

*Nordic Journal of
Vocational Education
and Training*

NJVET

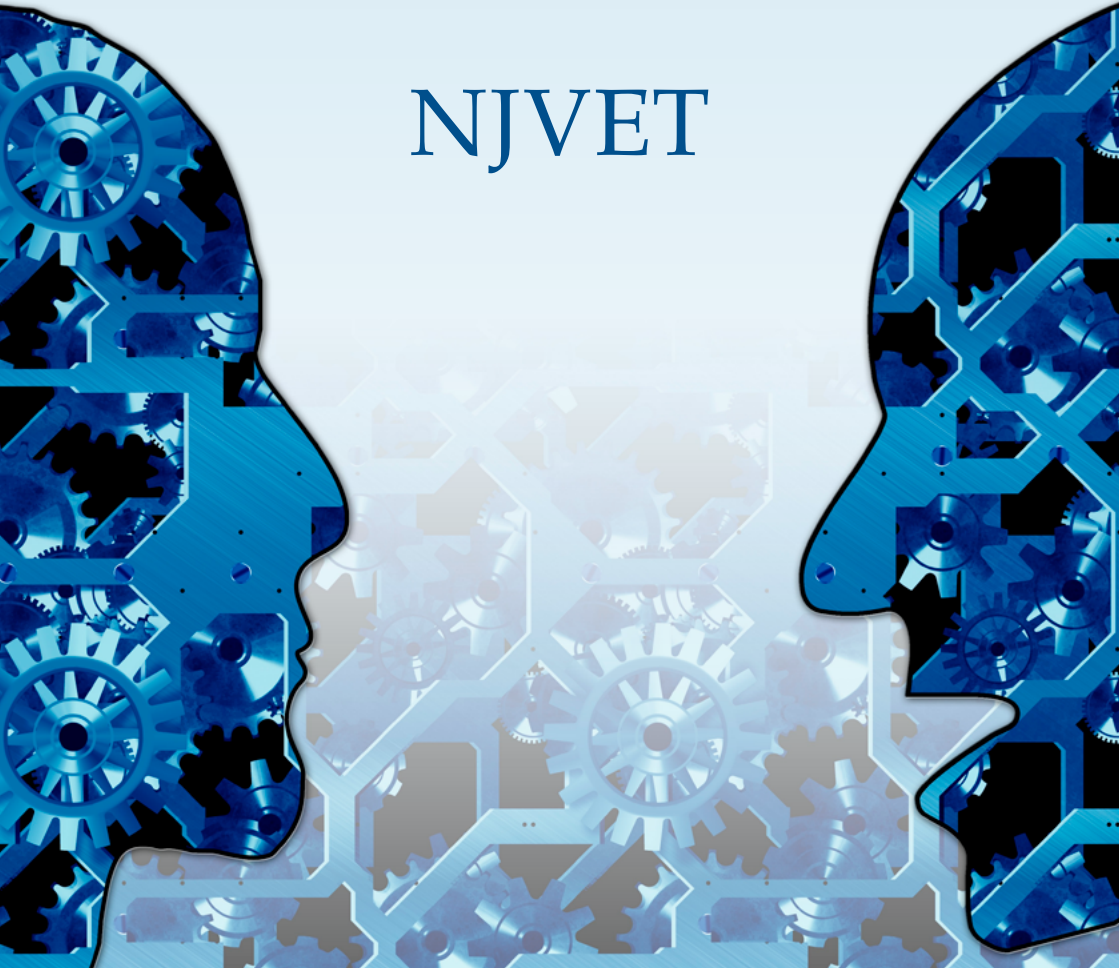




Table of Contents

Editorial

Editorial: New insights in vocational education and training

Per Andersson, Song-ee Ahn, Hedvig Skonhoft Johannesen, Johanna Köpsén and Arnt Louw iii

Peer-reviewed articles

One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole [One size fits nobody: A case study of vocational education and training teachers' participation in professional development projects in upper secondary school]
Julie Klovholt Leonardsen..... 1

"Det är klart de vet vad oppgiveness betyr": Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux [‘Of course they know what resignation means’: Communication and language in adult care education]
Sara Hultqvist and Katarina Hollertz..... 25

Yrkesfaglærerenes paradoks: Utdanne til fagarbeid eller videre studier? [The vocational teacher's paradox: Educate for professional work or further studies?]
Else Marie Johansen 46

Samarbeid og lærerprofesjonalitet [Collaboration and teacher professionalism]
Stein Rafoss and Hilde Witsø..... 68

Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse [Elderly care education: A scoping review of learning in Danish social and health care education]

Britta Møller, Charlotte Wegener, Anne-Birgitte Rohwedder, Anja Overgaard Thomassen and René Dybdal 91

Magazine articles

Lærerrollen der blev væk: Opbygningen af et transformativt lærerideal [The disappearance of the vocational teacher's role: The construction of a transformative teacher ideal]

Tobias Kidde Skov..... 117



Editorial: New insights in vocational education and training

Per Andersson*, Song-ee Ahn*,
Hedvig Skonhoft Johannesen**,
Johanna Köpsén* & Arnt Louw***

*Linköping University, Sweden

(per.andersson@liu.se, song.ee.ahn@liu.se, johanna.kopsen@liu.se)

**OsloMet – Oslo Metropolitan University, Norway (hjohanne@oslomet.no)

***Aalborg University, Denmark (avl@hum.aau.dk)

This is the second issue of the *Nordic Journal of Vocational Education and Training* in 2021. In this issue we present six articles – five peer-reviewed research articles and one magazine article, representing three of our Nordic countries. Three of the articles are contributions from Norway, two from Denmark and one from Sweden. In our journal we want to provide new insights and discussions on different aspects of vocational and professional education and training. The present contributions cover topics that particularly concern the vocational education and training (VET) teacher, such as the teacher's role, teacher education, professional development, and collaboration. For example, two studies from health care education discuss the teacher's role in VET for adults, with many immigrant students and where communication and language become central, and the teachers' experience of a 'career paradox' among students – that is, how many students are focused on further studies rather than a future in health care work.

The six articles

The first research article is from Norway – *One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanse-utviklingsarbeid i videregående skole* (One size fits nobody: A case study of vocational education and training teachers' participation in professional development projects in upper secondary school) by **Julie**

NJVET, Vol. 11, No. 2, iii–v

<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.21112iii>



Editorial

Hosted by Linköping University Electronic Press

© The authors

Klovholt Leonardsen. The study draws on ethnographic case data from observations and interviews with vocational teacher's related to a professional developmental project of student assessment literacy. The findings show that for vocational teachers to improve their assessment literacy the projects must seem vocational relevant, have vocational perspectives on assessment, and finally be situated in a learning-oriented culture.

The second research article is "*Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder*": *Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux* ('Of course they know what resignation means': Communication and language in adult care education) is a study from Sweden by **Sara Hultqvist** and **Katarina Hollertz**. It concerns the teachers' role and work in Swedish vocational health care education for adults, where half of the students are immigrants. The article highlights the teachers' role as street level bureaucrats, which means that the teachers are considered the executors of state-formulated educational and social policies. The teachers are required to supply the labour market, here the field of elderly care, with competent staff and to offer individually tailored education for the students. This study highlights the importance of communication and language in health care education and in the elderly care practice. The results show that communication and language have central roles in different ways and the teachers use different strategies to enact sometimes contradictory policies in the teaching practice.

The third research article discusses the career paradox experienced by vocational teachers when teaching at the health-care worker programme at the upper secondary level. *Yrkesfaglærerens paradoks: Utदानne til fagarbeid eller videre studier?* (The vocational teacher's paradox: Educate for professional work or further studies?) is written by **Else Marie Johansen** from Norway. The article addresses vocational teacher's reflections about the vocational motivation of the VET students at the health-care worker programme and shows that many of the students have other future plans than training to become health-care workers. The data comes from group interviews and the theoretical foundation lies in motivation theory, self-efficacy and communities of practice. The findings reveal that the motivations of the students are complex and therefore the teachers in the study find it difficult to differentiate teaching at the right level – resulting in that the teachers teach at a more general level, possibly diminishing the importance of the profession in their teaching.

The fourth research article – *Samarbeid og lærerprofessionalitet* (Collaboration and teacher professionalism) – by **Stein Rafoss** and **Hilde Witsø** from Norway is based on a research project carried out among 10 VET teacher students in practical pedagogical education for vocational teachers in Norway. The article concerns the importance of collaboration in the development of teacher professionalism through the research question: How can group collaboration between vocational education and training (VET) students contribute to the development of their teacher professionalism? The aim of the article is to understand how group

collaboration can be organised to support the significance of collaboration as a VET teacher. The article draws on Dale's theory of teacher professionalism. Based on interviews with the VET teacher students as well as analysis of the internship documents they produced during the internship period it is concluded that their internship made it possible for the students to talk and reflect on didactic questions related to Dale's three areas of expertise.

In the fifth and final research article of this issue **Britta Møller, Charlotte Wegener, Anne-Birgitte Rohwedder, Anja Overgaard Thomassen** and **René Dybdal** from Denmark make a scoping review of research in social and health care education. In the article *Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse* (Elderly care education: A scoping review of learning in Danish social and health care education) the authors present an overview of existing research in the Danish context wishing to initiate a Nordic exchange of research-based knowledge about elderly care education. They conclude that few of the examined Danish studies focus on the social and health care educational programmes from a learning perspective. The focus seems instead to be on the trainees in these programmes as learners.

The last article is a magazine article from Denmark. This article: *Lærerrollen der blev væk: Opbygningen af et transformativt lærerideal* (The disappearance of the vocational teacher's role: The construction of a transformative teacher ideal), is written by **Tobias Kidde Skov**. The author discusses the role of the VET teacher and in light of the rising tendency to describe the teacher's role as both supervisor, facilitator, motivator and consultant, raises the question if the role of the vocational teachers needs another teacher's ideal. The article draws theoretically on the work of Gert Biesta, Hartmut Rosa and Andrea English and discusses a transformative teaching ideal as a way of understanding the role of the VET teacher. It is concluded that such a transformative understanding of the teacher role is a way to give back the original teaching task to the teacher as opposed to the current trend of constructivism.



One size fits nobody: En casestudie av yrkesfaglæreres deltakelse i kompetanseutviklingsarbeid i videregående skole

(One size fits nobody: A case study of vocational education and training teachers' participation in professional development projects in upper secondary school)

Julie Klovholt Leonardsen

NTNU Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Norge
(julie.leonardsen@ntnu.no)

Abstract

Vocational education and training (VET) teachers have a dual profession as teachers and vocational workers. Professional development projects in school must apply to both sides of their profession. However, VET teachers' need for professional development, particularly in terms of student assessment, has not been significantly explored. This ethnographic case study examines what aspects of professional development projects VET teachers perceive as meaningful for developing their assessment literacy. Data was collected through observations of 31 VET teachers in two upper secondary schools, in the context of a professional development project aiming to strengthen assessment literacy. Eighteen of these teachers also participated in focus group interviews. Findings show that if VET teachers are to find professional development projects in school meaningful for developing their assessment literacy, the projects must 1) have vocational relevance, 2) maintain a vocational perspective on the validity of assessment of students' vocational competence, and 3) take place in a learning and development-oriented culture. Unfortunately, professional development projects do not address teachers' developmental needs due to tensions among professional, socio-cultural and organisational contexts in school and vocational workplaces.

Keywords: vocational education and training teacher, dual professionalism, professional development, assessment, assessment literacy



Innledning

Yrkesfaglærere er både fagarbeidere og lærere. Disse rollene representerer ulike syn på kunnskap og er forankret i henholdsvis arbeidslivets og skolens tradisjoner for læring (Andersson & Köpsén, 2015; Fejes & Köpsén, 2014). Yrkesfaglæreres doble profesjonalitet blir imidlertid ikke godt nok ivaretatt i norsk skole, spesielt i kompetanseutviklingsarbeid. Det skyldes blant annet at: 1) yrkesfaglæreres kompetanseutviklingsbehov er lite utforsket og dermed underkommunisert, 2) at politisk initierte kompetanseutviklingsstrategier for lærere i videregående opplæring ofte er forlengelser av prosjekter designet for grunnskole og 3) at begrepet "yrkesfag" brukes som samlebetegnelse for all yrkesutdanning i videregående skole og undergraver de enkelte yrkers autonomi (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Høst mfl., 2015; Aamodt mfl., 2016).

Videregående opplæring i Norge omfatter både yrkesfaglige og studiespesialisierende utdanningsprogram. Begge kan gi studiekompetanse. Denne konstruksjonen skiller seg fra mange andre lands organisering av videregående opplæring, ettersom yrkesopplæring ikke nødvendigvis ligger innenfor den videregående opplæringens ansvarsområde (Aspøy mfl., 2017; Høst, 2015; Aamodt mfl., 2016). Det er derfor ingen selvfølge at hverken internasjonale eller nasjonale kompetanseutviklingstrender for grunnskole eller videregående kan overføres til norsk yrkesopplæring. Eksempelvis var den internasjonale "Assessment for learning"-satsningen, der *The Assessment Reform Group* i 1998 løftet frem formativ vurdering som avgjørende for elevers læring, i hovedsak designet for skoleslag uten yrkesfag (Assessment Reform Group, 2002). Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet lånte denne satsningen, døpte den "Vurdering for læring" og satte læreres kompetanseutvikling i læringsfremmede vurdering på dagsordenen i norsk skole (Eggen, 2011; Engh, 2011; Throndsen mfl., 2009). Satsningen tok imidlertid ikke høyde for at norske yrkesfaglærere har andre behov for kompetanseutvikling enn sine kolleger som underviser i tradisjonelle, akademiske skolefag.

I denne etnografiske casestudien trer jeg inn i et halvannet år langt skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt ved to videregående skoler. Tema for prosjektet er utvikling av vurderingskompetanse i skolen, både på individuelt og kollektivt nivå. Datamaterialet bygger på observasjon av 31 yrkesfaglæreres utviklingsarbeid, der de i grupper utforsker egen vurderingskompetanse og -praksis. Jeg har også gjennomført fokusgruppeintervju med 18 av lærere. Forskningsspørsmålet er som følger: Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utvikling av egen vurderingskompetanse?

Bakgrunn og teoretisk forankring

Vurderingskompetanse

Begrepet *assessment literacy* (AL) ble først benyttet av Stiggins (1991, 1995) for å beskrive læreres kunnskap om vurdering, samt hvordan de anvendte kunnskapen i praksis for å måle elevers prestasjoner. Tidlig forskning på AL var opptatt av læreres evne til å vurdere validiteten på dataene de la til grunn for vurderingsresultater, og hvordan de avdekket eventuelle feilkilder (Messick, 1992; Stiggins, 1991). Videre fattet vurderingsforskning interesse for hvordan ulike faglige, sosiale og organisatoriske kontekster kan påvirke læreres vurderingskompetanse og -praksiser (Brown, 2004; Popham, 2009; Taylor, 2009). Litteratur på feltet argumenterer for at læreres erfaringer med og antakelser om vurdering er betydningsfulle for hvordan de forstår vurderingsterminologi og teoretiske konsepter, samt hva de oppfatter som relevant og valid vurdering (DeLuca & Klinger, 2010; DeLuca mfl., 2019; Looney mfl., 2018; Taylor, 2009).

Tradisjonelt har lærere stått alene i vurderingsarbeid og har måttet stole på sin egen dømmekraft i avgjørelser knyttet til vurdering (DeLuca, 2012; DeLuca mfl., 2013; Klenowski & Wyatt-Smith, 2014). Nyere trender i både vurderings- og skoleutviklingsforskning viser imidlertid at deltakelse i tolknings- og vurderingsfellesskap i skolen kan ha positiv effekt på både læreres individuelle og skolens kollektive utvikling av vurderingskompetanse (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Egen, 2011; Engh, 2011).

Validitetsbegrepet står sentralt i vurderingslitteratur. Det viser tradisjonelt til prosessen der eksempelvis en lærer samler og analyserer datamateriale (bevis) for å underbygge et resultat (Kane, 2015; Messick, 1992; Popham, 2009; Stiggins, 1991, 1995). Et utvidet validitetsbegrep tar også høyde for den sosiale og kulturelle sammenhengen vurderingen foregår i (Kane, 2015; Messick, 1992; Moss mfl., 2006). Forskning argumenterer for at vurderingssituasjoner i yrkesfagene bør være autentiske og ha relevans for fremtidig yrkesutøvelse (Aarkrog & Wahlgren, 2015; Gills & Bateman, 1999; Räisänen & Rökköläinen, 2014). Denne tankegangen kan koples til både et utvidet validitetsbegrep og et økologisk validitetsperspektiv, der overførbarheten fra den situerte testsituasjonen til den virkelige verden står sentralt (Lewkowicz, 2001; Moss, 2013; Schmuckler, 2001).

AL har utviklet seg fra å omfatte lærerens kunnskap om testteoretiske aspekter ved vurdering (Messick, 1992; Stiggins, 1991) til å bli ansett som en integrert del av lærerens profesjonalitet (Black & William, 1998, 2009; DeLuca mfl., 2013; Looney mfl., 2018; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). I en omfattende konseptualisering av begrepet AL argumenterer Xu og Brown (2016) for at lærerens 1) fag-didaktiske og pedagogiske kunnskapsbase, 2) tolkning og forståelse av normative rammeverk, 3) epistemologiske antakelser om læring og vurdering, 4) sosiokulturelle og institusjonelle kontekster, 5) vurderingspraksiser og

6) læring/profesjonelle utvikling bidrar til en kontinuerlig (re)konstruksjon av læreres vurderingskompetanse og vurderer-identitet.

Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse

En rekke yrkesfag forfekter tause, praktiske og erfaringsbaserte tradisjoner for læring og vurdering (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Lave & Wenger, 1991; Sennett, 2008). Forskning viser at yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er forankret i deres yrkesfaglige kunnskapsbase, og i de faglige og sosiokulturelle tradisjonene for læring og vurdering disse yrkene representerer (Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004; Sennett, 2008). Videre viser forskning at yrkesfaglærere i stor grad støtter seg til sin yrkesfaglige bakgrunn i møte med skolen og lærerrollen (Andersson & Köpsén, 2015; Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013). Eksempelvis viser Fejes og Köpsén (2014) studie at fagarbeidere konstruerer en ny identitet som lærere når de forflytter seg mellom praksisfelleskap (arbeidsliv og skole) og roller (fagarbeider og lærer).

Skolen forventer at yrkesfaglærere har tilstrekkelig kunnskap om pedagogikk, yrkesdidaktikk, skolens kultur, skolens læringstradisjoner, utdanningspolitiske rammeverk og skolens organisering, samt at de kan anvende denne kunnskapen i undervisnings- og vurderingsarbeidet sitt (Fejes & Köpsén, 2014; Grande mfl., 2014; Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004). Flere forskningsrapporter fra NIFU og FAFO (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Grande mfl., 2014; Høst mfl., 2015; Aamodt mfl., 2016) antyder imidlertid at det er utfordrende for yrkesfaglærere å være brobyggere mellom om arbeidsliv og skole, ettersom disse aktørene kan ha ulike interesser i fag- og yrkesopplæringen. Rapportene problematiserer blant annet at mange yrkesfaglærere mangler formell lærerutdanning og dermed møter lærerrollen uten annen kunnskap om skolen som opplæringsinstitusjon enn egne erfaringer fra tiden de selv var elever. Andre mangler solid erfaring fra yrkeslivet (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Dette vitner om at yrkesfaglærere, i tillegg til å komme fra yrkesfaglige tradisjoner med andre syn på læring og vurdering enn det som står sentralt i skolen, ikke nødvendigvis er godt nok rustet til å møte skolens krav til vurderingskompetanse. Resultatene fra rapportene vitner også at det mangler gode tilbud (etter- og videreutdanning, kompetanseutviklingsprosjekter) som ivaretar yrkesfaglæreres behov for kompetanseutvikling i vurdering.

Forskning på yrkesfag har imidlertid begynt å utforske hvordan yrkesfaglæreren ved hjelp av sin doble profesjon kan bidra til å minske gapet mellom vurderingsspraksiser i bedrift og i skole. Eksempelvis har Sund, Nore og Vagle (2009) forsket på hvordan yrkesfaglæreren bruker yrkespedagogiske prinsipper i opplæring og vurdering. Sylte (2014) har undersøkt hvordan vurderingsverktøy med tydelige kjennetegn på måloppnåelse kan fremme yrkesrelevant opplæring, og Hiim (2020) har forsket på hva yrkeskompetanse er og hvordan denne typen kompetanse kan vurderes. Likevel er yrkesfaglæreren vurderingskompetanse et

lite utforsket felt både i yrkesfag og i vurderingsforskning. Denne studien er et kunnskapsbidrag til feltet og undersøker hvilke aspekter ved utviklingsarbeid i skolen yrkesfaglærere opplever som meningsfulle i utviklingen av egen vurderingskompetanse.

Forskningsdesign og metode

Studien er designet som en etnografisk casestudie. Designet gir forskeren mulighet til å gå i dybden og gi detaljerte beskrivelser av et fenomen (Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992), i dette tilfellet en gruppe yrkesfaglæreres kompetanseutvikling i vurdering. Forskningsdesignet er hensiktsmessig for denne studien ettersom det er fleksibelt og tillater forskeren å innhente nødvendige data gjennom hele forskningsprosessen. Etnografiske casestudier stiller imidlertid strenge krav til transparens dersom de skal fremstå som troverdige, nettopp fordi forskerens forståelse og fortolkning av datamaterialet har betydning for studiens resultater (Flyvbjerg, 2006; Ragin & Becker, 1992).

Kontekst

Studiens kontekst var et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med fokus på utvikling av individuell og kollektiv vurderingskompetanse (SKUV – skolebasert kompetanseutvikling i vurdering). Prosjektet var et samarbeid mellom oppdragsgiver (en fylkeskommune/skoleeier), tilbydere (lærerutdannere ved et universitet) og samtlige videregående skoler i fylket. Prosjektperioden strakk seg fra 2016–2020, og hver skole var deltakere i halvannet år. Lærerne ved deltakerskolene var av skoleeier pålagt å delta i prosjektet, men de hadde stor handlefrihet innenfor prosjektets rammer. Lærerne kunne selv velge å ta etterutdanning (følge skolens prosjektplan) eller videreutdanning (følge skolens prosjektplan og avlegge eksamen ved universitetet for å få studiepoeng på masternivå).

Prosjektet tok sikte på å oversette den samlede vurderingskompetansen i skolene til de ulike fagenes egenart, koble den til vurderingsteori og drøfte muligheter for læring og utvikling i organisasjonen (NTNU & TRFK, 2017). I praksis innebar dette at lærergrupper (prosjektgrupper på 3–5 lærere) ved den enkelte skole undersøkte egen vurderingspraksis ved å analysere, prøve ut og evaluere ulike vurderingsmetoder, samt hvordan disse påvirket elevs læring. Gruppene utforsket etter egne ønsker metoder for å 1) utvikle valide vurderingspraksiser i yrkesfaglig fordypning og 2) styrke vurderingssamarbeid mellom skole og bedrift, eksempelvis ved å utvikle digitale loggsystem. Arbeidet pågikk både på tidspunkt satt av skolen og i lærernes planleggingstid. Lærergruppene presenterte resultatene fra utviklingsarbeidet sitt muntlig og skriftlig for tilbyderne, skoleledelsen og kollegene sine.

Denne studien er del av et større prosjekt, men datamaterialet er frittstående. SKUV-prosjektet er kun kontekst for studien. Jeg undersøker yrkesfaglæreres

opplevelse av deltakelse i utviklingsprosjektet, ikke hva de foretar seg i selve prosjektet.

Forskningsdeltakere

Deltakerne i studien er 31 utvalgte yrkesfaglærere fra bygg- og anleggsgfag, naturbruk og restaurant- og matfag. De arbeider ved to ulike videregående skoler som deltar i SKUV. Tabell 1 gir bakgrunnsinformasjon om de to skolene (skoleslag, størrelse, beliggenhet og yrkesfaglige program). Tabell 2 gir bakgrunnsinformasjon om yrkesfaglærerne som deltar i studien

Tabell 1. Beskrivelse av skolene.

	Skoleslag	Størrelse	Beliggenhet	Yrkesfaglige utdanningsprogram
Skole 1	Videregående skole med tre yrkesfaglige studieretninger, påbygg til studiekompetanse og kompetansetilbud for voksne	Om lag 350 elever og 80 ansatte, hvorav 52 er pedagogisk personal som driver undervisning	I periferien av storby/grensa til distrikt	1. bygg- og anleggsteknikk 2. naturbruk 3. teknologi- og industrifag
Skole 2	Videregående skole med to studiespesialisierende og tre yrkesfaglige studieretninger, samt påbygg til studiekompetanse	Om lag 1000 elever og 180 ansatte, hvorav 118 er pedagogisk personal som driver undervisning	Sentralt i storby	1. helse- og oppvekstfag 2. elektrofag 3. restaurant- og matfag

Informasjonen i tabell 1 er hentet fra skolenes offisielle hjemmeside, men av hensyn til personvern er hverken skolene eller nettsidene navngitt.

Forskningsdeltakerne måtte innfri følgende kriterier for å delta i studien: 1) ha fag- eller svennebrev, 2) påbegynt eller fullført yrkesfaglærerutdanning (YFL) eller praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY), og 3) være i minimum 80% stilling som yrkesfaglærer i videregående skole. De 18 lærere som deltok i fokusgruppeintervjuene måtte i tillegg ha 4) minimum to års erfaring som yrkesfaglærer, 5) undervist i yrkesfaglig fordypning og 6) praktisert vurdering av elevers yrkeskompetanse i både skole- og yrkeskontekst. Lærerne ble valgt fordi de har både yrkes- og lærerutdanning, samt at de representerer yrkesfag med sterke mesterlæretradisjoner der overføring av taus, erfaringsbasert kunnskap er et sentralt aspekt ved opplæringen og sertifiseringen av nye fagarbeidere.

Tabell 2. Beskrivelse av forskningsdeltakerne.

Fagretning	Tilhørighet	Antall	Kjønn	Alder
Bygg- og anleggs- teknikk	Skole 1	6	Kun menn	31 til 57 år
Naturbruk	Skole 1	13	Jevn blanding av kvinner og menn	27 til 63 år
Restaurant- og matfag	Skole 2	12	Blanding, men klar over- vekt av menn (9 menn, 3 kvinner)	27 til 64 år (kun to under 50)

Posisjonering

Etnografiske studier krever refleksivitet. På bakgrunn av studiens deskriptive og fortolkende karakter, samt det tette forholdet mellom deltakere og forsker, velger jeg, som er både forskeren og forfatteren, å tematisere egen forskersubjektivitet og omtale meg selv med personlig pronomen. Jeg identifiserer meg langt på vei med deltakerne ettersom jeg har yrkesfaglig bakgrunn fra restaurant- og matfag og undervisningserfaring fra yrkesfag i videregående skole. I tillegg har jeg lektorutdanning med master i språkfag, samt en mastergrad i lærerprofesjon og yrkesutøvelse. Jeg representerer både yrkesfag og academia, men det var utvilsomt min yrkesfaglige bakgrunn som åpnet dører i møte med deltakerne. Utsagn som "ja, du veit jo hvordan det er i praksis", "du vet jo hva som er relevant for arbeidslivet" viser at yrkesfaglærerne opplevde meg som en alliert eller fortrolig som forstår utfordringene de møter i sin doble profesjon. Jeg har selv en flersidig rolle i studien og må forhandle mellom rollen som fagarbeider, lærer og forsker.

Skole 1 er min tidligere arbeidsplass og deltakerne derifra er tidligere kolleger. Den unike posisjonen som "insider" gir meg mulighet til å grave dypere i lærernes opplevelser knyttet til egen vurderingspraksis og utvikling av denne, samt kontekstualisere funnene. Posisjonen kan likevel være risikabel ettersom jeg vet, eller tror jeg vet, mer enn funnene faktisk forteller. Jeg involverte skole 2, som jeg på daværende tidspunkt ikke hadde forbindelser til, for å innhente data jeg ikke kunne tillegge "insider-kunnskaper". Gjennom min rolle som en av tilbyders ressurspersoner ved den respektive skolen tilegnet jeg meg likevel omfattende informasjon om skolens vurderingskultur.

Etiske betraktninger

Relasjonene mellom forsker, forskningsdeltakerne og miljøet der forskningen foregår kan skape spenninger gjennom forskningsprosessen. Det har jeg som forsker fått kjenne på kroppen. En etnografisk forsker gjør på et punkt i forskningen

sin en rolleendring og går fra å være *insider* til å bli *outsider*. Denne handlingen kan ifølge Street (2002) oppleves svikefull av forskningsdeltakerne, ettersom forskeren går fra å være et betrodd medlem av fellesskapet, til å bruke innsiderkunnskapen sin i forskningsøyemed. Det vil nødvendigvis oppstå spenninger når forskeren fortolker og teoretiserer deltakernes praksisnære begrep gjennom analytiske grep og fremmedgjør deres forståelse av praksis (Geertz, 2000). Jeg som forsker har derfor ansvar for å fremstille deltakernes erfaringer som troverdige, også når jeg stiller kritiske spørsmål.

For å overholde forskningsetiske retningslinjer og prinsipper ble alle lærerne informert om hensikten med studien og samtykket til deltakelse, både i observasjons- og samtalegrupper, og som deltakere i fokusgruppeintervjuene. Lærerne ble forsikret om at deres handlinger og utsagn ble behandlet konfidensielt, og at de fremstilles anonymt i studien. Lærerne fikk tilbud om å lese skriftlige råutkast av analyse og resultater for å sikre at de gjenkjente mine tolkninger av observasjoner og samtaler. Få deltakere responderte på tekstutdragene de fikk tilsendt, og jeg valgte da å gjennomførte "member checking" ved å informere deltakerne om studiens resultater i en av våre mange gruppesamtaler (Creswell, 2007; Kvale mfl., 2015).

Datainnsamling

Datamaterialet ble samlet gjennom observasjoner, uformelle samtaler og fokusgruppeintervju. Tabell 3 viser metodene jeg benyttet, hvem av lærerne som deltok, tidsperspektivet, hvilke typer datamateriale som ble samlet inn og de ulike kontekstene datainnsamlingen foregikk i.

Jeg samlet data gjennom deltakende observasjon ved fire faste milepæler i det halvannet år lange utviklingsprosjektet; 1) i planleggingsfasen, 2) under utprøving i praksis, 3) i analysearbeidet og 4) i ferdigstillingsfasen. Gruppene og jeg møttes også ved to obligatoriske aktiviteter der lærerne formidlet utviklingsarbeidet sitt til kollegiet. Møtene lot meg delta i samtaler med gruppene, inngå i samspill med dem, observere deres handlinger og fange opp deres språk og kultur. Jeg observerte dem i ulike kontekster, eksempelvis i gruppemøter (planlegging, analyse, refleksjon, teoretisering), under utprøving i klasserom, verksted, stall, uteområder eller kjøkken og ved formidling av eget arbeid til kollegiet.

Halvveis i prosjektperioden inviterte jeg 18 av de 31 yrkesfaglærerne til fokusgruppeintervju. Det ble totalt seks intervjuer, hver av dem med tre til fire lærere. Jeg spurte dem eksempelvis om hvordan de arbeidet for å utvikle egen vurderingskompetanse og hva de opplevde som viktig og meningsfullt i slike prosesser. Intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass og hadde en varighet på om lag 35 minutter. Lærerne samtykket til at jeg tok opptak av intervjuene.

Tabell 3. Oversikt over datamaterialet.

Metode	Deltakere	Varighet	Type data	Kontekst
Deltakende observasjon	31 lærere	1,5 år Minimum 3 observasjoner av hver gruppe innenfor faste milepæler i prosjektet: 1. Planlegging 2. Utprøving 3. Analyse 4. Ferdigstilling	Feltnotater Beskrivelser av kontekst, situasjoner, hendelser, samtaler, refleksjoner, lærernes verbale og non-verbale språk, oppfølgings spørsmål fra forskeren og forskerens egne refleksjoner	Gruppene ble observert på egen skole under de faste milepælene i prosjektet og under to obligatoriske aktiviteter der lærerne delte utviklingsarbeidet sitt med kollegiet
Uformelle samtaler med lærergruppene	31 lærere 9 grupper (nummerert 1-9) med 3-4 lærere i hver	1,5 år Om lag 15 samtaler med hver gruppe Minst en samtale med hver enkelt lærer i forbindelse med utprøving av eget forskningsprosjekt	Feltnotater Beskrivelser av kontekst, situasjoner, hendelser, samtaler, refleksjoner, lærernes verbale og non-verbale språk, oppfølgings spørsmål fra forskere og forskerens egne refleksjoner	Samtalene fant sted i forbindelse med observasjonene. I utprøvsingsfasen prøvde lærerne ut sine prosjekter i praksis og deres respektive elever var til stede og enkelte elever deltok i samtaler med forskeren
Fokusgruppeintervju	18 av de 31 lærerne 6 grupper (nummerert 1-6) med 3-4 lærere i hver	Ett intervju per gruppe, varighet 35 minutter	Transkripsjoner av lydopptak Lærerne svarte på spørsmål vedrørende eget kunnskapssyn, egne antakelser om vurdering, vurderingspraksiser, rollen som vurderer og hvordan de arbeider for å utvikle egen vurderingskompetanse	Intervjuene ble gjennomført på møterom på lærernes respektive arbeidsplasser

Dataanalyse

Analyseprosessen hadde fem steg. Det første steget var å sortere feltnotatene i kronologisk rekkefølge etter prosjektets milepæler: 1) planlegging, 2) utprøving

i praksis, 3) analysearbeid og 4) ferdigstilling for å skape et helhetlig bilde. Data fra de to aktivitetene, der lærergruppene formidlet resultater fra utviklingsarbeidet sitt til kollegiet, ble inkludert i de øvrige milepælene. Den første av de to aktivitetene ble inkludert i punkt 1, 2 eller 3, avhengig av hvor langt de respektive gruppene hadde kommet i prosessen. Den andre ble inkludert i punkt 4.

Det andre steget var å gjennomføre en tematisk innholdsanalyse for å kartlegge hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjektet yrkesfaglærerne opplevde som meningsfulle og eventuelt meningsløse for utvikling av egen vurderingskompetanse. Varianter av begrepene "meningsfullt" og "meningsløst" ble flere ganger brukt av forskningsdeltakerne for å beskrive hva de opplevde som nyttig (relevant for egen praksis og elevers fremtidige yrkesutøvelse) og unyttig (tidstyver som administrativt arbeid og fokus på skriftliggjøring) for utvikling av egen praksis. I fokusgruppeintervjuene sa lærerne eksempelvis at "det er meningsfullt å delta i utviklingsarbeid som oppleves relevant for yrket elevene skal ut i", at "det gir mening å benytte praksisnære teorier i forskning på egen praksis" og at "det er meningsløst for oss praktikere å delta i prosjekter som kun fokuserer på teoretiske tilnærminger til læring og vurdering".

I det tredje steget tematiserte jeg de meningsfulle aspektene i datamaterialet ved å identifisere fellesnevnerne mellom dem, eksempelvis om de var knyttet til spesifikke fag, yrker eller aktører. De meningsfulle aspektene utgjorde åtte ulike tema. Disse beskriver ulike forutsetninger for at utviklingsarbeid i vurdering skal oppleves som meningsfullt for yrkesfaglærerne. Den videre analysen tar utgangspunkt i at utviklingsarbeid må 1) være rettet mot *yrkesfagenes særegenheter*, 2) være *yrkesrelevant*, 3) ta utgangspunkt i *praksisnære begrep, teorier og metoder*, 4) gi *profesjonell støtte*, 5) legge til rette for *samarbeid*, 6) anerkjenne yrkesfaglige tilnærminger til *valide vurderingspraksiser*, 7) utfordre egen *vurderingskompetanse*, og 8) bidra til *læring*.

I det fjerde steget transkriberte jeg fokusgruppeintervjuene ordrett, leste og gjenleste den transkriberte teksten og sorterte datamaterialet etter de samme åtte temaene som feltdataene. Temaene favner bredt og ivaretar innholdet i både fokusgruppeintervjuene og feltnotatene. I det femte steget samlet jeg de åtte temaene i tre overordnede kategorier. Disse utgjør studiens hovedfunn.

Funn og drøfting

Studien viser at utviklingsarbeid knyttet til kompetanseutvikling i vurdering må 1) ha *yrkesfaglig relevans*, 2) ivareta *yrkesfaglige perspektiver på validitet* og 3) foregå i en *endrings- og utviklingsorientert kultur*, dersom yrkesfaglæreres skal oppleve det som meningsfullt å delta. Tabell 4 illustrer hvordan de tre hovedfunnene har vokst frem av de åtte temaene i innholdsanalysen.

Tabell 4. Oversikt over hovedfunn.

Overordnede kategorier:	Tema fra innholdsanalysen	Eksempel fra datamaterialet
1. Utviklingsarbeid i vurdering må ha yrkesfaglig relevans	1) yrkesfagenes særegenheter, 2) yrkesrelevans, 3) praksisnære begrep, teorier, og metoder Disse temaene viser til yrkesfaglæreres fagspesifikke kunnskap og ferdigheter, samt hvordan denne kompetansen brukes for å skape relevant opplæring og vurdering.	"En kokk og en tømmer trenger ikke den samme kompetansen i arbeidslivet. Det sier seg selv av yrkesfaglærere heller ikke kan dras under en kam i utviklingsprosjekter. De må få utvikle vurderingspraksiser som er relevant for yrkesfaget de underviser i." <i>Fokusgruppeintervju gr. 6, restaurant- og matfag</i>
2. Utviklingsarbeid i vurdering må ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet	2) yrkesrelevans, 3) praksisnære begrep, teorier, og metoder 6) validitet vurderingspraksiser, 7) vurderingskompetanse Disse temaene viser til yrkesfaglærernes antakelser om hva som er valid vurdering i sine respektive fag.	"Vurdering i skolen handler om skriftlig dokumentasjon. For å skaffe dokumentasjon får vi elevene til å skrive logg og rapporter, eller ha fremlegg. Det finnes ikke verbalspråk som kan beskrive alle dimensjonene i et praktisk yrke. Det er urettferdig at elevene skal vurderes på grunnlag av hva de skriver når vi vet at de ikke kan utrykke kompetansene sin skriftlig." <i>Feltnotater gr. 3, naturbruk</i>
3. Utviklingsarbeid i vurdering må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur	4) profesjonell støtte, 5) samarbeid, 7) vurderingskompetanse, 8) læring Disse temaene viser til emosjonelle og sosiale aspekter ved læreres profesjonsutvikling.	"Det er viktig at fagene våre og vi som fagfolk anerkjennes i skolen. Det må være kultur for å lære gjennom praksis, også for oss lærere. Det oppleves som lite meningsfullt å delta i utviklingsprosjekter dersom vi skal presses inn i akademiske rammer som ikke passer fagene eller elevene våre." <i>Fokusgruppeintervju gr. 2, bygg- og anleggsgfag</i>

I teksten som følger utdyper og drøfter jeg de tre hovedfunnene. Jeg benytter forkortelsene BA for bygg- og anleggsgfag, NAT for naturbruk og RM for restaurant- og matfag. Alle referanser til datamaterialet er nummerert fra 1 til 9 for å vise til de respektive lærergruppene.

Utviklingsarbeid i vurdering må ha yrkesfaglig relevans

Yrkesfaglæreres vurderingspraksiser skal sikre kompetente fagarbeidere til en rekke yrker (Kemmis & Green, 2013; Robson mfl., 2004). Deltakerne er derfor opptatt av at arbeidet de legger ned i utviklingsarbeid må oppleves som relevant, samt være overførbart til undervisnings- og vurderingsarbeidet de gjør i praksis. Lærergruppene forteller at utviklingsprosjekter må "fokusere på de respektive yrkesfagenes særegenheter", "ta hensyn til yrkesfaglærernes behov" og "komme yrkesfagelevne til gode" (feltnotater gr. 2 BA, gr. 7 BA og gr. 8 NAT). Likevel opplever deltakerne at yrkesfaglige interesser og tradisjoner blir nedprioritert i skolen, og kobler det til at utdanningspolitikere, skoleeiere og -ledere ikke nødvendigvis har kunnskap om yrkesfaglige kunnskapstradisjoner eller vet hva slags kompetanse som er relevant i ulike yrkesfaglige sektorer. Yrkesfaglærerne reflekterer imidlertid tilsynelatende lite over sin egen kunnskap om skolen og havner lett på "krigsstien og går i forsvarsposisjon ovenfor eget yrkesfag" (intervju gr. 4 NAT), i diskusjoner om kompetanseutvikling i skolekontekst.

Deltakerne finner det meningsfullt å inkludere bedrifter i eget kompetanseutviklingsarbeid. Under en samtale i planleggingsfasen forteller gruppe 2, BA, at "Bedriftene er en ressurs i utviklingsarbeid fordi de er tidlig ute med å kjøpe inn og teste ut nytt utstyr, prøve ut nye metoder og drive faglig utvikling blant ansatte". Flere lærergrupper poengterer at yrkesfagene er i konstant endring som følge av teknologiske nyvinninger og økonomiske svingninger i det globale markedet, og at de må ut i bedrift for å utvikle sin kunnskap om hva elevene skal lære, og hva de skal vektlegge når de vurderer elevenes yrkeskompetanse (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Yrkesfaglærerne opplever imidlertid at skolen uttrykker liten interesse for eller setter av ressurser til å styrke skole-bedriftssamarbeid, og at de kjemper som et system som ikke deler deres oppfatning av hva som er viktig for at de skal utvikle relevant vurderingskompetanse både som fagarbeidere og lærere.

Ulike aktørers forståelse av relevansbegrepet er spenningskapende faktor i utviklingsarbeid. Det er mange parter (utdanningspolitikere, skoleeiere, skoleledere, yrkesfaglige sektorer/bedrifter, lærere og elever) involvert, og disse har ulike oppfatninger av hva som er relevant opplæring og vurdering. Lærergruppene drøfter relevansbegrepet og forteller at relevans må ses i lys av kontekst, og at praksiserfaring og relevans henger tett sammen. "Aktør som skal uttale seg om relevans i yrkesfag må ha erfaring fra yrket, først da oppleves det som oppriktig" sier en lærergruppe (feltnotater, gr. 6 RM). Riktignok er deltakerne opptatt av at de jobber i skolen og at de må forholde seg til skolens styringsdokumenter, men gruppene snakker stadig om at de ikke har tillitt til at skolen ivaretar yrkesfaglige interesser, hverken på daglig basis eller i utviklingsarbeid.

Relevansbegrepet kan koples til faglig autonomi. Yrkesfaglærernes språkbruk avslører at de opplever at satte rammer for utviklingsarbeid i regi av skolen kan utfordre fagenes status og egenart. De bruker uttrykk som "one size fits nobody"

og liknende metaforer for å understreke at deres respektive fag og deres behov for kompetanseutvikling ikke kan "settes i samme bås" eller "passe i samme form" som andre fag. "One size"-metaforen er ifølge flere lærere en passende beskrivelse på utviklingsarbeid som skal favne en hel skole med ulike fag og kulturer. "Et plagg i one size vil passe bedre til noen enn til andre. Er en genser for stor, kan du brette opp ermene. Er den for liten, blir det straks verre" forteller en BA-lærere i gruppe 2 under er samtale i planleggingsfasen. "Det er fryktelig demotiverende å aldri få utdelt noe som passer" sier en annen i samme gruppe. Lærerne anser seg selv som kreative og løsningsorienterte, men er tydelige på at de føler seg nedprioritert.

Yrkesfaglærerne er kritiske til det de opplever som et "kunnskapshierarki" i skolen. De har inntrykk av at skolen verdsetter akademisk og abstrakt kunnskap høyere enn den praktiske, tause og erfaringsbaserte kunnskapen de selv representerer. Flere av lærerne mener dette kommer spesielt til syne gjennom skolens fokus på skriftlige vurderingspraksiser.

