

Læring i praksis

Tilrettelegging for å fremme refleksjonskompetanse og læringsutbytte hos studenter i praksis. Erfaringer fra en pilotstudie.

Kari Høium

Kari Høium, høgskolelektor, Høgskolen i Akershus, Avdeling for atferdsvitenskap, bachelor i vernepleie

Sammendrag

Studien belyser erfaringer med en tilpasset veiledningsmodell i gruppe, for å styrke profesjonell kompetanse hos vernepleiestudenter i praksis. Intervensjonen er gjennomført i forhold til 32 bachelorstudenter fra tre ulike kull. Den tar utgangspunkt i en obligatorisk veiledningsgruppe som foregår inne på høgskolen, midtveis i en av deres praksisperioder. Hovedmålsettingen var å se i hvilken grad veiledningsmodellen bidro til utbytte og læringseffekt i forhold til målsetting for praksisperioden. Et annet mål med studien har vært å skaffe erfaringer med hvordan refleksjon og kritisk tenkning kan læres gjennom praktisk student veiledning. Resultater fra undersøkelsen viste at den tilpassede veiledningsmodellen som her ble benyttet, bidro til å fremme refleksjonskompetanse og læringsutbytte hos studentene. Dette gir grunnlag for videre optimisme med tanke på å styrke vernepleiestudentenes læring og profesjonelle kompetanse. Betydningen forsterkes ved at refleksjonskompetanse fremheves som en sentral kvalitetsvariabel, både fra myndighetene og fra fagfeltet.

En videre utfordring vil være å raffinere modellen ytterligere med tanke på utprøving og tilpasset implementering gjennom ulike praksisperioder i studiet.

FOU artikkel

Nøkkelord

Læringsutbytte, praksis, profesjonell kompetanse, refleksjon, veiledning

Introduksjon og bakgrunn

Det er en uttalt målsetting fra overordnede myndigheter og fra universitets- og høgskolesektoren, å utvikle og sikre kvalitet

i høyere utdanning. Evne til refleksjon fremheves som en vesentlig kvalitetsvariabel i vårt komplekse samfunn, blant annet i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for

høyere utdanning l. I føringene for Kvalitetsreformen for høyere utdanning blir det understreket at lærestedene skal legge til rette for en tettere oppfølging av hver enkelt student, og studentene skal få jevnlig tilbakemeldinger gjennom studieåret (St.meld. nr. 7 (2007-2008); St.meld. nr. 27 (2000-2001)).

I Rammeplan for vernepleierutdanning fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 2005, står det blant annet at: "Vernepleiere skal vise evne til å utforske faglige problemstillinger på en systematisk og reflekterende måte". I tråd med Rammeplanen er det opp til høgskolene og profesjonsutdanningene å tilrettelegge for gjennomføring av praksisstudiene slik at det fremmer læring og progresjon for den enkelte student. Gjennom studentenes ulike praksisperioder defineres målsettinger og forventninger om hvilke fagområder og konkrete ferdigheter de skal skaffe seg kunnskap om og erfaring med. Utfordringen ligger i å etablere hensiktsmessige rutiner for planlegging, oppfølging og evaluering av praksis slik at det lar seg gjøre å vurdere studentenes læringsutbytte.

I Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten, defineres kvalitet blant annet med en sterk forankring i krav om evidensbasert og kunnskapsbasert praksis (Veileder, 2005) I denne sammenheng har myndighetene gjennom Sosial- og helsedirektoratet² utfordret utdanningsinstitusjonene til å gjennomføre forbedringsprosjekter som en del av studentenes praksisperioder.

På bachelor i vernepleie ved Høgskolen i Akershus (HiAk), utgjør praksisandelen av studiet 50 studiepoeng av det totale studieforløpet på 180 studiepoeng. Høstsemesteret 2004 la avdelingen om strukturen på praksisstudiene. Dette innebar blant annet at vi gikk bort fra ordningen om midt evaluering, der en lærer fra avdelingen møtte student og praksisveileder ute i praksisfeltet. Som kompensasjon for denne

ordningen har avdelingen prioritert å styrke samarbeidsrelasjoner med nøkkelpersoner i praksisfeltet, blant annet gjennom informasjonsmøter, økt skriftlig informasjon og noe tilbud om veilederopplæring til praksislærere. I tillegg har det vært noe satsing på samarbeidsprosjekter med praksisfeltet knyttet til studentenes faglige fordypning i siste semester. Skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra studenter og praksisveiledere, tilsier derimot at begge parter savner den tettere faglige kontakten som tidligere lå til grunn. Dette var møtepunkter som blant annet la grunnlag for å avklare læremål og veiledning i forhold til måloppnåelse, samt faglige diskusjoner og muligheter for felles fagutvikling mellom praksisfeltet og vernepleierutdanningen. Nå er dette i all hovedsak redusert til et gjennomsnittlig tre timers oppgaveseminar midtveis i praksisperioden inne på høgskolen, i gruppe på syv til åtte studenter.

Det fremheves gjennom forskning at skole og praksisfelt kan bli to ulike verdener, og at studentene ønsker nærmere kontakt med skolen i løpet av praksisperiodene (Nygren, 2004). I tråd med Nygrens forskning (ibid) kan dette innebære at vår nåværende ordning bidrar til å opprettholde, samt forsterke teori - praksis gapet i utdanningen. Disse signalene er verdt å ta på alvor når intensjon og målsetting med profesjonsutdanningene er en sterkere integrering av teori og praksis, og når man vet at det å utdanne kritiske og reflekterte vernepleiere forutsetter aktiv brobygging over gapet mellom teori og praksis (Aubert, 2008; Nygren, 2004).

