



Å bli ergoterapeut

Dannelse av faglig identitet  
i ergoterapeututdanningen.

**Astrid Vekve Nymo**

**Mastergradsoppgave i helsefag**

Avdeling for sykepleie og helsefag  
Institutt for klinisk medisin  
Det medisinske fakultet  
Universitetet i Tromsø

Desember 2007

## FORORD

*Å bli ergoterapeut* er sannsynligvis det overordna mål for studentene på ergoterapeututdanningen. Å få lov å jobbe med studenter i yrkesutdanning er for meg en utrolig spennende, utfordrende og givende oppgave. Når læreprosessen går bra og studentene viser framgang gir det gode opplevelser for både studenter og lærere. Når læreprosessen ikke går så bra og studentene melder om forvirring og svak identitet er det på tide å stoppe opp og finne ut hva dette kan handle om. Det er det jeg har vært så privilegert å få lov til å gjøre i dette prosjektet. Det har for meg vært et spennende og lærerikt prosjekt. Jeg har lært utrolig mye om hvordan studentene opplever sin studiesituasjon. Noe hadde jeg en formening om på forhånd og fikk bekreftelser på, mens andre ting var mer overraskende.

Jeg vil starte med å takke dekan på avdeling for helsefag og studentgruppene på ergoterapeututdanningen, for at de tematiserte faglig identitet hos ergoterapeutstudenter. Det var min første inspirasjon til å gå i gang med dette prosjektet.

Jeg vil takke mine fire informanter for at de stilte sine studiehistorier til disposisjon. Det har vært en gave å få lov å arbeide med deres fortellinger.

Mine gode kolleger på ergoterapeututdanningen vil jeg takke for interesse, nysgjerrighet og mange gode diskusjoner underveis. Deres forventinger om at mitt prosjekt er viktig har inspirert meg. Jeg vil også takke dere for at jeg har fått rom og forståelse for å skrive masteroppgave og at dere har båret arbeidsbelastningen på utdanningen i mens. Så får vi håpe at belønningen kommer ved at prosjektet vil være av nytte for ergoterapeututdanningen.

Jeg takker Høgskolen i Tromsø for utdanningsstipend, som har gjort det mulig for meg å tre ut av ordinær jobb i perioder og ha tid og rom til å jobbe med mitt prosjekt.

Jeg vil takke Norsk Ergoterapeutforbund som har gitt meg stipend til dette arbeidet.

Cathrine Arntzen og Siri Moe har vært tålmodige og inspirerende veiledere i prosessen. Deres tilbakemeldinger og konkrete forslag har vært nyttige og nødvendige veivisere i arbeidet. De diskusjoner vi har hatt har også gitt meg ideer og inspirasjon til videre prosjekter. Tusen takk til dere to.

Medstudentene på lesesalen har bidratt med gode diskusjoner, kritiske spørsmål og nødvendige kaffepauser. En takk til dere alle og en spesiell takk til navnesøster Astrid, for lesing, tilbakemeldinger og nyttige tips.

Min nærmeste familie skal takkes for at dere har holdt ut med min fraværenhet og at dere har gitt meg støtte underveis. Takk til mine foreldre for barnevaktjenester. Spesielt takk til min kjære Per, som har pushet meg, hatt klokke på meg, som har lest oppgaven i ulike stadier og som har tatt støyten på hjemmebane. Til Johanne og Helene, takk for at dere har bidratt med kos og lek, barnesykdommer og bleieskift. Dere har balansert livet mitt i denne perioden.

Tromsø, desember 2007

Astrid Vekve Nymo

## **Sammendrag**

Å være student på en ergoterapeututdanning innebærer å tilegne seg og utvikle kompetanse i ergoterapi. Det handler om etter hvert å oppleve seg kompetent til å starte en yrkeskarriere som ergoterapeut. Det handler om å inneha en opplevd identitet i form av trygghet på egen kompetanse, innsikt i faget og opplevelse av tilhørighet til faggruppen ergoterapeuter.

Forskning på opplevelse av faglig identitet hos ergoterapeutstudenter og ergoterapeuter har fokus på at ergoterapeuter/-studenter opplever seg kompetent i pasientsituasjoner, men at de har vansker med å formulere det fagspesifikke i egen kompetanse. Dette tas til inntekt for at ergoterapeuter har en utydelig identitet. Når faglig usikkerhet og svak faglig identitet ble definert som problemområder for ergoterapeutstudentene ved Høgskolen i Tromsø, ble dette mitt utgangspunkt for denne studien.

Problemstillingen i denne oppgaven fokuserer på hvordan ergoterapeutstudenter opplever dannelsen av sin faglige identitet og hvilke faktorer i studietida som har hatt betydning i dannelsesprosessen.

Retrospektivt kvalitativt intervju er gjort med fire nyutdannede ergoterapeuter. Fokus for intervjuene var deres opplevelser i studietida knyttet til opplevelser av kompetanse og faglig identitet. Deres studiehistorier presenteres og er videre analysert innen en hermeneutisk vitenskapstradisjon. Det empiriske materialet viser at studentene opplever forbilder som viktige for deres dannelsesprosess. Deres opplevelse av tilhørighet i faglige fellesskap gir trygghet og møter med studenter fra andre faggrupper er utfordrende. Erfaringslæring er grunnlag for kompetanseutvikling i ergoterapi og studentenes læreprosess knyttes til forståelsen av sammenhengen mellom teori og praksis. Dannelsesprosessen drøftes med Meads teori om identitet (self) og teori om handlingskunnskap som teoretiske perspektiv. Avslutningsvis reflekteres det rundt tema som ble opplevd som vanskelige i studietida; forvirringen ved studiestart, problemer med å definere ergoterapi, opplevelsen av devaluering og læreprosessen.

Stikkord: Ergoterapi, faglig identitet, ergoterapeutstudent, utdanning, erfaringslæring.

## **Abstract**

Being an occupational therapy student means to acquire competence in occupational therapy. It means to experience competence required to start a career as an occupational therapist. The aim is to hold a perceived identity expressed as confidence in own competence, to have insight into occupational therapy and to find fellowship to other occupational therapists.

Research on occupational therapists and occupational therapy students perceived professional identity, focuses on perceived competence in working with patients, but having difficulty in formulating what parts of their competence can be specified as occupational therapy. The research concludes that occupational therapists have a vague professional identity. Professional insecurity and vague professional identity was defined as areas of problem for occupational therapy students at Tromsø University College, which became the starting point for this study.

The focus point in this study is how occupational therapy students experience the formation of their professional identity and which elements in their period of study that have been of importance in the developmental process.

The method of this study is retrospective qualitative interviews with four newly qualified occupational therapists. The focus of the interviews, were their experiences in their college years, related to experiences of developing competence and professional identity. Their stories are presented and are further analyzed within a hermeneutic tradition.

The empirical material shows that the students regard role models as being important. Their belonging to a fellowship gives confidence and the meetings with students from other health care groups are challenging. Learning-by-doing are a basis for developing their competence in occupational therapy and finally, the students learning processes are connected to understanding the link between theory and practice. The development of their professional identity is discussed using Meads theory of identity (Self) and theory on practical knowledge. Finally I present my reflections on subjects that were challenging in the students occupational therapy education; confusion at starting the studies, difficulties defining occupational therapy, the perceived devaluation by others and their learning process.

Key words: Occupational therapy, professional identity, occupational therapy student, education, learning by doing.

## INNHold

1.0	INNLEDNING .....	1
1.1	Problemstilling .....	5
2.0	TEORETISK GRUNNLAG .....	7
2.1	Om kunnskap .....	7
2.1.1	Teoretisk kunnskap .....	8
2.1.2	Handlingskunnskap .....	9
2.1.3	Handlingskunnskapens språk .....	12
2.1.4	Utvikling av handlingskunnskap .....	13
2.2	Begrepsavklaring – faglig identitet .....	15
2.3	Hva er identitet og hvordan dannes den? .....	16
3.0	METODE .....	22
3.1	Hermeneutisk perspektiv .....	22
3.2	Valg av metode - kvalitativt intervju .....	23
3.3	Valg av informanter .....	24
3.3.1	Mitt forhold til informantene og feltet .....	25
3.4	Forberedelse og gjennomføring av intervjuene .....	27
3.5	Analyse- og skriveprosessen .....	29
3.6	Etiske overveielser .....	32
4.0	FAGLIG IDENTITETSDANNELSE I ERGOTERAPEUT- UTDANNING .....	33
4.1	Studentenes historier .....	34
4.2	Forbildene .....	41
4.2.1	Petter Smart og Reodor Felgen – de tidlige idealene .....	41
4.2.2	De virkelige forbildene .....	42
4.3	Faglige fellesskap .....	47
4.3.1	Et særfaglig fellesskap - Å ha ei rot å feste seg til .....	48
4.3.2	Et tverrfaglig fellesskap - Man har et litt annet ståsted .....	52
4.4	Erfaringslæring - Du må gjøre alt du skal lære deg .....	57
4.4.1	Å få hjelp til utøvelsen - Da er det greit å ha en veileder .....	59
4.4.2	Å utøve ergoterapi og få anerkjennelse for det - Jeg er jo ergoterapeut .....	61
4.5	”Puslespillet” ergoterapi .....	65
4.5.1	Læreprosessen; erfaringer og teori kobles sammen .....	65
4.5.2	”Puslespillet” blir aldri ferdig .....	70
5.0	AVSLUTNING .....	73
5.1	En god start? .....	74
5.2	Forklaringsproblemet .....	77
5.3	Devalueringen .....	79
5.4	Læreprosessen .....	81
	LITTERATUR .....	83

### Vedlegg:

1. Informasjon om deltakelse
2. Samtykke til deltakelse
3. Intervjuguide
4. Kvittering fra personvernombudet

## 1.0 INNLEDNING

Som lærer på en ergoterapeututdanning er det alltid et mål at man skal gi studentene et faglig godt studietilbud. Ergoterapeututdanningen skal utdanne ergoterapeuter som skal være faglig kompetente slik at de er i stand til å møte de krav som et framtidig arbeidsliv stiller. Deres kompetanse skal være så integrert at de selv opplever at de kan noe, at de har en faglig trygghet til å søke ulike stillinger og utfordringer i arbeidslivet. Vi ønsker å gi studentene et studietilbud de er fornøyd med.

De siste årene har det vært gjort årlige studenttilfredshetsundersøkelser ved norske universiteter og høyskoler. Dette er undersøkelser som sier noe om studiekvalitet og om hvordan studentene oppfatter bl.a. faglige forhold ved sine studiesteder. I en av undersøkelsene scorer studenter fra ergoterapeututdanningen jeg jobber ved, lavt på områder som gjelder faglige forhold som daglig undervisning og læring, faglig innhold og form, og faglig nivå og utvikling. Den faglige ledelse ved høyskolen har lagt merke til det ”dårlige” resultatet og ønsker å gjøre noe med studentenes situasjon. Faglig ledelse og representanter for ergoterapeutstudentene har drøftet situasjonen og i et internt notat er det definert tre problemer: Det første problemet er formulert som *Stor forvirring i hele første skoleår: hva i all verden er egentlig ergoterapi?* og det andre problemet er *Svak identitet som faggruppe*. Det tredje problemet handler om jobbsituasjon etter endt utdanning (ligger utenfor denne oppgavens fokus). Det fokuseres spesielt på at avgangstudentene mangler ergoterapeutisk identitet når de er ferdige med sin bachelorutdanning i ergoterapi. Problemer med identitet diskuteres blant studentene. Norske Ergoterapeutstudenters Interesseorganisasjon (ERGON) har i et notat formulert at de opplever situasjonen ved ergoterapeutstudiet som diffus og forvirrende og spør - hva er ergoterapi? Deres ønske er blant annet tydelige forbilder blant ergoterapeuter og at andre faggrupper må få mer kunnskap om ergoterapi.

Når studentene stiller spørsmål som *Hva er ergoterapi? Hva gjør en ergoterapeut? Hva vil det si å være en ergoterapeut?* handler det om at de vil vite hva slags kunnskap de skal tilegne seg og hva er det egentlig de skal utdanne seg til. Studentene starter utdanning med en mengde spørsmål og forventer å få svar på disse i løpet av sin studietid. Spørsmålene er utgangspunktet for den læreprosess studentene starter når de begynner på utdanningen. Læreprosessen kan defineres som en endring i opplevelse og atferd som en følge av erfaring og påvirkninger fra omgivelsene (Håkonsen 1994). Miljøpåvirkningene i læreprosessen legger

ergoterapeututdanningen til rette for. Det legges også til rette for erfaringslæring, mens erfaring som en indre prosess må hver enkelt student gå igjennom. I dette handler erfaringsprosessen om å oppleve, å handle og gjøre seg erfaringer og det handler om å tilegne seg kunnskap (Saugstad og Mach-Zagal 2003). Det handler om endring i kunnskap eller kompetanse, men også endring i identitet til å bli og å oppleve seg som ergoterapeut. I denne sammenhengen betyr det å ha en identitet, å ha en indre opplevelse og erkjennelse av hva en står for som yrkesutøver med hensyn til verdier og kompetanse (Almås 2004). Identitet og kompetanse kan knyttes til hvert medlem i en faggruppe og er også det som medlemmene av en faggruppe har til felles (Kielhofner 2001).

Ergoterapeututdanningen, og jeg som lærer, har ansvar for å legge til rette for studentenes lærings- og dannelsesprosesser. Det gjøres gjennom det planverk (rammeplan, fagplan og timeplan) som gjelder for utdanningen, og gjennom den faglige samhandling som skjer mellom studenter og utdanning (lærere, praksisveiledere osv). Planverket definerer hvilken kompetanse ergoterapeutstudentene skal tilegne seg, men også fagets tradisjoner og verdier, hva man tror på (Yerxa 1998). I fagplanen for ergoterapeututdanningen er det angitt en rekke kvalifiseringsmål for hvilke kvaliteter ergoterapeutstudentene skal inneha ved avsluttet utdanning. Disse målene er knyttet til mål og formål for all ergoterapeututdanning i Norge, beskrevet i Rammeplan og forskrift for ergoterapeututdanning (Rådet for høyskoleutdanning i helse- og sosialfag 1998). I løpet av en 3-årig bachelorutdanning i ergoterapi skal studentene utvikle en kompetanse som gjør de i stand til å utføre ergoterapeutisk arbeid på ulike arenaer som er i tråd med samfunnets behov og fagets tradisjon. I sin kompetanse skal de også ha internalisert verdier og holdninger som gjør de til ergoterapeuter som møter pasienter og samarbeidspartnere med respekt og som utøver sitt yrke med etisk ansvarlighet. De skal ha utviklet en identitet som ergoterapeut (Ergoterapeututdanningen 2001).

Studentene på den utdanningen hvor jeg jobber, er ikke alene om å streve med sin faglige identitet. Dette er ikke bare et lokalt problem. Ergoterapeutstudenter andre steder i Norge strever også med sin faglige identitet. Fagorganisasjonen for ergoterapeuter i Norge - Norsk ergoterapeutforbund (NETF) har også diskutert ergoterapeutstudentenes faglige identitet og i målprogrammet for perioden 2004-2007 ble det vedtatt et mål om at ergoterapeutstudentene skal være godt motiverte. Strategien for at dette målet skal nås er: *NETF skal arbeide for at studenter ved ergoterapeutstudiet får en sterkere identitetsfølelse* (Strategi B.52. i Norsk Ergoterapeutforbund 2004). Når man bruker ordet sterkere forstår jeg det slik at

identitetsfølelsen ikke er sterk nok. Nestleder i NETF, Liv Berit Pilskog (2005), er i en lederartikkel i fagbladet *Ergoterapeuten* spørrende til hva vi formidler når erfarne ergoterapeuter og utdanningene ikke klarer å formidle faget på en slik måte at det skaper en god faglig identitet hos studentene. Hun mener at identitetsfølelse kommer av gode opplevelser i forhold til hva vi som yrkesgruppe står for og at studentene må få formidlet slike opplevelser.

For å finne mer ut om hvordan faglig identitet utvikles og oppleves hos ergoterapeutstudenter har jeg forsøkt å finne forskning på feltet. Temaet er ikke mye belyst i forskning, og jeg har bare funnet noen få undersøkelser som jeg anser som relevante for mitt arbeid. Noen av disse fokuserer på praktiserende ergoterapeuters opplevelse av identitet og kun to undersøkelser fokuserer på ergoterapeutstudenters faglige identitet. Jeg har valgt å ta med undersøkelser også om praktiserende ergoterapeuter fordi jeg tror at det kan være noen likhetstrekk mellom opplevelse av identitet hos studenter og utøvere innen samme profesjon. Flere av undersøkelsene er utenlandske og man kan spørre seg om resultatene er overførbare til norske forhold. Jeg er av den formening at de tema som belyses i undersøkelsene gjelder for ergoterapeuter/ergoterapeutstudenter verden over og har ansett de som relevante for mitt arbeid.

I en undersøkelse fra USA har Ikiugu og Rosso (2003) sett på hvordan et kurs i ergoterapiteori kan hjelpe masterstudenter til å utvikle en profesjonell identitet. Målet med kurset var å utvikle studentenes evne til å kritisk vurdere hva ergoterapi kan være og hvordan faget praktiseres. Resultatet viser at studentene hadde stor nytte av å diskutere faglige tema i grupper og klassesamlinger. Studentene ble mer bevisst ergoterapifagets teoretiske, filosofiske og sosiale/kulturelle grunnlag. De oppnådde også en bedre forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis. Studentenes økte innsikt i faget stimulerte utviklingen av deres faglige identitet.

Med utgangspunkt i at identitet og kompetanse henger sammen har jeg sett på Atkinson og Stewards (1997) undersøkelse fra England. Her viser resultatet at den mest framtreddende kompetanse nyutdannede ergoterapeuter hadde med seg etter fullført ergoterapeututdanning, var allmenne akademiske ferdigheter som evne til refleksjon, selvstendig læring og undersøkelses-/forsknings- og problemløsningsferdigheter. Studentene opplevde seg mindre kvalifisert innen mer praktiske og fagspesifikke sider ved ergoterapi som anvendelse av



ergoterapispesifikk teori og utstyr. De opplevde lav kompetanse i behandlingsplanlegging av kreative aktiviteter. Både i utdanning og senere i jobb hadde de vansker med å finne støtte for ergoterapiteori i praksis. Når de opplever lav ergoterapifaglig kompetanse, undrer jeg hvordan deres faglige identitet oppleves. Dette sier ikke undersøkelsen noe om.

Men hvordan oppleves og påvirkes ergoterapeuters kompetanse og identitet? I en svensk undersøkelse har Gahnström-Strandqvist et al. (2000) sett nærmere på ergoterapeuters opplevelse av kompetanse i klinisk praksis. Når ergoterapeutene oppnår en empatisk relasjon til pasienten og er i stand til å foreta gode faglige vurderinger av pasientenes situasjon og anvende sin kunnskap til å iverksette tiltak som ”treffer” pasienten, opplever de seg kompetente. Når de oppnår resultater i pasientarbeid ved at pasientens livskvalitet bedres, får de bekreftelse på sin kompetanse. Forfatterne mener at opplevd og bekreftet kompetanse er meget viktig for å utvikle og bevare faglig identitet, effektivitet og engasjement i utøvelsen av yrket.

I Norge har Taranrød (2001) undersøkt ergoterapeuters opplevelse av egen faglig identitet og hvilke faktorer som kan hemme eller fremme utviklingen av en faglig identitet. Ergoterapeutene vektlegger skolering (grunnutdanning og etter-/ videreutdanning) som viktig for utvikling av identitet, noe Taranrød selv mener er rimelig da det er en base for økt bevissthet gjennom økt kunnskap. Grunnutdanning trekkes fram som utgangspunktet for faglig identitet og har for mange skapt forventning om å være særegen, samtidig som grunnutdanningen kritiseres da den for noen av ergoterapeutene ikke gav klare svar på sentrale spørsmål som hva er ergoterapi og hva inneholder rollen som ergoterapeut. Når ergoterapeutene diskuterer fag med kolleger og studenter og gir og får veiledning, medvirker det til bevisstgjøring og styrking av faglig identitet. Ergoterapeutene opplever seg kompetente når de anvender sin kompetanse i pasientarbeid og opplever at deres arbeid gir viktige bidrag til å styrke pasientens livskvalitet. Denne opplevelsen samt tilbakemeldinger fra pasienter bekrefter deres faglige identitet. Gjennom å avklare kompetanse og arbeidsoppgaver i forhold til andre yrkesgrupper blir ergoterapeutene mer bevisst egen kompetanse og individualitet. Å være forskjellig fra andre gir identitet som ergoterapeut.

## 1.1 Problemstilling

Hva ligger til grunn for at ergoterapeutstudenter ikke finner svarene på hva ergoterapi er og hva ergoterapeuters rolle er? Hvorfor opplever de lav ergoterapifaglig kompetanse underveis i studiet og når de uteksamineres? Hvorfor opplever de studietida som vanskelig og diffus? Hva er det som gjør at studentene ikke er fornøyd med faglige forhold i studietida, opplever faglig usikkerhet og har svak opplevd identitet? Hva slags studiehistorie har de som gjør at de uteksamineres med en svak faglig identitet og hvilke faktorer i studietiden har påvirket identitetsdannelsen?

Mitt formål med denne oppgaven er å forstå hvordan faglig identitet dannes og utvikles i grunnutdanning i ergoterapi. Jeg ønsker å forstå studentenes studiesituasjon som grunnlaget for deres spørsmål. For å belyse deres spørsmål og de spørsmålene jeg stiller, ønsker jeg å se nærmere på den utvikling studentene går gjennom i studietida. Mer presist søker jeg å forstå hvordan deres forståelse av og erfaring med ergoterapi utvikler seg. Hvordan og til hvem søker de og opplever de tilhørighet? Jeg ønsker også å belyse hvilke faktorer i studiet som møter og hendelser, står fram som betydningsfulle for studentenes dannelsesprosess. Jeg vil også prøve å få fram hvordan de opplever seg selv som ergoterapeut(-student) – hvordan de ser sin faglige identitet.

Dette gjøres med bakgrunn i et overordna ønske om å benytte min nyvunnede forståelse og kunnskap i arbeidet med å videreutvikle og kvalitetssikre studietilbudet slik at ergoterapeututdanningen utdanner så faglig kompetente og trygge ergoterapeuter som mulig. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling for mitt arbeid med denne oppgaven;

### **Hvordan oppfatter og beskriver nyutdannede ergoterapeuter utviklingen av sin faglige identitet?**

Denne oppgaven avgrensner jeg til dannelsesprosessen i studietida og ikke utvikling av identitet som nyutdannede praktiserende ergoterapeuter. Jeg vil derfor fokusere på ergoterapeutenes opplevelser av studietida. Når jeg har valgt å intervju fire nyutdannede ergoterapeuter (framfor ergoterapeutstudenter), handler det om at de nyutdannede ergoterapeutene har et fullført studium bak seg. De har gått gjennom et helt utdanningsforløp

og kan gjennom sine historier forhåpentligvis bidra til å belyse hele den dannelsesprosessen de går igjennom i studietida.

For å kunne svare på problemstillingen vil jeg videre i denne oppgaven presentere teori om kunnskapsformer eller kunnskapsdimensjoner som er sentrale i ergoterapi og teori om identitet og hvilke prosesser den dannes og påvirkes gjennom. Teorien brukes videre i oppgaven for å belyse innsamlet materiale i forhold til problemstillingen. Så kommer en metodedel hvor jeg presenterer hvordan jeg planla og gjennomførte innsamlingen av materialet gjennom retrospektive intervjuer. Jeg vil også reflektere over mine erfaringer underveis og vil forsøke å komme med et kritisk blikk på valgene jeg tok og på prosessen. Oppgavens resultatdel innledes med informantenes historier som har som formål å synliggjøre de individuelle studieforløpene. Deretter kommer analyse av studentenes fortellinger inndelt i fire hovedtema som framkom under analysen av materialet. Til slutt kommer en avsluttende del hvor jeg reflekterer over emner fra analysen sett i forhold til utdanning og utfordringer som ergoterapeutene som faggruppe står overfor.

## 2.0 TEORETISK GRUNNLAG

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for aktuell teori om identitet og kunnskap. Ulike forfattere har pekt på sammenhengen mellom kunnskap og faglig identitet. Både Kielhofner (1997; 2001) og Chickering og Reisser (1993) hevder at kunnskapen eller kompetansen en fagperson innehar er forutsetning for dannelse av en faglig identitet. Jeg ønsker å se studentenes dannelse av faglig identitet opp mot teori om kunnskap i tillegg til teori om identitet. I dette kapittelet vil jeg derfor presentere teori om identitet og kunnskap som jeg har funnet relevant for denne oppgaven. Jeg vil forsøke å belyse ulike dimensjoner eller nivåer av kunnskap hvor jeg i hovedsak legger vekt på kunnskapens praktiske side, handlingskunnskapen, og på utviklingen av denne. Dette gjør jeg fordi ergoterapi som fag utøves gjennom handlinger og jeg ønsker å se nærmere på hvilke kunnskapsformer en praktiserende ergoterapeut kan besitte og som ergoterapeutstudenter må tilegne seg.

Videre gjør jeg en avklaring av begrepet faglig identitet. Deretter vil jeg forsøke å belyse hvordan man kan forstå identitet og hvordan den dannes. De teoretiske perspektivene jeg har valgt å ta med her ser identitet som resultatet av sosiale prosesser, noe jeg kobler opp mot studentenes studiesituasjon. De utdanner seg i en eller flere sosiale sammenhenger og utdanner seg til et yrke som praktiseres i andre sosiale sammenhenger. Med dette som utgangspunkt håper jeg, ved hjelp av valgt teori, å kunne belyse hvordan studentenes faglige identitet dannes.

### 2.1 Om kunnskap

*Människors kunskap och deras egen tro på den är ofta en viktig del av deras identitet, inte sällan knuten til en viss yrkesidentitet. Ett ifrågasättande av kunskap kan då lätt bli ett ifrågasättande av personen (Molander 1996, s. 101).*

Å ha kunnskap blir ansett som viktig. Den vestlige vitenskapstradisjon har forstått kunnskap som en slags formulert tro eller overbevisning som stemmer med hvordan tingene faktisk er. Molander mener derimot at kunnskap er en slags oppmerksomhet som skal forstås i vid betydning og innbefatter alle ulike former av "*kunnande, insikt og (gott) omdöme*" (Molander 1996 s. 45) Man kan ha kunnskap om noe og kunnskapen kommer i ulike former. Dette er ikke atskilte typer av kunnskap men ulike dimensjoner av kunnskap (Molander 1996).

Kunnskapsbasen i helsefagene (også i ergoterapi) er sammensatt. Teoretisk kunnskap, som igjen bygger på disipliner som biologi, psykologi, sosiologi og samfunnsvitenskap, kombineres med kunnskap fra de mange ulike formene for praksis som f.eks. en ergoterapeut kan stå i (Nortvedt og Grimen 2004). Utdanning i ergoterapi er derfor en veksling mellom tilegnelse av teoretiske kunnskaper gjennom f.eks. forelesninger og selvstudium, og tilegnelse og oppøving av praktiske handlingsbaserte kunnskaper gjennom f.eks. ferdighetstrening og praksiserfaringer (Ergoterapeututdanningen 2001).

Faglig identitet som er det overordna tema for hele arbeidet, handler om å ha en handlingskompetanse innen et fag. Jeg velger derfor å presentere kunnskapsteori om teoretisk kunnskap og handlingskunnskap.

### **2.1.1 Teoretisk kunnskap**

Teoretisk kunnskap kalles i noe litteratur for faktakunnskap<sup>1</sup>. Det er kunnskapen om hva noe er og som ikke kan være på noen annen måte. Den representerer en overbevisning om at kunnskapen avspeiler virkeligheten. Filosofen Gilbert Ryle brukte betegnelsen ”knowing that” om teoretisk kunnskap (Dreyfus og Dreyfus 1986; Ryle i Molander 1996), mens Johannessen og Nordenstam kaller dette påstandskunnskap - teoretisk, vitenskapelig viten om noe uttrykt gjennom påstander (Nordenstam i Molander 1996; Johannessen i Lykkeslet 2003). Det er en uttalt kunnskap som baserer seg på tenkning, observasjoner, eksperimenter og som vi finner i bøker, teorier, modeller og i det som sies eller forklares (Lauvås og Handal 1990; Molander 1996). Den teoretiske kunnskapen er kunnskap for noen som har lært den på bestemte måter og i bestemte situasjoner, men kunnskapen har ikke personspeifikke kjennetegn, den er den samme uavhengig av hvem som for tiden bærer den. Kunnskapsbæreren kan skiftes ut uten at kunnskapen endres. Kunnskapen er med andre ord atskilt fra subjektet (Lykkeslet 2003; Nortvedt og Grimen 2004).

---

<sup>1</sup> Teoretisk kunnskap kan knyttes til Aristoteles begrep episteme (Lykkeslett 2003)

### 2.1.2 Handlingskunnskap<sup>2</sup>

Handlingskunnskapen er kunnskap om hvordan man gjør noe (knowing how) i motsetning til faktakunnskap om hva noe er (knowing that)<sup>3</sup> (Dreyfus og Dreyfus 1986; Nortvedt og Grimen 2004). Likevel henger handlingskunnskap sammen med faktakunnskap fordi man ofte er avhengig av å vite hva noe er, før man kan gjøre noe i forhold til det. Og motsatt må man ofte kunne gjøre noe for å kunne vite hva noe er (Nortvedt og Grimen 2004). Handlingskunnskapen kan romme faktakunnskap, men er noe annet enn fakta. Der faktakunnskapen er kunnskap om noe atskilt fra subjektet, oppstår, uttrykkes og utvikles handlingskunnskapen i subjektets handlinger i forhold til dette noe (Johannessen 1984; Lykkeslet 2003; Nortvedt og Grimen 2004). Handlingskunnskapen er knyttet til et subjekt – en kunnskapsbærer. Kunnskapen følger kunnskapsbæreren og uttrykkes gjennom hennes handlinger i gitte situasjoner.<sup>4</sup> Nortvedt og Grimen kaller dette handlingskunnskapens indeksikalitet<sup>5</sup>. I dette legger de at kunnskapen har kjennetegn som viser hvor den kommer fra (opphavet), hva den brukes til (brukssituasjoner) og hvem som har den (kunnskapsbæreren). Det er kunnskap i handling. Handlingene personene gjør, kan overlappe i ulike situasjoner og med ulike personer, men er aldri helt like. Kunnskapen i handlingen viser til personens og situasjonens særtrekk og til hensikten bak handlingen. Man kan kun tilegne seg handlingskunnskapen gjennom relevant egenerfaring. Enhver må gjøre sine egne erfaringer og disse erfaringene vil aldri være helt like, og dermed blir heller ikke den kunnskapen hver person innehar, helt lik en annen persons. Kunnskapen varierer også med de situasjoner den anvendes i. Handlingskunnskapen er med andre ord personlig og situasjonell. Man kan ikke bytte ut opphav, kunnskapsbærere og brukssituasjoner uten at handlingskunnskapen endres (Nortvedt og Grimen 2004). Den er ikke tilgjengelig gjennom fakta og regler, men er tilegnet gjennom erfaring og må praktiseres for å vedlikeholdes (Dreyfus og Dreyfus 1986; Thornquist 1998). Ergoterapeuten må selv lære å tilpasse rullestolen eller å samtale med pasienten.

---

<sup>2</sup> Ulike forfattere har brukt handlingskunnskap, kunnskap i handling, praksiskunnskap og praktisk kunnskap (Lykkeslett, Johannessen og Ramirez i Lykkeslet, 2003; Molander, 1996; Nortvedt, 2004).

