

Innledning

Bente Norbye og Anne-Lise Thoresen

Ideen bak og utviklingen av antologien

Forskning og kunnskapsutvikling i helsefaglig profesjonsutdanning er utviklet gjennom et toårig prosjekt i regi av forskningsgruppen for helsefaglig profesjonsutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Forskningsgruppen ble opprettet i 2010 og er en tverrfaglig gruppe som består av lærere fra bachelorutdanningene i sykepleie, ergoterapi, fysioterapi og masterutdanningene i helsesykepleie og jordmorfag ved Institutt for helse og omsorgsfag (IHO) ved Det helsevitenskapelige fakultetet. En av flere bakgrunner for å etablere denne forskningsgruppen var en erkjennelse av behovet for å utvikle relevant pedagogisk forskning innenfor helseprofesjonsutdanningene ved UiT. Forskningsgruppen har gjennom flere av sine prosjekter vist behovet for å tydeliggjøre det profesjonelle ansvaret lærerne har for utvikling av forskningsbasert undervisning.

Som redaktører for antologien har vi sett behovet og tatt et ansvar for å formidle og fasilitere noe av den pedagogiske virksomheten i helseprofesjonsutdanningene ved IHO. I kraft av våre roller som henholdsvis forskningsgruppeleder og leder for dette antologiprojektet har vår hensikt vært å sette den pedagogiske praksisen i helseprofesjonsutdanningene inn i en vitenskapelig kontekst. I samarbeid med de øvrige forfatterne har vi utviklet antologiprojektet som et aksjonsforskningsprosjekt. For å utvikle de enkelte kapitlene har forfatterne arbeidet i forskningssirkler og hatt et sterkt fokus mot å dele kunnskap med hverandre gjennom et likeverdig samarbeid der alle har bidratt i kunnskapsutviklingen (Rönnerman & Olin, 2014). Organiseringen av arbeidet med antologien har vekslet

mellom forskningsgruppemøter med presentasjon av manuskripter, flere skrive-seminarer à to dager, forelesninger samt skriveperioder mellom seminarene. Alle forfatterne har bidratt som *critical friends* (Blake & Gibson, 2020; McNiff, 2014, s. 151–153) og gitt hverandre faglig veiledning i skriveprosessen. Kapitlene har på denne måten blitt utviklet i fellesskap gjennom både presentasjoner og tilbakemeldinger. Lærings-, forsknings- og samarbeidsaspektet er sentralt i aksjonsforskning, og gjennom denne forskningstilnærmingen har forfatterne fått innsikt i og kunnskap om hverandres manuskripter samt skrive- og publiseringserfaring. Hvert av kapitlene utgjør et originalt og selvstendig bidrag til pedagogisk forskning innenfor helseprofesjonsutdanningene.

Aksjonsforskning som vitenskapsteoretisk tilnærming

Som nyetablert forskningsgruppe i 2010 arbeidet gruppens medlemmer hovedsakelig med praksisnære og helsefaglige utdanningsprosjekter som hadde en tilnærming mot pedagogisk utviklingsarbeid. Vel vitende om ulike retninger og forståelseshorisonter innen aksjonsforskning (AF) ønsket gruppen å fordype seg i AF, for å få kunnskap om aksjonsforskerens roller, posisjoner og verdier (McNiff, 2014, s. 23). Kurt Aagaard Nielsen (2004) betrakter AF som en vitenskapsteori inspirert av ulike teoretiske retninger, noe som er gjenstand for diskurser i aksjonsforskningsmiljøer, der fellestrekket er at forskningen skal være demokratisk og frigjørende i sin form. AF ble tidlig introdusert av Kurt Lewin (1946) i organisasjonsstudier der endringene skulle føre til bedring i arbeidernes arbeidsvilkår. Paolo Freire (1970) introduserte AF som en pedagogisk vei for å bryte tradisjonen om å forske *på* noen, til å forske *med* noen. Retninger i dag skiller seg fra hverandre når det angår forskerens ståsted. En av retningene er om forskeren selv er aktiv deltaker i forskningen og forsker i eget felt (Herr og Anderson, 2005, s. 32–45; Whitehead, 1989; McNiff & Whitehead, 2010), eller om forskeren kommer utenfra og fungerer som en kritisk røst og inviterer praktikerne inn som medforskere (Tiller, 1999; 2004).

Professor Jean McNiff ved York St. John University i UK var engasjert som professor II i forskningsgruppen i perioden 2011–2014. I disse årene bidro hun til gruppens fordyping og forståelse av aksjonsforskning. AF kan forstås som en spiral av transformativ prosesser der kunnskapsutviklingen

og endring av praksis skjer i dialog med de som deltar i forskningsprosessen, der kunnskapen er gjenstand for kontinuerlig og kritisk refleksjon (McNiff & Whitehead, 2010, s. 41–52). I denne boken er AF blant annet brukt som en kritisk tilnærming og en tenkning i dialog mellom forfatterne av antologien. Dette danner grunnlag for å forstå og skape grunnlag for endringsprosesser som oppleves som nyttige av dem det gjelder, og sikrer dermed at kunnskap blir utviklet på basis av datamaterialet fra forskningsprosessene. Nettopp det å forstå AF som en tilnærming til forskning, og ikke som en forskningsmetode, ble interessant for forskningsgruppen. AF vil bidra til å forstå forskning som en mulighet til forandring der både forskere og deltakere er ansvarlige og myndiggjort, og der forskerrollen innebærer samarbeid med deltakerne på ulike måter. Til slike demokratiske forsknings- og forandringsprosesser kreves også kunnskap om betydningen av samarbeid, dialog og gruppeprosesser som ligger til grunn for et forsknings- og utviklingsprosjekt. I utviklingen av helseprofesjonsutdanningenes pedagogikk og kunnskapsgrunnlag vil det være forskerne, som i denne sammenheng er lærere med både pedagogisk og helsefaglig profesjonsutdanning, som ivaretar behovet for endring og utvikling. Behovet for endrings- og kunnskapsutvikling er knyttet til å styrke studentenes mulighet til læring. Forskerens rolle blir i denne sammenheng knyttet til å utvikle læringsarenaer som gir studentene mulighet og rom for å utvikle seg til kyndige profesjonsutøvere.

