

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2021

Tittel: Dybdelering i yrkesopplæringen.

Navn Aina Karlsen



OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Når det nå nærmer seg slutten i skrivende stund, blir dette avslutningen på studiet i Yrkespedagogikk som har vart i fire år 2017-2021. Dette siste prosjektet handler om dybdeløring i skole kontekst, og hvordan jeg som yrkesfaglærer kan legge til rette for dybdeløring, og elevenes erfaring fra didaktisk metode og programfaget yrkesfaglig fordypning.

Personlig har dette vært givende og lærerike år, men samtidig krevende å være student med fulltidsjobb. Det siste året har preget meg som student med digital undervisning og ikke fysisk oppmøte på campus. Det er i en slik situasjon en merker betydningen av student miljø, de små samtalene i kantina og klasserom.

Jeg ønsker å takke for støtte fra veileder og lærere på OsloMet for spennende forelesninger knyttet til yrkes pedagogisk arbeid. Takk også til alle mine kull kamerater for hyggelig klassemiljø. Takk til min familie som har vært tålmodige dette siste året og for å ha heiet meg frem til målstreken.

Auli, mai 2021

Aina Cesilie Bjerkestrand Karlsen

Sammendrag

Denne master oppgaven er et kvalitativt og kvantitativt prosjekt. Studieoppgaven er om hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for elevers dybdeløring ved bruk av den didaktiske metoden problembasert læring i klasseromsundervisning, og hvilke erfaringer elevers gjør seg fra programfaget yrkesfaglig fordypning. Prosjektet ble gjennomført med elever på Vg2 Helsearbeiderfaget på egen skole.

På bakgrunn av fagfornyelsen og søkelyset på dybdeløring har jeg valgt å se på hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for dybdeløring. Dybdeløring kan forstås som en gradvis utvikling av begreper og sammenhenger innenfor et fag, og at elevene kan ta i bruk kunnskap og ferdigheter for å mestre utfordringer og løse oppgaver. Det vektlegges fra myndighetenes side (Kunnsakapsdepartement, 2015- 2016; NOU, 2015: 8).

Empirigrunnlaget er basert på en spørreundersøkelse og tre gruppe intervjuer. Funnene viser langt på vei hvilke forutsetninger som må være til stede for dybdeløring. For at elever skal utvikle større forståelse av programfagene må det legges til rette for å utforske fagene ut ifra yrkesinteresse for å se sammenhenger, bruke kropp og sanser, samtidig som de trekker med seg erfaringer fra yrkespraksis og didaktisk metodebruk i klasserommet.

Elevene har behov for både teoretisk og praktisk oppløring i sitt yrkesvalg for å oppleve relevans, og se sammenhengen i fagene. Det kan bidra til å utvikle helhetlig yrkeskompetanse. Gjennom den didaktiske metoden problembasert læring er elevene aktive i egen læreprosess gjennom hele skoleåret, hvor de arbeider med problemorientering, elevsentrering og gruppeprosesser. Elevene arbeider i et sosiokulturelt og kognitivt perspektiv. Ved å gå bort i fra tradisjonell undervisning, er målet at elever skal lære å lære, reflektere, utforske og blir selvstendige yrkesutøvere og deltagere i et kunnskapssamfunn. Elevene får veiledning, og ved bruk av formativ vurdering fr elevene kontinuerlig tilbakemelding i læringsarbeidet.

Prosjektet har gitt meg forståelse av hvordan elever erfarer og lærer gjennom den didaktiske metoden, og hvordan de opplever overføringsverdier av yrkesfaglig fordypning til helhetlige yrkesoppløring. Det har også gitt meg innsikt i hvilke forutsetninger som ligger til grunn for dybdeløring.

Summary

This master thesis is a qualitative and quantitative project. The study assignment is about how the vocational teacher can facilitate pupils' in-depth learning using the didactic method of problem-based learning, and what experiences students gain from the subject of vocational specialization. The project was carried out with Vg2 healthcare worker students at their own school.

Based on the subject renewal by the government and implementation of new curricula, I have chosen to look at in-depth learning. In-depth learning can be understood as a gradual development of concepts and relationships within a subject, and that the pupils can use knowledge and skills to master challenges and solve tasks. Emphasis is placed on the part of the authorities (Ministry of Art, 2015- 2016; NOU, 2015: 8).

The empirical data is based on a survey and three groups of interviews. The findings show a large number of prerequisites that must be present for pupils to achieve overall vocational competence. In order for students to develop a greater understanding of the program's subjects, it must be facilitated to explore the subjects based on professional interest in order to see connections, use their bodies and senses, while at the same time take from experiences from professional practice and didactic methodology in the classroom.

The student needs both theoretical and practical training in his/her choice of profession to experience relevance, and to see the context of the subjects. This can contribute to the development of comprehensive vocational competence. Through the didactic method of problem-based learning, students are active in their own learning process throughout the school year, where they work with problem orientation, student-centered learning and group processes. By moving away from traditional teaching, the goal is for students to learn how to learn, reflect, explore, and become independent professionals and participants in a knowledge society. The student receives supervision, and when using formative assessment, the pupils receive continuous feedback while working.

The project has given me an understanding of how students experience and learn through the didactic method, and how they experience the practical use of theoretical values of vocational specialization to the entirety of the vocational study. It has also given me the insight into the prerequisites that are the basis for in-depth learning.

Innhold

Forord	2
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	8
1.1.2 Innramming og formål med studien	8
1.1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.2 Master oppgavens oppbygging.....	10
2 Tema for oppgaven	11
2.1 Forskningsfelt.....	11
2.1.2 Litteratursøk	11
2.2 Yrkesfaglig fordypning	11
2.2.1 Læreplaner for dybdeløring? LK06 + Fagfornyelsen	13
2.2.3 Styringsdokumentene	14
2.2.4 NOU 2015:8	14
2.2.5 Meld. St. 28 Fag- Fordypning- Forståelse.....	15
2.3 Tidligere forskning på felte	17
3 Teoretisk innramming	18
3.1 Yrkes pedagogisk teorigrunnlag.....	19
3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen og relevant oppløring	20
3.2. Yrkes pedagogisk teori	21
3.2.1 Kognitiv læringsteori i arbeid og Piaget.....	21
3.2.2 Dybdeløring og de seks globale kompetansene	22
3.2.3 Dybdeløring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnøring.....	24
3.4.4 Løring i et Sosialkonstruktivistisk perspektiv	25
3.2.5 Problembasert læring.....	27
3.3.1 Oppstart av PBL arbeid i grupper.....	29
3.3.2 Å lære sammen.....	32
3.3.3 Veileder som Mester	34
3.3.5 Refleksjon i læringsarbeidet	36
3.4 Relevant og helhetlig yrkesoppløring	37
4. Metode	39
4.1 Bakgrunn for valg av metoder.....	39
4.1.2 Mixed Methods.....	41
4.1.3 Elever som informanter	42
4.2.1 Det kvalitative gruppe intervju	42
4.2.2 Gjennomføring av intervju	43

4.2.3 Dataregistrering av å intervju	44
4.2.4 Transkribering av intervjuene.....	45
4.3 Kvantitativ metode Spørreundersøkelse.....	45
4.4 Analyseprosessen	46
4.4.1 Gyldighet og troverdighet i master oppgaven	48
4.4.2 Etikk og forskerrollen.....	49
5 Funn	50
5.1 Helhetlig opplæring.....	50
5.1.2 Teori – praksis: To kontekstene?.....	52
5.1.3 Læring og aktivitet gjennom PBL.....	55
5.1.4 Samarbeid.....	58
5.2 Refleksjon i praksis og refleksjon i skolekontekst, to ulike innganger.	62
5.3 Praksisfelleskapet.....	65
5.4 Å forske i egen praksis	68
6 Drøfting	69
6.1 Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdelæring i programfagene?	70
6.1.4 Elevens erfaring med gruppesamarbeid	74
6.1.5 Selvregulering av arbeid.....	78
6.2 Hvilke erfaringer gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning?.....	79
6.2.1 Elever opplevelse av begrepsforståelse til Helsefagarbeiderfaget.....	82
7. Oppsummering og Konklusjon	83
Litteratur	87
Vedlegg 1	89
Vedlegg 2	93
Vedlegg 3	97

1 Innledning

Denne master oppgaven handler om dybdelæring i Helsefagarbeiderfaget. Dagens opplæring skal legge til rette for kompetanser for fremtiden i et globalt perspektiv. Kunnskap og kompetanser er viktig for fremtiden og kunnskapssamfunnet. Elevene skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som bidrar til å mestre sine liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn. I skoleår 2019/20 har jeg jobbet med en didaktisk metode for å se hvordan jeg som yrkesfaglærer kan legge til rette for dyp læring, og hvilke erfaringer elever tekker med seg fra yrkesfaglig fordypning knyttet opp mot dybdelæring i programfagene. Den didaktiske metoden problembasert læring (PBL) er en elev aktiv læringsform, hvor undervisningen legger til rette for spørrende, utforskende og undersøkende læringsaktivitet. I mine antagelser ligger det at metoden og elevers erfaringer fra YFF kan gi elever gode forutsetninger for dybdelæring. Kunnskap er en viktig drivkraft i samfunnet, og i dagens kunnskapssamfunn forventes kontinuerlig kunnskapsvekst. For helsefagarbeideren betyr dette å sette seg in teoretiske perspektiver innenfor yrkesvalget med begreper og sjanger, men samtidig ta del i de praktiske ferdighetenes. For å imøtekomme dette må elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

På bakgrunn av fagfornyelsen og søkelyset på dybdelæring har det blitt temaet for oppgaven. Implementeringen av nye læreplaner og fagfornyelsen vil være gjeldene for Vg2 Helsearbeiderfaget fra august 2021. I arbeidet med fornyelsen av fag og kompetanser er det lagt vekt på elevers evne til selvregulering i læringsarbeidet og utvikling av metakognisjon, hvor elever skal engasjere seg i læringsprosesser for muligens oppnå dybdelæring. Metoden som blir brukt i klasserommet kan muligens være forenelig med å oppnå dette.

For å finne empiri til studien gjennomfører jeg en kvantitativ undersøkelse ved hjelp av en spørreundersøkelse og en kvalitativ metode hvor jeg gjennomfører gruppe intervjuer. Undersøkelsen gjennomføres på Vg2 elever ved helsefagarbeider faget.

Jeg har mitt virke i videregående skole Vg2 i viken fylke og har bakgrunn som hjelpepleier. De to siste årene har jeg arbeidet med å fullføre min masterutdanning i yrkespedagogikk ved OsloMet. Min tidligere arbeidsbakgrunn er hjelpepleier med 25 års erfaring innenfor feltet. Jeg tok videreutdanning som yrkesfaglærer ved Høgskolen i Oslo og Akershus som i dag er Oslo Met. Under masterstudiene har jeg arbeidet i full stilling som yrkesfaglærer innenfor helse og oppvekstfag på Vg2. Jeg har avgrenset oppgaven til å se på dybdelæring hos elever på helsefagarbeiderfaget og tar utgangspunkt i dybdelæring innenfor elevens programfag.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Ludviksen utvalget ble nedsatt av Kunnskapsdepartementet i 2013. Formålet og oppdraget var å se på hvilken kompetanse som ville være viktig for elevene og samfunnet i fremtiden. Her ble dybdelæring trukket frem som nødvendig kompetanse for at elevene skulle oppnå kompetanse for fremtidig arbeidsliv. Skolen skal legge til rette for elevers utvikling av kunnskap og kompetanse på alle livets arenaer, og den skal skje i tråd med samfunnets utvikling (NOU, 2015: 8, s. 7).

Høsten 2020 startet innføringen av fagfornyelsen og nye læreplaner. Det skal være en gradvis innføring fra første klasse til videregående skole. En del begreper er gjennomgående i hele fagfornyelsen. Et av begrepene er dybdelæring. Når jeg startet arbeidet med min studieoppgave ble jeg nysgjerrig på begrepet dybdelæring og hvordan jeg som lærer kunne legge til rette for elevers dybdelæring.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å se på den pedagogiske og studentaktive læringsformen problembasert læring, og om den kan bidra til elevers dybdelæring i programfag, og hvilken erfaring elevene gjør seg med både didaktisk metode og med programfaget yrkesfaglig fordypning. Er den didaktiske metoden egnet slik at jeg som yrkesfaglærer kan legge til rette for læring i dybden. NOU 2015:8 legger vekt på at dybdelæring handler om elevers evne til å ta i bruk kunnskap og ferdigheter, reflektere over det de har lært, samtidig som de knytter sammen kunnskap de har fra før av. Det pekes på at dybdelæring skjer når eleven er aktiv i egen læreprosess. For at elever skal kunne utvikle dybdelæring henger dette sammen med elevers kompetanse i å lære å lære. Et av programfagene på Vg2 helsefagarbeiderfaget er yrkesfaglig fordypning (YFF) og fagets målsetning er å gi elevene en smakebit av realistiske arbeidsoppgaver knyttet til elevens yrkesvalg, og gi bedre motivasjon for å gjennomføre. Dette programfaget ser jeg på som viktig med tanke på å oppnå dybdelæring.

1.1.2 Innramming og formål med studien

Jeg gjør undersøkelser i to klasser, på Vg2 Helsefagarbeiderfaget, hvorav den ene klassen er jeg kontaktlærer for. Klassen jeg ikke er kontaktlærer for har jeg aldri hatt undervisning i, og er ikke kjent med disse elevene. Det er til sammen 27 elever som bidrar i undersøkelsen. Jeg ønsker å prøve ut metoden PBL i egen klasse, samtidig som jeg vet at den klassen jeg ikke har, også benytter den didaktiske metoden PBL. Læreplan for Vg2 helsefagarbeiderfaget

handler om å dekke helse- og omsorgstjenester og spesialisthelsetjenesten sitt behov for kompetanse innen grunnleggende sykepleie og miljøarbeid. Elevene har i alt fire programfag som omhandler helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, yrkesliv i helsearbeiderfaget og yrkesfaglig fordypning. I programfagene skal elevene lære å gi helsehjelp i de situasjonene de møter i sin yrkesutøvelse, helsehjelp handler blant annet om å forebygge ensomhet og bidra til et aktivt liv for pasienter og brukere. Her vil elevene bruke sin profesjonelle yrkesutøvelse til å yte helhetlig omsorg, og samhandle med mennesker av ulikt hjelpebehov. Programfagene skal også bidra til utvikling av praktiske ferdigheter og vilje og evne til kontinuerlig kvalitetsforbedring. Ved at elevene setter seg inn i fagene skal dette føre til en helhetlig kompetanse. I programfaget YFF er elevene ute i arbeidspraksis i bedrift. Elevene arbeider etter vg3 mål, hvor de kan prøve ut og fordype seg i aktuelle lærefag. I mine antagelser ligger det at kombinasjonen av metoden PBL i programfagene og erfaringer elevene får fra YFF kan muligens bidra til elevers dybdelæring. Dybdelæring er ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) Fag- Fordypning- Forståelse «*at elever gradvis over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag*» I oppgaven trekker jeg med antagelser og teorier som ligger til grunn for dybdelæring.

1.1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet er å se på om metoden jeg benytter i klasserommet og elevers erfaring i yrkespraksis kan bidra til å lære i dybden. På bakgrunn av det har jeg formet min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Hvordan kan dybdelæring realiseres i programfagene på helse og oppvekst?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdelæring i programfagene?*
- 2. Hvilken erfaring gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning knyttet til dybdelæring?*

1.2 Master oppgavens oppbygging

I innledningen gjør jeg rede for tema som preger min masteroppgave, og hvorfor valget har blitt dybdeløring på Vg2 helsefag. Oppgaven er strukturert med syv kapitler.

I kapittel to presenterer jeg den teoretiske innrammingen og de styringsdokumenter jeg har benyttet meg av. Styrings dokumentene vil jeg gjøre rede for. Videre tar jeg med meg tidligere forskning på feltet. Hoved begrepet i min master oppgave er dybdeløring, som jeg redegjøre for.

Kapittel tre presenterer jeg det teoretiske perspektiver som ligger til grunn for oppgaven. Min hensikt er å belyse problemstillingen og mine forskningsspørsmål. Jeg har tatt utgangspunkt i ulike pedagogiske faktorer som muligens må være til stede for å oppnå dybdeløring.

Kapittel fire blir min forskningstilnærming presentert og analyse. Jeg tar for meg etiske utfordringer, og belyser troverdigheten og gyldigheten i min masteroppgave.

Kapittel fem viser mine kategorier av funn.

Kapittel seks drøfter jeg teori og styringsdokumenter. Jeg tar videre med meg i drøfting tidligere forskning og mine funn. Dette belyses opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Kapittel syv prøver jeg å konkludere opp mot min problemstilling og mine forskningsspørsmål, og avslutter med veien videre.

2 Tema for oppgaven

2.1 Forskningsfelt

Fagfornyelsen ble lansert i 2017, og er en fornyelse av kunnskapsløftet. Dette ble gjort i tråd med st. meld 28 Fag-Fordypning -Forståelse. Det er ti år siden kunnskapsløftet, og på bakgrunn av utfordringer i grunnopplæringen var det behovet for å se på formål med utdanning og elevenes læring, og hvordan dette kunne bli bedre ivaretatt. Læreplanverket for grunnskolen består av generell del, prinsipper for opplæring, læringsplakaten og læreplaner, som skal sees i sammenheng, for å sikre at skolefagene utvikles. Spesielt ble det lagt vekt på elever dybdelæring. Mitt prosjekt ble gjennomført før fagfornyelsen er iverksatt, men arbeide med å sette seg inn i fagfornyelsen er starten på skolen, hvor vi har sett på sentrale forslag.

2.1.2 Litteratursøk

Litteratursøk har jeg benyttet for å få informasjon som er relevant til min problemstilling. Litteratursøkene ble gjort parallelt med at problemstillingen ble formulert. Det ble gjennomført systematiske søk i tidsskrifter, litteratur og forsknings artikler (Halvorsen, 2008, s. 266-268). Jeg benyttet internett gjennom søkerportelene til *bibsys.no* og *Google Scholar*. Jeg har også benyttet *Oria* som er nettsted knytet til OsloMet. Noen av søkerordene var dybdelæring, helhetlig opplæring, yrkesretting og helhetlig yrkeskompetanse. Litteraturen har gitt meg mer forståelse på forskningsfeltet av dybdelæring. I mine søk etter litteratur har jeg forsøkt å være kritisk til hva jeg benytter inn i studieoppgaven. Litteraturen jeg benytter har bidratt til å danne grunnlaget for min problemstilling.

2.2 Yrkesfaglig fordypning

Forskriften om yrkesfaglig fordypning ble introdusert i 2016 og erstatter den tidligere prosjekt til fordypning. Formålet med yrkesfaglig fordypning er å gi elever en læringsarena hvor de kan oppleve nærhet og realistiske yrkessituasjoner. Årstimer som er satt av til YFF er på Vg2 253 timer. Når elever er ute i YFF trekker de med seg vg3 mål ut i sin yrkespraksis. VG 3 mål er rettet mot den praktiske opplæringen og beskriver sluttkompetansen for fagbrev i

helsearbeiderfaget. Det lages lokale læreplaner for elevene som er tilpasset Vg2 elevene sitt nivå, i erfaring og kompetanse, samt i henhold til formålet med YFF. Yrkesfaglig fordypning kom inn i skolen med kunnskapsløftet. Det vises til at de kognitive prosessene flyttes til det konkrete arbeidsoppgavene i et felleskap på arbeidsplassen, der elevenes kompetanse kommer til uttrykk og bidrar til å fremme læring (Nyen & Tønder, 2014b, s. 32). Elevene får mulighet til å tilegne seg og anvende kunnskapen, ferdighetene og følelsene umiddelbart etter gjennomførelse av en praktisk situasjon, og muligens se relevans til teori. I denne prosessen vil en oppnå persepsjon som gjør at elevene benytte sine sanser fra situasjonen som blir tolket og bearbeidet på bakgrunn av personlig bakgrunn og erfaringer (Wahlgren et al., 2002, s. 141).

Når elevene er ute i programfaget YFF kan dette muligens berører yrkesidentiteten. Yrkesidentitet i et situert læringsperspektiv knyttes opp mot læring i et praksisfellesskap. Gjennom livet er alle deltagere i flere praksisfellesskap. Erfaringer fra praksisfellesskapene trekker vi med oss og er med på å forme yrkesidentiteten. Identiteten vår er sammensatt og formes av handlinger, tenkning, følelser og tilhørighet. Ved å være en aktiv deltager i praksisfellesskapet kan elever identifisere noe av seg selv i sin veileder. Wenger kaller det «the mutuality of our participation» (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 212-213). Samspillet med veileder og blir sett på som en legitim deltager i praksisfellesskapet, og ser ut til å være en avgjørende faktor for å bygge yrkesidentitet. Hvilke ideologier og verdier veileder formidler til elevene i sitt eget arbeid kan berører elevens evne til å bygge yrkesidentitet. Det trekkes frem at yrkesidentiteten også tilegnes gjennom handlingskompetansen, som er en pågående prosess gjennom læringsarbeider. Handlingskompetansen består av fire elementer slik Nygren (2004) ser det: yrkesrelevant kunnskap, ferdigheter, kontroll over ytre betingelser, samt handlingsberedskap (Nygren, 2004, s. 162-163). Det vil si at elevens kunnskap og ferdigheter innenfor yrke er med på å danne en yrkesidentitet, som muligens kan bidra til dybdelæring.

I YFF er elevene en del av et praksisfellesskap som foregår via sosial deltagelse. Hos Wenger refereres det til praksis som handler om meninger i hverdagserfaringer. Når elevene finner mening med YFF, er det samspill mellom to konstituerende prosesser som Wenger kaller deltagelse og tingsliggjørelse som utgjør en dualitet. Det er en fundamental rolle for menneskers opplevelse av erfaringer, og karakteren av praksis. Når eleven gjør en prosedyre eller en pasient relatert handling flere ganger, dannes det et mønster som kan oppleves som at det gir mening. Det vil si at eleven opplever at den jobben de utfører i praksis er meningsfull. De deltagelsene elevene gjør i fellesskap med andre i praksis former opplevelsene til elevene,

og er en viktig aspekt av opplevelsen av deltagelse i et praksisfellesskap, og kan bidra til å danne vår yrkesidentitet (Wenger, 2004, s. 65-67).

2.2.1 Læreplaner for dybdelæring? LK06 + Fagfornyelsen

Læreplanverket er et sentralt virkemiddel for nasjonal styring av opplæringens innhold, og beskriver elevens kompetanse som skal utvikle. Det er en forskrift og definerer fagenes strukturer og innhold og danner fundamentet for skolen planlegging og gjennomføring av opplæringen. Innenfor kompetansebaserte læreplaner i fagene skal det være mål for den kompetansen elevene skal kunne oppnå. Kompetansemålene er utformet med ulik grad av måloppnåelse. I arbeidet med kompetansemålene utarbeides det konkretiseringer i hvert kompetansemål for elevene. Skoler lokalt bestemmer selv hvordan det skal organiseres og hvilke arbeidsmetoder jeg som lærer vil benytte for at elevene skal nå målene sine (Kunnskapsdepartement, 2015- 2016, s. 9-10).

I 2017/18 startet arbeidet med fagfornyelsen. Første skritt var å definere hva som var kjerneelementer i opplæringen. Kjerneelementer kan beskrives som kunnskap elever må ha for å mestre og anvende faget. Innenfor hvert fag vil kjerneelementene bestå av metoder, tenkemåter, kunnskapsområde og uttrykksformer som er innenfor elevens programområde. Kjerneelementene vil bidra til å styre innholdet i læreplanene, målet er at elevene kan oppnå progresjon i fagene. Det har til hensikt å bidra til at elever utvikler forståelse av innholdet og se sammenhengen i fagene.

Fagfornyelsen bygger videre på kunnskapsløfte 2006. Målet med kunnskapsløftet er at elever skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter og kompetanser for livet. Det skal vektlegges en større læringstrykk, så elever har gode forutsetninger for å møte kunnskapssamfunnet. De nye læreplanene skal ha tydelige mål for hva elevene skal kunne. Kompetansemålene skal reduseres, da dagens læreplaner oppleves som for store og omfattende. Elever skal få færre kompetansemål, med mål om mer tid til fordypning i fagene. Ved at elever får bedre tid til fordypning i faget og færre kompetansemål ligger det muligens en større forutsetning til stede for læring i dybden. De nye læreplanene tas i bruk 2020. På Vg2 helsefagarbeiderfaget vil de nye læreplanene tre i kraft i august 2021.

2.2.3 Styringsdokumentene

Norske myndigheter har ulike styringsdokumenter knyttet til opplæring. Jeg fremhever noen grunnlagsdokumenter som er fremtredener for mitt prosjekt, som beskriver dybdelæring. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmål i studieoppgaven og læreplaner som skal fornyes hvor dybdelæring er fremtreden opplæringen, har jeg tatt utgangspunkt i grunnlagsdokumentene NOU 2015:8 *Fremtidens skole* og Stortingsmelding 28 *Fag-Fordypning- Forståelse*.

NOU Norges offentlige utredninger, er statlige rapporter som har til formål å drøfte kunnskapsgrunnlag og iverksette offentlige tiltak for løsninger av samfunnsmessige utfordringer og problemer. Utredningene er ikke politiske, med faglige utredninger, og kan bli anbefalinger om endringer i det departementet som har ansvar for utredningen. Resultatet kan bidra til en Melding til stortinget.

Ludviksen utvalget fikk nedsatt sitt mandat i juni 2013 for å vurdere behov for endringer i grunnopplæringen, slik at kravene til kompetanse i fremtidens samfunn og arbeidsliv setter søkelyset på i (NOU 2014:7, s.4). Det var utarbeidet to rapporter som undersøker hvilke behov elever trenger for å lære i et lenger perspektiv på 20-30 år (NOU 2015:8, s,8). Jeg har tatt utgangspunkt i sluttrapporten NOU 2015:8, *Fremtidens skole*. Rapporten danner grunnlaget for Meld. St 28 som kom i 2016, og legger vekt på dybdelæring og slik utvalget definerer begrepet dybdelæring.

2.2.4 NOU 2015:8

I (NOU, 2015: 8, s. 8) trekkes det frem utviklingstrekk i samfunnet som bidrar til at skolen har behov for fornyelse. Det pekes spesielt på fire kompetanser, fagspesifikke kompetanser, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å utforske. Innenfor disse kompetansene ligger det både kognitive, praktiske og sosiale ferdigheter. For at elever skal utvikle sin kompetanse og videreutvikle seg kommer behovet for å lære å lære. Utvalget peker på viktigheten av utvikling av metakognisjon og selvregulering i læringsarbeidet. Disse områdene skal utvikles i samarbeid med lærer og medelever, ved å aktivt jobbe for metakognisjon og selvregulering. Elevene skal selv ta en aktiv rolle i egen læreprosess, som kan bidra til motivasjon. Formålet er at elevene skal kunne

planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid, og det kan bidra til dybdelæring (NOU 2015:8, s. 26).

Et sentralt poeng er utvikling av fagkompetanse er at elevene må kunne anvende kunnskapen og ferdighetene, først da har de mulighet til utvikling av kompetanse og dybdelæring. For å utvikle denne forståelsen innenfor fagområde, eller på tvers av fagområdene må det reflekteres over det de har lært og settes i sammenheng med det de vet fra før av, samt beherske metoder og tenkemåte innenfor programområde. Elevene må benytte læringsstrategier og være aktive i egen læringsprosess. I tillegg til å ha ansvar for elevers utvikling av fagkompetanse, har også skolen et samfunnsmandat som tilsier at skolen skal støtte opp under den enkelte elev utvikling og legge til rette for medmenneskelige relasjoner.

De raske utviklingstrekkene i samfunnet og globalt tilsier at det er et økende press på utvikling av kunnskap og kompetanse. Skolen må legge til rette for at disse kravene blir ivaretatt gjennom helhetlig og varig forståelse innenfor eleven yrkesvalg, og på tvers av fagene. Slik Ludviksen- utvalget ser det handler dette om å lære noe grundig og med forståelse av det du lærer. Elevene må lære å benytte læringsstrategier, vurdere eget arbeid og fremgang (NOU, 2015: 8, s. 10). I dette arbeide må elevene lære å beherske de sentrale elementene i yrkesutøvelsen, utvikle kunnskap og ferdigheter, og reflektere over eget arbeid. På den måten vil elever utvikle progresjon i fagene, og progresjon er nært forbundet med dybdelæring. Utvalget anbefaler derfor tydelig progresjon mellom hoved trinnene i læreplan, dette vil gjøre det mulig for meg som yrkesfaglærer å følge opp elever læring over tid. For å legge til rette for progresjon må en ta i betraktning at dybde ikke er for alle, og opplæringen må tilpasses den enkelte elev eller gruppe, Ludviksen -utvalget viser til at det er ulike behov i hva elever fordypet seg i og hvordan de gjør dette, her må elevene få muligheter til å velge (NOU, 2015: 8, s. 11). Som yrkesfaglærer er den min oppgave å legge til rette for at alle elever kan utnytte sitt potensiale ved å få tilpassede oppgaver og utfordringer, og bidra med støtte og veiledning i læringsarbeidet.

