

# MASTEROPPGAVE

## Master i yrkespedagogikk

### Mai 2020

### Praktisk metodisk test - betydning for læringsprogresjon?

*Et kvalitativt studie av ferdighetstesters betydning for aspiranternes læringsprogresjon i fengselsbetjentutdanningen.*



Av Elinor Hunnestad

OSLOMET

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

*«Testen i seg selv den er grei den altså. Jeg har snakket med en del aspiranter om dette her også etter at du sa at vi skulle intervjues, og da sier jo de egentlig det samme de og. Det er jo liksom ikke helt fånyttes disse her greiene»*

*(sitat veileder)*

## Forord

Høsten 2016 startet jeg på et deltidsstudium ved OsloMet, og lysten til å utvikle meg faglig vokste til. Våren 2017 sa læreren følgende til meg: «Hvorfor ikke bygge oppover i stedet for bortover?». Det ble min innfallsvinkel til masterstudiet i yrkespedagogikk. Jeg kan nå se tilbake på fire år med opp- og nedturer. Av og til har jeg lurt på hva jeg holder på med, men mest av alt har jeg fått mulighet til å utvikle faglig og personlig kompetanse som jeg ønsket gjennom små og store forskningsprosjekter. Det å få forske på selvvalgte tema, har gitt meg motivasjon og kunnskap innen områder jeg opplever som nyttige for mitt arbeid. Jeg har også vokst personlig gjennom disse fire årene.

Jeg er stolt av å nå kan legge frem et forskningsprosjekt hvor jeg har undersøkt hvordan praktiske oppgaver kan ha betydning for læring. Et tema jeg over lang tid har vært opptatt av og interessert i. Takk til mine respondenter for villig å ha delt av sine tanker og opplevelser. Uten dere ville undersøkelsen ikke vært mulig. Jeg håper du som leser også finner temaet interessant, og at jeg har fått presentert det på en måte som gjør resultatene interessante og mest av alt nyttige også for andre utdanninger.

Jeg ønsker å rette en stor takk til Marit Hartviksen, min lærer studieåret 15/16, for at hun gav meg utfordringen om å bygge oppover. Hun gav meg tro på at jeg kunne få det til, og stor motivasjon til å ville lære mer. Takk også til min veileder Hæge Nore for at du alltid har stilt opp gjennom tre år med støtte, hjelp og gode innspill underveis i arbeidet. Det har vært svært viktig for meg. Vil også takke Leif Langli som satte spor gjennom sine kunnskapsrike tilbakemeldinger, samt Evy Schmid og Arne Roar Lier for godt gjennomførte år. I tillegg vil jeg takke min arbeidsgiver, KRUS, for tilrettelegging.

Jeg vil også rette en stor takk til Christine Sætre Nordsletten. Min inspirator, motivator og pådriver gjennom alle fire år. Bedre studiekollega finnes ikke. Kritisk, reflektert og en uunnværlig samtalepartner både i opp- og nedturene som kollega og venninne. Og tilslutt vil jeg takke alle mine tantebarn som har hjulpet meg med å koble av gjennom lek og moro. Det har vært helt nødvendig for å finne motivasjon til å fullføre og stå i dette arbeidet. Dere er supre.

## Sammendrag

I 2018 innførte utdanningen høgskolekandidat i straffegjennomføring (KRUS) praktisk metodiske tester (PMT). Undersøkelsen ser på hvordan implementeringen har vært, hvordan gjennomføringen skjer og testens nytteverdi. Masteroppgaven søker å belyse hvordan PMT kan ha betydning for aspiranternes læringsprogresjon, ut over det å være en test. Oppgaven belyser gjennom et kvalitativt studie, hvordan praksis satt i system, har betydning for læringsprogresjon sett i lys av refleksjons- og læringsteorier. Fokusgruppeintervjuer fra ulike opplæringsenheter og KRUS, har gitt utfyllende empiri. Empirien er analysert ved bruk av tematisk analyse.

Implementering er av betydning for læringsprogresjonen. Iverksettelse av PMT ut i enhetene har ikke å ha vært god nok. En omfattende og innholdsrik veilederveiledning fungerer ikke nødvendigvis godt for mottaker. Veilederen bør være kort og konsis, og bestå av punkter for mer aktiv bruk. For å sikre bedre kvalitet av PMT, kan samtaler knyttes sammen med andre veiledningssamtaler. Utbyttet av PMT samtalene er mer nyttig enn samtaler med gitt tema. Samtalene får frem refleksjoner hos aspiranten på en måte de ikke har gjort før. Refleksjonene fra PMT starter allerede under aspirantens forberedelser. De forbereder seg fordi det er en test. Forberedelsene fører til økt fokus og refleksjon både mot praksis og teori. Disse diskuteres med veileder (fagperson), og ivaretar trygghet for aspirantens gjennomføring. Veiledningen står sentralt, da det å kunne reflektere sammen både øker bevissthet, sikrer riktighet til praksis og pensum, og kan få frem taus refleksjon. Nytteverdien øker betraktelig. Veileder får også mulighet til å sikre etisk ivaretagelse ved å kunne veilede inn på rett spor. PMT gir størst refleksjon i reelle gjennomføringer, og som dermed gir et annet grunnlag for ettersamtalen enn rollespill gjør. Rollespill egner seg til øving, som har langt mindre læringseffekt. I rollespill mistes usikkerhetsmomentet rundt hva som kan oppstå, og mulighet til å se handlingsalternativer.

Både forberedelse, før- og ettersamtale, handling og vurdering er viktige for læringsprogresjonen og for vurdering av yrkesspesifikk kompetanse. Undersøkelsen viser at PMT har større betydning for læring enn vurdering. Aspirantene sa det slik: «*Vi ville ikke lært det samme uten*».

## Practical methodological test - significance for learning progression?

The survey was conducted at the University College of the Norwegian Correctional Service (KRUS). The purpose of the University College Graduate in Correctional Studies programme is to qualify trainee for work as prison officers in the Norwegian Correctional Service, through two years of full time study. It gives 120 ECTS credits and is accredited by the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT). Semester two and three, takes place in a prison where the trainee gets guided practice. In 2018, KRUS developed and introduce a type of practical methodological tests (PMTs) into the programme's second and third semesters. PMT consists of nine everyday tasks which the students have to pass before they may sit the exam. This study aims to illuminate how the PMTs were implemented into the programme, how successful the implementation has been, and how the PMTs affect the students' learning and progression. The result is based on a qualitative study, where the interviews were completed in groups and analysed thematically.

Implementation is important for the PMT's effect on learning progression, and this has not been good enough in this case. The tutor guidance was too comprehensive, and not as applicable as the tutors may have wished for. The discussions that are part of the PMTs seemed to be very useful for raising awareness about professional practice based on real actions. More so than discussions around given topics. The tutor wishes to incorporate different discussion formats into the PMTs, to be able to ensure quality over quantity. They do not have time for that now. The discussions based on the PMTs show reflection on a level the tutor has never seen before with the trainee. The trainees preparing together in groups through the organised discussions before undertaking the different tasks is crucial to the learning outcome of PMTs. The test itself forces the trainees to prepare themselves. It also safeguards the ethics through the tutor's opportunity to guide the trainees before they go into action. Also, reflection together with a professional, provide better opportunity to bring practice and syllabus together. The respondents point to the fact that PMTs are completed in a real setting, and that this provides a lot more learning than using cases. Cases are for practising.

All the different elements that make up the PMTs are necessary for the learning progression and outcome, and in order to evaluate occupational specific competence. This study concludes that PMTs are more useful as a learning method than as a test. As one trainee concludes: «we wouldn't have learned the same thing without it».

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	3
<b>Sammendrag</b> .....	4
<b>Practical methodological test - significance for learning progression?</b> .....	5
Liste over figurer.....	7
<b>1.0 Innledning</b> .....	8
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	9
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Begrepsavklaringer.....	11
1.4 Oppbygging og struktur.....	12
<b>2.0 Studiet straffegjennomføring og praktiskmetodiske tester</b> .....	13
2.1 Innramming.....	13
2.2 Praktiskteoretiske semestre og PMT.....	15
2.2 Didaktisk og pedagogisk perspektiv.....	18
2.2 Tidligere forskning på området.....	19
<b>3.0 Teoretiske betraktninger</b> .....	22
3.1 Læringsbegrepet.....	22
3.2 Læring gjennom praksis.....	27
3.3 Refleksjon.....	32
<b>4.0 Metode</b> .....	38
4.1 Valg av metode.....	38
4.3 Utvelgelse av respondenter.....	42
4.4 Utarbeidelse av intervjuguide.....	46
4.5 Opptak av samtale/innsamling av data.....	46
4.6 Transkribering.....	49
4.7 Makt og etiske refleksjoner.....	49
4.8 Reliabilitet og validitet.....	51
4.9 Forandringer underveis.....	53
<b>5.0 Analyse av data og funn</b> .....	53
5.1 Tematisk analyse.....	54
5.2 Analyse av fokusgruppeintervju.....	54
5.3 Analyse av dokumenter.....	58
5.4 Rapportering.....	59
<b>6.0 Diskusjon</b> .....	75
6.1 Implementering.....	75

6.2 Gjennomføring .....	77
6.3 Nytte .....	87
<b>7.0 Avslutning</b> .....	<b>89</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>93</b>
Vedlegg .....	97
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, praksisteamteam KRUS .....	97
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, aspirantveiledere .....	98
Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, aspiranter .....	99
Vedlegg 4: Tilleggsinformasjon til aspirantene .....	100
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring .....	101
Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD .....	104
Vedlegg 7: Godkjenning NSD, med innsendt endring .....	106
Vedlegg 8: Godkjenning fra Kriminalomsorgen .....	107
Vedlegg 9: Intervjuguide fokusgruppeintervju, praksisteam KRUS .....	109
Vedlegg 10: Intervjuguide fokusgruppeintervju, Aspirantveiledere .....	111
Vedlegg 11: Intervjuguide fokusgruppeintervju, Aspiranter .....	113
Vedlegg 12: Veilederveiledning aspiranter .....	115
Vedlegg 13: Eksempel på koding .....	117
Vedlegg 14: Eksempel på kategorisering fordelt på enhet .....	118
Vedlegg 15: Hovedpunkter i veilederveiledningen .....	119
Vedlegg 16: Mail av 7.6.18 .....	120

## Liste over figurer

Figur 1: *Sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning, fritt gjengitt etter Syltes modell.*

Hentet fra «Profesjonspedagogikk», av Sylte, 2018, s. 30.

Figur 2: *PMT, emne 2000.* Fritt gjengitt. Hentet fra mail av 7.6.18 «Praktisk metodiske tester på KRUS2000 og KRUS2100», av Borgejordet, 2018 (vedlegg 16).

Figur 3: *PMT, emne 2100.* Fritt gjengitt. Hentet fra mail av 7.6.18 «Praktisk metodiske tester på KRUS2000 og KRUS2100», av Borgejordet, 2018 (vedlegg 16).

Figur 4: *Kolbs forenklete lærings sirkel.* Fritt gjengitt ut fra tekst. Hentet fra «Tekster om læring», av Kolb, 2000, s. 57.

Figur 5: *Åttetrinnsmodellen. En videreutviklet modell av Aarkrogs refleksjonsprosess.* Hentet fra «Refleksjon», av Aarkrog, 2012, s. 62.

## 1.0 Innledning

Læring har en lang rekke av forskjellige oppfattelser og innfallsvinkler (Illeris, 2000, s. 6). Begrepet læring har utviklet seg gjennom tidene og forsøker å følge samfunnets kompetansekrav (Illeris, 2000, s. 9). Vi kan se på læring som noe som stadig er i bevegelse og endring, samtidig som det bygger på de klassiske læringsteoriene behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og det sosiokulturelle. Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i utdanningen *høyskolekandidat i straffegjennomføring* (HK), som gjennomføres ved Kriminalomsorgens høyskole og utdanningscenter (KRUS). Målet til KRUS er å utdanne fengselsbetjenter gjennom et studium som «legger til rette for god læringsprogresjon for aspirantene, både når det gjelder tilegning av teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og utvikling av identitet som fengselsbetjent» (Studieprogram, 2018, s. 4).

Læringsprogresjon er, i dette tilfellet slik studieprogrammet sier, det som gjelder tilegning av teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og utvikling av identitet som fengselsbetjent. Det er de praktiske ferdigheter av disse som vil stå i fokus i denne oppgaven, og undersøkelsen skal forsøke å finne ut om ferdighetstesting av aspiranter kan ha betydning for den enkeltes læringsprogresjon. Test er en form for vurdering som er en av skolens oppgaver fra gammelt av (Imsen, 2006, s. 345). Og som Imsen skriver så «omfatter vurdering mye mer enn karakter» (Imsen, 2006, s. 345), og hun skriver at «En viktig begrunnelse for vurdering er derfor at elevene skal lære av den» (Imsen, 2006, s. 351). Denne undersøkelsen skal se på om praktisk metodiske tester (PMT) har betydning for læringsprogresjon i tillegg til at det er en vurdering.

I fengselsbetjentutdanningen ble det høsten 2018 innført *praktisk metodiske tester* (PMT). PMT er et arbeidskrav for aspirantene og en vurderingsform for praksisveilederne. Samtlige PMT må bestås for å kunne gå opp til eksamen i emnene KRUS 2000 og KRUS 2100. Dette vil igjen ha betydning for om man får utstedt vitnemål, 120 studiepoeng og tittelen/graden fengselsbetjent. Studiet kvalifiserer for ansettelse som fengselsbetjent i kriminalomsorgen.

Vitnemål tildeles aspiranter som har fullført utdanningen med bestått resultat. I dette ligger at de har bestått alle arbeidskrav og eksamener, har fullført alle krav knyttet til praksisperioder i andre og tredje semester og er funnet skikket til tjeneste i kriminalomsorgen. (Studieprogram, 2018, s. 6).



Utdanningen er delt i fire semestre. Semester en og fire gjennomføres ved KRUS sine lokaler i Lillestrøm, og de består av teoretisk opplæring i ulike emner. I semester to og tre er aspirantene plassert i ett av KRUS sine opplæringsenheter i Norge, hvor de får opplæring gjennom vekselvis teori og veiledet praksis. Det er i disse semestrene aspirantenes praktiske ferdigheter vurderes gjennom PMT. Hvilken betydning disse kan ha for aspiranternes læringsprogresjon er det jeg skal se på i denne oppgaven, men først skal jeg redegjøre for valg av tema.

### 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Jeg har alltid vært opptatt av praksis og det å kunne lære gjennom å utføre handlinger. Da jeg gikk på lærerhøgskolen kjente jeg på at det var i mine praksisperioder jeg blomstret og likte meg best. Jeg oppdaget at det å forstå *hvorfor* jeg tok de valgene jeg gjorde i planlegging og gjennomføring av undervisning, gav meg en større trygghet i de ulike situasjonene, enn om jeg gjorde det jeg selv trodde var best. Ved å anvende ulike pedagogiske virkemidler i undervisningen oppnådde jeg trygghet, mestring og motivasjon. Utfordringen var å se sammenhengen mellom det vi lærte på skolen av teori og det jeg skulle gjøre i praksis. Det var i praksis jeg lærte og oppdaget hva jeg måtte gjøre for å nå elevene gjennom å prøve og feile. Å knytte praksis til teori, og ikke omvendt, ble for meg en nyttig oppdagelse og læring. I denne perioden startet virkelig min undring over hvordan praksis kan utnyttes på en bedre måte for å oppnå læring. Jeg ønsket å se at praktiske gjøremål kunne være en vel så god læringsarena som den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Grenstad har gitt ut en bok som heter «*Å lære er å oppdage*». Den fanget min interesse da han snakker om det å bringe sammen til helhet, hvor alle prosesser i undervisning, læring og veiledning skal flyte sammen mot samme mål. Han betegner sitt syn på læring som helhetspedagogikk, hvor både det intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske ses i en sammenheng (Grenstad, 1986, s. 233).

Da det våren 2018 ble bestemt at PMT skulle inn som en del av utdanningen til aspiranter ved KRUS, ble jeg nysgjerrig på om dette ble en test, eller om det kunne føre til noe mer. PMT ble besluttet innført i studiet under revisjon av utdanningen fra og med kull HK, V18 (våren 2018). Kunne PMT være med å bringe sammen det aspiranten skulle lære til en helhet slik Grenstad snakker om? Hva om PMT kunne gjøre noe med aspirantenes forståelse av yrket ut over det å bare være en test for om de kunne gjennomføre sine arbeidsoppgaver eller ikke? Jeg syntes det var viktig å få PMT inn i utdanningen som test for å kunne vurdere aspirantens

tjenesteutførelse. Dette på bakgrunn av at jeg tidligere i masterstudiet gjennomførte en undersøkelse om hvordan vurdere aspiranternes skikkethet i fengsel. Der kom jeg frem til at det er en utfordrende og vanskelig oppgave, da slik vurdering er subjektivt og lite håndfast. PMT ville gjøre vurderingen mer konkret, og forhåpentligvis mindre subjektiv. Det interessante i den undersøkelsen var at jeg stilte mine respondenter spørsmål om de så for seg at en form for «konkret test» kunne være aktuelt for å vurdere deres skikkethet. Svarene var entydig nei. Begrunnelsene var at det ville oppleves kunstig for aspiranten, kreve for mye tid for veilederne, og selve gjennomføringen ville kunne forberedes for godt til å kunne si noe om aspirantens skikkethet.

På bakgrunn av det, ønsket jeg å finne ut hva veiledere og aspiranter tenker om PMT, som nettopp er en «konkret test». Jeg ønsket å undersøke om PMT i tillegg til å være en test, kunne være med å ha betydning for aspiranternes læringsprogresjon, slik studieprogrammet til KRUS sier at vi skal legge til rette for. Kan PMT være en metode for læring så vel som vurdering? Og vil aspiranter og veiledere fortsatt mene at konkrete tester blir for kunstig og kreve for mye tid? Selv om PMT i sin nåværende form ikke direkte er knyttet opp mot skikkethet slik jeg forespurte i min undersøkelse, vil alle deler av utdanningen være med på å skulle si noe om aspiranternes skikkethet (Studieprogram, 2018, s. 6). PMT ene vil så i måte være ett av vurderingsgrunnlagene for vurdering av hvordan aspiranten utfører sin jobb, og om man er skikket både praktisk og teoretisk til å kunne bli fengselsbetjent.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å kunne finne svar på det jeg ønsket å undersøke, var det viktig at jeg hadde et visst fokus. Jeg måtte ha et utgangspunkt for min forskning (Halvorsen, 2008, s. 129). Etter å ha jobbet lenge og mye med ulike problemformuleringer, kom jeg frem til følgende problemstilling: *«Hvordan kan praktisk metodiske tester (PMT) ha betydning for aspiranternes læringsprogresjon?»*.

Gode spørsmål kan i forskning være viktigere enn riktige svar (Grønmo, 2017, s. 73). Grunnen til dette er at jeg ikke ønsker å undersøke for å finne svar som jeg allerede har, og derfor må jeg stille spørsmålene mine slik at svarene blir vesentlige og interessante for denne undersøkelsen. For å kunne gjøre dette på en best mulig måte, måtte jeg operasjonalisere problemstillingen min. Dette førte til at jeg fikk følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan har implementeringen av PMT vært i utdanningen?*
2. *Hvordan er PMT gjennomført i opplæringsenhetene?*
3. *Hvordan ser aspiranter og veiledere nytteverdien av PMT?*

Jeg har valgt å avgrense denne undersøkelsen til å omhandle et utvalg av veiledere og aspiranter ved KRUS. Undersøkelsen vil altså ta utgangspunkt i ett kull ved en bestemt utdanningsinstitusjon. I dette tilfellet er det høyere utdanning innen en profesjonsutdanning, og undersøkelsen vil kun ta for seg de som har startet opp med PMT.

### 1.3 Begrepsavklaringer

Jeg har allerede brukt begreper i denne oppgaven som kan være ukjent for leser, og derfor vil jeg foreta noen begrepsavklaringer før jeg fortsetter. *Aspirant* er tittelen på de som tar utdanningen ved KRUS. De er ansatt i en 100% stilling som aspiranter, hvor jobben deres er å studere og utføre veiledet tjeneste i praksis. Det stilles derfor andre krav til det å være aspirant kontra student, og de har også andre rettigheter som ansatt. For å bli aspirant søkes det på stilling ved KRUS. Dersom søknaden godkjennes, vil søkeren bli kalt inn til en opptaksdag bestående av skriftlighet, samtale og fysisk funksjonstest. Søkere som består disse vil etter en utvelgelse få tilbud om stilling som aspirant.

Når aspirantene er i praksis får de veiledning av en fengselsbetjent som er ansatt som *praksisveileder* (heretter omtalt som veileder) i en *opplæringsenhet*. De skal sørge for at aspiranten får den opplæring og veiledning som er beskrevet i KRUS sine rammeplaner og styringsdokument. Disse kommer jeg tilbake til i pkt. 2.0 senere i oppgaven. Det er dette jeg omtaler som veiledet praksis (heretter praksis). Med opplæringsenhet menes de fengslene som KRUS benytter til opplæring av aspiranter i praksis. Samtlige opplæringsenheter er i dag fengsler med høyt sikkerhetsnivå.

*Implementering* betyr å iverksette eller gjennomføre (Blossing, 2015, s. 11). I dette tilfellet er det hvordan KRUS har arbeidet med å iverksette PMT som gjelder. Blossing poengterer at det ikke er tilgang på modeller og aktiviteter som er utfordringen. Problemet ligger i det å iverksette og gjennomføre (PMT) ut i egen organisasjon (Blossing, 2015, s. 11). I dette tilfellet vil dette gjelde opplæringsenhetene. Implementering brukes altså her om beskrivelsen og informasjonen om PMT har blitt omsatt til den virkelige verden (Roland, 2015, s. 19). En del av implementeringen er utarbeidelsen av *veilederveiledningen* (vedlegg 15). Dette er et

dokument som skal gi veiledere hjelp til å utføre PMT. Dokumentet er en veiledning for veileder, og de skal kunne hente ut det de ønsker og har bruk for. Veiledningen er åpen for tolkning og det foreligger ingen absolutter der. Manualen ble utviklet av KRUS/praksisteamet i et samarbeid med aspirantledere og aspirantveiledere. Den ble sendt ut til opplæringsenhetene da den var ferdig.

Et annet ord som krever en begrepsavklaring er *læringsprogresjon*. Dette begrepet er hentet ut fra KRUS sitt studieprogram hvor det står at utdanningen skal legge til rette for god læringsprogresjon blant annet gjennom praktiske ferdigheter (Studieprogram, 2018, s. 4). Med læringsprogresjon forstås i denne oppgaven den utvikling og/eller endring som skjer hos aspiranten før, under og etter gjennomføring av PMT. Dette er en definisjon som er knyttet til læringsutbytte og som «vektlegger elementer knyttet til prosesser i opplæring og utdanning» (Prøitz, 2015, s. 27). Det er læringsutbyttebeskrivelsene som ligger til grunn for at aspiranten skal kunne ha progresjon i sin læring. De sier noe om hva aspiranten skal kunne ved endt utdanning (Studieprogram, 2018, s. 3). Det er kvalifikasjonsrammeverket (NKR) for hele det norske utdanningssystemet som sier at enhver utdanning skal ha læreplaner/studieplaner som angir læringsutbyttebeskrivelser (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Læringsutbyttet skal kunne si noe om det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 44), og skal beskrive helheten med det man ønsker å oppnå ved det pedagogiske arbeidet (NOU 2002: 10, s. 23). Det vil si hva som er lært og hvilken kompetanse som oppnås i løpet av opplæringen (NOU 2003: 16, s. 65).

PMT er en del av dette pedagogiske arbeidet. En bestått PMT vil derfor ikke være likestilt med at læringsutbyttet er oppnådd, men kan være et delmål av læringsutbyttet. PMT som arbeidskrav, skal være med på å sikre at både kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse nås i de emnene de hører til. Helt kort ønsker jeg blant annet å se på om det er endring i tjenesteutførelsen hos aspiranten etter gjennomført PMT. Dersom det skjer en endring, vil PMT ha betydning for aspirantens progresjon innen læring. Jeg vil komme tilbake til begrepet læring senere i oppgaven. Før jeg går videre vil jeg kort redegjøre for oppgavens oppbygging og struktur.

#### 1.4 Oppbygging og struktur

Jeg skal i denne oppgaven først redegjøre for de overordnede plan og rammeverk som gjelder for høyskolekandidat i straffegjennomføring, fengselsbetjentutdanningen. Videre vil jeg

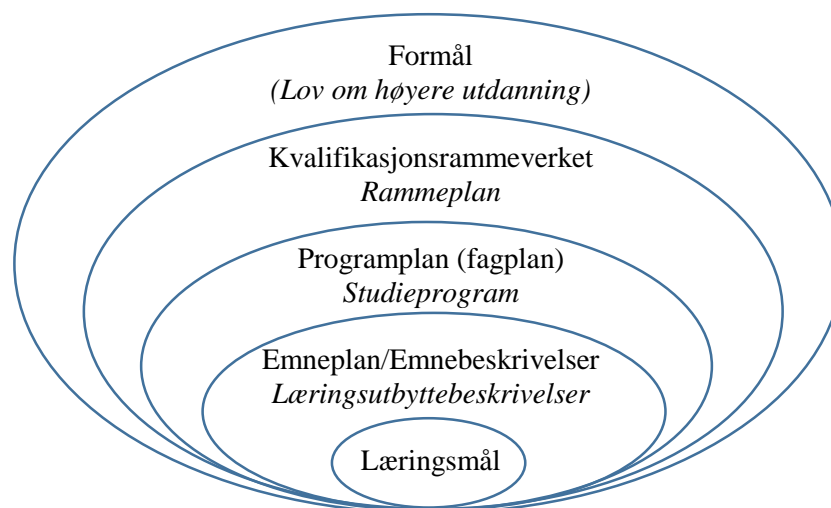
komme inn på hvordan studiet er lagt opp med fokus på de praktiskteoretiske semestrene og de læringsutbyttebeskrivelser som ligger der. Det er i denne delen av utdanningen aspirantene gjennomfører PMT. Deretter vil jeg fokusere på PMT, og redegjøre mer detaljert hvilke PMT som skal gjennomføres, hvordan det er tenkt gjennomført og hvilke føringer som er gitt veileder for gjennomføring. I tillegg har jeg valgt å ha med et underkapittel om de didaktiske og pedagogiske aspektene ved PMT, da denne oppgaven skrives i et pedagogisk studium. Kapitlet avsluttes med noen innblikk i tidligere forskning på lignende områder som denne undersøkelsen går ut på.

## 2.0 Studiet straffegjennomføring og praktiskmetodiske tester

### 2.1 Innramming

Høgskolekandidat i straffegjennomføring er en utdanning som strekker seg over fire semestre. Det første og siste semesteret gjennomføres ved KRUS sine lokaler i Lillestrøm og består av teoretisk opplæring. Semester to og tre gjennomføres i en av KRUS sine opplæringsenheter i Norge, hvor en aspirantleder har hovedansvaret for å gjennomføre den opplæring KRUS har gitt/satt. Disse blir omtalt som de praktiskteoretiske semestrene og består av vekselvis opplæring i praksis og teori. All opplæring foregår ved opplæringsenheten. Gjennomføringen av PMT foregår i disse semestrene, og jeg kommer nærmere tilbake til dette i pkt. 2.2.

Studieprogrammet Høgskolekandidat i straffegjennomføring (120 stp.) er basert på «Rammeplanen for fengselsbetjentutdanningen gitt av Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI) 14.9.2017 i medhold av Forskrift til lov om straffegjennomføring, § 2-2. og i Forskrift om aspiranter i kriminalomsorgen» (Kriminalomsorgsdirektoratet, 2017, s. 1). Læreplaner i høyere utdanning består av rammeplan med læringsutbyttebeskrivelser som er styrende for den enkelte utdanning. Rammeplaner beskriver målene gjennom læringsutbytte for en bestemt utdanning (Sylte, 2018, s. 30). Det er rammeplanen som ligger bak studieprogram for kull V18, som undersøkelsen tar utgangspunkt i. KRUS er i særstilling når det gjelder denne type utdanning. Det er den eneste i Norge som gir fengselsbetjentutdanning. Studieplan (studieprogram) er en plan for de som ikke har en felles rammeplan med andre (Sylte, 2018, s. 30). Studiet ble akkreditert av NOKUT 28.02.2012 (Studieprogram, 2018), og har de samme sentrale styringsdokumentene som for annen høyere utdanning. Figur 1 viser Sylte sin grafiske fremstilling av sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning.



Figur 1: Sentrale styringsdokumenter for høyere utdanning, fritt gjengitt etter Sylte (Sylte, 2018, s. 30).

Mål til høyere utdanning gis ved læringsutbyttebeskrivelser. De deles opp i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. «Etter fullført høgskolekandidatstudium i straffegjennomføring skal aspirantene ha oppnådd læringsutbytte i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene i rammeplan for høgskolekandidat i straffegjennomføring» (Studieprogram, s.3, 2018). Studieprogrammet til KRUS gir læringsutbyttebeskrivelsene for PMT. Under emnet KRUS 2000, *Sikkerhet og risiko I*, og emnet KRUS 2100, *Tilbakeførings- og miljøarbeid I*, står PMT som et arbeidskrav.

Under avsnittet om generell studieinformasjon i KRUS sitt studieprogram står følgende:

Kriminalomsorgens høgskole og utdannings-senter KRUS (heretter kalt KRUS) skal utdanne ansvarlige, aktive, omsorgsfulle og reflekterte fengselsbetjenter.

Høgskolekandidatutdanningens innhold er basert på kriminalomsorgens samfunnsoppdrag gitt i Lov om gjennomføring av straff (straffegjennomføringsloven) av 18. mai 2001 nr. 21. Utdanningen er profesjonsrettet og bygger på erfarings- og forskningsbasert kunnskap. Utdanningen gir fengselsbetjenter kompetanse i straffegjennomføring og bidrar i utvikling av en sømløs, kunnskapsbasert kriminalomsorg. Utvikling av profesjonsrollen inngår som et viktig element i hele studiet (Studieprogram, 2018, s. 2).

KRUS ønsker å sette utvikling av aspiranten i sentrum gjennom hele profesjonsretta studium (se over). Det er delvis i tråd med det Sylte sier at ett av de viktige prinsippene for

profesjonspedagogisk arbeid er at profesjons-/yrkesutøvelsen står som utgangspunkt for opplæringen/utdanningen (Sylte, 2018, s. 12). Selv om studieprogrammet ikke sier direkte at profesjonsutøvelsen er utdanningens eller opplæringens utgangspunkt, så står det likevel sentralt. Videre beskriver studieprogrammet fengselsbetjentutdanningen som en generalistutdanning som blant annet vektlegger praktisk handlingskompetanse. Aspiranten skal utvikle en faglig kompetanse som gjør at de skal kunne reflektere både etisk og faglig over egen yrkesutøvelse (Studieprogram, 2018, s. 2). Dette viser at KRUS ønsker å ivareta aspiranters utvikling så vel i praksis som i teori. Studieprogrammet oppsummerer dette slik: «Ved endt studium har aspiranten tilegnet seg teoretiske kunnskaper, yrkesspesifikke ferdigheter og generell kompetanse til å utøve profesjonelt fengselsbetjentarbeid» (Studieprogram, 2018, s. 3).

## 2.2 Praktiske teoretiske semestre og PMT

Som skrevet over, sier studieprogrammet at de skal legge til rette for god læringsprogresjon for aspirantene (Studieprogram, 2018, s. 4). Det denne oppgaven skal se på er om PMT kan ha noen betydning for denne læringsprogresjonen, slik at aspiranten kan utvikle sin identitet som fengselsbetjent. I og med at PMT gjennomføres i andre og tredje semester, vil disse semestrene stå sentralt i denne oppgaven. «Andre og tredje semester organiseres studiene som praksisstudier i en opplæringsenhet. Disse semestrene baseres dels på veiledet praksis og dels som ordinære studier som organiseres av KRUS i samarbeid med lokal enhet»

(Studieprogram, 2018, s. 4). Videre beskriver studieprogrammet formålet med praksisstudiene slik: «Formålet med praksisstudiene er å gi bred og variert opplæring innen straffegjennomføring. Det skal være god progresjon i praksisstudiene. Ferdighetstrening skal vektlegges spesielt i andre og tredje semester» (Studieprogram, 2018, s. 4).

Semester to og tre anses av KRUS som en viktig og særegen læringsarena. Det står spesifikt i studieprogrammet at aspiranten gjennom praktisk utprøving i yrkesfeltet skal gis mulighet til å utvikle erfaringskompetanse og kunne bevisstgjøre seg sin yrkesrolle (Studieprogram, 2018, s. 5). Dette skal skje under veiledning av praksisveiledere og aspirantleder.

Hiim & Hippe skriver at yrkesfaglige læringstradisjoner handler om nærhet mellom arbeid og læring (Hiim & Hippe, 1998, s.19). De skriver også at «så vel læreplaner som tilrettelegging av konkrete læreprosesser tar utgangspunkt i sentrale oppgaver og funksjoner i det aktuelle yrket eller profesjonen» (Hiim & Hippe, 1998, s. 19), som i dette tilfellet er studieprogrammet til KRUS.

### 2.2.1 Praktisk metodiske tester

Høsten 2018 startet KRUS med praktisk metodiske tester. «Hver aspirant skal til sammen avlegge ni praktisk/metodiske tester i løpet av emnene KRUS 2000 (Sikkerhet og risiko) og KRUS 2001 (Tilbakeførings- og miljøarbeid)» (Studieprogram, 2018, s. 5). Disse PMT er lagt inn som arbeidskrav i utdanningen, og må bestås for å kunne gå opp til avsluttende eksamen i emnene. «Med arbeidskrav menes krav til deltakelse i undervisning og praksis og krav til godkjent nivå på innleverte oppgaver. Ferdighetsprøver blir godkjent av instruktør/veileder i emnet» (Kriminalomsorgens utdanningssenter [KRUS], 2013, 2. avsn.). PMT ene skal altså godkjennes, og det er hele prosessen som skal være med i denne vurderingen. Både før- under og etterarbeidet. Hver PMT består av totalt fem faser: *forberedelse, førsamtale, praktisk handling, ettersamtale og vurdering*.

Det har ikke tidligere vært gjennomført konkrete tester av aspiranter som et arbeidskrav i praksis ut over faget fysisk maktanvendelse. PMT er noe nytt. Tidligere har det som nå er PMT, vært punkter i en sjekklister som aspirantene fikk utdelt ved oppstart ute i praksis. De skulle selv eller ved hjelp av veileder, sørge for at de gikk igjennom samtlige punkter før praksisens slutt. Det var meget varierende hvor aktivt denne listen ble brukt. Det har ikke vært noe krav til hvordan de har gjennomført eller forstått arbeidet ut over at de skal ha fått opplæring i å gjennomføre oppgavene. Ved andre utdanninger brukes former for PMT allerede. Bachelor i osteopati, Olympiatoppen og Høgskulen i Volda er noen eksempler. Jeg kommer tilbake til disse i kapittel 2.2.

Veilederveiledningen for PMT, er laget på bakgrunn av læringsutbyttebeskrivelsene, samt innspill og bistand fra blant annet aspirantveiledere og aspirantledere. Hvilken nytte og betydning veilederveiledningen har i arbeidet med PMT, vil forhåpentligvis undersøkelsen si noe om. Figur 2 og 3 viser hvilke PMT som er lagt inn i studiet og hvilke av de som er obligatoriske.

