

## **Hvordan kvalitetssikre studentpraksis i den tredje verden?**

### **How to ensure quality of student placements in Third World?**

#### Abstract:

Nearly half of the Norwegian colleges have practical placements for nursing students in an African country. This paper addresses issues related to student placements in Third World countries: 1. What is the learning outcome? 2. How can reciprocal beneficial outcomes be ensured? 3. What factors are essential to ensure the learning outcome? The discussion is based partly on research literature, partly on the author's experience from establishing practical placements in Third World countries.

Conclusion: Nursing students do benefit from clinical practice in the Third World. The learning outcomes are linked to central dimensions of nursing competence. Reciprocity, as a significant object and a means to ensure learning quality, depends on the design and content of the program. Long-term clinical placements facilitate cultural immersion, which is arguably the most significant factor for learning. Other significant factors are selection of students, preparatory courses, tutoring and program for follow-up programs after return.

**Keywords:** Third World, nursing education, placements abroad, nursing competence

Høgskolelektor Kirsti Henriksen

Sykepleieutdanningen, Høgskolen i Tromsø

Alaskasvingen 8c

9013 Tromsø

E mail: [kirsti.henriksen@hitos.no](mailto:kirsti.henriksen@hitos.no)

Tlf + 47 77 66 06 90 eller + 47 995 65 899

## 1.0 Bakgrunn.

Internasjonaliseringen innenfor utdanning øker. Denne utvikling tilskrives målene i Bolognaerklæringen fra 1999 som fokuserer på mobilitet i Europa. Innenfor sykepleieutdanningene i Norge er det nå en økende trend til studieopphold utenfor Europa, og da særlig i den tredje verden. En oversikt presentert i tidsskriftet Sykepleien viser at 13 av 29 norske høyskoler hadde avtaler om praksis i et afrikansk land(1). Høgskolen i Tromsø har fra slutten av åttitallet hatt sykepleiestudenter som har reist utenfor Europa på praksisopphold i Kenya, Nicaragua, Kamerun, Egypt og Palestina. Oppholdene var i denne perioden initiert av studentene selv. Fra 1999 ble det etablert et opplegg for praksis i en flyktningeleir i Libanon, fra høsten 2007 ble det etablert tilbud om praksis i Zambia, og fra våren 2008 i Sør Afrika. Artikkelforfatteren har bakgrunn fra solidaritetsarbeid og arbeid i tredje verden, og har i flere år arbeidet med å utvikle flere tilbud om studentpraksis i tredje verden for sykepleiestudenter ved Høgskolen i Tromsø. På bakgrunn av disse erfaringene vil denne artikkelen belyse noen utfordringer knyttet til denne praksisen: 1. Hva kan studentene lære? 2. Hvordan kan samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon "hjemme" og praksisfelt "ute" utvikles slik at det er til gjensidig fordel? 3. Hvilke faktorer har betydning for å kunne innfri et evt. læringspotensiale?

Kritiske røster er reist når det gjelder praksis i mer eksotiske land. I et temanummer i Sykepleien om praksis i utlandet står et oppslag under tittelen "Costa del Praksis". Her stilles det spørsmål om både kvalitet på opplegget og om gjensidighet i utbytte, eller om dette en ny form for turisme? (1) Sørensen og Hillestad peker i sin kronikk på behovet for kvalitetssikring og sikring av gjensidig utbytte. De spør også hva man vil med internasjonal studentpraksis(2) Button m fl hevder at utdanningsinstitusjonene velger land i tredje verden fordi de antar at helsetjenesten er dårligere der, men at det er uklart hvorvidt

de ser det som en mulighet for læring eller om de ser seg som hjelpere for de antatte ”uheldige”(3). Seland har gjort en studie av en studentpraksis på sykehus i Tanzania, denne praksisen kom i stand fordi den aktuelle høgskolen i Norge manglet praksisplasser i Norge (4). Dette er kanskje tilfelle for flere høgskoler? Afrikanske land har mange praksisplasser der det også er stor mangel på helsepersonell. Mens Europa har et snitt på 18,9 helsearbeidere pr innbygger, har Afrika et snitt på 2,3(5). Dette skyldes ikke bare Aids-epidemien. Hvert år emigrerer 20 000 helsearbeidere fra afrikanske land til Europa og Nord Amerika (6). Vestlige byråer ”støvsuger” Afrika for fagutdannet personell og rekrutterer dem til bedre lønninger og håp om et bedre liv. Storbritannia har vært veldig aktive i rekrutteringen. I 2003 – 04 ble 3000 sykepleiere fra ulike afrikanske land registrert der(7). I 2001 ble omkring 60 % av alle nyutdannede sykepleiere i Zimbabwe rekruttert til Storbritannia (8). Det er derfor grunn til å problematisere europeiske studenters praksis i afrikanske land. Fører dette til ytterligere belastninger på et ressursknappt helsevesen?