2.2.5 Meld. St. 28 Fag- Fordypning- Forståelse

En av det Norske samfunnets viktigste oppgave er å legge til rette for kunnskap, og at kunnskapen kan anvendes. Det sees som avgjørende at kunnskapskapitalen ivaretas for et samfunn på kort og lang sikt. Myndighetenes viktigste virkemiddel for dette er utdanningssystemet (Kunnsaksdepartement, 2015- 2016, s. 6).Satsing på kunnskap og

kompetanse skal bidra til at barn og unge utvikler og tar i bruk sine evner, som igjen gir grunnlag for et godt liv. På bakgrunn av det skal kunnskapsløftet bidra til å øke oppmerksomheten mot elevers læringsutbytte. Meld. St 28:8 (2015-2016) er laget på bakgrunn av NOU sine to rapporter *Elevens læring i fremtidens skole* og sluttrapporten *Fremtidens skole*.

Det rettes oppmerksomhet mot at dagens barn og unge har et for svakt utbytte av sin opplæring, og at dette resulterer i at mange elever ikke fullfører sin utdanning.

Kunnskapsløftet var arbeidet frem blant annet for å gi en bred sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket for å bedre ivareta faglig læring. Delene av læreplanverket er laget på ulike tidspunkt, og sammenhengen mellom generell del, prinsipper for opplæringen, og læreplaner for fagene er ikke gode nok, og derfor behov for fornyelse

(Kunnskapsdepartement, 2015- 2016, s. 7). Et av formålene med opplæring er å gi barn og unge de beste forutsetningene i livet til å utvikle gode verdier, kunnskap og holdninger som betraktes å være av stor betydning imellom menneskelige relasjoner og i samfunnet. På den måten skal skolen både bidra til å utdanne og danne, hvor formålsparagrafen vektlegger kunnskap ferdigheter og holdninger. Dette sees på som viktige elementer for videre å kunne mestre sitt liv, delt i det sosiale felleskapet, delta arbeid, og i samfunnet

(Kunnskapsdepartement, 2015- 2016, s. 6).

Analysen som er gjort av læreplanverket viser at en del av kompetansemålene er uklart formulert og de er for omfattende, det legges vekt på at nye læreplaner skal være konsentrert om de viktigste elementene elever skal lære og at det skal legges til rette for dybdeløring, og grunnleggende kompetanse. Kjerneelementene i fagene skal bli tydeligere, og det skal bli færre kompetansemål, for å elevene skal få et bedre utbytte av opplæringen. Det kan bidra til at elever får mer tid til å fordype seg i sine fag.

I St. Meld. 28 (Kunnskapsdepartement, 2015- 2016, s. 33) rettes det oppmerksomhet mot viktigheten av at elever forstår sammenhengen av det de lærer, og at fagene henger sammen for å oppnå en helhet. Dette er i likhet med NOU som mener at det er sammenheng mellom det å utvikle god og varig forståelse, samt bruke det de har lært, vil bidra til dybdeløring hos elever.

Metakognisjon trekkes fram som et sentralt begrep. Det legges vekt på at elever skal lære å lære, som vil si at de skal opparbeide seg gode læringsstrategier for å mestre egen læring. De

må være aktive i egne læreprosesser, forstå det de lærer og reflektere. Dette er viktig for å oppnå dybdelæring (Kunnsakapsdepartement, 2015- 2016, s. 40).

I den politiske diskursen har det vært interessant å se hvor stort fokus dybdelæringsbegrepet har fått. Prinsippene om dybdelæring er hentet fra forskning som kjennetegner god læring, og premissene for Ludviksen utvalget er at det skjer for mye overflate læring og for lite dybdelæring i Norske skoler. I et intervju med Øystein Gilje og Bjørn Bolstad retter de blikket mot hvordan vi skal forstå dybdelæring. De forklarer at dybdelæring kan sees på som en måte å bevisstgjøre læreren på hva som er god læring. Når en er bevist sin egen undervisning kan en lettere forstå og utvide sin egen lærerpraksis (Gilje & Bolstad, 2019) Kan det være slik at dybdelæringsbegrepet enkelt handler om lærerens undervisningspraksis og hvordan vi skal hjelpe eleven til å utvikle seg til aktive medborgere i et kunnskapssamfunn?

2.3 Tidligere forskning på felte

Master oppgaven skrevet av (Llukaj Stokstad, 2019), beskriver arbeider for å integrere skriveprosesser av pleieplaner og erfaringslæring i helsefagarbeiderfaget, hos voksne praksiskandidater. Hun retter oppmerksomheten mot hvordan yrkesfaglæreren kan tilrettelegge for det gjennom didaktiske metoder. Ved å benytte den didaktiske relasjonsmodellen som utgangspunkt viser de til at yrkesoppgaven og tekstene som elevene skal skrive settes sentralt i planlegging og undervisning. Det gjør at skriving oppleves relevant for praksiskandidatene på Helsearbeiderfaget. De trekker frem betydningen av å benytte praksiskandidatene sin erfaring som en resurs, som bidrar til at det skapes rom for opplevelsesbasert undervisning. Master oppgaven er interessant å se på i forhold til læring på helsearbeiderfaget og at hun tilrettelegger undervisningen med den didaktiske relasjonsmodellen slik jeg gjør i min studieoppgave.

I master oppgaven til (Rahkola & Nilsen, 2019) gjøres en studie om forståelsen av begrepet dybdelæring. I den kvalitative studien trekker de med seg rektorer, lærere og elever inn i studien. Studien viser forskjeller i hvordan lærere leser og tolker begrepet dybdelæring, og hvordan rektorene tolker. Rektorene i studien benyttet i stor grad den tolkningen som er gjort gjennom (NOU, 2015: 8), og trekkes mot at skolen må skape en definisjon i fellesskap for å få

en felles forståelse som skal praktiseres på skolen. Samtidig sier rektorene at det er et vidt begrep som kan hver åpen for ulik tolkning på forskjellige skole. I lærernes forståelse av begrepet dybdelæring trekkes det mot kognitiv læringsteori, sosiokulturell læringsteori og dybdelæring gjennom performativ læring. I Fagfornyelsen trekkes det fram kjerneelementer og dybdelæring, og studien viser at enkelte lærere trekker frem at skolen må arbeide med en større forankring av fagfornyelsen, og at det vil kunne ta år før fagfornyelsen er godt gjennomført på skoler. Denne studien er relevant for meg da det trekkes frem teori for dybdelæring som er aktuell for min studieoppgave, samtidig som min skole arbeider med implementering av fagfornyelsen for Vg2 Helsefagarbeiderfaget.

Den tredje studien jeg har sett til er master oppgave skrevet av (Landfald, 2016). Det er en teoretisk gjennomgang av dybdelæring, hvor begrepet dybdelæring relaterer seg til relevante læringsbegreper. Studien er uten egen empiri og tar for seg forståelsen av kognisjon og læring, hvor den skiller mellom individets læring og konteksten det befinner seg i. I den teoretiske gjennomgangen ser Landfald (2016) til Ohlsson (2011) sin teori på dybdelæring. Den blir drøftet i lys av mer sosiokulturelle- og motivasjonelle perspektiver. Samtidig trekkes den mot (NOU, 2015: 8), og Ludviksen utvalgets fagovergripende kompetanser. I Master oppgaven argumenteres det for at må legges til rette for kognitive og sosio- emosjonelle kompetanser, da det bidrar til elevers motivasjon. Det bør stilles høye krav til lærerens faglige tyngde, og forståelse av hvordan elever lærer og utvikler sin kompetanse. Det argumenteres også for at det må være en blanding av bredde læring og dybdelæring. Og at det er for stort stoff trengsel i fagene, som må reduseres. Temaene som belyses i Master oppgaven er relevant for min studieoppgave, og er interessant på bakgrunn av en større innsikt i begrepet dybdelæring.

3 Teoretisk innramming

I den teoretiske innrammingen trekker jeg inn teori som jeg ansees som vesentlig for min oppgave. Teorien er basert på hvordan jeg som yrkesfaglærer bruker yrkespedagogikken til å legge til rette for undervisning som fremmer dybdelæring.

3.1 Yrkes pedagogisk teorigrunnlag

Ved å tre inn i rollen som yrkesfaglærer forutsetter det å kunne forstå og transformere en arbeidsoppgave innenfor et yrke til en læringsoppgave i skolekontekst. Dette berører kjernen i yrkespedagogikken. Det henvises til yrkespedagogikk slik:

Yrkespedagogikk vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, der pedagogisk teori tilpasses den enkelte oppgave, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte (Inglar,2009, s.84).

Yrkesfaglæreren bygger sin profesjon på det doble praksisfeltet, hvor en fra tidligere av har fagbrev, svennebrev eller autorisasjon innenfor sitt fagfelt. Gjennom den pedagogiske utdanningen bidrar dette til å forstå hvordan en tilrettelegger for undervisning og oppgaver som gir relevans til det spesifikke yrke elever vil lære. Pedagogikken vil bidra til at yrkesfaglæreren har de rette verktøyene for aktivitet, teorier og praksiser som skal til for å lære (Hansen et al., 2015, s. 53-55).Gjennom å arbeide med PBL er min hypotese at elevene gjennom kognitive og sosiokulturelle perspektiver vil se læring på en ny måte. Samtidig vil det bidra til at elevene ser tverrfaglighet i programfagene. Hovedoppgaven til yrkesfaglæreren er å legge til rette for utvikling av yrkeskunnskap og helhetlig opplæring. Innenfor yrkeskunnskapen finner vi teori og begreper, taus kunnskap, handlingsferdigheter, etikken, og følelsesmessige vurderinger, og det må legges til rette for systematisk innretting mot yrkes grunnleggende kvalifikasjonskrav og arbeidsoppgaver (Hiim & Hippe, 2012, s. 101).

Mye av yrkeskunnskapen på helsefagarbeiderfaget er ikke verbal, men består av taus kunnskap. Taus kunnskap forbindes med kunnskap som ikke er nedskrevet eller systematisert. Kunnskapen er som regel utviklet gjennom erfaring og diskusjon på arbeidsplassen. Den kan være vanskelig å artikulere og dermed vanskelig å systematisere i et teoretisk perspektiv. Det må legges til rette for en helhetlig opplæring som må sees i lys av sammenhengende læring som også omfatter et flerdimensjonalt kunnskapsperspektiv, der tausede kunnskapen spiller på et spekter av menneskelige egenskaper. Taus kunnskap har i årene blitt knyttet til vitenskapsteoretiske, kunnskapssosiologiske og profesjonsteoretiske miljøer, og utfordrer det miljøet og synet på kunnskap. Tradisjonen er at kunnskap blir sett på som kunnskap som kan artikuleres, og blir da vanskelig å forsvare taus kunnskap. Den tausede kunnskapen er noe elevene kan oppleve i sin yrkespraksis og vil bidra til verdifull kunnskap de kan trekke med seg inn i sin kompetanse og yrkesutøvelse (Sylte, 2013a, s. 288-289).

Gjennom å arbeide med den didaktiske modellen PBL er min hypotese at elevene vil gjennomgå en kognitiv prosess, og se helsefagarbeiderfaget på en ny måte gjennom tenkning og refleksjon. Dette vil kunne bidra til at elevene tenker tverrfaglig, konkrete løsninger for pasienten og kommer med gode faglige begrunnelser i sitt arbeid. Samtidig arbeider elevene i et sosiokulturelt perspektiv, dette vil bidra til at elevene arbeider i en flerdimensjonal tilnærming til læring. Læring vil da i klasserommet sette søkelys på både kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter. I denne "sværen" vil elevene arbeide målrettet med læring som gir de mulighet til å håndtere motgang, vise nysgjerrighet i fagene, være kreative i forhold til hvordan de løser oppgaver og vise samarbeidsevner.

3.1.2 Den didaktiske relasjonsmodellen og relevant opplæring

Den didaktiske relasjonsmodellen setter yrkesoppgaven og yrkesfunksjonen i sentrum av modellen, som gjør denne modellen til en kjerne i yrkespedagogikken. For at yrkesfaglæreren skal videreutvikle yrkespedagogiske teorier må en ta utgangspunkt i praktisk pedagogisk erfaringer. Yrkesdidaktikken kan sees som «praktisk- teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritiskanalyse av yrkesspesifikke utdanning og læringsprosesser i utdanning- og læringsprosesser i skolen og arbeidsliv» (Hiim & Hippe, 2006, s. 94). Den didaktiske relasjonsmodellen er et verktøy for yrkesfaglæreren til å planlegge, gjennomføre, vurdere og kritisk analysere sitt eget arbeid.

Modellen tar utgangspunkt i helhetlig opplæring for elevene, og er inndelt i læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering. Modellen er en teori konstruksjon for planlegging og analyse av didaktisk virksomhet, hvor målet er å fange de viktigste sidene ved undervisningen. I modellen plasseres yrkesoppgaven i sentrum av modellen, og de ulike didaktiske kategoriene påvirker undervisningen i lys av oppgaven elevene arbeider med. Slik kan undervisningen bli yrkesrettet. Faktorene i modellen må sees i en sammenheng og påvirker hverandre, og i læringsarbeidet bevege en seg mellom faktorene (Sylte, 2013a, s. 52).

For at eleven skulle være i stand til å løse arbeidsoppgaven ble det nødvendig å se på hvilken kompetanse elevene måtte utvikle. Dette er i tråd med den didaktiske relasjonstenkning, og jeg benyttet modellen til å legge til rette for tverrfaglighet og dybdelæring. I Helsearbeiderfaget er det nødvendig å se fagene i en sammenheng, for å utøve en helhetlig yrkesoppgave. Når programfagene sees i sammenheng, vil arbeidsoppgaven oppleves relevant

for elevene. Yrkesdidaktikk handler ikke om teori for praksis, men en prosess der det veksles mellom praktisk – teoretisk undervisning, her knyttes teoriutvikling til undervisningsarbeid og refleksjon. Ved å benytte den didaktiske relasjonsmodellen til å planlegge helhetlig opplæring, gjennomføring av undervisningen og i vurdering av yrkesdidaktisk virksomhet, er målet at elever skal ha en god mulighet til å oppnå dyp læring.

3.2. Yrkes pedagogisk teori

I studieoppgaven legger jeg vekt på hvordan disse teoretiske perspektiver kan bidra til å fremme dybdelæring. Jeg tar utgangspunkt i læring i et sosiokulturelt og kognitivt perspektiv, som jeg ser i sammenheng med metoden problembasert læring og elevers erfaringer. Kan disse teoretiske perspektivene muligens knyttes til dybdelæring.

3.2.1 Kognitiv læringsteori i arbeid og Piaget

I dagens skole kan vi se til kognitivismen og Jean Piaget. Mange av dagen læreplaner og styringsdokumenter er influert av Piaget sine ideer om kognitiv utvikling. De lærende skulle forstå hva de lærte, ikke bare lære utenat. At læreren sto og foreleste istedenfor å aktivisere og stimulere, ble sett på som forstyrrende elementer som hemmet selvstendig utvikling. Piaget var opptatt av de intellektuelle funksjonene som læring, hukommelse, kognitiv tenkning og problemløsning for å oppnå en høyere mental prosess og hva som skjer når vi husker og tenker, og hvordan vi løser problemet (Sylte, 2013b, s. 147).

Vi mennesker er ikke passive registrerende vesener, men aktive og skapende (Säljö & Moen, 2001, s. 60). Kognitivismen bygger på hvordan vi som mennesker samhandler med omgivelsene og de erfaringene vi får gjennom å utforske. Elevene trekker med seg det de har av kunnskap fra før av, og konstruerer ny kunnskap ved påfyll av læring. Gjennom kontinuerlig adaptasjonsprosesser hvor elever møter helhetlig, og realistiske situasjoner sees dette som en delprosess til assimilasjon og akkomodasjon.

I Piaget sin teori forklares det at ny kunnskap eleven tilegner seg forstår de ut ifra det de vet fra før av. Erfaringer og det elevene kan fra før av kaller Piaget skjemaer. I skjemaene finner vi kunnskap og tidligere erfaringer fra ulike side av livet. Ny kunnskap elevene tilegner seg kan sees i sammenheng med det de vet fra før av, og bygger på allerede eksisterende

kunnskap. Hvis eleven allerede vet noe om sykepleier prosessen som vi har hatt i undervisning på skolen, er dette kunnskap elevene har tilegnet seg. Når elevene kommer ut i yrkespraksis, vil de se andre sider ved sykepleie prosessen i arbeid med pasienter, og få ny kunnskap. Den nye kunnskapen leger de til allerede eksisterende skjemaer og bygger sin kunnskap. Vi kan se skjemaene som byggesteiner, som bidrar til å utvide elevene kognitive kunnskap om sykepleieprosessen. Denne prosessen kaller Piaget assimilasjon.

I løpet av opplæringen vil elevene bli introdusert til temaer de aldri tidligere har hørt om, eller har noen erfaringer med. Da passer ikke dette in i allerede eksisterende skjemaer slik Piaget forklarer det. Elevene må da lage ny veier, tolkninger og skjemaer for å sortere det de lærer. Denne prosessen referere Piaget til som akkomodasjon. I denne prosessen mener Piaget at elever er inne i en dyptgripende overføring av læring, fordi både akkomodasjon og assimilasjon gir kvalitative kognitive endringer (Halvorsen, 2017, s. 182-183) Dette kan sees i sammenheng med elever dybdelæring.

3.2.2 Dybdelæring og de seks globale kompetansene

For å få en forståelse av begrepet dybdelæring har jeg sett til boken *Dybdelæring* som er skrevet av Fullan, Quinn og McEachen (2018). Teorien tar opp utfordringer og utvikling i dagen samfunn og viser til hvordan tradisjonell læring ikke samsvarer med utviklingen i samfunnet. Forfatterne viser til hvordan dybdelæring kan bidra til å ruste elevene for fremtiden. Boken bygger på empiri fra 1200 skoler i syv forskjellige land, deriblant Finland som har en tilnærmet lik skolestruktur som Norge. Dette globale partnerskapet mellom skolene inngikk et forpliktende samarbeid for å se på praksiser og forhold som kunne bidra til elevers utvikling av nødvendige ferdighet og de globale kompetansene. Ved å tenke målrettet skal de rette seg mot å bli globale borgere, med gode verdier, empati, være entreprenører, reflekterende og eksperimenterende. Ved å benytte de seks kompetansene vil en kunne utvikle en felles forståelse og et felles språk for dybdelæring. Ved å skape oppgaver som vekker nysgjerrighet og interesse, og er relevant for elevers yrkesvalg og verden. Med dette mener forfatterne at elevene blir mer problemløser og ikke passive deltagere (Fullan et al., 2018, s. 38). På samme måte som Ludviksen- utvalget (NOU, 2015: 8) ønsker (Fullan et al., 2018) å legge vekt på ulike kompetanser for å oppnå dybdelæring, disse seks kompetansene er: karakter, medborgerskap, kommunikasjon, samarbeid, kreativitet og kritisk tenkning.

I (Kunnsakapsdepartement, 2015- 2016) rettes det oppmerksomhet på at skolen i dag kan oppfattes som lite engasjerende og mangler relevans, ved at undervisningen ikke er tilpasset den tiden vi lever i, og at opplæringen ikke retter seg nok til fremtidig arbeidsmarked. Hos (Fullan et al., 2018) vises det til at elever som opplever dybdelæring vil muligens endre synet på læring, hvis opplæringen oppleves meningsfull og kollektiv. Ved å benytte dybdelæring viser (Fullan et al., 2018) til at det vil skapes en kultur for læring som vil bidra til elevers læring og prestasjon, og for å oppnå dette må det tas utgangspunkt i det enkelte individ.

Det refereres til likhetshypotesen, hvor det rettes fokus mot at alle elver kan med fordel dra nytte av dybdelæring, uavhengig hvor de ligger i læringsarbeidet, og understrekker at særlig elever som er understimulert og fremmedgjort kan ha et særdeles godt utbytte. Dette bidrar til å fjerne forskjeller, heve elevers ferdigheter, og viser til at elever må få gå i dybde på det som appellerer til dem individuelt og kollektivt (Fullan et al., 2018, s. 50). Det kan sees i sammenheng med at elever har behov for å utfordres, og stimulerer gjennom oppgaver som fenger. Dette er i samsvar med (NOU, 2015: 8, s. 9) hvor det fremkommer at skolen skal støtte elever i faglig utvikling, hvor det skal legges til rette for egen læring i faget i en sosiokulturell kontekst, evaluere eget arbeid og samhandle med andre.

I arbeid med dybdelæring får elever en ny rolle, de blir agenter i eget liv. Dybdelæring skal bidra til aktive elever som opplever engasjement som bidrar til å forberede dem på livet og at læringen oppleves som livet. Til det tenger elevene å ta ansvar for egen læring og forstå læreprosesser. For å oppnå dette kreves det at eleven kan etablere metakognisjon. Det vil si at elever vet hvordan man lærer og lære, og om læringsprosesser (Fullan et al., 2018, s. 95). Dette handler om at elever tar ansvar for egen læring og forstår læreprosesser, samtidig er tilbakemeldinger på læringsarbeidet særdeles viktig i forbedringsprosessen med læringsarbeidet. Ved gode tilbakemeldinger bidrar dette til å aktivisere den neste læringsoppgaven og kontinuerlig utvikler læringsmiljøet (Fullan et al., 2018, s. 95). Samtidig skal elever møte omsorgsfulle miljøer hvor de opplever respekt og tilhørighet, dette blir viktig når elever beveger seg i samarbeidene relasjoner, og kan bidra til å etablere selvinnsikt, en ferdighet som er nødvendig gjennom hele livet. I NOU (2015:8) vises det til at elever må lærer å lære og trekker frem metakognisjon. Elever skal utvikle et bevist forhold til sin egen læring og ta initiativ på egenhånd og i samarbeid med andre (NOU, 2015: 8, s. 10).

For å skape en god læringskultur må det tradisjonelle klasserommet endres, det må skapes en kultur for læring og som bidrar til å skape normer for tilhørighet, hvor de blir hørt, og

anerkjent for hvordan de behandler andre medelever, sett på bakgrunn av sine prestasjoner og hvordan de strukturerer sitt læringsarbeid. For å skape den gode læringsarenaen for elever må det legges til rette for flerdimensjonale rom som gir fleksibilitet i hvordan elever arbeider. Det kan være samarbeid i store eller små grupper, eller stillerom hvor elever kan trekke seg tilbake for refleksjon og tenkning, eller aktive rom hvor de kan utforske (Fullan et al., 2018, s. 115-117).

I elevers forandringsprosess endrer lærere sin rolle seg. I dybdelæring vil læreren bruke sin profesjonelle kunnskap til å støtte læring og motivere for læring. Lærere vil da mer opptre som en aktivitør/ veileder og vil mer bli en i en rolle som bidrar med tilbakemeldinger, ta tak i læringsutfordringer og kontinuerlig utvikle læringsmiljøet rundt elevene (Fullan et al., 2018, s. 95). Ved å etablere stillaser for elevene, kan dette bidra til tilpasset opplæring, og at elevene selv tar regi i hvor de er i læringsarbeidet, før de øker kompleksiteten og sin kompetanse (Fullan et al., 2018, s. 102).

3.2.3 Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming

Den andre teorien jeg trekker med meg i dybdelærings perspektivet er basert på prosjektet *200 milliarder og 1*. Prosjektet var både forsknings og utviklings basert, og var gjennomført på to ungdomsskolen i Trondheim. Prosjektet har sett på dybdelæring fra et annet perspektiv enn det rent kognitive orienterte læringsperspektivet, og ønsker å sette søkelys på dybdelæring i et annet lys, en rent kognitivt, slik Ludviksen-utvalget forstår begrepet. I deres læringsteori vektlegges følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og det å skape. I deres fremstilling av dydbegrepet kaller de det dybde//læring, og setter overflatelæring i motsetning til dybdelæring. Teoretisk er dette perspektiver forankret i Barads (2007). Disse perspektivene ser på læringssituasjoner som har gildene overganger mellom å tenke, føle, kjenne og samhandel med mennesker, materiale, rom og eksisterende ideer og diskurser (Østern, 2019, s. 31).

Performativ forskning har som formål å skape noe nytt, og fungerer som et overordnet begrep. Begrepene omtales som analytiske begreper, som har til formål å skape forståelse og kunnskap. Begrepene omtales som intra- aksjon og sammenfiltrering, diffraktiv analyse og performative agenter og affekter. Å forstå begrepet intra – aksjon innebærer det å forstå at mennesket er en del av, og intra- agerer med andre kropper naturen, strukturer og systemer, hvor læresituasjoner foregår i en flyt mellom å tenke, føle, kjenne og samhandle med andre

mennesker. Det kunnskapsteoretiske baserer seg på at subjekter og objekter, teori, praksis, intellekt og kropp, diskurser og materialitet må sees i sammenheng og er sammenfiltret (Østern, 2019, s. 30-31). I prosjektet er det trukket inn fag som naturfag, religionsfag og kunsthøgskolefag som skal være performative agenter for hverandre. Agentene skal ha som formål å få læring til å skje, agentene skal være igangsettere og kan påvirke til handling i læringsarbeidet. (Østern, 2019) trekker frem uttrykket affekter i performativ forskning. Affekt handler om de autonome kroppslige prosessene i læreprosesser, og virker uavhengig refleksjon og språkliggjøring. Affekt skal ikke ses som det vi uttaler eller være følelser, mer som kroppslig følelser. Det er affektene som er i eleven, rommet eleven er i og den performative lærer som bidrar til at læring skjer i dybden.

(Østern, 2019) retter et kritisk blikk mot Ludviksen utvalget. Det trekkes frem at forskning mot kropp og kroppslig læring er totalt fraværende i Ludviksen utvalget sin litteratur, og at dybdelæring er noe rent kognitivt, og hviler på kognitivistisk læringsteori, som er mer fremtredener i høyere utdanning. Det vises til mye skoleforskning hvor emosjonelle og kroppslige faktorer er viktig og med stor relevans for norsk grunnskole (Østern, 2019, s. 44). Det konstateres fra Ludviksen utvalget sin side at det er mangel og behov for dybdelæring i skolen, hvor det trekkes frem elever gradvise utvikling av forståelse av begreper, og sammenheng mellom fagene. Utvalget mener at ved dybdelæring skjer refleksjon og ved overflatelæring memoreres fagstoff.

3.4.4 Læring i et Sosialkonstruktivistisk perspektiv

Et viktig mål for institusjonalisert utdanning er å gi mennesker innsikt i samfunnets samlede viten, det gjør vi gjennom et kollektive erfaringer i deltagende samfunn (Säljö, 2015, s. 27). Sosiokulturell læringsteori har sine røtter fra Lev Semjonovisj Vygotskij, hvor læring skjer gjennom aktivitet og erfaringer. I den sosiokulturelle tradisjonen legges det vekt på at individet bruker redskaper for å utvikle seg. Disse redskapene omtales som artefakter, vi lærer, tenker, arbeider, leker og lever i støtte med disse artefaktene. I læringsprosesser trekker elevene med seg artefaktene inn i videre utvikling og læring.

Sosialisering og bruk av kommunikasjon var sentralt i Vygotskij sin teori. Nå elevene i PBL arbeider sammen i grupper og må kommunisere med hverandre for å løse en arbeidsoppgave, kan de skape en felles kultur i gruppen og lære av hverandre. Målet i opplæringen er at elevene skal tilegne seg kompetanse og bygge videre på tidligere erfaringer. Når eleven

begynner på et nytt tema og ny oppgave er det begrenset i hva de kan lære seg alene, i læringsaktiviteten trenger de hjelp fra meg som yrkesfaglærer. Ved å tilrettelegge for ny læring må jeg vite hva eleven kan fra før av, og tilrettelegges ut ifra elevens nivå. Jeg legger til rette for at eleven skal ha mulighet for å «strekke» seg i læringsarbeidet for å mestre nye utfordringer. I den rollen kan vi se læreren som tilrettelegger for stilas bygging av kunnskap, hvor jeg hjelper eleven til et høyere nivå i læringsarbeidet. Etter hvert som eleven har kommet i gang, trekker jeg meg litt tilbake og eleven har kan øke sin egen intensitet i læringsarbeidet, denne fasen kaller Vygotskij den proksimale utviklingssonen (Sylte, 2013a, s. 161-162). Eleven vil få veiledning og fremover meldinger som vil bidra til både yrkesretting og tilpassede oppgaver.