En forståelse av aksjonsforskning som en vitenskapsteori har konsekvenser for forskningsprosjektene som initieres og utvikles i forskningsgruppen, og for forskningsmetodene som anvendes. Innenfor aksjonsforskning kan både kvalitative og kvantitative data anvendes til å dokumentere forskningsprosessen. Et sentralt element er at deltagerens stemmer er innlemmet i rapportene som beskriver aksjonsforskningsforløpet (Aagaard Nielsen, 2004). I denne antologien finner leseren eksempler på aksjonsforskning, der deler av datamaterialet er gjenstand for analyse og diskusjon.

Læring, kunnskapsutvikling og pedagogikk

Forfatterne av denne boken vil gjennom ulike pedagogiske tilnærminger inspirere til en vitenskapelig og kreativ tilnærming til undervisning og forskning i helseprofesjonsutdanningene. Kapitlene bidrar med forskjellige tilnærminger

til hvordan studentene får mulighet til å utvikle bevissthet om egen læring, noe som inkluderer en kritisk holdning til kunnskapsutviklingen innenfor den profesjonen de har valgt å utdanne seg til. Samfunnsoppdraget som ligger til grunn for profesjonsutdanningene, skal sikre at kandidatene har vitenskapsbasert kunnskap og forstår at de som profesjonsutøvere skal møte spesifikke samfunnsbehov (Svensson & Karlsson, 2008, s. 261; Molander & Terum, 2008, s. 20–24).

Ifølge Einar Aadland (2018, s. 17) kjennetegnes en profesjon ved at utdanningen er basert på 1) *vitenskapelig kunnskap*, 2) *autorisasjon* som utstedes etter gjennomført utdanning, 3) at profesjonen har et *samfunnsoppdrag*, og at 4) profesjonen har monopol på utøvelse av yrket, 5) kunnskap om yrkets *autonomi* og offentlige rammeverk samt 6) avansert forståelse for *profesjonens etiske og moralske* ansvar overfor brukeren av tjenesten og for å opprettholde tilliten til profesjonen. Profesjonskunnskap er derfor sammensatt og kompleks, og studentene må i løpet av studiet få mulighet til å forstå hvordan de kan innlemme ulike former for kunnskap og faglige begrunnelser i utøvelsen av egen profesjon. Læringsmetodene må utvikles slik at de utfordrer studentenes bevissthet og forståelse av å innlemme ulike kunnskapsformer og faglige begrunnelser for egen handling i praksis. Studentene må få mulighet til å lære og forstå hvordan de kan utvikle seg til ansvarsbevisste, reflekterte og kyndige yrkesutøvere.

Antologien bidrar med aktuell forskning knyttet til ulike aspekter ved studentenes læring, samt læringsformer som kan fremme studentenes aktivitet, kreativitet, engasjement og selvinnsikt. Boken henvender seg først og fremst til forskere, lærere og studenter som har interesse for å utvikle egen pedagogisk praksis gjennom kjennskap til pedagogisk forskning som setter studentens læring i fokus. Forfatterne er på ulike måter opptatt av kompleksiteten i kvalifisering til helseprofesjonsutdanningene og til hvordan studentene får tilgang til læringsarenaer som inspirerer og fremmer læring og utvikling av profesjonell kompetanse.

Lærerne utdanner kandidater til helseprofesjoner både på bachelor- og masternivå, utdanninger som er underlagt nasjonale forskrifter, knyttet til samfunnsmandatet for yrkesutøvelsen. Utdanning til helsefaglige profesjonsstudier krever innsikt i den enkelte profesjons særegenhet, men også filosofiske og pedagogiske kunnskaper om hvordan studentene på best mulig måte kan lære og utvikle seg til profesjonelle yrkesutøvere. Karakteristisk for helseprofesjonsutdanningene er samarbeidet med praksisfeltet, både i

kommunehelsetjenesten og i spesialisthelsetjenesten, der studentene blir introdusert til og får erfaring med yrket og blir veiledet av kyndige yrkesutøvere. I tillegg samarbeides det om studentens læring både innenfor den enkelte profesjonsutdanning, på tverrfaglige samarbeidsarenaer og gjennom nasjonalt og internasjonalt samarbeid.

Lærings- og kunnskapsutvikling foregår både i akademia og i praksisfeltet, der studentene møter ulike kunnskapsformer som skal forenes i deres profesjonsutvikling. Typisk for helseprofesjonsutdanninger er at den teoretiske og forskningsbaserte kunnskapen innlemmes i den erfaringsbaserte situerte kunnskapen, der refleksjon og interaksjon binder sammen kunnskapen slik at den kan bli meningsfull og utviklende for studentene. Vi ser det som viktig at studentene utvikler en åpen holdning til teori, samtidig som de er faglig nysgjerrige og viser respekt for fagets utfordringer. Studentene må erfare betydningen av å stå i det uferdige eller ikke forstå, og at nettopp dette uferdige kan utgjøre en kilde til læring, som kan bidra til ny innsikt i komplekse situasjoner i praksisfeltet. Refleksjon som prosess for læring er ikke alltid definert med en begynnelse eller en slutt. Russell R. Rogers (2001) viser til at refleksjonsprosessen kan ses på som en spiral bestående av utfordrende situasjoner som leder til refleksjon og til ny forståelse. Denne nye forståelsen kan støtte studentens læringsprosess og føre til ny tolkning, forståelse og refleksjon. Donald Schöns (1983) refleksjon-on-action viser hvordan en handling kan gjøres til gjenstand for refleksjon i etterkant av situasjonen. Handlingen kan gjennom refleksjon bli meningsfull og utgjøre et viktig potensiale for studentens læring og profesjonsutvikling.