På bachelor i vernepleie, HiAK, står vi ved et "veiskille" når det gjelder praksisstudiene. Vårsemesteret 2008 ble det foretatt en gjennomgang av samtlige praksisperioder for å se på videre muligheter når det gjelder rutiner for kvalitetssikring og oppfølging av studenter i praksisstudiene.

I søk etter forskning og dokumentasjon av prosjekter som viser til læringsutbytte i praksisstudier, finner jeg forholdsvis

omfattende litteratur som dokumenterer betydningen av refleksjon og kritisk tenkning som grunnlag for evidensbaserte metoder og fagetisk praksis, men i mindre grad konkrete eksempler som illustrerer hvordan man kan tilrettelegge for å bidra til å fremme kritisk og reflektert kompetanse hos høskolestudenter innenfor profesjonsutdanninger (Bjørk & Bjerknes, 2003; Brown, Herd, Humphries, & Paton, 2005; Higgins & McCarthy, 2005; Kyrkjebø & Hage, 2005; Vågstøl, 2007).

Med utgangspunkt i studier som viser at refleksjon og kritisk tenkning fasiliterer læring, ønsket jeg å se nærmere på hvordan denne kompetansen kan fremmes gjennom tilpasset student veiledning. I pilotstudien redegjøres det her for en alternativ og tilpasset veiledningsmodell som ble gjennomført i en obligatorisk veiledningsgruppe inne på høskolen midtveis i studentenes praksisperiode. Kjernen i veiledningsmodellen innebærer at studentene utfordres i å gjøre faglige refleksjoner knyttet til konkrete opplevelser og erfaringer fra praksisfeltet.

Teoretisk perspektiv

Til tross for ulike oppfatninger av, og forklaringer på hva kritisk tenkning innebærer, hevdes det fra flere at man går utover det som gjelder vanlig problemløsning ved at det innbefatter analyse og evaluering, samt fortolkning og forklaring (Bitner & Tobin, 1998; Edwards, 2007; Raymond & Profetto-McGrath, 2005; Simpson & Courtney, 2002). Refleksjon innebærer å kaste tilbake og kunne se en sak fra ulike sider, der man vurderer, tenker over og kritisk analyserer de vurderinger man gjør (Nortvedt, 2004)³. Refleksjon kan ses på som en prosess og ikke et mål i seg selv. Det er et hjelpemiddel til å få mer ut av både praksis og teori (Bjørk & Bjerknes, 2003; Hargreaves, 2004; Lyons, 2006). Schön (2001) hevder at refleksjon over egen

praksis, kan bidra til å minske det såkalte teori- praksis gapet.

Andre hevder at det å tilrettelegge for kritisk tenkning og refleksjon, kan være et virkemiddel for å nyttiggjøre seg forskningsbasert kunnskap i praksis, og at dette er nøkkelkvalifikasjoner når man står overfor spesielle og komplekse problemer (Pettersen & Løkke, 2004).

Brookfield (1993)peker også på betydningen av å utdanne kritiske og reflekterte studenter, ved det han omtaler som å utfordre til alternative måter å tenke og handle på. Han viser til ulike vansker og utfordringer, men understreker at man kan lykkes gjennom planlegging og tilrettelegging, blant annet gjennom støttende rutiner for tilbakemelding. Noe av det samme dynamiske synet på refleksjon fremmes av Argyris (1982), når han hevder at erfaring i seg selv er ingen garanti for læring, men vi lærer av den erfaringen vi forstår, og gjennom andres respons på egen erfaring. Andre hevder at refleksjon er en metode for å lære av erfaring, og som fremmer det de mer definerer som ”dyp-læring” (Murphy, 2004; Schön, 1983).

Ulik forskning peker på betydningen av veiledning og refleksjon for å øke læringseffekten for studenter i praksis (Ehrenberg, 2007; Vågstøl, 2007). Det fremheves at veiledning, refleksjon og mentorship maksimerer læremulighetene, og bidrar til å avklare læremål, forventninger og muligheter for studentene, som igjen bidrar til å redusere usikkerhet og angst (Higgins & McCarthy, 2005).

Veiledet refleksjon som pedagogisk modell, har sin forankring i tidligere arbeider om experiential learning (Kolb, 1984). Hovedtrekkene i Kolbs lærings sirkel innebærer analyse og refleksjon i ulike faser, med utgangspunkt i en konkret erfaring.

I første fase stiller man spørsmål som kan belyse hvorfor handlingen skjedde og

hvordan man kan forstå den. Andre fase innebærer generalisering og abstraksjon. Man vurderer hvilke konklusjoner som kan trekkes, hva en har lært og hvilken teoretisk kunnskap man kan koble til hendelsen. Dette danner overgang til siste punkt i lærings sirkelen, der man spør seg hvordan det nye kan anvendes i videre planlegging og handling (ibid).

De siste tiårene har reflekterende veiledning fått en stadig økende posisjon innenfor det nordiske og internasjonale veiledningsfeltet. I Norge er Lauvås og Handal (2000) sentrale eksponenter for denne tradisjonen, og de presiserer veiledningens hovedanliggende på følgende måte:

”Å hjelpe den enkelte til å trekke forbindelseslinjene mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer til den praktiske hverdagen, ikke i sin alminnelighet, men i tilknytning til den enkeltes tenkning og handling i en konkret situasjon” (ibid.: 179).

