

”Korøvelse for solister”: Felles undervisningsopplegg for ulike profesjoner i helse- og sosialfag

**Petter Arvesen
Ragnhild Fugletveit
Tove Gulbrandsen
Lasse Johnsen
Lillian Lillemoen
Eva Skærbæk**

**Høgskolen i Østfold
Arbeidsrapport 2009:1**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Høgskolen i Østfold. Arbeidsrapport 2009:1

© Forfatteren/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-273-4

ISSN: 1503-6677

Tittel:

**”Korøvelse for solister” - FELLES UNDERVISNINGSSOPPLEGG
FOR ULIKE PROFESJONER I HELSE- OG SOSIALFAG**

Bidragsterne til denne rapporten har vært:

Petter Arvesen er utdannet sosialantropolog og arbeider som høgskolelektor innenfor tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge, videreutdanning i rusproblematikk og videreutdanning i dualproblematikk.

Ragnhild Fugletveit er utdannet sosiolog og arbeider som høgskolelektor ved videreutdanning i rusproblematikk, videreutdanning i dualproblematikk og tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge.

Tove Gulbrandsen er utdannet intensivsykepleier og arbeider som høgskolelektor ved videreutdanning i intensivsykepleie.

Lasse Johnsen er utdannet jurist, og jobber som høgskolelektor ved videreutdanning i helserett og saksbehandling og ved videreutdanning i helse- og sosialadministrasjon.

Lillian Lillemoen er utdannet sykepleier og jobber som 1. amanuensis ved videreutdanninger innen feltet eldreomsorg.

Eva Skærbæk er utdannet teolog og jobber som 1. amanuensis ved videreutdanning i psykisk helsearbeid.

Abstract

”Choir practice for soloists” – Inter-professional collaboration in post -bachelor education at Østfold University College.

Background:

During the spring term of 2007, a group of three professors from the Faculty of Health and Social Work Studies at Østfold University College was asked to develop a three-day inter-professional seminar for all post-bachelor students. The group consisted of: a jurist (assistant professor) representing the study of health-and social administration, a nurse (associate professor) representing the study of gerontology and a theologian (associate professor) representing the study of psychiatric health. Their mandate was to present a proposition for an inter-professional seminar for all the different studies offered at the institute.

Aim:

The aim of the project was to ensure high professional quality in the staff’s teaching and to stimulate inter-professional collaboration in professional practice. The content of the seminar included the following themes: *Ethics, legal guidelines, and knowledge and professional development*. The didactics alternated between introductory lectures and discussion groups over the course of three days. The question was whether these activities could be the starting point of a process for both students and teachers, towards better understanding and acceptance of each others perspectives and subsequently, improving the premises for inter-professional collaboration.

Method:

Approximately 200 students and 24 teachers participated. All attended the introductory lectures and the students were then divided into groups of approximately 8 students in each group. Teachers were responsible for guiding and supervising the discussion groups. Afterwards the students were asked to write reflection-notes to be handed in on a certain deadline. The evaluation of the seminar and the report is based on the following: a general assessment of the seminar, the teaching staffs` opinions of the seminar, students` views of the seminar and the teachers` responses to individual reflection-notes from students. In addition to the three selected professors, who lectured and had the main responsibility for the session, three colleagues from the teaching staff participated in the evaluation and writing of the report. These teachers also represented various post-bachelor studies: psychosocial work with children and youth, studies in drugs- and addiction and critical care nursing.

Results:

The evaluation and writing of the report by the composed group, representing the different post-bachelor studies, is a real example of choir practice in inter-professional collaboration. Throughout the process of writing the report, six soloists engaged in post-bachelor education, have through this choir practice made advances in inter-professional collaboration. The report documents that inter-professional collaboration is a challenge for teachers as well as for students.

Key words:

Inter-professional, professional, collaboration, reflections, conversations

Abstract

”Korøvelse for solister” -tverrprofesjonelt /-faglig samarbeid i postbachelorutdanninger på høgskolen i Østfold

Bakgrunn:

Våren 2007 ble det nedsatt en arbeidsgruppe på tre lærere fra studieretning for etter-og videreutdanning ved Avdeling for helse-og sosialfag, Høgskolen i Østfold. Arbeidsgruppen besto av en jurist (høgskolelektor) som representerte videreutdanning i helse-og sosialadministrasjon, en sykepleier (høgskolelektor/ førsteamanuensis) som representerte videreutdanning i eldreomsorg og en teolog (førsteamanuensis) som representerte videreutdanning i psykisk helsearbeid. Oppdraget for gruppen var å utarbeide et forslag til felles undervisningsopplegg for alle studentene ved avdelingens videreutdanninger.

Hensikt:

Tiltaket skulle sikre høy faglig kvalitet og stimulere til tverrprofesjonelt samarbeid i yrkesutøvelsen. Temaene som ble valgt var: *Etikk, jus, kunnskap og faglig utvikling*, og det didaktiske valget ble vekselvis introduksjonsforelesninger og samtalegrupper over tre hele dager. Formålet var at samtalegruppene skulle være starten på en prosess for studenter og lærere ved de ulike helse-og sosialfaglige videreutdanningene, en prosess i retning av å forstå og anerkjenne hverandres perspektiver og styrke forutsetningene for samarbeid.

Metode:

Det var bortimot 200 studenter og 24 lærere som deltok på samlingene. Etter at alle hadde vært tilhørere på introduksjonsforelesningene ble studentene delt opp i grupper med rundt 8 personer i hver gruppe. Lærerne var ansvarlig for styringen og veiledningen av samtalegruppene. Studentene skulle i ettertid skrive et refleksjonsnotat som skulle innleveres til fastsatt tid. I ettertid er det gjort et evalueringsarbeid av selve fellessamlingen, lærernes vurderinger av fellessamlingen, studentenes refleksjoner i etterkant av fellessamlingen og tilbakemeldinger lærerne ga som respons på studentenes refleksjoner. Foruten de tre lærerne som var aktører og bidro med undervisningsopplegg, har tre andre høgskolelektorer bidratt med evaluering og utforming av rapporten. Disse lærerne representerer videreutdanninger innen arbeid med barn og unge, rus / dualproblematikk og intensivsykepleie.

Resultat /funn:

I arbeidet med evaluering og rapport, er den sammensatte gruppen fra etter-og videreutdanningene et eksempel i seg selv på en reell *korøvelse i tverrprofesjonelt samarbeid*. Gjennom prosessen mot denne rapporten har seks solister ved etter- og videreutdanningen, gjennom korøvelser, beveget seg et stykke på vei mot tverrprofesjonelt samarbeid. Rapporten viser at tverrprofesjonelt samarbeid er en utfordring både for studenter og lærere.

Nøkkelord:

Tverrprofesjonell /-faglig, samarbeid, refleksjoner, samtale

Innledning.....	7
Av Eva Skærbæk.....	7
1. Eiendomsrett eller kompetanse?.....	10
Av: Eva Skærbæk.....	10
1.1 Om tverrfaglig profesjonalitet.....	10
1.2 Det store lerret.....	11
1.3 Victoria Climbiè.....	13
1.4 Tverrfaglighet, slogan eller kvalitet.....	14
1.5 Tverrfaglighet, ideologi eller virkelighet.....	16
1.6 Kunnskapsparadigme.....	19
1.7 Identitet, faglig og personlig.....	19
1.8 Kunnskap og menneskesyn.....	21
1.9 En annen historie.....	22
1.10 Etikk som overgripende bro.....	23
2. Tverrfaglig samarbeid.....	26
Av: Lasse Johnsen.....	26
2.1 Innledning.....	26
2.2 Nasjonale politiske føringer på feltet.....	27
2.3 Tiltak for bedret samhandling/samarbeid.....	30
2.4 Brukermedvirkning.....	32
2.5 Tverrfaglig spesialisert behandling for rusmiddelmissbrukere.....	33
2.6 Betydning for utdanning av helse- og sosialfaglig personell.....	34
3. Å gå opp en felles sti.....	37
Av Lillian Lillemoen.....	37
3.1 Innledning.....	37
3.2 Ingen ny ide.....	37
3.3 En tverrprofesjonell arbeidsprosess.....	38
3.4 Samtalens og refleksjonens betydning for læring og faglig utvikling.....	39
3.5 Samtalen om samtalen (lærerkollegiets forberedelser).....	42
3.6 Produktet – Grunnleggende perspektiver på etikk, jus, kunnskap og faglig utvikling.....	43
3.7 Gjennomføringen – en spontan opplevelse av å være med på noe positivt.....	45
4. Studentenes vurdering av fellesmodulen.....	48
Av: Petter Arvesen.....	48
4.1 Innledning.....	48
4.2 Refleksjonsnotatet – oppgaven til studentene etter fellesmodulen.....	48
4.3 Grunnlaget for beskrivelsen.....	49
4.4 Undervisningen - ”dette var interessant og nytt for meg”.....	50
4.7 Gruppediskusjonene - ”interessant å høre om hvordan andre jobber”.....	53
4.8 Fellesmodulen – ”kan fjerne barrierene mellom profesjonene”.....	55
4.9 Nyten av fellesmodulen – ”tre dager som ga mening og innhold”.....	56
4.10 Avslutning.....	58
5. Oppmuntring og lite utfordring.....	61
Av: Tove Gulbrandsen.....	61
5.1 Innledning.....	61
5.2 Fremgangsmåte.....	61
5.3 Det var bra, men var det egentlig det?.....	62

5.4 Stimulans til videre refleksjon	64
5.5 Summativ eller formativ vurdering?	65
5.6 Tverrfaglighet	67
5.7 Oppsummering	68
6. "Vi er ikke så ulike som vi tror..."	70
Av: Ragnhild Fugletveit	70
6.1 Innledning og bakgrunn	70
6.2 Innhenting av tilbakemeldingene fra faglærerne	70
6.3 Valg av perspektiv i tilbakemeldingene	71
6.4 Forberedelser og gjennomføring av gruppeaktiviteten	72
6.5 "... kunnskapen blir til i samtalen ..."	74
6.6 Lærernes faglige utbytte	78
6.7 "Avslutning"	79
7. Den avsluttende samtalen	81
Av: Lillian Lillemoen og Petter Arvesen	81
7.1 Innledning	81
7.2 En sti gått opp? - en retrospektiv betraktning	81
7.3 Tverrfaglig samarbeid - et gitt fokus?	82
7.4 Forventningene	85
7.5 Realiteten	86
7.6 Veien videre	87

Innledning

Av Eva Skærbæk

Et kor består av sangere som hver for seg må være dyktig, ikke bare til å synge men også til at lytte etter de andre og avstemme sitt volumen etter de andre. Som tittelen antyder er dette ikke noe som følger automatisk av å kunne notene og synge sin egen stemme; det er avhengig av stadig øvelse i å synge og i å høre andre på en og samme tid. Sådan er det også på andre felter selv om vi ikke alltid ser det. På konferansen Alltogetherbetterhealth 2008 i Stockholm, viste en foreleser, Janice Chester fra Australia, til flere eksempler på personaler som *må* samarbeide. Et flypersonale må ha øvd på å lande for eksempel, et fotball team må trene sammen hvis de skal utgjøre et hold; hvordan kan det være at vi kan klare os uten innen i helse og sosialsystemene?

Denne rapport forteller om en øvelse i samarbeid som fulgte i kjølvannet av et undervisningsoppdrag som fant sted høsten 2007 og involverte alle studenter og alle lærere på videreutdanningen på Høgskolen i Østfold. Foruten de tre lærere som foreleste og planla hele forløpet, har tre kolleger deltatt i arbeid med sammenstillingen av denne rapport gjennom å analysere og evaluere prosess og utbytte for studenter og lærere.

I sitt bidrag Eiendomsrett eller kompetanse? trekker Eva Skærbæk noen linjer fra bestemmelsen i 1998 om at alle videreutdanninger i Norge skal være tverrfaglige til i dag. Hvor langt er vi kommet? Gjennom eksempler fra bøker, egen erfaring og forskning viser hun hvor viktig det er å se hva der fremmer og hva der hindrer samarbeid. Ved å forstå etikk som noe der fra første stund er preget inn i våre kropper er det mulig å trekke en linje til forskjellige forståelser av hva kunnskap og hva et menneske er. Verdier og holdninger følger os hvor vi går og står. Ved å forholde os til det vil det være mulig å bygge bro mellom faglige og personlige forskjeller så vel på den teoretiske som den praktiske arena.

Lasse Johnsen skriver i sitt bidrag: Tverrfaglig samarbeid om nasjonale politiske føringer, og tiltak for å sikre samarbeid/samhandling, innen helse-og sosialsektoren i Norge. Han viser at samarbeid og samhandling i større grad må integreres i utdanningen av personell til dette felt.

I dag har de klar forankring i praksisfeltet og blir derfor i mange sammenhenger profesjonsorienterte, ikke minst fordi etter-og videreutdanningene drives av enkeltpersoner. Dette krever en radikal endring i hvordan etter-og videreutdanninger drives, som må avspeiles i strategien for Høgskolen i Østfold, avdeling for helse- og sosialfag.

Lillian Lillemoen redegjør i sitt bidrag: Å gå opp en felles sti... prosessen fra bestilling til gjennomføring av denne tverrprofesjonelle modul. Ikke minst de mange valg som ble gjort, fra valg av temaer til didaktiske valg og til ønsket om at inndra alle lærere ved videreutdanningen i denne modul. Lillemoen understreker samtalens og refleksjonens betydning for læring og faglig utvikling og viser at modulen med sin annerledeshet ga et løft inn i lærerkollegiet, ikke minst i form av en felleskapsfølelse.

I sitt bidrag: Studentenes refleksjoner etter fellesmodulen ser Petter Arvesen på et utvalg av refleksjonsnotater, der studentene skrev om sine erfaringer fra fellessamlingene. Ved å analysere hvordan begreper som kjent/ukjent, nytt/gammelt, konkret/teoretisk og praktisk/akademisk er brukt får han fram interessante forskjelle, ikke minst mellom studenter fra mono faglige og tverrfaglige studier. De mono faglige er overveiende mer kritiske enn de ”tverrfaglige”. Et sentralt spørsmål er om opplevelsen av delte erfaringer i undervisning og i gruppediskusjonene er en hjelp for studenten på veien videre. I utviklingen av økt forståelse for tverrfaglighet foreslår Arvesen at der legges mindre vekt på de gode eksemplene og mer vekt på etableringen av delte erfaringer.

Tove Gulbrandsen viser i sitt bidrag: Oppmuntring og lite utfordring en stor forskjell på de ulike lærernes tilbakemelding til sine studenter på denne tverrprofesjonelle modul. Som overskriften antyder er der mer oppmuntring enn utfordring i tilbakemeldingene. De utdanninger som har definert klare mål for fellesmodulen har også lagt mer vekt på tilbakemeldinger. Gulbrandsen spør om dette er karakteristisk for forskjelle mellom videreutdanningene i alminnelighet eller det er spesielt denne modul som er blitt gitt mindre tid og oppmerksomhet. Der er god grunn til å vie mer tid til tilbakemelding når studenter og lærere skal lære av det.

I sitt bidrag: ”Vi er ikke så ulike som vi tror... belyser Ragnhild Fugletveit lærernes vurdering av fellessamlingen. Det faglige utbytte for lærerne blir nesten utelukkende vurdert i forhold til forelesningen. I det omfang de berører gruppeprosessen er det enten ut i fra studentenes

synspunkter eller ut i fra egne erfaringer som leder av gruppesamlingen. Fugletveit undrer seg over om ikke lærerne lærte noe av forelesninger og av de etterfølgende diskusjonene med studentene?

Arbeidet med rapporten viste at selv så sammensatt en gruppe som vi utgjør med fem forskjellige utdanningsbakgrunner, så er det ingen garanti for at det blir til tverrfaglighet. Faktisk konkluderte vi at det kanskje ikke var så sært at det var nettopp oss der hadde påtatt oss oppgaven å skrive en arbeidsrapport, og kanskje var det ikke heller så sært at det først var ved å jobbe sammen med noe så konkret som en rapport, at det begynte å tegne seg et bilde av at tverrfaglighet er noe der gjøres, ikke noe der sies.

I takt med denne forståelse valgte gruppen at avslutte rapporten med en samtale om prosessen med å arbeide med denne rapport og visjoner videre. Samtalen er etterfølgende analysert og sammenskrevet av Lillian Lillemoen og Petter Arvesen. Innholdet er kategorisert og presentert i tre områder: utgangspunktet for prosjektet, tverrfaglighet, og utdanningsmessige konsekvenser.

Ifølge den danske filosof og teolog Johannes Sløk er samtalen – dialogen-en vandring gjennom språket, gjennom spørsmål og svar, gjennom gjensidig avprøving, omhyggelig men alltid jevnbyrdig. Samtalen er ofte en lang vei mot et fjernt mål etter en ukjent sannhet; en sannhet som vel at merke ikke var der på forhånd. Sådan også med denne. Vi kom ikke lenger, men vi har gått en vei opp sammen, vi har øvd os i å synge i kor.

Arbeidet med denne rapport har gitt os mange tanker, visjoner og ønsker for fremtiden. Der er lang vei ennå. Ikke minst gjelder det å få til en dialog med dem som det tverrfaglige samarbeid skal være til nytte for. I form av større trygghet og mer kvalitet. Medførte det forandring eller ble det en reproduksjon av det som er? Synger koret godt eller er det fortsatt en samling solister?

1. Eiendomsrett eller kompetanse?

Av: Eva Skærbæk

1.1 Om tverrfaglig profesjonalitet

I 1998 ble det bestemt at alle videreutdanninger i Norge med enkelte unntak skulle være tverrfaglige. Hensikten med å gjøre videreutdanninger i Norge tverrfaglige var å åpne grensene mellom profesjonene for derved å få folk i helse-og sosialsektoren til å arbeide sammen. Ideen med dette var -og er -at det ville utvikle kompetanse, spare ressurser og forbedre tjenesten. Mine erfaringer som koordinator, fagutvikler og forsker på dette området tilsier at dette ikke er så enkelt som det kunne lyde. Det er fortsatt et etterslep både innen utdanningsinstitusjonene og i praksisfeltet (Skærbæk, 2003).

Den utdanning som jeg ble ansatt på samme år som den ble gjort tverrfaglig og som jeg derfor har mest kjennskap til, endret samtidig navn fra psykiatri til psykisk helsearbeid. Denne endring i navn antyder en endring i arbeidet, som utover behandling på institusjonene nå skulle omfatte forebygging i kommunene. Det var imidlertid først da jeg i 2000 ble koordinator for en deltids videreutdanning i psykisk helsearbeid, som kjørte parallelt med heltidsutdanningen, at det fagkulturelle etterslep for alvor ble tydelig for meg. At utdanningen var blitt tverrfaglig i utvidet forstand var ikke lett å få øye på; tvert om viste litteratur, emner og forelesere samt valg av praksisplasser at utdanningen fortsatt var sterkt preget av institusjonspsykiatri og derved av det medisinske paradigme.

I årene fra 1998 til nå kom flere og flere videreutdanninger til på HiØ. Enkelte av dem er fortsatt kun for sykepleiere -operasjon, intensiv, anestesi og akutt -mens de fleste er tverrfaglige. Samlet som vi er i en enhet med felles møter og uformelle sammenkomster, oppstår mange faglige samtaler, og ut av dette også et ønske og et behov for å samarbeide om temaer som vi mener er avgjørende ingredienser i videreutdanninger, uansett om de er mono – eller tverrfaglige. Ikke minst fordi samarbeid, eller rettere, mangel på samarbeid i den konkrete helse-og sosiale praksis taler sitt tydelige språk om hvem som i siste instans lider under dette.

Denne rapporten forteller om et første forsøk på å legge et grunnlag for et samarbeid på tvers av faggrenser og disipliner. Med den ønsker vi dels å gi et bidrag på neste konferanse All Together Better Health IV, som finner sted i Stockholm 2. – 5. juni 2008 og dels å hente inspirasjon til det fortsatte arbeid med tverrfaglighet i utdanning og undervisning. I det følgende vil jeg først fortelle om det større nettverk vi melder oss inn i. En konkret historie forteller hvor viktig det er at samarbeid på tvers av fag og felter blir til mer enn ord og teori. Deretter ser jeg på hva tverrfaglighet er, hva som fremmer og hemmer, og endelig gir jeg et bud på hva man kan og skal satse på fremover.

1.2 Det store lerret

I juni 2006 deltok Per Lauvås og jeg på en verdenskonferanse i London med tittelen All Together Better Health III. Som forberedelse til reisen leste jeg på Lauvås anbefaling tre bind om temaet tverrfaglighet, eller på engelsk 'interprofessionalism', som er et resultat av arbeidet i det mangeårige nettverk bak konferansen.

Under overskriften Effective Interprofessional Education kom to bind:

- I: Argument, Assumption and Evidence
- II: Development, Delivery & Evaluation

Under overskriften The Case for Interprofessional Collaboration kom

- III: In Health and Social Care.

Det var især to utsagn som slo meg under lesningen. Det første var:

”Going solo is no longer an option; being interprofessional means being a profession”
(The case for Interprofessional Collaboration. In Health and Social Care, 2005, 132).

En av de vanligste innvendinger mot tverrfaglighet er at spisskompetanse er nødvendig; samfunnet krever stadig mer spesialisert viten. Det vanligste svar er at dette ikke er en motsetning, men snarere en forutsetning for tverrfaglig samarbeid. Og her blir det så av en lang rekke fagfolk hevdet at det ikke lenger er mulig å tro på den enkelte profesjons autonomi. Å være tverrfaglig er å være faglig; det ene ikke uten det annet.

Påstanden blir grundig underbygget i de ovennevnte bøkene, som beretter om mange måter å få dette til på, avhengig av sted, kultur og personer. De er tunge av erfaringer og viten på dette område, som ikke er begrenset til England eller den vestlige del av verden. Der er referanser til land som Chile, Peru, Mexico, som er kommet lenger enn vi i den vestlige verden i å bryte ned den hierarkiske modell som ofte kommer i veien for et godt samarbeid både med kolleger og med pasienter. Se især I: Argument, Assumption and Evidence

Et annet sitat som slo meg var:

”In our view, interprofessional learning does not occur when members of different professions simply listen to a presentation together, or *independently* access common learning materials. It arises from interprofessional interaction. It follows that the quality of that learning is influenced by the quality of the interaction” (2005 II, 11).

Riktignok hadde vi lagt videreutdanningen i psykisk helsearbeid radikalt om, og lærerkollegiet var blitt bredt faglig sammensatt; statsviter, psykolog, teolog, og vi hadde fått frem mange nye praksisplasser. Spørsmålet var imidlertid om vi hadde glemt den konkrete samhandlingen; eller hadde vi forestilt oss at den ville følge av seg selv når profesjonene fikk samme undervisning?

Fra forskjellige perspektiver bekrefter bøkene om interprofessionality viktigheten av den norske beslutningen om å gjøre så mange videreutdanninger tverrfaglige som mulig. De peker samtidig på at dette ikke er tilstrekkelig. Det må handling og samarbeide til. Forfatterne innrømmer at det ikke er noe nytt å etterlyse at samarbeid blir til mer enn ord, til handling. Det er imidlertid blitt mer og mer komplekst og vanskelig, ikke minst fordi det er besværlig å oppnå personlig og offentlig tillit i de stadig større og mer konkurranseutsatte og effektive organisasjoner (The case of Interprofessional Collaboration, 2005, 7). Selv om samarbeid ofte blir hindret av hierarki i forhold til kunnskap, profesjon og organisasjon, så er det også et spørsmål om den enkeltes holdning og innstilling.

”Collaboration is, in part, a personal decision and is as much about who the individual is as about what they do. The professions can be the focus of collaboration, or a continuing source of difference” (The case of Interprofessional Collaboration, 2005, 27).

Om det blir til samarbeid eller til utvikling av forskjell, har ofte å gjøre med mangel på tid og for mye press. Notater blir upresise, et viktig oppkall blir glemt. Slike feil kan bli rutine, og kan bryte

ned ethvert team, faglig så vel som tverrfaglig. Det skyldes svakheter i systemer og kulturer, det skjer ikke utelukkende for noen få inkompetente personer, det kan skje for enhver. Det endrer imidlertid ikke at bedre og økt samarbeid er nødvendig, hvis tragedier skal unngås. Pasienter kan dø, karrierer bli ødelagt, organisasjoner kan tape anseelse, når det ikke lykkes. Alt dette inngår i historien om Victoria Climbiè.

1.3 Victoria Climbiè

Historien om Victoria Climbiè er en dokumentasjon av mangel på samarbeid mellom fag og institusjoner, og av at personalet arbeidet i omgivelser preget av mangel på kompetanse, på tid, på ressurser og på ledelse. Victoria Climbiè kom til England i 1999 i en alder av 7 år; i 2000 døde hun 8 år gammel. I mellomtiden hadde hun vært i kontakt med ikke mindre enn seks offentlige tjenester, herunder to hospitaler, tre lokale myndigheter og politiet.

Victoria og hennes tante henvendte seg til Ealing Homeless Person's Unit 1 mai 1999. Den første anonyme telefon om hennes tilstand kom 17. juni. Signalet om et barn i nød ble oppdaget, men referansen ble forsinket i tre uker og dårlig behandlet da den kom frem. Der er ingen dokumentasjon som forteller at der er gjort noen undersøkelser av Victoria på Ealings Social service, av bolighenvisningen, av legen eller av andre profesjonelle.