Det virker ikke som om skolen og politikerne bryr seg om den vurderingen vi gjør når elevene jobber praktisk i verkstedet, de bryr seg kun om det som er skriftliggjort, dokumentert og arkivert. (Feltnotater gr. 7 BA)

Det er et enormt fokus på skriftliggjøring av mål og kriterier, og ikke mist dokumentasjon av læring, men det er jo så mye vi ikke greier å skrive om, både fordi vi ikke helt har språk til å beskrive praktisk kunnskap, men også fordi at mye av det praktiske, det tause, ikke lar seg beskrive. (Intervju gr. 5 RM)

Sitatene viser at lærerne opplever at skolens hierarkisering av vurderingspraksiser undertrykker yrkesfagenes tause natur og svekker tilliten yrkesfaglærerens dømmekraft i undervisnings- og vurderingsøyemed.

Yrkesfaglærere er, som nevnt innledningsvis, både er fagarbeidere og lærere (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Köpsén, 2014). Funn i denne studien viser at yrkesfaglærere må oppleve kompetanseutviklingsarbeid som relevant i både skole- og arbeidslivskontekst dersom det skal være meningsfullt for dem å delta. Organisatoriske, faglige og sosiokulturelle forskjeller (DeLuca, 2012; Looney mfl., 2018; Xu & Brown, 2016), eksempelvis i vurderingspraksiser i skole og på arbeidsplass, kan gi motstridende signaler om hva som oppleves som relevant og ikke. Det kan føre til at yrkesfaglærere opplever at skole og utdanningspolitikk ikke tar høyde for at deres vurderingskompetanse er farget av deres fortid som fagarbeidere (Aspøy mfl., 2017; Aamodt mfl., 2016). Det er imidlertid viktig å stille spørsmål ved hvorvidt yrkesfaglærere tidvis kan være er så farget av sin yrkesbakgrunn at de har vanskeligheter med å se at de er del av skolen som faglig og sosiokulturell organisasjon, og at deres vurderingsarbeid favner videre enn å kvalifisere elever for fremtidig yrkesutøvelse.

Utviklingsarbeid i vurdering må ivareta yrkesfaglige perspektiv på validitet i vurdering av yrkeskompetanse

Lærere må ha bred kunnskap om vurdering og kunne anvende denne i praksis for å innhente valid informasjon om elevers kompetanse (Popham, 2009; Stiggins, 1995; Xu & Brown, 2016). Yrkesfaglærerne er derfor opptatt av at utviklingsarbeid i vurdering må anerkjenne yrkesfaglige metoder (observasjon, veiledning, utprøving, vurdering av prosesser og produkter) for innsamling av data om elevers læring, også i skolekontekst. Flere av lærerne poengterer at dersom de skal engasjere seg i kompetanseutviklingsarbeid i vurdering må de få arbeide med å utvikle vurderingspraksiser som gir valid informasjon om yrkesfagelevers læring, og ikke "bare omformulere mål og kriterier for å lage skjema og rubrikker" (feltnotater, gr. 9 RM). Lærerne er riktignok opptatt av at det må være visse vurderingsstandarder for å sikre yrkessertifisering, men kritiserer skolen for å basere "bevis på læring" nesten utelukkende på skriftlige, standardiserte kompetansemål og innsamlingsmetoder som tekstoppgaver, prøver og fremlegg (feltnotater gr. 4 NAT).

Deltakerne finner det meningsfullt å utforske vurderingspraksiser som kan gjenspeile elevers yrkeskompetanse og gi valide data om hvorvidt de er kompetente nok til å møte arbeidslivet. Yrkesfaglærerne opplever imidlertid at deres tilnærming til vurdering ikke nødvendigvis svarer til det de antar er skolens forventning til gode vurderingspraksiser. I et fokusgruppeintervju forteller en lærer om hvordan han opplever skolens holdning til vurdering:

Jeg føler at skolen er så opptatt av at alt skal måles og dokumenteres. Det fungerer ikke sånn i arbeidslivet, man skriver ikke ned alt man lærer til enhver tid. Mye av det man lærer setter seg i hendene, i kroppen. Ofte vet man ikke hva man har lært før man faktisk gjør noe i praksis og skjønner at man kan det. (Fokusgruppeintervju gr. 2 BA)

Videre forteller lærerne i fokusgruppa at de opplever avstand mellom sin egen og skolens oppfatning av hvilke vurderingspraksiser som gir valid informasjon om elevers yrkeskompetanse. Felles forståelse for praksiser er ansett som et premiss for at kompetanseutvikling skal finne sted, og opplevelsen av å ikke dele oppfatning med "majoriteten" kan gi en følelse av å ikke bli anerkjent (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Lærerne avslører imidlertid at de holder sine oppfatninger om eksempelvis vurdering for seg selv, og at de ikke fronter sin forståelse for pedagogiske eller yrkesdidaktiske konsepter for skoleledelsen eller for kolleger utenfor eget fagfelt.

Deltakerne ønsker å utarbeide valide vurderingspraksiser med tydelig relevans for fremtidig yrkesutøvelse. Yrkesfagene forfekter ofte et økologisk perspektiv på validitet, hvor vurderinger kun anses valide dersom aktiviteten eller ferdigheten som vurderes kan overføres fra en situert læringssituasjon til virkeligheten, eksempelvis praktisk yrkesutøvelse (Lewkowicz, 2001; Moss, 2013; Schmuckler, 2001). I tillegg kobles ofte yrkesfagene til utvidet validitetsbegrep

som tar høyde for den sosiale og kulturelle sammenhengen vurderingen foregår i (Kane, 2015; Messick, 1992; Moss mfl., 2006). Forskning viser også at vurdering av yrkeskompetanse bør foregå i autentiske omgivelser (Aarkrog & Wahlgren, 2015; Gills & Bateman, 1999; Räsänen & Rökköläinen, 2014). Dette er et perspektiv på vurdering som skiller seg fra etablerte vurderingskulturer i skolen der elever prøves i akademiske ferdigheter uten tydelig forbindelse til et praksisfelt.

Utviklingsarbeid er ifølge deltakerne meningsfullt når de kan ta utgangspunkt i yrkesfaglige læringstradisjoner, der taus kunnskapsoverføring gjennom mesterlære og ulike modeller for ferdighetstilegnelse står sentralt (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Polanyi, 1966; Sennett, 2008). I eksempelet nedenfor, hentet fra feltnotater fra analysefasen, diskuterer en lærergruppe hvordan de kan samle valid informasjon om elevers kompetanse om smak:

Lærerne diskuterer hvordan de skal vurdere elevenes evne til å smake seg til balanse mellom syre, salt og sukker når de lager mat, på en valid måte. Ifølge gruppa er det mulig å sette ord på hva en matvare smaker, samt vurdere hvorvidt ulike smaker komplementerer hverandre og hvorfor, men de poengterer at det er en utviklingsprosess som tar tid. Det kreves bevissthet om eget smaksregister for å vurdere smak. Ifølge lærerne har ikke elevene nok erfaring til å snakke om slike yrkes-spesifikke ferdigheter. Vurdering må derfor ha form som veiledning dersom elevene skal lære. "Vi kan smake og finne referanser sammen" sier en av lærerne. Resten av gruppa er enige i at dette er en god måte å vurdere elevenes kunnskap om smak på, både fordi de lærer om smak, men også fordi de lærer en teknikk de kan bruke sammen med fremtidige kolleger for å fortsette å utvikle sine kunnskaper om smak. Lærerne forteller at elevene ikke er utlært når de er ferdige på skolen. De skal først ut i lære og deretter ut i et arbeidsliv i konstant utvikling. De må derfor lære metoder for kompetanseutvikling som oppleves som valide og relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse. (Feltnotater gr. 9 RM)

Denne metoden for vurdering av smak er ifølge lærerne valid fordi elevene kan overføre den situerte vurderingssituasjonen til praktisk yrkesutøvelse.

Yrkesfaglærerne kritiserer skolens skriftlige "skjemavelde" (intervju gr. 2 BA). Deltakerne bruker argumenter som at "Yrkeskompetanse passer ikke inn i et skjema eller en rubrikk", "Vi får ikke frem det elevene er gode på" og "Læreplanen er ofte et hinder i opplæringa" (intervju gr. 4 NAT). Yrkesfaglærerne begrunner påstandene med at skriftlige vurderingspraksiser ikke egner seg for vurdering av yrkeskompetanse ettersom "mye av datagrunnlaget bare finnes i praksis" og at man "må tolke det man observerer der og da for å hjelpe elevene videre" (feltnotater gr. 3 NAT). Flere av deltakerne antyder at skriftliggjøring kan være en trussel mot validitet i vurdering av yrkeskompetanse ettersom informasjon om elevenes læring vil gå tapt når de transformerer beviser samlet gjennom observasjon av praktisk utprøving, veiledning og refleksjon, til karakterer basert på standardiserte mål og kriterier. Riktignok har de fleste bransjer skriftlige standarder (HMS-rutiner, opplæringsmanualer, kontrollsystemer, sjekklister) og benytter verbalspråk for å praktisere yrkesutøvelse, men lærerne trekker frem spenningene mellom skriftkulturene i skole og arbeidsliv fremfor likhetene.

Lærernes motstand mot skriftliggjøring av kompetanse har trolig en mer sammensatt forklaring enn at skriftlig arbeid kan mangle yrkesfaglig relevans eller ikke gi valide data om elevers læring i praktiske fag. Deltakerne har inntrykk av at utviklingsprosjekter ofte skal resultere i skriftlige produkter som "beviser" kompetanseutvikling. Det får dem umiddelbart til å "slå ut piggene" for å sitere en lærer i gruppe 1, BA. Gruppen forklarer at de, på samme måte som elevene, ikke får vist hva de kan når kompetansen må uttrykkes verbalt, spesielt skriftlig. "Språket kommer til kort når de skal beskrive både min egen og elevenes tause yrkeskompetanse" sier en lærer (feltnotater, gr. 7 NAT). Andre utsagn som "jeg får ikke med meg det jeg leser fordi teorien er så fjern fra praksis" og "jeg føler meg usikker når jeg må dele det jeg skriver fordi jeg vet jeg at skrivekompetansen min får meg til å se dum ut på papiret" (intervju med gr. 2 BA og 4 NAT) indikerer at lærerne tidvis tviler på egen lese- og skrivekompetanse.

Flere av deltakerne sier "det er flaut å spørre om hjelp" og at de unngår å snakke med kolleger og ledere om behovet for språklig utvikling fordi "alle forventer at en lærer har gode lese- og skriveferdigheter" (intervju, gr. 3 NAT). Videre forteller de at de heller opprettholder "imaget" om at lese- og skrivekompetanse ikke er avgjørende for å bli en god fagarbeider, og avfeier problematikken med utsagn om at taus kunnskap ikke kan uttrykkes verbalt og at skriftlige, standardiserte mål og kriterier ikke gir valid informasjon om yrkesfagelevers læring. Disse funnene antyder likevel at yrkesfaglærere ønsker å utvikle et verbalspråk som lar dem delta i diskusjoner om eksempelvis vurdering. Deltakerne antyder at det ikke er nok fokus på hvordan de skal mestre språklige og kulturelle barrierer mellom yrkesliv og skole i yrkesfaglærerutdanningen, og at dette er spesielt fremtredende når de deltar i utviklingsarbeid som involverer hele skoleorganisasjonen de arbeider i. Det er likevel behov for at skolen anerkjenner at det er svært utfordrende for yrkesfaglærere å sette ord på yrkeskompetanse, og legger til rette for at de opplever mestring i utviklingsarbeid.

Utviklingsarbeid i vurdering må foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur

Lærere har behov for trygge rammer og profesjonell annerkjennelse når de skal utfordre sin egen kompetanse. "Det må være rom for å prøve og feile uten at man føler seg helt mislykket" sier en av deltakerne (feltnotater, gr. 8 RM). En annen deltaker forteller at "dersom ledelsen ikke er interessert i det vi gjør, eller backer oss opp når vi har lyst til å prøve ut nye ting, oppleves det som helt meningsløst å investere masse tid og krefter i utviklingsarbeid" (intervju gr. 1 BA). Lærerne opplever at faglig og personlig støtte fra kolleger og ledere har stor betydning for hvorvidt de engasjerer seg i utviklingsarbeid eller ikke.

Trygghet, støtte og annerkjennelse trekkes frem som viktige premisser for læreres profesjonelle utvikling i skoleutviklingsforskning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Yrkesfaglærerne har imidlertid erfart at de ikke

nødvendigvis får den støtten de har behov for når skolen setter i gang utviklingsprosjekter. "Vi får bare beskjed om at vi bare må tilpasse prosjektene våre sånn at det passer til yrkesfagene, men det er ingen som hjelper oss med det eller følger opp det vi gjør" (feltnotater gr. 9 RM). Deltakerne verdsetter å få frihet til å forme utviklingsprosjekter selv, men sier at det er viktig at ledelsen følger opp og stiller spørsmål ved valgene de tar dersom profesjonell utvikling skal vinne sted. Lærerne forteller riktignok at de "greier seg på egenhånd", men at de opplever utviklingsarbeid "som langt mer givende" dersom noen utenfor eget fagfelt viser interesse arbeidet (feltnotater gr. 7 BA). Deltakerne poengterer at skoleledelsen mangler kompetanse på yrkesfag, men at det ikke er god nok grunn til å presse yrkesfagene i "one size fits nobody-modeller" som skal passe alle fag, eller overlate dem til seg selv.

Utviklingsarbeid må ifølge deltakerne være ønsket av aktørene som er involvert. Flere lærere forteller at det er krevende å være pådriver for endring og utvikling dersom involverte parter ikke er samarbeidsorienterte eller ønsker endring. En gruppe trekker frem et eksempel fra vurderingssamarbeid med bedrift:

Vi ser ofte at elevene kommer tilbake fra praksis i bedrift med mangelfull dokumentasjon på hva de har lært. Ofte har de ikke fått noen dokumentasjon i det hele. Vi er jo ikke til stede i denne perioden, annet enn ett og annet kort besøk, og er avhengig av tilbakemeldingene vi får fra bedriften. Vi bruker enormt mye tid på å utarbeide enkle skjema bedriften kan benytte, men opplever at det stadig blir glemt eller at de ikke ser poenget med å bruke dem. Vi opplever også at bedriften bare krysser av for høy måloppnåelse eller toppkarakter, men da viser det seg ofte at vurderingen er gjort på grunnlag av at eleven eksempelvis har møtt opp til tiden eller utført svært enkle oppgaver som å skrelle poteter. Da forventer elevene å få toppkarakterer på skolen også, men de forstår ikke at læringsmålene på skolen er mer omfattende. (Intervju gr. 5, RM)

Gruppen sier de har brukt mye av tiden som har vært avsatt til ulike utviklingsprosjekter til å utvikle metoder og verktøy (sjekklister, rubrikker med kriterier for måloppnåelse, enkle skjema for tilbakemelding) for å samle valide data om elevers læring ute i bedrift. Lærerne forteller imidlertid at dette arbeidet ikke nødvendigvis har gitt ønskede resultater, fordi skjemaene ikke ble brukt riktig, eller ikke ble benyttet i det hele tatt. Det kan også tenkes at bedriftene ikke opplever skjemaene elevene har med seg fra skolen som egnet for å vurdere kompetansen de opparbeider seg ute i bedrift. Videre antyder gruppen at bedriftene de samarbeider med kan oppleves som lite samarbeidsvillige og utviklingsorienterte når de introduserer nye metoder og verktøy for vurdering. Enkelte går så langt at de kritiserer enkelte bedrifter for å neglisjere sitt samfunnsansvar som opplæringsinstitusjoner og anklager dem for å kun tenke profitt, men de har også stor forståelse for at opplæring og vurdering i arbeidslivet ikke passer inn i skjema og rubrikker.

Yrkesfaglærerne opplever at de er i skvis mellom kulturer med ulike tradisjoner for læring og vurdering, og at utviklingsarbeidet de gjør ikke anerkjennes av hverken den ene eller den andre parten. "Skolen kritiserer oss for å ikke forankre

vurderingspraksisene våre i skolekulturen og at bransjene kritiserer oss for å benytte praksisfjerne tilnærminger til vurdering” forteller en av lærergruppene (feltnotater gr. 3 NAT). Det får dem til å gå i opposisjon mot vurderingskulturen som råder både i skolen og i bransjene, ”og sette seg litt på bakbeina”, for å låne et uttrykk flere lærergrupper brukte for å beskrive sin egen innstilling til utviklingsarbeid.

I fortrolige samtaler avslører flere lærere at de tidvis skylder på at skolen ikke legger til rette for yrkesrelevant kompetanseutvikling, og at de derfor trekker seg unna utviklingsprosjekter fremfor å finne gode grunner til å utfordre egen praksis. Riktignok innrømmer deltakerne at tidspress også er en avgjørende grunn til at de ikke prioriterer utviklingsarbeid. ”Vi må hele tiden ta oss av elevsaker og andre arbeidsoppgaver som brenner” sier en lærer (feltnotater, gr. 3 NAT). Deltakerne forteller også at de har for mange elever, at de mangler utstyr og ikke har egnede fasiliteter for å prøve ut eksempelvis nye vurderingspraksiser. Tid regnes som en avgjørende faktor for suksessfull kompetanseutvikling i skoleutviklingsforskning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Dersom lærere har oppgaver de opplever som viktigere eller som haster, blir det utfordrende for dem å prioritere utviklingsarbeid. Deltakerne i studien forteller at de gjerne ønsker å utvikle seg, både som fagarbeidere og lærere, men at arbeids hverdagen ikke tillater dem å bruke tid på egen utvikling.

Oppsummering av funn

Studien viser at kompetanseutviklingsprosjekter med fokus på vurdering må ha yrkesfaglig relevans, ivareta yrkesfaglige perspektiver på validitet i vurdering av yrkeskompetanse og foregå i en endrings- og utviklingsorientert kultur dersom yrkesfaglærere skal oppleve det som meningsfullt å delta. Samtidig viser funnene at yrkesfaglærerne i studien ikke nødvendigvis opplever at skolen ivaretar disse behovene i utviklingsarbeid. Kort oppsummert opplever deltakerne at avstanden mellom vurderingskulturer (holdninger, kunnskapssyn, språk, verdier, tradisjoner) i skolen og i yrkesfaglige sektorer, i dette tilfellet, bygg- og anleggsteknikk, naturbruk, restaurant- og matfag, er stor, og at det gjør det utfordrende å skape felles referanserammer for hva som oppfattes som gode vurderingspraksiser, samt reflektere over hva om gjør dem gode. Videre er deltakerne opptatt av at deres egen profesjonsutvikling skal komme både deres respektive fagfelt og elevene til gode, samt at det kunnskapssynet og de tradisjonene for læring og vurdering de representerer, blir anerkjent i skolekontekst. Samtidig avslører funn i studien at lærerne selv gjør lite for å fronte egne behov, og at de tidvis er i opposisjon mot det de opplever som et akademisk kunnskapshierarki i skolen.

Implikasjoner

Yrkesfaglæreres kompetanseutviklingsbehov, spesielt innenfor vurdering, er underkommunisert i forskning og policy (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Aamodt mfl., 2016). Denne studien er et kunnskapsbidrag til forskning på vurdering i yrkesfag og på yrkesfaglæreres vurderingskompetanse. Den spør "Hvilke aspekter ved kompetanseutviklingsprosjekter i videregående skole opplever yrkesfaglærere som meningsfulle for utvikling av egen vurderingskompetanse?". Videre drøfter studien hvilke implikasjoner hovedfunnene "utviklingsarbeid må 1) ha *yrkesfaglig relevans*, 2) ivareta *yrkesfaglige perspektiv på validitet i vurdering av yrkeskompetanse* og 3) foregå i en *endrings- og utviklingsorientert kultur* dersom yrkesfaglærere skal finne det meningsfullt å delta" har for policy, forskning og praksis.

Med utvikling av vurderingskompetanse som bakteppe, antyder studien at spenninger i utviklingsarbeid oppstår fordi skole og bedrift har ulikt syn på hensikten med fag- og yrkesopplæring, forskjellig syn på kunnskap, ulike kulturer for læring og vurdering og tidvis motstridende syn på hva som er relevante og valide vurderingspraksiser. Det forventes imidlertid at yrkesfaglærere med sin doble profesjon skal være brobyggere mellom skolen og arbeidslivet (Fejes & Köpsén, 2014; Kemmis & Green, 2013; Köpsén, 2014), samt håndtere organisatoriske, faglige og sosio-kulturelle spenninger som oppstår i kontekst av utviklingsarbeid. Likevel møter yrkesfaglærerne et kunnskapshierarki skolen, der yrkesfagenes autonomi, samt deres stolte fagarbeideridentitet ikke blir anerkjent i den grad de har behov for.

Det er krevende for yrkesfaglærere å delta i kompetanseutviklingsarbeid som ikke oppleves som relevante for deres egen utvikling eller som kommer deres elever eller respektive fagfelt til gode. Det er nødvendig å anerkjenne at yrkesfaglærere, de ulike yrkesfaglige studieretningene og de mange yrkene de kvalifiserer til, har ulike behov og ikke nødvendigvis passer inn i "one size fits nobody"-modeller for utviklingsarbeid. Selv om forskningsrapporter (Aspøy mfl., 2017; Gjerustad & Waagene, 2015; Aamodt mfl., 2016) viser at yrkesfaglærere har andre behov, eksempelvis holde seg faglig oppdatert gjennom samarbeid med bedrift, sier de lite om hvordan yrkesfaglærer skal håndtere og operasjonalisere policy.

Det er nødvendig å inkludere yrkesfaglærere i diskusjoner om utviklingsarbeid. Utdanningspolicy tar tidvis lite hensyn til yrkesfagenes autonomi og kan gi inntrykk av at yrkesfaglærere har de samme kompetanseutviklingsbehovene som lærere i tradisjonelle, akademiske skolefag. Språklige og kulturelle barrierer mellom yrkesfag, utdanningspolicy og forskning gjør det imidlertid utfordrende for yrkesfaglærere å ta del i debatter, spesielt om vurdering. Vurderingslitteratur argumenterer eksempelvis for at læreres erfaringer med og antakelser om vurdering er betydningsfulle for hvordan de forstår vurderingsterminologi og

teoretiske konsepter, samt hva de oppfatter som relevant og valid vurdering (DeLuca & Klinger, 2010; DeLuca mfl., 2019; Looney mfl., 2018; Taylor, 2009; Xu & Brown, 2016). Yrkesfaglæreres vurderingskompetanse er forankret i arbeidslivskontekst og yrkesspesifikke, ofte tause tradisjoner for læring og vurdering (Kemmis & Green, 2013). Taus, erfaringsbasert kunnskap lar seg ikke nødvendigvis oversette til skriftlige mål og kriterier som passer i skolekontekst. Ettersom yrkesfaglærerne selv kommer fra "tause" fagfelt, kan skolens vurderingskultur og vurderingsterminologi oppleves som fjern fra egen praksis og forståelseshorisont.

Yrkesfaglærere har behov for verktøy som gjør dem forhandlingsdyktige når de havner i skvis mellom skolens og arbeidslivets interesser i fag- og yrkesopplæringen. Å overkomme språklige og kulturelle barrierer, samt anerkjenne ulike kunnskapssyn, synes å være en inngang til brobyggingsarbeid, ettersom felles forståelse for språk, kultur og kunnskap er med på å styrke vurderingsfellesskaper i skolen (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eggen, 2011; Engh, 2011). Dette er imidlertid ikke et arbeid yrkesfaglærere kan gjøre alene. Aktører som lærerutdanningsinstitusjoner, skoleeiere og yrkesfaglige sektorer må på banen for å bidra til at utdanningstilbudene yrkesfaglærere får, imøtekommer behovene de har både som fagarbeidere og lærere, samt styrker deres rolle som forhandlere mellom skole og arbeidsliv. Riktignok må også yrkesfaglærerne selv engasjere seg, for dersom de forblir tause er det stor risiko at deres doble kompetanseutviklingsbehov forblir underkommunisert.

Om forfatteren

Julie Klovholt Leonardsen er doktorgradsstipendiat ved NTNU – Norges tekniske og naturvitenskaplige universitet, institutt for lærerutdanning, hvor hun underviser ved den 3-årige yrkesfaglærerutdanningen, samt masterutdanningen innenfor yrkesdidaktikk. Hun har yrkesfaglig utdanning innen restaurant- og matfag og lektorutdanning med master i språkfag, samt en master i lærerprofesjon og yrkesutøvelse. Hun har praksiserfaring både fra yrkesfaglig sektor og videregående skole. Hennes forskningsinteresser er yrkesfaglæreres doble profesjon, med særlig vekt på vurdering og vurderingskompetanse.

Referanser

- Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1).
<https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærerens kompetanse*. FAFO-rapport 2017:11. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–33.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2. utgave). SAGE.
- DeLuca, C., Chavez, T. & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 107–126.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.668870>
- DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5–6), 576–591. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.730347>
- DeLuca, C, Coombs, A., MacGregor, S. & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, 4.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gills, S. & Bateman, A. (1999). *Assessing in VET: Issues of reliability and validity. Review of research*. NCVER. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/assessing-in-vet-issues-of-reliability-and-validity-review-of-research>
- Gjerustad, G. & Waagene, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere NIFU-rapport 2015:19*. NIFU.
- Grande, S., Lyckander, R., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Frem i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. HIOA. <https://www.ntnu.no/documents/150035/20502917/Fram+i+lyset!/60886d96-25e0-4ef3-b67d-a153770ef7c4>
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45–66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Høst, H. (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (NIFU-rapport 2015:14). NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/284140>
- Kane, M. T. (2015). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- Kemmis, R. B. & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2013.11.2.101>
- Klenowski, V. & Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. SAGE.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Harvard University press.
- Lewkowicz, D. J. (2001). The concept of ecological validity: What are its limitations and is it bad to be invalid? *Infancy*, 2(4), 437–450. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_03

- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F. & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442–467.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Messick, S. (1992). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *ETS Research Report Series*, 1992(1), i–42.
<https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1992.tb01470.x>
- Moss, P. (2013). Validity in action: Lessons from studies of data use. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 91–98. www.jstor.org/stable/23353799
- Moss, P. A., Girard, B. J. & Haniford, L. C. (2006). Chapter 4: Validity in educational assessment. *Review of Research in Education*, 30(1), 109–162.
<https://doi.org/10.3102/0091732X030001109>
- NTNU & TRFK. (2017). *Skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV) – Kunnskapsgrunnlaget*.
<https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/SKUVkunnskapsgrunnlag+versjon+31.01.17.pdf/67a5578e-3a26-4d05-9912-d4efa5f0a6de>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Ragin, C. C. & Becker, H. S. (Red.). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Räisänen, A. & Rökköläinen, M. (2014). Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(1), 109–124. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938>
- Robson, J., Bailey, B. & Larkin, S. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.
<https://doi.org/10.1080/13639080410001677392>
- Schmuckler, M. A. (2001). What Is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy*, 2(4), 419–436. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0204_02
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x>
- Street, B. V. (2002). *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives* (1. utgave). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203468418>
- Sund, G., Nore, H. & Vagle, I. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I S. Dobson, K. Smith & A. B. Eggen (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 214–234). Gyldendal.

- Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–18.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4>
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36. <https://doi.org/10.1017/S0267190509090035>
- Throndsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring: Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Universitet i Oslo.
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- 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). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kompetanseutvikling_blant_yrkesfaglarere.pdf
- Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2015). Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 39–58. <https://doi.org/10.13152/ijrvet.2.1.3>



”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”: Kommunikation och språk i vård- och omsorgsutbildning på komvux

(‘Of course they know what resignation means’:
Communication and language in adult care education)

Sara Hultqvist & Katarina Hollertz

Göteborgs universitet, Sverige (sara.hultqvist@socwork.gu.se)

Abstract

This article concerns the role of teachers as street level bureaucrats in Swedish vocational healthcare education for adult students. At the centre of the analysis are the challenges related to policy implementation when many of the students are second language speakers and language and communication play a role. Policy documents provide the analysis with a normative framework. Interviews with teachers give the analysis its standpoint. As a societal context, the field of elderly care suffers from labour shortages with difficulties recruiting trained staff. Policy stakeholders place high expectation on adult care education to both supply the labour market with trained staff, and to contribute to a smooth integration of migrants into society. As a matter of fact, half of the students in Swedish adult vocational healthcare education are migrants and the majority of those who complete the education get employment within elderly care. Thus, healthcare teachers are incremental to the implementation of policies. In their role as street level bureaucrats, they use different strategies to handle the press transferring sometimes contradictory policies into practice in the direct encounters with students. The results stress the importance of communication and language in healthcare education – and in elderly care practice.

Keywords: vocational education, language, communication, teachers, elderly care, Sweden



Inledning

Den här artikeln handlar om lärarnas roll i svensk vuxenutbildning inriktad mot vård- och omsorgsarbete. I centrum för analysen står de utmaningar lärarna har att hantera ifråga om språk och kommunikation, när många av eleverna är andraspråkstalare. Med stöd i Michael Lipskys (2010) teori om gräsrotsbyråkrater och Evelyn Brodkins utveckling av samma idéer (2011), menar vi att lärarna i sina roller är utförare av statligt formulerad utbildnings- och socialpolitik och därmed kan kategoriseras som *street level bureaucrats*, eller gräsrotsbyråkrater. Denna roll innebär en rad olika, ibland motstridiga, förväntningar. De ska bidra till samhällslig delaktighet för (ofta nyblivna) medborgare samtidigt som de ska följa läroplaner och detaljerade kursplaner och förse arbetsmarknaden med kompetent arbetskraft. För att placera texten i ett sammanhang presenterar vi inledningsvis vår ingång i ämnet. Vi diskuterar därefter förutsättningarna för vård- och omsorgsutbildning inom kommunal vuxenutbildning (komvux) i Sverige idag och beskriver vad som kännetecknar gruppen vuxenelever där.

Som ett ramverk för vår analys redogör vi för aktuell policy på området – den policy som lärarna i egenskap av gräsrotsbyråkrater översätter från policy till praktik – för att därefter låta komvuxlärare som undervisar på vård- och omsorgsutbildningar komma till tals. I fokus för analysen står deras yrkesvardag när de undervisar i klasser där flera elever har ett annat modersmål än svenska. Syftet är att undersöka lärarnas roll som gräsrotsbyråkrater och utmaningar de ser i relation till kraven på språk och kommunikation inom vård och omsorgsutbildning. Följande frågeställningar besvaras:

- Vilka normativa ramar återfinns i aktuell statlig policy på området som påverkar lärarnas arbete?
- Vilken roll spelar, enligt lärarna, språk och kommunikation på vård- och omsorgsutbildning inom komvux?
- Vilka utmaningar ser lärare i vård och omsorg i relation till språk och kommunikation hos eleverna?
- Hur hanterar lärarna i rollen som gräsrotsbyråkrater utmaningarna kopplade till språk och kommunikation?

Komvux har förutsättningar – och krav på sig – att skraddarsy och skapa utbildningar som svarar mot den lokala arbetsmarknadens behov. I artikeln ger vi konkreta exempel på hur språk och kommunikation fått en framträdande roll i vård- och omsorgsutbildningar i Sverige idag. Det rör sig om aspekter som tidigare tagits för givna, men som på senare år diskuterats i såväl den politiska debatten som i omsorgspraktiken, som att lärare och elever kan prata med varandra och räkna med att göra sig förstådda samt att elever och lärare har ett gemensamt skriftspråk. Nedan följer en bakgrundsbeskrivning av forskningsprojektet som

”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”

artikeln är sprungen ur, och av komvux som samhällsinstitution. Därefter presenterar vi teori, metod och material. Resultatredovisningen bygger på en genomgång av aktuell policy, normer och politiska propåer som stakar ut riktningen men också sätter gränser för lärarnas handlingsutrymme, och intervjuer med lärare, där de beskriver hur de ser på utmaningar förknippade med språk och kommunikation inom ramen för yrkesutbildning. I analysen och den avslutande diskussionen pekar vi på lärarnas förståelse och hantering av elevers utmaningar kopplade till talat och skrivet språk.

Yrkesutbildning som socialpolitik, vår ingång till studien

Under 2018 genomförde vi en studie om lokal arbetsmarknadspolitik i Göteborgs stad. ”Det stegvisa jobb- och kunskapslyftet” var en kommunal satsning där personer utan sysselsättning men med försörjningsstöd erbjöds en ettårig anställning i kombination med utbildning. Satsningen bestod av parallella utbildningsspår som riktades mot branscher med personalbrist. Vi valde att undersöka spåret som var inriktat mot äldreomsorgen. Serviceassistent var yrkestiteln kopplad till inriktningen. I beskrivningen av en serviceassistents arbetsuppgifter ingick städ, sysslor i samband med måltider och andra servicetjänster i den kommunala äldreomsorgen. De skulle med andra ord avlasta undersköterskorna på stadens äldreboenden. Syftet med utbildningen till serviceassistent var dubbelt; dels att förse äldreomsorgen i Göteborgs stad med personal, dels att minska andelen arbetslösa personer som uppbar försörjningsstöd (Hultqvist & Hollertz, 2021). Genom utbildningen och anställningen skulle dessa istället få lön, och så småningom också förhoppningsvis en anställning. Utbildningen innebar två dagars undervisning i skolan, följt av tre dagars arbete på något av stadens äldreboenden under ett års tid. I ”Det stegvisa jobb- och kunskapslyftet” fanns ambitioner om att serviceassistenterna skulle fortsätta vidareutbilda sig till undersköterskor, efter avklarad utbildning till serviceassistent. Satsningen var därför tänkt att på kort sikt avlasta undersköterskor på äldreboenden i staden och på lång sikt förse äldreomsorgen med kvalificerad personal. Ungefär hälften av de deltagare som följde utbildningen till serviceassistent hade inte svenska som modersmål och fick extra språkstöd under utbildningen. Flera, såväl svenskfödda som utlandsfödda, hade dåliga erfarenheter av tidigare skolgång.

Vår ingång i den undersökningen var arbetsmarknadspolitisk. Som sociologer och forskare i socialt arbete hade vi båda erfarenhet av att studera samhällets åtgärder för att hantera sociala problem, exempelvis arbetslöshet. Tidigare forskning har beskrivit yrkesläraren som en förmedlare (Wärvik & Lindberg, 2018); en mäklarroll som kopplar samman utbildning och arbetsliv. Samtidigt har förhållandet mellan lärande i klassrummet och det arbetsplatsförlagda lärandet visat sig innehålla flera utmaningar. De integrationspolitiska ambitionerna om att andraspråktalare snabbare ska lära sig svenska genom att delar av

språkutbildningen förläggs till en arbetsplats har inte alltid infriats i verkligheten (Sandwall, 2013). I övrigt har yrkeslärares undervisningsvardag, i synnerhet på komvux, beskrivits som underbeforskad (Eliasson & Rehn, 2017). Svensk arbetsmarknadspolitik och svensk utbildningspolitik är sedan 1950-talet delvis sammanflätade. Arbetsmarknadsutbildning har, jämte subventionerad sysselsättning och arbetsförmedling, varit en central beståndsdel i den aktiva arbetsmarknadspolitikerna (Forslund & Vikström, 2011) som den tog form efter andra världskriget (Pettersson, 2009). Arbetsmarknadspolitikerna har i sin tur tydliga socialpolitiska ambitioner. Den samtida kommunala trenden som går ut på att fusionera vuxenutbildning med delar av socialtjänsten till en samlad förvaltning har med andra ord historiska rötter. Bortser vi från de akademiska och professionella skiljelinjerna och betraktar kommunal verksamhet idag så är aktiviteter som kombinerar tre kommunala uppdrag – svenskundervisning för invandrare, vuxenutbildning och arbetsmarknadsåtgärder – inte något ovanligt (jfr Hamberg, 2015; Sarstrand Marekovic, 2011).

En av de viktigaste slutsatserna i rapporten "Lokal arbetsmarknadspolitik med fokus på autonomi och delaktighet: Ett brukarperspektiv på Det stegvisa jobb- och kunskapslyftet" (Hultqvist & Hollertz, 2019) var att det saknades en struktur för stöd för deltagarna. Eftersom deltagarna befann sig i problematiska livssituationer, och i stor utsträckning saknade kunskap om det svenska välfärdsystemet och svensk arbetsmarknad, tvingades lärarna ta ett stort ansvar för information och vägledning – ett ansvar som sträckte sig långt utanför deras egentliga uppdrag som pedagoger. Gränsdragningen mellan reguljär utbildning och riktad arbetsmarknadsinsats väckte vår nyfikenhet och inspirerade oss till perspektivskifte. Vad skulle hända om vi betraktade studieobjektet först och främst som utbildning och inte som en arbetsmarknadsinsats? Denna fråga var vägledande när vi designade metodologin för den undersökning som utgör basen för analysen i artikeln. Här handlar det om lärarnas perspektiv, upplevelser och insikter i relation till betydelsen av språk och kommunikation inom ramen för vård- och omsorgsutbildning på komvux. Innan vi återkommer till det ska vi först ringa in vårt nyfunna problemområde (Smith, 2005, s. 206) och sätta det i ett sammanhang.

Komvux, vård- och omsorgsutbildning och människorna där

När vi skriver problemområde refererar vi till Dorothy Smith och institutionell etnografi (Smith, 2005). Vårt problemområde är utbildningsvardagen på komvux med inriktning mot vård och omsorg, där många elever har ett annat modersmål än svenska. Frågorna är sprungna ur faktiska erfarenheter snarare än ur teori – det betyder att praktiken och de erfarenheter som görs där blir utgångspunkt för

forskningen (jfr Smith, 2005). Vad som drivit oss mot komvux, vård- och omsorgsutbildning och dess lärare är frågor som väckts under tidigare genomförd forskning med fokus på arbetsmarknadspolitik.

Komvux omfattar fler elever än gymnasieskolan (Fejes, 2019) och har sedan 2012 sin egen läroplan. Den rymmer skolformerna svenska för invandrare, kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå och på gymnasial nivå. Som utbildningsverksamhet har komvux expanderat kraftigt. Elevgruppen är heterogen med en stor andel elever födda utomlands och många elever med olika former av funktionsnedsättning. Som konsekvens ställs höga krav på att undervisningen ska vara flexibel. Bland de olika yrkesinriktningarna på komvux är vård och omsorg den vanligaste (Skolverket, 2019). Den yrkestitel som är målet för de allra flesta som läser vård- och omsorgskurser på komvux är undersköterska. Under 2018 läste cirka 16 000 komvuxelev inriktning vård och omsorg (Skolverket, 2019). Av dessa var hälften födda i ett annat land än Sverige (Skolverket, 2020).

Sedan hösten 2015 har flera nationella förändringar gjorts i syfte att korta vägen till nyanländas självförsörjning (Dahlström & Gannå, 2017). På många håll i landet ges yrkes-sfi-utbildningar och kombinationspaket till arbeten inom bristyrken. Nationellt centrum för svenska som andraspråk poängterar vikten av att utbildningarna ges integrerat med en samordning av kurserna, snarare än parallellt. Utbildningsplikten som infördes 2018 ger nyanlända elever rätt och skyldighet till kombinerade heltidsstudier under etableringsperioden (Dahlström & Gannå, 2017). När det gäller yrkeslärarna på vård- och omsorgsutbildningar på komvux är de allra flesta utbildade sjuksköterskor i grunden. Yrket vårdlärare är sprunget ur behovet att bemanna lärartjänsterna vid sjuksköterskeutbildningarna i landet. Sedan 1970-talet kan också arbetsterapeuter, fysioterapeuter och socionomer bli vårdlärare och i och med 2011 års lärarutbildningsreform ökade möjligheten för undersköterskor att bli vårdlärare (Eliasson & Rehn, 2017). Fortfarande är emellertid de flesta vårdlärare sjuksköterskor som kompletterat med en yrkeslärarutbildning som omfattar 90 högskolepoäng. Att vårdläraryrket har så intima band till sjuksköterskeyrket är värt att notera i ljuset av att yrkeslärare, för att kunna arbeta i enlighet med fastställd läroplan är beroende av ”praktiken”, den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APL). När eleverna gör APL i äldreomsorgen är det undersköterskorna som agerar handledare och på en daglig basis guidar eleverna i lärandet (Wärvik & Lindberg, 2018). Det är med andra ord en arena där lärarna själva inte deltar, och där det finns en betydande statushierarki mellan olika yrkeskategorier. Sjuksköterskorna är exempelvis tydligt överordnade undersköterskorna.

Ovanstående ger en övergripande, nationell bakgrund till vårt problemområde. Med denna fond är det viktigt att påminna om att sfi och komvux är just kommunala angelägenheter i ett land med långtgående kommunalt självstyre (Andrén, 2007) och där privatiseringen av kommunal utbildning i delar av landet är omfattande (Dahlstedt & Fejes, 2019). Vårt problemområde formulerades med

utgångspunkt i en studie av en lokal arbetsmarknadsinsats där en särskild bransch, nämligen äldreomsorgen, varit ständigt närvarande diskussionerna. Äldreomsorgen är också det vanligaste arbetsfältet för de som utbildar sig till undersköterska i Sverige. Faktum är att undersköterska inom äldreomsorgen är Sveriges vanligaste yrke. Dessutom är det ett yrke som nästan uteslutande utövas av kvinnor, knappt en av tio är män (SCB, 2020b). Inom äldreomsorgsforskningen har lokala variationer och när skillnader ska betraktas som problem lyfts fram som ett underbeforskat område (Jönson & Szehebely, 2018). Det kommunala självstyrets konsekvenser för vård- och omsorgsutbildning vid komvux framstår i analogi med dess konsekvenser för äldreomsorgen som ett angeläget ämne att studera. Skiftande kommunala förutsättningar för komvux är tillsammans med de lokala variationerna i äldreomsorgen förhållanden som talar för att framtida forskning tar ett helhetsgrepp om frågor som rör sfi, vård- och omsorgsutbildning på komvux och arbetsmarknadsinsatser.

Teoretisk utgångspunkt

Med vårt teoretiska raster lånat från Michael Lipsky (2010) betraktar vi komvuxlärarna som utförare av statligt formulerad utbildnings- och socialpolitik. Det innebär att deras roll är att omsätta policy till praktik. De förväntas agera i enlighet med Skolverkets styrdokument, i sin undervisning följa läroplaner och stötta elever i att nå kursplanemål. De förväntas också i sin yrkesgärning bidra till att socialpolitiska mål om arbetsmarknadsdeltagande och integration av invandrare nås. Komvuxlärarna befinner sig i ett korsdrag där de i sin yrkesvardag möter skilda och ibland motstridiga krav. Å ena sidan har de att leva upp till statsmakternas krav och förväntningar på kvalitet beträffande innehåll i undervisningen. Å andra sidan finns elevernas krav och förväntningar på utbildningen, som i sin tur påverkas av deras unika livssituation; inte minst tillgång till språk och förutsättningar för kommunikation. Lärare kan som en av flera välfärdsprofessioner karakteriseras som gräsrotsbyråkrater (Lipsky, 2010). Kännetecknande för gräsrotsbyråkrater är att de i sin yrkesvardag måste hantera såväl statsnyttiga som individfokuserade mål (jfr Lipsky, 2010). För lärarna i den organisatoriska kontext där de befann sig i den här studien, kommunal vuxenutbildning, gällde det att kunna möta olika behov i en heterogen elevgrupp så att var och en som avslutade utbildningen gjorde det med godkända betyg och en känsla av att vara redo för yrkesarbete. Elevernas krav och förväntningar handlade om att kunna ta del av en utbildning där de förstod innehållet, där de hade förutsättningar att själva göra sig förstådda och att bli rustade inför ett inträde på arbetsmarknaden. Lärarna befann sig vidare i en position där utbildningsanordnaren (den egna skolan) ofta sammanföll med den presumtiva arbetsgivaren (äldreomsorgen), eftersom båda verksamheterna drevs i kommunal regi. Kommunen som huvudman för skolan ställde krav på läraren att läroplanen skulle följas. Kommunen

”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”

som huvudman för äldreomsorgen förväntade sig att lärarna examinerade kompetenta undersköterskor på så kort tid som möjligt för att säkerställa bemanningen. Med andra ord var det interna, kommunala trycket på lärarna dubbelt, å ena sidan från kommunen som utbildningsanordnare, å andra sidan från kommunen som framtida arbetsgivare för undervisade elever. Till detta dubbla kommunala tryck kom dessutom statliga socialpolitiska krav på vad komvuxutbildning ska bidra med i termer av samhällelig delaktighet och arbetsmarknadsdeltagande. Det kom an på den enskilda läraren att i utbildningsvardagen ständigt balansera dessa, ibland motstridiga, krav.

