

Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefag- arbeiderutdanningen

Kaija-Liisa Magnussen, Ann-Lisa Sylte
OsloMet - storbyuniversitetet
Kontakt: annlisa.sylte@oslomet.no

Abstrakt

Mye av forskningen innenfor det profesjonspedagogiske og yrkespedagogiske fagfeltet viser store relevansproblemer. Her er det manglede koherens mellom teori og praksis, og mellom innholdet i utdanningen og den utøvende praksis i feltet. Samtidig legger læreplanreformen *Fagfornyelsen 2020* mer vekt på dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i opplæringen av helsefagarbeidere. Dette var bakgrunnen for en kvalitativ studie om hva som kan bidra til utvikling av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksis i arbeidslivet for elever ved videregående trinn 2 (vg2) helsearbeiderfag (HFA). Forskningsspørsmålene handlet om hvilket innhold som kan utvikle elev-ers dybdelæring og helhetlige yrkeskompetanse, og hvordan praksis kan organiseres ved vg2 HFA, sett fra et arbeidsliv- og elevperspektiv. Empirigrunnet er basert på gruppeintervju av fire erf-arne helsefagarbeidere som var praksisveiledere for elever i yrkespraksis, samt individuelle dyb-deintervjuer av syv nyutdannede helsefagarbeidere fra ulike sykehjem (2018-2019). Resultatene viser mangel på koherens mellom skolen og arbeidslivet om hva som kjennetegner relevant inn-hold og organisering av praksisopplæringen ved vg2 HFA. Samtidig peker resultatene på viktig-heten av innhold som vektlegger et helhetlig pasientsyn knyttet til yrkeskompetanse, i stedet for skoleoppgaver som vektlegger enkeltdisipliner og prosedyrer. Resultatene peker også på behov for en ny organisering av praksis, som innebærer et kollektivt ansvar for elevene på arbeidsplas-sen. Det fordi det gir bedre kontinuitet, samt bredere og mer varierte praksiserfaringer for elev-ene.

Emneord: Dybdelæring, koherens, praksisbasert læring, læring i arbeidslivet, helhetlig yrkesopplæring



Introduksjon

Mye av forskningen innen både profesjons- og yrkesutdanninger peker på behovet for nær sammenheng mellom skole og arbeidsliv med vekt på helhetlig utdanning. Dette er en forutsetning for at utdanningen skal være relevant for arbeidslivets kompetansebehov (Billett, 2014; Heggen & Terum, 2013; Hiim, 2013). Samtidig viser forskning, både internasjonalt og nasjonalt, store relevansproblemer med manglende koherens (sammenheng) mellom teori og praksis, og mellom innholdet i utdanningen og den utøvende praksis i feltet (Billett & Choy, 2013; Gessler, 2017; Heggen et al., 2015; Hiim, 2017; Mulder, 2017). Dette skjer på tross av at norske styringsdokumenter påpeker nødvendigheten av yrkesrelevans som koherens og tidlig yrkesspesialisering i utdanningen (Meld. St. 28 (2015-2016); Meld. St. 16 (2020-2021); NOU (2015:8); Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). Helseutdanninger er intet unntak. F.eks. vektlegges klinisk praksis i sykepleieutdanningen som en viktig del av den helhetlige utdanningen. Løring gjennom sykepleielørers utøvende rolle i praksis, er spesielt viktig for uerfarne studenter for å redusere gapet mellom teori og praksis (Skaalvik et al., 2011).

En av forfatterne erfarte at elever og praksisveiledere opplevde relevansutfordringer knyttet til manglende koherens mellom innholdet i elevenes skoleoppgaver for praksisperioden og arbeidslivets kompetansebehov. Det ble observert i elevenes kliniske (yrkesfaglige) praksis ved en helsefagarbeiderutdanning i videregående skole trinn 2 (vg2 HFA). I tillegg erfarte praksisveiledere utfordringer knyttet til hvordan elevers praksis organiseres i arbeidslivet. På bakgrunn av disse relevansutfordringene, så forfatterne behov for å undersøke fenomenet nærmere. Artikkelen er basert på en kvalitativ intervjustudie av nyutdannede helsefagarbeidere og deres praksisveiledere med søkelys på praksisoppløring i arbeidslivet. Deres oppfatninger av vg2 HFA sin innholdsmessige og organisatoriske tilrettelegging for elevers utvikling av helhetlig yrkeskompetanse er også analysert. Hensikten var å undersøke hva som kan bidra til å imøtekomme relevansproblematikken. Artikkelens problemstilling er følgende:

Hva kan bidra til utvikling av dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksis i arbeidslivet for elever ved vg2 HFA?

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilket faglig innhold og arbeidsmetoder kan bidra til dybdeløring og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse?
2. Hvordan kan praksisoppløringen organiseres for å fremme dybdeløring og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse?

Erfaringsmessig har vg2 HFA sin praksis i arbeidslivet ofte blitt organisert ved at elevene får en skoleoppgave om å lære f.eks. en prosedyre om blodsuktermåling. Det kan bety at en helsefagarbeiders rolle som praksisveileder ved et sykehjem innebærer veiledning på enkeltoppgaver og prosedyrer. Det kommer i stedet for veiledning på de helhetlige yrkesoppgavene som reelt skjer. Faren kan da bli at eleven i mindre grad får delta i og lære gjennom andre arbeidsoppgaver utover det som står i oppgaveteksten fra skolen.

Helsefagarbeiderutdanning i tråd med Fagfornyelsen

I fremtiden vil det være stort behov for kvalifiserte helsearbeidere i Norge, i likhet med det øvrige nordiske samfunnet (Helsedirektoratet, 2012). Norsk HFA erstattet både hjelpepleier- og omsorgsarbeiderutdanningen med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) (Kunnskapsdepartementet [KD], 2006). Årsaken var behovet for en mer spesifisert kompetanse i helsesektoren. I 2020 kom Fagfornyelsen med revidering av læreplanene i norsk yrkesutdanning, kalt Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-20) (Udir, 2019). Tidlig yrkesspesialisering og dybdelæring er blitt mer vektlagt i LK-20. Bakgrunnen er kritikk mot tilbudsstrukturen i LK-06 som har ført til svak yrkesspesialisering, til dels manglende yrkesrelevans og svak koherens mellom utdanningsinnhold og arbeidslivets kompetansebehov (Aspøy et al, 2017; Dahlback et al., 2018; Vibe et al., 2012). Formålet med Fagfornyelsen for HFA, er at programfagene skal utgjøre en helhet, og at opplæringen skal være tverrfaglig og praksisnær. HFA skal inneholde varierte arbeidsoppgaver som kan bidra til kreativitet og helhetlig kompetanse som er anvendelig i helse- og omsorgstjenestene. Opplæringen skal bidra til at helsefagarbeidere er skikket til å observere og kunne anvende sine kunnskaper til å iverksette forebyggende og behandlende tiltak innen eget ansvars- og kompetanseområde (Udir, 2019).

Koherens mellom utdanning og arbeidsliv

Internasjonal forskning viser utfordringer med lite og til dels manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet i mange land. Det gjelder eksempelvis i både tyske, danske, norske og engelske yrkes- og profesjonsutdanninger (Billett, 2014; Gessler, 2017; Hiim, 2017; Mulder, 2017; Wahlgren & Aarkrog, 2012; Young, 2004). Forskning viser samtidig at løsrevne teoribolker virker meningsløse for elevene. De gir dermed ikke helhet og sammenheng i utdanningen. Den viser også at arbeidslivet er misfornøyd med elevers yrkeskompetanse når de begynner i lærefaget (Dahlback et al., 2018, 2019, 2020). Det indikerer behov for et tettere samarbeid mellom skolen og arbeidslivet om opplæringen – koherens mellom teori og praksis, og mellom skole og arbeidsliv (Canrinus et al., 2015; Heggen et al., 2015; Heggen & Terum, 2013; Hiim, 2015; Sylte, 2018). Norske styringsdokumenter påpeker nødvendigheten av bedre koherens mellom utdanning og arbeidsliv, og samtidig viktigheten av tidlig yrkesspesialisering i fremtidens yrkesutdanninger (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU (2015:8); Udir, 2018).