Da en sosialarbeider oppsøker Victorias hjem 14. juli 1999 har hun ingen opplysninger om de mulige indikasjoner på overgrep. Victoria var ikke der, hun var samme dag blitt brakt til Central Middlesex Hospital av datteren av hennes barnepasser. Her ble det utferdiget en medisinsk rapport om et barn som så ut til å ha blitt utsatt for overgrep. Ledsaget av en beskrivelse om mistenkelige merker på kroppen ble den sendt til Brent Social Services. Victoria ble sendt hjem uten å se en sosialarbeider og uten noen som helst oppfølging; hun ble ganske visst anbrakt under politibeskyttelse, men den ble opphevet på grunn av en feilskrivning og uten nærmere undersøkelse. 24. februar 2000 kom Victoria tilbake til North Middlesex Hospital hvor hun døde dagen etter. Victoria hadde tilbrakt sine siste uker i en plastikkbeholder badet i urin og feces, med begge hender og ben bundet. Post mortem undersøkelsen avslørte at hun var blitt regelmessig slått og konstaterte 128 separate fysiske skader. Tante og samboer ble dømt for mord.

Victoria's behandling på hospitalene viste seg siden å være full av utilstrekkelig og tvetydige

rapporter, antakelser, og forventninger om hva som kunne skje, og de kom til å slå til! Victoria ble verken ivaretatt av praktiserende leger eller av de sosialarbeidere som besøkte hjemmet.

Undersøkelser av Victoriasaken har belyst viktigheten av samarbeid på tvers av fag og institusjoner, ikke minst hvor nødvendig det er å dokumentere og dele informasjon om hva som har skjedd, og å sikre seg at det som er avtalt også blir ført ut i livet (The case of Interprofessional Collaboration, 2005, 71). Undersøkelsen som fant sted etterpå identifiserte 12 muligheter som ikke ble tatt i bruk og som kunne ha reddet Victoria. Det verste var likevel:

”...that these services knew little or nothing more about Victoria at the end of the process than they did when she was first referred to Ealing Social Services by the Homeless Person’s Unit in April 1999” (Ibid, 67).

Rapporten om Victoria Climbiè konkluderer med at omfanget av mangler på å beskytte Victoria er begredelig. Tragisk nok krevde det ikke mer enn alminnelig god praksis, men det fant ikke sted. Det er med andre ord ikke kun mellom de forskjellige instanser det svikter, det er også kvaliteten innenfor det enkelte fag. Undersøkelsen av hva som hendte og ikke hendte i saken om Victoria Climbiè åpner for den skremmende mulighet at mangel på samarbeid ikke alene har med tid og ressurser å gjøre, men også kan skyldes et (forståelig) ønske om å skjerme seg mot innblikk i egen praksis.

Fra et opphold i Argentina har jeg med meg et ordtak:

”Når to mennesker deler et eple, blir der femti prosent til hver;
når to mennesker deler kjærlighet, blir det hundre prosent til hver;
når to mennesker deler et ansvar blir det en prosent til hver”.

1.4 Tverrfaglighet, slogan eller kvalitet

Kjært barn har mange navn: Disiplin (interdisciplinarity), profesjon (interprofessionality) og fag (tverrfaglighet); alle lider under terminologisk upresisjon. Konkurrerende begreper har vært introdusert etterhvert som de har slått rot i forskjellige felter. Hårfine nyanser viser til underliggende forskjeller i verdier, oppfatninger og forventninger. Den definisjonen som blir foretrukket i boken, er bred og derfor ikke særlig presis: *Occasions when two or more professions learn with, from and about each other to improve collaboration and the quality of care* (Effective

interprof.edu, XVII). Kanskje var det hva man kunne oppnå enighet om?

I Norge som i mange andre land er der blitt økt fokus på tverrfaglighet. Det gjelder ikke bare innen helse-og sosialfeltet. Også innenfor akademiet, især innen kjønnsforskningen, har tverrfaglighet vært knyttet til kvalitet. Først var samarbeid på tvers av fag en nødvendighet, fordi det var få personer i dette feltet. Siden, fordi mange kom til, både innenfor tradisjonelle disipliner og i kjønnsforskningen da den ble en selvstendig disiplin, er tverrfaglighet blitt mainstreamed dvs. en hovedkarakteristikk i kjønnsforskning. Et eksempel på denne utviklingen fremgår av navneskiftene ved Sentret for kvinneforskning i Oslo. For noen år siden ble det endret til Senter for kvinne-og kjønnsforskning, et navn som nylig er endret til Senter for tverrfaglig kjønnsforskning. Men er tverrfaglighet fortsatt et mål, og i så fall hva betyr det, og hvordan implementeres det i dag? Det har Camilla Jordheim Larsen og Karin Widerberg sett nærmere på i deres evaluering av to norske forskningsprogrammer: Gender in transition, 1989 -1996, og Cultural research, 1998 – 2002.

Deres undersøkelse er del av et EU-prosjekt om integrering av humanistisk og sosial forskning: Interdisciplinarity, Research Policies and Practises: Two cases in Norway, 2006. Forfatterne konkluderer med at det fortsatt er nødvendig å gjøre noe for å fremme tverrfaglig forskning. Det tar tid å arbeide på tvers av disipliner, ikke minst fordi universitetsstrukturen med avgrensede disipliner gjør det tungt, og det betyr at tverrfaglig forskning krever flere ressurser enn det er avsatt fra Forskningsrådet sin side. Evalueringen av Gender in Transition tilsier at tverrfaglighet ikke nødvendigvis blir definert eller diskutert, men ofte ender opp mer som et politisk slogan enn som kvalitet på forskningsnivå.

I innledningen til Profesjonetikk, 2005, skjelner Svein Aage Christoffersen mellom profesjoner som primært arbeider med ting og teorier, og bare indirekte med mennesker, og profesjoner som arbeider med mennesker ansikt til ansikt (Christoffersen, 2005, 21). Som jeg håper å ha vist er der likevel en del paralleller mellom profesjoner som primært arbeider med ting og teorier og profesjoner som arbeider med mennesker ansikt til ansikt, i dette tilfelle mellom akademisk forskning og konkret praksis i helse- og sosialfeltet. Selv om tverrfaglighet er et krav innen kjønnsforskning, så er det heller ikke i forskningsprogrammer med dette som mål avsatt tilstrekkelig verken tid eller penger. Som i helse- og sosialfeltet arbeider også universitetsstrukturer imot forskning som går på tvers av faggrenser. Det gjør det nødvendig å se på ikke alene det som er ”tillatt og synlig” men også på det som er ”forbudt og usynlig”.

”If we gender researchers in the humanities and the social sciences are more or less interdisciplinary, then it seems more interesting to ask what one is still not allowed to do (methods), know (themes) or claim (norms), within our disciplines as well as within the gender field. It is when asking what can *not* be done that we learn of the limits which then can be confronted more successfully” (Larsen og Widerberg, 2007, 85).

At det ikke tillatte er det mest lærerike, er også min erfaring. I den konkrete virkelighet er det først i konfrontasjonen dette kommer frem, og når man ser nærmere etter viser dette seg ofte å være knyttet til uvitenhet om metoder, temaer eller normer, både ens egne og andres. Her sikter jeg til at vi selv ikke alltid vet eller har gjort oss klart hvorfor vi gjør som vi gjør eller at den begrunnelse vi gir ikke stemmer med det vi faktisk gjør.

1.5 Tverrfaglighet, ideologi eller virkelighet

I 2001 -2003 foretok jeg en undersøkelse på en psykiatrisk sykehuspost for ungdom. Posten var nylig opprettet, personalet var håndplukket fra forskjellige disipliner, og basert på en spennende ideologi om at 'alle stemmer skal høres'. Min undersøkelse hadde som mål å utforske hvilken kunnskap som ble italesatt på denne nyopprettede avdeling, som bevisst hadde invitert inn flere profesjoner enn vanlig i psykiatrien. Undersøkelsen viste at selv om tverrfaglighet var prioritert som viktig var det vanskelig å gjennomføre i den konkrete praktiske hverdag, som var preget av medisinsk tenkning og et hierarkisk system. Det kom først frem når noe som ikke måtte finne sted likevel fant sted (Skærbæk, 2003, 86).

I sykepleierens retningslinjer slås fast at ”sykepleieren tar initiativ til og fremmer et tverrfaglig samarbeid på tvers av profesjons- og kompetansesgrensene i alle deler av helsetjenesten”, og presiserer samtidig at sykepleieren i slike tverrfaglige team bidrar med nettopp deres spesielle kompetanse. Skulle det oppstå interessekonflikter mellom ulike faggrupper, skal sykepleieren alltid prioritere hensynet til pasientens liv og helse (Christoffersen, 2005, 30). Min undersøkelse bekrefter begge deler. Sykepleierne er positive overfor tverrfaglighet, vel å merke når det er de som definerer hvor grensen for tverrfaglighet går. Hensynet til pasientens liv og helse kan og blir tolket forskjellig, og her begynner så vanskelighetene. På den avdeling jeg undersøkte utløste møtet med en særlig gruppe pasienter, de med diagnosen anoreksia nervosa, en kollisjon mellom ideologi og virkelighet, mellom forskjellige menneskesyn og kunnskapsforståelser, og dermed også forskjellige forståelser av hva faglighet er. En kollisjon som kom til uttrykk i

behandlingsopplegget på avdelingen.

”At redde liv kan, når det kommer til stykket, kun gjøres på en måte. Troen på det på sygeplejerskolen lærte efterlader ikke noget alternativ til tvangsfodring. For ledende sygeplejer er der, når det kommer til stykket, ingen anden epistemologi end den som den medisinske viden bygger på. Det er der imidlertid for den gruppe af personale, som ikke er medicinsk uddannede og det er en af grundene til at gruppen af patienter med anoreksi sætter denne afdeling på den anden ende” (Skærbæk, 2003, 2005, 83).

En ikke-sykepleier nektet etter hvert å tvangsfore, hva enten det skulle skje gjennom fysisk tvang eller sondenedleggelse. Hun ønsket likeledes å prioritere pasientens liv og helse, men hadde en annen tolkning av hvordan det skulle omsettes i konkret praksis.

Selv om personalet var blitt rekruttert fra mange disipliner, hadde ingen tatt seg tid til å finne ut av hva det var for en spesiell fagkunnskap den enkelte satt inne med. Alle trodde at de visste. De ble tidlig enige om å velge den felles betegnelse miljøterapeut. Det var sykepleierne som var mest imot denne felles tittel, noe som de som ikke var sykepleiere på det tidspunkt lo av. Etter hvert innså, især de som ikke var sykepleiere og altså var mest ivrig for fellesbetegnelsen, at det tverrfaglige ikke er sikret med dette. Den felles tittel gjør det mulig for sykepleiere å jobbe både som sykepleier og som miljøterapeut, mens de som ikke er sykepleiere ikke har samme mulighet. *”Mens det forventes af mig, siger en miljøterapeut, at jeg skal lære å tage blodtryk, nedlegge sonde etc, kan jeg ikke forvente at de (sykeplejerne) skal tåle selvskading”*. Selv om hun blir dyktigere av å lære nye ting, får hun ikke utviklet sin egen fagkompetanse (Skærbæk, 2003, 85). Da det ble klart at tverrfagligheten ikke kunne opprettholdes fordi vaktplanen krevde at der på hver vakt skulle være en sykepleier, sa den ledende sykepleier, ledsaget av et selvironisk smil: *”Jeg setter pris på tverrfagligheten men her er det jo sykepleiefaglig ledelse, og jeg er sykepleier”*. Den medisinske modell begrenser muligheten for å bli sett og hørt når man ikke er utdannet innenfor samme kunnskapparadigme, og er ansatt innenfor en sykehusstruktur (Skærbæk, 2003, 78).

Også på videreutdanningen i psykisk helsearbeid er det vanskelig å få til et nærmere kjennskap til hverandres faglige bakgrunn, og hva den bygger på. Ja, det er til og med slik at ingen riktig vet hvordan de skal beskrive hva som er det karakteristiske ved deres eget fag. Ved den avsluttende

evalueringen av utdanningen klaget noen studenter over at de først ved studiets slutt hadde fått anledning til å lære hverandres forskjeller å kjenne, men ble imøtegått av andre som lakonisk svarte at det først var ved studiets slutt at de hadde følt seg klar til å møte og anerkjenne forskjellene. Og selv det kan være vanskelig nok. Siste år brukte jeg et sitat fra en av de ovennevnte bøker om Interprofessionality som oppgavetekst til studentene på videreutdanningen i Psykisk helsearbeid i deres siste blokk. *"The more the patient is viewed as a partner in the care process, the greater the likelihood that they can influence collaborative behaviour"*. Arbeidsoppgaven var å lage en videosnut med utgangspunkt i teksten.

Mens studentene året igjennom er inndelt i tverrfaglige grupper, er de i siste blokk inndelt i faglige grupper. En av gruppene besto av syv sykepleiere. Gruppen valgte å illustrere et gruppeansvarsmøte hvor ulike faggrupper var representert. I deres beskrivelse av valg og arbeidsprosess skriver studentene at de innså deres begrensning ved å tilhøre samme faggruppe; for å bøte på dette søkte de opplysninger i ulik litteratur. Fokus i deres film var den ressursvake pasient; de ville vise hvor lett det er å krenke denne pasientgruppes autonomi, især når pasienten er fremmedspråklig. I stedet for som pålagt å innhente konsulenthjelp fra en av de andre faggrupper underveis, valgte de å vise filmen til sin medstudent og konsulent først da den var ferdig. Sett med hennes "sosionombriller" var der ikke tegn til brukermedvirkning i deres film! Primærsykepleieren definerte alle problemer til pasienten, ingen henvendte seg til pasienten for å høre hennes synspunkter og framstilling, og språket til sykepleierne var fylt med uforståelige faguttrykk (dette har jeg tatt fra studentenes skriftlige vedlegg).

Da filmen ble vist for klassen, demonstrerte den med all tydelighet at "Going solo is no longer an option". Selv med de beste intensjoner og etter lesning av relevant litteratur kan det gå helt galt i en monofaglig gruppe. De syv sykepleiere så først da andre briller kom på at de ikke hadde fremstilt det de hadde satt seg som mål og beskrevet i det skriftlige vedlegg. Det er ikke spesielt for sykepleiere; alle trenger vi andre briller for å lære å se det vi ikke ser. Hva vi oppdaget først da videoen ble vist i klassen var at det heller ikke var sykepleierne som bestemte; det var legens vurdering som avgjorde saken selv om hun bare var til stede et kort øyeblikk, kom sent og gikk tidlig.

Også i rapporten om Victoria Climbiè ble det påpekt at det ikke bare var tid og ressurser som gjorde samarbeid vanskelig. Den påpekte også at det hierarkiske system (som stadig gjelder)

gjorde det vanskelig for sykepleierne å ytre deres bekymring og å bli hørt. Sykepleierne på sykehuset ble sviktet av en kultur som utelukket dem. Men også sosialarbeiderne, som ikke befant seg innenfor den hierarkiske sykehuskultur, fant det umulig å stille spørsmålstegn ved diagnosen som en senior lege hadde stilt.

Temaet som går igjen, og som også kom frem i min undersøkelse, er at det medisinske paradigme slår igjennom, og det igjen har innbygget et hierarki. Det henger sammen med det kunnskapsparadigme som de fleste av oss er blitt opplært innenfor og som fortsatt dominerer på våre utdanningsinstitusjoner.

1.6 Kunnskapsparadigme

Dette paradigmet er av den danske filosof Steen Wackerhausen blitt kategorisert og definert som en familie av dogmer. Det første hoveddogme om viten hevder at for at noe kan være viten må det oppfylle følgende betingelser: 1. det må være eksplisitt, 2. det skal uttrykkes i språklig form, 3. det skal være sant, 4. det skal gis troverdige begrunnelser for at det er sant. Det annet hoveddogme sier at forandring, herunder innøvelse av ferdigheter, lar seg regelsette. Det tredje hoveddogme sier at kompetanse er konstituert av eksplisitt viten kombinert med regelbaserte ferdigheter i å anvende denne viten overfor de problemer som faller innenfor ens felt. Det fjerde hoveddogme er atskillelsen mellom fag og person. For å være en kompetent fagutøver er det tilstrekkelig å ha en relevant og omfattende databank samt et regelsett. Ingen av delene involverer fagutøveren som person d.v.s. erfaringer, liv, etc. Det femte hoveddogme er at det enkelte individ er subjekt for læring og kompetanse, hvilket er en følge av de andre dogmer.

Med bakgrunn i sin forskning hevder Wackerhausen at dogmene fortsatt gjør seg gjeldende i den konkrete praksis innen helse- og sosialfeltet. Det medfører at den profesjonelle er objektiv, distant, opptatt av regler og sannhet, og derav følger at situasjon, relasjon, kropp og følelser anses for å være irrelevante. En slik distinksjon er ikke mulig å få til i praksis, så resultatet er en avstand mellom det man tror man gjør og det man faktisk gjør.

1.7 Identitet, faglig og personlig

Vår profesjonsidentitet blir ifølge Steen Wackerhausen dannet gjennom en spørrekultur i

utdanningen. Visse spørsmål og tilhørende svar har en fellesinteresse på tvers av profesjoner, men de fleste spørsmål har en klar profesjonssynkratisk karakter (Wacherhausen, 2002). Innlæringen skjer ved at noen spørsmål blir akseptert og besvart rutinemessig, uten stort engasjement, mens andre avføder responsen: ”ja, det er et godt spørsmål, og atter andre lider den skæbne at læreren ikke forstår eller giver udtrykk for at spørsmålet er ’ved siden af’, underlig eller usædvanlig i betydning sær”.

”Gradvis dannes og habitueres den studerende til en spørgepraksis som er overensstemmelse med professionernes ’spørgekultur’,” (Wackerhausen, 2002, 18).

Med andre ord, den studerende klappes gjennom spørrepraksis på plass i en yrkesidentitet. Når den blir knyttet opp til en dogmepreget forståelse av kunnskap og kompetanse blir det til sammen til en forhindring når det skal samarbeides.

I sin bok Faglighed og Tvær-faglighed, 2004 bekjenner Morten Ejrnæs at det også var hans oppfattelse at det var yrkesidentitetene som gjorde samarbeid vanskelig. Det valgte han derfor å undersøke nærmere. For å analysere grunnlaget for det tverrfaglige samarbeidet mellom kommunale medarbeidere som arbeider med barn sendte han ut en rekke cases til fire forskjellige grupper innen pedagogiske og sosial-og helsefag; pedagoger, helsesøstere, lærere og sosionomer. Ved å analysere det materialet han fikk tilbake, kom han frem til at hans antagelse ikke holdt stikk. Verken faggruppetilhørighet, organisasjonskultur, alder eller kjønn kunne gi noen tilfredsstillende forklaring på variasjonen i holdninger. Ingen enkelt faktor kunne forklare den store forskjellen som kom frem, ikke bare mellom gruppene men også innbyrdes i gruppene. Den eneste forklaring var at det er personlige ting, livsform og kultur som gjør forskjellen.

Kort sagt, den faglige uenighet avspeiler holdningsmessige konkurrerende verdier, moraloppfattelse og etiske prinsipper som ikke kan utryddes. Dette betyr at medarbeiderne må forholde seg til uenigheten og avgjøre hvordan de best kan håndtere den. For eksempel mener Ejrnæs at hans funn må reflekteres i en annen møtekultur, og foreslår at ethvert tverrfaglig møte innledes med at man kommer frem med sine spontane forståelser og holdninger, og først deretter vender seg til det faglige i saken. Med andre ord, når alle har fått gitt uttrykk for deres umiddelbare holdninger, kan der komme en mer saklig drøftelse. At Ejrnæs har rett er jeg ikke i tvil om; spørsmålet er om det lar seg gjøre, og om vi er rede til det. Bakgrunnen for å si det er en

opplevelse jeg hadde som veileder for ikke så lenge siden. En gruppe sosialkuratorer hadde drøftet en sak grundig og saklig, og plutselig ga en av deltakere uttrykk for at saken ville stille seg helt annerledes for henne om det var homofile foreldre det handlet om. Bare vent, sa hun, jeg er ikke den eneste. Det ble helt stille i rommet, ingen visste hva de skulle si; alle tenkte på de mange verdier som rommet plutselig ble fylt av og som ingen torde ta i.

1.8 Kunnskap og menneskesyn

Perspektivene til både Wachterhausen og Ejrnes er begge viktige for å forstå bakgrunnen for våre vanskeligheter med å jobbe konstruktiv sammen på tvers av fag og verdier. Wachterhausen skildrer hvordan vi lærere gjennom vår måte å svare studentene på er med til å forme dem inn i en bestemt identitet. Ejrnes's mange data gjør oppmerksom på at denne yrkesidentitet i den konkrete praksis ofte tilsidesettes eller overstyres av verdier som er kommet til tidligere gjennom barndom og ungdom. Til sammen bekrefter de at vi fortsatt er styrt av det dualistiske menneskesyn som har gjennomsyret den vesterlandske tenkning gjennom mange hundre år.

Det kunnskapsparadigme som utgjøres av dogmefamilien er av kjønnsforskere blitt kritisert for å reproducere kropp/sjel dikotomien med de derav følgende dikotomier mellom natur/kultur, fornuft/følelser, privat/offentlig, kvinne/mann, hvor vel å merke kultur, fornuft, offentlig, mann, har satt normen med den følge at natur, følelser, privat, kvinne er evaluert som mindre verdt. Med andre ord, profesjonsidentiteten knytter seg til dogmefamilien, til det ovenfor beskrevne kunnskapsparadigme, og den personlige identiteten knytter seg til livsform og kultur, verdier og holdninger. Den ene holder til i det offentlige rom, den andre i det private rom.

Som Ejrnes viser, og som min undersøkelse bekrefter, vinner den siste slaget, men uten å oppnå faglig anerkjennelse. Det kan den først få når det blir tilført bevissthet om at kunnskap blir til i møtet mellom mennesker, mellom deres faglige og deres personlige identitet, og når vi finner et språk som kan fange inn denne kunnskapen. Derfor er og blir vinneren til syvende og sist dogmefamiliens kunnskapsparadigme. Legen kommer sent og går tidlig, men rekker å bestemme hva som skal gjøres. Ingen sier noe, kanskje fordi det er så vanlig, kanskje fordi innsigelser ville kreve argumenter som man ikke har eller ikke finner et språk å uttrykke i, kanskje fordi man er trett av å prøve uten å bli hørt?

I min undersøkelse var det mest interessante funn ikke at det medisinske paradigme overstyrer alle andre når det kommer til stykket, og det gjør det alltid, men at ingen av disiplinene kunne identifisere og anerkjenne den kunnskap som utvikles i situasjon og kontekst, i møtet mellom kropper. I kunnskapens rom hører kroppen ikke hjemme, som Karin Widerberg skriver i Kunnskapens Kjønn, 1993. Når vi er blitt disiplinert inn i familien av dogmer, kan vi ikke se og identifisere at kunnskap også blir til mellom mennesker, i relasjoner og i små og store kontekster, på tvers av kjønn, alder, kultur, klasse etc. Det krever en utvidet forståelse av hva kunnskap er, hva et menneske er, og ikke minst at de ikke bare er, men hele tiden blir til sammen med andre, i samtale og samhandling og ikke minst i kollisjon og konfrontasjon.

1.9 En annen historie

Under et forskningsopphold i London høsten 2007 fikk jeg inspirasjon fra en uventet kant. Skuespilleren Laura Linney fortalte i et intervju hvordan hun i sitt daglige arbeid hele tiden måtte oversette andres måter å tenke og jobbe på til egen utdanning for å kunne utføre sitt arbeide.

”Når en regissør sier: ’du må være mer sint’, så må jeg ’oversette’ det. Det er kanskje ikke meg som skal være mer sint, det er kanskje den jeg spiller sammen med som skal gjøre noe annet så jeg blir mer sint. Det samme gjelder når det i manuskriptet står: ’gråt voldsomt’. Ingen kan gråte voldsomt uten at det er gått noe forut”.

Step by step, kallte Linney det, og viste med sine eksempler til noe gjenkennelig i både min profesjonelle og private virkelighet. Linneys profesjonelle bakgrunn hadde lært henne at vi ikke er isolerte subjekter, men relasjonelle vesener i en kontekstuell verden. For å forstå instruktørens anvisninger måtte hun anvende sin fagspesifikke kompetanse. Det nytter ikke å gi kommandoer til den enkelte, når det er samspillet det gjelder. Derfor må det også øves og øves for å få det til. Men her opplevde Linney da hun gikk fra teaterscenen til filmscenen at mange av hennes kolleger ikke spilte på ordentlig før det endelige opptak. Det ga Linney et problem, for hvordan vite om det hun gjorde var godt nok, hvordan bli bedre når de andre ikke spiller med. Har det nå med forskjell i utdanning å gjøre eller har det med personlige verdier og holdninger å gjøre? I det første tilfelle betyr det at selv skuespillere kan være opplært i troen på at den enkelte er subjekt for egen læring, jf. 5 dogme i dogmefamilien. Når bare jeg kan min egen rolle, behøver jeg ikke å anstrenge meg med å spille før det gjelder, før siste opptak skal gjøres. I siste tilfelle understreker det Ejernæs’

konklusjon at mangel på samarbeid har mer med verdier og holdninger å gjøre mer enn med forskjell i utdanning. Endelig antydet Linney at dette også kunne ha med makt å gjøre. Klassisk utdannet som hun var som teaterskuespiller skulle hun ikke komme og fortelle filmskuespillerne noe, og slett ikke antyde at de ikke øvet nok eller hadde en feil forståelse av hva skuespillkunsten består i.

For meg betydde Linney's refleksjoner et innblikk i en verden, som så forskjellig den enn er, viser seg å ha samme utfordringer som min egen når det gjelder å fremme kompetanse og kvalitet. Det er ikke nok at jeg kan min rolle, mitt fag, jeg er også nødt til å se at jeg har et medansvar for å forstå, for å oversette, den Andre. Først da kan jeg svare på den, og først da kan en samtale og en utvikling komme i gang, som får instruktøren til å slutte med å si; *du* skal være mer sint, og i stedet se nærmere på samspillet. I håndballverdenen er det blitt tydelig at trenere som roper og skriker til deres spillere har mindre hell enn dem som taler med sine spillere.

