

Språkkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen

Tove Andersen

Strømmen videregående skole

Kontakt: tov-and2@online.no

Sammendrag

Tidligere forskning har pekt på svake språkferdigheter som ett av flere hindre for sysselsetting av innvandrergupper. Formell kompetanse i form av utdanning har vist seg å gi mer varig tilknytning til arbeidslivet. Helsearbeiderfaget er et populært utdanningsvalg for mange voksne innvandrere.

Denne artikkelen tar for seg kravene som stilles til språkkompetanse i opplæringen og i yrket som helsefagarbeider. Problemstillingen som reises, er: Hvilke krav stilles til språkkompetanse i helsefagarbeiderutdanningen, og hvordan kan denne språkkompetansen utvikles hos voksne minoritetsspråklige elever i skoleløpet?

Artikkelen presenterer en analyse av kravene som stilles til elevenes språklige ferdigheter i læreplanene i Helse- og oppvekstfag Vg1 og Helsearbeiderfaget Vg2. Analysen viser at læreplanene stiller omfattende krav til elevenes fagspesifikke og generelle språkkompetanse. Det er svært få kompetansemål som ikke stiller språklige krav. I yrkesutøvelsen er helsefagarbeidere også omgitt av ulike språklige sjangrer, både muntlige og skriftlige.

For å møte læreplanens og arbeidslivets krav til språkkompetanse, må skolen tilrettelegge for at elevene utvikler slik kompetanse. På bakgrunn av tidligere forskning argumenterer artikkelen for at en helhetlig yrkeskompetanse for voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen kan utvikles med en god kombinasjon av praksis, yrkesrettet norskopplæring, fagopplæring og god nok tid.

Emneord: Språkkompetanse, voksenopplæring, helsearbeiderfaget, yrkesretting



Introduksjon

Innvandrergrupper i Norge har over tid hatt en lavere sysselsettingsgrad enn den innfødte befolkningen (OECD, 2014). De siste årene har imidlertid sysselsettingsraten økt mer for innvandrerbefolkningen enn den øvrige befolkningen, men fortsatt har innvandrere fra Afrika lavest sysselsetting, fulgt av innvandrere fra Asia (NOU 2021: 2). Blant årsakene som har vært pekt på er svake språkferdigheter, svake leseferdigheter, mangelfull skolebakgrunn, mangel på kvalifikasjoner som etterspørres i arbeidsmarkedet og større sårbarhet for konjunktursvingninger (Degler et al., 2017; NOU 2021: 2; OECD, 2014). For innvandrere som har utdannet seg i Norge på et videregående nivå, er imidlertid forskjellen betydelig mindre (NOU 2021: 2). Ifølge Djuve et al. (2017) er fagopplæring tilpasset nyankomne, et egnet tiltak for å gi formell kompetanse og en reell kvalifisering for arbeidsmarkedet. Meld. St. 16 (2015-2016) og Integreringsloven (2020) har gitt signaler om økt bruk av grunnskoleopplæring og videregående opplæring innenfor rammene av introduksjonsprogrammetⁱ for flyktninger. Formell kompetanse, for eksempel i form av en yrkesfaglig utdanning, kan gi bedre forutsetninger på arbeidsmarkedet (NOU 2018: 13), og langsiktige positive konsekvenser for den enkelte i form av sterkere tilknytning til arbeidslivet og høyere lønn (Hernes et al., 2019; Mølland et al., 2018). OECD (2014) har argumentert for en langsiktig integreringsstrategi som de mener bør inkludere tidlig språkopplæring og yrkesopplæring.

Helsearbeiderfagetⁱⁱ på videregående skole har vist seg å være en populær yrkesvei for mange voksne innvandrereⁱⁱⁱ (Beyrer et al., 2019; Høst, 2010; Høst & Reymert, 2017), og for å nå samfunnets behov for rekruttering av helsefagarbeidere, er man avhengige av fortsatt høy voksenrekruttering (Høst, 2010). En økende andel nyutdannede helsefagarbeidere har innvandrerbakgrunn (Beyrer et al., 2019). På tross av utfordringer knyttet til språkferdigheter og leseferdigheter, velger altså mange innvandrere et yrke der kommunikasjon og samhandling med pasienter, pårørende, kolleger og andre er sentrale arbeidsoppgaver. En stor del av samhandlingen mellom mennesker foregår ved hjelp av språket og i språket (Skjervheim, 2001):

Våre konstateringar av fakta festar vi i språklege formuleringar, like eins våre vurderingar, rettleiingar og påbod. Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overflatisk kontakt. (Skjervheim, 2001).

For at helsefagarbeidere i Norge skal kunne forstå, kommunisere og samhandle, vil det stilles krav til deres norskspråklige kompetanse. På bakgrunn av dette, vil jeg se nærmere på følgende problemstilling:

Hvilke krav stilles til språkkompetanse i helsefagarbeiderutdanningen, og hvordan kan denne språkkompetansen utvikles hos voksne minoritetsspråklige elever i skoleløpet?

Mer konkret vil jeg besvare forskningsspørsmålet: Hvilke krav til språklige ferdigheter stilles til elevene i læreplanen i Helse- og oppvekstfag Vg1 samt Helsearbeiderfaget Vg2? Først i artikkelen vil jeg presentere tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Deretter vil jeg analysere læreplanene. Til slutt vil jeg drøfte rimeligheten i språkravene som læreplanene stiller samt noen didaktiske implikasjoner for skoledelen av opplæringsløpet.

Tidligere forskning

Det er foreløpig forsket lite på voksne innvandrere i videregående opplæring i Norge, men det er mye forskning på tilgrensende temaer. Jeg vil her kort vise til relevant forskning innen følgende fagfelt: opplæring av voksne innvandrere og flyktninger, voksenopplæring som kombinerer fagopplæring og norskopplæring, yrkesfaglig utdanning og til slutt språkkompetanse i yrkesfagopplæringen.

Voksne innvandrere og flyktninger som kommer til Norge, har rett og plikt til opplæring i norsk og samfunnskunnskap (Integreringsloven, 2020). Flyktninger i introduksjonsprogrammet deltar i tillegg i ulike tiltak for å kvalifiseres for arbeid eller videre utdanning, blant annet språkpraksis (Djuve et al., 2017). Det har i de senere årene blitt åpnet mer for at voksne innvandrere har kunnet ta videregående utdanning i Norge, også introduksjonsdeltakere (Andersen, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2016). Lillevik og Tyldum (2018) fant i sin brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet at flere hadde et ønske om formell kvalifisering; grunnskole, yrkesrettet videregående opplæring eller høyere utdanning. Et individuelt tilpasset opplæringsløp i tråd med private målsetninger opplevdes viktig for dem (Lillevik & Tyldum, 2018). Degler et al. (2017) skriver fra en tysk kontekst at tidlig intervensjon i form av språkopplæring, kvalifisering og rask inntrøden på arbeidsmarkedet samt skreddersydde løsninger for å møte ulike flyktningers behov, er blant faktorene som har betydning for god integrering og sysselsetting av flyktninger.

