

**EUREKA
Digital
10-2006**

Veiledning i tverrfaglige studentgrupper

**Fokus på veilederrollen
i Felles innholdsdel for helsefagstudenter ved Høgskolen i Tromsø**



**Anita Iversen & Ragnhild Nilsen
Høgskolen i Tromsø
Avdeling for helsefag**

**EUREKA DIGITAL 10-2006
ISSN 0809-8360
ISBN-13: 978-82-7389-102-0
ISBN-10: 82-7389-102-X**

Innhold

Forord

Sammendrag

	Side
Fellesundervisningens historie	5
Prosjektforankring og avgrensning	6
Materiale og metoder	
Metodisk triangulering som strategi	11
Oversikt over feltet	13
Deltakende observasjon	13
Studentevaluering	15
Analysen	15
Resultater	
Tid for læring	17
<i>Veileder som tidstyv</i>	17
<i>Fragmentering og oppstykking av tiden</i>	18
<i>Tid for trygghet</i>	19
Taushet som trygghetsstrategi?	20
Metaforisk fantasi	22
Humor og Ironi	24
Narrativer	27
Relasjonell veiledning	28
Eksamen som motivasjonsfaktor eller kontroll?	31
Diskusjon	
Organisasjonene	33
Medarbeiderne	34
Karaktertrekk ved veilederrollen	35
<i>Suksessfaktorer</i>	35
<i>Områder med utviklingspotensial</i>	37
Vår samfunnsskapte virkelighet, felleskurset, en krevende læringsarena?	38
Utsyn	40
Vedlegg	

Forord

Vi har begge alltid hatt et stort hjerte for fellesundervisningen ved Høgskolen i Tromsø. Ja, vi kan kanskje si at vi har et uforløst kjærlighetsforhold til den. Men som Chèrie Carter-Scott sier, kjærlighet er ikke for amatører. Kjærlighetsforhold må skapes av fantasi, målbevissthet, og bevissthet om hvordan man bruker sine ressurser. Kjærlighet skaper grobunn for vekst, men vokser langsomt, og fornyelse er nøkkelen til et langt samliv. Og videre, kommunikasjon er avgjørende for kjærligheten, samtidig som forhandlingsvilje er et krav. Som om ikke det er nok, Carter-Scott mener at du kommer til å glemme alt dette, når du blir forelsket. Så kanskje var det nettopp det som gjorde at vi bare *måtte* skrive?

Vi vil gjerne få takke for bidrag til dette arbeidet. Først og fremst en takk til Høgskolen i Tromsø, som trodde på prosjektet, og åpnet pengeboka for oss. Og en stor takk til professor Tom Tiller, som var vår katalysator og inspirator. Så en takk til vår flinke veileder, Nina Emaus, hvis kritiske observasjoner, og muntre tilrop, førte prosjektet frem, og i havn. Og så vil vi rette en spesiell takk til veilederne og studentene, som vi fikk lov til å følge på fellesundervisningen. Tusen takk for at dere ville dele med oss! Kanskje liknet vi, der vi satt sammen med dere i gruppemøtene og noterte, ikke så rent lite på denne sosialdemokratiske vitenskapsmannen som Bent Hamer skildrer i filmen *Salmer fra kjøkkenet*?

Tromsø, mai 2006

Anita Iversen og Ragnhild Nilsen

Omslagsdesign og illustrasjoner: Thorsten Steiro Thoresen

Sammendrag

Samarbeid i helsetjenesten var tittelen på Fellesundervisningen for første års helsefagstudenter tilknyttet bachelorstudiene; sykepleie, bioingeniør, ergoterapeut, tannpleie, fysioterapeut og radiograf ved Høgskolen i Tromsø i 2004.

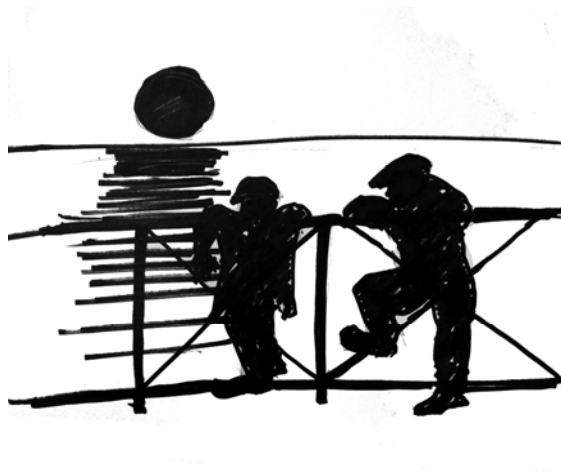
Med fokus på veilederrollen og aktiviteten i de tverrfaglige studentgruppene, var vi til stede som observatører i 24 gruppemøter og ved to muntlige eksamener. Sammen med tidligere veilederevalueringer, og studentenes uttalelser, danner dette grunnlaget for vår analyse.

Studien viser at humor, bruk av metaforer, veileders indre motivasjon og evne til å etablere et trygt læringsmiljø for studentene er suksessfaktorer ved veilederrollen med hensyn til studentenes læringsutbytte. Vi ser at organiseringen av fellesundervisningen er en viktig forutsetning for studentenes læringsprosess og at veilederrollen og veileders relasjonelle kompetanse får stor betydning for gruppeprosessen.

I drøftingen diskuterer vi også utfordringene ved innføring av nye læringsmodeller i kunnskapsintensive organisasjoner med veletablert kultur og læringstradisjon.

Resultatene fra studiene er interessant for alle som interesserer seg for veiledning og læring. Kanskje er resultatene særlig interessant i forsknings og utdanningsmiljøer preget av veletablert organisasjonskultur, som nå utfordres i forhold til å tenke samhandling på tvers av fagområder både nasjonalt, internasjonalt og ikke minst regionalt.

Fellesundervisningens historie



Felleskurs første studieår ble startet i 1992 som et undervisningstilbud for helsefagstudenter på Høgskolen i Tromsø (HiTø) og Universitetet i Tromsø (UiTø). På kurset deltok førsteårsstudenter fra lege- og farmasøytutdanningen fra universitetet, samt sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen fra høgskolen. Undervisningen var basert på Stortingsmelding 41 (1987-88) *Helsepolitikken mot år 2000*. Det ble utarbeidet en *Nasjonal helseplan*, der tanken var at den fysiske nærheten og de utradisjonelle studieplanene skulle føre helsefagutdanningene sammen på en naturlig og god måte. Men fellesundervisningen var i alle år preget av uro, kritikk og

samarbeidsproblemer, og ulike særinteresser kom til uttrykk (Nilsen 2003). Veiledernes motivering for deltakelse på kurset var, slik vi ser det, basert på en institusjonstvang med utgangspunkt i Stortingsmelding 41. En dyptgripende faglig uenighet fikk lov til å prege gjennomføringen av kurset uten at den ble tatt skikkelig fatt i (Nilsen 2004). Kurset ble arrangert årlig fra 1992. Siste gang Felleskurs første studieår ble arrangert var i 2000.

At høgskolen og universitetet ikke klarte å samarbeide om et felles undervisningstilbud for sine helsefagstudenter, der sentrale tema nettopp var kommunikasjon, lagarbeid og etikk, er i seg selv et paradoks, men skal ikke utdypes her.

Høgskolen videreførte fellesundervisningen i 2001, og utvidet etter hvert tilbudet slik at studentene skulle få samarbeidstrening i hele utdanningsperioden.

Fellesundervisningen var et pålegg fra departementet hvor målet for denne felles innholdsdelen er å bidra til å utdanne reflekterte yrkesutøvere som setter mennesket i sentrum, og som kan

planlegge og organisere helhetlige tiltak i samarbeid med brukere og andre tjenesteytere. Felles innholdsdel skal utvikle studentenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og styrke deres evne til etisk refleksjon og tverrfaglig samarbeid. Et felles innhold i utdanningene skal bidra til å øke den tverrfaglige samarbeidskompetansen til helse- og sosialarbeidere, i tråd med intensjonene i Lov om helsepersonell. Det ble arrangert felles undervisning i alle studieårene for samtlige grunnutdanninger ved AFH. Ulike årskull av studenter fra sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen deltok på denne undervisningen.

Prosjektforankring og avgrensning

Fellesundervisningen er, som beskrevet her, et fenomen som alltid har vært forbundet med uro og samarbeidsproblemer. Mange har hatt en mening om denne undervisningen, og vært kritiske til den, selv med ulik kjennskap til kursets faglige innhold og organisering. Dette gjelder ikke bare for undervisningen som Universitetet i Tromsø (UiTø) og Høgskolen i Tromsø (HiTø) hadde sammen i perioden 1992-

Selv om det er blitt større ro rundt fellesundervisningen ved HiTø etter bruddet med UiTø, er det fortsatt mange utfordringer knyttet til denne undervisningen. Erfarne veiledere sier at det er langt igjen til fellesundervisningen er der den skal være. Dette begrunnes ut fra at det faglige innholdet i fellesundervisningen ikke er bra nok, og at kravene og arbeidsmengden i fellesundervisningen gradvis har blitt trappet ned. Veilederne mener videre at det må jobbes mer med det faglige innholdet, og at motivering av studenter og veiledere fortsatt er en utfordring.

2000, men også i forhold til fellesundervisningen på HiTø etter 2000. I boka "Den samfunnsskapt virkelighet" tar forfatterne Berger og Luckmann (2000) utgangspunkt i at vi fødes inn i en verden som fantes før oss, og som fremstår som en ordnet virkelighet. De sier videre at mennesket er en produsent, og vår sosiale verden er et produkt. Vi skaper verden aktivt gjennom våre handlinger, og vi formes

av våre omgivelser. Slik kan man si at produktet virker tilbake på produsenten. Mennesket skaper, omskaper og blir skapt av samfunnet. Berger og Luckmann beskriver hvordan vår virkelighet utvikles, og diskuterer hvordan samfunnet og mennesket påvirker hverandre på bakgrunn av tre prosesser:

- 1) Mennesket er et sosialt produkt (internalisert)
- 2) Samfunnet er et menneskelig produkt (eksternalisert)
- 3) Samfunnet er en objektiv virkelighet (objektivert)

Berger og Luckmann beskriver hvordan internalisering, eksternalisering og objektivering er ledd i en dynamisk, kontinuerlig prosess. Med eksternalisering skaper og tilfører mennesket noe nytt, og former på den måten sine omgivelser. Objektivering betyr at man gjør det nye gjeldende. Internalisering innebærer at mennesket fører videre det de lærer og erfarer. Denne delen er der den objektiverte sosiale verden, under punkt 3, i løpet av sosialiseringen, føres tilbake til bevisstheten.



Den typen kunnskapsoverføring som fellesundervisningen utgjør, er i høyeste grad et menneskeskapt fenomen. I henhold til modellen til Berger og Luckmann er denne undervisningen et redskap for å eksternalisere, utvendiggjøre, tanken om opplæring for å øke samarbeidskompetansen for fremtidige helsearbeidere. Ideen er videre objektivert, gjort gjeldende, i form av felles undervisning for helsefagstudenter. Det er altså blitt laget et eget kurs, et felles obligatorisk undervisningstilbud for denne studentgruppen, der det overordnede målet har vært at studentene skal opparbeide samarbeidskompetanse i fellesskap med studenter fra de andre utdanningene. I dette fellesskapet skulle de bli kjent med de ulike helseprofesjonene, noe som skulle bevisstgjøre studentene, og gi dem en felles bakgrunn for å være helsearbeidere.

Yrkesroller er en viktig del av vår verden, enten det er som gjeter i Pyreneene, eller som bioingeniør på Høgskolen i Tromsø. Men yrkesroller som tidligere virket stabile og forutsigbare, kan i dag ha endret karakter.