Høgskolen i Tromsø har lagt inn en del ressurser i etablering av praksisavtaler i tredje verden- land fordi vi mener en slik praksis kan fremme større toleranse og solidaritet. Solidaritetsperspektivet blir fremholdt som viktig i det internasjonale engasjementet. Det er derfor et mål om likeverdig samarbeid, og mest mulig gjensidighet i utbyttet. Elin Holm har i sin masteroppgave i sosiologi gjort en studie av norske helsefagstudenters praksis i Zambia. Her oppgir afrikanske samarbeidspartnere at de har utbytte av denne praksisen på flere måter; studentene bringer inn kunnskaper og nye bøker, de har økonomisk utbytte via honorar, studentene bidrar med arbeidskraft og de mottar nyttige gaver (9). Det er en utfordring å kvalitetssikre praksisen slik at den ikke belaster den lokale partneren, men gir læringsutbytte for studentene. Det krever en systematisk

planlegging, og en høy grad av samarbeid mellom utdanningen og samarbeidspartneren og praksisfeltet ute. Dette skal jeg se nærmere på.

## 2.0 Hvordan er praksis i den tredje verden omtalt i forskningen?

Den økende internasjonale studentmobiliteten nedfelles også i sykepleielitteraturen. I følge McAuliffe & Cohen (10) domineres de engelskspråklige artiklene om studieopphold i utlandet av beskrivelser av erfaringer, ikke av forskning. Button m fl. har analysert de 43 engelskspråklige forskningsartiklene som de fant i et søk innenfor perioden 1980 – 2003. De temaer som går igjen er ulike undersøkelser av studentenes læringsutbytte, om den kulturelle tilpasningen, og om forskjeller i opplegget for studieoppholdet(3). Klinisk praksis i tredje verden minst beskrevet og forsket på. To ulike studier sammenligner studieopphold i- land og u-land. Den ene, Haloburdo & Thompson (1998) finner flere likheter enn ulikheter, men hevder at studentene i u-land skiller seg ut på et område:

Thus, the lived experience of the developing country coupled with the opportunity to provide direct clinical care resulted in a connection or reconnection with caring as the essence of nursing (11s 19).

Den andre studien, Thompson m fl. konkluderer med at studentene i u – land hadde større utbytte både i forhold til internasjonalt perspektiv, samt personlig og intellektuell utvikling. De hevder at store forskjeller i leveforhold, kultur, språk, helseproblemer, helsetjeneste og sykepleie stimulerer studentene til å revurdere så vel sine leveforhold som sine personlige og faglige verdier. I sin konklusjon oppfordrer de til større vektlegging av studieopphold i u- land og rekruttere studenter til det(12). Wisløff hevder imidlertid at studentene lærer mest om seg selv og egne reaksjoner og mindre om sykepleie (13). Kollar & Ailinger hevder at det store læringspotensialet i u-land gir unike utfordringer som ingen i- land kan gi, og oppsummerer:

..the long term impact of an international nursing education experience in a developing country can leave a lasting imprint on how nurses learn more about

cultural competence in providing nursing care for individuals from diverse cultures (14 s 31).

Betydningen av lengden av oppholdet er et tema i mange av artiklene. Flere argumenterer for at korte opphold kan gi stor læringseffekt, på visse betingelser. St. Clair & Mckenny (15) og Walsh & DeJoseph (16) peker på betydningen av ”dypdykk”( immersion) i kulturen. Studentene ”ble kastet ut i ” lokalsamfunnet og var ikke bare gjester eller turister. Evanson & Zust (17) vektlegger mer at studentene får utøve direkte sykepleie. Haloburdo & Thompson (10) hevder at forberedelser og ”dypdykk” har større betydning enn lengden på oppholdet. Det er fortsatt få studier av langtidseffekten av utenlandsopphold. Det refereres ofte til Zorns studie som kun har materiale fra opphold i i- land. Den indikerer imidlertid at lengden på oppholdet har betydelig sammenheng med langtidseffekter på alle viktige dimensjoner av det profesjonelle livet(18).

### 3.0. Hvordan kan praksis i tredje verden bidra til sykepleiekompetanse?

Forskningsartiklene referer til ulike former for studieopphold, men sier lite om klinisk praksis. Mange beskriver en valgfri praksis i slutten av utdanningen koblet til forebyggende helsearbeid. Sandin m. fl beskriver en annen utbredt form, en mer antropologisk rettet feltstudie med fokus på utvikling av kultur kompetanse og / eller å lære tverrkulturell sykepleie (19). Utgangspunktet for Høgskolen i Tromsø har vært et fokus på sykepleie. Praksisen i flyktningleiren i Libanon ble vår første organiserte praksis i tredje verden. Så vidt jeg kjenner til er vi den eneste sykepleieutdanningen som organiserer praksis i en flyktningleir. Starten var en fire ukers observasjonspraksis som alternativ til prosjektarbeid i forebyggende helsearbeid. Ved en fagplanendring fra 2001 ble dette temaet lagt til første år, og det ble dermed uaktuelt. Vi hadde imidlertid så gode erfaringer at vi fortsatte med en lengre praksis i hjemmebasert eldreomsorg. Vi satset på at studentene kunne gjennomføre en av de sentrale praksiser i sykepleierutdanningen i en flyktningleir i