For å lære noe av å reflektere, må refleksjonene være knyttet til noe bestemt, det må være noe å reflektere over som knytter seg til erfaringer av en eller annen karakter (Burnard, 2004; Aars, 2006).

”Reflection in the context of learning is a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciation” (Clouder & Sellars, 2004) med henvisning til (Boud, Walker, & Keogh, 1985).

Burns & Bulman identifiserer fire mulige utfall av refleksjon (Burns & Bulman, 2000):

New perspectives on experience
Change of behaviour
Readiness for application
Commitment to action

Burns & Paterson viser til at tettere oppfølging og kontakt med studenter i

praksis, kan bidra til å forsterke praksisprofilen i profesjonsstudier. Ved å styrke strukturen, blant annet gjennom etablering av en egen enhet for praksissteder og praksisstudier, viser de også til at systematisk oppfølging av studenter i praksis, gjør det lettere å ha fokus på hvilke kunnskaper og ferdigheter studentene bør forberedes på og trenes i før praksis, samt hvordan dette kan følges opp klinisk (Burns & Paterson, 2005).

Mål med studien

Målet med denne pilotstudien var å se om en tilpasset veiledningsmodell i gruppe bidro til å fremme studentenes læringsutbytte i praksis. Et annet mål var å se om selve veiledningsmodellen fremmet refleksjon og kritisk tenkning hos studentene. Jeg ville også se om studentene erfarte at veiledningen ga utbytte i forhold til en individuell skriftlige oppgave de skulle gjennomføre med utgangspunkt i praksis4.

Metode

Gjennomføring og utvalg

Jeg sendte ut en kort skriftlig orientering om mitt pågående prosjekt til de studenter jeg vilkårlig ble tildelt oppfølgingsansvar for, om at jeg i den forbindelse trengte studenter som var villige til å delta i en veiledningsgruppe som strakte seg utover den ordinære tidsrammen for det obligatoriske veiledningsseminaret, og som i tillegg kunne gi meg skriftlige svar på et spørreskjema. De ble kjent med at seminaret skulle knyttes til læremålene for praksisperioden og den individuelle oppgaven.

Jeg mottok skriftlig samtykke fra samtlige forespurte studenter om å delta i studien. Det ble understreket at data som ble innhentet anonymiseres ved å unnlate navn på spørreskjemaet, og at uttalelser ikke kunne føres tilbake til enkeltpersoner.

Praksisperioden som danner grunnlag for studien er lagt til andre studieår, og er knyttet til arbeid med funksjonshemmede med varierende grad av bistandsbehov. De fleste studenter avviker denne praksisperioden i ulike kommunale botilbud, dag-/sysselsettingstilbud for voksne utviklingshemmede, og i spesielt tilrettelagte habiliteringstiltak for funksjonshemmede barn i barnehage og skole. Dette er studentenes første reelle kliniske praksis, der det også forventes at de skal initiere og/eller delta i et målrettet habiliterings-/rehabiliteringstiltak⁵ og redegjøre skriftlig for dette i en individuell oppgave.

Over en tidsperiode på to semestre hadde jeg et utvalg på til sammen 32 studenter, 9 menn og 23 kvinner. Disse fordelte seg over tre ulike kull, ett heltids- og to deltidskull.

Veiledning i gruppe

Veiledningsmodellen som ble benyttet er en variasjon av Kolbs (1984) læringssirkel som innebærer analyse og refleksjon i ulike faser, med utgangspunkt i en konkret erfaring. Gjennomføring av veiledningsmodellen er i tråd med skisserte retningslinjer for Problemrettet veiledning i gruppe (Pettersen & Løkke, 2004).

Veiledningen ble gjennomført i studentgrupper med 5-6 studenter i hver gruppe, med en tidsramme på gjennomsnittlig fem timer. Studentene var på forhånd forberedt på å presentere aktuelle problemstillinger fra praksisfeltet knyttet til en spesifikk case. Problemstillingene skulle innbefattet både etiske, juridiske og metodiske utfordringer, samt analyse, prioritering, og eventuell plan for gjennomføring av habilitering -/ rehabiliteringstiltak. Før selve veiledningen startet ble studentene orientert om betydningen av å være lyttende, spørrende og støttende i forhold til hverandres presentasjoner. Kravet om å ivareta taushetsplikten i forhold til det som fremkom i gruppen ble også understreket. Dette gjaldt

både for den enkeltes presentasjon med tanke på steds- og personnavn, og innspillene de meddelte hverandre.

Etter presentasjonene fra den enkelte, der studentene etter tur bedt om å redegjøre for sine spesifikke case fra praksisfeltet, ble medstudentene utfordret til å stille spørsmål etter tur, for å belyse problemstillingen ytterligere, og for å få bekreftet sin oppfattelse av situasjonen. De ble videre utfordret til å knytte teorikunnskap til presentasjonene og til selve problemstillingen. Runder med spørsmål og innspill fra medstudenter ble avsluttet med at de etter tur ga ett råd hver i forhold til videre håndtering av problemstillingen som ble presentert.

Hver presentasjon ble avrundet med en kort oppsummering fra studenten, der han redegjorde for sine løsningsforslag og hvordan innspill fra gruppen ble vurdert å kunne anvendes i videre planlegging og handling. Min rolle som veileder og ”prosesstyrer”, innebar å sikre fremdrift i veiledningsprosessen og se til at alle fikk komme til med sine innspill, samt at jeg bidro med å utfordre studentene til trekke forbindelseslinjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne praksiserfaringer.