1.10 Etikk som overgripende bro

Fremfor alt påpekte Linney at kunnskap blir til mellom mennesker, mellom kropper. Skuespillere må ganske visst lære deres egen rolle, men deretter må de spille og spille, øve og øve, sammen. Det gjelder for de fleste av oss hva enten vi arbeider med undervisning eller vi arbeider i den konkrete helse-og sosialsektor at vi må øve oss om det skal være kvalitet i det vi gjør. Øve og oversette, sammen, og hver for seg. Spisskompetanse gjør det ikke alene, ett par briller er ikke nok, og dermed må kvaliteten av spisskompetanse måles på om den klarer å forholde seg også til andres spisskompetanse. Eller rettere sagt, bare i samspill og konfrontasjon med andre kompetanser, kan den kvalitetssikres.

Det viser seg imidlertid at forståelsen og undervisningen av etikk ofte er knyttet til den ovenfor beskrevne dogmefamilie. Hermed kan den heller ikke innfange det som skjer i situasjon, relasjon og kontekster. Hva den kan og ofte gjør er å forlede oss til å forstå oss selv som eksperter på Den Andre (Wifstad, 1998). Det gjør oss til, med den norske psykiateren Tom Andersens uttrykk, til "forandringsagenter" på Den Andre. Det kan utgjøre en fare for samarbeid på tvers av disipliner og fag, men der er en større fare, nemlig at ekspertrollen fremmer et samarbeid vel å merke ikke med, men mot klienten eller brukeren. Det hjelper ikke å gjøre klienten eller brukeren til eksperter på seg selv; det opprettholder samme kunnskapssyn, bare med motsatt fortegn. Dermed fastholdes maktkampen om hvis kunnskap som skal bestemme. Det hindrer at det kommer til en samtale

mellom de kunnskaper som begge må tilføre for at man i felleskap kan utvikle og finne frem til noe som passer og hjelper nettopp denne person med dennes alder, kjønn, kultur, klasse, arbeide, i denne situasjon og kontekst. Hvordan det kan arbeides bevisst med å fremme en sådan samtale i undervisningen av profesjonelle med forskjellig fagbakgrunn har Gerdt Henrik Vedeler gitt et klart bilde av i sin artikkel Dialogisk undervisning, 2007.

Etikk er ikke bare noe vi lærer teoretisk, det er noe som har preget seg inn i våre kropper. Yrkesetikken henger uløselig sammen med allmen-etikken. Vi har ikke flere sett verdier og kan ikke henge ett sett verdier av oss i det private rom før vi går på jobb i det offentlige med et annet sett. Verdier og holdninger følger oss hvor vi går og står, og slår igjennom faglig opplæring, som Ejernæs' undersøkelse bekrefter. Det må vi forholde oss til i undervisning, i veiledning og i forskning. Hva enten vårt erverv er skuespillere, profesjonelle praktikere eller lærere må vi lære å bygge bro mellom de forskjellige kunnskapsparadigmer. Kunnskap, også den kunnskap som man tror er sikker og sann for alltid, er utsatt for forandring. Ny kunnskap kommer hele tiden til, og enhver kunnskap er dessuten situasjons- og kontekstavhengig.

Jeg har i dette kapitlet søkt å vise hvordan både våre organisasjoner og vi selv er dypt preget av et kunnskapsparadigme og et kunnskapshierarki, som gjør det vanskelig å se at også andre, det være seg kolleger, brukere, pasienter, klienter, har kunnskap. Det man ikke kan se, kan man heller ikke anerkjenne, og derfor heller ikke gå i dialog med (Skærbæk, 2003, 73).

Målet med utdanning, undervisning og forskning er at de skal føre til forandring. Hvis tverrfaglig undervisning skal kunne sies å være effektiv må pasienter og klienter, familier og lokalsamfunn profitere både gjennom bedre omsorg og mer sikker omsorg (II, 35). Historien om Victoria Climbiè viser at det er et veldokumentert og rimelig krav å stille. Forskning gir viktige perspektiver til forståelse av det som hindrer forståelse og samarbeid. Tilbake står utfordringen om å håndtere dette i den konkrete hverdag. Og her er erfaringen hver gang den samme: Når vi arbeider sammen, som vi har gjort i dette prosjektet, så lærer alle noe, ikke minst om alt det vi ennå har å lære, av hverandre, av studenter, av klienter, og av kolleger fra andre land og kulturer.

Bibliografi

Christoffersen, Svein Aage (red) (2005): *Profesjonsetikk*. Universitetsforlaget, Oslo

Ejrnæs, Morten (2004): *Faglighed og tvær-faglighed*. Akademisk forlag, København

Skærbæk, Eva (2001): *Anerkendelse, frihed og faglighed*
Høgskolen i Østfold. Rapport 2003:5

Wackerhausen, Steen (2002): *Humanisme, Professionsidentitet og uddannelse –
sundhedsområdet*
Hans Reitzel, København

Vedeler, Gerdt Henrik (2007): *Dialogisk undervisning I*
Fokus på familien nr. 3, 2007

Widerberg, Karin (1993): *Kunnskapens Kjønn. Minner, refleksjoner og teori*
Pax, Oslo 1995

Widerberg, Karin og Camilla Jordheim Larsen (2007): *How Interdisciplinary is Interdisciplinary
Gender Research?*
I Tidsskrift for Kjønnforskning, 2007, nr.1

Wifstad, Åke (1994): *Møtet med Den Andre* I Tidsskrift for Norsk Legeforening, vol.114, nr.30

Effective Interprofessional Education (2005):
I: *Argument, Assumption and Evidence*
II: *Development, Delivery & Evaluation*
The Case for Interprofessional Collaboration (2005):
III: *In Health and Social Care*
Blackwell, Oxford

2. Tverrfaglig samarbeid

- **sett i lys av nasjonale politiske føringer, og tiltak for å sikre samarbeid/samhandling, innen helse- og sosialsektoren i Norge**

Av: Lasse Johnsen

2.1 Innledning

Med min bakgrunn som jurist med lang erfaring fra sentrale helse-og sosialmyndigheter, (blant annet 12 år hos Helsetilsynet og Fylkesmannen i Østfold), er det naturlig for meg å fokusere på sentrale politiske føringer og lovgivning som berører samarbeid, samhandling og tverrfaglig samarbeid i helse- og sosialsektoren i Norge.

I denne sammenhengen skal jeg bare ta for meg noen av de forholdene som påvirker samarbeid/samhandling i helse-og sosialtjenesten. Det er selvsagt en rekke andre faktorer og forhold som vil kunne spille inn og påvirke. Alle de organisatoriske rammefaktorene som gjelder i organisasjoner generelt, gjelder selvfølgelig også i helse- og sosialsektoren.

I de nasjonale politiske føringene på feltet er behovet for samarbeid, samhandling med mer understreket i stadig sterkere grad de senere år. Det er ikke tvil om at nasjonale myndigheter legger betydelig vekt på samhandling/samarbeid, og ser på dette som en vesentlig utfordring i norsk helse-og sosialtjeneste. Etter min erfaring er det en betydelig avstand mellom nasjonale helsemyndigheters vurdering av nødvendigheten av samarbeid/samhandling, og hvordan dette vurderes ute i praksisfeltet. Mange av de som arbeider i tjenestene trekker litt på skuldrene av begreper som tverrfaglig samarbeid, og anfører at dette gjelder ikke "oss eller meg". Resultatene som presenteres litt senere i denne rapporten illustrer noe av mitt poeng, og føyer seg til mitt generelle inntrykk. Jeg tenker på tilbakemeldingene som er gitt av lærere og studenter.

Det kan være mange grunner til at behovet for samhandling/samarbeid øker innen helse-og sosialsektoren. Mange hevder at den stadig økende differensieringen og spesialiseringen av tjenestetilbudet er en viktig årsak. Profesjonene og selve profesjonsutdanningene kan også være et

element som skaper utfordringer når det gjelder det praktiske samarbeidet.

I helsepersonelloven § 48 er det listet opp hele 28 profesjonsgrupper som hver har sin egen utdanning og sine egne tradisjoner og særegenheter. I utgangspunktet har disse profesjonene hver sin egen utdanning, og pr. i dag er lite gjort felles. I § 48 er det bare nevnt de gruppene som har offentlig autorisasjon. Det arbeider mange andre profesjoner i helse-og sosialtjenesten som ikke er autoriserte. Det vil for eksempel gjelde for sosionomer og barnevernpedagoger som arbeider i helsetjenesten.

De lovene og forskriftene man har å forholde seg til kan også være en utfordring når ansatte og institusjoner/virksomheter ønsker å samarbeide av hensyn til pasienten/klientens beste. Taushetsplikten er vel den juridiske skranken det vises til oftest, men det finnes også en rekke andre. Lovgiver har til en viss grad tatt inn over seg disse utfordringene, og gitt noen lovregler som har til hensikt å styrke samarbeid. Reglene i lov og forskrift om individuell plan er et godt eksempel på dette.

De utfordringer som moderne helse-sosialtjenester opplever når det gjelder samarbeid, tverrfaglighet og koordinering av tjenester kan ikke løses bare ved juridiske virkemidler. Det har heller ikke vært lovgivers intensjon -selv om det finnes noe regelverk som har som formål å styrke samarbeidet.

Et annet aspekt ved samarbeid/samhandling er brukermedvirkning. Brukermedvirkning har fått en stadig større plass i helse- og sosiallovgivningen ikke minst ved pasientrettighetsloven.

2.2 Nasjonale politiske føringer på feltet.

Behovet for samhandling og en tverrfaglig tilnærming til pasienter/brukere innen norsk helseog sosialtjeneste er understreket i mange sentrale politiske styringsdokumenter for helse-og sosialsektoren de senere år. Når jeg benytter et begrep som nasjonale politiske føringer, sikter jeg til styringssignaler som blir gitt av våre sentrale politiske myndigheter – Storting, regjering og sentrale helse- og sosialmyndigheter.

I NOU 2005 nr. 3 Fra Stykkevis til helt, er dette drøftet inngående og det anføres innledningsvis at

det er en stor bredde i hvordan samhandlingen foregår innen sektoren. Fra eksempler på god samhandling til områder hvor svikten er betydelig. Utvalgets vurdering er at det svikter på individnivå så vel som på systemnivå.

Videre viser utvalget til St.meld. nr. 26 (1999-2000), Verdigrunnet for helsetjenesten, at det er ofte de mest sårbare og vanskeligst stilte pasientene som har størst behov for en helhetlig helsetjeneste. En grunnleggende problemstilling er det at man har organisert Norsk helse-og sosialsektor på to forvaltningsnivåer. De primære helse-og sosialtjenestene er det kommunen som har ansvaret for, underlagt politisk styring via kommunestyret og finansiert via kommunale budsjetter. For de spesialiserte helsetjenestene, herunder tverrfaglig spesialisert behandling av rusmiddelmisbrukere, er det staten ved de regionale helseforetakene som har ansvaret. Det er også staten som har finansieringsansvaret for spesialisthelsetjenesten. Det er i mange sammenhenger pekt på at samhandlingen mellom disse nivåene er en stor utfordring, med til dels mange små kommuner, og etter hvert store helseforetak.

I de styrende dokumenter for Opptrappingsplan psykisk helse er behovet for samhandling og tverrfaglig tilnærming til pasient/bruker understreket i betydelig grad. Pasienter med psykiske lidelser, ofte i kombinasjon med betydelige rusmiddelmisbruksproblemer, er en gruppe som i mange tilfeller er vanskelig stillet. Mange av disse pasientene/brukerne har ofte et betydelig behov for et samordnet og koordinert tjenestetilbud. I de samme dokumenter tas det imidlertid også til orde for en økende spesialisering og differensiering innen psykisk helsevern – signalene fra nasjonalt hold er således ikke entydige.

I St.prp nr. 1 for 2006/2007 er det gjengitt fra Nasjonal helseplan 2007 til 2010. Innledningsvis heter det:

”Helhet og samhandling Et tilbakevendende tema i utredninger, evalueringer og i kritikk fra brukerorganisasjoner er at det er for dårlig samhandling og for lite helhetlige tjenester. Dette gjelder både innen helsetjenesten og i samhandlingen med andre sektorer og fagområder som skole, barnevern, arbeids-og velferdsetat, justissektoren mv.”.

Som det fremgår forventes det at man klarer å samarbeide adekvat med samarbeidspartnere utenfor helse-og sosialsektoren. Mange av disse samarbeidspartnerne er inne i betydelige omorganiseringsprosesser, som kompliserer samhandlingsforholdene. Dette gjelder ikke minst NAV, den nye velferds-og trygdeforvaltningen, og den nye statlige delen av barnevernet -

BUFetat.

Helhet og samhandling trekkes frem som en av seks bærebjelker som helsetjenesten skal hvile på i planperioden. En sterkere brukerrolle og faglighet og kvalitet angis også som sentrale bærebjelker. Videre i planen heter det blant annet;

”Samhandling har ikke hatt den posisjon i det samlede helsetjenestesystemet som viktigheten tilsier. Å endre på dette er derfor sentralt i denne helseplanperioden. Nasjonal helseplan vektlegger at alle medarbeidere i helsetjenesten skal ha kunnskap om brukerens behov for samhandling i og utenfor organisasjonen. Ledere i sektoren har et særskilt ansvar for å organisere og gjennomføre samhandling der dette er nødvendig”.

Nasjonalt strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten ...Og bedre skal det bli! (2005-2015) er tittelen på helse- og sosialdirektoratets nasjonale strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten. God kvalitet innebærer at tjenestene er faglig gode og blir levert på en menneskelig sett god måte i ett system som fremmer helhet. Strategiens hovedtanke er det gode forløp med brukeren i sentrum. I pkt. 6.4 heter det:

”God samordning og kontinuitet i tjenestetilbudet. God kvalitet forutsetter at tiltakene er samordnet og preget av kontinuitet.

Brukernes kontakt med tjenestene skal utgjøre en mest mulig sammenhengende og helhetlig kjede av tiltak. En forutsetning for dette er tydelig fordeling av ansvar, myndighet, oppgaver og samhandling på langs i en tiltakskjede og på tvers av tjenestetyper og nivåer. Brukerne kan også påvirke samordning av tjenestetilbud gjennom brukerutvalg hvor de har en formalisert kanal til de ansvarlige ledernivåene i virksomheten (foretaket/fylkeskommunen/kommunen). Samordning og kontinuitet forutsetter videre at yrkesgrupper på ulike nivåer samarbeider, viser fleksibilitet og søker å se behovet til brukeren med deres øyne”.

I strategien er man også opptatt av tverrfaglighet og samhandling innen utdanningene, og det oppfordres blant annet til økt grad av felles undervisning mellom profesjonsgrupper. Direktoratet peker på at kvalitetsarbeid er et område hvor man ønsker større grad av felles opplæring og tilnærming.

I de nasjonale føringene brukes det ofte begreper som behov for samarbeid / samhandling uten at man i særlig grad benytter begrep som tverrfaglighet eller multiprofesjonalitet. Jeg legger til grunn at tverrfaglighet/multiprofesjonalitet inngår som en helt vesentlig del av det man sikter til når man benytter begreper som samarbeid/samhandling. Men man er nok opptatt av samarbeid/samhandling i et videre perspektiv. Det siktes blant annet til samarbeid/ samhandling mellom virksomheter (kommune og helseforetak) og innad i virksomheter mellom avdelinger i et helseforetak og mellom kommunens forskjellige deltjenester (hjemmesykepleie og psykiatrisk sykepleie) osv.

En grunn til at man ikke benytter begreper som tverrfaglighet er at begrepet ikke har noe veldig klart omforent innhold i norsk helse-og sosialtjeneste. Det kan også være politiske grunner til at man ikke benytter begrepet tverrfaglighet, da begrepet blant annet kan kobles til profesjonskamp og andre interessekonflikter i helse- og sosialtjenesten.

2.3 Tiltak for bedret samhandling/samarbeid

Nasjonale helsemyndigheter med regjering og Storting har lansert noen tiltak som skal trygge samhandling og kontinuitet i helse-og sosialsektoren. Etter min vurdering står omfanget av tiltakene i skarp kontrast til utfordringene.

I NOU 2005 nr. 3 peker man på en del tiltak, blant annet individuell plan (IP). Etter at denne kom inn i Pasientrettighetsloven i juli 2001, har individuell plan i stor grad blitt kjørt frem av nasjonale helsemyndigheter som det sentrale redskapet som skal sikre god kontinuitet og samhandling rundt den enkelte bruker/pasient. Det er på mange måter litt spesielt at man lovfester et samhandlingsverktøy, og på den måte gjør et betydelig inngrep i virksomhetene og personellens frie rett til å organisere sin virksomhet, herunder samhandling/samarbeid med andre aktører.

Lovfestingen av rett til individuell plan, har selvfølgelig også sammenheng med styrking av pasient/brukers rettigheter. Når det gjelder individuell plan har pasient/bruker en ubetinget rett til å delta i arbeidet med planen – selv eller ved bistand av nærmeste pårørende.

Den betydelige satsningen på individuell plan lar seg godt forklare med utgangspunkt i de utfordringer man står overfor innen helse-og sosialtjenesten når det gjelder kontinuitet og samordning av tjenestetilbudet – jf. drøftingen over. Statens helsetilsyn har imidlertid

dokumentert gjentatte ganger (gjennom sine tilsynsrapporter), at verktøyet blir lite brukt og at mange pasienter ikke får oppfylt sin rett til individuell plan. Dette ble blant annet påvist etter tilsyn med voksne med psykiske lidelser i kommunene i 2007 jf. oppsummering i Statens helsetilsyns tilsynsmelding for 2007 sitat;

”Tilsynet viser at det svært mange stader er eit langt stykke å gå før retten til individuell plan er innfridd og tiltaket verkar etter intensjonen. Blant funna er at ikkje alle som har rett til individuell plan, har fått eit tilbod, eller at eksisterande planar er mangelfulle, ikkje oppdaterte eller ikkje følgde opp”.

En studie som er gjort av 1. amanuensis Gunnar Vold Hansen ved Høgskolen i Østfold (Vold Hansen -2007), viser til svakheter ved arbeidet med individuell plan innen tjenestetilbudet til pasienter med psykiske lidelser i Norske kommuner. Vold Hansen peker blant annet på at; *”Psykisk helsearbeid er derimot en sektor preget av ulike faglige tilnærminger, uklare sammenhenger mellom årsak og virkning, og tjenestemottakere med diffuse og komplekse behov”.* Vold Hansen viser også til at involvering av bruker/pasient i mange sammenhenger er vanskelig;

”Innenfor de rammene som finnes er tjenesteyterne positive til å gi tjenestemottakerne innflytelse på utformingen av tiltakene. Det er likevel få av tjenestemottakerne som klarer å utnytte denne muligheten. En viktig forutsetning for at tjenestemottakerne skal kunne utnytte arbeidet med individuelle planer til økt brukermedvirkning, er at de både har klare mål og at de forstår hensikten med å utforme en individuell plan”.

Tatt i betraktning at individuell plan er tillagt så stor vekt av nasjonale helsemyndigheter, er det oppsiktsvekkende lite forsket på hvorvidt dette er et egnet og hensiktsmessig samarbeidsverktøy – sett fra tjenestenes perspektiv eller fra pasient/brukerens perspektiv. Etter min vurdering burde en så sterk satsning som individuell plan ha et sterkere empirisk grunnlag, særlig tatt i betraktning at man ikke har kommet med vesentlige andre virkemidler for å styrke samhandling/samarbeid i helse- og sosialtjenesten.

Det er også lovfestet noen andre grep som blant annet har som formål å styrke samarbeid/samhandling innen helse-og sosialtjenestene i Norge. I Helsepersonelloven § 10 er det gitt regler om informasjonsansvarlig helsepersonell, og i Spesialisthelsetjenesteloven § 3-7 er det

gitt hjemmel for en forskrift om pasientansvarlig lege. En slik forskrift har vi fått forskrift av 01.12.200 nr. 1218 om pasientansvarlig lege med mer. En annen bestemmelse i spesialisthelsetjenesteloven som kan sees i dette perspektivet, er § 6-3. Her er personell i spesialisthelsetjenesten pålagt en veiledningsplikt overfor kommunehelsetjenesten. Disse lovbestemmelsene har ikke på langt nær fått et like stort fokus som reglene om IP.

Ved siden av å være en meget sentral rettighet for pasienter/brukere i Norsk helse-og sosialtjeneste, er individuell plan først og fremst et samarbeids-/samhandlingsverktøy. Dersom dette skal fungere etter intensjon – kreves det at partene som deltar evner og vil samarbeide. Man står således overfor de samme utfordringer og motkrefter når det gjelder individuell plan, som man gjør i forhold til samarbeid/samhandling generelt. Etter min vurdering har nasjonale helse-og sosialmyndigheter ikke i tilstrekkelig grad tatt høyde for disse utfordringene og motkreftene når man implementerte regler om individuell plan.

2.4 Brukermedvirkning

Brukermedvirkning er sterkt understreket i Pasientrettighetsloven og innen helse retten for øvrig. Reglene om individuell plan er et godt eksempel på dette. I lov om sosial tjenester har man også understreket dette blant annet i § 8-4, og i de nye foreslåtte reglene om retten til personlig brukerstyrt assistent.

Regler om brukermedvirkning og regler om pasient-/brukerautonomi er tatt inn i lovgivningen for å styrke pasient/bruker i forholdet til tjenestene og personellet, og som et virkemiddel for å demme opp for en betydelig paternalisme som har preget norsk helse- og sosialtjeneste.

Regler om brukermedvirkning innebærer ikke noen rett for pasient/bruker til å bestemme eller definere innholdet i eller dimensjoneringen på tjenestetilbudet. Det er det de øvrige regler om rett til nødvendig helsehjelp, rett til sosiale tjenester og øvrige rettighetsbestemmelser som definerer. Reglene om pasient-/brukerautonomi setter også klare rammer for samarbeidet – tiltak kan i utgangspunktet ikke gjennomføres mot pasient/klients vilje.

Rett til brukermedvirkning handler om å bli tatt med på råd og å bli hørt når tjenestetilbudet skal utformes. Retten til informasjon om sin helsetilstand / funksjonsnivå, og hva slags hjelp man kan få er sentral i dette perspektivet.

Det er understreket i lovgivningen at pasients/brukers ønsker og vilje skal tillegges betydelig vekt, dersom det ikke foreligger vesentlige faglige eller andre motforestillinger mot pasient/brukers ønsker.

I praksis innebærer dette at helse-og sosialtjenesten må samarbeide/samhandle med pasient/bruker eller eventuelt disses representanter (for eksempel nærmeste pårørende). I utgangspunktet er dette fornuftige og nødvendige regler, men de bidrar ikke til å gjøre samarbeidet enklere. Brukermedvirkning innebærer at det kommer ytterligere en part inn i samarbeidet, og denne parten vil ikke alltid ha samme ønsker, mål og preferanser som tjenesteyterne/tjenestene. Faren for interessekonflikter øker, slik jeg ser det, proporsjonalt med antallet involverte parter. I mange tilfeller er de pårørende en part som har egne ønsker, mål og preferanser – noe som igjen øker faren for interessekonflikter.

2.5 Tverrfaglig spesialisert behandling for rusmiddelmissbrukere.

I spesialisthelsetjenesteloven § 2-1a nr. 5 er begrepet *tverrfaglighet* eksplisitt benyttet i loven. Denne bestemmelsen kom inn i spesialisthelsetjenesteloven i forbindelse med Rusreform II, og overføringen av den spesialiserte rusbehandlingen fra fylkeskommunen til staten fra og med 01.01.2004. Bestemmelsen har som hovedformål å presisere at spesialisert behandling av rusmiddelmissbrukere skal bestå av helse og sosial i en tverrfaglig tilnærming til pasient/klients problemer.

Dette er det eneste stedet i lov eller forskrift hvor begrepet tverrfaglig er nevnt, og det kan ved første øyekast virke noe overflødig. Lovfestingen kan imidlertid forklares ved den betydelige skepsis som ble rettet mot rusreform II, og spesielt overføringen av spesialisert rusbehandling til spesialisthelsetjenesten. Lovbestemmelsen kan i dette perspektivet sees som en forsikring til de som var opptatt av en sosiokulturell tilnærming til rusbehandling og rusproblematikk, om at dette ikke skulle nedtones, når helsetjenesten fikk ansvaret for den spesialiserte rusbehandlingen.

Diskusjonen rundt rusreform II, og spesialisthelsetjenesteloven § 2-1a nr. 5, illustrerer at det i helse-og sosialtjenestene forekommer betydelig faglig uenighet, og faglige konflikter. Den faglige konflikten mellom sosiokulturell og biomedisinsk tilnærming til pasienter/klients sosiale problemer og sykdommer er godt kjent – ikke minst innen rusbehandling. Faglige konflikter

finnes også innen andre fagområder, og innad i de forskjellige profesjonsgrupper. Faglige konflikter er (etter min vurdering) en betydelig årsak til manglende samhandling/samarbeid i norsk helsetjeneste. Etter min vurdering vil det være en viktig faktor, for å styrke samarbeid/samhandling, nettopp å søke å øke forståelse og gjensidig respekt for de forskjellige gruppers faglige ståsted. På et felt som dette har utdanningsinstitusjonene et særlig ansvar.

2.6 Betydning for utdanning av helse- og sosialfaglig personell

Som ovenfor nevnt understrekes det i nasjonale føringer at samarbeid/samhandling i større grad må integreres i utdanningen av personell til helse- og sosialtjenestene i Norge.

Selve strategien med profesjonsutdanninger kan være en betydelig utfordring for det tverrfaglige samarbeidet/samhandlingen i sektoren. I teorien kan man tenke seg at en felles utdanning (til helse-og sosialarbeider), ville kunne bidra til å redusere samarbeidsproblemene -til pasients og brukers beste. En slik radikal omlegging er vel lite sannsynlig, og behovet for (og ønsket om) spesialisering tilsier at dette kan bli vanskelig. Vi må også ta med i betraktningen at Norge i stor grad er påvirket av store internasjonale ”trender” på dette feltet.