Studentene må gjennom ulike læringsaktiviteter erfare betydningen av å ta i bruk all tilgjengelig kunnskap i møtet med den enkelte klient og forstå betydningene av å utøve kunnskapsbasert praksis. Dette innebærer at studentene forstår hvordan de skal innhente og bruke oppsummert forskningsbasert kunnskap, men også forstå at denne kunnskapen alene ikke er tilstrekkelig for å endre praksis. Studentene må få mulighet til å styrke sin forståelse for vitenskapsteori, forskningsmetode og etikk slik at de erfarer hvordan de kan anvende og innlemme forskningsbasert kunnskap i egen praksis. I tillegg må faglig skjønn, etiske vurderinger og brukerens behov og ønsker integreres i profesjonsutøvelsen (Nortvedt, Jamtvedt, Graverholt, Nordheim & Reinar, 2017, s. 16).

For å innlemme kunnskapsbasert praksis vil pedagogiske tilnærminger som gir mulighet for kritisk refleksjon, støtte studentens læringsprosess og gi

studentene mulighet til også å utvikle kulturell kompetanse. Utvikling av kulturell kompetanse er en gjennomgående prosess i utdanningene der studentene utvikler sin forståelse, bevissthet og sensitivitet for hvordan profesjonell kunnskap blir integrert i møtet med brukeren av helsetjenesten (Pairman & McAra-Couper, 2015, s. 383). Studentene må i løpet av studiet forstå den profesjonelle yrkesutøverens ansvar for å gi forsvarlig og trygg omsorg. Slik får studentene mulighet til å se betydningen av profesjonell kommunikasjon som et viktig verktøy i møtet med brukeren, der kunnskap om dialog og relasjonsbygging er sentrale aspekter. Den profesjonelle yrkesutøveren må gjennom dialogen bruke seg selv som en viktig ressurs i møtet med klienten, og i denne relasjonen vil studentens kunnskaper, erfaringer, verdier og respekt for medmennesker komme til uttrykk. Kvalifisering til helseprofesjonsyrkene handler derfor om å forstå seg selv og hele konteksten som yrket utøves i (Heggen, 2008, s. 321).

Studentene skal som yrkesutøvere inneha en handlingskompetanse som gjør dem i stand til å fungere i yrkets praksisfelt. Lærerne må legge til rette for at studentene får utfordret egen forforståelse der de ikke tar kunnskapen for gitt, men får mulighet til å trene på å begrunne kunnskapens gyldighet i situasjoner i praksis, samt bidra i faglige diskusjoner der kunnskapen diskuteres og settes på prøve. Når læringsaktiviteter inneholder elementer av kritisk refleksjon, kan studentene få innsikt i egne kunnskaper og fordommer, forforståelse og kultur. Studentene må selv få mulighet til å arbeide med egen læring og dannelse og oppdage betydningen av refleksjon som støtte i læringsprosessen. Som verktøy i egen profesjonsutvikling er det å få mulighet til å oppdage potensialet som ligger i refleksjon, dialog og samarbeid, av vesentlig betydning for studentenes lærings- og kunnskapsutvikling. Ifølge Nielsen, Munch & Nielsen (2019) er det viktig at studentene får mulighet til å bearbeide sine subjektive fortellinger og perspektiver, der de innlemmer både egne følelser og verdier i lærings- og dannelsesprosessen. Flere av kapitlene i antologien viser hvordan den pedagogiske tilnærmingen kan bidra til å hjelpe studentene til å skape sammenheng i deres faglige og personlige profesjonsutvikling, der de inkluderer teori, praksis og personlig kunnskap i egen læring.

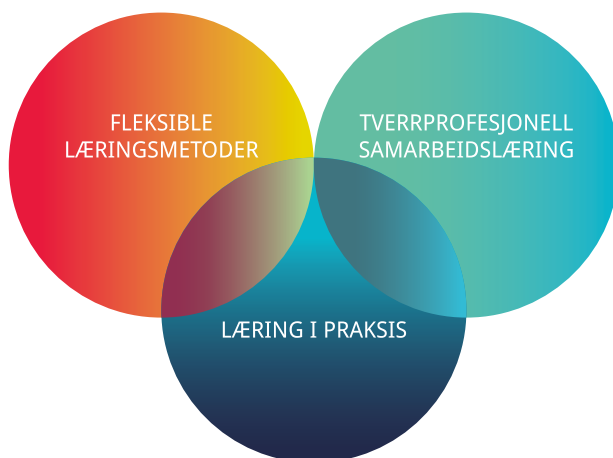
Lærerne som arbeider med helsefaglige profesjonsutdanninger, må i tilretteleggingen av undervisning og veiledning ha innsikt i profesjonskunnskapens former i tillegg til pedagogisk kompetanse. Kapitlene i antologien viser hvordan lærerne tilrettelegger for studentaktive læringsmetoder der det gjøres tydelige pedagogiske grep. Læringsaktivitetene gjenspeiler lærernes (forfatternes)

innsikt i komplekse læringsprosesser som innlemmer vitenskapelig kunnskap, teknisk ferdighetskunnskap og praktisk-moralsk kunnskap i studentens læring (Gilje, 2017, s. 22). Når kunnskapsformene innlemmes i studentenes læringsaktiviteter, vil studentene få mulighet til å se sammenheng i profesjonskunnskapen, og en slik syntese av kunnskap vil kunne utgjøre meningsfulle helheter i studentens utvikling (Grimen, 2008).

Forskningsgruppen for helsefaglig profesjonsutdanning

Antologien utgår fra samarbeidet innad i forskningsgruppen og er en jubileumsbok, ti år etter at forskningsgruppen ble etablert. Forskningsgruppens mandat er å utvikle ny kunnskap om læring og undervisning i profesjonsutdanningene og bidra aktivt til pedagogisk forskning ved IHO. Medlemmene er orientert mot og tar initiativ til både nasjonale og internasjonale prosjekter samt deltar i FoU-arbeid og innovativ praksis med norske og internasjonale samarbeidspartnere.