Datainnsamling

Underveis i veiledningsgruppene gjorde jeg skriftlige notater av studentenes erfaringer og opplevelse slik de fremkom i veiledningsprosessen. Notatene ble renskrevet umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført og avsluttet veiledningen med den enkelte gruppe.

Som en avslutning på veiledningsdagen, besvarte studentene et spørreskjema. Spørreskjemaet bestod av til sammen 14 spørsmål inndelt i to hovedkategorier. Den ene kategorien inneholdt spørsmål knyttet til læringsutbytte for praksisperioden. Den

andre kategorien inneholdt spørsmål om studentene erfarte utbytte relatert til den skriftlige oppgaven de skulle gjennomføre. I tillegg var det to spørsmål knyttet til studentenes opplevelse og forventninger til selve veiledningsdagen. Spørsmålene skulle besvares med avkrysning innenfor alternativene; *i liten grad, i noen grad, i stor grad*. Til hvert av spørsmålene var det lagt inn åpne kommentarfelt.

Analyse

Kommentarene fra de åpne svaralternativene i spørreskjemaene sammen med nedtegnelser jeg gjorde underveis i veiledningsprosessen, ble sortert i henhold til målsettingene for studien, noe som ga mulighet for å skille vesentlig fra uvesentlig i materiale. Rådata ble kodet og kategorisert etter prinsippene om meningsfortetting, meningskategorisering og meningsfortolkning (Kvale, 1997). Systematiseringen av materialet fikk frem nyanser og ga et fornyet bilde av læring i praksis, samt hva som synes å påvirke læringseffekt, gjennom detaljerte beskrivelser og eksempler med utgangspunkt i studentenes erfaringer. Sortering av rådata ble en prosess der jeg vekslet mellom å ha fokus på helheten og delene, og dette dannet utgangspunkt for den endelige kategoriseringen. Kategoriseringen ble gjort ut i fra de forhold som var gjennomgående og fremtredende i datamaterialet.

Siden jeg på forhånd hadde en del teorier og antagelser om hva som synes å fremme og hemme læringsutbytte, ble denne arbeidsfasen avgjørende for å unngå å snevre mitt eget perspektiv unødige, eller blokkere for alternative forståelsesmåter. Malterud (1996) viser til at man gjennom et systematisk analysearbeid sikrer for at alternative tolkninger løftes frem og får konkurrere.

De kvalitative dataene, samt resultater fra spørreskjema presenteres fortløpende hver for seg i kapitlet under.

Resultater

I presentasjonen av funn fra undersøkelsen, vil jeg ta utgangspunkt i de kvalitative data som fremkom fra de åpne svarkategoriene i spørreskjemaet, og notater gjort underveis i veiledningsprosessen. I tråd med analysen av dette materialet, utkrystalliserte studentenes erfaringer og opplevelse seg i følgende hovedområder:

- Veiledningsprosessen – rammer og innhold
- Caserelaterte erfaringer/Fagetiske dilemma
- Utfordringer knyttet til studentrollen i praksis

Veiledningsprosessen – rammer og innhold

Studentene understreket fordeler ved gjennomføring av denne form for tilrettelagt veiledning i gruppe, blant annet ved å vise til at det er lettere å snakke om faglige problemstillinger i små grupper: - *Bra med små grupper, vi var 5, vi bør ikke være flere!* - *Denne måten gjorde at vi ble støttet samtidig som vi ble utfordret, det ga trygghet.* En av studentene sa det slik: *Det er lettere å holde konsentrasjonen opp når det er få tilstede, og man jevnlig kan komme med innspill selv.*

Tid var en annen faktor som ble understreket av flere. En av studentene uttrykte seg på denne måten: *God tid gir oss mulighet til å stå i faget, lytte til hverandre, uten å haste.* Flere av studentene understreket betydningen av faglig hjelp i forhold til ... *å sortere, systematisere og prioritere.*

Det viste seg at flere opplevde det like lærerikt å gi feedback til andre og lytte til

deres tilbakemeldinger fra gruppen, som det var å motta egne tilbakemeldinger.

Uttalelsene under kan belyse dette noe nærmere: *Veiledningsdagen var helt flott, takk for gode tips og ideer. - Det er lærerikt å høre hvordan andre har det i praksis. - Jeg fikk støtte på mine synspunkter, samtidig som jeg fikk flere nye presentert. - Tilbakemelding fra medstudenter og veileder har hatt stor betydning for meg når det gjelder å se andre muligheter.*

- Å jobbe på denne måten satte faget mer i helhetlig fokus. - Det å jobbe slik gjorde meg mer faglig nysgjerrig.

Caserelaterte erfaringer

Studentene fremhevet betydningen av å dele faglige erfaringer i forhold til brukerrettede habiliterings- og rehabiliteringstiltak. Følgende uttalelse kan illustrere noe av denne oppfatningen: *Dette kunne jeg bare ikke lest meg til.* Andre kommentarer som gikk igjen fra flere av studentene knyttet seg til motivasjon, både i forhold til brukere og ansatte: *... vansken er å motivere bruker til å delta, - For å motivere bruker hadde vi nytte av..., - Jeg er usikker på hvordan jeg skal få de ansatte med, slik at dette kan følges opp videre....* Uttalelser som dette ble i stor grad fulgt opp med spørsmål og kommentarer fra gruppen der det fremkom forslag gjennom konkrete innspill og eksempler. Studentene viste blant annet til ulike hjelpemidler i form av tilrettelagte dags - / ukeplaner, varianter av bilder til bruk som grunnlag for, eller som støtte til funksjonell kommunikasjon, og konkrete forslag til fritids-/hobby aktiviteter og lekeaktiviteter for barn. Studentene engasjerte seg også aktivt med spørsmål og kommentarer til det som ble presentert av rutiner for samarbeid, for eksempel med foreldre eller andre pårørende, samt i forhold til skole, dagtilbud, arbeids- og fritidstilbud. I tillegg viste studentene faglig interesse overfor hverandre ved å spørre om forhold som i utgangspunktet ikke ble nevnt, for

eksempel om rutiner for kvalitetssikring, veiledning og oppfølging av ansatte.