Vi kan også se til Dewey sitt syn på læring. Det ble først lansert på 1900 tallet, og er basert på arbeidsskolen. Interaksjonene i elevaktiviteten skulle komme fra elever sine erfaringer og på den måten tilegne de seg kunnskap. Elevers interesse og behov skulle være i fokus og eleven måtte lære det det hadde brukt for. Også på den tiden var det satt søkelys på at skolen skulle ta utgangspunkt i nysgjerrighet og skape vekst hos eleven. Problemmetoden og prosjektundervisning ble utviklet av Dewey (Sylte, 2013b, s. 156). I dag er det rettet søkelys på at læreprosesser må sees i sammenheng med samfunnsutvikling, dette legger også Dewey vekt på, at læreprosesser må sees som en del av samfunnet, karakterdannelse og utvikling av dømmekraft. Dewey legger vekt på individuell læring og ser sosiokulturelle læring i et sosialt aspekt, hvor læring foregår i samspill med andre, og hvor læringsutbytte vil være større når en er flere (Sylte, 2013b, s. 158). Ved å være flere vises det til at dialog og samhandling bidrar til å avklare eget tankeinnhold og få innblikk i andres meninger. Dette kan bidra til å stimulere egen tenkning, og kan bidra til at grupper oppnår mer kunnskap en som enkelt individet, som muligens kan danne dybdelæring. Ved å se på en gruppe som en resurs vil en kunne utnytte kognisjonen på en bedre måte, alle i gruppen utfyller hverandre og kan lære av hverandre. I tillegg kan gruppemedlemmer utvikle samarbeidsevner og bedre kommunikasjonsevner. Kommunikasjon og kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv legger til grunn overføring av små kunnskapsbiter som vi kodifiserer i språklige kategorier og dette bidrar til hvordan vi ser villigheten. Dette vil si at når elevene er inne i en læreprosess er den sosiale konteksten og den aktive elev viktig i undervisningen, og diskusjonen rundt fagstoff hvor det reproducerer kunnskap (Säljö & Moen, 2001, s. 27).

3.2.5 Problembasert læring

Problembasert læring er i skolesammenheng ikke en ny metode. Praksisnære og autentiske situasjoner er det som står i sentrum for læring. Metoden bygger på Dewey sin *Learning by doing*. Pedagogikken var kjent fra skolen rundt 1900 tallet, hvor arbeidsskolen sto sentralt i den norske skolen. Arbeidsskolen la vekt på arbeidsformer og vektla elevaktive prosesser og samarbeid på tvers av skolefag. Det skulle bidra til å erstatte de tradisjonelle puggeskolene (Pettersen, 2017, s. 26). Samtidig viser Pettersen (2017) til at begrepet er tidligere blitt forbundet med høyere utdanning i legestudiet og røttene finner vi fra legestudiet ved McMaster University i Canada. På 1990 tallet ble metode tatt i bruk i Norge på legestudier i Oslo og Trondheim. I en periode på 10-15 år er metoden tatt i bruk og tilpasset flere fagområder som blant annet innenfor helse og sosialfag. Grunnlaget for at metoden ble tatt i bruk var en studie som viste at studenter viste en beskjeden evne til å aktivisere, mobilisere og anvende kunnskapen de hadde tilegnet seg i basalfagene i møte med pasienter. Studentene hadde utfordringer med å forklare, begrunne og konkludere ovenfor sine pasienter i sin praksis.

Problembasert læring kan sees i en større sammenheng og favner flere studentaktive læringsformer. Hvis vi tenker en paraply hvor hovedfokuset er studentaktive læringsformer, under paraplyen finner vi metoder som casemetodikk, problembasert læring, prosjektpedagogikk, hybridmodeller, blandingsmodeller og flipped classroom (Pettersen, 2017, s. 27). I problembasert er hovedfokuset selve læreprosessen, og ikke så mye læringsproduktet.

Pettersen (2017) viser til at PBL tar utgangspunkt i praktiske og erfaringsbasert kunnskap, mer en teoretisk kunnskap. Dette blir basert på moderne kognitive læringsteorier, som er sentret rundt konstruktivisme. Her trekkes relevans og læring frem i kognitiv psykologi. Hovedpoenget er at den enkelte elev etablerer egen kunnskap og kunnskapsstrukturer på sin egen måte, som er basert på erfaringer, det tilegner seg av lærestoffet, begreper innenfor yrkesvalget og teorier (Pettersen, 2017, s. 32).

Tanken bak å arbeide med metoden problembasert læring var at elever arbeider i en prosess med lærestoffet. Ved å få tverrfaglige oppgaver fra helsefremmende arbeid, kommunikasjon og yrkesutøvelse, er målet at elever skal kunne se at fagene henger sammen for å løse en fullstendig oppgave. Ved utførelse av en oppgave som ligger under helsefagarbeideren ansvarsområde må eleven ha kunnskap om alle feltene. Eleven må ha kunnskap om hvordan

og hvorfor de måler blodtrykk, og hva som skal kan være faremomenter ved høyt eller lavt blodtrykk, hvilke tiltak so kan iverksettes, og rapportere og dokumentere. Det vil stadig bli nye spørsmål som eleven utfordres på, og nye kunnskap eleven må tilegne seg. Da må eleven være aktiv i læringsprosessen, og på den måten har de mulighet til å sette seg dypere inn i fagstoffet ved å utforske. Det er forenelig med dybdelæring. Deep Learning er det engelske uttrykker for dybdelæring og omhandler et tankesett om hvordan vi forbereder elever for fremtiden. Elevene sees som aktører i sin egen utdanning og skolens oppdrag blir et dannelsessted for aktive, samarbeidende og problemløsende elever som forholder seg kritiske og aktive til problemer. Vi kan si at elever utvikler en global kompetanse. Det vises til de seks punkter som er fremtredende i dybdelæring. Elever må samarbeide om læring, og de må møte virkelige og reelle problemstillinger som er av betydning for seg selv og andre (Fullan et al., 2018, s. 8-9). PBL er en metode som benyttes på en gruppe elever bestående av tre til fem elever. Oppgaven reiser en eller flere problemstillinger innenfor elevenes yrkesområde. Oppgaven er yrkesrettet og basere seg på reelle yrkesrelaterte problemstillinger som elevene møter i praksis (Haaland & Nilsen, 2013, s. 193).

PBL baserer seg på tre prinsipper: problemorientering, elev sentrering og gruppeprosess. Metoden er ikke tidligere vært i bruk på helsefag ved min skole. På bakgrunn av fagfornyelsen som kommer 2020 og et sterkt søkelys på dybdelæring, anser vi at metoden problembasert læring muligens kan egne seg for at elever til en viss grad kan opparbeide seg dybdelæring. Problembasert læring er en aktiv læringsform og en casemetodikk.

På yrkesfag vil oppgavene være yrkesrelevante og knyttet opp til fagspesifikke oppgaver eleven vil møte i arbeidslivet. Elevene knytter opp kompetansemål som passer inn mot oppgaven og problemet. Her vil emner flettes sammen slik at eleven må tenke yrke i sin helhet og identifisere hvilken kompetanse de må sette seg in i for å løse problemet. Her veksler elevene på å handle og observere, og samarbeider om å finne en løsning på problemet. Pedagogisk sett tar denne metoden høyde for læring i en sosial og aktiv konstruksjonsprosess (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 100).

I case oppgaven blir elevene presentert en diagnose, og pasientens problem og utfordringer. Eleven utarbeide en plan for oppfølging av den simulerte pasienten. Simulering brukes ikke bare innenfor pedagogikk, men på flere samfunnssituasjoner som brann og politi. Eleven skal trene på å lære innenfor en trygg utdanningssituasjon, samtidig som utfordringen og problemet skal være en reel situasjon de kan møte ute. Det skal være en så tilnærmet

virkelighet som bidrar til å forberede elevene til arbeidslivet. Læring gjennom simulasjon er basert på en form for erfaringslære hvor handlingstvungen blir suspendert fordi de ikke står ovenfor pasienter. Formålet er at eleven skal erfare, tilegne seg kunnskaper og ferdigheter for å løse sykepleierfaglige oppgaver og de senere vil kunne møte i arbeid (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 95).

Når elevene starter arbeidet med case oppgaven må elevene sette seg inn i hva den aktuelle oppgaven omhandler. Elevene vil her muligens se hva som er lærings behovet og ta en time-out for å lese seg opp på en diagnose. Her skal elevene lære seg faget ved å arbeide seg gjennom oppgaven, finne ut av problemer og utfordringer hos pasienten, samt arbeide mot løsninger og begrunnelser for tiltakene de setter i gang. Miljøet rundt øving posten ser ut til å ha en betydning for hvor mye elever lærer. Er miljøet satt opp slik elever vill finne i en pasient rom ute i praksis eller er det anmeldes, dette kan bidra til å forvirre elevene.

Underveis i oppgaven kan det dukke opp nye utfordringer som gjør at elevene må fordype seg lenger ned i fagstoff (Pettersen, 2017, s. 10-12). Oppgaven er lagt opp til at elevene arbeider tverrfaglig med kompetansemål fra de ulike fagområdene på helsefag. Vår tanke for bruk av metoden, er at elever har mulighet til å få en bedre forståelse av et helhetlig pasientforløp ved å knytte sammen alle fagområdene. Opplæringen vil da ikke oppleves stykk vis og delt når alle programområdene sees som en helhet. I tillegg benytter eleven seg av praktiske prosedyrer som står i samsvar med pasienten diagnose. Til slutt lager gruppen en praktisk situasjon, basert på oppgaven og kompetansemål. Den praktiske situasjonen vises på øvingspost for lærer. Her kan vi trekke koblinger til Dewey og learning by doing. Fokuset hos Dewey er på elevaktivitet, læreprosesser og samarbeid på tvers av fagene og hvor det reflekterer det dialektisk syn på forhold mellom teori og praktisk kunnskap. I arbeidet vil elevene få tilbakemeldinger av lærer. Tilbakemeldingene kan oppleves forskjellig fra elev til elev. Det vises til at elever som har som målsetning å lære forholder seg til korrigerende tilbakemeldinger, som en mulighet til å lære, mens elever som har som målsetning om å prestere har en tendens trekke seg unna oppgaven hvis det oppstår problemer (Pettersen, 2017, s. 26-27).

3.3.1 Oppstart av PBL arbeid i grupper

Arbeidsmetoden og progresjon bygger på de syv trinnene i PBL, tanker bak bygger på McMaster sin modell hvor grunntanken er å styre læringsaktiviteten i tråd med *måten å*

resonere og håndtere praktiske utfordringer på som yrkesutøveren anvender i praksis (Pettersen, 2017, s. 66). Problemløsningsmetoden er utviklet innenfor nyere kognisjonsforskning og kognitiv psykologi, den kan sees som en støttestruktur i fremdriften i en læreprosess.

De fem første trinnene er ment som en støtte for den innledende fasen av arbeidet, og er den kollektive fasen i gruppearbeidet. I denne fasen er lærer som veileder aktiv i gruppene, casen skal analyseres og gruppa skal finne læringsmål.

De syv trinnene i PBL modellen Kan sees slik:

- ❖ **Trinn 1.** Elevene leser gjennom oppgaven som er tekstbasert. Hva forstår vi av oppgaven, er det ord eller begreper som vi ikke forstår. I dette stadiet skal gruppa identifisere problemet, målet er å komme frem til en felles forståelse på hva dette handler om.
- ❖ **Trinn 2.** Gruppa tar notater av hva som er tema og hovedproblemene de ser i casen. Her kan gruppa bruke brainstorming. I dette stadiet skal alle i gruppa bli hørt og det er viktig at alle ideer og innspill tas med. Videre jobber gruppa seg igjennom alle forslagene og sorterer det som er mest aktuelt. I dette stadiet er det viktig å skille mellom problemer som er praktisk, handlingsorientert og problemer som krever forklaring. Avslutningsvis velger gruppa hva de vil gå videre med
- ❖ **Trinn 3.** I denne fasen kommer den egentlige brainstormingen, og her står aktivisering av tidligere kunnskap i sentrum. Alle ideer aksepteres uten kritikk eller motforestillinger. Problemene som er kommet på bordet prøver gruppa å finne en sannsynlig forklaring og er det flere faglige perspektiver å ta hensyn til. Gruppa skal ha et kritisk blikk på egne forklaringer og forslag, og sorter ut det som ikke virker relevant. Her kommer den faglige begrunnelsen frem om aktuelle problem, og det arbeides videre med hva som må utdypes og undersøkes videre.
- ❖ **Trinn 4.** I denne fasen diskuteres mer inngående hvor relevant og faglig holdbart det gruppen har kommet frem til er. Alle i gruppa skal bidra faglig og med sine erfaringer for å forklare, utdype og reflektere. Her kan elevene forklare for hverandre. På denne måten kan gruppa finne kunnskapshull,

dette noteres ned på lapper eller tavle. Formålet er oversikt over gruppas eller den enkelte elev sitt lærebehov.

- ❖ **Trinn 5.** I denne fasen spesifiserer hva de må vite mer om for å gi en faglig kvalifisert forklaring. I denne fasen skal nå gruppa formulere seg læringsmål. Her kan gruppa forme læringsmål som gruppe og for seg selv. Her presiseres hvem som skal arbeide med hva, og hvordan resultater skal presenteres. Gruppa blir man enig. Hva kan vi fra før av og hva må vi lese på.
- ❖ **Trinn 6.** Eleven arbeider med å innhente kunnskap, og arbeider i denne fasen mye individuelt med læringsmål. Elevene gjør relevante litteratursøk for å finne fagstoff, og læringsressurser som elevene har tilgang til. Her må eleven være oppmerksom på kildekritikken. På slutten av denne fasen forbereder elevene seg på å slutføre sitt bidrag inn i gruppen.
- ❖ **Trinn 7** Her skal den enkelte elev redegjøre for hva de har lært og lest som kan belyse problemene i casen, samt læringsbehov. Hvert gruppemedlem redegjør for hva de har arbeidet med og drøfter dette. Dette gjøres for å se om den enkelte og gruppa har dekket de valgte læringsmålene, eller om det avdekker nye lærebehov.

Oppgavens lengde kan variere fra en til tre uker. Gjennom hele prosessen foregår det formativ vurdering, tanken er at eleven skal bruke dette til å utvikle og forbedre læringsarbeidet. Elevene er ansvarlige for å be om veiledning ved behov, men gruppa må ha minst to veiledningsøkter i uka. Veiledningen kan variere fra 30 minutter til to timer. Veiledningen kan både være i gruppe og individuelt for å se på læringsbehovet.

For at våre elever skal dra nytte av problembasert læring, må elevene lære å lære. Det betyr at elevene må ta et større ansvar for læring og forstå hvordan læreprosessen fungerer, dette krever kunnskap om metakognisjon. Metakognisjon omhandler kunnskap og innsikt i egne læreprosesser. De må kunne arbeide med fagstoff og reflektere over det de lærer, samtidig som de vet hvordan de kan anvender og knytter det hele sammen til en helhet. I starten av skoleåret kan det være utfordrende for elever hvor alt er nytt, det tar tid å bli kjent med kompetansemålene, lete frem i bøker, og forstå fagstoffet. I PBL skal eleven knytte opp kompetansemål til sin oppgave, vise frem egen læring, vurdere sitt eget arbeid kritisk og motta tilbakemeldinger fra lærer. Det skal bidra til en økt bevissthet om læringsprosessen. Så kan en stille seg spørsmålet om Vg2 elever har nok innsikt og motivasjon til denne

arbeidsmetoden (Fullan et al., 2018, s. 95). Av erfaring opplevde jeg at motivasjon og interesse er av stor betydning når elever arbeider med fagene, og det motsatte når elever ikke var kommet inn på førstevalget sitt, eller elever som har valgt helsearbeiderfaget fordi de ikke vet hva de har lyst til å utdanne seg til. Disse faktorene er vesentlig i forhold til egne læreferdigheter, og handler om motivasjon for å lære.

Lærerens rolle i dybdelæring kan ansees som svært viktig når elever skal arbeide med fag, ved å benytte sin profesjonelle kompetanse som både yrkesfaglærer og hjelpepleier, støtte opp i læringsarbeidet og engasjere eleven, kan det bidra til motivasjon for læring. En annen viktig faktor blir å skape en god kultur i klasserommet, som bygger på elevers interesse og prøve å skape tilhørighet i læringsarbeidet (Fullan et al., 2018, s. 103). Samtidig vektlegges læreren didaktiske kompetanse om hvordan kommunikasjonene i klasserommet er, hvordan faget formidles og hvordan det arbeides med at hver enkelt elev modnes som et klokt og ansvarlig menneske gjennom fagene (Østern, 2019, s. 23).

For at elever skal nyttiggjøre seg problembasert læring må en se nærmere på hva som skjer i en gruppe og hvordan dette kan påvirke læring. En gruppe kan defineres som: *En gruppe er to eller flere individer som er avhengige av hverandre og påvirker hverandre i et sosialt samspill.* Ideen om gruppearbeid er at elever skal nyttiggjøre seg av å arbeide sammen og oppnå en synergieffekt på læringsarbeidet. Det vises til at det er mer effektivt å arbeide sammen, og oppnår mer i felleskap (Pettersen, 2017, s. 79). Formålet er å få et kognitivt utbytte, i tråd med kollektive læreprosesser.

Motivasjon for læring er en viktig faktor for at eleven skal tilegne seg kunnskap. Ved å tilrettelegge for at elevene opplever at undervisningen er meningsfull, yrkesrettet, og at de får støtte i læringsarbeidet kan fremme motivasjon. Når eleven arbeider i grupper er det viktig at elevene opplever tilhørighet i et gruppearbeid, det å få anerkjennelse fra både medelever og lærer øker trivsel og påvirker motivasjonen på en positiv måte. Ved å legge til rette for at elevene vet hva de skal gjøre ved å beskrive kjennetegnene på oppgaven kan både bidra til motivasjon og læringsutbytte (Sylte, 2013a, s. 175).

3.3.2 Å lære sammen

I et sosiokulturelt perspektiv ser man ikke bare på læring som en individuell prosess, men gjennom praktisk- teoretisk forståelse, erfaringer, samhandling og refleksjon. Det vil det bidra

til læring både for elevene, organisasjonen, og på samfunnsnivå. Gjennom gradvise læringsprosesser sammen med individualitet og selvstendighet, erfaringer og refleksjoner utvikles yrkeskompetanse (Sylte, 2013b, s. 157). Samarbeid i grupper og kunnskapsmiljøer med forskjellige kompetanse kan bidra til kollektiv utvikling av kunnskap. Det å gi elever innsikt i samfunnets samlende viten gjennom utdanning gir elevene det kollektive og sosiale minnet vil kunne bidra til innsikt utover det hverdagslige og gjøre elevene deltagere i et samfunn. Dette støttes opp av teorien til Dewey og Vygotskij som en av skolens viktigste oppgaver (Säljö, 2015, s. 27).

Når elever skal lære i et sosiokulturelt perspektiv handler det ikke om bare undervisning. Undervisning er ikke alltid forbundet med læring. Undervisningen må planlegges, organiseres og legges til rette for at læring kan skje. Læring er en konsekvens av elevens aktivitet, erfaring og personlig engasjement (Säljö, 2015, s. 33). Når elevene arbeider i grupper med problembasert læring knyttes det opp mot aktuelle yrkes situasjoner, og læring skjer i et sosiokulturelt perspektiv. Muligens blir elevens tenkning, handlingsmåte, adferd og utvikling formet av medierende redskaper vi møter når de er i et sosialt felleskap. Dialog og samhandling vektlegges i det sosiokulturelle perspektivet. Når en benytter dialog kan dette bidra til å avklare eget tankegods for elevene, men også innblikk i de andre elevenes sine forestillinger. På denne måten har gruppe-medlemmer mulighet til å diskutere oppgaven de arbeider med. Elever kan være på ulike kognitive plan og kan på den måte utfylle hverandre og lære sammen, det sees som effektivt å samhandle med andre for å få et best mulig læringsutbytte (Sylte, 2013b, s. 157).

I arbeidet må elevene kommunisere med hverandre i og under arbeid, og et viktig aspekt av mediering er kommunikasjon mellom mennesker, både språklige og ikke språklige (Säljö, 2015, s. 111). Ved å arbeide i grupper har elevene mulighet til å utvikle sitt kunnskapsnivå gjennom kommunikasjon. En grunnleggende metafor i den sosiokulturelle tradisjonen er appropriasjon, hvor elever gjennom kommunikasjon tar til seg ny kunnskap, låner eller gjør om til sin egen kunnskap. For å nyttiggjøre seg den kunnskapen som kommer frem i en gruppesamarbeid er det en forutsetning at eleven selv er deltagende (Säljö, 2015, s. 113).

I dag anser vi at læring skjer gjennom tenkning, følelser og motivasjon i samspill med andre. Ny forskning støtter opp under at sosiale og emosjonelle kompetanser gir elever en større mulighet til å lykkes videre i livet (Nou, 2014, s. 32). Fra OECD sin rapport Future of education and skills 2030, rettes det søkelyset på at elever må rustes mot fremtiden. Elever skal opparbeide seg kompetanse innenfor metakognisjon, kunne se nytten og bruke kognitive

evner, og sosiale og emosjonellere kompetanser. I metoden PBL ser vi til det sosiokulturelle perspektiver på læring, hvor elever må samhandle om en felles oppgave. Dette bidrar til at elever får et godt fundament og en fordel i senere arbeidsliv og rustet til arbeidslivets prosesser og krav (OECD, 2019, s. 51).

3.3.3 Veileder som Mester

Mesterlære tradisjonen finner vi en sosiokulturell læringsforståelse, hvor læring skjer i samspill med andre i kulturelle konstruerte fellesskap. Det møter elevene når de gjennomfører sin yrkespraksis, i programfaget YFF. Elevene vil i samspill med sin veileder tilegne seg læring gjennom instruksjon, demonstrasjon, øvelse og korreksjon, dette er trekk som en også finner i behaviorismer. I denne konteksten vil eleven få en læringsarena hvor kunnskaper blir konstruert av yrkesutøvere som over tid har skapt felles begreper og forståelsesmåter, som kjennetegnes ved å gå fra «legitim perifer deltager» til «full deltagelse» (Sylte, 2013a, s. 288).

Når elever starter sin første YFF periode vil yrkesutøvelsen og felte være nytt og ukjent, i den perioden benytter eleven mye observasjon, og ser veileder demonstrere sykepleierfaglige oppgaver. Under praksisperioden vil elevenes læring skje gradvis gjennom løpende deltagelse i yrkesfeltet for å bli kjent med nødvendig kunnskap og ferdighet som kjennetegner yrket egenart. I denne læringskonteksten kan en ikke unngå å trekke med seg den tause kunnskaper som elevene møter i dette spenningsfeltet. Med egne erfaringer i yrke opparbeides den tause kunnskapen gjennom erfaring og opplevelser i yrkessituasjoner, som ikke kommer til syne ved artikulering. Veilederen er en forvalter av denne kunnskapen, hvor kunnskap vises i form av opplevelser og følelser i en sosial kontekst. Denne kunnskapen vil ikke eleven finne i teori bøkene, men blir omdannet til kunnskap gjennom observasjoner og erfaringer, kombinert med teori, hvor de kan resonere seg frem til løsninger på utfordringene de møter. Gjennom utfordringene trekker elevene med seg erfaringer som kan omdannes til tause kunnskap.

Kritikken mot mesterlære heller mot at elevene ikke lærer, men reproducerer eksisterende snever praksis. Min erfaring er knyttet til at elevene drar nytte av læringsarenaen de møter sammen med veileder. Det er veiledere som er flinke til å trekke med seg elevene i læreprosesser, hvor elevene får utøve i yrkets egenart.

Arbeid med ulike mennesker vil alltid fortone seg på ulike måter, og helsefagarbeideren vil måtte benytte ulike uttrykksformer på ulike mennesker. Kroppsspråk og berøring er noen av disse uttrykksformene. I situasjoner hvor eleven benytter slike uttrykksformer er det ikke

alltid de kan forklares med ord, men blir følelser og erfaringer som benytte der og da intuitivt, og er mange ganger situasjonsbetinget. Det er i slike situasjoner den tause kunnskapen kommer til syne. I den personorienterte fasen skal veilederen utføre oppgaver, vise og instruere eleven i oppgavene som skal utføres. Her viser veilederen sin faglige autoritet. I den desentrerte veiledningen skal veilederen legge til rette for at eleven skal få se og utføre ulike handlinger som ligger til yrke, dette gjør at eleven trekker med seg erfaringer fra yrke. Eleven kan her identifisere seg med veilederen både i handling, tanker og følelser, samt øve seg i yrkesrollen (Sylte, 2013a, s. 291).

3.3.4 Å lære gjennom erfaring

Både i skole kontekst og i YFF trekker elevene med seg erfaringer. For at elevene skal erfare må de være deltagere i den daglige virksomheten som kjennetegner yrkesvalget, og det vil være vesentlig i yrkesutdannelsen. Kunnskap og begreper som kjennetegner yrke vil komme til uttrykk ved at de brukes. I helsearbeiderfaget benyttes både kroppslige, sanselig og følelsesmessig aspekter som kommer tilsynet i utøvelse. Erfaringene elevene gjør seg i de ulike situasjonene er forbundet med hensikten med oppgaven, som er relatert til yrkes samfunnsmandat og verdier (Hiim, 2013, s. 51). Når elevene er deltager i praksisfelleskapet vil læring utvikles ved å handle i meningsfulle kontekster, de lærer å bruke relevante faguttrykk og blir fortrolig med yrkesutøvelsen. I YFF vil elevene møte ulike pasienter og brukere med forskjellige omsorgsbehov. De vil oppleve både likheter og ulikheter i måten man samhandler med pasienter, og metodene kan variere fra pasient til pasient. I forskjellige yrkesoppgavene vil elevene oppleve at begreper som kjennetegner yrkesutøvelsen blir bruk. I slike sammenhenger vil elevene kjenne igjen både hensikter, handlinger og situasjoner, og bli klar over at det dreier seg om begreper knyttet til omsorgs oppgaven. Det vil kunne medføre at elevene lærer å forstå forholdet mellom de ulike omsorgsoppgavene i ulike aspekter (Hiim, 2013, s. 52). På denne måten trekker de med seg erfaringer som danner grunnlag for å forstå helsearbeiderfaget.

Ser vi til Kolb og erfaringslære mener han at erfaringene eleven gjør seg er avgjørende for læreprosessen. Når eleven gjør seg personlige erfaringer knyttet til klasseromsundervisning eller når de er ute i YFF blir dette et fokuspunkt for læring, som gjør at elevene vil kjenne igjen abstrakte begreper, strukturer og vil da få en personlig betydning for eleven.

Opplevelsen vil eleven kunne ta med seg videre og teste ut i praktisk- teoretisk arbeid for å se om det de har lært fungerer (Illeris, 2017, s. 284).

3.3.5 Refleksjon i læringsarbeidet

I læringsarbeidet er prøver jeg å skape noe som representerer virkelige situasjoner for elevene, ved å legge til rette for varierte oppgaver med praktisk- teoretiske metoder og er opptatt av å skape en likevekt i undervisningens innhold. Schön kaller dette en «virtuell verden» hvor man prøver å representere noe som elevene kan finne igjen i den virkelige yrkesutøvelsen (Illeris, 2017, s. 355). I disse situasjonene har elevene mulighet til å prøve og feile, i en situasjon som er relativt fri for press og forstyrrelser. Når elevene simulerer situasjoner kan de bruke utstyr og materiale uten å tenke på om de gjør noe som kan skade pasienten, dette kan bidra til at den praktiske situasjonen oppleves trygg. Når elevene arbeider i denne konteksten, vil de ha mulighet til å opparbeide seg bilder av hvordan situasjonen kan utspille seg og vurdere den. Elevene kan og så trekke med seg erfaringer inn i den oppkonstruerte situasjonen, og elevene kan oppleve at en må endre sin gjøremåte, de vil da finne nye måter å håndtere eventuelle utfordringer på. Dette omtaler Schön som refleksjon -i- handling, hvor eleven finner nye meninger og metoder til å gjennomføre. I Schön sin teori retter læring seg mot kognitive fenomener som knyttes opp mot den handlingen eleven gjør. Sentralt i teorien legges det vekt på selve handlingen og refleksjonene rundt den handlingen som utføres. Det trekkes paralleller mellom at handlingen som gjøres styres av en rasjonell overveielse før en gjennomfører en yrkessituasjon, du vet hva du skal gjøre, og hvorfor du gjør som du gjør. Skal vi forstå profesjonelle arbeidsoppgaver må vi forstå begrepet viten- handling. Kunnskap ligger i våre handlingsmønstre, og i våre handlinger, og vi kan gjenkjenne det vi er satt til å gjøre helt spontant. Vi husker sjeldent hvordan vi lærte å gjøre det. Taus kunnskap er ofte en del av vår viten i handling som bidrar til at vi gjør avregninger på en intellektuell måte, når vi lærer nye ferdigheter.