Libanon. Langt på vei har vi fått bekreftet antagelsene om et stort læringsutbytte knyttet til å utvikle sykepleiekompetanse (20). På grunnlag av erfaringene i Libanon etablerte vi fra høsten 2007 også en praksis i eldreomsorg i Zambia, og en praksis i psykisk helsearbeid i Sør-Afrika fra våren 2008. Vi har altså satset på at en slik praksis kan bidra i utvikling av sykepleiekompetanse og ikke bare bidra til kulturkompetanse.

Studentene blir konfrontert med et til dels svært ressursfattig offentlig helsevesen som i Zambia, eller at folk er helt henvist til en privat helsetjeneste, som er tilfellet for de palestinske flyktingene i Libanon. I Libanon sees også hvordan politiske organisasjoner gir helsetjeneste som en viktig del av det å drive politikk. Det er en virkelighet som er fjern for oss i den nordiske velferdsstaten. Vi tar de offentlige helsetjenestene for gitt, og det kan være nyttig å erfare hvilken betydning et offentlig helsevesen har. Å arbeide innenfor en helsetjeneste med mindre ressurser og personell gir en del utfordringer. En får lære å kunne gjøre mye med lite, og å se hvor lite som skal til for å gjøre mye, som en student beskrev det (20). Det kan fremme kreativitet, noe Holms informanter bekrefter (9).

Studentene møter andre fagperspektiver og en annen sykepleierolle. Kanskje er også forventningene til hva en sykepleier skal være og gjøre, annerledes. De møter også en del nye utfordringer, slik som i Zambia, der mange av kollegene dør av Aids. Der er det en del av sykepleiernes hverdag å støtte kolleger som er syke med Aids, og å gå i begravelser. I forbindelse med Hiv- epidemien i Afrika ligger også en risiko for egen smitte som de må håndtere. En slik praksis gir også et potensial for å lære mer om sammenheng mellom livsvilkår og helse.

Studien til Seland viser til en høgskole som gjennomførte en åtte uker praksis på sykehus for en gruppe studenter, hvor en lærer fra Norge reiste med(4). Høgskolen i Tromsø har

valgt bort sykehuspraksis fordi den er lagt til andre år i studiet, og fordi det er store utfordringer knyttet til en slik praksis i et tredje verden land, særlig hvis det er den første sykehuspraksisen. I sykehuspraksisen skal de blant annet tilegne seg en del konkrete ferdigheter i bruk av medisinsk utstyr. Det er et stort sprang fra øvelsesrommet på skolen i Norge og til en sykehusavdeling i Afrika. Er det formålstjenelig å sende studenter til tredje verden for å lære konkrete ferdigheter? Kanskje lærer de det bedre hjemme. De trenger imidlertid å lære fleksibilitet og selvstendighet i forhold til ferdighetene, og her kan en praksis i et tredje verden- land fungere helt utmerket. De vil bli utfordret på en del prosedyrer, blant annet fordi en del av utstyret er helt annerledes, eller rett og slett mangler. Studentene blir derfor tvunget til å improvisere. For å lykkes i det må de ta stilling til de viktigste prinsippene som skal ivaretas, slik at det kreves en viss basis av kompetanse. En praksis i tredje verden er utfordrende. Kanskje passer den best for tredje års- studenter. De har en faglig ballast med seg, og skolen har også da et bedre grunnlag for å vurdere den enkelte students skikkethet.

Søren Kristensen (21) har i sin doktorgradsavhandling i pedagogikk sett nærmere på læringsutbyttet ved utveksling innenfor yrkesopplæring i Europa:

Den centrale kompetence man får af at komme til udlandet er, at man får rokket ved sin virkelighedsopfattelse og socialiseringsproces. Man er nødt til at revidere sin faglige opfatelse af, hvordan tingene skal gribes an, og det betyder, at der bliver rokket ved ting som man oppfatter som naturgivne (22 s 21).

Jeg er enig med Kristensen i at det å rokke ved virkelighetsopfattningen er helt sentralt for læringen. Det er ingen lek å få rokket ved det man oppfatter som selvsagt. Selv om informasjonsmøtene vektlegger utfordringene med å reise ut, og ikke bare det eksotiske, så er de vanskelige å forstå på forhånd. Studentene bekrefter dette i etterkant: ”Jeg tror ikke jeg forventet at de skulle ha så lite som de hadde”.(9, side 71...) ”Det går ikke an å forestille seg det på forhånd ”..... (9, side 71).