Metod och material

Vi har använt två sorters empiriskt material för att undersöka lärarnas roll som gräsrotsbyråkrater och utmaningar de ser i relation till kraven på språk och kommunikation inom vård- och omsorgsutbildning. För det första har vi undersökt offentligt tryck från två relevanta statliga utredningar, och för det andra har vi genomfört intervjuer med lärare. Intervjuerna med lärare har gett oss en utkiksplats, en subjektsposition från vilken vi närmat oss problemområdet (Smith, 2005, s. 10). Offentligt tryck, publikationer från statliga utredningar, representerar det institutionella ramverket för den utbildningsvardag vi beforskar. Publikationerna ger uttryck för normer och värderingar som styr denna institutionella praktik (jfr Norstedt, 2011). På så sätt har den institutionella etnografin väglett oss i valet av empiri. Också Michael Lipskys (2010) och Evelyn Brodkins (2011) idéer om gräsrotsbyråkrater har påverkat empirivalet och format analysen. Det är först när styrdokument blir till konkreta handlingar som politiken kan utvärderas (jfr Brodkin 2011; Weatherly & Lipsky, 1977). Lärarna är centrala aktörer för att implementera politiken och blir därmed gräsrotsbyråkrater i dessa praktiker.

I den här studien görs nedslag i två svenska kommuner. Vårt val att intervjua lärare i två olika kommuner var betingat av att komvuxutbildningen ser olika ut i olika kommuner. Vi ville undvika att de lärarintervjuer som utgjorde bas för vår analys representerade en ytterlighet, något ovanligt. De två kommuner där de intervjuade lärarna är verksamma skiljer sig åt på flera sätt. Göteborg är landets näst största kommun med drygt en halv miljon invånare. Den lilla kommunen har ett invånarantal på drygt 12 000. I Göteborg är medelåldern lägre och andelen högskoleutbildade fler än i den lilla kommunen (SCB, 2020a).

Materialinsamlingen bestod av fyra faser. I den första fasen träffade en av författarna (Sara) lärare, rektor och socialnämndens ordförande i den mindre kommunen¹ och presenterade resultatet från undersökningen av Det stegvisa jobb- och kunskapslyftet. Vi diskuterade då var tonvikten skulle ligga i en framtida gemensam studie och enades om att språk och kommunikation var ämnen som vi tillsammans ville fördjupa oss i, i relation till utbildningsvardagen på komvux.

I fas två intervjuade vi individuellt fyra komvuxlärare som arbetade med att utbilda undersköterskor. Två av lärarna arbetade i Göteborg och två i den lilla kommunen. Intervjuerna spelades in, transkriberades och tematiserades (Braun & Clarke, 2012). I vår hantering av materialet har vi snarare haft ett realistiskt än diskursivt tillnärmelsesätt (Braun & Clarke, 2020), trots att det övergripande temat varit språk och kommunikation. Analysen är också starkt färgad av att vi haft arbetsmarknadspolitik och kopplingen till äldreomsorgen som troligt framtida yrkesfält i fokus, snarare än tankemodeller och erfarenheter rotade i utbildningsvetenskap. Varje intervju varade mellan en och två timmar, och genomfördes på lärarnas respektive arbetsplatser. En av de intervjuade lärarna i Göteborg, Britta, var sfi-lärare med erfarenhet av att undervisa i yrkessvenska. Fanny, Jana och Therese var vårdlärare, i botten sjuksköterskor med en avslutad eller pågående yrkeslärarutbildning.² Med andra ord representerade de med sin kliniska bakgrund majoriteten av yrkeskåren vårdlärare.

Den tredje fasen i materialinsamlingen bestod av en genomgång av aktuella policydokument på området. Här framträdde två pågående statliga utredningar som särskilt centrala. Den första var utredningen om reglering av yrket undersköterska (dir. 2017:03) och den andra var utredningen för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk (dir. 2018:06). Offentligt tryck publicerat inom ramen för dessa utredningar har fungerat som nav i vår undersökning av statlig, aktuell policy på området.

Den fjärde fasen bestod av en workshop till vilken samtliga intervjuade lärare var inbjudna.³ I slutändan deltog två, varav en som inte hade intervjuats men som arbetade i den lilla kommunen. I denna diskuterades den tentativa kodningen som hade gjorts med utgångspunkt från intervjuerna. Det var med andra ord en process där våra analyser utvecklades gemensamt med lärarna, i en samskapande process. Workshopen pågick under en heldag. I efterhand kunde vi konstatera att mycket av tiden ägnades åt konkreta lärarerfarenheter relaterade till frågor som rörde språk och kommunikation. Workshopen bidrog på så sätt med exempel gentemot vilka vi kunde validera och revidera våra tentativa tolkningar av intervjuerna. Också frågor om villkor som påverkade lärarnas arbetsvardag, utan att direkt vara kopplad till lärarrollen, kom upp under workshopen. Exempel på sådana villkor var svensk migrationspolitik och arbetsplatskultur inom äldreomsorgen.

Resultatframställning och analys

Arbetskraftsbrist och bristande kompetens bland undersköterskor

Som gräsrotsbyråkrater verkar alltså lärarna inte bara i ett tvärdrag där de tvingas hantera krav från både statsmakternas sida och från elever. Som yrkeslärare på komvux befinner de sig på ett välfärdsstatligt område vars funktion är

att rusta elever att bli självförsörjande och att förse arbetsmarknaden med kompetent personal. Detta ställer alldeles särskilda krav när arbetsmarknaden ifråga är vård och omsorg och när många av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Aktuell statlig policy på området sätter de normativa ramarna för lärarnas undervisningsvardag och pekar också ut vad som anses vara brister och uppnådda mål.

År 2019 presenterade den så kallade KLIVA-utredningen⁴ promemorian ”På väg – mot kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk”. Som en utgångspunkt framhölls att vuxenutbildningen inte bör reduceras till en arbetsmarknadspolitisk åtgärd (s. 12). Promemorian betonade vuxenutbildningens breda uppdrag och sfi-kursplanens skrivningar om utbildning för aktivt deltagande i samhällets olika fält: i samhälls-, vardags- och arbetsliv samt möjligheter till vidare studier. I KLIVA-utredningens slutbetänkande ”Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk” (SOU 2020:66) framhölls att bristande likvärdighet mellan olika kommuner är ett problem och att det generellt i landet finns omfattande brister i kvalitet. Verksamheterna har begränsade förutsättningar för att utvecklas i samklang med forskning och beprövad erfarenhet och utifrån arbetsmarknadens och elevernas behov. Orsakerna beskrevs vara flera, men främst handlar det om otydligheter i och okunskap om gällande regleringar och gedigna beslutsunderlag såsom relevant forskning och dokumenterad beprövad erfarenhet samt tillförlitlig statistik och kunskap om elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Att en stor andel av sfi-lärarna är obehöriga trots lågt ställda behörighetskrav var ett konkret problem som lyftes fram i slutbetänkandet.

Slutbetänkandet föreslog att komvuxutbildning framöver bör integreras i högre grad än idag. En integrerad utbildning innebär att lärandemål, kunskapskrav och innehåll i olika kurser ska förenas till en helhet för eleven. Kombinerade och integrerade utbildningar ger möjlighet att lära sig språk i ett meningsfullt och praktiskt sammanhang, något som stärker motivationen (SOU 2020:66, s. 114). Tanken på en sammankoppling av svenskundervisning och undervisning i yrkesämnet, i det här fallet vård och omsorg, återfinns i både Det stegvisa jobb- och kunskapslyftet i Göteborg och i sättet att bedriva kommunal vårdutbildning i den lilla kommunen.

I slutbetänkandet fördes ingen utförlig diskussion om huruvida de förlagsproducerade läromedel som finns att tillgå är ändamålsenliga. Däremot noterades att en kunskapsöversikt på området (Vetenskapsrådet, 2012) pekat på att det saknas forskning på detta område. Vidare, och av särskild betydelse för möjligheten till flexibel undervisning, i tider av pandemi, hävdades att arbetet med frågor som rör distansundervisning kan ha kommit i skymundan sedan myndigheten Nationellt centrum för flexibelt lärande avvecklades 2008 (SOU 2020:66, s. 258–259). Valideringsfrågan diskuterades i såväl promemorian som slutbetänkandet,

men här fanns också en separat delegation tillsatt (SOU 2019:69). Valideringsdelegationens förslag om en ny bestämmelse i skollagen i syfte att stärka elevens rätt att få sina kompetenser kartlagda inför sin utbildning backades upp av slutbetänkandet i KLIVA-utredningen (SOU 2020:66). Dels främjar en solid valideringsapparat enligt utredningen en ändamålsenlig studieplanering för eleven, dels kan resultaten av kartläggningarna användas i kommunernas arbete med att organisera utbildningsverksamheten. De diskussioner vi hade på våra workshops om svårigheterna med att få till stånd en validering av tidigare kunskap rimmar väl med resonemangen ovan. Däremot beskrev inte de lärare vi intervjuat att de själva saknade kompetens. Här spelade sannolikt urvalet in. Lärarna vi har talat med har samtliga ett specialintresse när det gäller andraspråksinläring. En var utbildad ämneslärare i (flera främmande) språk, en hade flera modersmål, en var utbildad till språkombud och en hade läst främmande språk vid universitetet. Flera av dem hade erfarenhet av att ha levt i olika länder, i olika språkområden. Temat för studien, språk och kommunikation, hade vi tillsammans kommit överens om.

Frågan om det kommunala självstyret diskuterades också i utredningen och det konstaterades att kommunerna har olika förutsättningar att erbjuda ett för invånarna relevant kursutbud. Inte minst gällde detta skiftande ekonomiska villkor. Resursfördelningen till komvux prioriteras lokalt mycket olika och av den statliga schablonersättning som kommunerna tilldelas per nyanländ flykting använder olika kommuner olika stor andel till vuxenutbildningen, enligt utredningen. Ett av skälen till att vi valde att undersöka komvuxverksamhet i två kommuner var också de skilda förutsättningar som stora och små kommuner har att bedriva yrkesutbildning för vuxna.

Den andra av de statliga utredningar som vi menar har stor betydelse för att förstå den utbildningsvardag vi undersökt tillsattes av regeringen 2017 och hade till syfte att föreslå hur yrket undersköterska skulle kunna regleras för att öka kvaliteten och säkerheten inom vård och omsorg. Yrkeslärarnas position gör att de, till skillnad från ämneslärarna, har ett konkret yrkesfält och ett framtida yrke för sina elever att förhålla sig till. För vårdlärarnas del är en annan del av den egna organisationen (den egna kommunen), nämligen äldreomsorgen, den vanligaste arbetsgivaren för de elever som undervisas. Därmed uppstår en särskild relation där lärarna (ibland outtalat) har till uppgift att internt förse en annan del av den egna organisationen med arbetskraft.

2019 kom utredningen med betänkandet "Stärkt kompetens i vård och omsorg" (SOU 2019:20). Utbredda kompetensbrister lyftes då fram. Kompetensbristerna sågs som en konsekvens av att undersköterskeyrket hittills varit oreglerat, vilket i sin tur fått till följd att i princip vem som helst har kunnat anställas som undersköterska. En återkommande synpunkt bland de kommuner som tillfrågats i utredningen var att undersköterskor som genomgått vuxenutbildningen ofta

inte har tillräckliga kunskaper i språk och i yrkesämnena. Samtidigt har personalförsörjning inom svensk äldreomsorg diskuterats som ett problem under minst ett par decennier. Läget 2020 framstår som påfallande likt det som rådde 2001 (Socialstyrelsen, 2004) och kan sammanfattas med att det saknas undersköterskor inom äldreomsorgen.

Kompetensbrist och personalbrist är med andra ord två stora utmaningar för äldreomsorgen. Rekrytering av personer med utländsk bakgrund som i närtid anlant till Sverige och som söker ett yrke där man har kompetens från tidigare hemland eller vill skaffa sig yrkesutbildning för att få den kompetens som krävs för arbete som undersköterska, har specifikt framhållits som en möjlig politisk strategi för ökad rekrytering till yrkesutbildning och arbete som undersköterska (SOU 2017:21). En växande andel av de examinerade med vård- och omsorgsutbildning från komvux har också utländsk bakgrund (SOU 2017:21). De utbildningar vi har undersökt visar upp samma mönster. En stor andel av de vuxenstudierande på vård- och omsorgsutbildningarna i Göteborg och i den lilla kommunen hade utländsk bakgrund och ett annat modersmål än svenska.

De statliga lägesbeskrivningar som speglats i de två utredningarna som refererats ovan ger en bild av nuläget inom komvux och den del av arbetsmarknaden som de allra flesta går till efter avslutad vård- och omsorgsutbildning vid komvux, nämligen äldreomsorgen. Utredningarna är också normerande i det att de stakar ut vägen mot politiskt uppsatta mål. Dessa mål finns med som ledstjärnor i reglerande texter på lägre nivåer, i kommunen, och styr på så vis riktningen på den verksamhet som är lärarnas yrkesvardag. Samtidigt kännetecknas lärarnas roll som gräsrotsbyråkrater av handlingsutrymme (Lipsky 2010; Weatherly & Lipsky, 1977). Handlingsutrymmet är kringskuret av de organisatoriska resurserna och av lagar, förordningar och riktlinjer. Vanligen är efterfrågan på resurser större än utbudet. Det kommer an på gräsrotsbyråkraten att hantera glappet mellan behov av resurser och tillgång på resurser.

Problembeskrivningen rörande äldreomsorgen, att det råder personalbrist och kompetensbrist, framstår som tämligen konstant de senaste 15 åren. Däremot verkar det ha skett en förskjutning i kompetensdiskussionen. Idag är språk och kommunikation på ett helt annat vis än för 15 år sedan i fokus. Bristande språkkunskaper hos undersköterskor är ett problem som kommunerna som arbetsgivare uppmärksammat och som den statliga utredningen nu påpekar i förslaget om en reglerad underskötersketitel. Också i forskningen har språkets betydelse för omsorgsarbetet lyfts fram på senare år. I sin doktorsavhandling identifierade Palle Storm (2018) två undersökningsspår. Det ena behandlade personalens möjligheter att hjälpa äldre omsorgstagare som inte talar det nya hemlandets språk. Det andra spåret handlade om utmaningar som uppstår när omsorgspersonal inte behärskar majoritetsbefolkningens språk. Enni Paul (2017) undersökte skriftbruk bland vård- och omsorgselever på gymnasiet i sin doktorsavhandling. Hon konstaterade att samhället i allmänhet och arbetsmarknaden i synnerhet blir mer

och mer skriftburet. Textualisering av arbetsplatser och arbetsuppgifter har ökat i linje med denna övergripande utveckling, vilket betytt att fler och fler handlingar i arbetet sker inbäddat i, i samspel med eller genom texter. Denna utveckling är en följd av högre krav på transparens, uppföljning och kontroll. Också digitalisering och nya rationalitetsnormer har gjort att text tillmätts allt större vikt (Paul, 2017). I den europeiska forskningen (Weinar m.fl., 2018) finns ett växande fält som behandlar frågor om hur migration, omsorgsarbete och socialpolitik hänger samman. Inte minst ställs frågor om migration som konsekvens av att arbetslösa får anställning i omsorgssektorn i ett annat land än det egna. I vår undersökning är relationen mellan migration, omsorgsarbete och socialpolitik en annan. De människor som läser vård och omsorg på komvux har ofta flyktningbakgrund. Däremot har de inte migrerat till Sverige för att arbeta i vård- och omsorgssektorn. Oavsett hur kopplingen mellan migration, omsorg och socialpolitik ser ut, verkar språk och kommunikation få en växande betydelse för omsorg, både som utbildnings- och som yrkesfält.

Utbildningsvardagen på komvuxutbildning inriktad mot vård och omsorg

I intervjuerna med lärare var vi särskilt nyfikna på lärarnas syn på sina förutsättningar att rusta eleverna till ett framtida yrkesliv inom äldreomsorgen, som är den del av arbetsmarknaden där de flesta som gått en vård- och omsorgsutbildning på komvux arbetar. Detta mot bakgrund av att en växande andel av de personer som arbetar inom svensk äldreomsorg har utländsk bakgrund och att statsmakterna har ställt stor tilltro till att personer som invandrat till Sverige på senare år ska utbilda sig inom vård och omsorg och därmed dämpa den växande bristen på personal inom äldreomsorgen. Valet att låna just vårdlärarnas utkikspunkt var betingat av vår syn på deras roll som gräsrotsbyråkrater: dels är de utbildare med lärandemål och kursplaner att förhålla sig till, dels förväntas de förse ett yrkesfält med arbetskraft. Genom sin position mellan politik och praktik har de en unik position att säga något om hur den tänkta politiken faller ut.

Få skillnader mellan resonemangen i Göteborg respektive den lilla kommunen rörande språkets roll på utbildningen framträdde. Resonemangen liknade varandra. Lärarna var till exempel eniga om att det fanns många fördelar med att blanda personer med olika bakgrund och olika modersmål i en och samma klass. Det berikade en undervisningssituation och gav upphov till dynamiska diskussioner. Samtidigt vållade alltför stora skillnader i språklig repertoar hos eleverna lätt irritation när vissa elever upplevde att de alltid var tvungna att vänta in och hjälpa till, medan andra ständigt kämpade med att förstå instruktioner och följa med i resonemang. I båda kommunerna framhölls också att språk är centralt på flera, *olika* sätt. Dels handlade det om att många som läser vård och omsorg har ett annat modersmål än svenska, dels om att det är vanligt med läs- och skrivsvårigheter bland eleverna. Också det faktum att många av eleverna har en brokig utbildningsbakgrund med skral kompetens i det egna modersmålet

”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”

(oavsett om det är svenska eller något annat) som följd, var en faktor som gjorde att språk fick en central betydelse i undervisningsvardagen. Att ha en akademisk utbildning sågs till exempel som en fördel, oavsett var i världen eleven utbildad sig. Samtidigt som alla var överens om att språk på olika vis var betydelsefullt i deras undervisningsvardag så påpekade en av lärarna, Therese, att utbildning generellt, snarare än konkreta svenskkunskaper, hade större betydelse för studieframgång på individnivå: ”Enligt min erfarenhet så är utbildningsbakgrunden en viktigare faktor i utbildningssammanhang än bara själva språket i sig.”

Ett tema som togs upp i den lilla kommunen var att möjligheten att organisera klasserna så att elever med vitt skilda svenskkunskaper inte hamnade i samma klass begränsades av ett tryck från skolledningens håll på att ”fylla klasser”. Pedagogiska utmaningar med heterogena undervisningsgrupper där elevernas svenskkunskaper skiljer sig åt mycket framträder sannolikt oftare i glest befolkade kommuner än i tätbefolkade. Också den splittring av vuxenutbildningen som privatisering av komvux har lett till bidrar sannolikt till att skapa konkurrenssituationer mellan utbildningsanordnare som leder till ökat tryck på att fylla upp klasser av ekonomiska skäl.

I sorteringen och tematiseringen av lärarintervjuerna utkristalliserade sig ett mönster i resonemangen om språk och kommunikation i utbildningsvardagen. Resonemangen kretsade kring problemsituationer och de handlade om att *ta in tal och text* och att *förmedla tal och text*.

Tabell 1. Matris över problemsituationer.

	Tal	Text
Ta in	Förstå muntliga instruktioner, i klassrummet och i omsorgspraktiken	Tillgodogöra sig det skrivna i läromedel, i daganteckningar och vårdplaneringar
Förmedla	Kunna ställa frågor och uttrycka egna behov för att kunna lära in och utföra ett gott omsorgsarbete	Kunna uppvisa förvärvad kunskap i skriftliga prov och skriva daganteckningar

Ta in tal och text

Jana fick en gång ett irriterat samtal från personal på en arbetsplats inom äldreomsorgen där en elev gjorde sin APL. Enligt personen som ringde kunde eleven inte göra en smörgås.

Bre en smörgås, gör så. Det är ju en elev du har med dig och det kanske du gör första gången ändå. Smörgåsen har man på smör och så ett pålägg, vad det är. Och jag tror ju inte han är dummare än att han förstår det då.

Jana var kritisk till hur svårigheten hanterades på arbetsplatsen och menade att vissa saker går att lösa på plats. Jana tillade: "Men att man inte kan bre en macka för att man inte har hört ordet" och menade att personalen inom äldreomsorgen har ett ansvar att underlätta kommunikation när eleven har ett annat modersmål än svenska; det krävs inte särskilt mycket fantasi för att som handledare byta strategi när en elev inte förstår ett ord och istället för att säga "bre en smörgås" visa hur det går till att bre en smörgås. Hon avslutade resonemanget med att konstatera: "Nä det är lite onödigt bråk om småsaker."

Språkproblemet som Jana beskrev hänger samman med att handlingsförmåga inte alltid sammanfaller med förmågan att benämna saker och handlingar. För henne är det självklart att den här eleven kan göra en smörgås även om eleven inte kan orden och förstår innebörden av att "bre en smörgås". Att i den situationen göra frågan till ett problem istället för att pragmatiskt visa vad som avses är för Jana att skapa "onödigt bråk om småsaker". Även om eleven inte förstod innebörden i uppmaningen "bre en smörgås", så hade personalen kunnat kommunicera samma innebörd på annat sätt än språkligt, genom att visa. Jana menade att den här sortens hinder ofta är enkla att komma över, men då krävs god vilja från handledare i den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Janas resonemang illustrerar att hennes möjligheter att som vårdlärare påverka lärosituationer i det arbetsplatsförlagda lärandet är begränsade (jfr Wärvik & Lindberg, 2018).

På frågan om vad hon såg som den största språkrelaterade utmaningen för eleverna under utbildningen svarade en av lärarna, Fanny: "Ordförståelse av abstrakta ord och, ursäktat uttrycket, ordbajs som finns i våra läroböcker." Fanny var kritisk till utvecklingen av läromedel och menade att många av de ord som stod i böckerna var sådana som aldrig används och spekulerade i varför: "Man har gjort nya ord, för att som jag tror höja statusen."

Fanny menade att det hade varit "otroligt bra om någon ville titta på läroböckerna" och påpekade att det faktiskt finns synonymer i ett språk. Det finns sällan inte bara ett ord som är det gångbara. Det viktigaste är att förstå innebörden och det gör eleverna ofta även om de inte kan en särskild glosa, enligt Fanny. Hon illustrerade med ordet "uppgivenhet". Eleverna kanske inte kan den svenska glosan, men "Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder". Det handlar, i Fannys perspektiv, om att språket måste anpassas så att det blir begripligt och ändamålsenligt för eleverna i utbildningsvardagen. Samtidigt lyftes flera gånger den svåra balansgången mellan att å ena sidan använda de facktermer som är gängse i vård- och omsorgsvardagen och å andra sida inte i onödan tala och skriva "tillkrånglat" i klassrumsundervisningen. Uttrycket "att göra nedre toalett" och orden "nutrition" och "elimination" exemplifierade denna balansgång – facktermer som betraktas som svåra men ändå viktiga att ha med sig in i yrket.

På olika sätt beskrev Jana och Fanny kommunikationsproblem som hade att göra med att ta in tal och text. Det rörde sig i smörgåsexemplet om klyftan mellan

”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”

att kunna utföra en uppgift och att kunna benämna och i kurslitteraturexemplet om en klyfta mellan att förstå innebörden av något abstrakt, exempelvis en känsla, och kunna benämna detsamma. Båda pekade på att dessa problem inte är omöjliga att lösa. Jana föreslog att pragmatiskt visa, använda andra kommunikationssätt, som komplement till att instruera med ord. Fanny hävdade att en översyn av läroböckerna beträffande vilka ord som används hade kunnat underlätta undervisningsvardagen.

Förmedla tal och text

Britta beskrev att den största utmaningen för henne som lärare var att förstå vad som ligger bakom att språket inte utvecklas hos en elev. ”Den största utmaningen var att det var svårt att förstå när de inte lärde sig. Vad är det som ligger bakom det? Varför utvecklas inte språket hos den här personen?”

Att veta exakt vilken typ av stöd varje enskild elev behöver för att göra språkliga framsteg beskrevs som svårt, i synnerhet i heterogena elevgrupper där några elever hade svenska som modersmål och andra inte, och där erfarenheterna av tidigare studier skiljde sig mycket mellan eleverna. Saknade eleverna språklig repertoar för att uttrycka sina behov, att berätta för läraren när och hur något upplevdes som svårt, var det lätt att som lärare ”tappa någon elev på vägen”. Malin Dahlström och Lisa Gannå (2017) noterade i sin studie att de språkligt mest avancerade eleverna på en yrkesutbildning på komvux var de som tog och fick större delen av taltiden. I analogi med detta finns risken att de elever som enkelt kan formulera sig på svenska också är de som lägger an tonen i klassrummet. Britta förde också ett resonemang om hur skam var en stark drivkraft. Hon menade att många missförstånd hängde samman med att människor skäms för att fråga när de inte förstår. Utifrån ett sådant resonemang skulle modet att våga fråga kunna vara ett sätt att förhindra missförstånd. Att en bekräftande och trygg lärmiljö främjar språkinläring stöttas av tidigare forskning av andraspråkstalande elever på komvux (Sandwall, 2013).

Therese beskrev hur tätt sammanflätade svenskkunskaperna och möjligheterna att lyckas på utbildningen var. Hon menade att för henne som yrkeslärare stod förvisso inte språket i fokus vid bedömning av inlämningstexter och skriftliga prov, men att förmågan att uttrycka sig väl i text på svenska ändå var en viktig faktor vid bedömning.

... det påverkar ju säkert både medvetet och omedvetet om någon har uttryckt sig ordentligt. Lay-outen och allting, det ska inte påverka, men det påverkar för jag får ju ut mer om det är en välskriven text. Jag kan ju förstå elevens kunskaper på ett helt annat sätt så de har ju ett försprång de eleverna som kan uttrycka sig bra. De kan ju visa vad de kan på ett helt annat sätt, jämfört nån som inte kan uttrycka sig.

Therese pekade också på hur yrkesutbildningen kräver att du behärskar svenska. Hon beskrev hur viktigt det var att både förstå vid läsning och att kunna för-

medla i skriven text. Eftersom kunskaper i svenska är så centrala blir yrkesutbildningen så mycket mer krävande för de personer som inte har svenska som modersmål, än för de som har det.

... Du måste ju lära dig och förstå de här begreppen. Om du inte har svenska som modersmål så har du svårare att komma dit. Sen processa dem på ett annat språk och sen visa att du kan. Det är många fler steg för någon som inte har svenska som modersmål, många fler steg. Som de måste processa för att de ska kunna visa för mig som lärare, för jag kan inte gissa mig fram vad de kan och inte kan. Språk och kunskap hänger så tätt ihop så jag kan inte ens prata om det som olika saker. Det ena förutsätter det andra. Har du inte en bra läsförståelse, förstår du inte en text, så kan inte förstå den, få kunskapen, ha kunskapen, processa den i huvudet så att kunskapen sätter sig. Och även om du har bra läsförståelse, men du har inte tränat på att skriva, du har inte pratat så mycket men du förstår vad det handlar om, det är många som använder, de googlar, de kanske kollar på sina egna modersmål...

Det framstår som att *förmedla* det talade ordet och den skrivna texten upplevdes som mer centralt och problematiskt i relation till språk och kommunikation inom vård och omsorg än att *ta in* tal och text. Utifrån intervjuerna med lärare är det således snarare elevernas förmåga att omsätta kunskaper i talade ord och skriven text som är den största utmaningen – inte att eleverna inte alltid förstår i direkt anslutning till undervisning och instruktioner. För att underlätta för elever att *ta in* tal och text kan lärare – och handledare inom den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen – modifiera undervisningen. De kan komplettera muntliga och skriftliga instruktioner med annan typ av kommunikation. Att kunna omsätta kunskap i ord och handling (tala och skriva) är också en form av abstrahering som går bortom förståelsen av direkta instruktioner eller begrepp. Enligt lärarna så förstod eleverna ofta långt mer än vad de kunde uttrycka i text och tal. Att *verifiera* vad eleverna förstod och inte blev därmed svårt.

Slutdiskussion

Lärarnas roll som gräsrotsbyråkrater – deras uppgift att omtolka och göra praktik av statens intentioner – inom vård- och omsorgsutbildningen påverkas av språkliga hinder. Det gäller inte bara andraspråkstalare, utan också personer med svenska som modersmål. I vår analys har vi gjort en distinktion mellan det *skrivna* och det *talade*, och mellan att *ta in* och *förmedla* språk. Äldreomsorgen och utbildningar inom vård och omsorg har, som många andra fält, blivit allt mer textbaserade. Kraven på att *ta in* och *förmedla* information i text är höga för att kunna genomföra både utbildning och framtida arbete. Att som lärare stå i korsdraget mellan att å ena sidan förse arbetsmarknaden med kompetent personal och å andra sidan skapa en utbildning anpassad till elevernas behov är en utmaning, inte minst som delar av utbildningen är förlagd till arbetsplatsen, en arena där de har begränsade möjligheter att påverka utbildningsvardagen. Lärarnas egna lösningar på dessa problem kan ses som pragmatiska – exempelvis att förenkla språket i läromedel, använda alternativa sätt att kommunicera innebörden

”Det är klart de vet vad uppgivenhet betyder”

av fenomen och tona ned regelrätta språkförbistringar som rapporteras från arbetsplatserna. Lösningarna är alla delar av komplexa, ofta personliga strategier lärarna utvecklar för att hantera den press under vilken de befinner sig, med en mängd olika, ofta motstridiga krav. De två mest svårförenliga kraven för de intervjuade lärarna i den här undersökningen var kravet på att individanpassa undervisningen tillräckligt mycket för att samtliga elever skulle kunna tillgodogöra sig utbildningen och samtidigt planenligt examinera färdigutbildade yrkespersoner redo att anställas i vård- och omsorgsyrsken. Den springande punkten var att flera elever saknade de språkfärdigheter som krävdes för att kunna uppnå kursmålen. Utbildningsvardagen bestod därför i hög grad av att försöka göra sig förstådd och försäkra sig om att eleverna förstått.

Resultaten är intressanta, kanske framför allt för att de pekar på utmaningarna lärarna inom vård och omsorgssektorn står inför i undervisningsvardagen. Språkets betydelse – och undersköterskors förutsättningar att ta in och förmedla tal och skrift – har med stor sannolikhet blivit ännu mer relevanta efter att materialinsamlingen gjordes. Covid-19 innebar förändrade rutiner och arbetssätt som skulle genomföras under kort tid inom äldreomsorgen. Att de som arbetade med vård av äldre kunde ta till sig tal och skrift, och förmedla tal och skrift, har varit av yttersta vikt för att värna patientsäkerheten. Detta leder också in på frågor om hur språk och kommunikation inverkar på omsorgens kvalitet. Att fördjupa och bredda diskussionen om kopplingen mellan språk, kommunikation och kvalitet i äldreomsorg är ett uppslag för framtida forskning. Lägesbeskrivningen inom äldreomsorgen har varit densamma de senaste två decennierna och kan sammanfattas med att det saknas kompetent personal. Utbrottet av Covid-19 och det faktum att personer som bor på särskilt boende för äldre och personer med hemtjänst har drabbats hårt av viruset, har gjort att den numera väletablerade lägesbeskrivningen fått stor medial uppmärksamhet. Också undervisningsvardagen har givetvis påverkats mycket av Covid-19. Möjligheterna att bedriva undervisning anpassad till varje elevs förutsättningar har kraftigt kringkurits när eleverna förpassats till hemarbete framför dator. Det framstår som extra problematiskt i ljuset av att utvecklingen av distansutbildningen hindrats av bland annat omorganisationer inom skolmyndigheterna på senare tid (SOU 2020:66). När digitalisering av undervisning tillkommer som ytterligare en faktor som präglar utbildningen av undersköterskor är det sannolikt så att betydelsen av elevernas förutsättningar att ta till sig och omsätta det svenska språket accentueras.

Slutnoter

¹ På grund av sin litenhet har vi valt att av identifiera den ena kommunen och kort och gott kalla den för ”den lilla kommunen”.

² Namnen är fingerade.

³ Av dessa fyra lämnade tre återbud. Anledningen till två av återbudena var att de kommunala verksamheterna omorganiserades, vilket innebar nya arbetsvillkor för dem. Det är en metodologisk reflektion som i sig är viktig, eftersom samskapande processer förutsätter långsiktigt relationsbyggande. Tidsperspektiven ser olika ut inom akademien och de kommunala verksamheterna – där de kommunala verksamheterna förefaller mer känsliga för förändringar i omvärlden än vad universitetet gör. Att få till stånd samverkansforskning mellan universitet och kommun bygger i hög utsträckning på personligt engagemang, eftersom det i allmänhet saknas organisatoriskt stöd för deltagande för kommunalt anställda.

⁴ Utredningen för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk.

Tack

Vi vill tacka samhällsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet som finansierat studien genom PAUS-medel. Vi vill också rikta ett stort tack till de lärare som varit delaktiga i forskningsprocessens olika delar.

Om författarna

Sara Hultqvist är socionom, filosofie doktor i socialt arbete och anställd som lektor på Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. Hon är just nu verksam som postdoktor på Socialhögskolan och CASE, Lunds universitet. Hon undervisar i socialpolitik och på kurser med verksamhetsförlagd utbildning på socionomprogrammet, samt på hälso- och sjukvårdskuratorsprogrammet. Hennes huvudsakliga forskningsområden är arbetsmarknadspolitik, sociala försäkringar och äldreomsorg.

Katarina Hollertz är socionom, filosofie doktor i socialt arbete och anställd som lektor på Institutionen för socialt arbete, Göteborgs universitet. Hon undervisar på kurser om socialt arbete på samhällsnivå, organisation/ledarskap och på kurser med verksamhetsförlagd utbildning på socionomprogrammet. Hennes huvudsakliga forskningsområden är arbetsmarknadspolitik, styrning i människo-behandlande organisationer, professionella roller samt pedagogik i professionsutbildningar.

Referenser

- Andrén, M. (2007). *Den europeiska blicken och det lokala självstyrets värden*. Gidlunds.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. I H. E. Cooper m.fl. (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs*. American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 1–25.
- Brodkin, E. Z. (2011). Policy work: Street-level organizations under new managerialism. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(suppl_2), i253–i277.
- Dahlström, M. & Gannå, L. (2017). *En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet*. Stockholms universitet.
- Dahlstedt, M. & Fejes, A. (Red.). (2019). *Neoliberalism and market forces in education: Lessons from Sweden*. Routledge.
- Eliasson, E. & Rehn, H. (2017). Health and social care teachers' descriptions of challenges in their teaching at upper secondary school. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 42–63.
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Linköpings universitet.
- Forslund, A. & Vikström, J. (2011). *Arbetsmarknadspolitikens effekter på sysselsättning och arbetslöshet – en översikt*. IFAU.
- Hamberg, L. (2015). *Samverkan i och med språket: Systemisk-funktionell analys av språkanvändning i en kommunal gränsaktivitet med nyanlända flyktingar som målgrupp*. Avhandling. Helsingfors Universitet.
- Hultqvist, S. & Hollertz, K. (2019). *Lokal arbetsmarknadspolitik med fokus på autonomi och delaktighet*. Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Hultqvist, S. & Hollertz, K. (2021). Individual need and societal claims. Challenging the understanding of universalism versus selectivism in social policy, *Social policy and administration* (early view), 1–24.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet: En forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Vetenskapsrådet.
- Jönson, H. & Szebehely, M. (Red.). (2018). *Äldreomsorger i Sverige: Lokala variationer och generella trender*. Gleerup.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*, 30th anniversary expanded. Russell Sage Foundation.
- Norstedt, M. (2011). *Berättelser om stroke och arbetsliv: Att upptäcka styranderelationer*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

- Paul, E. (2017). *Skriptbruk som yrkeskunnande i gymnasial lärlingsutbildning: vård- och omsorgselevens möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriptpraktiker*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Petersson, J. (2009). Den aktiva arbetsmarknadspolitiken växer fram. I H. Johansson & I. Hornemann Möller (Red.), *Aktivering–arbetsmarknadspolitik och socialt arbete i förändring* (s. 87–110). Liber.
- Promemoria (2019). *På väg – mot stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Utredningen för Stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk (KLIVA), Regeringskansliet.
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Sarstrand Marekovic, A. M. (2011). *Från invandrarbyrå till flyktingmottagning: fyrtio års arbete med invandrare och flyktingar på kommunal nivå*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Arkiv förlag.
- SCB. (22 april 2020a). *Kommuner i siffror: Tabeller och fördjupning*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/kommuner-i-siffror/#?region1=0763®ion2=1480>
- SCB. (22 juli 2020b). *Yrken i Sverige*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/utbildning-jobb-och-pengar/yrken-i-sverige/>
- Skolverket. (2019). *Elever, kursdeltagare och studieresultat i grundläggande och gymnasial vuxenutbildning år 2018* (PM Dnr: 2018:01723). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4391>
- Skolverket. (23 juli 2020). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkfom=Komvux%20exklusive%20sfi&omrade=Elever%20och%20kursdeltagare&lasar=2018&run=1>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira Press.
- Socialstyrelsen. (2004). *Investera nu! Handlingsplan för kompetensförsörjning inom vård och omsorg*. Socialstyrelsen.
- SOU. (2017:21). *Läs mig! Nationell kvalitetsplan för vård och omsorg om äldre personer*. Wolters Kluwer.
- SOU. (2019:20). *Reglering av yrket undersköterska, Stärkt kompetens i vård och omsorg*. Norstedts Juridik.
- SOU. (2019:69). *Validering – för kompetensförsörjning och livslångt lärande*. Norstedts Juridik.
- SOU. (2020:66). *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk, Betänkande av KLIVA-utredningen*. Norstedts Juridik.
- Storm, P. (2018). *Betydelsen av kön och hudfärg i äldreboendets vardag under olika organisatoriska villkor*. Stockholms universitet.

- Weinar, A., Bonjour, S. & Zhyznomirska, L. (Red.). (2018). *The Routledge handbook of the politics of migration in Europe*. Routledge.
- Weatherly, R. & Lipsky, M. (1977). Street level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special-education reform, *Harvard Educational Review*, 47(2), 171–97.
- Wärvik, G. B. & Lindberg, V. (2018). Integration between school and work: Changes and challenges in the Swedish VET 1970–2011. I Choy, S., Wärvik, G. B. & Lindberg, V. (Red.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (s. 279–301). Springer.



Yrkesfaglærerens paradoks: Utdanne til fagarbeid eller videre studier?

(The vocational teacher's paradox:
Educate for professional work or further studies?)

Else Marie Johansen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (ejohanse@oslomet.no)

Abstract

This article refers to the vocational teachers' reflections from experiences with students on the upper-secondary level health-care worker studies in Norway, who have a different purpose and basis for their education than to train as health-care workers.

The study is based on six group interviews with 15 vocational teachers at health-care worker studies and draws attention to the experiences and assessments that the teacher makes in educating health-care students. Knowledge of motivation, self-efficacy, and community of practice form the theoretical foundation for the study.

The results show that it is a complex group of students the teachers present in their reflections. Among other things, the teachers describe students who to a large extent do not know what they want with the education, as well as students who during the school year encounter practice and become insecure about their educational choices. The teachers therefore tend to facilitate a somewhat more general presentation of the subject, in order to embrace all the students' different bases and goals of the education. At the same time, teachers clearly stated that they set clear academic requirements for the students and requirements for active participation, but if the academic focus is general and not specifically aimed for the health-care worker, it may strengthen the understanding that the profession is less important.

Keywords: health-care workers studies, vocational teacher, motivation, self-efficacy, community of practice



Innledning

For ungdom som vil utdanne seg til helsefagarbeider i Norge, er vanlig løp å velge utdanningsprogram for helse- og oppvekstfag innenfor yrkesfaglig videregående opplæring. De går da to år i skole, hvor det første året (Vg1) er generelt og dekker flere fag innenfor helse- og oppvekstsektoren. Det andre året (Vg2) er spesialisering til helsearbeiderfaget. Etter de to årene i videregående skole begynner de som lærlinger i en bedrift i ytterligere to år (Vg3). Dette er den såkalte læretiden. De tar så fagbrev og får formell yrkesfaglig kompetanse med tittelen helsefagarbeider og med autorisasjon som helsepersonell. Autorisasjonen gir dem en beskyttet tittel. Det er også en mulighet for elevene etter de to årene i videregående skole å velge å ta et såkalt påbyggningsår (Vg3) i skole, noe som gir generell studiekompetanse og dermed kvalifiserer til høyere utdanning.

Andelen elever som søker seg over til studieforbereende kurs etter å ha fullført skoledelen av opplæringen til helsefagarbeider (Vg2) er høy, og mange elever fullfører dermed ikke yrkesutdanningen de har startet på (NOU 2019:25, s. 92). Utfordringen med elever som underveis velger bort yrkeskompetanse som helsefagarbeider blir i tidligere forskning (se blant annet Skålholt et al., 2013, s. 91) i all hovedsak tilskrevet sider ved arbeidslivet, og dermed fastslås det at endringene må komme i arbeidslivet. En endring som kan gjøre yrket mer attraktivt for unge, er blant annet større tilgang på heltidsstillinger (Skålholt et al., 2013, s. 88; Statistisk sentralbyrå, 2019b, s. 7; Vabø et al., 2019, s. 15).

Denne artikkelen belyser yrkesfaglærernes erkjennelser knyttet til utdanning av elever til helsearbeiderfaget, nærmere bestemt: *Hvilke refleksjoner har yrkesfaglærerne knyttet til utdanning av elever som har et annet formål og grunnlag for sin utdanning enn å kvalifisere seg til helsefagarbeider?*

Artikkelen søker å kunne tilføre kunnskap om det dilemmaet som muligheten for påbygging til generell studiekompetanse, spesielt i en norsk kontekst, medfører for yrkesfaglæreren, samt hva det kan føre til av utfordringer i den yrkesfaglige opplæringen. Det er elevenes anledning til å kunne gjøre omvalg underveis i utdanningene som studeres ut fra yrkesfaglærerens oppfatninger om sitt arbeid med utdanning av elever som har et annet mål og grunnlag for sin utdanning enn å bli helsefagarbeidere.

Opplæringen til helsearbeiderfaget foregår på to ulike arenaer, både for elevene og for lærerne, siden elevene i yrkesfagopplæringen på andre trinn (Vg2) har en betydelig del, 253 timer/26 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2020), av opplæringen ute i bedrifter i faget yrkesfaglig fordypning (YFF). Yrkesfaglig fordypning ble ved innføring av Kunnskapsløftet i 2006 opprettet som et forebyggende tiltak mot feilvalg og frafall i yrkesfaglig videregående skole (Sandal & Smith, 2012, s. 2). YFF skal "bidra til å introdusere elevene for arbeidslivet, og gi regionalt og lokalt arbeidsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen" (Utdanningsdirektoratet, 2016, avsn. 2). Dette er med på å gjøre yrkesfaglærerens

arbeid til en integrert del av videregående opplæring, men også forskjellig fra annet skolearbeid med disiplinbaserte fag (Tarrou & Johannesen, 2010, s. 95).

Utdanningen til helsefagarbeider har en dobbel utfordring (Høst & Larsen, 2018, s. 128). På den ene siden skal den utdanne helsefagarbeidere, på den andre skal den også legge til rette for at elevene skal kunne søke seg over til høyere utdanning. Dette er ifølge Høst og Larsen (2018) nødvendig for å øke statusen til utdanningen. Dermed kvalifiserer ikke utdanningen til helsearbeiderfaget bare til yrket helsefagarbeider, men læreren forbereder og motiverer også elevene til høyere utdanning (Høst & Larsen, 2018, s. 128). Imidlertid slår Liedutvalget fast i NOU 2019:25 (s. 91) at hovedformålet med de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal være å utdanne fagarbeidere, og kaller det en svakhet at en stor andel av elevene velger seg over fra yrkesfag til studieforbereidende kurs (NOU 2019:25, s. 92). Med bakgrunn i elevenes ønske om en overgang til høyere utdanning, har de i Finland mulighet til å søke opptak, enten direkte etter å ha fullført yrkesutdanning eller etter å ha jobbet i yrket noen år (Niittylahti et al., 2019, s. 34). I Norge har det siden 1970-tallet blitt undersøkt mulige løsninger til endringer i opplæringen som kan gi elevene de samme mulighetene som i Finland, men det er fremdeles ikke innført et slikt tilbud til de unge norske helsefagarbeiderne.