Vekt på dybdelæring i Fagfornyelsen

Evaluering av LK-06 viser at måten opplæringen er innrettet og organisert på, ikke møter behovet for faglig fordypning (Dahl et al., 2012). Ifølge overordnet del av LK-20 skal opplæringens verdigrunnlag preges av dybdelæringsprosesser (Udir, 2018). Udir (2019a, s. 1) definerer begrepet dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse: «...av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre». Det innebærer at elever reflekterer over egen læring sammen med f.eks. praksisveileder og kan utvikle og anvende kompetansen på ulike måter i sin praksis på et sykehjem. Elever skal utvikle evnen til refleksjon, kritisk tenkning og kunne foreta etiske vurderinger i kjente og ukjente

situasjoner. Elevene skal altså utvikles til profesjonelle yrkesutøvere med empati og evne til samhandling med mennesker med ulike hjelpebehov (KD, 2006). Det er derfor viktig å legge til rette for dybdelæring for at elevene skal utvikle kompetanse som de trenger i en framtid som endrer seg raskt (Meld. St. 16 (2020-2021); Udir, 2018, 2019).

Dette handler om et mer helhetlig pasientfokus som innebærer opplæring av helhetlig yrkeskompetanse (Sylte, 2020, 2021). Helhetlig yrkeskompetanse defineres som at elever lærer å planlegge, gjennomføre og vurdere en helhetlig yrkesoppgave. Det kan være f.eks. praktisk pleie, og samtidig skal de løse sammensatte utfordringer knyttet til den enkelte pasient – eksempelvis kommunikative og etiske utfordringer, eller yrkesutøvelsen som helhet. Det omfatter dessuten forståelse for hvordan yrket utøves, for dets funksjon i samfunnet, kultur, tradisjon og utvikling (Sylte, 2017a). Det helhetlige yrkeskompetanseperspektivet støttes av Meld. St. nr. 28 (2015-2016): «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanser innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Udir, 2018, s. 10). Samtidig peker internasjonal forskning på at også personlige egenskaper, som f.eks. egnethet for å bli en god helsefagarbeider, er en viktig del av en helhetlig yrkeskompetanse: «A competence consists of an integrated set of knowledge, skills and attitudes, where also personal characteristics and aspects of the professional functioning influence the development of competences in some way» (Koenen et al., 2015, s. 2).

Dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse

Aamodt et al. (2016) påpeker at yrkesfaglærere ønsker mer fagspesifikk kompetanseutvikling. Dybdelæring er ett av begrepene i den norske, overordnede delen av læreplanen som fremstår som viktigst for elevers kompetanseutvikling (Gamlem & Rogne, 2018; Udir, 2018). En utfordring med begrepet dybdelæring, kan være at det er flere oppfatninger av hva det betyr og hvordan det skal brukes (Gilje et al., 2018). Dybdelæring handler ikke bare om å huske informasjon, men å forstå kunnskapen og bruke den i nye situasjoner (Gilje et al., 2018). «Det er derfor en nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33). Samtidig har LK-20 et tydelig søkelys på yrkesspesialisering (Udir, 2019). Det indikerer at det også må legges til rette for elevers utvikling av helhetlig yrkeskompetanse (Sylte, 2020). Ved vg2 HFA innebærer det tilrettelegging for at elever utvikler forståelse for det komplekse i naturlige helhetlige pleie- og omsorgssituasjoner, der den pleietrengende er i fokus. Det vil si en utvikling av helhetlig yrkeskompetanse, i stedet for kun å lære f.eks. enkeltprosedyrer i klinisk praksis.

Ifølge Koenens et al. (2015) trenger også elever å utvikle personlige egenskaper som er dynamiske over tid, gjennom klinisk praksis i f.eks. pasientpleie på et sykehjem. Elevene skal kunne reflektere over egen læring og bruke det de har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner på sykehjemmet, alene eller sammen med andre (Sylte, 2021). Når elever jobber grundig med f.eks. blodtrykksmåling knyttet til pasientpleie, og samtidig reflekterer over den helhetlige yrkesoppgaven som også innbefatter pleie og omsorg, kan dybdelæring oppnås (Sylte, 2017a, 2021). Det innebærer at elevene lærer blodtrykksmåling i en helhetlig yrkesoppgavekontekst. Overfladisk arbeid med mange fragmenterte temaer, kan derimot føre til lav dybdelæring. Å utvikle dybdelæring og yrkeskompetanse er en lang prosess som skjer i samhandling med praksisveileder. Kompetanse er mer enn kunnskap og ferdigheter. Dette handler også om å vurdere, argumentere og gjøre valg for å utføre praktisk pleie og omsorg med utgangspunkt i pasientens behov og forutsetninger.

Til sammenligning er overflateløring å lære nytt fagstoff som f.eks. en enkel prosedyre løstrevet fra praktisk pleie. Dette er uten at eleven tenker på hva hen kan fra før, eller hva den helhetlige pleieoppgaven innebærer (Gamlem & Rogne, 2018; Sylte, 2017a, 2021).

Med dagens utvikling i helsesektoren, vet man ikke helt hva som blir viktig innen helsefaglig yrkeskompetanse i fremtiden. Desto viktigere blir det da at elever ved vg2 HFA utvikler dybdeløring, og at de blir bedre rustet til å reflektere over hva de har lært og hvordan de kan bruke det til å lære i nye situasjoner i arbeidslivet. Å lære å lære blir dermed viktig. Dybdeløring kan danne grunnlaget for helhetlig yrkeskompetanse og samfunnsmessig dannelse som vil være viktig i fremtiden (Gilje et al., 2018; Sylte, 2021). Samtidig er det viktig å være bevisst på at det kan gå ut over de spesifikke ferdighetene, teknikkene og prosedyrene man trenger for å kunne utøve et spesifikt yrke. Det kan skje hvis oppløringen blir så generell at den til enhver tid kun skal tilfredsstille endringsbehovene i samfunnet (Deichman-Sørensen, 2015). Hvilket faglig innhold og arbeidsmetoder som kan bidra til elevens dybdeløring og utvikling av helhetlige yrkeskompetanse i vg2 HFA, er derfor et viktig forskningsspørsmål i denne artikkelen.

Teoretiske perspektiver på dybdeløring knyttet til en helhetlig helsefaglig forståelse

En grunnleggende verdi i helsefaglig arbeid er det humanistiske menneskesynet. Det fordrer brukermedvirkning og samarbeid med pasienten. Det betyr at helsefagarbeideren må lære pasienten å kjenne og skape en likeverdig relasjon mellom den profesjonelle og pasienten. Lærere tilrettelegger for at elever skal opparbeide et mer helhetlig pasientfokus der de tar ansvar for den profesjonelle relasjonen til pasienten. Det handler både om kompleksiteten i dybdeløring, og om opparbeidelse av helhetlig yrkeskompetanse. Dybdeløring i et kognitivt perspektiv (National Research Council [NRC], 2000; Piaget, 1973) forutsetter at det teoretiske og praktiske innholdet i helsefagutdanningen som skal forstås, settes i en helhetlig og relevant kontekst. Hvis f.eks. eleven øver i flere uker på å lære enkelprosedyrer som blodsuktermåling eller lignende, krever det ifølge Piaget (1973) bare assimilasjon, ikke akkomodasjon. Dette bidrar derfor lite til ny læring. Piagets likevekt-prinsipp viser hvor viktig det er med elevens egen trang til å søke ny kunnskap når det oppstår ubalanse i likevekten. Det innebærer at eleven får en indre motivasjon når hen møter en utfordring eller noe vedkommende ønsker å lære mer om, som f.eks. den helhetlige situasjonen om pasienten ved blodsuktermåling. Da oppstår det ubalanse i likevekten, og eleven akkomoderer. Eleven må da utvikle nye kognitive skjema om den helhetlige situasjonen rundt pasienten. Piagets teori viser hvor viktig det er å ta hensyn til elevens læreforutsetninger i planleggingen av praksis i arbeidslivet, slik at eleven blir medvirkende i egen læring (Sylte, 2021).