Jeg velger å bruke begrepet handlingskunnskap eller kunnskap i handling framfor praksiskunnskap eller praktisk kunnskap. Dette gjør jeg fordi praksis-begrepet har en spesiell betydning i ergoterapeututdanning hvor praksis handler om at studentene lærer gjennom å jobbe sammen med praktiserende ergoterapeuter i flere praksisperioder. For å markere at den kunnskapen jeg snakker om ikke bare er knyttet til praksisperiodene, bruker jeg handlingskunnskap. Dette gjør jeg selv om kunnskapen også er knyttet til praksis og praksiskunnskap som begrep kanskje er vel så vanlig å bruke som handlingskunnskap.

<sup>3</sup> Knowing how – å kunne gjøre noe – og Knowing that – å vite at noe er – ble først brukt av Gilbert Ryle, 1980 og senere av Dreyfus og Dreyfus (Nortvedt og Grimen, 2004; Dreyfus og Dreyfus, 1986)

<sup>4</sup> Se senere i kapitlet om fortrolighet.

Handlingskunnskapen kan være ”taus” eller uttalt og selve resultatet av kunnskapen – handlingen – er synlig. Dermed kan handlingskunnskapen til en viss grad språksettes fordi man kan beskrive handlingen. Men når vi setter ord på det vi gjør er det ikke mulig å beskrive handlingen fullt ut. Det vil alltid være igjen en rest av forståelse og viten vedrørende handlingen som ikke kan formuleres i ord. Slik kan det være sider av kunnskapen som ligger bak handlingene som ikke kan artikuleres, som er ”taus” (Johannessen 1999; Lykkeslet 2003).

Handlingskunnskapen er sammensatt og flere forfattere<sup>6</sup> viser til ulike sider ved kunnskapen. For min egen lærings skyld og for bedre å illustrere hva handlingskunnskapen kan romme, vil jeg i det følgende se på noen av disse ulike sidene eller dimensjonene. Handlingskunnskapen kan romme ferdigheter, fortrolighet og dømmekraft knyttet til handlingene som utføres (1984; Johannessen 1998; Lykkeslet 2003).

Ferdigheter<sup>7</sup> en type praktisk kunnskap handler om å kunne gjøre, å utføre visse handlinger som har et produkt som mål. Det er kunnskapen om noe foranderlig, vi skaper noe (produktet) og det trenger ikke ha eksistert tidligere. Ferdigheter er ofte synlige og kan følgelig omtales, samtidig er kunnskapen også ”taus”, den kan ikke beskrives fullt ut, man har den i seg. Ferdigheter læres, utvikles og vedlikeholdes gjennom erfaring og er en kroppslig virksomhet som må utføres og som setter seg i kroppen (Molander 1996; Lykkeslet 2003; Nortvedt og Grimen 2004). Ferdighetskunnskap er også kunnskapen som spiller inn i anvendelsen av redskaper. Redskapene kan være verktøy, ord eller egen kropp. Det er ferdighetskunnskap når jeg i anvendelsen av redskap, interagerer med omgivelsene og er så erfaren i å bruke redskapet at det blir del av kroppen min. På denne måten bebor jeg redskapet og mitt fokus flyttes fra redskapet til handlingen som skal gjøres med det og på (Molander 1996; Lykkeslet 2003).

En annen side av handlingskunnskapen handler om fortrolighet til fenomener og forhold i praksis. Fortrolighetskunnskap<sup>8</sup> er en erfaringsbasert kunnskap hvor man ikke kan lære om

---

<sup>5</sup> Indeksikalitet kommer fra latin; verbet *indicare* - å peke, og substantivet *index* – noe som peker (Nortvedt og Grimen, 2004)

<sup>6</sup> Lykkeslett, 2003, Molander, 1996, Johannessen, 1984 m.fl.

<sup>7</sup> Nordenstam og Johannessen bruker begrepet ferdighetskunnskap som kan knyttes til Aristoteles begrep techné (Nordenstam i Molander, 1996 og Johannessen i Lykkeslet, 2003)

<sup>8</sup> Fortrolighetskunnskap er igjen Nordenstam og Johannessens begrep (Nordenstam i Molander, 1996; Johannessen i Lykkeslett, 2003)

fenomenet ved å lese eller høre om det, man må selv erfare det og ta det inn som førstehåndskunnskap. Det handler om å forstå, sanse og erfare det man holder på med på en mer eller mindre reflektert måte. Det er en side av kunnskapen som man oppnår og utvikler gjennom erfaring. Det er en kunnskap som "setter seg" i den som erfarer den (kunnskapsbæreren). Den er en underforstått eller "taus" kunnskapsform. Man bare vet og kan og vet ikke på forhånd hva man skal vite noe om. Denne fortroligheten kan ikke meddeles direkte til andre i påstandsmessig form. Et stykke på vei kan den overføres til andre ved hjelp av metaforer og konkrete eksempler. Det er en personlig kunnskap som også står i tett relasjon til situasjonen den oppstår og utøves i – en situasjonskunnskap (Molander 1996; Lykkeslet 2003). Den gir trygghet i situasjonen, å vite hva man gjør og om det er rett å gjøre det, og den gir grunnlag for fleksibilitet og tilpassing av kunnskapen i nye situasjoner med liknende fenomener. Dersom flere individer deler situasjonen og det eksisterer et arbeidsfellesskap, kan fortrolighetskunnskapen til en viss grad også deles. Slik blir den en kulturell kunnskap i et arbeidsfellesskap. Man må tilhøre dette arbeidsfellesskapet for å inneha denne kunnskapen (Lauvås og Handal 1990; Molander 1996). I det kulturelle fellesskapet kan den fortrolige siden av handlingskunnskapen tas for gitt. Man har tilegnet seg handlingsvaner og overbevisninger som er en del av den kulturen man tilhører og som man ikke ordsetter. Man deler sin kunnskap med de andre innen kulturen og derfor forblir den uartikulert eller "taus" (Molander 1996; Johannessen 1999).

En tredje side av handlingskunnskapen handler om dømmekraft<sup>9</sup>. Dømmekraft er kunnskapen om hvordan man gjennom overveielser og handling kan gjøre det som er moralsk godt i bestemte situasjoner. Å gjøre en moralsk god handling handler om å ville gjøre det gode og å vite forskjellen på godt og dårlig/vondt. Det er en klokhet, eller visdom, i handling hvor handlingen i seg selv er målet, i motsetning til ferdighetskunnskapen hvor produktet er målet. Dømmekraften er erfaringsbasert og sitter som en holdning. Erfaringene samles over tid og er en livslang læreprosess. Man analyserer og bedømmer situasjoner på en klok og innsiktsfull måte og anvender både universelle regler og spesifikke regler knyttet til situasjonen (Molander 1996; Lykkeslet 2003; Nortvedt og Grimen 2004).

---

<sup>9</sup> Klokskap og godhet som er andre betegnelser på dømmekraft, knyttes til Aristoteles begrep phronesis (Lykkeslet 2003, Johannessen 1998) Praksisformen her er Praxis – de moralske aktivitetene (Nortvedt og Grimen, 2004) Herfra får vi begrepet praksis, som handler om utøvelse av et fag.



### 2.1.3 Handlingskunnskapens språk

Beskrivelser (bruk av ord) er viktig når man tilegner seg kunnskap. Det gjelder uavhengig av om det er faktakunnskap eller handlingskunnskap som læres (Molander 1996). Verbalisering<sup>10</sup> er et av kjennetegnene ved faktakunnskapen, mens handlingskunnskapen både har ”tause” og språklige dimensjoner.

I tilegnelse av handlingskunnskap diskuterer og reflekterer studenten med andre studenter og med veileder. De setter ord på erfaringer og drar inn begreper fra teori – de bruker språk. I språket ligger en mulighet for et fellesskap i en kollektiv samling av kunnskap, erfaringer og verdier som tilhører gruppen som studenten trer inn i (Thornquist 1998).

*Å gjennomgå en yrkesutdanning betyr ikke bare at en tilegner seg en handlingskompetanse så en kan arbeide med bestemte oppgaver. En lærer seg også å se verden med et bestemt blikk. Studenter ”vokser inn i” bestemte tenkemåter, verdier og normer som ofte ligger innebygd i språket og i den eksplisitte opplæringen. Det gjør dem disponert til å se etter bestemte forhold på bestemte måter – og til å overse andre (ibid, s. 50).*

Wittgenstein (i Lykkeslett 2003) bruker analogien språkspill om at deltakerne i en virksomhet er inneforstått med språket og handlingene i virksomheten. Han legger mange betydninger i begrepet. Det handler om å kjenne til virksomheten, hva som foregår i den, hvilke regler som gjelder, hvilke ord man bruker og hva de betyr. Det handler om å kunne utføre oppgavene i virksomheten og å kunne anvende ordene som hører til. Wittgenstein bruker eksempel fra en byggeplass hvor den ene arbeideren forstår hva den andre sier på grunnlag av noen korte stikkord, fordi han forstår hva den andre gjør. Språket er her en aktivitet (en talehandling) og ikke bare benevnelse av objekter. Handlingene får identitet og mening fordi den foregår innenfor en virksomhet (bestemt sted og bestemte aktiviteter) som gir mening og identitet til ordene som brukes (Wittgenstein i Johannessen 1998). For å forstå ordene må vi se på bruken av dem. I bruken ligger både regler for bruk og formålet med bruken (hva ordene skal brukes til). Eller som Molander sier; *vår förståelse och vårt handlande, [...] ger orden innebörd*<sup>11</sup> (1996 s. 41). Handling muliggjør synliggjøring og forståelse av ordenes og kunnskapens fulle mening – innbefattet deres ”tause” side. Selv om det vi vet kan sies med ord, så er selve forståelsen (meningen) av ordene ”taus” eller uartikulert (Johannessen 1999).

---

<sup>10</sup> Verbalisere – uttrykke, forme i ord (Guttu, 1997)

<sup>11</sup> Innebörd; mening

Lykkeslet (2003) mener at språkspillet konstituerer et univers hvor kommunikativ samhandling er mulig. Deltakerne i språkspillet er innenfor spilllets rom, kan reglene og forstår språket. Om man er erfaren eller nybegynner gir ulik grad av kjennskap og fortrolighet til det som skal gjøres og dermed også ulik grad av forståelse for de ordene som skal brukes. En fremmed for virksomheten (f.eks. en annen helsearbeider) er utenfor spillet og vil antakelig ha vansker i kommunikasjon med deltakerne i spillet (for eksempel ergoterapeutene) fordi han ikke kjenner deres språk og virksomhet. Eller som Lykkeslet sier (2003 s. 106);

*Vi anvender våre egne begreper – som tilhører våre egne kulturelle ordninger – i møtet med fremmede. En felles forståelse av handlingers identitet blir slik helt avhengig av en felles forståelse av en virkelighet, en praksis eller en situasjon.*

Språkspillene er ikke endelige, de endres, de glemmes og nye oppstår. Man kan veksle mellom ulike språkspill og et spill kan inneholde eller være en del av andre språkspill. Ordene i språkspillene er heller ikke endelige i sin betydning. Ordenes innhold og betydning kan veksle mellom de ulike språkspillene, selv om de ulike spillene inneholder samme ord. Wittgenstein kaller dette språkets levende bruk. Språket brukes med ulike variasjoner og stor bevegelighet (Lykkeslet 2003).

#### **2.1.4 Utvikling av handlingskunnskap**

Læring av handlingskunnskap handler på den ene siden om å tilegne seg den faktakunnskap som evt. er knyttet opp mot handlingskunnskapen. På den andre siden og kanskje viktigere, handler det om å tilegne seg de praktiske dimensjonene ved kunnskapen. I følge Molander (1996) tilegner man seg den praktiske kunnskapen gjennom å gjøre selv (learning-by-doing), å lytte til og observere andre som utøver faget. Man tilegner seg et språk som tilhører virksomheten ved å diskutere og reflektere over hvordan ting gjøres. Gjennom de historier som erfarne yrkesutøvere forteller, formidles fagets tradisjon og personlige erfaringer. I følge Molander har historiene en viktig funksjon når det gjelder å skape en profesjonell identitet.

Hubert L. Dreyfus og Stuart E. Dreyfus har utviklet en modell for hvordan praktisk kunnskap eller ferdigheter tilegnes og utvikles (Dreyfus og Dreyfus 1986). Modellen er situasjonsorientert dvs. den ser ferdighetene relatert til de situasjoner ferdighetene anvendes i, og er bygd opp som fem trinn som en student og senere yrkesutøver må igjennom på veien fra å være en novise til å bli en ekspert. Modellen viser, i følge Benner (1995), endringer innenfor

flere sider ved en kvalifisert utøvelse av et yrke. Fra å være en iakttaker som har en fragmentert situasjonsoppfattelse og som er avhengig av faglige prinsipper, til å bli en engasjert deltaker som ser situasjonen som en helhet, klarer å prioritere innenfor situasjonen og er i stand til bruke egen erfaring som referanseramme. Slik jeg forstår modellen er det her indeksert kunnskap utvikles for å bruke Nortvedt og Grimens (2004) begrep; kunnskapen knyttes til person og situasjon.

På det laveste trinnet i Dreyfus og Dreyfus modell, finner vi novisen som følger gitte handlingsregler når hun utfører en oppgave og vurderer sin utførelse ut fra hvor godt hun følger reglene, og ikke ut fra en helhetlig oppfatning av oppgaven i sin sammenheng. Så følger tre trinn som synliggjør utviklingen som Benner viser til. På øverste trinn finner vi eksperten som vet hva som skal gjøres basert på en moden og praktisert forståelse. Hun er så dypt involvert og fortrolig med oppgaven at hun ikke er bevisst og beregnende i sine handlinger. Ferdigheten er kroppsliggjort, hun persiperer situasjonen presist, har stor gjenkjennelsesferdighet og lever seg helt inn i oppgaven. Overveielser som skjer i situasjonen baseres på kritisk refleksjon over egen intuisjon framfor kalkulert problemløsning. Hun gjør det som fungerer. Hun er fortrolig med situasjonen og utøver sin dømmekraft. Hun trenger ikke regler eller retningslinjer for å omsette sin forståelse av situasjonen til handling. Likevel bruker hun analytiske redskaper ved behov, for eksempel når oppgaven ikke går som forventet og ukjente momenter trer fram (Dreyfus og Dreyfus 1986; Benner 1995; Nortvedt og Grimen 2004).

Molander kritiserer Dreyfus og Dreyfus' beskrivelse av eksperten når de sier at eksperten reagerer intuitivt og automatisk. Molander mener at eksperten vet hva hun gjør når hun handler – handlingene er funderte framfor instinktive. Han mener det er feil å se ekspertens handling som en reaksjon på situasjonen, og støtter seg på Gilbert Ryle som har et fokus på at intelligente handlinger er innsiktsbaserte og basert på tidligere erfaringer. Ryle sier at *den handlande lær seg fortfarande* (Ryle i Molander 1996 s. 47). Eksperten kan mye, men lærer fortsatt. Molander mener at eksperten og læring er separert i Dreyfus og Dreyfus' modell (Molander 1996).

Jeg vil i det følgende støtte meg til Molanders kritikk. Slik jeg ser det handler en erfaren ergoterapeut, eksperten, på grunnlag av sin kunnskap og fyldige erfaring. Hun reflekterer, resonnerer og løser problemer, hun handler ikke bare automatisk og intuitivt, selv om hennes

intuisjon også spiller en rolle i situasjonen. Når ekspertene handler på grunnlag av erfaring og kunnskap tilegnet gjennom tidligere situasjoner, vil jeg forutsette at hun i møte med nye situasjoner vil fortsette å tilegne seg nye erfaringer og ny kunnskap. Hun fortsetter å lære, slik Molander sier.

## **2.2 Begrepsavklaring – faglig identitet**

I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet faglig identitet framfor yrkesidentitet eller profesjonell identitet. Jeg begrunner det med følgende:

Yrkesidentiteten er en vesentlig del av yrkesutøverens profesjonelle kompetanse. Det handler om yrkesrolle og formell kompetanse og er forankret i den konteksten yrkespraksisen finner sted. Profesjonell identitet knyttes til utøvere av en bestemt profesjon – her ergoterapeuter. Både yrkesidentitet og profesjonell identitet knyttes opp mot utøvelsen av yrket ergoterapi og den faglige bakgrunn ergoterapeuten har (Stave i Bunkholdt 1996; Nygren 2004).

Som ergoterapeut kan man inneha mange slags yrker og stillinger. For eksempel ergoterapeutstilling, høskolelærer, støttepedagog, miljøterapeut osv. Yrkesidentiteten er ulik fra person til person, mens den faglige identiteten kan ligge i ergoterapifaget fordi dette er deres faglige bakgrunn. En lektor på en ergoterapeututdanning kan for eksempel ha en faglig bakgrunn som ergoterapeut, med videreutdanning i praktisk pedagogikk og hovedfag i sosiologi. Yrkesidentiteten er lektorens mens den faglige identiteten antakelig er knyttet til flere fag i dette tilfellet.

Ergoterapeututdanningen er en yrkesrettet utdanning som leder til en bachelorgrad i ergoterapi. Alle ergoterapeututdanninger har et visst faglig innhold bestemt gjennom internasjonale ”guidelines” eller kvalitetsstandarder fra ergoterapeutenes verdensforbund (WFOT), nasjonale rammeplaner fastsatt av statlige myndigheter og lokale fagplaner vedtatt ved den enkelte høskole. Dette innebærer at en ergoterapeutstudent må følge en fastsatt plan for sitt studium (Rådet for høskoleutdanning i helse- og sosialfag 1998; Ergoterapeututdanningen 2001). Hun kan ikke selv sette sammen ulike fagmoduler og delemner og slik oppnå en bachelorgrad i ergoterapi. Alle ergoterapeuter har med andre ord relativt lik faglig bakgrunn i sin grunnutdanning, dette skulle være grunnlag for en relativt lik

faglig identitet for nyutdannede ergoterapeuter. Denne faglige identiteten ligger til grunn for senere utvikling av en yrkesidentitet eller profesjonell identitet (Nygren 2004).

Når denne oppgaven handler om ergoterapeuters opplevelse av studietida, ligger fokuset ikke i utøvelsen av et yrke eller profesjon, men i den dannelses-, sosialisering- og forståelsesprosess studentene går gjennom i studietida. Det handler om deres tilegnelse av faget ergoterapi. Det blir derfor naturlig å bruke begrepet faglig identitet i denne oppgaven.

### 2.3 Hva er identitet og hvordan dannes den?

Ordet **identitet** kommer fra latinske *identitas* og er en bøyningsform av latinske *idem* som betyr det samme. I Norsk ordbok og Norsk Riksmålsordbok på [www.ordnett.no](http://www.ordnett.no) finner jeg at identitet betyr å være lik eller overensstemmelse, det betyr hvem man er i betydningen jefølelse og personalia som kjennetegner personen. Det kan også bety å tilhøre et fellesskap (<http://www.ordnett.no/ordbok.html>).

Identitet er en forståelse av hvem jeg er og hvem andre er. Det er en klargjøring av likheter og forskjeller i kjennetegn, egenskaper og karakteristikk, mellom en person og en gruppe og overfor andre personer og andre grupper. Kjennetegnene kan være felles for en gruppe eller unike for en person (Håkonsen 1994; Ikiugu og Rosso 2003; Solvoll 2004; Jenkins 2006). Kjennetegnene synliggjøres gjennom våre handlinger, og viser for andre hvem vi er. De andre oppdager vår identitet gjennom våre handlinger. Disse oppdagelsene reflekteres tilbake til meg og gir meg en opplevelse av identitet (Nordhelle i Ekeland, Iversen et al. 2004).

I 1890 presenterte filosofen William James<sup>12</sup> ideen om at selvet eller identiteten<sup>13</sup> er et produkt av en refleksjon over det sosiale liv og i 1902 videreførte sosiologen Charles Horton Cooley<sup>14</sup> dette og presenterte begrepet "looking-glass self". Han mente at identiteten blir reflektert av andre og utvikler seg relativt til andre personer i det sosiale miljøet (Leary and Tangney, 2003).

---

<sup>12</sup> William James (1842-1910) var professor i filosofi ved Harvard University og forfatter av Principles of Psychology en av klassikerne innen psykologisk litteratur. James og George Herbert Mead (se fotnote 4) hadde et faglig og personlig vennskap under Meads studietid på Harvard (Willerts innledning i Mead, 2005).

<sup>13</sup> Historisk og språklig er det ikke gjort noe klart skille mellom selvet og identiteten innen psykologien (Nordhelle i Ekeland et al., 2004, s. 135)

<sup>14</sup> Charles Horton Cooley (1864-1929) amerikansk sosiolog, underviste ved University of Michigan, var en av hovedmennene innen sosialpsykologien ([http://en.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Cooley](http://en.wikipedia.org/wiki/Charles_Cooley))

Filosofen og sosialpsykologen George Herbert Mead<sup>15</sup> bygde på Cooleys arbeider. I følge Mead opplever mennesker et selv, en identitet<sup>16</sup>, gjennom sin evne til å ta andres perspektiv og slik reflektere over seg selv. Når vi speiler oss i de andre ved at vi tar andres perspektiv oppstår og utvikles vår identitet.

*Selvet konstitueres gjennom den sociale proces, hvor man påvirker andre gennem social handling og derefter, aktiveret af sin egen stimulus, overtager den andens attitude og reagerer på denne med et gensvar (Mead 2005 s.198).*

Når jeg tar de andres perspektiv, tar jeg inn deres holdninger, reflekterer over meg selv og mine erfaringer internaliseres<sup>17</sup>, dvs. jeg tar opp i meg holdninger; ansvar, plikter, vaner og erfaringer jeg har fått i møtet med de andre. Denne dynamikken med handling, samhandling og respons som internaliseres i individet danner identiteten og videreutvikler også den identitet som allerede er dannet, dvs. jeg lærer meg selv å kjenne. Jeg integrerer holdningene i mitt personlige opplevels- og erfaringsfelt. De holdningene som gir mening for meg, gir meg en selvinnsett eller opplevelse av egen identitet. Slik betyr identitet også selvoppfattelse (Mead 1967; Nordhelle i Ekeland, Iversen et al. 2004; Solvoll 2004; Mead 2005).

Disse *andre* for å bruke Meads begrep, er holdningene til personene som er engasjert i samme prosess som meg selv, ikke de fysiske personene. Mead bruker begrepet *de generaliserte andre* som tilsvarer den sosiale gruppen som jeg deltar i. Holdningene til de generaliserte andre knyttes til de sosiale aktivitetene (*spillet*) og til deltakerne i gruppen. Holdningene avspeiler den atferd og de handlinger som skjer i gruppen. Det er en avklart (om ikke bevisstgjort) forventning i gruppen i forhold til hvilken atferd og hvilke handlinger som foregår i gruppen og som gruppedeltakerne retter seg mot. Det oppstår et samspill hvor jeg kan gi forventet respons på de andre medlemmenes / gruppens handlinger og atferd. Alle

---

<sup>15</sup> George Herbert Mead (1863-1931) regnes som en av grunnleggerne av sosialpsykologien og som hovedteoretikeren innen symbolsk interaksjonisme<sup>a</sup>. Mead publiserte ikke selv, men holdt en rekke forelesninger i sosialpsykologi<sup>b</sup> i 1927. Disse ble utgitt i 1934 etter hans død (Leary and Tangny 2003, Mead 2005, [http://en.wikipedia.org/wiki/George\\_Herbert\\_Mead](http://en.wikipedia.org/wiki/George_Herbert_Mead))

<sup>a</sup>Symbolsk interaksjonisme er det dominerende perspektivet innen sosialpsykologien. Hovedtesen er at mennesker handler mot sine omgivelser basert på den mening omgivelsene har for de. Og denne meningen er avledet fra sosial interaksjon og modifisert gjennom fortolking. C.H. Cooley regnes som den første symbolske interaksjonist, mens spesielt Meads arbeider har influert retningen ([http://en.wikipedia.org/wiki/Symbolic\\_interactionism](http://en.wikipedia.org/wiki/Symbolic_interactionism))

<sup>b</sup>Sosialpsykologi er studiet av hvordan sosiale forhold påvirker mennesker ([http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_psychology](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_psychology)) I Medisinsk Ordbok på [www.ordnett.no](http://www.ordnett.no) er sosialpsykologi definert som læren om gruppers atferd og individets atferd i gruppesituasjonen (<http://www.ordnett.no/ordbok.html>)

<sup>16</sup> Mead brukte begrepet *selv* som Nordhelle forklarer som det sosiale selvet eller identiteten vår (Nordhelle i Ekeland, 2004 s. 136). Av hensyn til oppgavens tema og for å lette den videre lesing, velger jeg å bruke begrepet *identitet* videre i oppgaven

<sup>17</sup> Internalisere – oppfatte på en subjektiv måte (Gundersen and Berulfsen 2007)

individene i gruppen er forbundet med hverandre for å fremme gruppens og spillets mål (Mead 1967, 2005). Slik påvirkes utviklingen av identiteten gjennom de sosiale relasjoner og den tilhørighet individet har til gruppen(e) og de hendelser som utspiller seg i gruppen(e). Og slik kan identiteten defineres som en sosial identitet (Mead 1967; Christiansen 1999; Taranrød 2001; Almås 2004; Mead 2005; Jenkins 2006).

Kommunikasjonen som foregår i gruppens relasjoner og handlinger er i følge Mead en forutsetning for identitetsdannelsen. Kommunikasjon kan handle om både språklige (verbale) og ikke-språklige prosesser. I de verbal-språklige prosessene er ordene meningsbærende symboler som har samme betydning for alle i gruppen. Når ordene har felles mening, forstår vi språket i gruppen, og vi kan kommunisere med de andre i gruppen. I kommunikasjonen forstår jeg de andres respons og tar den inn i min videre identitetsutvikling (Mead 1967, 2005).

Gjennom samspillet med respons utvikler jeg og får en opplevelse av min identitet. Den identitet jeg opplever må valideres<sup>18</sup> av andre. Valideringen har jeg ingen kontroll over, for selv om jeg i mer eller mindre grad kontrollerer de signaler jeg sender til andre, har jeg ingen kontroll på om signalene oppfattes slik de var ment og om de i det hele tatt kommer fram, om jeg framstår slik jeg vil framstå. Gjennom valideringsprosessen jamføres min og de andres oppfattelse av min identitet, og identiteten må anerkjennes av de andre. Disse andre er ikke bare generelle andre lengre, men er signifikante andre som selv har en anerkjent identitet innen gruppen. Først da er deres anerkjennelse av min identitet gyldig (Solvoll 2004).

Gruppen jeg samspiller med har visse kjennetegn som jeg opplever også gjelder for meg. Denne opplevelsen fremmer min identitet som gruppemedlem fordi jeg kan identifisere og definere meg som medlem av gruppen. Gjennom å delta i gruppens aktiviteter, innta gruppens holdninger, og gi forventet respons på handlingene som foregår i gruppen, knytter jeg tilhørighet til gruppen. Jeg anerkjenner de plikter, holdninger, verdier, moral, regler, ansvar og egenskaper som tilhører denne gruppen (Chickering og Reisser 1993; Mead og Vaage 1998). Min identitet som gruppemedlem sier noe om hvilken rolle jeg har i gruppen, hvilke muligheter det innebærer og hvilke verdier som hører til og som avgjør hva er viktig og er grunnlag for de valgene som gjøres i deltakelsen i gruppens aktiviteter (Christiansen 1999).

---

<sup>18</sup> Validere: gjøre gyldig (Gundersen and Berulfsen 2007)

Den identitetsfølelsen jeg opplever, henger sammen med min opplevelse av sammenheng og kontinuitet, når jeg opplever at gruppen er varig og trygg å være i. Jeg har en indre opplevelse av sammenheng mellom den jeg var, den jeg er og den jeg skal bli (Håkonsen, 1994). Slik er identiteten på den ene siden stabil ved at vi har visse oppfatninger av oss selv som vedvarer over tid. På den andre siden endres identiteten etter hvert som mine handlinger og andres holdninger endres. Dette er en refleksiv prosess, vi er under omskaping fordi våre sosiale identiteter – vi har gjerne flere – er under kontinuerlig påvirkning og endring. De blir aldri endelig formet og gjennom å spille sosiale spill i ulike grupper, kan jeg utvikle flere ulike identiteter (Mead 1967; Mead og Vaage 1998; Mead 2005).

Tice og Wallace (2003) kritiserer Meads identitets-begrep som for enkelt. De viser til senere forskning hvor blant annet Ichiyama et al. (i Tice og Wallace 2003) nyanserer Mead vedrørende tilbakemeldingene fra de andre. Det er ikke på grunnlag av *direkte* tilbakemeldinger fra de andre at vi inntar deres perspektiv. Vi har visse oppfatninger av oss selv som påvirker hvordan vi oppfatter andres syn eller vurdering av oss; vi ser oss selv på visse måter og tror at de andre gjør det på samme måte. Det er hvordan vi *tror* vi blir vurdert og ikke hvordan vi faktisk vurderes som i størst grad påvirker vår selvoppfattelse. Slik er selvoppfattelsen selvforsterkende (Ichiyama i Tice and Wallace, 2003).

Identiteten dannes med andre ord i den sosialiseringprosessen som foregår mellom individene og gruppen (Mead 2005). Gjennom vår deltakelse i gruppens aktiviteter sosialiseres vi inn i gruppen, og sosialiseringen påvirker våre handlinger. Utdannelse er en sosialisering- eller dannelsesprosess hvor studentene sosialiseres inn i en gruppe (her: ergoterapeuter) gjennom sine erfaringer i sin studieverden, inne på skolen og ute i praksis (Mulbjerg og Brøbecher 2005). Medlemmene definerer gruppen som ”vi” eller ”oss” og andre utenfor gruppen som ”de”. Gruppemedlemmene opplever fellesskap, tilhørighet og trygghet og identiteten er intern og opplevd fordi medlemmene er i gruppen. På den andre eksterne siden defineres gruppen av andre gjennom identifisering av bestemte attributter eller karakteristika – de blir sett på som en gruppe av andre. Identiteten har et navn, en karakteristikk (Solvoll 2004). Å skille vi-gruppen fra de-gruppene handler om et grunnleggende kognitivt behov for å systematisere sine omgivelser for å skape orden i den levde verden. Medlemmene av ”vi-gruppen” svarer på spørsmålet om hvem de er med å henvise til kjennetegn ved medlemmene i gruppen. Det skjer en depersonalisering, man er ikke helt unik lengre, men er et medlem av en sosial gruppe. Man identifiserer seg med denne gruppen fordi den oppleves som viktig og



gruppen har egenskaper eller kjennetegn som er framtreddende og som oppleves som attraktive. Man blir mer fornøyd med seg selv når man kategoriserer seg selv som medlem av en vi-gruppe som har positive egenskaper. Når gruppen vurderes positivt, vurderer gruppemedlemmene også seg selv positivt. Det handler om å velge gruppetilhørighet som kan føre til økt selvhevdelse og økt selv vurdering (Bunkholdt 1986; Nylehn og Støkken 2002).

Når vi kobler identitet og ergoterapi sammen og snakker om en ergoterapifaglig identitet, handler det om en identitet som jeg som ergoterapeut har til felles med andre ergoterapeuter. Jeg har noen kjennetegn som jeg deler med andre ergoterapeuter. Den faglige identiteten gir faggruppen et unikt preg og skiller ergoterapeutene fra andre profesjoner (Kielhofner 2001). Denne faglige identiteten forankres i innsikt i fagets innhold og virksomhet. Den innebærer at jeg som ergoterapeut forstår formålet med ergoterapifaget, jeg forstår de fenomener som faget befatter seg med på visse måter, jeg fokuserer på bestemte ting i min tenkning, jeg løser visse typer problemer og bruker bestemte metoder for å løse problemene. Jeg har tilegnet meg kunnskap, holdninger og ferdigheter som er gyldige for å utøve kompetent praksis som ergoterapeut. Jeg har internalisert verdier, normer og etiske standarder som er karakteristiske for ergoterapeuter i min atferd og selvoppfatning. Jeg innehar en viss kompetanse og har gjort meg visse erfaringer som gjør at jeg opplever meg som ergoterapeut og identifiserer meg med andre ergoterapeuter. Jeg opplever en trygghet og fortrolighet i forhold til ergoterapifaget. Jeg kan fortelle andre hva ergoterapi er og hvem jeg er som ergoterapeut. Min faglige identitet er utviklet gjennom utdanning, i et arbeidsfellesskap og i samhandling med andre. Jeg har gått gjennom en sosialisering inn i faggruppen ergoterapeuter (Bunkholdt 1996; Lyons 1997; Kielhofner 2001; Solvoll 2004).