Fagetiske dilemma

Andre sentrale fagområder som utløste diskusjon og erfaringsutveksling var blant annet utfordringer knyttet til flerkulturelt samarbeid, *- vi øver intensivt med norsk språkopplæring, men hjemme snakkes det bare morsmål, barnet synes å være forvirret..., - ... det er en utfordring å involvere begge foreldrene, mor er den som har mest med barnet å gjøre, men henne ser vi minst til.*

Et gjennomgående tema var også studentenes vansker og usikkerhet i forhold til å fremme kritikkverdige forhold på praksisstedet. Her ble det utvekslet erfaringer og gitt innspill til hverandre, for eksempel: *... hvordan kan jeg si dette slik at de gidder å høre på meg uten å forsvare..., - ... jeg planlagte på forhånd hva jeg skulle si, og hvordan..., - jeg opplevde å bli tatt på alvor...*

Utfordringer knyttet til studentrollen i praksis

Flere studenter fremmet betydningen av at høgskolens praksislærer og praksisveileder er tilgjengelig for studenten i praksisperioden. Studentene viste her til svært ulike erfaringer når det gjaldt begge parter. Noen ga uttrykk for at de savnet mer tid til diskusjon og refleksjon med praksisveileder i forhold til faglige problemstillinger, samt mer støtte underveis i fagprosessen. Andre ga uttrykk for at det er vanskelig å innfri læremålene når praksisstedene ikke jobber målrettet med habiliterings- /rehabiliteringstiltak. En av studentene uttrykte følgende: *... det ble nærmest opp til meg selv hva jeg ville gjøre, og hva jeg kunne få ut av praksisperioden. Det var ingen som hadde spesielle krav og forventninger til meg.*

Flere av studentene uttrykte at de var usikre på hva som ble forventet av dem når de kom inn til gruppeveiledning på høgskolen, en av studentene sa det på denne måten: ... *vi opplever ulike veiledere, og dere har alle ulike forventninger til oss, selv om vi tilhører samme kull, det burde dere gjøre noe med!*

Ønske om mer veiledning og oppfølging fra skolen sin side fremkom også fra flere. ... *slik som nå burde vi ha det i hver praksisperiode, - ... vi burde hatt enda en veiledning til som dette noe senere i praksisperioden.*

Spørreskjema

I data som fremkom fra spørreskjema, viste det seg at samtlige erfarte å ha stort eller noe utbytte av veiledningsdagen.

Det mest fremtredende læringsutbytte knyttet seg til tiltaksdelen, med utgangspunkt i studentenes case spesifikke habiliterings-/rehabiliteringstiltak, samt utbytte i forhold til å beskrive og redegjøre for tjenestestedet og brukeren de hadde fokus på i praksis. Andre forhold som utmerket seg i datamaterialet, var læringsutbytte i forhold til å lokalisere og vurdere etisk dilemma og det å vurdere brukerens nytte av aktuelle habiliterings-/rehabiliteringstiltak. Studentene opplevde mer begrenset utbytte av veiledningen når det gjaldt å vise til kunnskap om omsorgspolitisk og juridisk grunnlag for tjenestene, samt utbytte i forhold til det å få et større perspektiv på rammebetingelsesmessige forhold som kan ha betydning for brukerens mestring og livskvalitet.

Med få unntak ga samtlige studenter uttrykk for at veiledningsdagen svarte til forventningene. Resultatene som fremkom gjennom spørreskjema, viser i all hovedsak at tilpasset veiledning bidro positivt til læringsutbytte for de aktuelle læremålene, mens den synes å ha gitt mindre utbytte i forhold til den individuelle skriftlige

oppgaven de skulle gjennomføre med utgangspunkt i praksis.

Diskusjon

Utgangspunktet for studien er først og fremst å styrke kompetanse og læringsutbytte hos studentene, forankret i en kritisk gjennomgang av praksisstudiene for bachelor vernepleie våren 2008, samt myndighetenes krav om å utvikle og sikre kvalitet i høyere utdanning. I tillegg ønsker vi å ta på alvor Sosial- og helsedirektoratets utfordring til utdanningsinstitusjonene, om å gjennomføre forbedringsprosjekter som en del av studentenes praksisperioder.

Diskusjonsdelen vil belyse de tre målsettingene med studien. Den ene var å prøve ut en tilpasset veiledningsmodell i gruppe, for å se om den bidro til å fremme studentenes læringsutbytte i praksis. Den andre målsettingen var å se om veiledningsdagen bidro til kritisk refleksjon hos studentene. Siste målsetting var å se om studentene opplevde at veiledningen ga utbytte i forhold til den skriftlige oppgaven de skulle gjennomføre i praksis.

Tilpasset veiledning i gruppe

De kvalitative dataene viser at studentene var svært positive til deltagelse i veiledningsgruppen, dette til tross for at den strakte seg utover den ordinære tidsrammen. Det er trolig flere årsaker til dette. For det første møttes studentene i små grupper med utvidet tidsramme. Dette ga dem forholdsvis god anledning til å bli sett og hørt i forhold til faglige eksempler og erfaringer de brakte med seg inn i gruppen. Flere av studentene fremhever nettopp betydningen med å være i små grupper.