Piaget skiller dermed mellom figurativ og operativ kunnskap (Sylte, 2021). Figurativ kunnskap innebærer fakta, detaljer og informasjon som ikke er relatert til elevens kognitive skjema. Det kan eksempelvis være kunnskap om prosedyren med blodsuktermåling. Operativ kunnskap er resultatet av læringsprosessen, og den inneholder både assimilasjon og akkomodasjon. Denne er relatert til skjemaer og er dermed anvendbar og varig. Dermed forstår elevene hva som er grunnen til at blodsukkeret må måles. Da blir teorien om prosedyren operativ kunnskap som er yrkesrettet til et helhetlig pasientbilde. Det skjer her utvikling av både dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse. Dette påvirker både elevens interesse og motivasjon, samt opplevelse av medvirkning. Det

er viktig for at elevene opplever at oppløringen er relevant for å utdanne seg til helsefagarbeider (Sylte, 2021).

Verdighet står sentralt i humanistisk menneskesyn. Helsefagarbeideren skal utøve verdighet i sin praksis, noe som innebærer anerkjennelse og respekt for pasienten. Følgelig må helsefagarbeideren vite hvordan pasienten forstår sin situasjon. Det er for å kunne gi best mulig pleie og omsorg. Samtidig må pasienten gi muligheten til å opprettholde sin autonomi ved å kunne ta selvstendige valg. Dette er grunnlag for profesjonell sykepleie og viktig i utvikling av faglig identitet (Travelbee & Thorbjørnsen, 1999). Slik helhetlig yrkeskompetanse innebærer ulike komponenter som sosial-, fag- og nøkkelkompetanse knyttet til praktiske ferdigheter. Nøkkelkompetanse kan også innebefatte tauskunnskap, slik som f.eks. etiske overveielser i pasientstellet, samt evnen til analytisk, innovativ og kritisk tenkning og problemløsning. Forskning viser at når elever blir bevisste på nøkkelkompetansen som inngår i helhetlig yrkeskompetanse, øker både motivasjonen og læringsutbyttet (Sylte, 2018, 2020).

Tilrettelegging for elevens utvikling av et helhetlig pasientsyn, som er en viktig komponent i en helhetlig yrkeskompetanse, vil også være påvirket av elevens personlige egenskaper (Koenen et al., 2015). Personlige egenskaper og aspekter ved denne profesjonelle funksjonen, kan påvirke utviklingen av helhetlig yrkeskompetanse. Samtidig kan det være snakk om elevens bevisste valg, eksempelvis hvordan de velger å handle og kommunisere med pasienter i gitte situasjoner. Dermed vil det handle om elevens bevisste valg om hvilken relasjon de ønsker å gå inn i og hvilken respons den gir sine omgivelser. Buber (1992) er opptatt av at den menneskelige eksistens består av et nettverk av relasjoner der Jeg-Du-forhold er en ekte relasjon. Et helhetlig menneskesyn er basert på en likeverdig relasjon i pasientkontakten og omsorgssituasjoner. Det er vesentlig å ikke bare forstå diagnosen, men hvordan hele mennesket blir påvirket av situasjonen de er i. Dette er i motsetning til et naturvitenskapelig menneskesyn, der mennesket blir sett på som en del og sykdom behandles isolert fra helheten. Det kan føre til reduksjonisme, hvor mennesket blir betraktet som objekt og helhet og medvirkning kan forsvinne. Da oppstår et Jeg-Det-forhold i pleiesituasjonen. Bevisstgjøring om tauskunnskap knyttet til et helhetlig menneskesyn preget av Bubers (1992) Jeg-Du-forhold, kan være et vesentlig aspekt for utvikling av elevens personlige egenskaper. Det kan dreie seg om utvikling av f.eks. elevens kommunikasjonsferdigheter, etiske refleksjoner, kritisk tenkning og problemløsning knyttet til praktisk pleie og omsorg. Det vil også innebære dybdeløring, ved at elever utvikler kunnskap og varig forståelse der de ser f.eks. sammenhengen mellom kommunikasjon og pasientpleie. Da kan de greie å anvende det de har lært til å løse problemer og pasientoppgaver i nye sammenhenger i en helhetlig kontekst (Udir, 2018).

Teoretiske perspektiver på arbeidsmåter og læreprosess i den praktiske oppløringen

Praksisveiledere med lang praktisk-teoretisk erfaring fra f.eks. pleie og omsorg av pasienter, kan ha oppnådd holistisk kunnskap (Kolb, 2012). Dette kan ses i sammenheng med ekspertkompetanse i sitt fagområde, som har paralleller til helhetlig yrkeskompetanse. Da vet de ikke bare hva som skal gjøres, men også hvordan det gjøres (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Sylte, 2017a). Det fordrer et stort handlingsrepertoar relatert til å kunne skille mellom ulike situasjoner på ekspertnivå, der man intuitivt vet hva som skal gjøres på bakgrunn av teoretisk kunnskap og praktisk erfaring

(Dreyfus & Dreyfus, 1986). Arbeidslivspraksis har en sentral plass i utdannelsen av helsefagarbeidere og deres utvikling av yrkeskompetanse. En erfaren praksisveileder som sammen med elevene gir mulighet til fagsamtaler og refleksjon rundt konkrete erfaringer ut ifra ulike problemstillinger og intensjoner, kan ha mulighet for å gi eleven et repertoar av praksiserfaringer. Ifølge Schön (1987) består yrkeskunnskap av et komplekst samspill av ferdigheter sammen med sansene våre, som videre utgjør en helhet. I profesjonell yrkesutøvelse vises kunnskap i handling og hvordan man reflekterer i handlingen. Utgangspunktet i veiledningen bør være hva elevene gjorde, tenkte og følte ut fra reelle erfaringer i praksis. En praksisveileder med ekspertkompetanse vil kunne kjenne igjen elevens erfaringer gjennom kritisk refleksjon, sette ord på den tause kunnskapen og hjelpe eleven til å se mulige løsninger (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1987). Kritisk refleksjon i og over praktisk erfaring er helt vesentlig for utvikling av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse (Kolb, 2012; Schön, 1987; Sylte, 2017a).

Å gi rom for dybdelæring forutsetter at opplæringen tar hensyn til at elevene er forskjellige, og at de lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon (Piaget, 1973). Dette krever at både læreren og praksisveilederen har kunnskap om hvordan elever lærer og hva de kan fra før. Det forutsetter også tett oppfølging av den enkelte. Prøving og feiling fra sykehjempraksis kan være en kilde til læring og erkjennelse. En slik refleksiv prosess over erfaringer kan sees gjennom Kolbs (2012) læringssirkel for erfaringsbasert læring.

Metode

Allerede i NOU (2015:8) og i Meld St. 28 (2015-2016) ble dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i opplæringen satt på dagsordenen. Dette var bakgrunnen for at forfatterne så behov for en kvalitativ studie om hva som kan bidra til utvikling av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksis i arbeidslivet for elever ved videregående trinn 2 (vg2) helsearbeiderfag (HFA). Studien har en hermeneutisk fenomenologisk forskningstilnærming (Gadamer, 2003; Patton, 2015). Hensikten var å finne meningen og essensen i informantenes opplevde erfaringer rundt fenomenet (Gadamer, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009).