De fleste yrkesfaglærerne som underviser på helsearbeiderfagutdanningen har bakgrunn som sykepleiere (Høst et al., 2012, s. 79; Skålholt et al., 2013, s. 29). Yrkesfaglærerens fagbakgrunn kan se ut til å påvirke elevene til å søke seg videre til høyere utdanning i stedet for å fullføre den yrkesfaglige utdanningen. Som en mulig forklaring viser Høst et al. (2012) til at det dominerende faglige forbildet elevene opplever på utdanningen er sykepleier (Høst et al., 2012, s. 80). Dette er i tråd med svenske studier (Eliasson, 2019, s. 82; Eliasson & Rehn, 2017, s. 46), hvor det også der bekreftes at yrkesfaglærerens fagbakgrunn som regel er sykepleier. Eksempelene lærerne kommer med fra praksisfeltet er da sett fra et høyere hierarkisk nivå enn helsefagarbeidernes, og dermed gitt med et utenforstående blikk (Eliasson, 2019, s. 82). Selv om de samme verdiene gjennomsyrrer de ulike yrkesgruppene, ligger det en risiko for reproduksjon av de hierarkiske forholdene som preger helse- og omsorgsfeltet. Dette kan være med på å gi elevene et forbilde til å velge høyere utdanning (Eliasson, 2019, s. 82).

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I tidligere forskning av Skålholt et al. (2013, s. 46) stiller yrkesfaglærere som underviser på helsearbeiderfagutdanningen spørsmål ved om det er riktig å legge vekt på at elevene skal bli helsefagarbeidere når de hele tiden har hatt planer om å ta påbygg for å kvalifisere seg for høyere utdanning. Det er et viktig spørsmål lærerne her stiller. Studien viser til lærerens erfaringer med elever som blir irritert av å bli fortalt at de bør bli helsefagarbeidere når det ikke er det de har tenkt

å bli. Lærerne fremhever helsearbeiderfaget som en fagutdanning, men er tydelige på at utdanningen også kan være en naturlig vei mot høyere utdanning for elevene (Skålholt et al., 2013, s. 46).

I nyere forskning (Johansen, 2020, s. 85) blir det poengtert fra unge nyutdannede helsefagarbeidere at de ønsker en helsefagarbeiderutdanning som er faglig god og tydelig stiller krav til elevene. Det vil ifølge de nyutdannede kunne bidra til å heve statusen på yrket.

Tidligere forskning viser til tre grupper elever blant de som velger påbygg. Den første gruppen ønsker påbygg fordi fagutdanningen inneholder *for* mye praksis (Markussen & Gloppen, 2012, s. 12), den andre med bakgrunn i praksiserfaringer fra utdanningen (Johansen, 2020, s. 86; Markussen & Gloppen, 2012, s. 12), og den tredje fordi opplæringen er for teoritung og for lite yrkesrettet i den skolebaserte delen (Høst et al., 2012, s. 82). Disse gruppernes begrunnelser for valg av påbygg står noe i kontrast til hverandre, men viser at det er en del utfordringer og forventninger lærerne skal møte elevene på.

Når elevene først har tatt et aktivt valg av fremtidig yrke, er de tydelige på at opplæringen må oppleves relevant for det yrket de skal utdanne seg til (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 16; Hiim, 2015, s. 145). Elevene trenger å erfare yrket i praksis før de gjør et endelig yrkesvalg (Hiim, 2015, s. 146; Johansen, 2020, s. 86). Kvaliteten på arbeidslivspraksis i YFF-faget er dessuten varierende, og elevene får i mange tilfeller lite oppfølging og dermed et begrenset læringsutbytte (Hiim, 2015, s. 144). Elevene ønsker å bli sett, hørt og tatt på alvor både på læringsbehov og videre utdanningsplaner. Elevene ønsker seg også lærere som er gode og oppdaterte innenfor det yrkesfaget de ønsker å utdanne seg til. I tillegg verdsetter elevene et klasse-/læringsmiljø som er trygt og godt (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 16).

Tidligere forskning er i stor grad knyttet til elevenes motivasjon og hvilke faktorer som er viktige eller som påvirker. Det ser ut til å være lite forskning knyttet til hvordan lærerne opplever elevenes variasjon i motivasjon, men noen unntak finnes – jeg vil vise til to studier.

Elevenes manglende motivasjon, og dermed yrkesfaglærerens utfordringer med å skape motivering og interesse for faget hos elevene, er et perspektiv som løftes frem i en svensk studie (Eliasson & Rehn, 2017). Manglende motivasjon forklares blant annet med helsearbeiderfagets lave status, noe som igjen forklares med kommunenes ansettelse av medarbeidere uten fagutdanning til å utføre de samme arbeidsoppgavene som fagarbeiderne. Dette igjen setter lærerne i forlegenhet; når elevene velger bort yrket underveis, signaliserer de dermed at den kompetansen utdanningen gir ikke verdsettes (Eliasson & Rehn, 2017, s. 54). En studie av Rokkones og Saur (2016) viser at lærerens valg av faglig og didaktisk fokus og lærerens pedagogiske grunnsyn er med på å forme hvordan lærerne jobber med å motivere elevene og bygge elevenes motivasjon for læring og utvikling (Rokkones & Saur, 2016, s. 17). Studien viser til at lærere som frigjør seg

fra målstyring og ytre former for motivasjon, i større grad kan fokusere på eleven og seg selv som fagperson. Dette illustrerer at lærerens rolle er viktig. Min studie bygger videre på dette, og kan være med på å begrunne betydningen av å studere yrkesfaglærerens refleksjoner rundt elever som har et annet formål og grunnlag for sin utdanning enn å bli helsefagarbeider.

Mestring og motivasjonsteoretiske perspektiver

Motivasjonsteoriene som her er valgt, er gjort med bakgrunn i en forståelse av at motivasjon er noe som skapes, ikke noe som finnes inne i elevene (Katznelson, 2019). Helsearbeiderfagelevne skal motiveres både til den skolebaserte og den praksisbaserte opplæringen. Umotiverte elever er alltid utfordrende for lærerne – motivasjon er sentralt for å utdanne og beholde helsefagarbeidere. Det er her lagt vekt på å få frem ulike aspekter ved motivasjon hos elevene som læreren skal kunne aktivere og utvikle. En av grunnene til at motivasjon er viktig i skolen er at konsekvensen av motivasjon gir læring: "motivation produces" (Ryan & Deci, 2000, s. 69), og nettopp derfor bør motivering ha en fremtredende betydning for lærere. Motivasjon handler om energi, retning og utholdenhet, som alle er aspekter ved det å komme i gang og utføre det som er intensjonen (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Selvbestemmelsesteorien innenfor gruppen av ulike motivasjonsteorier handler om menneskers medfødte behov for *kompetanse*, *autonomi* og *tilhørighet* (Deci & Ryan, 2000, s. 235; Ryan & Deci, 2000, s. 68). Disse tre behovene blir presentert til å være essensielle eller livsviktige og nødvendige for motivasjon til utvikling og integrering, men også for konstruktiv sosial utvikling og personlig velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 229; Ryan & Deci, 2000, s. 68). Knyttet til skole og læring viser forskning (Ryan & Grolnick, 1986, s. 551; Ryan, Stiller & Lynch, 1994, s. 244) til hvor viktig lærerens omsorg er i forståelsen av å gi elevene emosjonell støtte og trygghet slik at de får mulighet til å være i kontroll, oppleve autonomi og vise engasjement.

Dersom lærerne legger opp til at elevene får en opplevelse av å bli anerkjent og stadig utfordret gjennom de arbeidsoppgavene de deltar i, enten på skolen eller ute i praksis, gir det grunnlag for økt mestringsfølelse, noe som igjen gir grunnlag for utvikling av indre motivasjon og dermed også økt kompetanse (Gagné & Deci, 2005, s. 553). Dette understøttes også i teori fra blant annet Bandura (1997), som viser til at elevenes indre motivasjon styrkes eller bygges når læreren legger opp til og gir elevene muligheter for opplevelse av mestring (Bandura, 1997, s. 219). Med mindre elevene har tro på at de kan mestre, eller kan forhindre uønskede effekter ved handlingene sine, gir det lite motivasjon til å arbeide eller holde ut i møte med vanskeligheter (Bandura, 2009, s. 179). Derfor blir det ekstra viktig for læreren å gi elevene oppgaver de kan mestre, samtidig som de har noe å strekke seg etter. Det vil i praksis si at oppgavene ikke må være for lette eller for vanskelige, at elevene må oppleve både å bli utfordret og å

mestre, og dermed beholder eller utvikler de den indre motivasjonen. Banduras teori er også i tråd med Vygotsky (1978, s. 33) sin teori om *den proksimale utviklingssonen*, som nettopp handler om at utvikling og læring skjer ved at elevene klarer mer, men da sammen med eller ved hjelp av medelever eller lærer. Både teori fra Vygotsky og Bandura tydeliggjør viktigheten av å utfordre elevene nok slik at de stadig lærer mer, men at det skjer best eller mest effektivt sammen med andre. Elevene vil kunne engasjere seg i oppgaver de finner uinteressante, så lenge de forstår meningen og verdien av arbeidet. Alt arbeid læreren legger opp til i opplærings situasjoner, er ikke nødvendigvis interessante for elevene, men kombinert med mestringsopplevelser vil det kunne være med på å styrke og utvikle den indre motivasjonen (Stone et al., 2009, s. 81).

Praksisfellesskap

Innledningsvis ble det vist til at en fjerdedel av opplæringen det andre året er lagt til bedrifter via faget *yrkesfaglig fordypning* (YFF). Teori knyttet til Lave og Wenger (1991/2003, s. 31) sitt begrep *praksisfellesskap* (community of practice) vil her kunne være med på å gi forståelse til betydningen av praksis. Gjennom faget YFF gis elevene mulighet til å komme inn i et praksisfellesskap. Elevene deltar i en sosial praksis hvor læring er en integrert bestanddel, og læringen skjer i praksisfellesskapet. Praksisfellesskap finnes ifølge Wenger (1998/2004, s. 16) både i skolen og i arbeidslivet. I denne sammenheng brukes begrepet knyttet til praksis i bedrifter som utgjør en stor del av opplæringen til å bli helsefagarbeider. Yrkesfaglæreren kan fungere som en mellommann for opptak til dette fellesskapet (Mårtensson et al., 2019, s. 94). Når læreren fungerer som mellommann, er denne også indirekte med på å sette fortgang i elevenes læringsutbytte i praksis, i forståelsen av at læring skjer nettopp i praksisfellesskapet og ikke bare ved intendert undervisning (Lave & Wenger, 1991/2003, s. 41). Mårtensson et al. (2019) fremmer også begrepene *matchmaker* (2019, s. 99), i forståelsen av å være den som kobler riktig praksissted til riktig elev, og *firefighter* (2019, s. 101), i forståelsen av å være den som rydder opp eller meglar mellom elev og praksissted når det er nødvendig, for å beskrive lærerens rolle i elevenes arbeidsplassbaserte praksis.

Forskningsspørsmålene som ble stilt innledningsvis handlet om hvordan yrkesfaglæreren erfarer elever med annet formål og grunnlag for sin utdanning. Det som tydeliggjøres i de presenterte teoriene er en tro på læreren som en mulig signifikant andre, med stor betydning for elevenes utvikling og opprettholdelse av mestringstro og dermed indre motivasjon, samt en mellommann til praksisfellesskapene utenfor skolen. Det handler om den gode lærer som ser elevene, legger til rette for læring, lytter og anerkjenner, men stiller krav etter elevens utgangspunkt og gir elevene trygghet og tro på at de kan mestre.

Metode

Formålet med studien er å, i lys av teori og tidligere forskning, diskutere yrkesfaglæreres refleksjoner knyttet til helsearbeiderfagelever som har annet formål og grunnlag for sin utdanning enn å kvalifisere seg til helsefagarbeider.

Forskningstilnærmingen er induktivt, kvalitativt design med intervju som metode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35). Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju – til sammen 15 lærere, alle lærere ved helsearbeiderfagutdanningen, fordelt på seks grupper i tre fylker og fem videregående skoler. Alle lærerne er kvinner, noe som også gjenspeiler dominansen av kvinner innenfor helse- og omsorgsyrkene de utdanner til.

Begrunnelsen for å bruke gruppeintervju lå i forståelsen av at kvalitativt intervju i grupper åpner for samspill mellom informantene der de får mulighet til å utdype hverandres erfaringer og meninger (Malterud, 2013, s. 18). I tillegg gir metoden mulighet til at oppfatninger og meninger kan diskuteres. Den sosiale erfaringen antas å øke forståelsen og validiteten av funn fordi ulike perspektiver blir diskutert i gruppene (Patton, 2015, s. 475). Målet var å få gode data i en kontekst der deltakerne kunne vurdere egne synspunkter opp mot de andres, selv om det ikke var et poeng at de skulle komme frem til enighet (Patton, 2015, s. 475) eller at de skulle komme frem med løsninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

Svakheten med gruppeintervju er blant annet at den enkelte deltaker får mindre tid i et gruppeintervju (Thagaard, 2013, s. 99), men styrkene er deltakerens mulighet for diskusjon og dialog med hverandre, og dermed muligheten til å påvirke intervjuet underveis gjennom dialogen.

Utvalget av deltakere til gruppeintervjuet er gjort med bakgrunn i en kriteriebasert utvelgelse (Dalen, 2011, s. 49). Kriteriene de ble valgt etter var at de var ansatt som yrkesfaglærere i videregående skole og underviste en ordinær klasse (ikke voksenopplæring) i helsearbeiderfaget. Den første kontakten med skolene tok jeg gjennom tidligere studenter. Når kontakten var opprettet og de var positive til å bidra, avklarte jeg med avdelingsleder ved den enkelte skole. Gruppene ble opprettet ved at den læreren jeg i første omgang hadde kontaktet, videre kontaktet kollegaer etter de gitte kriteriene, slik at det ble en snøballeffekt (Patton, 2015, s. 298). Det ble etter hvert noe frafall, men til sammen deltok 15 lærere i seks grupper. Jeg hadde i utgangspunktet et ønske om grupper på tre–fire deltakere. Jeg endte opp med fire grupper med to personer, en gruppe med tre personer og en gruppe med fire personer. Åtte av de 15 lærerne har bakgrunn som hjelpepleiere/helsefagarbeidere, syv er utdannet sykepleiere. De har til sammen 1–13 års erfaring fra undervisning ved helsearbeiderfaget, noe som tilsvarende i gjennomsnitt 4,7 år. De få som hadde kun ett års erfaring fra utdanning av helsefagarbeidere hadde flere års erfaring fra undervisning på det første generelle nivået (Vg1) innen helse og oppvekst, slik at de alle må kunne sies å være erfarne lærere.

Intervjuene foregikk på lærernes respektive skoler. De fikk selv bestemme dato og tidspunkt for oppstart. De ble bedt om å sette av 90 minutter totalt. I intervjuene ble det tatt utgangspunkt i en felles semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143), som tok sikte på å belyse ulike sider ved lærernes betraktninger rundt elevene på helsearbeiderfagutdanningen. Det ble fokusert spesielt på lærernes opplevelse av elevenes engasjement i klasserommet og deres refleksjoner rundt elevenes kommentarer og refleksjoner knyttet til opplæringen i klasserommet samt i møte med praksisfeltet. De ble også bedt om å knytte refleksjonene opp til elevenes videre utdanningsvalg.

Gruppeintervjuene ble gjennomført, tatt opp på lydfil og transkribert av forfatter, noe som ga nærhet til materialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Det ble valgt en enkel transkripsjonsstrategi (s. 34), der det avgjørende var å få frem meningsinnholdet i det som var sagt – toneleie eller stemmevolum ble ikke vektlagt. Intervjuene varte i snitt rundt 70 minutter. For å sikre validiteten i studien ble de transkriberte tekstene sendt til deltakerne med mulighet til å kommentere teksten. De som svarte ga sitt samtykke til at teksten sto i forhold til de gruppeintervjuene de hadde vært med på.

Deltakerne ga sitt samtykke til deltakelse etter gjeldende regler, og studien er meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referansennummer 337638.

Analyse

Ved selv å ha foretatt intervjuene, hadde jeg allerede en viss kjennskap til materialet før arbeidet med å transkribere opptakene startet. I og med at jeg har lang erfaring både som lærer i videregående opplæring og som utdanner av yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag, har jeg også en førforståelse som er med på å prege analysearbeidet. I analysen av gruppeintervjuene er det gjort en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212) av det transkriberte materialet for å utvikle de sentrale temaene. Det er gjennomført en induktiv (Patton, 2015, s. 541) tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2014) gjennom seks trinn.

I trinn én ble det transkriberte materialet lest gjennom en første gang, samtidig som refleksjoner og spørsmål ble notert underveis. Trinn to handlet om å fremheve og sette ord på viktige poenger knyttet til hovedspørsmålet for studien. Til dette trinnet ble det brukt markeringstusjer manuelt for å fremheve viktige ord og poenger i teksten, og tekstutdrag ble omgjort til koder. Trinn tre startet med kategorisering av kodene, noe som ga temaene. Temaene ble opprettet med bakgrunn i hvordan lærerne beskrev og reflekterte rundt deres møte med elever både i klasserommet og ute i praksis. Mer konkret ble det registrert mønstre i gruppesamtalene på tvers av gruppene, og det var disse mønstrene som ga temaene. Et slikt mønster inneholder nødvendigvis ikke kvoteringer fra alle gruppene i resultatbeskrivelsen under. Selve kategoriseringen ble gjort ved hjelp av

en tabell i et tekstdokument. Deretter startet trinn fire, som besto av å sjekke ut om temaene fungerte i tråd med de kodede utdragene, men også hele datasettet. Trinn fem var å definere og klargjøre endelige navn på temaene, som ble *Utdanning til helsearbeiderfaget?* og *Elever som velger bort fagutdanning*. Siste og sjette trinn var å rapportere temaene og innholdet i disse slik de blir presentert i resultatdelen under. Dette ga også en siste mulighet til å stramme analysen gjennom å velge ut sitater som på den ene siden tydeliggjør de ulike temaene og på den andre er med på å gi svar på forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

Presentasjon av resultatene

Problemstillingene omhandler yrkesfaglærerens refleksjoner rundt utdanning av elever til helsearbeiderfaget. Presentasjonen av resultatene er strukturert i form av temaer, noe som er vanlig ved tematisk analyse (Clarke & Braun, 2014, s. 1948). Resultatene generelt viser til elever som før de starter eller underveis i utdanningen blir klar over at de ikke ønsker å utdanne seg til helsefagarbeider. Mange vet ikke hva de vil med utdanningen. I all hovedsak viser resultatene til de elevene som ender opp med å søke påbygging med ønske om å oppnå studiekompetanse og gå videre til høyere utdanning.

Utdanning til helsearbeiderfaget?

Det første temaet handler blant annet om hvor mye lærerne vektlegger det å motivere generelt til aktivitet i opplæringen, både i klasserommet og i praksis, samt de forventningene lærerne opplever at elevene møter skolen med.

Lærerne er tydelige på at de bruker mye tid på samtaler med elevene, både for å gi elevene generell informasjon om videre muligheter, men ikke minst for å motivere. Det kan handle om å motivere til generell aktivitet i klasserommet og det å delta i de læringsaktivitetene lærerne legger opp til. Dette sitatet beskriver en utfordring: "... mange elever som ikke helt veit hva de vil [...] de blir sånne forstyrrende elementer fordi de ikke helt veit hva de vil" (Informantgruppe 2).

Det kan se ut til at lærerne opplever en del av elevene som både problematisk å få engasjert i timen, men også i praksis. Når begrunnelsen er at de ikke skal bli helsefagarbeidere, eller i det hele tatt jobbe innen helsefeltet, er det vanskelig for lærerne å motivere til læringsaktiviteter. En lærer forklarer det slik:

Vi prøver jo å yrkesrette inn mot flere yrker også i forhold til hva elevene skal bli og relaterer det til stoff som man også kan bruke utenom, selv om du ikke skal bli sykepleier for eksempel. Så handler det også litt om hvordan vi formidler når du lærer førstehjelp da - hvordan kan du bruke førstehjelp andre steder enn i yrket og det tror jeg elevene oppfatter ganske kjapt. Ja, vi tar det litt sånn generelt. Det handler litt om at man skal favne så mange, du skal jo prøve å fange de som ikke skal ut i læra også. (Informantgruppe 2)

Dette utsagnet kan vitne om at læreren prøver å finne en løsning som skal ivareta alle elevenes læring – enten de skal bli fagarbeidere eller noe helt annet. Lærerne velger en generell tilnærming til fagstoff, slik at alle elevene kan relatere det til ønsket yrke, ikke noe for helsefagarbeideren spesielt. Siden mange av de yrkene elevene sikter seg inn mot krever påbygging til studiespesialisering, fører det også til at læreren må jobbe ekstra for å motivere elevene, slik utsagnet under viser til:

En motivator for at elevene skal eller må holde fokus, er at det er innmari pågang på påbygg her hos oss og elevene må ha et høyt snitt, så de må skjerpe seg og få en femmer for å komme inn. Samtidig så har vi på en måte – det er klart vi er innom ting de ikke syns er så interessant, men da må vi på en måte bare si her er det slik at mesteparten skal bli helsefagarbeidere. Det er der fokuset ligger og skal ligge. (Informantgruppe 6)

En del av motiveringen handler også om å ta opp kritikken av yrkesgruppen eller fagområdet generelt i samfunnet: "... det er hele tiden kritikk til yrket og det er vanskelig å skape yrkesstolthet når det kritiseres alle veier, hele tiden" (Informantgruppe 4).

Ett moment som kommer frem i intervjuene, er de forventningene elevene møter skolen med – en antagelse om at det å velge yrkesfag gir skoledager med mindre faglige anstrengelser og at helse- og oppvekstfag er en lett løsning til videre utdanning. Dette sitatet viser til slik erfaring hos en informantgruppe:

De fleste blir litt overrasket over alt de må kunne, sånn at de får litt sjokk, de tenker nok at yrkesfag er litt billig reise liksom, at de kanskje har tenkt litt sånn, selv om de kanskje har gode karakterer og sånn så syns de nok at det har vært litt krevende. (Informantgruppe 3)

Ellers påpeker flere informantgrupper at de har tydelige krav overfor elevene til å bidra i de læringsaktivitetene det legges opp til samt at de holder et høyt faglig nivå, noe dette sitatet viser til:

Vi har nok et veldig faglig fokus. Fort i gang med fag og lite dilldall! Vi har ikke dilldall på Vg2 altså. Hele tiden – vi må skryte litt av det – jeg tror vi hele tiden er flinke til å hele tiden å la elevene spørre: Hvorfor skal jeg kunne det her? (Informantgruppe 3)

Elever som velger bort fagutdanning

Det andre temaet beskriver lærerens mer konkrete erfaringer med den sammensatte gruppen elever som velger seg bort fra en fagutdanning samt hvordan elevenes valg påvirker lærerne.

En del av de elevene som i utgangspunktet har planer om å utdanne seg til helsefagarbeider, ender opp med å søke seg rett til påbygg etter at den skolebaserte opplæringen av utdanningen er ferdig. Dette handler ifølge lærerne blant annet om hvordan elevene blir møtt og ivaretatt av veilederne i praksis. I tillegg trekker lærerne også frem at dersom en arbeidsplass har mange assistenter,

påvirker det yrkesstoltheten og gjør at den kommer i tvil, noe dette utsagnet bekrefter:

De som ofte blir usikre opp gjennom året, er de som ofte søker påbygg. I starten kan mange si at de skal gå lærling og to år og så ta fagbrev og så påbygg, men så gjør de ikke det likevel [...] hvordan de har blitt møtt og ivaretatt i praksis av veiledere har mye å si. Og så er det det med ufaglærte ute i praksis som gjør at yrkesstoltheten forsvinner litt og det er noen ganger de som også er veiledere som kanskje ikke kan faget godt nok, det blir nesten eleven som kan mer, de kan rutinene og det praktiske, men så klarer de ikke begrunne og det er den begrunnelsen vi fokuserer mye på. (Informantgruppe 4)

Læreren viser her til en forståelse for forskjellen på en assistent og en fagarbeider, der fagarbeideren må kunne begrunne og vise forståelse for det de gjør, noe det ikke nødvendigvis forventes at en assistent uten fagarbeiderkompetanse skal kunne. I tillegg vises det her til veiledere uten formell kompetanse.

Gjennom tidligere elever viser lærerne til at mange av elevene som søker seg til påbygg ikke er forberedt på hva som møter dem der. Elevene opplever det som tøft, både i forhold til faglig nivå og studierutiner – ”de er like lite forberedt på det som de var på det å komme inn på helsearbeiderfaget” (Informantgruppe 4). Flere lærere er også bekymret for at elevene ender opp uten en utdanning når de velger å gå videre til påbygg, noe dette sitatet viser til:

Mange er umodne om det er lov å si det, mange som ikke har erfaringen og vi har sett det år etter år hva som skjer. Jeg tror en veldig viktig ting er det med de som skal søke påbygg tredje året for å søke sykepleien, det er veldig fint det også, men det de ikke tenker på er at karakteren faller veldig ofte på påbygg, og det da blir et snitt som du da ikke kommer inn med på sykepleien [...] og det de ikke forstår er når du søker deg inn med et snitt på tre for eksempel så kan det falle enda mer, og hvor er det du kommer inn i dag med et snitt på tre på høyere utdanning? Det er jo nesten ingen steder. Dette får de informasjon om tidlig. (Informantgruppe 4)

I tillegg til de to gruppene som velger bort fagutdanningen, som har eller i løpet av skoleåret får annet formål med utdanningen, har vi en gruppe som har et klart mål fra oppstarten av utdanningen: De skal bli sykepleiere. Lærerne, hvorav åtte er fagarbeidere og syv er sykepleiere, synes ikke å være bekymret eller ha spesielle utfordringer med denne gruppen. Disse utsagnene bekrefter dette:

De jobber godt, er målbevisst og er mer klar til å brette opp ermene, mer reflekterte over egne ressurser og egen væremåte, litt større innsikt i hva som kreves og hva de tenker om fremtiden. (Informantgruppe 1)

De som sitter og veit de vil bli sykepleiere føler det like relevant som dem som skal bli helsefagarbeidere. [...] de begynner på sykehjem de også, og det med observasjonsbiten og de praktiske ferdighetene det har vi hatt fokus på da de som skal på sykepleien vil da ha et veldig godt utgangspunkt. Vi tror også at det motiverer dem. (Informantgruppe 4)

I tillegg opplever lærerne elevene som er tydelige på at de skal bli helsefagarbeidere som mer modne. Det kan da stilles spørsmål ved om motivasjon har noe med modenhet å gjøre, eller om de elevene som læreren opplever som modne er

der som lærerne finner eller kjenner igjen noe motivasjon for yrket. Dette sitatet kan være med på å understøtte denne argumentasjonen:

Mer modne enn de andre, mer tydelige, mer klar til å ta i et tak og brette opp ermene. Ikke bare, men, det som skiller de er, jeg syns de er mer reflekterte over egne ressurser og egen væremåte, de som velger fagbrev. (Informantgruppe 1)

De ulike informantgruppene er forholdsvis enige om at det kan være til dels tungt å jobbe med og mye uro i klasser der mange velger påbygg. Det kan bli mye forstyrrelser og støy fordi en stor del av elevene ikke vet hva de vil bli, de bare er der. De viser ikke interesse for faget og føler ikke noe tilknytning til utdanningen. Det er vanskelig å få dem til å være med på det som skal gjennomføres, og det er utfordrende for lærerne å dekke alle de ulike behovene de enkelte elevene har. Lærerne uttrykker at de har en forståelse for at elevene vil sikre seg studiekompetanse, men at de likevel ikke legger spesielt til rette for de som uttrykker at de skal velge påbygg. Følgende utsagn viser til noen av disse utfordringene:

De som lager uro, de er ikke motivert og de kjeder seg. Da burde de vært veiledet bort for lenge siden fra helsefag. Men så er mulighetene der da, og det er utfordringen vår - muligheten er der så oppi dagen at du kan bruke dette som et springbrett til påbygg og jeg har ikke noen myndighet til å fortelle hva de skal gjøre. (Informantgruppe 2)

Skal bare sikre seg den studiekompetansen, og er veldig ærlige på at de tenkte det var en lett vei til studiekompetanse. Og de var i utgangspunktet litt teorileie når de søkte seg inn på Vg1, så da valgte de yrkesfag. (Informantgruppe 1)

Det er mange elever som ikke helt veit hva de vil [...] de blir sånne forstyrrende elementer fordi de ikke helt veit hva de vil. De er bare der, vil veldig gjerne på påbygg, men vet ikke hva de skal etterpå, føler ikke noe tilknytning og noe interesse for faget, så det er vanskelig å få de til å være med, og så blir gruppa da veldig splitta. Det opplever jeg nå i vår gruppe og jeg har opplevd det før. Så jeg syns det kan være litt vanskelig å dekke alle behovene rett og slett. (Informantgruppe 2)

Det siste utsagnet viser at det er utfordrende for lærerne å nå alle de ulike mål og ønsker elevene her. Ser vi noe mer på hvordan læreren møter disse utfordringene, handler det blant annet om at de legger opp til at elevene skal oppleve å mestre - "det handler om mestring" (Informantgruppe 5). Hvordan lærerne går frem for at elevene skal oppleve mestring blir tydeliggjort ved at lærerne er opp-tatt av å gi støtte til elever i praksis, og viser til noen gode erfaringer med de elevene som ikke finner seg til rette og som i større grad trenger lærerens støtte for å føle trygghet - noe dette sitat viser til:

Jeg tenker at det er ting som vi har et stort ansvar for å ta tak i og lytte til for eksempel om det er en elev som opplever å ikke bli ivaretatt og som ikke sier det så tydelig, noe som også kjennetegner den alderen og som vi må vite om og forstå da det ikke kommer så tydelig frem, men da er det en måte å gjøre det på er å gå litt foran og ta kontakt med den veilederen og prøve å legge til rette for en bedre læringssituasjon i praksis og vi vet jo det at det å være trygg, det å ha en som går tett

inntil og viser deg, så det er masse ting vi kan gjøre egentlig. Og jeg synes oftest det fører frem. (Informantgruppe 4)

Denne læreren viser også til at hun "går tett inntil", i likhet med flere lærere i informantgruppene som fremhever at de aktivt går inn i praksis og følger opp elever. Det kan være i form av samtaler med elevene i praksis eller hjelpe til med de oppgavene elevene er satt til av arbeidstedet. Sitatet som følger er et eksempel: "Vi gjør forskjellige prosedyrer og arbeidsoppgaver sammen med elevene og reflekterer rundt det, og det blir da mer konkret for dem" (Informantgruppe 4).

Utsagnene under fra to lærergrupper summerer opp mye av det som kom frem i lærernes refleksjoner: De respekterer elevenes valg av utdanning, de bryr seg om elevene og vil legge til rette for at alle skal få en god utdanning og læring, men de forholder seg til kompetansemålene for utdanningen og krever at elevene jobber aktivt. Samtidig tydeliggjør de også praksis som en viktig del av opplæringen i helsearbeiderfaget.

Jeg tenker over og viser interesse for hva elevene velger, men undervisningen styres ut fra kompetansemålene. Vi har et høyt faglig trykk hele tiden, hvorfor skal de kunne dette, knytter teorien til praksis. (Informantgruppe 2)

Jeg er opptatt av at elevene gjør gode og riktige valg for seg selv, jeg kan vise vei og gi de et bilde av hva det handler om, men de kan oppleve mye ute i praksis, hva yrket handler om, men det er bare en liten del av det. (Informantgruppe 4)

Ellers må jeg jo si at det ikke er vanskelig å forstå at det blir veldig abstrakt og det kan endatil ta litt av motivasjonen fra de fleste. Så det prøver vi på alle mulige måter å legge til rette for at det er en sammenheng mellom teori og praksis. For det vet vi jo øker jo motivasjonen og læringen. Så igjen så er det viktig med praksis. (Informantgruppe 4)

Oppsummering av resultater

Det er en sammensatt gruppe elever lærerne presenterer i sine refleksjoner. Blant annet beskriver lærerne elever som i stor grad ikke vet hva de vil med utdanningen samt elever som underveis i skoleåret møter praksis og blir usikre. Lærerne ender da opp med å legge til rette for en noe mer generell fremstilling av fagstoffet, slik at de skal favne alle elevenes ulike grunnlag og mål med utdanningen.

Det er enighet blant flere informantgrupper at en stor del av arbeidet deres går ut på å motivere elevene til å gjøre en innsats både i klasserommet og ute i praksis. Det er også en felles forståelse for at elevenes møte med praksis har mye å si for både læring og valget de tar til enten å bli fagarbeidere eller å gå videre til påbygg. Lærerne har også en forståelse av at de betyr mye for elevene i praksis. Læreren opplever en del elever som umotiverte, og det gir noen utfordringer for lærerne når de skal følge opp i praksis. Læreren har et ansvar overfor elevene at de blir innlemmet i praksis og slik får en mulighet til å lære. Videre opplever de et ansvar overfor skolen, der planer skal følges og alle elevene skal ut i praksis. Slik opplever læreren at de er bindeleddet mellom den enkelte elev, skolen og

praksisbedriften. Dette trekantansvaret vurderer lærerne som utfordrende, spesielt med en stor gruppe umotiverte elever og med varierende kvalitet på veiledningen.

Diskusjon

Hovedfunnene diskuteres opp mot teorigrunnet, tidligere forskning og forskningsspørsmålet: *Hvilke refleksjoner har yrkesfaglærerne knyttet til utdanning av elever som har et annet formål og grunnlag for sin utdanning enn å kvalifisere seg til helsefagarbeider?*

Yrkets status i utdanningen

Ifølge Høst og Larsen (2018, s. 128) kan elevenes mulighet til å søke seg videre til høyere utdanning i stedet for å gjøre ferdig fagutdanningen være med på å øke utdanningens status. Det kan tenkes å være med på å øke statusen på helse- og oppvekstfagutdanningen, men på den andre siden kan det også tenkes at det ikke øker statusen for selve yrket helsefagarbeider. Kanskje kan det heller ha motsatt virkning. Resultatene fra studien viser lærere som er tydelige på at de følger kompetansemålene for utdanningen, men samtidig legges undervisningen opp slik at det faglige fokus blir noe generelt. Dette begrunnes med at de som ikke skal bli helsefagarbeidere, også skal finne opplæringen nyttig og interessant. Det kan da tenkes at det dermed signaliseres eller underbygges også i utdanningsløpet at det ikke er "nok" å være helsefagarbeider, i og med at fokuset kan se ut til å dreies noe bort fra selve yrkesutøvelsen til en helsefagarbeider. Som en av lærerne sa: "Det blir veldig abstrakt" (Informantgruppe 4).

Sett opp mot Liedutvalgets klare melding om at hovedformålet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skal være å utdanne fagarbeidere (NOU 2019:25, s. 92), kan det stilles spørsmål ved denne tilretteleggingen. På den andre siden kan man si at det er prisverdig at læreren støtter opp om elevenes valg og at det finnes en mulighet til å endre kurs underveis – at de ikke er låst i sitt første valg.

Samtidig var informantgruppene opptatt av å stille tydelige faglige krav til elevene og krav om aktiv deltakelse. Men dersom det faglige fokuset er generelt og ikke spesifikt rettet mot helsearbeiderfaget, kan det også være med på å styrke en forståelse for at yrket er mindre viktig. Det kan være forståelig at læreren i forsøk på å nå hele elevgruppens ulike ønsker for videre utdanning legger opp til et generelt faglig innhold i undervisningen. Når elevene ikke viser interesse for helsearbeiderfaget og da heller ikke føler noe tilknytning til utdanningen, kan man forstå lærerne. Spesielt én informantgruppe fremhever dilemmaet i å veilede elevene bort fra utdanningen når hverken grunnlaget eller formålet er til stede.

Sett opp mot de finske elevenes mulighet til å gå direkte til høyere utdanning etter ferdig utdannet fagarbeider, har vi i Norge et stykke å gå. Lærere i tidligere forskning er også klare på at utdanningen slik den er i dag er en naturlig vei mot høyere utdanning for elevene (Skålholt et al., 2013, s. 46). Mye av det som kommer frem i resultatene fra denne studien, forstås dit hen at læreren til en viss grad lar elevenes videre utdanningsvalg styre det faglige innholdet. Dette kan også være med på å utydeliggjøre utdanningen. Unge nyutdannede helsefagarbeidere poengterer at de ønsker en utdanning som er faglig god og tydelig stiller krav til elevene. Det vil kunne bidra til å heve statusen på yrket (Johansen, 2020, s. 85). Nettopp kvaliteten på utdanningen er lærerne også opptatt av i denne studien – de får tydelig frem at de stiller høye faglige krav til elevene. Dette står noe i kontrast til den oppfatningen lærerne sier elevene kommer inn i skolen med, nemlig at det å søke yrkesfag er en "billig reise". Dette kan også sies å være med på å understøtte yrkets status i samfunnet, i tillegg til det faktum at også mange uten formell kompetanse er veiledere i praksis (Informantgruppe 4) og har de samme arbeidsoppgavene som en helsefagarbeider (Eliasson & Rehn, 2017).

Studieforberedt heller enn yrkesforberedt

En av grunnene elevene oppgir for å velge høyere utdanning underveis, er at utdanningen til helsefagarbeider oppfattes som for lite yrkesrettet i den skolebaserte delen av opplæringen (Høst et al., 2012, s. 82). Med bakgrunn i resultatene i denne studien kan dette forklares på flere måter, blant annet at lærerne, som også nevnt over, er fleksible i sin tilnærming til fagstoffet og at de legger opp til at elevene skal ha mulighet til å søke seg videre. I tillegg kan det faktum at mange av lærerne er sykepleiere kunne tenkes å påvirke elevene gjennom utdanningen til i noen grad å bli studieforberedt heller enn yrkesforberedt. Slutningen kan også begrunnes ut fra tidligere forskning (Høst et al., 2012), der yrkesfaglærerens fagbakgrunn pekes på å kunne påvirke elevene til å søke seg videre til høyere utdanning i stedet for å fullføre den yrkesfaglige utdanningen fordi det faglige forbildet elevene opplever på utdanningen til helsearbeiderfaget er sykepleier. I tillegg kan det at elevene velger bort yrket underveis signalisere at den kompetansen utdanningen gir, ikke verdsettes (Eliasson & Rehn, 2017, s. 54). Studien var ikke lagt opp til å få frem om det var noe forskjell på om lærerne var utdannet sykepleier eller hadde bakgrunn som fagarbeider. Uansett var lærerne enige i at de forholdt seg til kompetansemålene i læreplanen, samtidig som de tilrettela fagstoffet for ulike yrker. Dette kan også ses opp mot kritikken om at kompetansemålene for helse- og oppvekstfagene er noe generelle, teoretiske og lite praktiske i sin tilnærming til yrkesutøvelsen som helsefagarbeider. For eksempel er ett av kompetansemålene for andre klasse helsearbeiderfaget at elevene skal "drøfte ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit" (Udir.no).

Bærekraftig motivasjon

Ut fra teori og tidligere forskning er det mulig å forstå at noen av elevene ikke er motivert for læringsaktiviteter hverken i den skolebaserte delen av opplæringen eller i praksis. Dersom de ikke opplever mestring (Johansen, 2020, s. 86; Markussen & Gloppen, 2012, s. 12; Stone et al., 2009, s. 81) eller må ha praksis i et yrke de ikke ønsker eller kjenner (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 16), samtidig som det i skolen undervises for et yrke mange ikke ønsker seg (Skålholt et al., 2013, s. 46), er det mulig å forstå at elevene ikke klarer å opprette nok indre motivasjon til å fullføre utdannelsen. De mister energi, retning og utholdenhet (Ryan & Deci, 2000, s. 69). Kanskje det er dette læreren opplever når de i stor grad trekker frem at mye av deres innsats går ut på å motivere elevene til generell deltakelse i læringsaktiviteter. Umotiverte elever er alltid utfordrende for lærerne (Eliasson & Rehn, 2017, s. 56).

En utfordring for lærerne kan være spørsmålet om hvordan de kan skape autonom eller bærekraftig motivasjon hos elevene og hvordan det kan oppnås til tross for at enkelte oppgaver kanskje ikke er interessante for elevene. Ett svar kan være å utfordre elevene i de arbeidsoppgavene de er med på, og ifølge teorien kan det gi muligheter for mestringsopplevelser som igjen kan gi motivasjon og dermed økt kompetanse (Bandura, 2009, s. 219; Gagné & Deci, 2005, s. 553).

Intervjuguiden var ikke innrettet på å avdekke i hvilken grad lærerne gir elevene valgmuligheter og ansvar, men lærerne er derimot tydelig på at de stiller krav til elevene. Det understøttes videre i teori både fra Bandura (1997, s. 219), Gagné og Deci (2005, s. 553) samt Vygotsky (1978, s. 33) at det å gi oppgaver som kan mestres, men også stille krav, gir muligheter for økt motivasjon hos elevene. Men, gjennom lærerens betraktninger – dersom elevene ikke er motivert og i liten grad får være med på å bestemme samt føle at det de ønsker blir tatt hensyn til – kan det være vanskelig å få til. Slik sett blir lærerens tilnærming til elevenes opplæring her styrket ved at det tas hensyn til elevenes videre yrkesvalg.

Betydningen av praksis i utdanningen

Praksis blir av lærerne vurdert til å være viktig for elevenes læring og valg av yrke. Tidligere forskning (Hiim, 2015, s. 146; Johansen, 2020, s. 86) tydeliggjør nettopp nødvendigheten av at elevene opplever yrket i praksis før de tar et endelig yrkesvalg. Praksis anses som en betydningsfull, men krevende del av opplæringen slik lærerne vurderer det. Det er også et funn at noen av veilederne er uten formell kompetanse, og det vil da kunne stilles spørsmål ved kravene for å være veileder og hvem det er som godkjenner veilederne. Viktigheten av å ha gode veiledere bekreftes i teori fra Wenger (1998/2004, s. 16), hvor praksis-felleskapet som elevene blir en del av ute i bedriftene gir elevene en sosial praksis der læringen er en integrert del. Læringen skjer ifølge Wenger i praksisfelleskapet,

og dermed fordrer det også en kompetent veileder ute i praksis som sammen med læreren viser elevene vei inn i praksisfelleskapet.

Ifølge resultatene opplever lærerne at elevene ønsker og trenger en lærer i praksis for mer trygghet, og dermed mestring (Bandura, 1997), som bygger motivasjon som igjen gir læring. Lærerne synes det er vanskelig å få dekket alle behovene elevene har, men de ser ut til å ha gode erfaringer med å følge opp elevene tett i praksis. Siden praksis er en så stor del av opplæringen til helsearbeiderfaget, og fordi opptak til praksisfelleskapet er viktig for læring i praksis (Lave & Wenger, 1991/2003, s. 41), er det et viktig poeng lærerne her er opptatt av. De skal ikke bare opptre som en *matchmaker* eller *firefighter* (Mårtensson et al., 2019, s. 99 og s. 101), men som en som i større grad aktivt er med, en støtte for elevenes mestring av og i praksis. Lærerne som ifølge studien går ved siden av, trygger, hjelper og jobber sammen med elevene.

Videre kan dette også ses i sammenheng med en svensk studie (Eliasson & Rehn, 2017, s. 54) som forklarer elevenes manglende motivasjon med yrkets lave status og mange ansatte uten utdanning til å utføre de samme oppgavene som fagarbeidere.

Tidligere forskning (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 16) poengterer at elevene vil ha et trygt og godt læringsmiljø og ønsker å bli sett, hørt og bli tatt på alvor. Dette blir også bekreftet i lærerens refleksjoner rundt sin egen tilstedeværelse i praksis. Banduras begrep om mestring som en nødvendig forutsetning for indre motivasjon og læring (Bandura, 1997, s. 174), blir her aktualisert sammen selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000, s. 229; Ryan & Deci, 2000, s. 68). Dette forklares med at lærerens tilstedeværelse i praksis er med på å gi mestringsopplevelser hos elevene.