#### *Til veiledere*

Veilederveiledningen skal i sin helhet ikke deles ut til aspirantene. Den er beregnet for veilederne. Jeg kommer tilbake til hva som gjelder for aspirantene i neste avsnitt. Under momentene til veileder er det presisert at teksten er veiledende, og at aspirantveilederne selv kan fravike momentene og bruke andre metoder dersom ønskelig, slik at testene kan gjennomføres ulikt, så den enkelte veileder kan legge til rette for at aspirantens mulighet til å



utvikle sin identitet som fengselsbetjent tilpasses. Da kan målet for utdanningen nås (Studieprogram, 2018). De kan likevel ikke fravike fra føringene om PMT både i studieprogram og andre retningslinjer. Veilederveiledningen påpeker også det med tidsressurs. Jeg har selv erfart både i rollen som aspirant, fengselsbetjent og veileder at tid kan være noe som påvirker jobben og jobbutførelsen i en avdeling ved et fengsel. Tid vil også kunne være et avgjørende moment i utførelsen av PMT for aspiranten, og det kan være både til gunst og ugunst. Det vil også kunne påvirke veileders mulighet til å vurdere og veilede. Dette vil jeg komme nærmere inn på i diskusjonskapitlet.

### *Til aspirantene*

Aspirantene får utdelt et skjema til hver av PMT ene (vedlegg 12). Dette er til bruk for aspirantene og deres forberedelser før gjennomføring og til en egenvurdering av selve øvelsen i etterkant av gjennomføringen. Det er laget punkter med momenter aspiranten bør tenke på. Det er også et kommentarfelt til veileders bruk ved eventuelle merknader. Til slutt i skjemaet er vurderingen godkjent/ikke godkjent, med et eget felt for eventuell neste gjennomføring hvis PMT ikke godkjennes. Selv om PMT er lik for alle aspiranter uansett opplæringsenhet, så vil selve gjennomføringen kunne variere fra sted til sted. Den enkelte enhets regler og rutiner kan variere slik at det passer inn organisatorisk, men lovverket bak er det samme.

Følgende *to* praktiske/metodiske tester er obligatoriske i **KRUS 2100**:

- Overlapping (avdelingsintern)
- Kontaktbetjentsamtale/Annen strukturert, profesjonell samtale

Av følgende *tre* praktiske/metodiske tester skal aspiranten avlegge *en* som velges av aspirantleder:

- Samtale i fellesskapssituasjonen (grupper av innsatte)
- Inkomstsamtale (inntømt til fengsel eller avdeling)
- Ansvarsgruppe/trekantsamtale

Figur 2: PMT, emne 2000

Følgende *fem* praktiske/metodiske tester er obligatoriske i **KRUS 2000**:

- Visitasjon av person
- Visitasjon av rom
- Luftevakt (fellesluft/stråleluft)
- Bruk av fagsystemer; hendelsesrapport
- Bruk av fagsystemer; forklaring

Av følgende *tre* praktiske/metodiske tester skal aspiranten avlegge *en* som velges av aspirantleder:

- Besøk (mottakelse vakthold)
- Framstilling
- Rådsmøte/saksbehandling/vedlegg

Figur 3: PMT, emne 2100

## 2.2 Didaktisk og pedagogisk perspektiv

PMT er en metode i utdanningen som skal kunne vurdere aspirantens egnethet i praktiske ferdigheter. Ut i fra definisjonen fra Hiim og Hippe om yrkesdidaktikk «Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdannings, undervisnings- og læringsprosesser i skole og arbeidsliv» (Hiim & Hippe, 1998, s. 19), så kan PMT knyttes til yrkesdidaktikken. Studieprogrammet synliggjør ønsket om at praksis og teori skal ses mer i sammenheng gjennom hele studiet (Studieprogram, 2018, s. 4). Sylte henviser også til denne definisjonen når hun skriver «læren om profesjons-/yrkesdanning og opplæring med profesjons-/yrkesutøvelsen som utgangspunkt» (Sylte, 2018, s. 13).

Det er likevel ikke slik at PMT fungerer eller oppleves slik for de som skal gjennomføre og observere gjennomføringen av testene. Dette vil forhåpentligvis denne undersøkelsen kunne si noe om ut i fra de funn som vil foreligge mot slutten av oppgaven. PMT er et arbeidskrav som gjennomføres i sin helhet ute i praksis. Testene består av praktiske gjøremål, som alle må gjennomføres av aspiranten selv. Det at aspiranten må gjennomføre selv, sier Sylte er ett av de viktigste prinsippene for profesjonspedagogisk arbeid. Det er viktig at profesjons-/yrkesutøvelsen står som utgangspunkt for opplæringen/utdanningen (Sylte, 2018, s. 12). Hun nevner også videre praksis- og kontekstuell læring, opplevelsesorientert- og student aktiv læring som sentralt i opplæringen/utdanningen (Sylte, 2018, s. 12).

Jeg vil i teorikapitlet komme nærmere inn på læring, læringsteorier og mitt syn på læring. Men jeg synes likevel det er viktig allerede her i oppgaven og kort se på det pedagogiske aspektet ved PMT. Innen det snevre synet på didaktikken vil det pedagogiske ha fokus på utdanningens mål og innhold, mens det utvidede synet er opptatt av ulike sider ved læringsprosessen, undervisningsmetoder og læringsaktiviteter (Hiim & Hippe, 1998, s. 23). Ved å innføre PMT i utdanningen vil jeg si at KRUS går mot det at Hiim og Hippe mener det er faginnholdet som har fokuset i yrkes- og profesjonsutdanninger (Hiim & Hippe, 1998, s.24). PMT er fagrettet, men på en praktisk måte hvor praksisen knyttes til teori. I tillegg har PMT fokus på faglig ekspertise og spisskompetanse hos den som skal observere gjennomføringen av PMT, ved at de skal være veileder eller en annen fagperson. Dette gjøres også når en skal skaffe tilveie en foreleser i et tema, man søker de med ekspertise og spisskompetanse i emnet, men har ikke nødvendigvis fokus på hvilken nytteverdi innholdet har for yrkesvirksomheten (Hiim & Hippe, 1998, s. 25). Dette er noe jeg kan kjenne igjen i det som blir sagt av enkelte aspiranter. De får ikke samme utbytte av fagpersoner som ikke

kjenner til yrkespraksisen, selv om de er meget dyktig på sitt fagområde. PMT fører til at praksis knyttes til teori og ikke omvendt. Studiet har relativt mye opplæring i praksis, noe som står i kontrast til det andre profesjons- og yrkesutdanninger har i dag (Hiim & Hippe, 1998, s. 26). Mange mener at også KRUS i de senere år har gått mer vekk fra å være en praktisk utdanning til å bli mer akademisk, slik at yrkesvirksomheten vektlegges i mindre grad enn før. Under høyskolereformen var det blant annet mange som mente at det var nettopp dette som skjedde med sykepleierutdanningen. KRUS har selv gått fra å være en etatsskole til høyskolekandidat med studiepoeng. Godkjenningen fra NOKUT førte til store endringer organisatorisk. Også det faglige måtte endres for å fylle kriteriene for høyskoler. Det er i denne prosessen mange mener KRUS har blitt mer akademisk, og at fokuset går mot fag og faglig ekspertise, fremfor det yrkesfaglige læringstradisjoner handler om, nettopp nærhet mellom arbeid og læring (Hiim & Hippe, 1998, s. 19). Ut fra et slikt syn er det ekstra viktig å finne metoder som kan ivareta det yrkesfaglige gjennom læring i praksis. Vil PMT kunne være en slik metode som har betydning for aspiranternes læringsprogresjon selv om det ikke bunner i teoretisk opplæring?

## 2.2 Tidligere forskning på området

Ut i fra antall lærebøker om læringsteorier, læringsprosesser, læringsutbytte og læring, så skjønner man at det er mange som er opptatt av temaet «hvordan vi lærer» (Säljö, 2007, s. 11). Det er derimot noe utfordrende og finne forskning på hvordan praktiske tester kan ha betydning for læringsprogresjonen i høyere utdanning. Sykepleierutdanningen har noe forskning på området, men dette dreier seg i stor grad om testing av studenter før de skal ut i praksis. Altså så har jeg ikke funnet at det foreligger forskning på tester som gjennomføres i praksis, slik PMT legges opp til i fengselsbetjentutdanningen. I yrkesfaglig videregående utdanning er det derimot mer bruk av tester i praksis. Jeg har ikke sett på disse undersøkelsene, da min undersøkelse dreier seg om høyere utdanning i en profesjon hvor aspiranten i tillegg er ansatt til å studere. De blir altså lønnet for sin tjeneste som ansatte og ikke lærlinger.

PMT er lagt opp slik at gjennomføringen i utgangspunktet skal skje der aspiranten deltar i en sosial praksis. Flere profesjonsstudier innen helsefag og pedagogikk har praksisopplæring i tilnærmet lik eller lik reelle settinger. Et eksempel er bachelor i Osteopati:

I løpet av studietiden vil du også behandle pasienter på studentklinikken under kyndig veiledning av høyskolens fagstab. Studentklinikken drives som en ordinær klinikk, slik at den erfaringen du får med deg her, er svært yrkesrelevant. Dette bidrar til at du får god faglig veiledning og oppfølging, og at du utvikler gode kliniske og terapeutiske evner (Høyskolen Kristiania, 2020, praksis).

Ved Høgskulen i Volda kan elevene bli trukket ut til å gjennomføre praktiske metodiske opplegg i treningslære på medelever. Dette er et arbeidskrav (Høgskulen i Volda [HVO], 2018), og er et eksempel på utdanning som har tester i opplæringen sin. Det foreligger ingen forskning som jeg har funnet på disse testene. Det kan se ut som profesjonsutdanninger med praksis, har en eller annen form for testing av sine studenter. Dette for å kunne godkjenne også den praktiske delen av utdanningen hvor både skikkethet og egnethet står sentralt i yrkesutøvelsen. Da jeg tok lærerutdanningen ble jeg i hver praksisperiode vurdert av min praksislærer, hvor jeg måtte levere noe skriftlig i forkant, gjennomføre det i praksis, hvorpå vi hadde en samtale sammen eller med resten av studentgruppen. Det var praksislærer som vurderte opplegg og gjennomføring til godkjent eller ikke. Denne formen for testing er ikke så ulik PMT, men det har som sagt vært utfordrende å finne tidligere forskning på området. Utdanningsdirektoratet har flere rapporter liggende om vurdering og tester i praksis, men det er mest om grunnskolen, videregående og noe fagskole/yrkesfag. Høyere utdanning ut over dette er ikke med. I søketjenesten *Oria* har jeg søkt etter praktiske tester, ferdighetstester, tester, praksis som metode og andre relevante søkerord. Sykepleierutdanningen har noen rapporter om forskning på tester i høyere utdanning. De rapportene jeg fant som fanget min oppmerksomhet var: *Evaluering av studentenes forberedelse til gjennomføring av passeringstest i praktiske ferdigheter i sykepleierutdanningen* (Bjerkvold, 2015), og *Godt nok forberedt for praksis? sykepleiestudenters forberedthet og opplevelse av mestring i praktiske prosedyrer* (Andersen, 2009). Undersøkelsene, som begge er kvantitative, belyser momenter som omhandler mine forskningsspørsmål. De kan derfor være nyttige for å belyse mine funn. Jeg vil kort redegjøre for hva disse to undersøkelsene inneholder før mine teoretiske betraktninger legges frem i kapittel tre.

### 2.2.1 Funnet i rapporten fra sykepleiestudiet

Rapporten viser at studentene ser på passeringstesten som en viktig kvalitetssikring av kunnskapsgrunnlaget, slik at de er forberedt til praksis. I dette tilfellet var det pasientens

sikkerhet som var argumentasjonen. Dette var også grunnen til at de ble motivert til å trene i forkant av testen, sammen med at det var et krav for å komme ut i praksis. Hvor mye de trente varierte fra student til student. Undersøkelsen sier at innøving av prosedyrer vil kreve aktiv deltakelse. Dette knytter de til erfaringslæring. Erfaringslæring blir sett på som den enkeltes opplevelse av situasjonen skriver Bjerkvold og henviser til Moxnes (Bjerkvold, 2015, s. 35). Videre skriver Bjerkvold at «Studenter som er aktive, tar initiativ, søker kunnskap og trener, lærer bedre enn passive studenter», noe hun begrunner med Dewey sin teori «Learning by doing» (Bjerkvold, 2015, s. 36).

Rapporten til Bjerkvold sier videre at det er sammenheng mellom hvor mye de trener og mestring av utførelsen. Jo mere de trener jo bedre blir utførelsen. Studentene sier også at kompetansen øker ut i fra hvor mange ganger de utfører handlingen. Passeringstesten gir bekræftelse på kunnskapen, og at de klarer å prestere under press. Stressmomentet står sterkt i denne undersøkelsen. Studentene sier stresset er negativt og at testene derfor gir lite utbytte, og at de gruer seg. Den viser at studenten ønsket bedre og tydeligere kriterier for hva som var forventet av de. Altså ønsket de mer informasjon i forkant. De ønsker å opprettholde at alle studentene må bestå passeringstest før de går ut i praksis, men at både form og innhold må diskuteres og videreutvikles. Ett av momentene som studentene tok opp i kommentarfeltet og som de ønsket å kommentere, var lærerens forskjellighet både i veiledning, den praktiske undervisningen og i bedømming (vurdering) av testen.

### 2.2.2 Funn i rapport fra Østfold

I Andersens rapport (Andersen, 2009) finner vi svar som sier at ferdighetsøvelsen var viktig for utvikling av ferdigheter. Rapporten sier også at behov for veiledning under øvelsen blir ivaretatt av lærer. Studentene så på medstudenter som viktig i læringsprosessen både under øvelsen og i diskusjoner. Også denne rapporten beskriver motivasjon for læring, her gjennom å mestre det de lærte av prosedyrer i praksis. Viktigheten av undervisningen kom til syne gjennom de praktiske prosedyrene. Egne forberedelser ble nevnt som gode. Rapporten sier at:

Praksisveiledere har et medansvar for studentens læring og utvikling under kliniske studier. Hva som forventes og kreves av studenter fra praksisveiledere sin side kan variere. Studenter er også ulike og må møtes på forskjellige måter, men alle trenger tilbakemeldinger for å utvikle seg (Andersen, 2009, s. 62).

Det er to sider ved øvelsen. Kunnskap og resultat som begge er nyttige i en læringsprosess. Rapporten synliggjør også viktigheten av at studenten utfordres på refleksjon i situasjoner og hendelser. Det å reflektere over erfaringer hvor ny læring oppstår kan ses på som en prosess, skriver Andersen. Det er dette som utvikler kompetanse. Hun trekker frem at hver situasjon hvor en praktisk prosedyre med en pasient skjer, vil kunne by på nye utfordringer, som igjen vil gi ny læring for studenten. Jeg vil komme tilbake til disse rapportene og deres funn i diskusjonskapitlet senere i oppgaven.

### 3.0 Teoretiske betraktninger

Som beskrevet over under innledning og bakgrunn for valg av oppgave, så hadde jeg allerede før jeg startet med denne oppgaven tanker og interesse for læring gjennom praktiske oppgaver. Disse tankene var bygd på egne erfaringer som lærer, veileder, fengselsbetjent og førstebetjent, samt egen skolegang ved høyskole og universitet. Jeg hadde både sett og erfart at hvordan mennesket lærer avhenger av flere faktorer. Praktiske tester som metode hadde jeg ikke kjennskap til ut over det jeg hadde hørt fra aspiranter og veiledere, og derfor var jeg nysgjerrig på hvorfor disse hadde kommet inn i utdanningen. Blir disse praktiske testene kun en ferdighetstest hvor veileder vurderer til godkjent/ikke godkjent, eller kan disse testene også være en metode for læring? Mine tanker rundt dette var knyttet til mitt syn på hvordan mennesket lærer og hva jeg tenker er viktig for at mennesket skal kunne oppnå læring. Jeg vil i dette kapitlet se på ulike læringsteorier som jeg mener kan belyse hvordan PMT kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon. Kapitlet vil starte med hva som ligger i begrepet læring. Dette har utviklet seg mye de siste tiårene. Illeris skriver om læring: «Nu er det sket en dramatisk kursændring» (Illeris, 2000, s. 9). Det dreier seg ikke lengre bare om innlæring, men mer om fleksibilitet og det å være omstillingsparate (Illeris, 2000, s. 9).

#### 3.1 Læringsbegrepet

Hvordan vi lærer, avhenger av hvem vi er og hvordan vi tilegner oss kunnskap og på hvilken måte. Læring blir ofte forstått som en prosess, hvor ulike ledd i prosessen belyses (Dalland, 1999, s. 108). Vi kan altså ha vilje til å ville lære, men andre forhold enn oss selv kan være med på å hemme læringen. I PMT kan en av de forholdene for eksempel være begrensninger i den teoretiske kunnskapen hos veileder som skal bistå i læringsprosessen. Begrensninger i ytre forhold som hjelpemidler og sted kan også hemme (Dalland, 1999, s. 109).

Illeris har en moderne forstand av ordet læring, og skriver at læringsprosesser ikke bare er å lære et eller annet pensum. Han mener det er en livslang prosess med tilegnelse, omforming og utvikling. Det er viten, forståelse, motivasjon, holdninger, følelser, sosialisering og kommunikasjon som sammen danner en uatskillelig helhet, samtidig som de stadig er under forandring (Illeris, 2000, s. 10). Nå står ikke læring bare for det som skal læres, men også for måten det skal læres på, hva læringen kan brukes til, og at læring stadig kan utvikles videre. Læring, personlig utvikling, kvalifisering og sosialisering er begreper som nå går i ett (Illeris, 2000, s. 10).

Når en ser slik på læring, vil tidligere psykologiske teorier både bli utilstrekkelige og foreldet. For når hele personlighetsutviklingen skal være med, blir den tradisjonelle utdanningen ikke nok. Den kan i noen tilfeller også virke negativt på læringsprosessene (Illeris, 2000, s. 10). Det er dette vide synet på læring jeg vil gå ut ifra når jeg nå skal se på PMT sin betydning for aspiranters læringsprogresjon. Det å tenke videre enn det de tradisjonelle psykologiske læringsteoriene gjorde, mener jeg er viktig både for å nå den enkelte (individuell tilpassing) og for at læringen ikke skal stoppe opp, men stadig utvikle seg. Jeg er så i måte enig med Illeris som sier det nå er bruk for en helt ny læringsforståelse (Illeris, 2000, s. 10). Det vil være tidkrevende og den kan underveis fremstå som kaotisk. Likevel kan man se noen fellestrekk og ett av de jeg ser på som viktig, er å bygge sin forståelse ut fra erfaringer en har gjort seg.

Det å bygge nye oppdagelser og forståelser på tidligere erfaringer er i og for seg ikke noe nytt innen læring. Hukommelsespsykologien hadde fokus på å bygge erfaringer til det som allerede er lært. Målet er å finne ut hvordan man kan hente opp igjen og bevare informasjonen en får eller tar til seg. (Helstrup, 1999, s. 22). Det er på en måte hukommelsen som står i sentrum ved at mennesket streber etter å finne mening og sammenheng i tilværelsen (Imsen, 2006, s. 35). Det viktige her er at lærer hjelper elev til å forstå og strukturere læresituasjonen best mulig (Helstrup, 1999, s. 25). Dette kan overføres til PMT hvor veileder skal veilede aspiranten til, gjennom refleksjon, og forstå sine handlinger. Hukommelsespsykologien eller kognitivismen som den også kalles ser også på mennesket som et aktivt vesen hvor individet står i sentrum. Det er elevens egen innsats som er viktig for læringen (Helstrup, 1999, s. 25). I PMT må aspiranten selv både stå for forberedelsene, gjennomføringen og refleksjonene. Den som lærer har en aktiv rolle i læringsprosessen. Aktiv menes ikke bare i selve

gjennomføringen av PMT, men aspirantens egen innsats til å forstå tanken om hvorfor en gjør som en gjør.

Piaget sin skjemateori kan forklare det å bygge sin forståelse på erfaring. I dette tilfellet gjennom PMT. Imsen forstår Piaget sin teori som at den i hovedtrekk går ut på at mennesket allerede ved fødsel har et etablert skjema, og at det er i dette skjemaet læringen skjer (Imsen, 2006, s. 231). Det er hukommelsen som står i sentrum, mens det er lite fokus på hvordan læringen skjer. Vi forsøker til enhver tid å plassere all informasjon i det skjemaet vi er født med. Det er tanken som står sentralt (Imsen, 2006, s. 231). Etter hvert som vi tar til oss mer og ny informasjon, vil skjemaene våre utvikle seg ved at vi henter frem de vi allerede har, i situasjoner som ikke er like de vi tidligere har opplevd. Den nye informasjonen forsøker vi å plassere i de skjemaene som allerede foreligger, slik at vi knytter ny informasjon til kunnskap vi har fra tidligere. Ny informasjon tilpasses til skjemaene vi allerede har. Piaget omtaler dette som *assimilasjon* (Imsen, 2006, s. 232). Vi kan si at aspiranten gjennom den grunnleggende opplæring har kjennskap til hvordan PMT bør gjennomføres. De skal derfor vise at de har forstått hvorfor de gjør som de gjør ved å reflektere over sine handlinger og knytte de til relevant teori. Ved å hente opp erfaring fra opplæringen, kan de bygge videre på dette både under forberedelsene, gjennomføringen og samtalene i en PMT. De bygger altså videre på det skjemaet de allerede har, tilpasser det, slik at de får plass til nye oppdagelser.

Dersom det dukker opp ting de ikke har erfart tidligere, vil de ikke finne noe kjent skjema og knytte nye oppdagelser til. Strandberg støtter seg til Piaget når han skriver at det må skje en forandring i måten tankene organiseres på og tenkningen utvikles (Strandberg, 2008, s. 150). Dette kalles *akkomodasjon*. Akkomodasjon skjer når vi må danne nye skjemaer for å få plass til ny informasjon som i utgangspunktet ikke passer inn i de vi allerede har (Helstrup, 1999, s. 31). Imsen skriver at assimilasjon og akkomodasjon er komplementære prosesser som løper side om side, hvor det er akkomodasjonen som står for utvikling og ny læring, altså forandringer (Imsen, 2006, s. 233).

Det synet på læring hvor hukommelsen står i sentrum, dekker bare noe av det som kan ha betydning for aspiranters læringsprogresjon. Aspirantene vil gjennom å planlegge og utføre PMT konstruere sin egen kunnskap. Denne tanken kommer fra det konstruktivistiske læringssyn som blir sett på som radikalt, da det ikke tror at kunnskap allerede finnes. Kunnskap må tilegnes (Imsen, 2006, s. 38). Når aspiranten gjennomfører PMT, er det



aspiranten selv som utfører handlingen. Selve gjennomføringen skjer i en bestemt kontekst, og hvilket samspill aspiranten har med andre, avhenger av hvilken PMT det er snakk om. Det er konteksten og samspillet som sammen fører frem til noe, som igjen kan betegnes som *erfaringer*. Imsen støtter seg til Dewey sitt syn på erfaring når hun skriver at det er viktig å ta med at det først kan kalles erfaring, når individet *forstår* samspillet mellom handling og hva den kan føre til. Læringen skjer i individets hode, men det krever en aktiv medvirkning fra aspiranten (Imsen, 2006, s. 38). Her kan en si at læringssynet blir litt snevert, ved å knytte læring kun til individets hode og tanke. Ved å bruke PMT som eksempel, så vil læringen kunne bli både bedre og bredere ved at veilederen bistår aspiranten til å forstå samspill mellom handling og hva det kan føre til. Gjennom samspill med andre og ulike kontekster, samt ved bruk av språket, kan læringen bli større enn den konstruktivismen står for. Det er likevel sentralt at personen selv (aspiranten) er aktiv i handlingen, slik at det blir erfaringer og ikke det en blir fortalt fra andre. Så i måte er konstruktivismen en måte å forstå læring på.

### 3.1.1 Definisjon av læring

Dalland definerer læring som: «Læring er en relativ varig endring i opplevelse og/eller adferd som følge av erfaring» (Dalland, 1999, s. 111). Denne definisjonen skiller ikke mellom læring som prosess og læring som resultat. Læringsprosessen har fokus på hvordan vi kan legge til rette for læring, hvor prosessen er veien frem til målet (Dalland, 1999, s. 111). I denne oppgaven er det veien frem til målet som er viktig for å kunne si noe om aspiranternes læringsprogresjon, da resultatet godkjent/ikke godkjent ikke vil kunne si noe om det har skjedd en læring eller om en har gjennomført slik en har blitt opplært eller fortalt. Utvikling, omdanning og forløp er beskrivende for læringsprosesser skriver Dalland. Hvis vi bare ser på resultatet «er det lett å glemme hva personen faktisk har lært på veien» (Dalland, 1999, s. 112). Vi kan snakke om veien fram til målet, men vi må også huske på at når målet er nådd så skal en fortsatt ha med seg det en har lært. Det skal igjen være den erfaring en bygger videre på i sin profesjon slik at det skjer ny læring også etter endt utdanning. Kolb sin definisjon på læring vil så i måte være mer dekkende: «Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (Kolb, 1984, s. 38). Illeris har beskrevet viktigheten av erfaring slik:

Der er ingen tvivl om, at erfaring i dagligt sprogbrug regnes for noget, der er mere dybtgående end «almindelig læring». Når man har erfaret noget, så er det noget, man har en direkte personlig erkendelse af, og det er noget helt andet end det indirekte

forhold, der er tale om, når man har lært noget i skolen, læst det i en bog eller set det i fjernsynet (Illeris, 2006, s. 135).

Hvorvidt læring er en varig endring henger ifølge Illeris sammen med tre ulike delprosesser (Illeris, 2000, s. 12). Samspillprosessen er den delen hvor eleven i dialog med andre mottar en redegjørelse gjennom at læreren forteller og stiller spørsmål, og eleven lytter, svarer og stiller spørsmål. I neste del, som foregår samtidig med samspillprosessen, skjer det en indre psykisk tilegnelsesprosess. Her bearbeides det som skjer i samspillprosessen, ved at eleven plasserer det som sies til den kunnskap som allerede finnes. Læring oppstår når disse delprosessene fungerer slik som beskrevet, ved at eleven på et senere tidspunkt bruker det (Illeris, 2000, s. 12). Dersom det som skjer i samspillprosessen ikke forstås eller tas opp riktig av eleven, vil det som skjer i neste delprosess føre til at eleven lærer feil, lagrer dette og dermed også får feil i neste prosess. Dette gir et forringet læringsresultat. Den tredje delprosessen er der elevens innstilling til pågående læring spiller inn (Illeris, 2000, s. 11). Hvilke interesser, holdninger og motivasjon som finnes hos eleven omtales som psykodynamisk prosess. Illeris skriver at selv om det kun er en eller to av disse prosessene som er i fokus i all læringsteori, så kan de tre ikke skilles helt fra hverandre (Illeris, 2000, s. 12).

Jeg tenker at dette viser at læring er komplekst og at det er mange faktorer som henger sammen for at læring skal kunne skje. PMT gjennomføres i praksis i fengselsbetjentutdanningen og ut fra hva Illeris mener er det ekstra viktig å forstå både den helhetlige og den sammensatte karakteren til læring (Illeris, 2000, s. 12). Dersom man tenker at læringen alltid henger sammen med den konteksten den foregår i (ytre betingelser), vil dette kunne oppleves ulikt fra person til person og læringsresultatet vil kunne bli ulikt ut i fra hvilken situasjon som finner sted (Illeris, 2000, s. 13). Hvorvidt PMT gjennomføres i en reell situasjon eller gjennom rollespill, vil ut fra dette synet på læring altså kunne gi store ulikheter i hva som læres. Disse ytre betingelsenes betydning har ført til en stigende interesse for det som kalles praksislæring, fordi skolelæring i enkelte tilfeller fører til «praksissjokk» (Illeris, 2000, s. 13). Sjokket kommer når skolelærdommen skal anvendes andre steder enn i skolekontekstene. Dette er svært sentralt i mitt kunnskapssyn, læring gjennom og i praktiske situasjoner, og grunnen til at jeg ønsker å se på om PMT har noen betydning for aspiranternes læringsprogresjon. «Det beste grunnlaget for læring i skole og bedrift er eget, praktisk arbeid. Både forberedelse, gjennomføring og evaluering av arbeidet er lærerike faser» (Nilsen & Haaland, 2013, s. 34). Dette støttes av Illeris som sier: «Læringens sociale dimension er

bundet til fællesskab og praksis og skaber mening og identitet, og derfor forudsætter læring aktivitet og deltagelse, og den omsættes i erfaring og utvikling» (Illeris 2006, s. 124).

Andre faktorer som kan påvirke læring er alder, kjønn, tilhørighet og hvilken situasjon en er i samfunnsmessig. Dette kaller Illeris for «generelle træk i læringens indre psykiske betingelser» (Illeris, 2000, s. 13). Han trekker spesielt frem alder, hvor han skiller mellom barn, ungdom og voksne. Disse aldersgruppene endrer seg med samfunnet og Illeris skriver at de nye læringskrav og læringsbetingelsene er skapt ut fra utviklinger i samfunnet, og det er dette som fører over i en ny forståelse av hva læring i det hele tatt vil si (Illeris, 2000, s. 13). Som voksne vil vi se at det som skal lærers gir mening, hvis ikke er vi lite tilbøyelig til å bruke energi på læring. Dette mener også jeg er sentralt. Ved å forstå hvorfor vi lærer det vi skal lære, og se det i en praktisk sammenheng, gjør det mer motiverende og ikke minst forståelig å tilegne seg kunnskap. Jeg vil nå gi dere et eksempel på dette fra egen oppvekst, før jeg ser på det sosiokulturelle synet på læring som nok er det som er mest dekkende for denne forskningen.

### 3.2 Læring gjennom praksis

Jeg har så lenge jeg kan huske alltid satt pris på å få være med å gjøre ting i ulike settinger. Det å for eksempel få lov til å være med min mamma på kjøkkenet som liten og bake var utrolig stas. Jeg lærte tidlig at gjær ble brukt til heving, og at det å måle ingredienser var viktig for at deigen ikke skulle få rar smak eller bli tørr/klissete. Resultatet var avhengig av min forståelse av hvorfor jeg måtte gjøre slik jeg gjorde. Dersom jeg hadde fått en ferdig deig til å lage boller av, hadde jeg gått glipp av nyttig kunnskap om hvordan boller blir til. Gjennom hele oppveksten og etter at jeg har blitt voksen, har jeg søkt praktiske oppgaver for å se hvordan ting blir til og hvorfor. Hvordan jeg utfører disse oppgavene er med på å forme resultatet. Når jeg igjen tenker over hvorfor resultatet ble som det ble, kan jeg både se og oppdage hva som var bra og det som kunne vært bedre. Jeg har til og med måtte erfare at ting ble feil. Erfaringen fører til at jeg gjør ting på samme, eller en annen måte senere, gjennom refleksjon over egne handlinger. Refleksjonene blir størst når en i handlingen, og etter, kan diskutere og stille spørsmål til andre. Gjennom egen refleksjon og veiledning har jeg utviklet praktisk og teoretisk kunnskap om, og rundt, handlingene som er utført. Dette kan vi se i et sosiokulturelt læringssyn hvor interaksjon gjennom aktivitet står i fokus for læring og utvikling (Strandberg, 2008, s. 149).

### 3.2.1 Kontekstens betydning

Eksemplet jeg kommer med over synliggjør hvordan kunnskap kan utvikles og læring kan skje. Det er sammenlignbart med PMT, hvor det skjer en praktisk aktivitet som det snakkes om både før og etter gjennomføring. Selve utførelsen skjer i en bestemt kontekst, og samtalen skjer sammen med veileder og i enkelte tilfeller også medaspiranter. Samtalen trengs for å få tenkingen i gang. Tenkingen er grunnleggende for læringsprosessen, men det er først når vi får satt ord på tankene at vi kan få hjelp til å rydde i uklarheter og begreper som er utydelige og ubegripelige (Dalland, 1999, s. 110). Gjennom tanken kan man sammenkoble og bearbeide det som oppleves, slik at vi kan begripe det vi tidligere ikke har forstått. Dette er i tråd med akkomodasjonsteorien til Piaget (Helstrup, 1999, s. 31). Det også viktig som Illeris skriver å se flere momenter i sammenheng når vi snakker om læring (Illeris, 2000, s. 12). For at samtalen skal kunne skje, må det foregå et samspill med andre direkte eller gjennom kommunikasjonsmedier (Illeris, 2000, s. 10). Læring er så i måte en sosialt betinget prosess, hvor også konteksten den foregår i vil påvirke læringsprosessen. Den sosiokulturelle læringsteorien har mange av disse momentene med seg, og vil dermed også være sentral i den nye måten læring forstås på.

Lave og Wenger omtaler dette som situert læring, hvor fokuset er på relasjonen mellom læring og de sosiale situasjoner de finner sted i (Lave & Wenger, 2015, s.18). Jean Laves startet sin forskning om situert læring allerede på 1970 tallet, da hun oppdaget at det ikke nødvendigvis var undervisning som førte til læring slik den tradisjonelle formen for læring tilsa (Lave & Wenger, 2015, s. 7). Hun kunne nemlig ikke se at det var noen undervisning mellom lærling og læremester. Det var derimot mer interessant å se på praksisfellesskapet hvor lærlingens arbeid inngikk i (Lave & Wenger, 2015, s. 7). Sammen med Etienne Wenger brukte de antropologiske og sosiologiske tilganger for å «udvikle en relationel og situert forståelse af læring» (Lave & Wenger, 2015, s. 8). Læringen skjer her gjennom deltakelse i en sosial praksis, og ikke i et indre psykisk rom. «Læring som sosial praksis» har blitt et begrep, og dette omfatter mange sosiale praksiser og relasjoner som læring inngår i (Lave & Wenger, 2015, s. 9). Denne synet å læring står i kontrast til andre læringsteorier som er individorienterte og baserer seg på tradisjonell klasseromsundervisning. Læring i hverdagssituasjoner hvor mennesker jobber sammen står sentralt (Lave & Wenger, 2015, s. 21). Eksemplet mitt over viser at dette skjer.

Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringsteorien, hvor læring og utvikling skjer i møtet mellom praktisk aktivitet og språk (Strandberg, 2008, s. 150). Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) var en forkjemper for dette synet på læring. Hans teori bygger, ifølge Imsen, på betydningen av sosial samhandling og bruken av språk i utviklings- og læringsprosessen (Imsen, 2006, s. 39). Språket er et redskap til tenking og bevissthet så vel som i kommunikasjon. For at dette skal kunne skje, står interaksjon i aktivitet sentralt, nettopp slik PMT er lagt opp ved at aspiranten må begrunne og redegjøre for sine valg både i forkant og etter gjennomføringen av testene. Aspiranten må altså sette ord på sine tanker og refleksjoner, og begrunne disse. Læringen ligger i samhandling mellom aspirant og veileder, slik den forelå mellom meg og min mor i bakingen på kjøkkenet. Premissene, meningen, forståelsen og læringen er alle definert i forhold til den kontekst handlingen foregår i. Læring er altså en prosess som finner sted i deltakerrammene og ikke bare i den individuelle bevissthet gjennom akkomodasjon/assimilasjon. Det er også fellesskapet eller de som deltar i læringskonteksten som lærer (Lave & Wenger, 2015, s. 19).

I denne oppgaven er det i hvilken kontekst PMT gjennomføres, samt hvem aspiranten er, veileders evne til å veilede, samt kjennskap til teori som er avgjørende for hvilken læring som oppnås. Dette er i tråd med Dalland sin definisjon av læring (Dalland, 1999, s. 108). Tenkingen forstås altså i forhold til den sosiale virksomheten PMT er en del av, og aspiranten blir derfor nødt til å tilpasse seg de ulike språk som eksisterer i institusjonen. Det kan være ulike avdelinger de tjenestegjør ved, om samtalene i forkant skjer individuelt med veileder eller i gruppe, om PMT gjennomføres som rollespill eller andre ulikheter. Jeg vil komme tilbake til språkets betydning.