Empirigrunnet

Empirigrunnet er basert på ett kvalitativt gruppeintervju av fire praksisveiledere og syv dybdeintervjuer av nyutdannede helsefagarbeidere i perioden 2018-2019. Hensikten var å få innblikk i intervjuobjektens livsverden om fenomenet ut ifra praksisveileder- og elevperspektivet. Dataene er satt inn i konteksten og forstås og tolkes i en hermeneutisk sammenheng (Gadamer, 2003). Gadamer påpeker viktigheten av å forstå hverandre. Her kunne man også ha gjennomført utviklingsforsøk. I denne artikkelen var det derimot avgjørende å få innsikt i hva informantene mener er viktig for å kunne utvikle en praksis som er i tråd med arbeidslivets behov for kompetanse.

Utvalget

Fire erfarne praksisveiledere med hjelpepleierbakgrunn ble strategisk utvalgt, samt syv tilfeldig utvalgte nyutdannede helsefagarbeidere. Alle var fra ulike sykehjem. I kvalitative intervjuer er det viktig å fremskaffe et strategisk utvalg av informanter for å kunne få svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter forespørsel fra en av forfatterne med helsefaglig bakgrunn, ble utvalget av praksisveiledere foretatt av ledere på sykehjemmene. Lederne kjente til hvem som hadde lang erfaring med veiledning av elever, og som ble ansett som relevante for å representere arbeidslivets perspektiv. Elevperspektivet ble representert gjennom nyutdannede helsefagarbeidere som hadde vært elever ved ulike videregående skoler i Oslo og omegn. Ut ifra utdanningsetatens oversikt, tok forfatteren kontakt med syv tilfeldige nyutdannede helsefagarbeidere. Utvalgets to perspektiver var viktige for å kunne analysere om elevperspektivet var sammenfallende med arbeidslivets perspektiv om hvordan elever utvikler dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse. I tillegg til å få innsikt i arbeidslivets behov for kompetanse, var det også viktig å høre elevenes stemmer. Dette henger sammen med forfatterens pragmatiske og teoretiske perspektiv (Schön, 1987).

Intervjuene

Forskningsmetodene var dybde- og gruppeintervju gjennomført av forfatteren med helsefaglig bakgrunn. Fordelen med gruppeintervju, var at praksisveiledere fikk mulighet til å reflektere sammen over organisering og innholdet i utdannelsen. Formålet med dybdeintervjuene var å få en dypere innsikt i informantens livsverden (Gadamer, 2003). Gruppeintervjuet ble gjennomført på et av sykehjemmene, og hadde varighet på ca. en og en halv time. Etter ønske fra de nyutdannede, ble dybdeintervjuene gjennomført over telefon pga. deres skiftordninger. Dybdeintervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på 50 minutter. Intervjuene var halvstrukturerte og handlet om hva som er viktige elementer for å utvikle dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse ved vg2 HFA. Selv om informantene var til dels kjent med begrepene dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse, innledet forfatteren med å forklare begrepene iht. NOU (2015:8), Udir (2018) og Meld St. 28 (2015-2016). Informantene ble videre bedt om å reflektere over sine erfaringer fra veiledning av elever i praksis, og nyutdannedes erfaringer fra vg2 HFA knyttet til begrepene. Forfatteren fulgte opp med oppfølgingsspørsmål knyttet til innhold og organisering av utdanningen, og «noterte stikkord underveis for å kunne komme med oppfølgingsspørsmål, slik at de kunne utdype sine svar» (Ryen, 2002, s. 99).

Analyse av intervjuer

Datamaterialet ble transkribert og sammenfattet ut ifra Kvale og Brinkmanns (2009) tre analyse-nivåer; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og forfatterens pragmatiske og teoretiske forståelse. Analysen startet til dels under intervjuene og videre gjennom transkriberingsarbeidet, hvor det utpekte seg kategorier. Analysekategoriene var *dybdelæring* og *helhetlig yrkeskompetanse*, sett i forhold til *innhold* og *organisering av praksis* knyttet til *koherens* ved vg2 HFA. Tabell 1 viser eksempel fra matrisen med analysekategoriene og hvordan ulike sitater ble analysert og kategorisert.

Tabell 1: Eksempler fra analyseprosessen

Analyse kategorier	Innhold knyttet til koherens	Organisering knyttet til koherens
Dybdeløring	<p>Praksisveiledere: «Hver pasient er unik og den beste måten å lære yrket på er å se hele pasientens behov for omsorg og pleie».</p> <p>Nyutdannede: «Lære hva en kan av veileder, og da kan jeg det til neste gang».</p>	<p>Praksisveiledere: «Der refleksjon sammen med veileder underveis og i etterkant er inkludert».</p> <p>Nyutdannede: «Skolen kunne ikke lage opplegg der jeg var i praksis. Jeg ble ansvarlig selv, men vi var heldigvis to elever». «Læreren var mer opptatt om jeg kom tidsnok og om jeg var borte fra praksis».</p>
Helhetlig yrkeskompetanse	<p>Praksisveiledere: «Det viktigste for elever å lære før praksisperiodene er interpersonal forståelse, det er helt grunnleggende for å utøve yrke».</p> <p>Nyutdannede: «Kommunikasjon og hvordan ta kontakt med pasienter var vanskelig». «Pasienter redde fordi jeg ikke klarte å kommunisere».</p>	<p>Praksisveiledere: «Når elever har med en oppgave ut i praksis hvor de eksempelvis skal lære prosedyren på blodsuktermåling blir det uten sammenheng». «Det er dessverre oppgaven fra skolen som blir styrende for elevens fokus».</p> <p>Nyutdannede: «Hvis temaet i oppgaven var hygiene, ble fokuset kun på hygiene fordi jeg ville ha god karakter på oppgaven».</p>

Kodingsprosessen dreide seg om å få frem essensen. Det inkluderte fortolkning av datamaterialet som systematisk ble kategorisert innenfor både det organisatoriske og det innholdsmessige knyttet til koherens. Dette innebar en reduisering av datamaterialet og organisering etter tema, uten å miste viktig informasjon i henhold til Kvale og Brinkmanns (2009) første og andre analysenivåer. For eksempel noterte forfatteren under innhold knyttet til koherens i utdannelsen dette utsagnet: «Det viktigste for elever å lære før praksisperiodene er interpersonal forståelse. Det er helt grunnleggende for å utøve yrket». Videre merket forfatterne av sitater med ulike farger som underbygde funn som ble kategorisert under analysekategoriene. Disse hadde en pragmatisk teoretisk forankring jf. tabell 1. Det tredje analysenivået ga eksempelvis en oversikt over sammenfall og ulikheter mellom arbeidslivets og nyutdannede helsefagarbeideres erfaringer og oppfatninger av praksis ved vg2 HFA.