I artikkelen har det i all hovedsak vært satt søkelys på utdanningen og hvordan det påvirker yrkesfaglærerne og elevene. Noe av utgangspunktet for denne studien var at det i tidligere forskning i stor grad er fokusert på hva arbeidsplassene kunne gjøre for å bedre yrkets status, slik som for eksempel å tilby de unge nyutdannede hele stillinger (Skålholt et al., 2013, s. 88; Statistisk sentralbyrå, 2019b, s. 7; Vabø et al., 2019, s. 15). Artikkelen har satt søkelys på å finne løsninger for de elevene som ikke er motiverte for utdanningen ut fra hva yrkesfaglærerne og til dels veilederne kan bidra med for at elevene skal lykkes med utdanningen og fullføre den utdanningen de har startet på.

Avslutning

Det kan se ut til å være et paradoks at læreren både skal utdanne til helsearbeiderfaget og samtidig legge til rette for alle de elevene som har et annet formål og grunnlag for sin utdanning.

Læreren vurderer tydelig at praksis er viktig for elevenes yrkesvalg, og samtidig ser de seg selv som viktige aktører for elevenes trygghet, trivsel og videre læring i praksis. De har en viktig rolle som *mestringsstøtte* for elevene i praksis, i

tillegg til å være *matchmaker*, *firefighter* og *mellommann* til opptak i praksisfelleskapet på arbeidstedet.

Videre vil det kunne være interessant å studere hvordan elevene opplever lærerne som mestringsstøtte knyttet til læring i praksis, samt i hvilken grad støtten er med på å redusere at elevene velger seg bort fra fagutdanningen.

Det er et uttalt stort behov for helsearbeidere i fremtiden (Statistisk sentralbyrå, 2019a). På bakgrunn av en samfunnsmessig nødvendighet vil det være ønskelig å utdanne flere unge helsefagarbeidere for å møte fremtidens behov blant annet innenfor kommunalt helse- og omsorgsarbeid.

Om forfatteren

Else Marie Johansen er universitetslektor og stipendiat ved OsloMet – Storbyuniversitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, hvor hun underviser på bachelorutdanning for yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag samt på lærerspesialistutdanningen for helse- og oppvekstfag. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning fra videregående skole. Hennes forskningsinteresser er yrkesopplæring, med vekt på utdanning innen helse- og oppvekstfagene.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. I E. A. Locke (Red.), *Handbook of principles of organization behavior* (2. utg., s. 179–200). John Wiley & Sons Ltd.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 11–33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17–46, W. Hansen, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic analysis. I T. Teo (Red.), *Encyclopedia of critical psychology* (s. 1947–1951).
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311
- Dalen, M. (2011). *Interoju som metode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Eliasson, E. (2019). Att undervisa för utveckling av yrkeskunnskap i vård och omsorg. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 66–88. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1991>
- Eliasson, E. & Rehn, H. (2017). Health and social care teachers’ descriptions of challenges in their teaching at upper secondary school. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 42–63.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.17v7i1>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
<https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.
- Høst, H., Karlsen, H., Skålholt, A. & Hovdhaugen, E. (2012). *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren?* (NIFU-rapport 30/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
<https://www.nifu.no/publications/952172/>

- Høst, H. & Larsen, L. (2018). Vocational education for health care workers in the Nordic countries compared. I C. Helms Jørgensen, O. J. Olsen & D. Persson Thunquist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity* (s. 118–136, Routledge Research in International and Comparative Education, Vol. 2.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315414492>
- Johansen, E. M. (2020). Helsefagarbeideren, yrkesfaglæreren og det tredelte klasserommet. *Fagbladet Samfunn og økonomi*, (1–2), 74–89. http://www.fagbladet2.com/fagbladet/PDF/samfunnogokonomi/Samfunn_og_okonomi-14.pdf
- Katznelson, N. (2019, 6. august). *Noemi Katznelson: Vejen til motiverede elever*. EMU Danmarks Læringsportal. <https://www.emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/motivation-og-feedback/noemi-katznelson-vejen-til-motiverede-elever>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterøju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Hygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster* (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1991).
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Markussen, E. & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010–2011* (NIFU-rapport 2/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280848/NIFUrapport2012-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000ddpdfs.pdf>
- Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 21–42. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). SAGE.
- Rokkones, K. L. & Saur, E. (2016). Yrkesutdanning for elever som står i fare for å slutte – en studie av et alternativt opplæringsprosjekt. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1, 1–20. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1795>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual difference in children's perceptions. *Journal of personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558. http://self-determinationtheory.org/SDT/documents/1986_RyanGrolnick_JPSP.pdf, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177%2F027243169401400207>
- Sandal, A. K. & Smith, K. (2012). Møte med yrkesfagleg utdanning i den norske videregående skulen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 1–17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.12v2i1>
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2013). *Å bli helsefagarbeider: En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget* (NIFU-rapport 2013-5). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1007037/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019a). *Arbeidsmarkedet for helsepersonell fram mot 2035* (Rapporter 2019/11). https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/385822?_ts=16a9632c1f0
- Statistisk sentralbyrå. (2019b). *Helsefagarbeidernes arbeidssted og nyutdannede helsefagarbeideres tilknytning til arbeidslivet* (Rapporter 2019/20). https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391417?_ts=16badab6b88
- Stone, D. N., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75–91. <https://doi.org/10.1177%2F030630700903400305>
- Tarrou, A.-L. H. & Johannesen, H. S. (2010). Perspektiver på kunnskapssyn ved læring i yrkesfag-opplæringen. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 93–107). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Direktoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/>

- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Programområde for helsearbeiderfag: Læreplan i felles programfag Vg2 (HEA2-03)*. <https://www.udir.no/kl06/HEA2-03/Hele/Kompetansemaal/kommunikasjon-og-samhandling>
- Vabø, M., Drange, I. & Amble, N. (2019). Den vanskelige deltidsknuten: En særnorsk utfordring som rammer unge helsefagarbeidere. *Fagbladet Samfunn og økonomi*, (1-2), 6-21. https://fagbladet.no/mapper/dokumenter/Deltidsknuten_siste.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. I M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Red.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (s. 79-91). Harvard University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. (B. Nake, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1998).



Samarbeid og lærerprofesjonalitet

(Collaboration and teacher professionalism)

Stein Rafoss & Hilde Witsø

Universitetet i Agder, Norge (hilde.witso@uia.no)

Abstract

This article is about the importance of collaboration in the development of teacher professionalism, and we have asked the research question: How can group collaboration between vocational education and training (VET) students contribute to the development of their teacher professionalism? The data basis is interviews with ten VET students in practical pedagogical education for vocational teachers that we conducted in the winter of 2020. In addition, we studied all internship documents that the ten students produced during the internship period. The students are in practical training at their own school with their own students and collaborate with each other to strengthen their own teacher role. We have applied Dale's (1989, 1993, 2001) theory of teacher professionalism. To analyse collaboration, we used the theories of Hegel (1999), Honneth (2008, 2009), Barth (1994) and De Hei et al. (2018). We found that this internship made it possible for students to talk and reflect on didactic questions related to Dale's three areas of expertise.

Keywords: teacher professionalism, collaboration, didactic competence, practical pedagogical education for vocational teachers (PPU-Y) collaborative learning, learning in the workplace



Innledning

I denne artikkelen redegjør vi for et forskningsprosjekt vi gjennomførte vinteren 2020 med studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y). Disse studentene har praksis på egen skole med egne elever. Artikkelen handler om samarbeidets betydning i utviklingen av egen lærerprofesjonalitet, og vi stilte dette forskningsspørsmålet: Hvordan kan gruppesamarbeid mellom yrkesfaglærerstudenter bidra til å utvikle deres lærerprofesjonalitet? Dette er et stort og omfattende spørsmål. Vi ønsker å forstå hvordan det må legges til rette for at yrkesfaglærerstudenter skal få anledning til å lære samarbeidets betydning i rollen som yrkesfaglærer.

Forskningsspørsmålet inneholder to sentrale teoretiske begreper; lærerprofesjonalitet og samarbeid. For å kunne svare på forskningsspørsmålet må vi først klargjøre hva vi legger i disse to begrepene. Begrepene lærerprofesjonalitet og samarbeid vil derfor bli behandlet hver for seg før vi presenterer datagrunnlag og metode. Deretter analyser vi våre empiriske data. Til slutt sammenfatter vi funnene og svarer på forskningsspørsmålet.

Det finnes flere teorier om lærerprofesjonalitet. Her skal vi avgrense oss til å anvende Dales (1989, 1993, 2001) teori om lærerprofesjonalitet siden den egner seg godt som utgangspunkt for en empirisk undersøkelse av denne praksisopplæringa. Dreyfus og Dreyfus (1986) og Lave og Wenger (1991) har generelle teorier om læring av ferdigheter for yrkesutøvere, som vi mener egner seg for å se i sammenheng med Dales teori.

Dette forskningsprosjektet er nyskapende på to områder. For det første har vi i studien tatt utgangspunkt i Dales (1989, 1993, 2001) teori om profesjonell kompetanse på det pedagogiske området. Det ble gjennomført en analyse av en praksisopplæring for yrkesfaglærerstudenter, som ifølge forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13 (Kunnskapsdepartementet, 2013) har som formål å styrke deres pedagogiske kompetanse og pedagogiske profesjonalitet.

Dales begreper K1, K2 og K3 ble operasjonalisert for å kunne analysere data-materialet som vi samlet inn via gruppeintervjuer med de ti studentene som deltok i denne typen praksisopplæring. Praksisperioden strakte seg over sju måneder.

Vi kjenner ikke til noen tilsvarende analyse av en bestemt type undervisningsforløp. Barstad (2010) har riktignok også benyttet seg av Dales modell, men da i en generell drøfting av begrepet lærerprofesjonalitet, på grunnlag av intervjuer med seks grunnskolelærere.

For det andre hviler praksisopplæringa vi har analysert på gruppebasert samarbeidslæring. Vi begynte utforskinga av samarbeidsbegrepet med å spørre om hva som er mulighetsbetingelsene for samarbeid. Hva skal til for at samarbeid skal komme i stand og bli vellykket eller mislykket? For å kunne trenge dypt inn

i samarbeidsbegrepet har vi tatt for oss filosofiske teorier om samarbeid (Hegel, 1999; Honneth, 2008, 2009; Kristiansen, 2014). Dessuten har vi anvendt sosialantropologisk transaksjonsanalyse (Barth, 1994).

I vår analyse av datamaterialet har vi funnet flere eksempler på at yrkesfaglærerstudentene har gjort seg tanker om hva som får samarbeidet til å fungere eller ikke. Studentene kommer da opp med begreper og tenkemåter som samsvarer med teoriene ovenfor. Vi finner ikke at andre har gått så dypt inn i teorier om samarbeid og så undersøkt et datamateriale for å se om begreper og tenkemåter fra teoriene finnes der.

I det følgende vil vi forklare formålet med vår forskning og sette den i sammenheng med annen forskning på yrkesfaglærerprofesjonalitet. Hensikten med denne studien er å gi forskningsbasert kunnskap om et universitets opplegg for PPU-Ys praksisopplæring. Norske utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a) hevder at når det gjelder PPU-Y, så finnes det ikke oppdaterte forskningsbaserte evalueringer av praksisopplæringen, men at det er indikasjoner på at praksisopplæringa og praksisrelevansen bør styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Ni år tidligere ble det i en offentlig utredning (NOU 2008:18) diskutert betydningen av å rekruttere nok yrkesfaglærere til å dekke morgendagens behov for lærere i yrkesfagene. I utredningen ble det hevdet at det finnes en del kunnskap om studenter som begynner på PPU-Y. Mange er godt etablerte, noe som gjør at disse studentene er mindre mobile enn andre studentgrupper. Det kan derfor være hensiktsmessig, hevdet utvalget som skrev utredningen, å legge bedre til rette for modulbasert av undervisning, uten at dette går ut over helhet og sammenheng i studiet. Det er også nødvendig å organisere utdanningen med en tett oppfølging av den enkelte student gjennom hele studiet (NOU 2008:18, s. 110).

Kunnskapsdepartementet hevdet videre i 2015 at mange yrkesfaglærere blir tilsatt uten å ha en fullført lærerutdanning i forkant. I 2014 manglet omtrent 1000 yrkesfaglærere, som jobbet i skolen, en formell lærerutdanning. Kvalifiserte lærere er viktig for elevenes resultater og gjennomføring i fag- og yrkesopplæringen. Dette blir videre poengtert av Aspøy et al. (2017), som hevder at det er en spesiell utfordring knyttet til lærere som mangler formelle kvalifikasjoner for å bli fast tilsatt i skolen (Aspøy et al., 2017, s. 10). Gode lærere med oppdatert fagkunnskap gir relevant og praktisk opplæring, som igjen bidrar til at flere fullfører og består med fag- eller svennebrev. Kvalifiserte lærere er gode rollemodeller og motiverer elevene til å fullføre fag- og yrkesopplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9). Aspøy et al. (2017) rapporterer at rektorene legger på sin side noe mer vekt på behovet for å styrke lærernes pedagogiske kompetanse, i vid forstand. Rektorene mener det blant annet er behov for å utvikle lærernes analytiske evner og kompetanse i grunnleggende digitale ferdigheter (Aspøy et al., 2017, s. 8).

Fra nybegynner til ekspert: Fenomenologiske teorier om læring av yrke

Fenomenologisk teori er en etablert teoritradisjon når det gjelder å forstå hva som kjennetegner yrkeskompetanse, og hvordan kompetanse utvikles. Hiim forklarer det slik:

Fra et pragmatisk perspektiv er det et grunnprinsipp at yrkeskompetanse blir utviklet og vurdert i daglige, praktiske kontekster. Både oppgaver som vurderes underveis og oppgaver som velges ut til formell sluttvurdering må primært være en form for helhetlige eksempeloppgaver som er egnet til å stimulere og vise elevens evne til å definere, planlegge, praktisk gjennomføre, beskrive, teoretisk begrunne, vurdere og kritisere sentrale oppgaver i yrket. Det er viktig at oppgavene gir elevene muligheter for å involvere seg og til å utvise selvstendig dømmekraft. (Hiim, 2020, s. 62)

Johannesen (2015, 2019) har forsket på hvordan yrkesfaglærere har lavere anseelse enn allmenfaglærere i videregående skole, fordi de har mindre kulturell kapital enn disse. Noe som har sammenheng med deres utdanning og yrker, og som igjen fører til at yrkesfag blir lavere prioritert enn allmenfag. Kan det tenkes at statusen til yrkesfag vil stige når yrkesfaglærerne skaffer seg pedagogisk utdanning? Lensjø har i sin doktoravhandling studert fag- og yrkesopplæring i opplæringskontor og på byggeplass, og hun plasserer seg også innenfor denne fenomenologiske tradisjonen (Lensjø, 2016).

Dreyfus og Dreyfus (1986) og Lave og Wenger (1991) er sentrale teoretikere innen denne retningen. Brødrene Dreyfus mener at læringsprosesser kan gjennomgå fem trinn eller stadier. Trinnene kjennetegnes ved en tiltakende grad av internalisering og umiddelbarhet i kunnskap og ferdigheter.

1. *Novice, nybegynner*: På dette trinnet poengteres det at nybegynneren er avhengig av regler. Novisen følger reglene slavisk, og utførelsen blir tilsvarende mekanisk og hakkete.

2. *Advanced beginner, viderekommen eller avansert begynner*. Trinn to kjennetegnes ved at den avanserte nybegynneren fremdeles er avhengig av instruksjoner utenfra, men har tilegnet seg et større repertoar av handlingsalternativer enn nybegynneren. Fortsatt er erfaring på egen kropp blant annet gjennom å prøve og å feile i dette og de påfølgende trinn av læreprosessen viktigere enn noen form for kontekstuavhengige og eksplisitte, verbalt formulerte regler og fakta (Flyvbjerg, 1997, s. 26).

3. *Competence, kompetent utøver*. Den kompetente utøveren er blitt mer selvstendig. På dette nivået forholder ikke personen seg til instruksjoner for enkelthandlinger, men setter disse sammen til strategier, som hun forholder seg til. Hun er også i stand til å vurdere ulike strategier opp mot hverandre i lys av formålet med prosjektet. Nå kan hun ta avgjørelser på egen hånd, og hun har ikke lenger behov for en instruktør som følger henne tett opp. Dette stadiet tilsvarer sånn noenlunde avslutningen av opplæringsfasen på en arbeidsplass. Utøveren er

kompetent i jobben og kan overlates til seg selv. Hennes atferd begynner å bli mer i flyt og bedre tilpasset den konkrete kontekst. Hun kan ta ansvar for planlegging og ta ansvar for konsekvensene av valget av plan (Flyvbjerg, 1997, s. 29).

4. *Proficiency, kyndig utøver eller profesjonell*. Den kyndige eller profesjonelle utøveren har i stor grad internalisert og automatisert en lang rekke av situasjonsforståelser. Hun innsnevrer intuitivt de interessante alternativene til noen få og velger så typisk det beste i situasjonen. Det er typisk at utøveren er dypt involvert i sine handlinger og har utviklet perspektiv på grunnlag av forutgående hendelser og erfaringer (Flyvbjerg, 1997, s. 30).

5. *Expertise, ekspert*. Eksperten bruker sin intuisjon og kan ikke forklare hvordan hun kommer til sine konklusjoner. Hun har ingen regler som kan konkluderes i en forklaring. Kort sagt, eksperten både oppfatter og handler intuitivt. For Dreyfusbrødrene er denne ekspertmodellen generell, og er ment å gjelde for all ekspertise.

Lave og Wenger (1991) ser på læring som plassert i sosial sammenheng, i praksisfellesskap (communities of practice). Læring er vesentlig sosial, læring er ikke å motta faktakunnskap eller informasjon. Når man studerer læring, må man derfor først se *personene, virksomheten og verden* som noe som konstituerer hverandre gjensidig. En *person* som skal lære, er først en *praktikant*, så en *nykommer*, som blir en *veteran* i et *praksisfellesskap*. Personens *kunnskap, ferdigheter og ordforråd* utvikler seg som del av en *identitet* som er under utvikling. Medlemskap/identitet er knyttet til *motivasjon*, og forbinder *mening* og *handling* i denne verden. Situert læring har blitt omformet til legitim ytre deltakelse i praksisfellesskap. De bruker disse eksemplene på læring for å illustrere sin teori:

1) Jordmorlære i Yucatec, 2) skredderlære i Vest-Afrika, 3) kvartermester i US-marine, 4) kjøttkjærer i amerikanske supermarkeder og 5) ikke-drikkende alkoholiker i Alcoholics Anonymous.

Yrkesfaglærerstudentens profesjonelle bevissthet og faglig skjønn utvikles gjennom erfaring og gjennom handling. Erfaringslæring er å forstå som det å lære av å reflektere over praksis (Hiim, 2010, 2013; Schön, 1983; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Elementer av erfarings- og handlingskunnskapen vil være tause i den forstand at de ikke kan la seg språklig verbalisere. Schön viser i studier av yrkesutøvelse hvordan kunnskap kommer til syne i handling, hvordan utøvere reflekterer fortløpende i handlingen mens den pågår, og ofte hvordan de også ofte reflekterer bevisst over handlingen i ettertid (Hiim, 2013, s. 64). Den praktiske handlingskunnskapen tilegnes ved å utøve bestemte arbeidsoppgaver og i ettertid reflektere over utøvelsen (Schön, 1983; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Dette er også sentrale yrkespedagogiske prinsipper samtidig som det krever trening og øvelse for å utvikle praktiske, konkrete ferdigheter. Kunnskap kan fra et perspektiv deles inn i to hovedkategorier: eksplisitt og taus kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen kan forholdsvis enkelt formuleres ved hjelp av ord, tall og symboler, og kan dermed relativt lett overføres til andre. Den tause kunnskapen

er derimot vanskeligere å artikulere og kommunisere. Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap går i stor grad mellom det å vite og det å kunne (Johannessen & Olsen, 2008, s. 171–172).

Taus kunnskap er et begrep fra Polanyi (1966). Det har vært vanlig å oversette hans begrep "tacit knowledge" med taus kunnskap. Det er flere som har hevdet at det er en fare for at denne oversettelsen kan føre til tro på at den tause kunnskapen alltid er utilgjengelig, uutsigelig eller uartikulerbar. Dette er ikke i tråd med Polanyis budskap, han mener tvert imot. Hans to sentrale poeng er at den tause kunnskapen ofte, men ikke alltid, kan formuleres eksplisitt i en påstandsførm, og at eksplisitt kunnskap må hvile på og forutsette en taus kunnskap (Collins, 2010; Grimen, 1991, 2008; Johannessen & Olsen, 2008; Lave & Wenger, 1991; Lyngsnes & Rismark, 2011; Nielsen & Kvale, 1999; Polanyi, 2000; Rafoss & Witsø, 2014; Stousland & Witsø, 2015; Strømfors & Edland-Gryt, 2013; Witsø, 1999; Åsvoll, 2009).

Polanyis utgangspunkt for begrepet taus kunnskap er at det enkelte menneske vet mer enn det kan kommunisere verbalt til andre (Polanyi, 2000; Schön, 1983; Strømfors & Edland-Gryt, 2013). Å utvikle faglig bevissthet og skjønn er bare mulig ved å handle – å gjøre oppgaver og reflektere over det som blir gjort før det skal gjøres, mens det gjøres, og etter at det er gjort. Denne modellen for praksisopplæring som strukturerer opplæringa etter et gitt system der det gis oppgaver som det må reflekteres over, vil kunne bidra til en kompetent profesjonell bevissthet hos yrkesfaglærerstudenten. Utvikling av taus kunnskap og faglig skjønn vil kunne skje under forutsetning av at studenten får anledning til å dokumentere arbeidet sitt og reflektere over det som er gjort, alene, sammen med kolleger og en kyndig veileder.

Vi har nå lagt et grunnlag for å utforske begrepet lærerprofesjonalitet. Profesjonalitet betegner lærernes dyktighet i å utøve arbeid av god kvalitet. Profesjonell kompetanse forbinder Dale med en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor en avgrenset kontekst som kompetansen gjelder for. I skolen, mener Dale, har den profesjonelle kompetansen ansvar for læring som et avgjørende kjennetegn. Dette ansvaret har to dimensjoner: på den ene siden lærerens autonomi når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet, og på den andre siden kravet om å begrunne gyldigheten i avgjørelser og handlinger både overfor kolleger, elever, foreldre og andre samfunnsinstanser. Dale forbinder også profesjonell kompetanse med forskjellige praksiskontekster (Dale, 2001, s. 5–6). For å konkretisere lærerprofesjonalitetsbegrepet tar vi utgangspunkt i Dales (1989, 1993, 2001) begrep om didaktisk rasjonalitet og kompetanse på tre ulike områder. Han deler inn i følgende tre kompetanseområder: Kompetanse 1 (K1), kompetanse 2 (K2) og kompetanse 3 (K3) innenfor didaktisk rasjonalitet, som alle er nødvendige i den moderne skolen, og som en kompetent lærer bør beherske: K1 dreier seg om å gjennomføre undervisning, og der er relasjonen mellom lærer og elev sentral. K2 handler ikke direkte om å undervise, men om å overveie,

planlegge og vurdere egen og andres undervisning relatert til læreplanen(e). Praksiskonteksten blir her ikke mellom lærer og elev, men mellom de ansatte på skolen som kolleger. K3 handler om kommunikasjon og konstruksjon av didaktisk teori. Dale hevder at den profesjonelle lærer er dyktig til å stille relevante og vesentlige spørsmål om de beste betingelser for elevens læring (Dale, 1989, s. 42–73, 2001, s. 5–28; Aarkrog, 2018).

Vi har i løpet av arbeidet med å analysere våre data og bearbeide dem teoretisk oppdaget at Dales bruk av begrepene K1, K2 og K3 ikke er presise nok. Noen ganger betegner han dem som kompetansenivåer (for eksempel Dale 1993, s. 20–21, 2001, s. 23) og andre ganger som praksiskontekster eller kompetanseområder. Dette virker forvirrende inntil man blir klar over denne tvetydigheten hos Dale. Hvis vi tolker kompetansenivå til å bety det samme som kompetanseområde, faller denne tvetydigheten bort. Dales K1, K2 og K3 betegner ulike praksisområder innenfor lærerprofesjonen: undervisning i klasserommet, refleksjon over undervisning og samhandling og erfaringsutveksling med et lærerkollegium.

Det blir da mulig å relatere Dales teori om de tre kompetanseområdene med Dreyfus og Dreyfus kompetanseskala fra nybegynner til ekspert og Lave og Wengers skala med praktikant, nykommer og veteran. K1, K2 og K3 er ikke ulike nivåer på en og samme skala, men ulike praksisområder som er kvalitativt forskjellige og ikke kvantitativt forskjellige. K1, K2 og K3 kan derfor ikke rangeres som ulike nivåer på en og samme skala. Hvis vi holder oss til Dales omtale av K1, K2 og K3 som kompetanseområder eller praksiskontekster, gir det mening å snakke om kvalitet innenfor hvert av disse kompetanseområdene på samme måte som Dreyfus og Lave og Wenger gjør det i sine teorier. Dette innebærer at vi kan si at studenten kan øke sitt kompetansenivå innenfor hvert av de tre kompetanseområdene K1, K2 og K3. Dale ønsker å bestemme hva som inngår i en lærers profesjonalitet og sier at en lærer må ha kompetanse på alle områdene K1, K2 og K3. Kompetanse på området K3 forutsetter at man har kompetanse på K1 og K2. Det er K3-kompetansen som er avgjørende for om du er profesjonell som lærer. En lærer kan være flink til å undervise i klasserommet (K1) og til å reflektere over egen undervisning (K2), men hvis læreren ikke kan samhandle og utveksle erfaringer med et lærerkollegium og ha en vitenskapelig forståelse av det som skjer i skolen (K3), er læreren ikke profesjonell. Men kanskje bare en flink lærer.

Ertsås og Irgens drøfter begrepet lærerprofesjonalitet innenfor en teoretisk horisont som er nær beslektet med Dales teori. De skiller mellom teori som er innvevd i praksis, T1, teori som formulerer praksis, T2, og forskningsbasert kunnskap, T3. For at lærere skal være profesjonelle må de evne å reflektere over T1 og T2 på T3-nivå (Ertsås & Irgens, 2012, s. 195–213).

Får yrkesfaglærerstudentene i denne undersøkelsen trening og oppøving av didaktisk kompetanse på disse tre områdene ved å gjennomføre praksisopplæring med egne elever på egen skole i samarbeid med medstudenter? Vi har

analysert intervjuene med studentene og identifisert hva de sier om hva de har erfart, og plassert dette i forhold til K1, K2 og K3.

Hva er "mulighetsbetingelsene" for samarbeid?

Honneth (2008, 2009) har foretatt en filosofisk analyse av betingelsene for at et samfunn kan oppstå og bestå. Han knytter an til tradisjonen fra Hegel og Marx, som kort sagt går ut på at menneskene er samfunnsmessige vesener i utgangspunktet, noe som betyr at individene konstitueres som individer i samspill med andre individer. Denne konstitueringa skjer som en kamp om anerkjennelse av at hver enkelt har rettigheter og krav på respekt. Denne anerkjennelsen må være gjensidig. Hegel bruker som eksempel på ensidig anerkjennelse forholdet mellom herre og trell. Herren forlanger å bli anerkjent av trelen, mens han ikke anerkjenner trelen som en som har rettigheter og krav på respekt. Dette forholdet er utilfredsstillende for herren fordi trellens anerkjennelse av ham ikke er mye verdt, siden trelen ikke er like mye verdt som ham selv. Det er bare gjensidig anerkjennelse mellom likeverdige individer som gir en tilfredsstillende anerkjennelse (Hegel, 1999, s. 118).

Likeverd, anerkjennelse og gjensidig respekt mellom parter som må samarbeide, gir grunnlag for at partene vil kunne ha *tillit* til hverandre. Følgende definisjon av tillit er representativ for hvordan begrepet blir definert innenfor samfunnsvitenskap, pedagogikk og filosofi i våre dager: "Det å frivillig gjøre seg sårbar og utsette seg for en risiko overfor andre, samtidig som en forventer at den andre ikke vil misbruke tilliten" (Rafoss, 2009, s. 19).

Kristiansen skriver om tillit og kommunikasjon i ulike samarbeidsprosesser, og hun behandler to ulike prosesser: *dialog*, der partene har felles interesser, og *forhandlinger*, der partene har motstridende interesser. I begge tilfeller er det nødvendig at partene har tillit til hverandre for at samarbeidet skal bære frukter. I en *dialog* er "Det avgjørende ... å føle seg velkommen, å bli lukket inn og slik bli en del av et gjensidig forpliktende fellesskap der man vil hverandre vel" (Kristiansen, 2014, s. 140). Mens i *forhandlinger* er en i utgangspunktet mistroiske til hverandre fordi en har motstridende interesser. Det må derfor skapes tillit mellom partene for at de skal bli enige om en avtale.

Yrkesfaglærerstudenter som skal gjennomføre en praksisperiode med egne elever på egen skole, der de må arbeide i ei gruppe, og der de er gjensidig avhengig av hverandre, har samme interesse av å fullføre praksisopplæringa. Det er ikke slik at én kan vinne noe på *bekostning av* de andre. Dette er en situasjon som legger til rette for dialog mellom gruppemedlemmene. De eneste risikoene de tar, er at de kan komme i gruppe med en student som vil være gratispassasjer eller ikke er dyktig nok til å gjennomføre de pålagte oppgavene. Studentene tar med andre ord en viss risiko når de går inn i dette opplegget. Men samtidig viser

de sine medstudenter tillit når de utsetter seg for denne risikoen fra sine medstudenter.

For å forstå fenomenet samarbeid fra en annen synsvinkel kan vi trekke inn sosialantropologen Barths (1994) transaksjonelle modell for samfunnsmessig samhandling. Barth hevder at nesten all sosial samhandling kan betraktes som transaksjoner mellom individer eller grupper. Transaksjoner vil si bytte av verdier:

Men vi lever stadig med transaksjoner, og et klart begrep om transaksjon fører til innsikt i en svært grunnleggende prosess; den prosessen som oppstår når partene gjennom sin samhandling systematisk prøver å forsikre seg om at verdien av det som oppnås er større eller lik verdien av det som ytes.

Når de fremstilles slik, kan en se at transaksjoner har en struktur som tillater oss, ved hjelp av en strategisk modell, å analysere dem som strategiske spill. De består av sekvenser av gjensidige ytelser som representerer trinnvist etterfølgende steg i spillet. Det føres regnskap over gevinst og tap av verdier, og hver påfølgende handling, eller hvert steg, påvirker dette regnskapet, endrer den strategiske situasjonen og kanalisere senere valg. (Barth, 1994, s. 37)

Den verdien som studentene gir og mottar fra de andre studentene som de er i gruppe sammen med, er arbeidstid. Hver student har plikt til å yte det samme overfor de andre studentene, og hver student har rett til å motta det samme fra de andre studentene. Dermed vil alle oppnå "at verdien av det som oppnås er større eller lik verdien av det som ytes". Og det er nettopp dette som er tanken fra universitetets side, og som gjør det trygt for studentene å bli med i ei slik gruppe.

På grunnlag av en litteraturgjennomgang av 14 metastudier av gruppelæringsaktiviteter har De Hei et al. (2018) laget et rammeverk der de skiller mellom åtte komponenter ved utformingen av gruppelæringsaktiviteter: (1) interaksjon, (2) læringsmål og resultater, (3) vurdering, (4) oppgaveegenskaper, (5) strukturering, (6) veiledning, (7) gruppekonstellasjon og (8) fasiliteter. I tillegg blir sammenhengen mellom de enkelte komponentene understreket som avgjørende for utformingen av en gruppelæringsaktivitet. Studentenes svar viste at de oppfattet at de tilegnet seg to typer ferdigheter: akademiske ferdigheter og nøkkel- eller overførbare ferdigheter som kan betraktes som læringsutbytte relatert til framtidens yrke når det gjelder utvikling av sosiale ferdigheter, ferdigheter for implementering av gruppelæringsaktiviteter i klasserommet i framtida, og samarbeidsevner for utvikling i lærerprofesjonalitet.

De fant ut at lærerutdannere opplever problemer særlig med utformingen av hvordan studentene skal samarbeide i løpet av en gruppelæringsaktivitet, med andre ord måten samarbeidet er strukturert på. Eksempler på strukturering er bruk av roller, fordeling av ressurser blant studenter for å gjøre dem gjensidig avhengige, og fagfellevurdering som en del av vurderingen. Gruppelæringsaktiviteter der struktureringen av samarbeidet ikke blir vektlagt, kan føre til gratispassasjerer blant studentene.

Empirigrunnlag og metode

Datagrunnlaget vårt er intervjuer gruppevis med i alt ti yrkesfaglærerstudenter i praksis ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere (PPU-Y). Alle ti er tilsatt i videregående skoler. I forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13 framgår det at studenter som er tilsatt i skolen, kan ha femti prosent av praksis på egen skole med egne elever (Kunnskapsdepartementet, 2013). Ved ett universitet i Norge gis det et slikt tilbud om praksis, og det er et kull av slike studenter vi har forsket på. Tilbudet gjelder studenter som har anledning til å gjøre forpliktende avtale om å delta i ei gruppe for å samarbeide om egen og hverandres utvikling av lærerkompetanse.

Praksisopplæringa startet tidlig på høsten, og studentene ble delt i tre grupper. Det var fire menn og seks kvinner med ulik utdannings- og fagbakgrunn, og de kom fra seks videregående skoler og fem forskjellige yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Studentene hadde vært tilsatt i skolen fra ett til fem år, og hadde i gjennomsnitt cirka tjue års yrkeserfaring i fagområdene sine. Mennene har yrkesfaglig bakgrunn fra håndverk og industri med minimum et fagbrev og to års fagskole. Kvinnene har enten helsefaglig kompetanse eller bakgrunn fra service og samferdsel. De har alle videreutdanning innenfor sine fagfelt.

Det var bestemt i detalj hvordan samarbeidet skulle foregå. Studentene lagde i september en datoplan for når den enkelte skulle undervise og bli observert. Studenten som underviste, fylte ut planleggingsskjema og sendte det på forhånd til medstudenten, som skulle observere og gi tilbakemelding. Studenten som var observatør, ga tilbakemelding og fylte ut struktureringsskjema et gitt antall ganger. For nærmere beskrivelse av praksis på egen arbeidsplass, se Universitetet i Agder (2020).

I tillegg til intervjumaterialet, som gir grunnlag for å vurdere studentenes egen oppfatning av samarbeidet og praktiseringen av lærerprofesjonen, har vi også hatt tilgang til alt det skriftlige materialet som studentene måtte produsere i løpet av dette studieforløpet. Praksisdokumentene består av ulike skjema for observasjon, veiledning, undervisningsplanlegging og et skjema kalt "Min lærerprofil". Utviklingen av dette skjemaet er inspirert av boka "*Mein*" *Kompetenzprofil* av Karner (2012) og er ment å være et redskap for refleksjon over egen profesjonsutvikling. "Min lærerprofil" er et dokument der studenten skal krysse av på egen oppfatning av kompetanse når det gjelder didaktisk kompetanse, faglig, sosial og yrkesetisk kompetanse. Likeså skal studenten reflektere over egen evne til å lede opplæring og evne til å ta imot veiledning og å endre seg som resultat av veiledningen. I skjemaet er det mange konkretiseringer av hva det innebærer å oppnå kompetanse innenfor disse seks ulike områdene. Dette skjemaet fyller studenten ut alene ved praksisperiodens start. Mot slutten av perioden, fyller studenten ut det samme skjemaet en gang til, men nå i en ny kolonne. Etter at studenten har fylt ut kolonne nummer to samles gruppa (på fire eller fem deltakere) til møte og

går gjennom egen utvikling med de andres kommentarer. Møtet ledes av veileder. Dette er den samme gruppa som har fulgt hverandre opp gjennom observasjon og veiledning i løpet av praksisperioden. Det blir presisert av universitetet at arbeidet med "Min lærerprofil" er et personlig utviklingsarbeid som har til hensikt bidra til økt læringsutbytte og større innsikt i egen utøvelse av lærerprofesjonen. Praksisdokumentasjonen består av i alt 140 dokumenter.

Videre observerte en av forfatterne hver student i minimum to undervisningsøkter på minimum 90 minutter og hadde deretter samtaler med student og observatør. Alt dette ga en fyldig bakgrunnskunnskap når det gjaldt å tolke intervjuene. Det er små muligheter for at vi skal ha tolket intervjuene feil.

Studentene ble spurt muntlig og skriftlig om de kunne tenke seg å være deltaker i en studie om yrkesfaglærerstudenters samarbeid om utvikling av egen og hverandres lærerprofesjonalitet. Det ble poengtert at dette var forskning og ikke en evaluering av PPU-Y. De fikk beskjed om at all deltakelse var basert på frivillighet, og ble fortalt at det ikke ville få noen konsekvenser for dem dersom de ikke ønsket å delta, eller valgte å trekke seg underveis. Dette ble klargjort fordi den ene av oss to forfattere også er studentenes veileder i praksisopplæringa.

Intervjuene som ble gjennomført, var semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Vi stilte gruppene fjorten åpne spørsmål og fungerte for øvrig som ordstyrer i samtale mellom gruppedeltakerne (Johannessen et al., 2004, s. 145). Det ble gjort lydopptak, og så ble intervjuene transkribert ordrett.

Vårt forskningsspørsmål er: Hvordan kan gruppesamarbeid mellom yrkesfaglærerstudenter bidra til å utvikle deres lærerprofesjonalitet? Det spørres her etter sammenhengen mellom *samarbeid* og *lærerprofesjonalitet*, og vi får dermed to temaer som vi må søke etter i intervjuene.

Meningsinnholdet i tekstmaterialet ble analysert ved å kategorisere utsagnene som kom fram i intervjuene. Denne tilnærmingen utforsker og beskriver mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen, her strukturert og ustrukturert samarbeid mellom yrkesfaglærerstudenter i praksis. (Creswell, 2009, s. 57; Johannessen et al., 2004, s. 76).

Den første fasen i analysen av intervjumaterialet gikk ut på å danne seg et helhetsinntrykk og gi en sammenfatning av meningsinnholdet (Johannessen et al., 2018, s. 125–127 og 133–135; Johannessen et al., 2004, s. 173).

Det viste seg at studentenes utsagn falt inn under seks kategorier når de snakket om *samarbeid*, og under åtte kategorier når de snakket om *lærerprofesjonalitet*. I analyseavsnittet blir disse kategoriene listet opp, og det blir dokumentert hvordan utsagn i intervjuene faller inn under de respektive kategoriene.

Analyse av hva yrkesfaglærerstudentene fortalte om lærerprofesjonalitet

Dale hevder at didaktisk kompetanse er kompetanse sammensatt av tre kompetanseområder; K1, K2 og K3. Den første, K1, gjelder lærerens handlinger og overveielser i den umiddelbare organiseringen av undervisning og læringsarbeid. Handlingene og overveielsene i øyeblikket er preget av handlingstvang, og kommer til uttrykk i realiseringen av undervisning forbundet med elevenes læringsarbeid (Dale, 1993, s. 67, 2001, s. 6).

I denne studien, der datamaterialet er intervjuer med yrkesfaglærerstudenter i praksis med egne elever på egen skole, bar ikke samtalene preg av å være på K1, fordi samtalene var om undervisning og diskusjoner om handlingene og samtalene mellom lærer og elever etter at undervisningen var over.

De tre studentgruppene hadde flere eksempler og samtaler seg imellom om hvordan de lærte ved å bevege seg på kompetanseområde K2. Dette kompetanseområdet omhandler lærerens læringsansvar innenfor et kollegialt fellesskap. Alle studentene i undersøkelsen er som nevnt tilsatt i skolen og har det nasjonale læreplanverket som et viktig mandatgrunnlag for sin tilrettelegging og vurdering av opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 1998). Studentene planla, gjennomførte, vurderte og dokumenterte sin undervisning i klasserom og verksted etter en didaktisk modell kalt *den triadiske modellen*. I modellen er det utviklet egne planleggings- og observasjonsskjemaer som ivaretar studentenes muligheter til å ta hensyn til alle faktorer som påvirker undervisning og tilpassing. Planlegging og vurdering foregår før og etter undervisningen. Mens læreren er under handlingstvang i K1, vil det være svekket handlingstvang i K2 fordi det vil være mer tid til overveielser og mindre press på avgjørelser enn under gjennomføring av undervisning (Dale, 2001, s. 11).

I vårt materiale fant vi utsagn som tilhører fire kategorier som kan sies å være på området K2, læringsansvar innenfor et kollegialt fellesskap. Kategoriene var: 1. Undervisningsplanlegging, 2. Observasjon, 3. Veiledning og tilbakemelding og 4. Organisering.

Alle studentene i undersøkelsen fortalte om sine erfaringer med å forberede sin undervisning. De var pålagt av universitetet å dokumentere at de mestret å planlegge sine økter ved hjelp av bestemte skjemaer. Følgende tre uttalelser kan stå som eksempler på studentenes erfaringer med å planlegge egen undervisning:

Jeg syns at det planleggingsskjemaet er mer og mer interessant. For hver gang jeg lager det så blir jeg flinkere til å bli mer detaljert. Jeg kan faktisk se hvor lang tid jeg trenger i en undervisningsøkt. Du greier liksom mer å planlegge på en bedre måte. Og jeg tenker at etter hvert så har du kanskje det litt inn i ryggmargen da, den måten å planlegge på. Altså det er jo et veldig bra verktøy, selv om at det er ...

Jeg synes det var en pest og en plage i begynnelsen, og jeg tenkte hva er vitsen med det her, er det ikke helt overdrevent, tenkte jeg. Og det er først nå mot slutten jeg begynner egentlig å skjønne viktigheten av det.

Det har vært lærerikt å forberede egne økter. For da tenker jeg at da er jeg nødt til å gi litt ekstra jern ikke sant. Og da lærer jeg triks både om å effektivisere egen planlegging, men også hva som er viktig å legge vekt på.

Denne siste uttalelsen stemmer overens med en annen studie (Zwart et al., 2009, sitert i Postholm, 2012, s. 32), som viser at dersom lærere observerer hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger på praksisen som er observert, fører det til positiv endring i undervisningspraksis. Når lærerne vet at de skal observeres, føler de et visst press for å eksperimentere og modellere nye undervisningsstrategier for den som observerer.

Under kategoriene observasjon og veiledning/tilbakemelding hadde alle informantene uttalelser som vektlegger betydningen av de tilbakemeldingene de både fikk og ga på grunnlag av observasjon av undervisning. Følgende utsagn kan stå som typisk og representativt for alle:

Jeg synes vi har veiledet hverandre ok og med respekt for hverandre. Jeg har fått mange gode tilbakemeldinger, og vi har prøvd å justere oss litt etter det. Og så synes jeg også vi samarbeider veldig bra, vi har liksom respekt for hverandre og prøvd å få det så greit vi kan til for at det skal bli greit for alle. Vi er jo i full jobb de fleste.

Kategorien organisering handler om hvordan studentene har ordnet samarbeidet seg imellom etter ansvarsfordeling gitt av universitetet. Det er flere eksempler på at respondentene forteller både om egen undervisning og om observasjon av andres undervisning. En student forteller om opplegget på denne måten:

Når vi kommer sammen så har vi fått et planleggingsskjema av den vi skal observere. Så skriver vi ganske detaljert observasjon av den undervisningen, eller det opplegget som kollegaen da går igjennom. Prøver å notere litt ting som kanskje skjer bak scenen også. Får med seg det som skjer i klasserommet. Hvilken effekt undervisningen har. Konkret hva som blir undervist. Noterer og klokkeslettet for å se om han klarer å holde seg til den planen han har lagt for timen, og så i etterkant går vi gjennom og ser på hva som var positivt, hva som kan forbedres, og prøver å ha en dialog på hva som timen har dreid seg om og endringer, og hva som er lurt å tenke på videre fremover.

Videre i materialet fant vi utsagn som falt inn under fire kategorier under kompetanseområde 3 (K3), Konstruksjon og kommunikasjon i teori om kvalitet i skolen. Disse var: 1. Nyutvikling, 2. Å identifisere seg med lærerrollen, 3. Å lære av andre skoler eller andre avdelinger på samme skole, og 4. Å lære av hverandres likheter og forskjeller.