Andre forhold som kan ha påvirket studentenes positive innstilling kan skyldes premisene som ble lagt på forhånd, med en klar forventning til den enkelte om å ivareta

taushetsplikten i forhold til det som fremkom i gruppen, og at de var forberedt på hva som skulle tas opp på samlingen. Et annet aspekt, er rollen som lærer og prosessstyrer. Det ble avgjørende å anerkjenne studentenes presentasjoner og støtte dem i deres faglige vurderinger og innspill. Dette kan ha bidratt positivt når det gjelder å etablere trygghet i gruppen. Det kan også ha ført til at mulig usikkerhet og angst hos studentene ble redusert, noe som bidrar til å maksimere læremulighetene (Higgins & McCarthy, 2005).

Datagrunnlaget tyder på at veiledningsprosessen med responsrunder rundt bordet, der spørsmål og faglige vurderinger fra studentene stod sentralt, synes å fasilitere læring. Studentene viser til betydningen av responsen de selv mottok, og tilbakemeldinger som ble gitt til andre i gruppen, noe som tyder på at veiledningsmodellen bidro til å styrke læringsutbytte. Dette er i tråd med ulik forskning som viser til at støttende rutiner for tilbakemelding er et viktig virkemiddel i læreprosessen, og avgjørende for læringsutbytte (Argyris, 1982; Brookfield, 1993; Murphy, 2004; Schön, 1983). Mer underkjent synes å være betydningen av å snakke om sin egen praksis, som strategi for å styrke læring og fagidentitet hos den enkelte (Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999; Ewell, 1997; Paavola & Hakkarainen, 2005; Vygotskij, 2006). En av dem som også peker på dette er Ekelund (2007), som viser til at når man formulerer sine ideer, følelser og forestillinger, vil dette føre til en klargjøring, forståelse og struktur av ens tankegodt, noe som er viktige momenter i utvikling av personlig kunnskap. Dysthe (2001) viser til at mening og forståelse er noe som oppstår gjennom dialogen mellom deltagerne. Ved at deltagerne utfordrer og påvirker hverandre, utløses læringspotensialet lettere ved at det skapes nye muligheter for tolkning og forståelse. Uttalelser fra studentene tyder på at veiledningsmodellen i gruppe, slik det ble gjennomført med spørsmål og dialog, bidro til viktige avklaringer og dermed økt faglig

forståelse. Studentene ga gjennomgående uttrykk for at det var lærerikt å snakke om egen praksis, å kunne motta tilbakemeldinger, og det å gi respons til medstudenter. Dette kan tyde på at veiledningsprosessen har fremmet refleksjonskompetanse og dermed bidratt til å styrke studentenes læringsutbytte. Erfaringer fra Emerson, McGill, & Mansell (1994), viser også at refleksjon styrker fagfølelsen, og bidrar til trygghet og mestring slik at man i større grad greier å ha et fokus på andre.

Studentene understreker læringsutbytte ved å vise til at veiledningsprosessen bidro til nye perspektiver på egen problemstilling, de fikk utforsket sine egne erfaringer noe som bidro til at de så andre og nye muligheter. Videre ble de utfordret til å trekke forbindelseslinjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer i forhold til problemstillinger de stod oppe i (Lauvås & Handal, 2000). Dette kan bety at veiledningsprosessen med en systematisk utforsking av egne problemstillinger, bidro til å fremme refleksjonskompetanse hos studentene (Boud, et al., 1985; Burns & Bulman, 2000). Utbytte av veiledningen viste seg også i stor grad å være knyttet til etiske vurderinger, der blant annet det å vurdere nytte av ulike habiliteringstiltak ble nevnt som eksempel. Betydningen av å prioritere tid til å la studentene utforske egen praksis, forsterkes når man vet at en tilrettelegging av faglige og etiske utfordringer knyttet til praksiserfaringer også kan bidra til å styrke profesjonsidentitet, samt bidra til å styrke studentenes stolthet og engasjement i forhold til å se faglige muligheter fremover (Banks, 1995; Lingås, 2005).

Ulik forskning viser at veiledning og refleksjon bidrar til å øke læringseffekten hos studenter i praksis (Bjørk & Bjerkes, 2003; Higgins & McCarthy, 2005). Men for at refleksjon skal bidra til læring, må den være knyttet til noe bestemt, en erfaring av en eller annen karakter (Burnard, 2004; Aars, 2006). I denne studien blir studentene

veiledet til å redegjøre for, og kritisk vurdere sin egen praksis med utgangspunkt i faglige og yrkesetiske forhold. Dette kan ha bidratt til å forsterke læringseffekten hos studentene ved at de erfarte en konkret nytteverdi i tilbakemeldingene de mottok i veiledningsgruppen.