Forskningsgruppen har dels overlappende satsingsområder, se figur 1.



Figur 1. Forskningsgruppens satsingsområder

- Tverrprofesjonell samarbeidslæring er en sentral tematikk, der utvikling av nye praksisarenaer og forskning om studentenes utvikling av samhandlingskompetanse er viktig.
- Læring i praksisfeltet med særlig fokus på hvilken betydning læringen har for kunnskapsutvikling, motivasjon, dannelse og yrkesidentitet.
- Fleksible undervisningsformer har særlig fokus på studentenes læring og tilgjengelighet av utdanningstilbud utenfor campus.

Gjennom antologien viser forfatterne til hvordan forskningen kan være både praksisnær og relevant for profesjonsutdanningene og utdanningenes praksisfelt. Forskningsgruppen skal aktivt styrke samspillet mellom profesjonsutdanning, praksis og forskning, slik flere av kapitlene i boka viser til. Forskning i helsefaglig utdanning kan forstås som en praksis der medlemmene gjennom større og mindre prosjekter utvikler de pedagogiske aspektene for å tilrettelegge for studentenes læring.

Forskning og utvikling innen helsefaglig utdanning

En forskningsgruppe skal være robust, dynamisk og tematisk orientert,¹ noe som spesielt viser til kvaliteten på arbeidene som ligger til grunn for FoU-prosjektene. I prosessen med å utvikle forskningsgruppen slik gruppen fremstår i dag, har det vært viktig å skape et miljø og en arena der forskning er det sentrale fokuset for gruppen. Dette er et viktig aspekt fordi medlemmene som er lærere, har sitt fokus rettet mot den pågående driften av utdanningene, noe som kan utgjøre en konflikt med forpliktelsen til FoU-arbeid i stillingen som lærer. Undervisningsoppgavene i profesjonsutdanningene utgjør en betydelig del av lærernes arbeidsplan fordi disse oppgavene står læreren nærmest og er kollegiale i sin form. FoU-arbeid som innebærer både kreativitet og systematikk og strekker seg over tid, er nødvendigvis ikke like synlig for kollegiet i utdanningen. Etter etablering av forskningsgruppen, har medlemmenes ansvar for FoU-arbeid og utvikling av forskningsprosjekter eskalert, noe som arbeidene i denne antologien viser. Her blir utvalgte forsknings- og utviklingsarbeid presentert og synliggjør noen av forskningsgruppens prosjekter og portefølje.

¹ Vi viser til strategi for å danne forskningsgrupper ved Det helsevitenskapelige fakultetet i 2010.

Medlemmene i den tverrfaglige forskningsgruppen

Forskningsgruppen er sammensatt som en tverrfaglig og tverrprofesjonell gruppe, noe som var intensjonen ved etableringen, og som har vist seg å være en styrke. Gjennom tverrfagligheten kan medlemmene utfordre og utfylle hverandres vitenskapelige faglige, pedagogiske og didaktiske kompetanser. Felles for forfatterne er at alle er ansatt i undervisningsstillinger som universitetslektorer, førstelektorer, førsteamanuenser og ph.d.-stipendiater eller som dosent ved en av bachelor- eller masterutdanningene i helsefag. Profesjonene som forfatterne representerer, har egne nasjonale rammeplaner og forskrifter, i tillegg til at utdanningene skal møte kravene for yrkesutøvelse basert på internasjonale standarder.

Lærerne er selv bærere av utdanningens tradisjoner fordi de er utdannet til en helseprofesjon og har selv praktisert yrket som de underviser i. Som medlemmer i en forskningsgruppe og fra ulike utdanninger har medlemmene med seg ulike tradisjoner med begrunnelser for den spesifikke utdanningens pedagogiske praksis. Når disse ulike tradisjonene møtes, blir diskursen i forskningsgruppen utfordret, noe som bidrar til nye aspekter, pedagogiske tilnærminger og ny kunnskap. Gjennom diskursen og samarbeidet bidrar medlemmene i denne tverrfaglige forskningsgruppen til forsknings- og kunnskapsutvikling, der medlemmene danner robuste forskningsteam hvor likheter og ulikheter kan bli akseptert og anerkjent gjennom dialogen.

Forskningsgruppen som arena for kompetanseheving og karriereutvikling

Etter fusjonen mellom Universitetet i Tromsø (UiT) og Høgskolen i Tromsø i 2009 ble det bestemt at UiT skulle tilby likeverdige karriereveger mellom førsteamanuensis/professor og førstelektor/dosent. Kunnskapsdepartementet fastsatte i 2006 en forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (§1–5), der Universitets- og høgskolerådet beskrev retningslinjer for søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse (2006):

Opprykk til førstelektor er en karrierevei for ansatte med omfattende forsknings- og utviklingsarbeid rettet mot profesjons- og yrkesfelt,

og omfattende pedagogisk utviklingsarbeid. Det er viktig at opprykk til førstelektor blir anerkjent som likeverdig til, men annerledes enn opprykk til førsteamanuensis.

Om førstelektor er like anerkjent som førsteamanuensis i academia, er vel et spørsmål som lever i diskursen, og som blant annet handler om hvorvidt det er like anerkjent å undervise som å forske. Forskningsgruppen har sin styrke i en tverrfaglig sammensetning, der medlemmene har komplementerende kompetanseområder innenfor forskning og undervisning. Som likeverdige kompetanser vil medlemmene med førstelektor- og ph.d.-kompetanse utfylle og utfordre hverandres pedagogiske og vitenskapelige kunnskaper.