I samsvar med den sosiokulturelle læringsteorien finnes det som jeg skrev over, alltid et neste steg i læring. Med dette menes at ved å undersøke hva det neste steg i en handling er eller kan være, så vil det kunne skje en utvikling. Ut fra dette kan man si at utvikling alltid er mulig. Dette synet kan knyttes til PMT via ettersamtalen som har fokus på hva som skjedde og hva som kunne vært gjort annerledes. Det er selve endringsprosessen i handlingen som står i fokus, da det er den som fører til nye steg i vår tenking (Strandberg, 2008, s. 150). Illeris er en av mange som snakker om «livslang læring», hvor fokuset er på at det alltid kan læres noe gjennom livet, uavhengig av utdanning. Læring er et mye videre syn, og begrenser seg ikke til å gjelde spesifikke steder som for eksempel utdanning gjør (Jarvis, 2000, s. 144 - 145).

«Lifelong learning is often conceived as a process of learning from direct life experiences that is controlled by the individual» (Kolb, 2014, s. xix).

Dette samsvarer med min erfaring i yrket som fengselsbetjent. Det er ingen utdanning som i seg selv kan forberede eller lære de løsningsalternativer som finnes i en handling. Det er gjennom direkte livserfaringer denne kunnskapen kommer. Dette har jeg oppdaget gjennom å observere kollegaer, aspiranter og andre, samt gjennom å utføre oppgaver selv for så å tenke gjennom hva jeg burde og kunne gjort annerledes. Denne sosiokulturelle tanken er også nært knyttet til PMT ved at aspiranten gjennom en samtale med veileder etter gjennomføringen må sette ord på hva som skjedde, hvorfor det skjedde og om det var noe som kunne vært gjort på en annen måte. En setter i gang med å undersøke hva neste steg kan være. I tillegg vil det være nyttig for aspiranten å kunne undersøke og se neste steg i situasjoner hvor den opprinnelige handling eller løsning ikke fungerer. Ved å måtte tenke nytt og annerledes skjer det en utvikling som igjen gir nye eller andre tanker.

Vygotsky har fokus på at læringen skjer der hvor hjelpe kommer fra en voksen eller en person som er dyktigere enn en selv. Diskusjonen her kan være om hjelpen nødvendigvis behøver å komme fra en voksen, eller om det kan komme fra en eller flere medaspiranter som har mer kunnskap om området enn den som gjennomfører. Hvem hjelperen er i alder trenger ikke ha stor betydning for om kompetanse utvikles eller ikke. Det er likeså relasjoner, kompetanse og hvordan samspill med andre personer fungerer, som påvirker utvikling og læring. Dersom relasjonen for eksempel mellom aspiranten og veilederen er dårlig, så er det ikke dermed sagt at aspiranten lærer bare fordi veileder er eldre. Hvordan de samhandler og hvilken kompetanse de innehar er av større betydning for aspirantens læring. Bakhtin, som delte mye av Vygotskys læringssyn, hadde i større grad fokus på relasjoner i læringsprosesser. Han mente at alt er i dialog eller i relasjon til noe annet (Postholm, 2008, s. 201). Han mente at læringen kan gå begge veier, slik at også samarbeidssituasjoner kan være en sosial form for tenkning (Postholm, 2008, s. 206). I en slik setting vil alle som deltar kunne utvikle seg og dermed lære. Dette støtter mitt syn på læring. Både veileder og aspirant kan utvikle seg gjennom PMT enten ved individuelle eller gruppesamtaler og gjennomføringer.

### 3.2.2 Språkets betydning

I samspillsprosessene og i de sosiale situasjoner vil det være avgjørende hvorvidt dialog, samspill og interaksjonell aktivitet gir læring og utvikling. Språket og ordene får dermed en

avgjørende rolle. Aspirantene må sette ord på situasjonene både før og etter gjennomføringen av PMT i individuelle eller gruppesamtaler, og det er her læring og utvikling kan skje. I møtet mellom praktisk aktivitet og språk (Strandberg, 2008, s. 150). Jeg har valgt å benytte Postholm sin fremstilling av Vygotsky og Bakhtins teorier. Hun skriver at språket står sentralt i hele aktiviteten hos Vygotsky og Bakhtins. Dette gjelder både muntlig og skriftlig aktivitet. Det er språket (og tegn) som er det viktigste for å forme sin bevissthet (Postholm, 2008, s. 199). Vygotsky mener det er en klar sammenheng mellom språket og den intellektuelle tanken. Han deler dette inn i tre hvor *den indre tale* er den tale som er for en selv. *Den ytre tale* som er den talen som kommer til uttrykk overfor andre, og så mener han at det ligger en tale mellom disse to som er den *egosentriske*. Språket kan gå fra det ytre til det indre eller omvendt (Postholm, 2008, s. 199).

Hvordan en klarer å uttrykke sine tanker blir derfor avgjørende for hvordan en får synliggjort sin bevisstgjøring rundt oppgavene som er utført. Det å skulle sette ord på sine tanker kan være en utfordring i seg selv, å gå fra den indre tale til den ytre tale. Vygotsky mener at dette ikke kan skje direkte (Postholm, 2008, s. 201). Den indre talen består av tanker og følelser og disse lar seg ikke direkte oversette til vanlig sosial ytre tale, da tanker og følelser ikke automatisk har et tilsvarende begrep i ord. Dette skjer gjennom en prosess hvor språket en selv har, må omdannes til et forståelig språk for andre (Postholm, 2008, s. 201). Det vil i denne prosessen være opp til taleren hvorvidt tanker og meninger kan gjøres forstått for andre gjennom språket (ord). Vygotsky mener her at det derfor alltid ligger en tanke bak det som sies, og det er først når denne er kjent at en kan forstå en persons ytringer på en fullstendig måte. Det er gjennom denne omdannelsen av tanker og følelser til ord, at læringen kan reflekteres i språket. På grunn av at forholdet mellom tanken og ordet er en levende, kontinuerlig prosess, vil språket utvikle seg. Dette vil igjen påvirke refleksjonene vi gjør oss. Det å skulle sette ord på sine egne tanker, kan også føre til at en selv får en ny og bedre forståelse av det en tenker på. Dette kan føre til utvikling og oppdagelse, og bekrefter viktigheten av språket i læring. Vygotsky hadde enorm tro på språket som medierende hjelpemiddel i utviklingsprosessen, og mente at det kunne løse praktiske problemer så vel som øyne og hender. Språket er på bakgrunn av dette et viktig og sentralt redskap i læringsprosesser (Postholm, 2008, s. 201).

#### *Fra det ytre til det indre*

I hvilken sosial kontekst utviklingen skjer, vil påvirke tankeprosesser og utviklingen (Postholm, 2008, s. 199). Det vil si at hvordan utdanningen ved KRUS er organisert, vil

kunne ha betydning for aspirantens utvikling. Som beskrevet over så mener Vygotsky blant annet at det er mer hjelp i en voksen enn i en dyktig medelev. Ved KRUS er en stor del av utdanningen basert på basisgruppearbeid og selvstudier. Her vil Vygotsky mene at utviklingen hos aspiranten kunne vært enda større dersom det hadde vært større lærertetthet, altså veiledertetthet i denne konteksten. Han kaller dette for den nærmeste utviklingszone (Postholm, 2008, s. 199). Ytre faktorer spiller altså inn på hvordan den enkelte tenker og utvikler seg. Dette begrunner Vygotsky med at ord og tanker ikke kan analyseres hver for seg, men i den sosiale konteksten de kommer fra. Det er en konstant bevegelse mellom tanke og ord, og mellom ord og tanke. Selv om hvert ord har en mening, så kan likevel betydningen av ordet endres ut i fra hvilken kontekst det brukes i. «Ordet får sin mening i konteksten hvor det blir brukt, og betydningen vil endres i andre kontekster» (Postholm, 2008, s. 200). Når det foregår en dialog mellom mennesker i den samme konteksten og hvor de er psykologisk nær hverandre, vil personene snakke sammen på en forkortet måte. Vygotsky sier at dette kalles gjensidig forståelse i den indre tale. Dette vil si at desto mer erfaring og kjennskap til yrket aspiranten får, jo mer forkortet kan veileder og aspirant kommunisere. I og med at aspiranten er under opplæring, så tenker jeg at det viktig at veileder med jevne mellomrom sjekker ut at det å snakke forkortet sammen fungerer, ved at aspiranten må forklare hva en legger i ulike ord og begreper. I og med at samme ord kan ha flere og ulike betydninger også ut fra kultur, gjør at en må være bevisst på denne forkortede måten å kommunisere på.

### 3.3 Refleksjon

Det vil være vanskelig å snakke om læring uten å trekke inn refleksjon. Aarkrog definerer refleksjon som ettertanke, overveielse, betraktning, form for tenking og tilbakekasting (Aarkrog, 2012, s. 17). Dette kan sammenlignes med den prosess hvor man i dialog med seg selv eller andre kaster tanker frem og tilbake. Refleksjon kan være bevisst eller ubevisst. Den bevisste refleksjon krever noe av individet, mens den ubevisste ikke forplikter seg på noen måte. Tankene i den ubevisste refleksjon knyttes til det som skjer på en ubevisst og ustrukturert måte. Noen kaller dette hverdagsrefleksjon. Det er den bevisste refleksjonen jeg er ute etter i denne oppgaven. Den refleksjon som er bevisst og som krever noe av aspiranten. Dette kalles *læringsorientert refleksjon* (Bie, 2013, s. 12). Videre sier Bie at bevisst refleksjon kan være utfordrende på egenhånd, men at en «gjennom bevisst refleksjon kan man lære mye om seg selv og sin egen yrkespraksis uansett om jobben handler om mennesker eller mer tekniske ting» (Bie, 2013, s. 10).



### 3.3.1 Veiledning og refleksjon

Målet med refleksjon er å kunne handle målrettet og overveid, altså være seg bevisst premissene for ens handling (Aarkrog, 2012, s. 18). Dette kan være en stor og viktig del av PMT. Det er nettopp refleksjon over egen praksis ved hjelp av veiledning, som kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon, ved at læring og utvikling kan skje. I tillegg sier Bie at refleksjon også brukes for å kunne knytte teori og praksis sammen (Bie, 2013, s. 13), og det gjør at refleksjon er anerkjent som metode i utdanningen. PMT kan så i måte være et verktøy for å oppnå dette.

Det er i PMT lagt opp til mulighet for refleksjon gjennom samtalene både før og etter. Hvorvidt denne samtalen er med på å systematisere og bevisstgjøre tanker og opplevelser, vil i stor grad avhenge av veileders rolle og måten veileder gjennomfører disse samtalene på. Mulighet til refleksjon, bevisstgjøring og ettertanke avhenger altså om veileder bruker veiledning eller rådgiving i samtalene. Det er undringen som er det sentrale i veiledning. Vissheten om at andre tenker interessante tanker, at enhver tenker og handler fornuftig på sitt grunnlag, og at det skal være svært interessant å forstå mest mulig av andres tenkemåter. Konsentrert om andres tenking, ikke egen tenking (Lauvås & Handal, 2017, s. 17). Begrepet «reflekterende veiledning» som Lauvås og Handal skriver om er beskrivende for hvordan refleksjon og veiledning henger sammen. Det er en «pedagogisk tilrettelagt aktivitet der en person («veilederen») har et spesielt ansvar for å bistå i individers utvikling, enten det er snakk om noviser eller kompetente kollegaer» (Lauvås & Handal, 2017, s. 174). Aspiranten skal få tilgang til yrkeskompetansen som praktiseres i yrkesfelleskapet, samtidig som de skal kunne være kritiske til det de reflekterer over.

Veiledning er en utviklingsorientert samtale hvor målet er refleksjon og ettertanke (Mathiesen & Høigaard, 2004, s. 14). Samtalen skal kunne være med å lede aspiranten til endring og forbedring skriver Mathiesen og Høigaard videre, da under forutsetning av at samtalen skjer hvor det er trygghet og tillit mellom deltakerne (Mathiesen & Høigaard, 2004, s. 14). Ved at veileder legger til rette for veiledning i PMT, vil dette kunne gjøre det enklere for (i dette tilfellet) aspiranten å gjøre seg nytte av bevisst refleksjon. Det blir derfor dekkende slik Teslo beskriver veiledning som metode «Å legge til rette for refleksjon gjennom den utfordrende og anerkjennende dialogen» (Teslo, 2000, s. 116). Videre beskriver hun veiledning som en systematisk, faglig og personlig læringsprosess. Med det menes at veiledningen foregår over tid under fastsatte rammer (Teslo, 2000, s. 26).

Refleksjon og veiledning er altså en tidkrevende og anstrengende prosess. Det krever noe både fra den som skal legge til rette for refleksjon og den som skal reflektere. Ved bruk av refleksjon og veiledning opp mot PMT så kan det være enklere å holde seg til noe konkret det skal reflekteres over. Det å være systematisk i refleksjonen kan være tidsbesparende og samtidig holde fokus på det en faktisk skal reflektere over. I tillegg kan det være som Aarkrog sier at motivasjonen kan være større når en reflekterer over egen praksis (Aarkrog, 2012, s. 61). Reflektert praksis er en grunnleggende måte å lære seg å bli en kritisk, selvstendig og kompetent yrkesutøver på (Bie, 2013, s. 12-13). «Den reflekterende praktiker» er begrepet som blir brukt om yrkesutøvere som bevisst tenker over hva de foretar seg, eller som vender mot handlingen og den kunnskap som ligger der (Bie, 2013, s. 12). Kan det være at PMT gjør aspiranten mer bevisst på sin yrkesutøvelse gjennom refleksjon, slik at det får betydning for læringsprogresjonen? Samtidig kreves en særlig innsats og overskudd å for eksempel skulle reflektere over sin praksis (aspirant), eller å skulle motivere noen til å reflektere (veileder). Hvilken motivasjon aspiranten selv har til å lære, kan være med på å avgjøre hvordan og i hvor stor grad refleksjon skjer. Motivasjonen kan være knyttet til hvorvidt aspiranten synes arbeidsoppgavene er meningsfulle eller ikke. Sylte oppsummerer dette slik: «Læring skjer best når studenten er aktiv, når lærestoffet er viktig og meningsfullt for han eller henne, og når læresituasjonen er kontekstuell» (Sylte, 2018, s. 94).

### 3.3.2 Teoretiske perspektiver på refleksjon

Aarkrog har beskrevet ulike teoretikers definisjon av refleksjon (Aarkrog, 2012, s. 17), og jeg vil ta utgangspunkt i hennes beskrivelser her. Hun starter med John Dewey som sier at refleksjon er en form for tenking hvor en vender og dreier tankene i et emne for å overveie det i en logisk rekkefølge (Aarkrog, 2012, s. 18). Målet er at refleksjonsprosessen skal føre til en bedre praksis, gjennom å skape sammenhenger mellom menneskets erfaringer. Dewey deler refleksjonsprosessen inn i to faser. Den første består av forvirring, og neste fase skal forsøke å fjerne forvirringen gjennom å søke forklaringer (Aarkrog, 2012, s. 18). Refleksjonsprosessen inneholder en konklusjon og det er den konklusjonen som er avgjørende for om det har blitt gjort nye erfaringer. En kan si at Dewey hadde fokus på resultatet av refleksjonsprosessen i større grad enn selve prosessen.

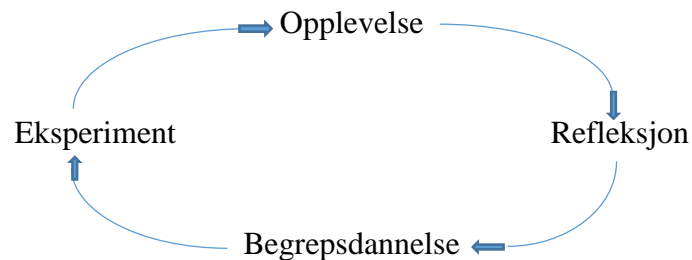
David Kolb kom i 1984 ut med en bok hvor han la frem en ny teori om læring som hevdet at all vesentlig læring er erfaringsbasert. Læringssynet åpnet for at det er forskjellige måter å lære på ut i fra at alle mennesker er forskjellige (Kolb, 2000, s. 47). Kolb var opptatt av at det

var en sammenheng mellom læring, arbeid og andre livs aktiviteter, og selve utviklingen av erkjennelse (Kolb, 2012, s. 47). Det er denne sammenhengen som gir erfaringsbasert læringsperspektiv. Det er to grunner til at Kolb kaller dette perspektivet erfaringsbasert. Det første er at han knytter sin teori til Dewey, Piaget og Lewins sitt arbeid, og det andre er erfaringens sentrale rolle i læringsprosessen. «Der findes ikke to tanker der er ens, fordi erfaringen altid spiller ind» (Illeris, 2000, s. 54). Det er ikke erfaringen i seg selv som gir læring, men gjennom observasjon og refleksjon kan man skape mening ut fra erfaringer som igjen kan omformes til ny kunnskap. Tidligere mente man at læringen kunne måles, da tankeelementene var konstante og faste (Kolb, 2012, s. 288). Kolb derimot var mer opptatt av selve prosessen og ikke resultatet. Han mente slik hans definisjon sier, at ideene ikke er ferdige, uforanderlige elementer av tanker, men at de omformes og formes gjennom erfaringer (Kolb, 2012, s. 288).

Læringsprosessen fremstilles ofte grafisk som en læringssirkel slik figur 4 viser. Det kan virke naturlig å starte med opplevelsen, men Kolb var opptatt av at det ikke er en bestemt start eller slutt i sirkelen. Læringssirkelen er en kontinuerlig prosess, som består av fire trinn. Vi kan ta utgangspunkt i en opplevelse som vi får gjennom en handling. Dette foregår i trinn en. Denne handlingen vil vi observere og reflektere over, slik at opplevelsen analyseres, trinn to. Det er altså refleksjon som er bindeleddet mellom trinn en og to (Aarkrog, 2012, s. 19). I trinn tre skal det settes ord på våre refleksjoner/observasjoner. Dette gir ny erkjennelse av handlingen, og vi har kanskje også fått en ny opplevelse (Aarkrog, 2012, s. 19). Det er dette som gjør at vi i trinn fire prøver ut erfaringen i nye situasjoner. En ny runde i læringssirkelen kan nå starte. Den som skal lære må ha evne til å gjennomføre disse fire trinnene, som krever at de må involvere seg i nye opplevelser, reflektere og observere ut fra flere perspektiver, skape begreper som kan forklare observasjonene i logiske teorier og kunne anvende disse til å løse situasjoner og treffe beslutninger (Kolb, 2000, s. 57).

Utfordringen ved denne prosessen er at man må reflektere og handle på samme tid. Kolb knytter dette til to dialektiske dimensjoner i læringssirkelen. Den første står mellom den konkrete opplevelse og den abstrakte begrepsdannelsen. Den andre står mellom det aktive eksperiment og reflekterende observasjon (Kolb, 2000, s. 58). Dette kan ses på som en konflikt som må løses når en ny læresituasjon oppstår. Man kan ikke gjennomføre begge på samme tid, og en må derfor velge hele tiden hvilken del en vil bruke i læringsprosessen til enhver tid (Kolb, 2000, s. 57). Det står mellom å være aktør og observatør på den ene siden,

og den konkrete deltakelse og analytisk avstand på den andre siden. Det er viktig at den ene ikke overkjører den andre eller omvendt, slik at en unngår at læringen blir spesialisert til kun å forstås ut fra en dimensjon (Kolb, 2000, s. 58).



Figur 4: Kolbs forenklete lærings sirkel. Fritt gjengitt.

Kolb mener at en opplevelse naturlig vil føre til en reflektert læringsprosess. Dette går mot det andre mener om at det vil kreve en egeninnsats fra aktøren selv for å kunne reflektere. Når veileder gjennomfører samtale før og etter en PMT med fokus på veiledning, så vil aspiranten selv måtte stå for refleksjonen, men veileder kan stille spørsmål som gjør at refleksjonen settes i gang og videreføres. Samspillprosessen vil føre til at aspiranten må prøve å reflektere. Dette vil ikke nødvendigvis skje av seg selv. Dette samsvarer med det Illeris sier om læring og delprosesser (Illeris, 2000, s. 12).

Aarkrog belyser også Donald Schön sin refleksjonsteori: «Man tenker over at gjøre noget, mens man gjør det» (Aarkrog, 2012, s. 20). Kolb og Schön mener begge at refleksjon står sentralt i kvalifiseringen av praktikerens handlinger (Aarkrog, 2012, s. 19). Schön er opptatt av den ferdigutdannede praktiker som har år med arbeidserfaring. Den profesjonelle praktiker (Aarkrog, 2012, s. 19). Jeg velger likevel å belyse hans teoretiske syn i denne oppgaven, da han blant annet snakker om taus refleksjon. Med det menes den refleksjon som synliggjøres i handlingen, men som praktikerer ikke nødvendigvis kan sette ord på eller redegjøre for (Aarkrog, 2012, s. 19). Denne form for refleksjon kan også forekomme under opplæring, og kan være avgjørende for hvordan veileder vurderer aspiranten i PMT som denne undersøkelsen omhandler. Det som er særegent i Schön sin teori, er at han mener refleksjon også finner sted i selve handlingen. Refleksjonen settes i gang når praktikerer overraskes i sin handling (Aarkrog, 2012, s. 20). Han mener at refleksjon ikke bare kan skje *etter* utførelsen av en handling, men refleksjon kan også skje *under* en handling. Refleksjon **og** handling er ikke adskilt (Aarkrog, 2012, s. 20). Når rutinene ikke slår til blir praktikerer nødt til å tenke seg om, og handlingen må kanskje endres.

Mezirow hadde fokus på at mennesket har behov for å forstå mening med opplevelsene. Først når en ser meningen vil en handle. Det er dette som skaper motivasjon til å endre sine antakelser (Aarkrog, 2012, s. 21). «We must learn to make our own interpretations rather than act on the purposes, beliefs, judgments, and feelings of others» (Mezirow, 1997, s. 5). Han snakker om transformativ læring. Transformativ læring er den prosessen som fører til forandringer i vår referanseramme, og det utvikler autonome tanker som er en viktig del av det å være menneske. Referanserammene er de antagelser som springer ut i fra hvordan vi forstår våre erfaringer. Disse rammene gjør at vi i utgangspunktet automatisk flytter oss fra en aktivitet til en annen. Når personen derimot tillater det, og ikke avviser forestillinger som ikke passer inn i det vi allerede har erfart, så vil transformativ læring flytte seg mot referanserammer som gir mer erfaring (Mezirow, 1997, s. 5). Transformativ læring krever at personen velger å reflektere slik at opplevelser får mening (Aarkrog, 2012, s. 21).

Vi endrer referanserammene våre gjennom «Critical reflection» (Mezirow, 1997, s. 7). Denne endringen skjer enten gjennom egne eller andres antakelser ved at vi løser problemene *instrumentell* eller *kommunikativt*. Ved selv å forstå meningen med de erfaringer vi gjør oss, og ikke gjennom andres synspunkter, vil vi oppnå det Mezirow betegner som «*Self-reflection*» (Mezirow, 1997, s. 5). «Self-reflection» kan lede til betydelig endringer hos personen (Mezirow, 1997, s. 7). Instrumetell læring sier Aarkrog peker på de forhold hvor refleksjonen kan prøves ut og bevises. Det trengs ingen diskusjon, det viser fakta. Kommunikativ læring er derimot de forhold som kan diskuteres. Det er snakk om verdier og følelser som ikke har et rett eller galt svar (Aarkrog, 2012, s. 21).

I en PMT vil det være avgjørende at aspiranten evner å reflektere underveis i handlingen. Både gjennom bevisst og taus refleksjon. Flere av PMT omhandler involvering av andre mennesker, som igjen gir en større usikkerhet for hvordan handlingen vil utarte seg. Hvilke valg aspiranten tar underveis, vil kunne få følger for den videre gjennomføringen. Og hvilke valg aspiranten tar er avhengig av om de reflekterer underveis. Desto bedre refleksjon, jo lettere vil arbeidet videre i handlingen kunne gå, ved at en tar gjennomtenkte valg.

Tilslutt vil jeg ta med undersøkelsen til Brehmer som Kolb viser til, hvor det kommer frem at erfaring ikke nødvendigvis fører til bedre skjønn og beslutninger (Kolb, 2014, s. xix). Dette gjelder i de tilfeller hvor oppfattelsen stammer fra en uholdbar natur eller at sannheten er

åpenbar slik at den ikke trenger å utledes. Dersom vi ikke lærer av erfaring er det kun fordi den gir oss for lite informasjon til å kunne lære noe av den (Kolb, 2014, s. xix).

## 4.0 Metode

Jeg skal i dette kapitlet se på hvordan jeg fant svar på hvordan PMT kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon. Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2012, s.99). Metoden vil belyses så godt som mulig da den vil ha betydning for min undersøkelses reliabilitet (troverdig) og validitet (gyldighet). Hvordan jeg har gått frem for å finne svar, har stor relevans for om forskningen min kan anvendes videre eller ikke. Jeg fant ut at jeg måtte se på tre ulike «deler» for å kunne undersøke hvilken betydning PMT kan ha for aspiranters læringsprogresjon. Den første delen var å hente informasjon fra de som besluttet at PMT skulle inn i utdanningen som et arbeidskrav (programnivå). Deretter ville jeg trenge informasjon fra de som skal legge til rette for gjennomføringen av PMT (implementeringsnivå), og tilslutt informasjon fra de som skal gjennomføre selve testen (gjennomføringsnivå). Jeg spurte meg selv hvordan jeg på best mulig måte kunne innhente denne informasjonen? Halvorsen sier at valg av metode ikke bare kan skje ut i fra problemstilling eller tilnæringsmåte. Det er heller ikke formålet med undersøkelsen i seg selv som bør bestemme hvilken metode en skal kunne benytte seg av ved forskning. «Metoden er et hjelpemiddel og ikke noe mål i seg selv» (Halvorsen, 2008, s. 21). Når en skal finne metode for å svare på noe, er det ulike faktorer som kan ha innvirkning. En vil måtte se på blant annet tid, ressurser i form av økonomi og kunnskap en har om de ulike metodene. I dette prosjektet ble det viktig for meg å se på hvor lang tid jeg hadde til å samle inn og bearbeide data, og om jeg måtte reise eller om jeg kunne finne andre innsamlingsmåter. Jeg så også på kostnader, samtidig som dette ikke skulle gå ut over utvalget eller mulighetene for å få et riktig og troverdig svar på det jeg undersøkte.

### 4.1 Valg av metode

På bakgrunn av dette vurderte jeg kvantitative og kvalitative metoder opp mot hverandre. Jeg ønsket ikke at undersøkelsen min skulle bli mangelfull ved at jeg valgte en metode som ikke ville belyse problemstillingen min. Hvilke kilder ville gi meg best mulig svar? Prosjektet mitt startet omtrent på samme tid som PMT for første gang ble implementert i opplæringsenhetene, og gjennomføringen med aspirantene startet. Det forelå derfor ingen erfaringsbasert viten om PMT i forkant av min undersøkelse, men det var utarbeidet noen

dokumenter om PMT. Jeg startet derfor med å lese disse dokumentene, for å se om de kunne gi meg noen svar. Dokumenter er en informasjonskilde som er en av tre hovedkilder i forskning (Grønmo, 2017, s. 134). De dokumentene jeg innhentet informasjon fra, var skriftlig og inneholdt fakta om PMT. Hvilken informasjon jeg fant kommer jeg tilbake til i kapittel 5.0, analyse og funn.

Jeg oppdaget raskt at dokumenter som informasjonskilde ikke var dekkende for å besvare min undersøkelse for implementerings- og gjennomføringsnivå. For å kunne fremskaffe denne type informasjon ble jeg nødt til å finne en annen kilde. Jeg kom frem til at jeg måtte hente informasjon direkte fra de ulike aktørene selv, gjennom skriftlig og/eller muntlig tilbakemelding. Først da kunne jeg få tak i PMT sin betydning for læringsprosessen. «Den kvalitative metoden egner seg ofte til å avklare et uavklart tema nærmere, og til å få frem en nyansert beskrivelse av temaet» (Jacobsen, 2012, s. 131). Det å kunne spørre om forhold som skal belyses i studien ble derfor et godt alternativ. «Dette er den andre hovedtypen av kilder i samfunnsvitenskapen» (Grønmo, 2017, s. 134). Ved å benytte to kilder for innhenting av informasjon kan jeg si at jeg bruker «mix methods». I det ligger at jeg måtte bruke forskjellige kilder for å få svar på min undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 132). For at jeg skal kunne utforske svarene som aktørene gir, vil intervju være en god metode for denne undersøkelsen. Det kvalitative intervju forsøker å se og forstå verden ut fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21).

#### 4.2.1 Intervju

I et intervju foregår det en form for samtale, og noen mener det viktigste redskapet vi har i arbeidet med andre mennesker er nettopp samtalen (Dalland, 2012, s. 151). I denne oppgaven vil intervjuet være til bruk i forskning, noe som krever en profesjonell samtale. Der betyr «et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede», (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Det er ingen enkelt oppgave å skulle gjennomføre intervju, og det stilles krav til kommunikasjons- og samtaleferdigheter, for at intervjuet skal kunne gi de resultater som jeg ønsker (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 184). Det er respondenten som skal føre ordet, mens intervjueren styrer samtalen så lite som mulig (Halvorsen, 2008, s. 137).

Interaksjon mellom meg som intervjuer, og respondentene ville også kunne påvirke resultatet. Jeg måtte derfor være bevisst på hvilke spørsmål jeg stilte og på hvilken måte jeg stilte de på.

Jeg måtte også tenke gjennom hvordan jeg ønsket å bruke det som ble sagt, så lytting ble viktig får å ikke mistet nyttig informasjon. Dalland sier at i samtaler med andre kan kommunikasjonen være med på å skape misforståelser, og at gode samtaler kan gi mye stoff til en oppgave (Dalland, 2012, s. 165). Derfor ble det viktig for meg å lese og forstå helheten i intervjusettingen, samtidig som jeg måtte ivareta mine verbale ferdigheter. Ved å forberede meg i forkant av intervjuene kunne dette ivaretas på en god måte. Forberedelsene var å utforme en spørsmålsguide (intervjuguide), slik at jeg kunne få mer ro til å observere og lytte under intervjuene. Bjørndal snakker om oppmerksom iakttagelse, som betyr å observere det som kan ha pedagogisk betydning på en bevisst måte (Bjørndal, 2013, s. 32). Dette kan sikre et mer troverdig og gyldig resultat.

Innenfor forskningsintervjuet har en flere intervjuformer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 159). Jeg valgte å intervju gjennom å møte respondentene fysisk. Det vil lettere kunne skapes et klima for fortrolighet, enn via telefon/internett (Jacobsen, 2012, s. 143). I tillegg kunne jeg observere kroppsspråket hos respondentene gjennom hele intervjuet. «Kroppsspråket er ofte ubevisst, men formidler noe som av og til er sterkere enn ord» (Mathisen & Høigaard, 2004, s. 133). Kroppsspråket kan indirekte vise «uttrykk for underliggende følelser og holdninger» (Eide & Eide, 2004, s. 155). Ved å ivareta dette kunne jeg følge opp på en måte som kunne belyse min problemstilling på flere måter, noe som igjen kan gjøre noe med hvilke funn jeg får.

Intervjusettingen gjør at jeg også har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål til det som sies. Jeg sikrer at jeg forstår hva som blir sagt og menes, slik at jeg unngår egen tolkning. Det er dette Halvorsen beskriver som fordelene ved intervjuer og personlig tilstedeværelse (Halvorsen, 2008, s. 143). Gjennom intervju kunne jeg også forklare og utdype spørsmålene jeg stilte, slik at de ble lettere å forstå, og unngå misforståelser ved bruk av oppsummering (Halvorsen, 2008, s. 143). Validiteten i undersøkelsen vil dermed kunne bli ivaretatt på en bedre måte (Larsen, 2007, s. 80). Jeg så på bakgrunn av denne vurderingen at intervju som metode ville ivareta min undersøkelse i tillegg til dokumentanalysen.

### *Semistrukturert intervju*

I og med at jeg valgte å benytte meg av en intervjuguide, så har intervjuet en viss struktur. Likevel ønsket jeg å få frem mest mulig av respondentenes beskrivelser, og guiden var derfor ment som en «huskelapp» under intervjuet. Dette omtales som semistrukturert intervju (Kvale



& Brinkmann, 2012, s. 138). Intervjuet bygger på intervjuguiden og de temaene som skal tas opp (Halvorsen, 2008, s. 137). Ved å ikke følge guiden slavisk ønsket jeg mer å lage spørsmål underveis ut i fra det som kom opp hos intervjupersonene i så stor grad som mulig (Dalland, 2013, s. 167). Det å ha utformet en intervjuguide gjør meg som intervjuer også mer bevisst på min førforståelse om temaet, og jeg former spørsmål ut fra det jeg tror jeg vil vite noe om. Disse baserer seg i stor grad på mine egne tanker, erfaringer og opplevelser. Dette mener Dalland det er viktig å være seg bevisst på da det kan påvirke verdien av de data som kommer frem (Dalland, 2012, s. 168).

### *Fokusgruppeintervju*

Hvilken intervjuform ville så være mest hensiktsmessig for meg å gjennomføre i denne undersøkelsen? Det finnes mange ulike former for intervju, og forskjellige former tjener ulike formål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22). Jeg ønsket å få inn så mange tanker og meninger som mulig fra de tre ulike nivåene. Hver av nivåene har mange potensielle respondenter, og jeg ville ikke ha mulighet til å snakke med hver og en av dem. Selv om det individuelle intervjuet er den mest dominerende formen i samfunnsvitenskapen (Jacobsen, 2012, s. 154), så har jeg tidligere hatt god erfaring med gruppeintervju selv. Gruppeintervju har også blitt en vanlig forskningsmetode i de senere år (Jacobsen, 2012, s. 154), og omtales i dag som fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, s. 161, 2012). Det å kunne samle flere respondenter til en diskusjon rundt det temaet jeg ønsket å undersøke, ville kunne få frem flere sider, da respondentene kan utfylle og supplere hverandre, samtidig som de kan komme på ting gjennom å høre på andres synspunkt (Larsen, 2007, s. 84). Det ville også bli mer synlig for meg allerede i intervjuet om synspunkter er homogene eller heterogene (Jacobsen, 2012, s. 155).

En annen fordel er at fokusgrupper selv kan få frem refleksjon hos deltakerne på en annen måte enn i individuelle samtaler. Dette kan gi meg mer informasjon, samtidig som jeg får høre flere synspunkter og spare tid. Halvorsen beskriver dette godt når han sier at «samhandling mellom medlemmer i gruppen vil kunne bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer aktiviseres, og ved å utløse informasjon som ellers kunne blitt holdt tilbake. En får rett og slett et rikere datatilfang» (Halvorsen, 2008, s.139). Ved at respondentene i en gruppe må argumentere for sine synspunkt, vil jeg også kunne få frem hvorfor de mener det de gjør på en naturlig måte (Jacobsen, 2012, s. 155).

I hvilken grad en oppnår disse gevinstene, er det gruppedynamikken som avgjør. Gruppedynamikk vil for eksempel kunne påvirke datatilfanget (Jacobsen, 2012, s. 155). Jeg måtte derfor ta dette med i betraktningen når jeg skulle velge respondenter. Resultatene vil være preget av de makt- og dominansforhold som utvikler seg i en gruppe (Jacobsen, 2012, s. 155). Jeg måtte også forberede meg på at enkelte kan oppleve gruppedeltakelse som utfordrende og dermed hemme respondentenes deltakelse. Moxnes går så langt som å skrive at gruppedeltakelse for noen kan oppleves som en angstkamp (Moxnes, 2012, s. 81-82).