Gyldighet og relevans - validitet

Validiteten ble forsøkt ivaretatt ved bl.a. at dataene har gyldighet og er relevante for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forfatterne var opptatt av å få en dypere innsikt i informantens livsverden (Gadamer, 2003). Samtidig var forfatterne bevisste på at søkelyset på dybdeløring og det nye kompetansebegrepet var annerledes da forskningen ble gjennomført i 2018-2019. Begrepene ble lansert allerede i 2015-2016 (Meld St. 28 (2015-2016); Udir, 2018), før forskningen ble gjennomført. Derfor var både de nyutdannede helsefagarbeiderne og praksisveilederne til dels kjent med det nye fokuset i Fagfornyelsen. Det er imidlertid alltid en fare for at forfatter/intervjuer kan ha påvirket informantens oppfattelse og syn på ting. En av de to forfatterne hadde tidligere erfaring fra undervisning ved vg2 HFA, og hen gjennomførte derfor datainnsamlingen. På én side kan det være en utfordring å kjenne feltet, fordi man kan bli for lite objektiv som intervjuer. Men

på en annen side er det flere fordeler med å forske i egen praksis, fordi man da vet mer hvor skoen trykker, og man kan stille spørsmål som en ufaglært ikke ville ha gjort (Cochran-Smith & Lytle, 1993, s. 43): «This research recognizes that teacher researchers are uniquely positioned to provide an insider's view that makes visible the way that students and teachers together construct knowledge». Samtidig var bevisstheten rundt forfatterens etiske profesjonalitet viktig. Derfor ble analysen gjennomført av begge forfatterne med søkelys på profesjonell distanse til datamaterialet i analyseprosessen (Sylte, 2017b). Mennesker kan ha en tendens til å dekke over eller fremstille ting på en annerledes måte enn hva de i realiteten er (Eikeland, 2006). I undersøkelsene ble det f.eks. stilt åpne spørsmål, med korte og konkrete oppfølgingsspørsmål når det oppstod usikkerhet om meningsinnholdet. Forfatteren med helsefaglig bakgrunn var derfor svært bevisst på at informantens stemme i intervjuene skulle komme til uttrykk uten påvirkning fra forfatter, nettopp for å få tak i informantens opplevde erfaringer rundt fenomenet (Gadamer, 2003). Bevissthet på å utøve profesjonell distanse i forskerrollen, samt å se funnene ut ifra både et arbeidslivs- og elevperspektiv, mener vi bidro til å styrke validiteten i studien (Sylte, 2017b).

Etikk

Informantene fikk på forhånd opplysninger om formålet med undersøkelsen, og at den ble anonymisert, før de ga en samtykkeerklæring. Det ble også opplyst at intervjuene ble tatt opp på lydfil og transkribert (Kvale & Brinkmann, 2009). Datafilene med stemmeopptak ble umiddelbart slettet. Siden det underveis i intervjuperioden kom skjerpede regler knyttet til personvern, ble studien vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referansekode 492492. Studien ble gjennomført etter NSDs forskningsetiske retningslinjer, og undersøkelsen inneholdt ikke personopplysninger.

Resultater

Presentasjonen av resultatene struktureres etter forskningsspørsmålene om innhold og organisering av praksis ved vg2 HFA. Resultatene presenteres og drøftes tematisk underveis med en oppsummerende drøfting av hovedproblemstillingen om hvordan elever kan utvikle dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksis i arbeidslivet.

Viktige innholdsmessige aspekter og arbeidsmåter i tråd med yrkets kompetansebehov

De nyutdannede helsefagarbeiderne ble blant annet spurt om hvilke elementer de erfarte var viktige for å utvikle dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse. Svarene fra helsefagarbeiderne som reflekterte ut ifra eget elevperspektiv, var samstemte. Et viktig kompetansebehov som kom til uttrykk blant alle helsefagarbeiderne, innebar at elever må opparbeide seg et helhetlig pasientsyn. En helsefagarbeider sa: «Det viktigste for elever å lære før praksisperiodene, er interpersonal forståelse. Det er helt grunnleggende for å utøve yrket». En annen helsefagarbeider sa: «Pasientforståelse, lære hele mennesket å kjenne».

Disse resultatene handler om selve grunnlaget for å gi pleie og omsorg. Det innebærer å etablere og være i relasjon med pasienter (Kirkevold, 1999). Det kan ses i sammenheng med forskning som viser nødvendigheten av at yrkesfagelever trenger å utvikle en helhetlig yrkeskompetanse gjennom dybdeløring, og det handler også om å lære å lære (Gamlem & Rogne, 2018; Sylte, 2017a).

Ifølge praksisveiledere utvikles yrkeskompetanse i å forstå det mellommenneskelige ytterligere gjennom erfaring. Samtidig mente praksisveilederne at det er viktig med en innføring i temaet, slik at elevene får grunnleggende relasjonskompetanse før de starter i praksis. Dette ble til dels bekreftet av helsefagarbeidere som reflekterte over egne erfaringer fra praksisoppløringen. De beskrev mye usikkerhet knyttet til praksis: «Kommunikasjon og hvordan ta kontakt med pasienter var vanskelig», sa en, og andre sa lignende: «Følte usikkerhet, hva skal jeg gjøre og ble veldig avhengig av veilederen min», og «Pasienter ble redde fordi jeg ikke klarte å kommunisere». En annen sa at de hadde opplevd: «Manglende forberedelse til praksis i måten å være med pasienter på».

Disse funnene indikerer behov for at innholdet og arbeidsmåtene i skolen tar utgangspunkt i helhetlige arbeidsoppgaver for å fremme dybdeløring (Sylte, 2020). Nødvendigheten av koherens mellom arbeidslivets kompetansebehov og vg2 HFA, ble fremhevet av både praksisveilederne og de nyutdannede helsefagarbeiderne. De var opptatte av betydningen praksis i arbeidslivet har for oppløringen i skolen. Samtidig så de behov for bedre samarbeid mellom partene. Tett samarbeid mellom skolen og arbeidslivet - koherens mellom teori og praksis, og mellom skole og arbeidsliv - er en forutsetning for relevant profesjons- og yrkesoppløring (Canrinus et al., 2015; Heggen & Terum, 2013; Hiim, 2015, 2017; Sylte, 2018).

Imidlertid har skolen et mer snevert fagspesifikt syn på oppløringen, fordi den er delt i mange enkeltelementer, hevde praksisveilederne. Praksisveilederne mente det fratar elevene muligheten til en helhetlig pasientforståelse og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse gjennom dybdeløring. Praksisveilederne erfaringer kan indikere at vg2 HFAs praksisoppløring er til dels disiplin-inndelt, med svak koherens mellom skole og arbeidsliv, noe som også ble bekreftet av helsefagarbeiderne.

Både praksisveilederne og helsefagarbeiderne erfarte at lærere vektla prosedyrer, i stedet for læring gjennom helhetlige yrkesoppgaver. «Når elever har med en oppgave ut i praksis hvor de eksempelvis skal lære prosedyren i å måle blodsukker, blir det uten sammenheng», sa f.eks. en av praksisveilederne. Prosedyrer vil elevene lære etter hvert i pleien, mente informantene. Det kan imidlertid være betimelig å spørre om utførelse av prosedyrer kan gi eleven trygghet og bedre evne til å skape trygghet og ro i en pasientsituasjon. Piaget (1973) skiller mellom figurativ og operativ kunnskap. Han peker på behovet for å vekke elevens indre motivasjon gjennom likevektprinsippet, der elevens egen trang til å søke ny kunnskap oppstår gjennom ubalanse i likevekten. Operativ kunnskap er nemlig anvendbar og varig, slik at elevene forstår hva som er grunnen til at blodsukkeret må måles. Da blir teorien om prosedyren operativ kunnskap, yrkesrettet med et helhetlig pasientfokus. Samtidig er det heller ikke sikkert at noen av pasientene har behov for blodsukkermåling, og på en annen side blir elevene opphengt i oppgaven, i stedet for å være åpne for å lære av de yrkesoppgavene som i virkeligheten skjer i praksis, mente flere fra begge perspektivene. Det er ikke dermed sagt at øvelse på prosedyrer ikke er viktig for utvikling av kvalitet i utførelse, men det må skje i en naturlig arbeidslivskontekst. «Det er dessverre oppgaven fra skolen som blir styrrende for elevens fokus», sa en av praksisveilederne. I likhet med praksisveiledere, uttrykte en av

helsefagarbeiderne: «Hvis temaet i oppgaven var hygiene, ble fokuset kun på hygiene fordi jeg ville ha god karakter på oppgaven». Da vil ikke opplæringen være tilrettelagt for et helhetlig pasientsyn, som igjen kan bidra til å utvikle helhetlig yrkeskompetanse (Buber, 1992; Dahlback et al., 2018, 2019, 2020; Hiim, 2013, 2015; Kirkevold, 1999; Travelbee & Thorbjørnsen, 1999).