### Oppsummering av teori om identitet og handlingskunnskap

Faglig identitet handler om den tilknytning en fagperson, her: ergoterapeuter, har til sitt fag, uavhengig av hvor fagpersonen utøver sitt yrke. For å belyse temaet utvikling av faglig identitet, har jeg knyttet begrepet faglig identitet til forståelse av ergoterapi og opplevd tilhørighet til faggruppen ergoterapeuter som ergoterapeutstudenter utvikler i løpet av sin studietid. Jeg har tatt utgangspunkt i teori som fokuserer på at identiteten dannes i den sosialiseringssprosessen som foregår mellom individene og den gruppe de knytter seg til. Denne prosessen baserer seg på de handlinger og den kommunikasjon (språkspillet) som foregår i gruppen. Gjennom å delta i de handlinger som tilhører gruppen og få respons på handlingene, knytter individene tilhørighet til gruppen. De tilbakemeldingene som gir mening for individet

gir henne en opplevelse av egen identitet. Slik speiler individet seg i de andres holdninger. Den identitet som individet opplever, valideres av de andre i gruppen, og individet blir et medlem av gruppen. Identiteten innebærer å oppleve å inneha visse kvaliteter eller kjennetegn som gjelder for gruppen. Relevant handlingskompetanse er en slik kvalitet.

Å tilegne seg handlingskompetanse i utdanning handler blant annet om å tilegne seg det kunnskapsgrunnlag som gjelder for faggruppen. I fag som ergoterapi som utøves i praksis, er handlingskunnskap en viktig del av kunnskapsgrunnlaget, men fagene baserer seg også på teoretisk kunnskap. Handlingskunnskap er kunnskapen om hvordan noe gjøres i bestemte situasjoner. Den tilegnes og utvikles ved at individet handler, erfarer og reflekterer i og over de situasjoner som er rammen for handlingen. Slik er handlingskunnskapen personlig og situasjonell, den er indeksert. De ulike dimensjonene ved handlingskunnskapen er ferdigheter; å kunne gjøre noe, dømmekraft; å vite hva som er godt og riktig å gjøre og fortrolighet; en erfaringsbasert kunnskap om fenomener og forhold i praksis. Ferdighetene og dømmekraften er individuell, mens fortroligheten både kan være individuell og kulturell kunnskap i et arbeidsfellesskap. Når deltakerne i et arbeidsfellesskap er fortrolig med språket og handlingene som utøves i virksomheten, er de deltakere i et felles språkspill. Handlingskunnskap utvikles i en prosess fra novise til ekspert, som gjennom sine ferdigheter viser en erfaren og reflektert fortrolighet og dømmekraft i situasjonen. Likevel fortsetter eksperten å lære.

Kunnskap og faglig identitet henger sammen; Å inneha forventet kompetanse som gjelder for en faggruppe innebærer å ha tilegnet seg teorisk kunnskap og handlingskunnskap som hører med i fagets kunnskapsbase. Kompetansen gir grunnlag for opplevelse av tilhørighet til gruppen, det vil si at man innehar de kvaliteter (her: kompetanse) som gjelder for gruppen og at man derfor kvalifiserer for deltakelse i gruppens aktiviteter (språkspillet). Gjennom denne kvalifikasjonen opplever man en identitet som fagperson, man har en faglig identitet. Anvendelse av kompetansen muliggjør tilbakemeldinger fra generelle og signifikante andre som bekrefter egen faglig identitet.

## 3.0 METODE

### 3.1 Hermeneutisk perspektiv

Jeg har valgt en hermeneutisk tilnærming i mitt arbeid. Jeg er ute etter en dypere forståelse av hva som skjer med studentene i studietiden. Det handler om å finne mening i deres fortellinger fra studietiden, som kan kaste lys over min forståelse av deres studietid.

Hermeneutikk kommer fra det greske *hermeneuein*, som betyr å fortolke, å utsi eller uttrykke eller å oversette (Thomassen 2006). Hermeneutikk betyr fortolkningslære; å tolke eller fortolke og å forstå. Det handler om hvordan vi forstår mening og intensjoner som andre mennesker uttrykker gjennom ord, handlinger og i relasjonelle sammenhenger. Forståelsen vil alltid preges av den sammenheng personene er i og den forforståelse den som fortolker bringer med seg inn i situasjonen. Slik skjer forståelse i en historisk og kulturell sammenheng, all forståelse er kontekstuell. Egen forforståelse skaper en bakgrunn som vi fortolker den nye situasjonen ut fra. Slik vil den nye forståelsen vi oppnår ikke bare være preget av situasjonen eller ordene her og nå, men også av tidligere historie og forståelse (Nortvedt og Grimen 2004; Thomassen 2006). I fortolkningen legges det vekt på å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbare. Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Mening kan bare forstås ut fra den sammenheng, den helhet, den er en del av og tolkerens forforståelse. Slik beveger fortolkeren seg i en hermeneutisk spiral<sup>19</sup> hvor nye runder med omtolkning fører til ny forståelse, en forståelsesspiral. En hermeneutisk tilnærming i et intervju, som er valgt metode for dette prosjektet (se pkt 3.2), handler om å tolke det man hører i selve intervjusituasjonen og det man leser i de transkriberte intervjuene. Forskeren er opptatt av ordenes og tekstens mening og er åpen for ulike betydninger i det hun hører og leser. I fortolkningen er man bevisst at det finnes en forforståelse bak både intervjuerens spørsmål og informantens svar (Thagaard 2003; Nortvedt og Grimen 2004; Thomassen 2006).

---

<sup>19</sup> Hermeneutisk sirkel er et vel så vanlig begrep å bruke om denne prosessen. Thomassen (2006) referer til begrepet i sin bok og kaller det en forståelsesspiral. Når jeg velger å bruke hermeneutisk spiral i stedet for sirkel handler det om min forståelse av denne prosessen og min fortolkning av begrepene sirkel og spiral, hvor jeg tolker spiral som et mer betegnende begrep på prosessen. En spiral har ingen felles punkter, uansett hvor mange runder man går i spiralen kommer man aldri tilbake til samme punkt. Jeg oppfatter sirkelbegrepet dit at man kommer tilbake til samme punkt etter en runde i sirkelen. Slik jeg oppfatter begrepet hermeneutisk spiral/sirkel vil man stadig utvikle sin forståelse etter nye runder, man kommer aldri tilbake til tidligere forståelse.

### 3.2 Valg av metode - kvalitativt intervju

Med utgangspunkt i problemstillingen for dette prosjektet ønsker jeg å belyse ergoterapeutenes erfaringer rundt hvordan deres faglige identitet utviklet seg i studietiden. Jeg er ute etter å få mer kunnskap om den faglige identitet og hvordan den dannes. For meg er det da naturlig å velge kvalitativt intervju som metode for prosjektet ut fra det som Steinar Kvale (1997 s. 17) skriver; *det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap*. Intervjuet er en samtale om et avtalt tema, en faglig samtale. I samtalen gjenforteller informanten det som skjedde og formidler egne erfaringer knyttet til det. Målet er å innhente informantens beskrivelser av hendelser og erfaringer, for senere å fortolke de fenomener hun beskriver (Kvale 1997; Thagaard 2003).

Jeg velger individuelle intervju, framfor gruppeintervju eller fokusgrupper. Selv om faglig identitet har felles trekk, er den likevel personlig for den enkelte og kan være mer eller mindre utviklet. Jeg tror at jeg best vil få fram ulike nyanser i identiteten og ulike nivå i identitetsdannelsen med å intervju enkeltstudenter - intervju én og én.

Jeg skal intervju ergoterapeuter om deres opplevelser og erfaringer fra deres studietid. Det handler om hendelser som ligger tilbake i tid og som også ligger i en kontekst ergoterapeutene ikke lengre er i. Intervjuene er retrospektive i den betydning at ergoterapeutene skal se tilbake på sin fortid som ergoterapeutstudenter. Dette medfører i følge Repstad (1998) noen metodiske problemer. Som intervjuer og i analysearbeidet, må jeg være klar over mulige ”feilkilder” med tanke på hvordan ettertiden kan påvirke informantenes fortellinger. Siden studietida ligger tilbake i tid har antakelig mine informanter glemt en del. Det kan være hendelser som skjedde, egne opplevelser og reaksjoner. Vil jeg da få et utfyllende bilde av studietida? I følge Repstad er det slik at folk flest bedre husker hendelser enn følelser og tanker, og de husker bedre ting som har betydd mye for de. Å gjennomgå et profesjonsstudium over tre år er i seg selv en viktig rekke hendelser som i alle fall for meg, har betydd mye i mitt liv. Jeg vil anta at det er slik for mine informanter også og at de derfor husker en god del fra studietida. Når jeg i spørsmålene mine legger vekt på hendelser og eksempler som har vært betydningsfulle og som de husker, så håper jeg at jeg får utfyllende svar som gir gode bilder av deres utvikling i studietida.

Et annet problem er at tida har gått og ergoterapeutene har utviklet seg videre fra studietida. De vil da gjenkalle fortiden gjennom et filter som er påvirket av de erfaringer og tenkemåter de har tilegnet seg etter at de var ferdige med ergoterapeutstudiet. I følge Yarrow og Listhaug

(i Repstad 1998) kan det informantene husker være omformet slik at det passer med deres nåværende oppfatninger. Dette kan forstyrre hvordan de husker tilbake. Hendelser og opplevelser kan være overbetont eller nedbetont alt etter hvordan ettertiden har virket inn. Dette gav mine informanter ulike synspunkter på. En nevnte spontant at hun var så opptatt av sin jobbsituasjon i sin tenkning at hun syntes det var vanskelig å huske tilbake. Hun mener det hadde vært lettere hvis intervjuet fant sted kortere tid etter at hun var ferdig på utdanningen. En annen informant formidlet at hun syntes studietida ennå var så ”fersk” og selv om hun hadde forberedt seg til intervjuet og tenkt igjennom en del ting fra studietida, så synes hun det var vanskelig svare fordi hendelsene var for nære i tid.

Også her og nå; selve intervjusituasjonen vil virke inn. Hvilken ubevisst eller strategisk interesse hadde ergoterapeutene av å delta i intervjuet? Hadde de et budskap de ville formidle? Påvirkes det av at jeg som intervjuer også er lærer på utdanningen? Ville de fortelle meg noe som de mener jeg må ta tilbake til utdanningen, noe som de ikke vil ha fortalt en intervjuer som ikke var tilsatt på utdanningen? En av informantene fortalte at hun var med på intervjuet for at det hun sa og mitt arbeid kunne brukes i videre studieplanlegging. Jeg tolker det dit at intervjuet for henne var en slags tilbakemelding til ergoterapeututdanningen.

Alle disse aspektene må jeg være klar over og om mulig ta hensyn til i mitt arbeid og jeg må være klar over at jeg både kan få formidlet faktiske hendelser og rekonstruksjoner av hendelser som er farget informantenes erfaringer da de skjedde og av ettertiden.

### **3.3 Valg av informanter**

I denne kvalitative studien søker jeg å forstå hvordan ergoterapeutstudenter opplever sin faglige identitet og hvilke faktorer som spiller inn i dannelsen av identiteten.

For å komme fram til denne forståelsen valgte jeg å intervjuere ergoterapeuter som nylig hadde vært studenter på den ergoterapeututdanningen hvor jeg jobber. Jeg gjorde en strategisk utvelgelse av informanter. Jeg valgte informanter fra det kullet som sist hadde gått ut fra ergoterapeututdanningen, sett i forhold til det tidspunkt som var da jeg skulle gjøre intervjuene. De hadde en fullstendig utdanning bak seg og det var ikke gått lang tid siden de var studenter (ca. et år). De hadde en lengre historie som ergoterapeutstudenter enn som ergoterapeuter og var forhåpentligvis i stand til å huske tilbake og reflektere over utdanningsforløpet og egen faglig utvikling i løpet av studiet.

Ergoterapeututdanningens leder og en annen erfaren lærer på utdanningen valgte ut hvilke studenter som ble forespurt om å delta i prosjektet. De valgte tidligere studenter som de ut fra

sin kjennskap til de, trodde kunne gi utfyllende svar på mine spørsmål. Det handler om å samle så fyldige data som mulig som på best mulig måte kan belyse problemstillingen. Jeg vet ikke nøyaktig hvilke kriterier de la vekt på i utvelgelsen. De aktuelle ble kontaktet pr. telefon om de var villige til å ta imot informasjon og forespørsel (se vedlegg 1) om å delta i prosjektet. Så fikk jeg beskjed hos utdanningens leder om hvilke mulige informanter de sendte ut invitasjon til og når det ble gjort. De sendte ut forespørsler til fem mulige informanter, da jeg ønsket 3-5 informanter i prosjektet. Samtykke til deltakelse i prosjektet gav informantene ved å sende samtykkeerklæring (se vedlegg 2) direkte til meg. Deretter tok jeg kontakt med informantene pr. telefon og avtalte tid og sted for intervju.

Det tok litt tid å få det antall informanter jeg ønsket. Jeg måtte la det gå en viss tid før jeg forventet svar fra informantene. Informantene ble i utgangspunktet ikke purret på da deltakelsen skulle være helt frivillig, og jeg ønsket ikke på noen måte å legge press på dem. Jeg tror de kunne ha opplevd en purring pr telefon som et press til å delta. Unntaket var en informant som muntlig hadde sagt at dette ville hun være med på, men så kom ingen samtykkeerklæring. Jeg ringte henne og hun hadde ombestemt seg. Jeg måtte så veien via utdanningens leder igjen slik at hun kunne kontakte en ny informant og sende ut invitasjon. Tilslutt endte jeg opp med fire informanter.

### **3.3.1 Mitt forhold til informantene og feltet**

Når utgangspunktet for hele prosjektet handler om hvordan studentene på den ergoterapeututdanningen jeg jobber, opplever sin identitet og sin studiesituasjon, er det naturlig for meg å velge informanter fra denne ergoterapeututdanningen. Valget er også nyttig fordi jeg som lærer på utdanningen, da kan få vite mer om hva våre studenter sier om identitet, ergoterapi og utdanning på nettopp dette studiestedet. De erfaringer jeg gjør meg i arbeidet kan jeg bruke i senere undervisning, når jeg skal bidra til at framtidige studenters identitet dannes. Det vil også være nyttig for ergoterapeututdanningen og høgskolen – min arbeidsgiver – da mitt arbeid kan si noe om studentenes situasjon med tanke på identitetsdanning og hvilke faktorer man bør fokusere på når framtidige studietilbud planlegges.

Jeg vurderte innledningsvis å intervju nåværende studenter på ergoterapeututdanningen hvor jeg er ansatt. Men dette ble vurdert som problematisk ut fra flere forhold. Man kan stille spørsmål om det ville være etisk godt å velge studenter fra egen utdanning. Studentene har allerede et forhold til meg som lærer og det kan være fare for at de ville oppleve dette som en

eksamen med et press på seg til å svare ”riktig”? Det kunne være at de ville føle en forpliktelse til å stille opp som informant og svare på spørsmålene fordi jeg er en ”myndighetsperson”? Dette strider mot idealet om frivillig deltakelse. Ville de stille opp fordi de tror det kan bedre deres muligheter for gode karakterer? Og ville mitt syn på de som studenter påvirkes? Vil det studentene evt. sa påvirke mine holdninger til studenten og min vurdering av deres studieprestasjoner i ettertid?

En annen fare hvis jeg skulle velge nåværende studenter fra egen utdanning er dilemmaet med blanding av roller – jeg er lærer ansatt på utdanningen og har et lærer-studentforhold til de hvor jeg er en autoritet i deres studiesituasjon. Det kunne blitt vanskelig å opprettholde et forsker-informant forhold hvor forholdt mellom oss er mer nøytralt og mindre forpliktende for deres del. Dette dilemmaet ville kunne påvirke intervjusituasjonen.

Disse forholdene var avgjørende for at jeg valgte å intervju tidligere studenter i stedet. De har avsluttet sitt ”avhengighetsforhold” til utdanningen og ville forhåpentligvis tale friere om det jeg spurte om. Jeg stod verken på intervjutidspunktet eller nå, i nær relasjon til de og jeg er ikke deres lærer lengre. Derimot er de og jeg alle medlemmer av et større faglig fellesskap, faggruppen ergoterapeuter. Vi er faglige kolleger og forholdet mellom oss er av mer jevnbyrdig karakter nå enn tidligere. Likevel har jeg hele tiden vært klar over at jeg relativt nylig har hatt et lærer-student forhold til informantene som kan ha påvirket informantene og også meg i intervjusituasjonen. Jeg har også vært bevisst dette forholdet når jeg har analysert materialet noe jeg tar opp senere i dette kapittelet. Dette forholdet gjelder uavhengig av om jeg velger tidligere eller nåværende studenter.

Gry Paulgaard (1997) har skrevet om å forske i eget felt. En som kommer innenfra vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår. Dette er mitt dilemma – som lærer på utdanningen kjenner jeg rammer, struktur, innhold og jeg kjenner til studentenes situasjon, ikke fordi jeg har vært en av de – en student, men fordi jeg har hatt en annen posisjon i deres studiesituasjon, en posisjon som lærer, veileder, foreleser, studieleder. Men samtidig har jeg ikke har vært en av de, en student i deres kull. Jeg har riktignok vært ergoterapeutstudent en gang for 15- 20 år siden, men jeg var student på en annen skole, med en annen fagplan og med andre medstudenter og lærere. Jeg var i en lignende, men likevel annen situasjon. Slik sett har jeg kanskje både et ”utenfor”-perspektiv og også et ”innenfor”-perspektiv.

Dette fører ikke til at jeg har en gjensidig felles kunnskap med de som Paulgaard (1997) kaller det, men at jeg har en forståelse av deres situasjon basert på den posisjonen jeg har. Med en annen lærer som forsker, eller om jeg intervjuet ergoterapeuter som var utdannet ved andre skoler, ville man ha en annen posisjon og man ville oppnå en annen innsikt/forståelse enn hva jeg kan komme til å oppnå i dette arbeidet.

### **3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene foregikk over en periode på ca. fire måneder. Noe som delvis skyldtes sommerferie, men også det jeg nevnte tidligere at en mulig informant hadde ombestemt seg og utdanningsleder og jeg måtte gjøre avtale med en ny informant. Etter at informantene hadde levert samtykke til deltakelse tok jeg kontakt med dem pr. telefon og gjorde avtale om intervju. Informantene fikk velge tid og sted for intervju, ut fra alternative forslag som jeg kom med. Jeg gav informantene valget om de ville møtes på egen arbeidsplass, på et nøytralt sted (for eksempel eksternt møterom) eller om de ville komme til høgskolen. En av informantene ønsket at jeg skulle komme til hennes arbeidsplass. De tre andre ønsket å komme til høgskolen for intervju. Intervjuene foregikk på møte- og grupperom på høgskolen. På grupperommet var informanten kjent fra studietida. De andre to informantene var så vidt jeg vet, ikke kjent med møterommene som ble benyttet. Hvilke føringer kan arena for intervju gi? På grupperommet hadde informanten og jeg en felles historie, rommet var brukt til veiledning da hun var student. Jeg opplevde at hun følte seg hjemme og var tilpass i situasjonen, om dette skyldes bare henne, et kjent rom eller hele situasjonen vet jeg ikke. De andre to intervjuene var på møterom på høgskolen hvor informantene og jeg ikke hadde vært sammen tidligere. Jeg opplevde to ulike situasjoner / stemninger hvor det ene intervjuet gikk helt fint, mens det andre ikke gjorde det. Hvilke faktorer som spilte inn i disse situasjonene tror jeg handler like mye om hele situasjonen som rommet i seg selv. Jeg tror nok at når intervjuene fant sted på høgskolen så kan det ha forsterket de rollene vi tidligere hadde hatt overfor hverandre. Vår tidligere forhold som lærer-student, hvor jeg hadde en posisjon med autoritet i forhold til de som studenter kan nok ha påvirket situasjonen. En av informantene kommenterte underveis, etter en rekke spørsmål fra min side, at situasjonene var nesten som å være oppe til eksamen. Det kan hende dette skyldtes mine spørsmål og hvordan jeg stilte spørsmålene, men jeg tror at også lokaler og tidligere posisjoner også hadde innflytelse på situasjonen.



I intervjuet på informantens arbeidsplass opplevde jeg at hun var på hjemmebane, hun tok initiativ, ordnet kaffe m.m. og jeg var en gjest. Dette intervjuet ble det lengste og intervjuet gikk meget bra. Unntaket var en avbrytelse underveis hvor informanten måtte ut og ordne noe presserende. Etter avbrytelsen tok det kort tid å hente inn både informantens og min oppmerksomhet igjen slik at intervjuet kunne fortsette omtrent der vi slapp før avbrytelsen.

Min opplevelse av intervjuene var forskjellig. Jeg opplevde at jeg var mer fokusert og hadde større ro før, under og etter intervjuet, når jeg var på arbeidsplassen til informanten. Når intervjuene skjedde på høgskolen, var jeg i mitt vanlige arbeidsmiljø, jeg utførte også noen vanlige arbeidsoppgaver den dagen. Selv om jeg hadde tid før og etter intervjuene til å konsentrere meg på det som skulle skje og reflektere over det som hadde skjedd, ble jeg forstyrret av hendelser og oppgaver på arbeidsplassen. Jeg var mindre fokusert og konsentrert ved disse intervjuene enn ved det første. Da var jeg ute av mitt ordinære miljø, jeg hadde reist for å treffe informanten og hadde ingen forstyrrelser i mine omgivelser som trakk mitt fokus bort fra intervjuet.

Intervjusituasjonene ble overraskende for meg da informantene opptrådte forskjellig fra det jeg hadde forventet ut fra min tidligere kjennskap til dem. Jeg opplevde også at det jeg fikk ut av intervjuene var noe annet enn hva jeg på forhånd hadde trodd. Det gjelder både hva de svarte og hvordan de svarte – om de var åpne eller reserverte, stemningen under intervjuet og lignende.

Intervjuene var delvis strukturerte. Som forsker hadde jeg på forhånd klarlagt temaene vi skulle samtale om og jeg laget en intervjuguide (se vedlegg 3) med spørsmål. Intervjuguiden tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Jeg opplevde at intervjuguiden ble brukt aktivt underveis i intervjuene, den var en god støtte for meg som intervjuer. I alle intervjuene var vi i samtalens løp innom alle tema som dekkes av spørsmålene, men spørsmålene ble stilt i ulik rekkefølge og med noe ulik formulering slik at de passet inn i samtalen som skjedde der og da. Dette er i følge Kvale (1997) en fleksibel tilnærming hvor man på den ene siden følger informantens fortelling og på den andre siden dekker de tema som er klarlagt på forhånd. At jeg omformulerte spørsmålene handlet også om at informantene ba om presisering på hva jeg mente med det jeg spurte om.

Alle intervjuene ble tatt opp på digital opptaker. På to av intervjuene benyttet jeg opptaker med ekstern mikrofon, mens i de to andre var mikrofonen innebygd i opptakeren. Her var opptaks kvaliteten ikke så god, dette visste jeg på forhånd og måtte be informantene om å snakke litt høyere enn vanlig. I det ene intervjuet gikk det greit. Det andre intervjuet var det intervjuet som ikke forløp så godt som de andre. Informanten snakket med lav stemme og når jeg var mer stresset i inngangen til intervjuet på grunn av tidligere arbeidsoppgaver, merket antakelig informantene dette og jeg tror at hun og hele situasjonen var preget av det.

Selv om et av intervjuene ikke gikk like bra som de andre, opplevde jeg at intervjuene forløp greit. Stemningen var god, og jeg opplevde informantene som trygge i situasjonen, selv om både de og jeg var spente innledningsvis. Jeg tolker det slik ut fra ting de sa, latter og kommentarer som falt underveis og ut fra kroppsspråket dere. Jeg tolker det også ut fra at jeg i tre av intervjuene opplevde at samtalen mellom oss fløt lett og at informantene hadde mye de ville si.

### **3.5 Analyse- og skriveprosessen**

Det er materiale fra intervju som er grunnlag for analyse. Analyseprosessen starter ifølge Kvale (1997) allerede i intervjusituasjonen. I intervjuene ble min forståelse av hva informantene sa preget både av at jeg har vært ergoterapeutstudent, at jeg også er ergoterapeut, og ikke minst av at jeg er lærer på den utdanning hvor de har vært studenter. Jeg er ikke en av de og forstår ikke deres situasjon slik de selv gjør det og har som jeg tidligere har skrevet både en innenfor- og utenfor-posisjon til studentene. Paulgaard (1997) kaller dette en posisjonert innsikt eller forståelse av informantenes situasjon. Jeg har en forståelse av studentenes situasjon basert på min posisjon som lærer, ergoterapeut og tidligere ergoterapeutstudent.

Denne dynamikken mellom innenfor og utenfor har gitt en spenning i den hermeneutiske vekslingen mellom nærhet og distanse som har hatt betydning for min analyse. Jeg har ikke nådd helt inn i informantenes situasjon – jeg er ikke en av de. Jeg har stått ”utenfor” og har intervjuet ergoterapeutene i et kort tidsforløp. Samtidig har jeg rollen som deres tidligere lærer og har fulgt de på mer eller mindre nært hold i perioder. Det er en rolle som er nært knyttet til deres rolle som student. Dette har gitt meg mulighet for å forstå deres situasjon så godt som mulig for en utenforstående, noe som igjen har påvirket min forståelse av meningen i det informantene sa.

Både i intervjusituasjonene og i senere analysearbeid måtte jeg reposisjonere meg i forhold til mine informanter. Jeg har min forforståelse med meg men har forsøkt å endre posisjon eller å se materialet fra flere sider, og slik sett har jeg vært en med-informant i prosessen. Jeg er med-informant både fordi jeg har hatt egne opplevelser i intervju og skriveprosessen, men også fordi min forforståelse som lærer og tidligere ergoterapeutstudent også har ”produsert materiale” og har påvirket min forståelsesprosess.

Lydopptakene fra intervjuene har jeg lyttet til og skrevet ut i tekst (transkribert) selv. Transkribering er i seg selv en del av tolkningsprosessen (Kvale 1997). Jeg forsøkte å skrive ut intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene, slik at jeg ennå husket situasjonen og det som skjedde godt. Når jeg fikk det til opplevde jeg at jeg underveis i transkriberingen gjenopplevde intervjuene, noe som igangsatte tanker og refleksjoner hos meg som jeg noterte ned underveis. Et av intervjuene ble av ulike årsaker transkribert over tid etter intervjuet. Her hadde jeg færre tanker og refleksjoner og måtte forholde meg mer til ordene og teksten enn de andre intervjuene, hvor jeg også hadde egne tanker og reaksjoner å spille på. Etter første nedskrivning av intervjuene lyttet jeg gjennom intervjuene igjen og samholdt de med transkribert tekst. Denne gangen oppfattet jeg bedre helheten i det informantene sa og stemningen i intervjusituasjonen. Teksten ble først skrevet helt ordrett, det vil si på bokmål, men med setningsoppbygging og spesielle ord som lå til informantenes dialekt. Jeg jobbet gjennom hver tekst og lyd to ganger til og ”nøytraliserte” teksten, det vil si jeg skrev den på bokmål for å lette lesing og anonymisere informantene. Sitater som er anvendt i oppgaven har jeg bevart så langt som det har vært formålstjenlig. Jeg har riktignok ”språkvasket” sitatene ved å ta bort pauser og spesielle eller unødige ord. Det handler om å gjøre sitatene lesbare og ikke minst å ikke avsløre informantenes personlige talemåter for mye. Dette er gjort for å øke anonymiseringen av informantene. Innholdet i sitatene er bevart.

Så satt jeg der med til sammen 84 sider tekst og spørsmålet var da - hvordan skal jeg bearbeide eller analysere teksten fra intervjuene? Den transkriberte teksten har jeg komprimert og bearbeidet på en meningsfortettende og meningskategoriserende måte. Meningsfortetting gjøres for klarere å få fram innholdet i teksten (Thagaard 2003). Jeg har fortettet intervjuteksten og har funnet tema og kategorier som mer eller mindre går igjen i materialet. I dette arbeidet har jeg benyttet analyseredskapet Atlas.ti. Det er programvare for PC som fungerer som et systemiseringsverktøy. Jeg har lagt teksten inn i programmet, har gått gjennom teksten og kodet ut fra de tema og kategorier jeg fant, og jeg har lagt inn

sammenhenger mellom ulike koder. Ved hjelp av Atlas.ti har jeg så kunnet sortere og skrive ut teksten ut fra de ulike kodene og sammenhengene. Jeg har videre analysert og tolket temaene og kategoriene i lys av de teoretiske perspektiver jeg har presentert tidligere og egne erfaringer om ergoterapeututdanningen, jeg har gjort en meningstolkning for å bruke et begrep fra Kvale (1997).

Jeg bringer med meg min forforståelse i dette prosjektet. Den har både en felles og en personlig side. Som ergoterapeut er jeg bærer av den historie, kultur og de tradisjoner som hører til det faget jeg tilhører. Som høgskolelærer har jeg også med meg en historisk og kulturell arv fra høgskolen. Dette utgjør en felleshistorisk horisont, for å bruke Thomassens (2006) begrep, som jeg deler med andre ergoterapeuter og andre lærere i høgskolen. Min personlige forforståelse er sammensatt av de faglige perspektiv, teoretiske referanserammer og erfaringer jeg har tilegnet meg. Det handler om at jeg generelt sett har gjort meg faglige erfaringer som ergoterapeut gjennom teoretiske studier og praktiske erfaringer. Spesielt i forhold til dette prosjektet har jeg lest teori, jeg har jobbet fram en problemstilling og har en erfaring som lærer på ergoterapeututdanningen hvor jeg gjennom flere år har fulgt studenter fra de er ferske ”førsteklassinger” til de blir nyutdannede ergoterapeuter. Som lærer har min erfaring gitt meg et bilde av studentenes studiesituasjon, av ergoterapeutstudenter generelt og av studenter fra dette kullet spesielt. Når jeg så fikk melding om deltakelse fra informantene hadde jeg med meg min tidligere erfaring og oppfatning av den enkelte som student. Dette påvirker meg foran og i hvert intervju. Jeg hadde en erfaring med informantene fra tidligere og stilte således ikke nøytral til intervjuene. Jeg tolket svarene og det som for øvrig skjedde i intervjuene i lys av denne forforståelsen. Forforståelsen og erfaringene fra intervjuene påvirker meg også i analyse- og skriveprosessen.

Jeg har vært bevisst min forforståelse når jeg har lyttet til lydfilene og har analysert materialet. På den ene siden har jeg forsøkt å fristille meg fra den kjennskap og oppfatning jeg hadde av informantene fra studietida og har prøvd å la materialet (teksten fra intervjuene) tale direkte til meg. På den andre siden har nettopp mitt tidligere forhold til studentene og min kjennskap til deres studietid påvirket mitt arbeid med materialet. Det kan til og med ha vært en ressurs i arbeidet fordi jeg har kunnet analysere materialet fra intervjuene i lys av min forståelse av studentenes studiesituasjon og av ergoterapeutstudenter. Slik har jeg analysert og forstått materialet på ”min” måte. Jeg ikke lagt tilside min forforståelse i arbeidet, men materialet har utfordret og påvirket min forforståelse slik at jeg har oppnådd ny kunnskap.

