

Anne-Stine Dolva
Førsteamanuensis
Avd. for Pedagogikk og
Sosialfag, Høgskolen i
Innlandet, Lillehammer

✉ anne-stine.dolva
@inn.no

Astrid Smedsrud
Johansen
Høgskolelærer
Avd. for Pedagogikk og
Sosialfag, Høgskolen i
Innlandet, Lillehammer.

✉ astrid.johansen
@inn.no

Marte Ørud
Lindstad

Universitetslektor
Institutt for Helse-
vitenskap Gjøvik, NTNU.
Avd. for Helsevitenskap
i Gjøvik, NTNU i Gjøvik

✉ marte.lindstad
@ntnu.no

Frank Rune
Martinsen

Høgskolelektor
Avd. for Folkehelsefag,
Høgskolen i Innlandet,
Elverum.

✉ frank.martinsen
@inn.no

Else Berit
Steinseth

Høgskolelektor
Avd. for Folkehelsefag,
Høgskolen i Innlandet,
Elverum

✉ else.steinseth
@inn.no

Sigrid

Wangensteen
Førsteamanuensis
Avd. for Helsevitenskap
i Gjøvik, Institutt for
Helsevitenskap Gjøvik,
NTNU.

✉ sigrid.wangensteen
@ntnu.no

Studenters erfaringer med tverrprofesjonell samarbeidslæring: Fra «prøvekanin» til pioner

Students' experiences gained through interprofessional learning: from «guinea pig» to pioneer

Hva vet vi allerede om dette emnet?

- *Studenter lærer mye av, om og sammen når de samarbeider i direkte pasientomsorg i praksisstudier.*
- *I slik praksis er refleksjon en nøkkelfaktor til studentenes læring.*
- *Studenters erfaring med slik praksis er begrenset til et par ukers varighet.*

Hva nytt tilfører denne studien?

- *Innsikt i studentenes erfaringer og læring gjennom fire uker med samarbeid i direkte pasientomsorg.*
- *Betydningen av felles arbeidskrav og konkrete læringsaktiviteter knyttet til felles pasienter.*
- *Veiledere har en viktig funksjon for å tilrettelegge for læringsaktiviteter og gi studentene tid til refleksjon.*
- *Studentene lærer i hovedsak av og med hverandre.*

SAMMENDRAG Utdanningsinstitusjoner har ansvar for å utdanne profesjonsutøvere som er forberedt på tverrprofesjonelt samarbeid i sin yrkesutøvelse. Det er behov for mer kunnskap om studenters erfaringer når ulike profesjonsutdanninger har felles praksisstudier over flere uker. Målet med denne studien var å beskrive studenters erfaringer med tverrprofesjonell samarbeidslæring gjennom en fire-ukers felles praksis.

Tjue studenter fra to sykepleierutdanninger, en ergoterapeututdanning og en vernepleierutdanning samt fem veiledere og fire kontaktlærere

deltok. Det ble gjennomført gruppeintervjuer som ble transkribert og analysert med kvalitativ innholdsanalyse.

Fire kategorier som dannet et mønster på utvikling fra «prøvekanin» til pioner, ble avdekket: 1) På ukjent grunn, 2) Nye oppdagelser, 3) Økt innsikt og 4) Læring som gjør en forskjell. Varighet av praksis, refleksjonstid over felles praksiserfaringer samt felles arbeidskrav stimulerte læringen. Veiledere og kontaktlærere hadde en viktig rolle i å legge til rette for felles læringsaktiviteter og felles refleksjonstid.

Kunnskap om studenters erfaringer er av betydning når tverrprofesjonell samarbeidslæring skal implementeres i ulike profesjonsutdanninger.

Nøkkelord

Arbeidskrav, Felles praksis, Hjemmebasert omsorg, Kontaktlærere, Refleksjon, Veiledere

ABSTRACT Educational institutions for the health and social professions are responsible for providing professionals who are prepared for interprofessional practice. Knowledge is needed about students' experiences when they participate in shared practice over a period of several weeks. This study has aimed to describe the students' experiences with interprofessional learning after four weeks of shared practice.

Twenty students from four undergraduate programmes – occupational therapy, social

education and two in nursing – participated, in addition to five supervisors and four 'contact teachers', whom the programmes designate to follow students' progress. We conducted group interviews with the students, supervisors and contact teachers, transcribed the interviews verbatim and applied qualitative content analysis.

We found four categories shaping a developmental pattern of 'guinea pig to pioneer':

1) being in unknown territory, 2) new discoveries, 3) increased insight and 4) learning that makes a difference. The duration of practice, reflections on shared experiences and shared assignments stimulated the learning. The supervisors and contact teachers facilitated shared learning situations and time to reflect.

Keywords

Assignment, Contact teachers, Home-based care Reflection, Shared practice, Supervisors

Når studenter lærer sammen med studenter fra andre profesjoner, blir de bedre til å samarbeide i praksis (Furunes & Brataas, 2013; Kristensen, Flo & Fagerström, 2014). Både nasjonalt og internasjonalt har ulike modeller for tverrprofesjonell utdanning vært utprøvd. I Norge er en overordnet læringsprosess – TPS-trappen – beskrevet i fire trinn; lære om og lære sammen i teoretisk undervisning, lære av i skyggepraksis og lære sammen med i praksis (Tjøstolvsen & Gjellebæk, 2016).