Ulike årskull av studenter fra sykepleie-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleie-, fysioterapeut- og radiografutdanningen deltar på fellesundervisningen på HiTø. Disse studentene har ulike forventninger og holdninger til de yrkene de skal inn i. I tillegg bidrar lærer fra hver utdanning med veiledning i samsvar med det antall studenter som kommer fra deres utdanning. Det vil si en veileder pr. åtte studenter. Som studentene, har også veilederne sine forventninger og holdninger til egen helseprofesjon. De har også tanker og meninger om de andre profesjonene som deltar på fellesundervisningen. Blant mennesker innen det samme området utvikler det seg en lik virkelighetsoppfatning, i følge Berger og Luckmann. Disse har institusjonalisert seg, noe som betyr at menneskene har dannet felles oppfatninger av egne og andres roller.

Institusjonene, sier forfatterne, var der før individet ble født, og de er der etter

dets død. Du kan for eksempel godt mislike akademia eller helsevesenet, men disse institusjonene kan ikke ønskes bort. De kan imidlertid forandres, om enn ikke mye, av det enkelte mennesket. Selv de mest stabile fenomener er underlagt ”forandringens lov”, i henhold til Berger og Luckmann.

Forfatterne diskuterer atferd som stivner. Denne atferden uttrykkes gjennom institusjoner. Riktignok kan atferden endres, Berger og Luckmann forneker ikke endringsperspektivet, men dette skaper motstand, fordi mennesket ønsker en viss stabilitet. De fastslår videre at flere teoretikere har påpekt at mennesker er født uten instinkter, derfor trenger vi institusjoner, en slags orden som ikke faller sammen hver gang noen misliker den. Mennesket kan forandre verden, og institusjonene kan forandres av mennesket. Den samfunnsskapte virkelighet endres kontinuerlig, men det skjer ikke uten problemer og brytninger.

Pål Veiden sier humoristisk og kanskje litt respektløst innledningsvis i boka, at en passende oppsummering av Berger og Luckmanns bok kunne ha vært ”Hvorfor ting stort sett går greit.” Hvis man ser dette utsagnet i forhold til fellesundervisningen, kan det nok være en passende karakteristikkk.

Fellesundervisningen på HiTø fortsetter, selv om UiTø er ute av denne. Men det har alltid vært vanskelig å utnytte den beskrevne frustrasjonen på en konstruktiv måte, selv om faggruppene alltid, i større eller mindre grad, har tatt hensyn til evalueringene som har blitt gjort året før, og endret undervisningen i forhold til det. Det blir fortsatt fastholdt at det må jobbes mer med det faglige innholdet, organisering og motivering av studenter og veiledere.

Det er altså langt igjen til fellesundervisningen er der den skal være. Og hvor er egentlig det? Finnes det et endelig mål som lar seg realisere på kort sikt? Studentene skal utvikle evne til etisk refleksjon og tverrfaglig samarbeid i felleskurset. Målet, slik vi ser det, vil alltid være i bevegelse, og kreve nye utfordringer i forhold til samfunnsutviklingen forøvrig.

Den amerikanske forfatteren Selznick (Selznick 1997) hevdet allerede i 1957 at den viktigste karakteristikken av institusjoner, fremfor organisasjoner, nettopp var at det i institusjonaliseringsprosessene nedfelles verdier i organisasjonen, som ikke kan leses i formelle strukturer. Endringer i en institusjon vil derfor ta tid. Tilhørighet, identitet og sosiale relasjoner styrer

organisasjonen mer enn det formelle, og bare behov og endringer i forholdet mellom menneskene i organisasjonen kan bidra til endringer i institusjonen. Slik kan vi forklare at negative rykter bestandig har hatt gode vilkår når det gjelder fellesundervisningen, og at denne undervisningen aldri har blitt fullt ut akseptert av de involverte, det være seg veiledere, ansatte eller studenter. Mye tyder derfor på at den kritiske holdningen til fellesundervisningen på mange måter er institusjonalisert ved HiTø.

I tillegg til utfordringene med institusjonalisering av kritiske holdninger, eksisterer det fortsatt faglig uenighet i forhold til kursets arbeidsmetoder, tema, læringsmål, kunnskapssyn og til felles undervisning som sådan. Fellesundervisningen er fortsatt ikke integrert i de ulike utdanningenes studieplaner, men er i stedet et appendiks, et vedlegg, til dem. Fellesundervisningen er med andre ord ikke internalisert, det er derimot de kritiske holdningene til denne undervisningen. Det betyr at denne undervisningen aldri er ført tilbake til bevisstheten, og blitt en del av vår helsefaglige virkelighet. Hva er så virkeligheten når det gjelder fellesundervisningen ved HiTø? Vi tok

utgangspunkt i veiledernes evaluering av fellesundervisningen i første studieår i 2003. Evalueringen viste ulik praktisering av retningslinjene for fellesundervisningen, og uklarerheter ved veilederrollen. Det ble hevdet at det faglige innholdet i kurset ikke var godt nok og at dette hadde sammenheng med at krav og arbeidsmengde i fellesundervisningen ikke stod i tråd med omfanget på kurset.

Veilederne i fellesundervisningen har en sentral rolle i forhold til å utvikle fellesundervisningen og å bidra til at denne undervisningen blir en del av vår helsefaglige virkelighet. Likevel viser det seg vanskelig å rekruttere kvalifiserte og motiverte veiledere fra fagpersonalet. Uenighet i forhold til organisering, arbeidsform og vurderingsform kan være en medvirkende årsak til dette.

For å imøtekomme disse utfordringene, og for til fulle å realisere de helsepolitiske intensjonene om helhetstenkning og samarbeidslæring gjennom dette undervisningstilbudet, ble det laget en *ny* fagplan i 2004. Den største endringen i denne fagplanen var innføring av ny vurderingsform til muntlig høring i gruppe. Tidligere var rapport og seminar ansett som et arbeidskrav som studentene måtte få godkjent for å gå opp til eksamen.

Studentene kunne slik bli eksaminert i tema fra Felles innholdsdel i en individuell eksamen knyttet til egen utdanning. I tillegg ble det foretatt endringer i arbeidsform og organisering av fellesundervisningen. Slik vi ser det kan organisering, arbeidsform og vurderingsform bidra samlet, og hver for seg, til å utforme veilederrollen på fellesundervisningen. Lauvås og Handal (2000) mener at trygghet, og et godt læringsmiljø, betyr mye for utvikling av kompetanse og yrkesferdigheter. Dersom veilederrollen på fellesundervisningen blir mer forutsigbar, vil det kunne bidra til et tryggere læringsmiljø, som igjen kan få betydning for studentenes læring.

I prosjektet vårt valgte vi derfor å rette søkelyset mot veilederrollen i Felles innholdsdel. Det foreligger lite systematisert dokumentasjon på karaktertrekk ved veiledningen, og veilederrollen, fra tidligere gjennomførte felleskurs. Noe empiri finnes nok i evalueringsundersøkelser besvart av studenter og veiledere etter tidligere gjennomførte kurs. Det blir likefullt vanskelig å gjøre en sammenlikning av veilederrollen før og nå.

Studentenes læringsutbytte er sentralt for problemstillingen vår. Ved å studere

studentaktiviteten i grupper og samspillet mellom veileder og studenter, tror vi at vi kan utvikle mer kunnskap om veilederrollen i slike tverrfaglige studentgrupper. Vi ønsker å finne svar på om fellesundervisningen, slik den gjennomføres i dag, er på riktig vei i forhold til å realisere de helsepolitiske

intensjonene om helhetstenkning og samarbeidslæring for studentene. I den sammenhengen vil vi undersøke hva som karakteriserer veilederrollen på Felles innholdsdel, og hvordan kunnskap om denne kan angi retning for videreutvikling av fellesundervisningen.

Materiale og metoder

Metodisk triangulering som strategi

For å belyse problemstillingen vår, valgte vi å kombinere metoder og baserte oss derfor både på en kvalitativ og kvantitativ tilnæringsmåte. Vi mente at en kombinasjon av metoder, med evalueringsskjema for studentene og deltakende observasjoner, skulle komplementere hverandre, og gi oss nyttige perspektiver i vårt arbeid. I tillegg vil vår egen intuisjon, og våre egne refleksjoner, samt utsagn fra veilederne underveis og etter kurset, prege fremstillingen.

Vi anla dermed en metodisk triangulering som strategi for vår datainnsamling. Metaforen triangulering, slik vi bruker den her, kommer fra militær strategi og navigering, der det brukes flere referansepunkter for å finne

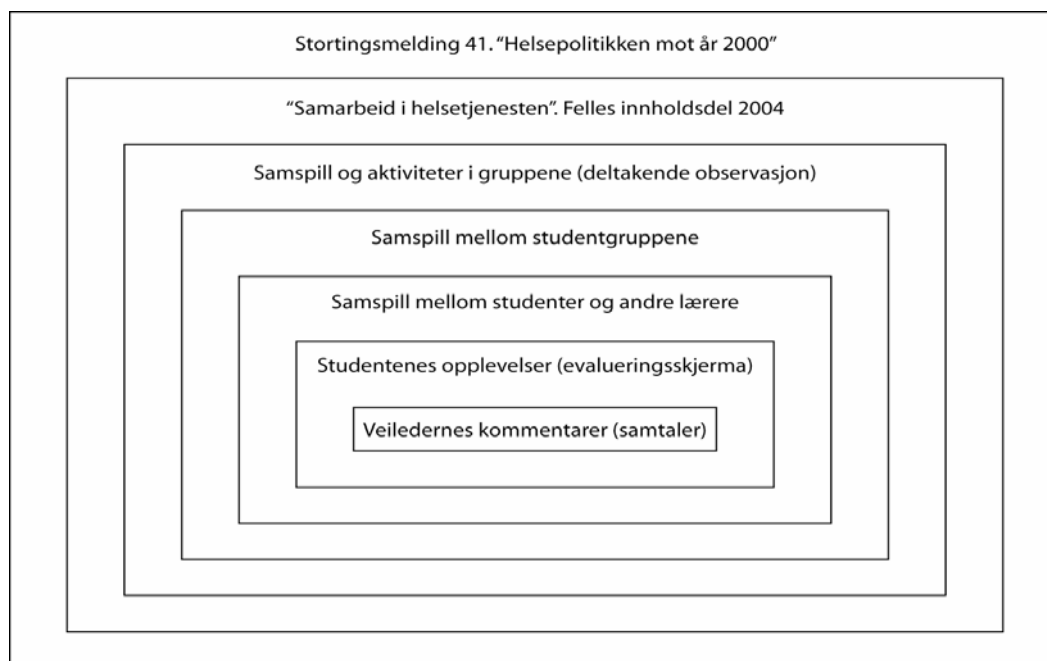
den nøyaktige posisjonen til et objekt. Triangulering er, i følge Uwe Flick (1992), en sammenlikning av data som er knyttet til samme fenomen, men som kommer ved kombinasjon av ulike metoder, forskjellige informanter og bidrag fra flere forskere. Flick fastslår at hvis en hypotese kan overleve en slik konfrontasjon som det vil være å bruke flere komplementære testmetoder, vil den bli styrket. Ved å få studentenes perspektiver i evalueringsskjemaet, og vårt eget, gjennom deltakende observasjoner, ville vi få en større dybde og bredde i vårt forskningsmateriale, og slik øke validiteten på denne.

Triangulering bygger, i følge Sandra Mathison (1988), på at alle metoder har begrensninger, og at bruken av bare *en* metode for å studere et fenomen, vil

kunne gi begrensede resultater. Mathison mener at bruk av triangulering som en tilnærming til forskningen, av og til gir resultater som er sammenfallende, men ofte inkonsistente og selvmotsigende. For nettopp å kunne avdekke paradokser og selvmotsigelser, valgte vi å kombinere ulike metoder.

Vi har, som figur 1 viser, tatt utgangspunkt i Uwe Flicks (1992) modell om multiperspektiv triangulering, og utviklet en egen modell knyttet til

ulike perspektiver og nivåer ved fellesundervisning. Etableringen av fellesundervisningen er et resultat av overordnede føringer fra departementet. Mange forhold rundt fellesundervisningen påvirker studentenes opplevelser av læring. Modellen skal vise hvor sammensatt bildet, som vi skal studere, er, og samtidig gi et bilde på hvilke deler av helheten det er vi studerer.