Resultatene kan indikere at skolens organisering av opplæringen i praksis bør gi rom for at elever får delta i de helhetlige yrkesoppgavene som kontinuerlig skjer i sykehjemmet. Det vil være i stedet for styrte disiplinerte oppgaver, som kanskje må gjennomføres uten kontekst. Det ville kreve at elevene heller får jobbe med åpne helhetlige oppgaver i praksisen, der de tar utgangspunkt i yrkesoppgavene og knytter teori til refleksjonen over hva som fungerte og ikke (Schön, 1987; Sylte, 2017a). I motsatt tilfelle kan elevens opplæring nærmest bli «prisgitt» skoleoppgaven mer enn de virkelige yrkesoppgavene en helsefagarbeider trenger å lære i sin praksis. «Litt mer praksis og lære mer om hva passer den enkelte pasient», uttrykte f.eks. en av helsefagarbeiderne. Det understreker at hver pasient er unik og ikke kan behandles likt. Dette peker også på at tilnærmingen til pasienter må være tilpasset den enkeltes behov for pleie. Ifølge Kolbs (2012) og Schöns (1987) læringsperspektiver, kreves det variert praksiserfaring med refleksjon over kommunikasjonen for å utvikle relasjoner til pasienter.

Viktige organisatoriske aspekter i praksisopplæringen

Praksisveilederne mente det bør være et mer kollektivt ansvar på sykehjemmet for opplæring av elever. Dette er i motsetning til at lærere i skolen ønsker at elevene følger en fast praksisveileder. De påpekte flere fordeler med et kollektivt ansvar. Praksisveiledere jobber i skiftordning, og ved eventuelt sykefravær vil det ikke alltid være mulig å følge kun en veileder i praksis. Helsefagarbeiderne bekreftet fordelene og fremhevet at mangel på kollektivt ansvar kan skape utrygghet for elevene: «Veilederen min var mye borte og det var ikke noe allright». Alle mente det kan avgjøres på morgenmøtet hvem eleven skal følge, ut ifra hvilken kompetanse eleven trenger å utvikle. «Hver pasient er unik, og den beste måten å lære yrket på er å se hele pasientens behov for omsorg og pleie», sa en av helsefagarbeiderne, mens en annen fremhevet at praksis må organiseres som: «Der refleksjon sammen med veileder underveis og i etterkant er inkludert». Samtidig var det flere fra begge perspektivene som trakk frem nødvendigheten av også å være gode rollemodeller gjennom å opptre profesjonelt: «Vi er mennesker, og når vi ikke opptre profesjonelt, så er det viktig å forklare/reflektere sammen med eleven. Hva skjedde her, og hva kunne blitt gjort annerledes?», sa f.eks. en av praksisveilederne.

Alle så stort behov for bedre samarbeid mellom skolen og praksisplassen, slik at elever får helhetlig opplæring der elevene ser sammenhengen mellom teori og praksis. «Fagkunnskap er så abstrakt i yrket at elever bør få masse erfaring i praksis, så kan de fylle på med teori i skolen for å forstå det», sa en av praksisveilederne. Dette ble også understreket av helsefagarbeiderne: «Alfa og omega med refleksjon», sa en, mens andre pekte på viktigheten av veileders rolle og sa: «Lære hva en kan gjøre av veileder, og da kan jeg det til neste gang», «Det er forskjell på veiledere. Jeg stilte spørsmål hele tiden og skrev logg. Det var veldig bra.» og «Jeg kjenner ikke pasienten, og da kan jeg snakke med veileder».

Skaalvik et al. (2011) sin forskning viser at veileders rolle i sykepleierutdanningens praksis bidrar til å redusere gapet mellom teori og praksis, noe som ser ut til å også ha stor betydning for vg2

HFA. Praksisveiledere opplevde imidlertid ikke at de hadde noen medvirkning til organiseringen av praksisopplæringen. Det er lærerne som bestemmer hvordan praksis er organisert, sa de. Derimot ønsket praksisveiledere samarbeid om den faglige opplæringen, samtidig som de så utfordringer med lite tid til samarbeid med skolen. Helsefagarbeiderne bekreftet utfordringene praksisveilederne påpekte. Som elever hadde de selv opplevd lite samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Flere av de nyutdannede hadde likevel hatt en forventningssamtale i forkant av sin praksis. Skolen synes imidlertid å ha andre forventninger til praksis enn arbeidslivet: «Læreren var mer opptatt om jeg kom tidsnok og om jeg var borte fra praksis», sa en, mens andre savnet praksisorganisering og sa liknende: «Skolen kunne ikke lage opplegg der jeg var i praksis. Jeg ble ansvarlig selv, men vi var heldigvis to elever. De på sykehjemmet ordnet opplegg», og «100 % arbeidskraft fra første dag, ikke klargjort hvilken rolle jeg skulle ha».

Resultatene viser at organiseringen av praksis er forskjellig, og fokuset i møte mellom skole og praksissted kan se ut til å handle om hvordan eleven mestrer det å være arbeidstaker, mer enn yrkesfaglig dybdeutvikling. Ifølge informantene, var det imidlertid lite søkelys på å legge til rette for dybdelæring og utvikling av helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksisen fra skolens side.

Tilrettelegging for dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i utdanningens praksisopplæring

Hva kan bidra til utvikling av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse gjennom praksis i arbeidslivet for elever ved vg2 HFA? En grunnleggende verdi i helsefaglig arbeid, er det humanistiske menneskesynet som fordrer samarbeid med pasienten og pasientmedvirkning (Travelbee & Thorbjørnsen, 1999). Dette fokuset ble imidlertid ikke vektlagt i skolens oppgaver som elevene skulle gjennomføre i sykehjemmene. Hverken dybdelæring eller et helhetlig yrkeskompetanseperspektiv var vektlagt i skolens oppgaver. Det erfarte både praksisveilederne og de nyutdannede helsefagarbeiderne. Noe av årsaken kan være at det før Fagfornyelsen ikke var et tydelig krav om dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse i styringsdokumentene, selv om det ble satt på dagsordenen i NOU (2015:8). Samtidig så informantene her viktigheten av at både dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse bør vektlegges i elevenes oppgaver i praksisen på sykehjemmene.

Innhold og arbeidsmåter knyttet til koherens som kan bidra til å utvikle elevers dybdelæring og helhetlige yrkeskompetanse

Elevene trenger eksempelvis å utvikle verdighet, som står sentralt i humanistisk menneskesyn og som helsefagarbeideren skal utøve i sin praksis. Følgelig må helsefagarbeideren vite hvordan pasienten forstår sin situasjon for å kunne gi best mulig pleie og omsorg. Selv om skoleoppgavene her var kontekstfrie, viser resultatene derimot behov for kontekstuell læring hvor elevene er medvirkende i egen læringsprosess (Piaget, 1973) i stedet for: «Å lære prosedyren i å måle blodsukker (...) uten sammenheng», sa f.eks. en av praksisveilederne. For å utvikle helhetlig yrkeskompetanse, blir det imidlertid viktig at elevene får mulighet til helhetlige oppgaver som vektlegger yrkesspesialisering og dybdelæring, i tråd med NRC (2000) og det nye kompetansebegrepet som LK-20 vektlegger (Udir, 2018).

Dybdelæring kan f.eks. dreie seg om hvordan de gir pasienter mulighet til å opprettholde sin autonomi ved å kunne ta selvstendige valg. Det kan også være at de ser sammenheng mellom yrkesfagkunnskapen og andre fagområder, samtidig som elever utvikler kompetanse om hvordan pasienten forstår sin situasjon. Eksempler kan være måling av blodsukker eller blodtrykk. Dette er grunnlaget for profesjonell sykepleie, som er viktig i utviklingen av faglig identitet (Travelbee & Thorbjørnsen, 1999). Det er «nær sammenheng mellom dybdelæring og kompetanse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 33), fordi elevene også skal anvende dybdelæringen til «å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger» (Udir, 2018, s. 10). Kontekstuelle og helhetlige oppgaver, med utgangspunkt i yrkesoppgavene, blir derfor viktige i dagens og fremtidens yrkesutdanning. Det er fordi elevene også skal anvende det de har lært til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger og situasjoner (Udir, 2018; Sylte, 2017a).