Studentene møter utfordringer i kommunikasjonen på mange områder. Arbeidsspråket er engelsk. Det kan i seg selv være en utfordring selv om mange norske studenter er gode i engelsk. Det krever både omstilling til lokale aksenter og kjennskap til de sentrale faguttrykkene. Men engelsken løser ikke alle utfordringene. Vi har sendt noen voksne studenter til Libanon, som i utgangspunktet var bekymret for sin engelsk. De kom hjem og var overrasket over hvor godt de hadde klart seg og hvor mye de hadde forstått. I Libanon snakker mange svært mangelfull engelsk eller ikke i det hele tatt. Engelsk er offisielt språk i Zambia. En møter likevel folk som ikke snakker engelsk. Mange snakker ulike stammespråk. Studentene må derfor klare seg uten engelsk, de må bruke og tolke non-verbale uttrykk. Det er også kulturelle utfordringer i kommunikasjonen. Studentene blir en minoritet både språklig og kulturelt. De blir kjent med nye sider av seg selv i sine erfaringer med å være den fremmede, den eksotiske som skiller seg ut. Som Cotroeno mfl. uttrykker det: "What is external, the experience of a foreign culture, translates into an encounter with the foreign territory of one's own thinking" (23 s 386).

Ikke alle ulikheter handler om kultur. Noen handler for eksempel om kjønn og klasse. Møtet med en fremmed kultur fører til møte med et "fremmed terreng" i studentene selv når det de har tatt som selvsagt blir rokket ved. Dette åpner for nye perspektiver som kan gi større bevissthet om så vel egen person som egen kultur. Det kan bidra til å utvikle en større åpenhet og toleranse for andres kultur. I det fremmede er det samtidig gjenkjennelige fenomener. I Libanon har studentene fått veldig god kontakt med lokalbefolkningen, og de snakker mye om varmen og gjestfriheten som de har opplevd. En gruppe bodde hos et ektepar. De hadde tatt dem inn som sine døtre og studentene følte seg som det, de snakket om ekteparet som "mama" og "baba" da de kom hjem. Kulturmøtene kan også gi



bekreftelser på sider ved dem selv som de ikke ville fått på samme måten hjemme. Slike opplevelser gjør inntrykk, og bidrar kanskje til å fokusere mer på det felles menneskelige og ikke bare på kulturforskjellene. En av våre studenter sa at oppholdet hadde gjort henne bedre rustet til å kunne møte mennesker som er annerledes: ” på uansett hvilken måte” (20 s 51) med respekt og toleranse. Dette er kanskje noe av kjernen? Det å se det kjente i det fremmede, og å gjenkjenne det som er felles, men som kommer til uttrykk på en annen måte. Det er det studentene snakker om når de kommer hjem. Studentene opplever at språkbarrierer ikke har så stor betydning. De gjenkjenner håpet, sorgen, og ikke minst gleden. En fortalte om en pleiesituasjon hvor de klarte å mobilisere en gammel dame, noe studenten ikke hadde trodd var mulig. Hun fortalte at hun ble så glad at hun gråt spontant. De pårørende gråt også, og de fikk veldig god kontakt. Studentene sier også at de lærer noe om det felles menneskelige som bæres over kulturforskjellene uten ord.

Disse innsiktene er svært viktige i et sykepleiefaglig perspektiv, og må ligge til grunn for god sykepleie. En skal kunne møte mennesker som er svært forskjellig fra en selv, på mange måter, med svært ulike erfaringer og ulike uttrykk:

Å se likhet i forskjellighet vil si at sykepleieren har et deltakende oppmerksomt øye. Det vil si at hun ”ser med hele kroppen”, fantasifullt og variert, for å gi tone og form til pasienten, slik at han kan komme til å akte seg selv. Det å se og bli sett på denne måten bunner i en felles menneskelig erfaring om lidelse, sårbarhet og håp, og om befrielse gjennom i dette tilfelle sykepleierens oppmerksomme nærvær, som gir pasienten betydning, og som vil beskytte hans sårbarhet (24 s 28).

Martinsen er opptatt av sykepleierens evne til å se og sanse, noe som krever oppmerksomhet. En evne og vilje til å engasjere seg, investere noe og forplikte seg til å gjøre sitt beste utlegger hun som en personorientert profesjonalitet. Dette krever at den andre blir satt i sentrum, det hun kaller ”omsorgsmøtets andreorientering” (24).

Andreorientering så vel som oppmerksomhet må utvikles, og det utvikles i nært samspill med en personlig utvikling eller dannelsen. ”Det ser ut som praksis i sør fremmer

andreorientering og solidaritet, og at studentene gis anledning til å gjøre seg karakterdannende erfaringer” (20 s.58). Internasjonaliseringen kan tjene dannelsen av studentene, og fungere som en slags dannelsesreiser i vår tid dersom kvaliteten sikres. Å sikre kvaliteten på opplegget innebærer å gjøre bevisste valg i forhold til praksisopplegget og de rammene som har betydning for å innfri læringspotensialet.