Integrering av teori og praksis

For mange av våre studenter innebærer praksisstudiene at det såkalte teori - praksis gapet i utdanningen økes, ved at virkemidlene for å integrere teori og praksis gjennom veiledning og refleksjon er marginale, både i praksisfeltet og inne på høyskolen. Flere studenter innrømmet at de savnet mer tid til faglig refleksjon og diskusjon, samt mer støtte underveis i praksisperioden. Studentene viste seg å oppleve begrenset utbytte av veiledningsdagen når det gjaldt å identifisere omsorgspolitisk og juridisk grunnlag for tjenester samt det å få et større perspektiv på rammebetingelsesmessige forhold som kan ha betydning for brukeren (for eksempel turnus, kompetanse, veiledning mv). Dette er gjerne omfattende og komplekse forhold som vil kreve tid til forberedelser, og oppfølging gjennom veiledning for å kunne ivaretas på en hensiktsmessig måte, ikke minst med tanke på at et økende antall studenter er ukjent med praksisfeltet på forhånd. En tettere kontakt mellom vernepleierutdanningen og praksisstedene, kan synliggjøre faglige utfordringer og muligheter studentene kan forberedes på og trenes i før praksis. Dette kan også bidra til å styrke læringsutbytte og praksisprofilen i utdanningen slik Burns og Paterson (2005) viser til i sin studie. Et tettere samarbeid om faglige problemstillinger og utfordringer i praksisfeltet, kan bidra til felles faglig engasjement og motvirke at praksisfeltet tappes faglig, som en følge av press på tid og ressurser. Et press som medfører begrenset tid til oppfølging og veiledning av studenter, og som innebærer at det i liten grad anvendes forskningslitteratur

som grunnlag for klinisk praksis (Pettersen & Løkke, 2004).

Erfaringer fra denne studien gir en pekepinn på at studentene opplevde større perspektiv på egen praksis, og så flere handlingsmuligheter etter veiledningsdagen. For å fremme refleksjon og kritisk tenkning som grunnlag for læringsutbytte, er det derfor viktig at bachelor i vernepleie, HiAk, prioriterer nødvendig tid for at studentene får utforsket egen praksis, med muligheter til å motta støttende tilbakemeldinger på egne erfaringer (Brookfield, 1993; Clouder & Sellars, 2004).

Dette fremgår også i føringene for Kvalitetsreformen der det understrekes at lærestedene skal legge til rette for en tettere oppfølging av hver enkelt student, og at studentene skal få jevnlig tilbakemeldinger gjennom studieåret (St.meld. nr. 7 (2007-2008); St.meld. nr. 27 (2000-2001)).

Veiledning i forhold til individuell skriftlig oppgave

Selv om hovedtyngden av studentene erfarte utbytte av veiledningsdagen, og gav uttrykk for at den svarte til forventningene, viser svar fra spørreskjema at studentene var tvilende til om den ga utbytte for den skriftlige oppgaven. Det kan tyde på at studentene på dette tidspunktet var opptatt av å avklare faglig rolle og fokus på praksisstedet. De var opptatt av case-spesifikke faglige problemstillinger de stod overfor, mens den skriftlige oppgaven med utgangspunkt i praksis lå noe lenger frem i tid. Det er rimelig å anta at det ikke er tilstrekkelig å treffes i gjennomsnitt tre timer inne på høyskolen i løpet av en seks ukers praksisperiode.

Flere studenter i studien ga uttrykk for at de ønsket mer veiledning. Et alternativ kan være å følge opp veiledningsgruppen med en dag tilrettelagt oppgaveseminar. Tilpasset veiledning i gruppe viste seg å gi studentene

nye perspektiver på egen erfaring, noe som bidro til at de så flere muligheter. Men i følge Burns og Bulman (2000), er det som allerede nevnt flere mulige utfall av refleksjon.

En styrket oppfølging av studentene gjennom praksisperiodene, kan blant annet gi oss en nærmere mulighet til å vurdere om den tilpassende veiledningsmodellen som her er redegjort for, bidrar til å endre studentenes atferd i praksis, ved at de der anvender innspill og tilbakemeldinger fremkommet fra veiledningsgruppen. Dette kunne vi i større grad fått mulighet til å teste ut, ved å tilrettelegge for et eget oppgaveseminar for studentene, med fokus på den skriftlige oppgaven de skal gjennomføre fra praksisperioden.

Begrensninger ved studien

Det forhold at studentene var involvert i et utviklingsprosjekt, kan ha bidratt til en positiv innstilling og respons på studien. Det at jeg selv gjennomførte veiledningsprosessen og var prosessstyrer i alle gruppene kan også ha bidratt til å påvirke resultatene. Rollen som prosessstyrer i veilednings-situasjon, er i liten grad problematisert. Erfaringer tilsier at denne nøkkelfunksjonen kan fremme læringsutbytte, men det motsatte kan også skje, nemlig at man hemmer læringsutbytte hos studentene.

Spørreskjema var utformet i tråd med vurderingskriteriene for gjeldende praksisperiode, med få nyanserte svaralternativer. Dette kan ha bidratt til å begrense resultatene.

Studien peker på utfordringer som blant annet innebærer å minske teori- praksisgapet for studentene, uten at jeg i denne sammenhengen problematiserer praksisfeltet sin rolle og deres vurderinger når det gjelder hvilke utfordringer og hensiktsmessige modeller for samarbeid de ser aktuelle.

Oppsummering

Erfaringer fra pilotstudien tyder på at en tilpasset veiledningsmodell i gruppe, med begrenset antall studenter, bidrar til å fremme refleksjonskompetanse og læringsutbytte hos studentene, men bidrar i begrenset grad til utbytte som gjelder studentenes skriftlige oppgave.

Gjennom tilpasset veiledning med runder rundt bordet, ble det tilrettelagt for at studentene skulle utforske faglige problemstillinger på en systematisk og reflekterende måte gjennom caserelaterte problemstillinger fra praksisfeltet. Studentene ble utfordret til å se sin egen sak fra ulike sider, gjennom spørsmål, innspill og vurderinger fra gruppen, samt at de ble utfordret til å vurdere sin egen og andres rolle og faglighet. Videre ble de utfordret til å trekke forbindelseslinjer mellom verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer i forhold til problemstillinger de stod overfor i praksisfeltet. Erfaringer fra denne studien tilsier at veiledningsmodellen som er redegjort for, kan være et hensiktsmessig virkemiddel for å fremme refleksjonskompetanse og kritisk tenkning hos ⁶studentene. Dette som grunnlag for å styrke deres egen læringsprosess og læringsutbytte i praksis.