I andre ledd av Schön sin teori om refleksjon finner vi begrepet «i praksis». Her kommer refleksjon til syne i handlingen vi utfører, og kan forklares ved at vi setter søkelys på selve handlingen. Hvis elevene har gjort seg mange erfaringer, vil det være utviklet flere bilder og teknikker som hjelper oss å utføre arbeidsoppgaven. Når arbeidsoppgavene oppleves like vil viten i praksis bli mer taus, spontan og automatisk. Yrkesutøveren vil da bli mer spesialisert innenfor sine oppgaver. Det advarer Schön mot, fordi man risikerer at erfaring- og

forståelseshet forsvinner, det vil kunne føre til sneverhet innenfor yrke. Refleksjon i handling vil kunne motvirke sneverhet. Når yrkesutøveren reflekterer over praksisen vil viten- praksis ligge bak avgjørelser som reflekteres over. Det kan dreie seg om normer, eller teorier som ligger i yrkesutøvelsen, noe som gjør at en tenker over situasjonen, eller måten problemet blir definert på (Illeris, 2017).

Læreprosessen i yrkesfaglig fordypning kan sees i sammenheng med mesterlæretradisjonen, i samarbeid med en veileder. Vi skiller mellom den personorienterte og den desentrerte mesterlæremodellen. Modellene legger til grunn erfaringslæring, der eleven lærer gjennom handlingen av oppgaven de utfører. I det praktiske arbeide benytter elevene observasjon, imitering og identifiserer seg med sin veileder. Veilederen blir betraktet som en mester og eleven som en novise. Eleven lærer gjennom en perifer deltagelse til full deltagelse. I starten vil elevene være i den perifere deltagelsen hvor det ikke stilles så mange krav til eleven og eleven vil ikke inneha så mye ansvar. Her vil eleven observere hva veilederen gjør for å få en oversikt over situasjonen de står i. Når eleven bli tryggere vil eleven gå over i deltagende fase til å utøve selvstendige oppgaver, mer ansvar og det blir stilt krav på lik linje med en arbeidstaker (Boge, 2009, s. 64).

3.4 Relevant og helhetlig yrkesopplæring

Yrkesteori med forankring i yrkesutøvelsen er nødvendighet for å utvikle profesjonelle og helhetlige yrkesutøvere. Yrkesteorien beskriver yrkes samfunnsmandat og sentrale oppgaver for utøvelsen av yrke. Dette innebærer at skolen må legge til rette for muligheten til helhetlig yrkesutøvelse, og at elever opplever relevans i undervisningen. Dreyfus og Dreyfus legger vekt på erfaring og læring skjer gjennom deltagelse i praksissammenheng, kulturer, situasjoner og eksempler. I undervisningssituasjoner kan dette være gjennom å prøve og feile i simulerte situasjoner hvor de prøver ut prosedyrer, eller når de arbeider med caser.

Arbeidssituasjonen må være reelle situasjoner som en kan møte i arbeidslivet. Når eleven er ute i programfaget YFF vil de gjøre seg erfaringer knyttet til oppgaver de har simulert inne på skolen, eller fra eksempler de har hørt fra lærer i undervisning. Disse erfaringene er viktig for å utvikle yrkeskunnskap. Opplæringen i de første stadiene bør handle om hvordan de tolker den praktiske situasjonen, mer enn den teoretiske redegjørelsen (Hiim, 2013, s. 63). Første del av elevenes praksisperiode observerer eleven mer enn de utøver, og denne perioden er viktig for å se yrkes egenart og bli kjent med arbeidsmetoder. For mange er dette første møte med arbeidslivet og sitt yrkesvalg.

I Helsefagarbeiderfaget består mye av yrkeskompetansen å inneha nøkkelkompetanser, noen av kompetansene er egenskaper til å kommunisere, sosial kompetanse og læringskompetanse. Det kan sees i sammenheng med å engasjere seg på skolen og i arbeidslivet, vise omsorg og involvere seg både i medelever og pasienten. Det er kunnskap som holdnings og sosialkompetanser som er nødvendig for å utøve god omsorg (Sylte, 2013a, s. 36). Dette er i tråd med et holistisk syn hvor en blir følelsesmessig engasjert, samtidig som yrkesutøveren skal vite hvordan man håndterer yrkes spesifikke oppgaver. I yrkesrettede situasjoner kan eleven trekke med seg det de har av handlingsrepertoar for å få helhetlig overblikk. Dette krever at de involvere seg og tar ansvar, elevene må da ha holistisk kunnskap når en gjenkjenner situasjoner uten å måtte dekomponer dem.

Kunnskap og kompetanse ansees som en nødvendighet i dagens samfunn som stadig er i endring. Elevene skal lære å mestre sine liv, utvikle kunnskap, ferdigheter og gode holdninger, slik at de blir gode fagfolk til arbeidslivet og livslang læring. Samtidig blir elevene ansvarlige samfunnsborgere i et kunnskapssamfunn (St.meld.nr. 28 s.5). Kompetanse skal bestå av både av nøkkelferdigheter og kunnskap som skal kunne knyttes til livslang læring. Innlemmet i all undervisning og programfagene legges det vekt nøkkelferdigheter som omhandler hvordan du samhandler og kommuniserer og sosial og emosjonell kompetanse. Dette er viktige kompetanser i både yrkesutøvelsen og for arbeidslivet. OECD Future of education and skills 2030 (2019) legger til grunn at dette er viktige kunnskaper for å nå målene sine, men også for å være kompetente for fremtiden. Dette skal de gjøre ved å bruke kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier på en ansvarlig måte (OECD, 2019, s. 60).

Når elevene skal utvikles til yrkesutøvere handler læring om å mestre yrkesoppgaver, både i form av kognitive prosesser og kontekstuell og kulturorientert posisjoner. I begge disse tilnærmingene er det vektlagt samarbeid og deltagelse. I spenningen mellom undervisning, simulering av sykepleier faglige oppgaver og yrkesfaglig fordypning, legges det vekt på at elevene skal oppleve sammenheng i opplæringen. Eleven skal få konkrete arbeidsoppgaver knyttet til sitt utdanningsvalg som skal utvikles og sees som helhetlige arbeidsprosesser (Sylte, 2013a, s. 35).

Kompetansemål og læringsmål angir den kompetansen på felte som elevene skal oppnå etter endt opplæring på Vg2 helsearbeiderfaget, og som det må legges til rette for, slik at elevene skal få helhetlig yrkeskompetanse. Samtidig skal det legges til rette for at elevene skal kunne arbeide med å forstå fagkunnskap, mestre tekniker, ferdigheter knyttet til yrke, metoder og

gode holdninger, hvor formålet er at eleven skal både utvikle helhetlig yrkeskompetanse og dybdelæring.

4. Metode

4.1 Bakgrunn for valg av metoder

I dette kapittelet redegjør jeg for valg av metode. Metode er ifølge Grønmo hvordan vi fremskaper og utvikler teoriene. Metode skal også sikre at kunnskap og teoriene oppfyller vitenskapelig kvalitet og relevans til det jeg undersøker (Grønmo, 2016, s. 41). Jeg vil her presenterer metodene jeg har valgt i metodekapittelet og begrunner de ulike fasene. Jeg vil først redegjøre for den kvalitative metoden og hvorfor den er valgt. Videre redegjør jeg for kvantitativ metode og hvorfor disse metodene er valgt for denne studieoppgaven. Videre gjør jeg rede for analyseprosessen.

I starten av skoleåret 2019 startet arbeidet med fagfornyelsen ved min skole. Det var satt av plandager ved skolen så vi kunne jobbe i team med å sette oss inn i de nye kjerneelementene. Kjerneelementene i helsefagarbeiderfaget sier noe om hva elevene må lære for å kunne mestre å bruke faget. Det beskriver begreper, metoder, kunnskapsområder og uttrykk innfor faget. De skal også prege både innholdet i læreplaner og bidra til at elever utvikler seg over tid og ser sammenhengen i fagene. Det ligger tett opp mot dybdelæring. For utprøving av kjerneelementene valgte jeg PBL som didaktisk metoden i klasseromsundervisning, for å se om dette var en metode for å oppnå dybdelæring. For å få kunnskap om dette har jeg valgt å benytte en kvalitativ og en kvantitativ metode. Metodene som benyttes skal bidra til å fremskaffe kunnskap og utvikle teori om dybdelæring. I oppgaven benytter jeg meg av triangulering som vil si at jeg kombinerer to metoder, både kvalitativ og kvantitativ metode. Ved å triangulere er intensjonene å beskrive elevenes virkelighet fra flere vinkler for å få et mer sammensatt bilde av deres opplevelser gjennom skoleåret. Målet er å belyse problemstilling og forskningsspørsmål fra begge metodene. I den kvantitative undersøkelsen benyttet jeg meg av en spørre undersøkelse for å utforske om elevene kan nyttiggjøre seg av den teoretiske kunnskapen i praktisk arbeid og på den måten få en dybdeforståelse av fagene (Grønmo, 2016, s. 67). I den kvalitative metoden gjennomførte jeg gruppe intervju, i alt tre grupper av fem elever, som var baser på spørsmål om didaktisk metode i klasserommet og

erfaringer fra YFF. Ved å benytte meg av to metoder vil det si at jeg bruker mixes methods og triangulerer kvalitativ og kvantitativ metode.

4.1.1 Forskningstilnærming

Prosjektet handler om å finne meningen og essensen i elevers erfaringer. I skoleåret 2019-2020 studerte jeg i egen praksis for å undersøke hva som kunne bidra til elevers dybdelæring. Som yrkesfaglærer ønsket jeg å legge til rette for undervisning og metodevalg slik at elevene skulle se relevans i undervisning, og se at kunnskap fra alle programområdene henger sammen. Jeg ønsket å forstå hvilken opplevelse de har av metoden PBL, og hvilken utfordring de så ved å arbeide med metoden.

Når jeg skulle legge til rette for klasseromsundervisning tar jeg utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen skal bidra til at jeg som yrkesfaglærer legger til rette for helhetlig opplæring. Helhetlig opplæring vil si at jeg må ta utgangspunkt i hver enkelt elev sine læreforutsetninger for å tilrettelegge. Når jeg planlegger arbeidet til elevene synliggjør jeg hvilket tidsperspektiv de har på oppgaven og når den skal arbeides med. I enkelte oppgaver er kompetansemålene gitt på forhånd, og i andre tilfeller må elevene finne kompetansemål til sitt arbeid. Ved å benytte den didaktiske relasjonsmodellen blir det forutsigbart for elevene, samtidig som det bidrar til at jeg som yrkesfaglærer kan gå tilbake med et kritisk blikk på egen undervisning.

Et av programområdene i helsefagarbeiderfaget er faget YFF. Programfaget har som mål å gi elevene en læringsarena hvor de kan oppleve nærhet og levende yrkessituasjoner. Ved at undervisningen er flyttet tolv uker av året ut i bedrift har jeg noen antagelser om at elevene vil kunne se at teori-praksis som en sammenheng. Når elevene får være i praksisfelleskapet ute i bedrift, blir de kognitive prosessene flyttet ut til de konkrete arbeidsoppgavene så elevene kompetanse kan komme til uttrykk, og bidra til læring (Nyen & Tønder, 2014a, s. 32). I studieoppgaven ønsker jeg å se på erfaringen elevene gjør seg ute i bedrift, og om det blir en større forståelse av tverrfaglighet mellom programfagene etter YFF. Kan metoden i skoleundervisning og erfaringer fra YFF bidra til dybdelæring for elevene når vi ser dette i en sammenheng.

For å prøve å forstå hvordan elevene sin opplevelse av skoleåret har jeg samlet inn empiri fra en spørreundersøkelse og tre grupper intervjuer med elever på Vg2 helsefagarbeiderfaget. De

to metodene kan muligens bidra til nye oppfatninger, meninger og forståelser, av elevers erfaringer (Postholm et al., 2018, s. 75).

Min forforståelse i denne studieoppgaven bygger på mine erfaringer som yrkesfaglærer og min yrkesbakgrunn som hjelpepleier gjennom tjue fem år. Dette påvirker min forståelse av hvordan elever lærer, samhandler og forstår helsefagarbeiderfaget. Min forforståelse har bidratt til å danne grunnlaget for å forstå, og fortolke elevenes synspunkter og erfaringer i lys av problemstilling og forskningsspørsmål.

På bakgrunn av Fagfornyelsen og søkelyset på elevers dybdelæring, har jeg forankret prosjektet i kognitiv læringsteori og samarbeid i et sosiokulturelt perspektiv. Elever skal lære å reflektere over hva de har lært og hvordan de lærer, det vil si at de skal ta i bruk kunnskap og ferdigheter de tilegner seg for å meste utfordringer og løse oppgaver. Samtidig skal de kommunisere i ulike situasjoner gjennom samhandling og deltagelse i egen læreprosess (NOU, 2015: 8, s. 10) Disse kompetansene er tett forbundet med dybdelæring og forankring av teori som er benyttet i studie oppgaven.

4.1.2 Mixed Methods

Ved å benytte meg av to forskjellige metoder, søker jeg å gi en dypere og mer kompleks forståelse av tematikken dybdelæring, og om det muligens kan styrke mine funn.

Pragmatismen er oftest det forskningsparadigme som forbindes med å benytte to metoder.

Pragmatisme er en praktisk retning hvor både induksjon og deduksjon er viktig (hefte Mixed Methods. Det vises til en artikkel i Toward hvor det er en viss konsensus blant forskere om kjernen i å benytte to metoder er verdifull, naturlig og positiv for et nytt og voksende forskningsparadigme. (Mixed Methods hefte). Ved å se på resultater fra spørreundersøkelsen og gruppe intervjuet på slutten av resultatstadiet, er intensjonene at kvalitativ og kvantitativ metode assimileres og hvor min spørreundersøkelse muligens kan bygge opp under det som kommer frem i intervjuet. Mitt mål er å analysere, tolke og skrive samme mine funn i både kvalitativt og kvantitativt funn som kan bidra til å belyse hverandre (Andersen, 2017).

4.1.3 Elever som informanter

Elevene som bidrar i denne studieoppgaven, er fra videregående opplæring Vg2. helsefagarbeiderfaget. Elevene er strategisk valgt ut i fra et teoretisk og analytisk formål som oppleves mest relevant og interessant å benytte (Grønmo, 2016, s. 103). Elevene har arbeidet etter en didaktisk metode problembasert læring og denne metoden er interessant i et læringsperspektiv, knyttet til dybdelæring. Fjorten elever er fra klassen jeg er kontaktlærer i og tretten elever fra en parallellklasse. Begrunnelsen for valg av disse respondentene er oppfatningen at disse kan gi meg verdifull informasjon knyttet til min problemstilling og hvordan de utvikle en helhetlig forståelse knyttet til dybdelæring.

Elevene på helsearbeiderfaget har yrkeserfaring fra både fra vg1 og Vg2 ved utplassering i bedrift gjennom programfaget YFF og alle elevene har benyttet metoden PBL i klasseromsundervisning. Før elevene sa ja til deltagelse i studieoppgaven ble de forklart formålet med studien og at de kunne gi meg informasjonen om erfaringer med didaktisk metode og si noe om betydningen av YFF. Elevene skriver under på samtykke erklæring om deltagelse i prosjektet, som innebærer å delta på både spørreundersøkelse og gruppe intervju. Ved utarbeidelsen av å intervju guide var min problemstilling og forskningsspørsmål i fokus. Alle spørsmålene var likt presentert til alle 27 elevene, som representerte elever fra to klasser. Presentasjonen av prosjektet ble gjennomført i klasserommet til elevene. Det var satt av tretti minutter til å svare på spørreundersøkelsen, og det var nok tid til at alle svarte på spørreundersøkelsen.

I gruppe intervjuet var de samme tjuesyv elevene som skulle delta. På grunn av nedstengt skole i en pandemi, og vanskelig å nå elevene jeg ikke kjente, ble det gjennomført med fjorten elever fordelt på tre grupper. I forkant av gruppe intervjuet arbeidet jeg med å lage spørsmål som kunne belyse elevens erfaringer med didaktisk metode i klasseromsundervisning, og spørsmål som rettet seg mot erfaringer fra programfaget YFF. Elevene hadde fått erfaringer fra to praksisperioder ute i bedrift, og arbeidet med PBL i nesten et skoleår.

4.2.1 Det kvalitative gruppe intervjuet

Intensjonene med et kvalitativt gruppe intervju er å utvikle kunnskap som svarer på min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg valgte å gjennomføre gruppe intervjuet med elever på Vg2 Helsearbeiderfaget for å forstå deres erfaringer med metoden vi brukte i

klasseromsundervisning og yrkespraksis i bedrift og for å se hvordan de utvikler sin kompetanse knyttet til dybdelæring. Kan metoden PBL i klasseromsundervisning og kombinasjonen av YFF, bidra til en overføring av teoretisk arbeid til praktisk handling. Et kvalitativt forskningsintervju bygger på en samtale mellom deltagere og forsker, og hensikten er å få frem betydningen av erfaringer og avdekke deres opplevelse (Kvale et al., 2015, s. 42). Det var viktig for meg å ha en uformell tone og få til en trygg ramme rundt intervjuet, så elevene føler at de kan snakke fritt. I forkant utarbeidet jeg en intervjuguide hvor spørsmålene var rettet mot opplæring og erfaringer. Elevene var nå inne i sine siste måneder av Vg2 opplæringen og hadde flere erfaringer fra opplæringsåret som var interessant å få kunnskap om. Intervjuguiden hjalp meg å være bevisst på hvilke tema jeg søkte kunnskap i, og at søkelyset var på problemstilling og forskningsspørsmål.

Spørsmålene i intervjuet jeg ønsket at eleven skulle reflektere over ble presenter til eleven på forhånd. De ble sendt til eleven over Teams. Ved å utarbeide en intervjuguide benyttet jeg den som en mal under intervjuet. Intervjuguiden var delt inn i kategorier, og min oppgave under intervjuet var å lede elevene gjennom gruppeintervjuet ved å spørre om deres opplevelser og erfaringer rundt temaene. Det var ikke viktig for meg at spørsmålene måtte komme etter hverandre, men ble brukt der det falt seg naturlig.

Målet med å utarbeide en intervjuguide er å prøve å holde en rød trå gjennom gruppeintervjuet og at det blir noen faste punkter å forholde seg til. Jeg ser i ettertid at det kunne vært flere åpne spørsmål, men følte allikevel at eleven delte sine erfaringer og opplevelser. Intervjuguiden var delt inn i temaer som jeg ønsket mer kunnskap om.

4.2.2 Gjennomføring av intervju

Gruppeintervjuer kan bidra til at informasjon blir mer omfattende i en diskusjon og at erfaringer gjennom skole året kommer frem. Dette vil kunne gi meg et datagrunnlag. Ved å benytte meg av gruppeintervjuer kan deltagerne supplere hverandre, men også uttrykke individuelle oppfatninger. I kunnskapskonstruksjonene mellom oss kan deltagerne bringe meg inn på nye temaer knyttet til problemstilling som jeg ikke har tenkt på (Postholm et al., 2018, s. 121). I denne prosessen kan det bidra til at jeg ønsker å stille ekstra spørsmål jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på i forkant, og det vil da foregå en veksling mellom deduksjon og induksjon. I gruppeintervju vil det foregå en kontinuerlig vurdering, som bidrar

til at jeg kan gripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm et al., 2018, s. 121).

Gruppe intervjuet ble gjennomført under Covid 19 pandemien, og skolen var stengt ned. Jeg kunne ikke gjennomføre gruppeintervjuene på skolen som var planlagt, med måtte gjennomføre alle gruppeintervjuene digitalt over teams. Når gruppe intervjuene foregikk digitalt fikk eleven mulighet til å skrive i chatten hvis det var noe de ville formidle skriftlig. Ingen brukte chatten til å kommentere. Underveis i intervjuet tok jeg notater, og prøvde å danne meg et bilde av situasjonen som var verbal, men også mest mulig av det jeg så non verbalt. I den non verbale kommunikasjonene observerte jeg ansiktsuttrykk som muligens kunne si meg noe om hvordan elevenes opplevelse var av gruppe intervjuet. Min subjektive opplevelse var at elevene følte det trygt å være flere i en gruppe under gruppe intervjuet. Dette baserte jeg på at elevene var aktive under intervjuet, og alle snakket. Det var satt av 60 minutter til å intervjuer for hver gruppe og alle intervjuene ble avholdt innen tidsfristen som var satt.

Å forske i egen praksis er alltid en risikofaktor, og min relasjon som kontaktlærer til elevene, kan ha påvirket troverdigheten. Det er et kjent fenomen at respondenter kan tilpasse sine svar til det de tror intervjueren vil høre (Postholm et al., 2018, s. 225). Slik jeg forsto elevene, var de ikke engstelige for å utale seg om sine erfaringer med didaktisk metode eller sine opplevelser fra YFF med meg. Gjennom å intervjuer har jeg vært mentalt til stede for å umiddelbart kunne gjøre analyser og tolkninger, dette gir meg gode muligheter til å følge opp i spørsmålene (Postholm et al., 2018, s. 121). Gjennom intervjuet samler jeg biter som vil bidra til et komplekst og helhetlig bilde av forskingsfeltet og elevene jeg undersøker.

4.2.3 Dataregistrering av å intervju

Dataregistreringen er basert på lydopptak av gruppe intervjuet. Utgangspunktet var å møte eleven for intervjuet på skolen, men under omstendigheter rundt Covid 19, ble ikke dette mulig. Elevene ble delt inn i tre grupper, to grupper på fem og en gruppe på fire elever. Det ble ikke vektlagt hvilke elever som skulle være i hvilken gruppe, men vilkårlig inndelt. Det spesielle ved å gjennomføre intervjuene på digital plattform var at hver enkelt elev satt alene hjemme, men samtidig skulle medvirke i gruppe intervjuer.

Det anslås at 90% av meninger som kommer frem under et intervju er ikke- verbalt (Kvale et al., 2015, s. 126), og undrer gruppe intervjuer mistet jeg muligheten til å observere, å ta med i

betraktningen elevenes kroppsspråk, det eneste jeg kunne observere var ansiktsuttrykk. Under gruppeintervjuet kan jeg ha godt glipp av informasjon som kan vises gjennom kroppen. Det kan være hender som «fikler» med noe eller uro ved at man flytter seg på stolen. Dette kan muligens ha fortalt meg noe om elevens opplevelse av å bidra i gruppeintervjuet. Når elevene sitter hjemme hos seg selv over teams har jeg ikke muligheten for å tilrettelegge for en god atmosfære for gruppeintervjuet. Det kan være bakgrunnsstøy, eller andre familiemedlemmer i samme rom når intervjuet foregår. Det kan bidra til at eleven forstyrres og mister fokus. Utfordringen er at jeg ikke kan styre eller se dette over skjermen, det er flere filter eleven kan benytte som bakgrunn, og de kan dempe mikrofonen hvis det er bakgrunnsstøy. I og med at mitt prosjekt foregikk under en pandemi var det lett å få tak i elevene fra min klasse, som skulle bidra i gruppe intervjuet over internett. For meg ble det en fordel som gjorde at jeg kunne arbeide videre med min studieoppgave, samtidig som jeg mistet trettet elever som skulle deltatt i gruppeintervjuet.

4.2.4 Transkribering av intervjuene

Å transkribere er å omsette en muntlig samtale til skriftlig tekst (Malterud, 2011, s. 76). Etter intervjuene startet arbeidet med å transkribere gruppeintervjuene. Jeg arbeidet selv med å lytte til teksten med stopp og start. Jeg måtte flere ganger gå frem og tilbake for å få med meg innholdet i lydfilen Dette var tidkrevende arbeid som jeg brukte mange timer på. Jeg prøvde å fange detaljene som var viktig for meg knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmål. Formålet med å arbeide med transkriberingen selv var å fange momentene som kunne gi meg kunnskapen jeg søkte.

4.3 Kvantitativ metode Spørreundersøkelse

I den kvantitative metoden har jeg i studieoppgaven benyttet meg av en spørreundersøkelse. Det vises til at en grunnleggende forutsetning for å gjennomføre en god kvantitativ undersøkelse er basert på gode og presise spørsmål fra en konkretisert problemstilling, da jeg ikke har mulighet til å justere etter at spørreundersøkelsen er sendt ut (Postholm et al., 2018, s. 166) Jeg startet med å sette meg inn i hva jeg ønsket svar på. Det ble tydelig at jeg måtte forme spørsmålene på en måte som var forståelig for den alders gruppen som skulle besvare undersøkelsen. Det er to viktige elementer i en spørreundersøkelse, hvem vi skal spørre og hvordan vi skal stille spørsmålene. Dette er faktorer som er viktig for å kunne få svar på det vi

undersøker (Haraldsen, 1999, s. 19). Setningene bør være enkle, og spørsmålene må ikke være ledene (Halvorsen, 2008, s. 144-145), og ble tilstrebet i utformingen av spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen ble utdelt til de 27 elevene samtidig. Det ble satt av tretti minutter til å besvare spørreundersøkelsen som baserte seg på avkrysning og åpne spørsmål. Spørreundersøkelsen var formet slik at respondentene skulle svare i form av avkrysning. De forskjellige avkrysnings boksene var predefinert av meg, og boksene var som følgende:

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

Spørreundersøkelsen ble delt ut av meg på papir, men jeg var ikke til stede når elevene svarte på undersøkelsen, så det var begrenset kontakt mellom elevene og meg på dette tidspunktet. Etter at spørreundersøkelsen var gjennomført, samlet jeg inn spørreundersøkelsen som var besvart på papir. Svarprosenten var hundre prosent.

Når elevene hadde svart på spørreskjema startet arbeidet med å sette svarene inn i kodeskjema, med kategorier og måleenheter. Svarene ble satt inn i et Excel-skjema, som igjen ble omgjort til måleenheter, i form av et diagram.

4.4 Analyseprosessen

I dette kapitlet tar jeg for meg analysedelen og hvordan jeg har arbeidet med dataene for å finne frem til meningsbærende koder. Formålet med analyse og koding er å finne frem til data som kan gi svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

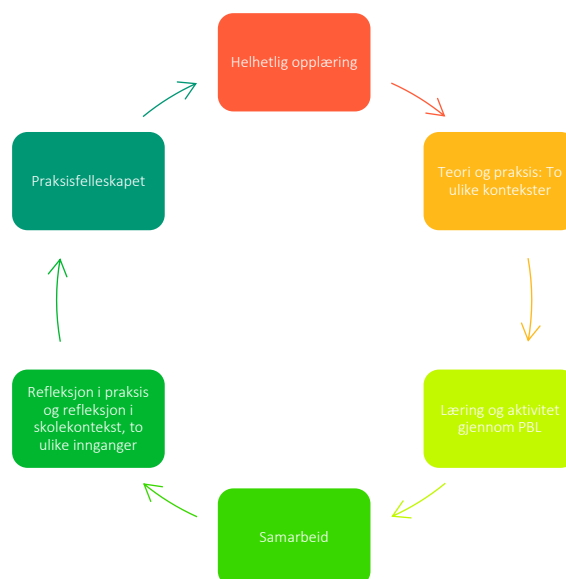
Når arbeidet med transkriberingen var ferdig startet jeg på analyse arbeidet. Analysen skal bidra til å bygge en bro mellom rådata og resultater. Når jeg arbeider med analysen starter jeg med å organisere, fortolke og til slutt sammenfatte materialet (Malterud, 2011, s. 91). For å få en god oversikt ble det mange sider å lese igjennom og prøve å systematisere.

I studieoppgaven benytter jeg to metoder, kvalitativ og kvantitativ metode, som gjøres gjennom å triangulere. Jeg har primærdata fra gruppe intervju og sekundær data fra spørreundersøkelse. Den kvantitative undersøkelsen ble gjennomført i november 2019, og elevene hadde begrenset erfaring med metoden PBL, men hadde gjennomført en periode av YFF i yrkespraksis. De kvalitative gruppe intervjuene ble gjennomført i månedsskifte mai-juni i 2020, hvor eleven snart var ferdig med opplæringsåret. De hadde da arbeidet med

metoden PBL i klasseromsundervisning i nesten et skoleår og hadde gjennomført tolv uker i yrkespraksis.