#### 5.0. Hvordan få til gjensidighet i samarbeidet?

Vår utdanning sender helst ikke studenter på individuell praksis. Vi har gode erfaringer med å opprette faste tilbud om praksis i noen utvalgte land i den tredje verden. Dette for å sikre kvaliteten og oppnå mer gjensidighet. Vi sender en representant for utdanningen til stedet først, slik får vi etablert direkte kontakt med aktuelle samarbeidspartnere og får avklart deres interesse for samarbeid. Vi får vurdert aktuelle praksiser, hva som vil kreves av tilrettelegging, og innhentet generell kunnskap om stedet. Kommunikasjonen med den lokale partneren kan så fortsette via e-mail. Vi ser det imidlertid som nødvendig at skolen med jevne mellomrom reiser ut for å vedlikeholde og videreutvikle kontakten og samarbeidet. For å sikre kontinuitet og kvalitet har vi utarbeidet formelle retningslinjer for praksis i tredje verden land. I tillegg er det utarbeidet en praksisplan på engelsk for hvert praksissted hvor det står hvilke mål de har og forslag til konkret innhold. Det er et mål at studentene deltar mest mulig i praksisen, men språkbarrierene gir noen begrensninger. Studentene starter det faglige arbeidet med å utarbeide en målsetting på engelsk før de reiser, og skrive et refleksjonsnotat i forkant. Det skal inneholde tanker om det de skal møte, hvilke forventninger de har, og hva de tror blir mest utfordrende.

Utdanningen må ta ansvar for hvilke studenter vi sender ut, både av hensyn til den lokale partneren og til studentene. Det er flere studenter som av ulike grunner ikke vil mestre en

slik praksis så godt. De fleste har begrensede muligheter for å vurdere utfordringene på forhånd, og mange har heller ikke nok selvinnsikt til å vurdere hva de kan mestre. En vurdering av søkere med en utvelgelse er derfor en viktig del av kvalitetssikringen. Vi krever en individuell søknad hvor studenten presenterer seg selv, motivet for reisen, og sine kvalifikasjoner for å reise. Studentene må være à jour i studiet, og de må beherske engelsk. Vi legger stor vekt på vurdering av skikkethet. Et skjønn som også baseres på synspunkter fra lærere som kjenner søkeren, og eventuelt samtaler med søkere før endelig avgjørelse. Vi kan ikke alltid sende alle som oppfyller de kriteriene vi har satt. Antallet som kan reise varierer med søkergrunnet og bestemmes i samråd med den lokale partneren. De vurderer det i forhold til tilretteleggingen lokalt og varierende muligheter for innkvartering. Studentene må betale det meste av oppholdet selv, og økonomien begrenser derfor utvalget. Da vi etablerte praksis i Libanon, planla vi å sende studentene uten lærerveilede og la opp veiledningen i form av forberedelser i forkant og etterarbeide etter hjemkomst. Den ustabile situasjonen i Libanon gjorde det nødvendig med forberedelser, og her blir betydningen av. Utvalgte, modne, og godt forberedte studenter var en gjensidighet mellom samarbeidspartnerne svært tydelig. Det er utformet egne konkrete sikkerhetsregler for Libanon. Dersom en student bryter noen av de reglene vi har satt opp, kan studenten bli sendt hjem. Den lokale partneren har et ansvar i forhold til å vurdere sikkerheten, men skolen tar den endelig avgjørelsen. Det er likevel viktig at studentene lærer å gjøre egne vurderinger, noe de må erfare etter hvert. Det har gått veldig bra med de omkring femti studenter vi har sendt siden 1999. Vi har imidlertid alltid en praksisplass i reserve hjemme siden reisen kan bli avlyst eller avbrutt på kort varsel. Vi har laget en kontrakt som gjelder for all praksis i tredje verden, der klargjøres studentenes forpliktelser og ansvar samt skolens ansvar. Utvalgte, modne og godt forberedte studenter har vært en nødvendighet for ikke å utsette den lokale partneren for eventuelle sikkerhetsrisikoer. Erfaringene fra

Libanon ble modell til forberedelser for de følgende landene i den tredje verden. Nå har vi også et samarbeid med Universitetet i Tromsø om et tre dagers forberedelseskurs rettet inn mot feltstudier/studieopphold i ”sør” som er blitt en del av de obligatoriske forberedelsene. I tillegg har vi egne møter og seminarer som rettes inn mot det aktuelle landet og de faglige utfordringer der. Noe av dette er i samarbeide med andre utdanninger ved høgsolen.