Bokens oppbygging

Antologien viser til en sammenstilling av prosjekter som tematisk og samlet er bidrag til pedagogisk tenkning innen helseprofesjonsutdanningene, der studentenes læring og utvikling av profesjonell kompetanse utgjør kjernen i prosjektene. Kapitlene er utviklet i løpet av prosjektperiodens to år, og utvalgene er knyttet til relevansen til antologiens fire tematikker: 1) Læring, dannelse og kompetanse i helsefaglig profesjonsutdanning, 2) Fleksible læringsformer, 3) Tverrprofesjonell samarbeidslæring og 4) Internasjonalt samarbeid og utvikling av profesjonell og kulturell kompetanse. Temaene blir presentert gjennom en overordnet introduksjon og presentasjon av påfølgende kapitler.

DEL 1. Læring, dannelse og kompetanse i helsefaglig profesjonsutdanning

Del 1 viser til læringsaktiviteter som kan støtte studentens dannelse og profesjonsutvikling. Karakteristisk for læringsaktivitetene som presenteres, er tanken om å innlemme hele mennesket med tanker og følelser i læringsprosessen. Samtidig viser kapitlene at læringskonteksten har betydning for studentenes læring. I et sosiokulturelt læringsperspektiv vil læring ikke bli sett på som et isolert fenomen, men innlemmet i konteksten som læringen forgår i. Samarbeid, dialog og læring er nært knyttet sammen og innbygd i den måten

læringen organiseres på. John Dewey (1859–1952), George Herbert Mead (1863–1931), Lev Vygotskij (1896–1934) og Mikhail Bakhtin (1895–1975) er sentrale teoretikere som har gitt innhold og forståelse til det sosiokulturelle læringsperspektivet. Kunnskap blir konstruert gjennom dialog, interaksjon og samhandling i en gruppe (Dysthe, 2001). Jean Lave og Etienne Wenger (1991) flytter fokus fra hvordan enkeltpersoner lærer, til betydningen av sosial aktivitet og deltagelse. Når læring skjer gjennom deltagelse, innebærer det at læringen fremmes av at de som deltar, har ulike kunnskaper som de tilfører fellesskapet.

Kapittel 2 Læring i sirkel, er skrevet av stipendiat Marlene Bruun Lauridsen ved UiT Norges arktiske universitet. I kapittelet viser hun til bruk av «læring i sirkel» som en pedagogisk organisering av undervisningssituasjonen. Sirkelen kan brukes som et supplement i undervisning for å etablere et trygt undervisningsmiljø hvor studenter og lærere deltar likeverdig og har som mål å utforske tema, egen praksis og holdninger. I kapittelet tar forfatteren utgangspunkt i at vi som mennesker blir til og utvikler oss i relasjoner hvor det er trygt å være menneskelig, og at læring best oppnås gjennom fleksible, samarbeidende og transformativ prosesser.

Kapittel 3 Reflekterende team, en lærings- og veiledningsmetode i jordmorutdanningen er skrevet av førstelektor Anne-Lise Thoresen og universitetslektor Heidi Elvemo ved jordmorutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet. Forfatterne belyser hvordan systematisk refleksjon over praksiserfaringer bidrar til viktig kunnskapsdannelse i jordmorstudiet, inspirert av Tom Andersens modell for reflekterende team (RT). Forfatterne viser til en undervisningsform der studentens praksiserfaringer danner grunnlag for personlig og profesjonell kunnskapsutvikling, der bevissthet om og trening i kommunikasjon og veiledning er sentrale tema i arbeidet. Jordmorstudentene forteller frem og deler erfaringer fra sitt studium og egen yrkespraksis.

Kapittel 4 Medstudentundervisning og læring: et emosjonelt perspektiv, er skrevet av førstelektor Beate Ytreberg ved fysioterapiutdanningen ved UiT. Forfatteren viser til et forskningsprosjekt der medstudentundervisning og -læring er brukt i bachelorutdanningen i fysioterapi. Ytreberg tar utgangspunkt i en læringsaktivitet der studenter fra samme kull underviser hverandre, og der lærerne følger prosessen og bidrar med støtte og tilbakemeldinger. Gjennom analyse av datamaterialet viser kapittelet hvordan undervisningen aktualiserer emosjonenes betydning i situert læring, aktiv læring og dybdelæring. Forfatteren drøfter endringer av tradisjonell lærerrolle og studentrolle når studenter får ansvar for undervisning.

Kapittel 5 Teaterets pedagogiske muligheter – i regi av Bakhtins dialogforståelse, er skrevet av førsteamanuensis Trond Eriksen ved UiT Norges arktiske universitet. Eriksen utforsker hvordan teater kan brukes i undervisning av studenter ved et masterprogram i helsefag. Studentene har bakgrunn fra ulike profesjoner og også i ulik grad praksiserfaring innenfor sin profesjon. Teater og drama brukes også som læringsform og åpner opp for mange pedagogiske settinger og muligheter. Her vil forfatteren vise til det pedagogiske mulighetsrommet i møtet mellom student og teaterstykke, lokalisere hvor dette mulighetsrommet ligger, og hva som inngår i det, ved bruk av Bakhtins dialogforståelse.

DEL 2. Fleksible læringsformer

Fleksibel læring er en samlebetegnelse for undervisning som ikke krever at student og lærer møtes fysisk i sann tid, og er ofte knyttet til bruk av digital teknologi for at studenter skal kunne lære ved hjelp av digitale hjelpemidler. UiT har fleksibel læring som et satsingsområde, dels på grunn av avstand mellom campus og tilgjengelighet av undervisning for studenter, men også erkjennelsen av at høyere utdanning trenger å utfordre og utvide tilbud tilrettelagt for fleksibel læring. Der undervisningen blir digital, må flere faktorer være på plass, da avstand utfordrer både pedagogisk tenkning og digitale verktøy. Både teknologi og pedagogisk og faglig innhold må utvikles tilpasset hverandre, slik at studentene som målgruppe for undervisning kan benytte undervisningsressursene. Studentene skal gjennom sin profesjonsutdanning møte et mangfold av undervisningsformer og lære av ulike kontekster, som praksisstudier, ferdighetstrening og gjennom seminarer og workshops. FoU-arbeidene som det vises til i kapitlene, utfordrer undervisnings- og veiledningsmetoder fra tradisjonelle ansikt til ansikt-møter mellom lærer og student, til digitale undervisnings- og veiledningsmøter over distanse. Studentenes erfaringer synliggjør når og hvordan digitale møteplasser kan møte studentenes behov for slike fleksible løsninger for undervisning og samarbeid.