Dersom vi, som studieretning for etter-og videreutdanning, skal legge større vekt på samarbeid/samhandling og tverrfaglig samarbeid i våre utdanninger, krever det likevel betydelige endringer i hvordan vi driver våre etter-og videreutdanninger. Slik jeg ser det, drives disse stort sett som profesjonsutdanninger, med veldig klar forankring i praksisfeltet.

Våre lærere er i mange sammenhenger profesjonsorienterte, og vi driver stort sett våre etterog videreutdanninger hver for oss.

En omlegging mot samarbeid/samhandling ville kreve at man nedfeller noe om dette i vår strategiske plan – som et formelt grunnlag for de nødvendige endringer. Det er videre en forutsetning at lærerne (i hvert fall i hovedsak) slutter opp om strategien, og er innforstått med hva det innebærer av praktiske endringer. Det ville selvsagt vært en fordel om dette perspektivet kom inn i Avdeling for helse-og sosialfags strategi, og i strategien til Høgskolen i Østfold.

Forskjellige pedagogiske virkemidler er det mulig å se for seg. Teoretisk undervisning i stoffet

kan selvfølgelig ha noe verdi, men etter mitt syn må man vektlegge pedagogiske virkemidler som stimulerer til egenlæring hos studentene. En måte å gjøre dette på er for eksempel å sette studentene sammen i tverrfaglige grupper, med oppgaver som krever en tverrfaglig tilnærming. Det kan tenkes mange måter å jobbe med dette på. Her på høgskolen, må vi skaffe oss erfaringer og evaluere de tiltakene vi iverksetter.

Et annet tiltak kan være en kritisk gjennomgang av våre studieplaner og pensumlister, med utgangspunkt i det som forener og som eventuelt kan gjøres til felles stoff, og eventuelt undervisning. Faglig uenighet – (eller forskjellig faglig tilnærming til forskjellige faglige spørsmål), må selvsagt fortsatt være lov. Utfordringene innen norsk helse-og sosialtjeneste kan sees gjennom mange perspektiver. Etter mitt syn er det viktig å få frem forskjellene, og lære studentene opp til respekt og toleranse for andres faglige ståsted. Ikke minst i et tverrfaglig perspektiv tror jeg dette er avgjørende – jf. over om rustjenestene.

Bibliografi

Lov om sosial tjenester (Lov av 13/12-1991 nr. 81)

Lov om spesialisthelsetjenesten (Lov av 2/7-1999 nr. 61)

Lov om helsepersonell (Lov av 2/7-1999 nr. 64)

Lov om pasientrettigheter (Lov av 2/7-1999 nr. 63)

Forskrift av 01.12.2000 nr. 1218 om pasientansvarlig lege med mer NOU 2005 nr. 3 - Fra stykkevis til helt en sammenhengende helsetjeneste

St.meld. nr. 26 (1999-2000) - Om verdier for den norske helsetjeneste

St.prp nr. 1 for 2006/2007 - er det gjengitt fra nasjonal helseplan 2007 til 2010.

Nasjonalt strategi for kvalitetsforbedring i sosial-og helsetjenesten ... Og bedre skal det bli

(2005-2015) Vold Hansen, Gunnar (førsteamanuensis - Høgskolen i Østfold) -Samarbeid uten fellesskap –

Om individuelle planer i kommunalt psykisk helsearbeid – Universitetet i Karlstad –

Dokteravhandling 2007 nr. 15 Statens Helsetilsyns tilsynsmelding for 2007.

3. Å gå opp en felles sti ...

Utvikling av en tverrprofesjonell modul i grunnlagstenkning ved videreutdanningene, HiØ, Avdeling for helse- og sosialfag.

Av Lillian Lillemoen

3.1 Innledning

I dette kapitlet tar jeg sikte på å presentere prosessen fram mot gjennomføringen av en tverrprofesjonell modul ved postbachelorstudier ved høyskolen i Østfold. Teksten inneholder også en redegjørelse for pedagogiske diskusjoner, didaktiske valg og de begrunnelser som legges til grunn for valg som er gjort. Avslutningsvis vil det også gis en kort beskrivelse samt noen refleksjoner knyttet til selve gjennomførelsen av tverrprofesjonell modul.

Selv om teksten som følger beskriver en arbeidsprosess i et kollegium, og dermed til dels er utviklet gjennom et nært samarbeid i kollegiet, vil dens uttrykk og til dels også de begrunnelser som gis være preget av den som har ført teksten i pennen. Min faglige bakgrunn, som sykepleier vil nødvendigvis sette sitt preg på skrivningen, som også mitt nylig fullførte doktorgradsarbeid knyttet til temaet etisk læring og moralsk utvikling innen praksisfeltets kontekst.

3.2 Ingen ny ide

Så langt tilbake jeg kan erindre, har vi faglig ansatte ved avdelingens ulike videreutdanninger tatt til ordet for å gjennomføre felles undervisningsopplegg for studentene. Imidlertid har det stoppet opp ved tanken og snakket om dette, og begrunnelsen for ikke å gjøre noe har blant annet vært de organisatoriske utfordringene et slikt tiltak ville innebære. Våren 2007 ble spørsmålet på nytt aktualisert og etter anmodning fra koordinatorforumet for videreutdanningene ved HiØ, avdeling for helse- og sosialfag, ble det nedsatt en arbeidsgruppe på tre lærere. Gruppens oppdrag var å utarbeide et forslag til felles undervisningsopplegg for alle studentene ved avdelingens videreutdanninger. Oppdragets ordlyd var enkelt formulert og i ettertid har det vært vanskelig å gjengi dens eksakte ordlyd.

De oppnevnte lærerne representerte forskjellig fag-og yrkesbakgrunn, i tillegg til hver sine videreutdanningstilbud ved avdelingen, trolig en viktig begrunnelse for at nettopp disse tre ble forespurt om arbeidet. En annen og trolig like sentral begrunnelse var den kompetanse disse har i sentrale temaer som: etikk, jus, kunnskap og kompetanseutvikling. Arbeidsgruppens sammensetning var: en jurist (høgskolelektor) som representerte videreutdanning i helse-og sosialadministrasjon, en sykepleier (høgskolelektor/førsteamanuensis) som representerte videreutdanning i eldreomsorg og en teolog (førsteamanuensis) som representerte videreutdanning i psykisk helsearbeid.

Ideen om et felles undervisningsopplegg for post-bachelor studenter var som sagt ikke ny. Tanken var at et felles undervisningsopplegg ville kunne gi synergieffekter både i faglig og i ressursmessig forstand. Den faglige gevinsten var knyttet til at fagområder som gikk på tvers av samtlige videreutdanninger skulle gjennomføres felles for alle studentene, i stedet for, slik praksis var, at hver utdanning tok ansvaret for å undervise "sine" studenter. I tillegg ønsket man å stimulere studentene til en økt bevissthet om nødvendigheten av et tverrprofesjonelt samarbeid, samt forståelsen av et slikt samarbeid som en viktig suksessfaktor for kvalitet i tjenesteutøvelsen innenfor helse-og sosialsektoren. Ressursmessig gevinst forventet man ved at undervisning i sentrale temaer ble organisert som ett felles tilbud, i stedet for som utdanningsspesifikke tilbud, slik den etablerte praksisen på det aktuelle tidspunktet var. Med andre ord; det lå en antakelse om at tiltaket både skulle sikre høy faglig kvalitet i studentenes undervisning, at det skulle stimulere til tverrprofesjonelt samarbeid i yrkesutøvelsen, og at det skulle være et ressursbesparende tiltak på undervisningssiden.

3.3 En tverrprofesjonell arbeidsprosess

Selve arbeidsprosessen for den oppnevnte gruppen besto av fysiske møter hvor hensikt, form og innholdskomponenter ble diskutert. Parallelt med denne prosessen ble det utarbeidet et felles dokument for undervisningstiltaket. I møtene ble både faglig profil, undervisningens substansielle innhold samt didaktiske utfordringer vurdert. Utviklingen av gruppens endelige dokument foregikk som et felles skrivearbeid via nettet: En startet skrivearbeidet, sendte produktet videre til de andre to, som fortsatte skrivearbeidet, sendte dokumentet videre igjen for nye innspill og endringer. Og slik tok det endelige dokumentet gradvis sin form og innhold. Kollegial tillit, åpenhet for hverandres synspunkter og vurderinger, sammen med viljen til å utvikle et felles

produkt gjorde dette til en god arbeidsprosess.

Etter å ha utarbeidet en skisse over et felles undervisningstilbud om temaene: *Etikk, jus, kunnskap og faglig utvikling* ble forslaget diskutert i lærergruppen. Noe av det kontroversielle var at arbeidsgruppens forslag inneholdt et didaktisk Tove, valg om en veksling mellom introduksjonsforelesninger og samtalegrupper. Et didaktisk valg som nedprioriterte tanken om ett av fellesundervisningens primære mål, ressursparing. I stedet ble det gruppens forståelse av *samtalen* som en viktig tilnærming for kritisk refleksjon og faglig utvikling som vant tilslutning fra lærerkollegiet. Dette til tross for at et slikt didaktisk valg måtte innebære delaktighet fra samtlige lærere ved utdanningen. Til tross for usikkerhet med hensyn til logistikkproblemer og erkjennelsen om at et slikt opplegg ville innebære et betydelig forbruk av ressurser, var responsen fra lærerkollegiet entydig positiv. Det ble dermed gitt klarsignal for at arbeidsgruppen skulle fullføre det påbegynte arbeidet i den foreslåtte retning. Samtale og kritisk refleksjon ble viktige stikkord for arbeidsgruppens videre konkretisering av fellesmodulen, men også for de pedagogiske valg som ble foretatt.

3.4 Samtalens og refleksjonens betydning for læring og faglig utvikling

Gjennom utallige diskusjoner i store deler av lærerkollegiet hadde det over tid vokst seg fram en forståelse av forelesningsmodellen som et didaktisk valg med klare begrensninger. Til tross for at modellen ikke utelukkende må tillegges minus sider, ble det i denne sammenhengen valgt å ta høyde for dens begrensninger. Intensjonen var at man ved å kombinere forelesninger og samtalegrupper ville veie opp for begrensningene; rommet for den faglige dialog som stimulerer til refleksjon. En tilnærming man bare i en viss grad kunne si var beskrivende for avdelingens ulike videreutdanningstilbud. Mens de monofaglige videreutdanningstilbudene spesielt for sykepleiere; for eksempel anestesi, intensiv og operasjon; over en årrekke hadde gjennomført veiledning i studentgrupper som et gjennomgående didaktisk valg, var denne form for samtalegrupper til dels fraværende for de øvrige studietilbudene. Forklaringen på denne forskjellen kan dels forklares med økonomi, dels med en bevisst pedagogisk forståelse og tilnærming til læring, og dels med studienes eksplisitte og sterke krav om handlingskompetanse for sine studenter.

Når den økonomiske rammen er en forklaring har dette sin bakgrunn i at dette er utdanninger som tidligere har vært sykehus interne og nå for en stor del gjennomføres som oppdrag fra

helseforetaket. De har dermed et eget budsjett som til sammenlikning har en bedre økonomisk ramme enn de øvrige utdanningstilbudene ved avdelingen. Det pedagogiske grunnsynet har en nær kobling til vektleggingen av at studentene bevisstgjør seg sine bruksteorier, de teoriene som styrer deres handlinger i ulike situasjoner. Med andre ord en oppmerksomhet på å bistå studentene til at det ikke er de ubevisste teoriene, de som kan fungere som et hinder for at en skal kunne håndtere en situasjon på en faglig og god måte, som preger studentene (Lauvås & Handal 2000, Argyris & Schön 1974). Ikke sjelden er det nettopp veiledningstilbudet, avgrenset til de tidligere sykehusinterne videreutdanningene, så vel for studentene som for lærerne, lærerkollegiet for øvrig har betraktet som et "luksustilbud". Et eksklusivt tilbud, uten mulighet for utvidelse til verken de øvrige studenter eller lærere ved videreutdanningene, med økonomiske begrensninger som årsak. Derfor, når arbeidsgruppen foreslo samtalegrupper som et av sine didaktiske valg, var heller ikke dette noen ny og ukjent tanke for lærerkollegiet. For noen, lærerne ved de monofaglige videreutdanningene, var dette tvert imot en velkjent metode.

Idealet om kritisk refleksjon

Denne "troen" på samtalen som en viktig tilrettelegging for læring og faglig utvikling ble på sett og vis en av de bærende ideer for arbeidsgruppen, en ide som, i det minste i det som kom til uttrykk, ble gitt bred tilslutning fra kollegiet som helhet. Samtidig erkjente man at selv om samtalegrupper i seg selv kan være et godt tiltak, er det på ingen måte ensbetydende med læring. Refleksjon, forstått som en kritisk undersøkelse av ens forståelse, en prosess som omfatter både fordommer og fordreininger, var noe av det man ønsket å stimulere gjennom samtalen (Mezirow 2000). En tverrprofesjonell sammensetning av gruppene, sammen med lærernes deltakelse, var ment å bidra til en ytterligere kritisk undersøkelse av egen forståelse. Åpenhet for det fremmede, det ukjente og det som vanskelig kan fastslås, ble slik filosofen Gadamer uttrykker det, antatt å bære i seg en kime til utvidelse av egen og felles forståelse. Kanskje kunne samtalegruppene være starten på en prosess for studentene ved de ulike helseog sosialfaglige videreutdanningene, en prosess i retning av å forstå og anerkjenne hverandres perspektiver og bedre forutsetningene for samarbeid.

Idealet om en herredømmefri dialog

Forståelsen av kritisk refleksjon som betydningsfull for læring og faglig utvikling, samt erkjennelsen av den faglige samtalen som et viktig didaktisk valg ble som sagt et styrende prinsipp for gjennomføringen av undervisningsopplegget. Det er, i samtalen, ikke enetalen at

forståelse vokser fram, i en dialogisk bevegelse mellom to parter uttrykker Gadamer.

Intensjonen om en slik dialogisk bevegelse mellom interesserte samtalepartnere, preget av "herredømmefrihet" var et annet av idealene for samtalegruppen. Det kritiske spørsmålet er imidlertid hvilken reell mulighet som fins for å leve opp til et slikt ideal når relasjoner mellom mennesker alltid, i mer eller mindre grad, er preget av maktstrukturer. Kanskje er idealet om en herredømmefri dialog preget av skolske perspektiver, teoretisk forankring og et tegn på at man mer er opptatt av en idealverden enn den virkelige? Til tross for slike betenkeligheter ble likevel den herredømmefrie dialog presentert og stående som et ideal for samtalegruppene.

Idealet om økt tverrprofesjonell forståelse

Et annet og eksplisitt uttrykt mål med samtalegruppene var å stimulere til større bevissthet om betydningen av tverrprofesjonalitet innenfor helse-og sosialfaglig yrkesutøvelse. Et ideal som måtte få betydning for gruppenes sammensetning. En tverrprofesjonell sammensetning måtte sikres. Dette skulle vise seg vanskelig å ivareta ettersom avdelingens studentgruppe hadde en betydelig overvekt fra en profesjon. I tillegg innebar et undervisningsopplegg som inkluderte samtalegrupper for 200 studenter i tre påfølgende dager, utfordringer med tanke på logistikk. Hvor mange studenter skulle hver gruppe bestå av? Ville det være mulig å sikre tverrprofesjonalitet i gruppenes sammensetning? Hva med genusperspektivet, ville det være mulig å ta hensyn til kjønn i gruppesammensetningen? Hva skulle være lærernes rolle i gruppene? Arbeidsgruppen mottok mange verdifulle innspill i så måte, og i en søken etter konsensus avspeilet diskusjonen i kollegiet stor enighet både om innholdsmessig substans og didaktiske prioriteringer: 1) Man vurderte de valgte temaene som relevante for samtlige studenter, uavhengig av utdanningsvalg. 2) De valgte tema, sammen med prosjektets hensikt "krevde" didaktiske valg i form av samtalegrupper.

Intensjonen var at samtalegruppene skulle fungere som en arena for henholdsvis studenter og lærere med ulik fagbakgrunn. I stedet for å forstå kunnskap som en form for statisk tilstand som man har, eller ikke har, var man opptatt av kunnskap som en dynamisk og bevegelig kunnskapende prosess (Molander, 1990). Med andre ord et fenomen som sånn sett aldri framstår i form av å være et ferdig produkt, men tvert imot noe som er i en stadig bevegelse. Samtalen mellom oss mennesker, der utsagn resulterer i refleksjoner som igjen fører til nye utsagn og nye refleksjoner, framstår som en viktig del av denne prosessen. En bevegelse man så for seg, i særlig grad, ville stimuleres av samtalepartnernes antatte ulikhet. Gjennom deltakernes presentasjon av

forståelse ville trolig egen forforståelse og fordommer settes på prøve og ny forståelse ville gis mulighet til å vokse fram. Diskursen i de tverrfaglig sammensatte gruppene skulle sånn sett være en bevegelse mellom tese – antitese – syntese, med ny tese – antitese osv.

I forberedelsene ble lærers evne og vilje til å balansere mellom å støtte og utfordre i samtalen løftet opp som et særdeles viktig aspekt for en antatt aktivitet i gruppene. Egne erfaringer som veileder, men også egen forskning viser at dette er en balanse det kan være vanskelig å realisere. Lærerens evne til å utfordre og på den måten stimulere studentene til kritisk refleksjon over egen praksisutøvelse er ofte meget begrenset (Lillemoen, 2008). Likevel, målet var at deltakerne dels skulle stimuleres til å presentere egen forståelse av de grunnleggende perspektiver og sentrale spørsmål dagens forelesning reiste. Dels at man i samtalen, i den dialogiske bevegelsen, skulle utfordres på en mulig fastlåst forståelse. Her antok man at både medstudenter med annen fagbakgrunn og erfaring samt gruppens lærerrepresentant ville ha en viktig rolle. I forberedelsene ble det tatt til ordet for at en mulig ”forstyrrelse” av det ofte implisitte og det før-forståtte kunne bære i seg en kime til ny forståelse og faglig utvikling.

3.5 Samtalen om samtalen (lærerkollegiets forberedelser)

Hvordan skal vi unngå å styre samtalen for mye? Hvordan skal vi unngå at noen blir sittende tause og at andre ”stjeler hele showet”? Hvordan kan vi stimulere til høyttenkning? Spørsmålene er eksempler på utfordringer som aktualiserte seg i lærerkollegiet. Ville man klare å håndtere mentor-rollen, være en interessert samtalepartner i stedet for å gå inn i en tradisjonell formidlerrolle. I vår forberedelse til fellessamlingen var det nettopp samtalegruppene og lærerens rolle som avstedkom størst oppmerksomhet.

Høstsemesteret 2007 startet med to fagdager for lærerkollegiet. En av postene på programmet var felles forberedelse til gjennomføring av den planlagte fellesundervisningen, lagt til uke 39; mandag 24., tirsdag 25. og onsdag 26. september. Mesteparten av denne forberedelsen ble benyttet til å samtale om lærerens rolle og funksjon i samtalegruppene. Hvordan kunne en best mulig rede grunnen for faglig refleksjon og unngå en lærerrolle som var preget av at læreren ”eide” svarene, så å si satt med fasiten? Mange innspill og konkrete forslag til samtaleteknikker for å stimulere den faglige samtalen ble diskutert. Forslagene ble notert og senere distribuert til alle lærene som en ”reminder” før selve gjennomføringen, samtlige ment som en hjelp og en presisering av hva

lærerrollen skulle innebære:

1. avklare egen rolle og mangelen på fasit i denne sammenhengen
2. være den interesserte samtalepartner
3. helt kort presentasjonsrunde – bruke tiden på det som er fokus
4. unngå dosering – heller utfordre gruppens deltakere: *Hva tenker dere om det...?*
5. involvere alle, f. eks ved å ta ”runder” slik at alle får muligheten til å gi uttrykk for tanker og meninger
6. ved taushet kan summegrupper være et hjelpemiddel for å komme videre
7. utfordre alle i gruppen – være obs på formuleringer som ”noen” og ”man” – utfordre studentene på hvem vi snakker om og til også å rette fokus mot seg selv: *Jeg mener ...*
8. balansere mellom å stimulere og dempe gruppens deltakere
9. oppsummere underveis – bidra til at det blir tydelig hva man snakker om: *Hva er det vi snakker om nå ...?*
10. løfte fram ulikheter i meningsinnhold som kommer til uttrykk
11. avsluttende runde – utfordre deltakerne til å gjøre en oppsummering av gruppesamtalen

I tillegg til dette behovet for en faglig samkjøring av lærer-rollen, ble det også uttrykt et ønske om kollegial støtte i selve gjennomføringen av gruppesamtalene. Det ble derfor bestemt at hver av dagene skulle avsluttes med en kort samling hvor lærerkollegiet kunne gi hverandre en kort oppsummering og respons på hvordan dagen hadde forløpt. For øvrig ble det bare i liten grad stilt spørsmål ved arbeidsgruppens valg av innfallsvinkel på de tre ressursforelesningene.

3.6 Produktet – Grunnleggende perspektiver på etikk, jus, kunnskap og faglig utvikling

Den ultimate hensikten med fellessamlingen ble konkretisert som følger: *å rede grunnen for at fagpersonell som arbeider innenfor helse-og sosialetaten har et bedre utgangspunkt for felles forståelse og samarbeid.* Man ønsket med andre ord å stimulere yrkesutøvernes motivasjon og vilje til tverrprofesjonelt og tverrsektorielt samarbeid. Tanken var at et slikt samarbeid ville være til det beste både for tjenestemottaker og tjenesteutøver. Som en forutsetning for et slikt samarbeid la man til grunn nødvendigheten av at helse- og sosialfaglig ansatte viser evne og vilje til å forstå den andres forståelse av grunnleggende perspektiver på begreper som etikk, jus, kunnskap og faglig utvikling.

Videre ble målet med fellessamlingen at studentene skulle utvikle *forståelse for hva et menneske er, hvordan et menneske erkjenner og hvordan lovgivningen søker å være et virkemiddel for å ivareta mennesket.* En forståelse som skulle innebære forståelsen av:

1. at begrep som menneskesyn, har avgjørende betydning for tjenesteutøving
2. at synet på kunnskap, læring og utvikling legger føringer på tilrettelegging for menneskets håndtering av dagliglivets utfordringer
3. at disse grunnleggende verdier og prinsipper har betydning for lovgivningen
4. at begrep som menneskesyn, har avgjørende betydning for tjenesteutøving
5. at synet på kunnskap, læring og utvikling legger føringer på tilrettelegging for menneskets håndtering av dagliglivets utfordringer
6. at disse grunnleggende verdier og prinsipper har betydning for lovgivningen

Det faglige innholdet i fellessamlingen ble som tidligere nevnt fordelt på to økter for hver av de tre dagene, hvor den første økten var en introduksjonsforelesning à 2 timer. Forelesningen skulle tilfredsstillende kravet om å være forskningsbasert. Fellessamlingen ble gjennomført med følgende fokus:

Dag 1: Grunnleggende verdier og syn på kunnskap, læring og faglig utvikling

Dag 2: Grunnleggende verdier og juridiske prinsipper i lovgivningen

Dag 3: Grunnleggende verdier og syn på mennesket

Hver forelesning ble avsluttet med en utkrystallisering av sentrale spørsmål for den videre samtalen i gruppene. I tillegg til at hensikt og mål ble presentert for samtlige deltakere ble det også eksplisitt gitt uttrykk for at aktiviteten i gruppene skulle ha en herredømmefri diskurs som ideal og at kritisk refleksjon over egen forståelse var et siktemål. Det ble avsatt 2 klokketimer til hver av gruppesekvensene og ”instruksjonen” til både studenter og lærere var at aktiviteten i gruppene skulle bære preg av å være en faglig strukturert samtale hvor innholdet skulle ha direkte sammenheng med dagens tema. Gruppens deltakere fikk et felles ansvar for den faglige aktiviteten. Læreren skulle ta del i samtalen, være en interessert samtalepartner men fikk i tillegg en coach funksjon som innebar ansvaret for å styre samtalen. *Delaktighet, åpne spørsmål og kritisk refleksjon* ble pekt på som viktige trekk ved samtalen.

Forut for fellessamlingens oppstart ble hensikt, mål og innhold presentert for studentene. Det ble også gjort kjent for dem at i tillegg til kravet om frammøtepliktig deltakelse skulle studentene levere et individuelt refleksjonsnotat fra samlingen. Den eneste felles informasjon som ble gitt i så måte skjedde som en kort introduksjon på fellessamlingens første dag. Mer utfyllende informasjon skulle gis innenfor de ulike videreutdanningenes introduksjon til studiet. Graden av denne informasjonens vektlegging er ukjent, men basert på andre kapitler i denne rapporten tyder mye på at denne er preget av store variasjoner.

Som tidligere nevnt ble det knyttet et individuelt arbeidskrav til fellessamlingen. Studentene skulle levere hvert sitt refleksjonsnotat og hensikten med notatet ble presentert å være todelt: For det første skulle det være studentens bidrag til en felles forståelse og til samarbeid mellom grupper av fagpersonell innenfor helse-og sosialsektoren. I tillegg skulle refleksjonsnotatet være en øvelse i å presentere refleksjoner og faglig forståelse skriftlig. Av de generelle kriteriene gikk det fram at refleksjonsnotatet skulle presentere den betydning fellessamlingens faglige innhold hadde fått for studentens forståelse og tenkning. I tillegg ble det gitt følgende to føringer som en hjelp for studentene i struktureringen av notatet:

Hvilken betydning har dette fått for meg personlig og faglig, og for min forståelse av samarbeid med andre

Hvilken relevans har dette for min utdanning og for min yrkespraksis

Det skulle ikke gis tilbud om veiledning, men hver utdanning skulle gi skriftlig tilbakemelding på det enkelte refleksjonsnotat. Det var ikke gitt ytterligere føringer for omfang eller innhold på tilbakemeldingen.

