

# Fra frustrasjon til aksjon!

Hvordan tilrettelegge Prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag, slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans?



Et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført  
ved Vg1 helse- og sosialfag

Masteroppgave i yrkespedagogikk  
Avdeling for yrkesfaglærerutdanningen  
Høyskolen i Akershus

Gunn Turid Aakre og Anne Kathrine Berg

2009



## **SAMMENDRAG**

Tittelen på vår oppgave er "Fra frustrasjon til aksjon" og problemstillingen er "Hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag, slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans". Forskningsprosjektet er avgrenset til å gjelde fire Vg1 klasser innenfor helse- og sosialfag ved en videregående skole i Telemark. Erfaringene fra aksjonsforskningen kan overføres til andre skoler og fylker, som ønsker å tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans, uansett programområder.

### **Bakgrunn vårt forskningsarbeid**

Noe av bakgrunnen for at vi satte i gang dette utviklingsprosjektet, er vår egen forforståelse, intervju med elever og referat fra lærernes evalueringsmøte.

Som et ledd i vårt arbeid med Kunnskapsløftet og overgang til nye læreplaner innenfor helse- og sosialfag, fant vi det motiverende å kunne være med på å utvikle ny erfaring og kunnskap.

Fram til 2007 hadde vi arbeidet som lærere på hjelpepleierutdanningen. Vi har hele tiden vært svært aktive i arbeidet med å tilrettelegge for at elevene skal få en meningsfull praksis og tett oppfølging av lærer. Vi er begge offentlig godkjente sykepleiere, med yrkeserfaring fra sykehjem, sykehus, legevakt og hjemmetjeneste. Dette arbeidet har gitt oss verdifull kunnskap og erfaring, som vi nå vil dra nytte av i forhold å tilrettelegge prosjekt til fordypning for elevene på Vg1 helse- og sosialfag.

### **Mål**

Målet med arbeidet var at:

Elevene skulle så langt det var mulig få oppfylt sitt ønske i forhold til fordypning

Vi ønsket å nedprioritere oppgave skrivningen og opprioritering av praksis

Vi ønsket å få til en deltagende praksis, og vi fant ingen mening i begrepet observasjonspraksis

Vi ønsket å få til et godt samarbeide med praksisplassene og en tett oppfølging av hver enkelt elev

For å nå målene var det nødvendig med samarbeid på ulike nivå både i og utenfor skolen. Samarbeid på ulike nivå er forankret i læreplaner og grunnlagsdokument, samt i litteratur som sier noe om viktigheten av samarbeid om yrkesopplæring på tvers av skole og bedrift. Retningslinjene åpner for et nært samarbeid mellom skolen og det lokale arbeidsliv, med stor frihet for den enkelte skole for hvordan man velger å gjennomføre dette samarbeidet. Vi mener at det må etableres et forpliktende og funksjonelt samarbeid på alle nivå.

Vår skole hadde partnerskapsavtale med tre kommuner innenfor pleie- og omsorgssektoren. Innenfor de andre yrkene er det ikke opprettet partnerskapsavtaler, noe vi mener at det er behov for å opprette.

Som et alternativt valg for elevene, ble trivselsprosjektet opprettet. Trivselsprosjektet foregår inne på skolen hvor elevene inviterer eldre inn på skolen. Elevene har ansvaret for å arrangere ulike aktiviteter sammen med de eldre.

### **Teoretisk forankring**

Prosjektet har til hensikt å dokumentere erfaringer som kan føre til økt kvalitet og endringer av tilrettelegging av prosjekt til fordypning. Det var nødvendig for oss å få til et tett samarbeid om prosjekt til fordypning på flere nivå, fra elev-/ lærer-, skole-, til fylkes- og arbeidslivsnivå.

I dette arbeidet har vi brukt politiske dokumenter som opplæringsloven, stortingsmeldinger og læreplanverk. Vi har støttet oss til delrapport fra Fafo om evaluering av prosjekt til fordypning. For å få til endringer i opplæringsprosessen med prosjekt til fordypning, har vi benyttet oss av teori om aksjonsforskning.

For å forankre utviklingen av en meningsfylt og yrkesrelevant utdanning, har vi støttet oss til teori om utvikling av helhetlig yrkeskunnskap, praksisteori og yrkeskompetanse, etikk, veiledning og refleksjon.

### **Metode**

Arbeidet er bygget på aksjonsforskning som metode og organsiert som et årshjul, inndelt i tre hovedbolker som avsluttes med evaluering og planer for videre arbeid.

Vi informerte tidlig ledelsen ved vår skole om vårt prosjekt hvor vi ønsket å samarbeide med tre andre lærere.

Videre innkalte vi opplæringskontoret og praksiskoordinatorerne til et møte på skolen for å orientere om prosjekt til fordypning og om vårt utviklingsarbeid. Vi ønsket også å diskutere hva vi sammen kunne gjøre for elevene med tanke på praksisutplassering. Vi diskuterte forventninger til hverandre, skole / arbeidsliv, og vi diskuterte tidspunkt og ulike tilnærminger til utvikling av yrkeskunnskap. Vi vektla at dette skulle være en demokratisk prosess hvor alle stemmer skulle bli hørt. På bakgrunn av innspill fra møtet, la vi sammen med de andre lærerne planer for hvordan vi skulle tilrettelegge prosjekt til fordypning fram mot neste møte. Vi opplevde stor interesse for vårt utviklingsarbeid, og videre opplevde vi at det var behov for dette samarbeidet. Arbeidet vi viser til er dokumentert ut ifra intervju med elever, møtereferat, elevenes logger, og evalueringssamtaler med elever og lærere.

### **Våre erfaringer og våre funn**

Vi har gjort erfaringer på tre nivåer. Det ene er vårt møte med elevene og deres opplevelser, det andre er samarbeidet med de andre lærerne og det tredje er samarbeidsmøtene med fylkeskommune ved opplæringskontoret og kommunekooridantorene.

Vi poengterte i brev til ledelsen at temaet for prosjektet skulle kunne være til nytte for andre lærere ved skolen. Dette arbeidet skulle være vårt bidrag i forhold til å endre tilrettelegging av prosjekt til fordypning til noe bedre enn den erfaringen lærere og elever satt igjen med etter første året. Vi fikk stor frihet fra ledelsen på skolen, til å utføre samarbeid på alle nivå, frihet til invitere samarbeidspartnere inn til møter på skolen og bruke skolen lokaliteter samt tilby enkel servering.

Vi har funnet positiv sammenheng mellom elevenes valg av praksisplass og elevenes opplevelse av mening og yrkesrelevans. Dette bekrefter elevutsagn som: *Jeg er fornøyd med alt, fått prøvd forskjellige oppgaver, fornøyd med at de hadde tillit til meg, ble tatt imot på en god måte, men kunne ha trent mer på enkelte praktiske prosedyrer i øvingsrommet på skolen*”.

Vi opplever fortsatt at lærerne ikke har satt av tid i programfagtimene til å diskutere det elevene har lært i praksis. En elev sier at: *Lærerne spør ikke etter hva vi holder på med eller hvor vi er i praksis. Engelsklæreren spurte om vi kunne fortelle om våre erfaringer fra*

*praksis*”. Vi ser en fare i at prosjekt til fordypning kan bli sett på som noe som kommer i tillegg til undervisningen inne på skolen, og ikke som en del av helheten.

Samarbeid med skole, fylkeskommune ved opplæringskontoret og praksiskoordinatorerne har vært en viktig prosess i arbeidet. Forskningsprosjektet har vist oss at planlagt samarbeid på flere nivåer er med på å utvikle opplæringen for alle parter, både ute i praksis og inne på skolen. Som eksempel kan vi nevne at skolen fikk nyttige tilbakemelding fra praksis om de forventninger praksis har til elevene før første praksisperiode, samtidig som skolen kunne formidle sine forventninger tilbake til praksis. Samarbeid skole og bedrift utvikler opplæringen i prosjekt til fordypning. Begge parter kan komme med nyttige innspill til hverandre, og vi som lærere blir tryggere i møtet med praksis.

Som en direkte konsekvens av arbeidet, har skolen fått opprettet et nært samarbeid med et bo- og rehabiliteringssenter hvor skolen har elever utplassert i prosjekt til fordypning både innenfor helse- og sosialfag og restaurant og matfag. Her har skolen også fått tilbud om å bruke hudpleiesalongen en dag i uken. Dette arbeides det videre med for å få til. I tillegg har skolen avtale med et sykehjem, hvor skolens elever er i alle avdelinger.

Alle steder hvor elever er i praksis, er avhengig av tett oppfølging av en lærer, helst med kompetanse innen fagfeltet. Vi så store forskjeller i forhold til de elevene som hadde tett oppfølging av lærer og der hvor dette var mangelfullt. Dette viser at høy grad av yrkesrelevans sammen med krav fra omgivelsene ikke er nok til å skape en god læringssituasjon. Der hvor elevene hadde hatt tett oppfølging av lærer, viste loggene større grad av refleksjon. Vi fant at elevenes logger var mer reflekterte der hvor oppfølgingen var god.

I samarbeid med elevene fant vi det både mest naturlig og nyttig å arbeide dyptgående med kompetansemålene etter at elevene hadde vært en stund i praksis. I forhold til mange av våre elever, fant vi at de hadde store problemer med å skrive store teoretiske oppgaver. For mange av elevene var det å skrive så energikrevende, at det tok fokuset vekk fra elevenes evner til å reflektere over praksis, noe som er helt nødvendig for å utvikle yrkeskunnskap. Vi fant at det er viktig å tilrettelegge disse oppgavene utifra elevens nivå.

Vi ser et stort behov for at skolen inngår partnerskapsavtaler innenfor alle de ulike yrkene, og at skolen knytter ansvaret for kontakt med bedriftene opp mot en konkret person som kan koordinere dette viktige arbeidet.

Trivselsprosjektet kom igang etter inspirasjon fra ”Livsglede for eldre”. Prosjektet inngår nå som et av tilbudene elevene kan velge mellom.

### **Veien videre**

Det er viktig å holde fokus på prosjekt til fordypning og alle mulighetene som er innenfor dette faget. Vi mener at introduksjon av elevenes valgmuligheter tidlig på høsten kan gjøres mer spennende. For eksempel gjøre praktisk tilnærming med stasjoner hvor elevene kan prøve seg i forhold til de ulike yrkene. Allerede der kan elevene få en meningsfull opplevelse i forhold til å ta informerte valg i prosjekt til fordypning.

Prosjekt til fordypning må inkluderes spesielt i felles programfag og tas med i fellesfagene.

Vi ønsker å videreutvikle samarbeidet med praksiskoordinatorne og opplæringskontorene.. Lærerne må følge elevene tett opp i praksis. Det er viktig å inngå partnerskapsavtaler innenfor alle yrkene. Det må jobbes videre med Trivselsprosjektet. Våre ønsker er at de aksjonene som vi her har sett begynnelsen av, vil fortsette.

# INNHOOLD

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1</b>	<b>Hvorfor ønsket vi å gjøre dette prosjektet? .....</b>	<b>8</b>
1.1.1	Utfordringer i vår skolehverdag som vi ønsket å ta tak i .....	9
1.1.2	Vår forforståelse .....	9
1.1.3	Fra opplevd situasjon til problemformulering.....	11
<b>1.2</b>	<b>Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>Fra problemstilling til aksjon.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>Hva sier læreplanene om utvikling av yrkesrelevans? .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1</b>	<b>Hva sier læreplanens generelle del om yrkesrelevans?.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2</b>	<b>Hva sier kompetansemålene i felles programfag om yrkesrelevans?.....</b>	<b>28</b>
3.2.1	Er det en sammenheng mellom de aktuelle yrkenes kompetanseplattform og helsefremmende arbeid?.....	30
<b>3.3</b>	<b>Hva sier læreplan i prosjekt til fordypning om yrkesrelevans?.....</b>	<b>31</b>
<b>3.4</b>	<b>Utforming av lokale læreplaner i forhold til yrkesrelevans .....</b>	<b>32</b>
<b>3.5</b>	<b>Retningslinjer for vurdering i prosjekt til fordypning .....</b>	<b>34</b>
<b>3.6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>Relevans i lys av teori om yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Historisk perspektiv på yrkesrelevans .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>Bevisstgjøring av lærerens yrkesetiske helhetssyn.....</b>	<b>39</b>
4.2.1	Hva sier læreplanens den generelle del om lærerens yrkesetiske helhetssyn?.	40
4.2.2	Bevissthet i forhold til etisk grunnsyn og moralske handlinger.....	41
4.2.3	Konsekvensetikk i forhold til lærerens yrkesetikk.....	42
4.2.4	Er pliktetikk og konsekvensetikk nyttig for lærerens yrkesetikk? .....	43
4.2.5	Oppsummering .....	44
<b>4.3</b>	<b>Bevissthet om vår praksisteori med fokus på prosjekt til fordypning .....</b>	<b>45</b>
4.3.1	Hva er praksisteori?.....	45
4.3.2	Personlige erfaringer i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning .....	46
4.3.3	Overført kunnskap - andres systemiske erfaringer.....	47
4.3.4	Verdier.....	47
4.3.5	Bevisstgjøring om egen praksisteori .....	48
4.3.6	Oppsummering .....	49
<b>4.4</b>	<b>Veiledning og yrkeskunnskap .....</b>	<b>49</b>
4.4.1	Refleksjon og yrkeskunnskap.....	51
4.4.2	Oppsummering .....	54
<b>4.5</b>	<b>Teoretiske perspektiver på yrkeskunnskap.....</b>	<b>54</b>
4.5.1	Hva er yrkeskunnskap og yrkeskompetanse?.....	55
4.5.2	Hva sier Dreyfus brødrene om utvikling av yrkeskompetanse? .....	59
4.5.3	Grunnleggende ferdigheter som en viktig del av yrkeskompetansen .....	61
4.5.4	Betydningen av relevans i forhold til å utvikle yrkeskompetanse .....	63
4.5.5	Hva sier Mesterlæren om utvikling av yrkeskompetanse?.....	63
<b>4.6</b>	<b>Oppsummering .....</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>Prosjektets forskningsdesign .....</b>	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Hvorfor et aksjonsforskningsprosjekt?.....</b>	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>Valg av forskningsstrategi .....</b>	<b>66</b>
5.2.1	Aksjonsforskning / utviklingsforskning .....	67
5.2.2	Hva innebærer aksjonsforskning i vårt prosjekt?.....	69
5.2.3	Våre roller som forskere på egen praksis .....	70
<b>5.3</b>	<b>Grovplan for prosjektet .....</b>	<b>71</b>



5.3.1	Mål .....	71
5.3.2	Læreforutsetninger .....	72
5.3.3	Rammefaktorer .....	73
5.3.4	Innhold og læreprosess .....	74
5.3.5	Vurdering .....	77
<b>5.4</b>	<b>Datainnsamling i prosjektet .....</b>	<b>78</b>
5.4.1	Intervju med elevene .....	78
5.4.2	Elevenes logger / refleksjonsnotater og elevarbeid .....	80
5.4.3	Samarbeidets betydning i aksjonsforskning og vårt prosjekt .....	82
5.4.4	Gyldighet og pålitelighet .....	82
<b>5.5</b>	<b>Hermeneutisk struktur og prinsipper i vårt prosjekt .....</b>	<b>83</b>
5.5.1	Hermeneutiske prinsipper i tolkning av dataene .....	84
<b>6</b>	<b>Hvordan har vi arbeidet gjennom skoleåret? .....</b>	<b>87</b>
<b>6.1</b>	<b>Bolk 1: forberedelser til praksis .....</b>	<b>88</b>
6.1.1	Intervju med elevene .....	88
6.1.2	Første møtet med kommune og fylkeskommune .....	89
6.1.3	Det andre møtet med kommuner og Fylkeskommune .....	90
6.1.4	Forventninger fra praksisplassen til elevene før første praksisperiode .....	91
6.1.5	Bevisstgjøring av yrkesvalg .....	91
6.1.6	Introduksjon av de ulike yrkene .....	92
6.1.7	Presentasjon av organisasjonen Livsglede for eldre .....	93
6.1.8	Planlegging av Trivselsprosjektet .....	93
6.1.9	Informasjon til elevene om vårt prosjekt .....	94
6.1.10	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	94
<b>6.2</b>	<b>Bolk 2: Fordypning i de aktuelle yrkene uke 42 - 51 .....</b>	<b>102</b>
6.2.1	Ansvar for elevene fordelt blant lærerne .....	102
6.2.2	Elevene har praksis ut fra sitt yrkesvalg og skriver logger .....	102
6.2.3	Elevene jobber med individuelle oppgaver .....	106
6.2.4	Elevene arbeider med læreplanmål .....	110
6.2.5	Evalueringsamtaler med elevene .....	111
6.2.6	Evaluering i lærergruppa Bolk 2 .....	113
6.2.7	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	114
<b>6.3</b>	<b>Bolk 3: Muligheter for ny fordypning uke 2-18 .....</b>	<b>117</b>
6.3.1	Samarbeidsmøte .....	117
6.3.2	Elevene har praksis ut fra sine valg og skriver logger. ....	118
6.3.3	Elevene jobber med individuelle oppgaver .....	121
6.3.4	Evalueringsamtaler med elevene .....	124
6.3.5	Evaluering i lærergruppa bolk 3 .....	125
6.3.6	Elevene søker Vg2 før 1.mars .....	126
6.3.7	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	126
<b>7</b>	<b>Hva kan bidra til å gjøre prosjekt til fordypning meningsfull og yrkesrelevant? .....</b>	<b>128</b>
<b>7.1</b>	<b>Betydningen av at elevene får oppfylt sine ønsker i prosjekt til fordypning? .....</b>	<b>129</b>
7.1.1	Hovedfokus på praksis og ikke på teoretiske oppgaver .....	131
7.1.2	Betydningen av tidlig utplassering i praksis og tett oppfølging av lærer i forhold til å utvikle mening og yrkesrelevans .....	133
7.1.3	Samarbeid mellom skole og praksis .....	137
<b>7.2</b>	<b>Aksjonsforskning som strategi for å utvikle yrkesrelevans og mening for elevene i faget prosjekt til fordypning .....</b>	<b>139</b>
<b>7.3</b>	<b>Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>141</b>

# 1 Innledning

I dette innledningskapitlet vil vi begrunne valg av tema for prosjektet og presentere vår forforståelse, problemstilling og formålet med oppgaven.

## 1.1 Hvorfor ønsket vi å gjøre dette prosjektet?

Vi er to lærere på Helse- og sosialfag, Anne Kathrine Berg og Gunn Turid Aakre. Vi<sup>1</sup> er begge utdannet sykepleiere med lang klinisk erfaring. Vi er begge opptatt av samarbeidet mellom skole og praksisfeltet. Vi har erfaring i å undervise elever på grunnkurs helse- og sosial, og Vk1 og Vk2 hjelpepleier etter reform -94. Vi har positiv erfaring med at elevene kommer tidlig ut i praksis. Allerede på grunnkurs hadde elevene to ukers praksis, fortrinnsvis i barnehage, skolefritidsordning og alders- og sykehjem. Praksisperioden hadde en motiverende effekt på elevene, og det ble lettere å relatere teori til opplevd praksis. Noen elever så klart at de hadde valgt feil linje, mens andre ble enda sikrere i sitt valg.

Høsten 2006 ble Kunnskapsløftet innført og igangsatt, og svært mange av lærerne ved vår skole opplevde at de ikke var forberedt på de nye utfordringene. Spesielt var det mye frustrasjon og usikkerhet blant lærerne i forhold til det nye faget prosjekt til fordypning og organiseringen av dette. Lærerne som organiserte prosjekt til fordypning første året, hadde liten erfaring fra praksisfeltet. Prosjekt til fordypning ble på vår skole definert som ”observasjonspraksis” hvor elevene skulle ut en dag i uken å gjøre sine observasjoner, som senere skulle presenteres i en prosjektoppgave på et gitt antall sider.

Det ble lagt hovedvekt på prosjektoppgaven når prosjekt til fordypning skulle vurderes. Prosjekt til fordypning ble lagt til en dag i uken. Den ene uken var elevene ute i praksis og den andre uken var de inne for veiledning og oppgaveskriving. Lærerne var ikke ute i praksisfeltet, og derfor de ikke til de arbeidsoppgavene elevene utførte og de tankene, og refleksjoner elevene gjorde seg.

---

<sup>1</sup> Anne Kathrine og Gunn Turid blir beskrevet som vi i resten av oppgaven. Vi er eiere av denne master oppgaven.

Veiledning ble gitt på prosjektoppgaver som etter vår oppfatning var løsrevet fra selve praksissituasjonen. Det var altså lite sammenheng mellom teori og praksis. Praksisplassene mistet oversikten over elevene, og mange av praksisplassene vegret seg for å ta imot elever neste periode.

Elevene var selv ansvarlige for å finne praksisplass, og det var ingen oppfølging fra lærer. Dette førte igjen til lite samarbeid med praksisplassene og manglende oversikt. Et eksempel på dette er at en elev var borte fra praksisplassen i flere uker uten av skolen kjente til dette. Vi opplevde at praksis ble nedprioritert og at fokuset ble lagt på oppgave skrivning. Dette fikk vi senere bekreftet under intervju med elevene. De elevene som ikke selv klarte å få tak i en praksisplass, ble organisert i elevbedrift som drev med enkel matlaging. Denne ordningen førte til også til usikkerhet og frustrasjon blant elever og lærere. Vi synes også å registrere en motvilje fra lærerne i forhold til å være med elevene ute i praksisfeltet. De problemene vi viser til her, tror vi er klassiske på mange skoler. I møter og samtaler så vi at mange slet med å finne formen.

### **1.1.1 utfordringer i vår skolehverdag som vi ønsket å ta tak i.**

Vi så mange utfordringer og vi hadde et sterkt ønske om å tilrettelegge prosjekt til fordypning, slik at det skulle oppleves meningsfylt og yrkesrelevant for elever og lærere. Vi ønsket å få til et godt samarbeid med de andre lærerne og praksisfeltet.

- Vi ønsket at elevene i størst mulig grad skulle få praksis i det yrket de ønsket
- Vi ønsket å følge elevene tett opp i praksis
- Vi ønsket å nedprioritere oppgave skrivningen og en opprioritering av praksis
- Vi så ingen mening i begrepet observasjonspraksis, vi ønsket å få til en deltagende og aktiviserende praksis.

Ut i fra dette søkte vi skolens ledelse om å få medansvar for prosjekt til fordypning skoleåret 2007- 2008. Dette fikk vi positiv tilbakemelding på. Nå var det bare å ta fatt på prosjektet.

### **1.1.2 Vår forforståelse**

Vi har begge lang erfaring som sykepleiere ute i feltet. Anne Kathrine var ferdig utdannet sykepleier i 1974. Den gangen var utdanningen svært praksisrettet. Etter en tre måneders

innføringsblokk var elevene klare for praksis. De ble regnet med, og var en del av teamet. Den gangen hadde elevene tett oppfølging av en eldre elev eller en ferdig sykepleier. Det å være ute i praksis, opplevdes absolutt meningsfylt og var helt nødvendig for å skape en yrkesidentitet. Det var gjennom praksis hun fikk forståelse for teorien. Anne Kathrine relaterer den dag i dag spesielle sykdommer tilbake til pasienter hun møtte i praksisperiodene under sykepleieutdanningen.

I tiden fra 1974 til 1990, hvor Gunn Turid var ferdig utdannet, skjedde det store forandringer i sykepleieutdanningen. Vi kan kalle det et paradigmeskifte. Utdanningen gikk fra å være en fagskole som før 1980 utdannet sykepleiere som organisatorisk var plassert under Sosialdepartementet, til å bli en høyskoleutdanning underlagt lov om Universitets- og høyskoler organisert under Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Som følge av endringene, hadde utdanningen skiftet karakter fra fagskoleutdanning til å bli en akademisk utdanning. Synet på praksis ble endret, og teoriene ble satt i høysetet. Gunn Turid opplevde blant annet å ha avsluttende eksamen i psykologi før hun i det hele tatt hadde møtt en pasient. Heldigvis hadde Gunn Turid lang erfaring fra praksisfeltet før hun begynte å studere sykepleie og det var derfor lett for henne å realiter teori til praksis.

Vi hadde også forholdsvis lang erfaring med å undervise hjelpepleiere. Her opplevde vi at praksis ble satt i høysetet. Og vi hadde gode erfaringer med å veilede elevene ute i praksis og med å overføre den kunnskapen og de erfaringene som praksis gir til teoriundervisningen. Vi så hvordan elevene blomstret opp når de opplevde at de var til nytte for noen, og hvordan motivasjonen økte når undervisningen opplevdes som meningsfylt i forhold til det yrket de hadde valgt.

I løpet av vår tid som masterstudenter har vi også fått en teoretisk forståelse av hvorfor praksis er så viktig. Praksis er grunnleggende for all yrkesutdanning, og vi mente det var viktig for eleven å få så god praksis som overhode mulig.

Skoleåret 2006-2007 underviste ingen av oss på grunnkurs helse og sosialfag. Dette skoleåret ble vi presentert den nye reformen Kunnskapsløftet som skulle iverksettes høsten 2006. Anne Kathrine hadde en periode vært med i gruppa som utarbeidet de lokale læreplanene for de videregående skolene i Telemark. Den frustrasjonen vi beskriver i dette kapitlet har vi kun observert fra utsiden og i samtaler med noen av de involverte lærerne. Vi foretok også et

intervju med et tilfeldig utvalg elever på Vg1 våren 2007. Da hadde disse elevene fått ett års erfaring med prosjekt til fordypning, og dette dannet grunnlaget for intervjuet.

I løpet av det første året med prosjekt til fordypning opplevde vi en økt fokus på det teoretiske og en nedprioritering av praksis. Vi opplevde at teoretisering av utdannelsen førte til at motivasjonen sank og relevansen for yrkesutøvelsen blir mindre tydelig. Vi opplevde at teori og praksis mistet kontakten med hverandre. Dette sto i sterk kontrast til intensjonen og selve formålet med prosjekt til fordypning, nemlig at dette faget skal gi elevene mulighet til å prøve ut ønsket lærefag og få en bredere kompetanse innenfor valgte utdanningsprogram på Vg1, og valgt programområde på Vg2 slik at læringsresultatet etter fullført utdanning blir i samsvar med fagets kompetanseplattform.

Ved skolestart høsten 2006 var det fortsatt mye frustrasjon omkring organiseringen av prosjekt til fordypning. Lærerne opplevde at de ikke fikk nok tid til planlegging. De fagansvarlige lærerne hadde ikke vært med å utarbeide de lokale læreplanene, følgelig hadde de ikke noe eierforhold til planene. Lærerne og elevene brukte lang tid på å tolke mål i planene. Det opplevdes frustrerende og vanskelig å skulle veilede i forhold til mål en ikke helt forstår. Elevene og heller ikke alle lærerne hadde erfaring fra de ulike yrkene. Derfor ble det etter vårt syn nærmest meningsløst å sette opp en målsetting for noe en ikke har kjennskap til.

### **1.1.3 Fra opplevd situasjon til problemformulering**

Her ønsker vi å ta utgangspunkt i skolens pedagogiske plattform hvor visjonen er: ”At alle ved skolen regelmessig skal oppleve gleden av å lykkes faglig og sosialt, individuelt og i grupper”. Skolen skal også tilby en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og evner. Den enkelte eleven skal oppleve mestring og fremgang. Med bakgrunn i de erfaringene vi hadde fra første års organisering av prosjekt til fordypning, opplevde vi at her var stor avstand mellom liv og lære. Dette bekreftet også intervjuet med elevene, og lærernes egen evaluering. Etter mange års skolegang skulle elevene endelig få mulighet til å komme ut å prøve seg i praksis. Til elevenes og vår store frustrasjon opplevde vi en sterk teoretisering, med fokus på den teoretiske oppgaven og utformingen av denne, men det praktiske arbeidet ble sterkt nedprioritert. Dette begrunner vi med totalt mangel på oppfølging av elevene i praksis. Ut ifra disse erfaringene, har vi kommet frem til vår problemformulering, som er:

Hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag, slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans?

Vi ønsker å gjennomføre dette som aksjonsforskningsprosjekt på egen skole. Prosjektet omfatter alle elevene på Vg1. Vi tok utgangspunkt i elevenes valg, som fordelte seg på helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider, apotektekniker, tannhelsesekretær, hudpleie og fordypning i felles programfag, her matematikk. Eksemplene og historiene vi har, omfatter de elevene vi fulgte opp i praksis, nemlig helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider og hudpleie. Alle fire Vg1 helse- og sosialfagklassene var med i prosjektet, totalt fem lærere og en assistent. Prosjektet varte skoleåret 2007-2008. I dette arbeidet finner vi det mest naturlig å omtale elevene som hun, selv om vi har elever av begge kjønn.

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Vi har gjennom flere år vært opptatt av samarbeidet mellom skole og praksisplass. Vi mener at kvaliteten på opplæringen er helt avhengig av at elevene opplever sammenhenger mellom teori og praksis. Vi jobber med mennesker, og elevene bruker seg selv som viktigste instrument, og de utvikler ulike sider av sin personlighet i mellommenneskelige relasjoner. Dette er helt nødvendig for utviklingen av yrkesidentitet.

I innledningen belyser vi hvordan vi kom fram til problemstillingen. Vi sier noe om hvorfor vi ønsket å gjøre dette prosjektet, og om hva vi ville oppnå og bakgrunnen for dette. Vi beskriver vår for forståelse og vektlegger egen yrkeskompetanse for vår forståelse. Videre beskriver vår oppfatning av prosjekt til fordypning det første året med Kunnskapsløftet.

I kapittel 2 utdyper vi hva prosjektet handler om, og hva som var intensjonen. Vi gir en kort presentasjon om hvordan vi har arbeidet for å tilrettelegge prosjekt til fordypning Vg1 helse- og sosial skoleåret 2007-2008.

I kapittel 3 beskriver vi den generelle læreplanen og ser på yrkesrelevans i forhold til denne. Videre tar vi for oss kompetanseplattformene for helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeiderfaget, apotektekniker, tannhelsesekretær og hudpleiefaget. Videre ser vi på kompetanseplattformene i de aktuelle yrkene og læreplanen for felles programfag i helse- og sosialfag i forhold til yrkesrelevans. Vi ser på læreplan for prosjekt til fordypning og forklarer

hvordan vi arbeidet for å komme frem til elevens læreplan. Vi gjør en kort redegjørelse i forhold til utforming av lokale læreplaner i forhold til yrkesrelevans.

I kapittel 4 vil vi se på teori i forhold til yrkesrelevant utdanning i et historisk, etisk og didaktisk perspektiv. Vi sier noe om den norske fagutviklingsmodellen. Videre ser vi på praksisteori og lærerens yrkesetiske helhetssyn, utvikling av yrkeskunnskap og yrkeskompetanse. Vi belyser veiledning og refleksjon i forhold til å utvikle yrkeskunnskap.

I kapittel 5 vil vi begrunne aksjonsforskning som strategi, og gjøre rede for hva denne strategien innebærer. Vi vil også si noe om motsetningene mellom aksjonsforskning og forskning med utgangspunkt i positivisme og naturvitenskapelige metoder. Vi vil si noe om vår rolle som forskere på egen praksis ut ifra forskningsetikk. Vi vil presentere grovplan for prosjektet. Vi vil også si noe om hvordan datainnsamlingen skal foregå, tolkes og vurderes.

I kapittel 6 presenterer vi hvordan vi har arbeidet gjennom skoleåret for å utvikle yrkesrelevans og en meningsfull opplevelse for våre elever i prosjekt til fordypning.

Vi har valgt å dele prosjektet i kronologisk rekkefølge etter de fire fasene prosjektet er inndelt i. Vi vil belyse hver fase gjennom planer og elevenes logger, egne logger, oppgaver, møtoreferater. En oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre vil følge hver fase.

I kapittel 7 vil inneholde en avsluttende drøfting, hvilke erfaringer sitter vi igjen med, og hvordan kan vi bruke denne kunnskapen videre.

## **2 Fra problemstilling til aksjon**

En presentasjon av hvordan vi tilrettela prosjekt til fordypning for at elevene på Helse- og sosial skulle oppleve yrkesrelevans.

Vi vil i dette kapittelet gi en kort beskrivelse av hvordan vi arbeidet for å tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 Helse og sosialfag skoleåret 2007-2008. Dette skoleåret hadde vi 75

elever på helse- og sosial. De aller fleste elevene kom rett fra forskjellige ungdomsskoler, og hadde ingen yrkeserfaring. Alt var nytt for disse elevene, både skole, linje, lærere og medelever. De fleste hadde kommet inn på sitt første valg, noe som er svært positivt i forhold til motivasjon. Elevene som søker til vår skole er etter vår erfaring forholdsvis svake i fellesfagene. Mange har dårlig erfaring fra tidligere skolegang og sliter med dårlig selvbilde. Vi har også noen elever som er svært motiverte og vet akkurat hva de vil. Vi har flere elever med innvandrers bakgrunn, og mange av disse behersker norsk dårlig. Vi opplever å ha svært motiverte lærere som er opptatt av elevene ve og vel. Lærerne hadde forskjellig erfaringer og ulike syn på hvordan prosjekt til fordypning skulle tilrettelegges.

Vi var fem yrkesfaglærere, tre av oss med praksiserfaring fra helsevesenet. To av oss hadde lang erfaring som sykepleiere og en hadde erfaring som hjelpepleier, de to andre hadde fagutdannelse innen helse og sosialfag. Vi som hadde erfaring fra helsevesenet kjente deler av praksisfeltet godt. Vi hadde ingen erfaring fra å undervise i Vg1, men lang erfaring i å undervise på Vkl hjelpepleier og Vkl omsorgsarbeiderfaget. De andre lærerne hadde undervist i prosjekt til fordypningskoleåret 2006-2007. To av disse var også kontaktlærere på Vg1 helse- og sosialfag. Ut i fra dette var vi godt rustet til å møte noen av utfordringene i forhold til prosjekt til fordypning. Vi var svært godt rustet til å møte de elevene som valgte å fordype seg i helsearbeiderfaget. I forhold til alle de andre fagområdene elevene kunne velge, hadde vi en stor utfordring. Her måtte vi bare gjøre vårt beste for å tilrettelegge for elevenes valg. I samarbeidet med de andre videregående skolene og noen av praksisplassene, ble prosjekt til fordypning ved vår skole lagt til torsdager, med seks timer pr. dag

Skolen har et fint auditorium med tilgang til audiovisuelle hjelpemidler hvor elevene kan motta felles informasjon. Skolen har partnerskapsavtaler med nabokommunene, men disse avtalene omfatter kun helsesektoren. I forbindelse med utplassering av Vg1 elevene, hadde vi noen kontakter i barnehagene. I forhold til de andre aktuelle yrkene hadde vi ikke opparbeidet oss noen kontakter.

### **Målet for arbeidet er følgende**

Elevene skulle føle seg betydningsfull og oppleve å lykkes faglig og sosialt

Elevene skulle så langt det var mulig få oppfylt sitt ønske i forhold til fordypning

Vi ønsket å nedprioritere oppgave skrivningen og opprioritering av praksis

Vi ønsket å få til en deltagende praksis, og fant ingen mening i begrepet observasjonspraksis



Vi ønsket å få til et godt samarbeid med praksisplassene og en tett oppfølging av hver enkelt elev

### **Den enkelte elev skal**

Ha kjennskap til alle yrkene elevene kan velge blant.

Kunne reflektere over hvilke egenskaper og nøkkelkvalifikasjoner som er viktige i det enkelte yrket.

Utvikle en begynnende yrkeskompetanse

Oppleve prosjekt til fordypningsom meningsfylt

Oppleve prosjekt til fordypning som yrkesrelevant

### **Hvordan oppnår vi dette?**

Vår skoles visjon er at elevene skal oppleve gleden av å lykkes faglig og sosialt, individuelt og i grupper. Følgelig bør denne visjonen ligge til grunn for alt arbeidet vi som lærere på denne skolen utfører. Visjonen er en del av vårt verdigrunnlag og bør vise seg som en rød trå gjennom hele dette prosjektet. Vi ønsket å se hver elev, og sammen med elevene finne ut hva som skulle til for at de skulle oppleve gleden av å lykkes faglig og sosialt. Vi ønsket at de ulike praksisplassene også skulle være kjent med skolens visjon. Vi ønsket at praksisplassene skulle se hver enkelt elev og være med på å veilede elevene mot det å oppleve gleden ved å lykkes. Skulle vi få dette til, måtte vi etablere kontakt med de ulike praksisplassene.

Praksisplassene måtte kjenne skolen, kjenne lærerne og ikke minst kjenne elevene. For å oppnå dette, hadde vi jevnlig møter med noen av praksisplassene. Vi besøkte de ulike praksisplassene regelmessig, og inviterte representanter fra praksis til skolen. I tiden før elevene skulle utplasseres hadde vi besøk fra representanter fra alle yrkene elevene kunne fordype seg i.

Skolen har fra før godt etablerte partnerskapsavtaler med nabokommunene i forhold til helsefag og det var naturlig for oss å fortsette dette samarbeidet. I forhold til de andre yrkene hadde vi en klar utfordring med å finne praksisplasser.

Vi ble enige om å fordele de ulike yrkene mellom oss og være ansvarlige for å skaffe praksisplasser i forhold til dette. Her hadde vi en utfordring, men ved hjelp av innsatsvilje,

samarbeid og en stor grad av kreativitet klarte vi å skaffe nesten alle elevene praksisplass innenfor det området de ønsket å fordype seg i.

Vi fikk til et godt samarbeid med fire barnehager, to skole fritidsordninger og en barneskole. Vi klarte ikke å skaffe plasser innenfor ambulansesfaget. Vi hadde også problemer med å skaffe plasser innenfor hudpleie. Her tok vi kontakt med parfymier og de var villige til å ta i mot elever fra oss. Dette skulle vise seg å bli svært vellykket. Vi fikk praksisplasser på apotek, hos tannlege og en elev valgte å fordype seg i matte. Det var ingen som ønsket helsesekretær og fotterapeut.

Etter å ha lest boken til Toril Ekelund, Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag (Ekelund 2007) våren 2007, ble vi svært inspirert og engasjert. Vi så klart at nøkkelkvalifikasjoner er grunnleggende og betydningsfulle i alle yrker våre elever kan utdanne seg til. Det er av stor betydning at våre elever tilegner seg kunnskaper som er viktige i det yrket de skal velge. Mange elever har ikke peiling på hva de ønsker å utdanne seg til. De bare kom inn på "noe tilfeldig". I yrkenes kompetanseplattformer finner vi hvilken kompetanse samfunnet forventer at våre elever har tilegnet seg etter endt utdanning. Det er noen sentrale nøkkelkvalifikasjoner som er felles for alle yrkene, og poenget var at elevene skulle arbeide med disse nøkkelkvalifikasjonene. Vi var fem lærere som sammen valgte ut omsorg, empati, respekt og samarbeid som sentrale nøkkelkvalifikasjoner.

Elevene fikk høre om alle de ulike utdanningene fra mennesker som selv utførte yrkene. Alle elevene var da samlet i et lyst og trivelig auditorium, og mottok den samme informasjonen. Etter hvert foredrag, fikk elevene jobbe med refleksjon rundt det de hadde hørt og fått med seg. Refleksjonsnotatene ble samlet inn og brukt i individuelle samtaler mellom elev og lærer. Vi ønsket nå at elevene skulle ha nok kjennskap til de ulike yrkene slik at de kunne være i stand til å ta et valg.

På dette tidspunktet hadde vi lærere en diskusjon om det var det faglig forsvarlig å sende alle elevene ut i praksis? Hva med elever med atferdsproblemer, de som ikke snakket godt norsk og de som ikke hadde et rent rulleblad? Kunne vi sende disse ut? Hvilke alternativer hadde vi? Noen av lærerne hadde sterke meninger i forhold til dette. De ønsket ikke å sende disse elevene ut i praksis, men tilby et opplegg på skolen. Hva elevene selv ønsket, så ut til å komme i annen rekke.

Våre elever var kommet inn på Vg1 helse og sosialfag. Prosjekt til fordypning utgjør ca.20 % av dette faget, og skal være en mulighet for tilpasset opplæring. Elevene skal få mulighet til å fordype seg i det området de er interessert, og vi som lærere hadde læreplanene og skolens visjon og forholde oss til. Vi ønsket at elevene skulle lykkes faglig og sosialt. Vi ønsket at elevene i den grad det var mulig skulle få praksisplass i forhold til sitt valg. Vi ville følge elevene tett opp i praksis. Dette ble vi etter hvert enige om og så langt det var mulig fikk våre elever fordype seg i det området de var interessert

I begynnelsen på skoleåret hadde vi besøk av representanter fra Agder, som presenterte sitt prosjekt "Livsglede for eldre". Dette er et prosjekt igangsatt av sykepleiestudenter i Kristiansand. Målet er få etablert kontakt med eldre som har et lite sosialt nettverk. De eldre får gjennom dette prosjektet muligheter til å være med på ulike sosiale aktiviteter. Dette var noe som engasjerte elever og lærere. Kunne vi klare å få til noe lignende? Vi hadde allerede et etablert samarbeid med praksiskoordinatorerne i Skien, Porsgrunn og Bamble kommune. Kanskje vi kunne invitere eldre fra de ulike institusjonene til skolen?

Skolen vår ligger vakkert til på en holme og har en unik bebyggelse fra sent på 1800- tallet. Vi har også en linje for restaurant og matfag. Vi fikk til et samarbeidsmøte med restaurant og matfag og representanter fra noen institusjoner. Vi kom fram til at vi ville inviterte eldre til lunsj til skolen. Elever fra restaurant og matfag skulle være ansvarlig for menyen og serveringen. Våre elever skulle være vertskap. Hver elev fikk ansvar for sin gjest, og øvde blant annet på å håndhilde og kommunisere. Det skulle vise seg at dette prosjektet ble særdeles vellykket. Det ble en fin møteplass for våre unge elever og de eldre i kommunene. Mange av elevene ble også motivert til å søke Vg2 helsefagarbeider dette året.