I tillegg ville gruppedynamikken kunne styres av intervjuer, hvor en fremstå mer som en ordstyrer enn en intervjuer (Jacobsen, 2012, s. 154). Fokusgruppeintervjuer ville forsterke de utfordringene en har som intervjuer, ved at det er flere respondenter tilstede på en og samme tid. Det ble mer å observere, flere å lytte til, og mer å følge opp. Det var derfor ekstra viktig å inneha de nødvendige ferdigheter som intervjuer for å få frem, og ikke hemme, utsagn og refleksjon (Halvorsen, 2008, s. 139). Dette forsøkte jeg å være bevisst på og gjorde meg notater underveis i intervjuene for å ivareta informasjon som ble sagt. Hvordan jeg planlegger og utformer fokusgruppeintervjuet, hvem jeg velger som respondenter, samt hvilke intervjuferdigheter jeg innehar, kan derfor være avgjørende for hva slags informasjon jeg ender opp med (Jacobsen, 2012, s. 156).

#### 4.3 Utvelgelse av respondenter

Utvalg av respondenter kan ha betydning for hvilken informasjon et fokusgruppeintervju gir. Informasjonen gis gjennom svarene de gir på spørsmålene som stilles, og ikke det de sier eller gjør som aktører (Grønmo, 2017, s. 134). De omtales vanligvis som respondenter når de skal uttale seg om seg selv og sine egne opplevelser, meninger og handlinger (Grønmo, 2017, s. 134). Dette er i tråd med denne oppgaven, og jeg vil derfor bruke respondenter her.

Jacobsen skriver at vi kan ikke velge alle, vi må foreta et utvalg (Jacobsen, 2012, s. 170). Jeg måtte altså finne et utvalg som vil kunne få frem et bredt spekter av hvordan PMT kan ha betydning for læringsprogresjon. Utvelgelsen kan skje stegvis (Jacobsen, 2012, s. 172). Jeg hadde funnet hvilke hovedgrupper jeg måtte snakke med, og lagde ut fra det en oversikt over hvem som var aktuelle til hver gruppe. Det var forskningsspørsmålene som ledet meg til de tre hovedgruppene. «Først av alt bør vi gå tilbake til problemstillingen og se om den tilsier en spesiell type utvalg» (Jacobsen, 2012, s.176). Det som var viktig for meg var å finne

respondenter som kunne gjenspeile de tanker som var representative for kullet, og som jeg kunne få mest mulig informasjon av innenfor temaet PMT. Det er utvalgsmetoden som er avgjørende for hvor representativt utvalget vil være (Halvorsen, 2008, s. 155). Halvorsen sier videre at det er viktig å bruke utvalgsprosedyrer for å hindre at utvalget skjer ubevisst når en ønsker noe som er representativt (Halvorsen, 2008, s. 155). Et representativt utvalg vil kunne si om det jeg finner er karakteristisk eller typisk for hele populasjonen (Larsen, 2007, s. 36).

I og med at PMT hadde oppstart for kun ett år siden, var det kun de som hadde arbeidet med PMT som kunne være aktuelle respondenter. Jeg hadde 200 aspiranter, 10 opplæringsenheter og et praksisteam å velge blant. Praksisteamet kunne gi meg informasjon til å finne svar på mitt første forskningsspørsmål. Dette teamet besto av tre personer, og jeg valgte derfor de som en fokusgruppe.

På forskningsspørsmål to, måtte jeg snakke med praksisveiledere ved opplæringsenheter. Her var utvalget større. Jeg fant ut at jeg måtte velge blant de som hadde erfaring som veileder før PMT kom, slik at de hadde et sammenligningsgrunnlag. Jeg valgte å snakke med den erfarne veileder. Larsen beskriver dette som en skjønsmessig vurdering, hvor det foregår et strategis utvalg, når jeg som forsker velger ut respondenter jeg mener er hensiktsmessig for å belyse problemstillingen (Larsen, 2007, s. 78). I tillegg valgte jeg å se på opplæringsenhetens beliggenhet og hvilken region de tilhørte i Kriminalomsorgen. Ved å foreta et geografisk utvalg, ville det representative være mer dekket, og jeg ville kunne få en mer troverdig og god undersøkelse.

Gjensidig tillit og troverdighet i en samtale kan være avgjørende for resultatet. Dette omtales som kontakt i den personlige samtale (Damgaard & Nørrelykke, 2001, s. 34). Gode relasjoner kan gi et bedre utgangspunkt for ærlighet, trygghet og tillit i fokusgruppen, samtidig som det kan være med å påvirke hvilke svar jeg får. I og med at jeg har en form for relasjon til samtlige av veilederne, valgte jeg heller å ha fokus på geografi enn relasjon. Alle veilederne veileder i fengsel med høyt sikkerhetsnivå. De har samme opplæring som veileder, men har ulik erfaring og formalkompetanse. Jeg valgte ut fra dette ut tre opplæringsenheter, hvor veilederne ble til tre fokusintervjugarupper. Dette mener jeg gir meg et godt utgangspunkt for å finne ut hvilken betydning PMT kan ha for aspiranternes læringsprogresjon. De veilederne som ikke hadde erfaring i sin rolle før PMT, fikk også lov å delta i intervjuet dersom de ønsket dette. Deres innspill kunne få de erfarne til å måtte begrunne og reflektere mer over egne

innspill, enn uten dem tilstede. Antall respondenter varierte i antall fra to til seks personer i disse tre gruppene. Dalland sier at hvis en skal kunne gå i dybden i et intervju, kan ikke antall intervjupersoner være for stort (Dalland, 2012, s. 165).

Aspirantene ble viktige for meg for å kunne finne svar på mitt siste forskningsspørsmål. Det er aspirantene som kjenner på kroppen hvordan PMT føles og oppleves, og hva det faktisk gjør med dem og deres fokus på opplæring til å skulle bli fengselsbetjent. For å kunne se om det var noe samsvar mellom det veilederne mente om PMT og aspiranten, fant jeg det mest troverdig å velge ut aspiranter fra samme opplæringsenheter som veilederne. Hvilken informasjon jeg ville få fra denne gruppen, mente jeg ville avhenge mer av gruppesammensetningen, enn av hvem de faktisk er. I tillegg ønsket jeg at deltakelsen skulle være frivillig, da ikke alle er komfortable med slike intervjuer og deling av tanker. En utvelgelsesmetode er å bruke selvseleksjon. Den går ut på at en velger selv om en vil være med i undersøkelsen, eller at noen melder seg til å være med (Larsen, 2007, s. 77).

#### 4.3.1 Forespørsel om deltakelse i prosjekt

Etter å ha funnet ut hvem jeg ønsket å ha som respondenter, var neste steg å sende ut forespørsel om deltakelse i fokusgruppeintervju om PMT. Jeg hadde fått godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 6), og Kriminalomsorgen (vedlegg 8), så nå gjensto det å finne respondenter som ønsket å være med i min undersøkelse. For at samtlige skulle få samme informasjon og lik forespørsel, valgte jeg å sende ut forespørselen via mail til alle i de tre hovedgruppene mine. Praksisteamet og aspirantene fikk mailen direkte (vedlegg 1 og vedlegg 3). Veilederne derimot valgte jeg å spørre via aspirantleder i deres opplæringsenhet (vedlegg 2). Dette fordi veilederne er ressurser i opplæringsenheten og ikke ansatt og lønnet av KRUS slik de to andre gruppene er. Da kunne deres leder se på ressurser som tid, samtidig som det kunne være enklere for de å si nei til sin leder og ikke direkte til meg. Dette valget ble tatt for å ivareta gyldighet og troverdighet i oppgaven og at de svarene jeg får kan være tilnærmet lik det andre ville fått.

Etter å ha mottatt svar fra aspirantleder, sendte jeg mailen direkte til de veilederne som ønsket å delta. Både veiledere og praksisteam fikk i forespørselen med skjemaet om samtykkeerklæring som vedlegg (vedlegg 5). Skjemaet gav de nyttig informasjon om hva de hadde sagt ja til, og hvilke rettigheter de hadde og har som respondent. Til aspirantene valgte jeg i første omgang å skrive hva jeg jobbet med og hva jeg ønsket de skulle bidra med. Først etter at jeg foretok utvalget, fikk de aktuelle aspirantene tilsendt samtykkeerklæringen.

Aspirantene fikk også en kort beskrivelse av hovedtema vi skulle snakke om og en oversikt over de ni PMT (vedlegg 4).

Jeg opplevde at alle jeg spurte sa ja til å stille opp i undersøkelsen min. I gruppen aspiranter fikk jeg til og med for mange som ønsket å delta, og jeg måtte dermed foreta et utvalg og takke nei til flere. Dette fordi jeg ikke ønsket å ha flere enn seks deltakere i hvert fokusgruppeintervju. Valget ble gjort ut i fra hvem som hadde hvilken veileder, slik at jeg fikk aspiranter som representerte forskjellige veiledere. På den måten fikk jeg også variasjon i selvseleksjonen. Selvseleksjon kan påvirke mine funn ved at det er en bestemt gruppe som melder seg. Dette må jeg ta med i betraktningen når jeg skal se på funnene mine.

#### 4.3.2 Sammensetning av grupper

Som jeg skrev over så har gruppedynamikk stor betydning for et fokusgruppeintervju. «Vi trenger ikke være spesielt årvåkne for å se at de resultatene vi får ut av en gruppediskusjon, vil avhenge mye av hvem som sitter i gruppen. Dermed er det nødvendig å sette sammen gruppen på en bevisst måte» (Jacobsen, 2012, s. 176). Aspirantene plukket jeg ut slik jeg beskrev over, så de dannet grupper av seg selv. Selvseleksjonen førte selv til at begge kjønn og ulike aldersgrupper ble representert, og dermed følte jeg meg trygg på at utvalget og sammensetningen ville gi meg et så godt resultat som mulig. Praksisteamet var også klart i og med at de kun var tre personer.

Veilederne derimot var jeg mer usikker på hva som ville være mest hensiktsmessig. Skulle jeg sette de sammen på tvers av opplæringsenhetene, eller kjøre intervjuet med hver enhets veiledere hvor trygghet og tillit allerede var tilstede? De har allerede relasjon til hverandre, har innarbeidet arbeidsrutiner og inntatt sin rolle i gruppen. Killèn omtaler dette som at gruppen er i en modenhetsfase (Killèn, 2013, s. 232). Hartviksen og Kversøy sier at det å skape trygghet og tillit er avgjørende for å kunne få frem refleksjon og oppdagelse. «Tillit er ikke noe vi har, men noe vi må gjøre oss fortjent til» (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 109). En allerede sammensatt gruppe er ikke dermed sagt fungerer optimalt. Det kan være at noen er for dominerende og ikke slipper andre til, eller at det er uoverensstemmelser mellom gruppelemmer. Dette kan være med å hemme den kollektive ordvekslingen (Halvorsen, 2008, s. 139). Ved å ha fokus på det som kan virke hemmende i en allerede eksisterende gruppe, valgte jeg å beholde de veiledergruppene som allerede er ved opplæringsenheten.

#### 4.4 Utarbeidelse av intervjuguide

Etter at gruppene var satt, startet jeg arbeidet med intervjuguiden. Utgangspunktet for den ble forskningsspørsmålene og problemstillingen for undersøkelsen, samt at jeg nå hadde en oversikt over hvem som var i de ulike fokusgruppene. I tillegg ville det jeg fant i dokumentene om PMT bidra til spørsmål og temaer jeg burde ta opp. Jeg ønsket en intervjuguide som ville gi meg hjelp til å huske de temaene jeg ønsket å ta opp. «Guiden er forskerens holdepunkt og sjekklister for gjennomføringen av intervjuet» (Grønmo, 2017, s. 171). I og med at jeg hadde tre ulike hovedgrupper som informanter kunne jeg ikke bruke den samme intervjuguiden. Jeg fant likevel raskt ut at mange av spørsmålene ville være nokså like ettersom jeg ønsket et mest mulig åpent og fleksibelt intervju. Det var derfor mer fokus på temaet enn konkrete spørsmål, selv om jeg utformet spørsmål i guiden. Jeg ønsket heller å kunne endre og tilføye spørsmål underveis i intervjuene. Fleksibilitet ville også føre til at innsikt fra tidligere intervju, kunne gjøre at jeg gjorde om, fjernet eller la til spørsmål i intervjuguiden. Dalland beskriver dette som «de erfaringer vi høste underveis, tar vi med oss til neste intervju» (Dalland, 2012, s. 168). Utfordringen rundt dette er at en ikke får stilt de samme spørsmålene til de som allerede er intervjuet (Halvorsen, 2008, s. 137).

Erfaringen fra tidligere gjennomførte fokusgruppeintervjuer var at respondentene snakket og diskuterte mye seg imellom. På den måten dukket temaer og svar på mine spørsmål opp av seg selv. Det å få til en god flyt i intervjuet hvor overganger mellom spørsmålene går av seg selv er viktig (Grønmo, 2017, s. 171). I tillegg er oppstart av intervju avgjørende for hvilken retning intervjuet tar og hva jeg kan få ut av det, slik at jeg bør starte med de spørsmålene som er lette å besvare (Dalland, 2012, s. 167). Jeg jobbet mye med rekkefølge og hvordan jeg skulle stille spørsmålene, slik at det var respondentenes tanker og meninger som sto i sentrum. Jeg ville unngå å lede i noen bestemt retning, ut over de temaene jeg ønsket å få belyst. For å kvalitetssikre at målet om dette ble nådd, valgte jeg å prøve ut spørsmålene mine på en gruppe veiledere som ikke skulle delta i undersøkelsen. Det gav meg som intervjuer en større trygghet om at spørsmålene fungerte slik jeg ønsket, og jeg hørte at de skapte refleksjon og diskusjon.

#### 4.5 Opptak av samtale/innsamling av data

For å ivareta informasjonen som kommer frem i fokusgruppeintervjuet, valgte jeg å bruke lydopptak for dataregistrering. Det er vanlig med både lyd- og videoopptak for å avhjelpe

ifølge Grønmo (Grønmo, 2017, s. 171). Lydopptak krever at respondenten samtykker til bruk av dette i intervjuet, noe de fikk i samtykkeerklæringen. Jeg ønsket også å bruke videoopptak for å ivareta kroppsspråk hos respondentene, fordi det kan være vanskelig som intervjuer å få med seg alt som skjer i et fokusgruppeintervju. En respondent ville reservere seg fra videoopptak, så jeg valgte det vekk. Alle eller ingen. Jeg ivaretok dette ved å føre sidenotater underveis i intervjuene. Lydopptak er derfor en god avhjelper i seg selv, og gjør det mulig for meg å bruke direkte sitater i oppgaven. Dette kan styrke oppgavens troverdighet. Det å bruke lydopptak under intervjuet, kan oppleves som forstyrrende for respondentene. «Noen blir stumme som østers bare de ser en båndopptaker» (Jakobsen, 2012, s. 148). Jeg valgte derfor å si noe om dette i starten av intervjuene, og jeg så at respondentene raskt glemte at samtalen ble tatt opp. Grønmo sier at dette er en erfaring han har gjort (Grønmo, 2017, s. 171). Ut fra tidligere erfaring med lydopptak var jeg bevisst på hvor i rommet jeg la båndopptakeren, at det ikke var støy i rommet, og jeg gav beskjed til respondenten at de ikke måtte snakke i munnen på hverandre. Dette for å sikre at jeg kunne høre hva som ble sagt i ettertid.

#### 4.5.1 Gjennomføring av intervju

Jeg valgte å gjennomføre alle fokusgruppeintervjuene i arbeidstiden fordi dette var et krav i godkjenningen fra kriminalomsorgen. Jeg lagde og fulgte et oppsett over hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene. Oppsettet besto av fire faser.

I *fase en* hadde jeg fokus på å informere respondentene om intervjuets innhold, forløp og ufarliggjøring av lydopptaker. Det var også viktig for meg å legge til rette for tillit, åpenhet og ufarliggjøre intervjusettingen generelt. For å oppnå dette så jeg det som hensiktsmessig å poengtere min rolle (rolleavklaring) i denne undersøkelsen som forsker, kontra min rolle i arbeidshverdagen som fengselsførstebetjent. Lydopptakeren ble skrudd på i fase en. I *fase to* startet intervjuet og jeg noterte ned ting underveis som planlagt. «Det skjer alltid mer i et intervju enn det som sies med ord» (Dalland, 2012, s. 175). Respondentene fikk snakke seg i gang og jeg lyttet for det meste. I *fase tre* stilte jeg oppfølgingsspørsmål, slik at jeg fikk frem refleksjoner rundt de temaene som var viktig for min undersøkelse. I tillegg var det viktig å oppsummere jevnlig, slik at jeg fikk sjekket ut at jeg hadde forstått budskapet rett.

Fokusgruppene diskuterte godt, og intervjuguiden ble i flere tilfeller ikke brukt til annet enn å sjekke at jeg hadde fått med meg de temaene jeg ønsket å snakke om. Disse kom opp av seg selv. Lydopptakeren ble slått av og intervjuet avsluttet.

Etter at lydopptakeren var avslått, gjennomførte jeg en uformell prat med alle fokusgruppene for å høre hvordan de opplevde intervjuet. «En fersk intervjuer vil ha stor nytte av å høre hvordan intervjupersonene har opplevd samtalen» (Dalland, 2012, s. 174). Dette for å ivareta respondentene og samtidig få en tilbakemelding på hvordan de opplevde meg som intervjuer. Det kan ha betydning for både troverdighet og gyldighet. Alle respondentene mine deltok i intervjuene, og det var diskusjoner hvor de både var enige og uenige. Jeg måtte i svært liten grad styre intervjuene ut over det å stille oppfølgings spørsmål, da temaene mine i intervjuguiden kom frem gjennom deltakernes innspill. Det virket på meg som at PMT var noe de ønsket å uttale seg om, og at engasjementet var oppriktig. Motivasjon kan være en faktor som påvirker resultatet, og i dette tilfellet den indre motivasjonen som springer ut av aktiviteten i seg selv (Imsen, 2006, s. 351). Intervjuene forløp i sin helhet nokså likt. Dette kan skyldes at jeg opplever at min relasjon og kjennskap til samtlige respondenter er god. Det gjør at etablering av en god kommunikasjonssituasjon allerede er tilstede før intervjuet. Grønmo poengterer at dette er et viktig moment før et intervju (Grønmo, 2017, s. 170).

#### 4.5.2 Tidspunkt for gjennomføring av intervju

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene mine i en bestemt rekkefølge og innen et bestemt tidsrom, da dette kan ha betydning for hvilket resultat jeg får. Ved å intervju praksisteamet først ville jeg få oversikt over oppstart av PMT. Denne informasjonen kunne være nyttig for meg å ha som bakgrunn før jeg intervjuet de andre. Også med tanke på utforming og endring av intervjuguide. I tillegg ville det ha mindre hensikt å intervju veiledere og aspiranter i starten av semester to. De hadde ikke gjennomført noen eller svært få PMT på det tidspunktet. Praksisteamet ble derfor intervjuet først som planlagt, hvorpå veilederne ble intervjuet mot slutten av semester tre over et par måneder. Da var de fleste PMT ene gjennomført, og de hadde et godt utgangspunkt for å mene noe om PMT sin betydning for aspiranternes læringsprogresjon. På grunn av at jeg ønsket at respondentene mine blant veiledere og aspiranter skulle ha mest mulig erfaring om PMT før intervjuet, ble intervjuene av aspiranter først gjennomført noen måneder etter at de hadde avsluttet semester tre. Dette skyldes at aspirantene var opptatt med eksamener og gjennomføring av sommertjeneste. Det å vente kan ha påvirket resultatet mitt, da de kan ha glemt viktige momenter. Samtidig så kan tanker og opplevelser fått mer tid til å modnes hos den enkelte, slik at det å vente kan ha satt ting mer i perspektiv og dermed så får jeg bedre refleksjoner av å vente. Jeg var bevisst dette og sendte derfor ut god informasjon til de i forkant av intervjuene (vedlegg 4).



## 4.6 Transkribering

Lydfilene mine ble transkribert i NVivo som er et transkriberings verktøy jeg har brukt tidligere. Lydfilene ble skrevet av ord for ord. I og med at jeg hadde sidenotater for det nonverbale språket hos respondentene mine, tok jeg ikke med lyder ut over ord i min transkribering. Transkriberingen er den første delen av den kvalitative analyse. Selve analysen skal jeg komme tilbake til i kapittel 5.0: Analyse av data og funn.

Jeg transkriberte intervjuene så raskt som mulig etter gjennomføringen for å få en bedre og mer sammenhengende forståelse av intervju og egne notater (Jacobsen, 2012, s. 188).

Transkribering er en tidkrevende prosess og er en omfattende jobb (Jacobsen, 2012, s. 189). Ved bruk av NVivo kunne jeg sette ned avspillingshastigheten på intervjuene slik at det ble enklere å skrive. Gjennom transkriberingen fikk jeg også hørt gjennom intervjuet på nytt, og når jeg oppdaget ting jeg ikke hadde lagt merke til under selve intervjuet, kunne jeg skrive dette ned. Jeg lagde derfor også notater av transkriberingen. Det er en av fordelene med å foreta transkriberingen selv og ikke overlate dette til andre. Jeg fikk også høre hvordan jeg stilte spørsmål og utforsket det som ble sagt. Var det noe der som kunne påvirke de svar som ble gitt? Jeg kan altså i større grad kunne si noe om hvordan jeg som intervjuer kan ha påvirket mine funn ut fra min rolle i intervjuet. Dette tenker jeg er en form for kvalitetssikring og ivaretagelse av troverdighet og gyldighet.

En av de største utfordringene i transkriberingsprosessen ble for meg dialekter. Det var vanskelig å høre hva som ble sagt, og funksjonen med nedsatt hastighet i NVivo fungerte dårligere med dialekt enn dialekt som er mer likt bokmål. Dette løste jeg ved å sette opp hastigheten og spole frem og tilbake til jeg forsto det som ble sagt. Dialektene ble transkribert til bokmål. Dette kan ha påvirket innholdet, men mine oppsummeringer underveis i intervjuene ivaretok dette på en god måte. Det å sørge for at gjengivelse blir riktig er en del av den etiske ivaretagelsen i en kvalitativ undersøkelse, og jeg skal nå kort redegjøre for etiske aspekt ved denne undersøkelsen.

## 4.7 Makt og etiske refleksjoner

Intervju er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 23). Jeg som intervjuer sitter med mer kunnskap om temaet det skal snakkes om, samtidig som jeg har mulighet til å styre samtalen dit jeg ønsker. En kan derfor si at forskeren har

makt. Kvale & Brinkmann skriver at poenget ikke er at «makt skal elimineres fra forskningsintervjuet, men snarere at intervjuer bør reflektere over den rolle makt spiller i produksjonen av intervjukunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 53). Fokusgruppeintervju er i utgangspunktet ment å være en arena hvor dialogen skal foregå på kryss og tvers i rommet, og intervjueren skal være den som styrer samtalen. Dersom dialogen forsvinner og jeg som intervjuer kun stiller spørsmål (enveisdialog), vil resultatet fra intervjuene kunne bli påvirket (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Makten jeg har til å styre dette vil kunne påvirke troverdighet og gyldighet til resultatet. Ved å ha fokus på hvordan jeg kommuniserer i intervjuene, har jeg vært bevisst min rolle i større grad, og jeg har dermed forsøkt å utjevne makten så langt det lar seg gjøre.

Det ligger også makt i det å forske på egen arbeidsplass. Kriminalomsorgen har et hierarkisk organisasjonskart. Min rolle står over aspirantene. I rang er jeg også over veilederne, men de er ikke ansatt ved KRUS, og jeg opplever derfor ikke hierarkisk makt som en utfordring over dem. De kan derimot oppleve at det er ulikt maktforhold i og med at jeg representerer den part de mottar føringer for arbeidsoppgavene fra. Derfor har jeg tatt også denne delen med i betraktningen. For å utjevne maktforholdet startet jeg samtlige intervju med rolleavklaring. Rolleavklaringen ble veldig viktig ettersom jeg måtte gjennomføre intervjuene i arbeidstiden. Valgmulighetene for å velge nøytral kontekst ble dermed snevret inn. Halvorsen mener også at den kontekst intervjuet foregår i kan påvirke samtalen (Halvorsen, 2008, s. 138). Makt gjennom uniform blir mindre når intervjuet skjer mellom likekledde deltakere, samt at alle er vant med å se hverandre i dette antrekket. Derfor tror jeg ikke at gjennomføringen ville blitt særlig annerledes av å gjennomføre i sivile klær. Jeg tror tross dette at resultatet jeg fikk, ville vært det samme også under annen kontekst og bekledding. Denne bevisstgjøringen støttes av Kvale & Brinkmann som sier at de refleksjoner jeg som intervjuer har gjort meg i forkant av intervjuet, i dette tilfellet om makt, vil påvirke resultatene i mindre grad enn om jeg ikke hadde reflektert over det (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 52). Grønmo omtaler det ujevne maktforholdet som et typisk problem under datainnsamling (Grønmo, 2017, s. 173).

Makt er også en etisk utfordring. Gjennom hele prosessen i denne undersøkelsen har jeg forsøkt å ta med de etiske og moralske vurderingene som er forbundet med intervju i forskningssammenheng (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 79). Det har derfor vært viktig for meg å sørge for at prosessen har gått riktig for seg som forskning, både når det gjelder reliabilitet, validitet, etikk og moral i alle fasene av intervjuundersøkelsen som denne oppgaven

omhandler (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). I og med at jeg foretar undersøkelse hvor mennesker anvendes som kilder, er det som Dalland skriver ekstra viktig med etiske overveielser (Dalland, 2012, s. 138). I og med at jeg også intervjuer mennesker i grupper, vil det være andre etiske overveielser som må vurderes ut over individuelle intervju. Jeg tenker på at den enkelte skal ivaretas i forhold til resten av gruppen, både med trygghet og det å komme til ordet med sine ærlige meninger og betraktninger. Dette unngås i et individuelt intervju. Jeg har forsøkt å begrunne mine valg gjennom dette kapitlet om metode.

Samtykkeskjema (vedlegg 5) og godkjenningen fra NSD (vedlegg 6) har vært med på å ivareta det etiske i undersøkelsen. Anonymisering av kilder og andre opplysninger som kan føre til gjenkjenning er viktig, samtidig som undersøkelsen får frem det som er vesentlig slik at verifiseringen blir ivaretatt. Kvale & Brinkmann skriver at «det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 81). Gjennom det arbeidet jeg har gjort, opplever jeg å ha ivaretatt det etiske samtidig som jeg både har innhentet kunnskap om temaet og ivaretatt privatlivet til de involverte. Det er dette som ofte ses på som dilemmaet i samfunnsforskningen (Halvorsen, 2008, s. 247).

#### 4.8 Reliabilitet og validitet

På bakgrunn av metodene i denne undersøkelsen, vil jeg si at validiteten har vært høy, fordi de resultat jeg har fått er relevante for problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 241). Det viser at fokusgruppeintervju har vært en relevant måte å samle informasjon på. Reliabiliteten er det vanskeligere å måle, ettersom jeg kun har foretatt en undersøkelse. I tillegg vil det ikke være mulig å gjennomføre en tilsvarende undersøkelse, fordi PMT ikke er noe nytt for neste kull. Reliabilitet vurderes også ut i fra om resultatet ville blitt det samme dersom jeg som forsker ikke hadde utført intervjuene selv (Grønmo, 2017, s. 244). Dette har jeg diskutert og begrunnet tidligere. Ut fra det så tenker jeg at reliabiliteten er ivaretatt så godt som det lar seg gjøre i denne undersøkelsen. Validitet og reliabiliteten i denne undersøkelsen har til sammen gitt god datakvalitet. Dette er i tråd med det Grønmo sier om at «reliabiliteten og validiteten sies å utfylle hverandre, ettersom de refererer til ulike forutsetninger for god datakvalitet» (Grønmo, 2017, s. 242). Mine metodevalg har ført til at dataene mine representerer de faktiske forhold metodisk, kontekstuell og teoretisk. Gjennom tematisk analyse, som jeg kommer tilbake til i kapitlet om Analyse av data og funn, er dataene diskutert systematisk, og utvalg av både enheter og personer er vurdert og ivaretatt. I tillegg har det vært en forsvarlig gjennomføring ved at jeg har forsøkt å ivareta de forskningsetiske retningslinjer som

foreligger. Grønmo sier at alle disse faktorene må til for en god oppsummering av problemstillingen (Grønmo, 2017, s. 238).

Så når jeg stiller spørsmålene: «Undersøker jeg det jeg sier jeg skal undersøke? Eller måler jeg det jeg sier jeg skal måle?», som er viktig å gjøre i en undersøkelse, så vil svaret være ja. Etterprøvbarheten står sentralt i dagens samfunnsforskning (Halvorsen, 2008, s. 21). Siden relasjonen til mine respondenter allerede var kjent, kan det hende at jeg oppnådde mer enn hva andre ville gjort i denne undersøkelsen. Trygghet og tillit er som jeg har skrevet om tidligere, avgjørende for en god dialog, og dette er noe en må opparbeide seg, det er ikke noe en har (Hartviksen & Kversøy, 2008, s. 109). Samtidig så kan min rolle gjøre at relasjonen ikke nødvendigvis er ekte fra respondentenes side. Dette må jeg ta med i betraktningen når jeg ser på validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen.

Selv om andre ville fått de samme dataene som meg, så er det ikke dermed sagt at andre ville analysert og tolket de på samme måte. Nøyaktighet i håndteringen av dataene og en refleksiv forskningsprosessen er viktig. Med refleksiv menes at undersøker er bevisst på at personlige verdier og interesser uansett vil påvirke prosessen i mer eller mindre grad (Halvorsen, 2008, s. 72). Ved en annen tilnærming til dataene mine, og en mer detaljert analyse opp mot den enkelte opplæringsenhet, samt mer fokus på de individuelle utsagnene, kunne jeg fått andre svar ved at jeg kunne belyst mer inngående likheter og ulikheter. Det er viktig at en også tar med i betraktningen at noen av de dataene jeg har funnet, ikke nødvendigvis ville kommet frem. Jeg har derfor bevisst valgt vekk å gå i detalj på de individuelle svarene, for heller å se på de generelle temaene. Dette er i tråd med det Halvorsen sier en kan gjøre i en analyse (Halvorsen, 2008, s. 139).

Jeg ser at det var nyttig å gå igjennom dataene mine flere ganger. Dette gav meg nye tanker og oppdagelser under hver gjennomgang, og dette gjør at jeg ivaretar dataene på en bedre måte enn om jeg kun hadde kjørt en enkelt analysegjennomgang. De med lang erfaring innen analyse ville kunne hentet ut både mer og annen type informasjon fra dataene mine, likevel er det ikke slik at jeg tror at reliabiliteten og validiteten i undersøkelsen min er lavere av den grunn. Jeg tenker at det belyser kompleksiteten ved temaet som undersøkes, og at det optimale hadde vært at andre også gjennomførte undersøkelser om samme tema, for så å slå funn og analyser sammen til en enhet. Det ville kunne belyst flere sider av saken. På bakgrunn

av dette mener jeg at resultatene i denne undersøkelsen kan benyttes i videre arbeid med PMT og andre lignende tester og arbeidskrav i praksis.

#### 4.9 Forandringer underveis

Til slutt i dette kapitlet vil jeg kort gjøre rede for endringer som har blitt gjort underveis i arbeidet. Først vil jeg trekke frem at jeg endret metode for innhenting av data underveis for aspirantene. I utgangspunktet ville jeg benytte elektronisk spørreskjema på denne gruppen (questback). Underveis i fokusgruppeintervjuene med de andre skjønnte jeg at det ville bli svært vanskelig å finne spørsmål som ville gi meg svar jeg trengte gjennom et skjema. Jeg endret derfor til fokusgruppeintervju også for aspirantene. Endringen ble sendt inn til NSD og godkjent før jeg startet opp. Denne endringen mener jeg har gitt en større datakvalitet i undersøkelsen ved at jeg har fått mer data som besvarer min problemstilling.

Endring av metode førte også til at tidspunkt for gjennomføring av intervjuene med aspirantene måtte endres. I og med at jeg skjønnte seint i semesteret at spørreskjema ikke ville gi meg de svarene jeg ville trenge for å svare på problemstillingen, så ble det ikke tid til å gjennomføre intervjuene før de var ferdige med de praktiske teoretiske semestrene. Aspirantene var i gang med eksamener og forberedelser, og skulle så rett ut i det vi kaller sommertjeneste (selvstendig tjeneste i en av Kriminalomsorgens enheter i 6 uker etterfulgt av 3 uker ferieavvikling). Fokusgruppeintervjuene ble derfor gjennomført i starten av fjerde semester. I ettertid ser jeg ikke at dette var av betydning for resultatet. Jeg tenker at det kan ha styrket konstruktivismen i aspirantens tilbakemeldinger/svar.

## 5.0 Analyse av data og funn

For å sikre oppgavens troverdighet og gyldighet var det viktig for meg å finne en analysemetode som ivaretok det empiriske innholdet jeg hadde fått. Reduksjon av data må foretas på en måte som gjør at man ikke mister nyttig og relevant informasjon. Kvale og Brinkmann omtaler dette som meningsfortetting altså meningen i det som har blitt sagt gjengis med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212). Etter å ha lest om analyse og ut i fra de tanker jeg hadde i forkant av undersøkelsen, kom jeg frem til at jeg ville bruke tematisk analyse. Jeg vil først redegjøre kort for hva tematisk analyse er.

## 5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun & Clarke mener at tematisk analyse er den kvalitative metoden av analyse en forsker først bør lære, da den vil gi grunnleggende ferdigheter for bruk av andre kvalitative analysemetoder (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Det finnes ingen klar enighet om hvordan metoden skal anvendes, og den skiller seg derfor ut fra andre analysemetoder som for eksempel grounded theory (Braun & Clarke, 2006, s. 80). I tillegg kan tematisk analyse brukes innen forskjellige teoretiske rammer, noe som også er annerledes fra andre metoder. Det er denne fleksibiliteten som er den tematiske analysens fordel (Braun & Clarke, 2006, s. 78). På bakgrunn av tematisk analyse sin fleksibilitet har jeg forholdt meg til den tematiske analysen når jeg analyser datamaterialet i denne undersøkelsen. Jeg har valgt å benytte meg av den forenklete tilnærmingen til tematisk analyse som Johannessen, Rafoss & Rasmussen beskriver (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282). I tillegg til fleksibiliteten i tematisk analyse, så er det også den mest grunnleggende og studentvennlige analysemetoden, hvor en ser etter temaer i dataene. Tema i denne sammenheng betyr «gruppering av data med viktige fellestrekk» (Johannessen et al., 2018, s. 279).

Tematisk analyse er godt egnet der hvor lydfiler blir overført til skriftform (transkribering) (Johannessen et al., 2018, s. 283). Transkriberingsteksten ble derfor gruppert etter fellestrekk for å få bedre oversikt. Dette er første steg av fire i den tematiske analysen hvor jeg skaffer tilveie og får oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 282). Jeg vil nå gå nærmere inn på de ulike stegene både i data fra fokusgruppeintervjuene og dokumentanalysen. Det er viktig å forstå at det ikke er klare skiller mellom stegene, og at spørsmål og svar kan bli til underveis. Det er både vanlig og nødvendig å bevege seg frem og tilbake. Dette kalles «kreativitet i analyseprosessen» (Johannessen et al., 2018, s. 283).