Jeg har valgt individuelle intervju hvor vi samtalte om informantenes personlige opplevelser og erfaringer. I denne oppgaven har jeg ved hjelp av teori fortolket hvordan de tidligere studentene opplevde sin studietid relatert til faglig tilknytning og identitet. Jeg har forsøkt å få fram mer kunnskap om temaene som løftes fram. Kunnskapen er basert på informantenes fortellinger og er preget av min forforståelse, tolkning og nye forståelse. Kunnskapen kunne derfor vært en annen med andre personers fortellinger og med en annen intervjuer og fortolker, selv om samme teoretiske perspektiv ble brukt.

Bearbeiding og analyse av materialet (analyseprosessen) har vært vanskelig. Jeg har gått runde på runde med materialet. Jeg har forstått delene av materialet i lys av min forforståelse og de valgte teoretiske perspektiv. Denne forståelsen har kastet nytt lys på hvordan jeg har forstått helheten i materialet, hvilken mening jeg har tillagt materialet. Denne meningen har gitt ny forståelse av delene og sammenhengen mellom dem, som igjen har gitt ny forståelse av helheten. Forståelsen har endret seg ettersom jeg har jobbet med materialet, lest mer teori, diskutert ulike tema med kolleger og medstudenter, fått veiledning osv. Slik har jeg gått runde på runde i en hermeneutisk spiral i analysearbeidet og har oppdaget stadig nye lag av mening i materialet. Min kunnskap har stått i en kontinuerlig endring, og det har hele tiden vært slik Molander (1996) sier det, et samspill mellom min kunnskap og prosessen for å komme til ny kunnskap.

### **3.6 Etiske overveielser**

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (se vedlegg 4) hvor plan for prosjektet med framgangsmåte for kontakt med informanter og oppbevaring av materiale er godkjent. Prosjektperioden er blitt lengre enn opprinnelig planlagt, noe NSD har fått melding om.

Jeg har tidligere i dette kapittelet diskutert forholdene rundt å bruke tidligere studenter som informanter og mitt forhold til de. Opplysningene om informantene er anonymiserte ved at jeg ikke oppgir hvilket kjønn de har, alle er tiltalt som hun/henne og de har fått nye navn.

#### **4.0 FAGLIG IDENTITETSDANNELSE I ERGOTERAPEUT- UTDANNING**

Som en innledning til denne delen velger jeg å gi en kortfattet presentasjon av hver informants studiehistorie i forkant av analysen/resultatdelen, slik jeg har forstått det som skjedde og som ble sagt under hvert intervju. Jeg gjør det slik for å løfte fram de individuelle studieforløpene og for å gi leserne en bakgrunn å forstå det øvrige resultatet ut fra. Når de individuelle historiene presenteres kan informantene kanskje kjenne igjen sin egen historie. Jeg har likevel valgt å gjøre det slik fordi jeg mener det er en nyttig måte å svare på problemstillingen og slik historiene er presentert, mener jeg de er ugjenkjennelige for andre enn de selv og meg.

Etter historiene kommer materialet i bearbeidet form. Informantene kommer til syne i denne resultatdelen gjennom mine fortolkninger av intervjuene og gjennom de sitater jeg har valgt å bruke underveis. Sitater fra informantene og fra litteratur, er skrevet i kursiv. Jeg har kildehenvist alle sitater og disse henvisningene viser hvilken informant eller litteraturkilde sitatet er hentet fra. Sitatene i studenthistoriene er ikke kildehenvist da de står under overskriften tilhørende den enkelte informant. I sitatene har jeg brukt klammeparentes [...] for å synliggjøre hvor jeg har tatt ut deler som ikke har vært nødvendige eller relevante for sammenhengen.

Etter analysen av innsamlet materiale, hvor jeg har ”brutt opp” historiene i ulike tema, har jeg kommet fram til fire tema som belyser studentenes dannelsesprosess fra ulike vinkler: Forbilder, faglige fellesskap, å lære gjennom å gjøre og ”puslespillet” ergoterapi. Disse temaene representerer ulike faktorer; hendelser, møter og prosesser som har vært betydningsfulle for studentenes dannelsesprosess av faglig identitet. I denne delen av oppgaven vil jeg vise studentenes forbilder, hva som karakteriserer de, deres betydning og hvordan de endres. Jeg vil se på ulike faglige fellesskap, særfaglige og tverrfaglige, og hvordan studentene opplever seg selv i forhold til fellesskapet. Så belyses studentenes handlinger, deres opplevelser og erfaringer knyttet til de, før kapittelet avsluttes med ”puslespillet” ergoterapi, som er en metafor for studentenes lære- og forståelsesprosess.

## 4.1 Studentenes historier

### Hanne: Nå har jeg noe som ikke alle andre har.

Hanne visste lite om ergoterapi før hun begynte på studiet. Hun hadde funnet informasjon i en høgskolekatalog som fenget hennes interesse. Hennes motivasjon for studiestart lå i tidligere erfaringer fra å jobbe med mennesker og deres ressurser og med et familiemedlem som hadde klart seg selv hjemme ved hjelp av endringer i hus og aktiviteter. At denne personen var en Reodor Felgen-type koblet hun opp mot det å være ergoterapeut.

Tidlig i studiet ble Hanne forvirret fordi hun ikke forstod hva ergoterapi var og hun klarte ikke å redegjøre for ergoterapi på spørsmål fra andre studenter. Dette trigget hennes kampvilje og hun sørget for å finne svar til neste møte. Hun søkte også ut over eget fag gjennom kontakt med studenter på andre utdanninger med mål å lære om andre yrker også. Hanne opplevde det negativt at andre studenter ikke visste om ergoterapi, og så det som sin oppgave å kunne markedsføre ergoterapifaget.

Hanne mener at ferdighetstrening – å få gjøre og erfare selv – i undervisning inne på skolen og ute i praksis var viktig for at hun skulle lære seg nødvendige ferdigheter og skjønne hvordan disse skulle utføres. Hun refererer til å lære å lage ortoser og å samtale med andre, samt *ferdighet på hvordan man skal oppføre seg [...] i en pasientrelasjon*. Hanne lærer av å få tilbakemelding på det hun gjør. Den beste bekreftelsen på egen innsats var for henne at pasienten var fornøyd. Hun likte også at veileder og medstudenter gav ros. Når hun selv opplevde å mestre ulike praksissituasjoner gav det også bekreftelse på at hun var på rett vei.

Hanne skjønnte hva ergoterapi handlet om på grunnlag av de eksemplene som hun fikk fra ergoterapeuter som foreleste for klassen og på grunnlag av de erfaringer hun fikk fra pasienthistoriene fra i praksis. Hun opplevde seg som ergoterapeut i andre praksisperiode og skjønnte at ergoterapi bl.a. handler om tilrettelegging slik at mennesker mestrer sine aktivitetssituasjoner. I siste praksis (tredje år) så hun sammenhengen i hva ergoterapeuter mener med en helhetlig tenkemåte. Anvendelsen av ergoterapimodellen Modell of Human Occupation (MOHO) var klargjørende for at hun forstod hvordan ergoterapeuter tenker og analyserer. Denne modellen brukte hun også for å forklare ergoterapi for en annen student hun samarbeidet med i praksis.

Hun bruker metaforen ”puslespill” om studietida. Hun samlet ”puslespillbrikker” i form av kunnskap og erfaringer hele tiden og til slutt kunne hun legge hele bildet – hun skjønnte hva ergoterapi var og hun opplevde seg som ergoterapeut. Innsamlingen av brikkene synes hun var vanskelig fordi ergoterapi virket utilgjengelig.

*Det var for diffust, jeg ønsket at noen skulle komme og fortelle at sånn og sånn er det. Og så var det jo noen mennesker som kom [...] og fortalte sine historier. [...] Og da begynte jeg å henge all teorien på de historiene. Men inntil jeg kom dit, så var jeg i en slags frustrert prosess der jeg før omkring og lette etter svar på hva det handler om.*

Hanne trekker spesielt fram en praksisveileder som hjalp henne med å samle brikkene. Denne personen var lyttende og støttende til Hannes prosess. Hun delte sine erfaringer og historier som hjalp Hanne i hennes læreprosess. Senere i studiet og som praktiserende ergoterapeut tilstreber hun å være åpen, utadvendt, positiv og delende slik denne veilederen var. I denne perioden har hennes oppfatning av ergoterapeuter endret seg til å inneha egenskaper som kreativitet, mulighetstenkning og å finne alternative løsninger.

I dag er Hanne mer positiv til at andre ikke har kjennskap til ergoterapi, og ser det som en inspirasjon til videre samtale. Hun er stolt av å være *eksklusiv* ergoterapeut og omtaler seg selv som en *forkynner* – hun vil at andre skal få vite om ergoterapi og at *det er viktig at folk forstår hva det her handler om.*

### **Mette:** De forventer at jeg skal kunne alt det her, men kan jeg det?

Mette visste lite om ergoterapi før hun startet. Gjennom et prosjekt på videregående skole hadde hun lest om ergoterapi og syntes det virket interessant. Hun startet studiet uten forventninger og starten ble frustrerende fordi hun og medstudentene *visste ikke hvor vi stod.* Allerede tidlig i studietida startet Mettes opplevelse av ergoterapeutstudentene som en lite synlig og lite betydningsfull gruppe på høgsolen.

*Det starta liksom med en gang. Vi var på en måte gjemt bort der. Vi hadde liksom ikke....Der kom fysioterapeutene og briefet med den store kaffekroken. Og jeg tenkte at hvorfor er det [slik], det følte liksom litt rart ut. Hvorfor kan ikke vi vise oss fram på lik linje? [...] Men det ble litt sånn; vi gjør ikke så veldig mye av oss, vi gjorde ikke det.*

Hun mener klassen hun gikk i når hun sier *vi*. Mette savnet en god atmosfære i klassen hvor de kunne *krangle* litt og få fram ulike synspunkter. Samtidig opplevde hun et fellesskap og



samhold med sine medstudenter og de snakket fag og brukte *ordene*. Klassen var opptatt av [...] *vi skal stå for det vi utdanner oss til.*

I møtene med andre helsefagstudenter følte Mette seg alene og lite rustet til å fortelle om ergoterapi. Hun tror at det delvis skyldtes henne som person, men også at ergoterapeutstudentene ikke visste nok om eget fag fordi det var for lite diskusjoner om hva ergoterapi er; *Jeg følte det var en sånn hemmelighet, det skulle bli avslørt siste dagen på skolen.*

Møtet med en trygg og inkluderende lærer som tok imot studentenes frustrasjoner fikk stor betydning. Hun delte sine opplevelser og gikk inn i *tette relasjoner* med studentene. *Hun brydde seg litt om hvordan det egentlig gikk. Hun var kjempeflink.* Denne læreren ble et forbilde for Mette. For øvrig opplevde hun avstand til de andre lærerne.

Mette trekker fram ulike ferdighetstreninger inne på skolen som viktige for å forstå og utvikle seg faglig. At hun etter hvert jobbet mer selvstendig i praksis opplevde hun som en bekreftelse på egen faglig utvikling. I praksis møtte hun praksisveilederne som viste respekt for og hadde gode relasjoner til pasientene. Disse ble forbilder for henne og hun *har tenkt for en flott måte de behandler folk på.* En av veilederne fikk stor betydning for Mette. Veilederen var trygg og hadde tro på Mette. Hun møtte Mettes mange spørsmål med ro og gode forklaringer. Hun veiledet og støttet Mette når hun skulle prøve seg på egenhånd. Praksis ble viktig for Mettes selvtillit og for hennes forståelse av ergoterapi.

*For da fikk jeg gjort de her tingene, det ble mye mer konkret. Da skjønnte jeg egentlig hva jeg drev på med. [...] Det ble ikke bare vanskelige ord og uttrykk, men jeg fikk satt tingene ut i live.*

I basisgruppene kom de gode diskusjonene. Her lærte hun å ta ordet, her kunne hun ikke gjemme seg bort. Her fikk hun også direkte bekreftelser fra medstudenter: *Det du sier nå, det er faktisk, det er ergoterapi det handler om.* Når omgivelsene påpekte at hun kommenterte hendelser på en annen måte enn tidligere var det også en bekreftelse på at [...] *jeg begynte å tenke som en ergoterapeut. I de fleste situasjoner.*

De siste månedene av studietida når hun skulle forberede seg til jobbintervju begynte hun virkelig å tenke på seg selv som ergoterapeut. *Jeg skal jo ut og jobbe med det snart, jeg er jo*

*ergoterapeut.* Når Mette møter forventninger fra samarbeidspartnere om hva hun kan, blir hun usikker.

*Det er greit at du har tenkt det inni deg. Men når andre kommer og sier det, du er jo ergoterapeut, det her må jo du kunne. Det føltes og det føler jeg faktisk enda, er litt rart. [...] Og da kommer usikkerhetsfølelsen. Kan jeg? De forventer at jeg skal kunne alt det her, men kan jeg det?*

### **Laila: Da begynner jeg vel å tenke som en ergoterapeut.**

Laila visste litt om mye innen ergoterapi før hun startet. Hun visste dette fordi hun hadde diskutert mye med en venn som hadde tatt ergoterapeututdanning og hun skjønnte ikke vennens tankegang. Hun ville finne ut mer om ergoterapi selv og startet derfor utdanningen. Den første tiden ble hun påvirket av frustrasjonen i klassen. Selv om hun visste en del syntes hun alt var diffust og savnet konkrete eksempler fra ergoterapeuters arbeidshverdag på hva ergoterapi er. Hun opplevde det som vanskelig å lære teori uten konkrete eksempler å knytte teorien til. Hun jobbet mye med å kunne fortelle om ergoterapi til andre studenter i felleskurset og ble overrasket over at de andre ikke visste og forstod når hun forklarte. *Og likevel fikk vi spørsmål, [...] fortell nå hva dere skal gjøre. Jeg ble veldig usikker[...]*

Laila opplever at problembasert læring (PBL) som arbeidsmetode har gitt henne *aktiv egenerfaring* som har bidratt i hennes faglige utvikling. Her fikk hun stille spørsmål, drive nytenking, være utforskende og finne ut av ting. Tilhørigheten til basisgruppene har betydd mye for Laila. Her har hun opplevd fellesskap og hun har diskutert fag. Praksis var fantastisk, hun fikk møte *modellen* [ergoterapeuten] og hun fikk sammenligne seg med andre faggrupper. Praksis fungerte som *prøve-jobbing* for henne hvor hun fant ut hvilket felt innen ergoterapi hun kunne tenke seg å jobbe i. Det var i praksis at hun opplevde sterke pasientmøter hvor hun så at det hun gjorde hadde betydning for pasientene. Det var i disse møtene at *jeg skjønnte det var det rette yrket.*

Hun fikk en gradvis erkjennelse av hva ergoterapi er, men i diskusjon i et gruppearbeid i andre studieår skjedde det noe. *Jeg så lyset og det var en helt utrolig opplevelse. Det var sånn aha-oplevelse som bare slo meg rett i bakken.* Hun så en sammenheng mellom ulike deler av ergoterapifaget og det hun forstod var

*[...] hva er det vi vil og hva er det vi gjør hva er det vi vet og hva er det vi skal vite? Det var nå ergoterapeuten som begynte å få litt kjøtt på bena [...] Jeg viste lite om mye da jeg startet på studiet, så jeg hadde liksom ikke helt oversikten. Og så begynte det å falle på plass og det var jo godt.*

Først på sluttet av siste studieår opplevde Laila seg som ergoterapeut. Lærerne omtalte studentene som *snart ergoterapeuter* og når studentene i arbeidet med fordypningsoppgaven fikk jobbe fritt, sier hun at de følte seg som ergoterapeuter. At familiemedlemmer rundt henne ikke forstod hennes talemåter og tankegang, tok hun også som en bekreftelse på at hun var i ferd med å bli ergoterapeut; *da begynner jeg vel å tenke som en ergoterapeut, de skjønner ikke helt*. Laila mener at fagspråk og identitet henger sammen og hun opplever at hun selv har endret sin måte å tenke på fordi hun nå gjør og tenker på samme måte som vennen hun ikke forstod tidligere. Slutten av studiet var preget av en skremmende forventning; *Vi er jo snart ergoterapeuter. Hva skjer nå?* Det var skremmende fordi hun og medstudentene *slet med identiteten* fordi

*Vi var veldig usikker på hva vi var, hva vi skulle bli. Den følelsen slapp oss aldri. [...] Og den følelsen tror jeg mange av oss tok med oss da vi gikk ut derifra. Da skulle vi liksom finne ut hva er en ergoterapeut?*

Laila og medstudentene diskuterte at ergoterapeuter var lite verdsatt i samfunnet fordi ergoterapi ikke er en lovpålagt tjeneste.

*Vi hadde jo veldig lyst at det skulle være ergoterapeuter over alt, i kommunene, i institusjonene, uansett, like selvsagt som en annen terapeut. Men det var langt mellom søker..... stillingene.*

De hadde lært på studiet at daglig aktivitet er viktig og at ergoterapeuter kan gjøre en innsats i forhold til menneskers aktivitetsproblemer. Dermed regnet de det som selvsagt at ergoterapeuter har en viktig plass i helsevesenet. Men når det ikke fantes jobber ble de i tvil. Og da mener hun ergoterapeuter må rope ut; *Kamprop. Jo, vi skal være her vi også*. Hun tror kampen for faget må kjempes også inne på høgskolen gjennom å profilere ergoterapi mer. Hun oppfatter at ergoterapeututdanninga har en svak plass i høgskolesystemet.

### **Jenny: Da følte jeg meg som ergoterapeut.**

Jenny fikk informasjon om ergoterapi ved et besøk på den årlige utdanningsmessen og søkte videre på internett for å få mer informasjon. Hun var realfagsinteressert og hadde ekstrajobb i helsevesenet. Hun oppfattet ergoterapeuter som en slags Petter Smart som jobbet med

tekniske hjelpemidler og at ergoterapeuter brukte aktiviteter for å fremme folks helse. Hun opplevde det som spennende og skummelt å starte på noe så ukjent som ergoterapi var for henne. Den første tiden på studiet var en opptur for Jenny. Hun forteller om møter med entusiastiske ergoterapeuter som underviste. Dette gav henne bekreftelse på hennes studievalg og disse ergoterapeutene er sammen med entusiastiske praksisveiledere, hennes forbilder. Det var ergoterapeuter som med yrkesglede og begeistring fortalte at *Det her er kjempebra [...] det er artig å være ergoterapeut.*

Jenny opplevde møtene med andre helsefagstudenter i felleskurset som viktig, men også krevende. Hun syntes hun lærte mye om seg selv og om å samarbeide med andre yrkesgrupper som *har litt annet ståsted*. Hun opplevde at andre yrkesgrupper hadde en uklar oppfatning av hva ergoterapi var. Hun synes det var utfordrende å forklare om ergoterapi. Men etter å ha reflektert over, *hva er det egentlig vi gjør, hva er det vi er?*, gikk det greit.

I basisgruppene på skolen opplevde hun et faglig fellesskap. Når studentene i disse gruppene snakket fag lærte hun bedre, hun husker diskusjonene og hva som ble sagt og slik *sitter* kunnskapen bedre for henne. Hun hadde en opplevelse av å forstå og bli forstått i gruppen. Hun mener studentene *skjønner de samme tingene og er litt på bølgelende på ting som har med faget å gjøre*. Jenny opplevde også et faglig fellesskap når hun var på samme praksissted som en annen ergoterapeutstudent. Det var positivt å ha en å dele erfaringer og diskutere med. I praksisperiodene finner Jenny eksempler å knytte den teoretiske kunnskapen til. Hun observerte ergoterapeutenes handlinger, diskuterte og brukte de teoretiske modellene hun hadde lært på skolen som forståelsesrammer. For henne ble det lettere å huske teorien når hun fikk koblet den til praksiseksempelene og ergoterapifaget ble tydeligere for henne.

*Det er jo i praksisene jeg har skjønnet hva det dreier seg om. [...] I alle mine praksisperioder gikk det mye tid til å tenke og koble og reflektere. Veldig god følelse. [...] og da var det også mye lettere å huske det. Hva det dreide seg om.*

Jenny får en opplevelse av seg selv som ergoterapeut i andre praksisperiode;

*[...] når jeg fikk min egen pasient. Jeg gjorde behandling alene, uten at veileder var med. Vi snakket om hvordan vi skulle gjøre ting. Men jeg gjorde selv. Da følte jeg meg som ergoterapeut.*

En av praksisveilederne imponerte Jenny med sin kunnskap og ro. Jenny likte også at hun var *god til* å snakke med pasientene, hadde klare retningslinjer for handling og hun *visste så mye og reflekterte hele tiden*. I praksis får hun også bekreftelse og anerkjennelse som ergoterapeut

når hun i det tverrfaglige teamet på praksisplassen får legge fram ergoterapeutrapport og status for den pasienten hun hadde jobbet med.

*Jeg fikk legge fram hva vi hadde gjort, hvordan det hadde gått og bedringen vi så [...] og jeg fikk være med der. Og at jeg ble behandlet som om man var ergoterapeut i det teamet. Og fikk litt ansvar. Det at man fikk litt anerkjennelse.*

Siste år var gruppene i felleskurset preget av respekt for hverandre og at andre studenter hadde skjønt mer av hva man drev med og at det ble anerkjent. Hun opplevde at forskjellene mellom yrkesgruppene økte på fra første år til tredje.

Når hun ble rådspurt av personer i sine omgivelser om rettigheter i forhold til tekniske hjelpemidler og hva ergoterapeuter kunne gjøre for dem i deres situasjon, hjalp det henne å sette ord på eget fag og var også bekræftelser for henne. Det gjorde henne enda sikrere på at hun var på rett vei.

*Jeg var hele tiden veldig sikker på at dette var det rette, det var det her jeg skulle bli og det var det her jeg skulle gjøre. Jeg synes det var artig alt sammen. [...] Det føltes veldig riktig.*

På slutten av studietida ble Jennys sikkerhet byttet ut med usikkerhet. Når hun og medstudentene ikke fikk ergoterapeutjobber kom tvilen på om de hadde valgt rett yrke og Jenny var redd for å miste sin faglighet.

Jenny møtes fortsatt med noen av sine medstudenter. Denne gruppen er viktig for henne og gir henne en opplevelse av tilhørighet som hun ikke finner i sin nåværende jobb. For henne er de [...]ei rot å feste seg til, noe å komme tilbake til, så man ikke forsvinner helt.

## 4.2 Forbildene

### 4.2.1 Petter Smart og Reodor Felgen – de tidlige idealene

Studentene forteller om personer som gjennom ord og handling har berørt dem og har hatt innvirkning på deres faglige dannelsesprosess. Studentene omtaler personene som forbilder og personene trer fram som sentrale i det empiriske materialet, i det de er betydningsfulle for hvordan studentenes innsikt i faget utvikler seg og hvordan deres faglige identitet dannes. I studentenes fortellinger om forbilder og idealer, har jeg valgt å trekke fram noen kjennetegn eller ”typer” som jeg vil presentere her.

Ved studiestart har studentene en oppfatning av at ergoterapeuter jobber med tilrettelegging og tekniske hjelpemidler. Dette praktisk-tekniske fokus har vekket deres interesse for ergoterapi. Denne forforståelsen bærer de med seg i studiet og det er når de jobber med denne type oppgaver, at de opplevde seg som ergoterapeut tidlig i studiet. Hanne og Jenny oppfattet ergoterapeuter som en slags Reodor Felgen<sup>20</sup> eller Petter Smart-typer<sup>21</sup> når de begynte på studiet. Reodor Felgen og Petter Smart er fiktive figurer og er begge oppfinnere. Deres oppfinnelser handler om å løse folks mer eller mindre hverdagslige problemer slik også ergoterapeuter kan gjøre det. Eksempelvis har Reodor Felgen funnet opp en pedaldreven barbermaskin og blant Petter Smarts mange fantastiske oppfinnelser finner vi snø-oppløseren (Aukrustsenteret 2005; Disney 2007; Wikipedia 2007b, c). Deres oppfinnelser kan kanskje sammenlignes med tekniske hjelpemidler som ergoterapeuter formidler. Når Hanne og Jenny knytter disse to typene til ergoterapi handler det om at de ser ergoterapeuter som oppfinnsomme, som løsningsfokuserte og at ergoterapeuter tar i bruk alternative gjenstander (hjelpemidler) eller gjør om på eksisterende gjenstander slik at de fungerer for den personen som skal bruke de. Disse egenskapene fungerer som idealer for studentene, de ønsker å tilegne seg den kompetansen som må til for å oppfylle egenskapene og tidlig i studiet vurderer de seg selv og sin tilknytning til faget ut fra disse egenskapene.

---

<sup>20</sup> **Reodor Felgen** er en figur fra Kjell Aukrusts historier om livet i Flåklypa. Felgen er en einstøing og deltar ikke i selskapslivet. Han er sykkelreparatør og oppfinner. Han er mannen bak oppfinnelser som racer bilen Il Tempo Gigante og suppeskje med lyddemper (Aukrustsenteret, 2005; <http://www.aukrust.no/KjellAukrust/figurene.html> , Wikipedia, 2007; [http://no.wikipedia.org/wiki/Reodor\\_Felgen](http://no.wikipedia.org/wiki/Reodor_Felgen)).

<sup>21</sup> **Petter Smart** er en Disney-figur som bor i Andeby. Han er verdens beste oppfinner. Hans viktigste oppfinnelse er Tenkeheten. Den hjelper ham når han står fast i oppfinnergjerningen. Noen av de andre innbyggerne i Andeby som Onkel skrue og Donald Duck og nevøene hans, kommer til Petter Smart når de har problemer som må løses. Petter tar da i bruk sine oppfinnelser for å hjelpe de med problemene (Disney, 2007; <http://www.disney.no/DonaldDuck/andeby/portretter/pettersmart/index.html>, Wikipedia, 2007; [http://no.wikipedia.org/wiki/Petter\\_Smart](http://no.wikipedia.org/wiki/Petter_Smart)).

Det empiriske materialet synliggjør at utdanning er en utviklings- og en endringsprosess. Å utdanne seg til ergoterapeut er en prosess hvor studentene endrer seg selv og sin oppfatning av verden omkring seg. Deres oppfatning av ergoterapi og ergoterapeuter endrer seg. Hvilke idealer og forbilder de har, kan også endre seg.

#### 4.2.2 De virkelige forbildene.

Etter hvert som studentene kommer i gang med studiet gjør de seg egne erfaringer som går ut over det fokuset de opprinnelig hadde. De lærer også flere ergoterapeuter å kjenne, og slik utvider de sin forståelse av hva ergoterapi er og hva en ergoterapeut kan. De får nye forbilder som innehar andre eller flere kvaliteter enn Petter og Reodor.

Et forbilde er en ideell person som fungerer som et mønster for andre. Gjennom sine handlinger synliggjør forbildet idealer som støtter opp om behov eller ønsker de andre har (Erikson 1992; Gundersen og Berulfsen 2007; Guttu 2007). Forbildene representerer noe ønskelig for studentene og påvirker deres faglige utvikling i det studentene ønsker å bli som forbildene, eller at deres handlinger fungerer som mål eller idealer som studentene forsøker å leve opp til. Forbildene har bidratt til en videre faglig eller personlig utvikling for studentene.

Ergoterapeutene blir forbilder<sup>22</sup> på to måter. Forbildenes væremåte og handlinger påvirker studentene. Deres fortellinger fra egen virksomhet er en deling av erfaringer ergoterapeutene har gjort seg. Studentene blir berørt av handlingene og fortellingene og de bærer med seg påvirkningen videre i sin egen studietid.

*Folk du møter gjennom forelesninger forteller deg ting med ordene, mens folk du møter gjennom praksis kan vise deg tingene. Men de blir like velsignet når det gjelder å forstå mer (Hanne).*

Handlingene og fortellingene kan representere ulike sider ved ergoterapeutrollen, men felles for alle forbildene er at de deler noe av seg selv med studentene. De deler erfaringer, tanker og refleksjoner. De gir studentene tilgang til sin erfaringsverden med en kunnskap, fortrolighet og verdier som ikke umiddelbart er tilgjengelig for studentene. De levendegjør

---

<sup>22</sup> Forbilder kan være positive eller negative. I denne oppgaven omtales de positive forbildene da studentene i hovedsak har omtalt positive forbilder og den påvirkning de har hatt. Et negativt forbilde er nevnt men da studenten i større grad trekker fram positive forbilder knyttet til samme tema velger jeg å legge til side historien om det negative forbildet. Påvirkningen formidles likevel gjennom historien om de positive forbildene.

ergoterapi for studentene. Studentene får på denne måten en forsmak på hva deres egen erfaringsverden kan inneholde etter som de tilegner seg mer kunnskap og flere erfaringer gjennom å studere og utøve ergoterapi. Ergoterapeutenes kompetanse trekkes fram som et ideal.

### Den dyktige ergoterapeuten

I handlingene og fortellingene viser ergoterapeutene sider av seg selv som studentene forbinder med å være en dyktig ergoterapeut. Kompetanse, ro, refleksjon og mestring av situasjoner er idealer som påvirker studentene og de forsøker å leve opp til disse idealene. Idealene finnes også igjen i faggruppens verdier om en kvalifisert utøvelse av yrket (Norsk Ergoterapeutforbund 2006), noe som bekrefter oppfatningen av at disse egenskapene er viktige å inneha.

*Hun var veldig dyktig. Jeg synes hun var så flink å prate med pasientene. Og så hadde hun hatt et helt annet utdannelsesforløp enn det vi hadde. Hun hadde hatt mer kunnskaper og veldig klare retningslinjer. [...] Hun var veldig rolig hele tiden. Og så satt hun og visste så mye og reflekterte hele tiden over ting. Jeg var kjempeimponert. Så jeg tenkte; sånn skal jeg bli. Det er hun jeg mest har sett opp til i løpet av studiet (Jenny).*

Når ergoterapeutene, studentenes veiledere i praksis eller undervisere inne på utdanningen, deler av seg selv og sin erfaringsrikdom opplever studentene at de får reell hjelp. Hjelpen kan være i form av direkte kunnskap eller det kan være en forståelse av studentens situasjon og frustrasjon og en veiledning på hvordan studentene kan løse sin situasjon.

*”Jeg forstår deg. Ja sånn har jeg også hatt det. Sånn løste jeg det, kan det være noe for deg?” [...] Så med en gang at du blir sett for de tingene du ikke forstår. At noen aksepterer at dette er vanskelig. Det er jo det! Når du er student på utkikk etter svarene; at det er noen er i ryggen på deg [...] så kommer de med noen brikker og tilslutt så klarer du å samle [...] puslespillet (Hanne).*

Ergoterapeutene slipper studentene inn i sine praksisfortellinger og sitt personlige erfaringsområde. Slik åpner de og levendegjør ergoterapifeltet for studentene.

*Hun var veldig trygg og hun pratet varmt om ergoterapi. Og hun klarte å ikke bare bruke det som en læresituasjon, men på en måte forklarte det.[...] Hun fortalte små ting som hun hadde opplevd (Mette).*

Studentene opplevde at ergoterapeutene var orientert mot dem som studenter og støttet de i lærerprosessen. Studentene opplevde å bli løftet. De opplever at deres læringsbehov blir sett. Veilederne sier eller gjør de rette tingene som treffer studentene der de har behov for hjelp og som bidrar til å skape utvikling, læring og ny balanse i studentenes læreprosess. Hjelpen



studenten får kan være konkrete råd, opplæring i bruk av metoder og redskaper, tips om hvor studenten selv kan finne svarene. Hjelpen kan også være ergoterapeutens fortellinger om utfordringer som ligner de utfordringer som studentene møter. Gjennom å fortelle om og reflektere over hva som skjedde i ulike situasjoner formidler den erfarne ergoterapeuten ikke bare situasjonelle fakta, de faktiske hendelsene, men hun formidler også reaksjonene og tankene som lå bak de vurderinger, handlinger og erfaringer hun gjorde i situasjonen. Slik formidler hun ulike sider av sin kunnskap og sine verdier.