Figur 1. Ulike perspektiver og nivåer knyttet til fellesundervisningen Samarbeid i helsetjenesten.

Oversikt over feltet

Høsten 2004 deltok 228 førsteårs helsefagstudenter på fellesundervisningen som etter ny fagplan fikk navnet *Samarbeid i helsetjenesten*. Første del av kurset ble gjennomført de tre første ukene av det første semesteret. Studentene fikk en introduksjon i ulike tema, blant annet taushetsplikt, brannvern og bruk av biblioteket.

Den fagspesifikke undervisningen som studentene hadde på egen utdanning gikk parallelt med kurset.

Data fra andre del av fellesundervisningen utgjorde vårt empiriske materiale. Denne undervisningen ble gjennomført konsentrert over tre uker, og var lagt til midten av første semester. Her skulle studentene ha fokus på innholdet i fellesundervisningen, og ingen aktiviteter knyttet til fagspesifikke emner på egen utdanning. Tema for andre del av fellesundervisningen var knyttet til kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning, etikk, vitenskapsteori og

forskningsmetode, stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk.

Gruppearbeid, med studenter fra forskjellige utdanninger, var en sentral arbeidsform. Det var totalt seks veiledete samlinger pr. gruppe. I tillegg til gruppearbeid, var forelesninger, selvstudium, rapportskrivning og seminar viktige arbeidsformer. En seminargruppe bestod av fire smågrupper, totalt 32 studenter. Muntlig gruppeeksamen avsluttet kurset.

Deltakende observasjon

I observasjonsdelen valgte vi ut fire grupper som vi fulgte gjennom hele kurset, totalt seks samlinger pr. gruppe. I to av gruppene var vi i tillegg til stede under den muntlige høringen.

Observasjoner fra aktiviteten i 24 gruppemøter, og to gruppeeksamener, danner på den måten grunnlaget for vår analyse.

Tabell 1. Antall studenter og gruppemøter som vi observerte, og tidspunkt for besvarelse av spørsmålene i evalueringsskjemaet

Gruppe	Studenter	Observasjoner	Besvarelse av evalueringsskjemaet
A	7	6 gruppemøter + muntlig høring	To uker etter eksamen
B	7	6 gruppemøter	Umiddelbart etter eksamen
C	8	6 gruppemøter + muntlig høring	To uker etter eksamen
D	8	6 gruppemøter	Umiddelbart etter eksamen

Fordi vi ønsket å studere gruppemedlemmenes aktiviteter på møtene utviklet vi et eget skjema (vedlegg 1). Skjemaet skulle hjelpe oss med å strukturere beskrivelsen av disse aktivitetene, samtidig som vi knyttet egne tolkninger til disse. Gruppenummer og dato for hvert møte ble registrert på skjemaet. I tillegg inngikk følgende kategorier: Antall spørsmål som hver deltaker stilte, antall svar, samt andre ytringer som ikke kan kategoriseres som spørsmål eller svar. Skjemaet var bygd opp med sirkler som symboliserte deltakerne på gruppa. Ved hver deltaker krysset vi av for hver ytring.

I tilknytning til observasjonsskjemaene utviklet vi en egen refleksjonslogg (vedlegg 2), der vi beskrev hva som ble sagt, hvilke observasjoner vi gjorde, og hvilke fortolkninger og refleksjoner vi hadde. Dette skulle gi oss muligheten til å formulere perspektiver og problemfokus etter hvert som vi fikk mer

kunnskap, blant annet om hvordan gruppene fungerte.

Vi ønsket på den måten å studere studentenes aktivitet i gruppen, hvem som var tilstede, og hva de sa, uten at vi stilte spørsmål, eller ble for synlig. Katrine Fangen (2004) skriver i sin bok ”Deltakende observasjon” at man i en slik sammenheng deltar, ikke bare som forsker, men også som menneske. Med det mener hun at man må engasjere seg i de menneskene man studerer, og delta i samhandling og samtale. Med andre ord, vi kan ikke bare være nøytrale tilskuere i de gruppene vi er i, i følge forfatteren, selv om vi ikke er ansvarlige hovedaktører. Vårt ønske var imidlertid å ikke forstyrre gruppeprosessen, som vi tross alt skulle studere. Med det for øye, og ut fra tanken om at våre feltnotater skulle reflektere informantenes erfaringer og meninger på en best mulig måte, prøvde vi å holde oss selv i bakgrunnen for ikke å påvirke gruppeprosessen.

Studentevaluering

Med den andre metoden, der vi benyttet evalueringsskjema (vedlegg 3), ønsket vi å kartlegge studentens opplevelse av eget læringsutbytte, veileders bidrag til studentens læringsutbytte, trygghet, motivasjon, faglig utfordring og holdning til fellesundervisningen. Av praktiske årsaker besvarte studentene på de fire gruppene spørsmålene i evalueringsskjemaet til ulike tidspunkt. Gruppe B og D besvarte spørsmålene umiddelbart etter eksamen, mens gruppe A og C besvarte sine spørsmål to uker seinere (tabell 1).

Vi håpet at svarene på spørreskjemaet skulle nyansere våre egne observasjoner, og dermed gi oss et mer nyansert bilde av forholdet. På den måten ville vi skape en større bredde i vårt materiale, og slik øke innsikten i studentenes opplevelser. Utvalget i undersøkelsen bestod av fire grupper med førsteårsstudenter fra sykepleier-, bioingeniør-, ergoterapeut-, tannpleier-, fysioterapeut- og radiografutdanningen. Det var en veileder pr. gruppe, men antallet studenter i gruppene varierte noe (tabell 1). Hver utdanning bidro med veiledere i samsvar med antall studenter som kom fra utdanningen, det vil si en veileder pr. åtte studenter. Utvalget er ikke

representativt i statistisk forstand, selv om vi valgte grupper med veiledere fra fire forskjellige utdanninger. Valget ble gjort ut fra veileders erfaring og bakgrunn. Tre av dem hadde lang erfaring som veileder, både fra egen utdanning og fra fellesundervisningen, mens en av dem hadde mindre erfaring som veileder. Dette var allikevel ment å være tilstrekkelig til å kunne gi oss gode eksempler, enten ekstremtilfeller som kunne spisse konklusjonene, eller typiske tilfeller. Vi har anonymisert presentasjonen, men alle sitatene fra våre informanter er autentiske.

Analysen

Analyseprosessen er gjennomført basert på prinsippene for Glaser og Strauss' grounded theory (Andersen 2003). Veilederrollen og samhandling i grupper ble studert som et eget fenomen for å se om vi kunne utlede noen teori om fellesundervisningen, studentenes læringsutbytte og hvorvidt undervisningen slik den gjennomføres i dag lever opp til intensjonen fra helsepolitiske myndigheter. Under observasjon av aktiviteten i studentgruppene, noterte vi det som ble sagt, og gjorde våre egne fortolkninger av innholdet som også ble nedfelt. Vi hadde på forhånd bestemt oss for å

fokusere på aktivitet og innhold knyttet til den verbale kommunikasjonen i gruppen. Selv om deltakernes nonverbale kommunikasjon kan ha påvirket våre fortolkninger av innholdet, hadde vi av praktiske grunner ikke mulighet å inkludere den systematisk i vår observasjon.

Notatene fra refleksjonsloggen og svar fra evalueringsskjemaene til de fire gruppene ble gjennomgått og sammenliknet i flere runder, først åpent, senere fokusert. Den åpne sammenlikningen gikk ut på at vi skrev ned alle resultater som gav informasjon om veilederrollen. Deretter gjennomgikk vi materialet flere ganger mer fokusert, på jakt etter ytterligere informasjon som kunne knyttes til de funn vi allerede hadde gjort. Vi foretok en sammenlikning av hva vi hadde observert i gruppene, og hva studentene mente. Studentenes begrunnelser i svarene de gav skulle på den måten utfylle våre funn.

Med bakgrunn i dette arbeidet utarbeidet vi kategorier etter prinsippet om sammenfallende/regulære og eksotiske funn. Deretter gjorde vi et utvalg av kategorier med hensyn til hva vi mente ville belyse problemstillingen vår bredt og bidra til ny kunnskap. Nedfelt observasjon av aktivitet i gruppene med

hensyn til antall spørsmål som hver deltaker stilte, antall svar, samt andre ytringer som ikke kan kategoriseres som spørsmål eller svar, ble sammen med data fra evalueringsskjemaene registrert og analysert i NSDstat¹.

De utvalgte kategoriene ble så gjort til gjenstand for refleksjon, belyst med teori og underbygd med sitater og resultater fra den kvantitative analysen gjort i NSDstat.

Til slutt ble vår innsikt og forståelse av de enkelte kategoriene diskutert i forhold til problemstillingen. Betydningen av enkeltfunnene ble diskutert i forhold til helheten, altså fellesundervisningen på HiTø.

¹ NSDstat er et program for analyse og presentasjon av samfunnsfaglige data

Resultater

Her presenterer vi kategorier som vi har valgt å fokusere på i forhold til karakteristikken av veilederrollen. Resultatene presenteres som syv avsluttende tekststykker.

Tid for læring

Med utgangspunkt i tre forskjellige hendelser fra fellesundervisningen, vil vi illustrere hvordan tidens særstilling og egenart kom til å påvirke læringsprosessen for studentene.



1 Veilederen som tidstyv

Kvalitetsreformen som ble innført i 2004, legger opp til økt gjennomstrømning av studenter fra universiteter og høyskoler. Kvaliteten, som navnet tilsier, skulle komme fra bedre studier og tettere oppfølging av

studentene. Studiefinansieringen er imidlertid blitt dårligere, og de fleste studentene har lønnet arbeid ved siden av studiene.

Studentene oppsummerte etter eksamen at de skulle ønske at de hadde hatt bedre tid til Felles innholdsdel. Nå er det uklart om studentene med ønsket om ”bedre tid” ønsket mer tid til fellesundervisningen, eller mindre å gjøre i forhold til den tiden de hadde til rådighet. Uansett, studentene på gruppe A tok opp dette underveis med veilederen, og påpekte tidsaspektet. De mente at den korte tida som denne undervisningen varte, tre uker, gjorde at de ønsket å jobbe raskt og effektivt. Studentene fastslo at de heller ville bli ferdige med rapporten, og begynne å lese til eksamen, enn å fokusere på læringsutbytte og måloppnåelse underveis i studiet. Dette var ikke uproblematisk siden veilederen ønsket å skape refleksjoner og ettertanke hos studentene i forhold til deres rolle som fremtidige helsearbeidere i møtet med pasienter, pårørende og kollegaer. Det ble også lettere for studentene å fokusere på struktur og organisering av felleskurset, enn innholdet i kurset. Dette dannet grunnlaget for konflikt, og

veilederen ble derfor, av studentene på gruppe A, oppfattet som en hemmer i deres læringsprosess. En tidstyv.

Studentene på Felles innholdsdel hadde ikke god tid. 10 studiepoeng, komprimert ned til tre ukers arbeid, kan neppe sies å gi studentene muligheten til sammenhengende og langsom læring, og ferdigheter til å tenke reflektert og innsiktsfullt. Sagt på en annen måte, fellesundervisningen *Samarbeid i helsetjenesten* gjorde det vanskelig å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø med rom for undring og ettertanke, både for studentene og veilederne, ut fra den korte tiden som var til rådighet.