## 5.2 Analyse av fokusgruppeintervju

Første steg i tematisk analyse er *forberedelser* (Johannessen et al., 2018, s. 283).

Forberedelsene til intervjuene står beskrevet i kapitlet om metode. Og som jeg beskrev der, foretok jeg notater underveis i arbeidet mitt. Gjennom disse notatene kom jeg frem til følgende tema: Refleksjon, tid, rollespill, stress, samtaler, veiledning, bevisstgjøring og teori. Jeg så underveis at den teorien jeg trodde ville belyse min oppgave stemte i mer eller mindre

grad, men at jeg måtte tilføre teori om veiledning for fullt ut kunne belyse mine funn. Forberedelsesfasen i analyseprosessen min startet allerede før jeg valgte metode. Dermed kan jeg si at jeg hadde en forforståelse med meg da jeg leste igjennom datamaterialet mitt for å skaffe meg oversikt. Jeg var bevisst på dette for å unngå at det skulle farge meg for mye i grupperingen av transkriberingsnotatene mine. Dette for å ivareta oppgavens troverdighet og gyldighet. På bakgrunn av dette vil jeg si at jeg hadde en deduktiv tilnærming til dataene mine i analyseprosessen. Jeg vil kort redegjøre for hva jeg mener med deduktiv, før jeg går videre til steg to av analysen: *Koding*.

### 5.2.1 Deduktiv tilnærming

Når man koder dataene ut fra teori som på forhånd er funnet innen temaet, sier man at analysen har en deduktiv tilnærming. Kodene er i stor grad laget på forhånd og man leter etter utsagn som passer inn i kodene. Dette står i samsvar med den tilnærmingen jeg hadde til mine data. Likevel var det viktig for meg og ha et utforskende ståsted i analyseprosessen slik at jeg ikke gikk glipp av nyttig informasjon. Jeg jobbet bevisst i denne prosessen med å finne helheten, samtidig som jeg så etter momenter i dataene, som jeg ikke hadde tenkt på, eller funnet noe teori til. Jeg var derfor ikke bare styrt av en deduktiv tilnærming til mine data, men bevegde meg også mot det induktive. Et eksempel på dette er når jeg i steg en finner ut at jeg må ha med teori om veiledning. Det er dataene mine som gir meg tema. Altså så beveger jeg meg mot det induktive. Jeg vil likevel si at jeg i det store og hele hadde en deduktiv i og med at jeg ikke startet teoriløst.

#### *Koding*

Min deduktive tilnærming til dataene gjorde at jeg hadde noen formeninger om hvilke koder jeg ville få på forhånd. Jeg valgte å forholde meg til stegene i den tematiske analysen, og startet en strukturert gjennomgang av dataene mine. Der var ikke fokuset å se helheten, men å fremheve og sette ord på viktige poenger. Jeg kodet mine data i samsvar med det analyselitteraturen sier. Analysen trenger ikke være avansert eller mystisk (Johannessen et al., 2018, s. 285), så jeg jobbet strukturert med å få en ny og dypere innsikt i dataene mine. Det ble en prøve- og feile prosess. Jeg startet med å lage «noder» i NVivo. Nodene ble laget ut fra temaer som dukket opp underveis i datagjennomgangen, samt at jeg brukte forskningsspørsmål og oppgavetekst. Fokuset var å fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet. Dette er i henhold til tematisk analyse som sier at koding skjer med både generelle og spesifikke spørsmål i tankene (Johannessen et al., 2018, s. 285).

Jeg oppdaget ganske raskt at jeg ikke kunne bruke NVivo godt nok til at kodingen ble effektiv. De refleksjoner, ideer, poeng og innfall som dukket opp i tankene mine underveis, fikk jeg ikke skrevet ned noe sted i sammenheng med den «noden» som passet. Disse var viktige for at jeg skulle kunne kode relevante data grundig, som betyr å ikke markere alt, men det som gir mening uten at nyttig informasjon forsvinner. Jeg valgte tilslutt å arbeide med dataene mine i Word. Ved at jeg ikke brukte NVivo, kan gjøre noe med analysen og funn. Likevel var mine manglende kunnskaper om verktøyet, samt min manglende mulighet til å sette meg inn i det, med på å avgjøre at Word ble et bedre alternativ for meg. Dette er i tråd med det Johannessen betegner som koding (Johannessen et al., 2018, s. 284).

I koderunde en, gikk jeg gjennom intervju for intervju og markerte med gul farge det som var relevant for å svare på oppgaven. Jeg brukte så merknadsfunksjonen i Word til å navngi uthevingen, slik at jeg enklere kunne finne frem til kodetema etterpå. Teks som omhandlet samme tema, fikk samme merknad. Vedlegg 13 viser hvordan dette så ut grafisk. Jeg valgte i henhold til den tematiske analysen å være grundig kodeprosessen, for ikke å miste nyttig informasjon eller få for mange markeringer (Johannessen et al., 2018, s. 289).

Jeg oppdaget underveis i kodingen at flere temaer kunne dukke opp i samme utsagn hos respondenten. Det var derfor ekstra viktig at jeg var nøye på hva jeg markerte, og at merknadene var korte og innholdsrike. Disse notatene fungerer som stikkord for videre arbeid for meg. Jeg ønsket å få frem det konkrete innholdet i mine data, og ikke det generelle, noe som gjorde at jeg forsøkte meg på datanære merknader. Johannessen viser til sosiolog Aksel Tjora og «kodetest», for om du koder datanært eller ikke. Videre forklarer Johannessen at Tjora sier at du ikke skal kunne lage koden før kodingen, men at du skal kunne skjønne hva dataenes konkrete innhold er når du leser bare koden (Johannessen et al., 2018, s. 291). Det er flere fordeler med datanære stikkord, blant annet legges det et godt grunnlag for neste steg i analyseprosessen (Johannessen et al., 2018, s. 290). Merknadene i marginen hjalp meg til å holde oversikten, og det ble enklere for meg i steg tre: *kategorisering*, å slå kodene sammen til en helhet. Steg tre kommer jeg tilbake til.

I koderunde to gikk jeg gjennom merknadene og så at de stemte overens med de gule merknadene i teksten. Det var svært få endringer jeg måtte gjøre. Det viste at jeg hadde vært nøyaktig i runde en. Som et eksempel på endring kan jeg bruke respondenten som sa PMT ikke var av betydning for aspirantens læringsprosess, da aspiranten ville lært det samme



uansett. Hvorpå respondenten på spørsmål om vi skulle fortsette med PMT, svarte ja fordi det var så viktig. I dette tilfellet var det vanskelig for meg å forstå hva respondenten egentlig mente, og jeg måtte gå inn og kode mer detaljert for å skille utsagnene fra hverandre. Dette løste seg da respondenten selv hørte sine motstridende svar og begrunnet hva som egentlig var meningen.

### *Kategorisering*

I kategoriseringen var målet å samle viktige temaer under felles overskrifter slik at jeg fikk færre «bokser» å forholde meg til. Jeg gikk systematisk gjennom fokusgruppeintervju for fokusgruppeintervju, og lagde kategorier som kodingen i steg to passet inn under. Kategoriene ble til underveis, samtidig som jeg hadde forskningsspørsmål, tidligere forskning og problemformulering foran meg. På den måten sørget jeg for at jeg fikk hentet ut informasjon til å besvare allerede stilte spørsmål. Som eksempel kan jeg bruke spørsmålet respondentene fikk om hva som er målet med PMT. Kategorien ble til overskriften «*Målet med PMT*» i et tomt Word dokument. Den teksten som omhandlet dette tema, ble satt under denne overskriften. På den måten fikk jeg systematisert teksten i henhold til det den tematiske analysen sier (Johannessen et al., 2018, s. 295).

For å ivareta hvilket fokusgruppeintervju som hadde sagt hva, valgte jeg å merke utsagnene med ulike farger. Jeg lagde en oversikt fra fokusgruppene med veiledere, og markerte utsagnene fra de enkelte enhetene i tre ulike farger. Tilsvarende med aspirantenes fokusgruppeintervju. Utsagnene fikk farge ut fra hvilken enhet de kom fra. Dermed ble det lettere å se om aspiranter og veileders utsagn hadde likheter eller forskjeller. Enhet X fikk blå markering både hos veiledere og aspiranter fra samme enhet. Vedlegg 14 viser grafisk et utsnitt av kategoriseringen. Det var ikke nødvendig å gjøre dette med praksisteamet ved KRUS, da det ikke hadde noe direkte sammenligningsgrunnlag slik de andre hadde. Den enkelte kategori ble merket som overskrifter i dokumentet mitt, og jeg fikk derfor en oversikt gjennom å sette inn en *innholdsfortegnelse*.

Innholdsfortegnelsen viste meg at det var flere kategorier som kunne slås sammen og heller danne underkategorier. Jeg endte opp med hovedkategoriene: *Implementering, gjennomføring og betydning av PMT*. Johannessen skriver at det ikke må være for mange kategorier, og antyder at tre til fem kategorier er passelig når de skal representeres i oppgaven (Johannessen et al., 2018, s. 295). Det er disse kategoriene som jeg nå skal presentere som resultater i

denne undersøkelsen. I tematisk analyse kalles det steg fire: *Rapportering*. Men først litt om hvordan jeg analyserte dokumentene om PMT.

### 5.3 Analyse av dokumenter

Analysen av dokumentene som foreligger om PMT, startet i planleggingsfasen av denne undersøkelsen. Blant annet disse dokumentene skapte nysgjerrighet hos meg om PMT, og hva innføringen av disse testene kunne gjøre med læring i praksis. De gir informasjon om PMT, hvilke emner de kan knyttes til teoretisk og hvordan de er tenkt gjennomført. De er knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene for emne KRUS 2000 Sikkerhet og risiko I (Studieprogram, 2018, s. 19), og KRUS 2100 tilbakeførings- og miljøarbeid 1 (Studieprogram, 2018, s. 23).

Følgende dokumenter ble analysert:

Veiledningsveiledning for aspiranter: «Aspirantens/aspirantenes forberedelse før gjennomføring» (vedlegg 12). Hver av PMT har eget skjema til bruk for aspiranter og veiledere. Veiledningsveiledningen for veiledere kan ikke legges ved i sin helhet, ettersom dokumentet ikke skal deles ut. Den kan anses som en sensorveiledning. Overskriftene er satt opp i et dokumentet sammen med en kort forklaring i vedlegg 15.

#### *Forberedelser*

Dokumentene for analyse ble lest før analyseprosessen startet, da de var med og vekket min interesse for temaet. Jeg leste de derfor på nytt, og denne gangen med et forskerblick ut i fra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg noterte underveis i lesingen, slik at jeg fikk noen stikkord om hovedinnholdet i dokumentene. Dokumentene inneholdt informasjon om PMT, når i utdanningsforløpet de skulle gjennomføres, at det var et arbeidskrav, og hvor mange som var obligatoriske.

#### *Koding*

Etter å ha fått en oversikt over dokumentene, gikk jeg videre til steg to hvor jeg fremhevet viktige poeng i datamaterialet, *koding*. Kodingen gjorde jeg ved bruk av penn, tusj og papir siden dokumentene kun var tilgjengelige i PDF format. PDF format er et vanskelig format å jobbe med merknader i (slik jeg jobbet med analyse steg to i fokusgruppeintervjuene), så derfor valgte jeg papirversjon. Jeg markerte viktige poenger med markeringstusj, og lagde notater i margen. Disse merknadene gjorde at jeg fikk bedre oversikt over temaer og informasjon, som dokumentene omhandlet. Temaer som forberedelser, samtaler, veiledermanual, hvor PMT kom fra, praksis og teori var noen av merknadene mine.

### *Kategorisering*

Etter å ha kodet datamaterialet mitt gikk jeg på nytt igjennom det jeg hadde notert. Jeg brukte samme fremgangsmåte som under kategorisering av fokusgruppeintervju (se over). For eksempel så samlet jeg det som sto om før- og ettersamtalen, sammen med det som sto om hvordan PMT kunne gjennomføres. Siden disse tre temaene går på utførelse, kan de kategoriseres under den samme kategorien *gjennomføring*. Jeg jobbet meg gjennom dokumentene og endte i første runde opp med 10 kategorier. Dette var i overkant mange «bokser», og jeg foretok en ny «sammenslåing» slik jeg gjorde med fokusgruppeintervjuene (se over). Det var mange av kategoriene som omhandlet gjennomføring av PMT. Jeg satte disse opp under kategorien *gjennomføring*. Dokumentene gav ingen direkte svar på hvordan PMT skulle implementeres, men derimot var det mye informasjon om hva den enkelte PMT kunne inneholde av teori og skjemaer for aspirantens forberedelser. Disse plasserte jeg i kategorien *teorigrunnlag*. Etter dette var det kun temaer som omhandlet vurdering som ikke var dekket av de overnevnte kategoriene. *Vurdering* kan være et viktig moment når jeg skal se på betydning av PMT i utdanningen, og derfor ble det en egen kategori. Det er disse som nå vil bli presentert som mine funn i steg fire. *Rapportering*.

## 5.4 Rapportering

Jeg vil presentere mine funn i tre hovedbolker som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Først vil jeg legge frem funn som omhandler implementeringen av PMT. Deretter vil jeg se på hvordan gjennomføringen av PMT har vært, før jeg avslutningsvis ser på hvilken nytte PMT har for aspiranter og veiledere med tanke på læringsprogresjon.

### 5.4.1 Oppstart og Implementering

Det viser seg at PMT ble lansert som en ide til fengselsbetjentutdanningen fra en person som har med opplæring av aspiranter å gjøre. Slik kom PMT inn i utdanningen. Bakgrunnen var at det var ønskelig med en form for praktisk test i utdanningen. Hvorvidt dette er brukt i andre profesjonsutdanninger på høyere nivå er ikke kjent for de som besluttet innføringen av PMT, bortsett fra at de hadde hørt om at sykepleierutdanningen hadde noe tilsvarende. PMT bygger altså ikke på forskningsbasert kunnskap. KRUS mener det likevel har vært en demokratisk prosess når det gjelder implementering av PMT, ettersom konseptet har blitt diskutert i fora hvor aspirantledere for opplæringsenheter har fått mulighet til å uttale seg. Denne implementeringen har i seg selv liten betydning for aspirantenes læringsprogresjon, men det

er viktig å kjenne til hvordan PMT ble til, da det ved senere forslag kan gi en pekepinn på hvor viktig denne prosessen er eller ikke er. I dette tilfellet kan det se ut som at en tanke har blitt til noe stort. Dette kommer jeg tilbake til når jeg legger frem funnene mine. Har PMT ført til endring, utvikling og eller læring?

Implementering skjer også når PMT skal fra KRUS og ut til opplæringsenhetene. Hvordan denne har vært, kan nok ha større betydning for aspirantens læringsprogresjon. Funnene mine viser at implementeringen og kunnskapen om hva PMT er og hva hensikten med de er, ikke har kommet godt nok frem før oppstart hverken til veiledere eller aspiranter. Veilederne sier at de «famlet i blinde i starten». Mangel på kunnskap om PMT var derfor med å prege oppstarten av testene. Veilederne sier de kunne planlagt PMT på en mer hensiktsmessig måte dersom de hadde fått en bedre innføring i PMT før oppstart. Som beskrevet under begrepsavklaringer, så var veilederveiledningen ment til å avhjelpe usikkerheten rundt PMT. Veiledningen viser seg først ble ferdig og sendt ut *etter* oppstart av PMT, det vil si at den ikke kunne avhjelpe veilederne ved oppstart. Hadde dette skjedd i omvendt rekkefølge, kunne famlingen i blinde vært mindre, og planleggingen bedre. Samtidig opplevdes veiledningen for omfattende og detaljert. Dette har ført til at veldig få leser og bruker veiledningen. Noen få velger å bruke deler av den, men ingen har lest den i sin helhet. Dokumentanalysen viser at mye av det som for veiledere er uvitenhet rundt PMT, står beskrevet i veilederveiledningen. Dermed kunne noe av den famlingen i blinde blitt tatt vekk, dersom de hadde tatt seg tid til å lese. Mangel på tid kommer frem som et moment og forklaring på hvorfor de ikke har lest veiledningen, den er for omfattende. Samtlige sier at det gikk seg til etter hvert som de ble mer kjent med opplegget.

Dette har påvirket aspirantenes mulighet til læring, da det organisatoriske og veileders forberedelser var svekket i starten på grunn av uvitenhet. Aspirantene opplevde også at informasjon om PMT var svært mangelfull. Følgende sitat gjenspeiler det de aller fleste sa under intervjuene mine: «Jeg visste ingenting før veileder kom og sa jeg skulle ha en PMT». Det var kun en av respondentene som mener å huske at de fikk en kort innføring ute i opplæringsenheten om PMT. Ingen husker å ha mottatt informasjon før oppstart av semester 2 og 3. I tillegg savnet aspirantene at det var kjent for faste tjenestemenn i enheten at de skulle igjennom tester i forløpet sitt. Grunnen til det var at de mistet mulighet til å diskutere PMT med kollegaer når veileder ikke var tilstede. Dette kan være med å hemme læringsprogresjon.

Det var heller ikke kjent for veiledere og aspiranter hvilken hensikt PMT var ment å ha i utdanningen. Dette kom frem som et savn i alle intervjuene. På spørsmål om hva en PMT er, fikk jeg stort sett de samme svarene, og alle ble usikre på hva de skulle svare. Grunnen til det var at ingen hadde blitt fortalt eller fått konkret informasjon om dette, men at de selv hadde laget seg noen tanker rundt hvorfor: «Jeg tenker at jeg tror kanskje, der er ikke sikkert det er tenkt lik, men jeg tenker at det kanskje er slik». Dette viser hvor usikre de var i svarene sine rundt hensikten med PMT, og at de ikke visste. Det førte til at aspirantene i starten uttalte «*å nei, enda en test*». Dette synet viste å endre seg underveis når begge parter ble mer kjent med PMT. De så mer hva PMT var, og hva det både kunne brukes og føre til. «Jeg tenkte først da at det var mere en test, men når man har hatt det så har det mer som blitt sånn at det ikke bare er en test da». Det savnes fortsatt en klar begrunnelse for hva PMT er, og hva målet med denne formen for testing av aspiranter er.

Hvordan aspiranter og veiledere ser på PMT ble et viktig grunnlag for å forstå hvilken betydning PMT har i aspiranters læringsprogresjon. Det jeg fant var at svært få så på arbeidskravet som en test, men «mer enn en test». De aller fleste mente PMT var en formalisering av hverdagslige arbeidsoppgaver som sikret en lik basisopplæring for alle aspiranter, «systematisering av praksis». For veileder ble det altså en mer konkret måte å kunne observere aspiranten på, samtidig som de kunne sjekke ut aspirantens praksiskunnskap, og ikke bare teoretisk kunnskap (eksamener). De fikk en konkret metode å bruke for å se aspiranten uten at de måtte være for mye inne i den klassiske undervisningen som foregår ved opplæringsenheten. Fokuset var i liten grad på resultatet godkjent/ikke godkjent. Veileder var mest opptatt av å ha en arena for observasjon og mulighet til å se hvordan aspiranten klarer seg samt knytte praksisen direkte til teori gjennom en konkret handling. Det at PMT er en test har ført til at aspiranten både tar og føler på et større ansvar enn om oppgavene ikke hadde vært et arbeidskrav/test. De får selv en større rolle i situasjonene ved at det stilles krav til forberedelser i forkant av gjennomføringen. I tillegg vil samtaler med veileder kreve at du kan begrunne dine valg både før og etter, og det er dette som gjør at PMT viser seg å skape refleksjon hos aspirantene.

#### 5.4.2 Gjennomføring av PMT – betydning for læring?

Det viser seg å være ulike faktorer som har innvirkning på betydningen av aspiranters læringsprogresjon i selve gjennomføringen av PMT. Hvilken PMT det er, spiller her en sentral rolle. Jeg har ikke undersøkt den enkelte PMT, men funnene mine sier noe om PMT

generelt. Men det kommer frem ulikheter og PMT blir av aspirantene og veilederne kategorisert.

### *Tid*

Det første momentet som spiller inn på om PMT kan ha betydning for aspiranternes læringsprogresjon i gjennomføringen er *tid*. Som en veileder uttrykte: «Største utfordring for meg har vært å tilpasse det til arbeidshverdagen. Ha tid, altså god nok tid til å gjøre det skikkelig. Vi har kjent litt på det med tidspress og sånne ting». Veiledere mener det er krevende å få PMT inn i arbeidshverdagen da oppgaven er tidkrevende. Dette kan gå utover kvaliteten. De sitter igjen med en følelse av ikke å ha fått gjennomført PMT skikkelig. Planlagte gjennomføringer kan bli flyttet på, og det er andre arbeidsoppgaver som må gjøres fordi de haster mer. Ønsket fra veiledere er at PMT kan starte tidligere i semester to, slik at tiden utnyttes bedre. Både aspirantens forberedelser og begge samtalene, må tidvis legges til andre dager enn selve gjennomføringen. Dette ser de både fordeler og ulemper ved.

Hvilken tid på året PMT gjennomføres er avgjørende for hvor mye læring de gir. Opplæringen i arbeidsoppgavene som PMT består av skjer allerede i de første ukene av semester to. Det kan føre til at PMT som kommer senere på året vil gi mindre læring, da oppgaven er utført flere ganger med ulike utfall allerede: «Selve gjennomføringen og refleksjonen hvis en skal se progresjon så hadde refleksjonene vært helt annerledes i starten enn de hadde vært nå» (sitat veileder). Det viser seg også at aspiranten forbereder seg mindre til «kjente» PMT som kommer, enn når de er i starten av opplæringen. Denne tryggheten fører til at de har samme behov for bevisstgjøring rundt hvorfor vi gjør som vi gjør. De tenker at hjemmelsgrunnlag er nok, slik at de vet hva som er rett. Også vurderingen påvirkes av når på året PMT gjennomføres. Mot slutten av opplæringen i praksis kjenner de aspiranten så godt at de allerede før gjennomføringen kan si hvordan dem enkelte løser situasjonen. Dette påvirker vurderingen og også læring og refleksjon i samtalene, da det allerede ligger en forventning hos veileder om hva aspiranten kan. Dette kan hemme læringen, og PMT vil bli sett på som en test og arbeidskrav som skal og må bestås. Tilbakemeldingene er at PMT har mest hensikt, slik de er nå, i starten av de praktiskteoretiske semestrene.

### *Veileders rolle*

Undersøkelsen viser at *veileder og veilederrollen* har betydning for gjennomføringen av PMT og dens relevans i aspirantens læringsprogresjon. Dette går på hvilken relasjon det er mellom

veileder og aspirant, og på hvilken måte veileder legger opp og gjennomfører PMT. Spesielt viser det seg at spørsmålsstilling og hvordan veileder gjennomfører sin rolle ellers i løpet av året har betydning for aspirantens læringseffekt. «Jeg har alltid sjekket at de har utført jobben godt nok, men jeg har ikke tidligere stilt de spørsmålene jeg stiller i dag» (sitat veileder). De som har en veileder som følger de tett gjennom hele året, har ikke så stort utbytte av PMT, som de som har en veileder som er mindre tilstede og ikke følger aspiranten tett i hverdagen. Dette skyldes at de som har en synlig veileder opplever at de blir stilt spørsmål til tjenesteutførelsen jevnlig, og dette skaper refleksjon hos aspiranten generelt. En aspirant uttrykte dette slik:

Veldig god oppfølging av veiledere som stiller spørsmål sånn generelt, hva må du tenke på og slikt. Det blir spurt dagligdags, så du blir jo bevisst uansett om du hadde hatt PMT eller ikke, så for min del så hadde jeg ikke noe utbytte av PMT for jeg fikk så god oppfølging av veilederen som spurte deg jevnlig.

Aspiranten oppnår bevisstgjøring og refleksjon i hverdagen på lik linje som det PMT gir. Det viser seg at disse aspirantene får hyppigere tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i sin tjenesteutførelse, og derfor opplever de større trygghet i gjennomføringen. De enhetene som har organisert seg slik at det er et tett og synlig samarbeid mellom veileder og aspirant, mener at de i stor grad ville lært det samme uten PMT. Men ikke så strukturert og bevisst som nå. Resten mener at PMT er en berikelse både for refleksjon, bevisstgjøring og læring generelt.

Veileders rolle er også avgjørende for hvorvidt gruppesamtaler er hensiktsmessig i PMT for aspirantene. Det viser seg at veiledere mener gruppesamtaler fungerer bedre enn det aspirantene synes. Aspirantene sier at man i gruppesamtaler kan «*gjemme seg litt vekk*», slik en aspirant uttrykte seg: «Jeg føler at det også ble litt sånn, vi satt jo gruppevis, det blir jo en eller to som fører hele samtalen da, og resten bare nikker og smiler til det de andre sier da». Veilederne derimot mener at gruppeveiledning gir større mulighet for økt refleksjon ved at flere deler sine tanker, meninger og kunnskap, slik denne veilederen sier: «også skapes egne refleksjoner der og da. kanskje fordi de tenker litt annerledes eller de er litt, eller har litt ulik tilnærming til oppgaven eller». Dette synliggjør det mine funn viser, at gruppesamtaler i seg selv ikke nødvendigvis gir økt refleksjon og et bredere bilde av PMT. Det er hvordan veileder styrer og leder samtalen som er avgjørende om gruppesamtalene har nytteverdi for alle, en eller flere aspiranter. En kan på et vis sammenligne veileders rolle med den rollen jeg som

undersøker hadde i fokusgruppeintervjuene, det å lede en gruppe krever mer enn å snakke med enkeltindivider.

På hvilken måte veileder stiller spørsmål viser seg å ha betydning for aspirantens evne og mulighet til å reflektere. Flere aspiranter uttrykker at når veileder «drar i gang», så merker de at refleksjon settes i gang. En aspirant sier at «Veilederen får deg til å tenke på andre ting som du selv ikke tenker på, og får deg til å reflektere både før og etter». Dette viser at veileder kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon i PMT. Det er på hvilken måte veileder utfører sin rolle som avgjør hvilken og hvor stor betydning PMT får for aspiranten. Det er ikke nok i seg selv at de ulike delene ved PMT gjennomføres, det har også av stor betydning hvordan gjennomføringen skjer. Når veileder legger opp til refleksjon så sier flere veiledere at samtale rundt PMT er de beste samtale de har med aspiranter, da de opplever at det er lettere for aspiranten å snakke om det de har utført selv, enn temaer som tilfeldig er trukket frem. Slik omtalte en veileder samtale rundt PMT: «fordi de er veldig gode synes jeg da, det er der jeg virkelig har fått de til å tenke litt utenfor boksen og ta tak i seg selv da».

### *Test*

Funnene mine viser at PMT har betydning for hvor mye arbeid aspiranten legger i sine forberedelser før gjennomføringen fordi det er en test. Dette synliggjøres gjennom denne aspirantens uttalelse

Der får du igjen det med test som skaper i hodet at her må du opp å nikke og være på, så sånn sett så er det jo bra, for du tvinger deg til faktisk å må reflektere over hva du skal gjennomføre, altså du skal ha en samtale med veilederen din om dette, da må du, du må sette deg inn i det rett og slett.

PMT som en test fører til at aspiranten leser mer og dobbeltsjekker det en er usikker på før gjennomføringen. Aspirantene er tydelige på at det ikke hadde forberedt seg i like stor grad dersom gjennomføringen ikke var et arbeidskrav. Hvor mye de forbereder seg kommer også an på hvilken PMT det er snakk om og når i utdanningen den kommer. De PMT som er hverdagslige (gjøres hver dag) forbereder de seg mindre på enn de som utføres sjeldent (for eksempel fremstilling). Det samme gjelder for de PMT som kommer seint på året og som er utført x antall ganger før. De krever liten til ingen forberedelser da aspiranten er trygg på både gjennomføringen og hvorfor de gjør slik de gjør. En aspirant utalte at «det har jeg ikke gjort



så ofte, da husker jeg at jeg leste meg litt opp for den var jeg litt spent på» om en PMT som ikke var ofte utført.

Aspirantene sier at de også skjerper seg i selve gjennomføringen. De kjenner på det at veileder står og vurderer de. Situasjonen blir ikke så naturlig og normal som den ellers ville vært.

Føler at du må prestere litt annerledes når de er tilstede, det betyr ikke at du ikke gjør en god jobb ellers, men det blir litt som han sier at du føler kanskje at, f.eks.

overlappen da så er det ikke noe å si så er det ikke noe å si, men når det er en PMT så bruker du likevel lang tid for du vil sørge for at du har gått igjennom alt.

Aspirantene er delte i sine meninger om hvordan veileders tilstedeværelse påvirker deres arbeidsutførelse uavhengig av om det er PMT eller ikke. Noen blir mer skjerpet og føler seg stresset, mens andre kjenner på trygghet og mener de skal gjøre en like god jobb uansett hvem som er tilstede. Skillet går mellom enheter og ikke mellom individet. Det viktige er å være bevisst at dette styres av ulike faktorer som organisering av veilederrollen, relasjon mellom veileder og aspirant, utførelser av roller, eller hvordan aspiranten evner å være selvstendig og ta tilbakemeldinger.

#### *Forberedelser, før- og etter samtaler*

Flere aspiranter sier at refleksjon startet i forberedelsesfasen, og en aspirant uttrykte følgende: «For min del kom det da jeg måtte sette meg ned, for jeg fikk jo det arket også skulle jeg sette meg ned og skrive ned mine tanker rundt det. Så det var der min refleksjon kom inn».

Forberedelsene førte også til at aspiranten var mer bevisst i selve gjennomføringsfasen fordi man hadde tenkt så nøye gjennom det en skulle gjøre i forkant. Dette viser også at «arket» (veiledningsveileder for aspiranter) er med på å «pushe» aspirantene i gang slik at de har noen tanker om PMT før samtalen med veileder. Dersom dette skal gjelde, må det være krav til en viss skriftlighet. Det vil ansvarliggjøre aspiranten på en annen måte enn om de kun skal forberede seg muntlig. Tilbakemeldingene er at den skriftligheten ikke må være for omfattende, men kun i stikkordsform, og at det legges muntlig frem for veileder i førsamtalen. En veileder uttrykte følgende om aspirantene: «De forbereder seg og de har lyst til å gjøre det bra fordi de vet at det er noe de må få godkjent». Det at PMT er en test har betydning for aspirantens forberedelser. Og ettersom refleksjonen starter i forberedelsesfasen er det av

betydning at PMT er et arbeidskrav/test. Betydningen av PMT ville ikke vært den samme uten forberedelser og heller ikke testmomentet.

Et av spørsmålene mine til aspirantene var om de ville lært det samme dersom de ikke hadde hatt samtaler i forkant av PMT. Svaret var her unisont fra samtlige fokusgrupper «nei». Hvor stort utbytte de hadde kom an på om det var gruppe- eller individuell samtale, når på året den ble gjennomført og hvilken PMT det var snakk om. Likevel hadde samtlige utbytte av førsamtalene. De aller fleste trakk frem refleksjon og det juridiske som viktig. Det å se hjemmelsgrunnlag konkret opp mot gjøremål, slik at de fikk se hva de hadde lov til, ble nevnt konkret. Dette førte også til at de leste straffegjennomføringsloven slik at de husket paragrafer.

En aspirant sa: «Både før og etter egentlig. Både i forberedelsesfasen som hun sier, men også etterpå der du kan reflektere over hva som faktisk skjedde, og hvor du finner ut hva som kunne vært gjort annerledes uten å gå utenom rutinene». Dette beskriver tilbakemeldingene. Samtlige deler av gjennomføringen ser aspiranten på som viktig i PMT. Det varierer litt individuelt hvilke deler som har størst betydning for den enkelte, men alle delene trekkes frem i samtlige fokusgruppeintervjuer. Og det viser seg at det er avgjørende at veileder er med for å styre og lede samtalene slik en aspirant oppsummerte: «Samtalene er viktige fordi veileder får deg til å tenke på andre ting som du selv ikke tenker på, og får deg til å reflektere både før og etter». Dette knyttes til refleksjon over både handling og teori.

Aspirantene sier de blir mer bevisst på koblingen mellom handling og teori når de har PMT, samt at de forstår bedre hvorfor vi gjør det vi gjør.

Men jeg synes den der refleksjonsbiten er så viktig å tenke over hvorfor en gjør ting.

Den kommer ikke av seg selv hvis du ikke blir bedt om å sette deg ned og tenke over det. Da gjør man jo alt på rutine som alt annet i fengslet noen ganger (*sitat aspirant*).

Aspirantene er tydelige på at de ikke ville oppnådd samme refleksjon dersom de ikke hadde hatt PMT. Det ble også uttalt at arbeidsoppgaver aspiranten trodde en hadde kontroll på, fikk flere og nye innfallsvinkler gjennom PMT og de refleksjonene som ble gjort.

Aspirantveilederne blir også mer bevisst gjennom PMT. PMT har fått de til å reflektere og forberede seg mer enn de har gjort tidligere. Dette går mye på det å stille de «rette» spørsmålene som skaper refleksjon. Dette gjaldt spesielt i oppstarten av testene, da de måtte

sette seg inn i hva og hvordan de best kunne gjennomføres for aspiranten. Som en veileder uttalte: «Det er jo noen krav til dette som vi må følge, så vi må se til at det blir gjort skikkelig». Etter hvert som veileder ble bedre kjent med PMT, var ikke forberedelser like viktig for dem. Veilederveiledningen ble brukt i varierende grad, uavhengig av når på året PMT var. Et par veiledere mente punkter i veiledningen var nyttig, andre mente de selv hadde fasiten og ønsket ikke å bruke dokumentet, og kun en veileder sa veilederen var lest i sin helhet. Resten som startet «tro til malen» (sitat veileder) måtte gi seg, da det mente den ble for tidkrevende å følge. Felles for tilbakemeldingene ble at veilederveiledningen har fungert som et hjelpemiddel, men den er for detaljert og omfattende til å anvendes i sin helhet.

Ut fra funnene så ser det ut til at alle ser litt forskjellig på hvilken samtale som er den viktigste og mest hensiktsmessige i en PMT. Mens forberedelsesprosessen viser seg å være viktig for aspiranten og oppstart av PMT, så er det hos veiledere varierende om de trekker frem før- eller ettersamtalen. Før samtalen trekkes frem som viktig for å bedre selve gjennomføringen:

Jeg tror selve gjennomføringen blir bedre på grunn av før samtalen fordi at en jobber gjennom ganske mye, og de kommer frem til nye ting de ikke har tenkt på, som de drar med seg inn i PMT. Jeg tror godkjentprosenten hadde vært lavere hvis vi ikke, eller kun, hadde hatt ettersamtalen. før samtalen hjelper.

Altså så viser dette at det veileder ser, hører og observerer i samtale før PMT, er avgjørende for hvordan aspiranten utfører selve handlingen. Veileder har i de samtale mulighet til å få aspiranten til å reflektere over det som er tenkt, og hjelpe til med å skape nødvendig refleksjon for at PMT skal kunne utføres på en mer riktig måte. Det kommer frem at aspirantens prosess settes i gang og at en får fokuset inn på rett tema.