Alle respondentene hadde mange års erfaring fra arbeidslivet i sine tidligere yrker. Det var interessant å merke seg hvordan de samtalte om hvordan de

utviklet seg i sin andre profesjon, læreryrket og lærerrollen, gjennom å samarbeide med hverandre. En av studentene sa dette:

Jeg tror det er lett å gå inn i en sånn copy-paste fra år til år hvis du ikke bryner deg på andre kolleger eller medstudenter. ... man kjører det samme løpet om igjen og om igjen hvis man ikke har tett samarbeid med andre. Sånn at man utvikler seg i lærerrollen gjennom samarbeid.

Et annet eksempel som kan illustrere yrkesfaglærerstudentens utvikling mot lærerprofesjonalitet på Dales kompetanseområde K3:

Ja, altså når vi jobber i verkstedet så jobber vi parallelt. To lærere i to forskjellige haller med ei dør mellom oss. Og det er klart, sånn som vi har jobbet her vil jeg jo på en måte ... ser jeg noe som jeg lurer på som skjer i den andre klassen så vil jeg stille spørsmålet ved det for å heve kvaliteten i hele avdelinga. Jeg tenker at samarbeid har gjort at jeg er tøffere til å ta opp ting med andre lærere.

Denne yrkesfaglærerstudenten gir uttrykk for at han har blitt modigere gjennom å øve seg på å stille spørsmål der det forventes en atmosfære som gjør det mulig å gjennomføre pedagogiske samtaler der en må svare for seg. Denne uttalelsen kan illustrere at en profesjonell lærer er aldri ferdig utlært og vil aldri slutte å spørre hvordan han eller hun kan gi eleven de beste betingelser for læring (Dale, 1993, s. 107, 2001, s. 9). Dette er en student som beveger seg på kompetanseområde K3.

Følgende utsagn fra en student kan stå som eksempel på hvordan deltakerne gjorde selvanalyser og arbeidet med å utvikle sine evner til å føre argumentative dialoger ved å bevege seg fra K1 til K2, K3 og tilbake igjen.

Planleggingsskjema er bra for struktur og planlegging, men virkeligheten går jo ikke alltid helt etter boka, ... for jeg syns jo også det er spennende å komme inn i en time hvor det skjer et eller annet, og «oi hvordan takler læreren det?» Så det er det eneste jeg savner her; at det blir litt for perfekt. Men, det hadde jo vært gøy noen ganger hvis det hadde skjedd noe som hadde gjort litt sånn at man kommer i et etisk dilemma. «Hva gjør man her og nå?» For det lærer man virkelig av. Og det har jeg ikke støtt på til nå.

Dette ønsket om å få være med i en time der ikke alt "går etter boka", kan på en måte kategoriseres under K1, lærerens "handlingstvang". Utsagnet kan på en annen måte tolkes som eksempel på lærerens handlingsdyktighet, som kommer til uttrykk i lærerens innsikt i å planlegge og vurdere gjennomføringen av undervisningen. Dette er Dales område K2, Læringsansvar innenfor et kollegialt fellesskap. En lærer som er seg bevisst sin lærerrolle, vil lettere kunne tilpasse sin plan til elevenes læring i den aktuelle situasjonen (Jensen et al., 2019).

Utsagnet kan også tolkes som eksempel på en refleksjon fra en lærer som har utviklet sin kompetanse på område K3. Studentens fortelling om at det en virkelig kan lære noe av, det er å komme opp i dilemmaer der en slett ikke er sikker på at det som blir gjort i en situasjon, vil være riktige handlinger av læreren. I samtalen etter en slik hendelse vil det være mulig for den som underviser, og den

som observerer, å utforske seg selv og hverandre ved å beskrive, fortolke, analysere og forklare hendelser og fenomener innenfor lærerrollen (Dale, 2001; Jensen et al., 2019; Aarkrog, 2018). Kompetanse på K3 kan forstås som den gode yrkesfaglæreren som samarbeider godt med kolleger og deler kunnskap, erfaringer og undervisningsopplegg innad i fagfellesskapet (Aspøy et al., 2017, s. 7).

En av studentene sa i undersøkelsen at han ville ta godt vare på planleggings- og observasjonsdokumentene han hadde samlet i løpet av praksisopplæringa, med tanke på at de kunne brukes som inspirasjon i videre studier i yrkeskarrieren. Likeså at dokumentene ville kunne anvendes når nye yrkesfaglærerstudenter skulle få praksisopplæring med ham som praksislærer. En annen student fortalte at det hadde vært enkelt å ha praksis på egen arbeidsplass fordi en «er jo på jobb». Så selv om det hadde vært krevende å være i praksis i tillegg til å være på jobben, var hun glad for kompetansehevingen utdanningen ga. Utdanningsmyndighetene skriver at i satsingen på å gi et bedre videreutdanningstilbud til lærerne er kanskje yrkesfaglærere den lærergruppa i videregående opplæring som har færrest muligheter til å få dekket sine kompetansebehov (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 81). Vi mener at det som kommer fram i begge disse to studentutsagnene, nemlig å legge til rette for kompetanseheving gruppevis lokalt, er en metode som støtter opp under utdanningsmyndighetenes linje med satsing på lokal skoleutvikling.

Vi har analysert studentenes oppfatninger om egen lærerprofesjonalitet ved å anvende Dales kategorier K1, K2 og K3. Innholdet i kategoriene dukket direkte og indirekte opp i intervjuene med studentene. Dette praksisopplegget tvinger tydeligvis studentene til å samtale og reflektere over didaktiske spørsmål innenfor alle de tre kompetanseområdene. Kravet om at studentene skulle fylle ut et planleggingsskjema for hver økt, ga dem muligheter til å tenke gjennom didaktiske spørsmål på område K2. Det samme gjaldt kravet om at den studenten som var observatør, måtte gjøre feltnotater og fylle ut et struktureringsskjema som sammenfattet observasjonen. Videre måtte observatøren, etter undervisningsøkta, ha en evalueringssamtale med den som underviste, med utgangspunkt i det utfylte skjemaet.

Analyse av det yrkesfaglærerstudentene fortalte om samarbeid

Nå skal vi redegjøre for hva vi fant av uttalelser som falt inn under temaet *samarbeid*. Da vi studerte intervjuene, kategoriserte vi en del av utsagnene som studentene brukte når de snakket om samarbeid, under kategoriene trygghet, ærlighet, tillit, respekt, empati og omsorg. Dette er begreper som inngår i de teoriene om samarbeid som vi har redegjort for tidligere i artikkelen. De seks kategoriene ble ordnet i tre par: trygghet og ærlighet, tillit og respekt og empati og omsorg.

Hvordan har studentene opplevd samarbeidet? Og hvilke tanker har de gjort seg om det å samarbeide? Hvordan passer deres erfaringer med de teoretiske

betraktningene om *samarbeid* som vi har redegjort for ovenfor? Noen av de spørsmålene vi stilte studentene i det semistrukturerte intervjuet, gikk direkte på samarbeid: Hvordan samarbeider dere? Hva er samarbeid? Hvilke former for samarbeid har dere? Hvilken betydning har samarbeid for utvikling av lærerrollen?

Intervjuspørsmålene var åpne spørsmål om samarbeid generelt, så når studentene svarte med utsagn som falt inn under de seks kategoriene, kom det spontant fra deres side. Dette er ikke en kvantitativ undersøkelse, men vi angir likevel i det følgende noen steder *hvor mange* som brukte begreper som faller inn under de enkelte kategoriene. Det kan si noe om hvor lett det falt i munnen å benytte seg av begreper som hører inn under de enkelte kategoriene, når de skulle fortelle om sin erfaring med det samarbeidet de har gjennomført. Vi gir nå eksempler på typiske utsagn studentene kom med, og som hører inn under de enkelte kategoriene.

Trygghet og ærlighet

Trygghet var det emnet som ble hyppigst brakt på banen av studentene. Det var ikke noe intervjuspørsmål som eksplisitt tok dette opp. Det var seks studenter som snakket om trygghet, to fra hver av de tre gruppene, og det ble nevnt åtte ganger.

To av uttalelsene om trygghet går på at trygghet er en forutsetning for å kunne samarbeide bra: En student sa at for at en skal kunne samarbeide godt, må de som skal samarbeide med hverandre, være *trygge* på hverandre: "... det sitter jo langt inne å samarbeide med noen du ikke ... er *trygg* på." En annen sa klart: "... det krever at det er *god kjemi*. Hvis ikke du har *god kjemi* så kan jo samarbeid være forferdelig." I metaforen *god kjemi* tolker vi at det blant annet ligger det å føle seg trygge på hverandre.

Tre studenter i to av gruppene kom inn på kategorien *ærlighet*. En uttalte: "Visst gjør det det. I det hele tatt, at vi lærer nok mye med å samarbeide med egen kollega når en ser at dette her funker. Sånn som vi holder på med her. Så er det viktig å ta det med seg. At en er åpen og ærlig mot hverandre."

Det å være ærlig innebærer å ta en risiko. Hvis en kritiserer en annen person, så kan denne ta det ille opp, bli fornærmet, og trekke seg tilbake fra samarbeidet. Men hvis alle i samarbeidet er overbevist om at alle vil hverandre vel, så vil en tenke at det ikke er meningen å fornærme eller vise misaktelse, men å hjelpe eller klargjøre et spørsmål for å samarbeide bedre.

Respekt og tillit

En betingelse for å kunne være trygg i forholdet til en annen person er at du vet at vedkommende respekterer deg. Hvis alle i ei gruppe respekterer hverandre, kan alle være trygge på hverandre fordi de har aktelse for hverandre.

Det var tre studenter fordelt på to av gruppene som snakket om *respekt*: "Og så syns jeg vi har veiledet hverandre ok og med *respekt* for hverandre." En annen

sa: "Samarbeid handler jo mye om å *respekt*ere at vi er forskjellige. Vi er jo i forskjellige livssituasjoner, og vi er forskjellige mennesker, men allikevel så må vi greie å samarbeide med hverandre og ha *respekt* for våre forskjelligheter." En tredje student uttalte: "Jeg opplever dem som flinke. Jeg har også tillit til begge som sitter her, og har respekt for dem. Og da er det jo lettere å være åpen." Det sitatet knytter interessant nok tillit og respekt sammen.

"Så det har vært veldig lærerikt å ha med noen inn som ser ... altså både få litt sånn selvtillit på at noe faktisk fungerer, og hva en må jobbe med og justere på." I dette sitatet snakkes det om selvtillit. Det er ikke umiddelbart et relasjonelt begrep. Men man kan spørre om selvtillit i neste omgang gir grunnlag for å vise tillit til andre.

Empati og omsorg

Vi tenker her på *empati* som en persons evne til å forstå en annen persons tanker og følelser og opptre overfor personen med respekt for disse tankene og følelsene. Dette er en interessant kategori å se etter, siden empati er en forutsetning for at personer kan samarbeide på en fruktbar måte. En person viser omsorg når han bryr seg om en annen person og hjelper denne hvis det trengs. Empati og omsorg er to begreper som henger sammen: Å vise omsorg er en aktivitet, mens empati er en forutsetning for å kunne vise omsorg siden man først må forstå en annen persons tanker og følelser for å forstå at det er behov for å hjelpe på en eller annen måte.

Det er flere uttalelser som gir uttrykk for at yrkesfagstudentene har empati og omsorg for hverandre. En sier: "Jeg tror nok ... hvert fall når man er vant til å jobbe med pasienter, og vant til å jobbe med helse, så er man også vant til å tenke empati da. Vi er vant til å tenke 'hva er pasientens behov?' Og det er jo veldig overførbart til det å ha elever, tenker jeg." To andre ga uttrykk for omsorg ved å si: "Det er så viktig at man prater hverandre opp som lærer" og "Ja, jeg tror følelsen er at vi er innstilt på å gjøre hverandre gode. Ja, gjøre hverandre gode rett og slett." Flere studenter uttrykte seg på liknende måte, men vi tar bare med nok et uttrykk for omsorg: "Ja det er jo å ville hverandre vel."

En uttalelse fra en av studentene i undersøkelsen viser klart at *samarbeidet* oppfattes som transaksjoner der en gir og mottar en verdi, nemlig studentenes egen tid: "Det samarbeidet som man prøver å legge vekt på her, er jo det å gi til hverandre av sin egen tid. At en tar seg tid til å komme inn til hverandre og gi hverandre en tilbakemelding."

Diskusjon

Begrepet gratispassasjer definerer vi som en som er medlem av ei gruppe uten å yte noe: Hen deltar ikke i gruppas diskusjoner og produserer ikke noe av det som gruppa produserer, som er grunnlag for vurderinga av gruppearbeidet. Hen

mottar belønning i form av vurdering uten at det har kostet noe. Hen nyter uten å ha ytt noe. Dersom organiseringa av et gruppearbeid gjør det mulig for en eller flere av studentene å være gratispassasjer, har dette flere uheldige konsekvenser for gruppearbeidet:

Gratispassasjerer overlater sin del av arbeidet til de andre gruppedeltakerne. Disse får mer å gjøre enn det som var bestemt, eller det samlede produktet blir dårligere hvis de som arbeider, ikke makter å gjøre det som gratispassasjeren skulle ha gjort. De arbeidsomme gruppedeltakerne opplever dette som urettferdig, noe som virker demoraliserende og demotiverende. Muligheten for gratispassasjerer gjør at mange studenter vil vegre seg for å delta i gruppelæringsaktiviteter i det hele tatt.

Vi oppdaget ingen tilfeller av gratispassasjerer i de gruppene vi studerte. Er det noe ved organiseringa av gruppearbeidet som forhindrer gratispassasjerer? I praksisopplæringa skal studentene levere datoplan til veileder for når de skal være til stede i hverandres undervisning, de skal sende planleggings skjema for undervisningstimer, og når studentene er observatører i de andre studentenes timer, skal de fylle ut et struktureringsskjema. All denne dokumentasjonen skal samles i hver enkelt students praksisperm. Dessuten er veileder til stede i undervisningstimer for hver student når en av de andre studentene observerer, og med påfølgende samtale med underviser og observatør etter timen.

Denne organiseringa gjør det umulig å være gratispassasjer. Hvis en student ikke gjør oppgavene sine, vil opplegget for hele gruppa gå i stå, og lærer må straks intervensere. Studenten blir passet på og stimulert av de andre gruppedeltakerne. Lærer har også jevnlig kontakt og god dialog med hver enkelt student. Studentene har også mye å miste ved gå ut av opplegget slik at det er sterke insentiver for å gjennomføre dette gruppelæringsarbeidet. Hvordan er det mulig å vurdere hver enkelt deltakers innsats i en gruppelæringsaktivitet riktig? Hvis det gis en felles karakter for gruppearbeidet, er det mulig at noen deltakere får bedre karakter enn innsatsen deres tilsier, og at noen deltakere får dårligere karakter enn innsatsen deres tilsier. En slik mulighet vil kunne gjøre studenter skeptiske til å delta i gruppelæringsaktivitet. Når det gjelder vurdering, er sluttvurderingen *bestått* eller *ikke bestått*, slik at ingen student som fullfører, får en karakter som ikke er fortjent. Dermed blir det ikke forskjellsbehandling mellom studentene.

De Hei et al. (2018) foretok en empirisk studie av bruken av samarbeidslæring i lærerutdanningen ved nederlandske universiteter. 290 lærerstudenter fra 6 universiteter som deltok i gruppelæringsaktiviteter, deltok i denne undersøkelsen. Forsknings spørsmålene deres gikk på om det var en sammenheng mellom utforming av gruppelæringsaktivitetene og det reinte faglige læringsutbyttet og læringsutbytte sett i relasjon til framtidens profesjon. De spurte også om det var en sammenheng mellom studentenes vurdering av gruppelæringsaktivitetens struktur og engasjement og muntlige samhandling i gruppelæringsaktivitetene

og det reinte faglige læringsutbyttet og læringsutbytte sett i relasjon til framtidens profesjon. Deres funn peker på at de valg pedagoger tar i utformingen av gruppelæringsaktiviteter, bør være rettet mot å utløse engasjement og samhandling, fordi disse faktorene bidrar i betydelig grad til læringsutbyttet.

Avsluttende kommentar

Forskningsspørsmålet vi stilte da vi startet arbeidet med denne undersøkelsen, var: Hvordan kan gruppesamarbeid mellom yrkesfaglærerstudenter bidra til å utvikle deres lærerprofesjonalitet? For å finne svar, intervjuet vi yrkesfaglærerstudenter som samarbeider med medstudenter i sin praksisopplæring etter et fast og strukturert system gitt av universitetet. Vi studerte også 140 ulike planleggings-, observasjons- og kompetanseutviklingskjema som studentene leverte inn.

Vi analyserte det studentene fortalte, og kategoriserte utsagnene inn under Dales begrep om didaktisk rasjonalitet og kompetanse på tre områder (K1, K2 og K3) i ulike praksiskontekster.

- Da fant vi det sannsynlig at studentene utviklet sin lærerprofesjonalitet gjennom å bevege seg på område K1, som er å gjennomføre egen undervisning.
- Studentene utviklet sin lærerprofesjonalitet på område K2, ved å planlegge og vurdere egen og andres undervisning og didaktiske virksomhet. De deltok som observatører i økter der det ble undervist i andre yrkesfag enn deres egne, og de besøkte andre avdelinger og skoler.
- Og de utviklet sin profesjonalitet ved å kommunisere omkring didaktisk virksomhet og selv utvikle didaktisk teori, noe som tilsvarer Dales område K3.
- Innholdet i praksiskontekstene på disse tre kompetanseområdene dukket direkte og indirekte opp i intervjuene med studentene. Praksisopplæringa gjorde det tydeligvis mulig for studentene å samtale om og reflektere over didaktiske spørsmål innenfor alle de tre kompetanseområdene.
- Kravet om at studentene skal fylle ut et planleggingsskjema for hver økt i klasserom eller verksted, utfordret dem til å tenke gjennom ulike didaktiske spørsmål. Det samme gjaldt kravet om at den studenten som var observatør, måtte gjøre feltnotater og fylle ut et struktureringsskjema som sammenfattet observasjonen. Videre måtte observatøren, etter undervisningsøkta, ha en vurderingssamtale med den som underviste, med utgangspunkt i det utfylte skjemaet. I tillegg måtte studentgruppa forplikte seg på å gjennomføre et møte mot slutten av praksisperioden der den enkelte student først redegjorde for sin egen profesjonelle utvikling for deretter å få tilbakemelding fra de andre i gruppa og veileder.

- De sentrale kategoriene i teoriene til Hegel, Honneth, Kristiansen (anerkjennelse, respekt, tillit, empati) og Barth (transaksjon og risiko) dukket direkte og indirekte opp i intervjuene med studentene. Dette viser både at teoriene er

empirisk relevante, og at denne praksisopplæringa med gruppesamarbeid virket bevisstgjørende på studentene. Den ga dem anledning til å reflektere over hva det vil si å samarbeide, samtidig som de fikk trening i og erfaring med å samarbeide som framtidige lærere.

Dette har vært en studie av yrkesfaglærerstudenter i praksisopplæring. Vi tror at det vi har funnet ut her om samarbeid og lærerprofesjonalitet, ikke bare gjelder yrkesfaglærerstudenter, men alle lærerstudenter. Det ville være interessant med videre forskning på dette området.

Om forfatterne

Stein Rafoss er førstelektor emeritus i filosofi. Han studerte i Frankfurt am Main i 1967–1968, og hadde siden forskningsopphold ved universitetene i Frankfurt am Main og i Heidelberg. Han har arbeidet ved Universitetene i Oslo, Tromsø og Agder. Det er politisk filosofi, politisk økonomi, vitenskapsfilosofi og etikk som er hans forskningsinteresser. Har også undervist i videregående skole i flere år.

Hilde Witsø er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Agder, Institutt for pedagogikk der hun arbeider som faglærer og forsker innen fagområdene generell didaktikk og yrkespedagogikk. Hennes forskningsinteresser er innen yrkesopplæring i skole, bedrift og universitet. Hun har tidligere vært lærer ved ulike institusjoner for barn og unge og har bred erfaring fra yrkesfaglig videregående opplæring.

Referanser

- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse*. (Fafo-rapport 2017:11). Fafo.
- Barth, F. (1994). Modeller av sosial organisasjon. I F. Barth, *Manifestasjon og prosess* (s. 31–46). Universitetsforlaget.
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. University of Chicago.
- Creswell J. W. & Poth, C. N. (2009). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). *Profesjonell kompetanse med ansvar for kvalitet*. Læringslabben.
- De Hei, M., Admiraal, W., Sjoer, E. & Strijbos, J. W. (2018). Group learning activities and perceived learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2354–2370.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Tapir Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1997) *Rationalitet og magt: Bind I. Det konkrete videnskap*. Akademisk forlag.
- Grimen, H. & Molander A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–195). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (1991). *Taus kunnskap og organisasjonsstudier* (Notat 91/28). LOS-senter.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–85). Universitetsforlaget.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi*. Pax.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). "Det handler om å finne sin egen form" – Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 1, 22 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademisk.

- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45–66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.
- Honneth, A. (2009). Mellom Aristoteles og Kant: Skisse til anerkjennelsens moral. *Agora*, 27(4), 159–177.
- Jensen, A. R., Ringereide, H. O. & Witsø, H. (2019). *Den triadiske modellen: Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, H. S. (2015). *Cultural codes of technical and vocational teachers: A qualitative study of technical and vocational teachers' cultural codes. Teaching school-based learning at the Norwegian upper secondary level*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277–287.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, J. A. & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse: Skolen som organisasjon*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Karner, C. (2012). *"Mein" Kompetenzprofil, Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Trauner Verlag.
- Kristiansen, A. (2014). *Tillit og kommunikasjon i ulike samarbeidsprosesser*. I H. H. Grelland, S. Botnen, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Samarbeidets filosofi* (s. 137–157). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Strategi Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lensjø, M. (2016). *Læring og opplæring i rørleggerfaget: En etnografisk studie av fag- og yrkesopplæring i opplæringskontor og på byggeplass*. Institutt for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (s. 15–33). Gyldendal.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday & Company.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag.
- Universitetet i Agder (2020, 21. april) *Praksis PPU-Y deltid 2. studieår*
<https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanning/ppu/praksis-ppu/praksis-ppu-y-deltid-2.-studieaar>
- Rafoss, Tore Witsø (2009) *Tillitens årsaker: En komparativ undersøkelse av befolkningens og elitens institusjonelle tillit*. [Mastergrad, Universitetet i Bergen].
- Rafoss, T. W. & Witsø, H. (2014). Fagenes krav og lovens bokstav: En kvantitativ undersøkelse av prøvenemndene på Agder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 78–92.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Stousland, H. & Witsø, H. (2015). Er stasjonsopplæring i videregående skole en metode som er egnet til å støtte yrkesfageleven i vurdering av egen læring? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 5(1), 1–16.
- Strømfors, G. & Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye: Praksisrefleksjon på arbeidsplassen*. Gyldendal.
- Witsø, H. (1999). *Lærling, læring, opplæringsboka: En kvalitativ studie av barne- og ungdomsarbeiderlærlingen og opplæringsboka*. [Hovedfagsoppgave i barnehagedagogikk, Høgskolen i Oslo].
- Aarkrog, V. (2018). *Teorier om læring anvendt i erhvervsuddannelsernes didaktik*. Munksgaard.
- Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiv på taus kunnskap: Muligheter for en taus pedagogikk*. Tapir Akademisk Forlag.



Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse

(Elderly care education: A scoping review of learning in
Danish social and health care education)

Britta Møller, Charlotte Wegener, Anne-Birgitte
Rohwedder, Anja Overgaard Thomassen & René Dybdal

Aalborg Universitet, Danmark (britta@hum.aau.dk)

Abstract

The purpose of this article is to initiate a Nordic exchange of research-based knowledge about elderly care education. The aim is to shed light on and discuss learning issues that the Nordic countries have in common. Changing ways of understanding and performing care work throughout the Nordic region create a need for new understandings of the roles of welfare professionals and of issues of their learning. In Denmark, elderly care education is anchored in social and health care programmes within the vocational education system. Targeted research has taken place in the field since 2006, but no attempt so far has been made to create a systematic overview of the existing research. This article presents the results of a scoping review of the research in social and health care education in the Danish context. The review includes 45 publications in which themes and types of learning actor are identified. The article concludes that there are relatively few studies that take a learning perspective on social and health care education programmes. The analysis shows a predominance of studies that examine the trainee as a learner, while few study teachers and care workers as learners or focus on organisational learning.

Keywords: social and health care education, elderly care, vocational education and training (VET), scoping review, learning



Baggrund

Komparative studier af nordisk ældrepleje viser, at principperne for organisering og kvalitet har mange fællestræk i form af lige adgang for alle, en primært offentlig forankring og øget professionalisering (Dahl, 2019; Kamp & Hvid, 2012). En voksende andel af ældre har motiveret til en fælles nordisk interesse for ældres sundhed, involvering og tryghed som et sundheds- og samfundspolitisk mål (Mahler et al., 2020). Socioøkonomiske forhold og ændrede måder at forstå og varetage omsorg på skaber behov for nye forståelser af rollen som velfærdsprofessionel, hvilket sætter uddannelse og læring i centrum. Vi har ikke kunnet finde reviews, der undersøger uddannelse til og i ældreplejen i et Nordisk perspektiv. Dette scoping review er derfor lavet med et ønske om at påbegynde en nordisk (og bredere international) udveksling om uddannelse til ældreplejen med en interesse for de særlige forhold, der gør sig gældende for læring til og i omsorgsarbejde. I artiklen fokuserer vi på uddannelse til ældrepleje, som i Danmark primært finder sted i social- og sundhedsuddannelserne, og dette fokus kan ses som ét element i en bredere interesse for den læring, der finder sted (eller efterspørges) i ældreplejen. Inden for dette fokus anlægger vi et perspektiv på læring, som inkluderer alle aktører. Artiklens fokus er således ikke udelukkende på elevens læring, men også på de aktører, der er involveret i organisering, vejledning og undervisning af eleverne – på social- og sundhedsskolen og i ældreplejens praksis, hvor eleverne er i praktik som led i deres uddannelse, og hvor medarbejdere dagligt er involveret i omsorgsarbejdet.

I Danmark er uddannelse til ældreplejen forankret i erhvervsuddannelsessystemet. Der findes omfattende national og international forskning inden for erhvervsuddannelse (Vocational Education and Training, VET), mens der er færre studier eksplicit relateret til social- og sundhedsuddannelserne. Som det vil fremgå af dette scoping review, er der foregået målrettet forskning i og om social- og sundhedsuddannelserne siden 2006, men der er ikke hidtil gjort forsøg på at skabe et overblik over eksisterende forskning på området. Målet med dette scoping review er at foretage den første systematiske kortlægning af dansk forskning med fokus på læring i social- og sundhedsuddannelsernes praksis og på den baggrund belyse tematikker i uddannelse til ældreplejen. Med et stigende behov for uddannede medarbejdere inden for pleje og omsorg til at varetage opgaver i velfærdssektoren sammenholdt med opgavernes øgede kompleksitet, synes situationen at kalde på øget forskning på området. Formålet med denne artikel er at påbegynde en nordisk udveksling om uddannelse, som kan belyse og diskutere de behov for læring, som landene er fælles om.

Initiativtagere til dette scoping review er en gruppe af fem forskere tilknyttet et forskningspartnerskab mellem Humanistisk Fakultet på Aalborg Universitet og to uddannelsesinstitutioner, der uddanner til ældreplejen; SOSU Østjylland

og Randers Social- og Sundhedsskole. De tre partnerinstitutioner har været involveret i fælles projekter og forskning siden 2010 og er samlet om en interesse for at skabe viden i samarbejder på tværs af uddannelse, praksis og forskning.

Social- og sundhedsuddannelserne som forskningsfelt

De danske social- og sundhedsuddannelser (herefter forkortet SOSU) så dagens lys i 1991 og blev i 2008 en del af erhvervsuddannelserne og dermed erhvervsuddannelsesloven. Uddannelsen blev oprettet som erstatning for uddannelser til sygehjælper, beskæftigelsesvejleder, plejehjemsassistent, plejer og hjemmehjælper. Formålet med uddannelsen er at uddanne dygtige generalister, som kan løse opgaver mange steder i den danske velfærdssektor. I dag er SOSU-uddannelserne den største danske erhvervsuddannelse (Danmarks Statistik, 2019). SOSU-uddannelsen består af to selvstændige uddannelser: En uddannelse til SOSU-hjælper og en uddannelse til SOSU-assistent. Der er derudover muligt at kombinere SOSU-assistent-uddannelsen med en gymnasial uddannelse; EUX-velfærd.

Som følge af demografiske forhold og politiske tiltag kan man i de kommende år forvente en større efterspørgsel på SOSU-uddannede. SOSU-medarbejderens arbejde forandres desuden pga. af nye opgaver og opgavernes stigende kompleksitet. Disse forandringer stiller nye og mere komplekse krav til den læring og undervisning, der foregår i SOSU-uddannelserne. Forudsætningen for dette scoping review er, at disse forhold skaber et behov for mere forskningsbaseret viden om uddannelse til ældreplejen – ikke kun med fokus på uddannelsesinstitutionernes rolle i løsningen af socioøkonomiske problemer som fx gennemførelse af en ungdomsuddannelse, men som aktører, der uddanner til centrale arbejdsopgaver i velfærdssektoren. Dette scoping review har fokus på læring og har kun inkluderet studier med en specifik interesse for læring i SOSU-uddannelserne. Scoping reviewets to forskningsspørgsmål lyder:

1. Hvad findes der af forskning i dansk kontekst om social- og sundhedsuddannelserne med fokus på læring?
2. Hvilke læringsaktører og læringstematikker kan identificeres i den eksisterende forskning?

Artiklen består af en introduktion til scoping review som metode og de metodiske valg, vi har truffet undervejs, samt kriterier for inklusion og eksklusion. Analysen af de inkluderede publikationer er organiseret i fire kategorier: 1) elevs læring og tilrettelæggelse heraf, 2) omsorgsudøveres læring, 3) læreres læring, 4) organisatorisk læring. Herefter opridses læringstematikker identificeret i publikationerne. Artiklen afsluttes med at diskutere scoping reviewets fund og implikationer for praksis og forskning.

Metoden scoping review

Der findes en lang række metoder til at skabe overblik over eksisterende forskningsbaseret viden inden for et felt eller en bestemt tematik. Fælles karakteristika for dem er, at de samler, organiserer, fortolker og præsenterer forskningsbaseret viden inden for et afgrænset område eller som svar på et forskningsspørgsmål. Scoping review vinder frem inden for både medicinske og samfundsfaglige områder som alternativ til traditionelle reviewmetoder (Rumrill et al., 2010). Scoping review har samme karakteristika som andre reviewmetoder, som fx systematisk review og metaanalyser, men adskiller sig fra de øvrige ved at adressere bredere tematikker og ved en større frihed i de måder, hvorpå studiet kan designes (Arksey & O'Malley, 2005). Formålet med et scoping review er ikke nødvendigvis at påvise evidens, og derfor kan man godt inkludere publikationer, der ikke kan sammenlignes, fx fordi de bruger forskellige metoder og har forskellige typer forskningsspørgsmål.

Et scoping review vil typisk ikke stille helt så snævre og specifikke spørgsmål som et systematisk review, og det er heller ikke almindelig praksis at kvalitetsvurdere de inkluderede publikationer på samme måde, som man gør i et systematisk review. Et scoping review har derimod til hensigt at "mappe" eksisterende forskning på et område og udpege de vigtigste kilder og typer af tilgængelig viden. Scoping reviews kan således inkludere både forskningspublikationer, kvalitative og kvantitative studier og publicerede og ikke-publicerede rapporter (i vores tilfælde ph.d.-afhandlinger og rapporter fra udviklingsprojekter). Formål med et scoping review kan være at:

1. kortlægge typer og omfang af forskningsaktiviteter inden for et felt,
2. fungere som forstudie til et mere omfattende og systematisk review,
3. opsummere fund, og
4. pege på "videnshuller" ved eksisterende forskning (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22)

Dette scoping review har til formål at kortlægge publikationer med fokus på læring og give et overblik over tematikker. Derudover ønsker vi at bidrage til at skabe grundlag for nye empiriske studier og reviews af bredere empiriske felter som fx uddannelse til ældrepleje i en nordisk kontekst og i grænsefladerne mellem uddannelse og ældrepleje som praksisfelt. Vores tilgang er således, som beskrevet af Davis et al. (2009) at bruge scoping reviewet som en forundersøgelse – en guide eller et beslutningsgrundlag for efterfølgende forskning.

Søge- og analyseproces

Selvom der ikke findes én standard for, hvordan et scoping review skal designes og gennemføres, har mange scoping reviews følgende faser (Arksey & O'Malley, 2005), hvilket også gør sig gældende for dette:

1. Identificer forskningsspørgsmålet
2. Identificer relevante studier (definer søgekriterier og relevante databaser; manuel søgning i udvalgte tidsskrifter og referencelister, samt indhente viden om eventuelt relevante studier fra aktører i feltet)
3. Udvalg studier (præciser forskningsspørgsmålet og in- og eksklusionskriterier)
4. Kortlæg data
5. Organiser, opsummer og præsenter data

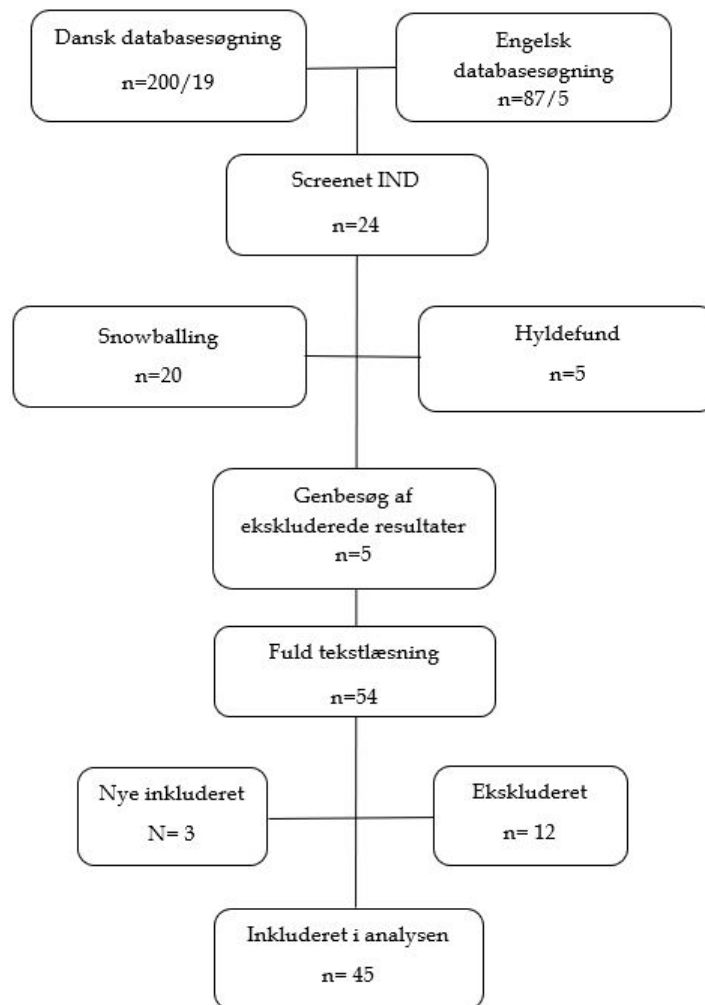
Med afsæt i forskningsspørgsmålet definerede vi i forskergruppen reviewets inklusions- og eksklusionskriterier, således at inkluderede publikationer skulle opfylde to kriterier: At konteksten for publikationen er dansk SOSU-uddannelse, og at genstandsfeltet er læring. Således er publikationer, som omhandler erhvervsskoler generelt, og hvor data fra SOSU-uddannelsen ikke analyseres særskilt, ekskluderet, ligesom publikationer, der omhandler fx sygefravær, arbejdsmiljø, køn og etnicitet, hvor der ikke er et eksplicit læringsfokus, er ekskluderet.

To medlemmer af forskergruppen (arbejdsgruppen) forestod den indledende litteratursøgning og identifikation af relevante publikationer. Processen for inklusion og eksklusion af scoping reviewets fund er præsenteret i nedenstående flowchart (figur 1). Processen bestod af bevægelser frem og tilbage mellem faserne, hvor læsning af publikationer inspirerede til præcisering af forskningsspørgsmål og inklusions- og eksklusionskriterier. Dette er i overensstemmelse med beskrivelserne af et scoping review som en iterativ proces, der indkredser bredden af et givent felt frem for en detaljeret beskrivelse i dybden (Rumrill et al., 2010).

Arbejdsgruppen mødtes med en forskningsbibliotekar to gange for kvalificering af søgeord og søgestrategi. Arbejdsgruppen foretog to danske litteratursøgninger på databasen Google Scholar. Denne ene søgning blev foretaget med søgeordene "social- og sundhedsuddannelse*" OR "SOSU-uddannelse*" OR "Social- og sundhedsskole*" OR "SOSU-skole*". Heraf fremkom 175 publikationer. (Samme søgning gav på både Scopus og Proquest 0 resultater). Den anden danske søgning blev foretaget med søgeordene "social- og sundhedsassistentelev*" OR "social- og sundhedshjælperelev*" OR "SOSU-elev*" OR "SOSU-assistentelev*" OR "SOSU-hjælperelev*". Heraf fremkom yderligere 25 publikationer (an-

tal dubletter ikke registreret). I alt fremkom således 200 publikationer af de danske databasesøgninger. Heraf opfyldte 19 publikationer reviewets inklusionskriterier.

For at opfange relevante publikationer skrevet på engelsk foretog arbejdsgruppen endvidere tre engelske søgninger. Den ene søgning foretaget med den direkte oversættelse af de danske uddannelsesbetegnelser med søgeordene "Social and health care college" OR "Social and health school" gav på databaserne Google Scholar (n= 55), Scopus (n=3) og Proquest (n=16), i alt 74 publikationer. Til de to andre søgninger anvendtes bredere uddannelsesbetegnelser; dels "Elderly care education" OR "Elderly care training", hvilket gav 13 publikationer via Scopus (der dog viste sig ikke at bidrage med nye relevante publikationer), dels "Health care education" OR "Basic health care education", som gav 4844 publikationer på Scopus og 17900 publikationer på Google Scholar.



Figur 1. Flowchart.

Disse søgeresultater afspejler, at det er vanskeligt at definere engelske betegnelser for social- og sundhedsuddannelserne og dermed at afgrænse de engelsksprogede publikationer i dansk kontekst. Arbejdsgruppen afgrænsede søgningen med tilføjelse af konteksten "AND Denmark OR danish", hvilket fortsat gav en overflod af publikationer (Google Scholar n= 7900, Proquest n= 525). I nærværende scoping review har vi ikke foretaget en yderligere afgrænsning og gennemsøgning af disse resultater, da vi ikke forventede, at det ville inkludere yderligere publikationer. Det var gruppens vurdering, at alle relevante publikationer var identificeret via databasesøgning og en efterfølgende snowballing af reference- og publikationslister. Derfor fandt vi det usandsynligt, at engelske søgninger ville identificere nye publikationer, ligesom det var usandsynligt at finde udenlandske forskere, der har skrevet om den danske SOSU-uddannelse. Denne vurdering blev bekræftet efter konsultation med forskningsbibliotekaren. Vi foretog derfor ikke en yderligere screening af de identificerede engelske publikationer. Der fremkom således i alt 87 (74+13) resultater af de engelske søgninger, hvoraf fem opfyldte inklusionskriterierne.

Af de danske og engelske databasesøgninger fremkom således i alt 287 publikationer, hvoraf 24 (19 dansk- og 5 engelsksprogede) opfyldte inklusionskriterierne. Vores antagelse var dog, at denne systematiske databasesøgning ikke var tilstrækkelig. På linje med den anbefalede metodik gennemgik vi derfor de inkluderede publikationers referencelister, ligesom kernebidragsydernes publikationslister blev gennemgået. Ud fra denne snowballing blandt kernebidragsydernes publikationer og referencer fremkom yderligere 20 publikationer, der kunne opfylde inklusionskriterierne, således at der nu kunne inkluderes 44 publikationer. Endvidere foretog vi et review af dette tidsskrift *Nordic Journal of Vocational Education and Training* (NJVET), som er et i nordisk sammenhæng anerkendt tidsskrift til publicering af VET-studier. Der fremkom ikke yderligere publikationer til inklusion af denne afsøgning.

Et ekstra element, som anbefales i metodelitteraturen, er "konsultation" med nøglepersoner inden for feltet for at nuancere og validere analyserne. Dette element viste sig at blive relevant i søgeprocessens indledende identifikation af publikationer. Det ene af medlemmerne i arbejdsgruppen, som har en lang erhvervs-karriere som underviser og konsulent i SOSU-uddannelserne, kunne på sin boghylde finde flere relevante publikationer, der ikke var dukket op gennem de systematiske databasesøgninger eller snowballing. Dette kan betragtes som en fejlbehæftelse af søgestrategien, men efter drøftelse i forskningsgruppen konkluderede vi, at disse "boghylde-søgninger" er en uforudset og uvurderlig kilde til identifikation af publikationer inden for feltet. Vi besluttede derfor at konsultere yderligere tre nøglepersoner med lang erfaring indenfor SOSU-uddannelsesfeltet, og bad dem afsøge deres arkiver for publikationer, der kunne imødekomme

inklusionskriterierne. Denne afsøgning gav yderligere fem publikationer til inklusion. Vi vil vende tilbage til en diskussion af fænomenet "boghylden" som et metodisk fund og reflektere over, hvorfor denne søgestrategi viste sig produktiv.

Arbejdsgruppens fremlæggelse af søgeproces og resultater for den samlede forskningsgruppe bevirkede, at vi præciserede inklusionskriterierne, således at publikationer blev inkluderet, hvor interessen for læring ikke var ekspliciteret, men trådte mere implicit frem gennem andre begreber (fx livshistorier, sundhedsfremme, fastholdelsepædagogik/didaktik, socialisering). En revurdering af de ekskluderede publikationer bevirkede, at yderligere fem blev vurderet at opfylde de præciserede inklusionskriterier, hvilket gav et total på 54 artikler, forskningsrapporter, bogkapitler og ph.d.-afhandlinger. Af disse fremkom 19 fra den danske databasesøgning, fem fra den engelske databasesøgning, 20 fra snowballing af reference- og publikationslister, fem fra hyldefund samt fem ved genbesøg af de ekskluderede publikationer. Disse 54 publikationer blev fordelt mellem forskningsgruppens fem medlemmer, således at bidragsyderne blev samlet i klynger, så hvert forfatterskab blev gennemlæst af samme person i forskningsgruppen.

Analysen blev foretaget ud fra en fælles template, hvor vi registrerede følgende informationer: Forfatter(e), årstal og institutions-/forskningsmiljø, tekstens formål og tematikker, forskningens tilgang og metoder, læringsforståelse og læringsaktører samt adgang til publikationen. Efter gennemlæsning blev yderligere 12 ekskluderet, ud fra følgende kriterier: at SOSU-data ikke var specificeret eller at teksten ikke er officielt publiceret, selvom teksten fremgår af forskerens publikationsliste. Yderligere én blev inkluderet efter læsning af en ph.d.-afhandlings forskningsoversigt, ligesom to publikationer blev inkluderet efter personlig kontakt med en forfatter. Efter fuldlæsning blev således $n=45$ inddraget til analyse.

Adgangen til publikationer viste sig som et benspænd i processen, idet det var nødvendigt at tage direkte kontakt til flere forfattere, da deres tekster ikke er offentligt tilgængelige via søgemaskiner og biblioteker. Vi fandt således fire adgangsveje til publikationerne: 20 var tilgængelige via online open access, fem var tilgængelige online med bibliotekslogin og ni som fysiske bøger. Mest bemærkelsesværdigt krævede adgangen til 11 publikationer personlig kontakt til publikationens forfatter. En stor del af den ellers sparsomme viden fra forskning på feltet viser sig således svært tilgængelig.