## 6.0 Faktorer av betydning for å innfri læringspotensialet.

### 6.1. Lengde på oppholdet.

Mill m fl peker på at det å arrangere klinisk praksis både er mer utfordrende og mer komplekst enn studieopphold. Egen slik praksis er også mer utfordrende for studentene (25). I litteraturen finner en flere som argumenterer for at korte opphold kan gi god læring dersom opplegget ellers er godt, men det er ulike synspunkter på hva som er de avgjørende elementene i opplegget. Korte opphold defineres oftest som opphold inntil 4 uker, mens lange vanligvis beskrives som mer enn 4 uker (18). Sandin er positiv til erfaringene med en tre ukers feltstudie i Tanzania, men mange av studentene mente at det ble for kort tid til å lære om kulturen (19). Cummings viser også til gode erfaringer med et fire ukers studieopphold på Barbados, men peker på at studentene brukte to uker på å tilpasse seg(26). Flere hevder at det er vanskelig å finne plass til lengre opphold uten at det medfører endret studieprogresjon for studentene. Vår utdanning startet med fire uker i Libanon men har utvidet lengden på praksisen. Dette skjedde dels fordi vi endret til en praksis som i utgangspunktet var lengre, og dels i tråd med studentenes tilbakemeldinger om mer tid ute. Den første orienteringen i stedet og kulturen, og tilpassingen til klimaet, tar kanskje et par uker. Det er når oppholdet overskrider et ”ferieopphold” og det etableres en ”hverdag” at utfordringene kommer. Ut fra våre erfaringer har vi satt minimum lengde til ti

uker praksis komprimert til åtte uker uten studiedager. I tillegg brukes en del tid til forberedelser og etterarbeid

## 6.2. Tilrettelegging for ”dypdykk”.

Det synes å være stor enighet om at ”dypdykk” i kulturen og lokalsamfunnet er en avgjørende betingelse for god læring. Haloburdo & Thompson mener også at det å legge til rette for mye og intens kontakt med lokalbefolkningen er viktig(11). Etter min mening ER en klinisk praksis bedre egnet for dette, enn studieopphold som mer baserer seg på observasjon og/eller feltstudier. Men det er også viktig å fokusere på studentenes innkvartering. Kanskje skal mulighetene for god innkvartering vektlegges ved valg steder? I Libanon ordner den lokale partneren med innkvartering i flyktningeleiren. Den er av varierende standard, men ofte dårligere enn hjemme, uten innlagt drikkevann og med ustabil elektrisitet. I flyktningeleirene i Libanon bor folk tett, det er trange gater, husene er små og står tett, og alle kjenner alle. Det å ha folk rundt seg hele tiden er også en del av kulturen. En student sa; jeg var aldri alene, jeg var kun alene på do. Slik får de erfaringer med både kultur og levevis i en flyktningeleir. Etter min mening er dette en svært viktig del av oppholdet. Alle studentene har uttrykt seg positive til erfaringene derfra:

Jeg tror alle nordmenn har godt av å kjenne på kroppen hvordan det er å ikke ha alle fasiliteter som vi i hverdagen er vant til å ha rundt oss, og hvordan det er å være i et så fremmed land. Rett og slett føle seg på feil plass i verden. Jeg har det så utrolig spennende her nede, hver dag er helt unik!!!! (27s.10)

Studentene blir konfrontert med mye sorg, depresjoner og ubearbeidede traumer som kommer til uttrykk på ulike vis. Disse møtene skjer like ofte på ”fritida”, skillet mellom praksistid og fritid blir derfor mer flytende. Dette er utfordrende og sterkt medvirkende til et intenst opphold med en ”bratt læringskurve” for studentene. De blir oppfordret til å dra ut av leieren innimellom for å ”puste ut”. Denne situasjonen står imidlertid i kontrast til Holms informanter i Zambia som snakker om en kombinasjon av ferie og praksis, de

opplever at de har ferie på fritida. De fleste av disse studentene har bodd på ungdomsherberger i byen, og blir derfor i stor grad betraktet som turister av lokalbefolkningen. Noen av studentene bodde imidlertid en stund på et internat sammen med lokale studenter, men flyttet derfra pga varmen (9). Den materielle standarden er dog generelt mye lavere i Zambia, og klimaet er mer krevende. Boligspørsmålet er et viktig anliggende, det kan være utgangspunkt for kontakt og interaksjon med lokalbefolkningen som vil innvirke på kvaliteten av praksisen.