Ettersamtalen har stor verdi dersom PMT gjennomføringen ikke går helt som planlagt. I det aspirantens handling må avvike fra det forberedelser og før samtale har lagt opp til, blir ettersamtalen meget viktig. Det er i den samtale aspiranten får mulighet til å reflektere over hva som skjedde, hvorfor det ikke gikk som planlagt og hva en kan lære av det til neste gang. Veilederne var tydelige på at dersom refleksjonene var gode i etterkant, så ble PMT likevel godkjent selv om gjennomføringen ikke var god. Slik en uttalte: «det er samtale som sier mest». Det var viktig for veilederne å få frem at de også før PMT har hatt samtaler med aspirantene sine både før og etter gjennomføring, men at de nå er mer systematisert. De opplever

også at samtalene er mer nyttige og hensiktsmessige nå gjennom PMT, i stedet for å samtale rundt valgte tema. Det å bruke konkrete handlinger som aspiranten utfører selv, ser de på som svært viktig for aspirantens læringsprogresjon. Ønsket fra veiledere er på bakgrunn av dette, at PMT i større grad kan knyttes til de 15 veiledningssamtalene som de er pålagt å gjennomføre med aspirantene sine.

### *Observasjon i gjennomføring*

Funnen mine viser at samtalene gjennomføres av veileder enten i gruppe eller individuelt slik jeg har skrevet over. Hvem som observerer og er tilstede under selve gjennomføringen varierer fra sted til sted og fra veileder til veileder. KRUS har åpnet opp for at også andre tjenestemenn enn veileder kan gjennomføre PMT med aspiranten. Det viser seg at svært få av veilederne benytter seg av dette tross at de sier det både er tid- og ressurskrevende i perioder å få gjennomført testene. Noen har lagt opp til egne dager hvor PMT gjennomføres, og andre har brukt rollespill som gjennomkjøring for å unngå å bruke andre tjenestemenn i PMT med aspiranter. Følgende utsagn beskriver dette: «Grunnen og til at vi har kjørt litt rollespill, det er dette med at vi ikke ønsker å dra andre betjenter inn i dette. Du må velge noen du stoler på. Faste ansatte gir også ganske ulike tilbakemeldinger». Veilederne er samstemte i at dersom de må bruke andre tjenestemenn må de velge disse selv. Det går både på at de vil velge de som utfører oppgavene i henhold til regler og rammeverk, og at de evner å gi konstruktive tilbakemeldinger på de observasjoner som gjøres. Jeg kommer tilbake til funn rundt rollespill senere i dette kapitlet. For aspirantene har det mindre betydning hvem som er tilstede når de gjennomfører PMT. Deres fokus er mer på at de bør kunne få gjennomført PMT når det passer i tjenesten, uavhengig av om veileder er tilstede eller ikke. De opplever at PMT blir mer kunstig når den skal planlegges ut i fra når veileder er tilstede, spesielt i de PMT som gjennomføres daglig/ofte. Her sier aspirantene at de blir observert av faste tjenestemenn og også veiledere ellers, og det oppleves som rart å skulle gjennomføre oppgaven som en PMT langt ute i utdanningsforløpet. «Hvis vi var med på visitasjon så ble ikke den godkjent med mindre veilederen var tilstede» (sitat aspirant).

### *Rollespill som gjennomføring*

KRUS har sagt at PMT kan gjennomføres som rollespill, dersom gjennomføringen kunne oppleves som provoserende for innsatte, at det ble knapt med tid, eller at det var utfordrende å få gjennomført de grunnet tema. Det å utføre en test ved bruk av innsatte ble for noen en etisk utfordring. En uttrykte følgende: «Kritiske røster som sier noe om at du konstruerer

situasjoner som eksponerer innsatte for krenkelse i ren opplæringsøyemed ikke sant som er dypt problematisk». Innsatte er i en sårbar situasjon, og det kan oppleves provoserende å være gjenstand for vurdering av aspirantene gjennom PMT. I tillegg er noen av PMT ikke gjennomførbare i enkelte avdelinger, noe som skaper utfordringer i det å få gjennomført de som er obligatoriske.

Det er stor enighet i at rollespill ikke gir samme utbytte som reelle situasjoner. «Det blir iallfall ikke samme læringsutbytte som om vi gjør det i praksis» (sitat aspirant). Det nevnes at ubehag og usikkerhetsmomentet forsvinner ved rollespill. I tillegg oppleves rollespill som fjasete og kunstig. Gruppen mente at det som var spennende med jobben, var det uforberedte som kunne oppstå. Stresset hos aspirantene, om å ta rette avgjørelser på riktig grunnlag i uforutsette situasjoner, kan ikke gjenskapes ved rollespill. En aspirant mente til og med at det i stedet for rollespill hadde holdt med før og ettersamtalene. Det er flere som har brukt rollespill, men samtlige sa det kun var for å effektivisere PMT, og fordi de måtte ha gjort det. Rollespill har vært en erstatting når PMT ikke kunne gjennomføres reelt. De har sikret at alle aspiranter har fått grunnleggende opplæring i det de skal. Det presiseres at rollespillene, hvis de må benyttes, måtte forsøkes gjennomført i en kontekst som er tilnærmet lik det reelle. Klasserom er ingen egnet arena. Rollespill ses på som en: «Nødløsning ettersom en må igjennom det slik studieplanen sier, arbeidskrav» (sitat veileder). Det var enighet i at rollespill er en øvingsarena for å trygge og bli trygget, men at det fungerer langt dårligere med tanke på læringsutbyttet. Rollespill vil gjøre det langt vanskeligere å vurdere aspiranten, da en mister den vanskelige og utfordrende delen av PMT, og det vil bli større ulikheter i vurderingene. Mest mulig lik kontekst innenfor det som er mulig for alle er ønskelig.

### *Godkjent/ikke godkjent gjennomføring*

Hvordan gjennomføringen skjer i alle ledd er avgjørende for aspirantens vurdering. Det vil si at veileders rolle, aspirantens utførelse og refleksjon, samt om PMT gjennomføres som rollespill eller ikke er av betydning for den vurdering som aspiranten får. En veileder uttalte følgende om vurdering: «Kun vår subjektive oppfatning. Det er faktisk sånn at jeg legger lista for meg selv om hva som er godkjent ikke godkjent». Det fremstår i mine funn som at vurderingskriteriene i veilederveiledningen ikke blir brukt, da de ikke er kjent for veileder, eller at de ikke husker helt hva som står. I tillegg mener veilederne at det er de som vet best hvordan oppgavene skal utføres, og dermed også er de som bør vurdere hva som er innenfor eller ikke. De interne ulikhetene fra enhet og helt ned på avdelingsnivå er avgjørende for hva

som blir godkjent/ikke godkjent. Derfor vil det ikke være likhet i vurderingene av aspirantene, men en subjektiv skjønnsvurdering i det enkelte tilfellet. Veilederne sier selv at de på samme enhet ikke engang vurderer likt. Likevel kommer det frem at det er en viss likhet i vurderingene, i og med at Kriminalomsorgens lovverk er styrende. «Kontrolltiltakene gir jo ikke rom for å utvise skjønn» (sitat veileder). Dette er det noe uenighet rundt, da det er flere handlingsalternativer innen en og samme lov. En veileder sa følgende: «Det handler jo mye om personen som gjennomfører det, og hva vi også synes er godt nok og legger vekt på i en samtale». Vurderingen vil dermed være subjektiv og skjønnsmessig, men med de rammer som er fastsatt ved rutiner, lov og annet regelverk.

Aspirantene tenker PMT blir godkjent så lenge de gjennomfører i henhold til regelverket, men de er usikre på hva som egentlig må til for å bestå. De er usikre på om det er selve gjennomføringen som teller eller om det er evne til å knytte teori til praksisen. Noen mener at det er hvordan de forklarer gjennomføringen som er avgjørende. Dette funnet samsvarer med det som kommer frem om implementering og viten om hva PMT er, er for dårlig. En aspirant oppsummerte det slik:

Hadde en ikke bestått hadde vi fått påpek for det ganske mye tidligere tror jeg, i løpet av praksisen, både av veileder og kollega, enn at du skal stå mot slutten å få godkjent på noe du har gjort hele året. Så du vet jo om du er sann ca. innenfor eller ikke.

#### 5.4.3 Nytteverdien til PMT

En av tankene som lå bak PMT var at veilederne skulle få en bedre arena til å knytte teori og praksis konkret sammen. PMT er først og fremst en praktisk test hvor det praktiske skal tillegges mest vekt, men det kreves også refleksjon og pensumbruk for å få den godkjent. Tilbakemeldingene til KRUS fra aspirantlederne har vært at PMT så i måte har vært gull, da de opplever at det blir en bedre kobling til pensum enn tidligere. Dette bekreftes i fokusgruppeintervjuene med veilederne, men de sier det er variasjoner fra aspirant til aspirant. I tillegg er veilederrollen sentral ut i fra hvordan de har satt seg inn i veilederveiledningen og pensum generelt. De sier at det er veileder som må dra i gang koblingen til teori: «Ja da må du sitte å gi sånne småstikk da» (sitat veileder). Likevel ser veilederne at ved bruk av PMT, så er det enklere for aspiranten å gå i dybden og se hva oppgaven egentlig handler om. Det får frem etiske refleksjoner hos aspiranten på en måte som veileder ikke har sett før. Dette kommer av

at aspirant og veileder har forberedt seg før selve gjennomføringen. Aspirantene ser ikke de etiske perspektivene like bevisst. Dette kan skyldes at de ikke har hatt etikk som emne enda. En aspirant trakk likevel frem etikk og moral, men klarte ikke å se på det som teori ettersom emnet ikke hadde startet. Derimot blir emnet Straffegjennomføringsrett og andre juridiske emner (juss), trukket frem som både nyttig og enklest å koble PMT til: «Selve læringsutbyttet, ikke lært noe bortsett fra juss. Det er ikke noe annet fag jeg kan bruke det opp imot. Så sånn sett er det kun jussen som jeg har hatt læringsutbytte i og lært noe» (sitat aspirant). Veilederne ser også det ubevisste hos aspiranten ved at de tar med seg det de har lært i klasserommet ut i praksistjenesten. Dette blir synlig for veileder gjennom aspirantens refleksjoner. En veileder oppsummerte dette slik: «De får teorien ut i praksis. Det er det jeg synes er best med PMT. Jeg ser at de forstår hensikten av det vi lærer på skolen, og de skjønner hvorfor vi lærer det når vi er på jobb».

En veileder hadde spurt sine aspiranter hvilket emne en PMT hørte til. Aspirantene svarte sikkerhet, men den lå under emnet miljøarbeid. Veileder opplevde at bevisstgjøringen rundt dette gjorde noe med førsamtalen. Perspektivet til aspiranten endret seg, ved at de måtte snu og vende på de tankene de i utgangspunktet hadde. Dette ble en god refleksjonsøvelse, hvor veileder fikk se aspirantens evne til å reflektere på en ny måte. Veilederen avsluttet med å si: «jeg ser verdien av PMT». Refleksjon var det ordet som stadig ble brukt da jeg snakket med fokusgruppene mine. Det var i samtalene før og etter gjennomføringen at veileder så betydningen av PMT som læringsmetode. Samtalene ble ekstra nyttige da tema var fra en egenopplevd kontekst. Det vil si at ingen av delene ville gitt samme nytte for aspirantens læringsprogresjon dersom de hadde stått for seg selv. Samtalene ville ikke blitt de samme dersom aspiranten ikke hadde tatt utgangspunkt i egen handling, og gjennomføringen ville ikke blitt like god uten samtalene. «Så får du en sånn naturlig veiledning som jeg synes er veldig mye bedre da» (sitat veileder). Aspirantenes egne forberedelser viser seg å være nyttige fordi de blir mer skjerpet.

Gjennomføringene av PMT har blitt bedre utover i semestrene. Dette skyldes at veiledere og aspiranter har blitt mer kjent med hvordan PMT skal og bør fungere, samt fått det inn i hverdagsplanleggingen. Hvordan en legger opp til, og gjennomfører PMT, har betydning for nytteverdien. Som en veileder uttalte: «vi har litt funnet vår vei gjennom å ha prøvd ut dette. Og jeg ser veldig nytteverdi av det, og jeg ser også at praksis får enda litt mer tyngde i skoleåret, og det synes jeg er veldig viktig». PMT har gitt veiledere en konkret

vurderingsform. Systematiseringen og konkretiseringen har vært bra. Det ønskes en vurdering av hvilke PMT som bør bli med videre og ikke, og om noen bør byttes ut. Større valgfrihet ut i fra enhet og avdeling vil gjøre PMT enda bedre. Et utsagn som «flere tester som gir mer mening da enn enkelte» oppsummerer det funnene mine sier. Hvilke tester som ble trukket frem varierte fra enhet til enhet og også helt ned til avdelingsnivå, men felles for alle var at de ønsket en større valgfrihet i hvilke PMT som måtte gjennomføres. Ved å ha mulighet til å tilpasse PMT til aspirant, enhet og avdeling, ville betydningen av PMT for aspiranternes læringsprogresjon kunne bedres. Størst diskusjon i fokusgruppene var PMT som kontaktbetjentsamtale. Veiledere og aspiranter opplever denne som utfordrende og gjennomføre som en PMT, da det er uvanlig i enheter å gjennomføre disse samtalene med flere tilstede. Denne PMT har derfor blitt gjennomført ulikt, ut ifra hva veileder har bestemt. PMT blir altså ikke alltid gjennomført som oppsatt. Likevel er de ikke løst på en uhensiktsmessig måte, men mer tilpasset konteksten. En aspirant sa at en samtale med en innsatt i et fellesskap hvor veileder er naturlig tilstede, kan være et bedre alternativ. Det kom frem at et sted måtte aspiranten ta over avdelingsleders jobb for å få gjennomført overlappings PMT, da overlapping er avdelingsleders jobb. På bakgrunn av dette ønskes: «Flere valgfrie PMT, men likevel samme antall» (sitat veileder).

Ønsket er at det blir større fleksibilitet om når den enkelte PMT kan gjennomføres. En aspirant sa: «veldig kunstig å stå i det og bli observert når du hadde gjort det så mange ganger før». Nyttene ved disse PMT ble lavere enn de som kom tidlig i semestret. Dersom PMT skulle hatt like stor nytte hele året, må kravet og rammene rundt testen følge aspirantens utvikling, slik at de økes i takt med ferdighetene og kunnskapsnivå. Økt krav til refleksjon og bruk av pensum kan være en løsning. Det er tidsmessig fint og fordele PMT mer jevnt ut over året ettersom det vil gi veileder et bedre grunnlag for å vurdere aspirantens utvikling, samt at det vil gi en større fordeling av arbeidsoppgaver slik at totalbelastningen ikke blir stor.

Det viser seg også at de som har tett oppfølging av veileder gjennom hele praksistiden, har mindre utbytte av PMT, ettersom veileder legger opp til refleksjon i opplæringen ellers. Strukturen rundt PMT er med på å synliggjøre evner i praksis og teori hos aspiranten på en dyptgående måte, slik at læringsprogresjonen er større enn det veileder opplevde før implementeringen. På spørsmål om de ønsker å fortsette med PMT svarer alle respondentene ja, men med ønske om endringer som forbedrer nytteverdien.

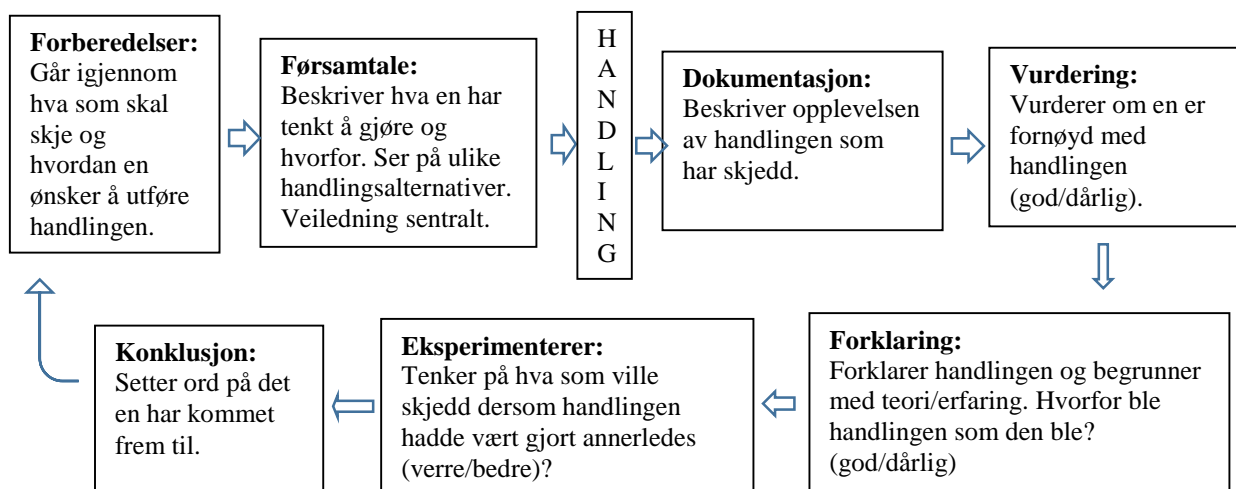


#### 5.4.4 Refleksjonsprosessen

Basert på mine funn så har jeg kommet frem til en utvidet versjon av de fem trinnene Aarkrog legger frem i sin bok. Aarkrog skriver at den ikke inneholder den «praktiske afprøvning», selv om hun ut fra teoriene til Kolb og Schön sier at den kan være integrert i mer eller mindre grad (Aarkrog, 2012, s. 61). Kolbs læringssirkel viser at handlingen er en del av læringen (figur 4), men inneholder kun fire trinn. Femtrinnsmodellen starter der hvor det nettopp har blitt utført en handling (Aarkrog, 2012, s. 63), og Kolb sin læringssirkel starter i handlingen.

Funnene mine derimot viser at refleksjon starter allerede når aspiranten forbereder seg til PMT. Altså før selve handlingen. Etter at refleksjonene settes i gang hos aspiranten selv, fortsetter de prosessen i og under førsamtalen med veileder. De sier også at de reflekterer i handlingen slik Kolbs læringssirkel viser. I hvilken grad det reflekteres i selve handlingen vil variere. Det krever at man evner å sjonglere mellom det å handle og reflektere på samme tid. Det er dette Kolb synliggjør når han snakker om de to dimensjonene (Kolb, 2000, s. 58).

Figur 5 viser i hvilke områder det reflekteres over i PMT. Refleksjon forekommer som den viser i tre trinn før det Aarkrogs femtrinnsmodell viser. Jeg har på bakgrunn av denne undersøkelsen kommet frem til at refleksjonsprosessen bør bestå av åtte trinn.



Figur 5: Åtetrinnsmodellen. En videreutviklet modell av Aarkrogs refleksjonsprosess (Aarkrog, 2012, s. 62).

Hvert av de åtte trinnene viser mine funn på en skjematisk måte. Trinn en snakker om refleksjon som oppstår når aspiranten forbereder seg til PMT. I trinn to skjer refleksjonene sammen med veileder, og hvordan veileder utøver sin rolle er avgjørende for hvor mye eller

god denne refleksjonen vil være. Det neste trinnet synliggjør handlingen, og også her viser mine funn at både aspirant og veileder har opplevd å sett at refleksjon skjer og er nødvendig. Dersom en ikke evner å reflektere i selve handlingen vil aspiranten kunne oppleve at situasjonen ikke løses, da uforutsette ting skjer, og det som var forberedt ikke virker.

Dokumentasjonen trinn fire snakker om er en del av ettersamtalen i PMT sammen med trinn fem til åtte. Alle disse trinnene er det som veileder går igjennom med aspiranten etter at handlingen er utført. Samtalen skjer som oftest rett etter selve utførelsen, men den kan også gjennomføres på et senere tidspunkt. Funnene sier at en av tingene aspiranten like med PMT er at de får vite om den er godkjent eller ikke rett etter gjennomføringen. Veiledere er i dette tilfellet opptatt av hva aspiranten sier. Hvilken refleksjon aspiranten gjør seg er av større betydning for vurderingen enn handlingen. Dette er et godt eksempel på at språket i læringen er viktig slik Vygotsky snakker om.

I trinn en er det aspiranten selv som reflekterer over hva som skal skje. Her er det mulighet til å forberede seg, og om en reflekterer vil være individuelt. Men refleksjon kan skje. Videre i neste trinn vil aspiranten sammen med veileder kunne reflektere over de forberedelser aspiranten har gjort. Aspiranten må redegjøre og begrunne for sine valg. Her står språket sentralt, da aspirant skal sette ord på de tanker som er gjort i forkant. Veileder skal her hjelpe aspiranten til å systematisere og trygge før gjennomføring. Det kan også være at veileder må utvide/avgrense aspirantens valg. I dette trinnet er det viktig at veileder ikke overkjører aspiranten, men veileder mot målet som er neste trinn, handlingen.

Selve handlingen kan også være et trinn i refleksjonsprosessen. Refleksjon kan også skje i handlingen slik Schön mener. Disse refleksjonene må aspiranten ta med seg videre, og utfordringen her kan være å huske hva en reflekterte ettersom situasjonen kan være stressende. Den bevisste refleksjon er kanskje mindre tilstede og den hverdagslige refleksjon kommer mer synlig frem. Dette vil være individuelt fra aspirant til aspirant.

I vurderingen av gjennomføringen, er det systematisering som står i fokus. Aspiranten skal ved hjelp av fagbegreper, begrunne hvorfor en tenker gjennomføringen gikk som den gikk. Hvem veileder er, hvordan veiledningen legges opp, hvilken relasjon veileder og aspirant har, og hvordan veiledningen gjennomføres her vil kunne påvirke de videre trinnene i refleksjonsprosessen. Først i neste steg av prosessen skal fokuset være på teori og erfaring.

Veileder skal her kunne bekrefte om refleksjonene stemmer opp mot teori eller ikke. Det er først når refleksjonen knyttes til teori at den virkelig har læringseffekt. Da vil en kunne svare på om det man gjorde kan brukes igjen, eller om en må endre noe (Aarkrog, 2012, s. 61).

Det nest siste trinnet i prosessen kan en hoppe over, men aspiranten vil ikke kunne sparre med veileder om hva som kunne skjedd dersom PMT ble gjennomført annerledes. Dette trinnet er med på å utvide handlingsrommet til aspiranten, og er derfor så i måte viktig å ta med. Konklusjonen totalt om gjennomføringen vil derfor bli mer snever enn om alle trinnene følges. Trinnet ivaretar alle sider ved refleksjonen av en handling. Tilslutt skal aspiranten altså sette ord på det en har kommet frem til. Også her spiller språket inn som en viktig del slik den sosiokulturelle læringsteorien påpeker.

## 6.0 Diskusjon

Diskusjonen starter med første forskningsspørsmål som omhandler implementering. Deretter tar jeg for meg PMT og gjennomføring med overskriftene tid, veileders rolle, test, forberedelser og samtaler, observatørrollen, rollespill og vurdering. Jeg avslutter med forskningsspørsmål tre, nytteverdi. For å ivareta gyldigheten og troverdigheten til undersøkelsen vil jeg forklare funnen opp mot teori og tidligere forskning.

### 6.1 Implementering

Funnene rundt implementeringen er litt motstridene. På den ene siden så sier KRUS at de har kjørt en demokratisk prosess i bestemmelsesfasen med aspirantledere, samt at de har informert veiledere på veiledersamling og gitt ut en omfattende veiledermanual. Likevel så er tilbakemeldingene fra både veiledere og aspiranter at implementering og informasjon rundt PMT har vært for dårlig, og i svært liten grad gitt nødvendig informasjon. Det er altså ikke samsvar mellom det KRUS sier, og det som opplæringsenhetene ved veiledere og aspiranter opplever. Arbeidet med å iverksette og gjennomføre PMT viser seg å være problemet, og ikke arbeidet bak. Dette er i tråd med det Blossing skriver om implementering (Blossing, 2015, s. 11).

Grunnen til dette kan skyldes flere faktorer. Disse faktorene kan slik Westergård & Roland sier være fremmende eller hemmende for implementeringen, for så i neste omgang få betydning for aspirantens læringsutbytte (Westergård & Roland, 2015, s. 15). En faktor er at den informasjon og diskusjon som har vært mellom KRUS og opplæringsenhet har i stor grad

gått via aspirantleder. Aspirantleder har på sin side ingen direkte oppgave knyttet til PMT. Hvordan har de forstått at de skal videreformidle det som bestemmes rundt PMT videre? Har de vært med på å bestemme ut fra det som er organisatorisk mulig, for så å tenke at opplæringen av veilederene skjer av KRUS? Denne undersøkelsen viser at det er i dette kommunikasjonsfeltet noe må ha gått galt. I utgangspunktet så ligger det både god informasjon, og det er gitt tilstrekkelig opplysninger om PMT før oppstart, men denne har altså ikke nådd godt nok ut til bruker. Dette kan vi se i lys av det Dalland skriver om læring som prosess, hvor det ikke nødvendigvis er uvilje til å lære som hemmer læringen, men andre utenforliggende faktorer (Dalland, 1999, s. 108). Hvordan og til hvem informasjonen kommer viser seg å være avgjørende for resultatet. Denne manglende informasjonen har slik funnene mine viser gitt en mer usikker og uforutsigbar oppstart av PMT. Både veiledere og aspiranter brukte starten til å sette seg inn i hva PMT var, og hvordan de kunne løse gjennomføringen i forhold til de rammefaktorene som ligger der.

På den andre siden så viser også funnen mine at veiledere ikke har satt seg tilstrekkelig inn i informasjonen som er tilgjengelig. Dokumentanalysen viser at veilederveiledningen inneholder den informasjonen som veiledere etterlyser i oppstarten av PMT, og som de sier de har funnet ut av underveis. Det viser at dersom veileder hadde tatt seg tid til å lese og sette seg inn i informasjonen som ligger der, kunne mye av usikkerheten rundt PMT vært unngått. Det som derimot ble utfordrende, var at veilederveiledningen kom ut etter at noen hadde startet med PMT. Informasjonen var god, men kom for seint. Utfordringen for veiledere var også å finne tid til å lese en omfattende veiledermanual. Det kommer frem at ettersom PMT har kommet i tillegg til andre gjøremål, så har det vært vanskelig å finne tid til å sette seg inn i en så omfattende manual. Det hjelper altså ikke at informasjonen er god, dersom det ikke er tid til å sette seg inn i den. Implementeringen bli svakere ved at informasjonen hverken er mottatt eller forstått. Imsen sier at det er mer utfordrende å skulle finne mening og sammenheng når en ikke kjenner til det en skal gjøre og hensikten med det (Imsen, 2006, s. 35). Sender må altså sørge for at mottaker både har mottatt og forstått budskapet, hvis ikke har informasjonen liten hensikt (Eide & Eide, 2004, s. 16). Dette støttes av Illeris syn på læring, som sier at det er avgjørende å forstå den helhetlige og den sammensatte karakteren til læring (Illeris, 2000, s. 12). Alle momenter i en læringsprosess er avgjørende for læringsprogresjonen. Både læring, personlig utvikling, kvalifisering og sosialisering er begreper som går i ett (Illeris, 2000, s. 10).

I motsetning til veiledere så hadde aspirantene ingen informasjon om PMT før oppstart. Hverken KRUS eller opplæringsenhet gav informasjon om PMT ut til aspirantene. Kun en aspirant mener å huske at noe var sagt om PMT, men ingen opplevde at de var forberedt før første gjennomkjøring. Aspirantene sier at det gjorde dem mer usikker i starten av PMT enn etter hvert. De opplevde at læring og trygghet økte utover i semesteret, noe som støttes av Illeris syn på læring (Illeris, 2000, s. 12). Tidligere forskning sier at: «tydeligere kriterier, slik at studentene vet hva som kreves og hva de skal bedømmes ut fra ved passeringstest er viktig og må forbedres. Halvparten av studentene i begge gruppene ønsker bedre informasjon om gjennomføring av passeringstest i forkant» (Bjerkevold, 2015, s.5). Imsen begrunner dette med at når studenten skal vurderes, så er det viktige aspekt å kjenne til det en skal gjøre og hensikten med det (Imsen, 2006, s. 35). Bjerkevold henviser til Eide & Eide i sin undersøkelse som sier at tydelig informasjon bidrar til å sikre kvaliteten på testen, samt at den reduserer stress (Bjerkevold, 2015, s. 39).

Vi kan ut fra dette se at implementering og tilstrekkelig informasjon er av betydning både for de som skal legge til rette for gjennomføring, og for de som skal gjennomføre med tanke på læringsprogresjonen. Det å lage god og nyttig informasjon er ikke ensbetydende med god implementeringen. Informasjonen må ut til alle som trenger den, fremfor de som styrer (ledere) og bestemmer (KRUS). Det må gis tilstrekkelig opplysninger til de som skal gjennomføre, slik at de kjenner til hva som skal skje. Det vil sikre unødig stress og usikkerhet, slik at nytteverdien kan optimaliseres.

## 6.2 Gjennomføring

Implementeringen kunne og burde vært bedre. Likevel er det de PMT som ble gjennomført tidligst i opplæringen som viser seg å ha gitt størst utbytte. Det å selv måtte finne ut hva PMT var og hvordan de kunne gjennomføres, gav i seg selv utbytte. En kan se dette i lys av et metaperspektiv, hvor læringen om PMT skjer på en tilnærmet måte som PMT gjør. Man lærer gjennom å utføre og reflektere over det en gjør, slik at en kan vite mer til neste gang. Hvorvidt dette har med implementeringen å gjøre, eller om det har mer med at selve arbeidsoppgavene etter hvert blir mer kjent, må diskuteres. Når aspirantene sier de hadde mer fokus og økt konsentrasjon i starten av året, så skyldes dette i størst grad manglende kjennskap til tjenesteutførelsen generelt. De nevner i mindre grad at det skyldes lite kjennskap til PMT som arbeidskrav. På grunn av at arbeidsoppgaven kjentes utrygg, så forberedte de seg mer og

bedre til de første PMT. Bedre forberedelser gav flere og bedre refleksjoner. Etter hvert som de ble mer trygge i rollen og tjenesteutførelsen, avtok forberedelsene. Dette kan ses i lys av Kolbs læringssirkel, som sier at tidligere erfaringer tas med i neste handling for så å bygge nye erfaringer (Illeris, 2000, s. 57).

Dersom man hviler seg i disse erfaringene, vil en ikke kunne bruke tidligere erfaringer i like stor grad til å utvikle seg videre neste gang, som man gjør de første gangene. Dette vil da i større grad bli det Kolb mener om at en handlings opplevelse naturlig vil føre til en reflektert handlingsprosess. Denne er i tilfellet mest sannsynlig taus for aspiranten, og kunne ses av observatør i handlingen. Den vil deretter kunne trekkes frem i ettersamtalen, slik at den tause refleksjon blir bevisst. I disse tilfellene vil ettersamtalen ha større betydning enn forberedelser og førsamtale. Dette funnet støttes av Schön sin teori om at det finnes taus refleksjon som må ha hjelp for å bli synlig (Aarkrog, 2012, s. 19). Man kan også se det i lys av hukommelsespsykologien og akkomodasjon, som viser at det som er nytt trenger mer tid og er vanskeligere å finne ut av, da en må lage seg nye tanke sett for å løse oppgaven. Det er viktig å poengtere at det er dette som gir best grunnlag for utvikling og læring (Imsen, 2006, s. 233). Veileders evne til å sette i gang refleksjon hos aspirantene, spesielt i koblingen mellom praksis og teori, vil være av betydning. Hvis ikke får ikke aspiranten innsyn i sin tause refleksjon. Det at aspiranten nå evner å reflektere etisk ut over det veilederne har sett tidligere er kan være et resultat av dette.

Dersom veilederne hadde hatt mer informasjon om, bedre tid til å sette seg inn i veilederveiledningen, eller at de hadde fått en mindre omfattende veiledermanual, så hadde de første PMT kunne vært utnyttet på en mye bedre måte. Spesielt med tanke på det å knytte praksisen til det teoretiske pensumet. Så mens aspirantenes forberedelser avtok når kjennskapen til arbeidsoppgavene ble bedre, så avtok veileders forberedelser når de ble mer trygge på hvordan PMT skulle og kunne gjennomføres ut fra de rammefaktorene som deres opplæringsenhet og avdeling hadde. Både veiledere og aspiranter er på hver sin måte opptatt av trygghet til det som skal skje. I hvilken grad en har kunnskap om og kjenner til PMT kan være av betydning for aspirantens læringsprogresjon (Westergård & Roland, 2015, s. 15). Veilederveiledningen var i starten med på å trygge noen av veilederne. Hvorvidt de brukte denne var avhengig av hvem veileder var og hvilken tid de hadde til rådighet til å sette seg inn i dokumentet. Igjen ble det poengtert at det var for omfattende. Dersom det hadde vært mer punktvis, ville de brukt mindre tid til å sette seg inn i det, og bruke det som et levende

dokument i selve gjennomføringen av PMT med aspiranten. Det ville gitt veileder økt trygghet og aspiranten et bedre grunnlag for refleksjon spesielt opp mot pensum.

Hvem veileder er og hvordan veileder utøver sin rolle har betydning for aspirantens læringsprogresjon. Hvordan veileder vurderer er en av faktorene, og vurderingen vil også kunne påvirkes ut i fra når på året PMT gjennomføres. Ved oppstart var det ingen kjennskap til aspirantens refleksjon- eller gjennomføringsnivå. Det forelå ingen førforståelse. PMT førte blant annet til at veileder gradvis fikk kjennskap til aspirantens praktiske og teoretiske nivå. Mot slutten av opplæringen var derimot kjennskapen til aspiranten stor. I og med at vurderingen i PMT skjer gjennom observasjon, vil kjennskap til aspiranten være av betydning for vurderingen, da vurdering er subjektivt (Bjørndal, 2013, s. 32). Vurdering som gjøres av en utenforstående som ikke deltar i selve handlingen sikrer en høyere kvalitet, enn en som deltar i handlingen (Bjørndal, 2013, s. 32). Likevel er det slik at ulike mennesker kan ha ulike opplevelser av en og samme situasjon (Bjørndal, 2013, s. 33). Når kjennskapen til aspiranten stiger, så sier veileder at de på forhånd vet hvordan aspiranten vil løse PMT. Vurderingen vil påvirkes av dette, og veileder vil se det en tror en ser. Subjektiviteten øker.

Samtidig så trekkes relasjon frem som en positiv og nødvendig faktor i både læring, veiledning og refleksjon. Hvilken relasjon som foreligger mellom de individene som inngår i samspillprosess vil kunne påvirke læringsprogresjonen. Læringsorientert refleksjon krever noen av aspiranten selv (Bie, 2013, s. 12), men det vil være til hjelp å kunne kaste tanker frem og tilbake med veileder. Det er dette Lauvås og Handal betegner som reflekterende veiledning. Der har veileder et spesielt ansvar for å bistå aspirantens utvikling (Lauvås & Handal, 2017, s. 174). Dersom relasjonen ikke baserer seg på profesjonalitet og de rollene som veileder og aspirant har i forhold til hverandre, kan førforståelsen til veileder prege både samtaler og vurderingen i stor grad. Dette kan hemme aspirantens mulighet til å reflektere, ved at veileders spørsmål preges av at de allerede har bestemt seg for hvordan gjennomføringen vil skje. Veileder må være seg bevisst sitt spesielle ansvar, og spesielt der hvor førforståelsen er stor. Veileder kan bli en begrensning i læringsprosessen (Dalland, 1999, s. 109). Også det sosiokulturelle læringssynet ser på dette som viktig for læring. Møtet mellom den praktiske aktiviteten og språket vil i slike situasjoner som beskrevet over ikke være åpen og utforskende, men mer låst i forutinntatthet. Postholm sin beskrivelse av Vygotskys indre tale (Postholm, 2008, s. 206), vil kunne bli enda mer komplisert for

aspiranten å få satt ord på, ettersom den personen som skal hjelpe (veileder), allerede kan ha bestemt seg for hvordan dette blir.