Utdanningsinstitusjoner har ansvar for å utdanne profesjonsutøvere som er forberedt på tverrprofesjonelt samarbeid i sin yrkesutøvelse (Meld. St. 13 (2011–2012), 2012; WHO, 2010). Verdens helseorganisasjon (WHO) satte temaet på dagsordenen allerede på 1960-tallet. I Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice, beskriver WHO (2010) tverrprofesjonelt samarbeid som en innovativ måte å møte fremtidens komplekse behov for helsetjenester på.

På norsk har begrepene tverrprofesjonell utdanning (TPU) og tverrprofesjonell praksis (TPP) blitt benyttet, men dette skillet er i ferd med å bli utvisket (Willumsen, Sirnes & Ødegård, 2016). Praksisstudier åpner muligheter for læring av tverrprofesjonelt samarbeid. Når studenter lærer av andre profesjonsutøvere, har begrepet skyggepraksis blitt benyttet (Almås & Vasset, 2014; Vasset & Almås, 2015). Tverrprofesjonell samarbeidslæring (TPS) brukes om aktiviteter som gir studenter felles referanseramme og felles identitet (Almås, 2014). Vårt fokus er på læring i praksisstudier der det er tilrettelagt for at studenter skal kunne lære med,

av og om hverandre. Dette benevner vi som TPS. Å lære med innebærer blant annet engasjement, lære av bygger på tillit og respekt for andres kunnskap, og lære om handler om å kjenne andre profesjoner enn ens egen (Bainbridge & Wood, 2012).

De vanligste prosjektene med tverrprofesjonelt samarbeid har studenter fra to eller tre profesjonsutdanninger, oftest sykepleier- og legestudenter (Abu-Rish et al., 2012). Eksempler på dette er workshops eller simuleringstrening av kortere varighet. Prosjekter knyttet til direkte pasientsorg har oftest hatt en varighet på to uker (Davidson, Smith, Dodd, Smith & O'Loughlan, 2008). Flere rapporterer god tverrprofesjonell samarbeidslæring til pasientens beste når studenter fra ulike profesjonsutdanninger jobber sammen (Jacobsen, Fink, Marcussen, Larsen & Hansen, 2009).

Studenter har erfart nytten av å lære om hverandre og om eget fagområde i praksisstudier (Kristensen et al., 2014). Sammen har de løst problemer, bygget kultur for gjensidig respekt, og jobbet som et team (Howell, 2009). De har opplevd å få økt forståelse for egen og andre profesjoners rolle (Hallin, Kiessling, Waldner & Henriksson, 2009), og utviklet en positiv holdning til andre profesjoner (Jacobsen & Lindqvist, 2009). Refleksjon er en nøkkelfaktor i slik praksis (Reeves & Freeth, 2002), enten det har foregått individuelt eller i gruppe (Lachmann, Fossum, Johansson, Karlgren & Ponzer, 2014). I det som betegnes «reflection in action» ser man tilbake på en opplevelse og prøver å komme fram til en forståelse av utfallet (Schön, 1987).

Kvalitet på veiledning har stor betydning for læring (Ponzer et al., 2004). En mye brukt beskrivelse av veiledning er et møte mellom to eller flere med en felles interesse i et stykke arbeid der de «.. together think about what is happening and why, what was done or said, and how it was handled, could it have been handled better or differently, and if so how?» (Wright, 1989, s. 172). Veileder bør legge til rette for læringsmuligheter (Lait, Suter, Arthur & Deutschlander, 2011).

Språk, kommunikasjon og kultur kan være barrierer i tverrprofesjonell samarbeidslæring (Thistlethwaite, 2012). Det framheves at ulike profesjoner kan ha sin sjargong som studentene sosialiseres inn i. I et tverrprofesjonelt læringsmiljø må slike barrierer overvinnes både for studenter og veiledere.

Det har også vært andre utfordringer knyttet til tverrprofesjonell samarbeidslæring i praksisstudier. Wilhelmsson mfl. (2009) begrunner dette dels med utfordringer knyttet til synkronisering

av praksisstudier for ulike utdanninger og dels med den pressede arbeidssituasjonen, spesielt i kommunehelsetjenesten.

Oppsummert viser forskning at det er behov for mer kunnskap knyttet til studenters erfaringer når de har felles praksisstudier ut over to ukers varighet. Slik kunnskap er viktig når flere profesjonsutdanninger inkluderer praksisstudier med TPS i sine studieprogrammer.

Målet med denne studien var å beskrive studenters erfaringer med tverrprofesjonell samarbeids- læring gjennom en fire-ukers felles praksis.

Metode

Dette er en deskriptiv, kvalitativ studie basert på kvalitativ innholdsanalyse inspirert av Elo og Kyngäs (2008). Forsknings spørsmålene var: (1) Hvordan beskriver studentene sine erfaringer med tverrprofesjonell samarbeidslæring etter fire-ukers felles praksisstudier? (2) Hvilken betydning har felles arbeidskrav? (3) Hvilken betydning har TPS-veiledere og kontaktlærere for studentenes læring?