Opplæringsmodeller som har kombinert norskopplæring med fagopplæring og eventuelt arbeidspraksis, har oftest operert i skjæringspunktet mellom opplæringsloven og integreringsloven (tidligere introduksjonsloven) (Andersen, 2019; Berg & Molden, 2007; Nødland & Vedøy, 2019). Kommunene har ansvar for norskopplæring etter integreringsloven, mens fylkeskommunene har ansvar for videregående opplæring. Flere faktorer har blitt pekt på som viktige for kvaliteten i disse modellene: kobling mellom teori og praksis, en realistisk tidsramme, tverretattlig samarbeid, grundige inntaksprosedyrer, språk- og læringsstøtte underveis, avtaler med arbeidslivet og støtte til livsopphold (Andersen, 2019; Berg & Molden, 2007; Berg & Svendsen, 2010; Høst & Reymert, 2018). På kort sikt har disse opplæringsmodellene ført fram til fagprøve og sysselsetting for flere innvandrere, og på lang sikt har det for mange gitt varig sysselsetting og bedre integrering i lokalsamfunnet (Andersen, 2019). Mest bærekraftig har opplæringsmodellen vist seg å være når den er forankret ovenfra politisk og administrativt, finansieres over ordinært budsjett og har skriftlige, forpliktende rammer (Andersen, 2019).

Ved Stockholms universitet i Sverige er det utarbeidet en didaktisk modell for integrering av yrkes- og språkundervisning for voksne, der man jobber etter integrerte læringsmål med varierende grad av scaffolding/stillasbygging (jf. Wood, Bruner & Ross, 1976) i fire ulike «læresoner» (Dahlström & Gannå, 2019; Gannå, 2021). Modellen tar utgangspunkt i en praktisk situasjon eller erfaring, og i de påfølgende «læresonene» jobbes det med oppgaver og utfordringer med sikte på å utvikle og befeste språk, kunnskap og forståelse samtidig (Dahlström & Gannå, 2019). Opplæringen skal være arbeidsplassrelevant og kognitivt utfordrende, blant annet ved å aktivisere de voksne elevenes forkunnskaper (Gannå, 2021). Deltakelse på en arbeidsplass eller i arbeidsrelaterte oppgaver i seg selv er ikke nok for å lære språket; det er nødvendig med bevisstgjøring og opplæring knyttet til erfaringene (Andenæs, 2016; Pajaro & Monsen, 2021).

Forskning på yrkesfaglig utdanning har påvist utfordringer med relevans, helhet og sammenheng i skoledelen av opplæringsløpet (Bødtker-Lund et al., 2017; Hiim, 2020; Sylte, 2020). Yrkesretting og yrkesrelevans i opplæringen har stor betydning for elevenes motivasjon og opplevelse av mening (Bødtker-Lund et al., 2017; Dahlback et al., 2017). Skoledelen av opplæringen har blitt kritisert for å være for teoribasert, og at den i for liten grad møter arbeidslivets kompetansebehov, noe læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 har forsøkt å adressere (Hiim, 2020; Sylte, 2020). Blant intensjonene i fagfornyelsen med det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 er tilrettelegging for bedre sammenheng og relevans samt forberede den enkelte på et framtidig yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 28 (2015–2016); Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Yrkesretting av norskopplæringen kan for eksempel foregå ved bruk av arbeidsrelevante tekster. I et aksjonsforskningsprosjekt der voksne innvandrere fikk norskopplæringstilbudet «Barnehagenorsk», lærte deltakerne flere fagord og ble mer motivert, i tillegg til at tilbudet bidro til å utvikle deltakernes yrkesidentitet (Tkachenko, 2021). Tkachenko (2021) oppdaget også tegn på at det økte engasjementet førte til mer deltakelse i *litterasitetspraksiser* de tidligere ikke hadde deltatt i, som å skrive dagsrapporter og arbeid med høytlesing/litteraturformidling for barn. For elever i helsefagarbeiderutdanningen kan arbeidsrelevante tekster være blant annet tiltaksplan, rapport, HMS-instruks (helse, miljø og sikkerhet) og skjemaer (Kompetanse Norge, 2016; Llukaj, 2017; Støten, 2008). Yrkesutøvelsen som helsefagarbeider inneholder også muntlige sjangrer, som muntlig rapport, pårørendesamtaler, telefonsamtaler, formidling av informasjon, hverdagslig kommunikasjon med pasienter, og å gi og ta imot beskjeder (Høie, 2009; Kompetanse Norge, 2016; Støten, 2008). Høie (2009) fant at minoritetsspråklige omsorgsarbeidere kontinuerlig er omgitt av muntlighet, og hun stiller spørsmålet om hvorvidt det muntlige språket i tilstrekkelig grad blir ivaretatt i norskopplæringen.

En undersøkelse blant lærere og ledere i voksenopplæringen i Viken har vist at et stort flertall av de voksne elevene ikke er født i Norge, og at det er store variasjoner i deres norskkunnskaper og skolefaglige bakgrunn (Fjæstad, 2020). Noen elever kan være nærmest analfabeter, mens andre har høyskole- eller universitetsutdanning, og mange elever har problemer med å tilegne seg fagstoff muntlig, flere med å lese fagstoff og enda flere med å skrive om faglige emner, ifølge de spurte lærerne og lederne (Fjæstad, 2020). Svært mange voksne som søker videregående skole ønsker seg utdanning innen helsearbeiderfaget (Fjæstad, 2020; Høst, 2010), en utdanning og et yrke der samhandling og kommunikasjon med andre står sentralt.

Hellne-Halvorsen (2019) påpeker at helse- og oppvekstfag skiller seg ut fra de øvrige yrkesfagene med «overvekt av tekstorienterte kompetansemål i skoledelen av opplæringen». Gjennom observasjon og intervjuer av yrkesfaglærere i tre utdanningsprogram, fant hun at det er mye skriving i programfagene, at mange av skriveoppgavene integrerer læreplanens kompetansemål i oppgaveformuleringen, samt at skriving brukes for å mediere elevenes kunnskapsbygging. Hun mener at skrivepraksisene i skolen er mer bakoverrettet enn framoverrettet, da skrivingen er mer rettet mot skolens innhold og virksomheter enn mot deres framtidige yrkesliv som fagarbeidere (Hellne-Halvorsen, 2019).

Teoretiske perspektiver

Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet 2020 forstås som «å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» og «innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Ferdigheter omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og *kommunikative ferdigheter* (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28) (min uthevelse). Språkkompetanse, eller kommunikative ferdigheter, anerkjennes altså som en viktig bestanddel av kompetansedefinisjonen, samtidig som språkkompetanse er innbakt i det å tilegne seg og anvende kunnskaper, å forstå og reflektere (på et felles språk).