3.7 Gjennomføringen – en spontan opplevelse av å være med på noe positivt

Fellessamlingen ble gjennomført med stort oppmøte og det var en til dels overveldende følelse å stå nede i det store auditoriet og se opp på en mer en fullsatt sal. Ikke bare var studentene til stede, men også kollegaene. For egen del, som førstemann ut med ansvaret for en forelesning, var følelsen av spenning påfallende. Til tross for både betydelig undervisningserfaring og oversikt over tematikk som skulle presenteres, var dette noe annerledes og nytt. Lykkeønskingene fra kollegaer før forelesningen ble erstattet av positiv respons og ”klapp på skulderen” både fra kollegaer og studenter etter at undervisningen var gjennomført. Noe som i seg selv var nok til at jeg satt igjen med opplevelsen av å lykkes. Men det er ikke til å stikke under en stol at det også var studenter som ga uttrykk for at temaet var vanskelig, og at noen av begrepene til dels var ukjente. Likevel, den overveiende mest framtrædende følelsen var at dette var positivt. I den grad man kan stole på at ens opplevelse av noe er av betydning, var resultatene av de to påfølgende dagene, i om mulig enda sterkere grad, av positiv karakter. Kanskje har dette sammenheng med at jeg var førstemann ut og at jeg de to påfølgende dagene kunne delta på linje med mine kollegaer. Jeg hadde opplevelsen av å være med på noe som ga et løft inn i lærerkollegiet, særlig i form av en fellesskapsfølelse. Dette var noe vi stod sammen om, noe vi hadde et felles ansvar for.

Den daglige samlingen vi i lærerkollegiet hadde etter at samtalegruppene var ferdig var på samme måte preget av en tilnærmet ”lett euforisk” stemning. Dette var noe vi opplevde som morsomt og motiverende. Forståelse er ved gjentatte anledninger presentert som et viktig aspekt ved dette undervisningsprosjektet. Når det er sagt er det på sin plass å tilkjenne at det finnes ulike oppfatninger av hva forståelse er og hvordan forståelse skapes. På den ene siden kan det forstås som informasjonsbehandling; en avgrenset, kodet og entydig informasjon slik en computer kan gjøre det, den andre tilnærmingen er å se på forståelse som en sosial og kulturell prosess (Bruner, 2002). Vektleggingen av samtalen, mellom studentene og oss som lærer, er begrunnet med den sistnevnte forståelsesmodellen, en forståelse som ble bestrebet ivarett i dette felles undervisningsopplegget for studentene ved avdelingens videreutdanninger. Men forståelse og tverrprofesjonelt samarbeid krever mer enn å tenke det, og å snakke om det, det krever også å gjøre det. I det ligger den videre utfordringen for videreutdanninger som våre som har som mål å profilere de tverrfaglige perspektivene.

Bibliografi

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco; Jossey-Bass, Inc.
- Bruner, J. (2002). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I: Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg C; Roskilde Universitetsforlag.
- Gadamer, H-G. (1976/1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Göteborg; Daidalos.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo; Cappelen Akademisk Forlag.
- Lillemoen, L. (2008). *Det er bare sånn jeg er... En undersøkelse om sykepleiestudenters utvikling av moralsk opptreden*. Avhandling for graden dr. polit. Oslo; Institutt for sykepleie- og helsevitenskap, Det medisinske fakultet, UiO.
- Mezirow, J. (2000). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I: Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg C; Roskilde Universitetsforlag.
- Molander, B. (1990). Kunskapers tysta och tystade sidor – ett försök till översikt. *Nordisk Pedagogik*, 3: 99 - 113

4. Studentenes vurdering av fellesmodulen

En gjennomgang av studentens refleksjonsnotater

Av: Petter Arvesen

4.1 Innledning

Etter fellesmodulen ble studentene pålagt å skriftliggjøre sine erfaringer i et refleksjonsnotat. Notatet ble vurdert av en faglærer som ga en kort, skriftlig tilbakemelding til studenten. I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av studentenes vurderinger slik de fremstår i et utvalg av refleksjonsnotatene. Jeg vil forsøke å trekke ut og diskutere noen generelle trekk ved beskrivelsene. Hensikten med dette kapitlet er å skissere et bilde av hvordan studentene vurderer sin deltakelse i fellesmodulen.

4.2 Refleksjonsnotatet – oppgaven til studentene etter fellesmodulen

Ved flere av studiene ble refleksjonsnotatet nedfelt som et arbeidskrav. Hensikten med refleksjonsnotatet ble presentert på følgende måte:

”Notatet skal være et bidrag til felles forståelse og samarbeid mellom ulike grupper av fagpersonell innenfor helse- og sosialsektoren. I tillegg vil refleksjonsnotatet være en øvelse i å presentere refleksjoner og faglig forståelse skriftlig.”

Det ble videre rettet noen mer konkrete spørsmål til studentene. Dette var spørsmål som skulle hjelpe studentene til å strukturere refleksjonsnotatets innhold;

”Hvilken betydning har dette fått for meg personlig og faglig, og for min forståelse av samarbeid med andre?”

”Hvilken relevans har dette for min utdanning og for min yrkespraksis?”

Ut fra disse spørsmålene var oppgaven til studentene å gi en vurdering av utbyttet de satt igjen med etter deltakelsen i fellesmodulen. Omfanget av notatet ble satt til 1500 ord. Det ble gitt tilbakemelding til studentene av faglærerne ved den enkelte videreutdanning og refleksjonsnotatet ble, som et arbeidskrav vurdert til godkjent/ikke godkjent. Jeg vil anta at studentene har lagt ulik

vekt på arbeidet med refleksjonsnotatet avhengig av om det var et arbeidskrav eller ikke, men jeg har ikke lagt vekt på dette forholdet i denne beskrivelsen.

4.3 Grunlaget for beskrivelsen

Av videreutdanningens studieportefølje, høsten 2007, på 11 postbachelorstudier deltok 9 av studiene i fellesmodulen. Utdanningene som deltok var "Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn, unge og deres familier", "Videreutdanning i eldreomsorg", "Videreutdanning i dualproblematikk", "Videreutdanning i psykisk helsearbeid", "Videreutdanning i helse-og sosialadministrasjon", "Akuttsykepleie" og "Intensivsykepleie". Tre av utdanningene er heltidsutdanninger ("Videreutdanning i psykisk helsearbeid" og "Akutt-og Intensivsykepleie") og de fire øvrige studiene er deltidsutdanninger.

Fem av studiene betegnes som tverrfaglige og to som monofaglige (Akuttsykepleie og Intensivsykepleie). Uttrykket tverrfaglig videreutdanning er i denne sammenhengen kun et uttrykk for målgruppen for studiet. Uttrykket forteller dermed ikke om i hvilken grad tverrfaglig samarbeid blir tematisert i undervisning eller pensumlitteratur. På samme måte er betegnelsen monofaglig ikke et uttrykk for fraværet av tematikk knyttet til tverrfaglig arbeid i undervisning eller pensumlitteratur, men at studiene rekrutterer kun blant sykepleiere.

Under forberedelsene til fellesmodulen ble betydning av tidspunktet for samlingen i det enkelte utdanningsløpet vurdert som viktig for læringsutbyttet. For to av videreutdanningene falt fellesmodulen som en del av andre semester. For begge studiene var deler av tematikken, som utgjorde undervisningsekvensene i fellesmodulen, behandlet i tidligere undervisning i utdanningsløpet. For de øvrige utdanningene utgjorde samlingen første fagsamling etter oppstart av studiet høsten 2007. Dette innebærer at fellesmodulen ble et av de første møtene med studiet og videreutdanningen.

Til grunn for denne beskrivelsen, ligger notater fra 7 videreutdanninger. Av ukjente grunner utelot faglærere fra to av videreutdanningene å levere inn notater fra sine studenter. Den enkelte faglærer valgte/trakk ut 5 refleksjonsnotater som ble sendt meg. Jeg trakk ut tre notater fra hver av videreutdanningene som sammen utgjør grunlaget for denne gjennomgangen. Beskrivelsen i dette kapitlet hviler dermed på 21 notater fra 7 studier.

I gjennomgangen er det fokusert på de vurderinger som studentene gjør i sine tekster. Spesielt har jeg fokusert på hvordan studentene beskriver sine opplevelser fra undervisning og gruppediskusjonene. Jeg vil i denne sammenhengen også forsøke å tolke studentenes forståelse av tverrfaglighet. Til sist vil jeg skissere et bilde av hvordan studentene vurderer sin deltakelse fellesmodulen generelt.

4.4 Undervisningen - ”dette var interessant og nytt for meg”

I refleksjonsnotatene er det først og fremst undervisningen som står sentralt. Svært mange strukturerer sine notater ut fra temaene i undervisningen og det er mange som lister opp de delene av undervisningen de likte best. På denne måten er det en tendens mot at undervisningssekvensene sammenliknes og rangeres. Det er også en forholdsvis stor andel av studentene som gjengir, nærmest som referat, de delene av undervisningen som de mener var spesielt viktige. Det er også en stor andel av studentene som kommenterer rammen for undervisningen. Vurderinger knyttet til hvordan foreleser formidlet stoffet, beskrivelser av forelesers stemmebruk, om han/hun var inspirerende eller engasjerende finnes i mange av studentenes notater. Forhold som mangelen på sitteplasser i auditoriet eller om det ble delt ut ”handouts” i forkant av undervisningen trekkes også frem i enkelte av studentenes notater. Når det gjelder tematikken og kunnskapsformidlingen i undervisningen synes det felles for studentenes vurderinger at den knyttes til deres opplevelse av relevans. Gjennom fokus på studentenes uttrykk for graderinger av tematikken etter en slik oppfatning, vil jeg skissere noen trekk ved vurderingene og hvordan vurderingene begrepsfestes i notatene.

Kjent, nytt og interessant

Utsagn som; ”*det var noe kjent stoff, men også mye nytt*”, finner jeg igjen i ulike former i mange av notatene. Studentene oppsummer på denne måten undervisningen gjennom å skille mellom om stoffet er kjent eller ukjent. Det ser videre ut som studentene i stor grad gjøre en kobling mellom nytt og interessant i sine vurderinger av stoffet; ”*dette var interessant og nytt for meg....*”. I lys av en slike uttalelser kan det være vanskelig å sette et likhetstegn mellom ukjent og nytt. Det kan bety at studentene i møte med stoff som nytt gjør et skille mellom nytt og ukjent. Et utsagn som berører denne forskjellen kan gi et spor; ”*Hun tok opp mange tema som var interessante, men heller ikke ukjente*”. Utsagnet forteller at et tema kan være relevant og viktig i undervisning selv

om det er kjent. Det som beskrives som nytt kan på denne måten kanskje betegnes som oppdatert kunnskap. Det vil si kunnskap som gjenkjennes av studenten, men som inneholder trekk av fornyelse. En student understreker nettopp nødvendigheten ved at viktige temaer repeteres; *”Faglig sett var det nok ikke så mye nytt som ble presentert, men sammenliknet med markedsføringsprinsippet så husker vi best når ting blir gjentatt flere ganger”*. Hva er det som gjør noe viktigere enn annet i en slik sammenheng? Hvordan bestemmes hva som utgjør viktige tema? *”Mye av det foreleser pratet om var kjent stoff, men jeg tenker det er viktig å ha det som tema, fordi det er stadig aktuelle ting”*. Undervisningen fremstår som relevant fordi den gir en repetisjon av noe som oppleves som sentralt og viktig, samtidig som det er kjent.

Det kan se ut til studentens vurdering av relevans til dels kan være betinget av om tematikken representerer en faglig oppdatering, eller om tematikken berører grunnleggende, og/eller fagspesifikke kunnskaper som, på grunn av viktigheten, bør repeteres. I et tverrfaglig fokus kan slike utsagn tolkes som et paradoks fordi de, i rammen av *”tverrfaglig undervisning”* kan virke som en forsterking av- eller bekreftelse på egen faglig egenart, spesielt i den grad tematikken blir opplevd som en faglig oppdatering (oftest tematikk omtalt som nytt). Repetisjonen kan dermed sies å ha en annen funksjon. Dette vil da være temaer som kan sees som grunnleggende, stadig aktuelle og viktige, og som dermed ligger forut for en mer fagspesifikk kunnskap. Spørsmålet bør i en slik sammenheng være for hvem er dette kjent?

Praktisk og akademisk som uttrykk for graden av relevans

Et annet trekk som går igjen i flere av studentenes vurderinger er knyttet til begrepsparet praktisk/akademisk. I studentenes omtaler av de delene av undervisningen de opplevde som spesielt vanskelige, kopler de ofte denne opplevelsen til forestillinger akademisk kunnskap. Dette ser også ut til å beskrive tematikk som studentene opplever som lite tilgjengelig; *”Foredraget lå på et meget høyt akademisk nivå og hvis man ikke har hatt undervisning i det tidligere kan det være vanskelig å få noe ut av det”*. Det er sannsynlig at denne studenten i liten grad opplevde at tematikken i undervisningen skapte resonans opp mot egne erfaringer. Det kan også synes som flere av studentene vurderer kunnskap og tematikk de forstår som akademisk som lite relevant; *”Det som slo meg var at dette (undervisningen) ble mer relevant dersom jeg skulle forske på noe en dag. Det som forvirret en del var nok hvordan de ulike begrepene kunne forstås og tolkes... dette gjør det bare ennå mer innviklet og vanskelig”*.

Jeg mener det er mulig å tolke denne studentens utsagn som et uttrykk for at graden av

kompleksitet i undervisningen kan kobles opp mot opplevelsen av relevans og at en høy grad av kompleksitet i dette tilfellet er uttrykk for en redusert opplevelse av relevans. Det kan, med utgangspunkt i slike uttalelser, synes som det er en uoverensstemmelse mellom faglærernes målsettinger om at undervisningen skal være forskningsbasert (se kapittel 3) og studentens vurderinger av undervisningens relevans.

Det ser videre ut til at forestillinger om akademisk kunnskap må settes i sammenheng med en forståelse av forholdet mellom akademisk- og praktisk kunnskap. Flere av studentene gir uttrykk for at refleksjon over egne erfaringer fra praksis kan gi fornyet kunnskap i behandlingen av akademisk kunnskap og at dette er en pågående læringsprosess; *”Introduksjonsforelesningen ga meg ingen ny kunnskap, men det var viktig måten som temaene åpnet for ny refleksjon over min praksis nå”*. Dette må etter min oppfatning være et uttrykk for en sentral målsetting for videreutdanningen som jo nettopp skal utvikle studentenes kunnskaper på bakgrunn av de erfaringer de har gjort i sin yrkesutøvelse.

Jeg finner også igjen det samme forholdet mellom akademisk kunnskap og praktisk kunnskap i studentenes refleksjoner over forelesernes bruk av praksiseksempler; *”Personlig synes jeg foreleserens språk var i overkant akademisk, men (--) hadde også noen gode eksempler som bidro til å sette teori over mot praksis”*. Eksempler er som denne studenten sier, viktige i formidlingen av stoffet. Eksemplene har evnen til å skape bro mellom studentens egen yrkesutøvelse og formidlingen i undervisningsrommet. Om slike vurderinger kan, fra et tverrprofesjonelt ståsted, leses som et uttrykk for hvor relevant undervisningen er, kan være tvilsomt. Det kan kanskje være en fare for at slike eksempler bidrar til å disiplinere studentene og opprettholde profesjonsfaglige grenser ved at de formidler en ”rett faglig tolkning” (se side 20).

De kategorier som preger studentenes vurderinger av undervisningen kan, som vi har sett, knyttes til begrepsparene kjent / (ukjent), nytt / (gammelt), praktisk / akademisk. Studentenes vurdering av relevans inneholder dermed noen paradokser. Vurderinger av kunnskap som *ny* eller *kjent* er et uttrykk for en høy grad av relevans, mens kunnskap som vurderes som *akademisk* betegner en redusert grad av relevans. I tråd med dette ser det også ut til temaer som synes som ukjent også omtales som akademisk. Mange av studentene gjør dermed et skille mellom nytt og ukjent som knyttes opp mot relevant og mindre relevant. Det kan synes som nytt i større grad bygger på kunnskap som studenten er fortrolig med og som kanskje

bygger på egen fagtradisjon. Mens akademisk kunnskap representerer kunnskap som studentene ikke kjenner eller er fortrolig med (ukjent).

Jeg synes det kan virke påfallende at ingen av studentene forholder seg til den tematikken de beskriver som akademisk. Når refleksjon skal stå i fokus, som for refleksjonsnotatet, er avdekking av det ukjente en viktig kilde til undring. Refleksjon over noe man ikke forstår, kjenner eller ser som ukjent finnes ikke i noen av refleksjonsnotatene. På den annen side er det åpenbart at studentene opplever de gjenkjennbare eksemplene fra ”praksis” som en svært viktig kilde til refleksjon og gir uttrykk for at disse gir dem viktige innspill til eget arbeid.

4.7 Gruppediskusjonene - ”interessant å høre om hvordan andre jobber”

Studentenes vurderinger av gruppesamtalene står i en viss kontrast til vurderingene av undervisningen. Studentene benytter betydelig mindre plass i sine notaer til refleksjon over deltakelse i gruppediskusjonene. De formidler også i svært liten grad hva som har vært tema for diskusjonene i gruppene. Dette kan bygge på at tematikken i stor grad ble bestemt ved at gruppene skulle arbeide med de temaer som ble formidlet i undervisningen, men dette forklarer ikke hele denne forskjellen. Misforholdet mellom fokuset på undervisningen og på gruppesamtalene står også i kontrast til omfanget av ressursene som ble benyttet til gruppeaktiviteten som en del av fellesmodulen (se kapittel 1).

I sine refleksjonsnotater er det ingen av studentene som oppgir å ha lært noe nytt etter deltakelsen i gruppediskusjonene. Likevel er det svært mange som er positive til erfaringen med gruppesamtaler. Dette gjelder en stor del av studentene. Flere studenter understreker også betydningen av at det var en lærer med som gruppeleder og ordstyrer. Faglærernes deltakelse i undervisningen og omfanget av mobiliseringen blant lærerne har gitt studentene et inntrykk av at fellesmodulen og gruppediskusjonen spesielt var viktig.

Mens en stor del av studentene vurderer formen og rammene for undervisningen, er det med ett unntak, ingen av studentene som gjør noen vurdering av hvordan gruppelederen fungerte i sin rolle. Det synes som om de aller fleste opplevde gruppesamtalene som åpne med et forholdsvist fritt spillerom for den enkeltes innspill. Jeg sitter også med et inntrykk av at det på tross av klare føringer for hvordan gruppene skulle styres ble store variasjoner mellom hvordan gruppene

arbeidet.

Studentenes vurderinger er preget av at gruppediskusjonen har en svært annen form enn undervisningen. Mens undervisningssekvensene var styres av foreleserens manus, med et forhåndsdefinert budskapet som skal formidles og dekodes var situasjonen i gruppen er en annen, her er det ikke noe manus og det er ikke noe budskap som skal formidles. Vurdering av tematikken i gruppediskusjonene som relevant eller ikke, blir dermed mindre hensiktsmessig. Det kan tenkes at fokus hos studentene ble mer rettet mot prosessen i gruppen enn mot avkoding av et gitt budskap og at det er denne opplevelsen av deltakelse som skaper mye av de positive erfaringene som studentene formidler i sine notater.

Monofaglige- og tverrfaglig studier – noe ulikheter?

Med utgangspunkt i tverrfaglighet er en aktuell problemstilling knyttet til hvilken betydning skillet mellom de tverrfaglige og monofaglige utdanningene har for studentenes vurderinger. De monofaglige rekrutterer kun sykepleiere og utdanningene har et spesifikt fokus med tanke på funksjonsdyktighet i bestemte yrker innen sykepleiefaget. Dette står i en motsetning til de tverrfaglige utdanningene som rekrutterer studenter med svært ulik bakgrunn, både med tanke på utdanning og yrkeserfaring. På en bakgrunn av et fokus på funksjonsdyktighet kan det tenkes at studentene har ulik oppfatning av hva som skal være innholdet i studiet de går på. Metaforer knyttet til spissing og utvikling blir benyttet i beskrivelser av hva som skiller utdanningene. Slike forventninger påvirker selvsagt studentenes vurderinger. Det kan synes som denne bakgrunnen virker spesielt inn på hvordan nytten av gruppediskusjonene vurderes. Det er også denne gruppen studenter som i minst grad uttrykker at gruppesamtalene har vært nyttige. Disse studentene opplevde at tematikken i diskusjonen ble for generell eller overfladisk. Det er også noen som gir uttrykk for at diskusjonene var interessante, men at de har liten nytte av diskusjonene i eget arbeid.

Et annet skille mellom de monofaglige og tverrfaglige studiene, er deres vurdering av juss-undervisningen. Enkelte av de monofaglige studentene gir uttrykk for at dette tema er lite relevant for dem. De opplever at de ikke jobber ”tett mot lovverket” til daglig. Flere bemerker at de har en forståelse av at det er viktig for andre, for eksempel innen psykiatrien; *”De som jobber innen barnevern, innen rus og psykiatri har nok større utfordringer med et strengere lovverk enn oss i somatikken. Sannsynligvis fordi vi ofte har sammenfallende interesser; pasienten vil bli frisk og vi*

vil gjøre hva vi kan for å oppnå målet!”. Flere av de tverrfaglige gir på sin side uttrykk for at jussen har en svært sentral betydning for deres arbeid, men etterlyser temaer som kan knyttes direkte opp mot den enkeltes arbeid; *”jeg savnet et fokus spesielt knyttet til den delen av lovverket som berører barn og unge”*.

Det kan hende at det i fagområder med en stor grad av enhetlig fagforståelse skapes en arena for yrkesutøvelse hvor mulighetene for åpen refleksjon kan bli utfordret. Det må antas at faglig enhet og dominans skaper færre muligheter for den bevegelse og refleksjon som gjør det mulig å se interesser, mål og metoder som komplekse prosesser. Kompleksitet, kan i et slikt fagfellesskap, bli et uttrykk for noe som er lite relevant.

4.8 Fellesmodulen – ”kan fjerne barrierene mellom profesjonene”

Ønsket om å styrke tverrfagligheten i utdanningene var sentralt for gjennomføringen av fellesmodulen. Studentene ble i presentasjonene av modulen gjort oppmerksomme på betydningen av dette fokuset, både for valg av tematikk og i organiseringen av dagene. I studentenes vurdering av det tverrfaglige aspektet ved fellesmodulen anerkjenner studentene i svært ulik grad det tverrfaglige arbeidet som kilde til faglig utvikling. I vurderingene av undervisningen er det ingen av studentene som nevner betydningen av tverrfaglighet. Studentenes refleksjoner rundt begrepet blir dermed utelukkende koblet til gruppeaktiviteten. Diskusjonene i gruppene beskrives generelt med begreper som ”interessant”, ”spennende” og ”fruktbart”, samtidig som mange beskriver nytten i forhold til egen yrkesutøvelse som begrenset;

”når det gjelder den tverrfaglige biten har jeg kommet til den erkjennelse at jeg jobber lite tverrfaglig med disse profesjonene... det var interessant å høre hvordan andre jobber, men det får neppe noen praktisk relevans.”

Det var også enkelte av studentene som ga uttrykk for at den tverrfaglige organiseringen var et problem og at nytten ved gruppene hadde vært større om de hadde fått jobbe med dette i rammen av det studiet som de var en del av; *”ved å legge tilbudet til hver enkelt videreutdanning kan den spesialiseres og bearbeides på en måte som gir den større relevans”*. Det kan se ut til at et slikt syn frembringes i størst grad av de monofaglige studentene, men også de tverrfaglige studentene har innvendinger mot organiseringen i tverrfaglige grupper. Dette var studenter som opplevde at de var i gang med et tverrfaglig studium og derfor ikke så behovet for å settes i nye (tverrfaglige) grupper som en del av fellesmodulen.

Det kan synes som det i gruppediskusjonene, som i undervisningen, har vært fokus på de konkrete eksemplene. Formidlingen av erfaringer fra egen yrkesutøvelse har skapt en arena for diskusjon som har virket positiv for mange av studentene. Studentene har også opplevd at prosessen frem mot å finne felles temaer har vært en positiv erfaring;

”-det å sitte sammen i en gruppe disse dagene har vært meningsfylt fordi man får vinklet situasjoner på forskjellige måter. Vi har vært presentert for forskjellige faggrupper, men har allikevel klart å finne flere fellesnevner i det vi har diskutert.”

Flere av studentene ser denne måten å jobbe på som spennende. De ser også hvordan det å jobbe sammen i utdanningssituasjonen kan få følger for hvordan profesjonene jobber sammen i tjenestene;

”-gruppen var veldig spennende og det å utveksle erfaringer på tvers av profesjonene er nyttig. Håper dette kan være starten på en undervisningsform som kan fjerne noe av de barrierene profesjonene har seg i mellom og som igjen kan bidra til et bedre tverrfaglig samarbeid.”

Det er ikke noe entydig bilde som gis i studentenes refleksjoner over nytten av tverrfaglig samarbeid. Usikkerhet knyttet til hvordan begrepet skal forstås er stor. Det synes som om det råder en forståelse av at tverrfaglig samarbeid representerer noe alle må forholde seg til og som skal bidra positivt inn i tjenestene. Samtidig oppleves fokuset som en trussel mot egen faglig utvikling i en undervisningssituasjon. Når det gjelder studieløpet blir det tverrfaglige fokuset utfordret av de monofaglige studentenes ønsker om å spesialiseres, fokusere på detaljer, spisse sin kompetanse eller gå dypere i eget fag. På den annen side utfordres fokuset også av de tverrfaglige studentene ved at de allerede ser seg som en del av et studium som er tverrfaglige i sammensetningen av studentgruppen. De ønsker å fokusere på sitt felt (rus, psykisk helse, barn og unge osv.).