Informanter

Tjue studenter, fem veiledere og fire lærere fra tre ulike studieprogrammer deltok. Begge kjønn var representert i alle gruppene.

Studentene ble rekruttert fra sykepleierutdanningen ved NTNU i Gjøvik (3. studieår), sykepleierutdanningen ved Høgskolen i Innlandet – Elverum (2. studieår), ergoterapeut-utdanningen ved NTNU i Gjøvik (2. studieår) og vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Innlandet – Lillehammer (2. studieår).

Studentene ble satt sammen i TPS-grupper på fire, med én fra hvert studieprogram. Hver gruppe besto av to sykepleierstudenter, én ergoterapeutstudent og én vernepleierstudent.

Veiledere (heretter kalt TPS-veiledere) ble utnevnt i sine kommuner. Deres rolle var å tilrettelegge for læring for sin gruppe. Videre stilte alle studieprogrammene med hver sin lærer (heretter kalt kontaktlærer) som var den enkelte students bindeledd til sin høgskole. Disse ga veiledning på studentenes læringsutbytter og arbeidskrav i praksisstudiene. To av kontaktlærerne hadde doble roller idet de også var medlemmer i prosjektgruppen.

Arena

Praksisstudier i hjemmebasert omsorg ble valgt som arena, og praksisstedene ble rekruttert

gjennom et samarbeid med Utviklingssentre for hjemmetjenester. Studentene var på seks ulike praksissteder i fire ulike kommuner, tre landkommuner og én småbykommune.

Gjennomføring

Felles praksis hadde en varighet på fire uker og var innenfor studentenes ordinære praksis som varierte fra seks til 11 uker. Tidspunktet for oppstart i ordinær praksis var ulik for de ulike studieprogrammene.

Studentene hadde felles læringsutbytter og læringsaktiviteter som blant annet innebar kartlegging av bruker i fellesskap. Felles arbeidskrav handlet om refleksjon over egen og andre profesjoners kompetanse, over oppnådd læringsutbytte samt refleksjon over hvordan tverrprofesjonell samarbeidslæring kan komme pasienter til nytte.

Datainnsamling

Deltakernes erfaringer, opplevelser og meninger ble samlet gjennom gruppeintervjuer slik det er anbefalt av Kvale og Brinkmann (2009). Gruppeintervju er en pragmatisk tilnærming som kan gi ny og nyttig kunnskap med overkommelig innsats (Malterud, 2011).

Gruppeintervju ble gjennomført med hver TPS-gruppe, og med TPS-veiledere og kontaktlærere hver for seg. To forskere i prosjektgruppen gjennomførte alle gruppeintervjuene, med en observatør til stede. Ingen av disse hadde noen rolle i veiledning eller vurdering av studentene. Det var satt av om lag én time for hvert intervju. Intervjuene ble tatt opp på bånd, slik det var avtalt med informantene i forkant. Studentintervjuene ble gjort ved slutten av TPS-praksis, mens de to andre gruppeintervjuene ble gjennomført få dager etter. Én TPS-veileder meldte forfall til gruppeintervju.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2009) ble det utarbeidet en intervjuguide med temaer og spørsmål til et kvalitativt forskningsintervju. Tema for TPS-gruppens intervjuguide var opplevelser og erfaringer med de andres kompetanse, egen kompetanse, læresituasjoner og egen læring. De to andre gruppene (TPS-veiledere og kontaktlærere) hadde intervjuguide med de samme temaene og i tillegg deres erfaringer fra veiledningen, hva som fungerte, og hva som kunne vært gjort annerledes.

Intervjuopptakene utgjorde 307 minutter med TPS-gruppene, 74 minutter med TPS-veilederne og 67 minutter med kontaktlærergruppen.

Bruk av gruppeintervju krever at en reflekterer over og vurderer gruppeeffekten (Carey & Smith, 1994; Speziale & Carpenter, 2007). En positiv effekt kan være at deltakere stimulerer hverandre til å uttrykke sine synspunkter, mens en negativ effekt kan oppstå dersom noen blir dominerende så andre ikke våger å fremme sitt syn, holder tilbake eller tilpasser seg gruppens syn (op.cit.). Intervjuerne la vekt på å få fram alles syn blant annet ved tilleggsspørsmål. Observatøren gjorde notater om gruppeinteraksjon slik som for eksempel non-verbal kommunikasjon og antall innspill fra hver informant. Notatene ble lagt til datagrunnlaget.