Flere poengterte at man ikke utvikler relasjonskompetanse om pasientbehandling ved bare å: «Lese i boka og oppleve noe helt annet i praksis», sa f.eks. en av de nyutdannede. Dette peker på behov for mer dybdelæring hvor kommunikasjon, relasjonskompetanse og menneskesyn knyttes til hele yrkesoppgaven. Samtidig var det noen som mente elevene trenger denne yrkeskompetansen før de skal ut i praksis. Det innebærer en mer deduktiv læringstilnærming hvor man lærer teorien først, og så praktiserer (Sylte, 2021). Kolb (1984) og Schön (1987) mener til motsetning at utvikling av yrkeskompetanse best skjer gjennom praksis og refleksjon i og over praksis. Samtidig viser mesterlæretradisjonen at det er viktig at elevene får mulighet til å observere mesteren eller helsefagarbeideren, og så utøve selv i praksis med korreksjon fra mesteren (Nielsen & Kvale (1999).

Ifølge Schön (1987) består yrkeskunnskap av et komplekst samspill av ferdigheter sammen med sansene våre. En av helsefagarbeiderne påpekte at «helsefagarbeider» er et praktisk yrke, og at det læres best gjennom praksis: «Husker første gangen jeg kom borti stomi. Den lukten og følelsen jeg hadde når jeg lærte å tømme posen. Det kan du ikke lære ved å lese i en bok». For at elever skal kunne utvikle yrkeskompetanse, blir refleksjonen viktig i veiledningen (Schön, 1987). Utgangspunktet i veiledningen bør da være hva elevene gjorde, tenkte og følte fra reelle erfaringer i praksis. En praksisveileder på et ekspertnivå vil kunne kjenne igjen elevens erfaringer og sette ord på dem. Den kritiske tenkningen avhenger av refleksjon, og den er dermed en mulighet for å oppnå dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse (Schön, 1987; Sylte, 2017a). Evaluering av LK-06 viser imidlertid at måten opplæringen har vært organisert på gir liten mulighet for dybdelæring og faglig fordypning (Dahl et al., 2012).

Kolbs (2012) erfaringslæring kan tenkes som en dynamisk prosess i elevens utvikling av helhetlig yrkeskompetanse, som består av dybdelæring gjennom både praktiske ferdigheter og teoretisk fagkunnskap, i tillegg til personlig egnethet (Koenen et al., 2015). Samtidig er helsefagarbeideres holdninger som helhetlig menneskesyn, respekt for menneskeverdet og medmenneskelig innstilling, en vesentlig del av en helhetlig pleie- og omsorgsoppgave. Dette poengteres med personlig egnethet i kompetanseplattformen til vg2 HFA (KD, 2006; Udir, 2018), og samsvarer med hva informantene mente var viktig innhold: «Litt mer praksis og lære mer om pasienter og hva passer den enkelte. Lære mer å gjøre med henda, diskutere og få svar», sa f.eks. en helsefagarbeider. Eleven gjør da en reflekterende observasjon av veileder eller utførelse av arbeidsoppgaver sammen med veileder. Slik refleksjon fra ulike perspektiver sammen med praksisveileder vil kunne gi eleven yrkesrelatert dybdelæring. Pasienter er unike og krever faglig skjønn i pleien. Det medfører

at ingen passer inn i et standardskjema eller en prosedyre. Dermed kreves det dybdelæring gjennom overføring av fagkunnskap fra en yrkesoppgave til andre arbeidssituasjoner (Udir, 2018).

Elevers refleksjon sammen med praksisveileder kan derfor bidra til en faglig forståelse rundt opplevelsene - eksempelvis om hvorfor arbeidsoppgavene ble utført. En helsefagarbeider erfarte: «I sykdomslære må man plutselig huske yrkesoppgaver fra praksisplasser». Det innebærer abstrakt begrepsliggjøring ved å vurdere observasjonene og knytte erfaringene til teorien elevene lærer på skolen. Dette handler om aktiv eksperimentering der eleven bruker den nye forståelsen til å ta avgjørelser og handlinger i praksis, samt konkrete erfaringer der eleven stiller seg åpen og uten fordommer for nye situasjoner, som igjen gir nye erfaringer (Kolb, 2012).

De disiplinindelte skoleoppgavene som informantene påpekte som en utfordring i denne studien, innebærer et mer konvensjonelt syn på læring, preget av at helheten kan bli borte for eleven (Hiim, 2013; Kolb, 2012; Schön, 1987). Dette er på tross av at helhetstenkningen også hadde fokus før Fagfornyelsen (Sylte, 2017a). I tillegg indikerer disiplinindelte oppgaver en fare for at pasienten blir et objekt (Jeg-Det-forhold), når intensjonen ikke er en helhetlig situasjonsforståelse for pleie og omsorg (Buber et al., 1992). Konteksten for prosedyren blir dermed borte, slik informantene påpekte. Samtidig uttrykte de fleste informantene at skolens oppgaver manglet nettopp det helhetlige yrkeskompetanseperspektivet.

Praksisveilederne så imidlertid store fordeler med å ha elever i praksis – en vinn-vinn-situasjon på flere måter. De sa det gir en spin-off-effekt fordi det rekrutterer fremtidige helsefagarbeidere. De reflekterte også over at veiledning av elever gir praksisveilederne muligheten til bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis: «Må sette ord på fagkunnskapen og vurderinger en gjør», sa f.eks. en av praksisveilederne. De erfarte at omsorgen må være spontan, og avgjørelser må tas raskt, men aldri uten refleksjon. Det peker mot at innholdet og arbeidsmåter må bidra til utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Utvikling av helhetlig yrkeskompetanse kan ses i sammenheng med en begynnende ekspertkompetanse, der yrkesutøveren er bevisst sine handlinger og kan begrunne intuitivt ut ifra både teoretisk og praktisk erfaring (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Sylte, 2017a). Da anvender man dybdelæring i nye sammenhenger og utvikler samtidig kompetanse i å lære å lære (Udir, 2018).

Hvordan praksis kan organiseres ved vg2 HFA - behov for koherens

Denne studien peker på viktige funn om hva relevant innhold og arbeidsmåter i vg2 HFAs praksisopplæring kan innebære, og hvordan tilrettelegging av dybdelæring og helhetlig yrkeskompetanse kan organiseres. Samtidig peker resultatene på utfordrende rammer for en slik tilrettelegging. De største utfordringene innebærer mangel på samarbeid mellom skolen og arbeidslivet om hva som kjennetegner relevant innhold og organisering av praksisopplæringen. Her savnet både praksisveilederne og helsefagarbeiderne samarbeid med lærerne om hvilke oppgaver elevene skulle arbeide med i praksis. Ifølge alle informantene var en av de største utfordringene at elevene hadde styrte oppgaver om f.eks. blodsuktermåling, løsrevet fra den praktiske konteksten i sykehjemmet. Her så informantene behov for mer åpne helhetlige oppgaver, der elevene får arbeide med relevant innhold og reflektere over de arbeidsoppgavene som de deltar i og som kontinuerlig skjer i praksisen ved sykehjemmet. Disiplinindelte, snevre oppgaver oppleves som lite relevante for en

klinisk praksis. Samtidig skal oppløringen imøtekomme LK-20s og forskningens nye kompetanse-definisjon, som er mer i tråd med arbeidslivets kompetansebehov (Koenen et al., 2015; Udir, 2018, 2019).