Kapittel 6 Teknologistøttet ferdighetstrening for sykepleierstudenter i desentralisert utdanning, er skrevet av stipendiat Catrine Buck Jensen, universitetslektor Ole Johan Olsen og dosent Bente Norbye ved sykepleierutdanningen ved UiT. I kapittelet viser forfatterne til en casestudie der

sykepleierstudenter får undervisning og veiledning ved hjelp av en telemedisinsk enhet over distanse. Konteksten for studien er desentralisert sykepleierutdanning ved UiT, og studien ble gjennomført ved et lokalt studiesenter i distriktet. Studentene fikk veiledning i ferdighetstrening via den telemedisinske enheten, som også formidlet lyd via et tilkoblet stetoskop. Studentene måtte forholde seg til teknologi, veiledere og hverandre på en ny måte. Forfatterne har analysert refleksjonsnotater og videomaterialet fra studien, og de viser på bakgrunn av analysert materiale hvordan læring og veiledning i ferdighetstrening blir påvirket av å bruke en telemedisinsk enhet for å veilede over distanse.

Kapittel 7 Nye veiledningsformer for sykepleierstudenter – hva skal til for at et nettbasert diskusjonsforum kan fungere for refleksjon over opplevelser i praksisstudier, av stipendiat Catrine Buck Jensen ved UiT Norges arktiske universitet. Forfatteren belyser og diskuterer pedagogiske grep som skal til for å skape aktivitet i et elektronisk skriftlig diskusjonsforum, under studentene praksisstudier. Forfatteren har utforsket bruk av diskusjonsforum i studentenes digitale læringsplattform, under deres praksisstudier. Jensen viser til digitale, skriftlige møter mellom studenter og lærer, der sykepleierstudenten skriver sine refleksjoner knyttet til erfaringer, nyvunnet kunnskap og innsikt.

Kapittel 8 Pedagogiske betraktninger rundt utvikling av en digital læringsressurs, er skrevet av førstelektor Rigmor Furu ved enhet for helsefaglig pedagogikk (HelPed) ved Det helsevitenskapelige fakultet ved UiT. Digital læring er kommet for å bli i høyere utdanning, og studentene etterspør flere fleksible og digitale læringsressurser. Dette kapitlet handler om pedagogiske valg og didaktiske vurderinger i utvikling av den digitale læringsressursen Inter-Dig. Forfatteren viser hvordan en digital læringsressurs for helsefagstudenter ble utviklet, og hvilke pedagogiske overveielser som ble tatt ved valg av innhold, digitale verktøy og arbeidsformer. I kapitlet diskuteres også hvorfor casebasert læring egner seg godt til å lære tverrprofesjonelt samarbeid, og betydningen av studentinvolvering og lærerens digitale kompetanse i utviklingen.

Kapittel 9 Studentenes erfaringer fra deltakelse i en digital læringsressurs om tverrprofesjonelt samarbeid er skrevet av førstelektor Rigmor Furu ved HelPed ved UiT Norges arktiske universitet. Fremtidens helsearbeidere trenger samhandlingskompetanse for å imøtekomme en stadig aldrende befolkning med sammensatte og komplekse helseutfordringer i en helse- og velferdstjeneste med behov for å styrke samarbeid og koordinering. Dette kapitlet handler om den digitale læringsressursen Inter-Dig, som ble utviklet for at

helsefagstudenter skulle lære tverrprofesjonelt samarbeid. 55 studenter fra ti helsefaglige studieprogram deltok i utprøvingen ved å samarbeide i digitale, tverrprofesjonelle grupper med videocaser som utgangspunkt for læring. I kapittelet tar forfatteren utgangspunkt i studentenes tilbakemeldinger fra evalueringen og diskuterer muligheter og utfordringer ved å samarbeide på en digital arena, uten å møtes fysisk.

Kapittel 10 Viten skapt gjennom fleksibel læring, er skrevet av dosent Rita Jentoft ved ergoterapiutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet. I kapittelet viser forfatteren til en evalueringsstudie av helsefagstudenters læring av vitenskapsteori, etikk og forskningsmetode gjennom en kombinasjon av nettbasert undervisning og klasseromsundervisning. Studentene er fra fire ulike studieretninger på bachelornivå. Forfatteren reflekterer over hvilke erfaringer med fleksibel læring som fremmer, og hva som hemmer, helsefagstudenters læringsprosess i emnet vitenskapsteori, etikk og forskningsmetode. Studien ser på hvilket læringsutbytte studenter i bachelorutdanningene får i disse fagene, og hvordan studentene kan nyttiggjøre seg kunnskapen gjennom sitt senere arbeid med bacheloroppgaven. Forfatteren drøfter også hvilke pedagogiske grep som kan styrke integrasjon mellom viten skapt og eget profesjonsfag.