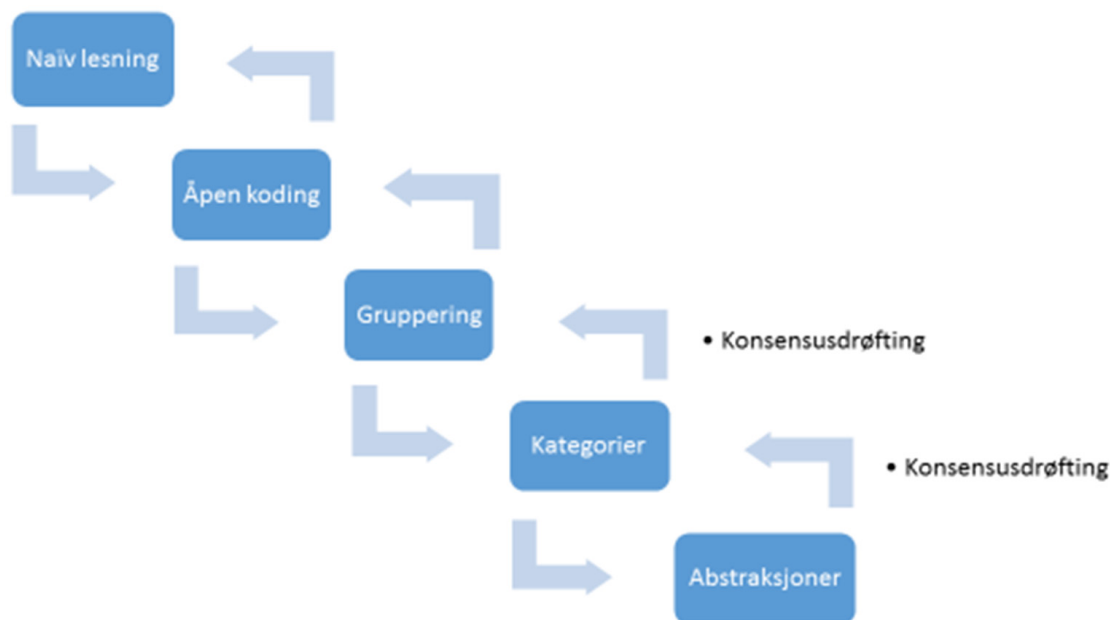
Dataanalyse

Forskerne som gjennomførte intervjuene, transkriberte også opptakene. Transkriberingen ble gjort ord for ord kort tid etter hvert intervju for å sikre at alle nyanser ble oppfattet. Filene ble overført til dataprogrammet MAXQDA 11 (Verbi, 2014), et analyseprogram for kvalitative data. Analyse-

prosessen fulgte prosedyre for kvalitativ, induktiv innholdsanalyse beskrevet av Elo og Kyngäs (2014).

Alle TPS-gruppeintervjuene ble lest flere ganger i en prosess med åpen koding og re-koding med fokus på sammenfall i mening. Betegnelser på kodene var gjenstand for revurderinger for å sikre at innholdet ble ivaretatt. Vi brukte kodehierarkiet i MAXQDA til å gruppere og etablere kategorier i tråd med Elo og Kyngäs (2014). Hver kategori fikk et navn som gjenspeilet innholdet i kategorien slik som «På ukjent grunn», «Nye oppdagelser», «Økt innsikt» og «Læring som gjør en forskjell». Gjennom abstraksjon formulerte vi en beskrivelse av studentenes læring. De to andre intervjuene (TPS-veiledere og kontaktlærere) ble analysert på samme måte. De to forskerne gjennomførte analysene i tett samarbeid. For å ivareta troverdighet deltok hele prosjektgruppen i konsensusdrøftinger i analyseprosessen (Elo et al., 2014).

Figur 1 viser steg og prosess for analysen.



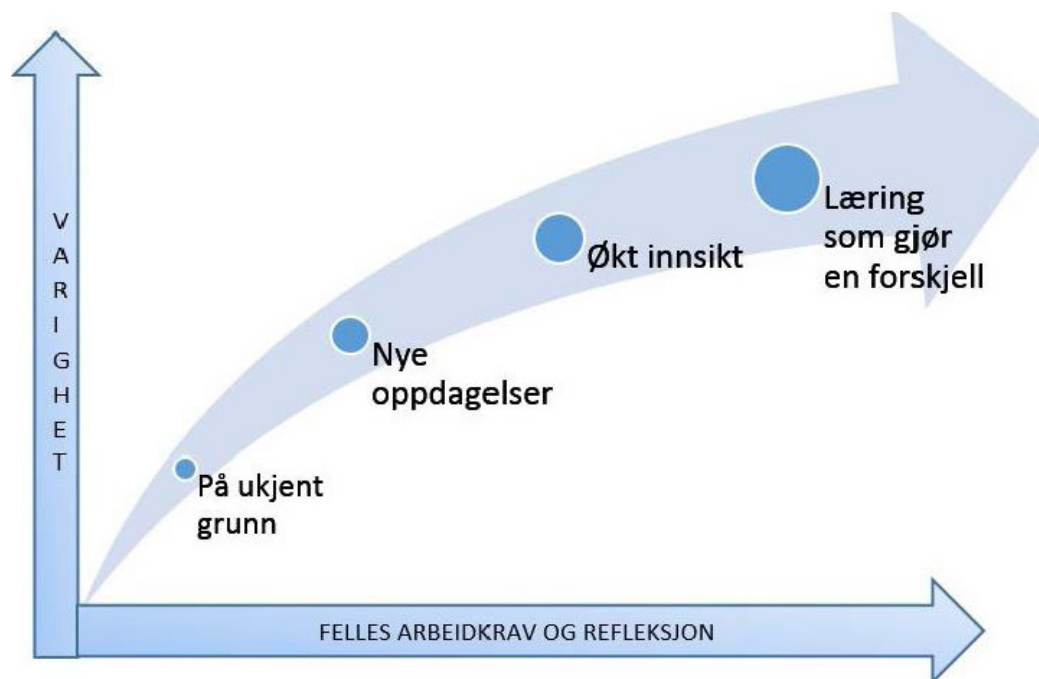
Figur 1: Analyseprosessen

Etiske overveielser

Prosjektet fulgte etisk standard i tråd med Helsinki-deklarasjonen av 1964/1975 og Lov om personvern - med skriftlig informert samtykke, anonymisering og ved at deltakerne hadde informasjon om at de kunne trekke seg når som helst uten noen konsekvenser for dem. Prosjektet ble forelagt NSD, men ble ikke funnet meldepliktig.