I oktober 2007 hadde vi på Vg1 Helse - og sosialfag i alt 75 elever

Vi hadde 7 plasser i ulike helseinstitusjoner

Vi hadde 33 plasser i barnehager og skolefritidsordninger

Vi hadde 1 plass for tannhelsesekretær

Vi hadde 4 plasser for apotektekniker og helseservicefag

Vi hadde 1 plass for hudpleie

Vi hadde 29 plasser i Trivselsprosjektet

I første termin var tre lærere inne på skolen og hadde ansvaret for Trivselsprosjektet. To lærere og en assistent var ute og hadde ansvaret for alle de andre aktuelle praksisplassene.

En av våre intensjoner var å følge elvene tett opp i praksis. Dette skulle vise seg å bli svært vanskelig. Som eksempel kan vi nevne at en lærer hadde ansvar for atten elever fordelt på tretten ulike praksisplasser i tre forskjellige kommuner. Det var umulig å følge opp så mange elever i løpet av seks timer ukentlig. Vi opplevde å miste oversikten over elevene. Vi klarte ikke å gi elevene gode tilbakemeldinger og vi mistet oversikten over elevenes fravær.

Tilbakemeldinger fra elevene bekreftet også dette og Camilla sier *"Når jeg kom ut i praksis og jeg ikke hadde lærer, følte jeg meg veldig utrygg"*. Etter første termin hadde vi evaluering med lærere og representanter fra de ulike praksisplassene. Og sammen kom vi fram til en bedre måte å organisere utplasseringene på.

En av lærerne fra Trivselsprosjektet gikk over til å være ute, og vi fikk samlet elevene på færre praksisplasser. To av de andre lærerne trivdes svært godt med å jobbe med Trivselsprosjektet og ønsket å fortsette med dette. En av lærerne hadde god kontakt med de andre fagområdene som apotektekniker, helsesekretær og barnehagene og fikk hovedansvaret for disse områdene.

Assistenten som hadde vært medansvarlig for å følge opp elevene i barnehagene, var fortsatt sykemeldt, og vi overtok ansvaret for noen av disse elevene.

Vi utarbeidet et praksishefte som elevene hadde med seg til de ulike praksisplassene. Dette heftet inneholder et eksemplar av taushetsløftet, informasjon hva prosjekt til fordypning er, elevenes læreplan med individuelle mål for perioden, oppmøteskjema, skjema for veiledning, forslag til logg, fordypningsoppgaver i forhold til de ulike fagområdene og evalueringsskjema. Dette heftet blir brukt som mal for de andre videregående skolene i vår del av fylket.

Vi lærere hadde ulikt syn på hvordan vi skulle vurdere prosjekt til fordypning. Noen var svært opptatt av at elevene skulle skrive en stor teoretisk oppgave. Dette mente vi var uheldig. Mange av elevene har lese og skrive vansker og de var umotiverte og lei av teoretiske fag. Nå skulle de endelig få muligheten til å fordype seg i det de var interessert i. Prosjekt til fordypning skal i følge fagplanen også gi muligheter for tilpasset opplæring. Vi brukte en del

tid på å finne ut hva tilpasset opplæring egentlig er: Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut ifra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger og personlighet (Strandkleiv og Lindback 2004).

Det sier seg selv at en undervisningspraksis som i liten grad tar hensyn til individuelle interesser, evner og behov i opplæringen, gir svake læringsresultater. Elever med store lærevansker, matematikkvansker, lese- og skrivevansker, engstelige og usikre elever, kan sjelden dra nytte av de samme arbeidsmåter, opplæringsmål og formidlingspraksis som elever som allerede mestrer store deler av skolens innhold og utfordringer (Ibid).

Vårt ønske var og få til tilpasset opplæring. Vi ønsket å ta hensyn til elevenes forutsetninger og personlighet og ut ifra dette utarbeide elevenes læreplan. Vi så ingen mening i at elevene skulle skrive en stor teoretisk oppgave. Vi ønsket å tilrettelegge denne oppgaven ut fra elevens og praksisplassens forutsetninger. Dette jobbet vi mye med, og vi har noen gode eksempler på god tilrettelegging av praksisoppgavene.

Vi la stor vekt på å være med elevene i praksissituasjoner. Vi ønsket å se elevene i samhandling med pasienter og brukere, og i samhandling med barna i barnehagen. I parfymeriene ble det mest veiledning i forhold til elev, eier og lærere. Det ble naturlig å knytte deler av teorien opp mot praksis. På denne måten så elevene at vi brydde oss om hva de gjorde og hvordan de gjorde det. Ut fra tilbakemeldinger vi fikk, opplevde de fleste elevene praksis som meningsfylt.

Praksisplassene så at vi var opptatt av praksis. De så at vi kunne delta i praktiske gjøremål, og ikke bare var opptatt av teori. I løpet av denne tiden knyttet vi også gode kontakter til praksis. Et av de største eldresentrene i kommunen ble en av våre viktigste samarbeidspartnere. Dette samarbeidet har nå utviklet seg videre, og restaurant og matfag samarbeider med senteret i forhold til tilberedning og servering av måltider.

Etter begge terminer hadde vi evalueringssamtaler med elevene. Vi forsøkte å tilrettelegge prosjekt til fordypning ut ifra samarbeid med elevene, de aktuelle lærerne og de ulike praksisplassene gjennom hele skoleåret.

I kapittel 6 gir vi en detaljert beskrivelse av prosjektet som en helhet. Vi beskriver hvordan vi fikk utpassert elevene i de aktuelle yrkesområdene, hvordan vi samarbeidet med praksis og de aktuelle lærerne. Data og eksempler på hvordan elevene opplevde dette, hva de arbeidet med, hvordan de ble fulgt opp og veiledet, er i stor grad avgrenset til helsearbeiderfaget og barn og ungdomsarbeiderfaget og noen eksempler fra hudpleiefaget.

### **3 Hva sier læreplanene om utvikling av yrkesrelevans?**

Læreplanene er lærerens viktigste arbeidsdokument. Det nye læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) består av fire deler: prinsipper for opplæringen, som også inneholder læringsplakaten, rundskriv F-12.08 med fag- og timefordeling og tilbudsstruktur, læreplanens generelle del og læreplanene for fag. I forbindelse med dette arbeidet ble det utarbeidet kompetanseplattformer for de ulike yrkene.

Den generelle delen av læreplanen fastsetter overordnede mål for all utdanning fra grunnskole til voksenopplæring, mens den fagspesifikke delen tar for seg den samlede kompetanse elevene skal sitte igjen med etter endt videregående utdanning i skole. Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for vår tolkning og analyse av læreplanene i forhold til yrkesrelevans. Denne tolkningen vil vi gjennomføre i forhold til den generelle læreplanen, den fagspesifikke læreplanen og til slutt læreplanen for prosjekt til fordypning.

Sier læreplanene noe om den kompetansen som elevene faktisk trenger? Her er det naturlig å ta utgangspunkt i kompetanseplattformene. Sier læreplanene noe om opplæring i praksis? Sier de noe hva som er viktig å vektlegge for å utvikle yrkesrelevans? Er det noen sammenheng mellom den generelle læreplanen, den fagspesifikke læreplanen og læreplan i prosjekt til fordypning.?

#### **3.1 Hva sier læreplanens generelle del om yrkesrelevans?**

For å finne svar på dette, har vi valgt å se om det er en sammenheng mellom kompetanseplattformen for noen av de ulike yrkene innenfor helse og sosialfag og den generelle læreplanen. Kompetanseplattformen beskriver hva den faglærte yrkesutøver skal arbeide med og hvor de kan arbeide.

Kompetanseplattformen for alle de aktuelle yrkene er delt i fire deler. Først beskriver den det daglige arbeidet hvor de ulike yrkesutøverne skal utføre sitt arbeid og hvordan yrket skal utføres. Den andre delen beskriver de kunnskaper og ferdigheter de ulike yrkesutøverne skal tilegne seg. Den tredje delen beskriver fagets utvikling og plass i samfunnet. Den fjerde delen beskriver likheter og ulikheter i forhold til andre yrker.

Vi vil først beskrive og tolke de ulike kompetanseplattformene innenfor de yrkene våre elever valgte å fordype seg i, nemlig helsefagarbeider, hudpleie, farmasiteknikk, tannhelsesekretær og barne- og ungdomsarbeiderfaget og se om det er noen sammenheng mellom de aktuelle kompetanseplattformene og den generelle læreplanen.

Den generelle delen av læreplanen fokuserer på utvikling av ulike sider ved mennesket: Det meningssøkende mennesket, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste mennesket. De seks egenskapene samles i en ide, og skal danne det helhetlige, integrerte mennesket. Alle disse egenskapene det fokuseres på i de seks mennesketypene, representerer viktig yrkeskunnskap i de fleste yrker, og spesielt i yrker innenfor helse – og sosialfag.

### **Det meningssøkende mennesket**

Oppfostringen skal bygge på det syn at mennesket er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig. Den skal befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuelle egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig (Læreplanens generelle del).

Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Mennesket er et moralsk vesen som tar ansvar for egne valg og handlinger. Dette er viktige verdier som bør være grunnlaget for all fagopplæring.

I kompetanseplattformene finner vi igjen mange av disse verdiene. I kompetanseplattformen for helsearbeiddefaget finner vi at yrkesutøveren skal vise respekt for menneskeverdet og arbeide i forhold til etiske retningslinjer og brukervedvirkning. Hun skal kunne samarbeide med aktuelle yrkesgrupper, brukere og pårørende uavhengig av sosial status, kulturell bakgrunn og livssyn.

I forhold til tannhelsesekretæren finner vi at hun skal gjennomføre og vurdere ulike aktiviteter med gode kunnskaper, holdninger og ferdigheter.

I kompetanseplattformen for hudpleie finner vi at hun skal anvende kreativitet, etisk og estetisk sans.

I forhold til farmasiteknikk finner vi at hun skal utføre sitt arbeid i forhold til etiske retningslinjer.

I barne- og ungdomsarbeiderfaget finner to punkter som omtaler det meningsseekende menneske. I ett av punktene under sentrale arbeidsmåter kommer det fram at hun skal kommunisere med mennesker med ulik kulturell bakgrunn, ulikt livssyn og sosial status. Videre skal hun synliggjøre konsekvensene av valg, løse konflikter, og være en god voksen modell.

Det å arbeide med og bli bevisst sitt menneskesyn og forstå konsekvensene av egne valg er selve grunnlaget for arbeidet med mennesker og er i høyeste grad yrkesrelevant.. Etikk bør være en grunnleggende dimensjon all planlegging og opplæring (Ibid).

### **Det skapende menneske**

Oppfostringen skal fremme både lojalitet overfor det nedarvede og lyst til å bryte nytt land. Da må den gi både praktisk ferdighet og innsikt - trene både hånd og ånd. Undervisningen må legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i utvikling av nedarvet praksis og i innhenting av ny kunnskap (Ibid).

I helse- og sosialfagene ligger det mye taus kunnskap, som sitter i hodet og hendene og formidles ved bruk. Det er viktig å bevisstgjøre seg, og sette ord på denne kunnskapen, slik at den ikke blir et alibi for å gjøre dårlig arbeid, men heller gjenstand for refleksjon og debatt.

Kompetanseplattformen for helsearbeiderfaget sier at man skal yte faglig, forsvarlig og omsorgsfull helsehjelp, med brukeren i sentrum. Det å reflektere over egen praksis er i stor grad yrkesrelevant og helt avgjørende for å utvikle yrkesprofesjonalitet. Videre står det at hun skal veilede elever, lærlinger og andre i praksissituasjoner. I veiledersituasjoner er det viktig å ha kritisk skjønn og vurdere ytelser og ytringer mot standard. Refleksjon over egen praksis er



svært viktig for alle yrker. Som tidligere nevnt avgjørende for å komme videre i sin forståelse.

I kompetanseplattformen for barne- og ungdomsarbeiderfaget finner vi mye om skapende virksomhet. Vi kan nevne det å anvende forming, musikk, litteratur, drama, fysisk aktivitet og friluftsliv i det daglige virke. Og det å legge til rett for lek ut fra den betydning lek har for barnas læring, utvikling og sosialisering.

Lek er barnets mest naturlige uttrykksform. Gjennom lek lærer barnet sosiale ferdigheter, språk og nye aktiviteter. Barnet utvikler sin kreativitet. Opplæringen skal møte barn og unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner (Ibid). Her ser vi igjen samsvar mellom kompetanseplattformen og den generelle del av læreplanen.

I forhold til farmasiteknikk finner vi det vanskelig å se noe konkret om det skapende mennesket.

I et av punktene for hudpleie finner vi at de skal anvende kreativitet, etisk og estetisk sans. Dette samsvarer godt med det skapende menneske i den generelle læreplanen, Her finner vi at elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter med. Hos tannhelsesekretærene finner vi ikke noe konkret i forhold til det skapende mennesket.

### **Det arbeidende menneske**

Arbeid er ikke bare et middel til å skaffe seg utkomme, men det er et særtrekk med mennesket at det både utprøver, uttrykker og utvikler sine evner til arbeid. Opplæringen skal gi elever og lærlinger innsyn i variasjon og bredden i arbeidsliv, og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltagelse i det. I deler av arbeidslivet beror innsatsen i særlig grad på medmenneskelig innsikt og omsorg.(Ibid).

Opplæringen må gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig plass i opplæringen.

Opplæringen må derfor gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Konkrete oppgaver tjener både som forberedelse til dagliglivets plikter og gir erfaringer for refleksjon. Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen (Ibid).

Begrepet arbeider er en del av yrkesbenevnelsen i tre av de ni mulige yrkene innenfor dette utdanningsprogrammet .Det gjelder yrkene Helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider og ambulansesarbeider.

I kompetanseplattformen for helsearbeiderfaget finner vi flere steder begrepet arbeid, f. eks arbeide med helsefremmende, forebyggende og rehabiliterende pleie og omsorgstiltak, utføre arbeid i henhold til etiske retningslinjer, samarbeide med pasient/ bruker, arbeide etter hygieniske, ernæringsmessige og ergonomiske prinsipper. I de andre aktuelle kompetanseplattformene finner vi sjeldent begrepet arbeid, men beslektede begreper som bruke, anvende, utføre, utøve, håndtere, yte og praktisere.

I kompetanseplattformen for helsefagarbeider brukes som sagt begrepet arbeid flere ganger, men hva helsefagarbeideren konkret skal arbeide med kommer etter vårt syn ikke klart fram. Et eksempel på dette er at hun skal arbeide med helsefremmende, forebyggende og rehabiliterende pleie og omsorgstiltak. Hva som ligger i dette kommer ikke fram. Man kan stille spørsmål ved i hvilken grad de ulike typer helse- og sosialfagutdanning rettet mot fagbrev er preget av tilstrekkelig kjennskap til de ulike yrkesutøvelsene som er involvert (Hiim og Hippe 2004).

Kompetanseplattformene for de andre aktuelle yrkene gir etter vårt syn en mer konkret beskrivelse av hva arbeidet går ut på. Vi vil gi noen eksempler som beskriver hva vi mener: Farmasiteknikeren som skal veilede om salg av reseptpliktige legemidler. Hudpleieren skal farge vipper og bryn. Tannhelsesekretæren reingjøre, sterilisere, desinfisere og vedlikeholde instrumenter og utstyr. Barne- og ungdomsarbeideren skal anvende forming, musikk, litteratur, drama, fysiske aktiviteter og friluftsliv i det daglige arbeidet og legge til rette for lek ut i fra den betydningen lek har for barnas læring, utvikling og sosialisering.

Disse målformuleringene har form av praktisk-teoretiske utøvelse og begrunnelsesaspekt (Ibid). Det at deler av kompetanseplattformene så klart sier hva eleven skal arbeide med, vil være med på å gi mening og relevans i forhold til noen av de aktuelle yrkene.

### **Det allmenndannede menneske**

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner, og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu.

God allmenndannelse vi si tilegnelse av:

Konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv

Kyndighet og modenhet for å møte livet – praktisk, sosialt og personlig

Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen (Den generelle del av læreplanen).

God allmenndannelse viser hvordan utviklingen av ferdigheter, innsikt og viten er noe av det mest fantastiske mennesker har lært å gjøre sammen - historisk og globalt. Den styrker evner og holdninger som gir samfunnet rikere vekstmuligheter i framtiden.

God allmenndannelse vil si å kunne se sammenhenger og ha en felles bakgrunnskunnskap. Omsorg for andre og for et felles livsmiljø er også nødvendig. Selv om begrepet omsorg kun anvendes i kompetanseplattformen for helsearbeiderfaget, må vi gå ut fra at omsorg også er sentralt for den andre aktuelle yrkesgruppene.

Den tredje delen av kompetanseplattformene beskriver fagets utvikling og plassering i samfunnet. For helsearbeiderfaget finner vi at helse og sosialtjenesten er preget av store forandringer. Det stille store krav til helsefagarbeiderens utvikling og endringskompetanse. Og dette må sees i sammenheng med muligheter for etter og videreutdanning i et livslangt perspektiv. I barne- og ungdomsarbeider faget finner vi at barn og unges oppvekstvilkår er i stadig endring og det er en spennende utfordring for fagarbeideren å delta i endrings og utviklingsprosesser. For tannhelsesekretæren finner vi at yrket hele tiden er i en rivende utvikling, og digitale hjelpemidler får en stadig bredere plass. I forhold til hudpleie og farmasiteknikk finner vi også store utviklingspotensialer.

## **Det samarbeidende menneske**

Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser. Dette kan vi relatere til at eleven skal kunne samarbeide med pasient/ brukeren, pårørende og andre yrkesgrupper, uavhengig av kulturell bakgrunn, livssyn og sosial status, og bidra til et godt og inkluderende arbeidsmiljø med åpenhet, tverrfaglig samarbeid og respekt. Erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet er forbilledlig og bør benyttes også i det øvrige skoleverket (Ibid). I fagopplæring er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet.

I fagopplæringen er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet. Skolen skal være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv.

En persons evner og identitet utvikles i samspill med andre. Mennesket formes av sine omgivelser samtidig som de er med å forme dem Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser (Ibid).

Helsefagarbeideren skal samarbeide med pasient/bruker, pårørende og andre yrkesgrupper, uavhengig av kulturell bakgrunn, livssyn og sosialstatus, hun skal bidra til et godt arbeidsmiljø med åpenhet samarbeid og respekt.

Barne- og ungdomsarbeideren skal samarbeide med barn og unge, foresatte, kolleger andre samarbeidspartnere. Hudpleieren ser vi stadig oftere i samarbeid med leger i hud- og allmennmedisin. Farmasiteknikeren må lære seg til å samarbeide med eget og tilknyttede tiltak.

Tannhelsesekretæren må jobbe i team, hun skal yte god service til pasienter, pårørende og andre samarbeidspartnere. I kompetanseplattformene for barne- og ungdomsarbeiderfaget finner vi begreper å samarbeide, under sentrale arbeids og ansvarsområder. I de andre aktuelle fagområdene finner vi begrepet å samarbeide under fagets utvikling og plassering i samfunnet.

I alle de aktuelle yrkene må vi kunne si at det å kunne samarbeide en viktig ressurs. De skal kunne samarbeide med pasient/brukeren, kunder, pårørende og andre yrkesgrupper, uavhengig av kulturell bakgrunn, livssyn og sosial status, og bidra til et godt og inkluderende arbeidsmiljø med åpenhet, tverrfaglig samarbeid og respekt.

### **Det miljøbevisste menneske**

Mennesket er en del av naturen og treffer stadig valg med konsekvenser, ikke bare for egen velferd, men også for andre folk og for naturmiljøet. Valgene har konsekvenser på tvers av landegrensener og over tradisjoner. Livsstil påvirker helse, vårt lands forbruk forårsaker forurensning i andre land, vår tids avfall blir neste slektsledds problem (Ibid).

I kompetanseplattformen for helsearbeiderfaget finner vi at eleven skal kunne bruke kultur og kulturopplevelser som helsefremmende og mobiliserende tiltak. Hun skal også arbeide etter prinsipper for helse, miljø og sikkerhet og ta ansvar for egen helse, og arbeide med helsefremmede, forebyggende og rehabiliterende pleie og omsorgstiltak. Barne- og ungdomsarbeideren skal anvende forming, musikk, litteratur, drama, fysisk aktivitet og friluftsliv i sitt daglige arbeid. Hun skal også arbeide etter helse, miljø og sikkerhet og ta ansvar for egen helse.

Tannhelsesekretæren, farmasiteknikk og hudpleie skal arbeide etter strålehygieniske retningslinjer, og arbeide i tråd med helse, miljø og sikkerhetslovgivning.

### **Det integrerte menneske**

Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: Til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om sitt eget liv, forpliktelse ovenfor samfunnsliv og omsorg for livsmiljø (Ibid). Opplæringen skal gi praktiske ferdigheter for arbeid, yrke og livets konkrete oppgaver, og by romslige vekstvilkår for karakter- og følelsesliv.

## **3.2 Hva sier kompetansemålene i felles programfag om yrkesrelevans?**

Vi viser til hva Utdanningsdirektoratet 16. januar 2006 etter delegasjon fra Utdannings og forskningsdepartementet med hjemmel i lov av 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringsloven) § 3-4 første ledd, sier om formålet med felles programfag. Felles programfag innenfor helse- og sosialfag Vg1 representerer viktige tradisjoner og verdier innenfor yrkesfeltet. Opplæringen skal medvirke til å dekke kompetansebehovet i samfunnet innenfor oppvekst, helse og sosialtjenesten. Opplæringen skal fremme helse for den enkelte og for samfunnet som helhet. Fagene skal gi kunnskap om helsefremmende arbeid, livsstilssykdommer og arbeidsmiljø.

Vårt flerkulturelle samfunn krever kunnskap om respekt for forskjellige kulturer og tradisjoner. Fagene skal gjøre elevene skikket til å yte god service og ta medansvar for arbeidsmiljøet. Opplæringen skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor kommunikasjon og samhandling og gi grunnlag for å arbeide med mennesker i alle livssituasjoner. Fagene skal medvirke til yrkesstolthet gjennom bevisstgjøring av holdninger og ferdigheter. Den kompetansen eleven utvikler skal gi grunnlaget for livslang læring. Helheten i fagene skal gi elevene en plattform for videre yrkesvalg og legge til rette for faglig forståelse gjennom kunnskap, refleksjon, etisk bevisstgjøring og toleranse. Sist, men ikke minst skal opplæringen være praksisnær og tverrfaglig og knytte teori og praksis sammen.

Etter vårt syn har formålet med felles programfag stor grad av yrkesrelevans. Her kommer det klart fram at elevene skal bli skikket til å yte god service og ta medansvar for arbeidsmiljøet. De skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor de ulike fagområdene og kunne arbeide med mennesker i ulike livssituasjoner. De skal bli bevisst egne holdninger og være i stand til refleksjon og etisk bevissthet.

Spørsmålet vi nå stiller oss er om kompetansemålene i felles programfag er yrkesrelevante. Er det samsvar mellom liv og lære? I kunnskapsløftet at læreplanen er bygd opp av kompetansemål. Kompetanse forstås som evnen til å utføre en kompleks oppgave eller aktivitet, eller mestre utfordringer sammen med andre. Kompetanse beskriver hva elevene skal kunne mestre etter endt utdanning. Målene er formulert som et handlingsperspektiv som sier hvordan elevene skal anvende de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med fagene (Støten 2008). Det er et mål at utdanningen skal oppleves som helhetlig

og relevant: Vg1 skal oppleves like relevant for en som skal bli hudpleier som for en som skal bli helsefagarbeid eller farmasitekniker.

Finner vi igjen dette handlingsperspektivet innenfor kompetansemålene i de tre programområdene: helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse? Den kompetansen eleven tilegner seg i lys av målet, vil bli en del av elevens yrkeskompetanse (Ekelund 2007).

Eksempler på handlingsperspektiv er at elevene skal kunne kommunisere med ulike brukere ut fra deres behov og modningsnivå. Elevene skal utføre grunnleggende førstehjelp, og de skal bruke riktige arbeidsteknikker og gode arbeidsstillinger. De skal kunne drøfte og prøve ut ulike modeller for konfliktløsning. De skal kunne gi eksempler på hvordan empati kommer til uttrykk i handlinger, og selv vise empati i sin væremåte. De skal kunne forklare hva sosial kompetanse vil si, og gi eksempler på hvordan de selv kan bruke sosial kompetanse i møte med andre mennesker. Disse målene kan ikke nås ved vanlig klasseromsundervisning, men det kreves andre arbeidsformer. Her støtter vi oss til Toril Ekelund, som mener at det er viktig med praktisk erfaring og at eleven får møte mennesker i praksis.

For å nå kompetansemålene bør eleven reflektere over sin handlemåte og sin væremåte. Dette stiller store krav til hver enkelt lærer og det er vår utfordring å finne læringsarenaer og gi målene et innhold for elevene.

Vi ser viktigheten av at lærerne har en solid yrkesforankring, for å kunne tolke kompetansemålenes innhold og gi elevene en meningsfull og yrkesrelevant undervisning. Men det er en umulighet at lærerne innehar yrkeskompetanse innenfor alle de ulike fagområdene. Her ser vi at samarbeid med de ulike praksisplassene og andre skoler er svært viktig. Vi betrakter praksisutplassering som en av hjørnesteinene for utvikling av en begynnende yrkeskompetanse for våre elever.

Et annet spørsmål er om det er sammenheng mellom kvalifikasjonskravene i kompetanseplattformene i de aktuelle yrkene og målene i læreplanen for felles programfag? Det innebærer en tolkning av kompetansemålene i lys av kompetanseplattformene.

Felles programfag er som tidligere nevnt delt opp i helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøving. Helsefremmende arbeid handler om sammenhengen mellom livsstil og fysisk og psykisk helse. Her kommer kosthold og fysisk aktivitet, forebygging av livstilssykdommer og hindring av smitte inn. Dette programfaget handler også om hvordan kroppen er bygd opp og fungerer. Førstehjelp og ergonomi hører med.

### **3.2.1 Er det en sammenheng mellom de aktuelle yrkenes kompetanseplattform og helsefremmende arbeid?**

I kompetanseplattformen for barne- og ungdomsarbeiderfaget finner vi at det skal legges til rette for lek og den betydning lek har for barnets læring, utvikling og sosialisering. I helsearbeiderfaget finner vi at det skal arbeides etter prinsipper for helse, miljø og sikkerhet og tas ansvar for egen helse. Vi ser her en sammenheng mellom livsstil, fysisk aktivitet og helse. Verdien av et sunt kosthold er også sterkt vektlagt i forebyggende helse. Dette finner vi igjen i kompetanseplattformen for barne- og ungdomsarbeiderfaget, helsearbeiderfaget, farmasiteknikk og hudpleie. Vi finner ikke noe konkret om verdien av et riktig kosthold hos tannhelsesekretærene. Det å hindre smitte er vektlagt i helsefremmende arbeid. Dette finner vi igjen i helsearbeiderfaget, hos tannhelsesekretær, og i hudpleie. Vi finner ikke noe konkret om å forebygge smitte i barne- og ungdomsarbeiderfaget og i farmasiteknikk. Kunnskap om kroppens oppbygning førstehjelp og ergonomi er også en vesentlig del av innholdet i helsefremmende arbeid. I alle de aktuelle kompetanseplattformene finner vi at yrkesutøverne skal jobbe etter prinsipper for helse, miljø og sikkerhet. Konkrete kunnskaper om kroppens oppbygging finner vi kun i kompetanseplattformene for hudpleiefaget og i farmasiteknikk. Begrepet førstehjelp finner vi ikke i noen av de aktuelle kompetanseplattformene.

Kommunikasjon og samhandling handler om møte mellom mennesker, uavhengig av kultur, religion, språk funksjonsnivå eller livsførsel. Programfaget omfatter bevisstgjøring av egen væremåte og egen atferd overfor brukere (Bjørnstad, Volden og Hoem 2006). Kunnskaper om kommunikasjon er sterk vektlagt i de aktuelle kompetanseplattformene. Som eksempler kan vi nevne at hudpleierne skal kommunisere og anvende kundepsykologi og barne- og ungdoms arbeidere skal kommunisere med mennesker med ulike bakgrunn og sosialstatus, i farmasiteknikk er veiledning sterkt vektlagt. I alle yrkene er jo kommunikasjon med mennesker viktig.



Egenarten til de forskjellige yrkene kommer klart fram i kompetanseplattformenes inndeling i forhold til yrkenes daglige arbeid og likheter og ulikheter i forhold til andre yrker. Betydningen av samarbeid er også vektlagt i kompetanseplattformene. Ut i fra denne tolkningen finner, vi en liten grad av sammenheng mellom de aktuelle yrkenes kompetanseplattform og læreplan i felles programfag i Vg1 Helse og sosialfag. Denne sammenhengen er ikke helt klar, og den varierer innenfor de ulike programfagene. Vi finner størst grad av sammenheng i forhold til helse, miljø og sikkerhet, evne til samarbeid, kommunikasjon og veiledning er også sterkt vektlagt i felles programfag.

Det overrasker oss at kunnskaper om kroppens oppbygning og funksjon ikke kommer like klart fram i de ulike kompetanseplattformene. Vi fant heller ikke noe konkret om kunnskaper i førstehjelp. Etter vårt syn er det ikke noe overbevisende sammenheng mellom kompetanseplattformene og felles programfag på Vg1. Ut i fra dette kan det være en fare for at undervisningen i felles programfag ikke blir yrkesrelevant.

Skal våre elever utvikle yrkeskompetanse, er det en forutsetning at de kommer tidlig ut i praksis (Støten 2008). De skal jobbe med mennesker og bruke seg selv som instrument, og de utvikler ulike sider av personligheten i møte med mennesker. Kvaliteten på opplæringen er helt avhengig av at eleven kommer ut i praksis og møter mennesker med ulike behov. Konkret, situasjons- og personavhengig kunnskap fra praksisfeltet, bør derfor være utgangspunkt for å arbeide videre med teoretisk lærestoff i skolen.

### **3.3 Hva sier læreplan i prosjekt til fordypning om yrkesrelevans?**

Prosjekt til fordypning er et nytt fag i Kunnskapsløftet, og faget gjelder innenfor alle de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Faget er vedtatt med nasjonal forskrift som omfattes av EØS-avtalens direktiv om helsepersonell, av nordisk overenskomst om godkjenning av helsepersonell og av norske helsemyndigheters krav til autorisasjon. Det skal utvikles lokale læreplaner for de ulike yrkesfagene. Formålet med prosjekt til fordypning er at det skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag innen relevante utdanningsprogrammer, få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innen utdanningsprogrammene, fordype seg i kompetansemål fra læreplanene på Vg3 nivå og ta relevante fellesfag på Vg3 nivå, fellesfag i fremmedspråk

og programfag fra studieforbedrende utdanningsprogram. Prosjekt til fordypning på Vg1 har gjennomsnittlig seks timer per uke, mens timetallet økes til ni timer per uke på Vg2.

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de medvirker til å utvikle fagkompetansen og er en del av den. Dette innebærer at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese og regne og kunne bruke digitalt verktøy. I faget prosjekt til fordypning skal elevene allerede i Vg1 bli kjent med hva som kreves av dem for å bli gode yrkesutøvere. De skal få kunnskap om hvilke rammebetingelser som gjelder for yrkeslivet og hva som kjennetegner det yrket de sikter mot. Elevene skal bli kjent med yrkesutøverens plass i et samarbeidende fellesskap. Gjennom arbeidet med prosjekt til fordypning skal elevene trenes opp til å se sammenhenger mellom teori og praksis. De skal ta del i yrkesrelaterte aktiviteter og utvikle egen yrkesutøvelse ved å planlegge, gjennomføre, reflektere over og dokumentere eget arbeid. Formålet med prosjekt til fordypning er så absolutt yrkesrelevant. Skal prosjekt til fordypning oppleves meningsfylt for elevene, er det av stor betydning at det skapes sammenheng mellom elevenes erfaringer fra prosjekt til fordypning og de tre programfagene. Føringerne i Kunnskapsløftet peker mot en mer yrkesforankret utdanning, med tettere sammenheng mellom læring i skole og læring i arbeidslivet (Støten 2008). Det å kunne fordype seg og praktisere innenfor det yrket eleven har valgt, vil etter vårt syn gi mening og yrkesrelevans.

Den mest aktuelle læringsarena for prosjekt til fordypning er praksis og erfaringer fra arbeidslivet med tett oppfølging fra lærer. Det er stor utfordring for lærerne å følge opp elevene i de ulike yrkene, og samtidig relatere erfaringer fra praksis til de ulike programfagene.

### **3.4 Utforming av lokale læreplaner i forhold til yrkesrelevans**

Dersom prosjekt til fordypning brukes til opplæring i kompetansemål hentet fra læreplaner for opplæring i bedrift og/ eller Vg3 i skole (der det ikke er opplæring i bedrift), skal det utarbeides lokale læreplaner basert på de nasjonale kompetansemålene. Det skal framgå av den lokale læreplanen hvilke nasjonale kompetansemål som ligger til grunn.

Skoleeier har ansvaret for at det blir utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning. Skoleeier har også ansvar for at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse planene, og for at elevene blir vurdert i forhold til kompetansemålene i den lokale læreplanen.

Som ledd i arbeidet med den lokale læreplanen bør skolen innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og lokale og / eller regionale utviklingsmiljø. Det vises også til opplæringsloven § 9-2 om elevenes rett til nødvendig rådgivning og til forskrift om opplæringsloven om rådgivningstjenestens oppgaver.

De lokale læreplanene i prosjekt til fordypning må tilpasses formålet med faget. Planene skal være utformet på en måte som gir grunnlag for dialog med elever, lærere og andre samarbeidspartnere. De lokale læreplanene skal også inneholde et kompetansemål om at eleven som en del av opplæringen skal dokumentere arbeidet underveis. Den lokale læreplanen og det dokumenterte arbeidet underveis skal være et vedlegg til elevens kompetansebevis og skal legges fram når lærekontrakt blir inngått. Skoleeier må legge til rette for at eleven får et reelt valg mellom flere læreplaner i prosjekt til fordypning. Tilbudet bør også inkludere muligheten for organisering av opplæring i arbeidslivet eller ved en annen skole (Utdanningsdirektoratet 2007).

Departementet har i sin omtale av prosjekt til fordypning lagt vekt på at faget skal være praktisk rettet, og at det skal gi muligheter for tilpasset opplæring. Det blir også vektlagt et utvidet samarbeid mellom skole og institusjon / bedrift / næringsliv.

Kunnskapsløftet startet opp høsten 2006. Da forelå det ikke læreplaner på Vg3 nivå/ opplæring i bedrift innenfor alle de ulike programområdene. Dette førte til mye usikkerhet og frustrasjon. Hva skulle vi forankre de lokale læreplanene i?

Det ble opprettet arbeidsgrupper på hver skole som skulle utarbeide lokale læreplaner for hvert sitt programområde. Ved vår skole startet vi med å utarbeide lokale læreplaner for helsearbeiderfaget. Som en overgangsordning tok vi utgangspunkt i gjeldende læreplaner på Vg2. Etter hvert utarbeidet vi lokale læreplaner for hudpleie, farmasiteknikk, barne- og ungdomsarbeidet og tannhelsesekretær. Vi tok her utgangspunkt i de nasjonale kompetansemålene på Vg2 nivå. Ut i fra disse planene forsøkte vi sammen med elevene å utarbeide elevens egen arbeidsplan for prosjekt til fordypning. Dette arbeidet gjorde vi for alle

de aktuelle programområdene. Vi måtte forenkle målene i elevenes læreplaner\ arbeidsplaner. Denne forenklingen gjennomførte vi i alle programområdene. Elevene forsto ikke målene i læreplanen før de hadde vært ute i praksis en tid.

### **3.5 Retningslinjer for vurdering i prosjekt til fordypning**

Elevene skal som en del av opplæringen i prosjekt til fordypning dokumentere arbeidet underveis. Dokumentasjonen skal være et vedlegg til elevenes kompetansebevis og skal legges frem ved inngåelse av lærekontrakt. Hva er vurdering og hvorfor må vi vurdere? Alle som er elever eller lærlinger har rett til vurdering etter reglene i opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven. Elevene har rett til å bli vurdert underveis i opplæringen og etter at opplæringen er ferdig. Disse to vurderingsformene blir kalt underveisvurdering og sluttvurdering.

Elevene skal ha standpunkt karakter basert på lokale læreplaner, dokumentasjon av læreplanen og arbeidet som vedlegg til kompetansebeviset. Vi ønsker at våre elever skal få en løpende vurdering med tett oppfølging fra lærer. Vi har stort fokus på at hvis vi følger elevene tett opp i praksis. Vil dette kunne føre til økt motivasjon og større innsats. Her ser vi en stor utfordring i forhold til at vi som lærere har svært ulik kompetanse. Det er umulig for en lærer å ha fagkompetanse innen alle de ulike yrkene. Samarbeidet med praksisplassene blir derfor svært viktig.

### **3.6 Oppsummering**

Vi har i dette kapittelet foretatt en tolkning og analyse av læreplanene i forhold til yrkesrelevans. Denne tolkningen har vi gjennomført i forhold til den generelle læreplanen, den fagspesifikke læreplanen og til slutt læreplanen for prosjekt til fordypning. Spørsmålet vi stilte oss er om disse læreplanene sier noe om den kompetansen elevene faktisk trenger? For å få svar på dette er det naturlig å tolke de aktuelle læreplanene i lys av de aktuelle yrkenes kompetanseplattformer.

Den generelle læreplanen består av mange fine og gode ord, som de fleste må si seg enig i. Men har den noen praktisk betydning for opplevelsen av yrkesrelevans og mening hos elevene?

Den generelle læreplan representerer et humanistisk og kristent syn på kunnskap og læring, og den viser stor tro på elevens evner. Dette har selvfølgelig mye å si på opplevelsen av yrkesrelevans hos eleven, utfordringen ligger i om vi som lærere har dette synet integrert i vår praksisteori.

Det er en selvfølge at mennesker skal kunne samarbeide innenfor alle yrker på helse- og sosialfag. Det overrasker oss at det innenfor hudpleie eksplisitt er nevnt samarbeid med legene.

Den skapende delen er nevnt i flere av yrkene, men kan være vanskelig å se i forhold til helsearbeiderfaget. Vi har allikevel valgt å se evnen til å reflektere og sette ord på taus kunnskap som en del av det skapende mennesket. Dette må vi ikke glemme i forhold til de praktiske gjøremålene hvor refleksjon er avgjørende for utvikling av yrkeskompetanse.

Vi har allikevel tolket det å reflektere over egen og andres praksis og veilederrollen som et skapende aspekt. Dette er etter vår syn avgjørende for å oppleve mening, vekst og utvikling.

Det arbeidende og samarbeidende menneske kommer godt fram i de aktuelle kompetanseplattformene. Her ser vi klare forskjeller i hvordan de sentrale arbeidsmåtene er utformet. Helsearbeiderfaget tar i mindre grad utgangspunkt i konkrete oppgaver og gir etter vårt syn ikke en god nok beskrivelse av yrkets arbeidsfelt og nødvendige kvalifikasjoner. Her ligger en fare i at undervisningen kan bli for teoretisk og i liten grad relatert til yrket. Vi ser at selv om de andre yrkene har en mer konkret beskrivelse hva arbeidet går ut på, er vår erfaring at lærerne ofte ikke kjenner til kompetanseplattformene og mangler relevant erfaring fra arbeidslivet. Vi støtter oss til Hiim og Hippe og spør oss om de ulike typer helse- og sosialfagutdanningene rettet mot fagbrev har tilstrekkelig kjennskap til de ulike yrkesutøvelsene som er involvert.

Begrepet samarbeidet blir vektlagt i alle de aktuelle kompetanseplattformene. Slik vi ser det er det stor grad av samsvar mellom den generelle del av læreplanen og kompetanseplattformene.

Etter vårt syn har formålet med felles programfag stor grad av yrkesrelevans. Vi stilte også spørsmålet om kompetansemålene i felles programfag fag er yrkesrelevante? Kompetanse er evnen til å utføre en kompleks oppgave eller aktivitet og beskriver hva elevene skal kunne mestre etter endt utdanning.

Noen av kompetansemålene har et klart handlingsperspektiv. Disse målene kan ikke nåes med vanlig klasseromsundervisning, men krever andre arbeidsformer. Elevene har liten nytte av å kunne konfliktløsning i teorien dersom denne kunnskapen ikke anvendes i praksis. Det er ingen mening i å kunne forklare begrepet empati, dersom en ikke viser empati i sin væremåte.

Her støtter vi oss til Toril Eklund som mener det er viktig at elevene får møte levende mennesker i praksis. Her ser vi virkelig betydningen av prosjekt til fordypning og den unike muligheten vi har til å knytte praksis og teori sammen. Lærerne bør kjenne til hva elevene jobber med i prosjekt til fordypning og bevisst bruke dette i undervisningen nettopp for å få til mening og yrkesrelevans.

I forhold til prosjekt til fordypning skal elevene allerede i Vg1 bli kjent med hva som kreves av dem for å bli gode yrkesutøvere. Gjennom arbeidet med prosjekt til fordypning skal elevene trenes opp til å se sammenhenger mellom teori og praksis. Formålet med prosjekt til fordypning er så absolutt yrkesrelevant.

På det tidspunktet vi startet dette arbeidet var det ikke utarbeidet lokale læreplaner i prosjekt til fordypning. Vi brukte en del av tiden på å utarbeide egne lokale læreplaner. Målet vårt var å gjøre disse læreplanene så yrkesrelevante som mulig.

## **4 Relevans i lys av teori om yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap**

I dette kapittelet ønsker vi å si noe om teorien vi har valgt for å belyse vår problemstilling, som handler om å bidra til å utvikle en yrkesrelevant utdanning.

Vi starter med å si noe om den norske fagutviklingsmodellen i et historisk perspektiv. Dette gjør vi fordi vi mener at kunnskap om fortiden kan bedre forståelsen av nåtiden og bidra til å forandre fremtiden.

Videre vil vi beskrive betydningen av lærerens yrkesetiske helhetssyn, fordi vi mener at lærerens verdiforankring har stor betydning for en forsvarlig tilrettelegging av prosjekt til fordypning. I lys av Handal og Lauvås, beskriver vi vår praksisteori med fokus på de utfordringene vi møtte i arbeidet med å tilrettelegge prosjekt til fordypning.