Oversigt over inkluderede publikationer

Tabel 1 nedenfor viser de 45 inkluderede publikationer i alfabetisk orden. Hver publikation har et nummer, som vil fremgå, når det refereres. Oversigten indeholder tillige information om hver publikations tematikker og forskningstype.

Tabel 1. Oversigt over reviewstudiets publikationer.

Nr	Bidrag	Access	Formål - Tematikker	Forskningstype
1	Aarkrog & Puge (2019)	Åben	Simulationsbaseret undervisning	Udviklingsprojekt med forskning på fem SOSU-skoler - Obser-view
2	Aarkrog (2019)	Åben	Simulationsbaseret undervisning	Som (1)
3	Aarkrog (2018a)	Åben	Simulationsbaseret undervisning	Som (1)
4	Aarkrog (2018b)	Åben	Simulationsbaseret undervisning	Indledende litteraturstudie til (1)
5	Borchmann (2013)	Hyldefund Fysisk bibliotek	Differentiering, lærerbevidsthed	Aktionsforskning - To SOSU-skoler
6	Brandt (2013)	Tilsendt af forfatter	Elevens livsbaner, krop, køn	Ph.d.-afhandling. Interviews, observationer
7	Brandt & Larsen (2016)	Åben	Livshistoriske forudsætninger for elevernes valg og gennemførelse af uddannelse	Data fra ph.d. (6)
8	Bøje, Winum, Beck & West (red.) (2015)	Hyldefund, Fysisk bibliotek	Udvikling af praksisnære uddannelser	Aktionsforskning på én SOSU-skole
9	Bøje, Beck & Winum (2014)	Åben	Udvælgelse og frafald	Etnografisk delstudie. Del af (8)
10	Duch (2019)	Åben	Lærernes professionelle læringsfællesskaber	Aktionsforskning på én SOSU-skole
11	Duch & Andreasen (2015)	Åben	Læreres diplomuddannelse	Interview, observation på én SOSU-skole. Data fra ph.d.
12	Duch & Larsen (2015)	Fysisk bibliotek	Grundforløbs elevers skoleerfaringer og oplevelse af skolen som socialt inkluderende	Interview fokusgr. Elever SOSU-ledere: Fælles analyse af elevudsagn
13	Duch (2018)	Åben	Uddannelse til erhvervsskolelærer: transition skole-arbejde	Observation, Interview med én SOSU skole-lærer. Data fra ph.d.
14	Elbrønd (2008)	Åben	SOSU-elevs refleksion	Projekt med følgeforskning
15	Hansen & Rasmussen (2018)	Fysisk bibliotek	Kendetegn og kvaliteter i omsorgsarbejde	Metodebog aktionsforskning
16	Hansen (2006)	Åben	Omsorgsudoveres læring i mødet med emotionelle aspekter af omsorgsarbejdet	Ph.d.-afhandling. Omsorgsmedarbejdere analyserer situationer i omsorgsarbejdet
17	Hansen (2008)	Åben	Omsorgsrelationen som pædagogisk mulighed for læring, personlig udvikling og livskvalitet.	Data fra ph.d. (16)
18	Hansen (2007)	Åben	Sprogliggørelse og brug af livserfaringer og følelser i omsorgsarbejdet	Data fra ph.d. (16)
19	Jensen (2011)	Fysisk bibliotek	Eksklusion af elever gennem positioneringer	Data fra ph.d. (19)
20	Jensen (2012)	Tilsendt af forfatter	Elevens subjekt-positioneringer og skolens mobilisering af diskursive fortællespor	Ph.d.-afhandling. Observation af undervisning og samtaler med elever og lærere
21	Jensen (2013)	Åben	Positionering af elever. Fortællespor	Data fra ph.d. (20)
22	Lehn-Christian (2011)	Tilsendt af forfatter	Praktisering af sundhedsfremme på SOSU-skolen - subjektiveringsprocesser	Ph.d.-afhandling Observationer, Interviews
23	Lehn-Christian (2013)	Tilsendt af forfatter	SOSU-uddannelsens praktiseringerne af sundhedsfremme	Data fra ph.d. (22)
24	Lehn-Christian (2013)	Tilsendt af forfatter	Køn, klasse og seksualitets betydning for positionering af den gode elev	Data fra ph.d. (22)
25	Larsen (2004)	Hyldefund Tilsendt af forfatter	Elevernes oplevelse af uddannelsens socialiserings- og kvalificeringsprocesser	Projekt i to amter. Delrapport 1. Elevinterview / Undervisere som med-interviewer

26	Larsen (2005)	Hyldefund Tilsendt af forfatter	Elevernes oplevelse af sammenhæng mellem skole og praktik	Projekt i to amter. Delrapport 2. Som (25). SOSU-hjælperuddannelse
27	Larsen (2006)	Hyldefund Tilsendt af forfatter	Elevernes oplevelse af udviklingen af faglig identitet	Projekt i to amter. Delrapport 3. Som (25). SOSU-assistentuddannelse
28	Liveng (2007)	Åben	SOSU-hjælperens subjektive orienteringer til uddannelse til omsorgsarbejde	Ph.d.-afhandling Livshistoriske interviews - observation
29	Liveng (2006)	Åben	Livsforløbet påvirkning af uddannelsesvalg og forståelse af omsorgsopgaven	Data fra ph.d. (28)
30	Liveng & Hansen (2007)	Tilsendt af forfatter	Anerkendelse af lærings- potentialer i det emotionelle omsorgsarbejde	Data/resultater fra ph.d. (28) og (16)
31	Moldenhawer (2007)	Tilsendt af forfatter	Betingelser for SOSU- uddannelsens pædagogiske arbejde	Interview med elever, lærere og ledelse, observationer af Undervisning
32	Møller (in press)	Tilsendt af forfatter	Refleksion i spontane samtaler i omsorgsarbejde og -uddannelse	Observationer/Shadowing på SOSU-skole og plejehjem - Data fra ph.d.
33	Rohwedder & Engsig (2020)	Åben	Lærerkollaboration og organisatorisk læring	Dialogisk aktionsforskning Data fra ph.d.
34	Wegener (2012)	Åben	Innovation	Data fra ph.d. (40)
35	Wegener (2011)	Biblioteks login	Elevers refleksionsprocesser	Data fra ph.d. (40)
36	Wegener (2014a)	Biblioteks login	Positioner som Insider og outsider	Data fra ph.d. (40) metodeundersøgelse
37	Wegener (2014b)	Fysisk bibliotek	Distribueret læring	Interviews
38	Wegener (2014c)	Åben	Refleksionsprocesser	Data fra ph.d. (40)
39	Wegener (2015)	Biblioteks login	Innovation	Data fra ph.d. (40)
40	Wegener (2013)	Åben	Innovation	Ph.d.-afhandling Feltarbejde - interview og observation
41	Wegener & Lippke (2018)	Fysisk bibliotek	Hverdagsinnovation	Casebaseret Data fra ph.d. (40)
42	Wegener & Lynggaard- Jensen (2018)	Fysisk bibliotek	Understøttelse og fastholdelse af læring	Forummetoden
43	Lippke & Wegener (2014)	Biblioteks login	Innovative læringsrum. Elevers engagement	Data fra ph.d. (40)
44	Wegener (2012)	Åben	Innovation	Data fra ph.d. (40)
45	Wegener & Tanggaard (2012)	Fysisk bibliotek	Innovation	Data fra ph.d. (40)

Analyse

Analysen har fokus på review-studiets to forskningsspørgsmål, som for det første skal skabe overblik over, hvad der findes af forskning i dansk kontekst om SOSU-uddannelserne med fokus på læring og for det andet vil analysere, hvad der kendetegner denne forskning tematisk. Det er markant, at forskningen udgivet de seneste år er præget af ph.d.-afhandlinger. Seks af de inkluderede publikationer er ph.d.-afhandlinger (6, 16, 20, 22, 28, 40) publiceret i årene 2006–2013. Ud over afhandlinger har ph.d.-stipendiaterne publiceret deres forskningsresultater

tater både nationalt og internationalt, alene og med medforfattere. Der er 20 publikationer, som er direkte relateret til de nævnte ph.d.-afhandlinger (7, 11, 13, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 29, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45). Yderligere to publikationer (32, 33) er baseret på igangværende ph.d.-projekter. Vi ser et periodemæssigt gab fra 2013 til 2021, hvor der ikke er afsluttede ph.d.-projekter med fokus på læring i SOSU-uddannelserne. Sammenholdt med den i øvrigt sparsomme forskning med fokus på læring i SOSU-uddannelserne, er disse ph.d.-afhandlinger og afledte publikationer markante. De resterende 17 inkluderede publikationer (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 25, 26, 27, 31, 37, 42) består af en række tekster, der er ret forskellige i skrivestil, tema, empirisk grundlag og ikke mindst formål. I det følgende gennemgår vi, hvilke læringsaktører, der kan identificeres i de inkluderede studier. Herunder præsenteres de inkluderede studier. Dernæst kategoriserer vi studierne i forhold til deres forskellige læringstematikker.

I forhold til læringsaktører kan der identificeres fire kategorier af lærende aktører, henholdsvis elever, lærere, omsorgsmedarbejdere og organisatorisk læring. De inkluderede studier fordeler sig således:

- Elevers læring og tilrettelæggelse heraf (nr. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 43): forudsætninger for læring, uddannelsespraksis og didaktiske metoder
- Læreres læring (nr. 5, 10, 11, 13, 33): læreruddannelse og kollaborative refleksionsprocesser
- Omsorgsudøveres læring (nr. 15, 16, 17, 18, 30): læring i komplekse situationer i ældreomsorgspraksis
- Organisatorisk læring (nr. 32, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45): læring for alle implicerede i og på tværs af forskellige praksisser.

I det følgende gennemgår vi studierne under de fire kategorier. Under elevers læring medtages endvidere studier, der undersøger tilrettelæggelse for elevers læring, herunder didaktiske metoder og undervisningspraksis.

Elevers læring og tilrettelæggelse heraf

26 studier omhandler elevers læring og tilrettelæggelsen heraf. Fire af disse er ph.d.-afhandlinger. Livengs afhandling (2007), nr. 28, og en artikel i forlængelse heraf, (Liveng, 2006), nr. 29, undersøger, hvordan forudgående livsforløb påvirker elevers valg af uddannelse og forståelse af den omsorgsopgave, man oplever at ville/skulle bidrage til. Artikel såvel som afhandling tager afsæt i en række livsfortællinger med henblik på at blive klogere på, hvorfor netop disse personer er trådt ind i SOSU-faget. Der anlægges en psykodynamisk vinkel i undersøgelsen, ligesom der gennem sammensætning af en række postmoderne perspektiver konstrueres et særligt analysedesign udgjort af dimensioner som subjektivitet,

livshistorie og relationalitet. Artikel og afhandling diskuterer et identificeret misforhold mellem SOSU-elevs interesse og kald i forhold til omsorgsarbejdet, og de strukturelle, kulturelle og økonomiske rationaler og betingelser organisationen tilbyder og ikke tilbyder.

Lehn-Christiansens afhandling (2011), nr. 23, og publikationer i forlængelse heraf (2013), nr. 22, 24, undersøger, hvordan sundhedsfremme som et uddannelsesinstitutionelt fænomen kan føre til en individualisering af kropslig sundhed.

Jensens afhandling (2012), nr. 20, foretager analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser og fokuserer på elevernes subjekt-positioneringer og skolens mobilisering af diskursive fortællepor. Jensen (2011, 2013), nr. 19, 21, er publikationer i forlængelse af afhandlingen.

Brandts afhandling (2013), nr. 6, undersøger, hvorfor det giver mening for nogle elever at færdiggøre et SOSU-hjælperuddannelsesforløb, mens andre drop- per ud. Projektet har fokus på livsbaner, krop og køn og bruger Bourdieus felt- begreb og "historisk rekonstruktion" til at anskue SOSU-hjælperuddannelsen som en arena for sociale processer, hvor aktører, positioner og kapitaler interage- rer. Brandt og Larsen (2016), nr. 7, baseret på Brandts afhandling, handler om, hvordan elevs egne vanskeligheder til dels kan ses som en ressource, idet ar- bejdet med mennesker netop mestres på grund af disse.

Fra 2004 til 2006 publicerer Larsen tre delrapporter (Larsen, 2004, 2005, 2006), nr. 25-27, fra et forskningsprojekt om elevs oplevelse af deres uddannelsesfor- løb fra grundforløb til SOSU-assistent. Med afsæt i elevinterview udført af lærere fra de involverede skoler konkluderes det, at elevernes uddannelses-tilfredshed generelt kan karakteriseres som god, men at der samtidig kan identificeres en række implikationer for, hvorvidt det kan lykkes at fastholde eleverne i uddan- nelsen. Her peger rapporterne blandt andet på elevernes oplevelser af sammen- hæng mellem skole og praktik, kvaliteten af praktikuddannelsen samt faglige og personlige udfordringer ved at skulle tage ansvar for egen læring.

Bøje et al. (2015), nr. 8, er en redigeret bog om forholdet mellem teori og praksis på SOSU-uddannelserne og bygger på et aktionsforskningsprojekt. Projektet trækker på en kulturpsykologisk forståelse og et perspektiv på, hvordan elever som individer og grupper gennem mødet med skolekulturen indrulleres i eks- klusions- og inklusionsmekanismer. Med udgangspunkt i den didaktiske trekant (indhold, lærer, elev) påpeges, at lærernes opmærksomhed først var rettet mod indhold, derefter mod elever, og først til sidst satte de sig selv i centrum for ana- lyse og udvikling. Der peges desuden på, at de bogligt stærke elever har svært ved at blive fastholdt gennem praksisnære uddannelser. Bøje et al. (2014), nr. 9, der bygger på nr. 8, kaster lys på den dobbelte agenda om udvælgelse af og gen- nemførelse for elever. Artiklen undersøger kulturen, der udfolder sig, når lærere og elever forhandler denne dobbelte agenda og de identiteter, der gøres mulige for forskellige grupper af elever.

Duch og Larsen (2015), nr. 12, anvender data fra en interviewundersøgelse af grundforløbselevens oplevelse af skolens læringsmiljø. Her fremhæves elevernes oplevelser af SOSU-skolen som socialt inkluderende med gode muligheder for personlige og sociale støttefunktioner.

Publikation nr. 14 af Elbrønd (2008) redegør for det teoretiske afsæt for et udviklingsprojekt, der har fokus på, hvordan man kan højne SOSU-elevens refleksive kompetencer. Konklusionen er at give eleverne et nyt og anderledes syn på egne evner og kompetencer, således at i de højere grad kan byde ind i undervisning og gruppediskussioner.

Fire publikationer er af Aarkrog (Aarkrog, 2018a, 2018b, 2019; Aarkrog & Puge, 2019). Publikation nr. 1 er afrapportering af resultater fra et forskningsprojekt om simulation i undervisningen på fem SOSU-skoler, som tillige er grundlag for publikation nr. 2, 3 og 4. Formålet med projektet er at udvikle forskningsbaseret viden om, hvordan simulationsbaseret undervisning tilrettelægges og gennemføres, så den indvirker positivt på elevens læring. Publikationerne beskriver seks standarder for motiverende undervisning samt en proces af forberedelse/briefing, scenarie, refleksion/debriefing. Aarkrog konkluderer, at det især er scenariet, der motiverer eleverne for at lære teori, og i forhold til deres læringsudbytte fokuserer eleverne både på det, de lærer ved at handle i scenariet, og ved at reflektere i debriefing. Desuden lægger publikation nr. 2 op til et relevant perspektiv for dette scoping review ved at pege på, at lignende studier af simulationsbaseret undervisning er lavet med sygeplejerske- og medicinstuderende. Til forskel fra SOSU-eleven tilkendegiver disse studerende at have det godt med mere usikre situationer, som de oplever giver mere plads til kreativitet. SOSU-eleverne i Aarkrogs studie oplever modsat, at de usikre situationer kan være begrænsende for deres læring. Dette peger på, at viden om læringsforhold i andre kontekster ikke kan overføres direkte til SOSU-uddannelse.

Moldenhawer (2007), nr. 31, analyserer og diskuterer uddannelsespolitisk tænkning og styringspraksisser for SOSU-uddannelsernes pædagogiske arbejde. Artiklen konkluderer, at uddannelsen må forvalte sin styring inden for en rummelighedstækning om faglig, personlig og social kompetenceudvikling.

Desuden har Wegener (2011, 2014c), nr. 35 og 36, som et perspektiv i sin afhandling (40) undersøgt elevens refleksion i uformelle læringsrum i praktikken. Endelig er der to artikler (nr. 37, 43) om klasserumsledelse og læring som et distribueret fænomen i læringsaktiviteter på SOSU-skolen af Wegener (2014b) og af Lippke og Wegener (2014).

Læreres læring

Fem studier forholder sig til læreres læring. Tre af disse er forfattet af Duch. To af Duchs publikationer (Duch & Andreasen, 2015; Duch, 2018), nr. 11 og 13, relaterer til forfatterens afhandling fra 2017, der omhandler erhvervsskolelæreres uddannelse på erhvervspædagogisk diplomuddannelse, og deres oplevelser med at

implementere læring fra uddannelsen i deres daglige didaktiske undervisningspraksis. Duchs afhandling er ikke inkluderet i vores scoping review, da den ikke behandler data fra SOSU-uddannelses-feltet adskilt fra data fra andre erhvervsskoler. Duch antager et kritisk leverandørperspektiv som forsker, der står i uddannelsessystemet (UC) og vurderer de studerendes (lærernes) muligheder for at praktisere det lærte i arbejdet (her på SOSU-skolen) som utilstrækkelige. Duch (2019), nr. 10, henter data fra et aktionsforskningsprojekt om professionelle læringsfællesskaber til implementering af forandring og pædagogisk didaktisk udvikling. Her er således fokus på lærerne som lærende som forudsætning for udvikling af undervisningen. Resultaterne af Duchs forskning både i relation til professionelle læringsfællesskaber og diplomuddannelsen påpeger, at transition og implementering fra såvel uddannelse som strategi til det daglige arbejde er udfordret; lærerne mangler tid og rum til forberedelse, kollegial vidensdeling, didaktiske overvejelser og udvikling af undervisningen (Duch & Andreasen, 2015). Duch pointerer, at lærere oplever en diskrepans mellem ledelsens skolemodeller og læringen og herunder en diskrepans mellem professionalisme, som den fortolkes hierarkisk, organisatorisk og fagligt i det kollegiale teamsamarbejde (Duch, 2018).

Borchmann (2013), nr. 5, er en afrapportering fra et aktionsforskningsprojekt med det formål at udvikle kvaliteten af grundforløb og øge og forbedre differentiering (elever som lærende). Rapporten konkluderer, at elevernes kompetenceudvikling består af tekniske, personlige og kritiske færdigheder og lægger desuden vægt på, at en kritisk og reflektiv lærerbevidsthed er en forudsætning for differentiering (lærere som lærende). Unge er forskellige som bøger, skriver han, og kan oftest åbnes med et positivt udbytte til følge. For at gøre dette skal den, der åbner (læreren) trives, være i overskud og i balance med sig selv. Rapporten har fokus på, hvordan praksis fastholder og omsætter erfaringer og peger på, at læreren er kommet mere i fokus end før projektet.

Den sidste artikel i denne kategori (nr. 33) udspringer af en af feltets kommende ph.d.-afhandlinger og er skrevet af Rohwedder og Engsig (2020). Artiklen undersøger læreres professionelle samarbejde og læringsmiljø og afsøger metoder og perspektiver, der kan fremme organisatorisk kapacitetsopbygning, og heri refleksionens og dialogens betydning. Forfatterne finder en divergens mellem pædagogiske udviklingssamtaler med et individuelt sigte, og pædagogiske udviklingssamtaler, der struktureres og gennemføres som gruppeforløb. Der argumenteres for, at det kollektive element i højere grad understøtter muligheden for double loop læring end individuelt tilrettelagte samtaler.

Omsorgsudøveres læring

Fem studier identificerer omsorgsmedarbejderen som lærende. Alle disse er forfattet af Hansen; to er skrevet i samarbejde med anden forfatter, og en er Hansens afhandling (2006), nr. 16. Afhandlingen og to publikationer i forlængelse heraf

(Hansen, 2007, 2008), nr. 17 og 18, handler om, hvordan uudnyttede og gensidige læringsmuligheder kan opstå, hvis der i omsorgsarbejde- og uddannelse opbygges et professionelt og angstfrit omsorgssprog til at håndtere emotionelle og psykodynamiske aspekter i mødet med borgeren. Dette sprog skal understøtte håndtering af de stærke ambivalente følelser, der træder frem i de komplekse processer af subjektive, intrapsykhiske, intersubjektive, samfundsmæssige og eksistentielle interaktioner i omsorgsarbejdet. Hansen (2007) argumenterer for en nødvendig kvalificering og anerkendelse af omsorgsudøvernes livserfaringer og følelser i omsorgsarbejdet, således at omsorgsmedarbejderen støttes til at komme i kontakt med egne erfaringer, følelser, sårbarheder og til at omdanne disse til positive og fagligt anerkendte ressourcer. Publikation nr. 15 (Hansen & Rasmussen, 2018) henter data fra et aktionsforsknings- og -læringsprojekt med en række plejecentre, hvori kvalitet i omsorg er i fokus. Erfaringerne herfra anvendes som caseillustration i en metodebog om aktionsforskning. En pointe, som fremhæves, er at kvaliteten i omsorgsarbejdet beror på en dobbeltfaglighed mellem sundhedsfremme og socialpædagogik. Publikation nr. 30 er en artikel skrevet i samarbejde mellem Liveng og Hansen (2007) udarbejdet på baggrund af deres afhandlinger (nr. 16 og 28) om forebyggelse af omsorgssvigt i omsorgsarbejdet gennem anerkendelse af læringspotentialerne for omsorgsmedarbejdere i det emotionelle arbejde.

Organisatorisk læring

I den sidste kategori, organisatorisk læring, identificerer vi ni studier primært af Wegener. Wegeners afhandling (2013), nr. 40, tager et sociokulturelt og situeret perspektiv på innovation og placerer sig i grænselandet mellem skole og plejecentre ud fra en teoretisk informeret formodning om, at læring og dermed innovation har særligt gunstige vilkår i grænsepraksisser. Artiklerne nr. 34, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45 har Wegener som solo- eller medforfatter. Særligt de første udgivelser udspringer fra Wegeners afhandling. Innovation i den danske velfærdssektor er det gennemgående tema for disse publikationer. Heri beskæftiger forfatteren sig med at definere innovation og forskellige variationer af begrebet, undersøger hvordan begrebet anvendes både på uddannelser og i praksis og fremhæver innovationspotentialet i ofte upåagtede mikroprocesser i undervisningen og i elevernes og omsorgsmedarbejdernes interaktioner med plejecentrets beboere. Wegener afprøver og byder på forslag til, hvordan et innovativt mindset kan introduceres og implementeres i en læringsoptik, ligesom hun fordyber sig i forskningsmetodik – herunder hvilke metoder, der med fordel kan anvendes til at opnå viden om ovenstående emner.

Publikation nr. 32 af Møller (in press) omhandler, hvordan potentialer for læring opstår gennem medarbejdernes spontane, kollegiale samtaler om usikre situationer i arbejdet. Disse situationer genererer en tvivl, som ikke synes at få

plads i formelle organisatoriske fora, hvorfor medarbejderne er overladt til uformelle samtaler på gange og i frokoststuer til at håndtere aspekter, der har afgørende betydning for kvaliteten af deres arbejde og arbejdsmiljø. Artiklen konkluderer, at de spontane samtaler har potentiale som "transit-steder" mellem møders formelle og planlagte karakter og arbejdets uformelle og improvisatoriske karakter.

Læringstematikker

Når de 45 inkluderede publikationer kategoriseres efter læringstematikker, fordeler studierne sig på følgende vis:

- Innovation: 11 publikationer (34–45)
- Subjektivisering: Ti publikationer (15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 30)
- Køn- og identitetsprocesser: Fem publikationer (6, 7, 19, 20, 21)
- Transfer af læring: Fire publikationer (10, 11, 12, 13)
- Simulation: Fire publikationer (1, 2, 3, 4)
- Refleksionsprocesser: Tre publikationer (5, 14, 33)
- Socialiseringsprocesser: Tre publikationer (25, 26, 27)
- Teori-praksis samspil: To publikationer (8, 9)
- Betingelser for uddannelses- og læringspraksis: To publikationer (31, 32)

Gennemgangen viser således en hovedvægt af studier omhandlende tematikkerne innovation og subjektivisering. Der er tillige studier, der tematiserer læringsaspekter af køn, identitet, transfer, simulation, refleksion og socialisering. I mindre omfang undersøges teori-praksis samspil og betingelser for uddannelses- og læringspraksis.

Sammenfatning og diskussion

Dette scoping review ekskluderer en stor mængde publikationer omhandlende erhvervsskoler, hvor SOSU-uddannelserne indgår, men hvor data fra SOSU-uddannelserne ikke kan identificeres særskilt. Mængden af ekskluderede studier indikerer, at SOSU-uddannelserne har tendens til at forsvinde i forskningsbilledet. En medvirkende faktor til, at SOSU-uddannelserne gives begrænset forskningsmæssig opmærksomhed kan skyldes, at de først i 2008 kom ind under erhvervsskolelovgivningen. Konsekvensen er dog, at SOSU-uddannelserne behandles uden opmærksomhed på disse uddannelsers særegenhed. Forhold, der gør SOSU-uddannelserne forskellige fra de øvrige erhvervsuddannelser er fx at uddannelsens praktikpladser er dimensioneret regionalt eller at skolens undervisere ofte er fx sygeplejersker, terapeuter og folkeskolelærere, hvorfor SOSU-eleverne sjældent undervises af lærere i deres "eget" fag. Desuden ser vi en

række studier inden for sygeplejeforskning, hvor SOSU-uddannelserne behandles som en hjælpedisciplin til sygepleje. SOSU-uddannelserne risikerer således at falde mellem to stole som enten en "håndværkeruddannelse" eller "et aspekt af sygepleje", og bliver derfor ikke undersøgt på egne præmisser.

I de ekskluderede publikationer ser vi desuden en overvægt af socioøkonomiske og uddannelsespolitiske problemstillinger, såsom køn, sårbare unge, etnicitet, socialisering, integration, inklusion, misbrugsproblematikker, unges uddannelsesvalg, fastholdelse og rekruttering. Det viser en tendens til, at SOSU-uddannelserne ses i en policy-optik, hvor kvantitative mål om inklusion og gennemførelse bliver et succeskriterium i sig selv. Feltet præges således af en overvægt af evalueringsrapporter i forhold til antallet af forskningspublikationer. Feltet er velbelyst – men altså med en interesse i løsninger relateret til bestemte politiske målsætninger. Nogle af de publikationer, der er inkluderet i dette studie, diskuterer disse socioøkonomiske aspekter, men sætter læringsperspektivet som det centrale (nr. 6, 7, 9, 19, 20, 21, 25, 28). Vi opfordrer til flere studier af en sådan karakter, der retter fokus på de læringsmæssige aspekter og kvaliteter af socioøkonomiske "løsninger".

Analysen af læringsaktører i de inkluderede publikationer viser, at langt størstedelen af studierne forholder sig til eleverne som lærende. Der er således 26 ud af de 45 studier, der undersøger læring, læringsforhold og tilrettelæggelse for læring med fokus på eleven som lærende. Kun fem publikationer undersøger SOSU-skolens lærere som lærende, og fire af disse tager et leverandørperspektiv på lærernes læring og studerer transfer af læreres læring til omsætning i pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisningen. Fem publikationer undersøger omsorgsmedarbejdernes læring som et psykodynamisk og eksistentielt møde med borgerne, der kræver et professionelt omsorgssprog, og tager form af subjektiveringsprocesser. De resterende ni studier identificerer multiple læringsaktører og kan kategoriseres som studier af organisatorisk læring. Disse publikationer har primært fokus på innovation, der analyseres som upåagtet potentiale i interaktioner mellem elever, lærere, omsorgsmedarbejdere og borgere i såvel undervisning som omsorgsarbejde. Denne overvægt af studier af eleven som lærende kan indikere, at mesterlære er en fremherskende læringsforståelse, hvor mindre erfarne (elever) lærer af mere erfarne (lærere/omsorgsmedarbejdere), mens den erfarne som lærende overses. Denne afgrænsning af læring som et anliggende for den uerfarne forholder sig ikke til et distribueret læringsperspektiv, der anser læring som et fælles anliggende for alle medarbejdere, erfarne som uerfarne. Et igangværende ph.d.-studie af læring i omsorgsarbejdet (Møller, under udarbejdelse) viser, at også læringstænkningen i ældreplejen domineres af et perspektiv på eleven som lærende. Studiet fremhæver, at der mangler fokus på og redskaber til at understøtte elevens deltagelse i kollegiale refleksionsprocesser og på sammenhængen mellem elevens og medarbejderens læreprocesser, herunder opbygning af kollektive organisatoriske læringspraksisser. At vi i dette scoping

review tillige finder, at få studier tematiserer et organisatorisk læringsperspektiv, viser et potentiale for flere studier om læring som et organisatorisk anliggende for alle aktører. Herunder ser vi et behov for flere studier, der undersøger forhold, der kan fremme organisatorisk læringspraksis og kapacitetsopbygning, samt uddannelse til en sådan praksis.

Implikationer for praksis og forskning

Uddannelse til ældreplejen har potentiale for at etablere sig som et nordisk forskningsfelt i sin egen ret, men forskning med fokus på læring inden for dette distinkte empiriske felt er stadig sparsom. At der er ganske få internationale studier af uddannelse til ældreplejen til trods for en velfunderet erhvervsuddannelsesforskning og sygeplejeforskning kan skyldes, at SOSU-uddannelserne er et forholdsvist ukendt fænomen i mange lande. Samtidig kan det have betydning, at nordiske og nordeuropæiske lande, hvor ældrepleje og omsorgsarbejde er primært offentligt forankret ligesom i Danmark, har organiseret uddannelse til og i ældreplejen på mange forskellige måder. Denne nationale "egenart" kan eventuelt være forklaring på, at langt de fleste inkluderede publikationer (og alle ph.d.-afhandlinger undtagen Wegeners) er skrevet på dansk. Siden midten af 00'erne er der dog sket en gradvis vækst i antallet af ph.d.-afhandlinger med fokus på de danske SOSU-uddannelser, og der er siden skabt omfattende ny forskningsbaseret viden formidlet gennem ikke kun ph.d.-afhandlinger, men også gennem afledte artikler. Når vi tager den politiske interesse og de store organisatoriske, teknologiske og faglige forandringer, som de nordiske lande er fælles om, i betragtning, så er det oplagt, at der er brug for en forskningsbaseret viden, der kan støtte den igangværende og fremtidige udvikling på området.

Om end effekter af forskningen kan aflæses enkelte steder i SOSU-uddannelsernes praksis (fx i pædagogik og didaktik) er det fortsat begrænset, hvor stort et aftryk forskning generelt har på sektoren. Fx er den viden, som er fremkommet af Wegeners forskning i innovation eller Aarkrogs forskning i simulationstræning, primært genkendt og anvendt lokalt på de skoler, der har været involveret i forskningen, mens den er forholdsvist ukendt for andre skoler. Vigtigste årsag til denne diskrepans mellem forskning og uddannelsespraksis synes at være en vis "forskningsuvanthed" – både på skolerne, i sektoren og på uddannelsespolitisk plan. Trods et højt uddannelsesniveau hos skolernes undervisere og ledere, er det kun et fåtal af SOSU-skolerne, som direkte engagerer sig i forskning – det gælder både i form af formaliseret og systematiseret forskningsformidling og involvering i forskningsprojekter og -samarbejder. Om end forskning på SOSU-uddannelsesfeltet er taget til de senere år, fremstår det fortsat som et uddannelsespolitisk uklart forskningsfelt, hvor spørgsmål omkring dedikerede forskningsmidler til området samt forskningsansvar og -forpligtelse er uafklarede. Samlet set opleves et resultat heraf at være en fortsat begrænset implementering

af viden og resultater fra SOSU-uddannelsesforskning på Danmarks SOSU-skoler. Der er således brug for forsker-praktikersamarbejde til at formidle og anvende den forskningsbaserede viden, der er og løbende bliver skabt.

Disse dynamikker mellem forskning og praksis er ikke særegne for SOSU-området, og det er en generel forskningsmetodisk udfordring, at uddannelsesinstitutioner og andre empiriske praksisser risikerer at blive efterladt med et større oversættelsesarbejde, hvis det opleves at forskning på forskellige vis kommer "udefra". Det kan enten være i form af forskere, der primært opholder sig i felten for at producere data, eller i form af ministerielt initierede projekter, som deltagerne ikke føler ejerskab for. Netop fordi ældreplejen og uddannelserne hertil har stor politisk bevågenhed, kan der opstå en oplevelse af at være "forskningsobjekt" uden reel indflydelse på hverken forskningstematikker eller metoder. Bøje og Winum (2020) påpeger netop, at motivationen for skolens medarbejdere i at initiere deres forskningsprojekt (publikation nr. 8 og 9) var, at de over en årrække havde deltaget i ministerielle frafaldsprojekter, som ikke længere gav mening. De ønskede nu at lave noget, der ville give dem noget på et fagligt og personligt plan, og aktionsforskning gav skolens aktører mulighed for at deltage som medforskere og ikke blot som informanter.

Metodisk har arbejdet med scoping reviewet vist os, at ikke alle de forskningspublikationer, der rent faktisk findes, dukker op i de traditionelle databasesøgninger. "Boghylde" blev således et metodisk fund, som kan supplere eksisterende beskrivelser af faser i et scoping review. Hvor litteraturen anbefaler "konsultation" som validering af analyserne, kan vi her tilføje "konsultation" som et givende element allerede i den indledende søgefase. Udover at boghylden var en betydningsfuld metode til at finde relevante publikationer, viste det sig også, at en betydelig del af publikationerne var utilgængelige. For at få adgang til en fjerdedel af publikationerne måtte vi tage personlig kontakt til forfatterne. Dette bevirker, at megen viden er gemt i forskeres bogreoler og computere, hvilket giver risiko for, at den ikke får liv i hverken forskning eller praksis. Denne problematik er tillige relateret til, hvorvidt publikationer tagges (korrekt) og dermed er mulige at fremsøge i databaser. Begge faktorer – at publikationer gemmes i forfatterens arkiver og at de ikke tagges relevant – kan pege på et forskningsfelt, som endnu er under opbygning, og hvor et mere solidt fundament og fællesskab med fordel kan etableres til berigelse for både forskning og praksis.

Begrænsningerne ved scoping review som metode er bl.a. at det kan være svært at definere, hvad der skal "tælle" som forskning. I processen med at lave dette scoping review har vi haft mange iterationer af inklusions- og eksklusionskriterier, og vores endelige inklusion kan sagtens problematiseres. Vi har overordnet defineret publikationerne på deres egne præmisser og anerkendt dem som forskning, hvis de var defineret som sådan af forfatterne. Således er der inkluderet publikationer, der ikke nødvendigvis er peer reviewed. Dette valg afspejler en anerkendelse af den før nævnte "forskningsuvanthed", hvor der kan

være tendens til ikke at følge de normer, der kan bidrage til at gøre sig forskningsmæssigt gældende – som fx at underkaste publikationerne peer review og at gøre dem tilgængelige og mulige at finde for et bredere publikum.

Afsluttende vil vi pointere, at vi har begrænset dette scoping review til en dansk empirisk kontekst, men at det er vores ønske at inspirere til nordiske studier. De nordiske lande er på mange måder sammenlignelige, hvad angår udfordringer, men har tillige erfaringer med forskellige former for professionalisering (Kamp & Hvid, 2012). Vi ser perspektiver for komparative studier, der inkluderer andre lande med tilsvarende organisering af ældreplejen eller lande, hvor uddannelsesindsatsen er integreret i andre sundhedsuddannelser eller i langt højere grad baserer sig på familien eller på frivillighed. Foruden geografiske udvidelser er der også basis for bredere organisatoriske perspektiver som studier af læring i dynamikken mellem uddannelse og ældreplejens arbejdspraksisser, fx i form af kompetenceudvikling på arbejdspladsen (Anvik et al., 2020; Snoeren et al., 2016).

Vi vil afslutningsvis opfordre forskere og praktikere til at skabe flere forskerpraktikersamarbejde, hvor erhvervsuddannelser, professionsuddannelser og universiteter engagerer sig i fælles forsknings- og udviklingsprojekter, gerne i samarbejde med feltets aftagerorganisationer i kommuner og regioner. To eksempler på sådanne igangværende samarbejder forventes afsluttet i 2021. Det ene projekt er et samarbejde mellem SOSU-Østjylland, Aarhus Kommunes omsorgsafdeling og Aalborg Universitet, som omhandler læring i vekselvirkning mellem uddannelse og praksis og med et pragmatisk læringsperspektiv undersøger "tvivl som trigger for læring" (Møller, under udarbejdelse). Det andet projekt er et samarbejde mellem Randers Social- og Sundhedsskole og Aalborg Universitet (Rohwedder, under udarbejdelse). Gennem aktionsforskning undersøges den organisatoriske meningsskabelse og betydningen for implementeringen af pædagogisk ledelse.

Om forfatterne

Britta Møller er ph.d.-studerende ved Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet, samt ekstern lektor på Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet, hvor hun underviser i Master i Læreprocesser på uddannelserne Ledelses- og Organisationsteori og Pædagogisk Ledelse. Hun har mange års erfaring inden for det pædagogiske felt og retter gennem sin forskning et pædagogisk blik på social- og sundhedsarbejdet.

Charlotte Wegener er lektor i læring og social innovation ved Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet, samt forskningskonsulent ved SOSU-Østjylland. Charlotte har særligt to forskningsinteresser; social innovation i velfærdsarbejde og akademisk skrivning, som hun kombinerer til undervisning

af ph.d.-studerende og forskergrupper i Norden. Charlotte har mange års erfaring inden for social- og sundhedsuddannelserne, som underviser, konsulent, uddannelseschef og forsker.

Anne-Birgitte Rohwedder er ph.d.-studerende ved Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet og pædagogisk ledelseskonsulent ved Randers Social- og Sundhedsskole. Hun har mange års erfaring indenfor social- og sundhedsuddannelserne som underviser, konsulent og forsker. Anne-Birgitte har særlig interesse for pædagogisk ledelse og professionelle læringsfællesskaber. Hun er koordinator og underviser for Master i Pædagogisk Ledelse.

Anja Overgaard Thomassen er lektor i organisatorisk læring ved Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet, hvor hun tilknyttet forskningsgruppen Capacity Building and Evaluation. Hun er studienævnsperson for en række deltids masteruddannelser og underviser på bachelor, kandidat og master niveau. Anja er særligt optaget af problembaseret læring, organisatorisk læring og praksisforskning-samarbejde.

René Dybdal er ph.d. og udviklingschef ved Randers Social- og Sundhedsskole. Han er særligt optaget af bæredygtighed og innovation i velfærdsarbejde og -uddannelser, herunder at fremme social- og sundhedsuddannelsernes forsknings- og vidensniveau. René har mange års erfaring som konsulent og chef indenfor velfærdsuddannelserne og med forskning indenfor det sociologiske felt.

Referencer

- Aarkrog, V. (2018a). Learning in simulation-based classes in social and health care programs. I C. Nägele & B. E. Stalder (Red.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER)* (s. 236–253). Vocational Education and Training Network (VET-NET). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319718>
- Aarkrog, V. (2018b). Simulation-based teaching and learning in the social and health care programs: A literature study. I L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Red.), *Emergent issues in vocational education & training* (s. 236–253). Premiss förlag.
- Aarkrog, V. (2019). 'The mannequin is more lifelike': The significance of fidelity for students' learning in simulation-based training in the social-and healthcare programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 1–18. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.19921>
- Aarkrog, V. & Puge, K. (2019). "Man skal holde sig læringsmålene for øje": Resultater fra forskningsprojekt i relation til et regionalt udviklingsprojekt om simulation på fem midtjyske SOSU-skoler. DPU, Aarhus Universitet.
- Anvik, C. H., Vedeler, J. S., Wegener, C., Slettebø, Å. & Ødegård, A. (2020). Practice-based learning and innovation in nursing homes. *Journal of Workplace Learning*, 32(2), 122–134. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2019-0112>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bøje, J. D., Beck, S. & Winum, H. (2014). Learning to stay in school: Selection, retention and identity processes in a Danish vocational educational training programme of basic health and care. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a5>
- Bøje, J. D., Winum, H., Beck, S. & West, D. (2015). *Teori og praksis på SOSU-uddannelserne: Et aktionsforskningsprojekt på SOSU Fyn*. Forlaget UP, Unge Pædagoger.
- Bøje, J. D. & Winum, H. (2020). *Praksisnær udvikling af praksisnær undervisning*. EMU danmarks læringsportal. <https://emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/praksisbaseret-og-anvendelsesorienteret-undervisning/praksisnaer?b=>
- Borchmann, T. (2013). *Unge på kanten: Et kompetence-og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Brandt, L. I. (2013). *Social-og sundhedshjælperuddannelsen – den rette hylde? Et uddannelsessociologisk og livshistorisk perspektiv på frafald og gennemførelse af en erhvervsuddannelse*. [PhD-afhandling, Roskilde Universitet].
- Brandt, L. I. & Larsen, K. (2016). Vanskelig opvækst: En ressource i arbejdet med det vanskelige. *Praktiske Grunde: Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, (1–2), 81–96.

- Dahl, H. M. (2019). Et forandret landskab for ældreomsorg. *Politica: Tidsskrift for Politisk Videnskab*, 51(1), 82–101.
- Danmarks Statistik. (2019). *Erhvervsuddannelser i Danmark 2019*. Danmarks Statistik.
<https://www.dst.dk/site/dst/udgivelser/getpub-file.aspx?id=32526&sid=erhvervsuddannelser%20i%20danmark%202019>
- Davis, K., Drey, N. & Gould, D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 1386–1400. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.02.010>
- Duch, H. S. (2018). Training for a profession: Transition from course to workplace. *Professions and Professionalism*, 8(3), 1–17.
<https://doi.org/10.7577/pp.2021>
- Duch, H. S. (2019). *Professionelle læringsfællesskaber på SOSU: En forskningsrapport fra et aktionsforskningsforløb på en social-og sundhedsskole efteråret 2018 og foråret 2019*. VIA University College.
- Duch, H. S. & Larsen, J. (2015). Skole-og læringsmiljø på social-og sundhedsskoler. I J. Larsen (Red.), *Nye vinkler på erhvervspædagogik* (s. 7–17). Systime.
- Duch, H. & Andreasen, K. E. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education in Denmark: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 195–213.
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.5>
- Elbrønd, M. (2008). *Refleksion i praksis*. RUML, Institut for Filosofi og Idéhistorie, Aarhus Universitet.
- Hansen, H. K. (2006). *Ældreomsorg i et pædagogisk perspektiv*. [PhD-afhandling, Roskilde Universitet].
- Hansen, H. K. (2007). Sprogliggørelse af livserfaringer, følelser og solidaritet i professionel omsorg. *Gerontologi*, 23(3), 8–11.
- Hansen, H. K. (2008). Neglected opportunities for personal development: Care work in a perspective of lifelong learning. I S. Wrede, L. Henriksson, H. Høst, S. Johansson & B. Dybbroe (Red.), *Care work in crisis: Reclaiming the Nordic ethos of care* (s. 73–93). Studentlitteratur.
- Hansen, H. K. & Rasmussen, E. M. (2018). *Med hjerne og hjerte: Aktionsforskning, læring og praksisudvikling*. Frydenlund.
- Kamp, A. & Hvid, H. (2012). *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work. A Scandinavian perspective*. Copenhagen Business School Press DK.
- Jensen, A. W. (2011). Frafaldsbekæmpelse på sosu: Mikroniveauets betydning. I C. H. Jørgensen (Red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 33–48). Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A. W. (2012). *Sosu-elevs læring i skole-praktik-samspillet*. [PhD-afhandling, Roskilde Universitet, Forskerskolen i livslang Læring].