Funn

Analysen avdekket at studentene erfarte at de hadde utviklet seg «fra prøvekanin til pioner». Kategoriene ble benevnt som «På ukjent grunn», «Nye oppdagelser», «Økt innsikt» og «Læring som gjør en forskjell». Felles arbeidskrav som fordret felles innsats, mulighetene for refleksjon over felles praksiserfaringer og varigheten av praksisen, stimulerte denne utviklingen. Studentenes erfaringer er illustrert i Figur 2.



Figur 2. Studentenes erfaringer med tverrprofesjonell læring i felles praksisstudier.

Tilrettelegging og hjelp fra TPS-veiledere og kontaktlærere bidro til studentenes læring, og det var nødvendig å identifisere disse rollene. Denne studien viste at rollene var tett vevd sammen. Studentenes læring og TPS-veiledere og kontaktlærernes roller beskrives i tilknytning til denne prosessen.

«På ukjent grunn»

I begynnelsen befant studentene seg på ukjent grunn, preget av usikkerhet og spenning. De var ukjente for hverandre – både som personer og som representanter for ulike studieprogrammer, og usikre på hvordan de skulle løse felles arbeidskrav. Studenter fra ett studieprogram startet ordinær praksis direkte med TPS-ukene, mens andre allerede hadde vært i ordinær praksis på praksisstedet et par uker. Dette opplevde studentene uheldig, fordi noen var bedre kjent og i gang enn andre. TPS-gruppene tok likevel raskt initiativ til å diskutere læringsutbytte-beskrivelsene og arbeidskravet. De opplevde at de fikk ansvar, og de begynte å planlegge læringsaktiviteter. En student beskriver de første dagene slik: «...det blei ganske kaotisk, men det var veldig greit at vi fikk gjøre mye selv, og det ordna seg, og vi kunne liksom senke skuldrene og bare.. okei.. det her skal gå greit».

TPS-veilederne beskrev også usikkerhet ved oppstart av TPS-ukene. Det var utfordrende å veilede studenter fra annen utdanning enn de selv hadde, og de var usikre på oppgavene studentene skulle gjennomføre. I tillegg innebar det praktiske

utfordringer å tilrettelegge praksisstudier for fire studenter, for eksempel å organisere transport ut til pasienter siden det i hjemmebaserte tjenester oftest ble brukt biler med to seter. De beskrev også usikkerhet knyttet til vurdering av studentene fordi studentene var i TPS-praksis samtidig som de var i ordinær praksis. Imidlertid ga TPS-veilederne uttrykk for at de var bevisste på at ved første gangs gjennomføring var det å stå i det utrygge nødvendig, slik en veileder uttrykte det: «...men det er klart at det skal godt gjøres at det ikke blir litt kaotisk – det er jo første gang..».

Kontaktlærerne formidlet også usikkerhet i oppstarten, spesielt fordi de ikke hadde god nok oversikt over forholdet mellom TPS-praksis og den ordinære praksisen. De var også usikre på å veilede studenter fra andre utdanninger enn de hadde erfaring med. Spesielt gjaldt dette spørsmål fra studentene om type og omfang av arbeidskrav i TPS-praksis versus ordinær praksis.

Veiledningen fra TPS-veiledere og kontaktlærere bidro til at studentene jobbet seg ut av usikkerheten. Samtidig beskrev studentene at de hadde stor hjelp og nytte av hverandre som medstudenter – de lærte av og med hverandre.

«Nye oppdagelser»

I klinisk praksis delte gruppen seg ofte, og deltarne arbeidet sammen to og to og byttet på hvem som jobbet sammen. De observerte hverandre i ulike situasjoner med pasienter. Inntrykkene og

opplevelsene sammenholdt de med egen praksis-utøvelse og kompetanse, og de beskrev erfaringer betegnet som nye oppdagelser om egen og andres kompetanse. Med utgangspunkt i slike situasjoner tok de initiativ til å diskutere de ulike perspektivene som lå til grunn i TPS-gruppen. Andre ganger tok de opp slike situasjoner i møte med TPS-veileder eller kontaktlærer. Et eksempel på ulike perspektiver er dette utsagnet fra en student:

«Jeg har jo lært ganske mye med å jobbe med henda på ryggen både fra ergoterapi og vernepleie. Fra før hadde jeg ganske mye erfaring og har vært veldig mye gira på å hjelpe til. Og så har jeg sett at det kan være en annen måte å hjelpe til på da, med å jobbe med henda på ryggen. Utenom å virke kald og avvisende, men å virke motiverende og øke mestringsfølelse».