4.9 Nyttien av fellesmodulen – ”tre dager som ga mening og innhold”

Å forsøke å gi et bilde av studentenes samlede vurdering av fellesmodulen er vanskelig. Vurderingene er sammensatte og peker i flere ulike retninger. Når det gjelder hovedtemaene for dagene er det ingen som har negative eller kritiske vurderinger av de valgene som er blitt gjort. Jeg tolker dette slik at studentene ser hovedtemaene som relevante og grunnleggende. At temaene skulle oppleves som grunnleggende var også utgangspunktet for valg av tematikk til fellesmodulen.

Det er derimot mer varierte meninger blant studentene om det konkrete innholdet undervisningen. Det samme gjelder deres deltakelse i gruppediskusjonene. Generelt virker det som det er en viss tendens mot ulik vurdering fra studentene på grunnlag av om de tilhører de monofaglige- eller de tverrfaglige studiene. De monofaglige er overveiende mer kritiske enn de tverrfaglige. Det ser også ut til at studentene som har fått fellesmodulen som en del av siste semester, er mindre positive til deltakelsen enn de øvrige. Grunnen til denne vurderingen er, i følge studentene, todelt. For det første har mye av tematikken blitt berørt, til dels grundigere, i tidligere undervisning. For det andre var, ved tidspunktet for fellesmodulen, en del av studentene i gang med en fordypningsoppgave og fellesmodulen ble av disse i stor grad vurdert ut fra relevans for oppgaven. Det ble også rettet innvendinger fra studentene som fikk fellesmodulen tidlig i studieløpet. De opplevde oppstarten som fragmentert og mener fellesmodulen gjorde det vanskeligere å bli kjent med sine medstudenter på egen studie.

Studentenes vurderinger av fellesmodulen må dermed sees i sammenheng med deres øvrige utdanningsløp og reflekterer også deres forventinger til den utdanningen de er i gang med. Dette gjelder også deres vurderinger av innholdet i både undervisningen og i gruppediskusjonene;

”Det ble en alt for generell diskusjon (i gruppen), et stadie som jeg er forbi. Jeg går på en videreutdanning og har behov og ønske om å være på et detaljert plan.”

Denne uttalelsen kan sees som en innvending mot de konkrete diskusjonene som preget gruppen hvor denne studenten deltok. Uttalelsen kan imidlertid også være et uttrykk for en mer generell innvending mot diskusjonene og det faglige innholdet. Gjelder det siste, kan det være nærliggende å se uttalelsen som et uttrykk for opplevelsen av at en videreutdanning skal være en bevegelse fra det generelle og mot det mer detaljerte. Det er en uttalelse som dermed uttrykker et konkret kunnskapssyn. På den annen side ser vi at andre studenter omtalte temaene også som generelle og allmenne, men samtidig opplever at dette er positivt og viktig for deres videreutdanning;

”Jeg mener dette er en god start på studiet. Jeg har fått en påminnelse om viktigheten av disse grunnleggende temaene.”

Uttalelsen kan imidlertid også sees som ett uttrykk for at temaene oppfattes som litt på siden eller utenom det som forventes som sentrale temaer for videreutdanningen som de har påbegynt. Det er vanskelig å få klarhet i studentens vurderinger med tanke på gruppediskusjonen. Kan det være at fraværet av konkrete refleksjoner rundt temaer som ble diskutert i gruppene kan knyttes til

studentens forståelse av forholdet mellom praktisk kunnskap og akademisk kunnskap? Det kan virke sannsynlig at det er nettopp de samme vurderingene som ligger til grunn for studentens vurderinger av gruppene, som i undervisningen, men fordi formidlingen skjer gjennom deltakelsen i en dialog og ikke som mottaker i en undervisningssituasjon, gis vurderingen et annet uttrykk i notatene. Det kan tenkes at det, som i undervisningen, er opplevelsen av delte erfaringer (som en parallell til bruken av eksempler fra praksis i undervisningen) som bestemmer vurderingen av hvilken relevans deltakelsen i gruppen har hatt. De tverrfaglige gruppene kan sies å ha vært positive i den grad diskusjonen har gjort det mulig for studentene å dele erfaringer, kjenne seg igjen i andres erfaringer eller trekke paralleller mellom egen og andres profesjonsutøvelse. En av studentene har formulert noe som kan peke i en slik retning;

”...tre dager som ga mening og innhold. Det var store, generelle tema, som i seg selv nok ikke hadde vært nok inspirerende, men i gruppen ble det sortert og relatert til hverdagen vi kjenner.”

Når studentene for øvrig i så liten grad gjengir hva det er som har vært positivt i gruppen. Kan det være at det i dialogen mellom likeverdige parter, som i dialogen i gruppen, er vanskelig å trekke ut temaer for refleksjon i et refleksjonsnotat. Gruppediskusjonene kan ha hatt en betydning som en arena for omsetting av akademisk kunnskap til praktisk kunnskap. I en slik prosess trekkes betydningen av å diskutere med andre faggrupper også frem som viktig;

”Oppdeling av teori og gruppesamtaler gjorde at det ble lettere å ta for seg teorien som hadde blitt fremstilt og ta den med seg i praksis. Blanding av profesjoner, gjorde dagene ennå mer spennende.”

4.10 Avslutning

Generelt må det sies at det tegnes et sammensatt bilde av studentenes vurderinger i refleksjonsnotatene. Det virker imidlertid som om omfanget av fellesmodulen, med det store antallet studenter og deltakelsen av faglærerne i undervisningen har skapt en positiv ramme for dagene. Oppsummerer vi noen av nyansene har vi sett at det er et gjennomgående trekk ved studentenes notater at de prioriterer å omtale undervisningen fremfor gruppediskusjonen. Studentene vurderer undervisningen etter graden av opplevd relevans og det synes da utelukkende å dreie seg om relevans knyttet til egen profesjonsutøvelse, men hvor relevans i forhold til egen arbeidsplass kan spille en større rolle enn opplevelsen av relevans for den rent profesjonsfaglige kunnskapsforvaltningen.

Et annet fremtredende trekk ved studentenes vurderinger er at de ser gruppediskusjonen som en spesielt positiv del av fellesmodulen. Det har imidlertid vært vanskelig å finne ut hva som gjorde gruppene så viktige for studentene. De er i liten grad konkrete når det gjelder beskrivelser av hva som var positivt med gruppediskusjonen. Enkelte av studentenes utsagn tyder på at denne vurderingen er knyttet til opplevelsen av deltakelse i gruppeaktiviteten. Det ser ut til at gruppene har hatt en positiv betydning i den grad det er blitt skapt en arena for gjensidig diskusjon og refleksjon blant studentene, og hvor opplevelsen av egen deltakelse har vært tilstede.

Det har vist seg noen forskjeller mellom hvordan studentgruppene vurderer fellesmodulen ut fra om de tilhører de monofaglige- eller tverrfaglige utdanningene. De monofaglige er gjennomgående mindre positive til fellesmodulen enn de tverrfaglige studentene. Når det gjelder studentenes vurderinger av undervisningen finner jeg ikke i samme grad igjen denne forskjellen mellom studentgruppene. Innvendingene fra de monofaglige studentene mot denne organiseringen av fellesmodulen er at tematikken som behandles blir for generell og at den er blitt behandlet tidligere i utdanningsløpet.

Helt til slutt ønsker jeg å reflektere rundt nytten av ”gode eksempler fra praksis”. Det virker som slike eksempler er svært sentrale i studentenes vurderinger. Et viktig spørsmål er da om opplevelsen av delte erfaringer i undervisning og i gruppediskusjonene er til hjelp for en styrking av tverrfagligheten i feltet? Representerer opplevelsen et møte med noe allmenneskelig og grunnleggende, eller en bekreftelse på egen faglig forståelse? Sannsynligvis kan det være et uttrykk for begge. Med utgangspunkt i en forståelse av kunnskapens prosessuelle og relasjonelle karakter kan det hende vi, i utviklingen mot en økt forståelse av tverrfaglighet i arbeidet, må legge mindre vekt på de gode eksemplene og mer vekt på etableringen av delte erfaringer mellom studentene og mellom studentene og lærerne. Arbeidet i tverrfaglige grupper kan på denne måten være viktig for å skape delte erfaringer, mellom ulike faggrupper i en undervisningssituasjon. Det er i et slikt perspektiv et paradoks at studentene i sine refleksjonsnotater, reflekterer minst over hva som skjedde i gruppene. Dette kan imidlertid forstås som et uttrykk for flere ting. Det kan være knyttet til studentens tolkning av hva som ligger av forventinger fra høgskolen til deres refleksjonsnotat. Det kan også være at studentene mangler et faglig språk for å beskrive sine refleksjoner i en slik form. Studentene behandler ikke det som er fremmed i sine notater, men fokuserer på det som er kjent. Det behandler heller ikke de forhold som berører dem personlig, men fokuserer

utelukkende på sin yrkesutøvelse. I arbeidet med å styrke det tverrfaglig samarbeidet må disse utfordringene inngå i utviklingen av tilbudet ved videreutdanningen.

5. Oppmuntring og lite utfordring

Av: Tove Gulbrandsen

5.1 Innledning

Min oppgave i dette prosjektet, er å presentere hva som karakteriserer tilbakemeldingene de ulike lærerne innen studieretning for etter- og videreutdanningene ga til sine studenter på refleksjonsnotater etter å ha gjennomført tverrprofesjonell modul. Jeg er selv høgskolelektor innen fagdisiplinen intensivsykepleie og deltok aktivt i gjennomføringen av modulen med ansvaret for å lede en av refleksjonsgruppene. Etter å ha analysert tilbakemeldingene fra lærerne, undrer jeg meg over den store forskjellen i lærernes tilbakemeldinger til studentene, både hva gjelder omfang og substansielt innhold. Kan det tenkes at denne forskjellen kan forklares med den enkelte lærers generelle prioritering av slik tilbakemelding, eller har dette noe med hvordan man prioriterer denne spesielle undervisningsmodulen? Mitt eget ståsted med hensyn til slike tilbakemeldinger er at dette er viktige pedagogiske virkemidler for å bistå studentene i en bevisstgjøring av hva de skal strekke seg mot videre i sitt studium, en pedagogisk forståelse som trolig har påvirket det analysearbeidet som ligger til grunn for dette kapittel.

Bakgrunnen for dette kapitlet er følgende: I etterkant av fellessamlingen hvor studentene hadde skriftliggjort sine refleksjoner i form av korte notater, skulle lærerne gi tilbakemeldinger på notatene. Tilbakemeldingene skulle inneholde respons på studentenes refleksjon og faglige forståelse, samt en godkjenning av innlevert arbeidskrav. Et viktig poeng å presisere er at noen av studentgruppene møtte til denne fellesmodulen etter nettopp å ha startet sin videreutdanning (uke nr.2), mens andre studentgrupper var i sitt siste semester av utdanningen og hadde arbeidet aktivt med fellesmodulens temaområder tidligere i utdanningen.

5.2 Fremgangsmåte

I mitt materiale har jeg samlet tilbakemeldinger fra 10 lærere som tilsvarende ca. halvparten av de som deltok i dette prosjektet. Materialet inneholder 5 tilbakemeldinger fra hver av lærerne. Avgjørelsen om å se nærmere på lærernes tilbakemeldinger ble tatt på det første møte i evalueringsgruppen. Årsaken var de refleksjoner gruppens medlemmer gjorde seg med hensyn til de funn man til da syntes å se fra det innsamlede evalueringsmaterialet. Man undret seg over

hvorvidt lærernes tilbakemeldinger samsvarte med de vurderingene de hadde av fellessamlingens betydning for studentenes læring.

Føringene for tilbakemeldingene fra lærerne var lite spesifisert på forhånd, men slik jeg oppfattet det skulle lærerne gi tilbakemeldinger av formativ art, samt summativ vurdering om refleksjonsnotatet var godkjent eller ikke godkjent. Mine erfaringer og undersøkelser som tidligere er gjort av lærernes tilbakemeldinger på studenters arbeid, tilsier at læreres ferdigheter først og fremst er rettet mot summativ vurdering av studentarbeid. I mindre grad blir det gjort formativ vurdering av studentenes arbeid underveis i studiet. I de siste årene har det skjedd en betydelig forbedring på dette området etter at flere av utdanningene har etablert mappevurderingsordninger. Tåsen et al (2004) påpeker viktigheten av å lage veiledende retningslinjer for tilbakemeldinger. Noen av lærerne hadde laget retningslinjer for tilbakemeldinger til studentene på deres refleksjonsnotat, men det var ingen etablerte felles retningslinjer for alle lærerne innen etter-og videreutdanningene. Dermed ble det opptil hver av lærerne å vurdere hvordan denne tilbakemeldingen skulle være.

Fellesnevneren for alle lærerne var å gi tilbakemelding på studentenes refleksjonsnotat som hadde følgende spørsmål til studentene som utgangspunkt:

- Hvilken betydning har fellessamlingen hatt for meg personlig og faglig, og for min forståelse av samarbeid med andre?
- Hvilken relevans har dette for min utdanning og for min yrkespraksis?

Mitt materiale inneholder tilbakemeldinger fra seks av elleve etter- og videreutdanninger og kompetansen til lærerne som har levert inn sine tilbakemeldinger varierer fra en 1. amenuensis, fem høgskolelektorer og fire høgskolelærere. Gjennom analyseringen av materialet stiller jeg en del spørsmål som: Likhetsstrekk, samt ulikheter i tilbakemeldingene?

Hvilket pedagogisk syn bærer tilbakemeldingene preg av? Er tilbakemeldingene av formativ eller summativ art, eller begge deler? Hvilket formål har de ulike utdanninger og lærere hatt med tilbakemeldingene til studentene?

5.3 Det var bra, men var det egentlig det?

Oppmuntrende respons går igjen i alle tilbakemeldingene. Fra *Det var spennende og fint å lese*

ditt notat, til en mer utdypende tilbakemelding og påpeking om alt som var bra eller svært bra. En av lærerne avslutter sin tilbakemelding med ordene: *Det er en fornøyelse å lese det du skriver og jeg håper du bevarer ditt faglige engasjement og pågangsmot*. En annen lærer gir uttrykk for takknemlighet og glede ved å få lov å lese refleksjonsnotatene. Andre peker også på kriteriene i sin respons: *Du har fanget opp mange viktige temaer i løpet av fellessamlingen og du holder deg fint til kriteriene for notatet og klarer å holde fokus på egne refleksjoner i teksten*. Her får studenten en bekreftelse på at hun/han har fanget opp mye av budskapet som er blitt formidlet og at innholdet i notatet er i henhold til kriteriene for det skriftlige arbeidet. Evnen til å gi uttrykk for sine refleksjoner blir spesielt framhevet. Et annet eksempel på oppmuntrende tilbakemelding er:

Fint å lese refleksjonsnotatet ditt, og at du ser viktigheten av refleksjon og kritisk tenkning. Ser ut som du har hatt godt utbytte av seminaret samt tidligere arbeid med de samme temaene. Det har gjort at du nå er mer bevisstgjort dine handlinger og holdninger.

Ved gjennomgang av materialet slår det meg at lærernes respons til studentene nesten utelukkende er av oppmuntrende og støttende karakter. Få tilbakemeldinger bærer preg av noe form for konstruktiv kritisk respons, som for eksempel at man savner noe eller utfordring som kan stimulere til videre refleksjon. Videre overrasker det meg at lærernes tilbakemeldinger er korte, lite utfyllende og til dels så generelle at de i liten grad kan betraktes å ha en formativ effekt. Mens flere av tilbakemeldingene består av to til tre setninger med kun superlativer, preges andre av at de enten åpner eller avslutter sin respons med å presisere at arbeidet er godt. Kan det være at lærerne vegrer seg for å være kritiske og at deres ønske om ikke å være for ”strenge” i starten av et studium er forklaringen? Det er en kjensgjerning at lærerkollegiet ved etter-og videreutdanningene ved avdelingen vår bærer preg av forholdsvis stor spredning hva gjelder pedagogisk kompetanse, uten at materialet jeg har tatt utgangspunkt i kan konkludere i så henseende. Likevel må man kunne undre seg over om denne, etter min oppfatning, skjevhet i lærernes substansielle tilbakemelding har sammenheng med deres pedagogiske innsikt og kompetanse å gjøre. I denne sammenhengen kan man jo stille seg spørrende til hvilke forventninger læreren har til studentenes skriftlige arbeider. Jeg stiller meg også spørrende til om det kan ha med lærernes pedagogiske innsikt og kompetanse å gjøre?

Lærernes syn på hvilken verdi en slik tilbakemelding har for studentens læring, kan utvilsomt være med å påvirke både form og innhold på den tilbakemelding de gir. Men det skal heller ikke

stikkes under en stol at en annen årsak kan være at lærerne var usikre på hva tilbakemeldingen skulle inneholde og hvor omfattende den skulle være. Kanskje var det ikke tilstrekkelig å overlate til den enkelte lærer hva responsen til studentene skulle inneholde? De eneste føringene som forelå var tross alt spørsmålene studentene skulle besvare i sitt refleksjonsnotat; fellessamlingens faglig-personlige betydning og betydningen for forståelsen av samarbeidet med andre, samt relevansen for egen utdanning og yrkespraksis. Mangelen på tverrprofesjonelt samarbeid i lærerkollegiet om hva tilbakemeldingene skulle inneholde kan med andre ord være en forklaring på det utydelige og svake formative preg på lærernes respons. Likevel, på tross av det generelle preg som karakteriserer lærernes tilbakemeldinger, er det andre som både i omfang og innhold skiller seg ut. Spørsmålet blir da, hva kan forklare denne forskjellen?

En iøynefallende forklaring er at for lærere med store studentgrupper, er arbeidet med å gi skriftlig tilbakemeldinger uten tvil både tidkrevende og arbeidsbelastende, i tillegg til de mange andre oppgaver og funksjoner som skal fylles. En annen er at selvsagt vil lærernes kunnskapssyn og den verdi de tillegger slike tilbakemeldinger ha en innvirkning.

5.4 Stimulans til videre refleksjon

Som tidligere nevnt finner jeg også tilbakemeldinger som ikke bare preges av oppmuntring, men i tillegg utfordrer studentene til videre refleksjoner. I motsetning til de som gir korte oppmuntringer til å jobbe videre i utdanningen med de tre temaområdene som ble belyst i seminaret, gis det for eksempel utfyllende tilbakemeldinger relatert til et spesielt fordypningsarbeid i en av utdanningene, eller responsen relateres direkte opp mot arbeidskrav i andre utdanninger. Eksempler på slike tilbakemeldinger er:

I kriteriene for notatet ble det anbefalt å relatere refleksjonene til en spesifikk kontekst-fordypningsoppgaven. Hva er sammenhengen mellom dette notatet og fordypningsarbeidet ditt?

I denne tilbakemeldingen utfordrer læreren studenten og hjelper på den måten, etter min vurdering, studentens mulighet for å reflektere over sammenhengen mellom innholdet i notatet og det fordypningsarbeidet hun/han skal i gang med. Læreren stiller her et åpent spørsmål som studenten må forholde seg til. Samtidig informerer læreren studenten om at det finnes kriterier som det forventes at studenten skal ivareta i notatet sitt.

Dagene har tydeligvis satt i gang ulike tanker hos deg og det blir viktig å holde de spørsmålene du nå stiller deg, levende! Mange av disse tankene vil du muligens bli trigget på videre i utdanningen.

Her gir læreren en oppmuntrende tilbakemelding til studenten om viktigheten av å huske de viktige spørsmålene til senere i studiet. Tilbakemeldingen sier også underforstått at temaer og tanker som nå har dukket opp vil bli aktualisert senere.

Du har mange verdifulle refleksjoner som du kan ta med deg til arbeidet med fordypningsoppgaven. Når det gjelder menneskesyn så er det mange gode ansatser i notatet som du kan bruke i fordypningsoppgaven.

Her gir læreren tips til studenten om viktige elementer som kan anvendes i et spesielt arbeid, samt oppmuntrende ord om at studenten gjør verdifulle refleksjoner.

Det kan synes som om det er en forskjell mellom de studiene som har en klar definert målsetting og agenda med refleksjonsnotatene og de som ikke har det. Mens tilbakemeldingen fra lærerne i den siste gruppen preges av korte oppmuntringer, er responsen fra lærerne i den første gruppen tydelig og målrettet. I de utdanningene hvor studentene ikke fikk andre føringer enn at de fritt kunne skrive om sine tanker og opplevelser etter fellesmodulen, gir lærerne korte tilbakemeldinger som kun er en bekreftelse på at det er fint å se at studentene har begynt å reflektere. I disse tilbakemeldingene savner jeg en faglig vurdering av studentens arbeid samt utfordringer som hjelper studenten i en videre faglig utvikling. Jeg savner også at tilbakemeldingene mangler presiseringer om hva som er verdt å reflektere over relatert til de temaene som er belyst. Med andre ord, mens de generelle oppmuntringene er påfallende til stede, er de presise og konkrete utfordringene nesten like påfallende fraværende i lærernes respons til studentene. Kanskje kan en klar agenda og tydelig definerte kriterier i forkant av et studentarbeid, bidra til at lærernes respons i større grad preges av en balanse mellom støtte og utfordring.

5.5 Summativ eller formativ vurdering?

I og med at refleksjonsnotatet ligger som et arbeidskrav innen noen av utdanningene, er læreren

forpliktet til å gi en summativ vurdering om notatet er godkjent eller ikke. Noen av lærerne åpner sin tilbakemelding med å slå dette fast, mens andre igjen legger det inn underveis eller som en avslutning. Vil det gjøre noen forskjell på hvor i tilbakemeldingen karaktersettingen kommer? Dersom det står i begynnelsen av tilbakemeldingen, kan det jo være noen studenter som avslutter lesingen av den videre tilbakemeldingen og går glipp av nyttig formativ tilbakemelding som kommer etter? Eksempler på slike tilbakemeldinger er:

”Dette er et meget bra notat”. ”Du er flink til å formulere deg”. ”Du har mange verdifulle refleksjoner”. ”Refleksjonsnotatet er godkjent”. I de tilbakemeldinger som kun bærer preg av en slik form på tilbakemeldingen, gir det ikke studentene annen informasjon enn at notatet er bra og godkjent. Det sier ingen ting om hva som er bra, hva som gjør at en refleksjon er verdifull, eller hva det er som ligger til grunn for at læreren har godkjent refleksjonsnotatet. Studentene står kun igjen med en karaktersetting.

Den formative vurderingen kommer fram i noen av tilbakemeldingene i form av utfordringer, undringer og ulike spørsmålsstillinger. Disse appellerer i stor grad til studentenes evne til å reflektere videre. I de tilfeller hvor refleksjonsnotatene fra studentene beskriver kun direkte referatmessig hva som skjedde de tre dagene, utfordrer og undrer læreren seg over hva studenten opplevde og lærte av det hun/han i referatform har beskrevet:

Notatet bærer kanskje litt preg av å være mer et referat over disse tre dagene, enn din egen refleksjon over din egen praksis i forhold til temaene. Det ser dog allikevel ut som om du har fått en god del faglig ut av disse dagene.

Her utfordres studenten, om enn i forsiktige termer, på egne tanker og får direkte spørsmål som kanskje stimulerer til utdypende, ærlige, personlige og faglige refleksjoner:

Utfordringen ligger i å skrive i ”jeg” form. Du stiller mange vesentlige spørsmål underveis i notatet. Jeg blir nysgjerrig på det du skriver om ydmykheten din? Jeg utfordrer deg til å se videre på hvilke konsekvenser ”sterk ydmykhet” får for deg og din utøvelse av ditt fag!!

Som jeg tidligere har sagt preges lærernes tilbakemeldinger av stor variasjon med hensyn til å utfordre studentene til egenrefleksjon, men i den grad det er gjort, vurderer jeg at disse utfordringene bistår studenten til å tenke videre. Som i eksemplene nedenfor:

Jeg vil utfordre deg til å tenke om juridiske rammer i forhold til fordypningsoppgaven. Hvilke rettigheter og plikter har pårørende - og tilsvarende for personalet?

I refleksjonene dine trekker du fram behovet for kunnskap. Blant annet sier du, at for å gå inn i en samtale med pasienten om døden, må vi vite noe om kommunikasjon. Hva forstår du med det å vite noe om kommunikasjon? Hvilken kunnskap er betydningsfull når du som fagperson skal gå inn i en slik samtale?

I dette siste eksemplet ser man at læreren i sin tilbakemelding tar utgangspunkt i hva studenten selv har skrevet og gjennom nye spørsmål utfordres studenten til videre tenkning knyttet til et helt konkret forhold. Dette er etter min mening et godt eksempel på en formativ tilbakemelding.

5.6 Tverrfaglighet

Jeg undres over det manglende fokus lærerne hadde i forhold til tverrfaglighet i sine tilbakemeldinger. De fleste tilbakemeldinger reflekterer eget studium og gir utfordringer til studentene rettet mot egen spesialitet. Av våre studier innen etter-og videreutdanningen er det tidligere blitt påpekt at fem av studiene er tverrfaglige og to er monofaglige. Det skal sies at noen av lærerne fra de tverrfaglige utdanningene kommenterer tverrfaglighet i sin tilbakemelding, men ikke i den grad man skulle tro. I de tilbakemeldinger hvor tverrfagligheten er blitt kommentert ser jeg følgende tilbakemeldinger:

Angående tverrfaglighet så vil jeg utfordre til å ta med deg dette perspektivet inn i fordypningsoppgaven. Hvem er det aktuelt å samarbeide med ... og hvordan?

En annen tilbakemelding lyder:

Det har vært spennende å lese notatet ditt, men jeg sitter igjen med mange spørsmål. Du sier at du ser ting på nytt..., men hva konkret ser du på en ny måte? Du sier også at du ser viktigheten av å ha et tverrfaglig samarbeid, men også her sitter jeg igjen og undrer på hva du ser som det betydningsfulle ved dette samarbeidet. Jeg savner presiseringer!