Ved å benytte både en kvalitativ og en kvantitativ metode var intensjonen å kunne bruke sekundærdata til å supplere primærdataene. I og med at dataene ble gjort på forskjellige tider av skoleåret vil en muligens kunne se utvikling i læringsarbeidet som kan bidra til dybdelæring. I gruppeintervjuet trekker elevene med seg sine opplevelser og erfaringer fra hele skoleåret, dette bidrar til verdifull informasjon. I gruppeintervjuet har elevene samlet mer erfaring fra skoleåret og kan bidra til å evaluere hele skoleåret. Jeg har på bakgrunn av det valgt å bruke gruppeintervjuene som primærdata, og spørreundersøkelse som sekundærdata.

I arbeidet med å analysere leter jeg etter meningsbærende utsagn som kan knyttes opp mot min problemstilling og forskningsspørsmål. I denne fasen ble det mye overfladisk lesning for senere å gå tilbake å trekke ut detaljer. Her bruker jeg et fugleperspektiv for å se mønstre og kjennetegn, så jeg kan danne meg et bilde av dataene. Jeg startet med å lage en tabell hvor jeg satte inn meningsbærende utsagn. Jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger for å forsikre meg om at jeg trakk ut det som var vesentlig. Nå kan begynne å danne meg et inntrykk i hva dataene forteller meg. Ut ifra hva jeg har lest og satt inn i tabellen lager jeg en oversikt over temaer som har vekket interesse. Jeg arbeider meg videre gjennom analyseprosessen flere ledd for å systematisk finne data som representere den teoretiske referanserammen i min oppgave (Malterud, 2011, s. 100). Denne sorteringen bidro til at det kunne settes opp mot min problemstilling. Meningsutsagnene ble sortert inn i min tabell som bidro til struktur. Etter flere runder med dette arbeidet finner jeg mine kategorier. Mine kategorier ble som følgende.



4.4.1 Gyldighet og troverdighet i master oppgaven

Validitet beskriver prosjektets sannhet, riktighet og styrke og om metoden jeg benytter er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når jeg skal ivareta validiteten ønsket jeg å sørge for en troverdig dokumentasjon gjennom hele prosjektet. Elevene har fått ytret seg i intervju og har fått frem sine erfaringer gjennom en spørreundersøkelse. Analysen har jeg gjort ved å kategorisere data og finne mønster og meningsbærende utsagn som representerer flere av respondentene. Jeg har prøvd å være profesjonell og bevist min egen rolle i prosjektet, spesielt i hensyn til analysedelen. Det har jeg forsøkt gjennom å samle data som er relevant til min problemstilling og valgt teori.

De vises til at validiteten i forskning må være i samsvar med det vi studerer og analyserer, og de begreper og teorien vi benytter (Postholm et al., 2018, s. 229). Validitet viser også til i hvor stor grad en ser sammenhenger i datamaterialet, analysen, tolkning, konklusjon og teorien som er benyttet (Postholm et al., 2018, s. 230). Deltagerne i studien oppgaven har fått tilbud og mulighet til å lese gjennom intervjuet som er transkribert for å komme med tilbakemeldinger om de gjenkjenner seg i beskrivelsen. Dette gjør jeg for å være transparent og det vil bidra til å styrke validiteten (Postholm et al., 2018, s. 230). I starten av studien ble respondentene informert om muligheten til å lese gjennom oppgaven før den ble innlevert for å se om min gjengivelse av sitater var korrekte, per nå har ingen bedt om gjennomlesning.

Det var i utgangspunktet 27 elever som skulle delta i både spørreundersøkelse og gruppe intervju, men på grunn av Covid 19 og stengte skoler når gruppe intervjuene skulle gjennomføres ble tolv elever borte. Det ble ikke mulig for meg å nå disse elevene. Dette var elever jeg ikke var kontaktlærer til, og som jeg ikke kjente. Når de elevene ikke fikk bidratt i gruppe intervju, kan jeg ha gått glipp av verdifull informasjon, og funnene kunne blitt av en annen karakter, det kan ha påvirket validiteten i studien.

De funnene som er tatt med i studieoppgaven baserer seg på en kontekst skapt mellom meg og elevene innenfor et tidsrom, jeg har fortolket dette opp mot valgt teori og min egen forforståelse.

Pålitelighet i forskning viser til at en annen forsker skal kunne benytte samme metode og komme frem til samme resultat ved et senere tidspunkt (Postholm et al., 2018, s. 223). I kvalitativ forskning kan dette være en utfordring, fordi forsker, forskningsfelt og respondenter er knyttet opp mot konteksten der og da. Samtidig vises det til at vi mennesker er i utvikling i

kunnskap og vårt syn på virkeligheten, så samme resultat kan være utfordrende å oppnå (Postholm et al., 2018, s. 123-124). Min relasjon til noen av respondenter kan også ha påvirket resultatet.

Generalisering beskriver ifølge Postholm og Jacobsen at «overførbarhet går på i hvilken grad funnene kan overføres – eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert» Det kan sees i sammenheng med at mine funn muligens kan benyttes i en lignende klasse studie som jeg har gjennomført (Postholm et al., 2018, s. 238).

4.4.2 Etikk og forskerrollen

I et forskningsprosjekt vil en alltid berøre etiske spørsmål. Forskningsetikken handler om hvorvidt forskningen fører til noe godt for andre mennesker, eller om forskeren vil andre vel. Som forsker i denne studieoppgaven er det for meg viktig å kjenne til de etiske utfordringene dette kan medføre og gjennomføre studieprosjektet i henhold til etiske retningslinjer. De nasjonale retningslinjer for forsknings etikk har normer som beskriver god vitenskapelig praksis. Formålet er å sikre pålitelig samfunnskunnskap, og er basert på respekt, gode konsekvenser og rettferdighet. Mitt prosjekt er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og er godkjent med prosjektnummer 906283. Jeg har i dette prosjektet samlet data som gir meg tilbakemeldinger om den didaktiske metoden vi har brukt i undervisning på helsefagarbeiderfaget og om elever erfaring knyttet til programfaget YFF. Jeg har prøvd å være så nøytral jeg kan i egen klasse og være bevisst min dobbeltrolle og hvordan dette kan ha påvirket nøytraliteten. Når en forsker i egen praksis blir en preget av egen skolekultur og min bakgrunn som hjelpepleier, og i tillegg studentpreget. Det ble viktig for meg å vise nøyaktighet og forsiktighet i innhenting av data, analyse arbeidet og tolkning av dataene.

I møte med elevene blir det viktig å ivareta deres anonymitet, og forstå normer og verdier som er viktig i møte mellom meg og dem. Det vises til tre grunnleggende krav knyttet til forsker og de som blir forsket på : informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm et al., 2018, s. 247).

Jeg har før gjennomføring av metoder utarbeidet en samtykke erklæring til elevene. Et samtykke erklæring skal sikrer at elevene forstår hva de skal delta i og formålet med studien. Samtykkeerklæringen beskriver deres rettigheter, og skal bidra til å skape et tillitsforhold mellom meg og dem. Samtykke skjemaet ble signert av alle elevene.

Som lærer ved elevenes skole, og kontaktlærer rolle har jeg en relasjon til noen av elevene. Jeg har presisert i samtykkeerklæringen at vår relasjon ikke vil bli berørt på noen måte, enten de deltar, ikke deltar eller velger å trekke seg. Samtidig viser Postholm og Jacobsen (2018) til faren ved nærhet til respondentene ved at en kan miste evnen til kritisk avstand, og analytisk og objektiv holdning til det jeg studerer (Postholm et al., 2018, s. 107). For at jeg skal kunne trekke gode data ut av intervjuet har jeg tilstrebet objektiv holdning. Alle data jeg har fått gjennom mine forsknings deltagere er blitt behandlet etter beste evne, og lydopptakene er forsvarlig oppbevart, lydopptakene vil bli slettet etter at master oppgaven er godkjent og bestått.

5 Funn

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn. Funnene blir presenter i og jeg redegjør for gjennomføringen av spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene. På bakgrunn av empirien har jeg laget fire kategorier jeg trekker frem funnene. Dette vil bidra til å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

5.1 Helhetlig opplæring

I opplæringen av elevene skal det legges til rette for helhet og sammenhenger i opplæringen. Det gjør jeg ved å planlegge undervisning i teori-praksis baserte oppgaver, som skal gjenspeile en helhetlig arbeidsprosess. For at elevene skal kunne se at programfagene henger sammen må undervisningen være forankret i elevenes yrkesvalg. Dette innebærer at elevene får arbeide med konkrete og helhetlige arbeidsprosesser (Sylte, 2013b, s. 35).

Når jeg startet undervisningen i august med nye elever var jeg ukjent for elevene, det samme var mange av klassekameratene. Samtidig skulle de sette seg inn i nye kompetansemål og programområder, nye bøker, didaktisk metode og simulering av praktisk-teoretiske oppgaver. For at elevene skulle få et godt utbytte av undervisningen og få en helhetlig opplæring innenfor faget, benyttet jeg den didaktiske relasjonsmodellen til å planlegge undervisningen. Læreforutsetningene til elevene hadde jeg allerede kartlagt den første uken elevene begynte på skolen, så det var klart hvilke tilpasninger som måtte gjøres for enkelte elever. I opplæringen bruker elevene digitale arbeidsverktøy i klasseromsundervisning, de har tilgang til internett og digitale læringsplattformer. Målet for «økta» blir presenter for eleven med de kompetansemål som hører til. I arbeidet med PBL kan læringsarbeidet noen ganger strekke

seg over tid, så eleven får gå i dybden av kompetansemålene. Undervisningen blir strukturert rundt yrkesfunksjoner og praktiske yrkesoppgaver. Målet er at eleven skal se teori- praktisk utførelse som en helhet og at alle programområdene på Helsearbeiderfaget henger sammen. I klasseromsundervisning arbeider eleven med didaktiske metoden PBL, og det er i denne konteksten elevene arbeider med læreprosessen. I denne prosessen kan de samarbeide og lære av hverandre. Når eleven er ferdig med sin oppgave og undervisningsopplegg kan vurderingen si noe om hvordan undervisningen og læringen fungerte. Når elever blir deltagere i vurderingen kan vi i samarbeid juster eller utvikle undervisningsopplegg (Hiim et al., 2009, s. 32-35).

Uttalelser fra gruppe intervjuer viser at elevene strevet med å se sammenhengen og helhet i opplæringen, samtidig som de synes det var vanskelig å finne frem til relevant fagstoff.

«bøkene var helt annerledes enn det jeg var vant med, i fjor var kompetansemålene satt i hvert kapittel, det var det ikke i bøkene våre nå» (elev 7).

«Det var vanskelig å tenke at du skulle ha med deg masse kunnskap om andre ting for bare å snakke med en pasient» (elev 14).

Her kan det virke som elevene synes det var utfordrende å se tverrfagligheten i programfagene, og å se yrkesutøvelsen som en helhet. Som yrkesfaglærer arbeider jeg i det doble praksisfeltet og benytter yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk for å legge til rette for og hjelpe elevene til helhetlig opplæring. Det doble praksisfeltet er utgangspunkt i å forstå yrkespedagogikken. Jeg benytter det doble praksisfeltet for å utarbeide arbeidsoppgave kan gjøres om til undervisning og læringsoppgaver som oppleves relevante og yrkesrettede. Transformasjonsarbeidet er kjernen i arbeidet med å gjøre en arbeidsoppgave om til en læringsoppgave (Hansen et al., 2015, s. 59).

Oppsummering: Når eleven skal lære et yrke er det mye å sette seg inn i. Funnene viser langt på vei at det var utfordrende. De måtte forholde seg til ny faglitteratur som var bygget opp annerledes enn de var vant med, elevene uttrykker at det var vanskelig. Et annet punkt elevene refererer til er utfordringer med å se at det er flere forhold som påvirker en situasjon i yrkesutøvelsen, her må de forholde seg til alle programfagene for å se en helhet, det var utfordrende. Fra spørreundersøkelsen formidles det at elevene selv opplever at de i stor grad

klarer å se sammenheng i fagene, så det ser ut som det er sprik mellom hva elevene sier i spørreundersøkelse og i gruppe intervjuene.

5.1.2 Teori – praksis: To kontekstene?

Læring er forankret i flere kontekster. Elevene lærer i skole kontekst og i en annen kontekst ute i YFF. Ut ifra hva elevene sier i gruppe intervju kan det se ut som elevene ser det i to forskjellige kontekster. En del av opplæringen foregår inne på skolen i klasseromsundervisning og øvelsespost, og den andre delen av opplæringen er ute i programfaget YFF. Funnene viser langt på vei at elevene ser YFF og opplæring inne på skolen i to separate kontekster, utfordringen er å få elevene til å se opplæringen som en helhet, og ikke stykkevis og delt.

I begge disse kontekstene må elevene være aktive for å sette i gang prosesser for læring, og det er viktig at prosessene foregår samtidig og innlemmet, så de oppleves som en sammenheng (Illeris, 2017, s. 20). Når eleven arbeider med PBL i klasseromsundervisning eller om de er ute i bedrift, foregår læring i sosiale strukturer. I de ulike kontekstene kan elevene tilegne seg kunnskap fra medelever, veileder og praksisfelleskapet. I klasseromsundervisning kan en se opplæringen som en mer organisert læring, hvor didaktikken blir rettet mot elevene kompetansemål, hvor den formelle kompetansen kommer til syne. I den praktiske opplæringen gjennom YFF møter elevene yrkesutøvelsen. Her vil elevene kunne sette sammen praksis- teori på en måte klasseromsundervisning aldri vil klare. Fra gruppeintervju var det flere elever som satte ord på forskjellen mellom å lære i klasseromsundervisning og ute i YFF «Hadde det ikke vært for praksis hadde jeg droppa ut, jeg lærer så mye bedre av å jobbe med ordentlige oppgaver. Det er jo helsefagarbeider jeg vil bli» (elev1). «jeg lærer mer i praksis en inne på skolen, det å være på praksisrommet en gang i uken blir jo aldri det samme» (elev3). Ut ifra det jeg kan lese av elevenes uttalelse, ser det ut til at elev 1, ikke ville hatt motivasjon til å gjennomføre, hvis ikke programfaget YFF hadde gitt mulighet for yrkespraksis. Elev 3 legger vekt på at læring i feltet oppleves mer relevant, en hva vi gjør inne på skolen når vi legger til rette for praktiske øvelser på øvelsespost.

Figur 1: Fagforståelse etter gjennomført praksisperiode 1.



Tabellen viser at 50 prosent av elevene i svært stor grad opplever bedre fagforståelse etter første praksisperiode, 35 prosent i stor grad og 15 prosent i middels grad.

Helsearbeiderfaget inneholder mer en rent sykepleiefaglige oppgavene som gjøres gjennom prosedyrer, og må sees i sammenheng med læring både gjennom kognitive prosesser, men også kroppen er en viktig støttespiller ved siden av de kognitive evnene. De relasjoner eleven knytter i praksis kan manifestere seg i kroppslig læring. Det fremheves at kommunikasjon som foregår i en lærings situasjon er kroppslig, fordi den etableres gjennom kommunikasjonsevner. I praksis vil dette si at elevene må få prøve seg i ulike praktiske situasjoner, hvor eleven finner sin egen vei i yrkesutøvelse, og hvor kroppen spiller på lag i lærings situasjoner, der blir også læringsutbytte dypere (Østern, 2019, s. 52). Ute i YFF har elevene mulighet til å ta på, kjenne, lukte, føle og se, det gjør at yrkesutøvelsen blir relevant og en får en nærhet til yrke vi ikke kan tilrettelegge for i klasseromsundervisning eller vårt praksisrom.

Opplæring i skolekontekst er også delt i to separate rom, hvor elevene får noen timer i uken til praktisk opplæring, noe som gjør at nærheten til praktiske oppgaver blir distansert. Det kan oppleves som to forskjellige læringsarenaer.

I opplæringen skal elevene arbeide med hva, hvordan og hvorfor, for å kunne se sammenhengen i sykepleieprosessen, og klare å sette teori bak den praktiske utførelsen. I denne konteksten «forsvinner» litt av det du skaper i den handlingen du utfører, den

kroppslige læringen. Det settes et større søkelys på kognitive læringsteorier som å lære og lære og reflektere over læring, som trekkes frem i (NOU, 2015: 8). Ser vi til Finland rettes det mer søkelys på kunnskap i handling, hvor dybdelæring skjer gjennom refleksjon der og da i handlingen (Østern, 2019, s. 193).

Så hvordan kan vi som skole arbeide for at disse to kontekstene blir bedre knyttet samme? Skal elever i en skolekontekst få oppleve mer helhetlig yrkesopplæring, må skolen legge til rette med nok praktisk utsyr og designe på hvert enkelt klasserom burde vært utstyrt som en praktisk læringsarena. I et slikt miljø kunne jeg som yrkesfaglærer legge til rette for at opplæringen ble vevet sammen, og at opplæring av teori og praksis sees som meningsfylt og sammenhengende. På den måten kan elevene abstrahere konkrete erfaringer til generell refleksjon, og kunne anvende de teoretiske prinsippene i praktiske sykepleieroppgaver (Eikeland et al., 2015, s. 102).

Samtidig må vi rette søkelys på samarbeide skole og bedrift. I dagens situasjon er hovedansvaret lagt på skolen for å få alle elever ut i YFF, og i mange tilfeller den enkelte lærer å finne praksisplasser til elever på Helsearbeiderfaget. Helsefagarbeiderfaget har i stor grad etablert samarbeidsavtale med kommunal sektor, men utfordringen ligger i at det er mange som ønsker praksisplasser til sine studenter og elever, og her står ikke elever fra Vg2 først i køen. Vi opplever å ikke ha nok plasser til alle elevene. I (NOU, 2015: 8) fremheves det at elever skal opparbeide seg kompetanse, det vil si at de skal ha kapasitet til å bruke kunnskap og ferdigheter, for å mestre utfordringer og problemer. Når elevene bruker det de har lært vil de oppnå kompetanse, og utvikle seg. Kompetanse og dybdelæring er tett forbundet med hverandre. Da må det også legges til rette for at elever opplever å ha en god læringsarena i bedrift, og det må være et tettere samarbeid med skolen og bedrifter av en mer forpliktende karakter.

Oppsummering: De fleste elevene trekker frem betydningen av å lære i praktisk arbeid, hvor de får mulighet til å arbeide praksisrettet med yrkesoppgaver. I funn kan det se ut til at elevene ikke føler de har nok praktisk arbeid i klasseromsundervisning, og at de ser det som to adskilte læringsarenaer. Det kan resultere i at elevene ikke opplever klasseromsundervisning nok knyttet til yrkesutøvelsen. Samtidig viser hovedtendensen i spørreundersøkelsen at elevene i stor grad opplever at de kan knytte teorien fra skolen opp imot det de lærer og gjør i YFF.

5.1.3 Læring og aktivitet gjennom PBL

I starten av august 2019 startet elever på helsefagarbeider faget på skolen, og relativt fort startet vi med metoden PBL. Elevene hadde ingen erfaring med den didaktiske metoden vi hadde valgt for opplæringsåret. Det kunne virke som elevene synes det var vanskelig å forstå hvordan de skulle arbeide. Funn fra spørreundersøkelse og gruppe intervjuer tyder på at elevene synes det var utfordrende å arbeide etter metoden PBL. En elev uttalte: «Det var så mye å sette seg inn i, jeg trodde ikke det skulle være sånn» (elev4). Samtidig skulle eleven være aktive deltagere i eget læringsarbeid. Målet var å legge til rette for eksplisitt tverrfaglighet i programfag, og at elevene fikk mulighet til å utvikle teoretiske og praktiske ferdigheter. I forkant av oppgaven hadde elevene en kort undervisnings økt om tema i oppgaven, det ble tatt frem bøker som vi bladde i sammen for å klargjøre hvordan fagene var sammensatt, og hvordan de kunne gjenkjenne kompetansemålene knyttet fag og kompetansemål. Intensjonen for oppgavene er at eleven skal kunne se tverrfaglighet i yrkessituasjonen, samtidig skal elevene ta initiativ til egen læring.

Elevene var i starten av skoleåret frustrert over bader metode og hvordan det var å sette seg inn i helhetlig sykepleier. For å kartlegge pasienter problem og behov, benytter Helsefagarbeideren den problemløsende metoden som kalles sykepleieprosessen. Både metoden PBL og sykepleier prosessen har likheter til hverandre, da de begge er problemløsende metode. Eleven hadde ingen erfaring fra noen av metoden, noe som gjorde at det tok tid å sette seg inn i.

«Det var kjempevanskelig i starten, skjønnte ingenting» (elev1).

«Helt grusomt å jobbe med metoden i starten, men det ble bedre. Fordi vi gjorde det flere ganger, da viste vi hva vi skulle gjøre» (elev3).

«Trodde helt seriøst at jeg ikke kom til å klare det» (elev5).

Å ta initiativ til egen læring var utfordrende for elevene, for meg virket det som elevene ventet på en PP-undervisning, hvor svarene på oppgaven skulle komme fra meg som lærer. I følge Ludviksen utvalget (NOU, 2015: 8, s. 10) henger kritisk tenkning og problemløsning sammen, som handler om å ta initiativ i læringsarbeidet. Det å ta initiativ til egen læring fremsto som utfordrende.

«Det var jo nesten ikke undervisning. Vi måtte finne alt til oppgaven selv, det gjorde vi ikke på vg1. Jeg er ikke vant til å måtte lære meg selv» (elev1).

Læring foregår i en prosess, og tanken bak problembasert læring er at det skal forgå en kognitiv prosess i elevers læring. Det skal veksels mellom induktiv og deduktiv læring, og er tanken bak når elevene får litt undervisning i klasserommet, og etter undervisning må være aktive i egen læreprosess. Samtidig var jeg som lærer aktiv i veiledning av elever i gruppene. Små samtaler om fagstoff knyttet til kompetansemålene og selve yrkesopplæringen. Mitt mål var å knytte kompetansemålene til reelle yrkessituasjoner som elever hadde i oppgaven og dele av egne erfaringer fra yrke. På den måten kan en muligens sette i gang de kognitive læringsstrategiene hos elever. Ved å oppmuntre elever til å gjøre notater, trekke ut hovedmomenter og nøkkelord i casen, for så å bearbeide hva man trenger av fagkunnskap. Da anvender de elaboreringseffekten, som vil si at elever trekker med seg det de kan fra før av og kobler på ny kunnskap. Det kan vi sees som akkomoderende læring so Piaget mener gjør at vi endrer og reorganiserer våre begreper for å etablere en ny personlig forståelse (Pettersen, 2017, s. 47).

I PBL er hovedprinsippet selvstyrt og studentsentrering et bærende prinsipp. Som lærer skal jeg legges til rette for undervisningssituasjoner hvor elever får en innsikt i eget læringsfokus og strategier (Pettersen, 2017, s. 95) Grafen nedenfor viser at flertallet i undersøkelsen i stor grad opplever at de får støtte til å forstå fagstoffet i veiledning av hvordan de skal arbeide med casen, og samt tilegne seg kunnskapen. Som veileder prøver jeg å motivere og bruke min yrkesbakgrunn for å skape interesse for yrkesvalget, Pettersen viser til at veileder må opptre kongruent. Det vil si at som veileder må det være en samsvar med det jeg sier og det jeg gjør i klasserommet (Pettersen, 2017, s. 101).

«Du forklarte jo bra, og du hjalp oss. Men det var litt vanskelig siden vi ikke hadde hatt noe sånn før» (elev3).

I svarene fra spørreundersøkelsen om de opplever å få nok støtte til å forstå fagstoffet, ligger hoved trykket på at de de i stor grad opplever støtte.

Figur 2: Støtte fra lærer.



Tabellen viser at 59% opplever støtte fra lærer til å forstå fagstoffet. 18% i svært stor grad, 18% i middels grad og 5% i liten grad.

Samtidig blir det nødvendig for meg å reflektere over hvorfor enkelte elever hadde en opplevelse av å ikke få nok støtte fra meg som lærer. Dette vil jeg ta med meg videre i mitt arbeid.

Når jeg tar et tilbakeblikk på hvordan vi iverksatte metoden og hvor jeg arbeidet for at elevene skulle få struktur med de syv trinnene, så jeg at dette til tider var vanskelig å følge opp i alle gruppene. Alle jobbet i hvert sitt tempo, noen sa ja vi har laget en plan, som i ettertid viste seg å være en moderert sannhet.

Jeg brukte mye tid til både veiledning av enkelt individer og i grupper i starten av arbeidet, og var bevisst på å vise interesse og entusiasme for faget, målet var å motivere for oppgaven og læring. Etter hvert som elevene ble bedre kjent med metoden og hvordan de kunne bruke både bøker og digitale hjelpemidler i læringsarbeidet, ble min rolle mer tilbaketrukket. I denne fasen skal jeg som veileder hente inn elever eller grupper når de «spor» av, eller ikke følger de syv trinnene eller når jeg opplever at gruppen ikke går i dybden av fagstoffet eller ikke klarer å sammenheng i det de gjør. I svarene kan det muligens se ut som at jeg som lærer burde vært mer oppmerksom på om elevene benyttet syv trinns modellen. Og kunne det ha påvirket at de opplevde å få mer støtte i sitt arbeid.

Ved å stille undrende eller utforskende spørsmål til gruppa var intensjonene å utfordre gruppa til en større forståelse av kunnskapen. Når gruppa arbeider på denne måten, er det viktig for meg å etablere en kultur i læringsarbeidet. God kultur med trygge rammer vil kunne gjøre at

elevene ikke opplever det skremmende å spørre spørsmål ellers være kritiske. Elevene skal ikke oppleve at når jeg stiller spørsmål handler det om riktig eller gale svar. Her handler det om å utforske, utdype, og reflektere over kunnskap og sin egen forståelse.

Oppsummering: Slik jeg leser dataene forstår jeg det ditt hen, at når eleven ikke var kjent med metoden var det svært vanskelig for å arbeide etter PBL som metode. Samtidig skulle eleven arbeide etter problemorientert metode i sykepleieprosessen som gjorde at det var mye nytt å sette seg inn i. Metoden er en aktiv læringsform, og betyr at eleven må være aktive i egen læreprosess, svarene tyder på at eleven ikke var kjent med å arbeide med den kognitive prosessen.

5.1.4 Samarbeid

Når elevene arbeider i grupper må de forholde seg til hverandre, og kommunisere under læreprosessen, som ansees å være en viktig egenskap for mediering av læring. Elevene sine svar fra gruppeintervju viser at samarbeid i grupper var det ikke alle som var fortrolig med, og under gruppe intervju var det flere elever som sa noe om hvordan det var å samarbeide i gruppe.

«Vi kjente hverandre jo ikke» (elev 8).

«Det var kjempeskummelt, du var jo redd for at du ikke kunne noe, og sa noe gærnt» (elev 9).

I tilbakemeldingene kan det se ut som at eleven opplevde det litt «skummelt» når de ikke kjente hverandre, men også at elevene manglet kunnskaper om hvordan de skulle arbeide tverrfaglig i programfagene på Helsefagarbeiderfaget, samtidig som de ikke var så godt kjent med medelever i gruppa. For at elever skal dra nytte av å arbeide i grupper og med metoden forutsetter det at elever har fått grep om hvordan de skal jobbe (Pettersen, 2017, s. 101).

Samtidig viser svar fra gruppeintervju at det å samarbeide og lære av hverandre er for enkelte elever svært vanskelig. Det var enkelte elever under intervju som utalte at de like best å arbeide på egenhånd

«Jeg lærer best på egenhånd og med hjelp fra lærer» (elev 11).