Gjennom å dele sin erfaring og kompetanse synliggjør den erfarne de mindre åpenbare sider av sin handlingskunnskap, som Johannessen (1998) ville beskrevet som fortrolighet og dømmekraft som utøves i situasjonene. Dette ligner det Dreyfus og Dreyfus (1986) sier om ekspertens som her synliggjør sin kompetanse for novisen med det formål at novisen skal dra nytte av ekspertens iboende kunnskap og erfaring. Gjennom å dele fortellinger og erfaringer gir de erfarne ergoterapeutene studentene det Molander (1996) kaller en personlig inntreden i den tradisjon som tilhører faget. En slik personifisert kikk inn i faget er i følge Molander viktig for å danne en profesjonell identitet. Den erfarne ergoterapeuten låner ut sin kompetanse og lærer studenten å se tingene på sin måte – med den erfaring ergoterapeuten har. Det er deler av ergoterapeutens handlingskunnskap som studenten får overført. Den er indeksert til (peker på) ergoterapeuten som innehar den, for som Nortvedt og Grimen sier opptrer handlingskunnskap *med merker som sier hvor den kommer fra, hva den brukes til og hvem som har den* (Nortvedt og Grimen 2004 s. 166).

Også andre egenskaper enn de som kan knyttes til ergoterapifaglig kompetanse ble lagt merke til og fungerte som idealer som gjorde bærerne av egenskapene til forbilder.

#### Ergoterapeuten som er glad i jobben sin

Personer som *pratet varmt om ergoterapi* (Mette) og som syntes *det er så artig å være ergoterapeut* (Jenny) blir husket av studentene. Disse personene er lærere og ergoterapeuter fra praksisfeltet som underviser inne på skolen. Også veiledere i praksis formidlet den samme entusiasmen og en glede over jobben sin: *De veilederne jeg hadde var veldig glad for å ha den jobben, var veldig fornøyd* (Jenny). Studentene la merke til denne yrkesgleden og snakket om og ble påvirket av den; *Så vi fikk en veldig opptur i begynnelsen, det var veldig sånn positiv opplevelse det der* (Jenny).

Entusiasme smitter. Når forbildene formidler sin yrkesglede gir de studentene idealer som støtter opp om studentenes ønsker om en framtidig jobb som gir de gode opplevelser. At de viser sin yrkesglede og er entusiastiske gjør ergoterapi mer attraktivt for studentene. Studentene vil gjerne oppleve yrkesgleden selv og blir nysgjerrige og vil vite mer: Hva er det med ergoterapi som gjør at disse personene viser slik yrkesglede? Studenter i utdanning søker tilhørighet til en gruppe – den gruppen de utdanner seg til og vil etter hvert forme en ny identitet som et medlem av den nye gruppen – her ergoterapeuter. Når de møter medlemmer av gruppen som signaliserer noe studentene oppfatter som positivt og attraktivt vil man i følge Nylehn og Støkken (2002) lettere identifisere seg med og måle seg opp mot disse personene. Studentenes ønske om tilknytning til den gruppen forbildene tilhører forsterkes fordi man i følge Håkonsen (1994) lettere søker tilknytning til en gruppe som man opplever som positiv og attraktiv. Slik kan studentenes faglige identitet påvirkes i positiv retning – det er artig å være ergoterapeut – det yrket jeg utdanner meg til gir yrkesglede. De får en positiv opplevelse av sitt framtidige yrke og identitet.

Yrkesglede og entusiasme er viktig, men studentene forteller også om andre viktige kjennetegn som gjorde personene til forbilder.

#### Ergoterapeuten som knytter relasjoner og viser respekt

Studentene la merke til ergoterapeuter og lærere som var inkluderende i væremåte og knyttet gode relasjoner til pasienter og til studentene. Studentene synes at ergoterapeutene *var så flink til å prate med folkene, pasientene* (Jenny). I studiet har de lært mye om å ha respekt for andre mennesker. Studentene synes ergoterapeutene er profesjonelle og samtidig nærværende i sin framreden når de etablerer relasjoner til andre mennesker. De samtaler med pasientene på en respektfull måte og tar på alvor det pasienten legger fram. Respekt er blitt et ideal for Mette. Hun forteller:

*Jeg har forsøkt å sammenligne de ergoterapeutene jeg har sett opp til, og jeg har tenkt for en flott måte de behandler folk på og måten de skaper relasjoner. [...] Det er det jeg som regel har likt, det er det jeg har bitt meg merke i. Ikke så veldig mye om hva de kan faglig, men like mye hvordan de er i forhold til andre mennesker.*

Ergoterapeutene blir rollemodeller i hvordan man kan samtale og etablere gode relasjoner til andre mennesker. Å samtale med pasienter er en viktig del av ergoterapeuters praksis, og til tider også en vanskelig del. Studentene øver på å samtale med pasienter og andre inne på skolen og ute i praksis. Min erfaring er at studentene kan synes det er vanskelig å samtale og å knytte gode relasjoner som på den ene siden legger til rette for dialog og åpenhet og på den

andre siden respekterer den andre personens grenser, verdier og behov og verner hans privatliv. At man i relasjonen klarer å finne balansen mellom å være nær, men ikke for nær, og i å tilegne seg relevant informasjon om den andre.

Studentene opplevde avstand mellom seg og lærerne ved utdanningen. Unntaket var en lærer som satte seg ned med studentene og spurte hvordan de hadde det. Hun hørte på studentenes frustrasjoner når de var usikre. *Det var liksom at hun på en måte brydde seg litt om hvordan det egentlig gikk (Mette)*. Læreren ble oppfattet som trygg og nær, hun *turte å gå inn i sånne tette relasjoner og ta på deg litt* (ibid.) Studentene opplevde at de ble sett og hørt på. De opplevde seg ivaretatt av læreren. Denne læreren ble viktig for studentene fordi hennes evne til kontakt med studentene representerer verdier og ønsker som studentene opplever som viktige. Væremåten ble et ideal som flere av studentene ønsket å leve opp til.

Å bli sett av en lærer, en autoritetsperson, er betydningsfullt. Det gir trygghet og bekreftelse. Å bli møtt med interesse og forståelse for hvilken situasjon de er i, gir signaler til studentene om at de er betydningsfulle. Studentene speiler seg i denne holdningen og interessen og dette vil styrke deres bilde av seg selv som interessante og viktige. Slik speiling og styrking av eget bilde vil ifølge Mead (2005) bidra til utviklingen av en positiv identitet. Når læreren samtaler med studentene opplever de seg respektert og sett og de skjønner betydningen av å bli møtt med respekt. Samtidig strever de med nettopp dette når de samtaler med pasienter i praksis og andre. Når ergoterapeutene og lærerne blir forbilder fordi de knytter relasjoner og samtaler med pasienter og studenter på en respektfull måte, tror jeg det handler om at de får til det studentene selv opplever som vanskelig og viktig. Det de gjør, blir et eksempel på hva studentene selv ønsker å oppnå.

### Oppsummering av forbilder

Etter hvert som studentene kan mer om ergoterapi, har deres forforståelse av ergoterapi som tilrettelegging og tekniske hjelpemidler, blitt utfordret av den kjennskapen og kunnskapen om ergoterapi de har tilegnet seg gjennom studiet. Studentenes forbilder har endret seg i takt med studentenes inntreden i ergoterapifaget.

Studentene har opplevd å bli ”sett” av forbildene. De har opplevd seg ivaretatt, betydningsfulle og tatt på alvor. Forbildene har forstått deres situasjon og har fokusert på

dette i samhandlingen med studentene. I samhandlingen har studentene fått tilbakemeldinger som har styrket deres dannelse av en faglig identitet.

Felles for alle forbildene er at de er en merkompetent person som gir av seg selv. Gjennom handlinger og fortellinger konkretiserer forbildene ergoterapeuters praksis. Gjennom å knytte sammen teori og praksis deler de sin kunnskap og erfaringsverden med studentene. De synliggjør sine ferdigheter, fortrolighet og dømmekraft i konkrete pasientsituasjoner. Gjennom refleksjon over egne eller studentenes pasienthistorier hjelper de studentene til å se sammenhengen mellom teori og praksis.

Forbildene har gjort ergoterapi mer forståelig for studentene og har gitt dem en inngang til den felles kulturelle kunnskap som faggruppen innehar. De har synliggjort individuelle kvaliteter som kompetanse, yrkesglede og evne til å knytte gode relasjoner. Disse kvalitetene gir gjenklang i studentene og fungerer som mål for deres læringsprosess. Slik fungerer forbildene som referansepunkter som studentene måler seg selv opp mot.

### **4.3 Faglige fellesskap**

Studentene mener det miljøet de er i under utdanning er viktig for å lære og å utvikle seg faglig.

*I ei sånn utdanning så er du veldig avhengig av de menneskene du har rundt deg. Det er ikke et universitetsstudium hvor du går på forelesninger og så går du hjem igjen. Det er en mye større delaktighet, toveiskommunikasjon (Hanne).*

De opplever tilhørighet, samhold og faglig fellesskap i ulike grupper i studietida. Først og fremst trekkes basisgruppene<sup>23</sup> fram som viktige. Også uformelle grupper med medstudenter og tverrfaglige grupper i felleskurs har betydning. Deltakelsen i de ulike gruppene gir en tilknytning til og en opplevelse av å være en del av et helsefaglig og ergoterapifaglig miljø.

---

<sup>23</sup> Basisgrupper; I problembasert læring jobber studentene i basisgrupper. Dette er grupper på 6-8 studenter som jobber sammen min. 2 ganger pr. uke over flere uker. Studentene er i 1-3 ulike grupper pr. semester. Studentene jobber med faglige utfordringer tilknyttet den studieenheten de er i. Ergoterapeututdanningen setter sammen gruppene og gir de faglige utfordringene. Hver basisgruppe følges opp av en veileder som er tilstede i gruppen i avtakende grad etter som studiet forløper.

### 4.3.1 Et særfaglig fellesskap - Å ha ei rot å feste seg til

Ulike grupper med medstudenter er viktige arena for faglige diskusjoner. Her diskuterer studentene, de lærer av hverandre, de utfordrer hverandre og de opplever trygghet og tilhørighet. Studentene er ofte flere på samme praksissted og danner uformelle grupper som fungerer som et faglig fellesskap og de jobber sammen i basisgrupper hvor de samarbeider om faglige utfordringer. I gruppene ”bryner” de seg og sin kunnskap mot de andre studentene. *Det var jo noen vanvittige diskusjoner av og til i gruppen. Vi diskuterte jo alt; Hva er problemet, hvordan går vi fram? Hvordan ting er?* (Laila). De utveksler erfaringer og kunnskap, de utfordrer hverandre og de gir hverandre viktige bekræftelser på eget faglig nivå.

*De jeg hadde praksis i lag med. Da fikk vi jo veldig mye til felles, plutselig. Da var det veldig fint at man var to og to. I praksis kom man veldig nært. [...] Da jobbet man på samme plassen og hadde de samme, lignende tilfeller. [...] Vi brukte veldig mye tid på å snakke om hvordan vi gjorde det, hva vi hadde tenkt framover med brukerne. Om oppgaven vi skulle skrive i praksis. Da var det veldig viktig å ha en som var på samme ståsted* (Jenny).

Denne egenaktive måten å lære på, frambringer faglig vekst og en økt forståelse av ergoterapi.

*Når man snakker om ting i en gruppe, så lærer man mye bedre, det sitter mye mer. [...] Man utvikler jo seg selv når man forklarer ting og snakker om det* (Jenny).

Gruppene med medstudenter er grupper med jevnbyrdige. Det er en balanse i kompetansenivået i gruppen, ingen er spesielt merkompetente enn andre. Her tør studentene vise hva de kan, spørre, undre, vise sin usikkerhet fordi de vet at de andre i gruppen kan og vet omtrent like mye som de selv. *Det er så godt å få diskutere[...] du får sagt dine synspunkter og får tilbakemelding hvordan andre ser det* (Mette). Studentene bringer sine erfaringer og sin lærdom inn i gruppen og diskuterer på en måte som er forståelig for alle. De får diskutert og reflektert over egen kunnskap, noe som gir en aktiv læring og utvikling av egen kunnskap, og slik løfter de hverandre og lærer av hverandre. *A student's most important teacher is often another student* (Chickering og Reisser 1993 s. 392). Gruppene av medstudenter kan fungere som arena for å lære å kommunisere, argumentere og reflektere (ibid.). Å reflektere sammen over egne opplevelser og egen forståelse av faget kan utvikle en praktisk klokskap hos studentene ved at de deler erfaringer, får støtte, blir utfordret og får tilbakemeldinger på sine tanker og vurderinger. Slik kan de bli bevisst sin egen erfaring og sin egen forståelse av faget (Bjørk og Bjerkesnes 2003; Kjølås 2007). Denne bevisstgjøringen og opplevelsen av å være i et fellesskap med andre er grunnlaget for en faglig videreutvikling (Chickering og Reisser 1993). Studentene driver fram egen og hverandres læring som i en

hermeneutisk spiral hvor den kunnskap hver student bringer med seg til gruppen utfordres av de andres kunnskap og prosessen skaper en ny utvidet forståelse.

Den utviklingen jeg ser her bekreftes av resultatene i Svidéns forskning (2000). Studentene i hennes materiale samarbeidet med hverandre i grupper og forklarte hva de hadde lært til hverandre. Når de gjorde det ble kunnskapen klarere for dem selv og gjennom å dele kunnskap med hverandre på denne måten, økte de sin kunnskap. Studentenes prosess er en parallell til den læreprosessen yrkesutøvere gjennomgår i sin praksis hvor de ifølge Schön sammenholder nye erfaringer med tidligere kunnskap. Gjennom refleksjon dannes en ny kunnskapssammensetning og ny forståelse (Schön i Gahnström-Strandqvist, Tham et al. 2000; Schön 2001). Denne gjentatte utviklingen av faglig forståelse bidrar i følge Kielhofner (2001) til en videreført utvikling av deres faglige identitet.

Studentenes kunnskap er på vei til å bli inkorporert i deres identitet på en måte som studentene ikke er bevisst. Mettes medstudenter påpekte for henne: *Det du sier nå, det er faktisk ergoterapi det handler om.* Mette kan og vet noe, og hun sier det hun vet. Men hun er ikke bevisst at kunnskapen er ergoterapi. Hun innser ergoterapikompetansen først når de andre påpeker den. De andres tilbakemelding blir dermed en synliggjøring og bekreftelse på hennes kunnskap og når dette blir bevisst for henne, også en styrking av hennes oppfatning av å være ergoterapeut. Dette synliggjør sammenhengen mellom faglig kunnskap og utviklingen av en identitet som fagperson.

Lærerne på ergoterapeututdanningen gav også tilbakemeldinger når de påpekte for studentene mot slutten av studietida: *”Nå er dere er jo snart ergoterapeuter”* (Laila). Laila forteller at dette fikk henne og medstudentene til å innse at; *ja, det er jo det vi er snart.* Det forsterket de tilbakemeldinger studentene allerede hadde fått fra medstudentene. I følge Mead (1967; 2005) påvirker tilbakemeldingene man får fra andre, hvordan man ser på seg selv og hvordan egen identitet dannes. Studentenes ergoterapifaglige identitet bekreftes og styrkes gjennom de andres tilbakemeldinger. Medstudentene og lærerne validerer studentenes kunnskap og når studentene antar responsen og den styrker deres identitet er det fordi medstudentene og lærerne er signifikante andre. I følge Erikson (i Chickering og Reisser 1993) handler opplevelsen av å ha en identitet også om å oppleve en trygghet på å få anerkjennelse fra signifikante andre, og i følge Solvoll (2004) er det en forutsetning at identiteten anerkjennes av andre som selv er anerkjente. Når anerkjennelsen og bekreftelsene man får fra det

felleskap man er i, styrker egen identitet, er det fordi fellesskapet som her er medstudenter og lærere er viktig for studentene, de er de signifikante andre for studentene. Jeg forutsetter her at viktigheten også handler om at de er ”anerkjent” i det miljøet som studentene er en del av. Lærerne er det i kraft av å være autoritetspersoner i forhold til studentene. Medstudentene er de likesinnede, de som studentene har som sine nære samarbeidspartnere og referansepersoner. De er det gruppefellesskap studentene tilhører. Disse klare tilbakemeldingene fra de signifikante andre, fungerer som speilbilder for studentenes ergoterapifaglige selv og påvirker deres identitetsdannelse.

Selvet utvikles gjennom at man reflekterer over eget selv ved å ta imot tilbakemeldingene og samholde de med sitt selv-syn. De tilbakemeldingene som er i overensstemmelse med hvordan man ser på seg selv, styrker egen identitet (Mead 1967; 2005). Studentenes selv-syn påvirkes også av hvordan de selv identifiserer seg med de andre ergoterapeutstudentene. I følge Håkonsen (1994) identifiserer man seg med de andre hvis de som gruppe har kjennetegn som oppleves som attraktive og viktige. Denne gruppetilhørigheten kan føre til økt selvvurdering fordi man blir mer fornøyd med seg selv når man definerer seg som medlem av en gruppe med positive egenskaper. Slik kan man sosialiseres inn i en gruppe gjennom sine erfaringer i sin levde verden som her er studentenes studiehverdag (Nylehn og Støkken 2002; Mulbjerg og Brøbecher 2005).

En del av prosessen med å bli ergoterapeut handler om å ta i bruk begrepsapparatet som tilhører faget. Å ta i bruk begrepsapparatet handler ikke bare om å tenke med og artikulere ordene, men også å forstå og bli forstått.

*Å kunne snakke med noen om [ergoterapi]. Å bruke faguttrykkene og at de skjønner det som ligger bak, tankene som ligger bak, grunnideene og grunntankene i ergoterapi, at man slipper å forklare det først. Da føler man at man har litt tilhørighet, man skjønner de samme tingene og er litt på bølgelende på ting som har med faget å gjøre (Jenny).*

I diskusjonene med medstudenter tar de begrepsapparatet i aktiv bruk. *Du får brukt ordene. Det blir ikke bare noe som ligger der, men du får tenke og du får sagt dine synspunkter (Mette).* Studentene forstår og anvender de samme ordene – samme språk – som ikke er like forståelig for andre som ikke er ergoterapeuter. Språket har betydningsbærende symboler – ord – med et bestemt meningsinnhold. Språket blir betydningsbærende når ordene har samme mening for den som sier de (avsender) som for den som hører ordene (mottaker) (Mead

2005). Språkets mening handler om å forstå og forholde seg til begrepene på visse etablerte måter og å handle på visse måter i forhold til begrepene. Språkets mening danner en begrepsmessig verden, et språkspill, som gjelder for denne gruppen og som studentene deltar i. Deltakeren, her: ergoterapeutstudenten, kjenner til virksomheten, her: ergoterapeut-utdanning, hva som foregår i den, hvilke regler som gjelder, hvilke ord man bruker og hva de betyr. Det handler om å kunne utføre oppgavene i virksomheten og å kunne anvende ordene som hører til (Wittgenstein 1997; Johannessen 1998; Lykkeslet 2003).

Innsikten og deltakelsen i språkspillet blir en del av den kunnskapsbase som studentene er i ferd med å tilegne seg. Når studentene deltar i språkspillet kan de bli bevisst sin kunnskap når de opplever å forstå og bli forstått. Gjennom deltakelsen i språkspillet tilegner studentene seg faggruppens språk, som i følge Josefsson fungerer både i utdanning i yrkesutøvelse (Josefsson i Molander 1996). Språkets betydning er dannet gjennom fagets historie og tradisjon, og studentene får tilgang til språket gjennom sin erfaring med faget. Eller som Molander sier: *”Språket i sig självt” er inte nog. Det måste fyllas med erfarenhet* (Molander 1996 s.55). Tilegnelsen av språket er en nødvendig inngangsbillett til ergoterapifaget og til de språkspill som ergoterapeuter er deltakere av. I følge Mead (2005) er språket med og konstituerer menneskets selv – deres identitet. Gjennom et språklig samspill – en kommunikativ prosess – med andre mennesker får mennesket signaler fra de andre som er med og danner deres identitet.

Studentene opplevde seg forstått av medstudentene i diskusjoner og fikk tilbakemeldinger på at de ordla seg som ergoterapeuter. De behersker ergoterapeutstudentenes språk, dvs. de behersker bruken av ordene i en virkelighet som er felles med andre ergoterapeutstudenter og hvor de har en felles forståelse av hva den faglige identiteten innebærer. De deltar i gruppen språkspill. Gjennom kommunikasjonen ble det ble klart at studentene var medlem av gruppen og at det de sa var akseptabelt og forståelig i gruppen. Slik gir forståelsen en opplevelse av tilhørighet til en faglig gruppe. Studentgruppen fungerer som en referansegruppe, ”vi-gruppen”. I følge Chickering og Reisser (1993) er det i en referansegruppe klart hvem som er medlem og hvem står utenfor, hva er normene (her: hvilke ord som tilhører gruppens begrepsapparat) for hva man kan og ikke kan gjøre i gruppen. Når studentene behersker språkspillet er de innenfor ”vi-gruppen”.



*Jeg tenker at man er inne i faget [...] det blir som et fagspråk, [en] tankegang. [...] De fleste faggruppene har sin egen identitet (Laila).*

At språk er med og definerer deres tilhørighet til gruppen, bekreftes av at andre som ikke kjenner fagspråket, ikke forsto deres talemåte; *Da begynner jeg vel å tenke som en ergoterapeut, de skjønner ikke helt tankegangen (Laila)*. De andre står utenfor den gruppen studentene tilhører, de kjenner ikke språkspillet, de er "de-gruppen". Laila hadde før hun begynte på studiet, selv opplevd å ikke forstå en venn som da var ergoterapeutstudent. Dette gjorde henne spesielt oppmerksom på at man endrer tankegang og språk i forbindelse med utdanning.

*Jeg forstod ikke helt hvordan hun tenkte på det hun hadde gjort. Men jeg ser jo i ettertid at jeg hadde gjort akkurat det samme da jeg var kommet dit hun var (Laila).*

I følge Lykkeslett (2003) er ikke språkspillene endelige, de endres i tråd med de endringer i livsform som deltakerne gjennomgår. Studentenes tenkning og ordbruk, deres språk, har endret seg i takt med endringer i deres forståelse; som ergoterapeutstudenter tenker de på en annen måte og bruker andre ord enn hva de gjorde før de startet på studiet.

Når studenter identifiserer seg med en gruppe, blir gruppen både et anker og et referansepunkt (Chickering og Reisser 1993). Tilhørigheten til en gruppe er viktig for å utvikle og bevare sin faglige identitet.

*Det er kjempeviktig. [...]Da er det i alle fall viktig å ha kontakt med de som man har studert med eller andre ergoterapeuter. Å ha ei rot å feste seg til [min utheving], å ha noe å komme tilbake til. At man ikke forsvinner helt (Jenny).*

#### **4.3.2 Et tverrfaglig fellesskap - Man har et litt annet ståsted**

Studentene deltar også i grupper med studenter fra andre utdanninger. I felleskursene<sup>24</sup> møter de studenter fra de andre helsefagutdanningene. I tverrfaglige grupper skal de jobbe og løse ulike utfordringer/oppgaver gitt av Høgskolen. Her møter de studenter med en annen kompetanse og fokus enn de selv og deltakerne i gruppene har varierende grad av kunnskap om hverandres faglige ståsted. I praksis møter de også studenter fra andre utdanninger som har praksis på samme sted, og de deltar i team med forskjellige yrkesgrupper som også jobber med de pasienter studentene jobber med i praksis. Deltakelsen i disse gruppene opplever

---

<sup>24</sup> Felleskurs er anvendt betegnelse for undervisning tilknyttet Felles innholdsdel. Felles innholdsdel er undervisning som er felles for flere helsefaggrupper (eksempler på tema er kommunalkunnskap, lovgrunnlag, kommunikasjon, samarbeid m.m.). Undervisningen er fordelt i 3 moduler - en for hvert studieår. Her jobber studentene i tverrfaglige grupper med ulike utfordringer.

ergoterapeutstudentene som en utfordring på to områder; å samarbeide med andre yrkesgrupper og å formidle eget fag til andre.

### Å formidle eget fag - Hva er det egentlig vi gjør, hva er det vi er?

Studentene blir møtt med spørsmål om hva ergoterapi er eller hva ergoterapeuter kan, når de møter andre helsefagstudenter i felleskursgruppene. Flere av studentene reagerer med; *Det var det vanskeligste spørsmålet jeg kunne få. [...] Og jeg oppdaga etter hvert at jeg ikke kunne svare godt nok på det* (Hanne). De har vansker med å finne gode forklaringer og opplever at de selv ikke mestrer situasjonen og at de andre helsefagstudentene mestrer å presentere seg bedre enn de selv.

*Og de andre ramsa opp, uten så mye som et ark. Og der satt vi to–tre stykker og stotret. Og vi måtte virkelig arbeide mye for å få ned det her: hva er en ergoterapeut, hva gjør han (Laila).*

Når de opplever å ikke bli forstått reagerer studentene på ulikt vis. Noen blir usikre og overrasket og betviler egen forklaringssevne. *Jeg ble veldig usikker, for jeg tok det som en selvfølge at andre skulle ha kunnskap om oss og at vi sa det så klart at det skulle være forståelig* (Laila). Studentene er i starten av en faglig dannelsesprosess og har en begrenset innsikt og kompetanse innen faget. Når deres forklaringer ikke forstås, forsterker det den faglige usikkerhet de måtte ha, og de andres manglende forståelse, kan oppleves som en trussel. Et tverrfaglig samarbeid, som her, kan i følge Summers og Thurgate (2006) styrke profesjonell identitet dersom identiteten har et visst fundament, fagpersonen har en viss faglig trygghet. Er identiteten ny og skjør eller under utvikling, som hos disse studentene, kan det tverrfaglige samarbeidet bli for truende og bidra til en svekkelse av den fagspesifikke identiteten. Dette handler om at trygghet på egen opplevd kompetanse innen et fag er en viktig del av en faglig identitet (Chickering og Reisser 1993). Her opplever ikke studentene at de er kompetente, de kan ikke forklare, deres faglige trygghet svekkes noe som virker negativt på dannelsen av deres faglige identitet.

To av studentene tok situasjonen som en utfordring i stedet for det nederlaget de andre opplevde. Det var strevsomt å finne gode svar, men de opplevde spørsmålene som et initiativ til å finne ut av eget faglig ståsted og *gikk ut og prøvde å finne et svar til neste gang. Det var veldig viktig å ha det svaret når noen kom og spurte: Hva kan du og hva er du?* (Hanne). Svarene deres endret seg år for år etter hvert som de fikk mer innsikt i ergoterapi.

*Hva det var å være ergoterapeut og hva man gjorde? Ja og da måtte man jo plutselig begynne å tenke igjennom; Hva er det egentlig vi gjør, hva er det vi er? Og svarene ble jo forskjellig hvert år.[...] Ja det tar jo mer enn en setning (Jenny).*

At det er vanskelig å forklare hva ergoterapi er, kan handle om at studentene er ny i faget. De kjenner selv ikke faget godt nok til å gi det de opplever er gode forklaringer til andre. Når man er usikker på noe er det vanskelig å forklare det, man vet ikke hva man skal forklare. Studentene kjenner ikke godt nok til fagets begrepsapparat og hvordan faget utøves, de er ikke inne i fagets språkspill, til at de kan forklare ergoterapi overfor andre (og seg selv). Til en viss grad kan de formidle en definisjon av ergoterapi, men de mangler en dypere forståelse for ulike sider av fagets kunnskapsbase og praksis. En definisjon av ergoterapi kan fungere som en handlingsregel som studenten anvender i sine forklaringer. Som en parallell til Dreyfus og Dreyfus (1986) novise, vil de ferske studentene anvende denne handlingsregelen, så fremt de kjenner til den. De gir en forklaring uavhengig av situasjon. Etter hvert som deres kjennskap til ergoterapi utvides og de får mer erfaring med faget, vil de frigjøre seg fra handlingsregelen, den faste forklaringen, og handle eller forklare mer ut fra situasjonen slik det gjøres hos Dreyfus og Dreyfus' avanserte nybegynner. Etter hvert som studentene lærer mer om ergoterapi, utvider de sin forklaring og frigjør seg fra sin faste definisjon. De opplever at eksempler på hva ergoterapeuter gjør gir gode og engasjerende forklaringer. *For min del, så føler jeg at jeg må bruke eksempler. Det engasjerer både meg og den jeg snakker med (Hanne).* Eksempelene fungerer som bilder som illustrerer og beriker forklaringene. Dette er ikke unikt for disse studentene. Kelly (1996) skriver at ergoterapeuter lettere forklarer ergoterapi ved å vise hva de gjør eller ved å komme med fortellinger som gir eksempler på hva ergoterapeuter gjør. I følge Kelly har ergoterapeuter vansker med å artikulere viktige prinsipper i faget eller fagets praksisteorier (teorier som begrunner praksis). Også Wittgenstein viser til at man kan bruke eksempler for å forklare når den man samtaler med, ikke kjenner til begrepenes betydning (i Johannessen 1998).

Noe av det vanskelige med å forklare faget handler om at de forklaringer studentene faktisk kommer med ikke blir forstått av de andre, eller at de andre forstår på en annen måte enn hva studentene forventet.

*[...] for de tingene jeg svarte, la de [andre yrkesgruppene] andre ting i. Bare et ord som kartlegging; spør du ulike yrkesgrupper så legger de veldig forskjellige ting i det (Hanne).*

Ergoterapeutstudentene deltar i et språkspill, som Wittgenstein (1997) ville sagt det, og de andre helsefagstudentene deltar i andre språkspill. Ordene som studentene brukte for å forklare elementer i ergoterapi tilhører deres språkspill, som *kartlegging* og *funksjonsvurdering*. Disse ordene har en annen betydning i de andre studentenes språkspill, følgelig blir det vanskelig å forklare fordi ordene har ulike mening for ergoterapeutstudentene og andre studenter. At studentene velger begreper som ikke er fagspesifikke, men som anvendes av flere grupper kan ha flere årsaker. På den ene siden er mange av begrepene i ergoterapi felles med andre faggrupper. For eksempel begrepet *kartlegging* brukes av mange yrkesgrupper i helsefagene og også i samfunnet for øvrig. Et meget sentralt begrep i ergoterapi er *aktivitet*. Dette ordet finner vi også i daglig tale i tillegg til i andre fag. En annen forklaring på studentenes ordvalg, kan være at de ikke kjenner faget tilstrekkelig til å kunne anvende de fagspesifikke begrepene som finnes. De er enda ikke inneforstått med ergoterapifagets begrepsapparat, de er ikke helt innenfor ergoterapeutenes språkspill, og i mangel av gode begreper som kunne spesifisert ergoterapi som fag, tyr de til forklaringer ved hjelp av mer allmenne begreper. Dette stemmer overens med hva Lycett (1991) kom fram til i sin forskning. Han viser til at også ergoterapeuter (ikke bare ergoterapeutstudenter) synes det er vanskelig å forklare ergoterapi og at begrepene som brukes i forklaringene ikke er ergoterapi-spesifikke, men felles for flere fag (som for eksempel funksjonsvurdering). Dette mener Lycett gjør det vanskelig å forklare innholdet i ergoterapi så klart at folk flest forstår det.