På en annen side vil veileder rolle være avgjørende for om aspiranten klarer å synliggjøre sine refleksjoner dersom denne er taus (Aarkrog, 2012, s. 19). Det er gjennom handling at veileder kan observere aspirantens evne til refleksjon, selv om aspiranten selv ikke er bevisst dette. Da vil ettersamtalen være avgjørende både for vurderingen av aspiranten, veileders evnet til å stille de «rette» spørsmålene, og aspirantens mulighet til transformativ læring (Mezirow, 1997, s. 5). Kun gjennom samspill med veileder eller andre medaspiranter i gruppesamtaler, vil aspiranten kunne bli gjort kjent med sin tause refleksjon. Handlingen har vært god, men aspiranten kan ikke forklare eller forstå hvorfor. I disse tilfellene vil språket ha stor betydning. Aspirantens evne til å sette ord på det som skjedde kan være vanskelig i og med at det ikke har vært en bevisst refleksjon. Ved samspillsprosess vil aspiranten kunne gå videre til den indre psykisk tilegnelsesprosessen. Hvorvidt dette er mulig kommer an på aspirantens vilje til den psykodynamiske prosessen Illeris beskriver (Illeris, 2000, s. 12), og som også Mezirow poengterer ved at motivasjon må til for å kunne endre sine antakelser (Aarkrog, 2012, s. 21). For at taus refleksjon skal komme frem er det avgjørende at det er noen som observerer handlingen aspiranten utfører.

Viktigheten av å være seg bevisst sin rolle som veileder tydeliggjøres. Selv om undersøkelsen viser at fokus og forberedelser går ned, utover i semestrene, så samsvarer ikke dette med at kvaliteten går ned. Ved å ha fokus på subjektivitet og relasjon, så vil det å ha god kjennskap til aspiranten være et utgangspunkt for å utforske neste steg i utvikling og læring. Dette samsvarer med den sosiokulturelle læringsteorien (Strandberg 2008, s. 150), hvor utvikling alltid er mulig. Ved å ta utgangspunkt i noe som allerede ligger der, så er det viktig å se at en kan gå videre og ikke bare stoppe opp for å sette en vurdering. Veileders rolle må ha fokus på aspirantens tenking og ikke egen forforståelse. Dette er i tråd med veiledning hvor man er konsentrert om andres tenking og ikke egen tenking (Lauvås & Handal, 2017, s. 17). Veiledning søker å skape refleksjon og ettertanke. Når kjennskapen er god vil det være hensiktsmessig å bruke kjennskapen for å reflektere ut over det som allerede veileder forventer. God kjennskap er som Mathiesen og Høigaard sier en forutsetning for at samtalen skal kunne være med å lede aspiranten til endring og forbedring (Mathiesen & Høigaard, 2004, s. 14). Kjennskap og relasjon må henge sammen, hvor tillit og trygghet avgjør utbyttet av refleksjoner og samtaler. God kjennskap er ikke likestilt med god relasjonen. Aspiranten



kan for eksempel være uenig i vurderingen og synet veileder har på den tjenesteutførelse som blir gjort. Dette vil igjen kunne hemme hvorvidt PMT har betydning for aspirantens læringsprogresjon ut i fra blant annet motivasjon og vilje til å ville lære og utvikle seg hos aspiranten (Illeris, 2000, s. 10).

### *Bevissthet rundt yrkesutøvelsen*

Undersøkelsen viser at PMT har gitt aspiranten økt bevissthet rundt sin yrkesutøvelse. De ville ikke oppnådd det samme uten testene. PMT er med på å gjøre aspiranten til den reflekterende fengselsbetjenten som er målet for utdanningen: «skal utdanne ansvarlige, aktive, omsorgsfulle og reflekterte fengselsbetjenter» (Studieprogram, 2018, s. 2). Det er i samsvar med beskrivelsen av den reflekterende praktiker, som er på vei til å bli en kritisk, selvstendig og kompetent yrkesutøver (Bie, 2013, s.12-13). Denne bevisstheten skapes gjennom refleksjoner som starter i forberedelsesprosessen. Deretter fortsetter de å reflektere med veiledere og medaspiranter før gjennomføringen. Dette fører til en mer bevisst handling, ved at de tar forarbeidet, førsamtalen og handlingen med seg til samtalen etterpå. De sier at det de lærer gjennom PMT tas med videre i tjenesten. Dermed føler de seg trygge i lignende situasjoner senere.

Dersom PMT ikke hadde vært en test, ville de ikke forberedt seg i den grad de gjør i dag. Men det er ingen som nevneverdig tenker på PMT som en test, ut over at de skjerper seg, og at de er bevisst veilederes tilstedeværelse litt utover hverdagen ellers. Testmomentet får lite oppmerksomhet i motsetning til det tidligere forskning viser. I Bjerkvold sin undersøkelse sier funnene at testmomentet fører til stress og usikkerhet, som igjen går ut over resultatet for mange (Bjerkvold, 2015). I denne undersøkelsen viser derimot funnene at stress er en positiv faktor. Dette kan ses i lys av Notevarp som Bjerkvold viser til i sin undersøkelse: «Stressituasjoner er en uunngåelig del av læringsprosessen, og er en positiv faktor som skjerper yteevnen i utfordrende situasjoner» (Bjerkvold, 2015, s. 40). Det kan se ut som at rammene rundt PMT gir nødvendig trygghet slik at stress blir positivt. I andre tilfeller kan stress virke hemmende. «Hvis stress og angst overskrider et visst nivå, kan det virke hemmende på oppmerksomhet, tankeprosesser, læring og prestasjoner» (Bjerkvold, 2015, s. 40). Motivasjonen til forberedelser ligger i testmomentet. Ønsket om å fortsette med PMT ligger i det å bli mer bevisst på hvorfor de utøver tjenesten slik de gjør. De sier at den økte forståelse gir trygghet i at de utfører arbeidsoppgavene sine rett. Dette samsvarer også med annen forskning, hvor motivasjonen til å trene ligger i det å oppleve egen trygghet og

sikkerhet (Bjerkvold, 2015). Mens annen forskning sier at studentene sier at tester bekrefter kunnskap og mestring under stress, så er aspirantene mer opptatt av at de klarer å se sammenhenger mellom praksis og teori, og at de ikke opplever PMT som stress ut over at de skjerper fokuset noe. De er mer opptatt av om PMT er relevant for å lære noe, eller om det er en unødvendig rutineoppgave.

PMT bygger altså på det å reflektere før, under og etter en handling. Dette er i tråd med det Dewey mener, at refleksjonsprosessen fører til en bedre praksis, hvor tenkingen skjer i en logisk rekkefølge (Aarkrog, 2012, s. 18). I dette tilfellet gjennom at aspirantens bevissthet over yrkesutøvelsen forbedres gjennom refleksjon i flere ledd. Dette skjer ved at aspiranten blir mer klar over hvorfor en gjør som en gjør, i tillegg til at det knyttes til pensum som forsterker forklaringen. Dewey sitt syn på refleksjon dekker bare deler av det denne undersøkelsen kommer frem til. Det viser seg at resultatet eller konklusjonen ikke er det mest viktige ved PMT slik Dewey var opptatt av. Prosessen betyr mer i PMT enn resultatet. Selvfølgelig er det vesentlig for aspiranten å få godkjent PMT som arbeidskrav, slik at eksamen kan tas, men det er ikke der fokuset er. Veilederne sier også at dersom refleksjonene er gode hos aspiranten, så betyr det mer enn selve utførelsen av handlingen. Aspiranter har fått godkjent PMT på grunn av refleksjonene, selv om gjennomføringen ikke var god nok. Aarkrog henviser her til Kolb som sier at det er prosessen som er læringen, ikke resultatet (Aarkrog, 2012, s. 19). Det motsatte kommer frem i studiet om passeringstest i sykepleien. Der var fokuset på tydeligere kriterier, slik at de visste hva som kreves for å bli bedømt i testen. Fokuset var altså resultatet og i mindre grad hva som krevdes for å komme frem til målet. Det at aspiranten evner å reflektere rundt handlingen og hva som bør være neste steg, er av større betydning for læringsprogresjon og også vurderingen, enn handlingen. Dette fordi det sjelden finnes en bestemt måte som er mer rett enn en annen, i de gjøremålene en fengselsbetjent gjør. En må selvfølgelig holde seg innenfor regelverket, men ut over det finnes det mange handlingsalternativ. Det å oppdage gjennom refleksjon, at en kan endre på sine grunnleggende antakelser slik at en kan endre sitt handlingsmønster, krever både innsats og motivasjon. Dette er i tråd med Kolb sin erfaringslæring (Kolb, 1984).

Det som er diskutert over viser at refleksjon starter før det refleksjonsprosessen til Aarkrog beskriver (figur 5). Både i forberedelsene til aspiranten, og i samtalen med veileder i forkant av handlingen, trekkes refleksjon frem. Dette skjer under forutsetning av at både forberedelser og førsamtaler er en del av PMT. Dersom dette ikke hadde vært en del av PMT, men frivillig,

kan det se ut som de fleste aspirantene hadde valgt vekk forberedelser. Likevel så sier de at det er en viktig del av det å bli bevisst og holde fokus, men det er ikke den motivasjonen som gjør at de faktisk forbereder seg. Det er PMT som arbeidskrav. Dette kan oppleves som forvirrende og motstridende funn. Likevel så er de ikke det. Test momentet gjør at de skjerper yteevnen slik Bjerkvold siterer Notevarp over, og de får dermed en positiv gevinst av dette uten at de nødvendigvis ville gjort det selv.

Førsamtalene er heller ikke med i Aarkrog sin refleksjonsprosess. Funnene i denne undersøkelsen viser det den sosiokulturelle læringsteorien belyser: læring og utvikling skjer i møtet mellom praktisk aktivitet og språk (Strandberg, 2008, s. 150). I PMT skjer dette allerede i førsamtalen, hvor dialog mellom veileder og aspirant finner sted. Mens aspiranten i forberedelsene reflekterer ut i fra sine egne tanker og erfaringer, vil en i førsamtalen kunne diskutere sammen med en som er «dyktigere enn en selv». I dette tilfellet vil det være veileder som fagperson. Refleksjonen skjer i dialog med noen (Aarkrog, 2012, s. 17). Dette kan ses i sammenheng med Vygotskys syn om at læringen skjer hvor hjelpen kommer fra en voksen, samtidig som at relasjoner i læringsprosessen, slik Bakhtin mente, også vil være avgjørende (Postholm, 2008, s. 201). I denne førsamtalen vil aspirantens evne til å sette ord på sine refleksjoner være av betydning for læringsprogresjonene. Språkets betydning som den sosiokulturelle læringsteorien er opptatt av blir synlig her. Dersom aspiranten ikke evner eller klarer å sette ord på sine tanker og følelser, vil heller ikke veileder kunne veilede aspiranten i så stor grad som om språket er godt (Postholm, 2008, s. 199).

I tillegg til at Aarkrog sin beskrivelse av refleksjonsprosessen starter «for seint», så får den heller ikke frem at refleksjon også kan og vil skje i og under selve handlingen slik denne undersøkelsen viser. Undersøkelsen støttes av Schön sin teori om at refleksjon og handling ikke er adskilt (Aarkrog 2012, s. 20). Ved å reflektere i alle trinn, vil også de handlinger som ikke går som planlagt kunne endres underveis. Det var i disse situasjonene veilederne mente læringen var størst hos aspiranten (se over). Det samsvarer også med det at aspiranten selv opplever å være aktiv i alle ledd, og at de må være «på» også under handlingen, da uforutsette ting kan skje. Det at de ser at lærestoffet har konkret betydning, nettopp ved at de må handle i en læresituasjon som er kontekstuell (Sylte, 2018, s. 94), vil gi mye. Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringssynet hvor de som deltar i læringskonteksten er de som lærer (Lave & Wenger, 2015, s. 19).

Undersøkelsen viser at refleksjonsprosessen består av åtte og ikke fem trinn. Dette forutsetter at det skjer noe i forkant av handlingen, som for eksempel forberedelser og forsamtaler. Det vil alltid kunne skje en refleksjon etter en handling, mens det derimot må en egen innsats og vilje til dersom refleksjon skal skje i forkant av en handling (Helstrup, 1999, s.25). Det viser at de fem trinnene Aarkrog skriver om er de trinnene som vil gi refleksjon uavhengig av både forberedelser og forforståelse. Det vises i annen forskning til det samme, at de studenter som er aktive, tar initiativ, søker kunnskap og trener, lærer bedre enn passive studenter (Bjerkvold, 2015). Det er viktig å huske på at refleksjon i selve handlingen kun vil skje dersom gjennomfører er bevisst, eller at det skjer noe uforutsett som gjør at en må reflektere for å finne en løsning som ikke er tenkt igjennom på forhånd. Dette viser at det er viktig å se på refleksjonsprosessen som en dynamisk prosess, hvor start og slutt vil kunne variere ut i fra hva, hvordan og hvorfor. I tillegg så viser denne undersøkelsen at en konklusjon ikke er noe endelig, det er kun et steg videre slik (Strandberg 2008, s. 150). Den konklusjonen aspiranten kommer frem til etter å ha gjennomført en PMT vil være den erfaring aspiranten tar med seg videre til lignende handlinger. I følge Dalland sin definisjon er dette læring (Dalland, 1999, s. 111). Denne erfaringen er med på å prege aspirantens forberedelser videre i neste PMT eller andre handlinger som skal utføres. Trinn en vil farges av tidligere erfaringer og refleksjoner, som igjen vil påvirke utførelsen av aspirantens handling. Når det dukker opp ting aspiranten ikke har erfart tidligere, vil forandring i tankene måtte skje slik at aspirantens forvirring søker forklaring (Aarkrog, 2012, s. 18). Dette kan forklares ut fra kognitivismen eller hukommelsespsykologien hvor tanken står sentralt (Imsen, 2006, s. 231). Det er dette som omtales som akkomodasjon (Helstrup, 1999, s. 31). En vil dermed kunne si at en handling aldri vil kunne utføres likt flere ganger, da både erfaring og kontekst vil påvirke neste gjennomføring.

I tillegg til at erfaring og kontekst er med i refleksjonsprosessen, vil også relasjonen mellom deltakere kunne påvirke prosessen. Det er derfor viktig at veileder utfører PMT som en pedagogiske tilrettelagt aktivitet (Lauvås & Handal, 2017, s. 174), slik at fokuset blir faglig. Samtidig så er relasjonen avgjørende for veiledningen, hvor samtalen skal skje der det er trygghet og tillit mellom deltakerne (Mathiesen & Høigaard, 2004, s. 14). Distansen mellom veileder og aspirant må derfor ikke bli for stor, men heller ikke for god. Den gjensidige anerkjennende dialog, blir derfor viktig (Teslo, 2000, s. 116). Undersøkelsen viser at det er forskjeller mellom opplæringsenhetene i PMT ut i fra hvordan veileder utøver sin rolle. På den ene siden sier aspirantene at den største forskjellen på PMT eller ikke er deres

forberedelser, da de opplever at de blir veiledet av veileder også ellers i tjenesten. De andre sier at de skjærper seg ekstra før en PMT og at det derfor blir litt «kunstig» gjennomføring. Veileder blir for disse aspirantene en «overvåker» gjennom observatørrollen i gjennomføringen, ettersom de ikke er vant med at veileder utfører sin rolle på denne måten i hverdagen. Disse aspirantene sier de merker at de utfører handlingen på en litt annerledes måte enn de ville gjort dersom det ikke var en PMT. Det er ikke tilliten til veileder som er årsaken, men hvordan veileder utøver sin rolle ellers i semestrene. Undersøkelsen viser tydelig at veileders rolle har betydning for PMT og aspiranters læring. Det at veileder er tilstede og styrer prosessen gjør at aspiranten må tenke over det som skal skje og skjer. Det å handle på rutine holder ikke. Relasjon er av betydning for hvor stort utbytte dette gir. Aspirantene snakker om relasjon til veileder i intervjuene, mens intervjuene med veilederne ikke har fokus på dette. Det er et interessant funn. Hvordan veileder ser på sin rolle samsvarer kun i ett av opplæringsenhetene, mens det i de to andre er noe avvik mellom hvordan veiledere sier de gjennomfører og det aspiranten sier de opplever. Denne undersøkelsen utforsket ikke dette videre, og det er heller ikke det denne oppgaven skal belyse. Men det kan være nyttig senere å se på hvordan veileder utøver sin rolle og dens betydning for aspirantens læring. Dette viser viktigheten av å forstå både den helhetlige og den sammensatte karakteren til læring (Illeris, 2000, s.12).

Jeg vil nå se på hvordan bruk av rollespill i PMT kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon. Undersøkelsen viser at hvilken kontekst PMT gjennomføres i, har betydning for aspirantens læring. Både veiledere og aspiranter sier tydelig at de ser på PMT gjennomført i en reell situasjon som mer hensiktsmessig enn PMT gjennomført som rollespill. Dette støttes Lave og Wenger sitt syn på at det er relasjonen mellom læring og de sosiale situasjoner de finner sted i, som er avgjørende (Lave & Wenger, 2015, s. 18). De nevner helt spesifikt hverdagssituasjoner hvor mennesker jobber sammen (Lave & Wenger, 2015, s. 21). Dette kan ses i lys av den reelle situasjonen som PMT er og kan være en del av. På en annen side vil også rollespill kunne fungere som en forholdsvis lik tilnærming til en reell situasjon, og den sosiale situasjonen vil kunne være nokså lik. Det presiseres av respondentene at det må tenkes på hvor rollespill gjennomføres, dersom det skal brukes. Likevel sier de at bruken av rollespill ikke gir samme læringsutbytte som reelle gjennomføringer. Rollespill er derimot en fin øvingsarena for å skape trygghet hos aspiranten i de settinger hvor en ikke kjenner seg godt nok forberedt til å utføre handlingen i en reell setting. Igjen dukker relasjon opp som et argument. Aspirantens kjennskap til veileder er med på å gjøre et rollespill mer kunstig,

samtidig som det tas mindre seriøst. Det er mulig rollespill ville kunne gitt større utbytte dersom markør var en ukjent. Dette ville krevd mer ressurser.

Både aspiranter og veiledere trekker frem usikkerhetsmomentet i en reell situasjon som umulig å gjenskape i et rollespill. Selv om veileder, som markør, legger inn ulike utfordringer i gjennomføringen (bruker egne erfaringer fra selvopplevde situasjoner), blir dette ikke det samme som å stå i en reell situasjon. Dette viser at refleksjon i handlingen også er noe som har betydning for læring, og som trekkes frem som et viktig moment fra aktørene. Det er dette Schön påpeker ved å reflektere under en handling. Usikkerheten om noe vil oppstå som ikke er planlagt vil alltid være tilstede i en reell handling, og dette må aspiranten ha fokus på. Hvordan de velger å løse dette vil også ha en annen betydning i det reelle enn i et rollespill. Refleksjonen oppstår når forberedelsene eller rutineene ikke sier hva en skal gjøre. Veilederne påpeker at de opplever at læringen er størst i de PMT hvor det skjer noe uforutsett i handlingen i de reelle situasjonene. Det gir de beste samtaleene i etterkant hvor aspirantene må reflektere ut over det som de trodde i forkant. Dette oppnår de ikke ved bruk av rollespill i like stor grad. Rollespill er en form for øving/undervisning, mens den reelle gjennomføringen er i en vanlig ordinær aktivitet, altså situert læring (Lave & Wenger, 2015, s. 21). Veiledere er i motsetning til aspirantene villige til å se nytte av rollespill, dersom de ikke får gjennomført PMT i en reell situasjon på en god kvalitativ måte. De nevner tid til å gjennomføre, og de nevner at enkelte av PMT er vanskelig å gjennomføre ved sin avdeling, da det ikke er en arbeidsoppgave i utgangspunktet der de tjenestegjør. Veilederne ønsker på bakgrunn av sistnevnte å ha større valgfrihet rundt hvilke PMT som skal gjennomføres, sett i lys av hvilken opplæringsenhet og avdeling aspiranten tjenestegjør ved. Jeg kommer tilbake til dette når jeg skal diskutere nytte av PMT tilslutt i dette kapitlet.

Argumentasjonen for bruk av rollespill er også etisk. Det å bruke innsatte som testpersoner i en test er ikke ønskelig. Derfor benytter enkelte rollespill. Sett i lys av at PMT er hverdagslige gjøremål satt i system, er disse motstridende. Ut over at aspiranten vurderes, er det ingen forskjell fra en PMT og en hverdag. Dette forutsetter at gjennomføringen settes opp slik at den inngår i daglige gjøremål. Gjennomføringen vil ikke være mer belastende for innsatte, ei heller vil de være testpersoner. Uansett så er det viktig å være bevisst dette i gjennomføringen av PMT. Spesielt i de PMT som omhandler andre mennesker. Det er ingen som skal være objekt for en vurdering. Det skal være et gjøremål som må gjennomføres etter ordinære regler og rutiner, slik at en ivaretar det etiske. Dersom dette ikke lar seg gjennomføre må rollespill

vurderes. Slik sett er det viktig at det finnes en mulighet for å kjøre PMT som rollespill, men det bør nok settes mer tydelige rammer for når dette kan brukes og ikke. Dette fordi undersøkelsen viser store forskjeller i utbyttet av PMT i reelle situasjoner kontra rollespill.

### 6.3 Nytte

Undersøkelsen viser at samtlige både ser og opplever PMT som nyttig. Alle ønsker å fortsette med PMT, og aspirantene sier tydelig at de ikke ville lært det samme uten testene. Dette skyldes den konkrete bevisstgjøringen rundt handlingene, gjennom alle refleksjonsprosessens åtte trinn. Dette samsvarer med det Bie omtaler som læringsorientert refleksjon (Bie, 2013, s. 12). Samtidig så er det en opplæringsenhet som skiller seg ut i sine tilbakemeldinger. De sier at de ønsker å fortsette med PMT, men at de ikke opplever at PMT skiller seg ut fra andre gjøremål i særlig grad. Dette skyldes at aspiranten opplever at veileder er tilstede og stiller de samme spørsmålene generelt gjennom semestrene, og veilederne sier de ser aspirantene utfører sin tjeneste og reflekterer utenom PMT. De ønsker likevel å fortsette med PMT ettersom de ser at det sikrer en mer lik opplæring for alle aspiranter uavhengig av opplæringsenhet. Det respondentene fra denne opplæringsenheten selv ikke ser, men som kommer frem i analysen, er at de også sier at PMT fører til en bedre oversikt over aspirantens ferdighetsnivå gjennom struktur og systematisering av hverdagslige gjøremål. Aspirantene på sin side er tydelige på at forberedelsene er av betydning for refleksjonene, og at de ikke ville forberedt seg dersom det ikke var en test. Betydningen av PMT er ikke fullt ut synlig for respondentene. Analysen kommer frem til funn, som i intervjuet ikke var kjent for respondent, og som de derfor ikke setter ord på. Dette kan ses på som taus refleksjon (Aarkrog, 2012, s. 19). Det viser også at hvordan veilederordningen er organisert kan ha betydning for PMT.

PMT har nytte i det å se hvordan praksis og teori henger sammen. Aarkrog sier at det først er når refleksjonene knyttes til teori at den virkelig har læringseffekt (Aarkrog, 2012, s. 61).

Tross dette så sier også undersøkelsen at PMT kan bli enda mer nyttig dersom en kan endre og justere PMT. Dette samsvarer med annen forskning som også sier at det er viktig å diskutere form og innhold (Bjerkvold, 2015). Denne undersøkelsen viser i motsetning til annen forskning at det kun er endring i hvilke PMT som skal være med det er snakk om. Ingen sier noe om at de ønsker endringer i hvordan PMT er bygd opp. Formen ønsker de å beholde, men innholdet i den enkelte PMT må vurderes.

Dette går på det som står nevnt over at veiledere ser nytte av å kunne velge hvilke PMT den enkelte aspirant skal gjennomføre i større grad enn dagens ordning sier. Det er tre årsaker til dette. Den første er at ikke alle PMT passer inn på opplæringsenheten. Som et eksempel kan overlapping nevnes. I enkelte enheter gjennomføres denne av avdelingsleder, og det blir derfor kunstig at aspiranten skal ha denne oppgaven. PMT må også i større grad tilpasses hvor den enkelte aspirant tjenestegjør, da det er store ulikheter fra avdeling til avdeling. Her er det ikke nødvendigvis PMT som må endres, men når PMT skal gjennomføres må være mer fleksibelt. Den siste er at PMT kunne vært mer individuelt tilpasset, ved at veileder velger ut hvilken test den enkelte aspirant bør gjennomføre når. Veilederne ser at det er individuelle forskjeller hos aspirantene, og de kunne derfor tenkt større valgfrihet i PMT. Forslaget er at de får et bestemt antall PMT de kan velge mellom, også må alle aspiranter gjennom et likt antall PMT, men det er individuelt hvilke den enkelte får. Læringsresultatet er individuelt slik Illeris beskriver det, ut i fra hvilken kontekst læringen foregår i (Illeris, 2000, s. 13). Det at både aspiranter og veiledere er opptatt av nytteverdien til PMT kan ses i lys av det Illeris sier om alder og læring. Som voksne er vi mer opptatt av at det som skal læres gir mening (Illeris, 2000, s. 13). Når det er sagt, så kan veileders erfaring, kompetanse og tid være med å påvirke hvilke PMT som velges ut. Det vil ikke nødvendigvis være et utvalg for aspirantens beste, men det som «passer» veileder. Da vil valgfriheten ikke nødvendigvis være med å sikre kvalitet i opplæringen av aspiranten, men gi veileder en «enklere» hverdag. Det vil heller ikke sikre likhet i hva aspiranten lærer, slik undersøkelsen viser at PMT nå gjør. Dersom det skal åpnes opp for valgfrihet, må dette også skje under visse rammer som sikrer aspirantens læring. Det kan være ytre faktorer som gjør valgene annerledes, og dette kan hemme hvordan PMT har betydning for aspirantens læringsprogresjon (Dalland, 1999, s. 109).

På en annen side vil valgfriheten også kunne gi veileder mulighet til å se progresjon hos aspiranten i utdanningsforløpet. De PMT som gjennomføres seint i semestrene skal på bakgrunn av erfaring, kunne gi en bredere og mer omfattende refleksjon enn tidlig i forløpet. Det samme gjelder pensum. Så i måte bør vurderingen av godkjent heves, når PMT gjennomføres seint på året. Dette skjer ikke slik PMT er nå viser undersøkelsen. Nå går forberedelsene hos aspiranten ned etter hvert som de blir mer trygge på rollen og tjenesten sin. De gjennomfører PMT på erfaring og kunnskap som allerede er tilstede, i stedet for å utforske handlingen ytterligere. Veileder bruker sin forforståelse og sier at de seint i semestrene vet hvordan aspiranten vil utføre handlingen, og at PMT derfor kun gjennomføres fordi de må. Jarvis snakker om «livslang læring» (Jarvis, 2000, s. 144), Strandberg snakker om at det alltid



vil kunne skje en utvikling (Strandberg, 2008, s. 150). Det å kunne nyttiggjøre seg PMT i disse perspektivene vil påvirke hvordan PMT kan ha betydning for aspirantenes læringsprogresjon. Det er derfor viktig å se på hvordan PMT kan gjennomføres for å både beholde og øke nytteverdien.

Nytteverdien av PMT er størst i den reelle situasjonen og ikke i rollespill. Undersøkelsen viser at det ikke er noe som kan erstatte læring i praksis, og at det er eget praktisk arbeid som er det beste grunnlaget (Nilsen & Haaland, 2013, s. 34). Ved gjennomføring i reelle situasjoner vil en også unngå det Illereis omtaler som «praksissjokk» (Illeris, 2000, s. 13). Begrunnelsene er at rollespill tar vekk usikkerhetsmomentet og gjør situasjonen kunstig, noe som kan føre til at aspiranten får «sjokk» når handlingen skal gjennomføres i ordinær tjeneste. Aspiranten er altså vurdert til å være god nok til å utføre handlingen, men når det kommer til stykket så vil avstanden mellom testen og virkeligheten være for stor. Veien til målet er i dette tilfellet ikke god nok læring til å si at aspirantens ferdigheter er nådd. Resultatet er godkjent, men læringen har ikke vært tilstrekkelig til at aspiranten møter virkeligheten uten «praksissjokket». Det er dette som gjør at nytten til PMT er størst når handlingen er en del av de dagligdagse gjøremålene i praksis.

## 7.0 Avslutning

Jeg vil avslutningsvis gi en oppsummering, for å se om undersøkelsen har gitt svar på det som skulle undersøkes. Den kvalitative fremgangsmåten har ført til at jeg underveis har fått svar på spørsmål som har dukket opp gjennom tematisk analyse. Fokusgruppeintervjuene har gjennom diskusjoner, gitt undersøkelsen utfyllende informasjon. Dette viser seg å ha betydning for problemstillingen, ved at jeg nå kan svare mer utfyllende på hvordan PMT kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon. Mine valg av forskningsmetoder, viser seg å ha gitt svar på problemstilling og forskningsspørsmål noe som gir undersøkelsen både validitet og reliabilitet. Oppgavens resultat kan dermed være av betydning for andre som ønsker å videreutvikle eller starte opp med PMT i en eller annen form.

Jeg har kommet frem til at implementeringen av PMT, ikke oppleves som god nok for de som står for, eller skal gjennomføre PMT. Funnet kan også være av betydning for andre utdanninger og organisasjoner som skal innføre nye oppgaver og arbeidsmåter, da det viser seg at implementering har betydning for læringsutbyttet. Hvem som er med i utarbeidelse av

nye metoder og oppgaver er av betydning. Kommunikasjon i flere ledd sikrer ikke nødvendigvis at de som skal utføre mottar nok kunnskap for gjennomføring. Når og på hvilken måte informasjonen kommer, er avgjørende for om gjennomfører har tid til å sette seg godt nok inn i og planlegge gjennomføringen. Dette vil igjen gjenspeiles på de som skal utføre. Ved å involvere og kurse, eller gi opplæring til de som er direkte involvert i oppgaven, så sikres det at utenforliggende faktorer ikke hemmer implementeringen og læringsprogresjonen. I dette tilfellet var tid, og for omfattende veilederveiledning, faktorer som hemmet. Veilederveiledning bør kortes ned til mer stikkordsform, slik at den kan brukes aktivt gjennom hele prosessen.

Tid spiller også inn på gjennomføringen av PMT. Ettersom både veileder og aspirant har andre arbeidsoppgaver de dagene PMT gjennomføres (gjelder ikke gjennomføring som rollespill), så opplever de at deler av gjennomføringen strekker seg over flere dager. Det er derfor et ønske fra veiledere at det kan ses på muligheter for å slå sammen PMT med veiledningsvakter og samtaler. I tillegg til at aspiranten har størst utbytte av samtaler rundt settinger de selv har vært en del av, så vil dette gi færre arbeidsoppgaver og likevel beholde kvaliteten. Det å kunne få tid til å gjøre ting «skikkelig». Dette viser at når en skal implementere noe nytt, så kan det være av betydning for kvaliteten å se på innholdets helhet totalt sett. I dette tilfellet vil dette kunne gjøres i etterkant ut fra de funn som denne undersøkelsen viser til.

«Vi ville ikke lært det samme uten» er en konklusjon. PMT har betydning for aspirantens læringsprogresjon basert på flere forhold. I tillegg til tid, er hvordan veileder utøver sin rolle vesentlig. Tett oppfølging av aspiranten og synlig veileder generelt i semestrene, gir større trygghet i PMT, samt at aspiranten opplever lik læring av arbeidsoppgaver som ikke er en test. Det er refleksjon i forberedelsesfasen og den konkrete bevisstgjøringen i førsamtalen med veileder som ikke dekkes. Det er disse faktorene som gjør at aspiranten sier de ikke ville lært det samme uten. Forberedelsenes viktighet var et overraskende funn. Dette er en fase som ikke poengteres i refleksjonsteorier, men aspirantene er tydelige på at det som skjer før selve handlingen, er av stor betydning for oppdagelse og bevisstgjøring. Denne delen gjør at aspiranten også ut i semestrene må sette seg ned og tenke, slik at de unngår at de handler på rutine. Det ble nødvendig å utvide Aarkrogs refleksjonsprosess, for å synliggjøre alle elementene som er av betydning for aspirantens læringsprogresjon. Dette funnet kan være av interesse for andre utdanninger og organisasjoner, og for KRUS vil det være naturlig å se på

om disse fasene bør vektlegges mer eller på en annen måte. Selv om dette funnet var mest overraskende, så er det ikke dermed sagt at de var viktigst. Alle delene ved PMT viser seg å være av betydning for læringsprogresjonen. Samtalene er nødvendige, men det kan variere hvilke av de som er mest nyttige fra PMT til PMT. Samtalene gir økt bevissthet og bedre forståelse av handlingen, gjennom at aspiranten ser koblingen mellom teori og praksis. PMT har fått frem refleksjoner fra fag på en måte veiledere ikke har sett før. Denne koblingen er av vesentlig betydning for å skjønne hvorfor vi gjør som vi gjør, og gir trygghet i at vi utfører arbeidsoppgavene riktige. For å kunne oppnå dette vil aspirantens egen innsats, veileders evne til å veilede, kunnskap om pensum og relasjon mellom deltakerne også være faktorer av betydning.

Det var også interessant å se at PMT som test er av positiv betydning for aspiranten, ved at de blir mer «på», og forbereder seg mer. De blir mer skjerpet i gjennomføringen, men det er ingen som sier at de opplever negativt stress eller annet som er ødeleggende, slik annen forskning viser stress kan gjøre gjennom tester. Grunnen viser seg å være at PMT er direkte knyttet til hverdagslige gjøremål i en kontekst som aspiranten kjenner til i mer eller mindre grad ut i fra når PMT gjennomføres. PMT som gjennomføres tidlig gir økt læring, enn de som gjennomføres seint. Etter hvert «hviler» både aspirant og veileder seg mer på at både relasjon og kontekst er kjent, og det vil derfor krever mindre forberedelse. Det videre arbeidet med PMT bør se på hvordan en også utover i opplæringen kan ivareta nytten av forberedelsene og førsamtalen. Vil det måtte stilles andre krav til gjennomføringer ut i fra når på året de skjer?

Førsamtalen er også viktig, da den sikrer ivaretagelse av det etiske rundt det å gjennomføre tester i en reell situasjon. Veileder har mulighet til å korrigere feil før handling, og dermed ivareta utfordringen ved å gjennomføre tester hvor andre er involvert. Bruk av rollespill ble begrunnet med dette. PMT som Rollespill viser seg å ha vesentlig mindre læringseffekt enn reelle situasjoner. Rollespill er å anse som en god øvingsarena, ettersom gjennomføringen oppleves som kunstig, og en mister usikkerhetsmomentet rundt «hva kan skje?». Reell gjennomføring vil også sikre mer lik opplæring av aspiranten, og vurdering av aspirantens yrkesspesifikke ferdigheter. Vurderingen vil være subjektiv ut fra hvem som vurderer, og det er derfor av stor betydning hvem vurderer er. Dette er veilederne veldig bevisste på, og de er derfor svært tilbakeholden med å benytte seg av andre faste tjenestemenn til gjennomføringer av PMT.

Konklusjonen er at PMT er mye mer enn en test på grunn av hvordan den er satt sammen. Det er prosessen som fremheves av både aspiranter og veiledere. PMT blir sett på som en metode for læring, ikke en test for vurdering. Veiledere er tydelige på at PMT har ført til en tydeligere læringsprogresjon hos aspiranten enn før implementeringen. Ut over de forslag som allerede er nevnt til forbedring er bedre tilpassing av PMT. Tilpassing til opplæringsenhet og helt ned på avdelingsnivå vil kunne bedre kvaliteten, og dette kan løses ved at det blir større valgmulighet mellom PMT, selv om antall obligatoriske tester opprettholdes.