Innenfor et pragmatisk perspektiv, som hos Dreyfus og Dreyfus og Schön, vil yrkesfaglig kunnskap ses på som helhetlig og kontekstuell, og bestå av fysiske og motoriske ferdigheter, intellektuell forståelse, følelser, verdier og verbaliserte begreper (Hiim, 2017; Sylte, 2020). Hiim (2017) argumenterer for at relevansproblemet i yrkesfag har å gjøre med et ensidig rasjonalistisk perspektiv i læreplanene. I et rasjonalistisk perspektiv finnes en teknologisk oppfatning av kunnskapsbegrepet, der praksis og teori står i et én-til-én-forhold, og der kunnskap først og fremst handler om begreper og teorier som kan overføres gjennom verbalspråk (Hiim, 2013; Hiim, 2017). Videre innebærer det en oppsplitting mellom teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer (Hiim, 2017). Dreyfus og Dreyfus (1986 i Hiim, 2017) kritiserer det rasjonalistiske perspektivet og mener det kan føre til standardisering og profesjonell stagnasjon. Gjennom praktisk øvelse og realistiske eksempler kan «novisen» gradvis bli «ekspert» (Dreyfus & Dreyfus, 2012; Hiim, 2017). Schön kritiserer også utdanningssystemet for å være sterkt preget av rasjonalistisk-teknologiske oppfatninger (Schön, 1983, i Hiim, 2017; Schön, 1995). Hans begrep refleksjon-i-handling innebærer at fagarbeiderne reflekterer over ulike problemstillinger i situasjonen på en måte som videreutvikler deres kompetanse. Refleksjon-i-handling foregår ved hjelp av ord som gjør handlingsstrategier, antakelser, verdensanskuelser og problemstillinger eksplisitt (Schön, 1995). I et reflekterende praktikum, for eksempel et verksted, kan elevene eksperimentere og reflektere i realistiske situasjoner (Schön, 1983, i Hiim, 2017).

Selv om både Dreyfus og Dreyfus og Schön fremhever det praktiske, må deres modeller innebære en viss språklig kompetanse hos eleven. Dreyfus og Dreyfus legger i tillegg til praktisk øvelse også vekt på diskusjoner og tolkninger av praktiske situasjoner som en måte å stimulere til økt læring og utvikling av elevenes yrkeskompetanse (Hiim, 2017). Dette vil kreve at elevene innehar en kommunikativ kompetanse på et felles språk. Ifølge Schön (1983, i Hiim, 2013) kan ikke yrkeskunnskap reduseres til ord, men han understreker også at ord spiller en viktig rolle i læreprosessen, og at verbaliserte profesjonsbegreper er en viktig del av yrkeskunnskapen. For å delta i refleksjonsamtaler kreves ferdigheter i muntlig produksjon og interaksjon. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er språklæring avhengig av sosial interaksjon og samtale (Selj, 2019a; Øzerk, 2019). Øzerk (2019) som også fremhever betydningen av å bruke de minoritetsspråklige elevenes forkunnskaper i opplæringen for å hjelpe dem til sosial kunnskapskonstruksjon og personlig meningsdanning.

For Wittgenstein er ord og begreper nært knyttet til erfaring og læring via eksempler, og hans begrep *språkspill* omfatter både verbale aktiviteter og livsformene eller praksisen rundt (Hiim, 2013; Wittgenstein, 2003). Gjennom eksemplene kommer variasjonen i bruk av ord, begreper og

regler fram, slik begrepet «omsorg» kan ha ulike praktiske og situasjonelle aspekter for en helsefagarbeider (Hiim, 2013). Lykkeslet (2003) beskriver hvordan sykepleiere og pasienter i en stellsituasjon kan veksle mellom ulike typer språkspill (jf. Wittgenstein, 2003), som hun kaller informasjonsspråkspill, spørrespråkspill og observasjonsspråkspill. Å beherske de ulike språkspillene handler om å «komme inn i» livsformen, og deltakelse i de ulike «yrkesspillene» gir innlærerne erfaring og fortrolighet med bruk av begreper og relevante ord i en gitt kontekst (jf. Hiim, 2013). Mange voksne andrespråksinnlærere sliter imidlertid med å oppnå et adekvat ordforråd (Golden, 2021). Det å «kunne» et ord innebærer ifølge Golden å kunne gjenkjenne ordet, knytte et innhold til det, kunne bruke det og forklare det (Golden, 2014). Mange ord har en sterk fagtilhørighet, og Hvenekilde og Golden delte i sitt prosjekt Lærebokspråk ordforrådet inn i fagord, mellomord og dagligdagse ord (Golden, 2021). Mellomordene kan videre deles inn i generelle ord, akademiske ord/skoleord og fagspesifikke ord, noe som illustrerer hvor mangfoldig ordforrådet er (Golden, 2021). Fagordene og de fagspesifikke ordene utgjør til sammen kategorien fagrelaterte ord, mens de øvrige ordgruppene kaller Golden (2021) fagnøytrale ord.

En liknende kategorisering innen skriveferdigheter finnes hos Hellne-Halvorsen et al. (2021), som bruker begrepene fagspesifikke og generiske/generelle skriveferdigheter. Det første inkluderer yrkesterminologi, yrkesrelatert terminologi, argumentasjon og tekstkultur knyttet til yrket, samt multimodalitet. Generiske eller formelle skriveferdigheter er overførbare og dekontekstualiserte og inkluderer ortografi, uttrykk, grammatikk, tegnsetting, syntaks, sammenheng og tekststruktur. De argumenterer for at et mer tekstbasert arbeidsliv i mange yrker krever generelle *literacy*-ferdigheter, ikke bare fagspesifikk kommunikativ kompetanse (Hellne-Halvorsen et al., 2021). De bruker Hanemanns brede definisjon av literacy: “The ability [...] of putting knowledge, skills, attitude and values effectively into action when dealing with (handwritten, printed or digital) text in the context of ever-changing demands” (Hanemann, 2015, sitert i Hellne-Halvorsen et al., 2021). Skriveferdigheter er én av flere delferdigheter innen språkkompetanse. Det felles europeiske rammeverket for språk deler språkkompetansen inn i reseptive ferdigheter (lytting og lesing), produktive ferdigheter (muntlig og skriftlig produksjon) og språklig samhandling (muntlig og skriftlig kommunikasjon) (Council of Europe, 2020). I det følgende vil jeg benytte begrepene *fagspesifikk språkkompetanse* om alle former for språklig kompetanse knyttet til det spesifikke yrkesfaget, samt *generell språkkompetanse* om reseptive ferdigheter, produktive ferdigheter og språklig samhandling som ikke er knyttet til en spesifikk kontekst og som er overførbart til ulike kontekster. Generell språkkompetanse vil i tillegg til et tilstrekkelig ordforråd inkludere et effektivt register av grammatiske strukturer, slik som utbygde substantivfraser, beskrivende adjektiv, ulike verbformer, adverbiale tidsuttrykk, kausale uttrykk og underordning i form av leddsetninger (jf. Johannesen & Ryen, 2019; Selj, 2019b).

Denne artikkelen tar for seg voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen, og det er verdt å merke seg noen forskjeller mellom unge og voksne innlærere. Selv om voksne ofte opplever ordlæring som tungt (Golden, 2021), er voksnes læring ifølge Illeris (2012), generelt karakterisert av at voksne lærer det de vil lære og det som er meningsfylt for dem å lære, de bruker de ressursene de allerede har, og de tar ansvar for egen læring. Et utdanningsløp for voksne er avhengig av deres bevisste og ubevisste motivasjon (Illeris, 2012). Når læringen er selvvalgt, og særlig hvis det er noe man brenner for, kan en voksen innlærer kaste seg inn i læringen med sin fulle kapasitet og sin

brede erfaringsbakgrunn, hevder Illeris (2012, s. 582-583). Voksnes større erfaring kan også gi fordeler når språklige strukturer og regler skal læres, og kan potensielt kompensere for sviktende hukommelse (Furre & Ree, 1999).