Takk

Jeg er takknemlig overfor studentene som var positive til å delta i studien. Jeg takker også ledelsen på vernepleierutdanningen som har støttet prosjektet ved å avsette tid til gjennomføring av studien. En spesiell takk til veileder Lise Roll-Pettersen Ph.d., BCBA Associate Professor of Special Education, Stockholm Institute of Education, for konstruktive tilbakemeldinger i skriveprosessen.

Referanser

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action: individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aubert, A.-M., Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*.: Gyldendal Akademisk.
- Banks, S. (1995). *Ethics and values in social work*. Basingstoke: Macmillan.
- Bitner, N. P., & Tobin, D. (1998). Critical thinking: strategies of clinical practice. *Journal for Nurses in Staff Development*, 14, 267-272.
- Bjørk, I. T., & Bjercknes, M. S. (2003). *Å lære i praksis: en veiviser for studenten*. Oslo: Universitetsforl.
- Boud, D., Walker, D., & Keogh, R. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brookfield, S. D. (1993). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*: Open University Press.
- Brown, L., Herd, K., Humphries, G., & Paton, M. (2005). The role of the lecturer in practice placements: what do students think? *Nurse Education in Practice*, 5(2), 84-90.
- Burnard, P. (2004). Reflections on reflection. [Editorial]. *Nurse Education Today*, 25(2), 85-86.
- Burns, & Bulman (2000). *Reflective Practice in Nursing. (second ed.). I: Hargreaves (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice* Oxford: Blackwell Science.
- Burns, & Paterson (2005). Clinical practice and placement support: supporting learning in practice. *Nurse Education in Practice*, 5(1), 3-9.
- Clouder, L., & Sellars, J. (2004). Reflective practice and clinical supervision: an interprofessional perspective *Journal of Advanced Nursing*, 46, 262-269.
- Dysthe, O. (Ed.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Edwards, S. L. (2007). Critical thinking: A two-phase framework. *Nurse Education in Practice*, 7, 303-314.
- Ehrenberg, A., Häggblom, M. (2007). Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice*, 7, 67-74.
- Ekelund, T. (2007). *Yrkesdidaktikk for grunntutdanning i helse- og sosialfag: om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- Emerson, E., McGill, P., & Mansell, J. (1994). *Severe learning disabilities and challenging behaviours: designing high quality service*. London: Chapman & Hall.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (Eds.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ewell, P. T. (1997). *Organizing for Learning. A New Imperative* (No. nr. 3).
- Hargreaves, J. (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today*, 24(3), 196-201.
- Higgins, A., & McCarthy, M. (2005). Psychiatric nursing students' experiences of having a mentor during their first practice placement: an Irish perspective. *Nurse Education in Practice*, 5, 218-224.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kyrkjebø, J. M., & Hage, I. (2005). What we know and what they do: nursing students' experiences of improvemnet

- knowledge in clinical practice. *Nurse Education Today*, 25(3), 167-175.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lingås, L. G. (2005). *Ansvar for likeverd: etikk i tverrfaglig arbeid med habilitering og rehabilitering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12(2), 151-168.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Murphy, J. I. (2004). Using focused reflection and articulation to promote clinical reasoning: an evidence-based teaching strategy. *Nursing Education Perspectives*, 25(5), 226-231.
- Nortvedt, P., Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og Refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science and Education*, 14, 535-557.
- Raymond, C. L., & Profetto-McGrath, J. (2005). Nurse educators' critical thinking: reflection and measurement. *Nurse education in practice*, 5, 209-217.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Simpson, E., & Courtney, M. (2002). Critical thinking in nursing education: literature review. *International journal of Nursing Practice*, 8, 89-98.
- St.meld. nr. 7 (2007-2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høyere utdanning*.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt. Krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning*.
- Veileder, I.-. (2005). *... og bedre skal det bli! Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial - og helsetjenesten*.
- Vygotskij, L. S. (2006). Psykologien og læreren: (1926) (pp. S. 337-348). Bergen: Fagbokforl.
- Vågstøl, U., Skøien, A.K., Raaheim, A. (2007). Hvordan lærer fysioterapeutstudenter i praksis? *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 5(1), 23-33.
- Aars, M. (2006). Utvikling av egen lærervirksomhet - med utgangspunkt i aksjonsforskning, sosial læring og refleksjon. Høgskolen i Tromsø, avdeling for helsefag.

¹ <http://www.uhr.no/documents/kvalifikasjonsrammeverket.pdf>

² Sosial og helsedirektoratet har endret navn til Helsedirektoratet. Dette som en følge av at ansvaret for arbeidet med sosiale tjenester og levekår nylig ble overført til Arbeids- og velferdsdirektoratet. Målet med overføringen er å samle viktig kompetanse innenfor sosial-, velferds- og arbeidsmarkedstiltak under ett tak.

³ Refleksjon og kritisk tenkning er i denne studien gitt samme innhold og betydning.

⁴ Dette som en del av studentens mappeeksamen.

⁵ Innebærer fagprosessen: kartlegging, analyse, målvalg, metodevalg, gjennomføring, evaluering