Det innebærer didaktiske prinsipper som peker på nødvendigheten av at yrkesoppløringen er sentrert rundt realistiske yrkesoppgaver. Disse må fremme helhetlig yrkeskompetanse, i stedet for konvensjonell disiplinindelt læring (Hiim, 2013; Sylte, 2017a). Dermed er det et vesentlig behov for at det tilrettelegges for dybdeløring. Elever trenger å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger om f.eks. hvordan de gir pasienter mulighet til selvstendige valg. Eleven må også se sammenhengen mellom yrkesfagkunnskapen og andre fagområder hvor hen utvikler kompetanse om hvordan pasienten forstår sin situasjon når blod-sukker skal måles. Dette handler om grunnleggende pleie og omsorg, som bidrar til utvikling av faglig identitet og helhetlig yrkeskompetanse (Travelbee & Thorbjørnsen, 1999). Taus kunnskap, som f.eks. kommunikasjonsferdigheter, etisk refleksjon og evne til kritisk tenkning og problemløsning knyttet til praktisk pleie og omsorg, blir dermed viktig innhold å vektlegge for å utvikle dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse.

Imidlertid savnet praksisveilederne at hele teamet ved sykehjemmet hadde et kollektivt ansvar for elevene. En slik organisering vil gi bedre kontinuitet, samtidig som det vil gi en bredere og mer variert praksiserfaring for elevene, mente praksisveilederne. I tillegg mente de at det også vil føre til mer bevissthet på egen praksis, fordi praksisveiledere da vil reflektere sammen med både elever og kolleger. Elever som føler seg utrygge i praksis vil også kunne profitere ved å bli ivaretatt gjennom et kollektivt veilederansvar.

Oppsummering og implikasjoner

Resultatene peker på at det helhetlige menneskesynet og relasjonskompetanse er viktige aspekter i faginnholdet ved vg2 HFAs praksis. Derfor ses behov for helhetlig oppløring som gir rom for både dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse. Det innebærer også *å lære å lære*. Samtidig peker informantene på et stort behov for bedre koherens mellom skole og arbeidsliv, der praksisteamet og lærerne samarbeider om både innholdet, arbeidsmåtene og organiseringen av praksisoppløringen.

Implikasjoner vil være å følge opp resultatene gjennom f.eks. et pedagogisk utviklingsprosjekt eller aksjonsforskning, der man gjør utviklingsforsøk med ulike didaktiske metoder for hvordan dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse i praksisoppløring kan tilrettelegges. Dette vil bringe frem ny kunnskap basert på empiriske eksempler om hvordan det kan tilrettelegges. Grunnlaget blir denne nye kunnskapen om hva som skal til for å utvikle dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse.

Forfatterbiografi

Kaija-Liisa Magnussen er universitetslektor ved OsloMet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Magnussen underviser og veileder ved Yrkesfaglærerutdanningen i Helse og oppvekstfag. Hun er medlem i FoU-gruppen Samarbeid skole arbeidsliv og prosjektdeltaker i aksjonsforskningsprosjektet Lærerutdanningskoler i yrkesutdanning (LUSY). Magnussens forskningsarbeid dreier seg om utvikling av relevant yrkesutdanning, samt utvikling av samarbeidsstrukturer mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksislærere med mål om forbedring av pedagogisk praksis.

Ann Lisa Sylte er professor og forskningsleder ved OsloMet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Sylte har tidligere undervist og veiledet på masterutdanningen i yrkespedagogikk og er emneansvarlig med undervisnings- og veiledningsansvar ved Ph.D.-programmet. Hun har også lang erfaring fra studiet universitets- og høyskolepedagogikk, bachelor i yrkesfaglærerutdanning, samt forskning i det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske fagfeltet. Sylte er instituttets forskningsleder og prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet Lærerutdanningskoler i yrkesutdanning (LUSY). Hennes forskningsarbeid dreier seg om relevant yrkes- og profesjonsutdanning som f.eks. didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, yrkes- og profesjonsrettet innhold, arbeidsmåter og vurdering, samt utvikling av samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

Forfatterne står oppført i alfabetisk rekkefølge og har bidratt likeverdig i arbeidet med artikkelen.

Referanser

- Aspøy, T., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse*. (Fafu-rapport 2017:11). FAFO. <https://www.fafu.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002>
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002>
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. (H. Wergeland, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.5617/adno.4730>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B. (2012). *På de samme stier som før – Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. (SINTEF rapport A23237). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/pa-samme-stier.pdf>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2020). The Importance of Authentic Workplace-Based Assessment: A Study From VET Teacher Education. *International Journal*

- for *Research in Vocational Education and Training*, 7(3), 302–324.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.3>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 1–29.
<https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og pedagogisk praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Deichman-Sørensen, T. (2015). «Lik kvalitet» - fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfelleskap til fellesmarked. Fremveksten av en ny kvalitetsøkonomi i fag- og yrkesoppløringen. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 140-167). Gyldendal Akademisk.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free press.
- Eikeland, O. (2006). The validity of action research - validity in action research. I K. Aagaard Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: Beyond theory and practice* (s. 193-240). Shaker Publishing.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Damm.
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2018). *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*. Pedlex.
- Gessler, M. (2017). The Lack of Collaboration Between Companies and Schools in the German Dual Apprenticeship System: Historical Background and Recent Data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164-195.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Gilje, Ø., Landfald, Ø. F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdeløring, historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27. https://www.uv.uio.no/forskning/sat-singer/fiks/kunnskapsbase/dybdelering/gilje_landfald_ludvigsen_bedre_skole_2018.pdf
- Heggen, K., Smeby J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From Vocational to Professional Education* (s. 70–88). Routledge.
- Heggen, K. & Terum, L. I. (2013). Coherence in professional education: Does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Helsedirektoratet. (2012). «Velferdsteknologi. Fagrapport om implementering av velferdsteknologi i de kommunale helse og omsorgstjenestene 2013-2030» (IS-1990). <https://www.helsedirektoratet.no/tema/velferdsteknologi>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning forelever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136-148.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project aimed at Improving the Relevance of

- the Norwegian VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*. 4(1) 1-19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>
- Kirkevold, M. (1999). *Sykepleieteorier: analyse og evaluering* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education, 50*, 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring – processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). (1. utgivelse 1984). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/kl06/hea2-03>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling - Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Mulder, M. (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Springer International Publishing.
- National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School: Expanded Edition*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som sosial praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Patton, M. Q (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Piaget, J. (1973). *Psykologi og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic Books.
- Skaalvik, M. W., Normann, H. K. & Henriksen, N. (2011). Clinical learning environment and supervision: experiences of Norwegian nursing students - a questionnaire survey. *Journal of clinical nursing, 20*(15-16), 2294-2304. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03727.x>
- Sylte, A.L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the Future Competence Needs in Working Life: Didactical Implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 7*(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2018). Profesjonsretting og studentaktivitet. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2694>
- Sylte, A. L. (2017a). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning*. HiOA Avhandlinger 2017 nr. 11. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte, A. L. (2017b). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.). *Teoretiske og empiriske perspektiver på aksjonsforskning i Norge* (s. 443-462). Cappelen Damm Akademisk.

- Travelbee, J. & Thorbjørnsen, K. M. (1999). *Mellommenneskelige forhold i sykepleie*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket -verdier og prinsipper for grunnoppløringen*. <https://www.udir.no/laringog-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjukturer: Evaluering av Kunnskapsløftet: Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse»*. (NIFU-Rapport 26/2012) Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280897/NIFURapport2012-26.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer: kompetence i en professionel sammenheng*. Aarhus University Press.
- Young, M. (2004). Conceptualizing vocational knowledge. Some theoretical considerations. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 186-200). Routledge.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. (NIFU-Rapport. 2016:6). NTNU Samfunnsforskning AS. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kompetanseutvikling_blant_yrkesfaglarere.pdf