Vi vil belyse veiledning i forhold til å veilede våre elever inne på skolen og ikke minst i forhold til praksis. Veiledning er en forutsetning for å bearbeide erfaringer og stimulere elevens faglige utvikling. Som en videreføring av dette vil vi belyse betydningen av refleksjon i utviklingen av en begynnende yrkesforståelse i forhold til våre elever på Vg1 helse- og sosialfag. Utvikling av yrkeskunnskap krever tid og rom for å reflektere over og bearbeide sine erfaringer (Støten 2008).

Vi vil belyse hva yrkeskunnskap og yrkeskompetanse er, vi sier videre noe om påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. For å oppnå yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med og tilegner seg de ulike typene kunnskap. Vår erfaring er at en må ha med elementer fra alle kunnskapsbegrepene for å utvikle en helhetlig yrkeskunnskap.

Videre finner vi det relevant å ta med Dreyfus og Dreyfus' kompetansemodell som gjerne blir brukt som et argument for et utvidet kunnskapsbegrep.

## 4.1 Historisk perspektiv på yrkesrelevans

I Norge regner man med at man hadde lærlinger i skomakerfaget så tidlig som på 1200-tallet. Fram til 1930- tallet ble fagopplæringen i Norge i stor grad styrt av partene i arbeidslivet, uten særlig grad av involvering fra nasjonale utdanningsmyndigheters side. Som følge av nedgangstider på 1930- tallet begynte utdanningsmyndighetene å involvere seg mer i yrkesopplæringen. I 1940 fikk man egen lov om yrkesskoler, og i 1952 trådte den første lærlingloven i kraft. Fra begynnelsen omfattet loven kun seks mindre håndverksfag, men i årene som fulgte, ble stadig flere fag lagt inn under loven. Mest økning var det innenfor håndverksrelaterte fagene, så mye som borti femti var med midt på 1960- tallet (Dæhlen, Hagen og Hertzberg 2008).

Gunn Turid gikk selv på Yrkesskolen på 1960-tallet og har gode opplevelser fra opplæringen som ble gitt der. Teori og praksis var nær knyttet opp mot hverandre. Teorien ble kalt for yrkest teori/yrkeslære, og handlet direkte om materialer og redskaper som skulle brukes i praksis, for eksempel var det viktig å lære forskjell på ulike stoffer som silke, ull og bomull og hva de ulike stoffene egnert seg til innefor Kjole – og draktsøm. Hun opplevde at yrkesskolen ga en svært yrkesnær og relevant opplæring.

Det samme gjorde seg gjeldende innefor sykepleierutdanningen på 1970 tallet. Anne Kathrine var ferdig utdannet sykepleier i 1974. Den gangen var utdanningen svært praksisrettet. Etter en tre måneders innføringsblokk var elevene klare for praksis. De ble regnet med og var en del av teamet. Den gangen hadde elevene tett oppfølging av en eldre elev eller en ferdig utdannet sykepleier.

Det å være ute i praksis opplevdes absolutt meningsfylt og var helt nødvendig for å skape en yrkesidentitet. Det var gjennom praksis hun fikk forståelse for teorien. Anne Kathrine relaterer den dag i dag spesielle sykdommer tilbake til pasienter hun møtte i praksisperiodene under sykepleieutdanningen. Disse to utdanningsmodellene vi her viser til, var i stor grad yrkesrelevante. Praksis og teori var to sider av samme sak.

Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap og ulike kunnskapsdimensjoner: Teoretisk kunnskap (påstandskunnskap) praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap.



For å oppnå helhetlig yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med, og tilegner seg de ulike typer kunnskap og at måten de tilegner seg kunnskapen på skal oppleves relevant til det yrket de velger (Hiim og Hippe 2001).

Det var på 1950 – 60 tallet ofte liten sammenheng mellom den skolebaserte yrkesopplæringen og den bedriftsbaserte lærlingordningen. Bedriftene tok lærlingene inn som oftest uten at de hadde fått noen form for yrkesretta opplæring på forhånd. Det ble på den tiden uttrykt stadig bekymring fra arbeidslivet for denne mangelen på samsvar mellom arbeidslivets behov for kompetanse og skolebasert yrkesopplæring. Denne mangelen på samsvar forble et problem helt frem til 1980 tallet og inn i Reform 94 (Dæhlen, Hagen og Hertzberg 2009).

Reform 94 ga unge som hadde fullført grunnskolen våren 94 eller senere, lovfestet rett til treårig heltids videregående opplæring. Denne skulle normalt føre frem til studiekompetanse, fagbrev / svennebrev, annen yrkeskompetanse eller dokumentert yrkeskompetanse. Innføringen av Reform 94 ble fulgt opp av en bred forskningsbasert evaluering (Ibid.). På bakgrunn av evalueringen konkluderte Kvalitetsutvalget (NOU 2003:16) med at man gjennom reformen langt på vei hadde klart å oppnå hovedprinsippet i Reform 94 om lik rett til grunnleggende utdanning for alle.

I årene som kom etter Reform 94, var det en betydelig økning i rekrutteringen til yrkesfag, og overgangen fra grunnskole til videregående skole ble lettere. Erfaringene med 2+2 modellen var at denne i hovedsak fungerte godt for flertallet av elever og lærlinger. Sammenhengen mellom opplæring i skole og læretiden i bedrift ble også oppfattet som bedre enn før reformen. Færre og bredere grunnkurs bidro til at de som var usikre på hvilket yrke de skulle velge, fikk mulighet til å utsette valget ett år.

Kritikken av Reform 94 gikk på at den var for teoretisk, manglende yrkesrelevans, demotiverte elever og lav gjennomføringsprosent. Den lave gjennomføringsprosenten er særlig innen yrkesfagene (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008).

## **4.2 Bevisstgjøring av lærerens yrkesetiske helhetssyn**

I vårt arbeid med å tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at elevene skulle oppleve mening og yrkesrelevans, møtte vi mange etiske utfordringer. Målsetningen vår var blant annet at

elevene skulle oppleve å lykkes faglig og sosialt, at de skulle få praksis i det yrket de ønsket, at de skulle få tett oppfølging i praksis, og at de i løpet av praksisperiodene skulle delta mest mulig i det daglige arbeidet.

Det er forholdsvis enkelt å sette opp en målsetting, men det er ikke like enkelt å nå målene. På veien fra målsetting til måloppnåelse var det mange valg, og samtlige valg handlet om verdier. De mange avgjørelser krever ikke bare faglig innsikt, metodiske ferdigheter og medmenneskelig forståelse, innbakt i alt dette ligger hele tiden det etiske (Hareide1997).

Derfor mener vi det er relevant og belyse begrepene etikk og moral. I tillegg vil vi belyse noen hovedretninger og allmenngyldige prinsipper innenfor etisk teori som vi mener det er nyttig å kjenne til for å kunne begrunne våre valg.

Vi vil finne ut hva læreplanens generelle del (KUF 1996) sier om etikk og moral, og knytte dette opp mot yrkesrelevant utdanning.

Skal vi lykkes med å utvikle prosjekt til fordypning slik at elevene utvikler en begynnende yrkesidentitet, må vi som lærere ha et bevisst forhold til vårt yrkesetiske helhetssyn. Vi må våge å stå fram tydelig, levende og bevisste. Vi må være i stand til å handle på en faglig forsvarlig måte og kunne begrunne våre valg med relevant etisk teori.

#### **4.2.1 Hva sier læreplanens den generelle del om lærerens yrkesetiske helhetssyn?**

Læreplanene er grunnlaget for lærerens yrkesetikk. I den generelle del av læreplanen, under det meningssøkende menneske, finner vi at oppfostringen skal baseres på kristne og humanistiske verdier. Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett.

Her kommer det klart fram hvilke verdier vi som lærere er forpliktet til å arbeide etter. Det kommer ikke like klart fram hvordan vi skal gjøre det. Hva vår rolle er som lærere? Dette kommer bedre fram i det arbeidende menneske. Her finner vi at de viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge, at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner. Videre står det at en god lærer kan faget sitt og vet hvordan det skal

formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesse består, om elevene føler seg flinke og om deres iver vedvarer.

Vi ser at det er viktig å respektere elevenes integritet, være følsom for elevenes behov, og oppmuntre og stimulere elevene til vekst og utvikling. Som lærere er det umulig å tilrettelegge noe som helst uten å ha evnen til å se den enkelte elev. Vi må være vare for elevenes behov. Nettopp derfor er det veldig viktig at eleven får oppfylt sine ønsker i prosjekt til fordypning.

Det kan jo høres opplagt ut at vi skal respektere elevenes behov. Dette er ikke like opplagt dersom vi som lærere ikke setter oss ned og snakker sammen. Vi bør ta oss tid til å reflektere over hva læreplanene sier, hvilke verdier vi skal retter oss etter, og hvilken rolle vi skal ha som lærere. Vi bør kort og godt bli bevisste vårt etiske grunnsyn.

#### **4.2.2 Bevissthet i forhold til etisk grunnsyn og moralske handlinger.**

De fleste mennesker har en eller annen form for etisk grunnsyn. Det handler om hva vi står for, hva vi tror på og hvilken oppfatning vi har. De fleste i Norge er vokst opp med en kristen europeisk kulturtradisjon. Dette gjør at vi deler et sett med fellesverdier.

I kristendommen er det Gud som er den viseste, og menneskene kan ikke overgå han. Menneskene har også fått tildelt evnen til å ta rette eller mindre rette avgjørelser i livet sitt, og dette er ikke noe Gud kan kontrollere.

I humanismen har man derimot ingen Gud som har tildelt menneske noen evner. Humanistene mener at menneskene er født med fri vilje, og at ingen har rett til å fortelle dem hva som er rett eller galt. De mener at menneskene er født med styrke til å ta sine egne valg, men er opptatte av at valgene ikke skal være uetiske.

Skal vi bedømme om en handling er rett eller gal må vi bedømme disse ut fra fellesverdier. Det etiske grunnsynet vi har vil ha mye å si for hvilke holdninger vi utvikler i forhold til rett og galt og hvilket menneskesyn vi utvikler (Lystad 1995). Etikk er moralens teori, moral er derfor handlinger.

Dessverre er det mange lærere som ikke har reflektert ordentlig over sitt verdisyn, eller vært ærlig mot seg selv i forhold til hva de står for. Selv om holdninger som likeverd, likestilling, anerkjennelse og respekt er verdier som vi lærere er lovpålagt å arbeide etter, gjør vi ikke alltid det. Det er stor forskjell på holdninger og handlinger.

Vi ønsket å tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at elevene skulle oppleve mening og yrkesrelevans. I dette arbeidet møtte vi stadig etiske utfordringer. En utfordring var at elevene helst skal ha mulighet for praksisplass i yrker de ønsker å utdanne seg til. Samtidig kan det være mange forhold som motvirker dette. Det kan være at vi som lærere mener at eleven ikke passer i yrket eller det kan være vi kun vil ha de beste elevene ut i praksis, for at vi som skole skal få et godt rykte. Det kan også være at vi bevisst eller ubevisst styrer elevenes valg i forhold til at flest skal mulig skal søke Vg2 ved egen skole, slik at vi slipper overtallighet blant skolens lærere.

Dersom alle elevene skulle få sitt ønske oppfylt med hensyn til valg av praksisplass, hva ville konsekvensene bli for eleven, for praksisplassen og for oss som skole? Hvilke avgjørelser ville samlet sett gi best resultat?

Vi som er lærere i helse- og sosialfag bruker mye tid på å snakke om helhetlig menneskesyn, etikk og moral i vår undervisning. Som lærere tar vi mange valg på sparket. Da blir ofte liten tid til ettertanke og refleksjon.

Vårt etiske grunnsyn bør ligge til grunn for de avgjørelsene vi skal ta. Her blir det viktig å tenke gjennom hva konsekvensen kan bli. For å belyse dette nærmere, vil vi komme med en kort redegjørelse i forhold til konsekvens og pliktetik

### **4.2.3 Konsekvensetikk i forhold til lærerens yrkesetikk**

Konsekvensetikken legger vekt på resultatet, og konsekvensene av handlingen. Man vurderer for og i mot for å finne ut hva som gir de beste konsekvensene. Det er resultatet som teller, ikke hensikten. Hva blir resultatene dersom elevene ikke får mulighet til å fordype seg innenfor det området de ønsker? Hva blir resultatet dersom praksisplassene får umotiverte elever? Kanskje de ikke vil fortsette samarbeide med oss? Hva blir konsekvensene av dette?

Etisk kvalitet går ofte på tvers av konsekvensen (Hareide 1997). Vi trenger en etikk som kan verne den enkelte mot de mange. Vi trenger en etikk som tar vare på elevene. Vi ønsker at elevene skal oppnå gode resultater i prosjekt til fordypning. Hva vil det si at resultatene er gode? Konsekvensetikk og nytteetikk mangler en verdiprioritering. Her kommer pliktetikken inn.

#### **4.2.4 Er pliktetikk og konsekvensetikk nyttig for lærerens yrkesetikk?**

I denne modellen er det ikke konsekvensene som er avgjørende. I pliktetisk tankegang vil man følge overordnede prinsipper, uansett hvilke konsekvenser dette får (Lystad 1995). Pliktetikken er individ orientert og tar lite sosiale hensyn. Handlingens moralske verdi bestemmes av kvaliteten på selve handlingen. I eksemplet i forhold til elevens ønske om utplassering, vil konsekvensene bety mindre. Det som betyr noe er at det vi gjør overfor elevene er rett. Spørsmålet blir nå hva som er rett i seg selv? Hvilke kjennetegn ved en handling utløser pliktetikken?

Her er det naturlig å støtte seg til moralfilosofen Emanuel Kant. Kant bygget sin etikk etter det kategoriske imperativ. Her er det flere utforminger, men den mest kjente er den universelle lov. ”Handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i din egen og enhver annen person samtidig som et formål og aldri som et middel ”(Fjelland og Gjengedal 1990 i Hareide1997). Ut av dette kommer autonomi prinsippet, eller prinsippet om å respektere andres identitet, egenverdi og selvbestemmelsesrett. Frihetsverdier er knyttet opp til autonomiprinsippet. Alle skal behandles likt, med mindre det er relevante forskjeller. Rettferdighetsprinsippet kommer også inn her. Alle mennesker har lik rett til å behandles med respekt og leve et menneskeverdig liv.

Autoritetsverdier hører inn under pliktetikken. Det betyr at man skal være lydige i forhold til autoriteter. Det er viktig å følge tradisjoner, normer og regler. Dette prinsippet kommer fort i konflikt med autonomiprinsippet. I eksemplet med elevenes ønsker i forhold til prosjekt til fordypning betyr det at vi som lærere bruker vår autoritet og begrenser eller styrer elevenes valg. Vi opptrer da i strid med autonomi prinsippet som vektlegger respekt for elevens egenverdi og selvbestemmelsesrett.

## 4.2.5 Oppsummering

Vi begynte dette kapitlet med en kort redegjørelse for hva den generelle del av læreplanen sier om etikk. Og den sier svært mye om etikk. Det ligger store moralske utfordringer i denne delen av læreplanen.

Som lærere er vi juridisk pålagt å følge læreplanene. Den Generelle læreplanen tydeliggjør de verdiene vi som lærere er gitt av samfunnet. Samtidig arbeider vi innenfor visse institusjonelle rammer innenfor skolen, med de begrensninger og muligheter det har. Mellom samfunnet og skolen blir det et etisk handlingsrom (Rørvik 1991 i Hareide). Det er her vi kommer inn som selvstendige, profesjonelle fagpersoner som bringer med oss vår verdeier inn i arbeidet.

Vi har sett litt på hva som kjennetegner de mest kjente retningene innenfor etikk, nemlig konsekvensetikk og pliktetikk. Spørsmålet er om det går an å forankre en etikk i en felles oppfatning av hva som er rett og galt. Det er klart at det vil hjelpe oss som lærere å tenke gjennom en etisk problemstilling i forhold til pliktetikk og konsekvensetikk. Det er viktig å heller ikke glemme helheten, ikke glemme den enkelte elev og den sammenhengen elevene er i.

Det er ikke nok å hevde at vi har et kristent eller humanistisk menneskesyn. Dette må komme til uttrykk i handlingene våre.

I vårt arbeid med å tilrettelegge prosjekt til fordypning støtte vi på en del etiske problemstillinger. Skulle vi styre elvenes valg? Skulle vi motivere elevene til å søke Vg2 på vår skole? Skulle det være mulig å skifte praksisplass dersom eleven ikke fant seg til rette? Skulle elevene som var utplassert på sykehjem, delta i stell og pleie? Vi hadde en del diskusjoner i forhold til dette. I denne sammenhengen er det viktig å vite hvor vår lojalitet skal være. Vi bør kunne se en sak i forhold til pliktetikk og konsekvensetikk og ha en bevissthet i forhold til våre verdier. Dersom vi virkelig mener at alle elevene er unike og moralske mennesker med ansvar for egne valg, bør dette komme til uttrykk i vår handlemåte ovenfor elevene. Dette mener vi er selve grunnlaget for vårt arbeid som lærere.

## **4.3 Bevissthet om vår praksisteori med fokus på prosjekt til fordypning**

Vi har i kapitlet foran skrevet om lærerens yrkesetiske helhetssyn og beskrevet noen av de etiske utfordringene vi sto ovenfor i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning. Som en videreføring av dette, finner vi det relevant å beskrive begrepet praksisteori.

Etisk refleksjon må sies å være en svært god forutsetning for å kunne bli gode lærere. Professor i pedagogikk, filosofen Lars Løvli har kritisert moderne pedagogikk for å oppfatte seg altfor mye som en handlingsteori. Han mener pedagogikk primært er en etisk vitenskap. Vi mener det er viktig for oss som lærere å bli bevisst vår egen praksisteori, nettopp for å stå bedre rustet til å veilede og tilrettelegge for våre elever.

På samme måte er det viktig at vi tilrettelegger så elevene får en begynnende forståelse av sin praksisteori. Elevene bør finne relevans og mening i det yrket de er i ferd med å utdanne seg til. På denne måte kan vi si at vi hele tiden har et dobbelt perspektiv. Vi skal være bevisst på hva vi som lærere gjør og hvorfor vi gjør det, samtidig som vi skal være med på å tilrettelegge for en begynnende yrkesforståelse og yrkesetikk i forhold til våre elever.

### **4.3.1 Hva er praksisteori?**

Handal og Lauvås (1999) beskriver praksisteori som en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskaper, erfaringer og verdier som til en hver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Praksisteorien er altså individuell, med dette forstår vi at praksisteori er farget av individet. Det betyr at både elever og lærere har forskjellig praksisteori.

I et forsøk på å bestemme hvilke elementer praksisteori består av, og hvordan disse elementene er forbundet med hverandre, går vi ut fra tre komponenter (Handal og Lauvås 1999):

personlige erfaringer

overført kunnskap, andres systematiske erfaringer (det som ofte kalles teori)

verdier

### **4.3.2 Personlige erfaringer i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning**

Vi har alle ulike erfaring fra undervisning, fra de ulike rollene vi har og har hatt gjennom livet. Vi har opplevd praksis som vi har lyktes med, eller som har vært kjedelig, eller som har vært inspirerende eller irriterende. Vi har i varierende grad tenkt over hvorfor vi opplevde det som vi gjorde. Disse erfaringene, konklusjonene og hypotesene påvirker oss som mennesker, og de utgjør en del av vår praksisteori (Handal og Lauvås 1999).

Våre elever har med seg ulike erfaringer fra tidligere skolegang. Noen har opplevd å lykkes med fagene, fått gode karakterer og mye positiv tilbakemelding. Mange av våre elever har derimot opplevd å komme til kort i forhold til tidligere skolegang. De har fått dårlige karakterer og negative tilbakemeldinger. Elevene i vårt prosjekt hadde en gjennomsnittskarakter på 2,5. Det var også store forskjeller i forhold til motivasjon og innsatsvilje. Dette er erfaringer som vil påvirke våre elever å være en del av deres praksisteori.

På samme måte har lærerne ulike erfaring fra sin undervisning. Noen av lærerne hadde dårlige erfaringer i forhold til prosjekt til fordypning. De hadde opplevd mye frustrasjon og vanskeligheter i løpet av det første året. Det hadde også vært liten tid til å reflektere over hva som egentlig skjedde og hvorfor det ble som det ble.

I tilretteleggingen av prosjekt til fordypning forsøker vi å skape spesielle situasjoner som skal gi en forståelse av hva de ulike yrkene innebærer. Vi har hatt besøk av representanter fra de ulike helsefaglige yrkene, sett filmer som tar opp ulike sider ved noen av yrkene, og sist men ikke minst hatt praksis innenfor de ulike yrkene. Den enkelte elev vil i beste fall få en forståelse av hvorfor det som foregikk ble som det ble. Erfaringer av denne typen vil i følge (Bateson 1972 i Handal og Lauvås 1999) lede til læring på flere nivåer. Læring på første nivå dreier seg om hva vi kan gjøre i lignende situasjoner. Dersom en elev har deltatt i et stell av en sykehjemspasient, vil hun ha kunnskaper om hva hun skal gjøre neste gang hun er med i et stell. På det neste nivå dreier læringen seg om oss selv som mennesker og om rollen forventer vi å spille. I eksemplet med eleven i en stellesituasjon vil det si at hun lærer noe om sine reaksjoner i møte med et pleietrengende menneske. Hun lærer også noe om den rollen hun skal ha som helsefagarbeider. Dersom vi reflekterer over det som skjer i en praksissituasjon, kan vi anta at utviklingen av praksisteorien blir rikere enn om praksis bare oppleves uten at vi



stopper opp å sammen reflekterer over hva som har skjedd og hvordan det skjedde. Florence Nightingale hevdet at noen har 20 års sykepleierfaring, mens andre har 1 års erfaring 20 ganger. Dette gir oss virkelig noe å tenke på.

### **4.3.3 Overført kunnskap - andres systemiske erfaringer**

Det en annen person forteller fra sin praksis, vil ha betydning for vår praksisteori. Dersom personene forsøker å begrunne sin praksis, vil den gi oss enda mer kunnskap og være med på å utvide og forsterke vår teori.

Det samme vil en lærebok, en forskningsrapport o.s.v. Vi påvirkes og kan utvikle vår teori ved hjelp av overført kunnskap selv om vi ikke direkte er i kontakt med den praktiske situasjonen. Klarer vi å relatere personlig kunnskap til egne erfaringer, vil det gi bedre læring.

I eksemplet med eleven i en stellesituasjon, vil det si at hun også vil ha nytte av overført kunnskap fra undervisning i forhold til stell og pleie. Dersom undervisningen begrunnes og relateres til eksempler, vil det forhåpentligvis gi enda mer mening for henne.

Dersom vi som lærer setter oss ned og deler de erfaringene vi har med hverandre, vil det gjøre oss sterkere og tryggere i møte med elevene og de ulike praksisplassene.

I den grad det var mulig hadde vi lærere ukentlige samarbeidsmøter. Intensjonene med dette var at vi skulle reflektere over det som skjedde i løpet av uken, og legge nye planer

### **4.3.4 Verdier**

Det er naturlig å skille mellom åpne og skjulte verdier. De åpne verdiene er de vi velger å ha som rettesnor og som ligger klart i dagen. Verdier kan defineres som det vi setter høyt, det vi verner om og det som er verdifullt. Det er vanlig å skille mellom estetiske, religiøse og etiske verdier. Etske verdier definerer vi som noe som er et gode i seg selv, og som er avgjørende for handlingene våre. Frihet, rettferdighet og helse er eksempler på etiske verdier (Nasjonalt læremiddelsenter 1995). I samtlige av kompetanseplattformene for de yrkene våre elever valgte å fordype seg i, finner vi noe om verdier. I forhold til helsearbeidefaget finner vi at yrkesutøveren skal vise respekt for menneskeverdet og arbeide i forhold til etiske retningslinjer og brukervedvirkning.

Vi som lærere skal selvfølgelig også arbeide etter kristne og humanistiske verdier. I den generelle læreplanen finner vi at oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen med ansvar valg handlinger med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Her kommer det klart fram hvilke verdier vi som lærere er forpliktet til å arbeide etter.

Det er som regel stor enighet i forhold til åpne verdiene. Samtidig har vi til stede skjulte verdier, som dreier seg om holdninger og verdier som vi helst ikke vil vedkjenne oss eller som vi kanskje ikke er klar over (Hareide1997). Det er vanskelig å sette ord på de skjulte verdiene.

Til bake til eksemplet med eleven som steller en pleietrengende pasient. Her har vi de åpne verdiene som sier at du skal behandle alle mennesker med likeverd og respekt. Du skal være mot andre som du vil andre være mot deg. De skjulte verdiene kan være at hun vil bli fort ferdig for å kunne ta seg en røyk med de andre i personalgruppa.

Vi lærere har selvfølgelig skjulte verdier, verdier som vi helst ikke vil vedkjenne oss i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning. Kan det for eksempel være at vi ønsker å påvirke til at flest mulig elever søker Vg2 Helsefagarbeider ved vår skole?

Hvordan virker verdien inn på de to andre kategoriene? Som kjent fra psykologien påvirker verdiene våre i høy grad persepsjons- både av det vi opplever direkte, og av de ideene vi støter på gjennom andre. Vi sorterer utelater, legger til, tolker og fortrenger inntrykk med utgangspunkt i det vi mener er riktig og rimelig (Handal og Lauvås 1999).

#### **4.3.5 Bevisstgjøring om egen praksisteori**

Praksisteorien vil være forskjellig fra person til person. Det vil variere i hvilken grad vi en bevisst vår praksisteori. Enkelte lærere er ikke bevisst sin praksisteori, og det er ofte vanskelig å formulere den. Likevel eksisterer en slik teori på en eller annen måte, og den påvirker deres måte å undervise på, selv om påvirkningen ikke er bevisst (Handal og Lauvås 1999). Lærere som er klar over at de har en praksisteori, vil også ha vanskeligheter med å formulere innholdet av teorien. Det er viktig at vi som lærere oppmuntrer hverandre til å snakke sammen om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det vi gjør.

Det samme gjelder for elevene. Det er viktig at vi som lærere hjelper elevene til å forstå hva slags kunnskap og hvilke verdier som ligger bak det de gjør, eller planlegger å gjøre, og gjøre synlig hvorfor det er slik (Ibid). Dette kan vi gjøre ved å veilede elevene i forhold til begrunnelse for handling og belegg for påstander.

#### **4.3.6 Oppsummering**

Alle mennesker har en praksisteori som består av personlige erfaringer, overført kunnskap og verdier. Disse tre faktorene påvirker hverandre gjensidig og det kan være vanskelig å skille de fra hverandre. I veiledning er det viktig å få tak i den enkeltes praksisteori og forsøke å få vedkommende bevisst i forhold til den og gjøre den mottagelig for forandring. Dersom våre elever skal oppleve mening og yrkesrelevans, må vi som lærere ha en forståelse for hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. Har vi ikke denne forståelsen, blir det vanskelig, om ikke umulig å veilede våre elever. Vi vil i neste kapittel gå nærmere inn på veiledning og yrkeskunnskap i forhold til våre elever.

### **4.4 Veiledning og yrkeskunnskap**

Gjennom veiledning av elevene inne på skolen og ikke minst i praksisfeltet vil vi som lærere bidra til at elevene lærere å beskrive konkrete utfordringer i yrker og reflektere over egne handlinger.

Ute i praksis vil elevene møte mange utfordringer. De vil stå ovenfor nye og helt ukjente situasjoner. Det kan være alt fra møte med svært syke og døende mennesker til å tilrettelegge for lek i en barnehage. Veiledning er en forutsetning for å bearbeide erfaringer og stimulere elevens faglige utvikling. Refleksjon i samtale med en veileder er helt nødvendig for å øke bevisstheten rundt egen yrkesutøvelse (Støten 2008).

Veiledning er i følge Lauvås og Handal: å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning om handling i en konkret situasjon (Lauvås og Handal 1997).

Veiledning bør ta utgangspunkt i det som hendte eller det som var planlagt å skulle hende. I veiledning er det nær kontakt mellom den eller de som blir veiledet, og erfaringer i praksis, egen yrkesvirksomhet er utgangspunktet.

I en veiledningssamtale er innholdet det viktigste, ikke den personen som snakker. Som lærere i møte med elever ute i praksis, ønsker vi å betrakte eleven som et likeverdig subjekt med de samme grunnleggende rettigheter og plikter som vi selv har. Selv om vi som lærere og eleven har et subjekt -subjekt forhold til hverandre, innebærer ikke dette automatisk at relasjonen mellom oss er symmetrisk (Ibid). Som lærere vil vi være i en annen posisjon enn elevene på grunnlag av vår kunnskap og våre erfaringer, og gjennom vår posisjon som lærere.

I vårt møte med elevene ute i praksis, tenker vi det er riktig å dempe ned det asymmetriske forholdet. Vi ønsker å få eleven på banen. De skal finne ut av noe selv. Som lærere vil vi være forsiktige med å gi svaret før eleven har fått mulighet til selv å finne ut av det. Det kan være effektivt å skape en læringssituasjon som er preget av dette skal vi klare i fellesskap. Dette betyr ikke at vi som lærere skal holde til bakte den kunnskapen vi innehar, men den brukes på en annen måte i selve interaksjonen med eleven. Ved å hjelpe eleven videre når hun stopper opp, eller ved å bekrefte at det hun gjør er riktig. Skal vi lykkes med dette må vi være i stand til å skape en god atmosfære. Atmosfæren er avgjørende for elevens opplevelse av seg selv og sin situasjon.

Kari Martinsen beskriver dette svært klart. Hun sier: Det er på det ordløse plan en sykepleier setter tonen på relasjonen, og kan gjøre den andres tilværelse trygg (Martinsen 1993). Vi har her tatt oss den friheten og erstatte sykepleier med lærer og pasient med elev.

Tonen vi bruker vil ha betydning for elevens læreprosess. Som lærere er vi med på å gi eleven gode eller dårlige arbeidsvilkår i kraft av hvem vi er. Elevene ute i praksis er ofte spente, usikre og redde. Dette vil prege måten de oppfatter omverden på. Usikkerhet endrer vår persepsjon. Vi opplever at de i denne situasjonen er svært vare i møte med oss. I begynnelsen opplevde vi at noen av elevene var svært avisende da vi kom. Etter hvert kom det fram at de var redd for å gjøre feil og at dette skulle føre til dårlige karakterer.

Vi vil tilstrebe at de i møte med oss blir så trygge at de tør å vise sine følelser, fortelle sine tanker og si hva de mener. Skal vi få dette til, må vi som lærere vise eleven respekt og

anerkjennelse. Selve veiledningen er i følge (Handal og Lauvås 1999) et pedagogisk hjelpemiddel som er preget av nærhet, omtanke og det personlige som danner grunnlaget og som preger virksomheten.

Veiledningen av våre elever skjer i skolen, men for det meste ute i praksis. Praksis er den største og viktig del av innholdet i prosjekt til fordypning. Det vil si at elevene er inne på skolen og har teori og ute i praksisfeltet og praktisere. Det er her veiledningen finner sted. Vi opplever at våre elever får tilfeldig og ofte dårlig veiledning av de ansatte på de ulike praksisplassene. Derfor er det svært viktig at vi som lærere er bevisst vår rolle som veiledere ute i praksis. Veiledningen bør ta utgangspunkt i konkrete handlinger, men dreie seg om praktiske og teoretiske begrunnelser og verdimeslige vurderinger (Ibid).

Elevenes følelser og reaksjoner bør også bearbeides i veiledningen. Gjennom dette kan de fremtidige yrkesutøverne utvikle en tenkende følsomhet, med handlinger preget av varme og interesse for mennesker med ulike behov for hjelp (Støten 2008).

Sammen med læreren må eleven finne fram til relevant teori, fakta og bakgrunnskunnskap. Utgangspunktet for dette er elevens opplevelse i praksis knyttet opp til målene i læreplanen. Hensikten med veiledningssamtaler er å styrke refleksjonen slik at erfaringene eleven gjør blir så lærerike som mulig (Ibid).

#### **4.4.1 Refleksjon og yrkeskunnskap**

Begrepet refleksjon kommer av et latinsk ord reflectere, som betyr å ”bøye, kaste eller snu tilbake” I læresammenheng brukes det som den prosessen å tenke grundig gjennom eller over noe (Handal og Lauvås 1999). Refleksjon er en prosess og ikke et mål i seg selv. Vi utvikler kunnskaper i yrket ved å veksle på utøvelse av handling, og refleksjon over handling.

Schøn (1983) forsøkte ved å studere et antall ulike profesjonelle yrker og beskrive det særegne ved yrkenes praksis, det som dreier seg om kunst og intuisjon, samtidig som han forsøkte å sette disse funnene sammen til å gjelde praksisykker generelt. Han fant en struktur, mønstret til refleksjon i praksis. Han fant at ulike yrkesutøvere hadde vanskeligheter med å gjøre rede for og undervise i hvordan en forholder seg til ustabile og komplekse situasjoner. De prosesser som ulike yrkesutøvere tar i bruk er ansett som sentrale i yrkeslivet.

Ut fra sine studier beskrev Schøn en læremodell som ikke ville føre til at yrkesutøverne opparbeidet evne til refleksjon over praksis. Yrkesutøverne vil i denne modellen holde usikkerhet skjult. De vil forsøke å dekke over feil og negative følelser og på denne måten forsøke å holde seg rasjonell.

Motsatsen til den læremodellen er en modell som fører til refleksjon. Forutsetninger for at menneske skal utvikle seg, er at det er i stand til å ta den risikoen det kan være å ta inn over seg andres synspunkter og være åpen i forhold til egen usikkerhet. Det er her viktig å ikke undertrykke følelsene, spesielt de negative. Spørsmålet blir ikke å vinne eller tape, men åpner for muligheter til å reflektere sammen med andre.

Reflektert praksis kan man ikke undervise i. Hvert individ skaper mening med sine handlinger (Martinsen 1993). Reflektert praksis kan også skape mening dersom eleven får veiledning, og at de sammen skaper mening med praksishandlinger i fellesskap. Vi reflekterte sammen med elevene på skolen og ute i praksis.

Vi opplevde at det kunne være vanskelig å få til refleksjon sammen med våre elver. Ofte fikk vi svar som: *"Jeg gjør det samme hver gang, er det meningen at jeg skal skrive det samme i alle loggene"*? Bjerknæs og Bjørk i Støten (2005) understreker at det tar tid å lære seg å reflektere. Schøn beskriver blant annet ferdigheter som elevene kan styrke og utvikle for å mestre refleksjon (Ibid).

### **Selvforståelse**

Eleven må kjenne seg selv og sine egne følelser og reaksjoner for å sette seg inn i en annens situasjon. Dette er en viktig ferdighet for å kunne arbeide med andre mennesker. For å forstå andre må du forstå deg selv.

### **Ferdigheter til å kunne beskrive en situasjon**

Eleven bør kunne beskrive en situasjon muntlig og skriftlig. Det er viktig å beskrive så detaljert som mulig. Elevene våre skulle beskrive situasjoner i praksis. Her kom det fram store forskjeller, men de aller fleste manglet detaljer i beskrivelsene. Det kom ofte fram beskrivelser som: *"Jeg dusja en man. Jeg trøsta ei lita jente"*.

## **Kritisk analyse**

Elevene bør utvikle sin evne til å være kritiske, være i stand til å se andre muligheter og ikke godta alt som det er. Dersom de opplever kritikkverdige situasjoner ute i praksis, bør de kunne si i fra, ikke bare godta, uten å stille spørsmål. I samtaler med våre elever virker det som om denne evnen er bedre utviklet. Vi opplevde at mange av elevene var kritiske til flere forhold på praksisplassene.

## **Syntetisere og evaluere**

Dette er nødvendig dersom eleven skal ta stilling til ny kunnskap. Vi opplevde at det var svært vanskelig å få elevene til å reflektere. De forventer at læreren skal sitte med svaret, eller at læreren fortelle de hvor de kan finne svaret. Det å kunne reflektere sammen med elevene over en praksis situasjon vil være med å gi eleven en trygghet i forhold til utøvelsen av den praktiske handlingen. Det vil hjelpe eleven til å begrunne handlingen sin faglig og etisk.

Et eksempel på dette er eleven som får beskjed om å stelle en pasient som har Multippel sklerose. Pasienten kan vanligvis utføre deler av stellet selv, men denne dagen skal hun få besøk av barnebarnet og ønsker mer hjelp i stellet for å ha igjen litt overskudd i forhold til dette besøket.

Eleven blir usikker på hva hun skal gjøre, men velger å ta hensyn til det pasientens ønsker. Hun hjelper til med det pasienten vanligvis kan utføre selv. Under veiledning og refleksjon med lærer får eleven støtte i sitt valg. Eleven fulgte ikke her oppsatte regler for stellet. På bakgrunn av de opplysningene hun fikk fra pasienten og de kunnskaper hun selv satt inne med, valgte hun å ikke følge de oppsatte reglene for stellet.

I et reflekterende praktikum kan eleven lære problemtolkning og utførelse med utgangspunkt i holistiske prosesser. Det er vel så vesentlig som å lære å anvende forutbestemte regler og prinsipper(Hiim og Hippe 2004).

Som lærere skal vi stimulere elevene til å reflektere over handling, men vi skal selv ha evnen til å reflektere over det vi gjør i samhandling med elevene. Et eksempel på dette kan være eleven som bruker hansker under hele stellet. På skolen har vi snakket mye om at hansker kun skal brukes i kontakt med kroppsvæsker. Unødig bruk av hansker kan skape avstand til pasienten.

Som lærere reflekterer vi over dette. Det er klart eleven her gjør noe som er uheldig, men det representerer på kort sikt ikke noen fare for pasienten. Dersom vi velger å avbryte stedet for å påpeke bruk av hansker, vil vi sette eleven i en kinkig situasjon. Det vil være ubehagelig for henne å bli korrigert foran pasienten. Korreksjonen ville dessuten ødelegge den gode dialogen det var mellom eleven og pasienten. Korreksjonen med pasienten til stede kan også skade relasjonen mellom lære og elev.

Som lærer velger vi her å sette oss ned sammen med eleven etter stedet. Vi spør henne hva hun var fornøyd med i stellesituasjonen og gir henne positiv støtte. Så kommer vi inn på hygiene og bruk av hansker. Sammen med eleven reflekterer vi oss fram til at bruk av hansker under hele stedet kan skape avstand til pasienten samtidig som unødige hanskebruk representerer en stor utgiftspost på avdelingen.

Refleksjon i handling er preget av en reflekterende samtale med situasjonen. Yrkesutøveren handler, tenker og snakker. Og tanke og handling inngår i en sammenhengende helhetlig prosess. Prosessen foregår som et nett av handlingstrekk med konsekvenser og vurderinger av videre trekk (Ibid). Reflektert praksis kan ikke undervises. Et individ skaper selv mening med sine handlinger, men kan sammen med en erfaren veileder skape mening i felleskap (Martinsen 1993).

#### **4.4.2 Oppsummering**

Vi har i dette underkapitlet beskrevet betydningen av veiledning og refleksjon i praksis. Vi har vektlagt å møte elevene der den er, og tilstrebe å skape en god og trygg atmosfære. Vi har tatt utgangspunkt i det som hendte i praksissituasjoner og sammen med eleven reflektert over dette. Refleksjon er en prosess og ikke et mål i seg selv. Vi utvikler kunnskaper ved å veksle på utøvelse av handling og refleksjon over handling. Veiledning og refleksjon er viktig og nødvendig for å utvikle mening og yrkesrelevans.

### **4.5 Teoretiske perspektiver på yrkeskunnskap**

I dette underkapitlet vil vi belyse de ulike kunnskaps og kompetansebegrepene. Vår problemstilling handler om hvordan vi kan tilrettelegge prosjekt til fordypning på en slik måte



at elevene opplever faget som meningsfylt og relevant. Det blir viktig at elevene forstår hensikten med det de lærer, og at praksis og teori henger sammen til en helhet.

Begrepene mening og relevans er knyttet til opplevelse og følelser, det kan vi illustrer ut fra elevutsagn som: ”Jeg har alltid vært opptatt av smink. Da jeg var liten, hadde jeg et sminkehode som jeg sminka hele tiden. Det var gøy å øve på å sminke den”. Hva som oppleves meningsfullt, varierer fra person til person, men arbeidets relevans og elevens interesse for det, avgjør om han eller hun opplever læringsarbeidet som meningsfullt (Nilsen og Sund 2008).

#### **4.5.1 Hva er yrkeskunnskap og yrkeskompetanse?**

I dagliglivet defineres kompetanse gjerne som evnen til å klare en oppgave eller beherske et yrke i møte med komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Vi skiller ofte mellom teoretisk og praktisk kompetanse, hvor teoretisk dekker at man skriftlig eller muntlig kan svare for seg på et visst kunnskapsnivå, mens en altså også må vise dette i praksis, som for oss vil være å vise praktisk kompetanse gjennom praktiske arbeidsoppgaver i praksis.

Yrkeskompetanse kan defineres som den kunnskapen en yrkesutøver skal ha i et bestemt yrke, Hiim og Hippe (2004) definerer yrkeskunnskap som ”den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen”. Kunnskapen består av verbaliserte begreper og teorier, tause elementer, fortrolighet med fenomener, ferdigheter i å anvende begreper og etiske vurderinger (Ekelund 2005). Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap og ulike kunnskapsdimensjoner: påstandskunnskap, praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap. For å oppnå yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med og tilegner seg de ulike typene kunnskap (Ibid).

På veien mot yrkeskompetanse vil den endelige kompetansen bli preget av individuelle forskjeller. Vi har alle våre egenskaper som preger hvordan kunnskap tolkes og omsettes hos hver enkelt. Dette kan forklares ut fra en klasse som får samme undervisning, men kommer ut med helt individuelle resultater.

Hiim og Hippe (2004), sier at noen av relevansproblemene innen yrkes- og profesjonsutdanning kan ha sammenheng med en innholdsfokusert, teoretisk undervisning.

De sier videre at denne oppfatningen av teori og praksis kan sies å innebære et snevert eller oppsplittet kunnskapssyn.