DEL 3. Tverrprofesjonell samarbeidslæring

Tverrprofesjonelt samarbeid er et målrettet samarbeid for å bedre helsetjenesten til pasientene (WHO, 2010; Reeves et al., 2010). Tverrprofesjonell samarbeidslæring, TPS, er en læringsform der studenter fra ulike profesjonsutdanninger lærer av, med og om hverandre for å få innsikt i egen og andres ulike kunnskaper og kompetanse. Målet med TPS er å styrke studentenes evne til samarbeid og kunnskap om hverandre som fremtidige samarbeidspartnere (Meld. St. 13 (2011–2012)). Behovet for TPS er et resultat av endring i demografi og sammensatte utfordringer i befolkningen. Helsefagstudentene skal lære å arbeide om sammensatte og kompliserte problemstillinger. Da er evne til samarbeid og kunnskap om hverandre essensiell kompetanse. Når pasientene lever lenger med komplekse helseproblemer, må utdanningene speile dette, og sikre at studentene får utfordringer i sin utdanning knyttet til å lære samhandling og samarbeid utover egen profesjon. WHO tok tidlig initiativ til at studentene måtte få mulighet til å lære å samarbeide med kollegaer

fra andre profesjoner gjennom rapporten «Learning together to work together for health» (WHO, 1988) og fulgte opp med «Framework for action on interprofessional education and collaborative practice» i 2010. TPS har også lenge vært et globalt satsingsområde, og flere utdanningsinitiativ har vært tatt siden begynnelsen av 1990-årene, med Linköpings universitet i Sverige i front for initiativet (Areskog, 1994). Til tross for tidlige retningslinjer finner Julio Frenk et al. (2010) i en global studie at helsefaglige profesjonsutdanninger i liten grad har endret innhold og læringsmetoder, og de utdanner for morgendagens helsetjeneste med for lite vekt på koordinerte tjenester for pasienter med langvarige og komplekse helseutfordringer. Gjennom globale og nasjonale nettverk² har søkelyset på TPS imidlertid blitt større, og spesielt i det siste tiåret har profesjonsutdanningene i Norge svart på denne utfordringen ved å utvikle nye undervisningsformer på tvers av utdanningene i form av fellesundervisning, casebasert læring og andre tverrprofesjonelle praksisformer.

I 2017 fikk alle helse- og sosialfagutdanningene en ny forskrift om felles rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017), som skal sikre at utdanningene legger til rette for helhet og sammenheng. Ett av de tolv felles læringsutbyttebeskrivelsene er at kandidaten kan samhandle både tverrfaglig, tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og på tvers av virksomheter og nivåer, og initiere slik samhandling. På denne måten skal utdanningene sikre at helsepersonell gjennom sin utdanning forstår med hvem og hvordan de kan samarbeide for at pasienten skal få en bedret og koordinert helsetjeneste. Samarbeidsevne og kunnskap om andre profesjoner må vektlegges og inngå i studentens læring. TPS som læringsform i praksisstudier kan gi erfaring og innsikt i betydningen samarbeidet har for pasientene. Kapitlene i denne delen viser først studentenes opplevelser og erfaringer med tverrfaglig praksis, for så å vise til teoretiske betraktninger rundt endring i utdanning.

Kapittel 11 Tverrprofesjonell praksis utfordrer samarbeidet mellom helsefagstudenter, er skrevet av dosent i helsefag Bente Norbye ved UiT Norges arktiske universitet. Forfatteren diskuterer helsefagstudenters erfaringer fra en nyetablert tverrprofesjonell praksis i kommunehelsetjenesten. Dette aksjonsforskningsprosjektet ble gjennomført i samarbeid med helse-tjenestene, lærerne og studenter fra studieprogrammene medisin, fysioterapi, ergoterapi og sykepleie i 2014–2015. For å innhente datamateriale ble alle studentene intervjuet før og etter praksisperioden. Forfatteren diskuterer

² Globale og nordiske nettverk for Interprofessional Education, se: <https://interprofessional.global/>

studentenes opplevelse av samarbeid og hvordan samarbeidet utfordret deres forståelse av egen profesjon.

Kapittel 12 Tverrprofesjonell praksis, læring og samarbeid – forståelse av egen og andres rolle i læringsprosessen, er skrevet av førstelektor Nina Bøhle Cheetham ved desentralisert sykepleierutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Forfatteren diskuterer tverrprofesjonell samarbeidslæring, TPS i utdanning av helsefagstudenter i praksisstudier. Datamaterialet er basert på studentenes selvrapporterte erfaringer i to tverrprofesjonelle prosjekter og har søkelys på medisin- og sykepleiestudenters roller og opplevd utbytte av samarbeidet. Hensikten med å introdusere TPS i utdanningen er nettopp å møte utfordringen om å sikre samarbeid rundt pasientene for å sikre kvalitet i helsetjenesten og en bedre pasientopplevelse. Diskusjonen peker på noen utfordringer i prosjektene, men også gode erfaringer knyttet til temaene studentene adresserer.

Kapittel 13 Innovasjon som tverrprofesjonell samarbeidslæring, er skrevet av førsteamanuensis Trond Eriksen ved campus Narvik ved UiT Norges arktiske universitet. Kapitlet har et teoretisk fokus, rettet mot grunnleggende pedagogiske perspektiver av felles læringsutbytte i Rammepplan for helse- og sosialfagutdanninger. Forfatteren rammer inn målsetningen om oppnådd læringsutbytte i et pedagogisk perspektiv knyttet til tverrprofesjonell samarbeidslæring, TPS. Læringsaktivitetene som finner sted innenfor den TPS-organiserte undervisningen, svarer, ifølge forfatteren, på innovasjon i utdanning. Uavhengig av om undervisningen gjøres innenfor rammene av TPS, drives kunnskapsdeling og kunnskapsetablering kollektivt frem i møtet mellom studentene.

DEL 4. Internasjonalt samarbeid og utvikling av profesjonell og kulturell kompetanse

All høyere utdanning har som mål at studenter skal kunne delta i internasjonal studentutveksling. Dette er en innarbeidet praksis som er forankret i samarbeidsavtaler. Student- og lærerutveksling i profesjonsutdanningene foregår ved at studentene som besøker et annet universitet, deltar i læringsaktivitetene som foregår ved den aktuelle utdanningen, og i utdanningens praksisfelt.

Her viser vi til to ulike internasjonale undervisningsprosjekter som inkluderer utveksling av studenter og lærere i etablerte nettverk. Begge har fokus

på utdanning og på forskning innen utdanning. Prosjektene blir utviklet av lærere i fellesskap og tar utgangspunkt i tematikker som har betydning for profesjonene og kunnskapsutvikling internasjonalt. På denne måten blir utvekslingen et aktivt samarbeid mellom lærere og studenter som planlegger lærings- og forskningsaktiviteter over landegrensene. Begge prosjektene viser hvordan korte, intensive utvekslingsopphold gir studentene mulighet for verdifull læring.