- Jensen, A. W. (2013). Sosu-elever på vej mod en faglig identitet. *Gerontologi*, 29(2), 26–29.
- Larsen, L. (2004). *Det bedste af det vi kan. 1. delrapport: Fastholdelse af elever i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Vejle Amt og Randers*. Roskilde Universitet.
- Larsen, L. (2005). *Det bedste af det vi kan. 2. delrapport: Fastholdelse af elever i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Vejle Amt og Randers*. Roskilde Universitet.
- Larsen, L. (2006). *Det bedste af det vi kan. 3. delrapport: Fastholdelse af elever i de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser i Vejle Amt og Randers*. Roskilde Universitet.
- Lehn-Christiansen, S. (2011). *I sundhedens tjeneste: Om praktiseringer af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. [PhD-afhandling, Roskilde Universitet].
- Lehn-Christiansen, S. (2013a). Pæne piger: Ordentlighed som ideal i uddannelsen af sosu-hjælpere. *Gerontologi*, 29(2), 4–9.
- Lehn-Christiansen, S. (2013b). Sundhedsfremmende sosu'er: Uddannelse mellem ansvarliggørelse og umyndiggørelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 40–48.
- Lippke, L. & Wegener, C. (2014). Everyday innovation: Pushing boundaries while maintaining stability. *Journal of Workplace Learning*, 26(6–7), 376–391. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2013-0086>
- Liveng, A. (2006). Social- og sundhedshjælperelevers omsorgsorientering og hjælperarbejdets modsætningsfyldte krav. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 8(1), 32–48.
- Liveng, A. (2007). Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring: Social- og Sundhedshjælperelevers orienteringer mod omsorgsarbejdet og deres møde med arbejdets læringsrum. [PhD-afhandling, Roskilde Universitet].
- Liveng, A. & Hansen, H. K. (2007, 26. september). *Udvikling og læring på arbejdspladsen: Om at forbygge skandaler gennem faglig udvikling i omsorgssektoren*. [Paperpræsentation] Flere hænder? Velfærd, kvalitet og rekrutteringskrise i omsorgen. Roskilde Universitetscenter.
- Mahler, M., Clancy, A., Johannessen, A., Lind, J., Liveng, A., Sarvimäki, A. & Simonsen, N. (2020). Nordiske sundhedsfremmende perspektiver på ældre menneskers deltagelse og tryghed. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 16(1), 1–19. <https://doi.org/10.7557/14.5176>
- Moldenhawer, B. (2007). Vi skal sikre at de er inden for stien: En analyse af uddannelsespolitisk tænkning og projektarbejdets styringspraksisser på social- og sundhedsassistentuddannelsen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 18–28.
- Møller, B. (in press). Do you have a moment? “Talks-to-go” as practices for workplace learning. I B. Elkjær, M. M. Lotz & N. C. M. Nickelsen (Red.), *Current practices in workplace and organizational learning: Revisiting the classics and advancing knowledge*. Springer. Lifelong Learning Book Series: Rethinking lifelong learning for the 21st century.

- Møller, B. (under udarbejdelse). *Tvivel som trigger for læring: Et pragmatisk bidrag til en arbejds-pædagogik for læring i arbejdet*. [PhD-afhandling, Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation og Psykologi].
- Rohwedder, A. N. (under udarbejdelse). *Pædagogisk ledelse – Hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af "observationer og feedback" på Randers Social- og Sundhedsskole*. [PhD-afhandling, Aalborg Universitet, Institut for Kultur og Læring].
- Rohwedder, A. N. & Engsig, D. G. (2020). Fra individuel læring og simpel problemløsning til professionel læring i lærerkollektivet. *Forskning & Forandring*, 3(1), 89–111. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2153>
- Rumrill, P., Fitzgerald, S. & Merchant, W. (2010). Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. *Work*, 35(3), 399–404. <https://doi.org/10.3233/WOR-2010-0998>
- Snoeren, M., Volbeda, P., Niessen, T. J. H. & Abma, T. A. (2016). Dutch care innovation units in elderly care: A qualitative study into students' perspectives and workplace conditions for learning. *Nurse Education in Practice*, 17, 174–181. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.11.005>
- Wegener, C. (2012a). "Jeg kan godt sige "innovativ" – jeg siger det tit": Begrænser innovationsdiskursen innovation i praksis? *Dansk Sociologi*, 23(4), 29–50. <https://doi.org/10.22439/dansoc.v23i4.4187>
- Wegener, C. (2012b). Public sector innovation: Value creation or value loss? *Life-long Learning in Europe*, (4).
- Wegener, C. (2013). *Innovation – inside out: Change and stability in social and health care education*. [PhD-afhandling, Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation og Psykologi].
- Wegener, C. (2014a). 'Would you like a cup of coffee?' Using the researcher's insider and outsider positions as a sensitising concept. *Ethnography and Education*, 9(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841082>
- Wegener, C. (2014b). "Før var jeg bare Diana, 20 år" – Om distribueret klasserumsledelse og danmarksmesterskaberne i skills. I J. Ager Hansen (Red.), *Hvis klasseledelse er svaret* (s. 45–57). PRAXIS – Erhvervsskolernes Forlag.
- Wegener, C. (2014c). A situated approach to VET students' reflection processes across boundaries. *Journal of Education and Work*, 27(4), 454–473. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.758358>
- Wegener, C. (2015). Et innovationsbegreb på den offentlige sektors præmisser. I O. J. Andersen, L. Gårseth-Nesbakk & T. Bondas (Red.), *Innovasjon i offentlig tjenesteyting* (s. 64–83). Fagbokforlaget.
- Wegener, C. & Lippke, L. (2018). Hverdagsinnovation: Kompetenceudvikling ind i boksen. I C. Wegener & B. Lausch (Red.), *Tæt på kompetenceudvikling* (s. 89–98). Munksgaard.

- Wegener, C. & Lynggaard-Jensen, L. (2018). Drivkraftmodellen: Hverdagen som læremester. I L. Kongsgaard & M. H. Rod (Red.), *Bedre begrundet praksis* (s. 181-199). Samfundslitteratur.
- Wegener, C. & Tanggaard, L. (2012). Innovation som håndværk eller håndgreb. I M. Bendixen & N. C. Nickelsen (Red.), *Innovationspsykologi* (s. 37-72). Dansk Psykologisk Forlag.
- Wegener, C. & Tanggaard, L. (2013). The concept of innovation as perceived by public sector frontline staff: Outline of a tripartite empirical model of innovation. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 82-101.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.707123>



Lærerrollen der blev væk: Opbygningen af et transformativt lærerideal

(The disappearance of the vocational teacher's role:
The construction of a transformative teacher ideal)

Tobias Kidde Skov

VIA University College, Aarhus, Danmark (toks@via.dk)

Abstract

This article raises the question if the role of the vocational teachers needs another teacher's ideal. The foundation of the article is a rising tendency to describe the teacher's role by other means than being a teacher and making the role of the teacher a matter of bringing students safely and easily to a learning outcome, through a teaching task described as both a supervisor, facilitator, motivator, and consultant.

The article commences by explaining the tendency to understand the vocational teacher by others means than a teacher. Through analysis of ideas from Gert Biesta, Hartmut Rosa and Andrea English, the article will point to a transformative teaching ideal as a way of understanding the role of the vocational teacher, and at the same time try to exemplify this teacher ideal through different types of vocational education. The article will conclude by arguing that a transformative understanding of the teacher's role can be seen as a more embracing ideal as opposed to the current trend of constructivism, and at the same time as an ideal, that gives back the original teaching task to the teacher.

Keywords: vocational education, resistance, transformation, discontinuity, resonance



Indledning

At skulle forklare en erhvervsskolelærers rolle for mine studerende på Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik er blevet en svær og mere kompleks opgave. Som underviser på uddannelsen oplever jeg ofte de studerendes frustrationer med at forstå, hvordan de skal agere og forholde sig til en rolle som erhvervsskolelærere. De studerende ønsker at tilegne sig pædagogisk og didaktisk viden og erfaring med muligheden for både, at kunne forstå hvad deres rolle som erhvervsskolelærer er, og deraf med muligheden for at kunne "løse" den opgave. Dette ønske præsenteres ofte med en egenmetafor om at få fyldt en værktøjskasse op med tiltag, metoder og forståelser, som kan hjælpe dem i rollen. En rolle som lærerne på erhvervsskolerne gerne vil forstå og lykkes med, men som i dag fremstår mere udefineret end for bare 10 år siden.

I erhvervsskolesammenhænge ses det ofte, at nye pædagogiske retninger og didaktiske metoder diskuteres og indføres en årrække efter, at de har været i grundskolen. Dette ses lige nu med et stort fokus på eksempelvis læringsbegrebet og relaterede begreber om læringsmål, facilitering, undervisningsdifferentiering og feedback. Den øgede interesse for læringsbegrebet, blandt andet med inspiration fra en konstruktivistisk læringsteori (Rømer, 2017), har været med til at udvide definitionen af erhvervsskolelærers rolle og opgave, og skabt et nyt vokabular for forventningerne til lærerens roller. Det ses eksempelvis når erhvervsskolelæreren beskrives som en faciliterende underviser, der skal gøre læreprocessen let for eleven, med fokus på rammesætning, feedback og evaluering (Kaatmann, 2021). Eller gennem den teori, som de studerende på diplomuddannelsen bliver introduceret for. Her bliver lærerens rolle beskrevet som repræsentant, instruktør, konsulent eller deltager (Beck, 2016, s. 59), som mester, værkførelse og konsulent med fokus på undervisningsdifferentiering (Svejgaard, 2011) eller med henvisning til inddragelsen af teknologi i undervisningen, som designer, konsulent, vejleder, facilitator, coach og medlærer (Holm Sørensen m.fl., 2010).

Det nye vokabular understreger et fokus på, hvad eleverne skal lære og, hvordan læreren i forskellige roller kan understøtte eleverne i en proces, som skal gøre det let for eleverne, at opnå forhåndsdefineret mål. Det fornyet fokus på lærerens mange roller, har samtidig unødigt gjort erhvervsskolelæreren til en form for teknikker, designer og tilrettelægger, som udelukkende er til for at understøtte, forsimple og optimere elevernes læring (Rømer, 2017; Tanggaard, 2017). Lektor Thomas Aastrup Rømer sætter denne kausale forståelse af undervisning på formel således: læring 0 – metode (årsag) – læring 1. Hvis der efter metodens intervention, kan konstateres en forandring mellem læring 0 og læring 1, ja så virker metoden (Rømer, 2010, s. 43), og her kan metoden med fordel forstås som den rolle læreren indtager. Som den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biesta beskriver det, så er det som om det fornyet fokus på læringsbegrebet, har opgivet forestillingen om, at en lærer kan lære sine elever noget, og at eleverne

kan lære noget af deres lærer (Biesta, 2014). Biestas bekymring er, at den konstruktivistiskinspirerede læringsforståelse, leder læreren ud i en forlegenhed af egen undervisning og i det hele taget en fortvivlelse omkring identiteten som lærer. Er lærerne blot vejledere, facilitatorer eller konsulenter for elevernes læring, og hvad vil det i det hele taget sige at være erhvervsskolelærer? Det giver identitetsudfordringer for erhvervsskolelæreren, for hvad er formålet som lærer på en erhvervsskole, og hvordan skal man heraf forstå sin rolle?

Hvor omfanget af de nye lærerroller kan få de studerende på diplomuddannelsen til at blive forpustet og anse de rolledefinitioner som både konfuse og komplekse, udvisker det nye vokabular også forståelsen af en egentlig opgave og rolle som erhvervsskolelærer. Hvornår og hvordan påtager læreren sig alle disse forskellige roller og er rollerne blot nogle kasketter, som hurtigt kan skiftes ud, alt efter elevernes læringspotentiale og proces? De mange lærerroller som det overnævnte læringssyn inspirerer til, kalder på en anden formulering af erhvervslærerens rolle og et ideal, som ikke kun sigter på, at understøtte eleverne mod let at nå forskellige målpinde, men også udvikler dem og åbne verden op for dem i alt sin udfordretthed og kompleksitet. Eleverne skal ikke kun formes og disciplineres frem mod noget specifikt, men også udfordres til at blive handlende subjekter, som oplever uddannelse som noget vanskeligt og frustrerende (Biesta, 2014). Med udgangspunkt i tanken om, at eleverne igennem deres erhvervsuddannelse skal møde modstand og vanskeligheder, vil artiklen formulere et transformativt lærerideal, som et grundlag for at forstå erhvervsskolelærerens rolle.

Et transformativt udgangspunkt

For at argumentere for et transformativt lærerideal er det væsentligt først kort at forstå hvad der menes med lærerens rolle, og samtidig tydeliggøre en skelnen mellem forståelsen af et transformativt lærerideal og den transformative lærings-teori.

Når der i artiklen arbejdes med lærerens rolle forstås det ind i en ramme, hvor lærerrollen kan beskrives som den kulturelle, psykologiske, dannelsesmæssige og metodiske forvaltning af den opgave, det er at være erhvervsskolelærer. Lærerens rolle bliver at forsøge at lære, danne og udvikle eleverne, så de får de bedste forudsætninger for et kommende arbejdsliv, og rollen bliver på den baggrund at skabe og understøtte et undervisningsmiljø, som eleverne kan lære, danne og udvikle sig i. Med et transformativt lærerideal som grundlag indebærer rollen som erhvervsskolelærer at planlægge en undervisning, som kan indgyde modstand og vanskeligheder hos eleverne og udfordre dem.

Dette betyder ikke, at læreren ikke forsat skal forholde sig til de målpinde, som er en grundlæggende del af undervisningen på erhvervsuddannelserne, men formålet her er at konkretisere lærerens rolle og forsøge at simplificere lærerrollen, så den opleves mindre omfangsrig og udefineret.

I et forsøg på at konkretisere hvad der menes med et transformativt lærerideal er det relevant at skelne mellem et transformativt lærerideal og den transformative læringsteori. Når transformationer handler om læringsprocesser arbejdes der psykologisk med læringsbegrebet, og deraf hvordan eleverne kognitivt ændrer sig i takt med, at de møder noget nyt og anderledes i undervisningen. Billedligt bliver denne proces ofte skitseret som en puslespilsbrik, som ikke passer ind med de øvrige brikker i hovedet på eleven, men som efter forskellige bearbejdninger af den nye viden alligevel kommer til at passe sammen. Eleven må i denne proces tilbage og forholde sig til tidligere viden og erkendelser, og eventuelt ændre grundopfattelser i arbejdet med, at få brikkerne til at passe. Den transformativ læring tildeler på den måde refleksion en bestemt funktion, nemlig det at revurdere de overbevisninger og forforståelser vi har, og via handlinger og bearbejdninger skabe nye indsigter og begrundelser. Processen kan minde om den Aastrup Rømer beskrev ovenover, men her dog med det udgangspunkt, at eleverne møder forskellige former for indhold og opgaver, som ikke umiddelbart passer ind i deres nuværende begrebs- og forståelsesverden. Den psykologiske tilgang til transformationer ses bl.a. hos professor emeritus Knud Illeris som bruger begreber som følelse, mentale skemaer og personlighed til at beskrive transformativ læring som ændring af identitet (Illeris, 2006, 2013).

Det er ikke med dette kognitive, psykologiske fokus på elevernes transformative processer, at denne artikels lærerideal skal forstås. Det transformative lærerideal trækker på pædagogiske og sociologiske begreber fra uddannelsesfilosof Gert Biesta, professor Hartmut Rosa og uddannelsesforsker Andrea English, som alle arbejder med begreber, som kan beskrive elevernes møde med modstand og vanskeligheder, ligesom de alle tre kan være med til at belyse, hvilken rolle erhvervsskolelæreren kan have. Samtidig er idealet også inspireret af en pragmatisk tænkning, hvor usikre situationer, tvivl og forvirring er med det at skabe refleksiv tænkning og udvikling (Dewey, 2009) Det er i en undervisning hvor eleverne møder opgaver, øvelser og aktiviteter de ikke forstår, som de betegner som vanskelige eller ikke kender til, at eleverne udvikler sig og skaber nye horisonter. Den amerikanske filosof John Dewey beskrev blandt andet den refleksive tænkning som;

at etablere de betingelser, der kan vække og styre nysgerrigheden, om at skabe sammenhæng i de oplevede ting, en sammenhæng, der senere vil fremme strømmen af spontane tanker og føre til formuleringen af problemstillinger og formål, der fremme sammenhængen, i tankestrømmen. (Dewey, 2009, s. 54)

Det transformative lærerideal lægger sig ikke direkte op af den refleksive proces som Dewey formulerer, men er inspireret af de oplevelser som Dewey beskriver, hvor nysgerrighed, sammenhænge, tankestrømme og afprøvning bliver en del af det, at møde modstand. Dewey skriver blandt andet at

...lærere, der har hørt, at de skal undgå emner, som er fremmede for elevernes erfaringer, overraskes ofte over, at børn vågner op, når de introduceres for noget, de ellers ikke kender til, mens de forbliver ligeglade, når de præsenteres for det, de i forvejen kender. (Dewey, 2009, s. 237)

Det er denne oplevelse, som idealet er inspireret af og vil forsøge at formulere igennem et transformativt lærerideal. Idealet vil arbejde med at kvalificere, beskrive og begrunde et ideal, som formulerer erhvervsskolelærerens rolle og samtidig forsimples den i henhold til tidligere beskrevet tendens til at mangfoldiggøre lærerrollen.

Formålet med et ideal er at give erhvervsskolelæreren en mulighed for at sigte efter noget, at forstå sin lærerrolle ud fra. Det betyder ikke, at idealet er et koncept som via formål og mål kan beskrive, hvordan læreren opnår en undervisningsmæssig succes. Idealet er muligheden for at arbejde med en konkret rolle og opgave som lærer, der styrker undervisningen, men som ikke er mulig at leve op til i alle undervisningssammenhænge. Deraf er undervisning i sin grundstruktur for ustyrlig, paradoksal og svær at detailstyre og arbejdet med idealet bliver derfor at forestille sig undervisningen med risiko for, at man ikke altid lykkes (Biesta, 2014; English, 2014)

Jeg vil vende tilbage til, hvordan det transformative lærerideal kan formuleres og se ud, og vil for at begrunde idealet, i næste afsnit analysere tre transformative begreber, henholdsvis Gert Biestas begreb om modstand (Biesta, 2014, 2015, 2018), Hartmut Rosas begreb om resonans (Rosa, 2020; Rosa & Endres, 2017) og Andrea Englishs begreb om productive struggle. (English, 2014; Murdoch m.fl., 2020)

Undervisning som modstand

Uddannelsesfilosoffen Gert Biesta udfolder igennem flere tekster og bøger sin argumentation for modstand og forstyrrelser i undervisnings- og uddannelsessammenhænge (Biesta, 2014, 2015, 2018). Biesta beskriver i bogen *Undervisningens genopdagelse* (2018), hvad der sker når eleverne i skolen møder modstand. Biesta mener at mødet med modstand er elevernes mulighed for at mærke og opleve at verden eksisterer ikke kun som en projektion af vores sind, men som en andethed, hvor verden opleves og skaber erfaringer og emancipation. Men modstand er genstridigt og svært at forholde sig til, og ofte vil man som lærer søge efter de aktiviteter, opgaver og øvelser, som eleverne kan få en umiddelbar succes med. Derfor vil eleverne i mødet med opgaver, øvelser og aktiviteter som yder modstand, ofte forsøge at nedkæmpe modstanden, dette kalder Biesta for *verdensdestruktion*, eller forsøge at undgå modstanden, ved at trække sig og dermed opleve det Biesta kalder *selvdestruktion* (Biesta, 2018, s. 37). Verdensdestruktion og selvdestruktion er modstandens to ekstremer som eleverne positionerer sig ved når modstanden ikke er velkommen, og de positioner som læreren vil

forsøge at undgå, så eleverne i mødet med modstand i stedet oplever nye og anerledes erkendelser. Derfor formulerer Biesta også en mellemposition, en frustrerende gråzone (Johansen, 2017), som er her eleverne træder ind i mødet med modstanden og former en dialog, som er med til skabe erkendelser og følelsen af eksistens i verden. Mødet med modstanden bliver en mulighed for eleverne til at dvæle ved indholdet, undersøge det de arbejder med og omforme deres tænker-måder og ideer. Selvom om modstandens to ekstremer ifølge Biesta vil være tillokkende for eleverne at søge hen i mod (da de her let kan enten afvise eller tilintetgøre den undervisningssituation de er sat i) så er det lærerens rolle, at forsøge og skabe rammerne for mellempositionen. Det bliver lærerens rolle, at skabe et undervisningsrum hvor det at møde modstand anses som vigtigt, positivt og meningsfuldt (Biesta, 2018).

Man vil som erhvervsskolelærer skulle forsøge at udforme opgaver, øvelser og aktiviteter som skaber et møde mellem eleven og modstanden. Det kunne eksempelvis være de merkantile elevers møde med en svær kundecase, tømreelevenes møde med uigennemskuelige konstruktioner eller frisørelevernes møde med en ny og anderledes klippeteknik, hvor mødet med modstanden i første omgang nager, irriterer og skaber udfordringer, men hvor oplevelsen gerne skulle være med til, at skabe nye erkendelser om indholdet og eleverne selv som fagpersoner i verden. For sociologen Richard Sennett handler det om at identificere sig med og erkende modstanden, for deraf at kunne justere og omkonfigurere den, så man netop ikke afviser den eller lader sig opsluge af den, men forbliver i en mellemzone (Sennett, 2009, s. 224). I eksemplet med frisøren, skal frisøreleverne få en oplevelse af, at selvom den nye frisur med den nye klippeteknik fremstår vanskelig og svær, så kan arbejdet med den, give eleverne et perspektiv og nogle erkendelser af deres fag, som genkendelige instrumentelle teknikker ikke kan.

Biestas eksistentielle forståelse af mødet med modstand, bl.a. med reference til Hannah Arendt og Emmanuel Levinas, tager altså udgangspunkt i et ønske om at ville eksistere i verden og møde og erfare, at verden ikke altid er som man ønsker (Biesta, 2015), og Biesta sætter dermed et lighedstegn mellem mødet med modstanden i undervisningen og det levede liv uden for undervisningen. Det bliver lærerens opgave at overbevise eleverne om, at undervisningens indhold, opgaver, øvelser og aktiviteter som yder modstand og er vanskelige og forstyrrer, tildeler eleverne en mulighed for at møde verden, erkende den og eksistere. Eleverne vil møde de samme typer af modstand ude i arbejdslivet, når de er færdige med deres uddannelse og pædagogikkens opgave er at skabe et refleksionsrum hvor dette møde kan opstå (Biesta, 2018). Eleverne skal ikke kun mødes med veldefinerede mål som de vejledes og faciliteres henimod, men også kunne fordybe sig i et indhold, som kan yde modstand gennem forskellige lærermæssige tiltag.

Biesta skaber med sin forståelse af modstand en lærerrolle, hvor lærerne indgyder en modstand hos eleverne, som det er op til eleverne selv at bearbejde og forstå, med muligheden for at opnå nye erkendelser og udvikle sig. Den umulige kundecase hos de merkantile elever kan måske ikke nødvendigvis løses med det samme ud fra kendte teorier og begreber, men den kan være med til at give eleverne en oplevelse af, hvordan den merkantile verden ser ud og hvordan eleverne selv kan indfinde sig i den.

Resonans og det knitrende klasseværelse

Den tyske professor og sociolog Hartmut Rosas udgangspunkt for en transformativ oplevelse, er en hypotese om, at den menneskelige verden opleves som modstand. Rosa forsøger fænomenologisk at forstå, hvad det er som knitre i undervisningen og antyder samtidig, at mødet med modstand er en form for grundvilkår for den menneskelige væren og essensen af de relationer vi møder og oplever i verden. Rosa bruger begrebet *resonans* (Rosa, 2020; Rosa & Endres, 2017), som en måde at beskrive de relationelle forhold, individet kan møde i forskellige former for ukontrollerbare oplevelser. På samme måde som Biesta betoner Rosa en mellemposition for mødet med modstanden, når han skriver:

For faktisk kan vi kun opleve resonans mellem mennesker og ting, når de så at sige er "halvkontrollerbare", når de bevæger sig mellem total kontrollerbarhed og det helt ukontrollerbare. (Rosa, 2020, s. 39)

Hvis mødet med modstand er et menneskeligt vilkår, peger denne forståelse på, at eleverne på erhvervsuddannelserne gennem læreren skal møde forskellige former for modstand, som en del af en helhedsorienteret undervisning.

Rosa oplister fire kendetegn på resonans; *påvirkning*, *selvvirksomhed*, *forvandling* og *det ukontrollerbare* (Rosa, 2020) I påvirkningen er det menneskets møde med et andet menneske som skaber resonans. Det er oplevelsen af impulser som opstår i dette møde som skaber oplevelsen. Erhvervsskolelærerne møder eleverne med fagets formål, mål og indhold og eleverne møder lærerne med forventninger, krav og nysgerrighed til faget. Hvis den gensidig påvirkning lykkes, vil eleverne opleve og udvikle en indre interesse for faget, og læreren vil opleve at eleverne responderer på det som bliver præsenteret for dem. Læreren ville kunne mærke at eleverne bliver påvirket og ikke passivt acceptere det de bliver mødt med.

Dette møde med resonans sker dog ifl. Rosa først når man som individ også responderer på den påvirkning man møder. Som elev møder man ikke kun lærernes intentioner med et tomblæk og en opgivende rysten på skuldrene, men accepterer påvirkningen som en interesse i sig selv og en nysgerrighed, som fører til en dannelsesmæssig udvikling, deraf selvvirksomheden. Rosas beskrivelse af

mødet med resonans minder om Biestas mellemzone, hvor eleverne også accepterer den modstand de mødes med. Som lærer og elev bevæger man hinanden, og dette sker bl.a. når det lykkes læreren at skabe et knitrende undervisningsrum (Rosa & Endres, 2017). Ud fra mine egne tidligere observationer fra struktørudannelsen, var det tydeligt at fx værkstedsundervisningen ofte kan opleves som et knitrende undervisningsrum, hvor eleverne har gang i flere forskellige processer på samme tid og hvor eleverne både overvejer deres arbejde, diskutere det med læreren og frustreres over det med deres klassekammerater (Skov, 2020)

Rosa beskriver det tredje kendetegn som en transformativ proces, hvor menneskets møde med påvirkningen forvandler dem i forhold til verden. Her ses i særdeleshed en dannelsesmæssig figur, hvor eleverne oplever, at de påvirkninger de møder er med til at skabe nye forståelser og skabe muligheden for at se sig selv på en anden og ny måde. Leo Kommicke-Konnerup skriver med udgangspunkt i den tyske professor Klaus Prange, at det i arbejdet med håndværket for eleverne ikke kun handler om tekniske færdigheder, men også om fx moralske dyder (Kommische-Konnerup, 2019). Her stifter eleverne gennem resonans bekendtskab med flere sider af deres erhvervsuddannelse og forstår eksempelvis deres fag som andet end opfyldelsen af bekendtgørelsen for faget. Tømrereleven forstår ikke kun sine håndværksmæssige kompetencer, som evnen til at bygge et hus, men også hvordan huset kan blive hjemmet for en familie, hvor børn kan vokse op og hvor forskellige liv kan formes, leves og udvikles. På den måde kan tømrereleven komme til at erkende sig selv og sit fag, som et væsentligt bidrag til verden.

Det sidste kendetegn hos Rosa handler om det ukontrollerbare som et grundlag for resonans. Mødet med resonans kan aldrig kontrolleres, og det ukontrollerbare vil altid være et vilkår i større eller mindre omfang, også i undervisningen. Erhvervsskolelæreren kan aldrig garantere eleverne en oplevelse af resonans, men læreren kan understøtte muligheden for, at eleverne oplever det ved at skabe en undervisning, som forholder sig til det ukontrollerbare. Hvis eleverne skal møde modstand og opleve resonans sker det ikke igennem en undervisning som er grundlæggende stabil, tryghedsskabende og let, men igennem en undervisning som først bliver essentielt og eksistentiel vigtig med en manglende kontrol og en følelse af uoverensstemmelse (Brunstad, 2010; Lindseth, 2014)

På flere måder taler Biesta og Rosa begge ind i et transformativt lærerideal, hvor lærerens opgave bliver at planlægge og fordre en ukontrollerbar undervisningsform, hvor eleverne kan opleve at møde modstand fra enten læreren eller indholdet, en modstand som kan irritere og vanskeliggøre arbejdet med undervisningsaktiviteterne, men som også skaber grundlaget for nye dannelsesmæssige erkendelsesformer.

Diskontinuitetens pædagogik

Uddannelsesforsker Andrea English arbejder i sin fortolkning af transformationer med begrebet *productive struggle* (English, 2014; Murdoch m.fl., 2020) som tager udgangspunkt i teoretiseringer over diskontinuiteter med hovedsagelige referencer til Johan Friedrich Herbart og John Dewey. English er den af Biesta, Rosa og hende selv som kommer tættest på at beskrive en tydelig lærerrolle ift. hvordan læreren skal agere i undervisningen. Jeg vil her både analysere begrebet *productive struggle* og lærerens rolle hos English.

English begrundet sin position med den misforståelse, at læreren kan prædeterminere hvad eleven forventer og ikke forventer af det materiale de bliver præsenteret for, og at læreren skal forsøge gøre undervisningen forventelig (English, 2014, s. 25). I denne forståelse vil læreren hele tiden fokusere på, at den nye viden som eleven skal tilegne sig, hænger sammen med den viden eleven har i forvejen, i en form for assimilativ proces. English kritiserer her indirekte denne artikels udgangspunkt, nemlig et for stort fokus på at gøre læringsprocesserne lette og lærerens rolle som alt andet end en lærer. Det er, mener English, når eleverne har transformativ oplevelser, at det virkelige lærings- og dannelsespotentialer står frem. Det er når eleverne opdager, at de ikke ved det hele på forhånd og gennem mødet med diskontinuitet, oplever at verden åbner sig på ny. På den baggrund bliver det lærerens rolle at kultivere en indre konflikt hos eleverne, og bringe nye og andre perspektiver ind, som modsiger elevenes nuværende viden og forståelser. Eleverne skal igennem en oplevelse af fornyet bevidsthed, forstå sig selv på nye måder og transformere deres viden over i nye muligheder og perspektiver. (English, 2014).

Når eleverne bringes i de overnævnte situationer, oplever de *productive struggle* (English, 2014, s. 124; Murdoch m.fl., 2020), en produktiv modstand, som åbner verden for eleverne. Med reference til især Herbart beskriver English lærerens rolle med at skabe *productive struggle* som en moralsk guide, som ikke skal fortælle eleverne, hvad der rigtigt eller forkert, eller hvilken vej de skal gå (English, 2014, s. 33). I stedet skal læreren understøtte elevernes oplevelser med at møde modstand og give eleverne mulighederne for selv at arbejde med, hvad de rigtige og forkerte løsninger kan være. Det er en respekt for elevernes frihed og muligheden for at udøve selvkritik og udvikle sig selv.

I define the educational relation as the relation between teacher and learner that supports the learner's striving toward moral self-determination and thus neither imposes the will of the teacher onto the learner nor forces the learner to blindly conform to societal norms. (English, 2014, s. 43)

Englischs perspektiv ses blandt andet også hos den franske filosof Jacques Rancière, som argumenterer for *den udvidende lærer*, som sætter eleverne fri og lader dem arbejde med indholdet. Her understøtter læreren eleverne med at blive på

sporet, så de forsætter med at være nysgerrige og søgende på det givne indhold (Ranciére, 2020).

Med forsøget på at skabe productive struggle beskriver English lærerens kompetence til, at lytte til eleverne. At lytte til eleverne handler om fornemme og overveje, hvornår eleverne har brug for at blive kultiveret med modstand, hvor spørgsmål og overvejelser bruges til at bringe eleverne i konflikt med undervisningsaktiviteterne og skabe forudsætningerne for transformationer (English, 2014, s. 44). Lytterollen bliver lærerens værktøj til at vide, hvornår eleverne har brug for at blive udfordret på deres overvejelser, holdninger og egeninteresser. Netop denne evne til at forstå, lytte, fornemme og overveje er det English med en reference til Herbart kalder *pædagogisk takt* (English, 2014).

English peger i lighed med Rosa på lærerens rolle i at bringe eleven frem til mødet med modstanden. Læreren har en rolle med at lytte og forstå, hvordan og hvornår eleverne har de optimale rammer for ikke kun at møde modstanden, men også acceptere og arbejde med den.

Tegningerne til et transformativt lærerideal

På baggrund af analysen af begreber fra Biesta, Rosa og English vil dette afsnit skitsere, hvad der kan forstås med et transformativt lærerideal. Samlet peger Biesta, Rosa og English alle på modstanden som et menneskeligt vilkår og et møde, som er med til at skabe mennesket. Med det grundlag bliver det transformative lærerideal et ideal hvor erhvervsskolelæreren indgyder og skaber forudsætningerne for mødet mellem modstanden og eleven. Mødet med modstanden skal ikke slå eleven ud af kurs eller få eleven til at afvise indholdet, men kultivere eleven, og give ham eller hende mulighed for at komme i en zone hvor modstanden accepteres, bearbejdes og understøtter nye erkendelser.

Det transformative lærerideal forsøger altså ikke at drive erhvervsskoleeleverne på vildspor. Tømrerlæreren vil ikke bede eleverne om at konstruere arbejdstegninger, de ikke har forudsætningerne til eller har lært på uddannelsen endnu. Tømrerlæreren vil i stedet lade eleverne møde forskellige træsorter, som reagerer forskelligt når de bliver bearbejdet og lade eleverne møde håndværksopgaver, som ikke har et prædefineret svar, eller lade eleverne møde cases fra tømrervirksomheder, som giver dem muligheden for at reflektere over, hvilken håndværker de gerne vil blive. Den merkantile lærer vil heller ikke fremsætte umulige og urealistiske butikscases for sine elever, men måske i stedet føre dem mod at arbejde med forskellige dilemmaer fra butiksverdenen (udfordrende kunder eller hvordan man som butiksejer forholder sig til Covid-19 restriktioner), som ved deres løsningsforlag skaber nye dilemmaer. Og kokkelæreren vil ikke slavisk gennemgå en konkret madopskrift med eleverne, men lade dem være i frustrationen over ikke nødvendigvis at kende til rettens afsluttende udseende eller hvornår de enkelte tilberedninger reelt kan betragtes som færdigtilberedte.

Det handler for erhvervsskolelæreren om at finde de steder i undervisningen, som har potentiale til at yde eleverne produktiv modstand, hvad enten det er indholdet, opgavernes udtryk eller undervisningens form.

Både Rosa, Biesta og English iscenesætter læreren som den afgørende faktor for eleverne og hvis eleverne skal lære noget, skal læreren ikke præsentere forenkede og lette løsningsopgaver for dem, men i stedet være faktoren som skaber følelsen og muligheden for resonansoplevelser. Eleverne oplever ikke resonans eller modstand ved, at læreren indtager en hel række af forskellige roller og positioner og gøre undervisningen let for eleverne.

Med det transformativ lærerideal handler det for erhvervsskolelæreren i stedet om at skabe et undervisningsrum, hvor eleverne ikke blot skal lære af en opgave, som læreren efterfølgende via konkrete mål kan vurdere om er løst korrekt eller ej. Det erhvervsskolelærerens opgave at se og lytte på eleverne for at vurdere, hvordan og hvornår i undervisningen der kan sættes ind med en kultivering af eleverne og hvornår det ukontrollerbare sættes i scene. For både English og Biesta indbefatter det også, at løbe en risiko, når man som lærer ikke er sikker på, at de tiltag man sætter i gang i sin undervisning, rent faktisk også vil lykkes, og eksempelvis skabe modstand (Biesta, 2014; English, 2014) Der vil altid være en mulighed for, at undervisningen mislykkes, eller som med Biestas modstandsdistinktion, at eleverne ender i destruktive positioner, i stedet for transformativ oplevelser.

Man kan naturligvis rejse en kritik af det transformativ lærerideal for måske at gøre eleverne dygtigere end de egentlig er og ligge til grund, at eleverne altid af natur vil acceptere at bringes i transformativ situationer. Eleverne bliver nødt til at have nogle grundlæggende faglige og undervisningsmæssige forudsætninger for overhovedet at kunne møde modstand. Man vil også kunne kritisere idealet for en mulig romantisering af undervisningen, som ikke tager højde for hvad man som lærer gør, hvis elevernes i sidste ende ikke opnår de målpinde, som er grundlaget for at kunne gennemføre uddannelsen. Der er ingen erhvervsskolelærere som ønsker at give deres elever en oplevelse af, at de altid sættes i positioner hvor tingene er svære, eller hvor succesoplevelsen i løsningen af en given undervisningsaktivitet ikke stod mål med oplevelsen af, at aktiviteten var vanskelig og ydet modstand. Det transformativ lærerideal kan sagtens udsættes for en sådan kritik, men samtidig argumenterer idealet for at kunne leve op til en tydelig helhedsorienteret undervisning, hvor mødet med modstand i form af forskellige vanskelige opgaver, viser eleverne deres fag i virkelige situationer, som en virkningsfuld vekseluddannelse. Det handler ikke om at gøre undervisningen så svær for eleverne at de vælger den fra, men planlægge de rette undervisningsmæssige rammer for, at elevernes møde med modstand bliver et frugtbart møde, hvor undervisningsaktiviteterne nok er vanskelige og kan skabe forhindringer, men hvor det for eleverne også kan ses som erkendelsesmæssige muligheder. Det

kræver at eleverne i en eller anden grad også kender deres fag og at undervisningen er tilpasset eleverne, så modstanden ikke bliver til negative forhindringer, men positive bekendtskaber.

Med det transformativ lærerideal mener jeg, at erhvervsskolelæreren får sin oprindelige lærerrolle igen, hvor udgangspunkt er indholdet og hvor erhvervsskolelæreren med sin viden bliver omdrejningspunktet for undervisningen. Det bliver et lærerideal, som med en let inspiration fra en uren pædagogik (Brinkmann m.fl., 2011) tager udgangspunkt i lærerens rolle og fagets indhold, og derigennem skaber en sammenhæng, hvor eleverne arbejder konkret, nysgerrigt og fordybende med indholdet, og i den proces møder modstand som er med til at udvikle og danne dem. På samme vis understøtter læreridealet erhvervsuddannelsernes vekseluddannelsesprincip som hviler på en tanke om en sammenhæng mellem skole og virksomhed. Denne vekselvirkning har især sin styrke i, at lade eleverne møde forskellige former for modstand i deres fag, som kan relateres til den modstand, som eleverne også ville møde i det arbejdsliv de efter endt uddannelse bliver en del af. Erhvervsuddannelserne understøtter deraf sit eget formål som et sted, der er med til at danne og uddanne elever, som både er klar på at møde erhvervets udfordringer, men som også er i stand til at være i den modstand de møder, hvor tålmodighed og identifikation med modstanden, hos fx en håndværker, udtrykker en evne til at fastholde en frustrerende opgave (Sennett, 2009).

Med det transformativ lærerideal bliver et dannelsesprojekt på erhvervsuddannelserne også mere synligt, hvor mødet med det ukendte skaber en sammenhæng mellem uddannelse og verden. Dannelsesfiguren hjem-ud-hjem kan ses som en transformationsforståelse, hvor mødet med verden, udeheden og det ukendte i sidste ende bringer eleverne hjem igen, med nye perspektiver og erkendelser.

Afslutning

Jeg har i artiklen forsøgt at formulere et transformativt lærerideal som en anden forståelse af erhvervsskolelæreren rolle som lærer. Med udgangspunkt i en moderne tendens til at tillægge læreren forskellige og mindre gennemsigtige rollebetegnelser, og med tendens til at tænke læring som lærerunderstøttelse, målstyring og forsimpning af undervisningsaktiviteter, blev et alternativt lærerideal begrundet.

Med udgangspunkt i en filosofisk analyse af begreber fra Gert Biesta, Hartmut Rosa og Andrea English blev fokus flyttet fra de mange mere eller mindre uforståelige og ofte undefinerede lærerroller, til et lærerideal med fokus på en transformativ tilgang. Her er det erhvervsskolelæreren, som iscenesætter indholdet og gennem didaktiske valg, tiltag og forskellige møder med det faglige indhold,

skaber en mulighed for at eleverne kan møde modstand. Mødet med modstanden skaber et udgangspunkt for, at eleverne ikke entydigt lærer frem mod konkrete definerede målpinde, men arbejder med et indhold, som i sidste ende ikke kun gør at de lærer noget om og fra deres fag men også erkender, danner og udvikler sig.

Om forfatteren

Tobias Kidde Skov, adjunkt, VIA University College. Tobias arbejder med udvikling af pædagogisk og uddannelsesmæssig tænkning samt underviser på Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik.

Referencer

- Beck, S. (2016). *Pædagogikum mellem teori og praksis- en brugsbog til de almindidaktiske moduler*. Frydenlund.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko: I uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene? Om uddannelse, modstand og dialogen mellem barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 105–122). Hans Reitzel.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Brinkmann, S., Aastrup Rømer, T. & Tanggaard, L. (2011). *Uren pædagogik*. Klim.
- Brunstad, P. O. (2010). Diskontinuitetens pædagogikk. I S. Rise (Red.), *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på dannelse i antikken og i moderne tid* (s. 241–259). Tapir akademisk forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker* (Dewey biblioteket). Klim.
- English, A. R. (2014). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as transformation*. Cambridge University Press.
- Holm Sørensen, B., Audon, L. & Tweddell Levensen, K. (2010). *Skole 2.0*. Klim.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet: Kunsten at forblive et rigt samfund*. Samfundslitteratur.
- Johansen, M. B. (2017). "En frustrerende gråzone" – Gert Biesta og den uddannelsesmæssige betydning af modstand. I O. Morsing & L. Granjean (Red.), *Uddannelse for en menneskelig fremtid: Gert Biestas pædagogiske tænkning* (s. 35–50). Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2019). Prange og pædagogik: Pædagogisk praksis som håndværk. I A. Von Oettingen (Red.), *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 185–196). Hans Reitzels Forlag.
- Kaatmann, S. (2021). *Den faciliterende underviser*. EMU.dk.
<https://emu.dk/eud/paedagogik-og-didaktik/praksisbaseret-og-anvendelsesorienteret-undervisning/den-faciliterende>
- Lindseth, A. (2014). Svarevne og kritisk refleksjon: Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. S. Methi & J. McGuirk (Red.), *Praktisk kunnskap som forskning: Antologi over yrkeserfaringer som utgangspunkt for fortsættelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 43–60). Fagbokforlaget.
- Murdoch, D., English, A., Hintz, A. & Tyson, K. (2020). Feeling heard: Inclusive education, transformative learning, and productive struggle. *Educational Theory*, 70(5), 653–679. <https://doi.org/10.1111/edth.12449>
- Ranciére, J. (2020). *Den udvidende lærer: Fem lektioner i intellektuel emancipation*. Antipyrine.
- Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistens.

- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Rømer, T. A. (2010). *Uddannelse i spænding: Åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynskomstens pædagogik*. Klim.
- Rømer, T. A. (2017). Undervisningens gavegivning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 73–89. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27689>
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren – Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd*. Hovedland.
- Skov, T. K. (2020). Dannelse i et videnskabsteoretisk perspektiv. I A. Gudnason, & H. Hersom (Red.), *Sandheder og menneskesyn: Pædagogisk videnskabsteori for erhvervsskolelærere* (s. 186–193). Praxis.
- Svejgaard, K. L. (2011). *Rød, gul og grøn: En metode til undervisningsdifferentiering*. NCE Metropol.
- Tanggaard, L. (2017). Hvor blev 'undervisningen' af? *KVAN – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 37(107), 70–79.

The Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET) is a refereed academic journal creating a forum for the publication of research on vocational and professional education and training. It has a particular focus on issues at stake for vocational education and training in the Nordic countries, as these emerge in connection with wider international and transnational dynamics and trends.

NJVET invites original, scholarly articles that discuss the vocational and professional education and training, of young people as well as adults, from different academic disciplines, perspectives and traditions. It encourages diversity in theoretical and methodological approach and submissions from different parts of the world. All published research articles in **NJVET** are subjected to a rigorous peer review process based on two moments of selection: an initial editorial screening and a double-blind review by at least two anonymous referees. Clarity and conciseness of thought are crucial requirements for publication.

NJVET is published on behalf of Nordyrk, a Nordic network for vocational education and training.

Linköping University Electronic Press

ISSN: 2242-458X