Voksne innvandrere i Norge har imidlertid det til felles at de har forlatt en tilværelse og kommet til en ny, der ressursene og kompetansene de har med seg, kanskje ikke har samme verdi lenger (Pajaro & Monsen, 2021). Dette er en tøff omstilling for mange. Det å utvikle språkkompetanse på et nytt språk handler i et kritisk sosiolingvistisk perspektiv også om å forhandle fram nye sosiale og kulturelle identitetsposisjoner i et komplekst nettverk av maktrelasjoner, der makten bl.a. kan knyttes til Bourdieus (1977) begrep *legitim taler* av et språk (Pajaro & Monsen, 2021). Å anerkjennes som en legitim taler som kan handle gjennom språket, åpner dører i samfunnet. De formelle grensene for denne anerkjennelsen settes gjennom myndighetenes krav til norskrøver, arbeidslivets krav til språklige ferdigheter i yrkesutøvelsen og læreplanenes krav til språkkompetanse.

Læreplanenes krav til språkkompetanse

I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke krav som stilles til språkkompetansen til framtidige helsefagarbeidere i læreplanene i Vg1 helse- og oppvekstfag og Vg2 helsearbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I analysen av de to læreplanenes deler, Grunnleggende ferdigheter og Kompetansemål og vurdering, har jeg registrert verb og formuleringer som innebærer språkbruk eller språkhandlinger, og som derved vil stille krav til språkkompetansen. Kompetansemålene skal forstås i lys av læreplanenes del Om faget, og allerede her finnes en rekke formuleringer som indikerer at helsefagarbeidere forventes å ha god språkkompetanse. De skal bl.a. «samhandle med mennesker med ulike hjelpebehov», «kommunisere og samhandle med mennesker med ulik bakgrunn og livssituasjon», «rapportere og dokumentere arbeid», «gi og ta imot veiledning» og «håndtere meningsbryting og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Språkbruk og språkhandlinger er sentralt i disse aktivitetene.

I læreplanverket defineres fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Både reseptive og produktive språkferdigheter regnes altså som grunnleggende ferdigheter. Disse anses som både en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal legges til rette for utvikling av grunnleggende ferdigheter, herunder de ulike sidene ved språkkompetansen, gjennom hele opplæringsløpet, og lærere i alle fag skal støtte elevene i dette arbeidet, ifølge Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

For elever på Vg1 helse- og oppvekstfag og på Vg2 helsearbeiderfag, angis de grunnleggende ferdighetene som innebærer språkbruk og språkkompetanse som i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Grunnleggende ferdigheter som stiller krav til språkkompetanse (jf. Udir, 2020; Udir, 2021a).

	Vg1 helse- og oppvekstfag	Vg2 helsearbeiderfag
Muntlige ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • å kunne kommunisere forståelig med kolleger og med mennesker fra ulike kulturer og i ulike livssituasjoner. • å tilpasse språket sitt til mottaker, innhold og formål og å lytte til og vise respekt for den en snakker med. • å kunne bruke relevante faguttrykk og uttrykke egne observasjoner på en systematisk måte. 	<ul style="list-style-type: none"> • å kommunisere gjennom dialog, presentasjoner og rapporter. • å kunne kommunisere med kolleger og mennesker i ulike livssituasjoner og fra ulike kulturer. • å kunne tilpasse eget språk til mottaker, innhold og formål og å lytte til og vise respekt for den man snakker med. • å kunne bruke relevante faguttrykk og sikre at informasjon ikke bare blir gitt, men også forstått av mottakeren.
Å kunne skrive	<ul style="list-style-type: none"> • å kunne ytre seg forståelig om helse- og oppvekstrelaterte tema. • å bruke et presist fagspråk og tilpasse tekster til ulike formål, mottakere og medier. • å planlegge og dokumentere faglige aktiviteter. • å bruke og kombinere ulike uttrykksformer som tekst, bilde og symbol på en formålstjenlig måte. 	<ul style="list-style-type: none"> • å dokumentere relevante opplysninger, skrive rapporter og utarbeide planer og dokumentasjon i henhold til gjeldende krav. • å bruke et presist fagspråk og tilpasse tekster til ulike formål, mottakere og medier. • å utveksle informasjon og bruke kilde-kritikk.
Å kunne lese	<ul style="list-style-type: none"> • å kunne tilegne seg ny kunnskap og innsikt. • å finne fram til relevant informasjon, forstå faguttrykk og vurdere innholdet i tekster ut fra fagkunnskap. • å forstå det en leser i faglitteratur, statistikk, lovtekster og planar. 	<ul style="list-style-type: none"> • å forstå og tilegne seg ny kunnskap og innsikt. • å forstå faglitteratur, lovtekster, pasientopplysninger og planer. • å kjenne til og bruke relevant fagspråk i yrkesutøvelsen og kritisk vurdere relevans og troverdighet.
Digitale ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • å kunne bruke digitale ressurser på en formålstjenlig og forsvarlig måte. Det vil si å være kreativ i bruken av digitale ressurser i kommunikasjon og samhandling med andre og videre kunne vurdere informasjon fra digitale kilder kritisk, bruke nettvett og utvikle digital dømmekraft. 	<ul style="list-style-type: none"> • å bruke digitale ressurser for å finne, håndtere og dokumentere relevant informasjon om pasienter og brukere. • å bruke faglig informasjon, kritisk vurdere kildene som brukes og vise digital dømmekraft. • å bruke digitale ressurser som verktøy i eget arbeid og i tverrfaglig samarbeid.

Tabellen viser at elevene må oppnå kompetanse i reseptive ferdigheter (lytting og lesing), produktive ferdigheter (muntlig og skriftlig produksjon) og språklig samhandling (muntlig og skriftlig kommunikasjon). Den viser også at det stilles krav til både fagspesifikk språkkompetanse, eksempelvis «å bruke et presist fagspråk» og «å kjenne til og bruke relevant fagspråk i yrkesutøvelsen» på Vg2, samt generell språkkompetanse, f.eks. på Vg2: «å kunne kommunisere med kolleger og mennesker i ulike livssituasjoner og fra ulike kulturer», noe som krever en generell språkbeherskelse på et nivå høyt nok til at man forstår hverandre. I tillegg til et adekvat ordforråd vil mestring av språkets formside (jf. Johannesen & Ryen, 2019; Selj, 2019b) gjøre eleven i stand til å forstå og uttrykke nyanser og unngå misforståelser i kommunikasjonen. Det siste presiseres også i formuleringen om at eleven skal «sikre at informasjon ikke bare blir gitt, men også forstått av mottakeren» på Vg2.