2 Fragmentering og oppstykking av tiden

Halvveis ute i et av gruppemøtene ringer mobiltelefonen til en av studentene. Han slår imidlertid raskt av telefonen, beklager rødmende og ser noe skamfull ut, til stor munterhet for de andre på gruppa. Etter få minutter ringer nok en telefon. Denne gangen er det en annen student, Lise, sin telefon. Hun åpner veska, tar telefonen opp, ser nøye på nummeret til den som ringer, rister på hodet og slår av telefonen idet hun sier til de andre studentene ”han kan vente”. Min øyeblikkelige tanke var at Lise

denne gangen prioriterte samværet med deltakerne i gruppa, samtidig opplevde jeg en usikkerhet knyttet til om hun ville ha gjort det samme hvis det hadde vært en annen, kanskje mer interessant person, som hadde ringt.



Med mobiltelefonen blir man mer fleksibel, man kan svare og sende når man vil. Teknologien gir større kontroll, men det forventes også at man skal være tilgjengelig til en hver tid. Men det skaper utydelige grenser mellom privatliv og andre aktiviteter, som for eksempel studiet, med en slik tilgjengelighet. Episoden med de to mobiltelefonene gjorde noe med dynamikken i gruppa. Selv om jeg ikke kunne se at det forstyrret dialogen blant studentene etterpå, opplevde jeg en

fragmentering og oppstykkning av tiden som de hadde til rådighet, og var sikker på at veilederen måtte ha opplevd det samme. Hvorfor hadde han i så fall ikke påpekt det?

Ustykket, hel tid kan for noen, i gitte situasjoner være mer verdifull for læringsprosessen, enn den oppdelte tiden. Ved at man skaper en ryddig rekkefølge av kunnskapen, kan man også få til en god progresjon i læringen. Mobiltelefonen skaper en type fleksibilitet som innebærer at man er tilgjengelig hele tiden som enkeltperson, men det går ut over alle deltakerne i gruppa når mobiltelefonen ringer, og man tar den. Tiden fragmenteres og oppstykknes, noe som ikke bare kan være uheldig, men kanskje også umulig for læringen, fordi den indre sammenhengen forsvinner.

3 Tid for trygghet

På den første samlingen til gruppe B var veilederen, Svein, en svært tydelig og sentral aktør. Under presentasjonsrunden brukte han god tid på hver enkelt student, og stilte utfyllende spørsmål om deres bakgrunn og yrkesvalg, og hvilke tanker og refleksjoner de hadde gjort i forhold til det. Det virket som om Svein hadde en helt spesiell nærhet til hver enkelt student, og supplerte svarene de

gav med kommentarer som var preget av faglig innlevelse og engasjement. I tillegg gav han utfyllende eksempler, i en fortellende stil, ut fra egne erfaringer. Jeg opplevde dermed at han på den måten bød på seg selv. Det syntes som at veilederen klarte å skape en felles ramme for de ulike helsefagstudentene på gruppa, noe som igjen dannet grunnlaget for en diskusjon der studentene, med stor nysgjerrighet, diskuterte de forskjellige yrkene de var på vei inn i. På de neste gruppemøtene opplevde jeg at Svein trakk seg noe tilbake, uten at han ble usynlig, men han hadde ikke en slik fremtredende rolle som han hadde hatt den første dagen. Men da hadde allerede studentene vært aktive med rombestillingen og på biblioteket, og skaffet seg den nødvendige litteraturen til studiet.

Det var interessant å følge gruppe Bs utvikling. Selv om det seinere ble en viss temperatur i gruppa, noe som tross alt er en del av gruppedynamikken, kom studentene raskt i gang med arbeidet etter den første timen, og ble etter hvert en god arbeidsgruppe. Flere av studentene på gruppa (fire av syv) fremhevet etterpå veilederens bidrag for å skape trygghet i gruppa. De påpekte spesielt at hans bidrag den første timen hadde vært svært viktig for egen

trygghet. En av studentene på gruppa sa: ”Dette var veldig viktig for gruppa i begynnelsen. Har nok fått startvansker hvis ikke han hadde vært der.”

Veilederen hadde et bevisst forhold til tidsbruken, også knyttet til egen tilgjengelighet overfor studentene. Dette kommer tydelig frem da han seinere, etter å ha problematisert dette med ikke å ha fokus, og timen er over sa: ”Det handler om arbeidsform, og hvordan gruppa kom frem til enighet.” Og tilslutt: ”Nå er tiden ute, og jeg forlater dere i litt åndenød.”

Veilederen hadde nå tatt tak i problemet som var oppstått i gruppa, uten å gi noen løsning på det, fordi veiledningstimen var over. Til historien hører det med at studentene ble sittende igjen alene, uten veileder, og klarte å finne en løsning på problemet.

Taushet som trygghetsstrategi?

Diskusjonen i gruppe D bar preg av lange perioder med taushet. Spesielt de tre første gruppemøtene. Det virket som om studentene var uvillige til å følge opp innspill og argumenter, noe som medførte at diskusjonen døde ut, og det ble stille i gruppa. Dette skjedde flere ganger. Selv om engasjementet blant studentene tok seg noe opp mot slutten av kurset, var stillheten, og de lange

pausene, allikevel noe som karakteriserte denne gruppa. I mye større grad enn i de andre gruppene vi studerte.

Så hva var det egentlig studentene i gruppe D formidlet med sin taushet, sine hyppige og lange pauser? Hadde denne stillheten en funksjon? Og, hvem eide den, hvem hadde ansvaret for den?



På det andre gruppemøtet spurte Knut, en svært erfaren veileder, studentene om hvorfor de var så stille. En av studentene svarte humoristisk at de trengte tid på å våkne, minst en time. Men etter at veilederen hadde stilt spørsmålet, skjedde det noe i gruppa. Aktiviteten og engasjementet tok seg opp, en interessant helsefaglig diskusjon om taushetsplikt fulgte, men mot slutten av timen falt studentene tilbake til det gamle mønsteret igjen. Stillheten, og de lange pausene, fortsatte så å være

karakteristisk for denne gruppa resten av kurset.

Det at veilederen gjorde studentene oppmerksomme på stillheten, på en respektfull og empatisk måte, kan imidlertid ha bidratt til å bryte den, selv om det bare var for en kortere periode. Studentene kan ha opplevd det som en bekreftelse fra veileder, som på den måten ga dem opplevelsen av å være verdifulle. Dette kan ha bidratt til å skape en økt tillit til veileder, og følgelig også et økt faglig engasjement i gruppa.

Pausene ble noen ganger svært lange. Dette kan ha ført til at Knut tilslutt følte seg tvunget til å ta ordet og bryte stillheten. Normalt sett er toleransen for pauser i en samtale lav (Nilsson 1989), man fyller den ofte med lyder som *øh* eller *mm*. Flere ganger, når stillheten i gruppa tok overhånd, begynte Knut å snakke. Stilte nye spørsmål. Spørsmålet var enten sammensatt, to – tre spørsmål i ett, eller en omformulering av det første spørsmålet som han nettopp hadde stilt. Det virket som om han trodde at han ikke uttykte seg tydelig nok, og derfor forsøkte igjen. Knut bekreftet etter kurset at han opplevde stillheten i gruppa som problematisk.

En av studentene sa etter kurset: ”Det gikk litt trått til å begynne med. Vi burde

ha avklart veileders rolle, og hva som skulle skje, tidligere”. Dette var førsteårsstudenter, nettopp påbegynt egen profesjonsutdanning, og ny på fellesundervisningen. Flere av studentene manglet erfaring med veiledet gruppearbeid som arbeidsform fra sin utdanning. I veiledningen på Felles innholdsdel brukes undervisningsmetoder der hovedfokuset er flyttet fra veileder til studentene. At Knut ofte deltok i faglige diskusjoner i gruppa, gikk i dialog med enkeltstudenter, og besvarte studentenes spørsmål, medførte at studentene stadig henvendte seg til ham, og kan ha bidratt til å gjøre veilederrollen uklar.

På det første gruppemøtet utformet studentene en skriftlig gruppekontrakt som ble signert av alle. Hvem som skulle være ordstyrer, og hvem som skulle skrive referat fra hvert gruppemøte, ble formalisert i kontrakten. Disse oppgavene skulle gå på omgang blant deltakerne. Men gruppekontrakten ble ikke fulgt opp, noe som gjorde at forutsigbarheten, som blant annet ligger i rollefordelingen mellom gruppemedlemmene, forble uklar gjennom hele kurset.

Hvis vi ser på evalueringsskjemaet, og sammenlikner svarene som studentene i

de fire gruppene ga om hvordan de opplevde at veileder bidro til å skape trygghet i gruppa, var Knut den som bidro minst til det av veilederne. En av studentene i gruppe D sa: ”På grunn av manglende info om konkrete spørsmål, var jeg veldig usikker på mye til tider. Gruppen har vært enestående med å skape trygghet og troen på at vi er på riktig vei.” Og en annen student på samme gruppe: ”Usikker på hvorfor man har veileder, gjorde at man ikke følte seg helt trygg”.

Det kan derfor tenkes at studentene i gruppe D brukte taushet som strategi for å skape et tryggere læringsmiljø, også etter at de var blitt bedre kjent med hverandre. På den måten kunne de kompensere for den uklare rollefordelingen som tross alt var i gruppa, både i forhold til hverandre, og i forhold til veilederen.

Metaforisk fantasi

Vurderingsformen for *Samarbeid i helsetjenesten* var felles muntlig gruppeeksamen. En time var satt av til denne delen av kurset. Studentene skulle både eksamineres i rapporten som de hadde skrevet, og i pensum knyttet til de fire temaene for kurset. Det var både felles og individuell eksaminering.

På slutten av den siste veiledningstimen spurte veilederen i gruppe B, Svein, studentene: ”Hva er det verste som kan skje for dere på eksamen?” Det var få dager igjen til eksamen, og studentene hadde nettopp fått beskjed om at rapporten var godkjent.

Eksamensnervene var merkbare, og de diskuterte nå eksamensstrategi. Svaret på veilederens spørsmål var entydig: ”Jernteppe!”

Et jernteppe er opprinnelig et brannsikkert teppe som skulle skille scene og teater i tilfellet brann, men her brukte studentene metaforen *jernteppe* som et redskap for å skape en felles forståelse om handlingslammelsen som kunne oppstå under eksamen.

Metaforen jernteppe kan ha gitt veilederen ytterligere inspirasjon fra teaterets verden da han stilte studentene neste spørsmål: ”Hvem er den viktigste personen på teateret?” Svaret ga han selv: ”Suffløren. Vær sufflør for hverandre på eksamen. Vær raus. Vis omsorg, og vær sufflør med stikkord.” Veilederen etablerte en direkte forbindelse til teateret, med utgangspunkt i metaforen jernteppe, og laget på den måten en abstrakt, og lett forståelig, situasjon for studentene på eksamen. Veilederen påvirket dermed tankemønsteret til studentene på en

positiv måte, og ga metaforen *sufflør* en ny mening for dem.



Metaforer, eller metaforiske begrep, er uttrykk som aktiverer begreper man har fra ett område, for å beskrive en situasjon eller et fenomen i et annet. Metaforer har ofte ingen sammenheng med det fenomenet som beskrives, men utgjør et bilde på det. De beriker språket, og utvider betydningen av ordene, de er selve smykket i språket. Lakoff & Johnsen (2003) sier at metaforer har en kognitiv funksjon, og er ikke bare et redskap for poetisk nyskaping med en estetisk funksjon. De fastslår at metaforer utgjør en viktig del av måten vi fungerer på til daglig. Ikke bare i språket, men i tanker og i handlinger også. De sier videre at vårt begrepssystem, som vi både tenker og handler ut fra, er grunnleggende metaforisk, og det styrer måten vi fungerer på ned til minste detalj. Det finnes ulike typer metaforer. Mange metaforer er så etablerte at de vanligvis ikke oppfattes som metaforer. Metaforen

”fjellets fot” er et eksempel på en svak eller død metafor, hvor det overførte bildet av en fot hos et menneske, nødvendigvis ikke oppfattes som det. Metaforene har ulik styrke, men det er ikke lett å analysere styrken på en metafor. Noen mener at en metafor er død når den har mistet sitt overraskende preg. De beste metaforene skaper en spenning. Metaforen ”finnene er som en dyp skog” gir et eksempel på at noe stemmer i utsagnet, samtidig som det ikke stemmer. En slik metafor gir rom for videre tolkning og ansees som en ekte metafor (Salo 2002).