TPS-veilederne oppdaget at de kunne tilrettelegge slik at studentene fikk mulighet for gode læringsaktiviteter. En TPS-veileder beskrev en slik konkret læringsaktivitet der studentene fikk anledning til å kartlegge brukere i fellesskap: «..vi fant fire pasienter som vi tenkte kunne være fine til å tenke tverrfaglig og bruke prosjektet for det det er verdt».

Kontaktlærerne erfarte at studentene fra de ulike profesjonsutdanningene brukte ulikt fagspråk, la ulikt innhold i begreper, og at de faktisk ikke alltid forsto hverandre. En kontaktlærer uttrykte det slik: «..at vi ikke har så veldig felles språk.. og så jobber vi med de samme pasientene... Ja det var vel den største aha-opplevelsen for meg». Ulikt fagspråk ble et tema på veiledning for flere av dem.

Studentene beskrev også en ulik tilnærming og praksis i møte med pasienter, og de anså det vesentlig å diskutere og reflekterte over dette. Her tilrettela TPS-veilederne for at studentene skulle få felles erfaringer fra å jobbe sammen med samme pasient. Kontaktlærerne som møtte TPS-gruppen til veiledning, beskrev at de la til rette for drøfting av ulikt språk og terminologi slik at studentene kunne jobbe med felles forståelse av hva de snakket om.

«Økt innsikt»

Etter hvert beskrev studentene en opplevelse av økt kunnskap og innsikt. Denne opplevelsen var knyttet til erfaringene deres med felles brukere/pasienter, og refleksjoner over disse i TPS-gruppene. Som en student sa: «Vi har kjent mye på det, at for at vi skal lære noe av det her, så er vi nødt til å reflektere og høre andres tanker». En spesielt nyt-

tig læringsaktivitet var kartlegging de utførte av felles bruker sine ressurser og behov. For å kunne skrive en felles vurderingsrapport hadde de brukt tid på å diskutere ulike perspektiver, tilnærminger og fokus, og en student beskrev: «... da vi fikk skrevet ut fra alle sine synspunkter da, så ble det forhåpentligvis mer helhetlig enn det ville blitt gjort hvis bare en... en sykepleier hadde gjort det».

En viktig faktor her var bearbeidningen av opplevelsene fra den kliniske praksisen. Studentene understreket at tid til diskusjon og refleksjon var vesentlig, beskrevet av en student som «en hovedarena for læring». De utnyttet enhver mulighet til refleksjon, og de brukte hverandres kompetanse. Som en student uttalte: «Jeg tror den kunnskapen vi har - at vi kan bruke hverandre - den har vi fått mye gjennom diskusjon».

Refleksjon var ikke bare fruktbart for å forstå andres kompetanse, men også for å få økt innsikt i egen kompetanse: «Ja, for nå har vi sett hvordan de andre jobber, og vi har mer innsikt i hvor langt kompetansen vår strekker ut, og når det trengs å hente inn kompetanse fra andre profesjoner».

Etter hvert følte studentene seg tryggere, gruppene var etablert, og de var mer selvgående. Dermed opplevde de seg mindre avhengig av veileder eller kontaktlærer. De beskrev at de våget å utfordre hverandre, slik denne studenten beskriver: «Dess mer kjent du blir, dess mer tillit får vi, og dess mere takhøyde blir det for å ytre seg.. det man faktisk mener.. og det opplever jeg at vi har gjort. Det har vi turt å gjøre, ja, latt hverandre få rom til å gjøre det da. Svelget noen kameler».

TPS-veilederne beskrev at de observerte hvordan studentene tilegnet seg en økt innsikt i egen, så vel som andres kompetanse. En TPS-veileder uttrykte at også de lærte av studentenes felles kartlegging: «Det var veldig interessant å høre de ulike yrkesgruppene, hvordan de tenkte når vi satt og kartla sammen. Det har jeg lært masse av».

Kontaktlærerne opplevde at de utvidet synet sitt både på andres og egen profesjon gjennom veiledningen med TPS-gruppene, og de understreket at det blir noe annet «..når man skal gjøre det felles knyttet til enkeltbrukere». De henviste også til at studentene mente at tjenestene ble mer helhetlige, med pasienten i fokus.

«Læring som gjør en forskjell»

Læring som gjør en forskjell, belyser studentenes læring og endring, både personlig, profesjonelt og i praksis med pasienter.

Etter hvert som studentene opplevde at de hadde fått mer kunnskap og innsikt i egen så vel som andres kompetanse, beskrev de større trygghet i egen profesjonell rolle. Det at andre både var nysgjerrige på og verdsatte ens profesjon, ble erfart som medvirkende til personlig og faglig utvikling. De erfarte at de anvendte sin kunnskap på like måter med for eksempel ulikt fokus. På den måten fikk de økt forståelse for begrensninger i egen kompetanse og økt innsikt i hvor de hadde komplementær kompetanse. Et utsagn som eksemplifiserer denne læringen, er: «Vi tenker mye likt men fra forskjellige innfallsvinkler. Men vi har samme målet».