#### Samarbeid med helsefagstudenter - helt annet enn å samarbeide med andre ergoterapeuter.

Samarbeidet i felleskursgruppene er ikke uproblematisk. Studentene tilhører ulike grupper og ulike språkspill og har ulike ståsted for sin forståelse. Ulikhetene mellom gruppene øker etter hvert som utdannelsene forløper og studentene blir mer erfarne og får mer innsikt i sine respektive fagområder. Som nye studenter er de mer like, som avgangselever har de mer fagspesifikk oppfatning av verden.

*For det her med å samarbeide med andre yrkesgrupper er noe helt annet enn å samarbeide med andre ergoterapeuter, for man har litt annet ståsted. [...] Første felleskurset da gikk det greiere, for da hadde vi mindre forskjeller i mellom oss. Men jeg så det på andre året og også på tredje, at det var litt verre. [...] Da var det kjempeslitsomt å ha felleskurs (Jenny).*

Selv om Jenny opplevde dette som vanskelig, ser hun også nytteverdien i dette.

*Da lærte man mye om seg selv og hvordan man skulle jobbe i lag og hva som skulle skje. Man kunne tro at man var en plass og så var det noe helt annet som foregikk hos de andre. Det synes jeg egentlig var veldig bra (Jenny).*

Å bli utfordret på eget ståsted og måtte svare for hva man selv står for når man jobber med andre ulik en selv kan gi en økt bevissthet om seg selv som jeg også har skrevet om i avsnittet foran. Det er spennende fordi de opplever dette som en læresituasjon, og de opplever at de faktisk lærer og utvikler seg i samarbeidet med andre. Møtene med de andre innebærer utfordringer som krever at de gransker seg selv og de andre nærmere. *Og da får du jo behov for å gå inn og skille yrkesgruppene, hva kan du, hva er du god på, hva kan jeg og hva er det vi godt kan samarbeide om?* (Hanne). Gjennom å avgrense seg mot andre yrkesgrupper kan man finne ut av hva fagfeltet ergoterapi innebærer og synliggjøre eget faglige ståsted. Slik kan man se seg selv klarere gjennom møter med andre (Gahnström-Strandqvist, Tham et al. 2000). Behovet for å skille mellom den gruppen man selv tilhører, *vi*-gruppen, og andre faggrupper, *de*-gruppen, er i følge Nylehn og Støkken (2002) et grunnleggende kognitivt behov for å systematisere sine omgivelser for å skape orden i den levde verden. Det handler om tydeliggjøre seg selv ved å fokusere på det som er forskjellig fra andre, og slik tydeliggjøre sin egen identitet. Samtidig er møtene utfordrende fordi studentene blir overrasket over forskjellene i forståelse og at de faktisk må jobbe for å justere de ulike studentenes bidrag slik at de passer sammen på en måte som gjør at resultatet blir sammenhengende og representerer alle faggruppene.

*Noen hadde gjort det som jeg hadde trodd vi var blitt enig om. Og noen hadde gjort noe helt annet ut fra det de var vant til fra sin utdanning. Så det ble jo veldig forskjellige resultat. Og lappe det sammen til en oppgave var jo en kjempeutfordring. Det var så vanskelig (Jenny).*

Samarbeid handler også om vilje til samarbeid og hvilke holdninger man har til seg selv og sine samarbeidspartnere som bidragsyttere. Ergoterapeutstudentene opplever seg selv som gode til å samarbeide og har en positiv holdning til samarbeid med andre faggrupper. Samtidig har de noen enkeltmøter med andre studenter som uttrykker det motsatte. De møter noen andre helsefagstudenter *som tror at man kan gå et helge kurs i ergoterapi og så er de ferdigutdannet og kan like mye* (Hanne). Dette oppleves som provoserende, de opplever seg devaluert på samme tid som deres utforskningslyst stimuleres.

*Det her må jeg ut og finne tak i, hvorfor tror de det og hva er det som gjør at de tror at de kan like mye? Og da får du jo behov for å gå inn og skille yrkesgruppene, hva kan du, hva er du god på, hva kan jeg og hva er det vi godt kan samarbeide om?* (Hanne).

Denne konfrontasjonen når Hanne møtte andre faggrupper som stilte spørsmål ved ergoterapeutenes kompetanse, gav henne behov for å trekke noen grenser, for å skille ergoterapi fra andre fag. Devaluering som tema vil jeg komme tilbake til i oppgavens avsluttende del. Devaluering kan også handle om faggruppenes syn på hverandre og knyttes til makt eller status de besitter i forhold til hverandre. Jeg kan se at et slikt spenningsforhold (makt, status og profesjonskamp) ligger i materialet, men jeg tar ikke dette opp som tema i denne oppgaven da den ikke omhandler forholdet mellom yrkesgrupper som sådan.

#### Oppsummering av faglige fellesskap

Studentene deler og opplever et særfaglig fellesskap i hovedsak med sine medstudenter i basisgrupper og praksis. Studentgruppene er fora for diskusjoner, refleksjon, læring og bevisstgjøring av egen kompetanse. I dette fellesskapet utvikles et språkspill som studentene er fortrolig med og som gir opplevelse av tilhørighet til en ”vi-gruppe”. Studentene ”speiler seg” i tilbakemeldinger fra medstudenter og lærere og får på denne måten bekreftelser på utviklingen av kompetanse og faglig identitet.

Samarbeid med andre studentgrupper oppleves som utfordrende og til dels truende. Kommunikasjon og samarbeid er vanskelig fordi de ulike studentgruppene tilhører ulike språkspill. Studentene savner begreper som kan hjelpe de å forklare ergoterapi for andre, men bruker etter hvert eksempler på ergoterapiutøvelse som forklaring. I tverrfaglige fellesskap har studentene sett forskjellene mellom egen faggruppe, ”vi-gruppen”, og andre grupper, ”de-gruppen”. Dette har hjulpet dem å klargjøre eget faglige ståsted.

Ergoterapeutstudentene opplever seg devaluert av andre helsefagstudenter som mener at man kan bli ergoterapeut ved å gå ”helgekurs”. De opplever seg også devaluert når de ikke blir forstått og når de oppfatter studenter fra andre helsefagutdanninger som flere og mer synlige i høgskolen enn de selv.

#### **4.4 Erfaringslæring - Du må gjøre alt du skal lære deg**

Å utføre ergoterapi, å gjøre selv, gir studentene egenerfaring. Denne erfaringen er grunnlag for kunnskapsbygging og større innsikt i faget som kommer til i analysens siste del; ”Puslespillet” ergoterapi. Erfaringen er også grunnlag for studentenes opplevelser av å forstå, å mestre og å bli anerkjent.

Erfaringslæringen skjer på ulike arena; studentene utøver ergoterapi i praksis hvor de utfører ergoterapeutoppgaver med varierende grad av selvstendighet og veiledning, og i mer eller mindre direkte kontakt med pasienter. Når de får prøve å jobbe selvstendig *da skjønnte du egentlig hva du drev på med* (Mette). Kunnskapen ble mer konkret og *det ble ikke bare vanskelige ord og uttrykk, men jeg fikk satt ut i livet de tingene [kunnskapen] [...] Da følte jeg at tingene begynte å falle på plass* (Mette). Utførelse av ergoterapioppgaver kan også skje inne på skolen i ferdighetstrening og basisgrupper, men da ofte uten pasientkontakt. Studentene trener da på oppgavene ved å gjøre de med hverandre. De øver på ulike praktiske ferdigheter som håndgrep, hvordan observere i kartleggingssituasjon og hvordan prate med brukere i intervjusituasjon.

*Jeg tenker på sånne ferdigheter som kommunikasjon. Vi hadde små rollespill [...] En gang gjorde vi et intervju i ei basisgruppe. En av oss var pasient og den andre var behandler. Der fikk du tilbakemelding på hvordan du samtalte med personen, [...] Hva gjør du og hvordan fungerer det du gjør? Det og det er bra. [...] Du kan det ikke før du har vært i den situasjonen, du må gjøre det noen ganger. Du er nødt å prate med et menneske noen ganger for å finne de rette spørsmålene. Noen kan det bedre enn andre, men jeg tror du kan lære deg til veldig mye gjennom å gjøre* (Hanne).

Noen ganger hadde ergoterapeutene fra praksisfeltet med seg pasienter i undervisningen. Undervisningen rommet da en blanding av teoretisk kunnskap, formidling av ergoterapeutens og pasientens erfaringer og mer egenerfart læring ved at studentene fikk prate med pasienten og ergoterapeuten direkte og fikk prøve ut det de lærte med pasienten. Dette er læring som ”setter seg” i studentene, de husker situasjonene og opplevelsene de gav.

*Vi har prøvd å ta sånne funksjonsvurderinger[...]. Og da har vi fått tatt på det mennesket og det var spennende og ufattelig lærerikt. Det er sånn man husker og det er sånn man lærer av* (Mette).

Denne opplevelsen av at de har stort læringsutbytte når de selv utfører ergoterapioppgaver er i tråd med velkjente pedagogiske prinsipper som *learning-by-doing* (Dewey i Pettersen 2005b) og med Problembasert læring (PBL) som studiemodell. Noe av det sentrale i disse modellene er at studentenes læring intensiveres i realistiske situasjoner som krever anvendelse av den kunnskap studentene innehar eller har potensiale for å ha, fordi både tilegnelse, anvendelse og utprøving av kunnskapen foregår samtidig (Pettersen 2005b). Også Aristoteles understreker i sin Nikomanske Etikk, at fag som skal praktiseres, læres best i de situasjoner hvor kunnskapen skal anvendes (Aristoteles i Saugstad og Mach-Zagal 2003). Dette speiler kunnskapens indeksikalitet for å bruke Nortvedt og Grimens begrep (2004). Kunnskapen er situert, den er knyttet til de situasjoner den er lært i og anvendes i, og den er knyttet til

kunnskapsbæreren. Her er både den erfarne ergoterapeuten og etter hvert studentene som tilegner seg kunnskapen, bærere. Jeg vil hevde at den indekserte kunnskapen er utilgjengelig hvis studentene ikke prøver og utøver den selv i gitte situasjoner. Når man skal lære om samspillet mellom terapeuten og pasienten må man øve i et samspill, enten direkte med en pasient eller som rollespill med en annen person, og kjenne på og erfare hvordan samspillet fungerer. Det handler også om å tilegne seg ferdighet og fortrolighet i situasjonen som kun er tilgjengelig gjennom å delta i, handle i, situasjonen. Erfaringene studentene gjør seg i disse situasjonene spiller inn i deres lære- og dannelsesprosess på ulik vis. De kan knyttes til ulike erfaringskategorier slik vi finner i Saugstad og Mach-Zagal (2003). Erfaringene spiller inn i en induktiv måte å tilegne seg kunnskap på, man erfarer kunnskapen framfor å få tilført den. Erfaringene har en oppdragende og handlingsanvisende side. De erfaringene studentene gjør seg i nåværende situasjoner legger føringer for hvordan de handler i senere situasjoner. Og så gir erfaringene en praktisk kompetanse som tilegnes gjennom øvelse og gjentakelse. De får rutine og erfaring.

Å utføre ergoterapioppgaver hjelper studentene til å ta i bruk sin etter hvert sammensatte kunnskap og til å se sammenhenger i faget. Spesielt i praksis siste år faller mange brikker på plass i puslespillet.

*Da skjønnte jeg vel mer og mer hvor total ergoterapien kan være. [...] Hvor bredt feltet er. Det er ikke så snevert og det omhandler ikke bare hjelpemidler. Det er ikke bare det vi [ergoterapeuter] kan. Vi kan ganske mye mer. [...] Det og det ser du, når du møter mennesker i ulike situasjoner. At du velger å ikke bare gå inn i den enkelte situasjonen, men du velger å ta med deg spørsmålene rundt det andre, så du kartlegger bredt. Det er da du vel egentlig skjønner hva det handler om (Jenny).*

Jenny har utvidet sitt opprinnelige bilde av ergoterapeuter som en Petter Smart (jfr. avsnittet Forbilder) som jobber med tekniske hjelpemidler. Hun har fått en bredere og dypere innsikt i faget.

#### **4.4.1 Å få hjelp til utøvelsen - Da er det greit å ha en veileder**

Læringsutbyttet øker når studentene får veiledning til sin utførelse av ergoterapi.

De gav hverandre direkte tilbakemeldinger når de prøvde ut ferdigheter i basisgruppen, slik Hanne fortalte om (se forrige avsnitt). Tilbakemeldingene i form av spørsmål ansporet refleksjon over egen utførelse og settingen muliggjorde endringer og videre utprøving av korrigeret utførelse.



Hjelpen de fikk av praksisveilederne er av stor betydning. De fikk sammenligne egen utførelse opp mot veilederens ved at de øvde seg på praktiske oppgaver, for eksempel funksjonsvurdering, og sammenlignet det med hvordan veilederen gjorde en tilsvarende oppgave, som Mette forteller om. De fikk utført det de hadde lært på skolen og kunnskapen ble mer konkret og *ikke bare vanskelige ord og uttrykk* (Mette). De ble også utfordret og støttet av veileder til å tørre å prøve ut ting de var usikre på. Støtten fra veileder gav en trygghet i situasjonen, samtidig som veileder stilte spørsmål som utfordret studenten i deres analyse av situasjonen, stimulerte til egne refleksjoner over alternative handlemåter og hvordan deres handlinger fungerte i situasjonen. Slik fikk studentene hjelp til å finne en løsning på oppgaven som fungerte i denne situasjonen.

*Og da er det greit å ha en veileder i bakgrunnen som også kommenterer litt på: hva er det du gjør, hva tenker du om den situasjonen, hvordan ble du møtt og hvordan har det vært for deg å være pasient der? [...] Hvordan man skal oppføre seg i en pasientrelasjon. Hva er det du som fagperson eller som student symboliserer. Hvilken rolle har du der? [...]*

*Og da følte jeg trygghet, veldig stor trygghet i den situasjonen for jeg tenkte at min veileder var når som helst villig til å gå inn og overta det jeg gjorde når jeg plutselig kom til kort. Og det gjorde at jeg fullførte. For jeg hadde den tryggheten i ryggen: Jeg er her men gjør det. Lær! Og så - ja men nå vet jeg ikke hva jeg skal gjøre. Ja hva skal du gjøre? Og sånn og sånn og diskutering. Inn på rommet; diskutere med veileder og ut og utføre. Tilbake; dette funket ikke. Ut og utføre. [...] Det som jeg først hadde tenkt det fungerte ikke, det neste som jeg hadde tenkt det fungerte heller ikke, men den tredje tingen fungerte (Hanne).*

Dette tilsvarer veiledningen som foregår mellom arkitektstudenten Petra og hennes veileder i Molanders bok (1996 s. 21-24). Det er en dynamisk læringsform hvor prosessen foregår i et samspill mellom oppgaven som skal løses, studenten og hennes veileder. Prosessen veksler mellom øving i oppgaven og refleksjon over oppgaven sammen med veileder og går i flere runder. Studentene lærer seg å være oppmerksom på egne handlinger og på å veksle mellom å gjøre og prøve ut (å styre oppgaven) og å ta inn inntrykk fra oppgaven og fra veileder og bearbeide inntrykkene og reflektere over handlingene. Her kan vi igjen se læreprosessen som en hermeneutisk spiral hvor studenten veksler mellom nærhet og distanse og hvor eksisterende kunnskap utfordres og bygges på gjennom de erfaringer studenten gjør seg i oppgaven, i veiledning og i refleksjon. Det er en refleksjon-over-handling som er starten på en framtidig refleksjon-i-handling for å bruke Schöns begreper (2001).

I tillegg formidles kunnskapen fra en mer erfaren ergoterapeut til studenten, fra ekspertten til novisen som Dreyfus og Dreyfus ville sagt det (1986). Formidlingen kan skje ved at novisen

observerer den erfarne eller gjennom at de sammen reflekterer over novisens handlinger og den erfarne utfordrer novisens refleksjon og formidler sine erfaringer i en tilsvarende situasjon. Kunnskapen studenten tilegner seg, er indeksert til oppgaven, til veileder og til studenten selv. Studentene trekker fram viktigheten av å ha et slikt samarbeid med veileder, hvor studenten og hennes lærebehov er i fokus og veileder deler av sin kunnskap. Det skaper trygghet og forutsigbarhet og muligheter for vekst og læring. Studentene vektlegger også at veileder er ergoterapeut og ikke tilhører en annen yrkesgruppe<sup>25</sup>, *For at du har et menneske som har forutsetning for å forstå hva du mener* (Hanne). Student og veileder vil da tilhøre samme språkspill og den kunnskapen som formidles gjennom språkbruken og handlingene i språkspillet har et ”taust” element fordi grunnlaget i kunnskapen ikke er nedskrevet eller uttalt, men finnes i erfaringen, i handlingene og i det kulturelle fellesskap som ergoterapeuten og studenten er medlemmer av. Det er en erfart handlingskunnskap som formidles og tilegnes.

#### **4.4.2 Å utøve ergoterapi og få anerkjennelse for det - Jeg er jo ergoterapeut**

Når studentene utøver ergoterapi og opplever at de får til eller mestrer oppgavene, opplever de seg som kompetente og de får en positiv opplevelse av å være ergoterapeut. Opplevelsen kommer på forskjellige tidspunkter i studiet, men knyttes spesielt til utførelsen av ergoterapioppgaver i praksis og til arbeid med pasienter. Selv om de i første praksis ikke skjønner og ikke hadde kontroll på alt som skjedde, opplevde de seg som *mini-ergoterapeut* (Hanne) når de får være delaktig i ergoterapeutoppgaver som veilederen iverksetter i forhold til pasienter.

I utøvelsen av ergoterapi blir deres kompetanse synliggjort gjennom de handlinger de gjør. Denne kompetanse vurderes ut fra de reaksjoner deres handlinger avstedkommer hos dem selv, pasienten, samarbeidspartnere og andre i deres omgivelser. De positive reaksjonene, anerkjennelsen, trekkes fram som betydningsfull fordi *alle trenger å få anerkjennelse* (Hanne).

---

<sup>25</sup> I enkelte tilfeller kan veileder i praksis ha en annen faglig bakgrunn. Det vil ikke skje i de første praksisene, men kan skje i praksis siste studieår.

*Når du er i en situasjon trenger det egentlig ikke være noen som sier noe til deg eller gir deg tilbakemelding. Du føler du er i en Flow<sup>26</sup>; Det her er artig, du mestrer situasjonen, du føler at du har noe å komme med. Og om der ikke ble løsning nødvendigvis på alt så kan det blir løsning på noe. Og du opplever at du har vært i en god dialog med en eller annen. Gjerne den brukeren det gjelder. Ja, da føler man seg jo veldig bra (Hanne).*

Denne anerkjennelsen av seg selv, mener studentene er viktig fordi de som framtidige ergoterapeuter må både tørre å anvende kompetansen de har og også formidle til pasienter og samarbeidspartnere at de er kompetente: *det her er jeg faktisk flink på (Mette).*

Når studentene får mer ansvar og tillit til å jobbe mer selvstendig i forhold til pasientene opplever de enda tydeligere konsekvenser av og tilbakemeldinger på sine handlinger.

Det de gjør har betydning for en annen person. Når de ser at pasientene har nytte av handlingene, at de er fornøyd og at handlingene er viktige i pasientenes liv, opplever studentene glede, tilfredsstillelse og stolthet. De får bekreftelser på egen kompetanse og på de valg og prioriteringer de har gjort. De blir berørt; de har sterke emosjonelle opplevelser som setter seg i dem og som forsterker en tilknytning til en faglig identitet.

*Og det er ikke så synlig, men det er sånne situasjoner som du tar inn i hjertet ditt og gjemmer. For om du har [gode] karakterer eller om du har et betydningsfullt menneske som synes at du har gjort noe bra, så betyr ikke det like mye som at den faktisk gjelder [er fornøyd]. [...] Det er jo det som er målet, at den personen har fått en del av det han trengt (Hanne).*

*En episode var en ung mann skulle som skulle flytte for seg selv. Hva det betydde for han å få nøkkelen. Og veien dit for å få nøkkelen til leiligheta si; Hva vi måtte planlegge å gjøre sammen og motivere han. Det var en lang jobb. Og så er han så fornøyd; Tenk det her er mitt, sier han. Og bare være der. [...] Det er ergoterapi. Det var da jeg skjønnte at dette var det rette yrket (Laila).*

Studentene ble møtt med respekt og fikk anerkjennelse for det de gjorde i fellesundervisningen i siste studieår. De andre helsefagstudentene visste mer om ergoterapi og forsto mer nå enn tidligere hva ergoterapeuter gjorde. I tverrfaglige møter i praksis fikk studentene ansvar ved at de fikk tildelt oppgaver. De formidlet hva ergoterapeutene hadde gjort i forhold til en pasient og pasientens framgang. De andre faggruppene henvendte seg direkte til studentene og lyttet til de. Studentene opplevde at de ble møtt som om de var ergoterapeuter og at dette var en anerkjennelse av deres kompetanse og posisjon i teamet.

---

<sup>26</sup> Flow er en mental tilstand hvor personen er oppslukt av hva han gjør. Tilstanden er karakterisert ved at personen er fokusert, energisk, fullstendig involvert i oppgaven og har en opplevelse av å lykkes i aktiviteten. Begrepet ble presentert av psykologen Mihaly Csikszentmihalyi, og er anerkjent og anvendt innen flere felt i tillegg til psykologi ([http://en.wikipedia.org/wiki/Flow\\_\(psychology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Flow_(psychology)))

I følge Gahnström-Strandqvist et al. (2000) har flere studier vist at det er viktig for utvikling av en faglig identitet at ergoterapeuter opplever seg som kompetent. Jeg vil anta at dette også gjelder for ergoterapeutstudenter. En students opplevelse av å være kompetent innebærer å være i stand til å forholde seg til og løse de utfordringer de står overfor og slik oppnå en balanse i tilværelsen. Å oppleve seg kompetent stimulerer til mer aktiv deltakelse i egen læring og utvikling (Chickering og Reisser 1993).

I Gahnström-Strandqvist et al. (2000) sin studie opplever ergoterapeutene gode tilbakemeldinger på samme måte som studentene i mitt materiale. Tilbakemeldingene bekrefter den identitet man har eller er i ferd med å danne. Den anerkjennelsen man får i positive tilbakemeldinger støtter en positiv oppfattet identitet, mens motsatt vil det man oppfatter som negativ respons kunne påvirke hvordan man ser på seg selv i negativ retning (Ichiyama i Tice og Wallace 2003; Mead 2005). Når pasienten er fornøyd og de får tilbakemeldinger fra teammedlemmer og pårørende, oppleves det som en bekreftelse på faglige evner og kompetanse og gir ergoterapeutene stor tilfredsstillelse og stolthet. De positive tilbakemeldingene som ergoterapeutene og studentene får, gir en økt bevissthet om egen kompetanse og stimulerer til utviklingen av en faglig identitet.

*Establishing identity certainly involves growing awareness of competencies, emotions and values, confidence in standing alone and bonding with others, and moving beyond intolerance toward openness and self-esteem (Chickering og Reisser 1993 s. 173).*

Tilbakemeldinger fra omgivelsene kom også i form av forventinger. Familie og bekjente ba om råd og hjelp i forhold til konkrete problemer. De ble rådspurt av andre yrkesgrupper vedrørende tekniske hjelpemidler og ergonomi. I siste praksis ble de møtt med krav om å jobbe selvstendig. Omgivelsene så de som ergoterapeuter og hadde forventinger til hva de skulle prestere. Lærerne poengterte at ”Nå er dere er jo snart ergoterapeuter”. Forventinger fra lærere fremmer i følge Chickering og Reisser (1993) læring og kompetansebygging.

Å bli møtt med forventninger handler om å stå overfor en utfordring. Når studenten er klar for utfordringen er hun trygg nok på egen kompetanse til å møte utfordringen med et positiv svar. Når andre ser oss som ergoterapeuter er det lettere å definere seg selv som nettopp ergoterapeut. At studentene ble møtt med disse forventningene fikk de til å ”vokse” som ergoterapeut.

Forventningene kan også synliggjøre en tvil på egen kompetanse og identitet, slik en av studentene opplevde det. Når andre yrkesgrupper møtte henne med ”*Du som er ergoterapeut, det her kan vel du?*” (Mette) ble hun usikker og tvilte på egen kompetanse, samtidig som hun ble ergerlig på seg selv for at hun ikke stolte på egen kompetanse. *Det var så rart når andre sa det. Det er greit at du har tenkt det inni deg. [...] Jeg kan så ufattelig masse. Men så er jeg ikke så flink å få det fram* (Mette).

Jeg tror at utfordringen som lå i forventningene ble for skremmende for studenten fordi hun var utrygg på egen kompetanse og tvilte på om hun ville mestre de oppgaver som lå i utfordringen. Eller sagt med Mead (2005) gav ikke disse forventningene gjenklang i Mette, hun kjente ikke seg selv igjen i det som ble forventet. Hennes selvoppfatning påvirket hvordan hun oppfattet forventningene fra de andre (Ichiyama i Tice og Wallace 2003).

### Oppsummering av erfaringslæring

Praksis og ferdighetstrening gir egenerfaring i utøvelse av ergoterapi. Når studentene lærer gjennom egne erfaringer (learning-by-doing) intensiveres læringsutbyttet. De handler bevisst og reflekterer over sammenhengen mellom teori og erfaringer fra praksis. Fra veiledere i praksis, ekspertene, får de hjelp til å se denne sammenhengen og til å reflektere over egen kunnskap og alternative handlemåter i konkrete situasjoner. De får også hjelp når veileder deler sine erfaringer og gir studentene tilgang til sin personlige kunnskap og til faggruppens kulturelle kunnskap. Kunnskapen som formidles fra veilederne og som studentene tilegner seg er en erfart og indeksert handlingskunnskap som rommer både ferdigheter, fortrolighet og dømmekraft knyttet til de situasjoner kunnskapen læres og anvendes i. Kunnskapen er sentral i ergoterapifaget og slik forstår studentene mer av hva ergoterapi er og de blir i stand til å delta i ergoterapeutenes språkspill.

Studentene opplever en økende grad av selvstendighet og mestring i utøvelse av ergoterapioppgaver. De får anerkjennelse for utøvelsen gjennom tilbakemeldinger fra egne opplevelser, pasienters tilfredshet og andre faggrupper respekt for deres handlinger. Personer i omgivelsene forventer at de skal mestre ergoterapioppgaver. Tilbakemeldingene bekrefter at de er kompetente og stimulerer utviklingen av en faglig identitet. De opplever seg som ergoterapeuter.

## 4.5 ”Puslespillet” ergoterapi

### 4.5.1 Læreprosessen; erfaringer og teori kobles sammen

Tidlig i studiet klarer ikke studentene å skjønne hva ergoterapi er og opplever ergoterapi som et fag som er vanskelig å forstå. *Når du ikke helt vet hva du driver med [...] og ikke har fått det totale bildet på det. Da kan det bli litt sånn at [man synes] det er for vanskelig* (Hanne). De samler og får undervisning i ulike deler eller ”puslespillbrikker” av faget, men fortsatt er brikkene for få og de har for liten kjennskap til ergoterapi, til at undervisningen danner et gjenkjennbart eller forståelig mønster for hva ergoterapi er. Studentene vet heller ikke hvordan brikkene skal legges for å danne et mønster. De opplever sin studiehverdag som kaotisk og diffus og er utålmodig i forhold til å finne ut hva ergoterapi er.

*Når du går inn i et yrkesvalg så kan jo noen ting virke mer utilgjengelig enn andre. Og det føltes vel sånn med ergoterapien. Det var for diffust [...] Ergoterapi er veldig hånd i hanske med erfaring, altså praksis og teorien. Jeg tror ikke jeg skjønnte det når jeg begynte. Det var sånn som jeg skjønnte etter hvert. Og inntil du skjønner det så har du den uroa i deg at du hele tiden driver og leter, kanskje litt uten mål og mening, for du vet ikke hva du leter etter. Så det er noe med å ha tid nok til å vente på at erfaringen skal komme, og det har man jo ikke som student, da alt skal på plass med en gang (Hanne).*

Læring er i følge David A. Kolb<sup>27</sup> en spennings- og konfliktfylt prosess (Kolb i Wahlgren, Høyrup et al. 2002). Læring som er grunnsteinen i all utdanning, har utgangspunkt i spenningen mellom det studentene kan og mestrer og det de ikke kan og forstår. Det er i kaoset at de møter utfordringer de ikke mestrer og skjønner. Det kaos som studentene opplever er, slik jeg ser det, starten på læreprosessen hvor kaoset igangsetter behovet for å lære.

De har vansker med å se betydning av og nyttiggjøre seg av ulik undervisning ved at de ikke klarer å sette den i en sammenheng som gjør at de forstår faget. De skjønner ikke sentral og allmenn ergoterapiteori da de ikke kjenner ergoterapi tilstrekkelig til å forstå hvordan man kan anvende den allmenne ergoterapiteorien i spesifikke situasjoner. Teorien og dens anvendelse forklares, kanskje gjentatte ganger, men fordi studentene er i kaos, ”treffer” ikke undervisningen og forklaringene som gis, studentene.

---

<sup>27</sup> David A. Kolb (f. 1939) amerikansk læringsteoretiker. Bygger i sine arbeider på John Dewey, Kurt Lewin og Jean Piaget. Ser refleksjon som en integrert del av læringsprosessen og har utarbeidet modeller for refleksjon og læring; modell for erfaringsbasert læring (den første sammen med Robert Fry) (Wahlgren, Høyrup et al., 2002, Wikipedia, 2007)

*Det var mye, mye interessant i starten, men det kom på feil tidspunkt. [...] Jeg husker en forelesning vi hadde om MOHO<sup>28</sup>, ganske tidlig i oktober. Det første halve året så gikk vi og klødde oss i nakken; Hva er nå en ergoterapeut? Vi hadde ikke fått det inn. Og så begynne med MOHO, [...] det var jo kjempebra det som sto der, men vi kunne fått mer konkret om ergoterapeuten før vi begynte med MOHO (Laila).*

MOHO som overordna teoretisk modell i ergoterapi, er en teoretisk konstruksjon av hvordan man i ergoterapi forstår menneskelig aktivitet. Forståelsen av modellen er lettere jo mer erfaring med ergoterapi man har, slik jeg ser det, fordi man da har eksempler å knytte til teorien. I undervisningen om modellen illustrerer man begreper og sammenhenger i modellen ved hjelp av tenkte eksempler. Dette er eksempler som lærerne bringer inn, studentene har få egne eksempler å ta av. Det er lærernes erfaringer og forståelse som formidles i eksemplene og undervisningen. Disse blir nesten som en ny ”teoretisk” kunnskap fordi de nye studentene mangler egen erfaring å relatere teorien og eksemplene til. De vil følgelig ha vansker med å forstå modellen og hvordan den kan anvendes.

Nettopp de konkrete eksemplene trekker studentene fram som noe de savnet i starten. De manglet fortellinger fra praksis som kunne gitt en annen innføring i ergoterapi enn undervisning om teoretiske modeller.

*Jeg skulle ønske at det hadde vært en time med masse ergoterapeuter som satt og fortalte; dette gjør jeg. For å få et utgangspunkt for å skjønne det selv, at det [ergoterapi] er så mye (Laila).*

Noen eksempler får likevel studentene i starten ved at de er ute i mini-praksis<sup>29</sup> hvor de får noen eksempler på hva en ergoterapeut kan gjøre, men mini-praksis er antakelig ikke nok. Det gir ikke studentene nok ”erfaringsknagger” å henge teorien på.