I analysen av hvilke krav kompetansemålene i de to læreplanene stiller til elevenes språkkompetanse, har jeg sett spesielt på verbene i målformuleringene. I læreplanen for Vg1 helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2020) er det formulert ni Kompetansemål til helsefremmende arbeid, hvorav syv medfører språkhandlinger og vil stille språklige krav. Verbene *beskrive, forklare, vurdere, drøfte, gi døme på, gjøre greie for* og *reflektere* krever alle at elevene verbaliserer sin kunnskap for å vise at de har oppnådd kompetanse. To kompetansemål stiller ingen spesifikke språkkrav: å «bruke hygieniske prinsipp for å fremme god helse» og «utføre grunnleggende førstehjelp». Å tilegne seg fagkunnskapen som ligger til grunn, krever imidlertid visse reseptive ferdigheter, i form av å lese fagtekster og/eller ved å forstå hva læreren sier. I Kompetansemål til kommunikasjon og samhandling stiller samtlige åtte kompetansemål krav til elevens språklige ferdigheter. Verbene og uttrykkene som brukes, viser at man må ha språkkompetanser på et felles språk: *kommunisere, samhandle, vise relasjonsferdigheter, reflektere, vise omsorg, yte service, gjøre greie for, drøfte, gi døme, prøve ut modeller for konflikthåndtering, digitale ressurser i kommunikasjon, vurdere og bruke observasjons- og kommunikasjonsferdigheter*. Videre stiller også samtlige av 11 Kompetansemål til yrkesliv i helse og oppvekstfag krav om språkkompetanse, formulert ved verbene *gjøre greie for, reflektere, beskrive, vurdere, drøfte, peke på, forklare, gi døme på og dokumentere*. Målet om å «vise hvordan brukermedvirkning kan gjennomføres i helse- og oppvekstsektoren» har ikke et verb som krever språkkompetanser, men i praksis vil dette måtte kreves likevel da brukermedvirkningen fordrer kommunikasjon.

I læreplanen for Vg2 helsearbeiderfag (Utdanningsdirektoratet, 2021a) brukes følgende verb som innebærer språkkrav i Kompetansemål til helsefremmende arbeid: *beskrive, forklare, vurdere, drøfte, gi eksempler på, gjøre rede for* og *foreslå*. Ett mål krever indirekte språkkompetanse: «planlegge, gjennomføre og vurdere tiltak som øker pasienters og brukeres motivasjon til å ivareta egen helse og livskvalitet». Kun ett av 15 mål har ikke et eksplisitt språkhandlingskrav: «planlegge, tilberede og tilrettelegge måltider i tråd med råd fra helsemyndighetene». For å oppnå denne kompetansen kreves imidlertid reseptive ferdigheter slik at man tilegner seg fagkunnskapen. Verbet *planlegge* indikerer også at man ved hjelp av skriftlige eller muntlige ferdigheter kan lage en plan som man kan formidle til læreren eller andre. Samtlige ni Kompetansemål til kommunikasjon og samhandling stiller krav til språkkompetansen, ved bruk av verbene *beskrive, drøfte, reflektere, forklare* og *gjøre rede for*. I tillegg brukes flere uttrykk som også innebærer språkkompetanse, slik som kommunikasjons- og relasjonsferdigheter, rapportering/korrekt rapportering og [å bruke] digitale kommunikasjonsverktøy. Av i alt 14 Kompetansemål til yrkesliv i helse og oppvekstfag stiller 13 av dem krav til språkkompetanse, uttrykt ved verbene *reflektere, forklare, gjøre rede for, drøfte, dokumentere, beskrive* og *vurdere*. Tabell 2 viser en oppsummering av antall kompetansemål med språkkrav i de to læreplanene. I tillegg stiller noen av målene indirekte krav om språkkompetanse.

Tabell 2: kompetansemål som stiller krav til språkkompetanse (jf. Udir, 2020; Udir, 2021a).

	Vg1 helse- og oppvekstfag	Vg2 helsearbeiderfag
Kompetansemål til helsefremmende arbeid	7 av 9 kompetansemål stiller språkkrav	14 av 15 kompetansemål stiller språkkrav
Kompetansemål til kommunikasjon og samhandling	8 av 8 kompetansemål stiller språkkrav	9 av 9 kompetansemål stiller språkkrav
Kompetansemål til yrkesliv i helse og oppvekstfag	11 av 11 kompetansemål stiller språkkrav	13 av 14 kompetansemål stiller språkkrav

Et hyppig brukt verb i læreplanene er å *gjere greie for* (på Vg1) eller *gjøre rede for* (Vg2). Dette forklarer Utdanningsdirektoratet (2021a) slik: «Å gjøre rede for noe er å gi en faglig begrunnet forklaring av et saksforhold, en problemstilling eller noe vi skal undersøke eller gjennomføre». En faglig begrunnet forklaring kan gis muntlig eller skriftlig og stiller krav til elevens produktive ferdigheter. Verbene *reflektere* og *vurdere* er også hyppig brukt i Vg1-læreplanen. Disse aktivitetene innebærer egen tankevirksomhet, men krever også reseptive ferdigheter (lese- og lytteforståelse) i det å undersøke et saksforhold eller skaffe seg innsikt i det man forventes å kunne reflektere over eller vurdere. I Vg2-læreplanen brukes også *forklare* og *foreslå* hyppig, verb som begge krever produktive ferdigheter, i tillegg til å *drøfte*:

Å drøfte er å belyse en sak ved å trekke fram forskjellige sider av den, og argumentere både for og imot. Drøftingen kan avsluttes med en konklusjon. Å drøfte kan vi gjøre selvstendig og i dialog med andre. Ordskite mellom flere om et saksforhold kan bety det samme som å diskutere (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

For å vise at man kan drøfte, må man legge fram argumentasjonen skriftlig eller muntlig, gjerne i dialog med andre. Eleven må ha tilegnet seg kunnskap om saken ved hjelp av sine reseptive ferdigheter (lytting og lesing), må argumentere via produktive ferdigheter (muntlig og skriftlig produksjon) og forventes også å kunne delta i språklig samhandling (muntlig og skriftlig kommunikasjon). En faglig drøfting innebærer derfor både fagspesifikk språkkompetanse som gjelder saken og generell språkkompetanse for å kunne argumentere nyansert og presist.

Noen kompetansemål stiller særlig komplekse krav til språkkompetansen, for eksempel å «drøfte hva respekt og toleranse for andres kulturer og tradisjoner, livssyn og sosiale status innebærer» og «forklare forskjellen på subjektiv og objektiv observasjon og rapportering og drøfte betydningen av korrekt rapportering, pasientsikkerhet og anonymitet» på Vg2, i kommunikasjon og samhandling. Disse kompetansemålene forutsetter språkferdigheter i tilegnelsen av lærestoffet og fagbegrepene (lese/lytte), i det å vise tilegnet kompetanse (snakke/skrive), og videre i *drøftingen* av temaene muntlig eller skriftlig. Det å drøfte betydningen av korrekt rapportering kan være en øvelse i noe som for den ferdige helsefagarbeideren vil være en viktig del av yrkesutøvelsen, nemlig å avlevere korrekte rapporter muntlig og/eller skriftlig. Dette stiller høye krav til både fagspesifikk og generell språkkompetanse.

Underveisvurderingen av hvert programfag innebærer at elevene «bruker kunnskaper, ferdigheter og kritisk tenkning» samt at de kontinuerlig er i dialog med læreren om sin utvikling. Når så standpunkt karakter skal settes, står det for alle programfagene at læreren skal «planlegge og legge

til rette for at eleven får vist kompetansen sin i programfaget på varierte måter» - «[m]ed utgangspunkt i kompetansemålene [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021a). Når kompetansemålene stiller så mange krav til språkkompetanse, er imidlertid de varierte måtene elevene kan vise kompetanse på nødt til å involvere tilstrekkelige språklige ferdigheter, både i form av fagspesifikk og generell språkkompetanse.