Det er mange lærere som ikke har yrkeserfaring utenfor skolen. De er mest opptatt av å komme gjennom pensum i læreplanene, uten å se helheten i opplæringen. Elevene får mye teori og lite praksis. Dette kan være en grunn til at Vg1 helse- og sosialfag oppleves som svært teoretisk, og mange blir lei og mister motivasjon for å fortsette. Vi har flere elever som bekrefter dette og sier: *Det er bra å komme ut å forstå litt av vitsen med det vi gjør inne på skolen*".

Når kunnskap tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Det er avgjørende for elevene at oppgavene som skal løses er relevante for hver enkelt av elevene, nettopp for at de skal oppleve mening og yrkesrelevans (Ekelund 2005).

I Kunnskapsløftet står elevmedvirkning sentralt. Vi vil at våre elever skal ha stor mulighet til å være med på å påvirke sin egen kompetanseutvikling. Vi har stor tro på at dette fører med seg engasjement og mening hos elevene. Elevene bestemte i den grad dette var mulig, hvor de ville ha sin praksisplass. I noen tilfeller fikk også elevene mulighet for å bytte praksisplass. Hovedhensikten var at de skulle ha anledning til å utvikle begynnende yrkeskunnskap i et yrke de var interessert i å utdanne seg til.

På denne måten blir yrkeskunnskap mer enn praksis og mer enn teori. Det blir selve bindeleddet mellom praksis og teori. Det blir en helhetlig kunnskap sammensatt av tanker, følelser, handling og språk. De praktiske og teoretiske sidene er uløselig knyttet sammen og har sitt utspring i selve yrkesutøvelsen (Hiim og Hippe 2001).

Vi ønsker å belyse begrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap, og fortrolighetskunnskap.

### **Påstandskunnskap**

Påstandskunnskap eller teoretisk kunnskap er den kunnskap hvor oppfatningen er at teori gjennom teoretisk undervisning, langt på vei forutsetter at teorien kan overføres verbalt og anvendes i praksis (Ekelund 2005). Denne kunnskapsformen og vitenskapsidealet har

nærmest hatt en enerådende posisjon (Ibid). Idealet her går ut på avdekke lovmessigheter i naturen. Påstandskunnskap krever en begrunnelse av kunnskap gitt ved andre påstander, som igjen innebærer at kunnskapens innhold må formuleres som påstander.

Påstandskunnskap er kunnskaper som vi kan lese oss fram til og som er skapt av andre. Denne kunnskapen baserer seg på fakta. Humanbiologi er et eksempel på påstandskunnskap. Det at du leser, husker og kan gjengi det store og lille kretsløpet er påstandskunnskap. Kunnskapen om hjertet og kretsløpet blir her stående alene og inngår ikke i en sammenheng. Denne kunnskapen er upersonlig og objektiv og passer dårlig inn for våre elever som alle i sitt yrke kommer til å ha med andre mennesker å gjøre. Den er uavhengig av synsinger og subjektive oppfatninger, og man søker etter lovmessigheter i naturen gjennom logisk og rasjonell virksomhet (Ibid).

Motstykke til taus kunnskap er påstandskunnskap. Påstandskunnskap er med utgangspunkt i Wittgenstein (Hiim og Hippe 2004) blitt definert som den kunnskap som "helt og holdent kan artikuleres språklig" (Johannessen 1988 i Hiim og Hippe 2004).

Vår erfaring er at en må ha med elementer fra alle kunnskapsbegrepene for å utvikle en helhetlig yrkeskunnskap.

### **Fortrolighetskunnskap**

Fortrolighetskunnskap handler om at den tause kunnskapen bare kan tilegnes gjennom refleksjon over erfaringer med de aktuelle fenomenene, fortrinnsvis i en form for praktisk yrkesutøvelse (Hiim og Hippe 2004). Dette er kunnskap vi anvender i vårt praktiske arbeid, vi kan hente den frem når vi trenger den. Poenget med all kunnskap er at den skal kunne anvendes når det er behov for det. Det blir videre understreket at all påstandskunnskap hviler på et fundament av tause kunnskaper (Ibid).

Fortrolighetskunnskap bygger på moralsk erfaring og en profesjonelt utviklet evne til å ta del i den andres perspektiv.

Slik vi ser det, vil påstandskunnskap man er blitt fortrolig med kunne inngå i fortrolighetskunnskapen. For våre elever vil dette bety å kunne bygge på sine tidlige

erfaringer i livet. Alle har ”erfaringer på noe” med seg inn i skolen, slik som jenta som sminket dokka si.

Fortrolighetskunnskap læres i praksis og vises i praksis (Herdis Alvsvåg 1993). Hun sier videre at fortrolighetskunnskap utvikler seg når vi bearbeider erfaringene våre, fordi vi da blir kjent med hva vi har tenkt og gjort. For å lære noe om situasjonene, må en i det faglige fellesskapet diskutere og reflektere over situasjonene. En vil da kjenne igjen liknende situasjoner og trekke fortrolighetskunnskap med seg inn i nye situasjoner.

For å utvikle fortrolighetskunnskapen må en også som fagperson reflektere over sine vurderinger på egen hånd, og dermed utvikle seg som moralsk aktør i et profesjonelt aktivitetsfelt. Det er situasjoner der du med deg selv vet du ikke har gjort de riktige vurderingene, og må klargjøre for seg selv hva som egentlig skjedde. Dette er ofte etiske og moralske vurderinger som krever mot og engasjement for å gjøre gode vurderinger.

Når elevene har valgt sin utplassering skjer læringen mer direkte. Eksempler kan være den læringen som skjer i samhandling mellom pasient og elev, mellom elev og barn og mellom elev og kunde.

### **Ferdighetskunnskap**

Ferdighetskunnskap er den kunnskap utøveren erverver seg gjennom handlinger og må erfares gjennom førstepersonsperspektivet (Nordenstang 1989). Samtidig som kunnskapen helsepersonell lærer gjennom handling ikke bare hviler på egne erfaringer, men også på overlevering og videreformidling av andres erfaringer.

Læring av ferdigheter fører gradvis til mer presise bevegelser i utførelsen av en oppgave (Støten 2008). Etter hvert blir ferdighetene automatisert slik at man kan bruke dem uten å tenke over det vi gjør og hvordan vi gjør det.

Som eksempel eleven som dusjer en pasient, vil i begynnelsen være opptatt av selve dusjingene, men etter hvert vil kunne kommunisere med pasienten og videre utvikle evner til å observere pasienten.

## **Praksiskunnskap**

Praksiskunnskap kan karakteriseres som grunnleggende taus, siden verken fortrolighetskunnskap eller ferdighetskunnskap kan reduseres til ord og påstander (Ibid.). Hiim skriver videre at det kan understrekes at det ikke er bare den tause, ikke verbaliserte, handlingsrettede praksiskunnskapen som blir fortrolig gjennom aktiv deltakelse i yrket. som eksempel elevene i vårt prosjekt som er i praksis allerede fra Vg1.

Ferdighets- og fortrolighetskunnskapen, eller den tause kunnskapen, formidles bare gjennom eksempler (Martinsen 1989). Vi mener at elevene allerede på Vg1 bør ha muligheten for å komme ut i praksis så tidlig som mulig, nettopp for å kunne se disse sammenhengene så tidlig som mulig.

Fra vår egen sykepleierutdanning, kjenner vi godt til den tause kunnskapen hvor erfaring, personlige kvaliteter og forståelse gjennom praktisk dyktighet er fundamental. Dette er ikke noe en lærer klarer å formidle fra kateteret inne på skolen, en må ut praksis, kjenne lukter, se ansiktsuttrykk og se menneskene som enten barn eller voksne som trenger en form for bistand eller hjelp til noe. Det er viktig å være tilstede i situasjonen for å få erfaringer.

Vi mener at i helhetlig yrkeskunnskap / praksiskunnskap inngår taus kunnskap, fortrolighetskunnskap, ferdighetskunnskap, påstandskunnskap og verbalisert kunnskap som viktige komponenter som en helhet som ikke kan løsrives og deles opp i enkelte faktorer. Teori og praksis må være to sider av samme sak. Vi opplever at det er en lang vei å gå før dette er en realitet. Felles programfag må knyttes enda nærmere opp mot prosjekt til fordypning, slik at utdanningen oppleves som en sammenheng mellom det elevene lærer inne på skolen og det de lærer ute i praksis.

Yrkeskunnskap vil si all den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelsen, all den profesjonelt relevante kunnskapen. Den utgjøres av verbaliserte begreper og teorier, av tause elementer, av fortrolighet med fenomener, av handlingsferdigheter og av etiske og følelsesmessige vurderinger (Lauvås og Handal 1990 i Hiim 2004).

### **4.5.2 Hva sier Dreyfus brødrene om utvikling av yrkeskompetanse?**

Rundt 1980 utviklet Dreyfus brødrene en kompetansestige for ferdighetslæring, og det mest revolusjonerende nye med innføringen av kompetanselæringen og den vekt det ble lagt på

praktisk erfaring og at den tause kunnskap som ikke er tilgjengelig for oss gjennom begreper og regler, også er kunnskap (Martinsen 1989).

Dreyfus & Dreyfus` stige for kompetanse / ferdighetslæring består av fem stadier. De fem stadiene bygger hierarkisk på hverandre. Det innebærer at det er nødvendig å gjennomgå dem fra en til fem.

### **De fem stadiene er**

Novise, avansert nybegynner, kompetent, kyndig og til sist ekspert. Dreyfus`brødrene sier om det første nivået i modellen: ”Normalt starter undervisningsprosessen med at lærer løser opp oppgavesituasjonen i kontekstfrie trekk som nybegynneren skal gjenkjenne uten å ha tidligere erfaring på oppgaveområdet. Begynner får så noen regler til å bestemme handlinger på grunnlag av disse trekkene, omtrent som en datamaskin som følger et bestemt program” (Nielsen og Kvale 1999 i Hiim og Hippe 2004).

Et eksempel på dette er eleven som lærer å dusje en pasient. Hun vet hvordan hun dusjer seg selv, men er så opptatt med selve dusjinga av pasienten, at hun glemmer å observere at pasienten skjelver og blir blå på leppene. På denne måten overser hun at pasienten fryser og synes at vannet er kaldt.

Persepsjonen til den som lærer, endres fra å være rettet mot deler til gradvis å kunne oppfatte situasjoner mer som en helhet. Eleven er nå i stand til å dusje pasienten samtidig som hun kommuniserer og observerer.

Etter hvert som nybegynneren får erfaring med ulike situasjoner, begynner hun å legge merke til hvordan pasienten reagerer og etter hvert setter seg inn i hvordan pasienten ønsker å ha det. Eleven blir fra å være distansert i pasienten, til å bli engasjert og interessert.

Novisen har ingen erfaring fra situasjonen som hun skal utøve ferdigheten i. Hun lærer ved å få informasjon om situasjonen slik som hvordan en skal utføre visse prosedyrer og hvilke regler som skal benyttes. Hun handler ut fra gitte regler og prosedyrer. Atferden blir begrenset og rigid, og hun har et distansert forhold til oppgaven. Et eksempel på dette er elevene som er så opptatt med selve dusjinga av en pasient at hun glemmer å observere pasienten. På denne måten overser hun at pasienten fryser og synes at vannet er kaldt.

Under refleksjonssamtalen etterpå sier hun at: ”Jeg har aldri gjort dette før, og jeg var redd for ikke å gjøre det riktig. Jeg tror det var derfor jeg glemte å se på og spørre pasienten om vannet var passe. Det er utrolig dumt at jeg ikke så det”.

Det er imidlertid glidende overganger fra dette trinnet til det neste hvor den avanserte nybegynner har tilegnet seg noe erfaring fra praksis, men klarer ikke helt enda å velge ut hva i situasjonene som er mest viktig.

Videre til trinn tre og den kompetente utøver er det en markert forskjell. Hun er bevisst sitt perspektiv. Det velges, hun følger ikke bare regler, men kan avveie og vurdere hvilken plan som bør legges og følges for å utføre oppgaven (Ibid). Hun bruker problemløsende metode i utførelsen av oppgaven. Gjennom de erfaringene hun har gjort seg, kan hun planlegge hvordan oppgaven skal utføres.

Erfaring er et nøkkelord for den kyndige og kompetente. Perspektivet hun handler ut fra blir ikke ”tenkt ut”, men det presenterer seg selv gjennom erfaring. Den kyndige har en intuitiv forståelse av situasjonen.

Et viktig poeng med Dreyfus og Dreyfus’ modell er at utvikling av yrkeskompetanse krever praktisk erfaring med oppfølging og veiledning, som også bør omhandle teoretiske og etiske begrunnelser for arbeidet som blir gjort. Det er flytende overganger mellom den kyndige og eksperten.

Læring skjer i relasjon med andre, og det handler om å forstå og se meningen med det man skal lære. Man kan ha mye kunnskap uten å ha forståelsen eller meningen med kunnskapen (Ekelund 2005). Det er viktig å vekke nysgjerrigheten til elevene, få de med på en ”reise” i det ukjente og sammen finne frem til en løsning på problemene.

### **4.5.3 Grunnleggende ferdigheter som en viktig del av yrkeskompetansen**

Grunnleggende ferdigheter er ett av de områdene som det blir sterkt fokusert på i Kunnskapsløftet. Dette er ment å være noen hovedområder som går igjen i alle fag, og som skal være integrert i kompetansemålene for alle fag i skolen. De grunnleggende ferdighetene skal være med på å utvikle fagkompetansen i de ulike fagene, og samtidig er de grunnleggende ferdighetene en del av yrkesfagkompetansen. Grunnleggende ferdigheter som

at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, og de skal kunne lese og regne og bruke digitalt verktøy. Hva elevene skal kunne, er definert gjennom kompetansemål. Vi ser at grunnleggende ferdigheter er viktig å beherske i prosjekt til fordypning og i yrkesutøvelsen. Alle de grunnleggende ferdighetene er viktige for å beherske yrkene som inngår i helse- og sosialfag.

Eleven bør kunne beskrive en situasjon muntlig og skriftlig. Det er viktig å beskrive så detaljert som mulig. Elevene våre skulle beskrive situasjoner i praksis. Her kom det fram store forskjeller, men de aller fleste manglet detaljer i beskrivelsene. Det kom ofte fram beskrivelser som: *”Jeg dusja en mann. Jeg trøsta ei lita jente”*.

Våre elever bruker daglig Class Fronter som trening på digital kompetanse og vi ønsker at elevene skal laste inn sine logger og oppgavebesvarelser der. Digital kompetanse er en forutsetning for å fungere godt innenfor alle yrkene innenfor helse- og sosialfag. Som eksempel kan vi nevne helsefagarbeideren som daglig bruker digitalt verktøy for å dokumentere sitt arbeid i forhold til pasient / bruker. Her er det også nødvendig å ha gode norskkunnskaper. Elevene må ha noen grunnleggende kunnskaper i matematikk for å kunne forstå måleenheter i forhold til å assistere ved medikamenthåndtering og utregning av væskebalanse. I alle de aktuelle yrkene er kommunikasjon svært sentralt, og det er en forutsetning at elevene behersker det norske språk. Vi ser at mange av våre elever sliter spesielt i engelsk og matematikk. Disse står i fare for å miste muligheten til å ta fagbrev. Selv om de trenger kunnskap i engelsk og matematikk, bør disse fagene kunne legges på et lavere nivå.

Mange av den senere tids utdanningsreformer, f. eks. som tidligere nevnt, høgskolereformen på 1990 tallet og Reform 94 i videregående yrkesrettet utdanning, kan sies å gå i retning av økt fokus på teori i stedet for å vektlegge praksistilknytning. Intensjonen for Kunnskapsløftet med faget prosjekt til fordypning er nettopp å snu denne trenden. Her legges det opp til at elevene på et tidlig tidspunkt skal få kjennskap til praksis og ulike yrker. Det legges også opp til et tettere samarbeid skole/samfunn i følge Læringsplakaten.



#### **4.5.4 Betydningen av relevans i forhold til å utvikle yrkeskompetanse**

Relevansen av opplæringen kan betraktes ut fra tre perspektiver. Det første er elevens oppfatning av relevans i sitt yrkesvalg. Hva tror eleven det er viktig å kunne i forhold til de ulike yrkene? Dette tenker vi er viktig å finne ut av så tidlig som mulig etter skolestart.

Elevene jobbet med ulike oppgaver i forhold til dette. Det andre er knyttet til bedriftens forventninger til opplæringen og til elevens kompetanse ved starten av læreforholdet.

Vi hadde møter med noen av bedriftene for finne ut av hva de forventet av elevene før de kom ut i praksis. Fra bedriftene kan det være forventninger om at eleven skal møte presis og ha lite fravær, god oppførsel og forventninger om yrkesspesifikk kompetanse. Det tredje perspektivet er knyttet til samfunnets behov for kompetanse i et større perspektiv (Nilsen og Sund 2008). Her har regjeringen gitt klart uttrykk for det økende behovet samfunnet står overfor i forhold til å utdanne flere helsefagarbeidere. Elevene skal oppleve relevans, uansett hvilket yrke de velger innenfor helse- og sosialfag, i alt ni yrker. Det stiller store krav til utdanningen som vi har forsøkt å imøtekomme, i første rekke i forhold til prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag.

#### **4.5.5 Hva sier Mesterlæren om utvikling av yrkeskompetanse?**

Mesterlæren kan sees på som en direkte forlengelse av den måte oppdragelse og dannelse skjedde i tidligere tider, og som opplæringsform kan sies å ha røtter tilbake til ”tidenes morgen”, men har nok kommet i skyggen av det en kan kalle tradisjonell pedagogikk. Nilsen og Kvale forklarer begrepet mesterlære slik: ” Mesterlære er læring gjennom deltagelse i et praksisfellesskap med gjensidige forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom”.

Et særtrekk i mester -/ sven tradisjonen er at den har sin læringsarena i arbeidslivet utenfor skolen. Mesterlæring skjer en sosial organisasjon eller institusjon. Mesterlæring foregår i et praksisfellesskap i sosiale kontekster hvor man også lærer roller, verdier, kulturelle, økonomiske og politiske forhold (Hiim og Hippe 2001).

Ved at elevene kommer tidlig ut i praksis, vil de kunne tilegne seg sosiale kunnskaper som vi i den tradisjonelle undervisningen ikke klarer å gi dem. Vi tror at elevene vil raskere finne

mening med det de skal lære om de får en kyndig person som sin læremester. Elevene tilegner seg med andre ord en mer omfattende kunnskap enn den konkrete utøvelsen av spesifikke oppgaver, som ofte foregår inne på skolen. (Ibid.).

Kompetanseplattformene sier at alle elever skal kunne planlegge, gjennomføre, reflektere og dokumentere eget arbeid. Elevene skal også kunne kommunisere med barn, unge og voksne på en måte som skaper trygghet. De skal samarbeide med klienter, og et annet eksempel er at elevene skal arbeide etter hygieniske prinsipper og delta i grunnleggende pleie og omsorg.

Vi mener at skole og samfunn må få til et enda tettere samarbeid om utdanningen av elevene. De er jo den kommende generasjons arbeidskraft.

Opphold på stedet der praksis er og gjennomføres, er av stor betydning for de som skal lære. Her finnes kompetente yrkesutøvere som kan observeres og imiteres. Det vil være viktig at kontaktene eller mesteren i praksis har en positiv holdning til utøvelsen av faget, slik at eleven lærer positive holdninger og ikke bli negativt påvirket. Læreren følger opp elevene gjennom faglig veiledning. Der hvor læreren har sin yrkeskompetanse, kan læreren veilede både i teori og praksis, for eksempel være med eleven i et stell.

## **4.6 Oppsummering**

Vi startet dette kapitlet med si noe om den Norske fagopplæringsmodellen, nettopp fordi vi tenker det er viktig å ha en forståelse av fortiden for å kunne forstå nåtiden. Videre har vi med en kort redegjørelse for hva den generelle læreplan sier om etikk, og den sier svært mye om etikk. Det ligger store moralske utfordringer i den generelle læreplanen.

Vi bør kunne se en sak i forhold til pliktetikk og konsekvensetikk og ha en bevissthet i forhold til våre verdier. Dersom vi virkelig mener at alle elevene er unike, moralske mennesker med ansvar for egne valg, bør dette komme til uttrykk i vår handlemåte ovenfor elevene. Dette mener vi er selve grunnlaget for vårt arbeid som lærere.

Alle mennesker har en praksisteori som består av personlige erfaringer, overført kunnskap og verdier. Disse tre faktorene påvirker hverandre gjensidig, og det kan være vanskelig å skille de fra hverandre. Det er viktig å reflektere over det som skjer i en praksissituasjon for at

denne kunnskapen skal bli en del av elevens helhetlige yrkeskunnskap. Vi må ta på alvor at etikk er en grunnleggende dimensjon i all planlegging og opplæring. Målet er ikke bare flinke og effektive hjelpere, men også kloke og menneskelige (Skau i Ekelund 2007).

Vi har beskrevet hva yrkeskunnskap og yrkeskompetanse er og at denne yrkeskompetansen bindes sammen av ulike kunnskapsdimensjoner som påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap, og ferdighetskunnskap. For at elevene skal kunne utvikle en slik kunnskap, må de ut i praksis og lære ved å selv ”gjøre” og videre reflektere over hva og hvorfor de gjør som de gjør. Den kunnskapen og kompetansen som utvikles i praksis, vil forhåpentligvis danne grunnlaget for en del av elevenes fortrolige kunnskap. Vi ser at det er flere teorier som understreker viktigheten av å lære i praksis og at felles programfag må flettes inn det hele.

## **5 Prosjektets forskningsdesign**

Først vil vi beskrive bakgrunnen for forskningsarbeidet og hvorfor vi har valgt aksjonsforskning som forskningsstrategi. I dette kapitlet vil vi begrunne valg av aksjonsforskning som forskningsmetode, og videre vil vi forklare hva aksjonsforskning innebærer i vår masteroppgave. Deretter vil vi kort kommentere motsetningene mellom aksjonsforskning og forskning med utgangspunkt i positivisme og naturvitenskaplige metoder. Så vil vi presentere en grovplan for prosjektet, som vi har valgt å strukturere etter den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 2001) og som vi har organisert som et årshjul. Videre vil vi gjøre rede for hvorfor vi mener at aksjonsforskning egner seg godt når vi som lærere skal forske på egen praksis, når målet vårt er å endre og forbedre prosjekt til fordypning ved vår skole. Vi vil også forklare hvordan datainnsamlingen skal foregå og videre hvordan dataene skal presenteres, tolkes og vurderes.

### **5.1 Hvorfor et aksjonsforskningsprosjekt?**

I løpet av vår mangeårige yrkeserfaring, har vi begge deltatt på ulike kurs og utviklingsprosjekter, hvor hensikten har vært å videreutvikle og forbedre undervisnings- og arbeidsformer. Vi nevner et par av de siste som er gjennomført ved vår skole: Edward de Bono, Seks tenkehatter og Læreren som leder ved Egil Hjertaker, hvor dette siste ble

gjennomført som halvdags kurser med jevne mellomrom over et helt skoleår. Deltakelse i disse kursene og prosjektene har alltid medført en økt bevissthet og et økt engasjement, men kravene til dokumentasjon i etterkant har hovedsakelig bestått i en refleksjonssamtale rundt innholdet og ellers liten oppfølging. Prosjektene har ikke alltid ført til ny kunnskap og endring av praksis. I dette arbeidet ønsker vi å videreutvikle og forbedre praksis. Vi ønsker at våre elever skal oppleve mening og yrkesrelevans.

## **5.2 Valg av forskningsstrategi**

For å begrunne valg av forskningsstrategi, velger vi først å si noe om hensikten med prosjektet som bakgrunn for problemformuleringen, nemlig at vi som lærere ønsker å kunne tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at elevene på Vg1 helse- og sosialfag skal oppleve mening og yrkesrelevans. Videre ønsker vi at elevene skal bli trygge nok til å kunne ta et bevisst yrkesvalg. Valg av forskningsstrategi er avhengig av hva slags forskning det dreier seg om. Ut fra vår problemstilling, medfører dette at vi bør forske på egen praksis. Vi er ikke ute etter å finne en sannhet slik som i den naturvitenskapelige forskningstradisjon, men heller finne fram til noe som vi kan vise til og som vi og andre lærere kan dra nytte av i forhold til å tilrettelegge faget prosjekt til fordypning.

### **Den naturvitenskapelige forskningstradisjon**

Vi finner to hovedsyn på hvordan kunnskap blir til, nemlig positivisme og hermeneutikk. Den naturvitenskapelige forskningstradisjon har dype røtter i vårt samfunn. Dette faller sammen med en sterk tro på at tallfestet kunnskap i seg selv er den mest vitenskapelige og pålitelige kunnskapen. Den positivistiske vitenskapsteori kjennetegnes ved at man søker sikker kunnskap. Bare det som kan måles gir sikker kunnskap. Objektivitet, kontrollerbarhet og lovmessighet tilstrebes. Denne forskningstilnærmingen passer etter vår mening ikke uten videre så godt når man skal forske på mennesker og mellommenneskelig forhold knyttet til aktiviteter og samarbeid om utvikling i sosiale sammenhenger. I vårt prosjekt handler det om å samarbeide om endringer som er knyttet til verdier og subjektive opplevelser. Derfor velger vi aksjonsforskning for dette prosjektet.

### **Hermeneutisk vitenskap**

Hermeneutikken er humanistisk orientert og handler om å fortolke meningsfulle fenomener. Vi legger til grunn et humanistisk vitenskapssyn som setter mennesket i sentrum. Vitenskapen

blir således subjektiv fordi den tar utgangspunkt i menneskets egne opplevelser av situasjonen. I vår undersøkelse innebærer dette at vår konklusjon blir basert på vår tolkning av de kvalitative data som vi har innhentet underveis i prosessen. Dataene er innhentet fra fire Vg1 klasser med tilfeldig sammensetning av elever. Datainnsamlingen ble gjort ut fra gruppesamtaler med elevene i mai 2006 og fortløpende logger fra elever og lærere skoleåret 2007-2008 i tillegg til to evalueringssamtaler samme skoleår og møtetreferater. Kvalitative data kan tolkes, men vanskelig måles og kvantifiseres.

### **Et utvidet kunnskapssyn**

Valget av forskningsstrategi innebærer en kritikk av det tradisjonelle vitenskapssyn hvor den objektive teoretiske kunnskapen handler om absolutte, situasjonsavhengige forhold og om lovmessigheter og regler mellom objekter (Hiim og Hippe 2001). Den naturvitenskapelige tradisjon representerer et smalt kunnskapsbegrep hvor kunnskapen betraktes som gitt og overførbar. Et utvidet kunnskapsbegrep innebærer at kunnskap betraktes i et prosessperspektiv der det er snakk om prosesser som utvikler seg i spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. Kunnskap betraktes som en helhetlig prosess hvor det er lite skille mellom handling, forståelse og følelsesaspektet, og alt virker sammen. (Ekelund 2005). I vårt valg av forskningsstrategi sier vi noe om vårt vitenskapssyn og kunnskapssyn.

### **5.2.1 Aksjonsforskning / utviklingsforskning**

Ut i fra flere forelesninger på Hiak (Hiim 2009) tolker vi det dit hen at det i Norge er en økende interesse for å bruke aksjonsforskning som grunnlag for å få til et utviklingsarbeid innenfor yrkesutdanningen spesielt. I England har denne type forskning røtter i Stenhouse - tradisjonen (Hiim 2003) Hiim hevder at forskning og kunnskapsutvikling, med grunnlag i de praktiske yrkesoppgavene er nødvendig for å dokumentere profesjonens kunnskapsinnhold. Dette har vi valgt å støtte oss til.

### **Problemstilling relatert til utfordringer i praksis**

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er problemer og utfordringer som lærere og elever ved vår skole møtte det første året av Kunnskapsløftet. Dette ønsker vi å ta fatt i. Vi har begge lang lærererfaring og har vært opptatt av å gjøre undervisningen så praksisnær som over hodet mulig. I den tidligere hjelpepleierutdanningen hadde vi god erfaring i forhold elevenes læring i praksis. Vi opplevde frustrasjon blant elever og lærere i forhold til prosjekt til fordypning.

Vi hadde lyst til å bruke den gode erfaringen vi hadde fra å ha elever ute i praksis. Disse erfaringene ville vi gjerne bruke for å tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag. Problemformuleringen som er følgende: Hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning, slik at elevene på Vg1 helse- og sosialfag opplever mening og yrkesrelevans? Problemformuleringen ble utarbeidet i samarbeid med de aktuelle lærerne og på bakgrunn av et intervju med elever på Vg1.

Aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis og utvikling av ny kunnskap. Det handler om at vi som lærere forsker på og utvikler ny kunnskap i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en slik måte at elevene opplever mening og yrkesrelevans.

### **Aksjon, refleksjon og deltakelse**

Aksjonsforskning er en samarbeidende forskningsform, med røtter til sosialpsykologen Kurt Lewin (Hiim ved Hiak 2008). Aksjonsforskning skjer i samarbeid med andre. I vårt prosjekt er deltakelse fra elever og kolleger en forutsetning (Ekelund 2005). Aksjonsforskning kan sees som en handlingsrettet forskning hvor det sentrale formålet er å få til endring av uønskede tilstander gjennom aktivt samarbeid med de utforskede som samtidig er brukere av forskningen (Halvorsen 1987).

I aksjonsforskningsprosjekter forskes det ikke på, men sammen med. Det betyr at alle deltagerne er medforskere. I vårt prosjekt samarbeider vi med tre andre lærere, men det er vi to som er ansvarlig for dokumenteringen av forskningen. Vi hadde tett oppfølging av elevene, og de var sentrale samarbeidspartnere når nye planer skulle legges.

Aksjonsforskning skal gjennomføres sammen med andre, og de andre skal høres og være medvirkende gjennom hele prosessen. Refleksjon er en forutsetning for å danne nye planer. Et viktig element i aksjonsforskning er at alle deltagerne er enige om hva det skal forskes på, og at det holdes jevnlig møter for å evaluere, reflektere og legge nye planer for utvikling / aksjon. Da vil dette kunne danne "aksjoner" eller aksjonsforskningsspirale (Lewin) som kan sammenlignes med en spiral som ikke tar slutt.

Da vi begge er opptatt av elevenes opplevelse av praksis og at praksis skal oppleves meningsfylt, finner vi det naturlig å bruke aksjonsforskning som metode i arbeidet vårt.. I tillegg har vi flere foregangskvinner og menn som absolutt har vært med på å inspirere oss til

å sette i gang aksjonsforskning: Vi ser på aksjonsforskning som et målretta arbeid vi har startet på og som vi ønsker å videreutvikle. Vi tror at kunnskap og forståelse om aksjonsforskning kan være med på og styrke forståelsen av tilrettelegging og å videreutvikle samarbeidet mellom skole og praksis. Vi håper og tror at aksjonsforskning kan føre til positive endringssprosesser.

### **Endringer og krav til dokumentasjon**

Selve målet med aksjonsforskning er å få til endringer av gjeldende praksis. For oss var det et mål at den kunnskapen som ble utviklet, skulle føre til endringer i arbeidsformer i forhold til prosjekt til fordypning. Vi ønsket å bruke prinsipper og ideer fra aksjonsforskning i vårt arbeid. Skal arbeidet kvalifiseres som et forskningsprosjekt, er det strenge krav til dokumentasjon og systematikk. Vi velger derfor å strukturere arbeidet etter kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen nettopp fordi at den didaktiske relasjonsmodellen innebærer gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering som igjen fører til nye planer. Vi ser at prosessen i aksjonsforskning og den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen har mye til felles.

### **5.2.2 Hva innebærer aksjonsforskning i vårt prosjekt?**

Aksjonsforskning er en samarbeidende forskningsform og innebærer at vi som samarbeider er de som både utvikler nye strategier og som forskere på egen praksis. Aksjonsforskning innebærer i vårt prosjekt et utviklingsarbeid som skal strekke seg over to semestre, fra mai for skolestart 2007 til skoleslutt 2008. Videre innebærer det å finne fram til noen som kunne være våre samarbeidspartnere i en forskningsgruppe på skolen. Vi fikk med oss tre andre lærere. Aksjonsforskning betyr et nært samarbeid innad i gruppen, og vi planlegger regelmessige møter i lærergruppa, hvor vi hele tiden skal holde hverandre oppdatert. I disse møtene skal vi legge planer for neste bolck som vi evaluerer i neste møte igjen og nye mål for den neste bolck.

Aksjonsforskning begynner ofte med salg av en idé, en ide om at det går an å gjøre noe eller noen bedre. Som nevnt tidligere, så finnes flere beslektede begreper som alle har noe til felles med aksjonsforskning. Eksempelvis: organisasjonsutvikling, feltmetodikk, utviklingsprosjekt, aksjonslæring, aksjonsvitenskap, samarbeidslæring, lærende organisasjoner osv.

Først ville vi presentere våre tanker og ideer for ledelsen på skolen. Vi skrev en søknad til ledelsen hvor vi bad om å få ansvar for prosjekt til fordypning på Vg1 skoleåret 2007-2008. Det ble positivt mottatt, og vi kunne sette i gang kartlegging av nå situasjonen. Gjennom

samtaler med de lærerne som hadde undervist i faget første året, fikk vi viktig informasjon. Disse lærerne hadde gjennomført et evalueringsmøte etter første termin 2006, og referatet etter dette møtet fikk vi en kopi av. Dette referatet samt intervju og samtaler med elevene, ga oss viktige data som vi nå kunne legge en grovplan ut ifra. Vi definerte nå situasjonen ut fra lærernes egen evaluering og elevenes opplevelse av prosjekt til fordypning, skoleåret 2006-2007. Evalueringen ga utilfredsstillende resultater for lærere og elever. Dataene fra evalueringen hentet vi delvis ut fra referatet fra evalueringsmøtet samt fra avdelingsmøter og uformelle samtaler med de lærerne som var med på prosjekt til fordypning det første året.

Flere av elevene tok dette faget som en fridag. Prosjekt til fordypning var på en fredag, så da var det lett å skulke. *"Jeg tar fri, ingen følger med på det, så hvorfor ikke. Det var ingen som kom for å følge oss opp i praksis"*. Vi tar med disse sitatene fordi det kan være med på å understreke hvorfor vi valgte å ta tak i prosjekt til fordypning som tema for masteroppgaven vår.

Det første året med Kunnskapsløftet kan sies å ha skapt mye frustrasjon ved mange skoler, og det hersket nok store ulikheter i forhold til organisering av prosjekt til fordypning. Det kan vi bekrefte ut fra de ulike diskusjoner vi har vært med på i denne prosessen.

### **5.2.3 Våre roller som forskere på egen praksis**

Vi mener at det er viktig å være seg bevisst sine roller når man forsker på egen praksis. I dette forskningsprosjektet vil vi inneha rollene både som lærere og forskere. Vi er lærere samtidig som vi forsker på sider av vår egen praksis. Vi skal gjennom hele skoleåret samle data, lage mål og evaluere deler av praksisen, som i denne oppgaven dreier seg om å tilrettelegge prosjekt til fordypning for Vg1 elever.

Å gjøre feltarbeid innen sin egen praksis innebærer at en studerer på en del av sin egen virkelighet (Ekelund 2005). Vi skal i dette prosjektet forske på vår egen virksomhet sammen med kollegaer og elever. Det kan være både fordeler og ulemper ved å forske på egen praksis, fordelene er at vi kjenner til de praktiske forholdene og menneskene vi skal jobbe sammen med, og at de kjenner oss, men dette kan også være en ulempe. Det at vi kjenner hverandre godt og er avhengig av å kunne samarbeide, kan gjøre det problematisk å ta opp vanskelige ting. Faren er at vi brenner inne med noe vi mener er viktig i forhold til å tilrettelegge faget prosjekt til fordypning.



## 5.3 Grovplan for prosjektet

Grovplanen som blir presentert her, er strukturert ut ifra de didaktiske kategoriene og vil her danne grunnlaget for prosjektet videre. Grovplanen er utarbeidet av Anne Kathrine og Gunn Turid i samarbeid med de tre andre involverte lærerne. På bakgrunn av vurdering og innsamlede data, samt evaluering og refleksjon, vil vi utvikle nye planer. Prosjektet er et samarbeids og utviklingsprosjekt som vil foregå på to ulike nivåer. Nivå en dreier seg om samarbeid skole / kommune og fylkeskommune og nivå to dreier om samarbeid mellom lærere, elever og de aktuelle praksisplassene.

### 5.3.1 Mål

Målet for prosjektet er at elevene på Vg1 Helse- og sosialfag skal oppleve faget prosjekt til fordypning meningsfylt og yrkesrelevant. Prosjekt til fordypning skal gi elevene muligheter til arbeidslivserfaringer og læring i det yrket eller de yrkene elevene er spesielt interessert i og bidra til å utvikle begynnende helhetlig yrkeskunnskap. Målet er også at innholdet i felles programfag skal være relatert til og relevant for den enkelte elevs og elevgruppas yrkesvalg. Vi viser til de ulike fagplanene samt kompetanseplattformene for det aktuelle yrkene. Kompetansemålene må brytes ned til mål som passer til den enkelte elevs forutsetninger.

#### **Målet med arbeidet er følgende:**

Elevene skulle så langt det var mulig få oppfylt sitt ønske i forhold til fordypning

Vi ønsket å nedprioritere oppgaveskrivningen og opprioritering av praksis

Vi ønsket å få til en deltagende praksis og vi fant ingen mening i begrepet observasjonspraksis

Vi ønsket å få til et godt samarbeid med praksisplassene og en tett oppfølging av hver enkelt elev

#### **Den enkelte elev skal:**

Ha kjennskap til alle yrkene elevene kan velge blant

Kunne reflektere over hvilke egenskaper og nøkkelkvalifikasjoner som er viktige i det enkelte yrket

Utvikle en begynnende yrkeskompetanse

Oppleve prosjekt til fordypningsom meningsfylt

Oppleve prosjekt til fordypning som yrkesrelevant

### **5.3.2 Læreforutsetninger**

Lærerne skal kartlegge elevenes forutsetninger. Både psykiske, fysiske og sosiale forhold virker inn på elevens læremuligheter. Dette må vi ta hensyn til for å kunne tilrettelegge undervisningen på en god måte. For å kartlegge elevenes forutsetninger, må vi være tett på elevene, være sammen med elevene og bli kjent med de i naturlige sammenhenger. Vi planlegger å starte skoleåret med en fellestur hvor vi sammen med elevene får oppleve ting og kan på en naturlig måte bli kjent med den enkelte elev. Dette vil da også være med på å skape samhold og et godt lærings/ arbeidsmiljø.

#### **Elevene**

Utgangspunktet var 75 elever fordelt på fire klasser, hvorav 11 gutter og 64 jenter. Elevene kom fra ulike ungdomsskoler i Grenlandsområdet. Det er stor sprik i evner og nivå blant elevene, og gjennomsnittskarakteren ligger på ca. 2,5. Det er også store forskjeller i motivasjon og innsatsevne. 7-8 av elevene er fremmedspråklige og har liten språkforståelse og dermed liten fagforståelse. Det er meningen at disse får tilbud om å ta Vg1 over to år. Disse elevene snakker helst sitt morsmål seg imellom, og er lite motivert til å snakke norsk med de andre elevene. En av de fremmedspråklige har så dårlig språkforståelse at det er nødvendig med tolk når vi skal ha samtale med henne. Tre av jentene og fire av guttene har generelle lærevansker. Det er også elever som har atferdsproblemer, noe som fører til at det til tider er mye uro i de klassene hvor disse elevene er. Den uroen virker forstyrrende både på de andre elevene og for læreren som har klassen. De fleste er lei av teoretiske fag, og mange trodde at Helse- og sosialfag var mer praktisk rettet.

#### **Lærerne**

Vi er fem faglærere med ulik yrkeskompetanse og yrkeserfaring, en hjelpepleier og to sykepleiere og to med faglærer utdanning innenfor helse- og sosialfag. To av oss har fra før lang yrkeserfaring som sykepleiere i pasientrettet arbeid og en har yrkeserfaring som hjelpepleier i pasientrettet arbeid. De to andre har lang yrkeserfaring som lærere på grunnkurs helse- og sosialfag. Vi som har yrkeserfaring fra helsevesenet kjenner deler av praksisfeltet godt. En av oss har erfaring som rådgiver ved skolen.

Vi opplever at alle fem lærerne har et grunnleggende positivt elev og menneskesyn. Alle fem lærerne er enig i at elevene skal møtes med respekt og at de skal bli tatt på alvor og at hver enkelt elev skal bli sett. Vi har alle lang erfaring i å jobbe med mennesker i en eller annen sammenheng, enten i sykepleier / pasientsituasjon eller i lærer / elevsituasjon. Vår lange yrkeserfaring med elever fra ulike kulturer og oppvekstbakgrunn, har gitt oss erfaringer på godt og vondt, og det har lært oss å ikke gi opp og miste motet med det første. Vi har også kompetanse innenfor veiledning som kommer godt med i vårt arbeid både generelt og spesielt i dette prosjektet.

### **5.3.3 Rammefaktorer**

Med rammefaktorer mener vi alle de forhold som gir muligheter eller begrensninger i undervisningen (Hiim og Hippe 1989).

#### **Timeplan**

På Vg1 har vi i timeplanen organisert prosjekt til fordypning til en skoledag på seks timer i uken, totalt 30 timer som er fordelt på fem lærere. Prosjekt til fordypning er ut fra samarbeid med praksis lagt til hver tirsdag. I den tiden elevene er på skolen, har hver lærer ansvar for sin elevgruppe. Når elevene er i praksis, står lærerne fritt i forhold til å disponere timene, men har da ansvar for den løpende oppfølging av elevene i praksis. Lærerne fordeles ut fra yrkeskompetanse og yrkeserfaring i forhold til de yrkene elevene har valgt.

#### **Kollegasamarbeid**

Vi har gode muligheter for å samarbeide med våre kollegaer, og samarbeidstid er fastsatt med to timer en gang i uken. Det er viktig at vi utnytter denne samarbeidstiden på en positiv måte slik at alle som er med i forskningen opplever at de har medbestemmelse og at alle er informert om hva som blir gjort.