---

<sup>28</sup> MOHO, Model of Human Occupation (Kielhofner 2002) er en av flere grunnleggende teoretiske modeller i ergoterapi vedrørende menneskelig aktivitet. Den er valgt som hovedmodell i ergoterapi ved ergoterapeututdanningen. MOHO er en teori som på et overordna nivå forklarer hvordan mennesket som system samspiller i sine omgivelser gjennom aktivitet. Den er overordna også i betydningen at den forsøker å samle ulike perspektiver på menneskelig aktivitet i en modell. Den må suppleres med mer grunnleggende teori for å forstå alle de mekanismer som spiller inn når mennesket er i aktivitet. For eksempel må man også trekke inn anatomi og biomekanikk for å forstå bevegelse. Samtidig forfekter modellen å være så overordnet at alle ergoterapeuter uavhengig av arbeidsfelt, arbeidssted og samfunns- eller kulturell tilknytning kan bruke den. Den er en modell som må forstås og som trenger praksis og eksempler som illustrerer modellen og gir forståelsen. Samtidig kan den være vanskelig å ta direkte i bruk i praksis. Det er utarbeidet en rekke redskaper med utgangspunkt i modellen som konkretiserer og relaterer modellen mer direkte til praksis. Eksempler er aktivitetsanalyser og interessesjekklister. Slik kan modellen brukes for å forstå og forklare praksis på et overordna nivå, mens redskapene anvendes for å utøve ergoterapi i praksis.

### Eksempellæring - Da begynner du å henge all teorien på de historiene

Etter hvert i studiet møter studentene erfarne ergoterapeuter som i undervisning kommer med eksempler på utøvelse av ergoterapi når de forteller historier fra praksis hvor de beskriver handlinger og opplevelser i pasientsituasjoner. De hjelper til med å konkretisere ergoterapi for studentene og gjøre faget mindre *diffust* (Hanne) og gir de flere ”erfaringsknagger” som studentene anvender for å forstå den teoretiske undervisningen:

*Det var det hun sa. [...] Nå skjønner jeg, nå ser jeg sammenhengen. Og så kunne man henge MOHO på den knaggen, og en masse andre teorier og redskaper (Laila).*

For å bruke Hannes puslespillmetafor, fungerer historiene som ”puslespillbrikker”brikker som passer sammen med andre brikker som studentene har samlet (andre eksempler, teori, erfaringer, m.m.). Brikkene legges sammen og blir en større del av deres ergoterapibilde. Studentene utvider sin forståelse av faget, de lærer.

*Du forstår jo ikke alt med en gang og kan ha litt identitetskrise på et vis [...] Men jeg har fått mer kunnskap etter hvert. Det er mange ting underveis som du ikke forstår og så plutselig når du har samla all informasjonen, så begynne du å henge det på knagger. Altså hele puslespillet samler seg og så begynner du å forstå (Hanne).*

Denne måten å knytte sammen teori og fortellinger fra praksis, omtales i blant annet i sykepleielitteratur som eksempellæring (Drageset 2006). Eksempellæring handler om å bruke eksempler eller historier for å illustrere utøvelsen av et fag og løfte fram begrunnelser, refleksjoner, vurderinger som ligger bak handlingene. Studentene anvender eksemplene i sin læreprosess hvor de reflekterer over faget ved å knytte sammen *teori, begrunnelse, skjønn, holdning og handling* (ibid. s.48). Historiene fungerer også som eksempler som tydeliggjør og formidler den erfarne ergoterapeutens kompetanse. Ingela Josefsson (1991) mener at formidling av slike praktiske eksempler, eksempellæring, er en god måte å synliggjøre den erfarne ergoterapeutens fortrolighetskunnskap (og dømmekraft; min tilføyelse) for studentene.

I utgangspunktet må fortrolighet og dømmekraft prøves ut og oppleves for å forstås og erkjennes. Men her kan eksemplene tale til studentene og etter hvert som de får mer erfaring forstår de historienes fulle betydning; de får innsikt i kunnskapen som ligger bak og fortellingene både inneholder og illustrerer bruken av sentrale begreper i faget. Studentene er mer eller mindre kjent med begrepene og får gjennom fortellingene hjelp til å forstå de inneforståtte begrepene som er en viktig forutsetning for deltakelse i de språkspill

---

<sup>29</sup> I mini-praksis besøker de en ergoterapeut i praksis i 15 timer over tre dager. De intervjuer ergoterapeuten, følger henne i arbeid og observerer hennes utførelse av ergoterapioppgaver ofte i forhold til pasienter.



ergoterapeutene deltar i. I følge Wittgenstein (i Johannessen 1998) kan man lære begreper gjennom eksempler. Slik kan studentene vinne innsikt i ergoterapeutenes kunnskap og fagspråk, noe som er viktig for en inntreden i faggruppens identitet. På den annen side er det en indeksert kunnskap som formidles da den er knyttet direkte til ergoterapeuten som forteller og kunnskapsbærer. Med indekseringen som forbehold bør studentene vurdere om kunnskapen også er indeksert til ergoterapeutene som faggruppe; gjelder den for alle ergoterapeuter? Er den allmenn ergoterapikunnskap?

### Refleksjon over teori og praksis - Jeg koblet modellene på praksis

Videre refleksjon hvor studentene ikke bare setter sammen andres historier med teori, men hvor de bringer inn egne praksishistorier og egne erfaringer, har vært et viktig hjelpemiddel i deres læreprosess. Spesielt i praksis øker graden av refleksjon.

*Det var der jeg forstod modellene, ute i praksis. Man kunne lese om dem, men når jeg kom dit, da koblet jeg. [...] I alle mine praksisperioder gikk det utrolig mye tid på å tenke og koble og reflektere. Jeg koblet modellene på praksis (Jenny).*

Refleksjon handler her om å se seg selv og sin handling og analysere egen handling ved hjelp av begreper og/eller teori (Wahlgren, Høytrup et al. 2002 s. 90). Jenny konkretiserer sine erfaringer ytterligere: *Skulle jeg lære om utfallene av slag, så måtte jeg tenke på pasientene; hun hadde det i armen og da var det sånn og sånn.*

Dette møtepunktet mellom handling og refleksjon over handling er i følge Molander (1996) utgangspunktet for læring av praktiske elementer i praktiske fag. Studentene hanler selv og observerer andre som utøver faget. De reflekterer over hvordan ting gjøres og hvilke alternative handlemåter som finnes. Her reflekterer studentene ved å bruke de teoretiske modellene som referanseramme. De analyserer hendelsene fra praksis ved hjelp av begreper fra teorien og på denne måten forstår de praksis på en annen måte og motsatt forstår de teorier og modeller bedre når de belyses ved hjelp av praktiske eksempler. Slik utvider studentene sin forståelse av egne erfaringer og de oppnår en sammensatt forståelse av ergoterapi.

Hanne trekker også fram de tette båndene mellom teori og praksis i ergoterapi når hun mener at praksis og teori er *hånd i hanske* (Hanne). Hun mener at man ikke kan lese seg til en forståelse av ergoterapi og at praksis er nødvendig for å forstå teorien og omvendt. Hun har anvendt teori (MOHO) for å forklare sine vurderinger og begrunnelser til samarbeidspartnere i praksis.

*Jeg tenker på MOHO; [...] Jeg synes det er kjempenyttig å ha den i bakgrunnen, for du kan forklare, du kan sortere og plukke ting fra hverandre og sette det sammen igjen, sånn at du forstår det og sånn at andre forstår det. Jeg har brukt den modellen for å forklare ting til andre yrkesgrupper som aldri har hørt om MOHO (Hanne).*

Studentene knytter erfaring til teori og omvendt. Her kan man se forholdet mellom teori og praksis som en vekselvirkning, hvor god teori beskriver eller speiler praksis og at man kan forstå praksis eller forklare det vanskelige i praksis ved hjelp av teori. Slik kan teoretisk kunnskap ligge til grunn for handlingskunnskap (Saugstad og Mach-Zagal 2003; Nortvedt og Grimen 2004). Man kan også si at studentene knytter sammen ”knowing what” med ”knowing how” for å bruke Dreyfus og Dreyfus begreper (Dreyfus og Dreyfus 1986).

Slik er refleksjon et grunnlag for læring. Ved å tenke over, vurdere og analysere de erfaringene man gjør seg, kan man bearbeide erfaringer eller situasjoner som oppleves som utfordrende eller problematiske. Gjennom refleksjon oppnår studentene ny forståelse av situasjonen slik at den oppleves som harmonisk og ryddig; de har lært noe av situasjonen (Dewey 1993 i Wahlgren, Høystrup et al. 2002; Pettersen 2005a). Det skjer en endring av egen oppfattelse av situasjonen i løpet av refleksjonen. Når refleksjon kan defineres som et *redskap til forbedring av handling* (Wahlgren, Høystrup et al. 2002 s. 91), innebærer det i denne sammenhengen læring eller utvikling av faglig innsikt som studentene tar med seg i neste situasjon hvor de utfører ergoterapihandlinger.

#### Forståelsen - Jeg begynte å få en viss oversikt over hva vi holdt på med

Studentene opplever at de skjønner hva ergoterapi er og at de har fått en viss oversikt over ergoterapifaget, et stykke ut i studiet. Lære- eller forståelsesprosessen skjer både gradvis og i plutselige sprang, og spesielt i praksis opplever de ”forståelses-topper”. *Det var jo i praksisene jeg har skjønt hva det dreier seg om (Jenny).*

Når studentene kommer ut i andre år har de lagt bak seg teoriundervisning, ferdighetstrening og praksis. De har med andre ord en sammensatt erfaringsbakgrunn å forstå faget ut fra. Studentene har jobbet individuelt og i grupper. En faglig diskusjon i gruppe kan fungere som en utvidet refleksjon. Studentene bringer inn sine ulike tolkninger av hvordan de forstår teori. De har ulike erfaringer fra praksis, de bringer ulike ”puslespillbrikker” med seg til diskusjonen. Erfaringer settes opp mot hverandre og diskuteres, ”brikkene” prøves mot hverandre og noen passer sammen og andre ikke. De skjønner hvilke ”brikker” som hører til og hvilke som ikke gjør det – hva er ergoterapirelevante erfaringer og hva er det ikke. Gjennom diskusjonen blir studentene i stand til å legge en større del av ”puslespillet” – de

forstår mer av ergoterapi som fag. Noen ganger skjer forståelsen gradvis og noen ganger får studentene de store aha-opplevelsene:

*Jeg føler at det kom gradvis, og det kom seint. [...] Det var diskusjoner; vi var en del frustrert husker jeg. Og da jeg hadde pugget MOHO på kryss og tvers, hadde jeg begynt å få ting på plass der [få teorien på plass] og så litt sammenhenger, litt sånne store bilder. Så begynte jeg å se at det her var noe fornuftig. Men det måtte være uti andre året.[...]*

*Jeg så lyset og det var en helt utrolig opplevelse. Det var sånn aha-opplevelse som bare slo meg rett i bakken. Jeg begynte å få en viss oversikt over hva vi holdt på med og hva jeg skulle være på utkikk etter. [...] Hva er det vi vil og hva er det vi gjør? Hva er det vi vet og hva er det vi skal vite? Det var nå ergoterapeuten som begynte å få litt kjøtt på bena. Jeg viste lite om mye da jeg startet på studiet, så jeg hadde liksom ikke helt oversikten. Og så begynte det å falle på plass og det var jo godt (Laila)..*

Studentenes lære- eller forståelsesprosess kan sees som en hermeneutisk spiral. De forstår det de forstår fordi handlingene som forstås har skjedd i en bestemt sammenheng og de tolkes med den erfaringsbakgrunn eller forforståelse som studenten tar med seg inn i situasjonen. Vekslingen mellom å se på det store faglige bildet, som her er ”hva er ergoterapi?” og å reflektere over enkelthendelser eller deler av faget som teori eller praksis, kan i følge bl.a. Nortvedt og Grimen sees som vekslingen mellom helhet og del i en hermeneutisk spiral. Delene tolkes og forstås ut fra helheten og helheten tolkes og forstås ut fra delene (Nortvedt og Grimen 2004; Thomassen 2006; Henriksen 2007; Wikipedia 2007a). Gjennom tolkningsprosessen og vekslingen mellom helhet og del som studentene er i når de reflekterer, forandres og utvides deres forståelse både av teorien eller erfaringene, men også av ergoterapi som helhet.

#### **4.5.2 ”Puslespillet” blir aldri ferdig.**

Studentene møter også ergoterapeuter som fortalte om hvordan man kan fortsette å lære og utvikle sin forståelse av ergoterapi også etter utdanning. En ergoterapeut fortalte om sine frustrasjoner i forhold til å møte forventninger på hva hun som ergoterapeut skulle kunne og at hun selv opplevde å ha en annen kompetanse. Hun valgte en søkende og utadvendt holdning;

*Det var holdningen jeg synes var så god. Hennes horisont stoppet ikke når hun fikk vitnemålet sitt. Da begynte hun å lære mer og hadde veldig åpen og utadretta holdning. Jeg tror at jeg tok den [holdningen] med meg videre (Hanne).*

At den erfarne ergoterapeuten har vist sin frustrasjon, usikkerhet og fortsatte lærebehov som nyutdannet, har tydelig gitt gjenklang i Hanne som student. En viss spenning og engstelse for hvordan man skal takle jobblivet alene som nyutdannet ergoterapeut, opplever alle

studentene. At en erfaren ergoterapeut kommer inn og forteller at også hun har vært gjennom dette, kan bidra til en ufarliggjøring av framtiden og en reduksjon av egen engstelse i forhold til denne. Fortellingen synliggjør også en livslang læreprosess. Ergoterapeuten var opptatt av *hvem kan noe som jeg kan ha nytte av og lære av* (Hanne). Selv om ergoterapeuten er ferdig med sine studier er hun fortsatt opptatt av å lære. Dette kan være med å synliggjøre for studentene at de etter 3 års ergoterapeututdanning ikke har tilegnet seg alle svarene og fortsatt vil lære mye når de kommer ut i praksis. Studenter vil gjerne vite alt med en gang. Når den erfarne ergoterapeuten kommer inn og synliggjør for studentene at hun fortsetter å lære, kan det bidra til å senke den frustrasjonen de opplever i forhold til alt de mener de burde kunne, noe Hanne bekrefter:

*Så det er noe med å ha tid nok til å vente på at erfaringen skal komme. Og det har man jo ikke som student. I alle fall ikke hvis man er utålmodig, da alt skal på plass med en gang (Hanne).*

Ergoterapeututdanning i Norge betegnes som en grunnutdanning. Begrepet er betegnende for nettopp det faktum at studentene fortsatt har mye å lære når de er ferdig med en 3-årig ergoterapeututdanning. Ergoterapeuters kompetanse innebærer også en indeksert handlingskunnskap som alltid vil utvikle seg så lenge de møter nye situasjoner, reflekterer og utvikler seg. Slik blir utøvelse av ergoterapi en livslang læring. Uansett hvor mye kunnskap og erfaringer, ”puslespillbrikker”, studenter og ergoterapeuter samler, eller uansett hvordan ”brikkene” settes sammen, vil ”puslespillet” eller forståelsen av ergoterapi aldri bli helt komplett. Som studenter møter de nye situasjoner, de tilegner seg nye brikker. Som utøvende ergoterapeuter vil de erfaringer de gjør seg i løpet av sin yrkeskarriere bli nye brikker som kan legges til spillet, noen kan til og med erstatte gamle brikker etter som deres forståelse endrer seg eller ny kunnskap erstatter gammel kunnskap. Også ergoterapifaget kan endre seg ved at ny kunnskap utdyper eller erstatter gammel kunnskap.

At ”puslespillet” ikke er lagt etter 3 års bachelorutdanning i ergoterapi synliggjøres av de erfarne ergoterapeutene, de er eksperter for å bruke Dreyfus og Dreyfus begrep, men de så lenge de utøver sitt fag vil de fortsette å lære. Dette peker på indeksikaliteten i ergoterapeutenes handlingskunnskap. Kunnskapen læres og utvikles i spesifikke situasjoner av gitte ergoterapeuter. Samtidig kan kunnskapen tilpasses og anvendes av ergoterapeuten i nye situasjoner og kunnskapen gjøres allmenn av ergoterapeuten som kunnskapsbærer. Nye situasjoner vil alltid oppstå, ergoterapeuten anvender sin kunnskap og lærer av de nye situasjonene. Deres kunnskap endrer seg som i en hermeneutisk spiral og dermed blir

læringen livslang. Dette trekker også ergoterapeutene i Taranrøds (2001) materiale fram, de utvikler seg fortsatt og det er viktig for faglig utvikling og identitet, å ha mulighet til kontinuerlig læring i yrket sitt.

#### Oppsummering av ”puslespillet” ergoterapi

Studiestarten oppleves som kaotisk og diffus. Studentene hadde vansker med å forstå hva ergoterapi er og med å skjønne sammenhengen mellom teoriundervisning og utøvelsen av ergoterapi. De manglet konkrete praksiseksempler og egne erfaringer som kunne hjelpet de å forstå teori og modeller og deres anvendelse.

Gjennom eksempellæring får studentene tilgang til konkrete praksiseksempler, til erfarne ergoterapeuters handlingskunnskap og til ergoterapeutenes fagspråk. Tilgangen til språket er viktig for deres forståelse av ergoterapi og for opplevelsen av en faglig identitet. I refleksjon over handling og erfaring i praksis og ferdighetstrening bruker studentene teori og modeller som referanserammer og utvikler sin handlingskunnskap i ergoterapi. Når studentene har en sammensatt erfaringsbakgrunn med både teoriundervisning, ferdighetstrening og praksis, begynner de å få oversikt over faget og forstår hva ergoterapi er.

Studentene møter ergoterapeuter som støtter studentene i deres læreprosess, når de skjønner at også erfarne ergoterapeuter fortsetter å lære. De opplever et fellesskap med ergoterapeutene som selv om de er merkompetente også er lærende. Utdanningen studentene har påbegynt er starten på en livslang læreprosess.

## 5.0 AVSLUTNING

Mitt utgangspunkt for dette prosjektet var situasjonen på ergoterapeututdanningen med studentenes evaluering av sin studiesituasjon hvor de opplevde en utydelig studiestart i forhold til å finne ut *hva i all verden er egentlig ergoterapi?*, og deres opplevelse av at ergoterapeutstudenter har *svak identitet som faggruppe*. Ut fra dette ønsket jeg å forstå hvilke prosesser og hendelser som studentene går igjennom i studietida i forhold til å utvikle en faglig identitet. Jeg tok derfor utgangspunkt i problemstillingen: **Hvordan oppfatter og beskriver nyutdannede ergoterapeuter utviklingen av sin faglige identitet?**

I denne oppgaven har jeg ved hjelp av teori fortolket hvordan de tidligere studentene opplevde sin studietid relatert til faglig tilknytning og identitet. Deres møter med ergoterapeutforbilder har vært viktige for dannelsesprosessen. Forbildene har konkretisert ergoterapi for studentene og deres handlinger har gitt studentene idealer å strekke seg mot. Gjennom erfaringslæring har studentene forstått sammenhengen mellom teori og utøvelse av ergoterapi. Gjennom egne handlinger har de fått tilbakemeldinger som har bekreftet deres handlingskompetanse og stimulert utviklingen av en faglig identitet. Tilhørighet til egen studentgruppe har gitt tilhørighet mens møtene med andre helsefagstudenter var utfordrende.

Gjennom bruk av teori om identitet og handlingskunnskap har jeg forsøkt å få fram mer kunnskap om temaene som løftes fram. Kunnskapen er basert på informantenes fortellinger og er preget av min forforståelse, tolkning og nye forståelse. Jeg tror også at kunnskapen, selv om den er indeksert til de få studentene på denne spesielle ergoterapeututdanningen og til meg som lærer og forsker, også har en allmenn side. Når jeg gjennom bruk av teori har analysert materialet og når jeg har funnet støtte for mine funn i annen forskning, tror jeg at kunnskapen jeg har frambrakt i denne oppgaven, også kan gjelde for andre ergoterapeutstudenter. Jeg tror også at temaene er aktuelle for å forstå dannelsen av faglig identitet hos andre grupper av helsefagstudenter.

Flere av de temaene som kom opp i intervjuene tror jeg det er viktig å ta med seg og diskutere når framtidige planer for studietilbudet på ergoterapeututdanningen planlegges. Jeg vil derfor reflektere over noen av temaene i det følgende.

## 5.1 En god start?

Å utdanne seg til ergoterapeut handler om å tilegne seg ergoterapifaglig kompetanse, det vil si kunnskap, erfaringer, verdier og holdninger som kreves for å utøve ergoterapi. Etter utdanning vet man *hva* man skal kunne, *hvilke* problemområder man skal jobbe med, *hvordan* man skal løse disse problemene og man er faktisk i stand til å *gjøre* det. Det handler om å kjenne til ergoterapifagets muligheter og grenser og å komme til en erkjennelse og trygghet om at man har den kompetansen som skal til for å være ergoterapeut. Trygghet på opplevd kompetanse inngår i en faglig identitet (Chickering og Reisser 1993; Kielhofner 2001; Norsk Ergoterapeutforbund 2006).

Når studentene starter utdanningen med spørsmål om hva ergoterapi er og savner eksempler på hva ergoterapeuter gjør, handler det om å finne målet med sin utdanning; Hva er det de skal utdanne seg til? Hvordan preger denne usikkerheten om ergoterapi deres studiestart og hvordan forholder ergoterapeututdanningen seg til dette?

Å ikke vite hva ergoterapi er, kan hindre studentene å se målet, hvor de selv skal ende etter fullført utdanning. Når de ikke vet hva ergoterapi går ut på, blir det vanskeligere å tenke seg inn i framtiden som man i følge Almås og Sharf (1997; 2004) gjør når man i identitetsdannelsen tenker seg inn i hvem man vil være, hvilken gruppe man vil tilhøre.

Undervisning i første semester i ergoterapeutstudiet på dette studiestedet gis i tema som kan knyttes til fagets ideologiske, etiske og teoretiske grunnlag. Eksempler er emner som anatomi, helse og funksjonshemming, MOHO, aktivitetsbegrepet i ergoterapi og begynnende arbeid i aktivitetsanalyse. Det er en nokså ”teori-tung” undervisning med noen unntak. I ferdighetstrening i aktivitetsanalyse og aktivitetskartlegging får studentene gjennom egne erfaringer i undervisningen utdypet sin forståelse av aktivitet som teoretisk begrep gjennom trening i bruk av redskaper som kartlegger aktivitet.

Studentene har vansker med å skjønne sammenhengen mellom utøvelse av ergoterapi og teoretisk undervisning. De mangler erfaring og oversikt som kreves for å forstå teoriens fulle mening og plassere den i en faglig sammenheng. Denne plasseringen må de få hjelp til underveis i studiet. Man kan stille spørsmål om ergoterapeututdanningen ikke har lyktes i sin hjelp til studentene ved at de ikke har klart å synliggjøre teoriens plass og betydning i faget og slik gjort den forståelig for studentene. Eller at undervisningen ikke har truffet studentene ved

at den er plassert på et tidspunkt hvor studentene ikke er mottakelig for den – de har ikke erfaring som trengs for å ta inn og forstå denne undervisningen. Studentene mener selv at de har for få praksiseksempler å knytte teorien til. De har erfart at de skjønner mer av faget når erfarne ergoterapeuter kommer med eksempler på hvordan de jobber. Slike eksempler som både inneholder og illustrerer sentrale begreper og forståelsen av dem, kan formidle kompetanse og mening, slik Josefsson (1991) og Wittgenstein (i Johannessen 1998) sier. Gjennom eksempellæring kan man knytte sammen teori og praksis og synliggjøre ulike sider av den kompetanse som ergoterapeuter skal inneha og gi studentene en inntreden i fagspråket. Kompetanse og forståelse av fagspråket er viktig for studentenes inntreden i faggruppens identitet.

I undervisningen i første semester møter studentene i hovedsak lærere på ergoterapeututdanningen som er erfarne lærere, men de fleste av de har ikke arbeidet med pasienter på mange år. Man kan da undres om lærerne som underviser i teoretiske emner og som har praksiseksempler som er blitt fjerne i tid og opplevelse, når fram til studentene med sin undervisning og sine eksempler. Og som tidligere nevnt kan man spørre seg om studentene har forutsetninger for å forstå teori og modeller når de ikke har egne erfaringer og gode praksiseksempler å knytte den teoretiske undervisningen til.

Ergoterapeututdanningen har lenge vært klar over dette dilemmaet og har derfor lagt inn en mini-praksis ca. to uker etter studiestart. Som tidligere nevnt besøker studentene en ergoterapeut på hennes arbeidssted og ser nye eksempler på praksis. Etter praksis formidler studentene sine erfaringer til hverandre i muntlig form og de skriver en oppgave knyttet til ergoterapi på bakgrunn av sine erfaringer. Erfaringene og eksemplene som studentene sitter igjen med etter praksis blir de første selvopplevde praktiske ”knaggene” som de kan henge teoretisk undervisning på. Ut over mini-praksis møtte studentene få ergoterapeuter fra praksisfeltet i første semester, og man kan spørre om denne mini-praksien er tilstrekkelig. Gir den mange nok og mangfoldige nok eksempler til at studentene får utdypet sin forståelse av ergoterapi? Når så studentene opplevde at de var forvirret over hva ergoterapi var og at de ikke fikk nok hjelp i studiet til å finne ut hva ergoterapi som fag innebar, vekkes min undring om ergoterapeututdanningen gjennom slik studiestarten er lagt opp, har gjort ergoterapi for utilgjengelig for studentene. Jeg vet ikke, men jeg undres.



Man kan få svar på spørsmålet om hva ergoterapi er på to måter, slik jeg ser det. Man kan få svaret som en ordbaserte definisjoner og eksempler som sier noe om ergoterapi. Møtene med de erfarne ergoterapeutene kan gi studentene eksempler på hvem ergoterapeuter kan være og hva ergoterapeuter gjør når de utfører ergoterapi. Disse eksemplene synliggjør og konkretiserer ergoterapi og ergoterapeuten for studentene, og gir de et utenfra-syn på faget, de får vite om ergoterapi slik man får vite om teoretisk kunnskap. Selv om studentene etterspør disse eksemplene, er jeg mer usikker på om studentene kan oppnå en dypere forståelse og innsikt i faget med eksemplene som grunnlag.

Den andre måten er å lære ergoterapi gjennom erfaringslæring (learning-by-doing). Gjennom å delta i ergoterapeutisk virksomhet erfarer studentene. De lærer gjennom å gjøre og de tilegner seg ulike erfaringsnære sider av den handlingskunnskap som ergoterapeuter kan ha. Å utøve ergoterapi innebærer ikke bare tilegnelse av ny kunnskap i situasjonen, men også anvendelse av tidligere kunnskap og utprøving av den nye kunnskapen som utvikles i situasjonen. Det er en realistisk tilegnelse av handlingskunnskap fordi både ferdigheter, fortrolig og dømmekraft baserer seg på og fordrer erfaring for å læres. Kunnskapen som tilegnes er situasjonell og personlig, den er unik og er indeksert til studenten og situasjonen den er lært i. De lærer ergoterapi innenfra; gjennom handling og refleksjon over handling utvikler de en handlings- og erfaringsnær forståelse av ergoterapi som inngår i deres kompetanse. Gjennom erfaringslæringen vil de kunne oppleve å inneha kompetanse som inngår i det å være ergoterapeut. I handlingene synliggjøres også deres kompetanse, noe som muliggjør tilbakemelding. Gjennom tilbakemeldinger fra omgivelsene, og egen opplevelse i handling, får de bekreftelser og anerkjennelse på gyldigheten og verdien av handlingene og kompetansen. Dette finner vi også igjen i studiene til Gahnström-Strandqvist et al. og Taranrød (2000; Taranrød 2001). Reaksjoner på ergoterapeutens handlinger bekrefter kompetanse. Slike tilbakemeldinger kan slik jeg ser det, også fungere som tilbakemeldingene fra de signifikante andre, som i følge Mead (1967, 2005) bekrefter egen identitet. Når studentene opplever svak identitet og faglig forvirring, lurer jeg på om undervisningen i ergoterapeututdanningen tidlig nok tilrettelegger for erfaringslæring som gir studentene de erfaringer, opplevelser av kompetanse og tilbakemeldinger som de trenger for å lære ergoterapi å kjenne og starte utviklingen av en faglig identitet.

## 5.2 Forklaringsproblemet

Studentene opplever å ikke bli forstått av andre helsefagstudenter når de skal forklare hva ergoterapi er. Dette er kilde til usikkerhet og frustrasjon. De etterspør klare begreper og definisjoner som kan hjelpe de å forklare så andre forstår. Hva er det problematiske i disse forklaringsvanskene og studentenes forslag til løsning?

Alle ønsker å bli forstått av andre. Det handler generelt om et allment ønske om å kunne kommunisere med andre og for studentene handler det om at de har i oppdrag å formidle eget ståsted til de andre helsefagstudentene som et ledd i det tverrfaglige samarbeidet. Når de opplever å forstå andre, men ikke bli forstått selv, kan det gi en opplevelse av å mislykkes i sitt oppdrag.

Forskning viser at også erfarne ergoterapeuter har vansker med å forklare ergoterapi. Det er en stor variasjon i ordene som brukes og det er ingen felles enhetlige forklaringer, men mange forklaringer som knyttes opp til ulike former for ergoterapiutøvelse (Lycett 1991; Kelly 1996; Kinn 2001; Taranrød 2001). Ergoterapeutene bruker ord i sine forklaringer som også gjelder for andre profesjoner, mens fagspesifikke begrep brukes i mindre grad (Lycett 1991). Dette medfører i følge Lycett at man ikke klarer å synliggjøre det fagspesifikke i ergoterapi så folk forstår det, og at forklaringsproblemet er tegn på at ergoterapeuter ikke har en sikker faglig eller profesjonell identitet. Annen forskning viser at noen ergoterapeuter heller forteller hva en ergoterapeut gjør, de bruker eksempler, andre igjen vil heller vise gjennom handling hva ergoterapi er (Barnitt i Creek og Hume 1998; Kinn 2001).

Forklaringsproblemet finner vi også knyttet til andre faggrupper. For eksempel sykepleiestudenter synes det er vanskelig å beskrive sykepleie og begrepene de bruker er generelle og lite fagspesifikke. Når de klarer å være spesifikke er det konkrete gjøremål, eksempler, de bruker i sine beskrivelser (Skaug 1994).

I starten av studietida kan studentenes forklaringsproblemer forklares med deres manglende kjennskap til ergoterapi. Når de senere kjenner faget og forklarer ergoterapi ved hjelp av eksempler slik også ergoterapeutene og sykepleiestudentene gjør det, men fortsatt synes det er vanskelig å forklare, tror jeg man må reflektere over andre måter å forstå dette.

Studentene savner fagspesifikke begreper å bli forstått ut fra, og Lycett mener at når ergoterapeuter ikke bruker fagspesifikke begreper kan de ikke bli forstått. Kan virkelig løsningen på forklaringsproblemet være å bruke fagspesifikke begreper? Fagspesifikke begreper er ord som tilhører gruppen ergoterapeuter. Det er fagbegreper som ergoterapeutene har tilegnet seg gjennom utdanning og praksis og er ordene i ergoterapeutenes språkspill. Ergoterapeutene forstår ordene fordi de innehar sentral kunnskap i ergoterapi og de kjenner og utfører ergoterapihandlinger; de forstår fordi de er deltakere i språkspillet. For at andre skal forstå ordenes mening slik ergoterapeutene forstår de, må de andre delta i og være kjent i ergoterapeutenes språkspill, og kan man det når man ikke er ergoterapeut? Ergoterapeutenes språkspill er kun tilgjengelige for deltakerne i spillet, og dermed kan ikke de andre, de som står utenfor og ikke deltar i språkspillene, forstå ordene slik ergoterapeutene gjør det.