Metoden PLB er basert på et sosiokulturelt perspektiv. I Seljö (2015) henvises det til at vår tenkning og adferd blir formet ved hjelp av de medierende redskaper vi møter i sosiale felleskap. Ved at elever arbeider sammen i en gruppe kan påvirke mediering, hvor det foregår ulike former for kommunikasjon, både språklige og ikke – språklige (Säljö, 2015, s. 111). Ved

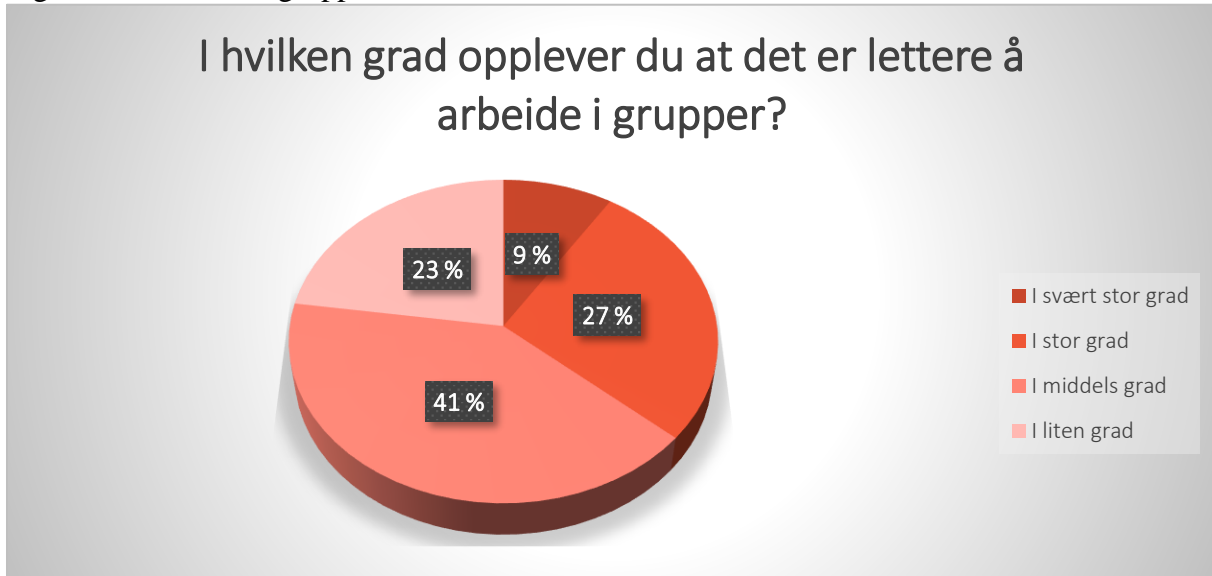
å arbeide i grupper har gruppe­medlemmer mulighet til å dele kunnskap, det vil si at de kan «låne» eller «ta til seg» kunnskap fra andre og gjøre til sitt eget. Et viktig prinsipp er at kunnskap og erfaringer blir synlige i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2015, s. 113). Samtidig var det uttalelser fra elever som ikke var komfortabel med å arbeide i grupper.

«Jeg synes det har vært vanskelig. Det å jobbe i grupper, jeg jobber mye bedre for meg selv. Når jeg jobber i grupper, har jeg følt det litt vanskelig å prate med de andre. Og når det har vært samtaler der alle har vært med å sånt, har det vært vanskelig å gi alt man kan, fordi de andre sier det du har tenkt å si. Da får man ikke sagt like mye alltid» (elev11).

Et av områdene det er lagt vekt på i NOU 2015:8 er elevers evne til å kommunisere og samhandle, dette ansees som en viktig kompetanse for fremtiden hvor de kan mestre sosial ansvarlighet og relasjoner til andre mennesker. Mye av arbeidet på helsefag handler om å samhandle og kommunisere med mennesker i ulike faser av livet, og er en stor del av yrkesutøvelsen. I arbeidslivet er samhandling med andre en vanlig arbeidsform, og en sentral verdi i samfunnet. Å være aktiv og samarbeide med andre elever kan bidra til å motivere, og at elever blir mer aktive i egen læring, og engasjert, som igjen vil frembringe læring. NOU 2015:8 viser til at når elever samarbeider i et trygt miljø og skaper gode relasjoner har det stor betydning for elevers selvfølelse (NOU, 2015: 8, s. 30).

Et av kompetanseområdene som fagfornyelsen har sett nærmere på, er nettopp å kommunisere, samhandle og delta. I Meld. St. 28 kommer departementet med tydelige anbefalinger at dette skal prioriteres, og at det er skolen ansvar, samtidig som det er en viktig del av den generelle delen av læreplanverket. I grafen nedenfor kan en lese ut ifra elevenes svar i spørreundersøkelsen at hovedtrykket ligger på i middels grad opplever at det er lettere å lære i grupper.

Figur 3: Samarbeid i grupper.



Tabellen viser at 41% av elevene opplevde i middels grad at det var lettere å arbeide i grupper. 27% opplevde i stor grad at det var lettere, 9% i svært stor grad og 23% i liten grad.

Et annet spørsmål i spørreundersøkelsen bruker jeg ordet metode, dette spørsmålet var rettet mot metoden PBL. I det spørsmålet er elevene mer nyansert i sine svar, hvor hoved trykke ligger på i stor grad og i middels grad. Her må jeg ta i betraktning at spørsmålene kan ha virket forvirrende for elevene. I min forståelse av spørsmålene ser jeg likheter mot å arbeide sammen og å benytte metoden PBL, hvor begge spørsmålene går ut på samarbeid.

Figur 4: Samarbeid gjennom metoden PBL



Tabellen viser at 14% i svært stor grad opplever at metoden vi benytter i undervisning gjør at de lærer bedre å samarbeide. 36% i stor grad, 36% i middels grad og 14% i liten grad.

Intervju av elevene ble gjennomført på et senere tidspunkt og eleven hadde gjennomført første semester av sin opplæring. Når jeg igjen spør om deres erfaringer med metoden PBL, og om samarbeide.

«Det ble veldig gøy når jeg skjønnte hva vi skulle gjøre, da var det lettere å se sammenhengen, det falt seg liksom naturlig» (elev 9).

«Vi bare gjorde det, for vi visste hva vi skulle gjøre» (elev1).

«Vi ble jo bedre kjent i klassen, derfor var det lettere å jobbe i grupper» (elev 4).

Her kan det se ut som at når elevene er blitt bedre kjent føler de seg trygge i gruppearbeid. Samtidig kan en muligens lese ut av svarene at det har vært progresjon i læringsarbeidet, som gjør at elevene nå vet hvordan de skal arbeide med metoden, og det er lettere å se sammenheng i programfagene.

Det kan være flere faktorer som gjør at elevene i dette spørsmålet er delt i sine meninger om å arbeide i et sosiokulturelt perspektiv. Å arbeide sammen betyr at elevene må tørre å kommunisere sine meninger og gi tilbakemeldinger til hverandre. Her var det flere av elevene som synes dette var vanskelig. I intervju var et av mine spørsmål til elevene: Har dere tatt ordet og sagt ifra til gruppemedlemmer når det ikke har fungert?

«Ikke tørt å si ifra til de andre, det er ubehagelig» (elev 5).

«Ja til en viss grad» (elev 8).

«Har ikke så lyst å si ifra hvis noen ikke jobber» (elev 15).

Her kan det se ut som elevene opplever det vanskelig å prøve å korrigere hverandre. I slike tilfeller kan gruppedynamikken påvirkes, og eleven klarer ikke å koordinere arbeidet. Det kan være uklarheter som hemmer elevene, eller at en er opptatt av at relasjoner skal komme i konflikt når en sier ifra. I et slikt tilfelle vil elevene operere som en psykogruppe, hvor hoved fokuset ikke blir læringsarbeidet, men de emosjonelle og følelsesmessig sidene i et gruppearbeid vil stå i fokus.

Oppsummering: I starten av skoleåret var ikke eleven kjent med hverandre, fagene eller metoden PBL. Slik jeg leser funnene synes eleven det var vanskelig å samarbeide, da alle var ukjente med hverandre og de var usikre. Flertallet utalte at de i middels grad lærte bedre i grupper. Lenger ut i skoleåret utalte elever fra intervjuet at det var gøy å samarbeide når de ble

kjent i klassen, men ikke alle delte denne oppfatningen. Det var en liten del av elevene som ikke mestret å arbeide i grupper sammen.

5.2 Refleksjon i praksis og refleksjon i skolekontekst, to ulike innganger.

Det er en tett forbindelse mellom refleksjon og læring, og den kan forgå i flere kontekster. Gjennom refleksjon vil eleven oppnå kunnskap om hvordan de skal utføre en oppgave, og hvorfor den skal utføres, disse overveielsene kan kalles refleksjon (Wahlgren et al., 2002, s. 17). Refleksjon benyttes i læringsarbeidet både i klasseromsundervisning og i programfaget YFF i bedrift. Funnene viser langt på vei at eleven benytter refleksjon både i handling og etter handling. I YFF skal de utføre sykepleierfaglige oppgaver, og gjennom teoretisk- praktisk opplæring inne på skolen har de en del bakgrunns kunnskap, det vil si at de vet noe om hva de skal gjøre, og utfører på bakgrunn av det, dette referert Schön til som viten- i- handling (Illeris, 2017, s. 355) Det betyr at i alle ledd må eleven trekke med seg det de har lært i klasseromsundervisning og på øvelsespost inne på skolen. Som yrkesfaglærer legger jeg til rette for metakognisjon, som handler om at elevene skal reflektere over hvordan de tenker og lærer seg faget. Denne kunnskapen er viktig når eleven når de skal ut i arbeid, hvor de har behov for kunnskap og relevante læringsstrategier i faget for å kunne ta de i bruk og vurdere dem (NOU, 2015: 8, s. 26). Sykepleieprosessen er strategiene å kunne planlegge sitt arbeid. Når elevene har planlagt, skal de gjennomføre, og til slutt evaluere. Når eleven evaluere, må de gå tilbake i situasjonen å se tilbake på den gjennomførte oppgaven med både refleksjon og et kritisk blikk. Det vil kunne bidra til at opplæringen sees som en helhet, og at de utvikler dybdelæring.

I opplæringen er det viktig at både den teoretiske og den praktiske opplæringa inngår i refleksjonene, det legges det til rette for i PBL. Når eleven er ferdig med sin case oppgave, gjennomføres en reflekterende samtale mellom elever og lærer. I denne prosessen må eleven gå tilbake i læringssituasjonen, men spørsmål om hva, hvordan og hvorfor. I slike refleksjonssamtaler kan det komme tanker og refleksjoner om utfordringer og justeringer som burde vært gjort i sykepleieprosesser, samtidig som de kan trekke med seg tidligere erfaringer. Denne type refleksjonen omtaler Schön som en *virtuell verden* når elevene prøver å representere en situasjon de vil finne ute i virkeligheten (Illeris, 2012).

I refleksjon bruker elevene metakognisjon som handler om hvordan de tilegner seg kunnskap. Schön viser til studier det refleksjon skaper kunnskap i handlingen elevene gjør, og hvordan

de fortløpende reflektere over handlingen de utfører mens den pågår, men også i etterkant bevist reflekterer over hvordan det gikk. Dette vil si at eleven handler, tenker, snakker, lærer og utvikler kunnskap gjennom en aktiv handling med en pasient (Hiim, 2013, s. 64). Når elever står ovenfor en ny situasjon har refleksjon i praksis et metaperspektiv, som handler om hvordan elever trekker inn de teoretiske prinsippene for opplæringen med et kritisk blikk. Ved å benytte et metaperspektiv på den handlingen du utfører, kan dette bidra til å gi mening for hvorfor du gjør som du gjør. Den erfaringen kan eleven ta med seg vider når de er i lignende situasjoner. Det vises til at det er behov for metarefleksjon og refleksjon for kommende yrkesutøvere som arbeider med nye og utfordrende arbeidsoppgaver, og når elevene bevist prøver å lære av det man har lyktes med i en arbeidssituasjon (Hiim, 2013, s. 65).

Under gruppe intervjuet spurte jeg elevene om de kunne fortelle meg hvordan de benyttet refleksjon?

«Etter at vi for eksempel har vært inne hos en pasient snakker vi om hvordan det gikk og hva vi kunne gjort annerledes. Det er jo ikke alltid det går som jeg har planlagt» (elev 6).

«Jeg snakket med veileder etter at jeg hadde hatt ansvar for å stelle en pasient. Jeg kan jo ikke alt så det var viktig å tenke over hva jeg kan gjøre annerledes neste gang» (elev 8)

I et slikt tilfelle har muligens eleven benytte refleksjon etter at handlingen er utført hos pasienten. Det er i tråd med hva Schön kaller refleksjon i handling, eleven kan gå tilbake i situasjonen for å tenke over hva det var som ikke gikk som planlagt, og må tenke over hva som kan gjøres annerledes, det konstruerer ny kunnskap. For elevene er mange av situasjonene de møter nye og ukjente, og yrkeskunnskap har flere dimensjoner. I Helsearbeiderfaget skapes ikke kunnskap bare gjennom språk, men ved at elevene bruker alle sine sanser, de bruker syn, hørsel, luktesans, berøring, viser forståelse, følelser og ord. Gjennom læreprosessen må elevene også benytte den verbale kommunikasjonen for å støtte læreprosessen, og verbaliserte profesjonsbegrep er en viktig del av yrkeskunnskapen (Hiim, 2013, s. 64).

Når elevene benytter refleksjon i handling vil det si at de har et metaperspektiv på den oppgaven de har utføre. Ved å bruke metaperspektiv kan elevene gå tilbake å søke forklaringer på hva som skjedde, samtidig som de kan ha et kritisk blikk på egen utøvelse. Gjennom de erfaringer og refleksjon kan elevene få ny kunnskap, knyttet til ulike arbeidsoppgaver.

Figur 7: Refleksjon etter praksis periode 1.



Tabellen viser at 59% i stor grad reflekterte over arbeidsoppgaver de gjorde i praksis, hvorav 32% i middels grad og 9% i svært stor grad.

Når jeg ser på data fra både spørreundersøkelse og gruppe intervju kan det tyde på at elevene i stor grad benytter refleksjon i sitt læringsarbeid. I simulerte situasjoner med praktisk teoretisk arbeid inne på skolen samtaler også eleven i grupper og med meg som lærer om hvordan den praktiske oppgaven har gått, hva var det du gjorde og hva kunne du gjort annerledes, var det noen faktorer som kunne påvirket pasienten? Eleven må gå tilbake i situasjonen å tenke over hva han har gjort, og begrunne. I disse refleksjonssamtalen opplever jeg at de fleste klarer å ha et metaperspektiv på oppgaven og reflektere rundt. I slike situasjoner benytter eleven metakognisjon for å tilegne seg kunnskap.

Oppsummering: Elever fra gruppe intervjuet sier de tenkte tilbake etter en arbeidsoppgave, både alene og med veileder. Det kaller Schön for refleksjon i- handling når eleven går tilbake etter handling for å muligens korrigere hvordan en utfører neste gang. Svarene fra spørreundersøkelsen støtter opp under elevenes opplevelse av å bruke refleksjon med 59 prosent.

5.3 Praksisfelleskapet

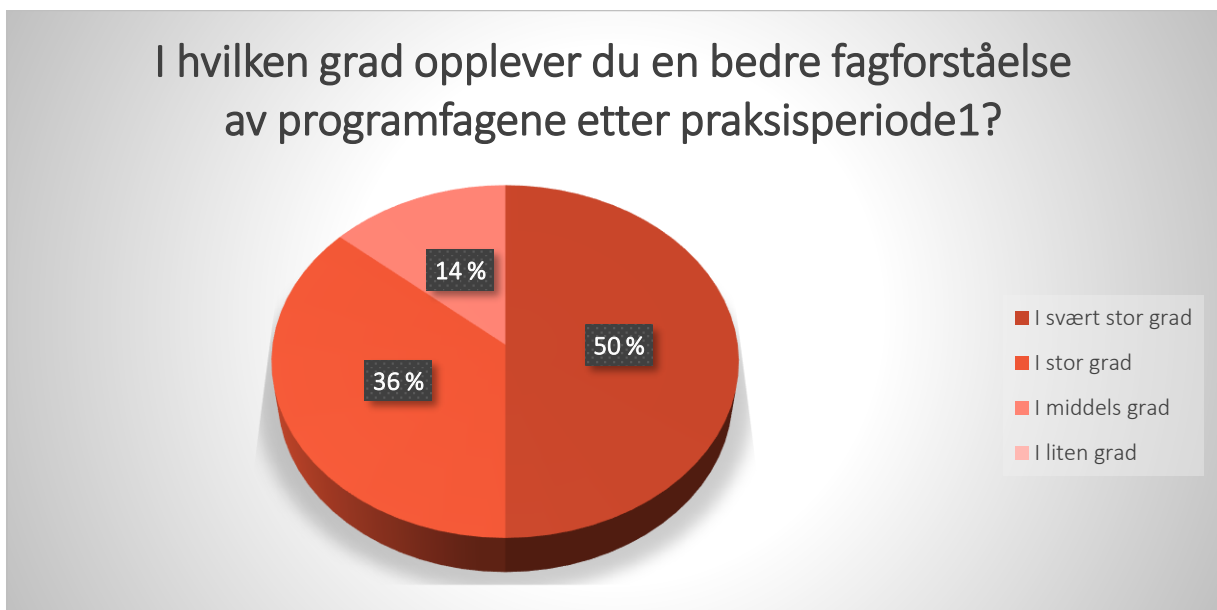
Programfaget yrkesfaglig fordypning har som formål å gi elever en opplevelse av relevans til det fremtidige yrkesvalget og gi kjennskap til arbeidsoppgavene som kjennetegner yrkes egenart (Hansen et al., 2015, s. 288). Det kan gi motivasjon til å fullføre utdannelsen. Under intervjuet var et av spørsmålene til elevene. Hvilken betydning hadde YFF for din opplæring? Her var det mange av elevene som fortalt at YFF hadde stor betydning.

«Praksis hadde alt å si for meg, jeg tror ikke jeg hadde lært så mye hadde det ikke vært for praksis» (Elev 8).

«Hadde det ikke vært for praksis og veilederen min hadde jeg aldri klart å lære alt jeg skulle. Det ble liksom morsomt å bruke det vi hadde lært på skolen» (Elev 1).

Fra spørreundersøkelsen kan en se at 50 prosent av elevene opplevde å få i svært stor grad en bedre forståelse for programfagene etter praksisperioden, det stemmer godt overens med svar i fra gruppe intervjuet.

Figur 5: Bedre fagforståelse etter praksisperiode 1.



Tabellen viser at 50% av elevene opplever en bedre fagforståelse etter praksisperiode 1. Samtidig viser 36% i stor grad og 14% i middels grad.

Det kan være flere faktorer som bidrar til denne opplevelsen for elevene. Før elevene skal ut i YFF bruker vi mye tid på å forberede elevene, de skal være godt kjent med kompetansemålene som synliggjøres ved å bli konkretisert. Vi snakker mye om arbeidslivets

forventninger, regler og hvilket ansvar eleven har. I forkant av praksis blir det laget et praksishefte elevene skal arbeide etter, i heftet blir kompetansemål brutt ned til detaljer i yrkesutøvelsen for å synliggjøre de konkrete oppgavene for elevene. Det kan ha bidratt til at eleven får en forutsigbarhet og vet hvilke arbeidsoppgaver som venter dem ute i yrkespraksis, samtidig som det er reelle oppgaver knyttet til yrkesvalg. Det blir også synlig for veiledere ute i praksis hvilke områder elevene skal ha søkelys på, i inneværende periode. Hensikten med de nedbrutte læremålene er at det skal være en dialog mellom elev, lærer og bedrift. Elever har også mulighet til å være med på andre oppgaver utenfor det som er oppført i praksisheftet. I forkant av praksis sier (Hansen et al., 2015) at det bør være et møte med veileder fra praksisstedet for å klargjøre hvilke oppgaver eleven skal gjøre. I vårt tilfelle har vi ikke et slikt møte, men på slutten av hvert skoleår legger skolen til rette for et samarbeidsmøte med veiledere og avdelingsledere fra praksisstedene ute i bedrift, for evaluering av året og videre samarbeid. Vi tenker at dette bidrar til at elever får en forutsigbar og god mottagelse i sin praksisperiode.

For at elevene skal se yrkets egenart må oppgavene rettes mot reelle arbeidssituasjoner, med sentrale utfordringer, og yrkesoppgaver hvor elever er en del av et profesjonelt praksisfelleskap. I felleskapet får elevene mulighet til å snakke rundt sin yrkespraksis, begrunne sine valg i utførelse, problematisere og reflektere i et felleskap. Samtidig vil elevene erfare at kunnskap ikke alltid manifesterer seg i ord, men at den tause kunnskapen sammen med kroppslig, sanselige og ferdigheter er grunnleggende for yrkeskunnskap (Hiim & Hippe, 2012, s. 69). Det støttes opp av elev sin uttalelse.

«Du lærer jo mye av å være med forskjellige pasienter. Noen ganger vet du bare liksom hva du skal gjøre, eller hvordan du skal løse oppgaven» (elev 12). Svarer tolker jeg ditt hen at eleven «følte» på seg hva som skulle gjøres, det handler om å ta del i den tause kunnskapen. I sykepleie snakker en om å ha et klinisk blikk som betyr at helsearbeidere forstår uten at pasienten trenger å si så mye, det er en del av den den kunnskapen som er vanskelig å sette ord på.

Ut ifra svarene i spørreundersøkelsen og gruppe intervju kan det se ut som elevene har fått erfare yrke på en måte som har gitt de gode forutsetninger for å lære, og kunne se sammenhengen mellom fagene, og at opplæringen utgjør en helhet, de vil da ha gode forutsetninger for å oppnå dybdelæring. I den konteksten vil læring utvikles i et sosiokulturelt perspektiv gjennom artefakter, språk og deltagelse i et praksisfelleskap. Læring skapes i et

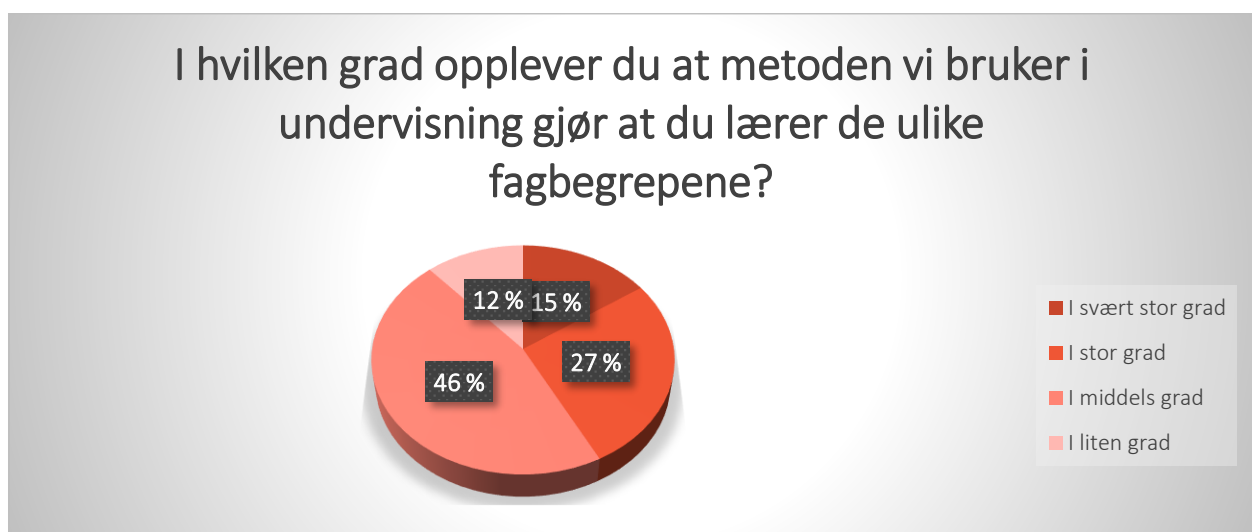
perspektiv der handlingen, læringsopplevelsen og kunnskapen relaterer seg til faglige og sosiale felleskap (Hansen et al., 2015, s. 147).

I mitt spørsmål fra intervjuet lurte jeg på hvordan erfaringer elevene gjør seg i YFF med tanke på hvordan de lærer.

«Det var bedre å få være i praksis en å lese i boka» (elev 14).

«Praksis har stor betydning for meg, det er der jeg lærer best faguttrykk. Det gir mening» (elev 4).

Figur 6: Bedre forståelse av fagbegreper gjennom PBL.



Hovedtendenser ligger på at elever i middelsgrad opplever at metoden PBL gjør at de lærer fagbegreper. 27 prosent i stor grad og 15 prosent i svært stor grad. 12 prosent i liten grad

Uttrykket «mening» sier noe om elevens forståelse av yrkesoppgaven, og at læring utvikles i takt med at begreper innenfor yrkesvalg blir direkte benyttet opp mot en oppgave i praksis. Når elevene skal utvikle forståelse om profesjonelle begreper, må de brukes. I slike situasjoner benytter eleven sanselig, kroppslig og følelsesmessige aspekter, dette krever øvelse. Fortrolig bruk av fag begreper vil utvikles når eleven får benyttet disse i en meningsfylt kontekst (Hiim, 2013, s. 51). Min forståelse av svarene trekkes mot at elever må få anledning til å oppleve yrkets egenart med de begreper og sjangere som kjenner ut yrke. At arbeidsoppgavene består av relevante yrkesoppgaver, og at læring i et praksisfellesskap har stor betydning for å få en helhetlig opplæring, samtidig som elever har mulighet til å lære i dybden.

Oppsummering: Slik jeg tolker dataene har programfaget YFF med sine tolv uker ute i bedrift, en stor betydning for elevene opplæring innenfor helsefagarbeiderfaget. De opplever relevans til sitt yrkesvalg, og de får yrkeskunnskapen presenter på en måte de forstår i handling. I YFF kommer også fagbegreper tydelig frem, som gjør at kjernene yrkes egenart blir synlig i en praktisk- teoretisk kontekst. Eleven ser helheten og nytteverdien av å lære fagbegreper og får en større forståelse. Samtidig får elevene erfaringer med taus kunnskap. Erfaringene gjør at de får et klinisk blikk, og kan handle ut ifra det uten å sette ord på hvorfor de gjorde som de gjorde.

5.4 Å forske i egen praksis

Å forske i egen praksis gjør at jeg må være bevisst min egen rolle i prosjektet. Da jeg skulle tolke dataen som var rettet mot didaktisk metode i klasserommet og oppmerksomheten rettet mot viktigheten av å være nøytral. Det var utfordrende å være helt nøytral, slik en som ikke jobber i eget praksisfelt vill kunne være. Jeg har etter beste evne forsøkt å være så nøytral jeg kan, og være bevisst min dobbeltrolle, og hvordan den kan påvirke nøytraliteten. Jeg har prøve å se prosjektet i et metaperspektiv ved å skape en distanse mellom prosjektet og eleven. I intervjuene og spørreundersøkelsen har jeg formidlet at eleven er eksperten og det er de som har kunnskapen jeg søker. Jeg har forsøkt å være bevisst mitt eget kroppsspråk for å ikke sende signaler som kan påvirke elevene negativt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 124- 125).

Troverdigheten til forskningen henger sammen med min kompetanse og mine evner til å stille de riktige forskningsspørsmålene. Som hjelpepleier, og god kjennskap til arbeidsfeltet eleven møter i YFF og som yrkesfaglærer med god kjennskap til didaktikken ønsker jeg å forstå elevenes utgangspunkt. Min bakgrunn kan muligens bidra til å styrke validiteten i prosjektet, fordi jeg kjenner til kunnskap og diskurser i de ulike kulturene.

Jeg har i prosjektet prøvd å være bevisst hva som må til for å overholde validiteten. Dette har jeg gjort ved å være bevisst min egen rolle og vitenskapssyn, jeg har dokumentert systematisk hva jeg har gjort, brukt allmenngyldige kilder og forskningsmetoder, presentert fasene i hvordan jeg har analysert dataen, og hvilke faktorer som kan påvirke forskningen. Dette kan ha bidratt til å gi et mest mulig riktig bilde av prosjektet, og muligens frembrakt kunnskap.

6 Drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for min problemstilling og mine forskningsspørsmål og drøfte funnene opp imot teoretisk perspektiv, styringsdokumenter og funn. Jeg har delt drøftingsdelen inn i to delers som styres av mine forskningsspørsmål. Min problemstilling og mine forskningsspørsmål er som følgende.