Vi er ikke alltid oppmerksomme på at vi bruker metaforer. Kanskje var ikke veilederen på gruppe B det, da han tilslutt sa: ”Og så et annet tips: Pust. La pusten få plass.” Lakoff & Johnsen diskuterer ulike typer metaforer. I henhold til deres teorier om ontologiske² metaforer, er hver av oss beholderer med en innside og en utside, avgrenset fra omgivelsene med huden. Pusten, som veilederen her refererte til, er da en stoffmetafor, som trenger plass i beholderen. Studentene utgjør dermed beholdermetaforen.

² Ontologi: Læren om tingenes eksistens, vesen og egenskaper (Bokmålsordboka og Nynorskordboka)

Veilederens metaforiske fantasi var her et viktig bidrag for å skape trygghet i gruppa. Ved å skape likheter, og slik definere en ny situasjon, fremhevet og delte han sine erfaringer med studentene på en forståelig måte.

I gruppe C gikk diskusjonen om etikk tregt. Veilederen, Geir, gjorde flere forsøk på å skape aktivitet i gruppa, men lyktes dårlig med det. I stedet for å konfrontere gruppa med deres tafatthet, eller selv bli taus, fortsatte Geir å formulere etiske dilemma, trekke frem aktuelle saker fra nyhetsbildet og stille spørsmål til gruppa. Det virket på meg som om veilederen ikke la merke til gruppas tilsynelatende uengasjerte tilstedeværelse. På slutten av gruppemøte sier veilederen: ”Det var ikke akkurat full fyr i gruppa i dag”. Responsen han fikk fra gruppa var overveldende. ”Nei, jeg føler meg virkelig ikke i form i dag,” sa Kari. ”Ja, for det er jo mandag i dag, litt tidlig på morgenen for å tenke så mye”, repliserte Hans. Så kom det fra Anne: ”Det er liksom så vanskelig dette med etikk, ja særlig når man skal diskutere...” Gruppa avsluttet møte med en tilsynelatende lettethet. En lettethet som kunne tolkes dit hen at møtet endelig var over. Måten veilederen i gruppa anvender språket på i denne

sammenhengen kan sees på som en språklig forskansing der han ufarliggjør det faktum at studentene i gruppa har vært passive.

Studentene som fikk muligheten til å si noe om egen passivitet, kan på den andre siden ha bidratt til å styrke samholdet i gruppa. En av studentene sier i evalueringen om veileders betydning for tryggheten i gruppa: ”den *avslappede* stemningen han skapte i gruppa, gav trygghet.”

Humor og ironi

I tillegg til bruk av metaforer var også humor et virkemiddel som noen veiledere brukte hyppig. Begrepet ”humor”³ har sitt opphav fra det latinske ordet ”umor” som betyr væske og sier noe om menneskets sinnsstemning. Andre forfattere har definert humor som: *en mental opplevelse av å oppdage og verdsette latterlige og absurde uoverensstemmende ideer, hendelser eller situasjoner* eller; *en unik type kommunikasjon som bidrar til å etablere en uoverensstemmende kontakt eller betydning og som presenteres på en slik måte at den forårsaker latter* (Haslestad et.al 2001).

³ Dette fordi en tidligere mente at sinnsstemningen stod i forbindelse med blandingsforholdet mellom kroppsvæskene (Bokmålsordboka).

Humor har nok alltid vært en del av menneskets kommunikasjonsrepertoar. I dagens samfunn blir humorister verdsatt og synliggjort. På 90-tallet ble for eksempel Arthur Arntzen, en nasjonal forfatter og humorist utnevnt til ”flirolog” ved Universitetet i Tromsø.

De senere år har humorens effekter blitt et seriøst forskningsområde. Mye forskning er allerede gjort på humor og de fysiologiske effektene av denne sinnstilstanden på menneskekroppen. Professor Sven Svebak har vært opptatt av humorens betydning for vår helse og sier at vennlig sans for humor er evnen til empati og til å se tvetydigheter i sosiale situasjoner – noe som kan fungere som smøremiddel i en stresset arbeidshverdag. Humor kan i tillegg bidra til å fremme lojalitet i grupper i følge Svebak (Svebak 2000).

På første gruppemøte i den ene gruppa arrangerte veilederen en morsom ”lek”, slik at studentene skulle bli bedre kjent med hverandre. Denne leken ble starten på en trend i gruppa hvor latteren etter hvert satt løst. Humoristiske kommentarer og små fortellinger fra veileder og studenter bidro til at samholdet i gruppa ble tettere og tryggheten større, noe som støttes av

uttalelser fra studentene fra evalueringsskjemaet:

- ”Hun kom med godt humør som hun klarte å spre”.
- ”Min læringsprosess ble fremmet av en gruppe med veldig god dynamikk”
- ”Mye humor og avslappet stemning i gruppa gav trygghet”
- ”Veileder gav grobunn for et muntert samarbeid med humor.....”
- ”Veldig avslappet forhold til veileder, lett å slå av en spøk med”

Forskning viser at kreativitet og læring i organisasjoner påvirkes positivt ved bruk av humor (Haslestad et.al 2001).

Samtidig indikerer forskning fra psykologien at mennesket lærer best ved en moderat spent sinnstilstand, noe som humor kan bidra til (Barbour 1998). For studentene i denne gruppen var det tydelig at bruk av humor skapte en trygg og avslappende stemning som kan gi et godt grunnlag for læring.

Alle som arbeider med mennesker bør ha kunnskap om hvordan humor virker (Svebak 2000). Hvis humor ikke relateres til læringsformålet, kan humor få en negativ effekt på læringsprosessen (Haslestad et.al 2001). Studentene i gruppa sier følgende i evalueringsskjemaet:

- ”Veileder var flink til å trekke inn humor, kanskje av og til for mye?”
- ”Han(veilederen) hadde lett for å spore av ...”
- ”På gruppemøtene skled det lett ut, noe som veileder av og til bidro med”
- ”Gruppeveiledningene bar preg av useriøsitet”
- ”Jeg har lært mest av samtalene vi hadde i gruppa når veileder ikke var tilstede, veldig fornøyd med gruppa”

Dette viser at humor kanskje ikke alltid er like heldig for læringsprosessen til studentene. Hvis det blir for mye humor, eller studentene ikke klarer å knytte den til oppgavene som skal løses i gruppearbeidet, kan veiledernes gode intensjoner om å skape trygghet og gode læringsvilkår få motsatt effekt.



På gruppemøtet ble bruk av humor som virkemiddel diskutert i forkant av seminaret. Veileder gjorde oppmerksom på at humor måtte anvendes med forsiktighet, da det var et kraftfullt verktøy i kommunikasjonen. Likevel viser det seg at det i praksis raskt kan oppstå utilsiktede effekter i kommunikasjonen.

Ironi kan være en form for kritikk som gjerne har et komisk preg. Alt etter omstendighetene kan den være humoristisk og varm, hvis den blir fremført med intelligens og kjærlighet. Selvironi kan være søtt og kledelig, hvis den blir forstått, men den kan også bli feiltolket og misforstått. Mens metaforer bygger på likheter, bygger ironi på ulikheter. Ironi er en kommunikasjonsform som, i motsetning til løgnen, skal få mottakeren til å forstå at man egentlig ikke mener det man sier. Ironien skaper på den måten en avstand mellom det man sier, og det man mener. Ironi er en sofistisert ytringsform som krever at mottakeren forstår hva man egentlig mener, men ikke sier, noe som jo på ingen måte er det som kjennetegner vanlig kommunikasjon.

Narrativer

Veilederen spurte studentenes om deres egne erfaringer med demens:

”Hvem har vært nær noen med demens?”

Og så forteller Eva en historie om sin demente bestefar. Han bodde hjemme, fordi moren til Eva ikke ønsket at han skulle være på institusjon. Eva forklarte at bestefaren følte seg imidlertid verdifull og viktig, fordi han hadde en jobb å gjøre hjemme. Han passet nemlig hunden, som ellers måtte ha vært alene når resten av familien var på jobb eller skole. Fortellingen ble avsluttet med en humoristisk kommentar fra en av de andre studentene, til stor munterhet for alle: ”Så han passet hunden, mens du passet ham?”

Med et narratologisk perspektiv skapte Eva en fortelling om hvordan det var å vokse opp med en dement bestefar.

Dette ble gjort på en varm og humoristisk måte, slik at studentene på gruppa fikk en positiv opplevelse av denne delen av livet. Samtidig lå det et alvor under, et alvor som tross alt er knyttet til ansvaret med å bo sammen med et familiemedlem med demens.

Ingen av studentene i gruppa, eller veileder, tok direkte tak i Evas fortelling. Slik vi ser det hadde det vært mulig å gjøre mer ut av denne. Ved å fokusere på innholdet i fortellingen, kunne gruppa sammen ha kommet frem til ulike problemstillinger å diskutere. For eksempel kunne fortellingen lede gruppa til å diskutere følgende spørsmål: Hva vet og forstår vi om dementes behov? Hvordan skal vi forholde oss til demente? Hvilke utfordringer vil vi som helsepersonell kunne møte i relasjon til mennesker med demens? Ved å anvende fortellingen aktivt, vil man også stimulere studentene til å fortsette å fortelle om opplevelser og erfaringer som igjen kan bidra til økt innsikt, diskusjon og kunnskapsutvikling hos de involverte.

I gruppe A har diskusjonen om tema for rapporten som skal skrives toppet seg. Studentene vil skrive om pasientens rett til behandling i rapporten. Arne, veilederen i gruppa, spør hva de vil gjøre ut av dette temaet. Diskusjonen som fulgte viste at studentene verken var enig i hvorfor de vil skrive om dette, eller hva de ønsket å få ut av læreprosessen. For oss blir det klart at veilederen ønsket at studentene skal reflektere over sin egen rolle som helsearbeider knyttet til temaet de har valgt. Noen av studentene så

dette, men mange av studentene ga uttrykk for at de neppe kom til å havne i situasjoner der de måtte forholde seg til dette temaet.

”Jeg husker en historie fra langt tilbake i tid,” forteller Arne. I gruppa var det mange som snakket i munnen på hverandre, og det var temperatur i diskusjonen. Arne fikk likevel full oppmerksomhet fra studentene, og fortsatte fortellingen. ”Jeg var nyutdannet og hadde akkurat fått jobb på et lite sykehus sørpå. Jeg følte meg trygg på de kunnskapene jeg hadde med meg fra studiet og var spent på den jobben jeg ville få ansvar for.”

”Møtet med en dødssyk pasient ble et vendepunkt for meg”, forteller Arne videre. ”Jeg var uforberedt på følelser som oppstod hos meg i situasjonen. Situasjonen berørte meg, og jeg følte at jeg ble utfordret på et område hvor jeg hadde lite erfaring. Jeg hadde aldri reflektert over hva det ville bety for meg som helsearbeider å møte en dødssyk pasient. Selv om det nok ikke var fremmed for meg at jeg kunne komme til å treffe dødssyke mennesker, var jeg ikke forberedt på hvordan det påvirket meg som menneske og helsearbeider. Jeg var heller ikke forberedt på hvordan

jeg skulle forholde meg til pasienten og hans familie”.

Arne spurte studentene om de tror at de er forberedt på alle situasjoner de vil møte som helsearbeidere? Spørsmålet utløser en lang diskusjon om mulige utfordringer i rollen som helsearbeider.

Erfaringen Arne forteller om er personlig. At en veileder trekker frem egne erfaringer for studentene, vil kanskje ikke alltid ha like god effekt. Arnes fortelling blir veldig vellykket i denne gruppens læringsprosess, kanskje fordi Arne hadde en intensjon med fortellingen, og knytter den til temaet som ble diskutert i gruppen.