På bakgrunn av at denne fellesmodulen i utgangspunktet skulle være et tverrfaglig prosjekt, kan man undre seg over det manglende fokuset. Kan det manglende fokus fra lærernes side være et

signal på at det råder en avstand mellom liv og lære? I det daglige arbeidet, i rammeplaner, funksjonsbeskrivelser og i våre festtaler presiseres viktigheten av et tverrfaglig samarbeid. Er dette et tegn på at det finnes et gap mellom hva vi sier og hva vi egentlig gjør? Hva forfekter vi egentlig til våre studenter? Handler det om den enkeltes holdning og innstilling når det gjelder å prioritere tilbakemeldinger på studentenes arbeid? Selv om alle lærerne ved etter-og videreutdanningene ble oppfordret til å levere inn sine tilbakemeldinger, fulgte kun halvparten av staben oppfordringen. En kan jo da stille seg spørsmålet om hva årsaken til det er? Kan det være at noen ikke har gitt tilbakemeldinger? Handler det om forglemmelse? Eller kan det være basert på et ønske om ikke å bli vurdert av nære kollegaer? Manglende bevissthet om tverrfaglighet eller engasjement inn mot dette prosjektet, kan også være en årsak.

5.7 Oppsummering

Det er stor variasjon i tilbakemeldingene fra lærer til student. Forarbeidet og formålet med fellessamlingene synes å ha vært forskjellig ved de ulike utdanningene. Noen har hatt dette arbeidet som arbeidskrav i sine planer, mens andre igjen har brukt samlingene som en ren introduksjon til et nytt studium. Tilbakemeldingene varierer fra generelle korte og positive oppmuntringer, til klare målrettede tilbakemeldinger. Ved utdanninger som på forhånd hadde definert klare mål med fellesmodulen, ser man tydelig i materialet at lærerne har lagt større vekt på tilbakemeldingene.

På bakgrunn av funnene i dette materialet stiller jeg meg spørrende til hvordan planleggingsfasen har vært. Har alle lærerne vært eiere av dette tverrprofesjonelle prosjektet? Ble det lagt tilstrekkelige rammer for gjennomføringen av tilbakemeldingene eller kan det tenkes at ikke oppmerksomheten etter fellesmodulen var rettet mot å gi respons på refleksjonsnotatene og hvilken form de skulle ha?

Jeg stiller meg også spørrende til om dette skjer i andre sammenhenger? Får studentene på etter-og videreutdanningene ved avdelingen vår tilstrekkelig med tilbakemeldinger på sine ulike arbeidskrav? På den ene siden er det å gi tilbakemeldinger både arbeids-og tidkrevende, men på den andre siden ser jeg at studentene har progresjon og utvikling i arbeidene sine, basert på at de får konstruktive og målrettede formative tilbakemeldinger gjennom hele studiet.

Bibliografi

Taasen, I. Havnes, A. & Lauvås, P. (2004). *Mappevurdering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

6. ”Vi er ikke så ulike som vi tror...”

- Lærernes vurderinger av fellessamlingen

Av: Ragnhild Fugletveit

6.1 Innledning og bakgrunn

Mitt perspektiv for dette kapittel er å belyse lærernes vurderinger fra fellessamlingen som ble arrangert for alle videreutdanningene ved Avdeling for helse- og sosialfag ved Høgskolen i Østfold høsten 2007. Vurderingene er belyst med utgangspunkt i lærernes erfaringer fra gruppediskusjonene med studentene og forelesningene gitt av deres kollegaer.

Hva lærte/erfarte faglærerne i løpet av fellessamlingen med studentene og hvilket utbytte fikk de av de utvalgte emnene? Lærte eller erfarte lærerne noe av diskusjonene med studentene? Og hva slags betydning hadde det pedagogiske opplegget for gjennomføringen av fellessamlingen? Dette er spørsmål som skal belyses i den videre analysen.

Jeg har bevisst utelatt å fokusere på hvilket kjennskap de enkelte lærerne hadde til temaene som ble valgt ut og hvilke vurderinger de gjorde seg i etterkant av forelesningene koblet til tverrfaglighet. Dette fordi lærerne ikke ble bedt om å besvare dette i deres vurderinger i etterkant av fellessamlingen. Perspektivene er i stedet valgt ut i fra et ønske om å vurdere hvordan lærerne erfarte den pedagogiske tilnærmingen i gruppeprosessen, samt deres faglige utbytte av fellessamlingen i sin helhet.

6.2 Innhentning av tilbakemeldingene fra faglærerne

I etterkant av fellessamlingen ble lærerne som deltok, bedt om å besvare 3 spørsmål som berørte organiseringen, det pedagogiske og faglige utbytte. Lærernes rolle under gjennomføringen av fellessamlingen var å være tilstede under forelesningene, samt delta som leder i gruppeprosessen med studentene. I utgangspunktet valgte jeg å benytte samme spørsmål som studentene ble bedt om å besvare i deres arbeidskrav i etterkant av samlingen. Følgende spørsmål ble stilt til faglærerne:

Hvilken betydning har fellessamlingen hatt for deg faglig?

Hvilken betydning tror du gruppesamlingene med faglærer hadde for gjennomføringen av fellessamlingen?

Hvilken relevans mener du at fellessamlingen har hatt i forhold til den videreutdanningen du er koblet til?

Alle lærerne som deltok ble bedt om å besvare spørsmålene ovenfor, enten pr. e-post eller anonymt i posthyllen. De fleste lærerne valgte å sende sine tilbakemeldinger via e-post, noe som kan indikere at hensynet til anonymitet ikke ble vektlagt i særlig grad av dem som valgte å besvare spørsmålene. Flere av lærerne som ikke besvarte min henvendelse begrunnet dette med at de ikke hadde deltatt under hele fellessamlingen og derfor gjorde det vanskelig å vurdere den i sin helhet.

Utgangspunktet for evalueringen og spørsmålsformuleringene var å belyse eventuelle likheter og ulikheter mellom lærernes og studentenes utbytte i form av faglighet og aktualitet. Tilbakemeldingene og vurderingene skulle vise seg å være varierende med hensyn til omfang. Til forskjell fra studentene var det ikke gitt noe krav til omfanget for besvarelsene av spørsmålene. Dette resulterte i varierende tilbakemeldinger med hensyn til innhold. Enkelte ga en fyldig redegjørelse mens andre valgte å fatte seg i korthet og tilbakemeldingene varierte fra 3 linjer til ca. 1 A4 side.

6.3 Valg av perspektiv i tilbakemeldingene

De fleste tilbakemeldingene er preget av generelle beskrivelser og liten grad av *refleksjoner over egen rolle* i gjennomføringen av gruppesamlingen og det faglige utbytte av fellessamlingen i sin helhet. Dette kommer tydelig til uttrykk i første spørsmål om fellesamlingens faglige betydning. De fleste tar utgangspunkt i studentenes behov for innsikt i temaene: jus, etikk og kunnskapssyn. Det er liten grad av beskrivelser rundt eget faglig utbytte som lærer og fagperson innenfor helse- og sosialsektoren. Dette poenget vil jeg vende tilbake til senere i teksten.

Det er også tydelig i vurderingene koblet til spørsmål nummer 2. Her har de fleste lærerne valgt å ta utgangspunkt i studentenes vurderinger. En av informantene sier det på følgende måte:...” *Ut fra tilbakemeldingene fra mine studenter så var det verdifullt å drøfte kunnskapen opp mot deres praktiske verden..*”. I denne besvarelsen sier læreren ingenting om egne vurderinger av gruppesamlingens betydning for fellessamlingen. Det er få eller ingen som utdyper hvilket utbytte lærerne selv fikk i gruppeprosessen med studentene. Det er lite

fokus på hva lærerne fikk ut av samtale/diskusjonene med studentene utover deres rolle som gruppeleder. Lærernes perspektiver er i hovedsak belyst ut i fra studentenes behov for kunnskap i deres praktiske hverdag. Det kan være fristende å spørre seg om lærerne ikke erfarte noen form for faglighet ut i fra deres egen deltagelse sammen med studentene?

Valget av perspektiv kan også tydeliggjøres gjennom følgende evaluering: ...”*Gruppesamlingen hadde god deltagelse, mye fin kritisk refleksjon og fornøyde studenter...*”

Sitatet ovenfor tar også utgangspunkt i studentene tilnærming, uten å gi en nærmere redegjørelse for hva som førte til god deltagelse, hva en fin kritisk refleksjon innebærer og hva som gjorde studentene fornøyde. Tilbakemeldingene fra lærerne har lite fokus på hvordan gruppesamlingen med studentene ble gjennomført, hvilke pedagogiske grep som ble benyttet og hva lærerne selv fikk utbytte av i denne prosessen. Studentgruppene ble organisert på tvers av videreutdanningene slik at det var få som kjente hverandre fra før. I en slik sammenheng så kan det tenkes at utfordringene for faglærerne også økte. De hadde lite kjennskap til studentenes kunnskapsgrunnlag og muligens praksis. Dette ble i liten grad evaluert i tilbakemeldingene. Dette kan indikere at lærerne ikke opplevde dette som en utfordring.

I løpet av fellessamlingen tilbrakte lærerne 6 timer sammen med sin gruppe av studenter som til sammen utgjorde ca. 10 studenter. Dette må ha gitt et godt grunnlag for å kunne uttale seg om *eget utbytte* og betydning i gruppesamlingen, men tilbakemeldingene ble nesten utelukkende belyst gjennom *studentenes* oppfatning og fornøydhet. Dette kan skyldes at lærerne ikke oppfattet at spørsmålene skulle besvares med utgangspunkt i *deres* erfaringer. Eller kan valget av perspektivet for tilbakemeldingene tolkes som en felles oppfatning av hva hvordan man forstod spørsmålet? Dette spørsmålet kommer jeg tilbake til senere i kapittelet.

6.4 Forberedelser og gjennomføring av gruppeaktiviteten

Lærerne fikk i forkant av fellessamlingen utdelt et kort notat vedrørende samlingens innhold og funksjon for gruppesamlingen. I dette notatet (til sammen ca. 2 ¼ side) ble det redegjort for faglærerens rolle til gruppesamlingene:

”Læreren skal ta del i samtalen og skal være en interessert samtalepartner. I tillegg er hun/han tildelt en Coach funksjon noe som innebærer ansvaret for å styre samtalen:

delaktighet, åpne spørsmål og kritisk refleksjon skal være retningsgivende for samtaler i gruppene... ” (gjengitt fra fellesnotatet som ble gitt i forkant av fellessamlingen)

I tillegg ble det holdt en lærersamling i forkant av fellessamlingen, hvor det pedagogiske opplegget ble diskutert. Alle fikk her muligheten til å diskutere hvordan fellessamlingen og påfølgende gruppesamling skulle gjennomføres. Det var en bred tilsutning til de pedagogiske valg som ble foreslått. Likevel hadde jeg antatt at flere av faglærerne ville *velge* å problematisere over hva som var forventet av dem som gruppeledere i deres tilbakemeldinger. Få av besvarelsene har i særlig grad problematisert eller gitt uttrykk for at gruppesamlingen med studentene var krevende, utfordrende eller vanskelig å lede. Med tanke på at denne pedagogiske formen antakeligvis var et pionerprosjekt for flere av faglærerne, er det underlig at få har gitt uttrykk for dette gjennom besvarelsene. Motsatt, så kan tenkes at denne pedagogiske formen var kjent for de fleste faglærerne og ble derfor lite vektlagt i tilbakemeldingene. Igjen antar jeg at flere ikke valgte å evaluere sine erfaringer på en slik måte fordi spørsmålene ikke ble oppfattet slik.

En av informantene uttrykte imidlertid behovet for mer kunnskap om gruppesamtaler som læringsarena og uttrykte det slik sin tilbakemelding: ... ”*Gruppesamtaler med lærer tror jeg er et godt pedagogisk virkemiddel, men vi trenger nok å skolere oss litt på denne undervisningsformen..*”.

Informanten understreker gruppesamlingens pedagogiske form og manglende kunnskaper om gruppesamtale som et pedagogisk virkemiddel. Utsagnet legger vekt på behovet for kunnskap og bevissthet i forhold til gruppesamtaler som et pedagogisk virkemiddel.

Som nevnt tidligere i kapittelet fikk alle lærerne utlevert en beskrivelse av hvordan gruppesamlingen ideelt sett kunne gjennomføres og gruppelederens funksjon ble definert ut i fra følgende:

”Lærere som er ansatt ved videreutdanningene deltar som samtalepartnere i gruppene. Aktiviteten i gruppene skal bære preg av en ”herredømmefri diskurs” der kritisk refleksjon over egen forståelse er et siktemål” (gjengitt fra fellesnotatet som ble gitt i forkant av fellessamlingen).

I funksjonsbeskrivelsen legges det vekt på at lærerne skal være samtalepartnere og at

aktiviteten skal være ”herredømmefri”. En av lærerne problematiserer litt over denne tilnærmingen med følgende vurdering:

.....”Når jeg ser tilbake på måten gruppen fungerte på, tenker jeg at det ikke var noe annet enn en begynnelse. Dersom vi mener at reflekterende samtaler mellom lærer og studenter er viktig for læring og faglig utvikling, må det følges opp også i andre sammenhenger. Jeg tenker at det tar tid både å utvikle vår evne til å stimulere og til å la seg stimulere til kritisk refleksjon. Etter min vurdering av gruppen jeg deltok i, var det bare små tilløp til kritisk refleksjon i løpet av disse tre dagene”...

Beskrivelsen ovenfor sier noe om grunnlaget for kritisk refleksjon og at dette ikke kan kobles til en situasjon, men det må gjennomføres videre gjennom hele studieløpet. Beskrivelsen sier også noe om at det må tilrettelegges for muligheten til kritiske refleksjoner over tid. For at en slik samtalegruppe skal fungere må *både* lærere og studenter fungere sammen i et langsiktig perspektiv.

Dette var en utfordring i hvert fall i min gruppe. Forventingene til at jeg skulle ”styre” diskusjonen var tilstede i prosessene, både fra studentene og meg selv. Det var til tider utfordrende å være åpen for alle innspill. De maktstrukturene som var til stede gjennom lærer - student relasjonen var utfordrende å oppheve i den praktiske gjennomføringen av gruppeprosessen.

6.5 ”... kunnskapen blir til i samtalen ...”

Et sentralt pedagogisk virkemiddel i denne fellessamlingen var som nevnt tidligere i dette kapittelet, å legge til rette for gruppesamtaler og diskusjoner med studentene. Lillian Lillemoen beskriver i sitt kapittel: ”*Å gå opp en felles sti*” hvilke forutsetninger som lå til grunn for organiseringen av fellessamlingen i form av læringsmodeller. Hun beskriver det som et kontroversielt valg hvor introduksjonsforelesninger og samtalegrupper ble tillagt like stor vekt i gjennomføringen av fellessamlingen. Kontroversielt i den forstand at det didaktiske valget inkluderte en felles deltakelse for alle involverte lærere. En av informantene beskriver også dette valget som en viktig forutsetning for læring:

Det ene kan ikke tenkes uten det andre. Store forelesninger har for lengst utspilt sin

rolle med mindre de følges opp med samtale. Disse studentene har mye kunnskap som de ofte ikke enda har lært å identifisere, og det gjør det vanskelig å få teori og praksis til å snakke sammen. De må ha hjelp og den kan ikke gis i forelesninger. Dessuten er det i strid med hele kunnskapsforståelsen bak disse forelesningene. Kunnskap blir til i samtale, i samhandling, og ikke ved å høre forelesningene som om de var sannheter.

De fleste tilbakemeldingene bærer som nevnt preg av vurderinger om at gruppesamlingene hadde stort læringsutbytte for studentene. Utgangspunktet for læring blir også her *i liten grad* vurdert ut i fra lærernes egen innsats som samtalepartner. Hvilken kunnskap fikk lærerne av å samtale med studentene? Besvarelsene bærer tydelig preg av å belyse betydningen av gruppeprosessen enten ut i fra *studentenes synspunkter* eller ut i fra egne erfaringer som *leder* av gruppesamlingen. Det var få vurderinger av hvorvidt de lærte noe av studentene i løpet av gruppesamlingene. Man kan derfor spørre seg om vi som lærere reflekterer over den betydningen slike gruppesamlinger har for våre *egne* faglige refleksjoner? Hva lærer vi i diskusjoner eller samtaler med studenter? Med tanke på at mange av studentene kom fra ulik praksis så skulle man anta at lærerne også fikk et faglig utbytte av å være deltakende i gruppeprosessen? Eller er det slik at vi vurderer læring kun i de tradisjonelle undervisningssituasjonene? Det er sammenfallende at både lærere og studentene hadde en tilnærmet lik vurdering av introduksjonsforelesningene som utgangspunktet for læring for denne fellessamlingen. Dette perspektivet er også utgangspunktet i de fleste studentvurderinger som Petter Arvesen har redegjort for i sitt kapittel: "*Studentenes refleksjoner etter fellessamlingen*". Jeg mener likevel at lærernes tilbakemeldinger ikke nødvendigvis kan tolkes dit hen at de selv ikke fikk et faglig utbytte av diskusjonene med studentene. Jeg antar i stedet at lærerne har tolket spørsmålene med utgangspunkt i studentene og ikke hva selv fikk faglig utbytte av i gruppeprosessen.

Gruppesamlingen som et pedagogisk virkemiddel

Flere av faglærerne trekker derimot frem at gruppesamlingen hadde et viktig pedagogisk grep i forholdet mellom teori og praksis. En av faglærerne utdyper poenget på følgende måte: *At temaene gjøres som en praktisk øvelse, ikke bare teori, gjør den pedagogiske verdien betydelig.* Her berører informantene noe interessant i forhold til valg av pedagogisk vinkling. Gruppeprosessen ble i denne sammenheng et viktig bidrag til den pedagogiske verdien. Vurderingen gir uttrykk for at valg av pedagogikk har gitt en viktig verdi for fellessamlingens gjennomførelse.

En av de andre lærerne formulerer det på følgende måte: ” *...I gruppene tror jeg diskusjonene lett kunne blitt formidling av praktiske eksempler hvis ikke gruppelederen stadig hadde stilt reflekterende spørsmål og knyttet eksemplene til hovedtema i forelesningene...* ”

Her vektlegger informanten viktigheten av å styre diskusjonene mot et felles mål, som i denne sammenheng skulle være koblet til introduksjonsforelesningene. Viktigheten av å ha en faglærer tilstede blir understreket i forhold til å holde fokus på den faglige rammen samt kritisk reflekterende spørsmål. Denne forutsetningen for læring krevde noe av både lærerne og studentene. Og flere av lærerne understreker at dette var krevende. En av lærerne beskriver noe av dette i følgende utsagn:

”..Det var også en utfordring å inkludere alle i diskusjonene. Her var det tydelig at studentene hadde kommet ulikt i sine studieløp: noen var i begynnelsen og andre nærmet seg slutten på studietiden. Imidlertid var dette også en fordel fordi studentene hadde forskjellige perspektiver og hadde mer eller mindre forhold til temaene...”

På begynnelsen og slutten av hver gruppesamling møttes vi gruppeledere ute i korridoren. Stemningen var mer avslappet etter at gruppesamlingen var gjennomført enn før den startet. Jeg tror at den litt spente stemningen før vi, lærerne skulle gå til gruppene hadde en sammenheng med den noe ukjente og utfordrende rollen vi skulle utføre. En av lærerne sier det slik: *...”Det krevde energi av meg som leder å forsøke å finne noe felles, noe de alle (studentene) var opptatt av...”* Denne beskrivelsen rommer litt av den usikkerheten som jeg gjenkjente hos meg og flere av mine kollegaer. Hvordan skape en felles diskusjon/samtale som alle studentene kunne engasjeres i? Denne utfordringen blir i liten grad vurdert ut i fra lærernes tilbakemeldinger. Dette kan muligens forklares med at de fleste lærerne ikke hadde problemer med å finne tema som kunne engasjere dem og studentene i en felles diskusjon/samtale. I vurderingene savner jeg likevel noen utdypninger i forhold til hvilke tema som engasjerte faglærerne i diskusjonene med studentene i gruppesamlingene. Var det noen tema som engasjerte mer enn andre og hvorfor ble det slik?

En annen tolkning kan være at det er vanskelig å beskrive hvordan opplegget ble vurdert simpelthen fordi man ikke var bevisst hvordan man skulle beskrive denne prosessen. Hvis en slik tolkning er reell, er det fristende å spørre seg hvilke vurderinger studentene erfarte i

gruppeprosessen? I Petter Arvesens kapittel viser det seg at studentene evaluerer fellessamlingen på en tilnærmet måte. Deres egen aktivitet for læring blir ikke vektlagt i samme grad som hvorvidt introduksjonsforelesningene og det pedagogiske opplegget generelt var tilrettelagt. Et slikt perspektiv gjenkjennes også i studentevalueringer generelt. Studentene velger i liten grad å vurdere *egen innsats/aktivitet for læring*, fokuset er i stedet på lærernes innsats som formidlere. Slike evalueringer kan ha sammenheng med de forventninger som stilles til slike evalueringer generelt. I denne sammenheng kan det se ut som om lærerne ikke har vært oppmerksom på å utdype hva som førte til gode refleksjoner samt hva som engasjerte eller stimulerte *dem selv* i løpet av fellessamlingen.

Tilbakemeldingene fra faglærerne bærer med andre ord preg av å rette fokus på studentenes respons i diskusjonene i forhold til om var de aktive eller ikke. En av faglærerne understreker dette i følgende sitat: *Det var en utfordring å inkludere alle studentene i diskusjonen*. Informanten gir ingen videre begrunnelse for hvorfor dette var vanskelig. Min egen erfaring som gruppeleder i denne fellessamlingen var at graden av aktivitet varierte veldig ut i fra hvilke tema studentene hadde kjennskap til fra før. Min største utfordring i denne sammenheng var å bidra til åpenhet for *ulike* synspunkter og bruke tid, slik at alle fikk komme med sine innspill. Dette var krevende men veldig lærerikt, både for studentene og meg som faglærer. Jeg fikk innsikt i hvordan studentene overførte temaene til deres praktiske arbeidshverdag. Det var også utfordrende å forsøke å holde et fokus som ikke var styrt ut i fra *en måte* å belyse temaene på. Og her mener jeg at det tverrfaglige perspektivet ble sentralt. På tross av at flere hadde samme fagprofesjon, bar diskusjonene preg av ulike syn og tilnærminger ettersom hvilken praksis de var koblet til. Min utfordring var å holde diskusjonene i gang uten å avslutte eller konkludere de ulike premissene ut i fra mitt ståsted som faglærer og sosiolog. Her mener jeg min rolle som lærer eller samtalepartner var mest utfordrende og samtidig mest lærerik. Min utfordring var å holde tilbake egne og studentens forventninger om å opptre i en tradisjonell lærerrolle, men i stedet åpne for kritiske refleksjoner og diskusjoner.

Når lærerne ble bedt om å vurdere gruppesamlingens betydning så mener jeg at de fleste lærerne hadde et fokus på studentenes læring og betydning gjennom diskusjonene og lite på deres eget faglige utbytte i samtalene og diskusjonene. Satt på spissen kan det tolkes som om studentenes diskusjoner ikke har blitt vurdert i en faglig betydning for lærerne. Det er få av lærerne som trekker frem at diskusjonene i gruppesamlingene fikk en faglig betydning for

dem selv som lærere eller nye ideer eller tanker fra samtale/diskusjonene med studentene i løpet av de 3 dagene. Et eksempel på en slik vurdering er gjengitt på følgende måte:

..”Gruppesamlingen ga meg også faglig utbytte i form av å ta del i studentenes refleksjoner rundt egen praksis – ute i feltet..”

Jeg antok at en slik vurdering ville være et kjennetegn ved flere av besvarelsene ettersom gruppesamlingen var sammensatt på tvers av videreutdanningene og dermed kunne bidra til nye og interessante innfallsvinkler.

6.6 Lærernes faglige utbytte

Den faglige betydningen for lærerne blir i de fleste tilbakemeldingene belyst ut i fra forelesningene gitt av *deres kollegaer*. Det er i denne sammenheng at faglærerne vurderte fellessamlingens faglige betydning. Dette er interessant og sier noe om i hvilke sammenhenger lærerne opplevde en faglig betydning. Litt forenklet kunne man her si at faglærerne vurderte den eventuelle faglige betydningen i sammenheng med forelesningene, og ikke i gruppesamlingen med studentene. Dette kan jo forklare noe i forhold til perspektiv. En av informantene så verdien av introduksjonsforelesningene på følgende måte:: *...”Jeg kom nærmere noen kollegaers tankegods og gjorde meg noen spennende notater for eget bruk..”*

Når faglærerne vurderer forelesningene er de sammensatte, men ingen stiller kritiske vurderinger til valg av tema eller fokus, noe som kan tyde på at valgene har vært aktuelle for alle lærerne og videreutdanningene de er koblet til. Videre er det få som vurderer fellessamlingens tverrfaglige funksjon. Noe av årsaken til dette kan skyldes at spørsmålene ikke er formulert ut i fra et perspektiv. Det er imidlertid en av lærerne som utdyper viktigheten av tverrfaglighet i lys av hva andre profesjoner tenker i forhold til de tema som var aktuelle i denne samlingen. Læreren utdyper det på følgende måte:

For mine studenter og meg selv, er det også svært nyttig å få innblikk i hvordan andre yrkesgrupper tenker i forhold til de tre temaene som denne gangen ble berørt. Her har vi mye å lære. Tverrfaglighet er jo noe som forvitres i den utviklingen som nå foregår innen den somatiske virksomheten, der flere og flere områder blir spesialisert.

Utsagnet viser viktigheten av et tverrfaglig fokus i en virksomhet som er utfordret av økt grad til spesialisering. I denne sammenheng har fellessamlingen hatt en svært viktig funksjon som

er verdt å understreke. Utfordringer med hensyn til tverrfaglighet og spesialiseringer er et kjennetrekke ved de fleste områder innen helse- og sosialsektoren. I denne sammenheng har fellessamlingen hatt en viktig funksjon, både for lærerne og studentene.