Drøfting

Læreplanene i helse- og oppvekstfag Vg1 og helsearbeiderfaget Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021a) har som vist svært få kompetansemål uten språkrav, og elevene forventes å ha både fagspesifikk og generell språkkompetanse med krav til deres reseptive ferdigheter, produktive ferdigheter og ferdigheter innen språklig samhandling.

Læreplanene i Kunnskapsløftet 2006 har tidligere blitt kritisert for å være ensidig teoribasert på Vg1 helse- og sosialfag og Vg2 helsefagarbeider (Hiim, 2013). Omfanget av teoretiske målformuleringer, eksempelvis der elevene skal «gjøre greie for» yrkesteori og fagkunnskap, er større på skoledelen av helse- og oppvekstfag enn andre programområder der praktiske utøvelsesmål har fått en større plass (Hiim, 2013). Rasjonalistiske målformuleringer har gjerne et ensidig fokus på det målbare, som det å gjøre greie for, gi eksempler på etc. Språkkompetanse innebærer imidlertid mer enn bare å kunne gjengi teori; det rommer også en ferdighet som ligger til grunn for den helhetlige kompetansen. Det er en ferdighet man må ha med seg hele veien for å tilegne seg kunnskap og for å vise at man innehar den nødvendige kompetansen. Når har man så oppnådd tilstrekkelig språkkompetanse til å være en profesjonell yrkesutøver? Eller med Bourdieus (1977) begrep: Når kan man regnes som en legitim taler som kan handle gjennom språket? For å besvare dette, er det nødvendig å se til arbeidsoppgavene som venter den framtidige helsefagarbeideren. Høie (2009), Llukaj (2017), Kompetanse Norge (2016) og Støten (2008) refererer til svært mange arbeidsoppgaver som stiller krav til presis språkføring og språkforståelse. Helsefagarbeidere på jobb skal bl.a. kunne videreformidle korrekt informasjon, småprate med pasienter, svare på telefoner, gi presise beskjeder, lese og skrive rapporter og tiltaksplaner og kunne samhandle med kolleger, pårørende og pasienter innenfor kodeksen av den gitte språklige sjangeren.

I lys av dette: Stiller kompetansemålene rimelige krav til språkkompetansen, og er det sammenheng mellom fagets sentrale verdier, kjerneelementer og kompetansemål? Det er vanskelig å se for seg hvordan en framtidig helsefagarbeider uten å besitte en viss språkkompetanse skal kunne «bidra til å dekke behovet for kompetanse i grunnleggende sykepleie og miljøarbeid i alle deler av helse-tjenesten» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). «Alle deler av helsetjenesten» innebærer som nevnt arbeidsoppgaver der en rekke muntlige og skriftlige sjangrer inngår. Videre skal helsefagarbeiderne utvikles til å bli «profesjonelle yrkesutøvere med empati og evne og vilje til å yte helhetlig omsorg og samhandle med mennesker med ulike hjelpebehov» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Språkkravene gjenfinnes også under Kjerneelementer, spesielt under Dialog, relasjon og veiledning. Kompetansemålenes krav til språkkompetanse ser med andre ord ut til å støtte opp under læreplanens del Om faget. Beskrivelsene av språklige sjangrer man er omgitt av i yrkesutøvelsen (Høie, 2009;

Llukaj, 2017; Kompetanse Norge, 2016; Støten, 2008), indikerer også en sammenheng mellom læreplanens og arbeidslivets krav til språkkompetanse. Lykkeslet (2003) skriver følgende om språkets betydning i sykepleieryrket – en beskrivelse som kan passe like godt for helsefagarbeidere:

Skal man forsøke å forstå pasienters forskjellige situasjoner gjennom lidelse og sykdom, blir språket et fintfølede instrument som man prøver seg frem med. [...] Språket kan slik aldri løsriives fra situasjonen, men blir en del av helheten knyttet eller flettet inn i aktiviteter og handlinger (Lykkeslet, 2003, s. 112).

Denne språkkompetansen skal skolen legge til rette for at elevene utvikler gjennom opplæringsløpet. En helhetlig yrkeskompetanse for voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen kan utvikles i samsvar med den tidligere forskningen jeg har gjengitt; med en god kombinasjon av praksis, yrkesrettet norskopplæring, fagopplæring og god nok tid. Forsøk med voksenopplæringsløp i skjæringspunktet mellom opplæringsloven og integreringsloven har vist positive følger av slike modeller både på kort og lang sikt (Andersen, 2019). Videre har forskning på yrkesfaglig utdanning vist at det er nødvendig med en bedre sammenheng mellom teori og praksis og mellom skole og arbeidsliv. Relevans i skoledelen av opplæringen er vesentlig for motivasjonen. For voksnes motivasjon er det særlig viktig at opplæringen føles meningsfylt og relevant. Å jobbe målrettet mot en sluttkompetanse man selv har valgt og er interessert i, gir mening. Ved å se til autentiske arbeidsoppgaver i helsefagarbeideryrket kan læreren slik Tkachenko (2021) har vist, bruke arbeidsrelevante tekster i opplæringen, eller arbeide innenfor ulike relevante muntlige og skriftlige sjangrer, for å øve opp både den fagspesifikke og den generelle språkkompetansen.

Yrkesrettingen og koblingen mellom teori og praksis i opplæringen vil gi en mer helhetlig utvikling av de voksnes kunnskaper og ferdigheter. Gjennom praktisk øvelse og realistiske eksempler (Dreyfus & Dreyfus, 2012) utvikles ikke bare yrkeskunnskapen, men også språkkunnskapen (Gannå, 2021). Når man møter fagspesifikke ord i ulike sammenhenger og får praktisk erfaring med dem, får ordene gradvis et bredere meningsinnhold. I et reflekterende praktikum (Schön, 1983, i Hiim, 2017), for eksempel «klinikkdager» på et praksisrom på skolen (Støten, 2008), kan elevene eksperimentere og reflektere i fellesskap – hele tiden på et felles språk. Erfaringene de gjør der, kan brukes videre i klasserommet i yrkesrettet norskopplæring der også formsidene av språket jobbes med, slik som syntaks, morfologi, ortografi og uttale. Gjennom stillasbygging, modellering og språklig bevisstgjøring utvikles gradvis elevenes fagspesifikke og generelle språkkompetanse (Dahlström & Gannå, 2019). I en praktisk eller konkret situasjon vil det stadig oppstå behov for nye språklige strukturer som kan bedre og tydeliggjøre kommunikasjonen. I modellen skissert av Dahlström og Gannå (2019) vil slike behov styre arbeidsgangen. Praksiserfaringene, refleksjonene og samtalene gjør elevene til deltakere i Wittgensteins (2003) *språkspill*, der ord og begreper gis ulike nyanser og aspekter.

Å bruke elevenes forkunnskaper (Øzerk, 2019) for å gjøre læringen meningsfylt er kanskje enda viktigere når det gjelder voksne elever. Den voksnes «brede erfaringsbakgrunn» (Illeris, 2012) er en viktig pedagogisk ressurs for motivasjon og meningsdanning. Deres livserfaring, yrkeserfaring og migrasjonserfaring er grunnlaget for ny kunnskapskonstruksjon. Voksnes erfaringer innebærer ofte at de kan ha større begrepsforståelse (ideer eller mentale bilder, jf. Golden, 2014) enn ordforråd på norsk. Noen begreper har de ord for på et annet språk og trenger bare å lære ordet på norsk. I andre tilfeller mangler de både begrepsforståelsen og ordet, og kanskje trenger de også mye praktisk

erfaring før de forstår de ulike aspektene ved begrepet. Dette gjelder spesielt fagbegreper i et fagfelt de ikke har erfaring fra.