Det å få økt innsikt i kompetansen til andre profesjoner ble beskrevet som å gjøre en vesentlig forskjell. De fleste opplevde at deres kunnskap om de andre profesjonene hadde endret seg, til dels mye. Mange hadde hatt fordommer og snever forståelse av de andre profesjonene før TPS-ukene, for eksempel at ergoterapeuter bare ordnet med hjelpemidler. En student beskrev det slik: «Vi har klart å bygge ned de stengslene eller hindringene kanskje som har vært der tidligere. Så det har gjort noe med oss». Nå visste de hvem de ville kontakte for at pasienten skulle få best mulig hjelp i konkrete situasjoner, og ikke minst, de hadde tro på at slikt samarbeid ville gi mer helhetlig behandling til beste for pasienten. Dermed mente de at de kom til å jobbe slik i framtida. En student sa det slik: «Jeg tror det blir lettere for oss som har vært med på dette her å ta kontakt med andre yrkesgrupper og... på grunn av den kunnskapen vi har om hverandres yrkesgrupper da».

Erfaringene fra felles praksisstudier ble omtalt som positive og veldig lærerike, men også krevende, både profesjonelt og personlig. At det ble opplevd som en prosess, kan best utdypes med dette student-sitatet: «Det var litt sånn det følte i begynnelsen litt mer prøvekanin i systemet. Så ble det mot slutten – så ble det litt mer pioner. Vi prøvde – og fikk til noe».

TPS-veilederne uttrykte klart at studentene hadde lært mye i løpet av de fire ukene. Studentene var blitt mer selvgående i løpet av perioden, noe som av TPS-veilederne ble uttrykt ved: «Jeg ble nesten litt overraska over at de hadde fått så mye ut av det». TPS-veilederens rolle, med ansvar for fire studenter, falt også på plass etter hvert. Med et smil ble rollen beskrevet som «koordinator slasj mor». Innholdsmessig erfarte de at det handlet om tilrettelegging for læresituasjoner, ordne det prak-

tiske, legge timeplan, og passe på at oppgaver ble utført og «passe på dem». TPS-veilederne hadde alle gjort seg erfaringer som de ønsket å bruke til å videreutvikle rollen.

Veilederne uttrykte også at en TPS-gruppe medførte en del utfordringer på arbeidsstedet. Det ble mange nye, trangt på kontorer og møterom, og noen uklarheter om hvem som skulle gjøre hva og hvordan. Samtidig var TPS-veilederne tydelige på at de hadde lært mye selv, og at det hadde vært positivt for arbeidsplassen. Flere omtalte effekten av prosjektet som: «en ny måte å tenke på». En sa det slik: «...det er jo egentlig ikke noe nytt for så vidt, men det er jo tydelig at vi må kanskje inn i noe sånt for at vi skal få det inn i ryggmargen». Betydningen av å jobbe på denne måten ble understreket slik: «Jeg tror det roter litt i kulturen våres.. hvis det ikke opprettholdes .. så detter vi tilbake i det samme sporet tror jeg».

Kontaktlærerne beskrev også at studentene hadde lært veldig mye av hverandre, og at «... de ble faktisk pådrivere på den praksisplassen i forhold til at andre yrkesgrupper ble involvert». Kontaktlærerne hadde selv lært mye både om egen og andres profesjon, men framhevet at egen rolle i tilknytning til TPS-praksis måtte utvikles. De understreket at TPS-veilederne var «limet ute i kommunene» for studentene. TPS-praksisen var «en bevisstgjøring for praksisfeltet.. et positivt løft i bevisstgjøring av sine roller». De mente det var viktig å ha engasjerte TPS-veiledere som ble ansvarliggjort og ikke fikk presentert «en ferdig-sydd modell».

Funnene tyder på at rollene som TPS-veiledere og kontaktlærere var mest vesentlige i første del av felles praksisstudier, der de blant annet la til rette for læresituasjoner, organiserte praktiske forhold og bisto i å avklare ulike oppgaver. Når disse rammene var på plass, ble TPS-gruppene mer selvgående, og læringen eskalerte. Det var da de lærte av hverandre, med hverandre og sammen. Samtidig lærte TPS-veiledere og kontaktlærere mye. Rollene var nye for begge gruppene, men de beskrev begge personlig og profesjonell utvikling etter hvert som de fikk erfaring.

Et mønster på tverrprofesjonell samarbeidslæring

De fire kategoriene som utgjorde funnene i denne studien danner sammen et mønster som viser studentenes erfaringer gjennom fire uker felles praksisstudier, se Figur 2. Mønsteret kan beskrives som

en prosess der kategoriene markerer hovedfokus underveis. Kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, men antyder en progresjon i studentenes læring. Med henvisning til forskningsspørsmålene viste det seg at felles arbeidskrav, felles praksiserfaringer og refleksjon var av betydning for studentenes læring. Studentene trengte tid sammen for å bli kjent, tid til å jobbe sammen med felles pasienter/brukere, og ikke minst tid sammen til å diskutere og reflektere. En student uttrykte det slik: «Vi har kjent mye på det, at for at vi skal lære noe av det her, så er vi nødt til å bruke mye tid på å reflektere og høre andres tanker. Det tar veldig mye tid».