#### **Partnerskapsavtaler**

Skolen har partnerskapsavtaler med nabokommunene innenfor offentlig sektor som viser seg kun å gjelde "helse". Verre er det innen for de andre yrkene, som for eksempel barne- og ungdomsarbeid, hudpleie, apotektekniker og tannhelsesekretær. Der har skolen ingen formelle avtaler. Her måtte vi gripe tak i koordinatorene fra helsesektoren for sammen med dem prøve å finne en løsning.

### **Skolens fysiske lokaliteter og fasiliteter, eller mangel på sådant**

Skolen har moderne lokaler med bibliotek, grupperom / samtalerom og bærbare datamaskiner til alle med tilgang til internett. Det finnes også et stort og godt utstyrt øvingskjøkken hvor elevene kan lære om kost og ernæring samt utøve praktisk matlaging. Skolen har i tillegg øvingsrom for helsefagarbeiderne, med senger og store og små dokker til å trene på spedbarnsstell samt stell av pasient og sengereing etc. Dessuten fins et skyllerom, med ren og uren side for trening på hygiene og holde rent og urent utstyr fra hverandre. Her er det også tilgang på vaskemaskin, tørketrommel og strykejern for trening på stell av tøy.

Skolen er ikke tilrettelagt med tanke på praktisk øvelse for hudpleie, apotektekniker, barne- ungdomsarbeid eller tannhelsesekretær. Innenfor disse yrkene må vi finne andre løsninger.

### **Årsplan**

Årsplanen er delt inn i tre hovedbolker, bestående av en forberedelsesbolk og to arbeidsbolker hver med avsluttende refleksjon og evaluering.

## **5.3.4 Innhold og læreprosess**

### **Elevmedvirkning**

Elevene skulle i stor grad få være med å velge arbeidsformer og vurderingsformer i sitt læringsarbeid. De skulle så langt det var mulig få oppfylt sine ønsker i forhold til valg av yrke og praksisplass. Elevene skulle skrive brev til praksisplassen hvor de skulle presentere seg . Vi ønsket at elevene i størst mulig grad skulle følge praksiskontakten arbeidstid. Elevene skulle trenes til å lage egne arbeidsplaner ut i fra mål i læreplanen. Elevene skulle øves til å reflektere over eget arbeid. De skulle skrive logger.

### **Praksisutplassering**

Elevene skulle ha praksis i arbeidslivet relatert til yrkesvalg. Her var det også mulighet for å være med i et prosjekt på skolen - Trivselsprosjektet. Det skulle være mulig å få innblikk i flere yrker. Oppstart for praksisen var i oktober med en dag ukentlig. Neste praksisperiode i begynnelsen av februar og medium mai.

## Veiledning og utviklingssamtaler

Elevene får veiledning av lærer underveis i prosjekt til fordypning. Etter hver arbeidsbolke skulle elevene evaluere praksistiden sin.

### **Arbeidsformer**

Elevene skal trenes opp til å reflektere over eget arbeid. Elevene skal oppleve at det er variasjon og valgmuligheter i arbeidet. Alle elever har krav på tilpassa opplæring, og dette må vi ta hensyn til under læringsarbeidet. Samarbeid med elevenes kontaktpersoner i praksis er viktig. Alle elevene skal skrive en søknad i forhold til aktuell praksisplass. Elevene skal også skrive et brev til praksiskontakten hvor de skal fortelle litt om seg selv og sine interesser. Elevene har ulike læringsstiler. Dette må vi ta hensyn til i læringsarbeidet. Flere av oppgavene er relatert til framtidig yrkesvalg og praksisutplassering.

### **Grovplan i tre bolker**

Årsplanens fire bolker blir utgangspunkt for vår grovplan. Bolk 1: Forarbeid til prosjektet, bolke 2: Fordypning i de aktuelle yrkene og oppstart av Trivselsprosjektet, bolke 3: Mulighet til ny fordypning.

### **Bolke 1: Forarbeid til prosjektet**

Det første møtet planlegges til mai 2007 sammen med representanter fra aktuelle kommuner og representanter fra opplæringskontoret.

Mål for møtet var samarbeid om tilrettelegging av faget prosjekt til fordypning og praksisplasser for våre elever på Vg1 helse- og sosialfag. Vi ønsket å informere om vårt arbeid i forbindelse med masteroppgaven.

- Evaluering av første året med prosjekt til fordypning
- Vi skulle presentere og informere om prosjekt til fordypning.
- Vi ønsket å få en oversikt over relevante praksisplasser innenfor helsearbeiderfaget.
- Vi ville klargjøre hvilke forventninger praksis hadde til våre elever.
- Mål for neste møte: Tilbakemelding om mulige praksisplasser innenfor pleie- og omsorgstjenesten og få til et lignende samarbeid i forhold til barne- og omsorgsarbeiddefaget.

Det andre møtet ble avholdt i juni 2007 med representanter fra aktuelle kommuner og representanter fra opplæringskontoret.

- Oversikt over aktuelle praksisplasser.
- Mulig samarbeid praksisplasser innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Hva gjør vi i forhold til elever som ikke får praksisplass?

Forventninger fra praksisplassen til elevene før første praksisperiode

### **Yrkesvalg uke 33 - 41**

Elever og lærere blir kjent med hverandre

Introduksjon om de ulike yrkene med påfølgende refleksjon

Presentasjon av organisasjonen Livsglede for eldre og planlegging av Trivselsprosjektet

Informasjon til elevene om vårt prosjekt

Elevene velger yrker

Elevene jobber med egne læreplanmål

### **Bolk 2: Fordypning i de aktuelle yrkene og oppstart av Trivselsprosjektet, uke 42 – 51**

- Ansvar for elevene på de ulike praksisplassene fordeles blant lærerne
- Oppstart av Trivselsprosjektet
- Elevene har praksis ut ifra sitt yrkesvalg
- Elevene og lærere skriver logger
- Elevene jobber med individuelle oppgaver
- Tett oppfølging av lærer
- Elevene arbeider med læreplanmål
- Evalueringssamtaler med elevene
- Evaluering i lærergruppa
- Vurdering
- Mål for neste fase

### **Bolk 3 Muligheter til ny fordypning, uke 2 - 18**

- Forberedelse til bolk 3
- Elevene skriver jobbsøknad
- Elevene skriver logger / refleksjonsnotat
- Elevene jobber med individuelle oppgaver
- Tett oppfølging av elevene
- Vurdering og evaluering av prosjekt til fordypning
- Elevene søker Vg2 før 1. mars
- Evalueringssamtaler med elevene
- Evaluering i lærergruppa
- Mål og planer

### **Vurdering av prosjektet og nye planer**

Vurdering i dette prosjektet vil foregå underveis med utarbeiding av nye planer, samt en sluttvurdering der vi vurderer prosjektet opp mot problemstillingen. Prosjektet vil strekke seg over skoleåret 2007-2008. Innsamling av data vil foregå kontinuerlig gjennom skoleåret, hvor elevene og vi skal skrive logger, videre gjennomfører vi formelle og uformelle samtaler med elevene underveis. Vi vil videre redegjøre for hvilke data som er aktuelle og hvordan disse skal samles inn. Her vil vi også redegjøre for hvordan dataene, prosessen og resultatene skal tolkes og vurderes.

### **5.3.5 Vurdering**

Hovedhensikten med vurdering i et utviklingsarbeid er å bidra med informasjon til de andre involverte parter, og gi retning til prosessen videre og samtidig bidra med informasjon og ny kunnskap til utenforstående (Ekelund:2005 ). De involverte parter i vårt prosjekt er elevene, lærerne, skolen.

#### **Elevvurdering**

Elevene skal trenes i å reflektere over og vurdere eget arbeid, og reflektere over egen utvikling, med spesiell vekt på yrkeskompetanse. Elevene skal få veiledning underveis, ut i fra den enkeltes behov. Jevnlige samtaler med lærer, hvor refleksjon over elevens utvikling står sentralt. Elevens læreplanmål vil være i fokus, og vurderingen knyttes opp mot grad av måloppnåelse. Via logger og utviklingssamtaler skal de bevisstgjøres og reflektere over sin

egen læreprosess. Elevene skal også vurdere arbeidsmetoder og lærers undervisning. Elevvurderingene vil bli brukt som viktige data i vårt prosjekt.

I tilknytning til oppgaver og eget arbeid skal elevene levere en egenvurdering. Vurderingen knyttes opp mot måloppnåelse, faglig og personlig utvikling.

Elevene skal ha standpunktkarakterer. De individuelle planene for gjennomført prosjekt til fordypning overføres ved årets slutt til et standardisert samleark. Dette legges ved elevens kompetansebevis og er en del av dokumentasjonen for organisering og gjennomføring av prosjekt til dypning.

### **Lærervurdering**

Læreren skal gi elevene formell og uformell vurdering. Den formelle vurderingen gis i form av karakterer og en tilleggsdokumentasjon som beskriver hva eleven har fordypet i. Denne dokumentasjonen skal være et vedlegg til kompetansebeviset. Den uformelle vurderingen gis i utviklingssamtaler, veiledningssamtaler og tilbakemeldinger via samtaler med elevene (Ekelund 2005). Referater /logger fra de uformelle vurderingene vil være et viktig data /informasjonsgrunnlag i vårt prosjekt.

## **5.4 Datainnsamling i prosjektet**

Problemstillingen og formålet med prosjektet, hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning, slik at eleven opplever mening og yrkesrelevans, er styrende for metodevalg for de data vi samler inn. Vår problemstilling medfører at vi vil bruke kvalitative data, det vil si ikke-målbare egenskaper som deltakernes opplevelser og følelser. Vi ønsket å intervju elevene som allerede hadde ett års erfaring med prosjekt til fordypning, fordi disse elevene kunne gi svar på hvordan de hadde opplevd faget. Vi vil benytte ulike metoder for å samle inn relevante data gjennom intervju med elevene og elevenes logger og individuelle evalueringssamtaler med elevene (Kvale 2006). Det er viktig at alle stemmer blir hørt.

### **5.4.1 Intervju med elevene**

Vi fortalte elevene at vi ønsket å gjennomføre et intervju med dem for å finne ut hvordan de hadde opplevd prosjekt til fordypning skoleåret 2006-2007. Elevene ble spurt om de ville



være med på et slikt intervju. Videre fikk de informasjon om at svarene de ga, ikke kom til å bli referert annet enn i oppgaven vår. Det er viktig at de som blir intervjuet, skal føle seg trygge i forhold oss og at deres svar ikke vil bli brukt mot dem senere.

Forskningsintervjuet er en spesifikk form for samtale, og vi skiller mellom bruk av samtale som en del av den hverdagslige interaksjon, som faglig utveksling og som en filosofisk dialog (Kvale 2006).

Vårt mål med intervjuet er å finne fram til hva som fungerte bra og hva som ikke fungerte bra og hva vi bør jobbe videre med. I boken til Kvale finner vi intervjuundersøkelsens syv stadier, fra den opprinnelige ideen til den ferdige rapporten. Formålet med en intervjuundersøkelse bør være til en forbedring av den menneskelige situasjon som utforskes (Kvale 2006), og i vårt prosjekt gjelder det å få til en forbedring for både elever og lærere.

### **Utvalg av informanter / elever**

Vi hadde først en besøksrunde i alle klassene for å fortelle litt om hva vi holder på med og om prosjektet vårt. Videre spurte vi om til sammen åtte elever kunne være villige til å la seg intervju angående deres opplevelse av prosjekt til fordypning. Intervjupersonene ble tilfeldig valgt ut på frivillig basis. Grunnen til at vi valgte åtte elever, er at vi ønsket to elever fra hver av de fire klassene.

Det var ikke helt enkelt, men etter noe tid fikk vi åtte elever som sa seg villig til å la seg intervju. Det kunne virke som de var litt nysgjerrige samtidig som de var skeptiske til å la seg intervju. I denne fasen er det viktig å etablere et trygt forhold mellom forsker og de som skal intervjues. Våre åtte intervjuobjekter virket noe tilbakeholdne og skeptiske, men gikk med på å la seg intervju. Vi gjorde avtaler om hvor vi skulle møtes og hvor lenge intervjuet skulle ta. De fikk også vite hvilke spørsmål vi kom til å stille.

### **Intervjuspørsmål**

Vi utfører intervjuet på grunnlag av en intervjuguide og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner (Ibid). Eleven fikk presentert de seks spørsmålene på forhånd, slik at skulle være forberedt. Intervjuet ble gjennomført under forberedelse til opptart av aksjonsforskningsprosjektet, og dette var med på å danne grunnlaget for vår forforståelse.

### **Intervjuguiden med seks spørsmål:**

Hva er dine viktigste grunner til at du går på helse- og sosial?

Synes du at fagene du har er viktige?

Hva er prosjekt til fordypning?

Hvordan har du fått praksisplass?

Hvordan har prosjekt til fordypning påvirket ditt videre valg?

Har du forslag til organisering av prosjekt til fordypning for neste år?

### **Analyse av svarene**

Det er viktig å klargjøre intervjumateriale for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst. Vi er to som gjennomfører intervjuet. En av oss skriver ned svarene som elevene gir. Denne metoden inneholder ikke visuelle aspekter ved situasjonen – verken omgivelser eller ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og vi kommer ikke til å gjengi identiteten på elevene som ble intervjuet. Vi kunne ha brukt en båndopptaker, men det ville ikke eleven være med på. Det ble for skummelt. Det er viktig å respektere de intervjuede og Kvale sier at en skal være forsiktig i forhold til å komme inn på ting som kan virke for følsomme for eleven å svare på. Dette tar vi hensyn til.

På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde og i samsvar med intervjuematerialets natur, bestemmer du hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene (Ibid.). Vi leser igjennom alle svarene og tar et utdrag av disse med i vår analyse.

### **5.4.2 Elevenes logger / refleksjonsnotater og elevarbeid**

Loggene skal gi oss grunnlag for systematisk vurdering i forhold til delplanene. Vi ville se hvilke resultater som var oppnådd og hva som hadde skjedd og hva vi skulle jobbe videre med. Dette var viktig informasjon i forhold til neste delplan. Loggene vil være med på å gi gode styringsredskaper og mulighet for medbestemmelse i utviklingsprosessen samtidig som det er godt informasjonsgrunnlag for å beskrive prosessene i ettertid (Hiim og Hippe 2004). Elevene og lærere skriver logger og refleksjonsnotater i forbindelse med undervisning i prosjekt til fordypning og fra erfaringer og opplevelse i praksis. Ved at det skrives logger, får vi viktige og verdifulle data i forhold til hvordan vi kan tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at det oppleves meningsfullt og yrkesrelevant.

En logg er en måte å tenke over hva en egentlig har lært i en bestemt situasjon og er et viktig verktøy i læring. Loggskrivning er en bevisstgjøringsprosess.

Vi har valgt å bruke et tredelt skjema for elevens logg. Den ene delen skal beskrive hva eleven har gjort, hvilke mål de har jobbet med og hva de gjorde for å nå målene. Den andre delen skal elevene beskrive hva de har lært, og den tredje delen hva de må jobbe mer med neste gang og hvilke mål de skal jobbe med neste gang.

Bjerknes og Bjørk (Ekelund 2005) understreker betydningen av ekspressiv skrivning i helse- og sosialfaglige utdanninger. De sier at denne refleksjonen over læring og opplevelse i sosialfaglige utdanninger, hvor personlige uttrykksformer som engasjement i andres problemer, etisk praksis og omsorg for andre står sentralt. Denne form for skrivning vil gi nærhet mellom tanke og språk, og er med å utvikle personlig og meningsfull kunnskap. Det betyr at elevenes logger vil gi oss verdifull informasjon om deres opplevelse og samtidig være en viktig del av elevenes faglige og personlige utvikling (Ibid).

### **Refleksjonssamtaler og utviklingssamtaler med elevene**

Fokus i samtalene vil være elevenes opplevelse av egen utvikling; faglig og sosialt. Hva har gitt mening og hva har gitt relevans til yrket de har valgt? Har de lært noe som vil være av betydning for senere yrkesvalg og opplever elevene at de er tryggere i sine valg eller opplever de det motsatte? Hensikten med samtalene er at elevene skal komme best mulig til orde og at de skal få komme med sine opplevelse og erfaringer. Vi mener at det er viktig at elevene skal oppleve at deres mening blir tillagt betydning. De skal føle seg verdsatt og bli tatt på alvor. Disse samtalene vil bære preg av dialog hvor elever og lærere møtes. Samtalene vil gi oss verdifull informasjon til videre planlegging. Under disse samtalene valgte vi å gjøre notater som vi oppsummerte sammen med elevene på slutten av samtalene. Dette blir dokumentasjon.

### **Elevarbeider**

Elevarbeid kan gi viktig informasjon som forteller mye om læreprosessen og lærernes pedagogiske og faglige tilrettelegging. I vårt arbeid hadde elevene oppgaver etter hver praksisperiode.

### **5.4.3 Samarbeidets betydning i aksjonsforskning og vårt prosjekt**

”Å komme sammen er begynnelsen. Å holde sammen er framgang. Å arbeide sammen er suksess ” (Henry Ford internett 2009). Samarbeid i aksjonsforskning vektlegges sterkt, og forsker og deltager jobber sammen om endrings- og utviklingsprosessen (Støten 2008). Vårt forskningsprosjekt tok utgangspunkt i elevenes og lærernes frustrasjon over organiseringen av prosjekt til fordypning. Det betyr at vi ikke bør gjøre endringer alene, men i samarbeid med våre kollegaer og at vi dermed er flere som skal jobbe mot et felles mål og er flere til å evaluere og vurdere underveis mot målet.

### **5.4.4 Gyldighet og pålitelighet**

Når vi i vårt prosjekt ønsker å forske på vår egen praksis, er det med målsetning om å få frem ideer og inspirasjoner i faget prosjekt til fordypning, slik at elevene skal oppleve dette relevant og meningsfylt.. Vi har i dette kapitlet sagt noe om forskningsstrategi og metoder som vi velger å benytte for å få inn data.

Aksjonsforskning krever aktiv deltakermedvirkning og felles refleksjon over prosessen fra alle deltakerne. Metodene som benyttes bør gi kvalitative data som sier noe om deltakernes opplevelser og følelser (Ekelund 2005). Dataene som samles inn må være relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Vi fikk dataene gjennom intervju med elevene, elevenes logger og individuelle evalueringssamtaler med elevene og referater fra samarbeidsmøter.

I forhold til intervjuet, kan det være en fare at elevene som meldte seg frivillig til intervjuet, var misfornøyd med prosjekt til fordypning dette året. Det kan også være en fare at vi som lærere hadde en holdning som viste misnøye med tidligere opplegg.

Det er en fare i at man er glad for enighet og at man er for rask til å oppdage synspunkter som faller sammen med våre egne. Her ligger det en fare for maktbruk og stagnasjon. I og med at vi er fem lærere med ulik bakgrunn og forståelsesramme, er det viktig å høre hva alle har å si. Dette bør også komme fram i dokumentasjonen for å gi et allsidig bilde av utviklingsprosessen. Det at lærerne kjenner elevene godt, kan ha både fordeler og ulemper. Lærerne kan ha forutinntatte holdninger om elevene som gjør at de ikke får de mulighetene de fortjener eller at lærerne favoriserer enkelte elever. Det at man ikke kjenner elevene betyr at

man må bruke relativt mye tid til å bli kjent. Dette kan føre til at elevene holder tilbake viktig informasjon samtidig som det kan være stagnerende i forhold til selve læreprosessen.

En annen fare er at enkelte ikke ønsker å bidra, eller at bidraget ikke tas på alvor eller blir behandlet respektløst, kan ressursene utarmes (Hiim og Hippe 2004). Det er derfor viktig med god kommunikasjon og godt samarbeid.

Man må være villig til å ta risiko. Det er mye som er uforutsigbart. Dette kan være spennende og inspirerende, men det kan også være truende og slitsomt. Det er viktig at man tør å gi slipp på vante og trygge tolkninger og fremgangsmåter og gi plass til alternative forståelser og måter å handle på (Ibid). Det er også en fare at man ikke har en profesjonell forståelse, f. eks. at man henger seg opp i teorier som vanskelig lar seg overføre til praksis.

## **5.5 Hermeneutisk struktur og prinsipper i vårt prosjekt**

Den hermeneutiske tolkning innebærer å finne de skjulte meninger i et fenomen og tolke disse (Dalland 2000). Hiim og Hippe beskriver den hermeneutiske metoden slik: *”Den hermeneutiske forståelsesmetoden dreier seg om at enhver forståelse begynner med en forforståelse, en helhetsoppfatning som så revideres i møtet med detaljene eller i det som er gjenstand for forståelsen. Detaljene forstås i lys av helheten, men påvirker samtidig helhetsforståelsen i en sirkulær prosess. Dette tilsier at forståelse og kunnskaper alltid kan videreutvikles ”* (Hiim og Hippe1998).

Vi ønsker å se elevene og den sammenhengen de lever i som en helhet og legger vekt på å få tak elevens livsverden, håp, tro, motivasjon, ønsker, erfaring og mening. Vår forståelse blir på denne måten subjektiv, fordi vi tar utgangspunkt i elevenes egne opplevelser. Det å se eleven å tolke – se deler i lys av helheten og helheten i lys av delene – gir oss et videre og mer sammensatt syn på elevene, og vil øke vår forståelse. Kunnskapen vi da får fram, får konsekvenser for vår didaktiske forståelse. Nemlig hva vi ser etter og hva vi gjør i vårt arbeid som lærer.

### **5.5.1 Hermeneutiske prinsipper i tolkning av dataene**

Prosessen er strukturert etter den didaktiske relasjonsmodellen og organisert som et årshjul. Dette innebærer gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering, som igjen fører til ny plan. For å bidra til en mer lesbar presentasjon, kommer vi ikke til å gjenta de ulike faktorene i presentasjonen, men modellen vil i stor grad styre presentasjonen uten å være synlig hele tiden. Viktige erfaringer vil bli løftet ekstra fram. Utviklingsprosessen blir presentert kronologisk ved å følge skoleåret med vekslende perioder hvor elevene er inne på skolen eller ute i praksis. De mest sentrale aktørene i vårt forskningsprosjekt er elevene som er under utdanning og er de som kan si om opplæringen oppleves som meningsfylt og yrkesrelevant. De andre lærerne i teamet og kontaktpersonene ute i praksis er også viktige aktører i tilretteleggingen av prosjekt til fordypning.

Grunnlaget for presentasjonen er data vi har samlet gjennom intervju og refleksjonssamtaler med elevene, elevlogger, egne logger og referat fra møter. Dette vil være en del av selve dokumentasjonsprosessen i vårt forskningsarbeide.

Ulike prinsipper for tolkning, presentasjon og vurdering av kvalitative data kan komme til nytte (Hiim og Hippe 2004). Vi finner det derfor aktuelt å ta med Kvale`s tre nivåer (Ibid):

Sitater og detaljerte observasjonsbeskrivelser

Referat/sammendrag av utsagn og observasjoner

Vurdering i lys av egne erfaringer / yrkesteori

Winter (Hiim og Hippe 2004) har utarbeidet seks prinsipper som angår tolkning av data i aksjonsrettet forskning og pedagogisk eller yrkespedagogisk utviklingsforskning. Disse prinsippene er viktig fordi de bidrar til å få fram sammenhenger mellom kunnskaps- og vitenskapssyn i denne type forskning.

#### **Refleksiv kritikk**

Det første prinsippet er refleksiv kritikk som innebærer at man ikke er ute etter å finne en sannhet, men fokuserer på ulike tolkninger av undervisnings og læringsarbeidet. Læreren stiller seg kritisk til egne tolkninger og er åpen for å få fram andres forståelsesrammer. I vårt arbeid hadde vi referat fra møter, logger fra samtlige elever, refleksjons og utviklingssamtaler

med elevene, egne logger samt elevarbeid. Jo flere synsvinkler som kommer fram, jo bedre vil grunnlaget for refleksjon være.

### **Dialektisk kritikk**

Det andre tolkningsprinsippet er dialektisk kritikk. Dette innebærer refleksjon over fenomeners og systemers sammenheng, samspill og endringsmuligheter. Når hensikten og sammenhengen endres, endres måten et fenomen framtrer på, og endringer i et fenomen kan endre systemet omkring (Ibid). Ulike fenomener påvirker hverandre gjensidig, og endring på ett område kan føre til endring på andre områder. Fenomenene opptrer alltid i en sammenheng, og ikke som isolerte enheter. Den didaktiske relasjonsmodellen viser hvordan ulike elementer henger sammen i undervisningen (Hiim og Hippe 2001). Forståelse av yrkeskunnskap som helhetlig prosess vil påvirke hvordan vi tilrettelegger prosjekt til fordypning på en god måte.

Det betyr at man må være åpen for kritikk og ikke ta noe for gitt. En forandring på ett nivå vil ofte medføre forandringer på flere nivåer. Kunnskap om utvikling av yrkeskunnskap fører også til endringer av lærerrollen og undervisningsmetoder. Prosjekt til fordypning kan da bli dråpen som gjenspeiler universet.

### **Samarbeid**

Et tredje hovedprinsipp dreier seg om samarbeid og mulighetene for å skape felles ressurser ved å se på iboende motsetninger som en kjerne til utvikling. Det betyr at alle deltagerne i utviklingsprosjektet skal bli hørt og at motsetninger kan være kjerne til vekst og utvikling (Ibid). Elevenes bidrag i form av sin deltagelse og opplevelser i forhold til tilrettelegging av prosjekt til fordypning, vil være viktig for opplevelsen av mening og yrkesrelevans.

### **Risiko**

Det fjerde prinsipp er risiko. Dette innebærer at lærer som profesjonsforsker ikke kan sitte inne med endelige problemstillinger, endelige retninger for prosjektet og rammer for svar. Det betyr at lærerne må hele tiden gjøre nye vurderinger, se problemene i nytt lys og gjøre tingene annerledes. Dette kan bety at man må være åpen og trygg nok til å gjøre endringer på tvers av egen oppfatning.

Det er viktig at utviklingsprosessen ikke planlegges for detaljert på forhånd. Med en stram struktur kan endringer og utvikling ha vanskeligere for å bryte gjennom. I dette forskningsarbeidet styrer i høy grad elever og lærere endringene underveis på bakgrunn av opplevelse og erfaringer fra foregående periode (Støten 2005).

### **Pluralistisk struktur**

Det femte prinsippet er pluralistisk struktur, som betyr at man søker forskjeller, motsetninger og spørsmål for å se nye muligheter for handling, nye former for undervisning og læring (Hiim og Hippe 2000). Dette er selve intensjonen med forskningsarbeide. Vi ønsker å se nye muligheter, nettopp for å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en meningsfylt og yrkesrelevant måte. Skal vi lykkes med dette, blir elevens, kollegaene og våre refleksjoner viktige bidrag underveis i prosessen og i sluttproduktet

### **Teori – praksis - transformasjon**

Det siste prinsippet er teori – praksis - transformasjon. Kjernen i prinsippet gis av spørsmålet: Hvordan er forholdet mellom profesjonell forståelse og uttalte begreper og prinsipper, og profesjonell handling? Er det sammenheng mellom teori og praksis? Profesjonell pedagogisk forståelse spør etter handlingen, og handlingen spør etter forståelsen i en uendelig prosess. I vårt prosjekt betyr dette at vår teori blir en integrert del av vår praksis. Problemstillingen vår fokuserer på utviklingen av mening og yrkesrelevans. Dersom prosjekt til fordypning skal oppleves meningsfylt og være yrkesrelevant, er det nødvendig at praksis og teori er i en gjensidig prosess. Elevene og lærere må spørre teorien når de er i praksis og spørre praksis når de jobber med teorien. F. eks. bør kunnskap i etikk komme til uttrykk i handlinger.

En viktig oppgave for oss som forskere og lærere er å oppmuntre eleven til å beskrive praksis så konkret som mulig og utfordre dem til å se teoretiske sammenhenger. Dette er en del av dokumentasjonsprosessen i forskningsarbeidet. I dette arbeidet trenger vi data som beskriver praksis. Her foregår det parallelle prosesser. Som forskere og ledere av arbeidet, må vi se dataene i forhold til vår egen teoretiske yrkespedagogiske forståelse.



## **6 Hvordan har vi arbeidet gjennom skoleåret?**

Noe av bakgrunnen for hvordan vi arbeidet gjennom skoleåret var intervjuet med de åtte elevene som var i ferd med å avslutte første året med prosjekt til fordypning. Dette intervjuet var en viktig del av vår forforståelse.

Videre i dette kapitlet presenterer vi dataene i prosjektet. Vi så mange utfordringer og vi hadde et sterkt ønske om å tilrettelegge prosjekt til fordypning slik at det skulle oppleves meningsfylt og yrkesrelevant for elevene. Vi ønsket å få til et godt samarbeid med de andre lærerne og praksisfeltet. Eksemplene og historiene vi har, er hentet fra elevene vi fulgte opp i praksis, nemlig elevene som valgte helsefagarbeider, barne- og ungdomsarbeider og hudpleie.

I dette kapitlet vil vi presentere prosessen i utviklingsarbeidet i kronologisk rekkefølge etter de tre bolkene prosjektet er inndelt i. Hver bolke vil etterfølges av en oppsummering av arbeidet, samt vår vurdering og konsekvenser for videre arbeid. I denne oppsummeringen vil vi vurdere dataene opp imot et yrkesdidaktisk og yrkesteoretisk perspektiv. I den første bolken vil drøftingen i forhold til teorien samlet under oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre. I løpet av vårt arbeid ser vi at det kan være mer hensiktsmessig at drøftingen i forhold til teorien kommer etter hver av bolkenes hovedpunkter. Dette vil være tilfellet i bolke to og tre.

### **Vi minner igjen om vår problemstilling og våre mål for arbeidet:**

Hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag, slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans?

### **Mål for arbeidet:**

Elevene skulle føle seg betydningsfull og oppleve å lykkes faglig og sosialt

Elevene skulle så langt det var mulig få oppfylt sitt ønske i forhold til fordypning

Vi ønsket å nedprioritere oppgave skrivningen og opprioritering av praksis

Vi ønsket å få til en deltagende praksis, og vi fant ingen mening i begrepet observasjonspraksis. Vi ønsket å få til et godt samarbeide med praksisplassene og en tett oppfølging av hver enkelt elev

### **Den enkelte elev skal:**

Ha kjennskap til alle yrkene elevene kan velge blant

Kunne reflektere over hvilke egenskaper og nøkkelkvalifikasjoner som er viktige i det enkelte yrket

Utvikle en begynnende yrkeskompetanse

Oppleve prosjekt til fordypningsom meningsfylt

Oppleve prosjekt til fordypning som yrkesrelevant

## **6.1 Bolk 1: forberedelser til praksis**

### **Denne bolken handler om:**

- Intervju med elevene danner grunnlag for en del av vår forforståelse
- Møte med kommune og Fylkeskommune
- Evaluering av det første året med prosjekt til fordypning
- Vi skulle presentere og informere om prosjekt til fordypning.
- Vi ønsket å få en oversikt over relevante praksisplasser
- Vi ville klargjøre hvilke forventninger praksis hadde til våre elever
- Mål for neste møte: Tilbakemelding om mulige praksisplasser innenfor pleie- og omsorgstjenesten og få til et lignende samarbeid i forhold til barne- og omsorgsarbeiddefaget.
- Bevisstgjøring av yrkesvalg

### **6.1.1 Intervju med elevene**

Hensikten med intervjuet var å få svar på elevenes opplevelse første året med prosjekt til fordypning. Vi opplevde at de svarte ærlig på spørsmålene vi stilte dem.

På spørsmål om den viktigste grunnen til at de valgte helse- og sosialfag, kom det frem generelle svar som: ” Jeg visste ikke hva jeg ville bli, visste hva jeg ville bli, vet ikke hva jeg vil, ville finne ut hva jeg vil videre i livet”.

På spørsmål om hvordan elevene fikk praksisplass i prosjekt til fordypning, svarte elevene:

”Måtte spørre noen selv, måtte få noen til å ringe for meg, fant praksisplass selv og det ble det mye tull av, praksisplassen fikk ikke tak i læreren, fant selv plass i skolefritidsordning, men slutta fort fordi jeg likte meg ikke, jeg fant et gamlehjem selv, slutta fort fordi jeg likte ikke gamle mennesker, læreren hjalp meg og hun ringte dit”.

På spørsmål om elevene hadde forslag til organisering av prosjekt til fordypning neste år, ble elevene virkelig engasjerte. Elevene svarte at skolen måtte få til avtaler med praksisfeltet før de kom ut i prosjekt til fordypning. De sa også noe om at dette første året med prosjekt til fordypning var dårlig organisert og at de trodde det kunne være for at prosjekt til fordypning var et nytt fag og at lærerne måtte få litt tid på seg. Flere elever svarte at: *”Jeg fikk ingen oppfølging i praksis, og praksisplassen visste ikke at jeg skulle komme. Praksisplassen visste heller ikke hvem på skolen de kunne kontakte. Læreren min hadde fri den fredagen vi var ute i praksis. Ingen vurderte meg i praksis, ble bare vurdert ut fra en teoretisk oppgave inne på skolen. Denne oppgaven hadde ingenting med det yrket jeg hadde valgt, og jeg så ikke noen mening i den oppgaven. Vi hadde praksis og skole annenhver fredag. Den fredagen jeg var inne på skolen, visste ikke læreren hvem som var ute eller inne”.*

### **6.1.2 Første møtet med kommune og fylkeskommune**

I mai 2007 innkalte vi representanter fra de kommunene skolen hadde partnerskapsavtaler med og opplæringskontoret for offentlige tjenester til et samarbeidsmøte hvor vi blant annet ga en orientering om Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning.

Skolen hadde på dette tidspunktet partnerskapsavtaler kun innenfor helsearbeiderfaget. Vi evaluerte innværende skoleår. Dette året hadde elevene selv vært ansvarlig for å skaffe praksisplasser, noe som førte til mye uklarheter og frustrasjon blant lærere og elever. Det var tilfeldig om elevene i det hele tatt hadde klart å skaffe seg praksisplass. Det var ingen organisert oppfølging av eleven i praksis fra skolens side. Dette førte til stort fravær blant elevene, og en elev hadde flere ukers fravær uten at skolen var klar over dette. Elevene opplevde at de var overlatt til seg selv og at praksis hadde liten betydning. Elevuttalelser som: *”Det var ingen på skolen som spurte meg om hva jeg gjorde i praksis. Det virket som om det jeg gjorde i praksis ikke hadde noe å si for karakteren i prosjekt til fordypning”* illustrerer dette. Vi kom fram til at det var viktig med tett oppfølging av elevene i praksisperioden.

Ut i fra dette så vi klart at det var ønskelig at formidling av praksisplasser må gå via koordinatorene i kommunene. Vi tok også opp spørsmålet om praksiskoordinatorene kunne være behjelpelig med å formidle praksisplasser for barne- og ungdomsarbeiderne. Dette skulle de undersøke og gi oss tilbakemelding på neste møte. I forhold til de andre aktuelle yrkene var det overkommelig for oss å selv skaffe praksisplasser.

Vi ble enig om viktigheten av at skolen er fleksibel i forhold til valg av praksisdager. Inneværende skoleår var prosjekt til fordypning lagt til fredager, noe som falt uheldig ut i forhold til praksis, fordi bemanningen er bergrenset. Det var også ekstra fristende for elevene å ta seg en fridag på disse fredagene, spesielt når oppfølgingen fra skolen var mangelfull.

Vi diskuterte hvor lenge elevene skulle være på hvert praksissted og om elevene kunne fortsette på samme praksissted i bolk tre. Her kom det frem ulike synspunkter. Noen mente det skulle være obligatorisk at elevene skulle prøve seg i minst to ulike yrker, uansett hva elevene selv måtte ønske.

I læreplan for Vg1 helse- og sosialfag, prosjekt til fordypning, er formålet at prosjekt til fordypning skal gi elevene mulighet til å prøve ut enkelte eller flere sider av aktuelle lærefag, og de skal bli kjent med hva som kreves av dem i de aktuelle yrkene (Læreplan i prosjekt til fordypning 2006).

Videre ble vi enig med koordinatorene innenfor helse- og sosialfag om at de skulle finne kontaktpersoner i praksis og invitere disse til skolen snarest mulig etter skolestart 2007.

### **6.1.3 Det andre møtet med kommuner og Fylkeskommune**

Dette møtet ble avholdt i juni 2007. Tilstede på møtet var i tillegg til oss, representanter fra partnerskapskommunene og Opplæringskontoret for offentlige tjenester. I dette møtet fikk vi som tidligere avtalt en oversikt over aktuelle praksisplasser innenfor pleie og omsorg. Vi fikk til sammen tretten ulike praksisplasser.

Praksiskoordinatorene kunne ikke skaffe oss plasser innenfor barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Vi diskuterte utfordringer i forhold til elever som vi ikke hadde praksisplasser til. Videre ble det diskutert hvilke oppgaver elevene kunne utføre i praksis? Elevene har jo enda ikke noen form for praksiserfaring. Idémyldring fant sted, og følgende forslag kom frem:

Besøke eldre hjemme og utføre enkle oppgaver som å gå tur, gjøre lettere husarbeid, ta fotbad og smøre føttene. Andre eksempler er at vi sammen med elevene kan besøke ulike institusjoner for å tilby vår assistanse og tilby for eksempel å gå tur med de eldre som er på institusjonen. Ett av forslagene var å invitere eldre inn på skolen hvor elevene kunne tilby kurs i bruk av mobiltelefon. Det ble også foreslått tverrfaglig samarbeid med Restaurant og matfag hvor de eldre kunne få kjøpt et rimelig måltid mat.

#### **6.1.4 Forventninger fra praksisplassen til elevene før første praksisperiode**

Praksisplassen hadde klare forventninger til våre elever. De forventet at elevene skulle møte til rett tid, at de skulle gi beskjed om eventuelt fravær og håndhilse. Bruk av mobiltelefonen var strengt forbudt. De måtte være anstendig kledd og ikke virke utfordrende. Ikke ha lange negler og smykker, og persing skulle fjernes. I forhold til hjemmetjenesten forventet de at elevene skulle kunne sette på vaskemaskin, henge opp tøy, re opp en seng, sette på oppvaskemaskin, vaske opp, kunne trakte kaffe og lage en enkel frokost. De måtte kunne holde orden rundt seg, tømme søppel etc. og vise god personlig hygiene.

De fleste av disse forventningene mente vi var overførbare til de andre praksisplassene. Ut fra dette, utarbeidet vi et evalueringsskjema i forhold til orden og atferd.

#### **6.1.5 Bevisstgjøring av yrkesvalg**

Skoleåret starter med noen ”bli kjent” aktiviteter, hvor målet er at elevene og lærerne skal bli kjent med hverandre for å skape et godt grunnlag for et trygt og godt klassemiljø. Under disse ”bli kjent dagene” forsøker lærerne å kartlegge elevene i forhold til hvem som er motivert for å starte på helse- og sosialfag og hvem ikke er fullt så motivert.

Kontaktlærerne gjennomførte ”bli kjent samtale” med sine elever, hvor de blant annet spør om hvorfor elevene har søkt helse- og sosialfag. Det kom i denne samtalen fram at de aller fleste elevene ønsket å bli barne- og ungdomsarbeidere. Flere av disse ønsket å jobbe med ungdom med rusproblemer.

En forteller at han ønsker å bli ambulansesjåfør, fire er helt sikre på at de vil bli hudpleiere og noen hadde også bestemt seg for å bli helsefagarbeidere. De fleste av disse ville jobbe med psykisk utviklingshemmede.

### **6.1.6 Introduksjon av de ulike yrkene**

Vi hadde gjort avtaler med representanter fra noen av de ulike yrkene, ambulansesjåfør, hudpleie, hjelpepleier, barne- ungdomsarbeider, tannhelsesekretær og helsesekretær for å fortelle om yrket sitt. Alle elevene satt samlet i det store auditoriet på skolen der de fikk felles informasjon i forhold til de aktuelle yrkene. I arbeidet med dette forsøkte vi å få tak i unge representanter for yrkene. Vi brukte kontaktnettet vi hadde opparbeidet fra tidligere utplasseringer i praksis, men dette var kun innenfor helse- og sosialfag. I tillegg til dette besøkte alle elevene Yrkesmessa, hvor alle de aktuelle yrkene var representert. Her fikk elevene en oppgave som gikk på å velge et yrke de var spesielt interessert i og skrive om det.

I etterkant av presentasjonen av yrkene, jobbet elevene med refleksjonsoppgaver hvor nøkkelkvalifikasjonene respekt, omsorg og empati var viktige elementer og begreper (Ekelund 2007). Elevene ble i oppgaven bedt om å gi eksempler på respekt, omsorg og empati.. I tillegg skulle elevene si noe om hvilke egenskaper de selv hadde som gjorde at de passet til et yrke inne helse- og sosialfag. *"Å ha respekt for noen er å ikke baksnakke"*. *"Å vise omsorg betyr å bry seg om noen"* og *"Empati vet jeg ikke ordentlig hva betyr"*. *"Hvorfor jeg passer til yrker innenfor helse- og sosialfag? Jeg liker mennesker, og jeg liker godt å passe barn"*. *"Jeg er flink til å sminke meg, og elsker å sminke andre"*.

Elevene velger yrke

Vi hadde nå skaffet oversikt over mulige praksisplasser. Det var fire plasser i apotek, en plass som tannhelsesekretær, en plass på hudpleiesalong, trettitre plasser i barnehager og skolefritidsordning, syv plasser i ulike helseinstitusjoner, de resterende tretti plassene var i Trivselsprosjektet.

Elevene fikk utdelt et skjema med oversikt over de aktuelle yrkene. Her skulle de krysse av den praksisen de ønsket seg. Elevene deles inn i grupper ut ifra eget yrkesvalg. Lærerne følger opp hver sin gruppe, både inne på skolen og i praksis.