Et eksempel på et ord som helsefagarbeidere må kunne, er «blodtrykksapparat». Kanskje en del voksne både har en begrepsforståelse av hva dette er og kan et ord for det på et annet språk. Praktisk øvelse i blodtrykksmåling og kommunikasjon rundt dette i opplæringen vil gi dem mer erfaring og flere fagord på norsk. Fagord som systolisk og diastolisk blodtrykk, mansjett, stetoskop og manometer vil få sitt betydningsinnhold. Når blodtrykket skal måles på en pasient, skal korrekt informasjon formidles, og både den fagspesifikke og den generelle språkkompetansen må være tilstrekkelig. En profesjonell yrkesutøver forventes da både å ha tilegnet seg fagkunnskap, ha praktisk erfaring, kunne formidle informasjon på en måte som pasienten forstår og ellers å kunne kommunisere uanstrengt i situasjonen.

God kommunikasjonsflyt innebærer som nevnt også et effektivt register av grammatiske strukturer (Johannesen & Ryen, 2019; Selj, 2019b). Johannesen og Ryen (2019) fant i sin studie av vaktskifterapporter at sykepleiere med norsk som andrespråk nyanserer mindre og i mindre grad gjengir pasienters refleksjoner. De mener utfordringer for andrespråksbrukere som skriver rapport, vil omfatte mangelfull språklig kompetanse generelt, men også et mangelfullt register av uttryksmåter innen den fagspesifikke sjangeren som rapportskrivning er (Johannesen & Ryen, 2019). For at kommende helsefagarbeidere skal kunne kommunisere adekvat innen alle yrkesrelaterte sjangrer, må de også mestre sjangerkravene, i tillegg til å ha et tilstrekkelig ordforråd og et bredt nok repertoar av språklige strukturer. En modell med yrkesrettet norskopplæring med utgangspunkt i praktisk øvelse og autentiske eksempler, kan være en vei mot å oppnå slik kompetanse. Ved å vektlegge ulike sider av språkarbeidet i ulike faser, kan den totale kompetansen styrkes (Dahlström & Gannå, 2019; Selj, 2019b).

Voksnes erfaringsbakgrunn inkluderer også språk. Flerspråklig kommunikativ kompetanse anerkjennes innen nyere andrespråksforskning som en verdi i seg selv, ikke bare som en støtte i andrespråklæringen (Pájaro & Monsen, 2021). En flerspråklig helsefagarbeider med god begrepsforståelse og yrkeskompetanse vil være en ressurs i kommunikasjon med pasienter som snakker samme språk. Det kan være et økende behov for flerspråklig kompetanse i helsevesenet. Språkkompetanse på andre språk, spesielt kombinert med lang skolebakgrunn eller tidligere innlæring av fremmedspråk, kan også brukes som en styrke når språklige strukturer skal læres. Voksne med både lang og kort skoleerfaring kan imidlertid ha stort behov for og nytte av logiske forklaringer på språklige fenomener (Furre & Ree, 1999).

For å styrke de voksne elevenes språkkompetanse (Fjæstad, 2020) tilbyr Viken fylkeskommune fra høsten 2021 ett år med tilpasset språkopplæring (TSO) for voksne elever uten tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge ordinær undervisning på Vg1, slik at skoleløpet deres blir utvidet med et ekstra år. Tilbudet skal inneholde norsk- og engelskopplæring og har som mål å forbedre elevenes muligheter til å mestre den videregående utdannelsen de har valgt. Dette tilbudet vil kunne møte flere av utfordringene som er beskrevet ved tidligere modeller (Andersen, 2019): Det blir ingen samarbeidsutfordringer mellom etater, da fylkeskommunen selv har alt ansvar, og modellen er formelt forankret «fra toppen» i Viken. Det etableres rutiner for inntaksprosedyrer med veilednings-samtaler og kartlegging av norskerferdigheter, og modellen gir elevene utvidet tid med mer

språkopplæring ved behov. For introduksjonsdeltakere i videregående utdanning gir integreringsloven muligheter for forlengelse av programmet slik at livsopphold sikres under (deler av) utdanningen: «Har deltageren sluttmaal om fullført videregående opplæring, skal programmet vare mellom tre måneder og tre år og kan forlenges med inntil ett år» (Integreringsloven, 2020). Rammene som er lagt, vil altså kunne møte tidligere identifiserte utfordringer. Hva gjelder innhold og didaktikk, har jeg vist til at en kombinasjon av praksisrelaterte aktiviteter fulgt opp med samtale og språklig bevisstgjøring, yrkesrettet norskopplæring og fagopplæring vil kunne utvikle helhetlig yrkeskompetanse, inkludert fagspesifikk og generell språkkompetanse, hos voksne framtidige helsefagarbeidere.

Konklusjon

Styrket språkkompetanse og en formell utdanning kan gi voksne innvandrere gode muligheter til varig tilknytning til arbeidslivet, integrering i samfunnet og et aktivt medborgerskap. En utdanning som helsefagarbeider stiller høye krav til språkkompetanse. Jeg har i denne artikkelen argumentert for viktigheten av praksisrelaterte aktiviteter og yrkesrettet norskopplæring kombinert med fagopplæring i helsefagarbeiderutdanningen for voksne innvandrere.

Ettersom de voksne elevene er spesielt motivert for utdanningen de har valgt (Illeris, 2021; Lillevik & Tyldum, 2018), er det ekstra viktig å sørge for relevans og sammenheng i deres opplæring. Når vi vet at en stor andel av de voksne elevene er minoritetspråklige (Fjæstad, 2020; Høst, 2010), og at vi er avhengige av god voksenrekruttering for å møte framtidens behov for helsefagarbeidere, må konklusjonen bli at det er helt nødvendig å tilrettelegge voksenopplæringen slik at vi sikrer profesjonelle yrkesutøvere med tilstrekkelig språkkompetanse for helsefagarbeideryrket.

Forfatterbiografi

Tove Andersen er minoritetskoordinator og lektor med tilleggsutdanning ved Strømmen videregående skole. Hennes interesseområder er: Flerkulturell utdanning, andrespråksdidaktikk, voksenopplæring, yrkesfag, utdanningsledelse.

i Innvandrere mellom 18 og 55 år med en oppholdstillatelse som nevnt i Introduksjonslovens § 9 har rett og plikt til å delta i introduksjonsprogram mellom tre måneder og tre år, med mulighet for forlengelse i ett år. Programmet skal inneholde kvalifiserende tiltak som bl.a. norskopplæring og arbeids- eller utdanningsrettede elementer (Integreringsloven, 2020).

- ii Et yrkesfaglig utdanningsprogram med to år på skole og to år i lære etterfulgt av fagbrev i helsearbeiderfaget. Utdanningsprogrammet skal utvikle «yrkesutøvere som kan bidra til å dekke behovet for kompetanse i grunnleggende sykepleie og miljøarbeid i alle deler av helsetjenesten» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).
- iii Voksne innvandrere inkluderer i denne sammenheng alle utenlandsfødte over 18 år, både flyktninger og innvandrere med andre typer oppholdstillatelser.