Spørsmålet som kom i etterkant av fortellingen, ga studentene mulighet til å reflektere ut over det temaet de selv ønsket å ha fokus på i gruppearbeidet. Slik kan fortellingen ha bidratt til en annen tolkning, og en større forståelse av hva som kreves av kunnskap knyttet til rollen som helsepersonell. Lovverk og faktakunnskaper kan bli en mager trøst, når det til syvende og sist handler om relasjoner mellom mennesker.

Relasjonell veiledning

Å veilede er i seg selv en krevende oppgave. Vår erfaring er at vi i møte med studentene stadig utfordres på hvem vi er, hva vi står for og hvordan vi

håndterer ulike situasjoner. Etter vårt syn er veiledning en spennende og utviklende yrkespraksis. På den andre siden kan veilederrollen oppleves som svært utfordrende og kompleks. Å følge studenter på nært hold i deres læringsprosess, må kunne sies å kreve utstrakt relasjonell kompetanse hos veilederen. I tillegg vil mange erfarne veiledere mene at det kreves en fagspesifikk kompetanse for opplevelse av trygghet og mestring i rollen som veileder. Studentene har også forventninger og opplevelser av veileders rolle. Her er noen sitater hentet fra evalueringsskjemaene:

- ”Veilederne må være mer samkjørt i forhold til informasjon som gis, krav som stilles og vurderinger som gjøres underveis”
- ”En veileder skal være en trygghetsfaktor”
- ”Veileder skal være motiverende, inspirere og være opptatt av gruppas fremgang”
- ”Det ble vanskelig når veilederne hadde motsridende meninger”
- ”Veilederen må la gruppa selv få ta større ansvar for hva de vil diskutere”
- ”Veilederen bidro ikke så mye...til læring altså...”
- ”Veilederen hindret ikke læringen i alle fall”

Slik vi observerte aktiviteten i gruppene, valgte veilederne ulike måter å imøtekomme studentene på. I det første gruppemøtet var en av veilederne svært entusiastisk med hensyn til fellesundervisningens betydning for studentenes utvikling av samarbeidskompetanse. Veilederen projiserte sin entusiasme i studentgruppen, selv om de som hadde antydning at de hadde hørt negative rykter om fellesundervisningen, medga at kurset hørtes spennende ut. En positiv holdning spredde seg raskt i gruppen.

Randall Collins har utviklet en modell for interaksjonsritualer (Dahlgren og Starrin 2004). Modellen tar utgangspunkt i at følgende fire forutsetninger må være innfridd:

1. Minst to mennesker må befinne seg på et sted hvor de gjensidig kan påvirke hverandre med fysisk nærvær.
2. Det må eksistere regler i forhold til hvem som er deltakere og hvem som ikke er det.
3. Deltakernes oppmerksomhet må være rettet mot en felles aktivitet eller et objekt.
4. Deltakerne må dele en felles sinnsstemning, eller opplevelse.

Alle fire forutsetningene var til stede i studentgruppene på fellesundervisningen. Den positive stemningen som oppstod i gruppa kan forklares ut fra Collins teori om at emosjoner vil kunne overføres mellom mennesker i slike grupper. Studentene er til stede i gruppa på grunn av samme sak, og de er oppmerksomme på hverandres tilstedeværelse. Desto større fokus menneskene i en slik gruppe klarer å ha på samme sak, desto større blir opplevelsen av tillit, styrke, entusiasme og vilje til å handle, i følge Collins.

I to av gruppene var veilederne svært omsorgsfulle overfor studentene. De tok mye ansvar for gruppeprosessen og studentenes læringsprosess. Når relasjonen mellom veileder og studenter også påvirkes gjennom emosjonelle kanaler, er det viktig for veileder å være bevisst emosjoners betydning for veilederrollen. I disse to gruppene kunne vi se en sammenheng mellom veileders omsorg, og måten studentenes fokus ble rettet mot veileder på. Studentene ble mer passive i de gruppene hvor veileder tok regien. I følge Collin skyldes dette at individer tilegner seg eller mister emosjonell energi i interaksjoner som preges av makt og status. Den som gir ordre, i dette tilfellet veilederen, får emosjonell energi, mens den som mottar

ordre, her studentene, mister emosjonell energi.



I en av gruppene der veilederen systematisk tydeliggjorde studentenes eget ansvar for gruppe- og læringsprosessen, gikk studentene raskt over til å diskutere ulike utfordringer seg i mellom. Riktignok var gruppeprosessen preget av utfordrende diskusjoner, og uenighet knyttet til flere forhold underveis. Det var også til tider friske diskusjoner mellom veileder og gruppa. Likevel fremkom det følgende utsagn fra noen av gruppemedlemmene i evalueringsskjemaet: "Veilederen fikk meg til å tenke selv, på en annerledes måte som hjalp mye". "Veilederen viste meg veien til det å samarbeide, slik jeg skal gjøre i tverrfaglig team i helsetjenesten". Kanskje er det slik at veileders rolle i gruppa kan få stor betydning for hvordan gruppeprosessen utvikler seg? Det vil i så tilfelle stille

store krav til veileders bevissthet i forhold til emosjonell atferd. Relasjonell kompetanse som også inkluderer emosjoner, kan utvikles ved at veilederen forsker i egen praksis. Det vil si at veileder tar i bruk en strategi hvor praksis, altså veiledning i tverrfaglige grupper, er den sentrale læringsarenaen. Målet med øvelsen er å rette fokus mot egen aksjon for å få til endringer i tanke- og handlemåte. Det er dette Tiller omtaler som aksjonslæring (Tiller 1999). Det vil være veilederen selv som definerer sine utviklingsmål. Under veiledningen skal effekten av praksisen observeres, og i neste omgang gjøres til gjenstand for refleksjon. Hvilke reaksjoner oppstod hos meg selv underveis? Hvilken effekt hadde veiledningen min på studentene? Hva skjedde med samspillet i gruppa? Dette er noen av spørsmålene veileder kan reflektere over. Det sentrale punktet i aksjonslæringen er å prøve ut ulike aksjoner som kan gi erfaringer og kunnskap om egen veiledningspraksis og samtidig bidra til utvikling av denne praksisen. Refleksjon kan med fordel gjøres sammen med andre veiledere. Slik kan systematisk refleksjon over erfaringer synliggjøres og danne grunnlag for et læringsnettverk som kan bidra til å utvikle veilederrollen i tverrfaglige studentgrupper. Kanskje kan

et slikt læringsnettverk gi oss bedre mulighet til å imøtekomme studentenes behov?: ”Veilederne må være mer samkjørt i forhold til informasjon som gis, krav som stilles og vurderinger som gjøres underveis.”

Eksamen som motivasjonsfaktor eller kontroll?

I tillegg til å utvide Felles innholdsdel første kurs fra 6 til 10 studiepoeng, var den største endringen som ble gjort med denne undervisningen, innføring av muntlig gruppeeksamen. Dette var en ny vurderingsform, der studentene skulle eksamineres i den skriftlige rapporten, og 500 sider selvvalgt pensum fra en oppgitt litteraturliste.

Tidligere år hadde det vært arbeidskrav, i form av studiedeltakelse, skriftlig rapport og seminar som måtte godkjennes for å få bestått kurset. De 6 studiepoengene, som den gangen ble utløst gjennom arbeidskrav knyttet til Felles innholdsdel, inngikk dermed i den fagspesifikke delen på hver utdanning. Ved innføring av eksamen i 2004, ble Felles innholdsdel et eget, selvstendig undervisningstilbud. Dette bestod av tre kurs som ble gitt årlig, hvert på 10 studiepoeng. Det ble også utarbeidet en ny fagplan for Felles innholdsdel som ble godkjent av avdelingsstyret på AFH samme år. Fellesundervisningen var

imidlertid ikke integrert i studieplanene på de enkelte utdanningene som sådan. Denne undervisningen stod på egne ben. Selv om retningslinjene for seminaret og eksamen ikke var klargjort tilstrekkelig, noe som skapte problemer for flere, så flere veiledere at gruppene tok godt vare på hverandre underveis i kurset, og på eksamen.

Nesten alle studentene opplevde et godt læringsutbytte fra fellesundervisningen høsten 2004. På det første spørsmålet krysset 96 % av i de tre øverste rubrikkene på skalaen (4, 5 eller 6), der 1 er lite godt, og 6 svært godt. Ingen krysset av på 1 eller 2 på dette spørsmålet. Tilsvarende beskrev 65 % av studentene hvordan eksamen hadde bidratt til deres faglige forståelse, ved å krysse av i tre øverste rubrikkene. Og tilslutt, 74 % av studentene viste hvordan de opplevde samsvar mellom faglige krav fra veilederen underveis i kurset, og ved eksamen, ved å krysse av på den øvre halvdelen av skalaen. En av studentene beskrev det slik: ”Ble eksaminert i det vi hadde foretatt oss under kurset og dro ikke inn andre ting” En av veilederne uttalte på evalueringsmøtet etterpå: ”Jeg ble helt matt etter eksamen, det var så bra!” En annen veileder tilføyde retorisk, etter at de hadde diskutert ulike aspekter knyttet

til fellesundervisningen: ”Kan vi plassere det positive på eksamen?”



Avsluttende eksamen er en fordel fordi det forenkler innpassningen av studiet for studenter som overflyttes mellom institusjoner som har tilsvarende undervisningstilbud. I tillegg synliggjør det studentenes studiepoeng i forhold til de ulike temaene på kurset, når regnskapets time kommer.

Så kanskje var det nettopp denne avgrensningen av fellesundervisningen, i forhold til det fagspesifikke på hver utdanning, som gjorde eksamen til en positiv opplevelse for mange, både studenter og veiledere? Som en av studentene sa: ”Synes fellesundervisningen er ok, men det er veldig bra å være ferdig, slik at jeg kan begynne på faget igjen”. Men dette strider mot grunntanken for

fellesundervisningen, som er knyttet til verdien av samarbeid og helhetssyn i helsevesenet. Det skaper nemlig en større avstand mellom fellesundervisningen, og den fagspesifikke undervisningen på de enkelte utdanningene, med en slik avgrensning som en avsluttende eksamen tross alt er.

Veiledet gruppearbeid, med studenter fra forskjellige helsefagutdanninger, var fortsatt en viktig arbeidsform, men ved å gjøre om kurset til et eget studietilbud med eksamen, fremstod fellesundervisningen nå som et eget, selvstendig fag i forhold til de andre fagene som studentene hadde. I dette faget, som riktignok var felles for samtlige studenter, avla de eksamen i etikk, kommunikasjon, helse- og sosialpolitikk, samt vitenskapsteori. Og etter det kunne studentene ta fatt på ”faget sitt”, det være seg innen anatomi, munnstell eller bevegelseslære. En av studentenes tydeliggjøring kan tjene som eksempel her: ”Jeg var ikke veldig motivert i begynnelsen siden vi har en eksamen i anatomi i desember. Synes jeg har dårlig tid til lesing på dette.” Hadde vi nå, i stedet for å internalisere felles tankegods i en helsefaglig bevissthet, egentlig distansert oss fra fellesundervisningens grunntanke om

helhetstenkning, ved å skape en større avstand til det fagspesifikke?

Diskusjon

Organisasjonene

Stortingsmelding 41(1987-88) var starten på det hele. To utdanningsinstitusjoner, UiTø og HiTø, med svært ulik kulturhistorie, skulle utdanne helsepersonell etter et nytt konsept. Ett felles kurs for studenter fra begge institusjoner skulle sikre tverrfaglig samarbeidskompetanse hos helse- og sosialarbeidere. UiTø hadde bygget sin organisasjonskultur basert på grunnforskning og lange profesjonsstudier siden tidlig på 1970-tallet. HiTø var nyetablert og inneholdt profesjonsstudier med svært ulik profesjonsbakgrunn.