### 6.3. Om veiledning.

Mill m fl. skisserer to muligheter for veiledning av en gruppe studenter, enten med lokal innleid veileder eller ha med lærer med hjemmefra.( 25) Det å kunne ha en lærer på stedet som kjenner utdanningen hjemme er det mest optimale for veiledning av studentene. Det gir muligheter for veiledning i forhold til konkrete situasjoner og i direkte pasientsituasjoner. Mill fl skriver at en medfølgende lærer ofte forventes å fylle flere roller, som turguide, sykepleier og kanskje også forelder(25). Kristensen mener imidlertid at ansvarliggjøring er et nødvendig trinn i læringsprosessen ute, at studentene selv må ta stilling til og løse problemer som oppstår(21). Læreren kan veilede i forhold til tilpassningen på stedet, både praktisk og kulturelt. Dette kan kompenseres ved gode forberedelser og kontakt/veiledning via e-mail, samt veiledning i etterkant. Å ha lærer på stedet er svært kostnadskrevende og det blir derfor hensiktsmessig med en større gruppe slik som var tilfellet i Seland's(4) studie. Fra våren 2008 har vi etablert et tilbud om praksis i Sør Afrika i samarbeid med sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Nesna. Her samarbeider vi om en norsk lærerveileder for en gruppe studenter fra begge skolene. Hvis et slikt tilbud skal opprettholdes er det nødvendig både at mange nok studenter søker seg ut og at flere lærere kan alternere om å være ute med studentene.

I praksisen i Libanon har lærer veiledet før og etter og ellers hatt kontakt med studentene underveis via e-mail og mobil. Vi har også hatt god kontakt med den lokale partner som har hatt ansvar for veiledning på stedet. Høsten 2007 skiftet vi til en ny leir, og sendte med en lærer som var der den første uken. I tillegg leide vi en norsk sykepleier på stedet som veileder for våre studenter på ukentlig basis. Vi sendte den første studentgruppen til Zambia høsten 2007 med lærer som var der de første to ukene. Funksjonen var da å hjelpe til med introduksjonen til stedet og praksisen, både praktisk og faglig tilrettelegging. I tillegg kom en lærer på besøk midtveis i praksisen for å oppsummere erfaringene og diskutere utfordringer og muligheter i praksisen videre. Mill m fl legger vekt på lærerens kjennskap til studentene før utreise dersom de drar alene(25). Vi har lagt like stor vekt på det for alle studentene, men brukt noe mindre tid på forberedelser for gruppen som hadde lærer på stedet hele tiden. Det er kostnadskrevende å ha lærer på stedet hele tiden, og kan være krevende å opprettholde over tid. Men kanskje er det ikke så avgjørende for tredje års studenter som for andre års studenter. Både type praksis, hvor langt i utdanningen studentene er, veiledningsressurser lokalt, samt omfang av forberedelser og etterarbeide har betydning for vurdering av veiledningsbehov underveis.

#### 6.4. For og etterarbeid.

Forberedelsene er beskrevet tidligere. Vi beregner to uker til obligatorisk etterarbeid og har erfart at denne tiden er viktig. Studentene gis tid til å bearbeide inntrykk og opplevelser før de går videre i studiet. Dette er viktig for læringsutbyttet av en praksis som mange av studentene har beskrevet som den mest innholdsrike og utfordrende de har hatt i utdanningen. Dette støttes også av Kristensen som kaller den fasen i læreprosessen for perspektivering, at deltakeren får mulighet for å reflektere over sine erfaringer. Han mener

at en viktig del av dette foregår etter hjemkomst(21). Umiddelbart etter hjemkomst skriver studentene rapport, arbeider med et skriftlig arbeidskrav og forbereder en presentasjon.

Gruppen som har vært ute har også et seminar hvor de legger frem og diskuterer arbeidskravene. Studentene har også oppsummerings og evalueringsmøter med fagansvarlig. Senere har de en presentasjon for klassen, og i tillegg er det obligatorisk å møte den neste gruppen som skal reise. Studentene har evaluert disse møtene som veldig nyttige. I møtet med den neste gruppen har de et veldig lydhørt publikum, og det etableres en kontakt som begge parter kan ha nytte av.

#### 7.0 De avgjørende betingelser for god læring.

Praksis i et land i tredje verden kan gi viktige bidrag i utviklingen av sykepleiekompetanse gjennom utviklingen av evnen til å møte ulikhet. Det er nettopp ”bruddet” som oppstår i møtet med det fremmede som utløser denne læringen. Martinsen knytter, med henvisning til Gadamer, begrepet brudd til erfaring: ”Å erfare er å bli stanset, rykket opp av noe annet som ikke kan føres tilbake til en selv”(24 s 52). Kristensen bruker også begrepet kultursjokk og med henvisning til Hofstede (28) beskriver han det som et stadium av utilpasshet som følge av en persons forflytning til et fremmed miljø, og det kan ledsages av fysiske symptomer (21). Det må et virkelig ”dypdykk” til for at praksisen på denne måten kan fungere som en slags moderne dannelsesreise. Mine erfaringer tilsier at ”dypdykk” er viktigere enn lengde, men det trengs en viss lengde for å komme inn i hverdagen og erfare bruddene. En slik intens og utfordrende praksis krever at utdanningen tar ansvar for det viktige etterarbeidet så vel som den øvrige kvaliteten på opplegget. Denne kvalitetssikringen må skje i samarbeid med den lokale partner og krever en del ressurser, noe som er en utfordring i tider med anstrengt økonomi for institusjonene.