Referanser

- Andenæs, E. (2016). Språk og språkopplæring på jobb: Fag, relasjoner og deltaking. I *Sykehuset, samfunnet og språket. Språkrådets skrifter*, (6), 94–102. <https://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/publikasjoner/sprakradets-skrifter/sykehuset-samfunnet-og-spraket-web.pdf>.
- Andersen, T. (2019). *Formell kvalifisering av flyktninger: «å tenke utenfor boksen». En casestudie av ledelse for sosial rettferdighet og kvalitet*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/72895>.
- Berg, B. & Molden, T. H. (2007). *VINN, VINN. Evaluering av Omsorgsarbeiderprosjektet for innvandrere*. NTNU Samfunnsforskning.
- Berg, B. & Svendsen, S. (2010). Fra langtidsledig til arbeidstaker – fagbrevet som inngang til norsk arbeidsliv. *Fontene Forskning* (1), 67-78. <https://fonteneforskning.no/pdf/5.26512.0.3.e201ca084c>.
- Beyrer, S., Hjemås, G., Skjøstad, O. & Hansen, J. (2020). *Helsefagarbeideres arbeidssted og nyutdannede helsefagarbeideres tilknytning til arbeidslivet*. Statistisk sentralbyrå. (Rapporter 2019/20). https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391417?ts=16badab6b88.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? – Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*. (2). <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2017). Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP). Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1. HiOA Tema 2017:1. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/83>.

- Dahlström, M. & Gannå, L. (2019). *En didaktisk modell for integrering av yrkes- og sfi-undervisning inom YFI-projektet*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet.
http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.382792.1524165322!/menu/standard/file/Didaktisk%20modell%20YFI%20NC.pdf.
- Degler, E., Liebig, T. & Senner, A.-S. (2017). Integrating Refugees into the Labour Market Where Does Germany Stand? *FORUM*, 15(3), 6–10. <https://www.cesifo-group.de/DocDL/dice-report-2017-3-degler-liebig-senner-october.pdf>.
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B. & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskkopplæring: Hva virker - for hvem?* (Fafu-rapport 2017/31). <https://www.fafu.no/ima-ges/pub/2017/20639.pdf>.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighedstilegnelse – fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*, 423-437. Samfundslitteratur.
- Fjæstad, D. (2020, november). *Foreløpige resultater fra undersøkelse blant lærere og skoleledere i VO i Viken*. Innlegg presentert ved OsloMet/Viken. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). OsloMet.
- Furre, A.-K. & Ree, N. A. (1999). Fokus på form i undervisningen av voksne fremmedspråklige. I J. E. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråkundervisning. Teori og praksis*, 171-209. Ad Notam Gyldendal.
- Gannå, L. (2021). *Att utveckla en integrerande språk- och yrkesdidaktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet. https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.552109.1619155261!/menu/standard/file/Att%20utveckla%20en%20integrerande%20spr%C3%A5k-%20och%20yrkesdidaktik.pdf.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. (2021). Voksne innlæreres leksikalske profil. I V. Pajaro & Monsen, M. *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*, 68-89. Cappelen Damm Akademisk.
- Hernes, V., Arendt, J. N., Jona, P. A. & Tronstad, K.R. (2019). *Nordic integration and settlement policies for refugees: A comparative analysis of labour market integration outcomes*. (TemaNord 2019:52). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1306724/FULLTEXT01.pdf>.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster - to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 43-65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>.
- Hellne-Halvorsen, Lahn & Nore (2021). Writing Competences in Norwegian Vocational Education and Training: - How Students and Apprentices Express their Professional Competences. *Vocations and Learning* (2021). <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, (4)1, 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>.

- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*, (72)2, 228-249.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1734062>.
- Høie, E. (2009). *En egen stemme : analyse av kommunikativ virksomhet hos minoritetsspråklige pleiere på en omsorgsinstitusjon*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32401>.
- Høst, H. (2010). *Helsefagarbeiderutdanning for voksne*. (NIFU STEP Rapport 25/2010).
<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279211/NIFUrapport2010-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Høst, H. & Reymert, I. (2017). *Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere*. (NIFU Arbeidsnotat 2017/03). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2439247>.
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om Læring*, 573-584. Samfundslitteratur.
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>.
- Johannesen, L. M. & Ryen, E. (2019). Pasienters synlighet og medvirkning i vaktskifterapporter. I R. Hellesø & R. M. Olsen (Red.), *Digitalisering i sykepleietjenesten – en arbeidshverdag i endring*, 33–47. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.71.ch2>.
- Kompetanse Norge (2016). *Profil for grunnleggende ferdigheter på jobben. Pleieassistent*.
https://www.kompetansenorge.no/contentassets/2158080e0bc743ff8465ad1efd633812/profil_pleieassistent.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003>.
- Llukaj, E.-B. S. (2019). *Skriving og erfaringslæring på Helsearbeiderfagets premisser. Et aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av didaktiske prinsipper for undervisning i pedagogiske tiltaksplaner*. [Masteroppgave, OsloMet]. ODA Open Digital Archive. <https://oda.oslo-met.no/oda-xmlui/handle/10642/7541>.
- Lykkeslet, E. (2003). *Bevegelig handlingskunnskap. En studie i sykepleiens praksis* [Doktoravhandling]. Universitetet i Tromsø. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1225/the-sis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Meld. St. 16 (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199>.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955>.
- Mølland, E., Guribye, E. & Salomonsen, J. (2018) *Hastverk er lastverk? En revurdering av målinger av resultater for introduksjonsprogrammet for flyktninger i Agder og Telemark*. Agderforskning. (FoU-rapport 1/2018). <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2632447>.

- NOU 2018: 13. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring - Finansiering av livsopphold*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2021: 2. (2021). *Kompetanse, aktivitet og inntektssikring - Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-2/id2832582>.
- Nødland, S. I. & Vedøy, G. (2017). Mellom mange stoler – radikal innovasjon ved et lærings-senter. I G. Vedøy, *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*, 206-237. Universitetsforlaget.
- OECD (2014). *Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*. <http://www.oecd.org/skills/national-skillsstrategies/Diagnostic-report-Norway.pdf>.
- Pájaro, V. & Monsen, M. (2021). Norskopplæring for voksne: en kritisk sosiolingvistisk tilnærming. I V. Pájaro & Monsen, M. *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*, 11-28. Cappelen Damm Akademisk.
- Schön, D. (1995). Knowing-In-Action: The New Scholarship Requires a New Epistemology. *Change* (27)6, 27-34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>.
- Selj, E. (2019a). Minoritetslevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.), 11-39. Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2019b). Skrivning på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.), 152-200. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar (1957). I *Norsk tro og tanke Bd. 3 1940-2000*, 473-481. Tano Aschehoug.
- Støten, K. (2008). Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag. 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>.
- Tkachenko, E. (2021). Å bygge yrkesidentitet gjennom å jobbe med arbeidsrelevante tekster. I M. Monsen & V. Pájaro, *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*, 216-236. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Videregående opplæring for voksne*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/videregaende-opplaring>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan i Vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/hea02-04>.
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter - Sett i lys av Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige*

minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer. (3. utg.), 279-298. Cappelen Damm Akademisk.