Sykepleierutdanningen, som den største profesjonsutdanningen ved avdeling for helsefag, ble allerede etablert i 1894. De andre profesjonsutdanningene hadde levd ”sine egne liv” i mange år, og kom til høgskolen i 1992 med veletablerte organisasjonskulturer.

Tannpleierutdanningen er den yngste enheten ved avdelingen, bare 12 år gammel.

Det er ikke tvil om at HiTø har vært preget av et miljø med mange subkulturer. Subkulturene kan ha vært ønskelige for å skape mangfold og aktivitet. Samtidig vet vi at subkulturer kan ha en negativ innvirkning ved at de blir for selvopptatte. Konflikter kan skapes ved at enheter prøver å undregrave hverandre i kampen om midler, makt og posisjon. Det er mulig ledelsen ved HiTø har klart å skape en felles organisasjonskultur også, men tatt i betraktning den korte funksjonstiden, er det neppe en sterk felleskultur som dominerer. Det er kanskje mer trolig at nye subkulturer har utviklet seg, mellom og innad i gruppene; administrasjonen, fagansatte og studenter.

I følge Berger og Luckmann (2000) vil mennesker innen det samme området utvikle en lik virkelighetsoppfatning, der egne og andres roller oppfattes likt. Dette tror ikke vi nødvendigvis er tilfelle i organisasjoner som preges av subkulturer. Mange subkulturer bidrar til etablering av ulike virkelighetsoppfatninger på tvers av føringer fra departementet og toppledelsen i organisasjonen.

Organisasjonskulturer etableres over tid og vil derfor være stabile og vanskelig å endre. Sterk organisasjonskultur, eller

sterke subkulturer, kan skape laber omstillingsevne i virksomheten. Den trygghet som organisasjonskulturen gir, kan hindre medarbeiderne i å se begrunnelse for endring. Det blir vanskelig for dem å se at det finnes gode alternativer. Samtidig oppleves belastningen, ved å forandre noe en er sterkt følelsesmessig knyttet til, stor.

Ut fra dette er det nærliggende å argumentere med at organisasjonenes tradisjoner og kultur hadde stor innflytelse på de store utfordringene UiTø og HiTø møtte, ved etableringen av et felles kurs for sine studenter. De samme argumentene kan overføres til de utfordringene HiTø fortsatt står overfor i dagens fellesundervisning. De kritiske holdningene mot fellesundervisningen kan derfor ansees å være en reaksjon på trusselen felleskurset representerer i forhold til det etablerte og bestående. Til tross for ny fagplan i 2004, må fem år med fellesundervisning ansees å være relativt kort tid for endringer og internalisering av fellesundervisning ved HiTø.

Medarbeiderne

Høgskolen i Tromsø må kunne sies å være en kunnskapsintensiv organisasjon. Begrunnelsen for dette ligger hovedsaklig i institusjonens human

kapital⁴. Medarbeiderne i organisasjonen har en *unik* sammensatt kunnskap som gjør dem særlig verdifulle. De er autonome og selvstendige i sitt arbeid. Dette gjør dem relativt selvstyrte med hensyn til mål og midler. De ønsker ikke instruksjoner og retningslinjer fra ledelsen og innhenter i større grad bistand hos kollegaer enn hos ledelsen. Personlige egenskaper, ferdigheter og engasjement hos medarbeiderne ved avdeling for helsefag bidrar til realisering av avdelingens mål. Medarbeiderne drives av en *indre motivasjon* i forhold til at de selv er ansvarlige for produktet de leverer. Kunden; her studentene, vil i stor grad gi direkte tilbakemelding om det produktet de får ”servert”, samtidig vil praksisfeltet, pasienter og brukere vurdere ”kvaliteten” på ferdigutdannede yrkesutøvere. Arbeidets natur og den selvstendigheten medarbeiderne har tradisjon for å utøve, gir grunnlag for indre motivasjon til å fortsette arbeidet. Den formelle lederstrukturen i avdeling for helsefag har klare hierarkiske trekk med dekan på topp, deretter prodekaner, avdelingsdirektør, studieledere og kunnskapsmedarbeidere.

⁴ Human kapital er organisasjonens mennesker, deres erfaringer, kunnskap herunder også tause kunnskap, evner og kreativitet (Nordhaug 2002).

Medarbeidernes unike kunnskapsnivå utfordrer slik maktbalansen som vi finner i det tradisjonelle hierarkiet. *Selvledelse* hos medarbeiderne gir store utfordringer for ledelsen, særlig i forhold til målstyring i organisasjonen.

At stortingsmelding 41 representerte en institusjonstvang, er ikke vanskelig å se for seg med utgangspunkt i den kunnskap vi har om medarbeiderne i organisasjonen. Kjennskap om etablerte subkulturer ved HiTø bringer også frem spørsmålet om det eksisterer ulike kulturer for praktisering av veiledning innenfor de ulike profesjonsutdanningene. Kjennskap til veiledningstradisjoner i de ulike profesjonsutdanningene vil kunne bringe spennende momenter til diskusjonen rundt veilederrollen ved fellesundervisningen. Det er ikke til å se bort i fra at nettopp utrygghet i forhold til rollen som veileder i tverrfaglige studentgrupper, kan være en medvirkende årsak til de utfordringene man har hatt for å rekruttere veiledere til fellesundervisningen.

Karakerttrekk ved veilederrollen

Suksessfaktorer

For å skape et godt læringsmiljø må studentene føle seg trygge. Studentene som møtes til felleskurs i første studieår

er *ny* i organisasjonen, og har før de kommer til fellesundervisningen blitt introdusert for mange nye mennesker og nye arbeidsformer. I første omgang ligger ansvaret for å skape et godt utgangspunkt for læring hos veilederen. Ved å bruke tid slik at studentene kunne innlede relasjoner til hverandre, klarte veileder å etablere det trygge læringsmiljøet som studentene hevdet i ettertid å være den viktigste årsaken til at gruppa fungerte så godt sammen. Hos veiledere som hadde en indre motivasjon, og klarte å vise dette i studentgruppa, så vi at studentene lot seg engasjere.

Vi har sett at bruk av metaforer i veiledningen kan gi studentene opplevelse av å bli sett, samtidig som metaforer har bidratt til å gi studentene trygget i forbindelse med eksamen og aktivitet i gruppa. Det kan diskuteres om nettopp graden av vellykkethet ved bruk av metaforer, skyldes at veileder hadde en fagspesifikk bakgrunn, her helsefag. Vi er usikre på om anvendelse av metaforer i veiledning ville hatt samme suksess hvis veileder kom fra et annet fagmiljø, for eksempel ingeniørfag. Det er grunn til å tro at ulike helseprofesjoner representerer så stor likhet at metaforene kan anvendes på

tvers av profesjonsutdanningene, og likevel bli forstått.

I gruppene opplevde vi lite bruk av ironi, noe som kan ha bidratt til at studentene følte seg trygg. Man skal være forsiktig med å bruke ironi, fordi den som blir rammet kan lett bli såret. Det kan være svært vanskelig å forsvare seg mot ironiske angrep. Det forutsetter ikke bare at man må omformulere det som blir sagt, til det som er ment, og så forsvare seg ut fra det. Man må også være i en slik posisjon at man tør å motsi.



Veiledere bør likevel være oppmerksom på hvor lett det kan være å havne ut i en slik situasjon og hvor vanskelig det kan bli for studentene. Det er også viktig at veileder tar tak i denne problemstillingen hvis den dukker opp, men også på et generelt grunnlag for å sikre en tydelig kommunikasjon hos fremtidig helsepersonell.

Humor anvendt i riktig mengde og tilknyttet studentenes læringsmål, hadde svært positiv effekt på studentens samhold og opplevelse av trygghet i gruppa. Faglig nysgjerrighet og fokus ble stimulert ved at en veileder uttrykte egen erfaring gjennom en fortelling. Studentene har på dette tidspunktet svært liten, om ingen, profesjonell erfaring fra praksisfeltet. Veileder kan derfor bidra med egen erfaring for å stimulere interesse hos studentene eller bidra til at fokuset i kanskje fastlåste diskusjoner endres og skaper grobunn for nye tolkninger og perspektiver.

Oppsummert ser vi at veilederne med hell brukte tid, metaforer og humor for å etablere trygghet i gruppene. Den faglige aktiviteten ble stimulert gjennom bruk av et narratologisk perspektiv og bruk av metaforer.

Områder med utviklingspotensial

Fellesundervisningen i 2004, *Samarbeid i helsetjenesten* ble gjennomført på tre uker. Studentene opplevde at de hadde for lite tid til å fokusere på læringsutbytte og måloppnåelse, da de måtte arbeide effektivt for å produsere en felles rapport. Veilederne på sin side opplevde at de måtte få studentene til å stoppe opp for å reflektere, og ble

således sett på som hemmer for studentenes læringsprosess. En tidstyv. At kurset i seg selv bare varte tre uker, gjorde læringsprosessene ekstra sårbare for stadige avbrekk grunnet studentens andre fokus i studiehverdagen.

Ved innføring av muntlig eksamen, ble Felles innholdsdel et eget, selvstendig undervisningsemne. Dermed har vi skapt større avstand mellom denne undervisningen, og den fagspesifikke undervisningen i de ulike profesjonsutdanningene. Dette kan skape store utfordringer med å etablere aksept for at innholdet i fellesundervisningen er en integrert del av profesjonsutdanningen.

I tillegg til utfordringer med organisering av Felles innholdsdel, viste det seg at betydningen av veilederens relasjonelle kompetanse må vies større oppmerksomhet. Tause grupper er i seg selv en utfordring for veilederrollen. I vår studie viste det seg at gruppa ble taus som en konsekvens av den utydelige rollefordelingen som oppstod i gruppa. Studentene ble forvirret da veileder stadig deltok i faglige diskusjoner og gikk i dialog med enkeltstudenter. Etter vår mening burde veileder i større grad henvise studentene til gruppekontrakten, og slik bidra til å skape en tydeligere rolleforståelse.

Vi oppdaget at humor kan ha en utilsiktet effekt når det blir for mye av den, eller hvis humoren ikke knyttes til oppgavene studentene skal løse i gruppa. Studentene kan få opplevelsen av useriøsitet og manglende tillit til veileders kompetanse.

Studentene er i seg selv en stor ressurs. Veilederrollen innebærer, etter vår mening, at studentenes fortellinger gjøres til gjenstand for refleksjon og læring i gruppen. Ved aktivt å gripe fatt i studentenes egne erfaringer kan veileder i større grad bidra til at studentenes innsikt og forståelse om andres liv øker. Det er sannsynlig at veileder oppleves som en maktperson i studentgruppen og at veileders emosjonelle karakter vil kunne påvirke studentenes atferd i gruppa. Kunnskap om egen relasjonell kompetanse, og hvordan andre opplever våre handlinger i veiledningen, burde derfor være av stor interesse for alle som driver med veiledning. Utvikling av relasjonell kompetanse må sees i sammenheng med livslang læring, vi kan alltid utvikle vår egen atferd, hvis vi tør å ta tak i den.

Vi kan derfor si at organisering av fellesundervisningen er en viktig forutsetning for studentenes

læringsprosess, og at veilederrollen og veileders relasjonelle kompetanse får stor betydning for gruppeprosessen.

Vår samfunnsskapte virkelighet, felleskurset, en krevende læringsarena?

Ved HiTØ har vi etablert fellesundervisning med intensjon om å øke samarbeidskompetansen hos fremtidige helsearbeidere. Fellesundervisningen er resultatet av et lovverk fastsatt av overordnede myndigheter. Dette skjer i en organisasjon som er preget av sterke subkulturer, og hvor medarbeiderne er autonome og har lang erfaring i å lede seg selv.

På grunn av profesjonsutdanningenes etablerte praksis, tvinges fellesundervisningen til å kompromisere i organiseringen. Tre uker avsettes til å etablere læringsprosesser hos førsteårsstudenter tilknyttet kompliserte tema som kommunikasjon, samhandling og konfliktløsning, etikk, vitenskapsteori og forskningsmetode, stats- og kommunalkunnskap, helse- og sosialpolitikk.