## **Elevene jobber med egne læreplanmål**

Elevene er nå delt inn i grupper ut ifra sine yrkesvalg. Elevene skal velge ut fra kompetansemålene fra Vg3 nivå de ønsker å fordype seg i, og ut fra disse velge ut og lage sin egen læreplan. Ikke alle kompetansemålene på Vg3 nivå forelå. Der hvor disse ikke forelå, måtte vi bruke kompetansemål fra Vg2 nivå. Vi som lærere brukte mye tid på å veilede elevene i forhold til dette. Elevene var frustrerte og kom med uttalelser som: *”Det er umulig å skrive et mål for noe jeg ikke vet hva er, og dette gidder jeg faen ikke å jobbe med”*. I samarbeid med elevene og de andre lærerne besluttet vi å avslutte dette arbeidet med læreplanene på skolen, for å ta dette opp igjen med elevene ute i praksis.

### **6.1.7 Presentasjon av organisasjonen Livsglede for eldre**

I begynnelsen av september hadde vi besøk av de som drev organisasjonen Livsglede for eldre i Kristiansand. De ga oss en gripende presentasjon av hvordan de arbeidet for å gi eldre livsglede. De fortalte om gamle mennesker som ikke hadde vært utenfor døren på ett helt år, og hvordan de med enkle grep var med på å skape en meningsfull tilværelse for de eldre. Denne presentasjonen rørte oss alle, elever og lærere, og vi ville forsøke å få til noe lignende.

Elevene ble svært opptatte av de eldres situasjon, og snakket mye om hvor trist det var at så mange eldre satt alene. Uttalelser som: *”Jeg skulle ønske jeg kunne gjøre noe for noen gamle”*, hørte vi flere ganger.

### **6.1.8 Planlegging av Trivselsprosjektet**

På bakgrunn av den idemyldringen vi hadde hatt og presentasjonen av Livsglede for eldre, bestemte vi oss for å få til noe lignende. Vi inviterte til et samarbeidsmøte med avdelingsleder for Restaurant og matfag. Sammen kom vi frem til at vi kunne invitere eldre fra de ulike eldresentrene i kommunen, til en omvisning på skolen og spise lunsj med elevene på Vg1 helse- og sosialfag. Vi søkte økonomisk støtte fra Folkehelseprogrammet i Fylkeskommunen og rektor ved skolen og fikk kr. 10.000 fra hver til en oppstartskapital. Disse pengene skulle gå til råstoffer til matlaging for restaurant og matfag elevene.

### **Hva kunne skolen som helhet bidra med?**

Vi kunne invitere til lunsj eller middag i restauranten i hovedhuset, eksempelvis en dag pr. uke kommende skoleår hvor gjester med spesielle behov vil få hjelp til å klare seg gjennom

arrangementet. Vi kunne stille skolens minibuss til disposisjon for å hente gjestene til skolen og bringe de tilbake. Kanskje vil det være mulig å få til kulturelle innslag med bidrag fra lokale kapasiteter? Et slikt tilbud vil for mange kunne bli ukens høydepunkt, både når det gjelder matopplevelse og sosialt samvær.

Gjestegruppen som nevnt ovenfor, byr på en del utfordringer som helse- og sosialfag elevene kunne ta seg av. Her vil det være mennesker som har behov for hjelp til å kle av seg yttertøy, bevege seg i lokalet, toalettbesøk og dele opp mat samt hjelp til å spise. Elevene fra helse- og sosialfag skulle være ledsager for hver sin gjest gjennom hele arrangementet. Disse elevene kunne også bidra med kulturelle innslag. Som skole ville vi oppnå en virkelighetsnær og yrkesrelevant læringssituasjon for elevene. Vi gjør vår første avtale med ett av kommunenes eldrecenter til lunsj på skolen i uke 42.

### **6.1.9 Informasjon til elevene om vårt prosjekt**

Tidlig i skoleåret informerte vi elevene om vårt masterprosjekt, og at vi ønsket å ha de med i dette prosjektet. Vi fortalte at vi ønsket å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en slik måte at de skulle oppleve det som meningsfullt og yrkesrelevant. Vi reflekterte litt i forhold til hva som gir mening og hva som er yrkesrelevant. I forhold til mening sa elevene at de måtte lære noe de hadde bruk for og forstod vitsen med.

Vi informerte om hvor viktig det var at de skrev logger og at de sa ifra til oss dersom det var noe de var uenig i. Vi informerte om at det er viktig at de er med i prosessen og kommer med ideer og forslag. Vi sier også at vi kan endre planene våre på grunn av innspill fra elevene og at de på denne måten har en viktig rolle. Vi ber elevene om deres tillatelse til å benytte informasjon fra deres oppgaver, logger, evalueringssamtaler, osv.

### **6.1.10 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

I intervjuet i vårt aksjonsforskningsprosjekt hadde til hensikt å finne fram til elevenes opplevelse av prosjekt til fordypning det første året og hva vi kunne gjøre bedre. Vi ønsket at elevene skulle oppleve prosjekt til fordypning som yrkesrelevant og meningsfylt.

Hva sier intervjuet med åtte elever på Vg1 helse- og sosialfag om mening og yrkesrelevans? Elevenes svar i intervjuet forteller oss at de ønsket prosjekt til fordypning organisert på en



annen måte. Vi stilte oss i første omgang kritiske til egne tolkninger av det elevene fortalte oss, men etter å ha snakket med de andre lærerne og fått referat fra deres evalueringsmøte, fant vi en klar sammenheng med det elevene svarte og referat fra lærernes evalueringsmøte. Vi ser at det kan ligge en fare i å bli glad for enighet og til å være raske med å oppdage synspunkter som faller sammen med våre egne. I dette ligger en fare til stagnasjon og uheldig maktbruk (Hiim og Hippe 2004).

I pedagogisk utviklingsarbeid er det viktig å få fram deltakernes ulike stemmer, og det opplever vi at vi har fått både fra elever og lærere. Dette har vi fått via referater, intervju og samtaler med elever og lærere. Vi ser at det er ulikheter i svarene fra elevene, og det er viktig for oss å ikke endre på det som elevene var fornøyd med.

Vi ønsket blant annet at elevene i størst mulig grad skal få velge yrke ut fra sine interesser, noe som er i samsvar med intensjonen med prosjekt til fordypning. Dette vil medføre endringer på ulike nivåer, både inne på skolen og ute i praksis. Skolen må få til partnerskapsavtaler innenfor flere av de aktuelle yrkene og lærerne må følge opp elevene ute i praksis, noe som igjen kan påvirke timeplaner for lærerne. Lærerne må være fleksible og forstå at i prosjekt til fordypning har man en fantastisk mulighet til å integrere felles programfag. Når hensikten og sammenhengen endres, endres måten et fenomen framtrer på, og endringer i et fenomen kan endre systemet omkring (Ibid).

Et tredje hovedprinsipp dreier seg om samarbeid og mulighetene for å skape noe felles. Våre iboende ulikheter kan da bli en kjerne til utvikling. Det er viktig å arbeide mye for å oppnå god kommunikasjon og godt samarbeid. Vi må tåle å ta den risikoen endringene i utviklingsprosjektet fører med seg. Endring i en organisasjon kan medføre at noen føler seg oversett og misnøye kan lett oppstå. Alt det uforutsigbare i pedagogisk utviklingsforskning kan på den ene side gjøre det spennende og inspirerende. På den annen side kan det virke truende og slitsomt (Ibid).

I forhold til intervjuet med elevene, betyr dette at å samarbeide og lytte til de var med på å skape en felles forståelse i forhold til å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en best mulig måte. Det var en risiko at de andre lærerne kunne føle seg såret i forhold til dataene som kom frem i intervjuet, men dette var en risiko vi måtte ta.

For å belyse problemstillingen som handler om hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning på en slik måte at elevene opplever mening og yrkesrelevans, er det viktig med et godt forarbeide til prosjektet.

Dette arbeidet skjer på flere nivå, på elevnivå, skolenivå og kommune- og fylkesnivå. Vi viser til formålet med prosjekt til fordypning, hvor det står at det kan gjennomføres i samarbeid med lokalt næringsliv, slik at eleven tidlig kan bli kjent med yrker og aktuelle bedrifter.

### **Hvordan kan samarbeid på ulike nivåer bidra til å utvikle mening og yrkesrelevans?**

Aksjonsforskning er en samarbeidende forskningsform med røtter til sosialpsykologen Kurt Lewin (Hiim, Hiak 2008). Aksjonsforskning skjer i samarbeid med andre. De andre skal høres, og de skal være medvirkende gjennom hele prosessen.

Samarbeidet på kommune og fylkesnivå, ga oss et godt grunnlag for å jobbe videre med å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en yrkesrelevant og meningsfull måte. For å ivareta intensjonene i prosjekt til fordypning, mener vi at dette samarbeidet bør foregå på en god planlagt og strukturert måte. Slik vi ser det, er det ikke etisk forsvarlig dersom elevenes muligheter for yrkeserfaring ivaretas på en tilfeldig og lite strukturert måte.

I denne første bolken har vi jobbet med å få til et samarbeid på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Ut fra intensjonen i læreplan for prosjekt til fordypning og Læringsplakaten om et nært samarbeid mellom skole og samfunn, mener vi at det var riktig å starte samarbeidet der. Det er et mål at våre elever skal få praksis i det yrket de ønsker seg.

Hiim og Hippe (2001) understreker betydningen av utplassering på et tidlig tidspunkt i yrkesutdanningen. Når elevene forstår hva de skal bli er det lettere å forstå hva de trenger å lære.

I disse møtene kom det blant annet fram viktigheten av at skole og praksisplass hadde felles forventninger til elevene. Det er viktig at skole og praksisplass har felles forventninger til elevenes orden og atferd. Dette er med på å skape trygghet for elevene som skal ut i praksis. Det er viktig at disse forventningene gjøres kjent for elevene på et tidlig tidspunkt. Det gjør det også lettere for oss som lærere å håndheve ordensregler når disse kan relateres til kravene fra praksis. Den generelle del av læreplanen sier også at i fagopplæring er det vesentlig at

opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet og at skolen skal være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv (Læreplanenes generelle del).

Det kom frem under det første møtet at kommunekoordinatorne kun hadde ansvar for å finne praksisplasser for helsefagarbeider og ikke for de andre yrkene. Representantene fra fylkeskommunen var svært opptatt av å rekruttere flest mulig til pleie og omsorgssektoren. Dette hadde nok sin bakgrunn i Soria Moria erklæringen fra 2005 hvor behovet for 10 000 nye hender i eldre omsorgen ble sterkt fokusert på.

Ut i fra dette hadde Fylkeskommunen ved Opplæringskontoret for offentlige tjenester, opprettet rekrutteringspatroljen innenfor helsefagarbeider yrket. Vi ønsket å få til et godt samarbeid med det lokale næringsliv og at skolen skulle få til Partnerskapsavtaler innenfor alle de ulike yrkene. Aksjonsforskning skal gjennomføres sammen med andre. De andre skal høres, og de skal være medvirkende i hele prosessen.

Vi la vekt på å informere elevene om vårt prosjekt. Lærerne hadde vært med i planleggingen allerede før skoleåret startet, men det var allikevel viktig og igjen informere om prosjektet. I pedagogisk utviklingsforskning er det viktig å få fram deltagerens ulike stemmer, både for å øke forståelsen av et aktuelt fenomen og for å øke muligheten for å velge mellom handlingsalternativer (Ibid). For å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en meningsfylt og yrkesrelevant måte, er det avgjørende at elever og de aktuelle lærerne drar i samme retning.

Vi opplevde at elevene syntes det gøy å bli spurt om å være med i vårt prosjekt. De synes det var bra at de skulle være med i prosessen. Vi informerte de om dette året skulle vi jobbe for å videreutvikle det som er bra og endre på det som ikke er bra. Vi sa også at for å dette til, er vi avhengig av hver at enkelt kommer med sine bidrag.

Aksjonsforskning handler i stor grad om samarbeid og handler om endring og bedring av praksis samt utvikling av ny kunnskap.

### **Betydningen av valgfrihet i forhold til utvikling av yrkesrelevans**

Det ligger en fare i at vi kan styre elevenes valg. På den ene siden kan dette få alvorlige konsekvenser i form av manglende motivasjon og mening for elevene. På den andre siden kan

det kanskje være riktig å styre elevenes valg i forhold til samfunnets behov. Vi trenger en etikk som går på tvers av konsekvensene (Hareide 1997). Vi trenger en etikk som kan verne den enkelte mot de mange. Vi trenger en etikk som tar vare på elevene.

Nettopp derfor har vi den generelle læreplan. Under det meningssøkende mennesket finner vi at mennesket er et moralsk vesen med ansvar for egne valg og handlinger og med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett. Mange av elevene hadde en klar oppfatning om hva de ville, og det ville være moralsk forkastelig å forsøke å påvirke de til noe annet.

### **Betydningen av å lære prosedyrer i forhold til mening og yrkesrelevans**

Vi regnet som en naturlig del av elevenes forkunnskaper at de kunne sette på en vaskemaskin etc, men de var faktisk mange som ikke kunne det.

Vi ser at elevene bør få mer veiledning i å utføre enkelte konkrete, praktiske oppgaver før de starter på neste praksisperiode.

Dreyfus` brødrene sier at nybegynneren i en yrkesrettet utdanning trenger regler som gjør det enklere å kjenne igjen vesentlige elementer i en oppgave som skal læres (Hiim og Hippe 2004). For noen av elevene ble det å sette på en oppvaskmaskin et så stort problem at det ble umulig å konsentrere seg om brukeren.

Ved at elevene lærer enkle prosedyrer før de skal ut i praksis, vil de oppleve mer trygghet og mening i arbeidet. Dreyfus og Dreyfus mener altså at teoribaserte prosedyrer og regler i tradisjonell betydning er noe som må læres i all grunnleggende opplæring, og at mer helhetlig, kontekstpreget kunnskap kommer som et tillegg etter hvert (Ibid). Men vi stiller oss spørsmålet om det er mulig å lære elevene slike prosedyrer på skolen når det er så mange ulike yrker involvert. Det vil her være en utfordring å finne fram til prosedyrer som er felles for de ulike yrkene, eksempelvis håndhygiene, holde orden, rydde og tørke støv, lære seg å vaske tøy på en riktig måte og lære seg å bruke husholdningsmaskiner.

### **Betydningen av mening og helhet i yrkeskunnskap**

Det var noe uklart forståelse av hvilke oppgaver elevene kunne utføre i praksis. Noen av lærerne mente at elevene kun skulle ut i en observasjonspraksis, men i læreplan for prosjekt til

fordypning står det at elevene skal ta del i yrkesrelaterte aktiviteter og utvikle egen yrkesutøvelse ved å planlegge, gjennomføre, reflektere over og dokumentere arbeidet sitt.

I kompetanseplattformen for helsefagarbeid, finner vi flere steder begrepet arbeid. F. eks. å arbeide med helsefremmende, forbyggende, og rehabiliterende pleie og omsorgstiltak. I kompetanseplattformen for hudpleiefaget finner vi f. eks. at de skal kunne farge vipper og bryn og barne- ungdomsarbeiderne skal legge til rette for lek. Man kan stille spørsmål ved i hvilken grad de ulike typer helse- og sosialfagutdanninger rettet mot fagbrev, er preget av tilstrekkelig kjennskap til de ulike yrkesutøvelsene som er involvert (Hiim og Hippe 2004).

Ut i fra dette og ut i fra egne, tidligere erfaringer, la vi vekt på at elevene så tidlig som mulig skulle ta del i de ulike arbeidsoppgavene på arbeidsplassen. Det finnes ikke noe mer yrkesrelevant enn å få delta i utøvelsen av selve yrket. Dette bekreftes både av elevene og praksisplasser. Uten konkrete erfaring med yrket av et visst omfang kan elevene være mer eller mindre ute av stand til å begripe hva selve yrket går ut på (Ibid).

Vi la tilrette for at elevene skulle få velge yrke ut i fra sine drømmer og interesser. Dette skulle vise seg å bli en utfordring for oss, fordi vi var innstilt på at flest mulig elever skulle søke helsearbeiderfaget. De fleste elevene valgte i første omgang barne- og ungdomsarbeiderfaget.

I pedagogisk utviklingsforskning er det viktig å få frem deltagernes ulike stemmer, både for å øke forståelsen av et aktuelt fenomen og for å øke mulighetene for å velge mellom handlingsalternativer. Dette er ikke så lett å få til. Vi har en tendens til å bli glad for enighet og være raske med å oppdage synspunkter som faller sammen med våre egne. Her måtte vi virkelig være etisk bevisste og sette elevenes ønsker foran samfunnets (Soria Moria erklæringen 2005) og egne behov.

I Kunnskapsløftet er læreplanen bygd opp av kompetansemål. Kompetanse er evnen til å utføre en kompleks oppgave eller aktivitet sammen med andre. Kompetanse beskriver hva elevene skal mestre etter endt utdanning. Elevene skal i prosjekt til fordypning fordype seg i kompetansemål på vg3 nivå. Etter vårt syn vil det være vanskelig å få kompetanse i noe man bare skal observere. Derfor mener vi elevene må delta i ulike arbeidsoppgaver for å oppleve mening og yrkesrelevans.

Arbeid med ulike oppgaver i forhold til utvikling av mening og yrkesrelevans

Vi ser at vi allerede på dette tidspunktet kunne organisert introduksjon av yrkene på en annen måte. De elevene som var helt sikre på hva de skulle bli, kunne allerede på dette tidspunktet begynt å arbeide med oppgaver knyttet til det yrket de ønsket å velge (Hiim og Hippe 2004). Dette ville oppleves mer yrkesrelevant for elevene. Til tross for dette ga de fleste elevene uttrykk for at det var morsomt og interessant å få et innblikk i de forskjellige yrkene. Oppgavene de utførte i forbindelse med Yrkesmessa, skulle vise seg å være vellykket, og noen av elevene begynte å få en innsikt i det yrket de ønsket å velge.

Elevene jobbet med refleksjonsoppgaver i forhold til nøkkelkvalifikasjonene respekt, omsorg og empati. Vi opplevde at elevene syntes det var vanskelig å relatere begrepene i nøkkelkvalifikasjonene til de ulike yrkene. På dette tidspunkt hadde elevene ingen erfaring fra praksis. Et hovedproblem er at undervisningen som foregår i skolen ofte er abstrakt, virkelighetsfjern og presentert på fagets premisser. Dette kan føre til at lærestoffet i liten grad engasjerer elevene, og dermed ikke blir en del av deres personlige yrkeskunnskap (Hiim og Hippe 2001). Etter en diskusjon med de andre lærerne, ble vi enig om å komme tilbake til begrepene når elevene var ute i praksis.

### **Alternativ til praksisutplassering for utvikling av mening og yrkesrelevans**

Vi opplevde at elevene etter presentasjonen av Livsglede for eldre, ble veldig engasjert. Det kom tydelig frem hos elevene at de ikke visste om at så mange eldre var ensomme og ikke kunne komme seg ut på egen hånd. De fikk høre om en gammel dame som ikke hadde vært ute på ett år. Dette grep elevene sterkt. Mange satt med tårer i øynene, og flere ga uttrykk for at de ønsket å gjøre noe for de eldre. Her forstod eleven hensikten med utdanningen. Hensikt og mening med innhold i utdanningen er selve grunnlaget for lærelyst og motivasjon. Elevene trenger konkrete erfaringer med hva yrkets oppgaver går ut på (Hiim og Hippe 2004). I refleksjonssamtalene etterpå så vi at elevene nå hadde fått en bedre forståelse for begrepene omsorg, respekt og empati. Det var enklere for elevene å forstå begrepene ved å relatere de til en historie fra virkeligheten. For å forstå begrepet empati, må en være følelsesmessig berørt og kunne leve seg inn i en annens livsverden (Martinsen 1993). Som lærere har vi her en klar utfordring i forhold til å vise i handling at vi tar det elevene sier på alvor. Eksempel på dette er arbeidet med elevens læreplan, hvor elevene ikke forstod vitsen med å skrive mål for noe de ikke hadde peiling på hva var. Vi valgte å jobbe med målene etter at elevene hadde blitt kjent med relevante oppgaver i praksis.

Vi vektla at elevene skulle få prøve seg i det yrket de ønsket. For å gjøre yrkesvalget mer yrkesnært, bestemte vi sammen med de andre lærerne og norsklæreren, at elevene for neste bolk skal skrive en jobbsøknad i forhold det yrket de ønsker å fordype seg i. På denne måten får vi koblet inn fellefaget norsk.

Å arbeide med lokale læreplaner i forhold til mening og yrkesrelevans

I forhold til arbeidet med de lokale læreplanene, var det mye frustrasjon blant lærere og elever. Vi forsøkte å veilede elevene i forhold til å finne målområder de kunne fordype seg i, men dette arbeidet ga verken mening for elevene eller oss. Læreplan for prosjekt til fordypning sier blant annet at elevene skal lage sin egen lokale læreplan med utgangspunkt i læreplan på Vg3 nivå. Elevene forsto ikke hva arbeidet med læreplaner gikk ut. Først når elevene har vært ute i praksis og blitt kjent med yrket og hva det innebærer, er de klare for å forstå mer, men selv da opplever elevene læreplanarbeidet som vanskelig.

Opplevelsen av hensikt og mening med innhold i utdanningen, er selve grunnlaget for lærelyst og motivasjon (Hiim og Hippe 2001).

Uten erfaring med yrket av et visst omfang kan elevene, eller studentene, være mer eller mindre ute av stand til å begripe hva yrkesutøvelsen og selve innholdet i yrket går ut på (Ibid). Uten en slik forståelse vil det være vanskelig å forstå hensikten og sette dette inn i en meningsfull sammenheng. Når elevene vet noe om yrket de ønsker å utdanne seg til, er det lettere å forstå hva de trenger å lære (Ekelund 2007). Det er også vanskelig når lærerne mangler oppdatert og relevant erfaring fra de aktuelle yrkene.

Dette opplevde vi spesielt i forhold til å veilede i kompetansemålene i forhold barne- ungdomsarbeider og hudpleiefaget. I helsearbeiderfaget derimot opplevde vi som lærere god forståelse i forhold til kompetansemålene, dette på grunn av vår yrkesfaglige bakgrunn som sykepleiere. I samarbeide med de andre lærerne ble vi enige om at vi og elevene måtte få mer kjennskap til de aktuelle yrkene før vi kunne veilede elevene i arbeide med å utarbeide sin lokale læreplan.

## **6.2 Bolk 2: Fordypning i de aktuelle yrkene uke 42 - 51**

Ansvar for elevene på de ulike praksisplassene fordeles blant lærerne

Elevene har praksis ut ifra sitt yrkesvalg og skriver logger

Elevene jobber med individuelle oppgaver

Tett oppfølging av lærer

Evalueringsamtaler med elevene

Evalueringsamtaler med de aktuelle lærerne

Mål for neste fase

### **6.2.1 Ansvar for elevene fordelt blant lærerne**

Bolk 2 starter etter høstferien. Alle elevene skal ha praksis på tirsdager. Elevene i Trivselsprosjektet arbeider med forberedelser til arrangementer inne på skolen og videre direkte med arrangementer på skolen. Sammen med de andre lærerne tok vi beslutning om hvordan vi skulle fordele oss i forhold til hvor vi skulle følge elevene opp, enten i Trivselsprosjektet eller ute i praksis. Vi kom frem til at de to som ikke hadde erfaring fra å veilede elever ute i praksis, skulle være ansvarlig for Trivselsprosjektet. I tillegg skulle Gunn Turid koordinere kontakten med de ulike institusjonene. Gunn Turid skulle i tillegg veilede noen elever ute i praksis sammen med Anne Kathrine som hadde 18 elever ute i første praksisperiode. Av disse var åtte elever på ulike sykehjem og eldrecentre, og ti hadde praksisplass fordelt på fem ulike barnehager og skolefritidsordninger.

### **6.2.2 Elevene har praksis ut fra sitt yrkesvalg og skriver logger**

Elevene hadde i oppgave å skrive logg fra praksis dagene. De fleste valgte å benytte det skjemaet vi hadde lagt i praksismappene til elevene. Skjemaet var et A-4 ark delt inn i fem punkter. Punktene bestod av: Hva har jeg gjort i dag? Hvorfor gjorde jeg det? Hva har jeg lært? Hvordan kan jeg bruke denne kunnskapen? Se mål i den lokale læreplanen og finn ut hvilke mål du har vært innom.

Helsefagarbeideren skriver: *"I dag var første gang jeg dusja en mann, han hørte dårlig, så han hørte ikke noe av det jeg sa, så jeg måtte rope inn i øret hans. Det gikk ganske greit. Jeg grua meg litt først, men så gikk det bedre. Han var veldig grei og snill. Jeg vaska også en mann samme dagen, da gikk det mye bedre, for jeg hadde gjort det før. Så det har vært en*



*lærerik dag”. ”I dag har jeg hjulpet pasienten med å stå opp, vaska han og pusset tennene hans. Var nede på underholdningen og vasket opp etter frokost og middag. Jeg smurte beina fordi han ikke skulle få tørr hud og tok han med ned, fordi han ønsket det. Det er viktig å smøre beina til pasienten, minst en gang i uka”.*

*Sitat fra elever utplassert i barnehagen: ”I dag har jeg vært på tur og spilt fotball og lekt leker med barna både på tur og i barnehagen. Det kan være et pes å leke med yngre, selv om det er gøy” og ” i dag har jeg passet på en unge som hadde problemer med å gå og som ikke kunne snakke. Jeg har lært at alle barn ikke er like lett å passe. Vi var med første og andre klasse på morgensamlingen, hørte de lese høyt og hjalp dem med arbeidsplanen, jeg har lært at man må være tålmodig når det gjelder barn. I dag hadde vi juleverksted med barna, de var med på å støpe lys og lage fine ting. Barna hadde planlagt denne dagen som at jeg skulle være med på det. Det var det første jeg fikk beskjed om og det var utrolig hyggelig at de valgte denne dagen slik at jeg og hun jeg jobber med, kunne være med, dette var kjempe koselig, det er utrolig bra å være ute i praksis. Det er veldig deilig å komme vekk fra skolen å gjøre andre ting. Det kan bli kjedelig i lengden med bare teori, da blir jeg veldig skolelei og lærer mindre. Jeg føler jeg har lært masse i praksisperioden frem til nå”.*

*Fra Trivselsprosjektet fikk vi logger som sa: ”Jeg gruer meg veldig for å ta de gamle i hånda. Den første dagen jeg hadde Trivselsprosjektet var jeg veldig sånn urolig. Fordi det var første gang jeg skulle passe på en eldre person og se hva hun hadde lyst til å gjøre. Jeg lærte å vise empati over andres situasjon. Hun var 78 år og begynte å snakke om familien sin som hadde glemte henne i ett år. Når vi tenker på de gamle, så tenker vi at de er kjedelige å sitte sammen med dem, men dette var feil. Møtet med Olga: vi satt i spisesalen og Olga var min gjest. Meg, Olga og Henriette. Vi fikk deilig god mat som kokkene hadde laget. Vi spiste og koste oss, så sier Olga at hun må en tur på toalettet for å kaste opp. Jeg tenkte som så at hadde jeg vært i hennes situasjon hadde jeg følt meg litt uvel og fulgte henne til toalettet og vente på utsiden. Da hun kom ut spurte jeg hvordan det gikk. Det gikk visst mye bedre og maten hadde glidd ned. Etterpå gikk alt som vanlig vi spiste, pratet og koste oss. Olga og Marie fortalte litt om demmes liv og hvordan det var på den tiden. Meg og Henriette satt ivrig og lyttet fordi vi synes det var veldig spennende og lærerikt. Tiden gikk fort og når Olga skulle hjem fikk hun to klemmer. Dette var en veldig morsom og lærerik dag”.*

## **Hva forteller elevenes logger fra praksis om mening og yrkesrelevans?**

Loggene i den første perioden viser oss at elevene allerede på et tidlig tidspunkt tok del i ulike arbeidsoppgaver på de forskjellige arbeidsplassene.

Yrkeskompetanse defineres som den kunnskapen yrkesutøveren skal ha i et bestemt yrke. Hiim og Hippe (2004) definerer yrkeskunnskap som den kunnskap vi bruker i yrkesutøvelsen. Ut i fra loggene ser vi elevene begynner å få noen ferdigheter i faget. Ferdighetskunnskap er den kunnskap utøveren erverver seg gjennom handling og må erfares gjennom førstepersonsperspektivet (Nordenstang 1989). Ferdighetskunnskap er en av flere dimensjoner i helhetlig yrkeskunnskap.

Loggene sier oss også at elevene mangler blant annet påstandskunnskap. Påstandskunnskap er kunnskaper vi kan lese oss frem til og som er skapt av andre. Dette er kunnskap som baserer seg på fakta. I eksempelet der pasienten hørte dårlig, hadde elevene tydelig lite teoretisk kunnskap om hvordan hun skulle kommunisere med hørselshemmede. På dette tidspunktet viser loggene liten grad av refleksjon. Her ble det en utfordring for læreren å gripe fatt i de praktiske hendelsene for videre refleksjon og vurdering sammen med elevene. På denne måten vil eleven utvikle fortrolighetskunnskap, noe som læres i praksis og vises i praksis (Alsvåg 1993).

I loggene fra Trivselsprosjektet opplever vi at elevene er flinkere til å reflektere. I loggen hvor Olga må på toalettet for å kaste opp beskriver eleven at hun venta på henne og var opptatt av hvordan hun hadde det i etterkant. Hun viser i loggen at hun har evnen til å sette seg inn i Olgas situasjon.

I Trivselsprosjektet var elevene sammen med læreren hele tiden, og det var systematisk veiledning og refleksjon før og etter hvert arrangement. Når læreren i veiledningssamtaler forsøker å trekke inn ulike perspektiver fra relevant teori (påstandskunnskap) i forhold til en konkret situasjon som er i fokus, kan elevene utvikle en mer helhetlig forståelse for sine handlinger (Støten 2008).

For å nå målene i læreplanen er det, etter vårt syn, helt avgjørende at elevene kommer ut i praksis. I prosjekt til fordypning skal elevene allerede på Vg1 bli kjent med hva som kreves

av dem for å bli gode yrkesutøvere. Vi ser at elevene begynner å få en forståelse av hva yrkene går ut på, men på dette tidspunktet ser de liten sammenheng mellom teori og praksis.

På det nivået elevene nå er, er beskrivelsene i loggene ganske generelle og går lite i dybden i forhold til de ulike yrkene. I kompetansemålene for barne- og ungdomsarbeiderfaget skal det legges til rette for lek og den betydning lek har for barnets læring, utvikling og sosialisering. I loggen sier elevene at de har vært med på å leke med barna, men de kommer i liten grad inn på betydningen av lek for utviklingen av barnets læring, utvikling og sosialisering. Dette går igjen i de aller fleste loggene. Men nå har de i det minste noen erfaringer å knytte teorien opp mot.

Vi støtter oss til Handal og Lauvås som beskriver praksisteori som elevens private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaringer og verdier som til en hver tid har betydning for utvikling av mening og yrkesrelevans hos våre elever.

Ut i fra loggene ser vi at elevene nå har fått personlig erfaring fra de ulike yrkene. Noen av elevene hadde fått en forståelse av hvorfor deler av praksisen ble som den ble. Eksempler på dette er loggen fra Trivselsprosjektet hvor eleven trodde det ville bli kjedelig å sitte sammen med de gamle, men opplevde at de gamle var hyggelig og hadde mye å snakke om. Eleven fra sykehjemmet forteller at det gikk bedre å vaske den gamle mannen når hun hadde gjort det en gang før.

Erfaring av denne typen vil i følge (Bateson 1972 i Handal og Lauvås 1999) lede til læring på flere nivåer.

På neste nivå dreier læring seg om oss selv som menneske og om roller vi forventes å spille. Eleven i barnehagen skriver at hun må være tålmodig i forhold til barn. Her skriver hun noe om rollen som forventes av henne.

Ut over det eleven opplever direkte, vil de også ta til seg andre menneskers erfaringer og kunnskap og innlemmer det i sin teori. Når vi som lærere kommer på besøk til praksisplassene og er med elevene i ulike situasjoner vil vi overføre vår kunnskap til elevene. Derfor er det viktig at vi har relevant kunnskap i forhold til de ulike yrkene. I de tilfeller vi ikke har det, er det enda viktigere at elevene forholder seg til dyktige fagpersoner på de ulike praksisplassene.

Elevenes verdier vil også i strek grad være med på å forme deres praksisteori (Ibid). Vi bruker mye tid på å formidle og vise at vi jobber etter humanistiske og kristne verdier. Elevenes logger sier etter vårt syn ikke noe eksplisitt om verdier, med unntak av loggen fra trivselsprosjektet hvor en elev skriver at hun setter seg inn i gjestens situasjon og forstår at hun har det vanskelig. Av loggene ser vi at elevene begynner å utvikle yrkeskunnskap, men for å bli klar over sin praksisteori, er det viktig med veiledning og refleksjon.

### **6.2.3 Elevene jobber med individuelle oppgaver**

Etter at elevene hadde vært to uker i praksis, fikk de individuelle oppgaver å jobbe med. Elevene fikk da en yrkesoppgave hvor de blir spurt om dagene hadde vært som de hadde forventet seg, hvilke forventninger de hadde til resten av perioden og hva de ønsket å lære resten av perioden. Elevene skulle beskrive en hendelse fra praksis, hvor de viste omsorg, respekt og empati. Hendelsen skulle beskrives så detaljert som mulig. Oppgavene skulle leveres kontaktlærerne.

Fra sykehjemmet skrev elevene: *"Jeg forventet ikke noe spesielt, det har vært helt greit. Det har vært kjempehyggelig. Jeg ble tatt godt imot. Det var trist å se så mange gamle syke mennesker, jeg har lyst til å lære mer om å hjelpe dem. Jeg vet ikke hva jeg ønsker å lære. Åssen skal jeg vite det"?*

Fra barnehagen skrev elevene: *"Barnehagen er et veldig koselig sted når det gjelder barna, men de ansatte brydde seg ikke noe spesielt om meg, jeg har allerede blitt glad i barna og har det moro. Dette er bedre enn jeg hadde forventet meg. Det er slitsomt og alle vil leke med meg fordi jeg er gutt. Jeg ble kjempesliten, fikk aldri fred og har allerede nå bestemt meg for ikke å jobbe med barn, jeg trodde jeg ville like det bedre".*

Beskriv en hendelse fra praksis hvor du viste omsorg, respekt og empati. Fra barnehagen og eldresenteret hørte vi: *"Jeg trøstet ei lita jente som stod ved huska og gråt, jeg spurte hva det var, og hun sa at de andre barna ikke ville leke med henne. Jeg satt meg ned ved siden av henne og tørka vekk tårene og sa at de andre var dumme. Da synes jeg at jeg viste omsorg. Jeg tok med meg en av beboerne ned på senteret og vi satte oss i kafeen, dama var utrolig glad for at jeg tok henne med ut. Da syntes jeg at jeg viste omsorg".*

### **Hva forteller elevenes oppgaver oss om utvikling av mening og yrkesrelevans?**

Oppgaven om forventninger viste store variasjoner. Det virket som om elevene i sykehjem ikke hadde gjort seg opp noen spesiell mening om hva de forventet. Grunnen til dette kan være at mange av disse elevene har problemer med å uttrykke seg skriftlig. For å slippe å utdype teamet mer, skriver de at de hadde få eller ingen forventninger. I barnehagen derimot virker det som om elevene har lettere for å uttrykke seg skriftlig. De forteller greit om sine forventninger. Ingen av oppgavene sa noe om hva elevene ønsket å lære resten av perioden. Dette kan ha sammenheng med at mange av de heller ikke hadde noen spesielle forventninger.

En av elevene skriver at hun allerede har bestemt seg for ikke å jobbe med barn. Dette er en viktig oppdagelse for eleven, som i neste praksisperiode kan velge noe annet. Det er interessant at eleven i møte med den konkrete yrkesutøvelsen finner at yrket ikke samsvarer med den oppfatningen de hadde av yrket (Ekelund 2007). Her ser vi viktigheten av at elevene får prøve seg innefor de yrkene de ønsker.

En faktor kan være at det var så tidlig i utdanningen at elevene hadde svært lite yrkeskunnskap. Yrkeskunnskap består av verbaliserte begreper og teorier, tause elementer, fortrolighet med fenomener, ferdigheter i å anvende begreper og etiske vurderinger (Ekelund 2005).

Noen av oppgavene om omsorg, respekt og empati viser mye varme og omsorg. Vi opplever at elevenes beskrivelser bidrar til gi disse begrepene et konkret innhold og en begynnende bevisstgjøring av kunnskapen. I Kunnskapsløftet er læreplanene bygget opp av kompetansemål. Kompetanse forstås som evnen til å utføre en kompleks oppgave eller aktivitet, eller mestre utfordringer sammen med andre. Målene er formulert som handlingsperspektiv. Eksempel på et handlingsperspektiv er at elevene skal gi eksempler på hvordan empati kommer til uttrykk i handlinger og viser empati i sin væremåte. Her ser vi at eleven viser evne til omsorg og empati i sin væremåte. Vi støtter oss til Toril Ekelund (2007) som mener det er viktig med praktisk erfaring og at elevene får møte levende mennesker i praksis. Dette er med på å skape mening og yrkesrelevans.

## **Tett oppfølging av lærer**

Vi ønsket å følge elevene tett opp i praksis. Vi ønsket å skape et tillitsforhold til eleven og praksisplassen. I denne bolken hadde en av oss ansvaret for å følge opp 18 elever i 3 ulike klasser fordelt på 10 ulike praksisplasser. Vi hadde 6 timer en gang pr. uke til rådighet. I elevenes praksismappe lå det besøksavtale skjema. I den grad det var mulig, forsøkte vi å gjøre avtaler med elevene og praksisplassene før vi kom.

*”På sykehjemmet møtte jeg eleven på utsiden, hun stod og røykte og virket ikke glad for å se meg, hun lurte på hva jeg skulle der og gjøre? Jeg tok meg god tid og vi sto ute og pratet om løst og fast, før vi ble enige om å gå inn å hilse på avdelingslederen, vi gikk gjennom mappen og avtalte nytt besøk neste uke”.*

*”Møtte ny elev på neste sykehjem, måtte vente en stund på avdelingen før hun kom. Møtte en strålende fornøyd elev, hun fortalte ivrig at hun hadde matet en pasient, og tørket støv på flere rom”.*

*”I sykehjemmets vestibyle var det musikk og dans, det tok litt tid før jeg fikk øye på eleven, han satt sammen med en pasient og kona. Jeg satt meg ned sammen med dem, og opplevde eleven på en ny måte. Han var blid og fornøyd og fortalte at han hadde danset med flere pasienter. Pasientens kone fortalte hvor glad hun var for at eleven tok seg så godt av mannen hennes. Vi satt oss ned og snakket om betydningen matning i forhold en pasient med hjerneslag. Eleven fortalte meg hvor viktig det var å bruke god tid og ikke gi pasienten for mye mat i munnen, og passet på at pasienten svelget før neste matbit”.*

*”I barnehagen møtte jeg tre elever, de var ute med barna. Jeg la spesielt merke til at en av elevene hadde god kontakt med en fremmed språklig jente. Den lille jente holdt eleven i hånda hele tiden. Hilste på avdelingsleder, gjorde avtaler for nest besøk”.*

## **Betydningen av tett oppfølging av lærer i forhold til utvikling av mening og yrkesrelevans**

På oss lærere virket det som om elevene stort sett var fornøyd med å være ute i praksis. Ved å møte elevene i praksissituasjoner får vi en helt annen forståelse av elevens situasjon. Flere av de elevene vi møtte ute i praksis, hadde problemer med å beskrive egen forståelse av begrepene omsorg, respekt og empati.

I møte med elevene i praksis opplevde vi at elevene allikevel hadde kunnskaper i forhold til disse begrepene. Denne kunnskapen kom tydelig fram gjennom elevens møte med pasienten. Et eksempel på dette er da pasientens kone fortalte hvor glad hun var for at eleven tok seg så godt av mannen hennes.

Lærerens oppfølging i praksis gir elevene gode muligheter for læring. Det kan ofte være vanskelig å knytte teori til praksis. Som lærere må vi hjelpe eleven til å se å oppdage, for å utvikle den teoretiske forståelsen knyttet til de konkrete situasjonene (Støten 2008). Dette ser vi spesielt i forhold til situasjonen hvor eleven fortalte om mating av en pasient med hjerneslag. Gjennom denne samtalen var det tydelig at eleven hadde fått kunnskap i forhold til å mate en pasient med hjerneslag. Veiledningssamtale med lærer er et viktig redskap for å utvikle yrkeskunnskap.

Dersom vi reflekterer over det som skjer i reell undervisning i lys av våre egne eller andres erfaring og kunnskap, er det gode grunner for å anta at utviklingen av praksisteorien vår kan bli rikere enn hvis praksis bare oppleves, men ikke gjøres til gjenstand for analyse og drøfting (Handal og Lauvås 2005).

Vi velger her å gå nærmere inn på møte med en av elevene. Denne beskrivelsen er ganske betegnende for vårt møte i startfasen med noen av elevene.

En av elevene viste tydelig at hun ikke likte at vi kom. Hun sto utenfor og røykte, og hun lurte på hva vi hadde på sykehjemmet å gjøre. Hun synes det var helt håpløst å skive logg. Det var dumt og flaut å intervju en av de ansatte. Hun kom ikke med noe negativt i forhold til arbeidet hun utførte i hjemmetjenesten Vi opplevde at denne eleven var mistroisk til oss, og det ble en utfordring for oss å skape tillit.

Vi valgte her og ikke umiddelbart kritisere eleven for å røyke på et ulovelig sted. Vi sto ute med henne en stund og snakket om løst og fast. Etterpå gikk vi inn og eleven viste oss rundt på avdelingen.

Vi tok på alvor det hun sa om loggene og oppgaven. Vi satt oss ned og sammen kom vi fram til spørsmålene hun kunne bruke i intervjuet. Vi bestemte oss for å vente litt med loggskrivning. Sammen med avdelingsleder gikk vi gjennom praksismappa. Vi snakket om hva

eleven hadde gjort til nå. I samtalen kom det fram at avdelingen var godt fornøyd med eleven til nå. Hun hadde allerede vært med ut til flere brukere og dusjet to av dem. I løpet av samtalen opplevde vi at eleven forandret seg. Hun pratet mer, fortalte om brukerne, om dusjinga og at de allerede hadde spurt om hun ville jobbe der i jula. Vi opplevde at vi i løpet av denne samtalen klarte å skape et tillitsforhold til denne eleven.