Med dette kan jeg avslutte med å si at PMT ikke kan ha betydning for aspirantens læringsprogresjon, den har betydning. Og hvordan tester også kan kombineres som en metode for læring, ved riktig oppbygging og gjennomføring, mener jeg kan ha stor nytte også for andre utdanninger og organisasjoner.

## Litteraturliste

- Aarkrog, V. (2012). *Refleksjon i undervisning, opplæring og praktikvejledning*. Munksgaard
- Andersen, K.L. (2009). *Godt nok forberedt for praksis? sykepleiestudenters forberedthet og opplevelse av mestring i praktiske prosedyrer*. (Høgskolen i Østfold. Rapport 2009:3). Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148606/hefte3-09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bie, K. (2013). *Refleksjonshåndboken*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bjerkvold, M.P. (2015). *Evaluering av studentenes forberedelse til og gjennomføring av passeringslest i praktiske ferdigheter i sykepleierutdanningen - sammenligning av to modeller* (2.utg.). (Høgskolen i Gjøviks rapportserie, 2015 nr. 4). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/280522/Rapport\\_0415\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/280522/Rapport_0415_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet*. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Blossing, U. (2015). Forord. P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering*. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis (s. 11-13). Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using Thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3 (2), (s. 77-101). Hentet fra: <https://www.tandfonline-com.ezproxy.hioa.no/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (1999). *Pedagogiske utfordringer*. For helse- og sosialarbeidere. Universitetsforlaget.
- Damgaard, I. & Nørrelykke, H. (2001). *Den personlige samtalen*. En introduksjon. HøyskoleForlaget
- Eide, T. & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis*. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid (1.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Grenstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet*. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode. (5. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. (4. opplag) Bergen: Fagbokforlaget.
- Helstrup, T (1999). Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi (s. 22 – 46). Dysthe, O. (Red.). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (3.oppl.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Hiim, H. og Hippe, H. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. En studiebok i didaktikk. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Høgskulen i Volda. (2018). IFL104 Treningslære. Hentet fra <https://www.hivolda.no/emne/IFL104/4428>

- Høgskolen Kristiania. (2020). Osteopati. Hentet fra <https://www.kristiania.no/studier/bachelor/osteopati/>
- Illeris, K. (2000). Læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 9-13). Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). Læring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden*. Innføring i pedagogisk psykologi. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden*. Innføring i generell didaktikk. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utgave). Kristiansand: HøgskoleForlaget.
- Jarvis, P. (2000). Den menneskelige lærings natur. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 139 - 150). Roskilde universitetsforlag.
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Nyttige verktøy i kvalitativ analyse. Universitetsforlaget.
- Killèn, K (2013). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. (2. oppl.). Gyldendal Akademisk.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2000). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 47 - 66). Roskilde universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (2012). Den erfaringsbaserte læreprosess. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kolb, D. A. (2014): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall; ISBN: 0-132-952-610. Hentet fra: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Kriminalomsorgens utdanningscenter. (2013, 7. november). Vurderingsformer. Hentet fra <https://www.krus.no/vurderingsformer.5330425.html>
- Kriminalomsorgsdirektoratet. (2017). Rammeplan for høgskolekandidat i straffegjennomføring. Hentet fra <https://www.google.com/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=2ahUKEwighZmEjZ3pAhUGxosKHd2MBVkJQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fkrus.custompublicsh.com%2Fgetfile.php%2F3523051.2204.rbpwduuyta%2Frammeplan%2B2015.pdf&usq=AOvVaw06EGgltYQl4qE649B1frdX>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, H. (2017). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, L & Wenger, E. (2015). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzel Forlag
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk*. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid. Høyskoleforlaget.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. New directions for adult and continuing education, no. 74, Summer 1997. ©Jossey-Bass Publishers
- Moxnes, P. (2012). *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon*. Et organisasjonsp psykologisk perspektiv (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. E. & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis*. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen. En grunnbok i yrkesdidaktikk. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/sec1>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2008). Vygotsky og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92 (3), 198-210.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering*. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis (s. 11-13). Universitetsforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis*. Blant puggehester og fuskelapper (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Studieprogram (2018). *Høgskolekandidat i straffegjennomføring*. Kriminalomsorgens høyskole- og utdanningscenter. Hentet fra <http://krus.custompublish.com/nyttige-lenker.6107594-455317.html>
- Sylte, A. L. (2018). Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk (2. utg.). Gyldendal.
- Säljö, R. (2007). *Læring i praksis*. Et sosiokulturelt perspektiv. (11.opplag). Cappelen Akademisk Forlag.
- Teslo, A. L. (2000). Noen metoder i faglig veiledning. Teslo, A. L. (Red.) *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere* (s. 116 – 160). Universitetsforlaget.
- Teslo, A. L. (2000). Veiledning – definisjoner og utvikling. Teslo, A. L. (Red.) *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere* (s. 23 – 42). Universitetsforlaget.

Westergård, E. & Roland, P. (2015). Ulike perspektiver på implementering. P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 11-13). Universitetsforlaget.



## Vedlegg

### Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, praksisteamteam KRUS

Hei!

I forbindelse med mitt masterstudie i yrkespedagogikk ved Oslo Met, er jeg nå i gang med å skulle skrive min masteroppgave.

Jeg har valgt å se på hvordan de praktisk metodiske testene (PMT) kan ha innvirkning på/betydning for opplæringen av aspiranter (aspiranternes utvikling).

For å kunne belyse denne problemstillingen på en best mulig måte, har jeg kommet frem til at jeg blant annet ønsker å snakke med dere som praksisteam ved KRUS.

Jeg ønsker å foreta et **fokusgruppeintervju med dere**. I og med at bestillingen av PMT kommer fra dere (KRUS), er dere en relevant gruppe for å kunne belyse oppgaven.

Jeg har fått godkjenning fra Kriminalomsorgen til å foreta intervjuene, og håper dere er villige til å stille.

Det er frivillig å delta, og dere kan når som helst trekke dere fra intervjuet. Vedlagt følger et samtykkeerklæringsskjema som beskriver litt mer hva prosjektet går ut på og hvilke rettigheter du har.

Dere kan også gå tilsendt spørsmålene i forkant dersom det er ønskelig.

Bare ta kontakt dersom noe er uklart.

Jeg håper på positiv og rask tilbakemelding. Dersom dere ønsker å bli med, så finner vi en tid det passer alle.

Mvh

Elinor Hunnestad

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, aspirantveiledere

Hei!

I forbindelse med mitt masterstudie i yrkespedagogikk ved Oslo Met, er jeg nå i gang med å skulle skrive min masteroppgave.

Jeg har valgt å se på hvordan de praktisk metodiske testene (PMT) kan ha innvirkning på/betydning for opplæringen av aspiranter (aspiranternes utvikling).

For å kunne belyse denne problemstillingen på en best mulig måte, har jeg kommet frem til at jeg ønsker å snakke med dine veiledere.

Først og fremst er det relevant for min oppgave å snakke med de som har vært med som aspirantveileder i tiden FØR oppstart av kull V18 og PMT, og frem til nå.

Dette fordi de både har erfaring med og uten PMT.

Jeg ønsker å foreta et **fokusgruppeintervju med de samlet**. Dersom veiledere uten tidligere erfaring også ønsker å delta, så er det bare bra.

Jeg har fått godkjenning fra Kriminalomsorgen til å foreta intervjuene, under forutsetning av at det gjøres i arbeidstiden hvor veilederne har «aspiranttid».

Jeg kan altså ikke ta av arbeidstiden deres dersom de gjør arbeid for fengslet.

Kan du som aspirantleder spørre om dine veiledere kan tenke seg å stille opp til et fokusgruppeintervju?

Jeg legger ved samtykkeerklæringsskjema som også beskriver mitt studie nærmere. I tillegg vil de få spørsmålene utdelt i forkant.

Også håper jeg du kan legge til rette for at jeg får komme til dere en dag og gjennomføre intervjuet når veilederne er samlet.

Bare ta kontakt dersom noe er uklart.

Jeg håper på positiv og rask tilbakemelding, og at så mange som mulig ønsker å uttale seg om PMT og dens betydning.

Mvh

Elinor Hunnestad

### Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i prosjekt, aspiranter

Hei!

I forbindelse med at jeg dette året skal skrive en masteroppgave, skulle jeg hatt hjelp av deg og dine synspunkter på PRAKTISK METODISKE TESTER (PMT).

Jeg har intervjuet veiledere, men trenger aspiranternes synspunkt på hva PMT gjør med vår utdanning.

Jeg ønsker å intervju en gruppe som har vært på din enhet - og ville satt utrolig stor pris på om du ville hjelpe meg.

Dersom du kunne tenke deg å høre mer om hva jeg skal skrive om, samt dele noen tanker, synspunkter og ideer med meg om hvordan vi kan bli bedre i praksis - så svar på denne mailen NÅ (innen denne uka), så hører du fra meg. Alle opplysninger vil bli behandlet anonymt, og ingen vil bli sitert på det de mener/sier.

Håper vi snakkes:)

Hilsen Elinor

## Vedlegg 4: Tilleggsinformasjon til aspirantene

Her kommer en oversikt over hvilke PMT dere har hatt i semester 2 og 3. I tillegg til disse er kartlegging og dokumentasjon en PMT. Den er jeg ikke så interessert i. Jeg ønsker å snakke med dere om:

1. Forberedelser til PMT
2. Samtalen i forkant av gjennomføringen
3. Selve gjennomføringen
4. Samtalen i etterkant av gjennomføringen

Jeg har laget meg en spørsmålsguide som er utgangspunkt for samtalen. Alt dere trenger å gjøre før vi snakker sammen er å mimre litt tilbake, og tenke igjennom hvordan det var i praksis ☺

Følgende 2 praktiske/metodiske tester er obligatoriske i **emne 2100**:

- Overlapping (avdelingsintern)
- Kontaktbetjentsamtale/Annen strukturert, profesjonell samtale

Av følgende 3 praktiske/metodiske tester skal aspiranten avlegge 1 som velges av aspirantleder:

- Samtale i fellesskapssituasjonen (grupper av innsatte)
- Inkomstsamtale (inntøkt til fengsel eller avdeling)
- Ansvarsgruppe/trekantsamtale

Følgende 5 praktiske/metodiske tester er obligatoriske i **emne 2000**:

- Visitasjon av person
- Visitasjon av rom
- Luftevakt (fellesluft/stråleluft)
- Bruk av fagsystemer; hendelsesrapport
- Bruk av fagsystemer; forklaring

Av følgende 3 praktiske/metodiske tester skal aspiranten avlegge 1 som velges av aspirantleder:

- Besøk (mottakelse vakthold)
- Framstilling
- Rådsmøte/saksbehandling/vedlegg

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *” Hvilken nytte har praktisk metodiske tester (PMT) for aspiranternes utvikling i fengselsbetjentutdanningen?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på om PMT har en eller annen form for nytte i aspiranternes utvikling ved fengselsbetjentutdanningen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I forbindelse med mitt masterstudie i yrkespedagogikk ved Oslo Met, skal jeg fra høsten 2018 og frem til våren 2020 arbeide med et prosjekt som omhandler praktiskmetodiske tester (PMT). PMT ble lagt inn som arbeidskrav i studiet til Høyskolekandidat i straffegjennomføring høsten 2018. I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på *hvilken nytte PMT har for aspiranternes utdanning/utvikling i fengselsbetjentutdanningen.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er universitetet i Oslo (Oslo Met) som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

På bakgrunn av at du er en av de som enten har sendt ut bestillingen av oppdraget (KRUS), er den som skal sørge for gjennomføringen (veileder), eller den som står for gjennomføringen (aspirant), så er du en relevant respondent for min undersøkelse. Det vil være hensiktsmessig for meg bruke de som er involverte i PMT som respondenter. De som også kan se bruken av PMT opp mot tidligere gjennomføringsplaner vil bli viktige, noe som fører til at du som er veileder med erfaring blir aktuell. Jeg vil derfor måtte velge ut enheter som har erfarne veiledere, og som har vært opplæringsenhet over en lengre periode. Forespørselen vil dere få via deres aspirantleder, slik at dere kan drøfte mulig deltakelse før jeg får svar. På den måten håper jeg terskelen for å takke nei til deltakelse ikke vil være så vanskelig enn om jeg henvender meg personlig. Det er viktig for meg å poengtere at jeg i denne studien er student ved Oslo Met, og at undersøkelsen ikke er bestilt fra KRUS. Undersøkelsen er valgt på bakgrunn av egen interesse rundt opplæring og utvikling gjennom praksisutøvelse.

Som **aspirant** får du henvendelsen på bakgrunn av at du tjenestegjør i en enhet med erfaring både innen opplæring og erfaring blant veiledere. Du vil få henvendelsen via Canvas og aspirantleder.

**Hva innebærer det for deg å delta? (les det punktet under som passer deg, det er kun en undersøkelse pr. gruppe. Enten intervju eller spørreskjema)**

#### **1. Veileder + KRUS:**

Dersom du takker ja til å delta i denne studien, vil jeg foreta et **fokusgruppeintervju** hvor du vil være en del av en gruppe. Gruppen vil bestå av 2-6 personer. Mest sannsynlig vil gruppen bestå av de du er veileder sammen med. Intervjuet vil vare i 1-1,5 time. Jeg ønsker å benytte

meg av lydopptak via båndopptaker. Du vil få spørsmålene utdelt i forkant, slik at du kan forberede deg. Spørsmålene vil være rettet mot PMT.

Det kan være at du blir kontaktet for noen oppfølgingsspørsmål på et senere tidspunkt i arbeidet. Dette vil da skje innen utgangen av 2019.

## **2. Aspirant:**

Dersom du takker ja til å delta i denne studien, vil jeg foreta et fokusgruppeintervju hvor du vil være en del av en gruppe. Gruppen vil bestå av 2-6 personer. Deltakerne i din gruppe vil mest sannsynlig være fra samme opplæringsenhet som deg. Intervjuet vil vare i ca. 1 time. Jeg ønsker å benytte meg av lydopptak via båndopptaker. Du kan få spørsmålene utdelt i forkant, slik at du kan forberede deg. Spørsmålene vil være rettet mot PMT.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette er *ikke* en del av skikkethetsvurderingen din som aspirant.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke komme frem i oppgaven hvilke enheter jeg har vært i for å intervju. Respondentene skal heller ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Jeg vil bruke fellesbetegnelser som aspirant, veileder, avdeling, ansatte, innsatte og enheter.

Underveis i arbeidet med oppgaven vil min veileder ved Oslo Met, samt min læringsgruppe der ha tilgang til deler av undersøkelsen. Navn og enheter vil før jeg legger det frem for de bli erstattet med koder. Denne kodingen lagres i låste områder på eget område på PC.

Jeg vil selv stå for all gjennomgang og behandling av samlet data.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Alt materiale som kommer inn vil bli anonymisert, og det vil kun bli oppbevart inntil oppgaven er sensurert og bestått. Opptakene vil bli lagret i en låst skuff som bare jeg har tilgang til, og de vil bli slettet umiddelbart etter sensur.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Elinor Hunnestad, mob.nr.: 911 73793, eller på mail: [elinor.hunnestad@krus.no](mailto:elinor.hunnestad@krus.no).
- Veileder ved Oslo Met er Hæge Nore, mail: [hæge.nore@hioa.no](mailto:hæge.nore@hioa.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Tel:67 23 55 34
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet om PMT og aspiranternes utvikling, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, august 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**NSD Personvern**

**02.04.2019 11:04**

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 330214 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.3.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2020. Deretter vil datamaterialet slettes.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen



- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Rådgiver Pernille E. Grøndal.

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 7: Godkjenning NSD, med innsendt endring

### **NSD Personvern**

**12.09.2019 12:49**

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 330214 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 10.09.2019 og 12.09.2019.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.09.2019. Behandlingen kan fortsette.

Endringen gjelder endring av undersøkelsesmetode (fra spørreskjema til fokusgruppeintervju). Utvalget er det samme, men det er avgrenset til å gjelde noen få. Det er også registrert at opplningene vil bli lagret etter prosjektslutt (01.02.2021), for etterprøving av oppgaven. Utvalget vil få ettersendt informasjon om dette som er lastet opp i meldeskjema.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



Elinor Hunnestad  
KRUS

Deres ref:

Vår ref: 201903339-2

Dato: 21.2.19

### Svar på søknad om forskning i kriminalomsorgen

Det vises til din søknad om forskning i kriminalomsorgen i forbindelse med ditt masterstudie i yrkespedagogikk ved Oslo Met.

Det søkes om å gjennomføre spørreundersøkelser i arbeidstiden til aspiranter, dvs på skoledager, intervju av veiledere i den tiden de har satt av til arbeid med aspiranter og fokusgruppeintervju av praksisteamet ved KRUS.

Undersøkelsen anses å være relevant for kriminalomsorgen og KRUS vil av den grunn innvilge din søknad. Det er en forutsetning at undersøkelsene gjennomføres som beskrevet i din søknad; at de foretas i den tiden veilederne har til aspiranters disposisjon, slik at de ikke vil bruke av fengselet sin arbeidstid, og i aspirantenes arbeidstid på skoledager. Det forutsettes også at undersøkelsene er frivillig. De lokale enheter skal informeres om tidspunkt for gjennomføring av undersøkelsene i god tid i forkant.

#### Forskerens taushetsplikt

Opplysninger forskeren blir gjort kjent med kan være undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13. Forskeren er undergitt taushetsplikt, jf. forvaltningsloven § 13 e. Av § 13 e følger at forskeren plikter å hindre andre i å få tilgang til eller kjennskap til opplysningene. Overtredelse av taushetspliktbestemmelser er straffbart, jf. straffeloven § 121. Videre er det en forutsetning at forsker blir gjort kjent med lov om personopplysninger (LOV-2018-06-15-38) med tilhørende forskrift, (FOR-2008-04-24-396) spesielt § 7.27 i forskrift til personopplysningsloven.

#### Oppbevaring av materiale

Forskeren skal påse at innsamlet materiale blir oppbevart på en forsvarlig måte og at det foretas anonymisering av personidentifiserbare opplysninger ved publikasjon. Innsamlet materiale som inneholder personidentifiserbare data, skal makuleres så snart undersøkelsen er avsluttet. Dersom det skal gjøres unntak fra denne hovedregel, må dette godkjennes av Datatilsynet.

**Klageadgang**

KRUS' vedtak om å anvende taushetsbelagte opplysninger til forskningsformål, kan påklages til Kriminalomsorgsdirektoratet (KDI). Klageretten etter forvaltningsloven kap. VI § 28, omfatter den som ikke får medhold i sin søknad om forskning og den som taushetsplikten er satt til vern for, i denne sammenheng innsatte/domfelte og ansatte.

**Rapportering**

KRUS anmoder forskeren om å sende et eksemplar av forskningsrapporten til KRUS, KDI og de berørte lokale enheter.

Med vennlig hilsen

Hans-Jørgen Brucker  
direktør

Berit Stensbye Sjølie  
seniorrådgiver HR

## HVORDAN KAN PRAKTISK METODISKE TESTER HA BETYDNING FOR ASPIRANTENS LÆRINGSPROGRESJON?

### Spørsmålsguide til KRUS:

- *Beskriv hva en PMT er.*
- Hvor kommer PMT fra (hentet fra hvor/hvem hadde tanken)?
- Hva er tanken bak implementering av PMT i utdanningen?
- Hvordan ønsker KRUS at PMT skal fungere? (*for hvem er de laget og til hvilket formål, hva er de for?*)
- Hvilken betydning skal PMT ha for aspirantene i utdanningen?
- Ser dere på PMT som et verktøy eller en vurdering?
- Hva tenker dere om utsagnet:  
*«Fungerer ikke som test, da ferdigheten som testes er enkel og krav til refleksjon er lavt»*
- Hvorfor er PMT nå et arbeidskrav, og ikke lenger en sjekkliste?
  
- Hvilke krav er stilt til de som skal gjennomføre PMT med aspirantene?  
Her tenker jeg på om de skal ha satt seg inn i noe i forkant, teori, opplæring, veiledning osv.
- Hvor er retningslinjene for gjennomføring og innhold nedfelt?
- Er disse godt nok beskrevet, eller vil den enkelte veileder/opplæringsenhet kunne gjøre individuelle forskjeller? Spm. Baseres på følgende utsagn:  
*«Det burde vært litt tydeligere retningslinjer på hva som er godkjent/ikke godkjent»*
- Hva er tanken med veiledermanualen? Skal eller bør følges?
- Hvordan er veiledermanualen laget? (av hvem?)
  
- Hva tenker dere om følgende tilbakemelding:  
*«Fint å ha form for å gjennomføre PMT som rollespill, der dette er vanskelig å gjennomføre i praksistjenesten»*

- Hvordan ser dere på det å gjennomføre PMT i en ordinær setting kontra det å gjennomføre PMT i en «laget» setting? (markør blir brukt i stedet for innsatte osv.) Hvorfor er disse i tilfellet likestilte? Nå samme mål i rollespill som i virkeligheten?
- Og tenker dere at disse individuelle forskjellene vil kunne gå ut over opplæringen til den enkelte aspirant/aspirantgruppe? Aspirantens læringsprogresjon?
- Har implementeringen/opplæring av PMT fra KRUS og ut i enhetene vært god (nok)?
- *Hva tenker dere er nytteverdien av PMT i aspirantenes utdanning?*
- Hva tenker dere er den største utfordringen med PMT?
- Hva tenker dere er den største gevinsten med PMT?
- Så langt: har PMT fungert slik dere tenkte?

Nye spørsmål:

- **TILSLUTT:** Hvordan mener dere PMT kan ha betydning for aspirantenes læringsprogresjons mot sin identitet som fengselsbetjent?
- Ønsker KRUS å fortsette med PMT i utdanningen?
- Hva tenker dere bør endres nå når PMT har vært gjennomført i ett kull?

## HVORDAN KAN PRAKTISK METODISKE TESTER HA BETYDNING FOR ASPIRANTENS LÆRINGSPROGRESJON?

### Spørsmålsguide til VEILEDERE:

- Hva er en PMT?
- Hvorfor tenker dere vi har PMT i utdanningen? Hva er målet?
- Hvordan synes dere implementeringen av PMT fra KRUS ut til dere vært?
- Hva er deres tanker om PMT nå etter å ha gjennomført nesten ett år?
- Tenker dere at PMT er til **berikelse eller forverrelse** i utdanningen/praksis? Og hvorfor?
  
- På hvilken måte vil du si at dagens PMT har betydning for aspirantens læringsprogresjon? (Eller har den det i det heletatt?)
- Hvordan tenker dere PMT kan brukes best mulig/gi best utbytte for dere som **veiledere**?
- Hvordan tenker dere PMT kan brukes best mulig/gi best utbytte for **aspirantens** opplæring/læringsprogresjon?
  
- Har PMT påvirket din jobb som veileder av aspirantene i noen grad?
- Hvordan **ser** dere at PMT har innvirkning på aspiranters læring? (Eller ikke?)
- Ser dere på PMT som en **vurderingsform** eller et **verktøy** (for veiledning)?
- Hvordan fungerer PMT med tanke på **refleksjon** (veiledning)?
  
- Hvor viktig er **veiledermanualen** for dere? Er den utfyllende nok? Brukes den?
- Har dere gjort dere noen tanker om hvor dere ligger med **ikke bestått/ikke godkjent** kontra de andre opplæringsenhetene?
  
- Hva tenker dere om følgende utsagn: «*Fint å ha form for å gjennomføre PMT som **rollespill**, der dette er vanskelig å gjennomføre i praksistjenesten*»
  
- Hvordan har det vært å gjennomføre PMT?

- Hvor viktig for dere er det som skjer i forkant og etter en PMT?
- Ville læringen til aspiranten vært den samme uten før og etterarbeidet?
- Ville du som veileder kunne vurdert aspiranten uten før og etterarbeidet?
- Hva får dere vurdert aspiranten i når de gjennomfører PMT? (mål, etikk, jus, sikkerhet, kommunikasjon, refleksjon, miljøarbeid). *Opplever du at PMT bidrar til at aspiranten når læringsbyttebeskrivelsene i studieplanen for emne 2000 og 2001?* (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse)
- Har samtlige gjennomføringer vært lik for alle dine aspiranter, eller bruker du individuelle tilpasninger?
- Hva er PMT styrke?
- Hva er PMT sine svakheter/utfordringer?
- Hva bør gjøres annerledes fremover?
- *Hvilke av disse 4 F`ene får PMT frem hos aspirantene:*
  - *Fakta*
  - *Forståelse*
  - *Ferdighet*
  - *Fortrolighet*
- Har du som veileder oppdaget noe nytt i din rolle gjennom bruken av PMT for aspiranten?

UTSAGN:

*«Fungerer ikke som test, da ferdigheten som testes er enkel og krav til refleksjon er lavt»*

*«Det burde vært litt tydeligere retningslinjer på hva som er godkjent/ikke godkjent»*



## HVORDAN KAN PRAKTISK METODISKE TESTER HA BETYDNING FOR ASPIRANTENS LÆRINGSPROGRESJON?

### Spørsmålsguide til ASPIRANTER:

- Hva mener dere er en PMT?
- Hvorfor tenker dere vi har PMT i utdanningen? Hva er målet?
- Hva visste dere om PMT før oppstart av semester 2?
- Hva er deres tanker om PMT nå etter å ha gjennomført nesten ett år?
- Tenker dere at PMT er til **berikelse eller forverrelse** i utdanningen/praksis? Og hvorfor?
  
- På hvilken måte vil du si at PMT har betydning for deres/din læringsprogresjon? (Eller har den det i det heletatt?)
- Hvor viktig har samtalene i forkant/etterpå vært for deg?
- Hvordan ville PMT fungert uten samtalen i forkant/etterkant med veileder? Tenker da på om dere kun skulle forberedt dere selv, evaluert dere selv (kanskje levert noe skriftlig), og ikke hatt noen å snakke med.
- Hvordan tenker du/dere PMT kan brukes best mulig/gi best utbytte for **din/deres** opplæring/læringsprogresjon?
  
- Hvordan påvirker gjennomføringen din at veileder er tilstede? Ville du gjort det annerledes dersom veileder ikke var tilstede for å vurdere deg? Hvorfor? Mer stress eller mer trygghet at den er tilstede?
  
- Tror du at PMT har påvirket din jobb i avdeling på noen måte?
- Ser du/dere på PMT som en **test eller som læring**?
- Hvordan fungerer PMT med tanke på **refleksjon** (veiledning)?

- Hvordan forbereder du deg til en PMT?
  - Brukes de skriftlige malene? Hvordan?
  - Hva tenker dere om at PMT har karakter ved **ikke bestått/ikke godkjent**?
  - Hva tenker dere om at noen får gjennomføre PMT som rollespill? Ville det gitt deg samme læring som det å utføre PMT i avdeling/med innsatte?
  - Hvordan har det vært å gjennomføre PMT?
- 
- Har PMT bidratt til at du ser viktigheten av teori i større eller mindre grad?
  - Har gjennomføringene av PMT gått som planlagt for deg, eller har du møtt på utfordringer?
  - Hvordan synes du veileder har fulgt opp/vært tilstede under PMT? (før-under-etter)
- 
- Hva er PMT styrke?
  - Hva er PMT sine svakheter/utfordringer?
  - Hva bør gjøres annerledes fremover?
- 
- Tror du at du hadde lært det samme/oppdaget det samme uten PMT gjennomføringene?
  - Er alle PMT du har gjennomført relevante eller burde noen vært fjernet/tilført? Hvorfor?

### Praktisk-metodisk test - Kull V18

#### Kontaktbetjentsamtale/Annen strukturert, profesjonell samtale

Emne: KRUS2100 Tilbakeførings- og miljøarbeid I

#### Aspirantens/aspirantenes forberedelse før gjennomføring:

- Relevant hjemmelsgrunnlag
- Refleksjoner om tilbakeførings-/miljøarbeidet
- Kommunikasjon
- Samarbeid
- Sikkerhetsmessige refleksjoner
- Etske avveininger/yrkesetikk
- Teknisk/praktisk utførelse
- Tips til aspiranten: Se emnets læringsutbyttebeskrivelser

#### Eventuelle kommentarer knyttet til forberedelse før gjennomføring:

- Kan følge momentene som er listet opp under «før gjennomføring»

Aspirantens/aspirantenes egenvurdering av selve gjennomføringen:

- Teknisk/praktisk gjennomføring
- Ivaretagelse av hjemmelsgrunnlag
- Refleksjoner om tilbakeførings-/miljøarbeidet
- Kommunikasjon
- Samarbeid
- Sikkerhetsmessige refleksjoner
- Etske avveininger/yrkesetikk
- Øvrige refleksjoner

Veileders kommentarer til aspirantens/aspirantenes egenvurdering:

- Kan følge momentene som er listet opp i aspirantens/aspirantenes egenvurdering av selve gjennomføringen.

## VURDERING




Godkjent/ikke godkjent: .....

Eventuell ny gjennomføring planlagt til (dato, minimum en uke)?

Hva må eventuelt forbedres/endres ved ny gjennomføring?

Eventuelle andre kommentarer tilføyes i veileders aspirantlogg.

## Vedlegg 13: Eksempel på koding

<p>H - også var det jo, er det jo sendt med en stor veiledning til det. Mye veiledning og mye papir. Også koker det iløpet av året ned til om det er gjort eller ikke gjort, opplever jeg da. Er det gjennomført på en eller annen måte? Ja - ok.</p> <p>o - hva er det som gjør det?</p> <p>H - det er kanskje hva, det kan være hva jeg legger i det, kan hende det er hva KRUS legger i det, også i forhold til, vi skjønnte etterhvert at det var kommet innspill på det som forelå på at dette ble veldig mye. for det var jo veldig mye, jeg opplevde at det var veldig mye, og at det da på en måte koker ned til at det bare blir at det skal gjennomføres, kanskje ikke til den fulle kvaliteten på det som kanskje intensjonen var sånn som jeg opplevde det, men at det heller blir at det skal igjennom/gjøres.</p>	<p> <b>Elinor Hunnestad</b> Veiledningsmanual</p> <p> <b>Elinor Hunnestad</b> Usikkerhet om de legger det samme i det som KRUS – er da implementeringen god nok?</p> <p> <b>Elinor Hunnestad</b> For mye = får ikke kvalitet, blir bare å sjekke ut at alle har vært igjennom</p>
---	--

## Vedlegg 14: Eksempel på kategorisering fordelt på enhet

### Målet med PMT

- Må ha papirer på at ting er gjennomført pga høyskole krav
- «Jeg tenker at jeg tror kanskje, det er ikke sikkert det er tenkt slik, men jeg tenker at det kanskje er slik....» (1)
- Teste ferdighetsnivå (1)
- «Sikkert for å teste ferdighetsnivå» (1)
- Aspiranten visste ikke hva PMT var
- Aspiranten hadde ikke noe forhold til det
- Veileder info gjennom veilederveiledningen
- «jo på en måte som når du leser 9 sider med veiledning da så er det jo noe viktig sånn i utgangspunktet».
- «men det spør jo igjen hva du skal ha utav det da. altså hvis det skal komme på vitnemålet eller altså. for hvor vil vi med det på en måte, hvor skal det stå» Viser usikkerheten rundt hva PMT egentlig har til hensikt
- «så jeg føler ikke at målet er sånn klart foran meg helt.» snakket litt om på samling, ting ikke klart, manualene ettertid....
- «Kanskje det er litt viktig i fht noe som skal vurdere at vi er en høyskole, at vi kanskje må ha noen sånne konkrete ting som en kan vise til».
- «få alle gjennom på et vis»
- «minimumskrav som alle skal være kjent med og gjennomføre»
- «ha en grunnleggende forståelse om hvordan jobben skal utføres ut i fra hvilket fengsel du havner i og at du får satt det i system med lovverk»
- «å gå i dybden på de daglige gjøremålene»
- «kvalitetssikring. Skape litt mer dypere forståelse av arbeidsoppgavene»
- «samkjøring av praksis for enhetene rundt»
- vi må ha noen tester i dette praksisåret fordi det gir studiepoeng og sånn få godkjent for å få, ja en ting er studiepoengene, men for at de skal kunne få gå opp til eksamen
- vi er tverrfaglig
- jeg synes mere det er et verktøy

## Vedlegg 15: Hovedpunkter i veilederveiledningen

1. Første del inneholder en generell beskrivelse av den enkelte PMT. Her gis det informasjon om hvordan PMT kan gjennomføres, veiledende tekst.
2. Teknisk/praktisk gjennomføring/utførelse. Hvordan gjennomføringen kan skje og hva veileder kan se etter.
3. Relevant hjemmelsgrunnlag. Hvilke hjemler som gjelder for handlingen.
4. Refleksjoner. Hva det forventes å snakke om/se etter.
5. Kommunikasjon. Vurdering av kommunikasjonsferdigheter.
6. Samarbeid. Hvordan aspiranten utfører handlingen sett i lys av konteksten i sin helhet.
7. Sikkerhetsmessige refleksjoner. Reflektere over sikkerheten.
8. Etiske avveininger/yrkesetikk. Spesielt knyttet til yrkesetiske retningslinjer.
9. Vurderingsmomenter (Godkjent/ikke godkjent).

## PRAKTISK METODISKE TESTER PÅ KRUS2000 OG KRUS2100:

Vil først beklage at det litt for ofte har kommet ny info her, men nå håper og tror vi det formelle rundt disse er landa!

Jf. foregående info gitt i saken, må de obligatoriske PMT'ene ligge under ett av emnene. Og slik ble det også med de valgfrie. Dere får selvsagt mindre frihet når én skal velges blant tre - to ganger, enn to blant seks, men mtp. innholdet i de aktuelle praktisk metodiske testene håper og tror vi dette går bra.

Studieplanen for V18 er nettopp blitt revidert (legges ut snart) mtp. dette og noen mindre pensumendringer, og der skal arbeidskrav nå stå spesifisert i emnebeskrivelsene.

PMT'ene må avlegges i tidsperioden emnene går - dvs. etter oppstart i uke 40 og før eksamen i emnet, men ikke innfor noen temaperiode i emnet denne praktisk metodiske testen er lagt under. Dette gjøres når det er anledning. (Har kommet spørsmål om dette, og om når veiledningene kommer). Veiledninger i form av maler med momenter/stikkord vil ikke komme før over sommeren. Her kommer vi til å be om bistand og innspill☺

**Hver aspirant skal til sammen avlegge 9 praktisk/metodiske tester i løpet av KRUS2000 og KRUS2100. Fordelingen av disse blir som følger:**

### **KRUS2000:**

#### **5 obligatoriske praktisk metodiske tester:**

- Visitasjon av person (KRUS2000)
- Visitasjon av rom (KRUS2000)
- Luftevakt (fellesluft/stråleluft) (KRUS2000)
- Bruk av fagsystemer; hendelsesrapport (KRUS2000)
- Bruk av fagsystemer; forklaring (KRUS2000)

#### **I tillegg avlegges én praktisk metodisk test valgt lokalt blant følgende 3:**

- Besøk (mottakelse/vakthold) (KRUS2000)
- Framstilling (KRUS2000)
- Rådsmøte/saksbehandling/vedlegg (KRUS2000)

### **KRUS2100:**

#### **2 obligatoriske praktisk metodiske tester:**

- Overlapping (avdelingsintern) (KRUS2100)
- Kontaktbetjentsamtale/Annen strukturert, profesjonell samtale (KRUS2100)

#### **I tillegg avlegges én praktisk metodisk test valgt lokalt blant følgende 3:**

- Samtale i fellesskapssituasjon (grupper av innsatte) (KRUS2100)
- Innkomstsamtale (innkomst til fengsel eller til avdeling) (KRUS2100)
- Ansvarsgruppe/trekantsamtale (KRUS2100)