Takk: Jeg takker Ingunn Elstad for gode diskusjoner og konstruktive kommentarer i arbeidet med artikkelen.

## Litteratur:

1. Hofstad, E.: Costa del praksis. Tidsskriftet Sykepleien nr 3 2006 s.45
2. Sørensen AL & Hillestad AH: Studier i utlandet forplikter. Sykepleien nr 2006 s.44
3. Button L., Green B., Tengnah C., Johansson I., Baker C.: The impact of International placements in nurses' personal and professional lives: literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (3), 315 – 324
4. Seland, K. G.: Studiepraksis i en fremmed kultur. Tidsskriftet Sykepleien nr 10 2003 s. 40 -42
5. Skard T.: Krise i Afrikas helsevesen. *Morgenbladet* 20 – 26. April 207
6. Blanchet K & Keith R.: Afrika tømmes for helsepersonell. *Le monde diplomatique* norsk utgave desember 2006:
7. Tystad J.: Stjal 3000 sykepleiere på ett år. *Bistandaktuelt* nr 4 2005
8. Reeves J. A ticket to good health. *Msafari*, magasin for Kenya Airways april 2007
9. Holm E.: En annerledes utdanningspraksis. Norske helsefagstudenters erfaringer fra Zambia. Matergradsoppgave i sosiologi. Universitetet i Tromsø våren 2008
10. McAuliffe M., Cohen M.: International nursing research and educational exchanges: A review of the literature. *Nursing Outlook* 2005 53, 21- 25
11. Haloburdo E.P & Thompson M.A.: A Comparison of International Learning Experiences for Baccalaureate Nursing Students: Developed and Developing Countries. *Journal of Nursing Education*, Jan 1998, 37 (1) 13– 21
12. Thompson K. Boore J. & Deeny P.: A comparison of an international experience for nursing students in developed and developing countries. *International Journal of Nursing Studies* 2000, 37 s 481 – 492
13. Wisløff, E. M. S. Praksisstudier i utlandet – reell læringsarena? *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning* nr 4 2002 (1), s. 40 -55
14. Kollar S. J. & Ailinger R. L.: International Clinical Experiences. Long – term Impact in Students. 2002 vol. 27 (1) s.28-31
15. St.Clair A. & McKenry L.: Preparing Culturally Competent Practitioners. *Journal of Nursing Education*, May 1999, 38 (5) s 228- 234
16. Walsh L. V. & DeJoseph J.: ” I saw it in a Different Light”: International Learning Experiences in Baccalaureate Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, June 2003, 42 (6) s 266- 272
17. Evanson T. A. & Zust B. I: “Bittersweet Knowledge”: The Long – Term Effects of an International Experience. *Journal of Nursing Education*, 2006, 45(10), 412 – 419
18. Zorn, C. The Long-Term Impact on Nursing Students of Participating in International Education. *Journal of Professional Nursing*, 1996 vol. 12(2) 106- 110
19. Sandin I., Grahn K. & Kronvall E.: Outcomes of Swedish Nursing Students' Field Experiences in a Hospital in Tanzania. *Journal of Transcultural Nursing* 2004, 15 (3) s. 225 – 230
20. Henriksen K. Å være den fremmede. Praksis i en flyktningeleir – en dannelsesreise i Nightingales spor? Brekke, M. & Tiller, T.:” Samklang. Nye læringsutfordringer i helsefaglig utdanning og yrke”. Høyskoleforlaget 2007
21. Kristensen S.:” Learning by leaving” Placements abroad as a didactic tool in the context of vocational education and training in Europe. *Cedefop Reference series* nr 55, Office for official publications of the European Communities, Luxembourg 2004
22. Albrecht J. Oversettelse til dansk av Kristensen i oppslaget” Learning by leaving”, *Asterisk* 2004, nr 20 s 21

23. Cotroneo M., Gruntzweig W. & Hollingsworth A.: All Real Living is Meeting: The Task of International Education in a Nursing Curriculum. *Journal of Nursing Education* 1986, 25 (9) 384 – 386
24. Martinsen, K.: Øyet og kallet. Fagbokforlaget 2000
25. Mill J. E., Younge O. J. & Cameron B.L.: Challenges and Opportunities of International Clinical Practica. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 2005 2(1), article 18, s 1-13
26. Cummings P. H.: Nursing in Barbados: A fourth year Elective Practice Experience for Nursing Students and Registered Nurses. *Journal of Nursing Education*; Jan 1998, 37 (1) s 42 – 44
27. Utsnitt fra en students elektroniske dagbok, gjengitt i Hansen, R.E: Sykepleiestudenter fra HiTø: Til verdens eldste flyktningeleir. HÅJA nr 1 2000(internavis for Høgskolen i Tromsø):
28. Hofstede, G. *Cultures and organisations: Intercultural cooperation and importance for survival* London: McGraw – Hill, 1997.