Dette eksempelet viser igjen elevenes motvilje mot å uttrykke seg skriftlig. Flere av våre elever har negative erfaringer fra tidligere skolegang, og har opplevd å få dårlig tilbakemelding på teoretisk arbeid. Allerede på dette tidspunktet opplevde vi at mange var flinke til å utføre deler av praksisen. Praksis består av to elementer, handling og refleksjon over handling (Ibid). De mangler evnen til hensiktsmessig handling ut fra praktiske og teoretiske begrunnelser.

#### **6.2.4 Elevene arbeider med læreplanmål**

Etter hvert besøk i Trivselsprosjektet samlet lærerne elevene hvor elevene skrev logger. Ut ifra loggene veiledet vi elevene i forhold til finne ut av hvilke kompetansemål de hadde vært innom. På denne måten ble de kjent med målene.

Elevene i trivselsprosjektet skulle finne eksempler på hvilke mål de kunne kjenne igjen i løpet av dagen med arrangement. Elevene ga eksempel på at de var med på å planlegge, gjennomføre aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet, og tilberede trygge og sunne måltider laget i tråd med norske anbefalinger.

I møte med elevene i barnehagene, hadde vi samtaler ut i fra elevenes logger, oppgaver og situasjonen vi var tilstede i. Ut i fra disse aktuelle situasjonene, fant de frem til læreplanmål de hadde vært innom i løpet av perioden. Som eksempel på kompetansemål: Å foreslå tiltak som fremmer hygiene, forbygge sykdom og hindre smitte. Det fokuseres mye på hygiene i barnehagene, og barna lærte å vaske hendene etter toalettbesøk og før de skulle spise. Elevene så viktigheten av dette og fulgte dette målet opp. Kompetansemålet angående hygiene fremmende tiltak var lett å se. Alle elevene var interessert i å kommunisere med barna og kom her inn på målet å kommunisere og samhandle med barn.

En elev kom opp i en konfliktsituasjon mellom to av barna, og det var her naturlig å fokusere på kompetansemål: Konflikthåndtering og veiledning av barn.



Elevene som valgte helsefagarbeider, fikk besøk av lærer som var med i praktiske situasjoner. I etterkant gikk vi gjennom situasjonen hvor vi blant annet fant ut hvilke kompetansemål eleven hadde vært innom. Flere av elevene utførte etter hvert stell og pleie og kom på denne måten naturlig inn på kompetansemålet: å utføre grunnleggende sykepleie, observere og rapportere ut fra brukerens behov og kommunisere med bruker/ pasienter ut i fra ulik kommunikasjonssevne.

### **Hvordan kan arbeidet med læreplanmål være med på å utvikle mening og yrkesrelevans?**

Det var et problem at så mange av elevene ikke klarte å konsentrere seg om å forstå de ulike kompetansemålene før de skulle ut i praksis. De hadde på dette tidspunktet liten forutsetning for å forstå de teoretiske begrepene og prinsippene når disse ikke er knyttet til praktisk utprøving og erfaring. Arbeidet med kompetansemålene hadde ingen mening for elevene og de var på dette tidspunktet ikke yrkesrelevante.

Ut i fra disse erfaringene mener vi det var fornuftig å la elevene starte med realistiske helhetlige oppgaver uten noen teoretisk gjennomgang på forhånd. Yrkesterminologi, teori og eventuelle regler kan heller brukes naturlig underveis og gjennomgås etter hvert (Hiim og Hippe 2004). Vår erfaring er at det er bedre å gå gjennom målene i læreplan i ettertid, på denne måten får elevene en forståelse av det de har lært i forhold til mål i læreplan og kompetansekrav i yrket.

### **6.2.5 Evalueringssamtaler med elevene**

Elevene fikk på forhånd et skjema hvor tidspunkt og tidsbruk var beskrevet. Elevene kom til avtalt tid og fikk her utdelt skjema med i alt tolv punkter med spørsmål angående prosjekt til fordypning.

Punktene er: Skriv ned hva du er fornøyd med. Hva er du ikke fornøyd med? Hva mener du kan forbedres? Hvor har du vært i praksis? Er du fornøyd med oppfølgingen i praksis? Hva er du fornøyd med i praksis? Hva er du ikke fornøyd med i praksis? Ville du ha mer tid til samtale med læreren? Synes du at teoriundervisningen før praksis var tilstrekkelig? Hva ville du hatt mer av? Hva mener du er viktig for neste praksisperiode?

I forhold til de som var i barnehagene, svarer elevene slik på spørsmål om dette halvåret har vært som forventet: *"Det meste har vært bra og jeg har hatt det gøy. Men det jeg ikke var fornøyd med er de voksne, de tok seg mer fri, men det virka som de kunne stole på meg, følte at jeg og min partner måtte gjøre alt drittjobben. Følte meg som en Jøde i Tyskland, vi ble urettferdig behandlet, vi måtte ut hver morgen vi var der mens de voksne satt inne å ikke gjorde noe som helst. Vanskelig å få kontakt med de voksne"*.

Andre uttalte: *"Ja, jeg synes det har vært bra. Nei, ikke fornøyd i det hele tatt, jeg har ikke trives, jeg syntes at vi var veldig mye ute og følte at jeg ble litt brukt, greit med utplassering en gang i uken, greit å komme ut litt, jeg har fått lite informasjon og veiledning"*.

I forhold til elevenes tanker om hva som kan forbedres sier de: *"Jeg synes alt var greit, at jeg kan få mer veiledning og hjelp når det oppstår problemstillinger, mer hjelp til oppgaven"*, og i forhold til oppfølging sier noen elever dette: *"læreren var syk, så hu var ikke mye der, jeg synes det ble litt lite oppfølging, lærer var der bare en gang, hadde ikke besøk, ønsket litt mer tid til å snakke med læreren"*.

Elevene svarte blant annet på hva de er fornøyd med: *"Jeg er fornøyd med at læreren kom på besøk og hjelper meg med oppgavene vi har fått, fornøyd med det meste de gangene læreren var der"*. Når det gjelder om elevene var fornøyd med teoriundervisningen før praksis, sier elevene: *"det var greit, nei, trengte ikke noe, kunne lært litt mer om barn"*.

Hva mener du er viktig for neste praksisperiode? Elevene svarer: *"At læreren kanskje besøker oss litt mer. Jeg er egentlig fornøyd med hvordan alt annet har vært og synes det er viktig at det blir sånn til neste år"*.

I samtale med elevene fra helsefagarbeideren, svarer elevene på spørsmål om halvåret har vært som forventet: *"Ja det var koselig og hyggelig å være med de gamle, de var glad for å få hjelp, følte jeg gjorde nytte for meg, jeg vil bli helsefagarbeider. Ja, men det ble travelt med oppgavene, vanskelig å få tak i lærer"*.

*"Læreren bør komme oftere, er fornøyd med prosjekt til fordypning. Jeg er veldig fornøyd med at jeg kom dit jeg ville, jeg er fornøyd med hjelpen jeg fikk med oppgavene, det kunne vært litt mer teori undervisning før utplasseringa starta. For eksempel mer om gamle og*

*demens, for neste praksisperiode så ønsker jeg PU-bolig, neste praksisperiode vil jeg være på samme sted, at jeg får være et sted jeg selv ønsker, at vi elever blir fornøyde, jeg ønsker hudpleie neste praksis”.*

### **Hva sier evalueringssamtalene med elevene om mening og yrkesrelevans?**

Vårt inntrykk er at noen av elevene i barnehagene opplevde noen av de voksne som dårlige rollemodeller. Vi tror at elevene raskere vil finne mening med det de skal lære om de får en kyndig person som sin læremester (Hiim og Hippe 2001). I mester / svenntradisjonen skjer læring gjennom deltagelse i et sosialt og faglig produksjonsfellesskap. Mesterlæring foregår i et praksisfellesskap i sosiale kontekster hvor eleven lærer roller, verdier, kulturelle, økonomiske og politiske forhold (Ibid).

Som yrkesfaglærere er det umulig å ha like god kjennskap til alle de aktuelle fagområdene våre elever kan fordype seg i. Derfor blir det ekstra viktig å ha gode rollemodeller ute i praksis. Det er viktig at personene elevene møter ute i praksis er bevisst sin praksisteori. Med dette mener vi at personen bør ha en bevisst forståelse av sin kunnskap og hvilke verdier som ligger bak det hun gjør (Handal og Lauvås 1999).

Noen av elevene opplevde å få lite besøk av lærer og en elev ønsket mer hjelp med praksisoppgavene. Bortsett fra dette var de fleste elevene fornøyd med den første praksisperioden. Elevene hadde i løpet av denne tiden fått en god forståelse i forhold til det yrket de valgte å fordype seg i.

### **6.2.6 Evaluering i lærergruppa Bolk 2**

Lærerne hadde også en evaluering av bolk 2. Vi kom fram til at vi måtte gjøre noe med organiseringen ute i praksis. Flere av elevene ga uttrykk for at de hadde fått for dårlig oppfølging. Noen hadde nesten ikke hatt besøk av lærer, mens andre hadde hatt flere besøk.

Assistenten var fremdeles sykemeldt, og vi ble enige om at en av lærerne fra Trivselsprosjektet skulle gå over til å følge opp elever ute. Vi ville også prøve å få flere elever samlet på færre praksisplasser. For å opprettholde kontakt med elevene, ble vi enig om å bruke sms. Vi fikk en mobiltelefon av skolen til dette formålet. Evalueringsskjemaet vi hadde brukt til elevenes evalueringssamtaler, inneholdt for mange punkter. Dette måtte vi forbedre til neste termin.

Det ble også vanskelig å vurdere de elevene som hadde fått dårlig oppfølging i praksis. Vi hadde her kun tilbakemeldingene fra praksis og elevenes oppgaver og logger å forholde oss til. Dette menet vi ga for lite grunnlag for vurdering, og dette måtte vi forbedre til neste termin. Det var også vanskelig å få inn oppgavene fra elevene. Vi bestemte oss for å ha færre oppgaver i neste termin og i den grad det var mulig la eleven få praktiske oppgaver. Vi var overrasket og sjokkerte over evalueringen en av elevene hadde fra barnehagen. Vi tok kontakt med barnehagen i forhold til denne saken. Kontaktlæreren hadde også en samtale med denne eleven.

### **Hva sier evaluering i lærergruppa om mening og yrkesrelevans?**

I aksjonsforskning forskes det ikke på, men sammen med. Aksjonsforskning kan sees som en handlingsrettet forskning hvor det sentrale formålet er å få til endring av uønskede tilstander gjennom aktivt samarbeid med de utforskede som samtidig er brukere av forskningen (Halvorsen 1987).

Evaluering og tett samarbeid med de involverte lærerne var et viktig redskap i tilretteleggingen av prosjekt til fordypning. I et aksjonsforskningsarbeid er målet å få til endringer i praksis. Vårt ønske er at de endringene vi ble enige om på dette møtet skal være med på å gi prosjekt til fordypning mening og yrkesrelevant.

### **6.2.7 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Praksisutplassering i prosjekt til fordypning har til formål at eleven skal få erfaring med innhold, oppgaver og arbeidsmåter som karakteriserer de ulike yrkene innenfor relevant utdanningsprogram og fordype seg i faglig kompetansemål på Vg3 nivå.

Godt tilrettelagt yrkespraksis som starter på et tidlig tidspunkt og foregår relativt hyppig og har et betydelig omfang, kan anses som svært vesentlig i skolebasert yrkes- og profesjonsutdanning. Utplassering er helt nødvendig med tanke på fremtidig yrkesutøvelse (Hiim og Hippe 2004).

Dersom elevene skal oppleve prosjekt til fordypning meningsfylt og yrkesrelevant bør de få praksisplass i forhold til det yrket de ønsket å fordype seg i. Opplevelsen av hensikt og mening er selve grunnlaget for lærelyst og motivasjon og overordnet all verdens pedagogiske

metodikker og motivasjonsteknikker (Ibid). De aller fleste elevene fikk praksisplass innenfor det yrket de ønsket å fordype seg i.

Vi hadde som mål å følge elevene tett opp. Det skulle vise seg å bli vanskelig. Det var umulig å rekke over så mange praksisplasser i løpet av den tiden vi hadde til disposisjon. Vi kunne ikke klare å besøke elevene mer enn ca. hver tredje uke. Her måtte vi foreta en vurdering, og prioritere de elevene som ikke likte seg, eller hadde spesielle behov for oppfølging.

Det var også viktig for oss å etablere god kontakt med ulike praksisplassene. Ved at vi møtte opp tidlig og sammen med eleven utførte for eksempel stell og pleie, var det lettere å bli kjent med de ansatte. De gangene det var mulig, forsøkte vi å avlaste de i arbeidet ved at vi sammen med eleven tok hovedansvaret for noe av stellet. På denne måten opplevde vi at de ansatte så oss som en ressurs, ikke bare som en lærer som kom innom med noen papirer og gjorde avtaler med elevene. Vi opplevde at vi ble et viktig bindeledd mellom skole og praksisplass.

Elevene så at vi var i stand til å utføre ett yrke som de var i ferd med å utdanne seg til. Dette medvirket til at vi hadde noe felles, noe mer enn skole. En elev uttalelse understreker dette: *"Dere er ikke akkurat som andre lærere, dere er mer som en av oss"*. Vi ser at vi er heldig som har en dobbeltrolle som kompetente fagpersoner og pedagoger.

Utfordringen ble større i forhold til elever som var utplassert i de andre aktuelle yrkene. Her hadde vi ikke noen relevant yrkeserfaring. Det ble viktig for oss å være synlig i miljøet, jobbe mot og få til gode relasjoner til ansatte i praksis. Vi ønsket at de ansatte skulle være tydelige og gode rollemodeller for våre elever. Ved at vi viser vår interesse, og tar oss tid til å bygge opp gode relasjoner, opplever vi at praksisplassene blir mer positive til våre elever. Dette er igjen nødvendig for at elevene skal oppleve prosjekt til fordypning som meningsfylt og yrkesrelevant.

Vi kjente ikke elevene så godt, og vi hadde de kun den ene dagen i uka. Vi opplevde at flere av disse elevene var kritiske til lærere og skole. Skulle vi ha noen som helst mulighet til å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en god måte, måtte vi få til gode relasjoner med elevene. Elevene måtte oppleve at vi var "på samme parti".

Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesse består, og om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetningen for det er respekten for elevens integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få eleven til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenselang (Læreplanens generelle del).

Vi ønsket at vi med vår væremåte skulle gi elevene trygghet og tillit, at de skulle få troen på seg selv og føle seg flinke. Betydningen av akseptasjon, ekthet, likeverd og empati blir av Carl Rogers fremhevet som grunnleggende for å få til en god samtale. Samtalen kan da bli preget av trygghet, frihet og gjensidighet mellom eleven og læreren (Rogers 1969). Hvordan skulle vi få til dette i forhold til våre elever.

Vi forsøkte å skape et tillitsforhold. Tillit innebærer at vi aksepterer den andre og at vi med våre holdninger viser tillit til den andre som medmenneske og person. Det betyr at vi kan stole på den andre og tro at hun er i stand til å vurdere og ta ansvar for egne valg.

I en samtale med eleven hvor vi viser forståelse vil hun merke at hun blir forstått ut i fra hvordan hun selv føler og ser på saken. Det er viktig at eleven ikke får følelsen av at vi analyserer og vurderer henne. En slik forståelse krever evnen til å leve seg inn i en annens situasjon. Dette kaller Rogers empati (Ibid.).

Vi ønsket at elevene skal utdannes til å bli reflekterte yrkesutøvere. Det er viktig at de lærer å bruke sin dømmekraft, de skal vite hva de gjør og hvorfor (Eklund 2007). Vi opplevde at det var svært vanskelig for våre elever å skrive logger. Flere hadde lese og skrivevansker og sterk uvilje mot å skrive. De forventet at vi som lærere skulle gi de svarene eller fortelle hvilken side i boka de kunne finne svaret.

Det å sette ord på egne erfaringer kan oppleves som nytt og ukjent, men elevene kan utvikle evnen til å reflektere over og beskrive sine følelser og opplevelser (Ibid.). For å få i stand en refleksjonsprosess, satt vi oss ned sammen med elevene og snakket om hva som hadde skjedd og hvorfor det skjedde. Dersom eleven ikke hadde skrevet logg, ble det enda viktigere for oss å få til denne samtalen. Etter hvert som eleven fikk tillit til oss, kom de mer ut på banen og vi hadde noen gode refleksjonssamtaler.

I Bolk 3 vil vi fortsette med å jobbe med elevenes evner til refleksjon, men ser at selve prosessen med å skrive, kan virke hemmende på refleksjonsprosessen. Vi opplever at noen av elevene bruker all sin oppmerksomhet på skrivingen, og på denne måten stopper refleksjonsprosessen. Det blir da viktig å fortsette med de gode samtalene.

### **Mål for Bolk 3**

Ut fra erfaringer fra bolck 2, ønsker vi for neste bolck å samle flere elever på sammen praksisplass. Dette vil gjøre oppfølging av elevene lettere. Vi ønsker i tillegg til å besøke eleven i praksis å benytte sms som en ressurs i arbeidet med å holde god kontakt med elevene i perioden. Vi ble enig om å omfordele lærerressursene i prosjekt til fordypning, fra neste bolck ønsker vi å være tre lærere ute i praksis og to inne i Trivselsprosjektet, for å følge alle elevene tettere opp i praksis. Elevene skal få oppgaver som skal planlegges skriftlig og utføres i praksis. Vi ønsker at elevene ved hjelp av oppgavene, skal bli i stand til å fordype seg i kompetansemål på Vg3 nivå. Elevene skal skrive jobbsøknad for perioden. Mål for neste bolck er også å få til et bedre samarbeid med barnehagene og få flere praksisplasser for de som ønsker hudpleie.

## **6.3 Bolk 3: Muligheter for ny fordypning uke 2-18**

- Samarbeidsmøte med kontaktpersoner fra barnehagene
- Elevene har praksis ut fra sine valg og skriver logger
- Elevene jobber med individuelle oppgaver
- Tett oppfølging av lærer
- Evalueringssamtaler med elevene
- Elevene søker Vg2 før 1. mars
- Evaluering og nye mål og planer

### **6.3.1 Samarbeidsmøte**

Vi sendte invitasjon til i alt elleve barnehager og skolefritidsordning, hvor vi inviterte til samarbeidsmøte på skolen. Vi ønsket å informere om Kunnskapsløftet og prosjekt til fordypning samt diskutere forventninger skole/ praksis. På sikt ønsket vi å starte en prosess som kunne føre til partnerskapsavtale. Av elleve mulige, var det kun en som svarte.

### **6.3.2 Elevene har praksis ut fra sine valg og skriver logger.**

Vi får en oversikt over aktuelle praksisplasser. Elevene kan fritt velge blant disse. I samarbeid med norsklærer ble vi enig om at elevene skulle skrive jobbsøknader. Meningen var at prosessen skulle bli så praksisrelatert som mulig. I tillegg skrev elevene brev til praksiskontaktene hvor de fortalte litt om seg selv, sine interesser og egenskaper i forhold til sitt valg.

Også i denne bolken la vi stor vekt på at elevene skulle få fordype seg i det området de ønsket. Vi hadde to elever som overhode ikke kunne tenke seg noe annet enn hudpleie. Den ene av disse hadde vært i barnehage i bolk to. Her hadde hun et svært stort fravær. Den andre eleven hadde praksisplass i hudpleiesalong, men hadde store samarbeidsproblemer med eieren. I samtale med disse elevene kommer det fram at de virkelig er motiverte for å prøve seg igjen. De var lei seg for at de ikke lykkes i andre bolken, men mener de kommer til å gjøre det bra dersom de får prøve seg i forhold til hudpleie.

I lærergruppa diskuterte vi hvor vidt det var riktig at disse to skulle få en ny mulighet i forhold til hva de ønsket. Noen av oss mente at disse elevene hadde brukt opp sine muligheter og måtte ta konsekvensene av de valgene de tross alt hadde tatt. Det ble foreslått at de skulle være inne på skolen og gjøre teoretiske oppgaver. Her sto vi som lærer igjen opp i en vanskelig valgsituasjon. Hva skulle vi velge? Hvem skulle vi ta hensyn til?

Vi har tidligere skrevet om å respektere elevens integritet og være følsomme for elevens behov og oppmuntre til vekst og utvikling. Hva ville konsekvensen bli dersom disse elevene igjen skulle få prøve seg ute i praksis, og hva vil konsekvensene bli dersom de skal sitte på skolen å gjøre oppgaver? Konsekvensene i forhold til begge alternativene kan bli både positive og negative. Kant (Hareide 1997) bygger sin etikk opp etter det kategoriske imperative, dette tolker vi dit hen at vi ikke skal straffe elevene som et middel i seg selv. Vi bør bygge vår forståelse på et helhetlig menneskesyn og at alle mennesker har mulighet for å komme videre i sin vekst og utvikling.

Skal vi lykkes med å tilrettelegge prosjekt til fordypning på en god måte, bør vi som lærere finne en balanse mellom grensesetting og oppmuntring. I dette tilfelle fikk vi praksisplasser til elevene i et parfymeri. Der hadde de ikke fravær og fikk svært gode tilbakemeldinger fra praksisplassene.



I denne bolken var vi tre lærere ute i praksis. Vi hadde fått til en bedre organisering med flere elever på samme praksisplass. På denne måten ble det enklere for oss å følge elevene tett opp.

### **Elevenes logger**

Vi bestemte oss for å forandre loggskjemaet. I stedet for overskriften Daglig logg, ble det nye skjemaet hetende Logg- refleksjon. Vi bruker nå mer tid sammen med elevene til praktiske gjøremål og refleksjon. I forhold til loggene, ser vi at elevenes evner til refleksjon har blitt bedre. Eksempler på dette er: *"I dag har jeg læret at det er viktig å gjøre et godt førsteinntrykk, lærte også at det er viktig å forklare barna hvorfor jeg er kommet og hvor lenge jeg skal være her, det er viktig at barna føler seg trygge på oss, neste gang vil jeg gjennomføre en aktivitet, som kan gi barna en lærerik og positiv opplevelse"*.

Videre sitater fra helsefagarbeider: *"I dag vasket jeg og stelte en pasient med halvsidig lammelse, jeg tok hensyn til hvordan pasienten ville ha det og tok også hensyn til den lamme siden, tok av klær på den friske siden og tok på den lamme siden, kikket etter hevelse på beina og at det var god hudfarge og litt hovent"*, en annen elev sier: *"jeg har jobbet med målene i forhold til kommunikasjon, jeg lyttet til hvordan pasienten ville ha det og ga henne en klem for å roe henne ned, jeg har lært at det er viktig å observere og ta sengen opp til riktig høyde"*.

*"I dag har jeg lært at man må ha god tålmodighet og huske på at brukerne trenger litt lengre tid enn vi gjør, jeg har lært hvordan rullestoler som er litt mer avanserte fungerer, og så var jeg på lystøperiet der tok jeg imot veiledning og samarbeidet med de andre på arbeidsplassen, neste gang skal jeg fokusere på aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet "*. Fra elevene som var i parfymeri, fikk vi vite: *"Jeg fikk være med til Oslo på Chanel kurs, der jeg lærte om forskjellige produkter og hvordan disse virket, utrolig spennende og lærerikt, i parfymeriet lærte jeg å kommunisere med ulike kunder i ulike aldrer, jeg fikk prøve meg på å nappe øyebryna på læreren min da hun kom for å besøke meg i praksis, jeg har lært hvordan jeg skal ta imot en kunde og at jeg må være høflig og vise at jeg respekterer alle, selv om de har skrukkete hud. Jeg har aldri tenkt over at gamle ville stelle huden sin, men det vil de"*.

## **Hva forteller elevenes logger fra andre praksisperiode om mening og yrkesrelevans?**

På dette tidspunktet ser vi en forandring i elevenes logger. Det er interessant hvordan de identifiserer seg og gir uttrykk for involvering og ansvars glede. Vi ser nå at eleven har utviklet en del kunnskaper som de bruker i yrkesutøvelsen. Eksempel på dette er eleven som beskriver hvordan hun stelte en mann med halvsidig lammelse. Hun tar her hensyn til hvordan mannen vil ha det, og beskriver hvordan hun tar hensyn til den lamme siden. Videre forteller hun hva hun observerte. Vi må også huske på at dette er en elev som går på vg1.

Eleven hadde ikke lært noe om slagpasienter inne på skolen før hun møter denne mannen ute i praksis. Det kommer tydelig fram i loggen at hun nå har funnet mening i å tilegne seg viktig kunnskaper i forhold til denne pasienten. Eleven fikk fra starten av anledning til å utføre meningsfylt arbeid, noe som igjen bidrar til å utvikle en nyansert, helhetlig og dyptgripende kompetanse hos eleven (Hiim og Hippe 2004).

Vi ser at loggene nå viser en større grad av helhetlig yrkeskunnskap. Begrepene påstands-, fortrolighets-, ferdighetskunnskap og taus kunnskap representerer ulike dimensjoner i helhetlig yrkeskunnskap (Støten 2008). Eksempler på dette er en av loggene fra barnehagen. Her skriver eleven at hun har lært at det er viktig det å gi et godt førsteinntrykk, forklare barna hvorfor hun er der og hvor lenge hun skal være der. Dette er med på å gi barna trygghet.

Videre forteller hun noe om hva hun skal jobbe med neste gang. Vi mener at eleven har utviklet fortrolighetskunnskap. Hun har fått erfaring i hva som kan være med på å gi trygghet til barna. Hun er også i ferd med å utvikle ferdigheter i forhold til hva slags aktiviteter hun vil tilrettelegge for neste gang. Det er mer usikkert hva den loggen sier om påstandskunnskap, men eleven påpeker viktigheten av at barna opplever trygghet. Hun har lært om Maslows behovspyramide inne på skolen, men bruker ikke den kunnskapen her.

Etisk bevissthet er også viktig innenfor de yrkene elevene har valgt å fordype seg i. Følelsemessig engasjement og vurderinger gjør yrkesutøvelsen varsom, nær og ekte.

Vi opplever at elevene er følelsemessig engasjert i det arbeidet de utfører. Eksempler på dette er eleven som ga pasienten en klem for at hun skulle roe seg ned, og eleven som først og fremst tok hensyn til hvordan brukeren ville ha det.

Vi ser også at elevene begynner å få en forståelse av kompetansemålene. En elev skriver at hun skal jobbe videre med målene i forhold til kommunikasjon. En annen skriver at hun skal fokusere videre på aktiviteter som fremmer helse, trivsel og livskvalitet.

### **6.3.3 Elevene jobber med individuelle oppgaver**

Vi velger å dele denne praksisperioden inn i tre faser, hvor hver fase avsluttes med en oppgave. Oppgavene er tilpasset alle de aktuelle yrkene. Første fase kaller vi Bli kjent fasen. Denne fasen varer i tre dager, og elevene skal i denne fasen skaffe seg oversikt over praksisplassen. I oppgaven skal de fortelle om praksisplassen sin. I løpet av disse første dagene skal de finne ut hvilke kompetansemål de vil fordype seg i.

Andre fasen kaller vi for Arbeidsfasen. I denne fasen skal elevene skaffe seg en oversikt over den yrkesgruppa de har valgt, jobber. Innenfor det praksisplassen finner forsvarlig, bør elevene i størst mulig grad ta del i de forskjellige arbeidsoppgavene. Logger inngår også i denne fasen. Videre skal elevene lage en oppgave hvor de redegjør for hva de må gjøre for å nå målene. I samarbeid med lærer skal elevene planlegge hvordan oppgaven skal presenteres. Dette kan for eksempel være: Power Point presentasjon, fremlegg på skolen, video eller en oppgave eleven utfører på praksisplassen. Denne oppgaven blir en del av karaktergrunnlaget for prosjekt til fordypning.

Avslutningsfasen handler om egevaluering hvor elevene skulle si noe om og hvordan de nådde målene i perioden, hva de var fornøyd med, om gjennomføring av oppgaven gikk som planlagt og om erfaringene fra praksisplassen vil påvirke videre yrkesvalg.

Hver fase hadde en tidsfrist, og oppgavene skulle legges i en egen mappe som elevene hadde ansvar for å ta med på skolen etter endt praksisperiode.

Vi opplever nå at elevene er mer positive til oppgaven. Mange er kreative i sine løsninger. Eksempler på dette er fire elever i barnehagen som ønsker å planlegge å utføre en aktivitet som skal engasjere alle barna. Vi reflekterer over hva de skal finne på, hvordan de skal gjøre det og hva de vil oppnå. Vi vil være tilstede i barnehagen under aktiviteten.

De kommer fram til at de ønsker å ha skattejakt. Målet er at barna skal ha en gøy og spennende opplevelse. Barna skal tenke og løse oppgaver underveis, så det skal være lærerikt.

Hvert av barna skal få svare på ett spørsmål. De skal se den enkelte, og alle skal få muligheter. Elevene planlegger detaljert hva som skal skje og hvordan oppgaven skal være. I planleggingen tar de også hensyn til de fremmedspråklige barna. De skriver: *”Vi tror at disse oppgavene blir gøy og spennende for barna, og at de er veldig spente på hva skatten inneholder og hvor den er. Vi må passe på å lese oppgava i passe tempo og høyt nok slik at alle barna får det med seg, også de som ikke er så gode i norsk. Det er viktig at alle barna er med ”.*

Elevene får veiledning i forhold til å bruke Eriksons utviklingsteori for å begrunne aktivitetene i barnehagen. I etterkant evaluerer de aktivitetene, her skriver de: *”Vi klarte og engasjere barna, det så ut som de hadde det gøy, vi fikk mye skryt av de voksne i barnehagen. Vi skulle kanskje valgt en annerledes/lettere oppgave til aldersgruppa 4-5 år. Noen av disse barna virket uinteresserte, sikkert fordi det var krevende for de minste”.*

En av elevene på sykehjemmet velger å stille en pasient sammen med læreren. Dette er en elev som klarer seg svært godt og får gode tilbakemeldinger fra praksisplassen. I samarbeid med eleven og noen av de ansatte får eleven en oppgave som vi tidligere brukte i forhold til hjelpepleier utdannelsen.

Eleven setter seg godt inn i pasientens tilstand og planlegger stellet detaljert i forkant. Hun fokuserer på hele pasienten og skriver i planleggingen under psykiske data *” Else savner kontakt med de andre beboerne, men de andre er ikke så klare i hodet som henne, hun liker å høre på musikk og lese i bibelen. Else forteller meg at det like godt kunne være en annen som hadde fått slag, men nå er det henne og da må hun bare gjøre det beste ut av denne situasjonen. Else forteller meg at hun har blitt så gla i meg, og det føler jeg er en bra ting. Else fikk et bilde av meg som hun har hengt opp veggen. Hun forteller meg at jeg er et levende bevis på at ungdom faktisk har evnen til å hjelpe de eldre”.*

Denne eleven utfører stellet sammen med lærere, og vi reflekterer sammen over stellet og det hun har skrevet om pasienten. Sammen finner vi ut hvilke kompetansemål hun har vært innom i dette stellet.

Noen av elevene har som tidligere nevnt lese og skrive vansker. I samarbeid med disse velger vi å nedprioritere den skiftlige planlegging. Eksempel på dette er en gutt som har praksis på

ett av sykehjemmene. Han har praksisplass på dement avdelingen, og han har fått svært god kontakt med en av beboerne. Oppgaven han velger er å veilede beboeren i forhold til en stelle situasjon og være med han ned på en sosial tilstelning. Eleven gir da en muntlig redegjørelse for hvordan han skal veilede pasienten. Vi følger han opp denne formiddagen og har evalueringssamtale i etterkant.

Elevene som var ute i parfymeri, hadde begge to sterk motvilje i forhold til å skrive, og de hadde mange negative opplevelser i forhold til tidligere skolegang. De var svært fornøyde med denne utplasseringen og var villig til å strekke seg langt i forhold til å få til en bra oppgave. I refleksjonssamtalen med elevene kom vi frem til at det var viktig å kunne noe om hudens oppbygning og funksjon. Her fikk vi også støtte av fra hudpleie som eide og drev parfymeriene. Sammen kom vi frem til elevene kunne tegne hudens oppbygning og skrive om hudens funksjon.

Det var uaktuelt at elevene fikk ta imot kunder, men de fikk lov å trene på læreren. I etterkant av den praktiske utførelsen, fant vi frem til de kompetansemålene elevene hadde vært innom. På denne måten ble de gradvis kjent med kompetansemålene.

### **Hva forteller elevenes individuelle oppgaver om mening og yrkesrelevans?**

Vi ble positivt overrasket over hvordan elevene jobbet med disse oppgavene. Vi ser her en god utvikling. De var ivrige og engasjerte og svært opptatt av at dette skulle bli så bra som mulig. Noe av grunnen til at dette kan være at elevene fikk oppgaver tilpasset sine interesser og muligheter. Prosjekt til fordypning skal i følge læreplanene gi mulighet for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevenes læreforutsetninger og personlighet (Strandkleiv og Lindback 2004).

Vi tok hensyn til elevenes læreforutsetninger, de fikk mulighet til å velge hva de ville jobbe med. Elevenes kunnskaper, erfaringer og interesser ble utnyttet som en ressurs. Det var tydelig at elevene hadde nytte av den arbeidsmåten. På samme måte som i loggene ser vi nå at elevene er i ferd med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap.

Elevene var mer fornøyd med den måten å jobbe på. De fikk gode tilbakemeldinger fra de voksne og de finner lettere fram til hvilke kompetansemål de har jobbet med.

### 6.3.4 Evalueringssamtaler med elevene

På samme måte som i bolk 2, fikk elevene på forhånd et skjema hvor tidsbruk og tidspunkt var beskrevet. På bakgrunn av evaluering fra bolk 2, hadde vi nå utarbeidet et enklere skjema med følgende spørsmål: Hva er du fornøyd med? Eleven svarer: ”Har hatt *ansvar for en bruker, fått prøvd forskjellige oppgaver, fornøyd med at de hadde tillit til meg, fornøyd med alt, ble tatt imot på en god måte, bra å være ute i praksis og ikke bare være inne på skolen, blitt mer trygg på meg selv*”. Er du fornøyd med oppfølging i praksis? ”*Ja, jeg synes det var nok oppfølging i praksis og er fornøyd med samtalen med læreren, jeg ville hatt mer tid til å være sammen med læreren*”. Har du hatt brukt for noe av det du har lært på skolen ute i praksis? ”*Jeg har spesielt hatt bruk for det jeg har lært i kommunikasjon og det jeg lærte om funksjonshemming i KS var nyttig*”. Er det noe du savner i undervisningen inne på skolen? ”*Det er to forskjellige ting det vi lærer på skolen og det vi lærer ute i praksis, jeg skulle ønske at noe av undervisningen i kommunikasjon og samhandling var knytta opp mot arbeid med barn og unge*”. Spør de andre lærerne om hva dere gjør i prosjekt til fordypning? ”*Engelsklæreren ber oss fortelle om erfaringer fra praksis, de andre lærerne har ikke spurt meg*”. Har praksisen påvirket ditt yrkesvalg? ”*Jeg skal ikke ta barn- og ungdom, jeg skal ta helsefagarbeider, jeg skal jobbe med psykisk utviklingshemmede, jeg skal jobbe med hudpleien for dette var gøy*”.

### Hva sier evalueringssamtalene med elevene om mening og yrkesrelevans?

På oss virket det som elevene var mer fornøyd etter denne praksisperioden. De aller fleste var fornøyd med oppfølgingen fra lærer. Flere hadde i løpet av praksisperioden bestemt seg for hva de skulle søke på neste år.

Vi ser at det er utfordring å få til mer samsvar mellom prosjekt til fordypning og de andre programfagene. Det var svært få lærere som etterspurte hva elevene jobbet med ute i praksis. Det er viktig å skape helhet og sammenheng i utdanningen. Selv om programfagene er delt, er tverrfaglighet et grunnleggende prinsipp i utdanningen, og de tre programfagene og prosjekt til fordypning må ses i sammenheng. Erfaringer elevene gjør seg i prosjekt til fordypning, danner et viktig utgangspunkt for elevens læring og yrkesteorier (Støten 2008), og er avgjørende for å gi mening og yrkesrelevans. Det at elevene ser sammenheng mellom det de lærer på skolen og ute i praksis er avgjørende for å oppleve prosjekt til fordypning meningsfylt og yrkesrelevant.

### **6.3.5 Evaluering i lærergruppa bolk 3**

Lærerne i prosjekt til fordypning gir tilbakemelding om at elevene er mer fornøyde nå. Vi er flere lærere til å følge opp elevene og har bedre kommunikasjon med dem. Mobiltelefonen hjalp oss til å ha bedre oversikt over elevene. De kunne si ifra ved eventuell sykdom eller annet fravær.

Lærerne var fornøyde med at vi var flere til å følge opp elevene og at flere elever var samlet på færre steder. Denne organiseringen førte til bedre utnyttelse av tiden og bedre oppfølging av elevene. Kontakten med praksisstedene ble også bedret.

Skolen må fortsatt jobbe med å få til partnerskapsavtaler innenfor de andre yrkene. Dette er ikke på plass enda.

Det er viktig at alle lærerne etterspør elevenes erfaringer fra prosjekt til fordypning og bruker dette som en viktig del av undervisningen.

I forhold til neste skoleår ønsker vi å få til samme lærerressurser i forhold til oppfølging av elever. Trivselsprosjektet har fungert godt, og her er det mye god erfaring å bygge på for neste skoleår. Dette ønsker vi skal fortsette.

#### **Hva sier evaluering i lærergruppa om mening og yrkesrelevans?**

Selve målet med aksjonsforskning er å få til endringer av gjeldende praksis. For oss var det et mål at den kunnskapen som utvikles skulle føre til endringer i arbeidsformer i forhold til prosjekt til fordypning. Vi opplever nå at vi har fått til bedre arbeidsformer og gode endringer, men ser klart at det er flere utfordringer å gripe fatt i. Da vil det kunne dannes aksjoner eller aksjonsforskningsspiral (Lewin, Hiim 2008). Det at lærerne har vært en del av forskningsarbeidet, har ført til en endret forståelse av faget. Vi ser nå at lærerne er blitt flinkere til å sette ord på egen praksis, det er blitt mer åpenhet om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det kommer frem i evalueringen at vi har blitt mer klar over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Vi begynner å få et bevisst forhold til vår praksisteori.

### **6.3.6 Elevene søker Vg2 før 1.mars**

Elevene skal nå gjøre et yrkesvalg og søke Vg2. Det er satt av en skoletime for hver klasse til å gjennomføre søknaden. Selve søknaden legges inn på Vigo.no. Selv om mange elever er gode på data, trenger de fortsatt mye hjelp fra lærer eller rådgiver for å legge inn søknaden.

De fleste elevene er bestemt på hva de skal søke, men det er fortsatt noen som ikke helt vet ennå. De som ikke har bestemt seg, får tilbud om samtale med rådgiver, kontaktlærer og eventuelt foreldre eller foresatte. En elev velger å søke folkehøyskole og en annen velger å søke Vg1 om igjen.

Vi opplever nå at 46 elever søker seg til helsearbeiderfaget, to til hudpleiefaget, to til helseservicefaget og 20 til barne- og ungdomsarbeiddefaget. Fem elever har sluttet.

#### **Hva forteller søkningen om mening og yrkesrelevans?**

I faget prosjekt til fordypning skal elevene bli kjent med hva som kreves av dem for å bli gode yrkesutøvere. De skal få kjennskap til det yrket de ønsker å fordype seg i. Elevene skal også reflektere over hvilke egenskaper de selv har i forhold til det yrket de har valgt. Det ser nå ut til at elevene har fått kjennskap til de ulike yrkene, og at praksisperioden har vært med på å gi mening og yrkesrelevans. De aller fleste er nå sikre på hva de skal søke seg til neste skoleår.

### **6.3.7 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Det skulle vise seg at det ble vanskelig å få til et formelt samarbeid med barnehagene. Kun en av barnehagene svarte positivt på vår invitasjon. Barnehagene hadde ingen tradisjon på å samarbeide med vår skole. I den andre bolken hadde vi som lærere antagelig ikke vært synlig nok i forhold til barnehagene. Dette ønsket vi å gjøre noe med. I denne bolken opplevde vi å få bedre kontakt med de ansatte i barnehagene. Spesielt opplevde vi dette i forhold til den barnehagen hvor elevene hadde skattejakt. Vi vil fortsette å jobbe med å skape gode relasjoner til barnehagene. Vårt ønske er å få til mer formelle avtaler i forhold til fordypning for våre elever. Vi tenker her spesielt på partnerskapsavtaler.

Til å begynne med opplevde vi at det var vanskelig å få til refleksjon med våre elever, men etter at vi endret teksten på loggskjemaet til å gjelde færre punkter, opplevde vi at elevenes motstand til loggene ble mindre. I tillegg til denne endringen hadde vi som lærere noe mer tid



til refleksjon sammen med hver enkelt elev. Bjerknes og Bjørk (Støten 2005) understreker at det tar tid å lære seg å reflektere. Vi ser at loggene i denne bolken er mer detaljerte. Det virker nå som det å skrive logg er mer meningsfylt for eleven. Reflektert praksis kan man ikke undervise i, hvert individ skaper mening med sine handlinger (Martinsen 1993).

Konsekvenser for arbeidet videre er at vi vil fortsette med at elevene skriver logger og at lærerne følger elevene tett opp i praksis. Vi ser en tendens til at lærernes arbeid ute i praksis blir undervurdert i forhold til tradisjonell undervisning inne på skolen. Derfor er det ekstra viktig å begrunne betydningen av å være sammen med elevene i praksis.

I den andre bolken opplevde vi at mange av elevene var negative til oppgavene. De syntes de hadde nok med loggene og å bli kjent på praksisplassene. I samarbeid med de andre lærerne valgte vi derfor å forandre på oppgaven i denne bolken. Som tidligere nevnt, ønsket vi at elevene skulle være med på å bestemme hvordan de ville dokumentere sin måloppnåelse. De aller fleste valgte da mer praksisnære metoder.