Problemstilling:

- *Hvordan kan dybdeløring realiseres i programfagene på Helse og oppvekstfag?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdeløring i programfagene?*
- *Hvilken erfaring gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning knyttet til dybdeløring?*

I dagen oppløringens kontekst skal elever være globale agenter i eget liv, som gjør at de kan navigere i ulike kontekster. I OECD sin rapport Future Of Education And Skills 2030 settes det søkelyset på global kompetanse i skolen og i undervisning. Rapporten peker mot at enkelte skoler fremdeles benytter undervisning som hørere til det 19 århundre, hvor læreplaner er statiske og linjere og standard tester blir benyttet for å ansvarlig gjøre egen skolepraksis (OECD, 2019, s. 13). I rapporten fra OECD beskrives kompetanser som dagens elever må utvikle, for et fremtidig liv i et globalt perspektiv. Det er kompetanser som kunnskap, kognitiv kompetanse, sosial kompetanse, fysisk og mentalt velvære, emosjonelle kvaliteter og metakompetanser. Flere av kompetansene det henvises til i rapporten finner vi igjen i fagfornyelsen

Utdanningssystemets viktigste bidrag er å sette unge i stad til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Omfattende satsning på kunnskap og kompetanse gir gode muligheter til å ta i bruk evner og utvikle disse i tråd med kunnskapssamfunnet, og et viktig virkemiddel for sosial utjevning. Samtidig bidrar dette til å mestre sine egne liv, delta i sosiale felleskap og delta i samfunnslivet. Overordnet del av læreplanverket er styrede og beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnoppløringen. Den tydeliggjør skolens ansvar for danning og utdanning, som skal munne ut i kompetanse. Overordnet del skal prege planlegging, gjennomføring og utvikling av oppløringen i skolen. Kompetanse definisjonen for overordnet del er som følgende:

Kompetanse er å kunne tilegne seg kunnskap og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evner til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I skrivende stund er Vg2 Helsearbeiderfaget ennå ikke startet med nye læreplaner, men har oppstart i august 2021. I 2019/20 har det vært arbeidet med å forberede seg til nye læreplaner og kompetansene for fremtiden. Ved å velge metoden PBL i klasseromsundervisning, ønsker jeg å se om metoden egner seg til å legge til rette for dybdelæring.

6.1 Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdelæring i programfagene?

I studien har jeg gjennom et skoleår prøvd ut PBL, og prøvd å legge til rette for dybdelæring. Metoden er en aktiv læringsmodell hvor læringsarbeidet er organisert rundt en læringsaktivitet der elevene skal arbeide i form av en problemløsende prosess og skape forståelse i yrkesutøvelsen. Funnene i undersøkelsen viser langt på vei at elevene i starten av skoleåret finner metoden vanskelig. I vårt team på Vg2 helsearbeiderfaget arbeides det på starten av skoleåret med å planlegge undervisning, slik at det skal legges godt til rette for at eleven skal kunne mestre metoden og oppleve relevant yrkesopplæring. Arbeidet starter med å legge en årsplan for elever og se til læreplanene i lys av yrkeskunnskapen elevene skal tilegne seg. Det er mange kompetansemål fra læreplanene som skal gjennomgås for Vg2 helsefag. I arbeidsoppgaven til elevene starte vi med få kompetansemål og en grundig innføring i metoden, målet er trygge elever som kan mestre metoden og får en god introduksjon til kompetansemålene i yrkesutøvelsen.

6.1.2 Planlegge undervisning gjennom den didaktisk relasjonsmodell

For at elevene skulle få gjøre seg erfaringer med metoden PBL, benytter jeg den didaktiske relasjonsmodellen. Ved å ta hensyn til elevens læreforutsetninger, rammefaktorer, mål med undervisningen, innholdet, læreprosessen og vurdering har jeg verktøyet til å til rette legge for helhetlig opplæring (Hiim & Hippe, 2012, s. 33). Utgangspunktet er at elevene skal kunne se sammenhengen mellom teori- praksis, som skal munne ut i en helhetlig yrkesforståelse. Elevene skal lære hvordan de tenker helhetlig pleie og omsorg, og kan se at fagene henger sammen. Det vil si at de har evnen til å planlegge sitt arbeide i forkant, for så å gjennomføre sykepleieprosessen. I etterkant skal eleven vurdere hvordan dette arbeidet var

gjennomført, for å sikre kvaliteten på sitt arbeid og reflektere. Ved at elevene kan ta til seg kunnskap og anvende kunnskap ligger det muligheter for et godt læringsutbytte.

Læringsutbytte er tett forbundet med dybdelæring som kan forstås som utvikling av god og varig forståelse, og at de kan bruke det de lærer (Kunnsakapsdepartement, 2015- 2016).

Elevens læreforutsetninger ligger til grunn for å kunne lære og utvikle seg, og i dybdelæring skal eleven utvikle sine ferdigheter, kunnskap og holdninger innenfor Helsearbeiderfaget.

Som yrkesfaglærer må jeg ha verktøy for å kunne planlegge for yrkesrelevant og praktiske oppgaver og legge til rette for at alle elever opplever både mestring og motivasjon gjennom å ta hensyn til elevforutsetninger. Ved å benytte det doble praksisfeltet tar jeg i bruk både kompetanse fra didaktikk, pedagogikk og Helsearbeiderfaget i planlegning. Hvis ikke kunne faren være at undervisningen hadde blitt for teoretisk, det kunne gått utover elevens lærelyst og engasjement (Hiim et al., 2009, s. 43). Ved å benytte mine erfaringer opp mot helsefagarbeiderfaget og planlegge for praktisk arbeidet forsøker jeg å unngå at opplæringen blir formidlet gjennom skriftlig innhold og opplæringsprosedyrer. Det advares mot at opplæringen gjøres om til pedagogisk metode, og at praksisorientert forankring og identiteten blir truet (Olsen, 2011, s. 29)

Uttalelser fra elevene viser at det var vanskelig og utfordrende i starten å jobbe med PBL, og at de ikke skjønnte fremgangsmåten. I (Pettersen, 2017) trekkes det frem at det er en forutsetning for et godt læringsutbytte at elevene har fått grep om metoden PBL. Elevene synes det var vanskelig å holde strukturen i PBL, samtidig som det var vanskelig å se tverrfaglighet i programfagene. Dette støttes opp av funn i analysen hvor flere elever uttalte «det var kjempevanskelig» (elev8). og «jeg skjønnte ingenting» (elev 11). Mitt mål som yrkesfaglærer er å planlegge og legge til rette for pedagogikk og bruke didaktiske metoder så eleven klarer å lære. I etterpåklokskap kan jeg se at jeg muligens burde brukt mer tid på metoden PBL sin introduksjon for å gjøre elevene trygge i arbeidsmetoden, dette er i tråd med hva Pettersen (2017) referere til når han snakker om at elevene må mestre å bruke metoden før de får et læringsutbytte. Når elevene har fått grep om metoden vil de kunne se metoden som meningsskapende.

For at elevene skal se tverrfaglighet og helhetlig opplæringen må undervisningen rette seg mot yrkesrelevante oppgaver som de møter i yrke. Alle programområdene på helsearbeiderfaget må sees i sammenheng, og hver oppgave må representere virkelige situasjoner elevene vil kunne møte. Ved å lage tverrfaglige oppgaver, og legger til rette for at caser skal representere reelle yrkesoppgaver, samtidig som elevene får praktiske øvelser på

øvelsespost. Den type simulering som gjøres på øvelsespost er for at eleven kan lære og utforske faget innenfor en trygg utdanningssatsing, hvor de kan forsøke å etterligne virkelige situasjoner. Den formen for læring kan sees som erfaringslæring, hvor situasjoner blir tilnærmet autentiske og de kan bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å løse problemer eller gjennomføre prosesser. I PBL brukes rollespill hvor en av eleven tar på seg rollen som pasient og den andre Helsefagarbeider for å utvikle sin yrkesidentitet eller sine ferdigheter (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 96). På bakgrunn av funn kan det se ut som om eleven ikke i like stor grad opplever simulering som en god læringsarena. «det blir bare rart å arbeide med venninna di eller dukkene på praksisrommet. Jeg tar det liksom ikke seriøst» (elev 5). På den andre siden vises det til at når elevene arbeider med simulering må det være i rammer hvor elever føler seg trygge. Som yrkesfaglærer må jeg være forsiktig med å skape situasjoner hvor elever føler seg presset til å prestere og opplever situasjonen som stressende (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 103). For å unngå at eleven ikke skal føle på et press under simulering unngår jeg i starten å lage vurderingssituasjoner før eleven føler seg trygge, det legges også til rette for at eleven selv kan velge hvem de vil arbeide sammen med.

Undersøkelsen har ingen spørsmål om simulerte oppgaver på praksisromme, men min forståelse og erfaring trekker i retning i at eleven synes det var både gøy og spennende å være på praksisrommet. Men når en setter YFF og simulering opp imot hverandre er de så ulike at de ikke kan sammenlignes. Det er en tydelig tendens i funn at eleven foretrekker å lære praktiske yrkesoppgaver ute i YFF.

6.1.3 Elevers erfaring med støtte i læringsarbeidet

Selvstyring og selvregulering står høyt i PBL, og det forventes at elever tar initiativ i læringsarbeidet for å identifisere problemene. I PBL trekkes læreplaner for alle programfagene inn i læringsarbeidet, for å få en tverrfaglig oppgave. Det vises til at tverrfaglig organisering bidrar til optimalt utbytte av PBL (Pettersen, 2017, s. 20). I intervjuet kom det frem at elevene opplevde å få støtte i sitt læringsarbeid, og elev utalte: «du forklarte jo bra, og du hjalp oss. Men det var litt vanskelig siden vi ikke hadde hatt noe sånn før» (elev3).

I funn fra spørreundersøkelsen kommer det frem at 59 prosent, i stor grad opplevde støtte i sitt arbeid. Samtidig viste en liten del av elevgruppen at de ikke opplevde å få nok støtte av lærer.

Det tar jeg med meg videre i arbeidet med å legge til rette for at alle skal oppleve å bli sett og støttet i læringsprosesser.

Yrkesfaglærerens oppgave som veileder i læringsarbeidet er å være aktiv, åpen og direkte med elevene, for å bidra til motivasjon og interesse for læringsarbeidet. Samtidig stilles det kravet til at eleven må være delaktige i egen læreprosess, og hvor jeg intervenserer med metakognitive spørsmål som tar sikte på at elevene aktiviserer tenkning og kunnskap. Det vil kunne utfordre holdbarheten og gyldigheten i elevens resonnement rundt kunnskapen de søker. Det vil kunne drive eleven til å stadig søke dypere forståelse av fagene. Målet med stadig søken etter en dypere forståelse er dybdelæring. På den andre siden kan utfordringer og krav i oppgaven oppleves overveldende og for komplekse for elevene. De vil kunne oppleve frustrasjon og oppgitthet, når krav og utfordringer oppleves større enn egen kompetanse og kapasitet. Det kan sees i sammenheng med funn som viser til at elevene ikke var kjent med metoden og eller fagstoffet de skulle sette seg inn i. Det ble viktig å finne en balanse mellom krav og utfordringer, samtidig som elevene skulle oppleve mestring, tilegne seg kunnskap og kompetanse. Denne sonen blir omtalt som en flytzone i læringsarbeidet og er en gunstig balanse i et produktivt læringsarbeid, hvor oppgave er passe vanskelig med læringsutfordringer og krav, og på den andre siden kunnskap og kompetanse. Planlegging av undervisningen må ta hensyn til elevenes forutsetninger og utarbeides oppgavene med passe utfordringer, men samtidig skal det være innenfor rekkevidde for elevene. Dette vil bidra til at elevene må utfordre seg selv litt, samtidig som de vil kunne oppleve en god flyt i læringsarbeidet. Som veileder i læringsarbeidet må jeg på den andre siden være oppmerksom på ikke å bli for aktiv i veiledningen av gruppene. Elevene kan oppfatte mine spørsmål som plagsomme og utidige, og vil kunne bidra til at de føler at de blir forhørt i fagene (Pettersen, 2017, s. 101-102).

Pettersen (2017) trekker frem at veileder i læringsarbeid må være oppmerksom på hvordan spørsmålene til elevene blir stilt, det er viktig å stille spørsmålene med undring, utforskende eller utfordrende, dette kan bidra til at elevene undersøker nærmere og dypere i fagstoffet (Pettersen, 2017, s. 102).

Andre forutsetninger for at elever skal kunne oppleve dybdelæring er at den tilpasses den enkelte elev sitt behov. I (NOU,2015: 8, ss.10-11) trekkes det frem at dybdelæring ikke er for alle, elevene har ulike behov for hva de vil fordype seg i, og elevene må ha mulighet til å gjøre egne valg. Det er i tråd med hvordan PBL sin metode er tilrettelagt, der eleven kan bryte ned kompetansemålene og lage egne læringsmål som passer til den enkelte. På denne måten

kan elever gradvis utvikle seg og bli kjent med den didaktiske metoden og muligens vil dybdelæring fremprovosere forståelse og ikke gjengivelse av kunnskap (NOU. 2015: 8, s.11). At elevene fikk en gradvis utvikling kom til syne i intervju som var gjennomført siste semester av opplæringsåret. Elevene viste progresjon i hvordan de mestret å trekke med seg alle programområdene i læringsarbeidet, i form av å vise hva de gjør, hvordan de gjør det og begrunnelse. Dette munnet ut i en helhetlig yrkessituasjon hvor elevene viste kunnskap, ferdigheter og gode holdninger til yrket.

Det å strukturere eget arbeid kan oppleves vanskelig, spesielt i forhold til elever med lærevansker av ulike slag. På en side trekkes det frem at elever som arbeider etter PBL metoden får reell mulighet til å ta ansvar for egen læring, og mulighet til å samarbeide om læringsoppgaver, men på den andre siden trekkes det frem at elevene også må ha en høy grad av autonomi og selvregulering (Pettersen, 2017, s. 130). I løpet av skoleåret måtte metoden justeres for enkelte elever som ikke mestret å arbeide på denne måten, og for at det skulle tilrettelegges slik at elevene opplevde motivasjon og mestring i læringsarbeidet. I rapporten fra NOU 2015 kommer det tydelig frem at det skal legges til rette for gode læreprosesser, selv om elevene ikke mestret metoden. Ved å få differensierte oppgaver kan en muligens trekke slutninger mot at eleven allikevel har hatt evner til å planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid som er nødvendig for å utvikle metakognitive evner. På den andre siden settes det søkelys på at samarbeid er en av kompetansene for det 21. århundre og en viktig kompetanse for fremtiden (NOU, 2015: 8, s. 27) Slik jeg ser det er læring en pågående prosess i et livslangt perspektiv. Dette kan bety at eleven ved en annen anledning muligens klarer å mestre denne samarbeidsformen og klarer å nyttiggjøre seg læring i et sosiokulturelt perspektiv. I rollen som yrkesfaglærer tenker jeg at disse elevene har to år igjen før de er ferdige fagarbeidere, og den progresjonskurven de allerede har startet vil gradvis øke i takt med læretiden til de er ferdig og med fagbrev i hånden.

6.1.4 Elevens erfaring med gruppesamarbeid

Tanker og adferd blir formet ved hjelp av de medierende redskaper i sosiale sammenhenger. Det skjer i ulike former for kommunikasjon både språklige og ikke språklige former (Säljö, 2015, s. 111). Formålet med å elevarbeid i grupper innenfor et sosiokulturelt perspektiv er at elever skal bidra i en kollektiv læreprosess. Når jeg legger til rette for gruppearbeid i klasseromsundervisning er det et deltagende samarbeid rettet mot et felles mål. Ved yrkesrettet undervisningen må elevene oppleve å ha en hensikt og et mål. Karakteristisk for en

velfungerende gruppe er opplevelsen av gode og inspirerende deltager, men også at de er villige til å delta i et sosialt samspill. I et gruppesamarbeid bør det være gjensidig tillit, åpenhet, interesse, og at hvert enkelt gruppe medlem bidrar til fellesskapet. Hvordan vi samhandler i gruppe og med andre mennesker kan sees i sammenheng med sosiale og emosjonelle kompetansene, og viser til personers oppførsel, holdninger og sosialer og relasjonsferdigheter som kan berøre læringsprosessen NOU (2014) s. 37 På den andre siden settes det søkelys på hva som kan være utfordrende i en gruppeprosess. Elever er ulike og enkelte har en tendens til å dominere i grupper, andre forholder seg passivt. I funn fra gruppeintervju var det spesielt en uttalelse jeg merket meg

«Jeg synes det har vært vanskelig. Det å jobbe i grupper, jeg jobber mye bedre for meg selv. Når jeg jobber i grupper, har jeg følt det litt vanskelig å prate med de andre. Å når det har vært samtaler der alle har vært med å sånt, har det vært vanskelig å gi alt man kan, fordi de andre sier det du har tenkt å si. Da får man ikke sagt like mye alltid» (elev 12).

Det kan muligens kan dette sees i sammenheng med gruppe medlemmer som setter seg selv i søkelyset, og trekker oppmerksomheten mot seg selv. Det pekes spesielt på tre utfordringer i en gruppeprosess, dominat versus underkastelse, positiv versus negativ adferd og oppgaveorientert versus ikke oppgaveorientert (Eide & Eide, 2007, s. 404-405). Erfaringene elevene gjør seg med å arbeide med metoden i skoleåret, kom det frem utfordringer med bruk av metoden. Elever som tar mye plass i en gruppe, og har en tendens til å overstyre de andre gruppe medlemmene. Utfordringen ble også da elever som var stille og beskjedne, ikke torde å ta opp utfordringer som fant sted i gruppa. Dette gjorde noe med dynamikken, læringstrykket og motivasjonen til gruppe medlemmene. Det å komme med tilbakemeldinger når gruppa ikke fungerte, eller om elever ikke følte de fikk sagt sin mening kommer frem i intervjuet, elevene utalte.

«Ikke tørt å si ifra til de andre, det er ubehagelig» (elev 5).

«Ja til en viss grad» (elev 8).

«Har ikke så lyst å si ifra hvis noen ikke jobber» (elev 15).

Ved å gå tilbake til gruppereglene som eleven selv hadde laget, var målet å se om gruppereglene ble praktisert slik intensjonen var når de ble laget. Dette kunne være enighet om at alle skulle få si sin mening, og bli lyttet til, og det skulle være felles avgjørelser. Som oftest klarte elevene med litt hjelp å komme på rett spor i gruppeprosessen. En av de fire

kompetanse områdene elever skal arbeide med er å kommunisere, samhandle og delta, og det legges vekt på de er viktige kompetanser for fremtiden og arbeidsliv (NOU, 2015: 8, s. 22).

Mennesker som er delaktige i samfunnet får kollektive erfaringer, som er en av skolens oppgaver. Når elevene arbeider med yrkesorienterte oppgaver som begreper er skolen viktig i den form at elevene får undervisning og forklaringer på det de lurer på. Når elevene har mulighet til sosial samhandling vil det kunne bidra til hjelp og tips for å mestre oppgaven hvis den er utfordrende, det kaller Vygotskij for de nærmeste utviklingssonene. I den sonen vil elevene få et innblikk i fagstoffet sammen med medelever, og deretter arbeide videre på egenhånd. Grunntesen er at elevens første utvikling av kunnskap skjer sammen med andre, deretter på individuelt plan (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 120) Dette er i tråd med NOU (2014) hvor det vises til at læring skjer gjennom samarbeid, undersøkende og eksperimenterende læringsformen. Funnene viser langt på vei at når elevene var trygge på hverandre og meg som lærer var det lettere å diskutere fag og erfaringer med hverandre. Det støttes opp av uttalelser fra elev som utalte «Vi ble jo bedre kjent i klassen, derfor var det lettere å jobbe i grupper» (elev 9).

På skolen må elevene benytte både erfaringer og kognitive prosesser for å tenke helhetlig yrkesutøvelse. Denne aktive læringsprosessen kan muligens bidra til kollektive læreprosesser sett i lys av Dewey sitt pragmatiske syn. Kunnskapen som kommer frem i læringsarbeidet må kunne brukes til noe og må være relevant, det må være et utbytte for elevenes yrkesopplæring (Säljö, 2015, s. 85).

Sentrale forutsetninger for elever læring i et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjon og samarbeid, det vil være utfordrende for elever å tilegne seg kunnskap ved å ikke delta i læringsarbeidet med tanke på metoden, som krever deltagelse i et gruppesamarbeid. Slik jeg ser resultatene i analysen tyder det på at når eleven ble kjent med metoden, ble trygge på hverandre og fikk erfaring med å arbeide tverrfaglig, ble læringsarbeidet lettere. Når elever arbeider sammen har de mulighet til å bygge opp et kollektivt minne som vil være en felles resurs for gruppen. Sosiokulturell læringsteori viser til at kunnskap og erfaringer kommer tilsynet i kommunikasjon mellom mennesker (Säljö, 2015, s. 113).

Ser vi til Piaget sin teori var ikke han så opptatt av at læring foregår i et sosiokulturelt perspektiv. Piaget var opptatt av at mennesker konstruerte sin egen kunnskap ut ifra egne oppdagelser og erfaringer, og har blitt kritisert for å overse betydningen av samhandling med andre mennesker i den pedagogiske situasjonen. Analysen viser at noen av elevene ikke

hadde utbytte av å arbeide i grupper. Selv om elevene hadde arbeidet med metoden gjennom store deler av skoleåret, var det allikevel disse elevene som ikke mestret gruppearbeid. Samtidig kan det se ut som ikke alle elever drar nytte av den kollektive læreprosessen. Elevene har krav på at organisering av opplæringen retter seg mot et godt læringsmiljø for den enkelte, og ved å tilpasse for eleven vil det kunne bidra til økt læringsutbytte, trivsel og motivasjon. På den andre siden er kommunikasjon, samhandling og deltagelse en av de fire kompetanseområdene som er sentralt i fremtidens skolefag (NOU, 2015: 8, s. 22). I Piaget sin teori samsvarer dette med at eleven ikke er klar for å lære en intellektuell ferdighet før man har nådd utviklings- eller modenhetsnivået som er påkrevd (Säljö et al., 2016, s. 120). Dette kunne vært interessant å se videre på, og muligens finne grunner til denne utfordringen noen elever hadde.

NOU (2014) peker på at opplæringen må tilrettelegges så den passer til elevens kunnskapsnivå og erfaring. Individuelle forskjeller på elever har en betydning på læring, spesielt individuelle sosiokulturelle samspill og personlige faktorer. Det pekes i retning av at familien er en viktig læringsarena for at elever skal mestre læringsarbeid, samtidig vet vi at det er ulikt i familier hvordan kunnskap, verdier og handlemåter påvirker elevers læring (NOU, 2015: 8, s. 34). Det vil da være viktig å ta hensyn til de ulike grunnene for å tilrettelegge for eleven. Læring er ikke begrenset til skolesammenheng, og kan være de spontane samvær med nærmeste familie, hvor man lærer gjennom kommunikasjon i familien. Dette kan være viktige langvarige eller systematiske sosialisering prosesser som gjør at eleven gradvis får en større forståelse av hvordan sosiale prosesser foregår og hva som er forventet i bestemte situasjoner (Säljö et al., 2016, s. 122).

Dialog og relasjon mellom elev og lærer er av stor betydning for elevers læringsutbytte. En av elevene trekker frem at «vi kjenner hverandre ikke» (elev 3). Et trygt læringsmiljø bidrar til at elever blir trygge i klasserommet og med menneskene de samhandler med i skolehverdagen, både voksen og medelever. De skal være trygge nok til å rekke opp hånden når de vil spørre om noe, eller bidra inn i diskusjoner. Det pekes på at trygge elever våger å møte utfordringer, som kan bidra til spørrelyst, initiativ, selvstendighet og samarbeidsevner (Hiim et al., 2009, s. 23). Muligens var ikke denne tryggheten til stede når vi hadde oppstart av metoden, og dette kan ha påvirket deres opplevelse av å arbeide i grupper. Etter en tid endret elevenes dynamikk seg i gruppene, og elevene ble tryggere og tok initiativ i læringsarbeidet. Det viste elevene ved å ha fortrolige samtaler, be om veiledning og hjelpe hverandre i læringsarbeidet, og den

største utviklingen så jeg i elever som våget å ta opp vanskelige utfordringer i gruppa. Det støttes opp av funn fra intervjuet hvor elev sier:

«Vi bare gjorde det, for vi visste hva vi skulle gjøre» (elev1).

«Vi ble jo bedre kjent i klassen, derfor var det lettere å jobbe i grupper» (elev 4).

Relasjoner er et avgjørende fundament for mennesker, og omsorgsfulle miljøer tilfredsstillere våre grunnleggende behov, hvor vi opplever respekt og tilhørighet. I et læringsmiljø og læringsprosesser er samarbeidene relasjoner viktig for å gjøre elevene i stand til å løse komplekse oppgaver, som kan bidra til lærende partnerskap hvor elever utvikler dybdelæring (Fullan et al., 2018, s. 94).

6.1.5 Selvregulering av arbeid

Selvregulering i læringsarbeidet står sentralt, og er forankret i individuelt orienterte kognitive perspektiver på læring. Læring blir en aktiv handling og elever blir aktører i egen læring. Selvregulering omhandler evnen til å sette seg læringsmål og kunne planlegge arbeidet, eleven må kunne overvåke sin egen motivasjon, forståelse for oppgaven og inneha kompetanse for å løse oppgaven, samt reflekter over læringsarbeidet. På den andre siden vises det til at selvregulering er krevende, og at man kan knytte selvregulering til hvor motivert eleven er for faget (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 200). Funn kan tyde på at selvregulering av arbeid i en læreprosess er noe som må læres og arbeides med over tid. Vår oppstart av PBL i starten av skoleåret var krevende og mange av eleven hadde ingen erfaring med selvstyrte læreprosesser. Det støttes opp av eleven som uttalte: «Det var jo nesten ikke undervisning. Vi måtte finne alt til oppgaven selv, det gjorde vi ikke på vg1. Jeg er ikke vant til å måtte lære meg selv» (Elev7). Så kan man selvfølgelig spørre seg selv, hvor mye selvregulering kan en forvente av elevene, og har de verktøyene til å håndtere det?

Oppsummering: Funn viser langt på vei at elever synes det var vanskelig å skulle være så aktive i egne læreprosesser Det kan se ut til at eleven var mer vant til å være passive deltagere i undervisning ved tidligere erfaringer var at lærer sto og underviste, uten at eleven selv måtte være aktive i egne læreprosesser.

6.2 Hvilke erfaringer gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning?

Yrkesfaglig fordypning handler om at elever skal få ta del i yrkets egenart med reelle arbeidsoppgaver knyttet til sitt yrkesvalg. De skal arbeide med kompetansemål fra vg3 som gir realistiske arbeidssituasjoner, og introdusere de for arbeidslivet. I perioden eleven er ute i yrkespraksis har de mulighet til å trekke med seg erfaringer og sette seg inn i faglige kompetanser som kreves for yrke. I pedagogikken fokuseres det på at elever skal lære å mestre ulike faser av livet og opparbeide seg kompetanse innenfor sitt fagområde. Denne kompetansen skal bygges individuelt og i samarbeid med andre. Kompetanse er ikke en enkeltferdighet, men sammensatt av flere komponenter. Kompetanse omfatter kunnskap, ferdigheter og holdninger (Haaland & Nilsen, 2013, s. 14), og målet med opplæringen er å danne aktive bidragsyttere i samfunnet. For at elever skal oppnå dette, må de utdannes innen sitt felt. Fagarbeidere må inneha en fagspesifikk yrkeskompetanse hvor de utøver sitt fag innenfor markeders krav og standard.

Ett av spørsmålene som ble rettet til elevene var: Hvilken betydning hadde YFF for hvordan du lærte Helsearbeiderfaget?

«Det hadde alt å si for meg. Å være i praksis følte jeg at jeg virkelig lærte hva jeg skulle gjøre, å være med pasienter ble helt annerledes enn å trene inn på skolen. Du måtte liksom skjerpe deg å gjøre det ordentlig. Alle var så hyggelig på sykehjemmet. Og jeg lærte masse av alle de som jobbet der» (elev 3).

«Det var jo helt annerledes, du jobbet med voksne liksom. Jeg ville jo at de på jobben skulle se at jeg var seriøs, det kunne jo gjøre at jeg fikk kred for den jobben jeg gjør, og det kan jo gjøre at jeg får lærlingplass» (elev 1).

«Praksis hadde alt å si for meg, jeg tror ikke jeg hadde lært så mye hadde det ikke vært for praksis» (Elev 8).

