PBL – pasient med hjerneslag, rehab.	
48, 49	Forts.		
50	Livskvalitet og mestring, Rita Jacobsen – Ikke alle vil spille bingo	Kurs, Stange rådhus	
51	Behovsprøving – hjelpemidler	Besøk på Elverum – hjelpemiddelsentralen	
52, 1	<b>JULEFERIE</b>	<b>JULEFERIE</b>	<b>JULEFERIE</b>

2	Modul 3, Munnstell og tannpleie	Redegjørelser, fremlegg pas. med hjerneslag, ressursforelesning	Individuell karakter
3	Ernæringsutfordringer hos de eldre	Ressursforelesning etter kl.12.00, arbeid i gruppa med oppgaven	
4	-"-	Arbeid med oppgaven, planlegging av perioden videre, praksis	
5	Veiledning på prosjekt	-"-, arbeide etter egne læringsmål	Praksisvurdering,logg, karakter Bestått / Ikke Bestått
6	Hvordan veileder vi til kompetansen?	Veiledermøte mandag 2.2., planlegger prosjektet med tema Dokumentasjon, arbeide etter egne læringsmål	-"-
7	Veileder og ledermøte – forankring av prosjektet forts., tema: Pasient med KOLS	Planlegger prosjektet med tema Dokumentasjon - Arbeide etter egne læringsmål, ressursforelesning	-"-
8	Veiledning på prosjekt	Jobber inn for 19.3. i uke 12	-"-
9	Tema: Pasient med diabetes mellitus, egenomsorg og pårørendeperspektiv	Ressursforelesning, veiledning på prosjekt	-"-
10	Veiledning på prosjekt	-"-, Fagskolekonferanse	Frist 6.3. prosjektoppgave Modul3
11	Modul 3 avsluttes, Praksis fortsetter	Redegjørelser 10.30	Redegjørelse i grupper, Individuell karakter
Uke 12	-"-	Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass/ Praksis fortsetter, veiledning på mål	Kontinuerlig tilbakemelding, logg
Uke 13	Tema: Konfliktløsning, veiledning	-"-, praktiske øvelser i gruppa	-"-
Uke 14	Tema: Veiledning, tema fortsetter	Refleksjoner i gruppa, øvelser Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass/Praksis fortsetter, veiledning på mål	-"-
Uke 15	Påske	Påske	Påske
Uke 16	Tema: Veiledning, tema fortsetter	Øvelser i gruppa, utviklingsarbeid på egen arbeidsplass/ Praksis fortsetter, veiledning	-"-
Uke 17	Tema: Å stille de gode spørsmål	Fagskolekonferanse 23. Og 24.4., Film, refleksjon i gruppa	-"-
Uke 18	Tema: Organisering av Eldreomsorgen og de eldres rettigheter	Ressursdialog med Gunnhild Hagen, refleksjoner og logg	-"-
Uke 19	Tema: Ressurs i tema Livets slutt	Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass – refleksjoner og erfaringsdeling/Praksis fortsetter, veiledning	-"-
Uke 20	Tema: Eldreomsorg og sosiale tjenester i Praha Å dokumentere et utviklingsarbeid	Vg2 elevene deler sine erfaringer fra praksis i Praha  Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass fortsetter, veiledning  Besøk av SIRAhuset på Hamar	-"-
Uke 21	Kristi himmelfartsdag	Kristi himmelfartsdag	Kristi himmelfartsdag

Uke 22	Tema: Arbeid med studieplan i Eldreomsorg	Utviklingsarbeid på egen arbeidsplass – refleksjoner og erfaringsdeling, arbeid i gruppa	
Uke 23	Fortsetter	fortsetter	
Uke 24	Tema: Oppsummering, avslutter Modul4	Presentasjon av utviklingsarbeid,  Bedrifter deltar – erfaringsdeling,  veien videre	Praksisvurdering, logg  Karakter Bestått / Ikke Bestått  Fremlegg og redegjørelser i gruppa, Individuell karakter i Modul4
Uke 25		Siste skoledag før sommeren	

**Sist endret 13.5.2009**

## Vedlegg 6

## Evalueringsskjema Hedmark fagskole

<b>Trivsel:</b>	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad
Trives du med studiet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trives du med fagene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trives du med lærerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn svarene dine:

### **Gruppen:**

Hvordan trives du i din gruppe?

Hvordan er samarbeidet i din gruppe?

<b>Planlegging og gjennomføring:</b>	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad
--------------------------------------	----------------------	--------------	-------------	------------

Deltar du på periodeplanlegging?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forklar på hvilken måte?				
Gir læreren deg veiledning når du trenger det <i>i gruppa</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir læreren deg veiledning <i>individuell</i> når du trenger det?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeider du etter egne læringsmål?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn svarene:

<b>Vurdering:</b>	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I høy grad
Får du vurdering underveis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Får du vurdere deg selv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **Hvordan foregår dette?**

Kjenner du vurderingskriteriene som brukes i ulike sammenhenger?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

### **Utdyp svaret:**

Hva ser du som sterke sider med måten lærerne og dere studenter jobber på?

Hva ser du som svake sider med måten lærerne og dere studenter jobber på?

Annet?

Hva gjorde du/hva skjedde?

Hva tenkte du?

Hva følte du?

Hva lærte du/ hva har du oppdaget?

## **Vedlegg 8            Styrets krav til fagskolelæreres kompetanse og sensorens kvalifikasjoner**

### **HEDMARK FAGSKOLE**

#### **LÆRER/INSTRUKTØRKOMPETANSE**

Lærer som skal undervise på videreutdanning innenfor helsefagene på Hedmark Fagskole skal ha både faglig og pedagogisk kompetanse:

Minimum:

- Praktisk pedagogisk utdanning eller helst mellomfagsnivå.
- Utdanning innen helse- og sosialfagene og autorisasjon som helsepersonell
- 60 studiepoeng faglig fordypning i det relevante faget.
- 1. årsverk relevant praksis innenfor helse- og sosialfagene, og minimum 3 måneders praksis i det spesifikke praksisfeltet.
- Kunne dokumentere at det er gjennomført faglig og pedagogisk ajourhold.

#### **STYRETS KRAV TIL SENSORENS KVALIFIKASJONER**

Sensorer som skal sensurere Hedmark Fagskoles studenter skal ha både faglig praktisk kompetanse og pedagogisk utdanning.

Minimum:

- Relevant utdanning i helse- og sosialfag og autorisasjon som helsepersonell
- Praktisk pedagogisk utdanning eller tilsvarende, eller realkompetanse i veilednings- og vurderingsarbeid med studenter
- 60 studiepoeng faglig fordypning i det relevante faget.
- 1. årsverk praksis eller mer i det spesifikke feltet studentene videreutdanner seg i