Til tross for veiledernes suksess med bruk av humor, narrativer, metaforer og

kompetanse til å etablere trygghet, spør vi oss om den virkeligheten vi nå har skapt er en god læringsarena for å oppnå økt samarbeidskompetanse hos fremtidig helsepersonell, eller om den blir *for* krevende for veiledere og studenter.

I Figur 1, som viser en modell over ulike perspektiver og nivåer knyttet til fellesundervisningen, *Samarbeid i helsetjenesten* ser vi at vi på langt nær har studert alle forhold som kan ha betydning for fellesundervisningen. Like fullt er Stortingsmelding 41 et lovpålegg som vi må forholde oss til, slik at Felles innholdsdel er en del av den virkeligheten vi står overfor, enten vi vil eller ikke.

Det er likevel viktig å være bevisst at de utfordringene innføring av et slikt lovpålegg møter i stor grad kan ligge i etablerte kulturer som vil ta tid å endre. Tålmodighet vil i så måte være et viktig suksesskriterium. Når det gjelder organisering av felleskurset har vi mulighet til å gjøre endringer som kan gi et bedre utgangspunkt for læring, enn dagens ”ekspresskurs”. Det er også her viktig å se utfordringene i sammenheng med etablerte kulturer, og tilstrebe en optimal organisering. Større uro enn nødvendig innad i profesjonsutdanningene, kan skape

større motstand mot fellesundervisning som sådan.

I vår studie har vi hatt søkelyset på veilederrollen, og mener å ha holdepunkt for å hevde at rollen slik den utøves i dag, har stor betydning for studentenes læringsutbytte i gruppene.

Veiledningsrollen har et betydelig utviklingspotensial. Kunnskap om, og utvikling av, veilederrollen i tverrfaglige grupper vil trolig også påvirke studentenes samspill med hverandre, og lærere utenfor gruppene, som figur 1 viser. Over tid vil studentene slik kunne erfare at samarbeidskompetanse som en del av innholdet i felleskurset er integrert i utdanningsforløpet, og er en del av den enkeltes profesjonskompetanse.

Til tross for store organisasjonsmessige utfordringer velger vi derfor å konkludere med at felleskurset, *Samarbeid i helsetjenesten*, er et viktig ledd i internalisering av fellesundervisning ved HiTø. Med tiden kan felleskurset utvikles til å bli en integrert del av fremtidige helsearbeiders profesjonskompetanse, der veilederrollen fortsatt er sentral for studentenes læringsprosesser.

Utsyn

- Det bør tilstrebes en best mulig organisering av felleskurset. For å oppnå internalisering bør felleskurset kanskje i større grad etter hvert integreres med øvrig undervisning.
- Endring av organisasjonskultur tar tid. Vi må gi fellesundervisningen *tid* til å bli en del av den helsefaglige virkeligheten. Ledelsen må fremstå som rollemodeller og synliggjøre gjennom ord og handling at fellesundervisningen er og skal være en viktig del av virksomheten ved HiTø.
- Veilederrollen må gjøres attraktiv.
- Relasjonell kompetanse hos veilederne er avgjørende for å oppnå suksess. Vi må etablere gode og trygge læringsmodeller hvor veilederne i fellesskap kan utvikle sine relasjonelle ferdigheter.
- Det må utvikles ytterligere kunnskap om hva som kreves for å veilede i tverrfaglige grupper.



Litteraturliste

- Andersen, I. (2003): *Den skinbarlige virkelighed.- Vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur
- Barbour,G.(1998): *Want to be a successful manager? Now that`s a laughing matter!* Public Management, Vol.80.(7):6-9.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (2000): *Den samfunnsskapte virkelighet*. Oversatt av Frøydis Wiik. Bergen Fagbokforlag
- Collins, Randal (2004): *Interaction Ritual Chains*. Princeton. Princeton University Press
- Dahlgren Lars og Starrin Bengt (2004): *Emotioner, vardagsliv och samhälle. En introduktion till emotionssociologi*. Författarna och Liber AB
- Fagplan for Felles innholdsdel grunnutdanning. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for helsefag. Godkjent av avdelingsstyret ved AFH august 2004.
- Fangen, Katrine (2004): *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget
- Flick, Uwe (1992) *Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative?* Journal for the Theory of Social Behavior, 22, 175-197
- Haslestad A.K, Roterud.I, Trainer.V.J (2001): *Humor as a knowledge management tool. An exploratory study*. 01tb06019 BI, Oslo
- Lakoff, George og Johnson, Mark (2003): *Hverdagens metaforer*. Valdres Trykkeri,

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000): *Veiledning gjennom praktisk yrkesteori*. J. W. Cappelens forlag as

Mathison, Sandra (1988): *Why triangulate? Educational researcher*, 17(2), 13-17

Nilsen, Ragnhild (2004): "Og de her doktorene som putret hele tida..." Felleskurs første studieår, et narratologisk perspektiv. EUREKA, ISBN: 82-7389-063-5

Nilsen, Ragnhild (2003): *Utrygghet i veilederrollen skapte problemer for helsefagstudentene*. UNIPED 01/03

Nilsson, Börn (1989): *I ord och handling*. Lund

Halland, Geir O. (2004): *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Fagbokforlaget

Salo, P. (2002): *Skolan som mikropolitisk organisation – En studie i det som skolan är*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag

Selznick, Philip (1997): *Lederskap*. Tano Aschehoug

Svebak, S. (2000): *Humor i organisasjonen: Effekt på mer enn lattermusklene!* Linken No.1. Bergen.fagbokforlaget.

Svebak, S. 2000: *Forlenger en god latter livet?* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Norge.

Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.

Observasjonsskjema

Vedlegg 1

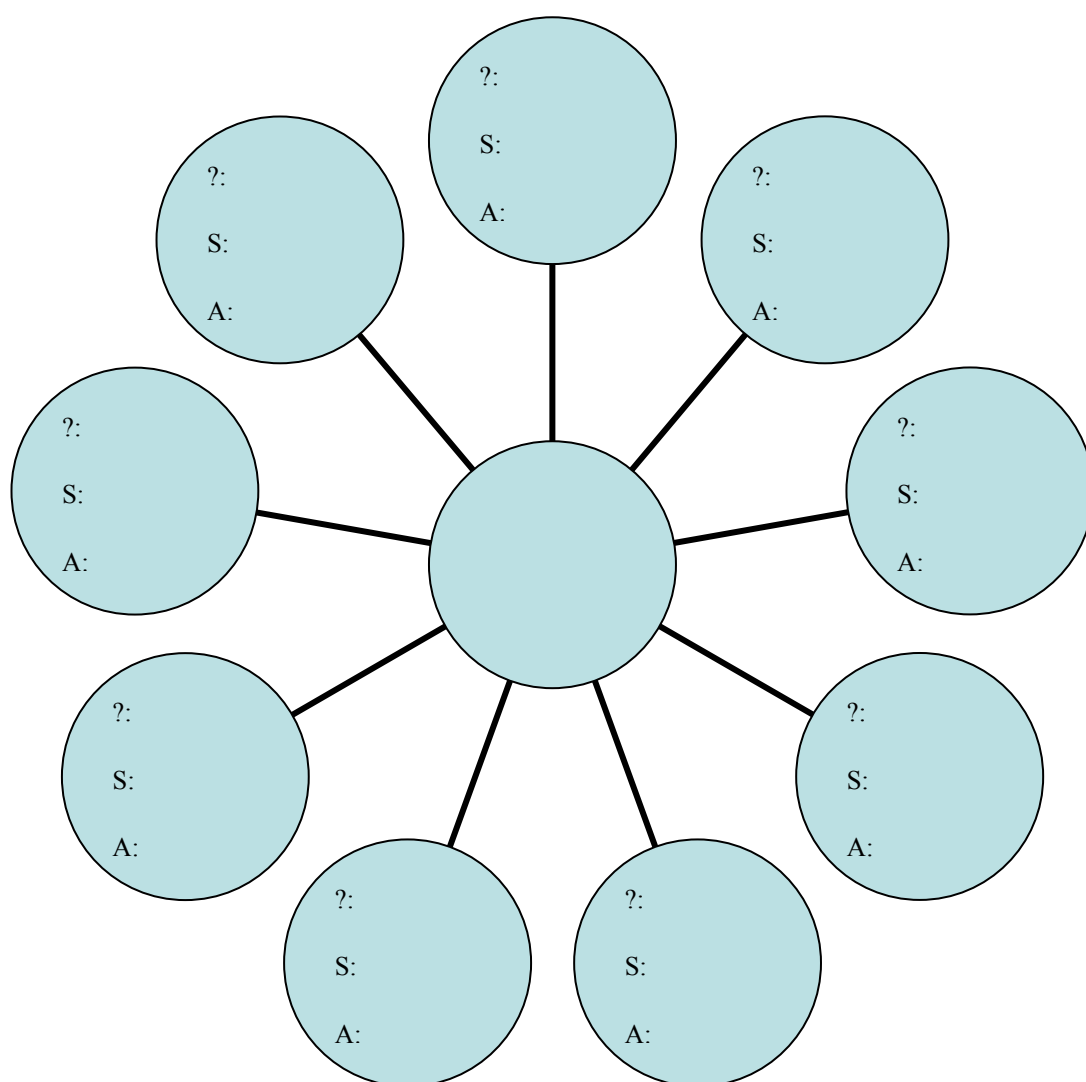
Gruppe:

Dato:

? = Spørsmål

S= Svar

A= Annet, utsagn.



Refleksjonslogg

Gruppe:

Dato:

Vedlegg 2

Beskrivelse	Fortolkning og refleksjon

Fellesundervisningen 2004

Samarbeid i helsetjenesten

Gruppenummer.....

Vi ønsker å styrke studiekvaliteten på fellesundervisningen ved HiTø, og på den måten bidra til å øke den tverrfaglige kompetansen til helsearbeidere. Derfor har vi startet et forskningsprosjekt, der ditt bidrag vil være verdifullt. Vi er opptatt av å finne ut hva som påvirker læringsutbyttet hos deg som student, ev. på hvilken måte. Svarene du gir i dette spørreskjemaet vil bli behandlet konfidensielt. På forhånd tusen takk for hjelpen!

1. Hvordan opplever du ditt eget læringsutbytte fra fellesundervisningen? (Kryss av i rubrikken, der 1 er lite godt, og 6 er svært godt)

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Hvordan har informasjon og organisering av kurset vært? (Kryss av i rubrikken, der 1 er mangelfull, og 6 er svært god)

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn

3. Hva har fungert fremmende for din læringsprosess i dette kurset?

4. Hva kunne ha vært gjort annerledes for at du skulle hatt et bedre læringsutbytte i forhold til de oppgitte målene?

5. I hvilken grad mener du veileder har bidratt til...: (Kryss av i rubrikken, der 1 er på ingen måte og 6 er i stor grad)

a) ...ditt læringsutbytte

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

b) ...din trygghet

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

c) ...din motivasjon

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

d) ...faglig utfordring for gruppa

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

e) ...positiv holdning til fellesundervisningen hos deg

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

6. I hvor stor grad opplever du at veileder har stilt krav til deg underveis i læringsprosessen? (Kryss av i rubrikken, der 1 er på ingen måte og 6 er i stor grad)

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

7. I hvor stor grad opplever du samsvar mellom faglige krav fra veileder underveis i kurset, og ved eksamen? (Kryss av i rubrikken, der 1 er på ingen måte og 6 er i stor grad)

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begrunn:

8. I hvilken grad opplever du at følgende arbeidsformer har bidratt til din faglige forståelse? (Kryss av i rubrikken, der 1 er på ingen måte og 6 er i stor grad)

Gruppearbeidet

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Forelesningene

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rapportskrivingen

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seminaret

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Eksamen

1	2	3	4	5	6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Annet?

Du mottar et Flax-lodd ved innlevering av utfylt skjema!