I de fleste andre tilbakemeldingene er vurderingene gjort ut i fra personlige vurderinger som *egennytte* og *kjennskap* til temaene. En av lærerne sier det på følgende måte: *For meg personlig synes jeg at temaene var til nytte slik de ble fremlagt.* I vurderingen av forelesningene vurderer lærerne sitt faglige utbytte som en *personlig* vurdering. Vurderingene er her mer personlige og i større grad koblet til *personlig faglig utbytte*. En av de andre faglærerne sier: *Jeg fikk absolutt nye tanker og synes selv at jeg fikk økt innsikt i temaene.* Sitatet peker i samme retning som forrige, det er et helt tydelig *personlig faglig utbytte* som blir vektlagt. Utsagnene er interessante med hensyn til minst to ting: Hva påvirker et faglig utbytte for faglærerne og hva er utbytte av en gruppeprosess med studentene? Et mulig svar til det første spørsmålet kan være at faglærerne vurderte *forelesningene* som utgangspunktet for faglig utbytte, fordi dette er den tradisjonelle læringsarena. Det er i denne formen de fleste lærerne vurderer sitt faglige utbytte. Og vurderingene blir vurdert ut i fra nytte perspektivet. Kanskje ikke så ulikt studentenes vurderinger av lærerens undervisning generelt?

Fellessamlingen var som nevnt tidligere i kapittelet, første gang alle videreutdanningene ved avdelingen samlet seg til en felles organisering av tema og pedagogisk opplegg. Jeg undrer meg derfor hvorfor ikke gruppeprosessen sammen med studentene ble vurdert ut i fra samme beskrivelser som introduksjonsforelesningene? I denne vurderingen legger lærerne ikke vekt på personlige nytte og det finner jeg interessant. Ideen om at kunnskap blir til i samtale er ikke like opplagt når man tolker måten lærerne generelt har valgt å vurdere fellessamlingen.

6.7 ”Avslutning

Fellessamlingen har vært viktig for lærerne på flere nivå. De fleste lærerne understreker viktigheten av gruppesamlingen med studentene som et viktig pedagogisk virkemiddel til å omsette teori til reflekterende diskusjoner. De fleste lærere understreker dette som en viktig del av fellessamlingens suksess og læringspotensial. I denne sammenheng er de fleste vurderinger gjort med hensyn til studentenes faglige utbytte. Det er få lærere som uttrykker at de selv erfarte et faglig utbytte i denne sammenheng.

Lærernes faglige utbytte ble nesten utelukkende vurdert ut i fra introduksjonsforelesningene gitt av deres kollegaer. Opplevelsen av å ha en lik forståelse av de utvalgte temaene for fellessamlingen, har vært en ny erfaring for lærerne ved avdelingen. Ideen om ulik faglig tilnærming til etikk, jus og kunnskapssyn har i løpet av fellessamlingen fått en svakere posisjon hos de fleste av faglærerne. Og dette har vært en viktig erfaring ettersom de fleste påpeker i sine tilbakemeldinger.

Valget av spørsmål for evalueringen kan ha ført til at lærerne har tatt for gitt at de skulle ta utgangspunkt i studentenes evne til å lære og viktigheten av temaene for de respektive videreutdanningene. Dette var ikke utgangspunktet for evalueringen, ønsket var en tilbakemelding på deres eget faglige utbytte av fellessamlingen som helhet. I stedet er tilbakemeldingene i stor grad koblet til studentenes faglige utbytte uten å inkludere deres egne erfaringer.

I fremtidige evalueringer av læreres faglige utbytte vil det være virksomt å benytte seg av flere varianter av datainnsamlinger. Da vil man i større grad ha muligheten til å utdype erfaringene på flere måter, slik at det vil være mulig å belyse tilbakemeldingene ut i fra flere perspektiv og dybde. Dette kan bidra til en større forståelse av hva den enkelte lærer legger til grunn for sine erfaringer. Et slikt perspektiv har vært utfordrende og til dels umulig å gjennomføre i denne evalueringen fordi materialet har vært for lite utfyllende. Likevel gir evalueringen noen perspektiv på hvordan lærere oppfatter og erfarer felles undervisningsprosjekt.

7. Den avsluttende samtalen

”Ble det sagt at nå må dere sette på dere de brillene at; dette er tverrfaglig?”

Av: Lillian Lillemoen og Petter Arvesen

7.1 Innledning

Tittelen på kapitlet gjenspeiler dels at teksten i sin helhet er basert på en samtale mellom rapportens forfattere, dels er den et spontant spørsmål fra en av oss. Samtalen, som varte ca en time, ble gjennomført en sen ettermiddag, sammen med et enkelt men hyggelig måltid. Samtalen ble tatt opp på tape, transkribert og deretter analysert. Analysearbeidet er for det meste gjennomført av dette kapitlets forfattere, men viktige innspill er gitt fra rapportens øvrige forfattere. Analysearbeidet avdekket at samtalens hovedtematikk var ulike sider ved prosjektets tverrfaglige perspektiv og innholdet ble kategorisert i tre sentrale områder: 1) Utgangspunktet, 2) Tverrfaglighet og 3) Utdanningsmessige konsekvenser. I den følgende presentasjonen vil teksten være organisert etter disse tre områdene.

7.2 En sti gått opp? - en retrospektiv betraktning

Diskusjonen starter med et forsøk på å gjenskape noe av prosessen som førte frem til etableringen av fellesmodulen. Det synes som om, med et retrospektivt blikk, at valg av tema i stor grad lå implisitt i valget av de tre som sammen utgjorde gruppen som planla fellesmodulen. Mandatet til gruppen var vidt. Utgangspunktet var et ønske om å kunne tilby en modul bestående av tematikk som var grunnleggende og sentralt for alle videreutdanningene. Som en av kollegene uttalte; *Det var vel noe med dette å fange opp grunnlagstenkingen i alle studiene. Vi var jo også innom metode, men det ble liksom planlagt som neste bolk. Det var naturlig å starte med dette.* Utgangspunktet og bestillingen til gruppen var dermed å tilby god undervisning over tematikk som var felles for alle. Det var i liten grad diskusjon i gruppen om hvilke temaer dette skulle være. Det virker som en overraskelse for deltakerne at det var lite uenighet blant dem. Som en av dem sier; *Vi var enige om det basale kunnskapssynet. Det husker jeg som en veldig overraskelse. Dette at vi*

mente at kunnskap blir til mellom mennesker i relasjon i kontekst.

På spørsmål fra en av kollegene om tverrfaglighet var en sentral del av fellesmodulen allerede fra starten av, avkrefte det. Tverrfaglig fokus var ikke en del av bestillingen er svaret, men som en annen av kollegene forteller ble erkjennelsen av en felles forståelse i møte med brukeren viktig. *Slik sett, sier hun videre, var vi tidlig inne med en tverrfaglig forståelse.* Det tverrfaglige ble tidlig en del av planleggingen av den pedagogiske prosessen under fellesmodulen. Med et ønske om å la studentene arbeide i grupper og inkludere samtlige lærere ved videreutdanningen som gruppeledere, ble det tverrfaglige fokus satt klart og tydelig.

7.3 Tverrfaglig samarbeid - et gitt fokus?

Var det fokus på tverrfaglighet fra begynnelsen, eller var det noe som dukket opp som tema i løpet av den tidlige prosessen? Dette er et av de spørsmålene som etter hvert som samtalen skrider fram, skal vise seg å føre til viktige erkjennelser og til kreative forslag. Først blir det naturlig å dvele litt ved det utløsende spørsmålet. Var tverrfaglighet satt på tapetet fra starten av, eller var utgangspunktet for fellesmodulen å finne fram til temaer som kunne samle alle videreutdanningene; tematikk som hver utdanning allerede hadde inne på sine studier, for så å gjøre disse til et felles undervisningsopplegg. Og i så fall, er dette å forstå som tverrfaglighet?

Nei, kanskje var ikke det tverrfaglige fokuset eksplisitt uttrykt fra oppdragsgiverne, men allerede i det innledende arbeidet med fellesmodulen og med å konkretisere innholdet, ble fokuset tydelig. Om bestillingen ikke var tydelig på at fellesmodulen skulle ha et tverrfaglig fokus, var gruppen som fikk oppdraget desto tydeligere på det. De spurte seg: *Hvorfor skal vi i det hele tatt holde på med dette?* Og svaret ble: For å stimulere til tverrfaglig samarbeid. Og som en av gruppens deltakere sier det: *Når det er lite fremtredende i materialet (les: evalueringsmaterialet) er det jo ikke slik at det ikke er tydelig i dokumentet vi lagde.*

Tverrfaglighet – et uklart begrep

Ved gjennomgang av tekstmaterialet er det ikke tvil om at det tverrfaglige perspektivet blir trukket frem som noe av det viktigste. I den sammenhengen blir det interessant å se nærmere på et av de mest spørsmålene: Hvordan definerer vi tverrfaglighet? Hvor begynner man når man skal jobbe tverrfaglig? Hva var det vi forventet skulle skje? Hva var det som skjedde?

Å definere tverrfaglighet

Da er det jo spennende å se på hva det er som gjør noe til tverrfaglig? Er det at det er tre ulike profesjoner her som deltar? Spørsmålet stilles til de tre som har hatt hovedansvaret for utviklingen og gjennomføringen av fellesmodulen. Og vår kollega fortsetter: Dere berører jo ikke hverandres felt noe særlig. Dere går ikke inn på hverandres temaer. Det blir svært avgrenset. Spørsmålet avstedkommer umiddelbart respons. Uenighet i denne framstillingen blir tydelig og det pekes blant annet på at prosjektet fra starten av handlet om et tverrfaglig prosjekt. Det overraskende var at man tidlig oppdaget at man på tross av ulik fagbakgrunn delte hverandres syn på sentrale perspektiver, som for eksempel synet på kunnskap. Og, fortsetter en av de hovedansvarlige, jussen går jo langt inn i rettferdighetsetikken. Med andre ord; de tre som hadde ansvaret for å utarbeide programmet erfarte fra første stund et tverrfaglig samarbeid og utviklet sammen en forståelse som gikk på tvers av egne fagområder. Men likevel er det ikke oppnådd en klar begrepsforståelse. Hva er for eksempel forskjellen mellom tverrfaglig og tverrprofesjonell? Spørsmålet resulterer i en rekke innspill og blant annet blir det skissert et skille som peker hen mot prosjektet mer som tverrprofesjonelt enn tverrfaglig. Kanskje er det ingen reell forskjell men begrepsbruken henspiller mot en ulikhet i vektleggingen. Den ene til fag og den andre til profesjon. Er det samarbeid om utviklingen av et fag på tvers av ulike fag, eller utviklingen av et samarbeid på tvers av ulike profesjoner vi ønsker å stimulere til?

Samtalen beveger seg fram og tilbake og det er tydelig at vi sitter med ulike oppfatninger om hva det er som gjør at noe beskrives som tverrfaglig og annet ikke. *Ja, men jeg skjønner likevel ikke. Jeg er jo opptatt av grunnlagsetikk; av etikk som finner sted mellom alle mennesker, allmenn etikk. Så når du snakker om at vi skal si at det er tverrfaglighet, så mener jeg at det ikke er nødvendig fordi det går på tvers av fag og er allmenneskelig. Og om jeg skal si at dette er noe som går på tvers av fag så blir det jo helt idioti, etter min mening. Utsagnet tilkjenner en opplevelse av at det burde være unødvendig at man eksplisitt skal måtte sette merkelapp på at noe er, eller skal være tverrfaglig. Men samtidig er det et faktum at denne forståelsen ikke er like selvsagt for alle. Basert på det analyserte materialet fra lærerne, påpekes det, synes det for eksempel som om man mer er opptatt av begrepet ulikhet vs. likhet, enn tverrfaglighet. Når utsagnet: *Vi er ikke så ulike som vi tror*, blir mer framtrødende enn tverrfaglig samarbeid, hva er da forklaringen? Er ikke det nettopp noe av poenget og fortsetter: *Tverrfaglighet er ikke noe for seg selv. Det er noe nettopp i møtet med noe annet, en annen agenda, for eksempel i lys av et brukerfokus. Setter vi brukeren der blir**

tverrfaglighet meningsfylt. Uten brukeren fjerner vi denne meningen.

Her kan det synes som om vi nærmer oss en kjerne i forståelsen av tverrfaglighet; tverrfaglighet er ikke noe alene, det er ikke en som besitter tverrfagligheten. Tverrfaglighet oppstår, i beste fall, i møtet mellom ulike aktører, om en felles agenda. Og slik fortsetter samtalen å bølge fram og tilbake om forståelsen av begrepet tverrfaglighet. Når jeg har min undervisning, sier en, kan jeg umulig ha et tverrfaglig perspektiv på det. Og fortsetter: *Jeg underviser jo basert på min forståelse, men i en setting der dere er til stede så diskuterer jeg sammen med dere og så får jeg for eksempel et innspill som fører til at jeg tenker; ja hvordan kan du si noe slikt. Da kommer jo bevegelsen inn. Men når jeg står og underviser så er jeg jo bare meg. Jeg får ingen respons som kan bevege meg eller uroe meg eller... si oi, det har jeg ikke tenkt på.* Her synes det nettopp å være erkjennelsen av at skal et tverrfaglig perspektiv ivaretas, krever det synspunkter, kunnskaper og innspill fra ulike aktører, fagpersoner som kan "uroe" og bringe inn nye aspekt ved en gitt situasjon eller et forhold, og fullfører sin utlegning: *Men når dere er til stede så kan jeg bli det, uroet.* Historien om Victoria (se kap.2) er et eksempel på det motsatte; mangel på uro, mangel på samarbeid. *For meg blir nøkkelen samarbeid, enten det er innenfor profesjoner eller på tvers av profesjoner.*

Tverrfaglig eller tverrprofesjonelt samarbeid

Gitt at tverrfaglighet eller tverrprofesjonalitet handler om samarbeid mellom ulike aktører, aktører som kan bringe inn ulik forståelse og kunnskap til en situasjon, hvilke konsekvenser gir det? Kanskje ligger noen av utfordringene våre her, for som en av oss sier: *Da tenker jeg at problemet ligger også litt i formen. Når man står og underviser alene, blir det et problem. Om man aksepterer at kunnskap er relasjonell, tror man på det når man står og underviser alene. Da er det kanskje ikke bare dette med tverrfagligheten som blir utfordret, men også synet på hva kunnskap er...* Ble konsekvensen av et undervisningsopplegg som vårt, med tre introduksjonsforelesninger, at vi ikke inviterte til tverrfaglig samarbeid? At selve formen ikke er i overensstemmelse med det vi underviser og selv sier at vi tror på. Måtte hver av introduksjonsforelesningene vært gitt i samarbeid mellom de tre lærerne for at tverrfagligheten skulle være synlig?

Dette blir vanskelig og behovet for en opprydding i vår forståelse synes å være tydelig. En tar ansvaret: *Nå synes jeg at dere kjører av sporet. All vår viten tyder på at ethvert menneske snakker*

mest med seg selv. Så jeg skal inn på din "rille", og jeg skal sette noe i gang hos deg. Det er det som gjør det så interessant med disse tilbakemeldingene fra studentene. Det med at det var noe nytt, gammelt, akademisk osv. Da har jeg ikke kommet inn på din "rille". Vi kan ikke alltid presentere i form av en samtale. Vi hører på fjernsyn, er på forelesninger, vi kan lese en bok, som kan sette noe i gang hos meg.

Tydelig tale hjelper. Selvsagt kan enkeltstående forelesninger ha sin verdi inn i et prosjekt der tverrfaglighet er i fokus. Det viktige blir fortsettelsen, at man ikke begrenser det hele til forelesningene men at det i tillegg inviteres til et samarbeid. Igjen må vi minne oss om at det nettopp var denne vekslingen prosjektet hadde prioritert. En forståelse som anerkjente at forelesningene i beste fall kunne vekke undring, engasjement eller irritasjon og at dette kunne man arbeide videre med i gruppene. Som en sier det: *Ja, ideen var at gruppene skulle skape en kritisk refleksjon over undervisningen.*

Kan vi da si at det handler om å gjøre noe sammen? At det er her selve nøkkelen til å jobbe tverrfaglig fins. Det synes å være en bred enighet om at her ligger kimen til tverrfaglighet. Og som en av oss svarer på sitt eget spørsmål om hva det er som gjør at vi, i denne gruppen, har erfart dette som et lærerikt og tverrfaglig prosjekt: *Jo vi hadde en agenda, et felles prosjekt. Det gjør meg opptatt av at om vi skal få tverrfaglighet i fokus, må vi ha et spesielt prosjekt. Det må være noe vi skal gjennomføre.* Det være seg for studenter i mellom, for lærere i mellom og for samarbeid mellom lærere og studenter.

7.4 Forventningene

Arbeidsgruppens felles forståelse av kunnskap som noe som skapes innenfor en kontekst, i relasjoner mellom mennesker, var årsaken til at undervisning alene ble forkastet. Samtalegruppene ble en naturlig følge av medlemmenes syn på kunnskap. Men hvorfor tverrfaglighet, hvor kom dette perspektivet fra? Kanskje ga det seg selv ettersom dette ble et samarbeid mellom tre fagpersoner med ulik bakgrunn. Eller som en sier det: *Hvorfor er det her så viktig for utdanningene? Det var fordi... Vi sa at det er viktig for at vi, i møte med pasienten, brukeren eller klienten, skal kunne jobbe sammen, må vi ha en grunnleggende lik forståelse. Så slik sett var vi tidlig inne med en tverrfaglig forståelse.*

Men hvilke forventninger hadde man til dette prosjektet? Hvilke resultater håpet man å kunne se

konturene av. Kanskje hadde man ingen andre forventninger enn at det i gruppene skulle samtales om det hver og en hadde bitt seg merke i fra forelesningene, slik en uttrykker det:

”Det jeg mener bestillingen var, ... var jo at man skulle forholde seg til og snakke om det som ble sagt i forelesningen. Ikke på den måten at man skulle vurdere om det var riktig eller galt, men man skulle snakke sammen om det slik at man skulle finne ut om det hadde noen relevans og på hvilken måte. Det mener jeg er tverrfaglighet. I det ligger det tverrfaglige. Kan vi for eksempel være enig om noe... som for eksempel at homoseksuelle er mennesker”. Bakgrunnen for at dette spørsmålet om forventninger reises, ligger i at analysen av lærernes evaluering som viser at det tverrfaglige perspektivet i liten grad problematiseres. Kanskje blir det med lærerne, som med studentene, at det man ikke eksplisitt blir utfordret på, det unnlater man å svare på. Og derfor: *Ble det sagt? Og har vi et språk for å tilkjenne et tverrfaglig perspektiv?* Her reiser det seg en diskusjon med hensyn til hvorvidt perspektiver må gjøres eksplisitt for at de skal vies oppmerksomhet. Blir det ikke lovlig akademisk i ordets nedlatende betydning, spør en. *Det som faktisk fant sted var jo at tre lærere fra forskjellige utdanninger sto der og underviste foran en blanding av studenter. Det som fant sted ble tverrfaglig, fordi vi gjorde det. Ville det blitt mer tverrfaglig om vi hadde sagt det?*

7.5 Realiteten

Men hva var det som skjedde? Hvorfor er vi ikke jublende tilfredse over ”resultatet”? Ble samtalegruppene den arenaen for kritisk refleksjon vi hadde forventninger om? Både ja og nei: *Det var i hvert fall det som skjedde i den gruppen jeg satt. Når vi tok rundene etter hver forelesning ble det vurdert, hva undervisningen har betydd for den enkelte og den verden som han eller hun kommer fra. Hva slags læring har du opplevd i forhold til det du kan fra før osv.* Her ligger det et tydelig tverrfaglig perspektiv, mener vår kollega. Diskusjonen mellom gruppens deltakere bar preg av tverrfaglighet og i relasjon til sin erfaring, undrer hun seg over at det ikke kommer frem i evalueringresultatene. Men likevel, med det vi nå vet om de ulike aktørenes evalueringer, basert på det som rapporten vår viser; at det tverrfaglige perspektivet er spinkelt til stede, hvordan forklarer vi det? *Kan det være tilfeldig, kanskje?* Eller handler det om, slik en av oss påpeker: *Jeg tror tverrfaglighet er så diffust at det er vanskelig å si noe om det.* Tross alt var alle enige om at dette var noe positivt selv om det er vanskelig å finne hva det er som gjorde det positivt.

I samtalen snakker vi mye om den dominans den medisinskfaglige viten har innen de sektorene

våre videreutdanninger representerer og et viktig aspekt har vært å stimulere fagutøvere til å vise respekt for et mangfold av perspektiver og forståelser. *I tverrfaglighet ligger det en anerkjennelse om at det ikke er sikkert at det jeg har forstått er det riktige. Kanskje er det noen andre som har forstått noe mer. I det ligger en respekt for andre forståelser og perspektiver. Klarte vi å presentere tilstrekkelig av dette? Respekten for at det ikke er sikkert, uroen over at man på tross av sin spisskompetanse ikke er sikker på at det er det riktige.*

7.6 Veien videre

Mot slutten av diskusjonen beveger vi oss inn på hvilke konsekvenser de erfaringer gruppen har gjort i løpet av denne prosessen bør få for videreutdanningene. Tverrfaglighet er et svært aktuelt tema og det berører alle som underviser eller arbeider innen helse-og sosialfagene. I tillegg er tematikken spesielt aktuell ved videreutdanningene fordi vi er i ferd med å etablere en master i tverrfaglig samarbeid. Dette masterstudiet vil og bør legge rammen for de strategiske planene for videreutdanningen. Som en av kollegene understreker: *Dette må det snakkes og tenkes gjennom i kollegiet og ved våre videreutdanninger. Vi må legge noe i det og det er ikke som å undervise i et eller annen definert farmakologisk preparat eller liknende.*

Et slikt valg må, med andre ord, få konsekvenser for vår virksomhet.

Det vil bli viktig å diskutere hvordan tverrfaglighet skal "gjennomsyre" våre utdanninger. Vi må, som en annen av kollegene sier; ... *passer på at det er en "rød tråd" og at den røde tråden trekkes gjennom både de oppgaver som gis studentene, men også i det øvrige arbeidet som skjer ved enheten.* Det må være en sammenheng mellom det vi sier skal profilere oss og vår praksis. Spørsmålet er da i hvilken grad kan det legges til rette for å utvikle en større grad av tverrfaglighet ved studieretningen? En styrking av det tverrfaglige arbeidet krever at vi bryter ned etablerte skiller mellom profesjonene på enheten og opplevelsen mange har av tilhørighet til en bestemt utdanning. Det blir understreket i diskusjonen at: *Strukturen er i dag mot samarbeid på tvers og tiden er ikke satt av til slike ting..., jeg må også minne dere om at vi har gjort dette på fritiden... det kan ikke bare gå på vilje, det må få sin plass.* Skal vi klare å løfte frem det tverrfaglig perspektivet må det forankres i organisasjonen. En slik prioritering må reflekteres i hvordan vi organiserer våre videreutdanninger og synliggjøres i studie-og undervisningsplaner. Dette kan ikke være arbeid som skal gjøres på fritiden og i tillegg til de "ordinære oppgavene", men arbeid som blir løftet frem som en sentral del av vår virksomhet.

Et konkret forslag til en endring i denne retning vil være å la studentene fra ulike videreutdanninger jobbe i tverrfaglige grupper gjennom studiene. Alle videreutdanningene har arbeidskrav som studentene må fylle i løpet av studieåret. Ett eller flere av disse arbeidskravene kan være oppgaver som studentene skal jobbe med i tverrfaglige grupper. Som en i gruppen påpeker, bør i utgangspunktet hvilket som helst case ved en av videreutdanningene, kunne blitt gitt som en slik tverrfaglig oppgave. Dette er i seg selv en tanke som kan virke utfordrende i et profesjonsperspektiv. Kan for eksempel en case-oppgave gitt ved videreutdanningen i intensivsykepleie bli gitt som oppgave til studentene ved videreutdanning i rusproblematikk? Dette vil uansett innebære at det må etableres et bredere samarbeid på enheten. Koordinatorer og faglærere må samarbeide på tvers av de faglige skillene ved enheten. Det må planlegges parallelle og koordinerte studieløp og det må settes sammen grupper av studenter på tvers av videreutdanningene. Og, ikke minst, vi må risikere å bli tydeligere på hvor vi, som faglærere, står som fagpersoner i møte med våre kolleger. Et slikt løft kan ikke være den enkelte faglærers ansvar. Det må prioriteres og forankres i institusjonen. Ikke minst må det synliggjøres i forvaltningen av ressursene. Det er som en av kollegene påpeker, vi faglærere som må svare studentene på spørsmål om hvordan vi prioriterer tverrfaglighet. Vi må være sikker på at det finnes vilje og ønske om å prioritere dette arbeidet og at tverrfaglighet ikke bare blir en videreføring av gamle strukturerer pakket inn i nye begreper.

Tverrfaglig samarbeid handler blant annet om å skape erfaringer på tvers av profesjonelle og faglige grenser. Arbeidet i denne gruppen; prosessene i forlengelsen av arbeidet med samt evalueringen og dokumentasjonen av fellesmodulen fremstår som et eksempel på hva som kan skje når vi møtes i arbeid mot et felles mål. Arbeidet har beveget oss. Det har, for hver av oss og på ulike måter, endret vår måte å arbeide med de ulike videreutdanninger. Vi har som en sier; «flyttet oss». Vi kunne ikke, som en annen sier, vite hvilke konsekvenser dette arbeidet ville få når vi startet; «Utgangspunktet var å finne noen felles temaer for undervisning, og nå sitter vi og diskuterer fremtiden for alle videreutdanningene. Det er kun fordi vi begynte å jobbe sammen...».