Disse utsagnene sier muligens noe om viktigheten med YFF, og hvordan elever erfarer sin yrkespraksis. Det kan se ut som YFF er en læringsarena som er nødvendig for å tilegne seg fagets egenart og få praktisk erfaring med reelle arbeidsoppgaver. De realistiske situasjonene gjør at elevene trekker med seg forhold som er av betydning i sitt arbeid på skolen, hvor de får «knagger» å henge fagkunnskapen på. I denne konteksten har elevene mulighet til å skape yrkesidentiteten, og gjøre kunnskapen om til sitt eget. I opplæringsåret møter eleven to kontekster, skolekonteksten og en annen kontekst i YFF. I den sammenhengen kan eleven

reflektere over mulige sammenhenger fra skole konteksten til konteksten i YFF. Hvis elevene har lært om sirkulasjonssystemet i klasseromsundervisning, og skal måle blodtrykk ut i YFF, vil eleven kunne forstå nytteverdien av å måle blodtrykk, og se det i sammenheng med sykdom. Når elevene ser relevans i praksis-teori basert yrkesutøvelse, vil det bli meningsfullt, og eleven vil kunne utvikle en dypere forståelse (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 201)

Det å reflektere og lære i reelle utfordringer man har følt på kroppen, kan bidra til en drivkraft til videre læring. Hvis ikke elevene hadde fått erfaringer gjennom samarbeid med lokalt næringsliv, er faren for at PBL blir forstått som en mer teoretisk tilnærming til faget, hvor yrkeskunnskapen blir fraværende, og elevene bare vil samle informasjon og gjøre undersøkelser. Dette vil gjøre at elevene bare får se enkelte sider ved yrkesutøvelsen (Hiim & Hippe, 2012, s. 208). På den andre siden kan vi se at samarbeid med det lokale næringslivet kan være utfordrende. Dette er nærliggende å tenke at å være veileder kan føles som en ekstra belastning, i tillegg utføre de vanlige arbeidsoppgavene (Hansen et al., 2015, s. 288).

Oppsummering: Ut ifra uttalelser fra Intervjuene og data fra spørreundersøkelsen er nærliggende å tenke at de erfaringene eleven trekker med seg fra YFF bidrar til å se yrkets egenart med pasientnærhet og sammen med andre voksne yrkesutøvere. Slik jeg leser dataene bidrar voksen kontakten med andre yrkesutøvere og muligheten for lærlingplass til at elevene ser YFF som en viktig opplærings arena. Samtidig leser jeg ut av dataen at elevene opplever at de ikke ville hatt samme mulighet til helhetlig yrkesopplæring uten YFF.

6.2.3 Praksisfelleskapet og yrkesidentitet

Å være en del av et praksisfelleskap på arbeidsplassen var det mange som trakk frem i gruppeintervjuet, eleven formidlet en positiv opplevelse, og en god læringsarena. Et praksisfelleskap kan ifølge Wenger (2004) sees som læring med sosial deltakelse, det kan bidra til å identifisere hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Her rettes søkelyset mer eksplisitt mot den sosiale siden av læring. Kunnskap skapes og levendegjøres i samspill av ulike situasjoner elevene deltar i, ved å arbeide i disse samspillende videreutvikler og erfarer elevene yrke gjennom ulike kontekster (Hiim, 2013, s. 67). Det støttes opp av uttalelser fra intervjuet.

«Det hadde alt å si for meg. Å være i praksis følte jeg at jeg virkelig lærte hva jeg skulle gjøre, å være med pasienter ble helt annerledes enn å trene inn på skolen. Du måtte liksom

skjerpe deg å gjøre det ordentlig. Alle var så hyggelig på sykehjemmet. Og jeg lærte masse av alle de som jobbet der»

«Hadde det ikke vært for praksis og veilederen min hadde jeg aldri klart å lære alt jeg skulle. Det ble liksom morsomt å bruke det vi hadde lært på skolen» (Elev 1).

I praksisfelleskapene har elevene mulighet til å utvide sin intuitive oppfattelse, ved å utype og utvikle sin kompetanse, men også undersøke og revurdere. Dette ser jeg i sammenheng med deltagelse i de yrkesrettede arbeidsoppgavene de møter i praksis, de får mulighet til å delta, prøve ut, revurdere arbeidsoppgaven og reflektere i etterkant, i samarbeid med veileder og resten av praksisfelleskapet. Dette er viktige aspekter ved yrkesutdanningen. Samtidig vises det til at for at elever skal kunne benytte seg av praksisfelleskapene for læring, må de ha mulighet til å engasjere seg. Ved at elever får mulighet til å gjøre oppgaver som oppleves praksisnært og relevant for yrkesopplæringen, kan dette bidra til at elevene får erfaringer. Erfaringer kan muligens bidra til at de blir i stand til å ta ansvar for egen læring. Erfaringene elevene gjør seg i YFF trekker vi inn i klasserommet, disse tankene og opplevelsene deles i fellesskap. Når elevene snakket om sine erfaringer var de entusiastiske, og stole over hva de har utført av arbeidsoppgaver, og hva de har lært. De hadde gode kritiske refleksjon av hva de hadde sett, det kunne være sykepleierfaglige prosesser som ikke var utført i tråd med hva elevene hadde lært inne på skolen. Det skapte muligheter for refleksjon og gode diskusjoner med eleven. Det er i tråd med (Meld. St. 28. (2015-2016), s. 39, hvor det står sentralt at elever må være deltagere i egen læreprosess, og vil da ha større mulighet til å sette seg inn i læreprosessen, noe som vil kunne bidra til et større læringsutbytte, og muligens dybdelæring. Hvis elevene ikke setter et kritisk blikk mot sin egen utførelse og hva de har sett, kan det bidra til at eleven stagnerer i en rutinepreget utøvelse av yrke. Det er nødvendig at det å se på den profesjonelle utviklingen med et kritisk blikk, både ved utførelse, produkter og tjenestene som gis. Uten dette vil en muligens hindre utvikling og endringer som er nødvendige for å oppnå et felles fagspråk og gode faglige begrunnelse i yrkesteorien (Hiim, 2013, s. 68).

I bedrift har eleven en unik mulighet til å få et godt grunnlag for læring. Her kan elevene forberede, gjennomføre og evaluere sitt eget arbeid i ulike faser. I et arbeidsliv i hurtig endring har elever mulighet i YFF å observere og bidra inn i et arbeidslivsperspektiv, med trender og teknologi innenfor valgte yrkesvalg, og bidra faglig og i demokratiske prosesser i et arbeidsfellesskap (Nyen & Tønder, 2014b, s. 37). På den andre siden kan vi se til elever som ikke har til hensikt å ta en fagutdanning, men benytter yrkesopplæringen til å ta påbygging til studiekompetanse tredjeåret, kan en se en tendens til at det blir vanskelig å

utvikle en yrkesfaglig identitet (Nyen & Tønder, 2014b, s. 132). Samtidig ses det på som en styrke i det Norske utdanningssystemet at elever har muligheten til å ta påbygning, hvor det skal være lettere å bygge broer mellom yrkesfagene og allmennfagene. Faren er at strykprosenten på påbygg er generell høy, og elever vil kunne risikere hverken studiekompetanse eller yrkeskompetanse.

Oppsummering: Ute i bedrift retter opplæringen seg mot praktisk- teoretiske perspektiver, som levendegjør og er med på å skape relevans i yrkesopplæringen. Elevene opplever at de får deltatt, prøvd ut og reflektert i et praksisfelleskap. Uttalelser fra intervju viser langt på vei at det å arbeide med pasienter og veileder bidrar til en helhetlig yrkesopplæring for elevene, som skolen konteksten alene ikke ville bidratt med.

6.2.1 Elever opplevelse av begrepsforståelse til Helsefagarbeiderfaget

En viktig del av yrkets egenart er å forstå og bruke begreper som er betegnende for yrkes. Begrepene kan ha et sanselig, kroppslig og følelsesmessige aspekt. For at elevene skal lære å bruke begreper må de brukes i tilknytning til yrkesutøvelsen. Når elevene er ute i yrke brukes begreper daglig, og knyttet til opplæringssituasjon. Det støttes opp av elev som sier: «Praksis har stor betydning for meg, det er der jeg lærer best faguttrykk. Det gir mening» (elev 4). I en slik praktisk situasjon vil eleven bruke sine sanser, både kroppslig og med følelser. Og er poenget med dybdelæring slik Tochon (2010) beskriver det. Det er utvikling av hele mennesket som orientere seg mot mening skapende og transformativ læring, som innebærer identitetskonstruksjon. Når elever er i en handling med pasienter kan identiteten bli berørt og aktivisert. Det vil skje en prosess i eleven som bidrar til dybdelæring. I den utviklingen vil eleven få bearbeidet hvem de er og hvordan de ser sin egen rolle i relasjon til samfunnet og verden, med det menes at dybde i utdanning ikke utvikles utelukkende med kognitive evner, men må tilegnes i samhandling med resten av kroppens sanser. Det er ikke et hovedpoeng i definisjonen til Tochon (2010) at elever skal ha som mål å oppnå dybde som blir helt oppnådd, fordi det er avhengig av situasjon og kontekst. Målet er at elevene skal fokusere på meningssøkende aktivitet og at de skal engasjerer seg i læringsarbeidet, både kognitivt, sosialt, affektivt og kroppslig (Dahl et al., 2019, s. 48). På den andre siden finner vi et annet perspektiv på dybdelæring fra Fulland og McQuinn (2019), som retter fokus mot de globale kompetansene som er karakter, medborgerskap, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet og kritisk tenkning, disse kompetansene heller mot slik NOU 82015:8) har beskrevet kompetanser, og som de mener kan bidra til dybdelæring. Kompetanser som kommunikasjon,

samarbeid og kritisk tenkning er kompetanser som er gjennomgående i NOU (2015:8) sin rapport. I yrkesopplæringen på Helsearbeiderfaget retters oppmerksomheten også mot den kroppslige lære, det å bruke sansene sine og kroppen til å lære. Elevene må lære å tolke signaler kroppen til pasienter som ikke har språk, de å bruke luktesans for å oppdage infeksjoner, berøring i samhandling med mennesker, alle kroppslige interaksjoner eleven gjør bidrar til læring som kan sette seg i kroppen. Det støttes opp av elev som sier. «du lærer jo mye av å ta på pasienter. Hvis en er urolig eller redd, så klapper du på kinne, hoder i hånden og sånt, det gjør noe med deg» (elev 12).

I etterpåklokskapens lys skulle jeg gjerne ha spurt eleven om den kroppslige lære og fått frem synspunkter på det, det ville vært interessant å høre deres erfaringer.

Oppsummering: I Helsearbeiderfaget benyttes fagspråk og latinske navn på anatomi og kroppen oppbygning. De begrepene er viktig at eleven lærer fordi de benyttes i yrke. Det kom frem i funnene at elever tilegner seg fagbegreper og at de gir mening når de blir benyttet i forbindelse med yrkesutøvelsen. Samhandling med ulike pasienter kan forekomme verbalt, non verbalt eller med kroppsspråk. I slike tilfeller bruker eleven sanser og kropp til interaksjoner. I funn kom det frem at elever ser læring ved å bruke sanser og kropp til å lære. For hver slik interaksjon trekker de med seg erfaringer som omdannes til en læringssituasjon.

7. Oppsummering og Konklusjon

Hovedfunn i problemstillingen svarer på hvordan yrkesfaglæreren kan legge til rette for at elever utvikler dybdelæring, og hvilke erfaringer eleven har til didaktisk metode og programfaget YFF. I oppsummering ser jeg tilbake på de funn som er kommet frem i de kvalitative gruppe intervjuene og kvantitative spørreundersøkelsen for å se om jeg kan konkludere i forhold til de funn som er kommet frem, og om det er nye ting jeg bør ta med meg videre i arbeid fremover. Problemstilling og forskningsspørsmål var som følgende:

Hvordan kan dybdelæring realiseres i programfagene på helse og oppvekst?

Forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdelæring i programfagene?*
- 2. Hvilken erfaring gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning knyttet til dybdelæring?*

Hvordan tilrettelegger yrkesfaglæreren for dybdeløring i programfagene?

Både globalt og nasjonalt rettes det søkelys på at utdanning må sees i et større perspektiv, og kompetanse som treng for fremtiden i et kunnskapssamfunn. Kunnskap og kompetanser skal utvikles hos elever, på den måten at de blir aktive deltagere i et kunnskapssamfunn for fremtiden. For å utvikle kunnskap og ferdigheter må faget læres grundig, og eleven må utvikle god forståelse. De må sette seg inn i fagets metode og tenkemåte, samtidig må oppløringen bestå av like store deler av teori og praksis (NOU, 2015: 8, s. 10). Det betyr at eleven må tilegne seg kunnskaper og ferdigheter innenfor kognitive læringsstrategier, og arbeide i et sosiokulturelt perspektiv.

Studie oppgaven viser langt på vei at det må legges til rette for undervisning bli eksplisitt rettet mot elevene yrkesvalg for at det skal oppleves meningsfylt. Ved å planlegge undervisningen gjennom den didaktiske relasjonsmodellen vil elevene oppleve at oppgaver blir rettet mot teori- praksis i oppgavene og at elevens forutsetninger for å lære er til stede ved rammefaktorer, mål for undervisningen, innholdet i undervisning og vurdering. I skolearbeid skal eleven lære å arbeide i sammen i sosiale og emosjonelle relasjoner. I et slikt felleskap skal elever yte og bidra, og ta hensyn til andre medelever. De skal kunne regulere følelser og handlinger og være deltagere basert på gjensidig avhengighet, og vise respekt for andre sine synspunkter (NOU, 2015: 8, s. 22). Hovedtendensen heller mot at når det skapes et trykt klassemiljø hvor eleven kjenner hverandre oppleves både metode og arbeid i grupper som positivt. I både (Østern, 2019) og (Fullan et al., 2018) argumenteres det for at elever lærer bedre av å være flere, og lære av hverandre i et felleskap. Det må også rettes oppmerksomhet mot de elever som ikke mestret å arbeide i et sosiokulturelt perspektiv. Det legges vekt på at forutsetninger for dybdeløring og progresjon, er at det tilrettelegges så elever kan arbeide ut ifra egne forutsetninger. Forskning viser til at utvikling av forståelser tar tid og valg av innhold og planlegging må tas hensyn til (NOU, 2015: 8, s. 42). Det ble da gjort individuelle tilpasninger slik at tosidigheten mellom kognitive kompetanser og emosjonelle kompetanser ble tatt med i planlegging og gjennomføring av oppløringen. Ved å legges til rette for individuelle tilpasninger kan det bli enklere å forstå de sentrale byggesteinene i Helsearbeiderfaget, og eleven har mulighet for dybdeløring. Det må også være knyttet til elevens konkrete erfaring og interesse (Landfald, 2016, s. 77). Det kan bidra til motivasjon og mestringsfølelse. På den måten blir undervisningen rettet mot yrkesfaglig utvikling.

De sosiale og emosjonelle kompetansene blir sett på som betydningsfulle for faglig læring, og skal stimuleres gjennom oppløringen. Ved at elevene utvikler metakognisjon og

selvregulering vil det bidra til videre utvikling i skolesammenheng, arbeidsliv og samfunnet. Det betyr at eleven må ta initiativ i egne læreprosesser (NOU, 2015: 8, s. 20).

Hovedtendensen viser at elever synes det var vanskelig å ta initiativ til egen læring og at det ble for lite tradisjonell skoleundervisning. Det bør legges til rette for mer trening på metakognisjon for å utvikle strategier og tilnærminger til det som skal læres. Det er kompetanser som blir viktig for elevenes fremtid i samfunnet (NOU, 2015: 8, s. 27).

Hvilken erfaring gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning knyttet til dybdelæring?

YFF har til formål å gi elevene mulighet til å erfare innhold, oppgaver og arbeidsmåter som er karakteristiske for Helsearbeiderfaget, samtidig som de er deltagere i et praksisfelleskap.

Erfaringen skapes i et praksisfelleskap, hvor eleven kan reflektere og diskutere sammen, det kan bidra til kritisk tenkning over egne rutiner og handlinger i yrkesutøvelsen. Det skal gi både regionalt og lokalt arbeidsliv muligheten til å bidra til å definere opplæringen i tråd med kompetansebehov basert på læreplaner for Helsearbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Vår kunnskap og kompetanse utvikles i samhandling med andre. Det skal bidra med at eleven blir kjent med yrkets egenart og arbeidslivet i sin helhet. I YFF blir de kognitive prosessen flyttet ut til konkrete arbeidsoppgavene, som tilfører kunnskap, ferdigheter og følelser umiddelbart. Der har arbeider elevene i et felleskap der kompetanse kommer til uttrykk og bidrar til å fremme læring (Nyen & Tønder, 2014b, s. 32). Hovedtendensen i funn viser at elevene får en bedre fagforståelse av yrkesutøvelsen og den tause kunnskapen som finnes i yrke, samtidig som de bruker både sanser, stemninger og følelser i kroppen til å lære. Det bidrar til å tydeliggjøre meningssammenhenger som kan bidra til dybdelæring. I

Helearbeiderfaget brukes kroppen gjennom sanser, følelser og emosjoner, det kan bidra til våre personlighetstrekk som kan være avgjørende i forhold til hvilken yrkesutøver vi blir og hvordan vi lærer i dybden (Østern, 2019, s. 48). Det støttes opp av tidligere forskning, hvor det fremkommer at elevene tilegner seg kunnskap og forståelse gjennom å bruke kropp og sanser for å tilegne seg dybdelæring (Rahkola & Nilsen, 2019, s. 73). Det blir rettet oppmerksomhet mot hvordan de lærer fagbegreper i undersøkelsene, og hovedtendensen viser at eleven opplever at det er lettere å lære seg fagbegreper når de er i bruk i yrkessituasjoner.

Refleksjon er en viktig del av våre kognitive evner. Både Schön og Wenger retter søkelyset mot hvordan vi lærer gjennom våre erfaringer med ulike tilnærminger. Metakognisjon innebærer å reflektere og er en viktig kompetanse for å løse komplekse problemer, eller å utføre ulike oppgaver (NOU, 2015: 8, s. 27). Hovedtendensen viser at elever opplever å

reflektere over det de utfører av yrkesoppgaver i YFF. Det blir trukket frem veileder som en viktig støttespiller i arbeidet med refleksjon. Elevene vil da benytte både refleksjon i – viten og refleksjon i – handling.

Studien har bidratt til å øke min kunnskap rundt dybdelæring og hvilke teorier som ligger til grunn for å oppnå dybdelæring i henhold til. Jeg tar med meg videre kunnskapen som har kommet ut av studien, og trekkes det inn i lærerkollegiet på helsefagarbeiderfaget, hvor vi kan arbeide med bevisstgjøring rundt begrepet dybdelæring og hvordan vi kan tilrettelegge for undervisningen.

Veien videre

Gjennom de to siste årene har jeg benyttet tiden til å argumentere for at skolen må legge til rette for en praktisk stasjon i klasserommene, slik at vi kan veksle mellom praktisk og teoretisk arbeid gjennom skoledagen. Ved å ha tilgang til å gjennomføre og vise praktiske prosedyrer og yrkesrettede oppgaver, er mine antagelser at eleven vil kunne se yrkesrelevante arbeidsoppgaver som de setter i sammenheng med teorien der og da. Det har jeg nå fått gjennomslag for, og fra skolestart i august 2021 vil klasserommene være tilrettelagt for det.

Litteratur

- Andersen, J. (2017). "Mixed methods"- design i helseforskning.
- Boge, M. (2009). *Læring gjennom veiledning : meningsskaping i grupper* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen, J., Østern, A.-L., Selander, S. & Østern, T. (2019). *Dybdelæring - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforl.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. rev. og utv. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkes- pedagogiske Perspektiver*. Gyldendal Akademisk.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J. & Gregersen, F. T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø. & Bolstad, B. (2019). *I rufsete farvann* [Interview]. Bedre skole.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal akademisk.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrke opplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* Fagbokforlaget.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Pensumtjenesten AS.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen : en didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2012). *Å utdanne Profesjonelle Yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H., Keeping, D. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2013). *Læring gjennom praksis. Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. . PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2017). *49 Tekster om læring*. Samfunds Literatur.
- Kunnsakapsdepartement, D. k. (2015- 2016). *Fag- Fordypning- Forståelse En fornyelse av kunnsakpsløftet* (Meld. St 28). D. k. Kunnsakapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative Forsknings Intervju*. Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Landfald, Ø. (2016). *Dybdelæring. En teoretisk studie av dybdelæringsbegrepet og dets betydning for elever i skolen*. [Universitetet i Tromsø].
- Llukaj Stokstad, E.-B. (2019). *Skriving og erfaringslære på Helsearbeiderfagets premisser. Et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av didaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner* [OsloMet].
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforl.
- Nou. (2014). *Elevers læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag* (2014: 7). D. s.-o. s. Informasjonsforvaltning. NOU.
- NOU. (2015: 8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014a). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforl.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014b). *Yrkesfagene under press*. Universitetsforlaget.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse - Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademiske.
- OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: Learning compass 2030*.

- Olsen, O. J. (2011). Yrkesutdanning i det moderne. Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i Norsk Fag- og yrkesopplæring.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere : introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rahkola, M. & Nilsen, L. (2019). *Dybdelæring- fra begrep og metode, til læringssyn. En kvalitativ studie av lærerens og rektors forståelse av dybdelæring, hvilke måter dybdelæring skal implementeres i klasseromets betydning for elever, lærere og rektorer* [Norges Arktiske Universitet].
- Sylte, A. L. (2013a). *Profesjons- pedagogikk. Proffesjonsretting/ yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademiske.
- Sylte, A. L. (2013b). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2015). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm.
- Säljö, R., Gilje, Ø. & Goveia, I. C. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning,PTF).
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdepartementet.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Pernille, R. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). *Praksis Fællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.
- Østern, D., Strømme, Petersen Østern, Selander. (2019). *Dybde//Læring- en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

Vil du delta i forskningsprosjektet
Dybdeløring?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på elever dybdeløring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av mitt Master studie i yrkespedagogikk ved OsloMet skal min oppgave i 5900 sette søkelys på dybdeløring og problembasert læring. Formålet er å prøve å få et helhetlig bilde av problembasert læring som metode og se om dette bidrar til at elever får en bedre dybdeforståelse av programfagene på helsefag.

Min problemstilling er: *Hvordan legger yrkesfaglørereren og skolen til rette for dybdeløring?*

Forskningsspørsmål:

- 1: *Hvordan tilrettelegger yrkesfaglørereren for dybdeløring i programfagene?*
- 2 *Hvilken erfaring gjør elevene seg i yrkesfaglig fordypning knyttet til dybdeløring?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Din informasjon og opplevelse av problembasert læring vil kunne gi nyttig informasjon om tema for master oppgaven. Du er trukket ut ifra et etnografisk utvalg hvor jeg retter oppmerksomheten mot dere som gruppe for å forstå hvordan dere arbeider med problembasert læring og meninger om hvordan deres opplevelse av metoden er.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte to metoder i denne undersøkelsen. Hvis du vil delta i prosjektet innebærer dette:

- Først vil dere mota en spørreundersøkelse dere skal svare på. Denne spørreundersøkelsen vil dere få utdelt på papir, og er en avkrysningsundersøkelse og noen spørsmål du skriver en skriftlig tilbakemelding. Dette vil ta ca 15 minutter. Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål knyttet til hvordan du opplever å lære av problembasert læring, yrkesfaglig fordypning og hva som motiverer deg.
- Den andre delen vil innebære en gruppe intervju hvor dere er fem stykker i gruppen. Jeg har på forhånd laget noen spørsmål jeg vil stille dere. Spørsmålene vil være rundt metoden vi bruker i klasserommet, yrkesfagligfordypning og hva som motiverer deg til læring. Dette intervjuet vil bli tatt opp på en diktafon, samtidig som jeg gjør notater.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Om din lærer vil ikke dette påvirke ditt forhold til meg, eller påvirke din læringsaktivitet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være min veileder ved OsloMet som vil ha tilgang til mine data som samles inn.
- Ved bearbeiding av dataene vil ditt nav ikke komme frem, men vil være synlig som en tall kode. Dataene fra spørreundersøkelse og opptak fra intervjuene vil være innelåst så ikke uvedkommende får tilgang.
- Jeg Aina Karlsen vil være ansvarlig for å samle inn og bearbeide dataene.
- Min veileder Ellen Beathe Hellene Halvorsen ved OsloMet vil ha tilgang til mine data.
- Som deltager i prosjektet vil du ikke bli gjenkjent i publikasjon av min master oppgave. Det vil være utsagn fra dere i master oppgaven, men helt anonymisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Når mater oppgaven er godkjent og bestått vil alle data og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 OsloMet 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:

- OsloMet ved Ellen Beate Hellne Halvorsen ved mai Ehalvors@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ellen Beate Hellne Halvorsen ved mai Ehalvors@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aina Karlsen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]*
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt*
- at [*oppgi hvem*] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt*
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

❖ **Spørreskjema om læring**

❖ **Kryss av**

❖ **Gleder du deg til å gå på skolen?**

Ja	Noen ganger	Nei
-----------	--------------------	------------

❖ **I hvilken grad opplever du at det du lærer på skolen kan brukes i yrkesfaglig fordypning (praksis)?**

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ **I hvilken grad bruker du det du lærer på skolen i andre sammenhenger, som med venner, familie eller andre arenaer?**

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ **I hvilken grad opplever du at metodene vi bruker i undervisning gjør at du lærer de ulike fagbegrepene?**

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

- ❖ I hvilken grad opplever du at metodene vi bruker i undervisning gjør at du lærer bedre og samarbeide med andre?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

- ❖ Skriv ned noen ord om hva du har lært i temaene vi har vært igjennom i programfag.

❖



- ❖ Hvordan tilegner du deg fagkunnskap? (leser skolebøker, google, nettsider med fagstoff, snakker med medelever) Skriv ned hvilke hjelpemidler du bruker.

--

❖ I hvilken grad opplever du en bedre fagforståelse av programfagene kommunikasjon og samhandling, helsefremmede arbeid og yrkesutøvelse etter gjennomført praksisperiode 1 (YFF)?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ I hvilken grad opplevde du at det var et godt samarbeid når du gjennomførte din praksisperiode 1(YFF)?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ I hvilken grad opplevde å reflektere over oppgavene du gjorde i praksisperiode (YFF)?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ I hvilken grad opplever du nok støtte av læreren til å forstå fagstoffet?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

❖ I hvilken grad klarer du å se sammenhengen mellom programfagene for å få en helhetlig forståelse?

I svært stor grad	I stor grad	I middels grad	I liten grad
-------------------	-------------	----------------	--------------

Intervjue guide

I min master oppgave har jeg tatt utgangspunkt i fagfornyelsen, og begrepet dybdelæring.

Mine respondenter er strategisk plukket ut ifra min oppfatning av at de kan gi meg informasjon om tema for oppgaven.

- Samtalen vil bli tatt opp.
- Samtalen vil bli transkribert.
- Data vil bli slettet etter at oppgaven er levert og godkjent.
- Som informant har du til enhver tid mulighet til å trekke deg, uten videre forklaring.
- Se vedlagt samtykke erklæring som du allerede har undertegnet.

Intervju guid

Helhetlig opplæring	Innenfor denne kategorien ønsket jeg svar på hvordan elevene så sammenhengen i programfagene og hvordan de opplevde at det var relevant til deres yrkesvalg
Teori og praksis: To kontekster	Kan elevene se at teori- praksis henger sammen, og hvordan klarer de å se tverrfaglighet i sitt arbeid
Praksisfelleskapet	Elevene er deltagere i flere praksisfelleskap. I denne studieoppgaven ønsket jeg at elevene skulle si noe om hvordan de opplevde praksisfelleskapet ute i programfaget YFF
Samarbeid	Enten eleven er i klasseromsundervisning gjennom PBL eller utøver yrke praksis er samarbeid sentralt. Jeg ønsket i gruppe intervju at eleven skulle fortelle meg

	hvordan de opplevde å samarbeide, både i metoden PBL og ute i praksis.
Metoden PBL	Hvilke erfaringer gjør elevene seg med bruk av metoden
Læring i et sosiokulturelt perspektiv	Hvordan opplever eleven å arbeide i grupper.

1.Under dette skoleåret har du lært at fagene henger sammen, yrke, kommunikasjon og helse. Kan dere gi et eksempel på hvordan du ser at fagene henger sammen?	
2.Metoden vi benytter på skolen heter problembasert læring, der dere har arbeidet med caser og ulike diagnoser og problem. Hvordan har dere opplevd å bruke denne metoden?	
3.Når dere ble kjent med metoden, hvordan var deres opplevelse av å se sammenhengen mellom fagene?	
4.YFF handler om å lære praktiske ferdigheter til yrke helsefag. Hvordan har dere opplevelse vært av å sette sammen teori og praksis når dere har vært ute i YFF?	
5.Hvordan fikk dere en større forståelse av teorien i YFF?	
6.For å lære i dybden av fagene, hva mener dere må til?	
7.Hvordan hadde YFF en betydning for at du skulle lære helsefag bedre?	
9. Hvordan har du opplevd motivasjon og mestring av fagene dette skoleåret?	
10. Hvilken læringsstrategi benytter du deg av for å lære?	
11. Hvordan har du som menneske utviklet dine personlige egenskaper dette året på helsefag?	