De to kapitlene under dette temaet er skrevet på engelsk slik at de gjøres tilgjengelige for de internasjonale samarbeidspartnere som har deltatt i prosjektene som kapitlene omhandler, men også for å formidle og stimulere til pedagogisk forskning ved helseprofesjonsutdanninger internasjonalt.

Kapittel 14 *Midwifery students' development of professional competences: A Nordic educational collaboration*, er skrevet av førstelektor Anne-Lise Thoresen ved jordmorutdanningen ved UiT og lektor Helle Tvorup Andersen ved jordmorutdanningen ved University College Northern Denmark i Aalborg. I kapitlet viser forfatterne til et nordisk lærings- og forskningssamarbeid mellom fire jordmorutdanninger i Nordplus nettverket Freja. Forfatterne viser hvordan korte intensive kurs, der studentene får mulighet til å være en del av et internasjonalt lærings samarbeid, kan være et viktig alternativ til lengere utvekslingsopphold. Tre utdanningsprosjekt som ble utviklet i nettverket, danner grunnlaget for dette kapitlet, og gir leseren innsikt i denne nordiske læringskonteksten. Forfatterne diskuterer spesielt hvordan disse undervisningsprosjektene bidro til studentenes læring og utvikling av profesjonell jordmorkompetanse.

Kapittel 15 *The Innovative Learning Institute for Circumpolar Health. An International summer school for nursing students in rural and remote areas*, er skrevet av dosent Bente Norbye og førstelektor Nina Cheetham, begge ved desentralisert sykepleierutdanning ved UiT. Kapitlet omhandler en internasjonal sommerskole utviklet for sykepleierstudenter i nordlige og rurale områder, i regi av Northern Nursing Education Network. Studenter som på grunn av avstand og forpliktelser ikke får deltatt i studentutveksling, fikk mulighet til å møte sykepleierstudenter fra andre nordlige og arktiske områder. Kapitlet er en casestudie bygget på studentenes erfaringer i møte med andre kulturer i nord. Ulike aspekter ved urfolks liv og kultur i møte med helsevesenet ble synliggjort gjennom feltarbeid, forelesninger og workshops.

Referanser

- Aadland, E. (2018). *Etikk i profesjonell praksis*. Oslo: Samlaget.
- Areskog, N. H. (1992). The New Medical Education at the Faculty of Health Sciences, Linköping University – A Challenge for Both Students and Teachers. *Scandinavian Journal of social medicine*. 20 (1): s. 1–4.
DOI: <https://doi.org/10.1177/140349489202000101>
- Blake, J., Gibson A. (2020). Critical Friends Group protocols deepen conversations in collaborative action research projects. *Educational Action Research*.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1717568>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teori perspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Frenk J., Chen, L., Bhutta, Z., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet*, 376, s. 1923–58.
DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5)
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen og J.-M. Smebye (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L. I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herr, K. og Anderson, G. (2005). *The Action Research Dissertation*. New York: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger 09.02.2006, sist endret 01.09.2019 § 2-22.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129> Hentet 11.10.21
- Kunnskapsdepartementet. Meld St. 13 (2011–2012). Utdanning for velferd.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-13-20112012/id672836/?ch=1> Hentet 11.10.21
- Kunnskapsdepartementet (2017). Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene (RETHOS). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lewin, K. (1946). Frontiers in group dynamics. Social planning and action research. *Human relations*. 1, s. 143–153.
DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
Hentet 11.10.21
- Macdonald, S. (2017). The midwife as a lifelong learner. I S. Macdonald, G. Johnsen (red.) *Mayes Midwifery*. 15. utgave. Edinburgh; New York: Elsevier.
- McNiff, J. Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. 2nd ed. London: Routledge.
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing Action Research*. London: Sage.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K. Aagaard (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, L. S., Munch, P., Nielsen, A. (2019). Praksisnær forskning - dannelse av profesjonell identitet gjennom reflektiv praksislæring. *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 15 (19). <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116405/164517>
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. og Reinart L. M. (2017). *Jobb kunnskapsbasert. En arbeidsbok*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pairman, S. og McAra-Couper, J. (2015). Theoretical frameworks for midwifery practice. I S. Pairman, J. Pincombe, C. Thorogood & S. Tracy (red.) *Midwifery. Preparation for practice*. 3. utgave. Churchill, Livingstone: Elsevier.
- Reeves S., Fletcher S., Barr H., Birch I., Boet S., Davies N., et al. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. *Medical Teacher*, 38 (7), s. 656–68.
DOI: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26, (1) s. 37–57.
DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>
- Rønneman, K., Olin, A. (2014). Research circles. I K. Rønneman og P. Salo(red.): *Lost in Practice: Transforming Nordic Educational Action Research*. s. 95–112. Rotterdam, Boston, Taipei: Springer.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Ashgate.

- Svensson, L.G. (2008). Profesjon og organisasjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Universitets- og høgskolerådet (2006). Veiledende retningslinjer for søknad og vurdering av søknad om opprykk til førstelektor etter kompetanse. https://www.uhr.no/_f/p1/ie784672d-7e0e-4ae3-a60f-482713a4618c/endelig_versj_veiledn_retningslinjer-forstelektoropptrykk-desember2006.pdf Hentet 25.11.2021
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind. How do I improve my practice? *Cambridge Journal of Education*, 19, (1), s. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>
- WHO (2010). Framework for action on interprofessional education and collaborative practice. I Health DoHRf, (red). Genève: WHO 2010. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70185/WHO_HRH_HP_N_10.3_eng.pdf;jsessionid=03D86EF55CCB224E3248B69D85836634?sequence=1 Hentet 12.10.21