Prosjekt til fordypning skal i følge fagplanen også gi mulighet til tilpasset opplæring. Vi ønsket å tilrettelegge oppgaven ut i fra elevens og praksisplassens forutsetninger og forventninger. Vi ønsket at elevenes ressurser og deres behov skulle bli reelt medbestemmende for oppgavens innhold og formål. Eleven på sykehjemmet som valgte å forklare å redegjøre muntlig for hvordan han skulle veilede den demente pasienten, jobbet med flere aktuelle kompetansemål i læreplanen uten at han hadde et bevisst forhold til kompetansemålene.

I refleksjonssamtalen etterpå kom vi sammen fram til at han hadde jobbet med kompetansemålet i forebyggende helse: Å utføre grunnleggende sykepleie og utføre arbeidet på en måte som vekket tillit og skaper troverdig og positiv dialog med brukeren. På denne måten fikk han en gradvis forståelse av hva slags kompetanse målene inneholdt. Det ble vanskelig å dokumentere arbeidet underveis. Han hadde behov for mye veiledning og tilrettelegging i forhold til dette. Vi kom til slutt fram til at han kunne lage en Power Point presentasjon som sin dokumentasjon. I veiledningsprosessen med denne eleven ønsket vi å få eleven på banen og at han selv skulle finne ut hva slags mål han hadde jobbet med. Det er her viktig at vi som lærere er forsiktig med å gi svaret. Det ble viktig å starte en god atmosfære og gjøre eleven trygg (Martinsen1993).

Konsekvensene er at det er meningsløst å arbeide med teoretiske mål uten å ha noen som helst forståelse av hva de dreier seg om.

Ved skolestart ville de fleste elevene søke seg til barne- og ungdomsarbeiderfaget, men på slutten av skoleåret ser vi en tydelig dreining mot helsearbeiderfaget. Konsekvensene var at vi fikk hele tre klasser til helsearbeiderfaget. Dette kan være et resultat av bedre og tettere oppfølging i forhold til helsefagarbeiderne enn de andre elevene.

## **7 Hva kan bidra til å gjøre prosjekt til fordypning meningsfull og yrkesrelevant?**

I dette kapitlet vil vi si noe om i hvilken grad vi nådde målene vi satte oss for dette prosjektet. Vi vil reflektere over aksjonsforskning som forskningsstrategi, og hvordan ny kunnskap har blitt utviklet gjennom denne prosessen og hvordan vi kan bruke denne kunnskapen videre for nettopp å utvikle mening og yrkesrelevans i prosjekt til fordypning.

### **Vi minner om problemstilling for oppgaven:**

Hvordan tilrettelegge prosjekt til fordypning på Vg1 helse- og sosialfag, slik at elevene opplever mening og yrkesrelevans.

Mål for vårt arbeid med prosjekt til fordypning var følgende:

Elevene skulle så langt det var mulig få oppfylt sitt ønske i forhold til fordypning

Vi ønsket å nedprioritere oppgave skrivningen og opprioritering av praksis

Vi ønsket å få til en deltagende praksis, vi fant ingen mening i begrepet observasjonspraksis

Vi ønsket å få til et godt samarbeide med praksisplassene og en tett oppfølging av hver enkelt elev

## 7.1 Betydningen av at elevene får oppfylt sine ønsker i prosjekt til fordypning?

Det er ulike måter å organisere prosjekt til fordypning på. Det første året opplevde vi at det var tilfeldig hvordan faget ble organisert. Lærerne hadde lite erfaring med dette faget, og noen av elevene ble oppfordret til å arbeide inne på skolen. Som vi har skrevet om tidligere, førte dette til mye frustrasjon og misnøye. Vi har en tro på at det er svært viktig at elevene, i den grad det er mulig, får komme ut i praksis. Bakgrunn for dette er vår forforståelse, hvor vi har opplevd praksis som svært viktig og meningsfylt i forhold til vår egen utdanning. Erfaring fra praksisutplassering for hjelpepleierne var også en viktig faktor.

Vi opplevde at samtlige av våre elever var svært motiverte i forhold til å komme ut i praksis. Elevutsagn som bekrefter dette er: *"Det blir kjedelig i lengden med bare teori, da blir jeg veldig skole lei og lærer mindre. Jeg har lært masse i praksisperioden fram til nå "*. Vi opplevde at elevene i denne perioden ble trygge på sitt yrkesvalg, noe som bekreftes av at elevene visste hva de skulle søke på neste skoleår. De fem som sluttet, sluttet tidlig i utdanningen. Årsaker til dette var skifting av skole, feilvalg og sykdom.

Våre elever fikk også muligheten til å velge samme praksisplass gjennom hele året. Vi opplevde at elevene på denne måten ble tryggere i sin yrkesutøvelse og mer bevisst sin yrkesidentitet. I den første praksisperioden ble elevene utsatt for mange inntrykk, og det kan være vanskelig å vite hva de skal fokusere på. I neste periode er en del av disse inntrykkene ryddet på plass og eleven har en klarere oppfatning av hva hun skal fokusere på. Følgende elevutsagn bekrefter dette: *"Det var moro å komme tilbake, noen av pasientene kjente meg igjen og jeg visste mer hva jeg skulle gjøre "*.

Ved skolestart var det noen elever som ikke visste hva de skulle bli og ikke hadde noen ønsker. Vi opplevde at noen av disse ble følelsesmessig engasjert etter presentasjonen av prosjektet "Livsglede for eldre". Motivasjon er som tidligere nevnt, knyttet til opplevelse og følelser. Mange av elevene ga uttrykk for at de ønsket å gjøre noe for de eldre, og svært mange ønsket å knytte seg opp til trivselsprosjektet, som beskrevet i kapittel seks. Flere av disse elevene ble senere motivert til å jobbe med eldre og ønsket seg ut i eldreomsorgen neste termin.

Den mest aktuelle arenaen for prosjekt til fordypning er praksis og erfaring fra arbeidslivet. De praktiske erfaringene kan både øke motivasjonen, tydeliggjøre yrketeoriens relevans for yrkesutøvelsen og bidra til at elevene utvikler et innhold i yrkesbegrepene (Støten 2008).

Dette er også i tråd med intensjonen i læreplan for prosjekt til fordypning og læringsplakaten ([udir.no/Artikler/Læreplaner](http://udir.no/Artikler/Læreplaner)). Skolen og lærebedriften skal legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/ lærekandidatene kan ta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid (oppl.l.§1-2, forskrift kap.22 og læreplanverkets generelle del). I kunnskapsløftet står altså medvirkning sentralt, ut fra våre erfaringer ser vi klart hvor viktig det er at elevene skal være med på å påvirke sin egen kompetanseutvikling.

I kompetanseplattformene finner vi hvilken kompetanse våre elever skal ha tilegnet seg etter endt utdanning. Dersom elevene skal få yrkeskompetanse, må de ut i praksis.

Læreplanene er bygd opp av kompetansemål, og kompetanse er evnen til å utføre en kompleks oppgave eller aktivitet eller mestre en kompleks utfordring (Støten 2008). Målene er utført som et handlingsperspektiv. Etter vårt syn kan ikke disse målene nås uten at eleven deltar aktivt i praksis. Eksempel på dette er kommunikasjon som er en viktig del av felles programfag og som også er vektlagt i alle kompetanseplattformene. Elevene må ut i det virkelige livet for å få relevant erfaring i forhold til å kommunisere med mennesker med ulike behov.

Noen av lærerne var redd for at prosjekt til fordypning skulle gå på bekostning av de andre fagene og at elevene ville miste mye av undervisningen når de var ute i praksis. Det ligger også en fare i at noen lærere tror at den sikreste måten å formidle yrketeori på er inne på skolen. Det er viktigere for læreren å komme gjennom den oppsatte planen for undervisningen enn å forvise seg om at eleven opplever undervisningen som meningsfylt og yrkesrelevant. Selv om teorien er aldri så nyttig, er det et problem at mange elever ikke klarer å konsentrere seg og forstå de teoretiske prinsippene når disse ikke er knyttet opp til praksis (Hiim og Hippe 2004).

Et ankepunkt med målet om at elevene skulle få oppfylt sine ønsker, er at de kunne gå glipp av muligheten for å få kjennskap til de andre aktuelle yrkene.

Vi sitter helt klart igjen med den oppfatningen at det er riktig at elevene får velge hvor de ønsker å være i prosjekt til fordypning. Selv om vi møtte mange utfordringer i forhold til dette, har vi en tro på at elevene er unike, moralske mennesker med ansvar for egne valg.

### **7.1.1 Hovedfokus på praksis og ikke på teoretiske oppgaver**

I det første året med prosjekt til fordypning ble det lagt stor vekt på at elevene skulle skrive en stor teoretisk oppgave med strenge krav til en teoretisk utforming. Dette førte som tidligere nevnt, til mye frustrasjon blant våre elever.

Elevene opplevde at det å skrive en oppgave ble prioritert framfor deltagelse i praktisk arbeid. Vi har beskrevet dette nærmere i innledningen og vår forforståelse. Ut fra våre erfaringer, ønsket vi å nedprioritere oppgaveskriving og opprioritere deltagelse i praksis.

Vi lærere hadde ulikt syn på hvordan vi skulle vurdere prosjekt til fordypning. Noen av oss mente det var lettere å vurdere elevene i faget dersom de skrev en oppgave. Dette mener vi representerer et snevert og teoretisk kunnskapssyn. Yrkeskunnskap er mer enn praksis og mer enn teori. Det blir selve bindeleddet mellom praksis og teori (Hiim og Hippe 2001). Vi opplevde at i arbeidet med disse oppgavene ble praksis og teori stående hver for seg.

I pedagogisk utviklingsforskning er det viktig å få fram deltakerens ulike stemmer, både for å øke forståelsen av det aktuelle fenomenet og for å øke mulighetene for å velge mellom handlingsalternativer (Ibid). Vi opplevde her at vi var uenige med de andre lærerne, men vi kom til enighet om å forandre oppgavene dette året.

Vi satt ikke inne med den endelige løsningen, og det var en risiko for at vår måte å se det på ikke var den beste. Det er viktig å gi slipp på vante og trygge tolkninger og framgangsmåter og gi plass til alternative forståelser (Ibid). Nettopp derfor ble vi enig om å evaluere oppgavene ved slutten av skoleåret.

Tradisjonell innholdsfokusert undervisning i form av lærerstyrt teoriformidling forutsetter en overføring av teori til yrkespraksis. Innholdet skal overføres fra lærer til elev som så skal overføre dette til yrkespraksis. Teori får et overordnet forhold til yrkespraksis (Ibid). Det er avgjørende for elevene at oppgavene som skal løses, er relevante for hver enkelt av elevene, nettopp for at de skal oppleve mening og yrkesrelevans.

På det nivået mange av våre elever var, opplevde vi at det å skulle skrive en svær teoretisk oppgave var så energikrevende at det tok fokus vekk fra elevenes evner til å reflektere over praksis, noe som igjen er helt nødvendig for å utvikle yrkeskompetanse. Kunnskapen ble upersonlig og objektiv, og passet dårlig inn for våre elever som alle i sitt yrke kommer til å ha med andre mennesker å gjøre.

I bolk 2 (kap.6) hadde vi utarbeidet ulike oppgaver i forhold til de aktuelle yrkene. Vi opplevde at elevene var lite motivert for skriftlige oppgaver, og det var vanskelig å få de inn til rett tid. Oppgavene var ofte mangelfulle og vanskelig å vurdere. Det var også lite samsvar mellom elevenes arbeid i praksis og den teoretiske oppgaven. Dersom oppgaven skulle bli en stor del av karakteren, ville elevene få en dårligere vurdering enn det de viste i praksis.

I bolk 3 (kap.6) beskriver vi hvordan vi tilrettela for arbeidet med individuelle oppgaver. Vi opplevde at elevene nå var mer positive til oppgavene. De kunne selv velge hva de ville arbeide med, og samtlige oppgaver var knyttet opp til praksis. Vi var med elevene under utførelsen av oppgavene, og i etterkant reflekterte vi over utførelsen og hvilke kompetansemål vi hadde jobbet med. Vi måtte med andre ord gå den motsatte veien. Vi fant fram til de aktuelle kompetansemålene etter at eleven hadde utført den praktiske oppgaven. På denne måten fikk elevene en forståelse av helheten, og ut fra dette ble de kjent med kompetansemålene. Denne arbeidsmåten ga mening for elevene og for oss som lærere.

Vi støtter oss her til Schön i (Hiim og Hippe 2004) som kritiserer det teknologiske kunnskapsbegrepet som han mener er en arv etter positivismen. Han mener den er utilstrekkelig i forhold til yrkeskunnskap. En teknologisk forståelse innebærer i følge Hiim og Hippe at teori skal gi prosedyrer for praktisk yrkesutøvelse. Profesjonell praksis blir da i følge Schön å anse som problemløsning i forhold til gitte mål. Dette er utilstrekkelig i forhold til profesjonell yrkesutøvelse. De praktiske oppgavene som skal gjøres forandrer seg hele tiden. Schön viser hvordan kunnskap kommet til syne i handlinger, og hvordan utøveren reflekterer i handling og over handling (Ibid)

I arbeidet med læreplanmålene valgt vi som tidligere nevnt å forandre rekkefølgen. Elevene fant i etterkant ut hvilke mål de hadde jobbet med. Rekkefølgen kan ikke være så viktig så lenge det ikke influerer på resultatene (Erikson 2000 i Hiim og Hippe 2004).

I læreplan for prosjekt til fordypning skal eleven allerede ved starten av utdanningen bli kjent med de ulike yrkene innenfor utdanningsprogrammet. Mål skal velges fra opplæringens sluttkompetanse og tilpasses elevene på det nivå de er i utdanningen. Det skal utarbeides lokale læreplaner basert på nasjonale kompetansemål. Vi kan ikke finne at det står noe om at eleven skal finne fram til disse målene før de går ut i praksis.

Vi finner det mer meningsfylt og yrkesrelevant at eleven arbeider med disse målene når de først er ute i praksis. Bare da kan de etter vårt syn ha en mulighet til å forstå målenes mening og innhold. Vi kan ikke jobbe med målene for målenes skyld. Da vil ikke målene ha noe innhold som gir mening og relevans, og det er etter vårt syn umulig å måle noe som ikke har et innhold.

Lærerne er viktige aktører for å knytte teoretisk lærestoff til konkrete opplevelse i praksisutplasseringen (Støten 2008). Skal eleven mestre en oppgave, forutsetter det at hun tror det er mulig. Positiv tilbakemelding og støtte fra andre er en forutsetning for å begynne å tro på egne muligheter (Nilsen og Sund 2008). Følgene elev uttalelse bekrefter dette: *"De gangene dere var her synes jeg dere gjorde en bra jobb, dere hjalp oss med oppgava og gikk i gjennom måla"*.

### **7.1.2 Betydningen av tidlig utplassering i praksis og tett oppfølging av lærer i forhold til å utvikle mening og yrkesrelevans**

Med kunnskapsløftet har de yrkene våre elever kan fordype seg i, fått ny struktur. For helsefagarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere er dette en 2+2 modell, altså 2 år i skole og 2 år i bedrift. I forhold til hudpleiefaget er det 3 år på skole. Denne modellen innebærer en fare for splittelse mellom de teoretiske og praktiske sidene ved opplæringen. Det er her en fare for at elevene opplever den teoretiske undervisningen som meningsløs og at den har lite med praksis å gjøre (Støten 2008).

Med kunnskapsløftet har alle de aktuelle yrkene fått sin kompetanseplattform. Kompetanseplattformen beskriver hva den faglærte yrkesutøver skal arbeide med og hvor de kan arbeide. Hensikten med kompetanseplattformene er å styrke utdanningens yrkesrelevans og yrkesforankring (Ibid). Vår erfaring er at det kan være en fare at vi som lærere glemmer hva som står i kompetanseplattformene og fokuserer mer på snevre kompetansemål. På denne

måten mister også vi en del av helheten. Dersom elevene skal få en begynnende kompetanse i de aktuelle yrkene er det svært viktig at de kommer ut i praksis så snart som mulig.

I kunnskapsløftet er læreplanen bygd opp av kompetansemål som beskriver hva eleven skal mestre etter endt utdanning. Målene er formulert som et handlingsperspektiv. Disse målene kan ikke nås ved vanlig klasseromsundervisning, men krever andre arbeidsformer. Her støtter vi oss til Eklund som mener det er viktig med praktisk erfaring og at elevene får møte mennesker i praksis.

I prosjekt til fordypning skal elevene fordype seg i kompetansemål på Vg3 nivå. Læreplanene for Vg3 i de yrkene våre elever har valgt å fordype seg i, har nesten utelukkende praktiske kompetansemål. For å utvikle helhetlig yrkeskunnskap bør, etter vårt syn, flest mulig elever få mulighet til å komme ut i praksis så snart som mulig i utdanningen, dette for på best mulig måte å nå kompetansemålene på Vg1 og få en begynnende forståelse av kompetanse målene på Vg3 nivå.

I blant lærere og skolens ledelse var det ulike syn på om det er faglig forsvarlig at elevene allerede på Vg1 skulle ut i praksis. Noen argumenterte for at elevene på Vg1 fremdeles var usikre på valg av utdanning og yrke og mente at de det første året har behov for en bred anlagt yrkesorientering inne på skolen.

Det kan også være en belastning på bedriftene med for mange elever ute i praksis (Faf-notat 2008:27 ). Dette ble også diskutert på vår skole, men vi kom fram til at våre elever skulle få prøve seg i de aktuelle yrkene så snart som mulig. Vi opplevde at de aller fleste elevene var fornøyd med denne ordningen. De fikk på et tidlig tidspunkt i utdanningen relevant erfaring i forhold til sitt yrkesvalg. Eksempel på dette er eleven som sier:” *Jeg er ikke for ung til å ha praksis på dette sykehjemmet. Det som betyr noe er om du lærer noe eller ikke. Jeg har lært å stelle en person og nå forstår jeg mer hva empati er*”

Vi har forståelse for at det kan være en belastning for de ulike praksisplassene med for mange elever ute i praksis på samme tid. Dette løste vi på en bra måte med Trivselsprosjektet som vi har beskrevet i kapittel 6, bolk 1. Ved å være med i dette prosjektet mener vi eleven som ønsket det fikk relevant erfaring i forhold til helsearbeiderfaget. Her var det vi som inviterte eldre inn på skolen. På denne måten avlastet vi praksisplassene. Elevenes logger bekrefter



også dette. Elevene beskriver hvordan de viste empati i forhold til gjestene. Videre forteller at de fant glede og mening i å lytte til det gjesten hadde å fortelle. Vi opplevde også at mange av elevene som hadde vært i trivselsprosjektet i første termin ønsket praksis innenfor helse og sosial i andre termin. Dette forteller oss at eleven i møte med de gamle hadde fått motivasjon i forhold til videre fordypning.

Vi la stor vekt å følge elevene tett opp i praksis. På denne måten tok vi også hovedansvaret for våre elever i den tiden de var ute. Det er klart at dette var en utfordring i forhold til de yrkene vi ikke kjente så godt til. Vi ser at det hadde vært en fordel med bredere yrkeskompetanse hos oss lærere, samtidig som det er umulig å ha spiss kompetanse innenfor alle de aktuelle yrkene. Her ser vi at et tett samarbeid med praksis blir svært viktig.

Utplassering så tidlig som mulig i utdanningen mener vi er helt nødvendig av hensyn til elevens kunnskapsutvikling og kvaliteten på fremtidig yrkesutøvelse. Uten erfaring med yrket av et visst omfang, er det umulig for eleven å forstå hva yrket er (Hiim og Hippe 2004).

Det finnes ikke noen bedre måte å tilegne seg yrkespraksis på enn å være ute i praksis, være en del av miljøet på en arbeidsplass og ta del i de oppgaver og utfordringer som yrket har. Ved å arbeide sammen med yrkesutøvere vil de lære yrket å kjenne. Elevene vil få mulighet til å se de muligheter og utfordringer som yrket gir. De vil møte mennesker som har behov for omsorg, støtte og veiledning. De vil få en økt forståelse av hva som kreves av de som yrkesutøvere. De vil lettere kunne relatere praksis til teori. En av elevene utalte: *"Nå først forstår jeg meningen med noe av det vi lærer på skolen"*.

Vi var ansvarlige for disse elevene kun i prosjekt til fordypning. Det førte til at vi brukte ganske lang tid på å bli kjent med elevene. Vi opplevde at noen synes det var skummelt at vi kom for å være med de i praktiske situasjoner. Vi må her huske på at mange av våre elever har opplevd å komme til kort i tidligere skolegang. Vi opplevde at noen var mistroiske til oss og kanskje helst hadde sett at vi ikke var der. En situasjon som bekrefter dette er lærerloggen i kapittel 6.2.4. *"På sykehjemmet møtte jeg eleven på utsiden, hun sto utenfor og røykte og virket ikke glad for å se meg"* Videre beskriver loggen hvordan vi gradvis klarte å skape tillit hos eleven.

Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevens interesse består, og om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetningen for det, er respekten for elevens integritet, følsomhet for deres ulike forutsetninger og trang til å få eleven til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland (Læreplanens generelle del).

Det kan være et ankepunkt at eleven i for stor grad blir overlatt til seg selv ute i praksis og at de blir kastet ut i ulike oppgaver uten helt å være klar for det. Dette opplevde noen av elevene i første praksisperiode. Utsagn fra logger og evalueringssamtaler som bekrefter dette er eleven som opplevde å få lite informasjon og veiledning. En annen skriver at ikke hadde veiledning av lærer i det hele tatt

Camilla skriver etter første praksisperiode at hun følte seg utrygg ute i praksis når hun fikk så lite besøk av læreren. Dette viser at høy grad av yrkesrelevans sammen med krav fra omgivelsene ikke er tilstrekkelig til å skape en god lærings situasjon (Fafo-notat 2008:27)

Da er det også en forutsetning at læreren følger elevene tett opp i praksis. Vi så at noen av elevene fikk god oppfølging av personalet i praksis. Elevene forteller at de fikk se først, og så utføre oppgaven med tilsyn helt til de kunne jobbe mer selvstendig. Elevene forteller hvordan en erfaren yrkesutøver viser hvordan de skal gjøre det. Etter hvert får elevene jobbe mer selvstendig. De to første nivåene beskriver nybegynner og viderekomne som først ser på og videre får erfaring. Dette oppfatter vi er i tråd med kompetansemodellen til Dreyfus og Dreyfus (Hiim og Hippe 2004).

I bolk 2 var det flere elever som fikk mangelfull oppfølging i praksis. Dette kan skyldes måten vi valgte å organisere prosjekt til fordypning på med en praksisdag i uken. De stedene hvor personalet jobbet turnus, ble det så å si umulig for en kontaktperson å følge opp eleven. Her ble det enda viktigere at vi som lærere brukte tid sammen med eleven.

Innenfor de rammene vi hadde til rådighet, prioriterte vi å følge eleven tett opp i praksis. Det vil si at vi var med de i ulike situasjoner på praksisplassene. Eksempler på dette er at vi deltok aktivt i stell og pleie sammen med våre elever. Vi var sammen med de i ulike situasjoner som samlingsstund i barnehagene og besøkte elevene som hadde praksis i parfymeriene.

Som lærere er vi så heldig at vi har en dobbelt rolle som pedagoger og sykepleiere. Dette var med på å gjøre oss trygge i møte med elevene ute i de forskjellige helseinstitusjonene. De første gangene vi var på besøk, tok vi hovedansvaret i forhold til de ulike praktiske situasjonene. Elevene var da våre medhjelpere. Etter hvert som vi fant det forsvarlig, overlot vi mer ansvar til eleven og vi gikk inn i rollen som medhjelpere. Det kan også relateres til mesterlære der lærlingen går sammen med mesteren og observerer handlingene og etter hvert får utføre handlingene selv (Kvale 2006).

Elevene forteller i veiledningen og logger hva de har lært. Av loggene og av veiledningssamtalene med elevene ser vi at de gradvis har utviklet sin yrkeskompetanse. Etter bolk 3 ser vi at loggene viser større grad av helhetlig yrkeskunnskap. Etter vårt syn hadde dette ikke vært mulig uten at elevene kom tidlig ut i praksis. Elever som tidlig får anledning til å utføre meningsfylt arbeid vil være i stand til å utvikle helhetlig og dyptgripende kompetanse (Hiim og Hippe 2004).

Alle mennesker har en praksisteori som består av personlige erfaringer, overført kunnskap og verdier (Handal og Lauås 1999). Vi har alle ulike erfaringer fra undervisning, fra de ulike rollene vi har og har hatt gjennom livet. Vi har opplevd praksis som vi har lykkes med, eller som har vært kjedlig, eller som har vært inspirerende eller irriterende. Men vi har i varierende grad tenkt over hvorfor vi opplevde det som vi gjorde (Ibid). I veiledning med eleven er det viktig å få tak i elevens praksisteori, og forsøke å få vedkommende bevisst i forhold til den, og gjøre den mottagelig for forandring (Ibid).

Reflektert praksis kan også skape mening dersom eleven får veiledning, og at de sammen skaper mening med praksishandlinger i fellesskap. Vi reflekterte sammen med elevene på skolen og ute i praksis. Ved at vi var sammen med elevene og utførte praktiske handlinger ble det mer meningsfylt å relatere det vi utførte til teoretiske kunnskaper. På denne måten opplevde vi at eleven opplevde mening og yrkesrelevans.

### **7.1.3 Samarbeid mellom skole og praksis**

Aksjonsforskning er en samarbeidende forskningsform, med røtter til sosialpsykologen Kurt Lewin (Hiim 2008). Aksjonsforskning skjer i samarbeid med andre, formålet er å få til endringer av uønskede tilstander gjennom samarbeid (Halvorsen 1987).

Som lærere for den tidligere hjelpepleierutdanningen, hadde vi gode kontakter ute og lang tradisjon for å følge opp elevene våre i praksis. Denne kontakten var knyttet opp mot en partnerskapsavtale mellom skole og bedrift, og galt for vår del kun innenfor helse- og sosialfag. Det var ingen formelle avtaler innenfor de andre yrkene.

Tilbakemeldinger fra elevene det første året med prosjekt til fordypning var at de måtte ut å finne praksisplasser selv. Det var også en oppfatning blant lærerne at praksisen skulle være en form for observasjonspraksis hvor elevene gikk ut for å observere.

Denne oppfatningen skapte frustrasjon blant de ansatte på de ulike praksisplassene. De visste ikke hva elevene skulle der, og de visste heller ikke hvem som hadde ansvar for dem. Elevene hadde ingen dokumentasjon på hvor de kom fra eller hvem de var, heller ikke navn på kontaktperson inne på skolen.

Skoleeier har ansvaret for at det blir utarbeidet lokale læreplaner for prosjekt til fordypning. Det er også skoleeierens ansvar at opplæringen blir gjennomført i samsvar med disse planene. Videre står det i forskriften til prosjekt til fordypning at skolen bør innhente informasjon fra og søke samarbeid med andre videregående skoler, lokalt arbeidsliv og/eller regionale utviklingsmiljøer (Ibid).

Vi tok tidlig kontakt med opplæringskontoret i fylket og praksiskoordinatorerne i kommunene, for å få til et samarbeid i forhold til ulike praksisplasser. Vi ønsket også å utveksle synspunkter i forhold til hvilke forventninger praksis har til elevene når de kommer ut. Denne kunnskapen mener vi er avgjørende å vite noe om for at praksisopplæringen skal bli vellykket for alle parter.

Det generelle inntrykket vi likevel sitter igjen med, er at praksis i liten grad har vært involvert i utformingen av lokale læreplaner for faget. Så langt har vi møtt svært få eller ingen som kjenner til prosjekt til fordypning som fag. I følge både skoleeiere og rektorer er det store forskjeller mellom de ulike utdanningsprogrammene og fagene når det gjelder graden av samarbeid med arbeidslivet og hvilken grad arbeidslivet tas i bruk som læringsarena (Fafonotat 2008:27).

Vår mening er at skole og praksis er to sider av samme sak, og vi bør bygge samarbeid etter dette prinsippet. For å få dette samarbeidet til å fungere godt, vil det etter vår mening være nødvendig at ansvaret knyttes opp mot en funksjon eller person inne på skolen. Vi opplevde at det var en utfordring å finne praksisplasser innenfor de yrkene som skolen ikke har partnerskapsavtaler med, og at dette arbeidet var svært tidkrevende.

Videre vil det være viktig at den læreren som følger eleven opp i praksis, innehar fagkompetanse innenfor det yrket eleven velger å fordype seg i. Dersom dette ikke er mulig, er det viktig med ekstra godt samarbeid med praksis. Vi tenker her på samarbeid med barnehagene og i forhold til hudpleiefaget. Vi oppfordrer skolen til å opprette partnerskapsavtaler innenfor alle de aktuelle yrkene.

Erfaring fra praksis og fra fagopplæring i arbeidslivet er forbilledlig og bør benyttes også i det øvrige skoleverket (læreplanens generelle del). I fagopplæring er det vesentlig at opplæring for arbeidslivet skjer i arbeidslivet.

Vi brukte mye tid og krefter på å etablere et godt forarbeid til praksisplassene. Dette er et arbeid som etter vår erfaring bør prioriteres mye mer.

## **7.2 Aksjonsforskning som strategi for å utvikle yrkesrelevans og mening for elevene i faget prosjekt til fordypning**

Å drive forskning på egen pedagogisk praksis har vært spennende og lærerikt (Støten 2005). McNiff (2002) hevder at aksjonsforskning er en prosess hvor man lærer gjennom erfaring, i et samspill mellom praksis, refleksjon og læring hvor utarbeidelse av ideer er læringen. Det fins ikke noe sluttresultat (Ibid).

Det har vært intenst, men meget inspirerende og motiverende å forske på egen praksis. Å kunne samarbeide med kollegaer og elever i forskningsprosessen, har gitt mange nyttige innfallsvinkler. Vi har i denne prosessen opplevd å bli bedre kjent med elever og kollegaer, opplæringskontor og praksiskoordinatorer.

Vårt daglige yrkespedagogiske arbeid innebærer praktisk- teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner for læring (Hiim og

Hippe 2001). Samarbeid i lærerteamet har vært avgjørende for å planlegge årshjulet i forhold til prosjekt til fordypning. Vi ønsket å utvikle og forbedre vår praksis for i større grad bidra til og utvikle helhetlig yrkeskunnskap hos våre Vg1 elever (Støten 2005). Aksjonsforskning har vært en god strategi i vårt arbeid. Aksjonsforskning handler nettopp om forbedring av praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid over praksis (Ibid).

### **Forskningsprosessen**

Aksjonsforskning foregår i samhandling med andre og kan sees som en handlingsretta forskning hvor det sentrale målet er å få til endring av uønskede tilstander. Det er store likheter mellom aksjonsforskning og yrkesdidaktikk, og vi har hatt stor nytte av å strukturere forskningsprosessen etter den didaktiske relasjonsmodellen. Den oppsatte grovplanen var styrende for vårt arbeid. Etter hver gjennomført bolck, ble arbeidet vurdert på bakgrunn av elevenes og lærernes logger, evalueringssamtaler med elever og lærere og uformelle samtaler lærer /elev og lærer/lærer. Vi var nøye med å utnytte den oppsatte samarbeidstiden med de andre lærerne.

Grunnlaget for vår forforståelse var våre erfaringer, referat fra lærernes evalueringssamtale i tillegg til intervju med elever i prosjekt til fordypning fra skoleåret 2006/2007. Vi ønsket å tilrettelegge prosjekt til fordypning ute i praksis, noe som medførte at vi måtte starte prosessen der. Ut ifra dette startet vi den første bolcken med å kartlegge hvor og hvem skolen hadde partnerskapsavtaler med og hvor elevene kunne velge praksisplasser. Dette arbeidet kom i gang allerede våren 2007, og vi ønsket å få på plass aktuelle praksisplasser for våre elever i god tid før skolestart i august 2007. Dette arbeidet ble en utfordrende og lærerik prosess, hvor vi samarbeidet med representanter fra fylket og fire aktuelle kommuner. Det viste seg at skolen hadde partnerskapsavtaler bare innenfor pleie- og omsorg. I de andre yrkene måtte vi selv skaffe praksisplasser.

Etter hver gjennomført bolck ble arbeidet vurdert og evaluert i evalueringssamtaler med elever og videre evaluering i møter med aktuelle lærere. Våre observasjoner, elevenes logger og refleksjonssamtaler med elevene har også vært med på å danne grunnlag for vurderingene. Vi vurderte prosjektet underveis og etter hver bolck. Vurderingene førte til nye planer. For å dokumentere prosessen, har vi benyttet elevenes logger og samtaler med elever og lærere. Vi har benyttet direkte sitater fra logger. Vi har tolket dataene og sett dem i lys av relevant teori.

## **Hermeneutiske prinsipper i tolkning av didaktiske data**

Prosjekt til fordypning var for oss noe nytt og annerledes enn den yrkespraksis vi kjente til fra hjelpepleierutdanningen hvor praksisen var målstyrt. Vi har opplevd at arbeidet med dette prosjektet har bidratt til at vi har utviklet vår kunnskap på flere nivåer. Den har bidratt til å utvikle vår personlige yrkespedagogiske og yrkesteoretiske kompetanse. Vi har i prosessen satt oss dypere inn i Kunnskapsløftet og alle læreplanene. Vi har lest forskningsrapporter og sammen med elever og lærere reflektert over nye muligheter. Prosessen har vært en personlig utvikling for oss begge to, og vi har lært mye om yrkesdidaktikk og yrkeskompetanse. Teoriene vi har tilegnet oss, har ført til at vi kan se dataene i nytt lys. Teori og praksis har vekselvis utvidet vår forståelsesramme i arbeidet med dette prosjektet (Ekelund 2005). Vi mener at vi har fått frem elevenes meninger og synspunkter, og at dette dannet grunnlaget for prosjektet.

### **Hvem kan ha nytte av denne kunnskapen?**

Denne kunnskapen bør være til nytte for både skole og samfunn generelt. Fylkeskommunen med opplæringskontoret bør organisere praksis slik at praksisplasser er klare hver høst når elevene kommer ut. Skolen og lærerne vet hva elevene ønsker og at det er styrende for deres tilrettelegging. Elevene får tidlig informasjon om prosjekt til fordypning og får være med å bestemme hva og hvordan vurdering skal foregå. Elevene skal skrive søknader til praksis, og de skal også skrive brev til kontakten sin og fortelle om seg selv. Dette arbeidet har gitt oss viktig kunnskap og forståelse i forhold til hva som er viktig for at våre elever skal oppleve mening og relevans i prosjekt til fordypning. Vi opplever at elever som blir hørt og sett og får velge praksis ut fra egen interesse, virker mer motiverte. Elevene sier selv at de ser mer og mer sammenheng mellom teori og praksis. Vi håper og tror at denne kunnskapen kan bidra til inspirasjon og ideer i forhold til hvordan andre lærere kan tilrettelegge prosjekt til fordypning.

## **7.3 Avsluttende refleksjoner**

På starten av vår masteroppgave, visste vi lite om hvor stor og krevende denne oppgaven kom til å bli. Vi, sammen med tre andre lærere, hadde ansvar for å tilrettelegge prosjekt til fordypning for i alt 75 elever. Vi hadde elevene kun i faget prosjekt til fordypning, seks timer pr. uke, noe som medførte at det tok forholdsvis lang tid for oss å bli kjent med elevene. Vi ser i ettertid at det ville vært en fordel om vi også hadde hatt noen timer sammen med elevene i felles programfag. På denne måten ville det vært enklere å se sammenhengen mellom felles

programfag og prosjekt til fordypning. Det må jobbes med å få til et større samsvar mellom felles programfag og prosjekt til fordypning.

Det var mye motstand fra elevene i forhold til å skrive logger, men vi ser at dette arbeidet er et viktig redskap for å få elevene til å reflektere. Refleksjon over praksis er helt avgjørende for å utvikle yrkeskunnskap. Vi vil fortsatt oppmuntre og veilede elevene til å skrive logger.

Vi opplevde uenighet i lærergruppa i forhold til betydningen av å skrive en stor teoretisk oppgave med strenge krav til utforming og sidetall. Vi mente det var viktigere å fokusere på det arbeidet elevene gjorde ute i praksis og tilrettelegge oppgaver etter dette. Det betyr ikke at vi satt inne med det endelige svaret, men det er viktig å gi slipp på trygge og vante fremgangsmåter og gi plass til alternative måter å handle på (Revans 1984 i Hiim og Hippe 2004). Måten vi her valgte å jobbe på, var krevende både i forhold til våre kollegaer og i forhold å tilrettelegge og utforme oppgavene. Både elevene og vi opplevde dette arbeidet yrkesrelevant og meningsfylt. Dette ønsker vi å videreføre.

Vi forsøkte å veilede elevene i forhold til å finne målområder de kunne fordype seg i, men dette arbeidet ga verken mening for elevene eller oss. Først når elevene hadde vært ute i praksis og blitt kjent med yrket og hva det innebar, var de klare for å forstå mer. Selv da opplevde elevene at læreplanarbeidet var vanskelig.

Mye av vår tid gikk med til å etablere kontakt med de praksisplassene som skolen ikke hadde partnerskapsavtaler med. Dette arbeidet måtte organiseres i tillegg til vår undervisningstid. Vi ser at rammene vi hadde til rådighet var for snevre i forhold til de utfordringene vi møtte.

Utover i skoleåret så vi at elevene gradvis økte sin helhetlige yrkeskunnskap. Vi som lærere ble også mer bevisst på hva vi gjorde og hvordan vi gjorde det. Arbeidet med å utvikle helhetlig yrkeskunnskap på de ulike læringsarenaene må fortsette. Aksjonsforskning har vært en god strategi i dette arbeidet. Aksjonsforskning handler jo om forbedring av praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid over praksis (Støten 2005).



## LITTERATUR:

Andersen, K. Innføring i Yrkesdidaktikk og Mesterlære, Avdeling for pedagogikk Hiak.

Askerøi, E. 2003. Mastergradshåndboken. HiAk: Allkopi

Argyris, C. og D. A. Schön 1978. Organizational Learning. Addison – Wesley

Bø, O. 1995. FOU metodikk. Otta: Engers boktrykkeri A/S.

Dalland, O. 2000. Metode for oppgaveskriving for studenter. Oslo: Gyldendal Forlag

Den generelle delen av læreplanen R94, L96 og Kunnskapsløftet 2006. Utdanningsdirektoratet, Oslo

Dæhlen M. Hagen A. og D. Hertzberg 2008. Prosjekt til fordypning mellom skole og arbeidsliv. Delrapport 1 Evaluering av Kunnskapsløftet. Fafo: Allkopi AS

Ekelund, T. 2005. ”Hva skal jeg bli? Og hva passer jeg til”? Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk: Høgskolen i Akershus

Ekelund, T. 2007. Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Oslo: Gyldendal.

Gjærum, B. B. Grøholt og H. Sommerschild 2003. Oslo: Universitetsforlaget.

Haaland S. G. og S. Nilsen 2008. Læring gjennom Praksis. Oslo: Norsk skoleinformasjon.

Halvorsen K. 1987. Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.

Handal, G. og P. Lauvås 2005. På egne vilkår. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Handal, G. og P. Lauvås 1997. Veiledning og praktisk yrkesteori.

Gjøvik: Cappelens pedagogikk bøker

Hareide, B. J. 1997. En dyd av nødvendighet. Norsk studieguide.

Hartviksen, M. og K. S. Kversøy 2008. Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak. Oslo: Fagbokforlaget

Hiim, H. og E. Hippe 1989. Undervisningsplanlegging for yrkeslærere. Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, H. og E. Hippe 1998. Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo: Universitetsforlaget.

Hiim, H. og E. Hippe 2001. Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Hiim, H. og E. Hippe 2004. Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Hiim, H. 2009. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Akershus.

Inglar, T. 1997. Lærer og veileder. Oslo: Universitetsforlaget

Kahn, E. 1979. The parallel Process in Social Work Treatment and Supervision. Social Casework, 60: 520.

Kvale, S. 2006. Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal.

Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) 1998, Kunnskapsdepartementet, Oslo

Lystad, A. 1995. Håndbok i Konflikthåndtering. Oslo: Forlaget Sykepleien.

Læreplan i felles programfag i Vg1 helse- og sosialfag 2006. Utdanningsdirektoratet, Oslo

Læreplan i prosjekt til fordypning Trinn 1 og 2 Yrkesfaglig utdanningsprogram, 2007. Utdanningsdirektoratet, Oslo

Mc. Niff J. with Whitehead J. 2002. Action Research. Principles and Practice. London: Routledge Falmer.

Martinsen, K. 1993. Den omtenksomme sykepleier. Otta: Tano.

Martinsen, K. 1989. Omsorg, sykepleie og medisin. Otta: Tano.

Markussen, E. 2008. Bortvalg og kompetanse. Oslo: NIFU STEP

Nasjonalt læremiddelsenter 1995, Metodisk rettleiing for etikk. Oslo: Gan Grafisk As.

Nielsen, K. og S. Kvale 1999. Mesterlære, lære som sosial praksis. Oslo: Gyldendal

Nordenstam T. 2000. Fra kunst til vitenskap. Bergen: Fagbokforlaget

Reitan, F. 2001. Vurdering, hvorfor, hva og hvordan? Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Rogers, C.R. 1969. Freedom to Learn. Ohio: Forlag Columbus

Schøn, D. A. 2001. Den reflekterende praktiker. Århus: Forlaget Klim

Strandkleiv O. I. og S. O. Lindbäck 2004. Elevsiden.no

Stortingsmelding nr.30. 2003-2004 Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet

Støten, K. 2005, Hjelpepleierens yrkeskunnskap – forankret i hode, hender og hjerte. Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus.

Støten, K. 2008, Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stålhane, J. 2008. Fra forelesning på Høgskolen i Akershus

Tiller, T. (1999) Aksjonslæring, forskende partnerskap i skolen.  
Kristiansand S: Høyskoleforlaget

Walstad, P. 2009. Fra forelesning på Høyskolen i Akershus.

Winter, J. 1982. Undersøkellesmetodikk og rapportskrivning.  
Odense: Fyens Stiftsbogtrykkeri

Bildet vi har benyttet på forsiden er hentet fra internett, med tillatelse fra kunstneren,  
Marianne Brodin Moe 2009.