Det er det samla innhold i en profesjon, som for eksempel ergoterapi, som gjør den ulik fra andre og faget/profesjonen er unikt bare fordi fagutøverne har mestret helheten av faget. Det vil si at de er kjenner, er fortrolig med og anvender verdier, holdninger, kunnskapsgrunnlag, begreper og ferdigheter som faget bygger på. Ergoterapeutene er ergoterapeuter fordi de kjenner faget og virksomheten. Andre profesjoner og folk flest kan forstå deler men ikke alt fordi de står utenfor denne helheten (Mosey 1985). De er ikke deltakere i språkspillet og kjenner ikke virksomheten og faget som ergoterapeutene gjør det.

Å legge forklaringsproblemet på mangelen av fagspesifikke ord og andres manglende forståelse av forklaringer kan også forstås dit at ergoterapi best uttrykkes gjennom ord. Jeg tror ikke det er slik. Ordene som brukes er i seg selv ikke ergoterapi. Ergoterapi er et praktisk fag hvor kompetansen uttrykkes gjennom handlinger. Handlingene gir de fagspesifikke ordene mening. Det er kompetansen, erfaringene og handlingene som konstituerer ergoterapi – ikke ordene i seg selv. Å handle, å gjøre ergoterapi, var sentralt i studentenes tilegnelse av ergoterapi som fag. Ord, i form av teori og fortellinger, gav en inngang til faget, men ikke den samme dype erfaringsbaserte innsikten som handlingene gjorde. Når handlinger, ikke ord, var viktige nøkler til å forstå ergoterapi for studentene, kan man da forvente at andre skal forstå ergoterapi ved hjelp av ord?

Eksempler er konkrete beskrivelser av handlingene. Jeg mener at å forklare ergoterapi gjennom eksempler er en god forklaringsmåte dersom man samtidig forklarer begrunnelsene, teori, fagets grunnleggende antakelser og verdier, som ligger til grunn for handlingene. Jeg

tror ikke man kan se eksempler som forklaringsmåte som et uttrykk for svak faglig identitet slik Kinn og Lycett gjør det. Jeg tror heller man skal se det som et uttrykk for at ergoterapeutene og ergoterapeutstudentene skjønner at andre ikke forstår de fagspesifikke ordene og derfor velger eksempler for å nå fram til mottakerne med sine forklaringer. Wittgenstein (i Johannessen 1998) sier at man kan forklare gjennom eksempler når mottakeren ikke har forutsetninger for å forstå ordene. Og vil ikke bruk av mer fagspesifikke begreper i forklaringene, gjøre det enda vanskeligere for andre å forstå hva ergoterapi er? Og kanskje er det slik at det ikke er mulig for andre som ikke er ergoterapeuter, å forstå ergoterapi fullt ut – er ikke det å be om det umulige – må ikke de andre da være utdannet og praktiserende ergoterapeuter? Selv om mine tanker her ikke er en løsning på studentenes forklaringsproblem, kan kanskje en slik måte å se forklaringsproblemet på synliggjøres for studentene. Jeg tror at studentene da letter klarer å ”leve med” at andre ikke forstår de, og at de klarer å se verdien av å forklare gjennom eksempler framfor fagspesifikke begreper.

Men så er det slik at ergoterapi utøves på mange ulike arena, det finnes derfor mange ulike former for ergoterapipraksis og dermed også mange ulike eksempler på ergoterapiutøvelse. Eksempelene er med andre ord representative for bare enkelte deler ergoterapiutøvelsen og kan ikke dekke bredden i fagutøvelsen. For å finne gode måter å forklare ergoterapi vil utfordringen være å ta tak i det som er basis og fagspesifikt i all ergoterapiutøvelse og formulere det slik at det blir allment forståelig. Det handler om å abstrahere det fagspesifikke i ergoterapi til et allment språk som gjør det forståelig for andre som står utenfor ergoterapeutenes språkspill. Dette er en stor utfordring, antakelig for stor for en ergoterapeutstudent som ikke kjenner ergoterapi i sin fulle faglige bredde. Kanskje er dette en utfordring vi som utdanning og forskningsinstitusjon kan jobbe med?

### **5.3 Devalueringen**

Studentene opplever seg devaluert i forhold til andre studentgrupper og i forhold den posisjon de opplever ergoterapeututdanningen har i høgskolen. Når studentene i felleskursene møter andre helsefagstudenter møter de også egne og andre antakelser om hverandre. Disse antakelsene vil påvirke hvordan de forstår hverandre.

Ergoterapeutstudentene opplever seg devaluert av at andre helsefagstudenter ikke vet hva ergoterapi er og av at de oppfatter at andre har holdninger om at ergoterapeututdanning ikke

krever samme innsats som enkelte andre utdanninger. Hva handler dette om? Hvilke antakelser har de ulike helsefagstudentene om hverandre som uttrykkes og oppleves på en slik måte? Kan det være slik at manglende kunnskap om hverandre skaper manglende forståelse og respekt for hverandre? Studentene opplever ikke slike holdninger i praksis når de møter og samarbeider med de samme helsefaggruppene. Jeg tror at de gjennom praksissamarbeidet med hverandre lærer mer om hverandres virksomhet og dermed har et reelt erfaringsgrunnlag å forstå og respektere hverandre ut fra.

Ergoterapeutstudentene sammenligner seg med andre helsefagstudenter og opplever at de andre har en mer framtrædende plass i høgskolen. Kan det ha noe å gjøre med den status studentene opplever at de ulike gruppene har på høgskolen? Når studentene referer til fysioterapeutenes store pausekrok og at sykepleiestudentene er så mange, mens de selv er små og har klasserom innerst i gangen, kan det tolkes som symboler for betydning, status og makt i systemet. Kan det være slik at de oppfatter at de som vises best, har mest betydning?

Jeg tror at opplevelsen av devaluering også har en sammenheng med hvordan studentene oppfatter seg selv. Opplevelsen kan slik jeg ser det, både skyldes og bidra til et negativt selvsyn. Tenker man negativt om seg selv og sin gruppe, tolker man lettere andres signaler som negative. I følge Ichiyama (Ichiyama i Tice og Wallace 2003) er det hvordan man tror andre oppfatter en selv som påvirker ens egen identitet, mer enn hva de faktisk uttrykker eller mener å uttrykke. Man er alltid på leting etter bekreftelse på egen oppfatning og når man har en negativ oppfatning så vil man oppfatte respons fra omgivelsene negativt. Det man oppfatter som devaluering fra andre vil med andre ord forsterke et negativt selvsyn. Er det slik at når studentene i utgangspunktet er usikker på ergoterapi som fag og på egen faglig identitet, så vil de oppleve enda sterkere devaluering i de hendelsene som er referert til her? Vil det de oppfatter som budskap i hendelsene, gjøre de enda mer usikker på eget fag og egen identitet? Og ville det vært slik at hvis studentene visste hva ergoterapi var og opplevde sterk tilhørighet til egen faggruppe og sterk faglig identitet, så ville de i større grad klare å stå imot de opplevd negative tilbakemeldingene fra omgivelsene? Kanskje ville ikke pausekroken, antall studenter og at ergoterapi er et mindre kjent yrke, vært så viktig? Kanskje ville de opplevd seg positivt eksklusive og trygge fordi de var få i antall og andre visste lite om de som gruppe?

Samarbeid og holdninger til hverandre er uansett en interessant diskusjon å bringe med seg i kollegiet på høgskolen. Et av målene for felleskurset er nettopp å lære om hverandre og å

motvirke at slike holdninger får feste seg. Når en student forteller at man i felleskurset siste år ble møtt med respekt og at man visste mer om hverandre, tolker jeg det som et uttrykk for at utdanning har virket. De er utdannet innenfor eget yrke, men også som helsearbeider som forstår betydningen av hverandres arbeid og av tverrfaglig samarbeid.

## **5.4 Læreprosessen**

I ergoterapeututdanningen gjennomgår studentene en læreprosess. Gjennom erfaringslæring og teoretiske studier tilegner de seg teoretisk kunnskap og handlingskunnskap som utdanner dem til ergoterapeuter. Selv om læreprosessen er utfordrende, vanskelig og frustrerende så klarer de fleste studentene seg godt gjennom studietida. De har opplevd en forvirrende start, de har møtt gode forbilder og veiledere som har hjulpet de å finne veien og forstå faget. De har opplevd støtte i studentgruppene. De bærer med seg sterke pasienthistorier som har hjulpet dem å se betydningen av sitt fag og sin innsats. De har utviklet en ergoterapifaglig identitet, som selv om de opplever den som svak, faktisk er der. Studentene har fullført studiet, men er ikke utlært. Studiet er starten på en livslang læreprosess. Så lenge de praktiserer sitt fag, møter nye pasienter og nye situasjoner vil de fortsette å lære, slik flere teoretikere jeg har brukt i denne oppgaven viser. Hvis man knytter identitetsdannelse opp mot læreprosessen slik jeg har gjort i dette prosjektet, kan man kanskje si at studentene også har startet en livslang identitetsdannelse. Og kanskje er det disse livslange prosessene innen læring og identitetsdannelse vi som ergoterapeututdanning må synliggjøre bedre for studentene? Kanskje en slik synliggjøring kan gi ergoterapeutstudentene støtte i sine dannelses- og læringsprosesser og bidra til en sterkere faglig identitet? Uansett tror jeg at vi som ergoterapeututdanning har en jobb å gjøre i forhold til å kontinuerlig vurdere om vi gir studentene et best mulig studietilbud som utdanner de til dyktige og faglig trygge ergoterapeuter. Et best mulig studietilbud innebærer at innholdet i studietilbudet er oppdatert i forhold til nåtidig kunnskap og forskning innen ergoterapi. Det innebærer også at man strukturerer studiet og gjør noen didaktiske grep som sikrer at undervisningen når studentene og gir mest mulig nytte i deres lærings- og dannelsesprosess.

Den kunnskap om studentenes dannelsesprosess som jeg har tilegnet meg i dette prosjektet har sammen med de diskusjoner jeg har hatt med kolleger, gitt meg noen tanker og ideer til framtidige forsknings- og utviklingsprosjekter. Det vil for eksempel være spennende å jobbe videre med de tverrfaglige møtene og hvordan studentene møter hverandre der.

Videre tror at vi må se nærmere på starten av studiet. En god start er utgangspunktet for en god lærerprosess. Siden jeg samlet inn materiale til denne undersøkelsen, er noen ting gjort for å konkretisere ergoterapi mer for studentene, men jeg tror at det fortsatt er mye som kan gjøres. Kan vi for eksempel konkretisere ergoterapi mer ved tettere samarbeid med ergoterapeuter i praksis, ved eksempellæring? Kan vi anvende alternative undervisningsformer som didaktisk hjelpemiddel? En kollega utvikler Ergonet sammen med andre ergoterapeuter. Ergonet er et internettbasert læringsprogram hvor filmmateriale fra praksis er analysert ved hjelp av teori som belyser ergoterapikunnskap i handling. Det er en kunnskapsbase hvor hensikten er å samle og strukturere praksisnær ergoterapikunnskap som kan stimulere studentenes forståelse av ergoterapiutøvelse. Kan vi gjennom et bredere samarbeid med ergoterapeuter i praksisfeltet hente inn gode læringseksempler som vi gjennom Ergonet og annen undervisning, hjelper studentene å analysere og reflektere over?

Slike spørsmål og ideer og den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg i dette prosjektet, tar jeg med meg tilbake til ergoterapeututdanningen. Jeg ser fram til fortsettelsen!

## LITTERATUR

Almås, S. H. (2004). "Yrkesvalg og profesjonell identitet. Hvordan tenker helsefagstudentene - og bioingeniørstudentene spesielt - om sin fremtidige profesjonelle rolle?" Bioingeniøren 39(2): 6-7.

Atkinson, K. og B. Steward (1997). "A Longitudinal Study of Occupational Therapy New Practitioners in their First Years of Professional Practice: Preliminary Findings." British Journal of Occupational Therapy 60(8): 338-342.

Aukrustsenteret (2005). "Kjell Aukrust - Figurene: Reodor Felgen." Aukrustsenteret. fra <http://www.aukrust.no/KjellAukrust/figurene.html> 03.05.07

Benner, P. (1995). Fra novise til ekspert : dyktighet og styrke i klinisk sykepleiepraksis. Oslo [København], TANO i samarbeid med Munksgaard.

Bjørk, I. T. og M. S. Bjerknes (2003). Å lære i praksis: en veiviser for studenten. Oslo, Universitetsforlaget.

Bunkholdt, V. (1986). Lærebok i psykologi for helse- og sosialarbeidere. Oslo, Tano.

Bunkholdt, V. (1996). Kunnskap og omsorg : sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene. [Oslo], Tano.

Chickering, A. W. og L. Reisser (1993). Education and identity. San Francisco, Jossey-Bass.

Christiansen, C. H. (1999). "Defining Lives: Occupation as Identity: an essay on Competence, Coherence, and the Creation of Meaning." The American Journal of Occupational Therapy 53(6): 547-558.

Creek, J. og C. Hume, Eds. (1998). Occupational therapy : new perspectives. London, Whurr Publishers.

Disney (2007). "Donald Duck - Portretter - Petter Smart." Disney.no. fra <http://www.disney.no/DonaldDuck/andebby/portretter/pettersmart/index.html> 03.05.2007

Drageset, I. (2006). "Hva er gode sykepleiefaglige læringseksempler?" Klinisk sygepleje 20(3): 48-55.

Dreyfus, H. L. og S. E. Dreyfus (1986). Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York, The Free Press. A division of Macmillan, Inc.

Ekeland, T.-J., O. Iversen, et al. (2004). Psykologi for sosial- og helsefag. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Ergoterapeututdanningen (2001). Fagplan for ergoterapeututdanningen. Avdeling for Helsefag, Høgskolen i Tromsø.

Erikson, E. H. (1992). Identitet : ungdom og kriser. København, Reitzel.



Gahnström-Strandqvist, K., K. Tham, et al. (2000). "Actions of Competence in Occupational Therapy Practice." Scandinavian Journal of Occupational Therapy(7): 15-25.

Gundersen, D. og B. Berulfsen (2007). "Fremmedord Blå ordbok." Kunnskapsforlaget. fra <http://www.ordnett.no/ordbok.html?publications=2> 07.03.07

Guttu, T. (2007). "Norsk ordbok." Kunnskapsforlaget. fra <http://www.ordnett.no/ordbok.html?publications=23> 07.03.07

Henriksen, P. r. (2007). "Aschehoug og Gyldendals STORE NORSKE LEKSIKON." Kunnskapsforlaget, H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard) A/S og Gyldendal ASA fra <http://www.snl.no/index.html> 09.03.07

Håkonsen, K. M. (1994). Psykologi. Oslo, Universitetsforlaget.

Ikiugu, M. og H. Rosso (2003). "Facilitating professional identity in occupational therapy students." Occupational Therapy International 10(3): 206.

Jenkins, R. (2006). Social identitet. Århus, Academica.

Johannessen, K. S. (1984). "Kunst, språk og estetisk praksis. ." Norsk Filosofisk Tidsskrift 19(1): 9-41.

Johannessen, K. S. (1998). "Tause innslag i kunnskap og forståelse." Agora 3(4): 271-293.

Johannessen, K. S. (1999). Noen aspekter ved taus kunnskap : Forelesning ved Utviklingsprogram i universitetspedagogikk. PLF-rapport ; nr 2/99. Bergen, Program for læringsforskning. Universitetet i Bergen.

Josefson, I. (1991). Kunskapens former : det reflekterade yrkeskunnandet. Stockholm, Carlssons.

Kelly, G. (1996). "Understanding Occupational Therapy: An Hermeneutic Approach." British Journal of Occupational Therapy 59(5): 237-242.

Kielhofner, G. (1997). Conceptual Foundations of Occupational Therapy. Philadelphia, F. A. Davies.

Kielhofner, G. (2001). Ergoterapi - det begrepsmæssige grundlag. København, FADL's Forlag.

Kielhofner, G. (2002). A model of human occupation. Theory and application. Baltimore, Lippincott Williams & Wilkins.

Kinn, L. G. (2001). "Vi ser med andre øyne" Hvordan ergoterapeuter beskriver sitt fag og sin identitet. Det medisinske fakultet og Det psykologiske fakultet, Senter for etter- og videre utdanning. Bergen, Universitetet i Bergen.

Kjølaas, J. H. (2007). Profesjonskunnskap - teori eller erfaring. Samklang. Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke. M. Brekke og T. Tiller. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Kvale, S. (1997). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo, Gyldendal Akademisk.

Lauvås, P. og G. Handal (1990). Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo, J.W. Cappelens forlag a.s.

Lycett, R. (1991). "'Well, what is Occupational Therapy?' An Examination of the Definitions given by Occupational Therapists." British Journal of Occupational Therapy 54(11): 411-414.

Lykkeslet, E. (2003). Bevegelig handlingskunnskap : en studie i sykepleiens praksis. Institutt for pedagogikk, Det samfunnsvitenskapelig[e] fakultet. [Tromsø], Universitetet i Tromsø.

Lyons, M. (1997). "Understanding Professional Behaviour: Experiences of Occupational Therapy Students in Mental Health Settings." American Journal of Occupational Therapy 51(8): 686-692.

Mead, G. H. (1967). Mind, Self & Society from the standpoint of a social behaviorist. Chicago, The University of Chicago Press.

Mead, G. H. (2005). Sindet, Selvet og Samfundet. København, Akademisk Forlag.

Mead, G. H. og S. Vaage (1998). Å ta andres perspektiv : grunnlag for sosialisering og identitet : George Herbert Mead i utvalg. Oslo, Abstrakt forl.

Molander, B. (1996). Kunnskap i handling. Gøteborg, Bokförlaget Daidalos AB.

Mosey, A. C. (1985). "Eleanor Clarke Slagle Lecture, 1985: A Monistic or a Pluralistic Approach to Professional identity? ." American Journal of Occupational Therapy 39(8): 504 - 509.

Mulbjerg, U. og H. Brøbecher (2005). Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence : i professionsuddannelser. København, Munksgaard.

Norsk Ergoterapeutforbund (2004). NETFs målprogram 2004-2007. Oslo.

Norsk Ergoterapeutforbund (2006). Ergoterapeutenes samfunnskontrakt. Yrkesrolle og etiske retningslinjer. Oslo.

Nortvedt, P. og H. Grimen (2004). Sensibilitet og Refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag. Oslo, Gyldendahl akademisk.

Nygren, P. (2004). Handlingskompetanse : om profesjonelle personer. Oslo, Gyldendal akademisk.

Nylehn, B. og A. M. Støkken (2002). De profesjonelle. Oslo, Universitetsforlaget.

- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler. Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data. E. Fossåskaret, T. H. Aase og O. L. Fuglestad. Oslo, Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2005a). Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk. Oslo, Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2005b). PBL for studenten : en introduksjon til PBL for studenter og lærere. Oslo, Universitetsforl.
- Pilskog, L. B. (2005). "Hva er det vi formidler?" Ergoterapeuten 48(3).
- Repstad, P. (1998). Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag. Oslo, Universitetsforl.
- Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (1998). Rammeplan og forskrift. Ergoterapeututdanning. Norgesnettrådet, Kirke- Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Saugstad, T. og R. Mach-Zagal (2003). Sundhedspædagogik for praktikere. København, Munksgaard Danmark.
- Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker : hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus, Klim.
- Sharf, R. S. (1997). Applying career development theory to counseling. Pacific Grove, Calif., Brooks/Cole Pub. Co.
- Skaug, E.-A. (1994). Sykepleiefaglig identitet - en studie av betegnelsen "sykepleiefaglig identitet", og av sykepleiestudenters oppfatning av sykepleie som fag. Oslo, Institutt for sykepleievitenskap, Universitet i Oslo.
- Solvoll, M. A. (2004). Profesjon, identitet og autonomi i praksis og teori. Bodø, Høgskolen i Bodø.
- Summers, K. og C. Thurgate (2006). "An inter-professional approach to children's nursing education." Paediatric Nursing 18(9): 34-37.
- Svidén, G. (2000). "Different Approaches to Learning among Occupational Therapy Students." Scandinavian Journal of Occupational Therapy(7): 132-137.
- Taranrød, I. T. (2001). Ergoterapeuter om identitet. En studie om hva som kan fremme og hva som kan hemme en utvikling av faglig identitet. Det medisinske fakultet og Det psykologiske fakultet, Senter for etter- og videre utdanning. Bergen, Universitetet i Bergen.
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Oslo, Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag. Oslo, Gyldendal akademisk.

Thornquist, E. (1998). Klinikk, kommunikasjon, informasjon. Oslo, Ad notam Gyldendal.

Tice, D. M. og H. M. Wallace (2003). The Reflected Self. Handbook of self and identity. M. R. Leary og J. P. Tangney. New York, Guilford Press.

Wahlgren, B., S. Høyrup, et al. (2002). Refleksion og læring : kompetenceudvikling i arbeidslivet. København, Samfundslitteratur.

Wikipedia (2007a)."Hermeneutikk." Wikipedia Foundation Inc. fra [http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den\\_hermeneutiske\\_sirkel](http://no.wikipedia.org/wiki/Hermeneutikk#Den_hermeneutiske_sirkel) 11.10.07

Wikipedia (2007b)."Petter Smart." Wikipedia Foundation, Inc fra [http://no.wikipedia.org/wiki/Petter\\_Smart](http://no.wikipedia.org/wiki/Petter_Smart) 03.05.07

Wikipedia (2007c)."Reodor Felgen." Wikipedia Foundation. fra [http://no.wikipedia.org/wiki/Reodor\\_Felgen](http://no.wikipedia.org/wiki/Reodor_Felgen) 03.05.07

Wittgenstein, L. (1997). Filosofiske undersøkelser. Oslo, Pax.

Yerxa, E. (1998). "Occupation: The Keystone of a Curriculum for a Self-Defined Profession." The American Journal of Occupational Therapy 52(5): 365-371.

Tromsø, \_\_\_\_\_

Til ergoterapeut .....

### **Informasjon om deltakelse i prosjektet:**

#### **Å bli ergoterapeut – utvikling av faglig tilhørighet i ergoterapeutstudiet.**

Som student på hovedfag i helsefag ved Universitetet i Tromsø, Avdeling for Helsefag og Sykepleie, skal jeg gjøre et prosjekt rettet mot hvordan ergoterapeutstudentenes faglige tilhørighet dannes i ergoterapeututdanning.

Bakgrunn for prosjektet;

- Nyere forskning viser at ergoterapeuter og ergoterapeutstudenter har vansker med å forklare hva ergoterapi er og hvem de selv er faglig sett.
- Resultatet fra siste års studenttilfredshetsundersøkelse viser at studenter fra ergoterapeututdanningen ved Høgskolen i Tromsø, gir lav score på områder som gjelder faglige forhold ved utdanningen.
- Ergoterapeutstudentenes organisasjon, Ergon, formulerer at ergoterapeutstudenter har ”svak identitet som faggruppe”.

Formålet med prosjektet er å beskrive hvordan ergoterapeutstudenter opplever at deres ergoterapifaglige tilhørighet dannes i løpet av grunnutdanning i ergoterapi og hvilke forhold i utdanningen de mener er viktige for dannelsen av tilhørighet og for at de skal forstå og utøve ergoterapifaget.

Som lærer på en ergoterapeututdanning har jeg alltid et mål om å forstå studentenes situasjon bedre. Jeg har også et langsiktig mål om at mitt hovedfagsarbeid kan brukes i framtidig planlegging av undervisning og studietilbud ved ergoterapeututdanningen. Videre er et mål at prosjektet skal være nyttig for ergoterapeutstudenter spesielt og ergoterapimiljøet generelt ved at arbeidet kan bli et innlegg i den ergoterapifaglige debatten i Norge. Resultatet fra prosjektet presenteres i min hovedfagsoppgave. Jeg ønsker også å skrive faglige artikler og holde innlegg på faglige kongresser basert på arbeidet.

For å samle data til dette arbeidet ønsker jeg å intervju 3-5 tidligere studenter ved ergoterapeututdanningen i Tromsø. Grunnen til at du er forespurt, er at du nylig har gjennomgått 3-årig grunnutdanning i ergoterapi og at du har en lengre historie som ergoterapeutstudent enn som ergoterapeut. Jeg tror at du gjennom å huske tilbake og reflektere over utdanningsforløpet og egen faglig utvikling i løpet av studiet, kan gi utfyllende svar på det jeg lurer på.

Jeg ønsker å intervju deg om dine opplevelser og erfaringer i studiet som kan ha påvirket din forståelse av ergoterapi samt din opplevelse av faglig tilhørighet og av å bli ergoterapeut.

Intervjuet varer ca. 1-2 timer og blir tatt opp på bånd. Jeg vil selv skrive ut opplysningene fra båndet. Opplysningene jeg får fra deg skal jeg analysere blant annet ved hjelp av litteratur og de vil være grunnlagsmaterialet i analysen.

Som hovedfagsstudent har jeg taushetsplikt og vil behandle alle data konfidensielt. Opplysningene du gir (samtykkeerklæring, lydopptak fra intervju, notater osv.) vil oppbevares slik at ikke uvedkommende får tak i dem. Opplysningene vil bli presentert i anonymisert form. Når prosjektet er ferdig, dvs. når jeg har bestått hovedfagseksamen, vil jeg slette lydopptak fra intervju, samtykkeerklæring og navneliste. Jeg planlegger å avlegge eksamen sommeren 2006.

Jeg vil registrere prosjektet hos Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Din deltakelse i dette prosjektet er frivillig. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke din deltakelse uten at du trenger å gi noen begrunnelse for ditt valg. Du vil heller ikke bli avkrevd noen slags erstatning for at du trekker deg. Alle opplysninger som du har gitt så langt, vil da bli fjernet fra prosjektet.

Prosjektet finansieres delvis ved at jeg får utdanningsstipend fra Høgskolen i Tromsø til hovedfagsstudier og dels gjennom egne midler.

Ansvarlig for min hovedoppgave er foruten meg selv, mine to veiledere stipendiat Cathrine Arntzen og avdelingsleder/førsteamanuensis Siri Moe ved Avdeling for sykepleie og helsefag, UiTø. Kontaktadresser for veilederne er Avdeling for Sykepleie og Helsefag, Institutt for klinisk medisin, Universitetet i Tromsø, 9037 TROMSØ, Tlf 77 64 62 16

Dersom du ønsker å delta i studien kan du returnere utfylt samtykkeerklæring i vedlagte konvolutt (ferdig adressert og frankert) innen en uke. Jeg tar deretter kontakt med deg pr. telefon for å gjøre avtale om intervju.

Dersom du har spørsmål kan du kontakte meg på telefon 95 94 51 19 eller 77 66 04 73, e-post [astrid.vekve.nymo@hitos.no](mailto:astrid.vekve.nymo@hitos.no) eller på adresse Friggsvei 12, 9019 TROMSØ.

Vennlig hilsen

Astrid Vekve Nymo  
Hovedfagsstudent i Helsefag  
Universitetet i Tromsø



## INTERVJUGUIDE

## Vedlegg 3

Hvorfor ble du ergoterapeut?

- Kunnskap før studiet og oppfyllelse av forventinger?

Opplevde du noe faglig fellesskap i studiet?

- Kan du utdype det? Med hvem, hva handlet fellesskapet om?

Var det noen som du opplevde som gode ergoterapeutiske forbilder?

- Kan du fortelle om de?

Kan du fortelle om en situasjon hvor du opplevde at ergoterapifaget ble tydeligere for deg?

Kan du fortelle om når du opplevde deg som ergoterapeut første gang?

Eller: I hvilken situasjon kalte du deg ergoterapeut for første gang?

Hvordan fikk du bekreftelse på at du var i ferd med å bli ergoterapeut da du var student?

- Hva bestod denne bekreftelsen i og hvem gav den?

Hvis du ser på forhold / hendelser i utdanninga – er det noe du vil trekke fram som viktig for din utvikling til å bli ergoterapeut?

- Studieformer, personer (pasienter, praksisveiledere, medstudenter, lærere), organisasjon (utdanningen, høgskolen, ERGON), andre

I studiet var det ulike situasjoner hvor du møtte / stod overfor andre helsefagstudenter, for eksempel i felleskurs. Kan du fortelle om slik situasjon?

- eget forhold til ergoterapi, likheter, forskjeller?

Kan du beskrive hva du mener ergoterapeuter er gode på?

- Opplever du at du kan det du beskriver her?
- Fikk du denne kompetanse i utdanninga eller er den kommet etterpå?

Hva jobber du med som ergoterapeut i dag?

Hva gjør du til forskjell fra dine kolleger?

- Gjør du dette fordi du er ergoterapeut, fordi det er ergoterapispesifikt?

Ut over det du tidligere har sagt, er det andre forhold / andre ting som har vært viktige for dannelsen av din faglige tilhørighet?





Cathrine Arntzen  
Avdeling for sykepleie og helsefag  
Institutt for klinisk medisin  
Universitetet i Tromsø  
Breivika  
9037 TROMSØ

Vår dato: 11.03.2005 Vår ref:200500347 SS /RH

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.02.2005. Meldingen gjelder prosjektet:

12322	<i>A bli ergoterapeut - utvikling av faglig tilhørighet i ergoterapeutstudiet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Cathrine Arntzen</i>
Student	<i>Astrid Vekve Nymo</i>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Tromsø, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

### Personvernombudets vurdering

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at behandlingen tilfredsstillende oppfyller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

### Ny melding

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

### Offentlig register

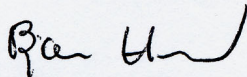
Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, [www.nsd.uib.no/personvern/register/](http://www.nsd.uib.no/personvern/register/)

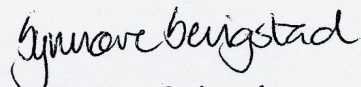


**Ny kontakt**

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2006, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Synnøve Serigstad

Kontaktperson: Synnøve Serigstad tlf: 55583542

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Astrid Vekve Nymo  
Friggsvei 12  
9019 TROMSØ



# Prosjektbeskrivelse

**Daglig ansvarlig /veileder**

Cathrine Arntzen  
Avdeling for sykepleie og helsefag  
Institutt for klinisk medisin  
Universitetet i Tromsø

Breivika  
9037 TROMSØ

**Student**

Astrid Vekve Nymo  
Friggsvei 12  
9019 TROMSØ

**12322 Å bli ergoterapeut - utvikling av faglig tilhørighet i ergoterapeutstudiet**

Formålet med prosjektet er å beskrive ergoterapeutstudenters oppfatninger av sin faglige identitet og forsøke å sette ord på faktorer i utdanning som er betydningsfulle for dannelsen av den faglige identitet.

Utvalget består av ergoterapeuter som nylig er uteksaminert fra Ergoterapeututdanningen i Tromsø. Navn og adresser til informantene hentes fra arkivet ved Høgskolen i Tromsø. Førstegangskontakt opprettes ved at studieleder ved ergoterapeututdanningen kontakter aktuelle informanter pr. telefon med forespørsel om deltakelse. Dersom de er interessert sender studieleder ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring til de aktuelle. Ved retur av samtykkeerklæring tar prosjektleder kontakt for avtale om intervju.

Data samles inn via intervju. Datamaterialet består av opplysninger om de tidligere studentenes forhold til egen faglig identitet og om deres erfaringer som student på ergoterapeututdanningen, og om forhold i studiet/på utdanningen som de mener har hatt betydning for deres utvikling av en faglig identitet. Det registreres navn og adresse, som er direkte personidentifiserbare opplysninger.

Datamaterialet oppbevares og bearbeides på isolert pc og pc i nettverkssystem tilknyttet Internett. Det tas digitale lydopptak av intervjuene. De direkte personidentifiserbare opplysningene erstattes med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Ved prosjektslutt 01.07.06 skal datamaterialet anonymiseres ved at navneliste og lydopptak slettes.