Diskusjon

Målet med denne studien var å beskrive studenters erfaringer med tverrprofesjonell samarbeids- læring gjennom en fire-ukers felles praksis der de lærte av, med og om hverandre. Erfaringene viser studentenes utvikling, «fra prøvekanin til pioner» slik de selv omtalte det. Det var flere forhold som var av betydning, men spesielt *varighet*, *felles arbeidskrav* og *refleksjon* framsto som viktige forutsetninger for læringen. Med felles arbeidskrav og læringsaktiviteter knyttet til felles brukere ble studentene stimulert til samarbeid og læring. At studenter i TPS-prosjekter bruker hverandre og lærer av hverandre, samsvarer med funn fra andre «real world» studier (med pasienter) (Andersson, Smith & Thorpe, 2010; Furunes & Brataas, 2013).

Tilegnelse av tverrprofesjonell kompetanse er beskrevet som en prosess som tar tid og som krever flere læresituasjoner i løpet av et studieprogram (Wilhelmsson et al., 2009). Bainbridge og Wood (2012) beskriver at studenter lærer om hverandre før prosessen om å lære av og med hverandre finner sted. Utover dette har erfaringer knyttet til læring vært lite beskrevet. Beskrivelsene har i større grad handlet om kompetanse og læringsutbytter (D'Amour & Oandasan, 2005; Thistlethwaite, 2012; Thistlethwaite & Moran, 2010). En forklaring på det kan være at de fleste studier av TPS har innbefattet felles praksis av kort varighet, fra noen dager inntil to uker, noe som kan ha begrenset muligheten til å beskrive læringen. De fire ukene med tverrprofesjonell samarbeidslæring i dette prosjektet er også begrenset varighet. Likevel var studentene i stand til å beskrive sin læring som en utvikling fra å oppleve seg som «prøvekaniner» til å oppleve seg som «pionerer».

Flere studier har dokumentert gode erfaringer med refleksjon i gruppe i tilknytning til TPS

(Nilsen, Røising & Brynhildsen, 2012). Ofte har veileder deltatt eller studentene har jobbet med hverandres refleksjonsnotater. I denne studien var det i hovedsak felles praksiserfaringer studentene reflekterte over jfr. Schön (1987). Erfaringene var knyttet til felles pasienter som de jobbet med, der de sammen blant annet skulle kartlegge tilstand og behov. I noen grad brukte studentene denne refleksjonstiden sammen med sin TPS-veileder, men de understreket at de også hadde stort utbytte av refleksjon uten veiledning. Det å bli oppmerksom på styrker og svakheter ved egen kompetanse, samt ferdigheter eller språk som er nødvendig for å tilpasse seg «teamet», er beskrevet som forutsetninger for å forstå kompleksiteten i tverrprofesjonell kompetanse (Wilhelmsson et al., 2009). Utfordringer med ulikt fagspråk ble beskrevet av kontaktlærere i denne studien, og dette ble også tema på veiledninger med studentene. Oppmerksomhet om andre profesjoners fagspråk som viktig forutsetning for kommunikasjon mellom faggrupper er også beskrevet av Thistlethwaite (2012). Kristensen mfl. (2014) rapporterer at studenter gjennom å lese andre profesjoners rapporter fikk utdypende informasjon om pasienter, men også at det var utfordringer med hensyn til å forstå andre profesjoners fagspråk.

Studentenes beskrivelse av «ny innsikt» samsvarer i store trekk med Bainbridge og Woods (2012) beskrivelse av hva studenter legger i begrepene å lære av, med og om. De beskrev økt innsikt i hverandres kompetanse og ferdigheter, og hvordan tidligere fordommer og stereotype forestillinger ble brutt ned. Studentene utviklet tillit til hverandre og våget etter hvert å utfordre hverandre profesjonelt i større grad. Andres kompetanse ble beskrevet med respekt.

Veiledning blir beskrevet som vesentlig for læring i TPS (Kristensen et al., 2014), for å skape læringsarenaer og for å evaluere tverrprofesjonell kompetanse (Lait, Suter, Arthur & Deutschlander, 2011). TPS-veiledere og kontaktlærere i denne studien hadde roller som innebar å tilrettelegge for læring og evaluere kompetanse. De erfarte imidlertid noe usikkerhet til begge oppgavene, noe som er naturlig ved første gangs gjennomføring. Det kan tyde på at roller, oppgaver og forventninger må tydeliggjøres. Det er også mulig at veilederrollene kan begrenses til i hovedsak å handle om tilrettelegging av felles læringsaktiviteter. Kartlegging av en felles bruker er et relevant eksempel her. Funnene fra denne studien kan tyde på at slik tilrette-

legging er avgjørende for studentenes læring, men samtidig tyder funnene på at det å være sikret støtte og veiledning ved behov er vesentlig.

Når studentene i denne studien beskriver at de tar med erfaringer fra TPS-praksis inn i øvrig praksis og vil arbeide annerledes i framtida, kan det tyde på at de har ervervet seg tverrprofesjonell kompetanse. Det å være motivert, å bli eksponert for tverrprofesjonelle læresituasjoner samt refleksjon er vesentlig for å utvikle tverrprofesjonell kompetanse (Wilhelmsson et al., 2009). Det er mulig studentene allerede fra oppstart i dette prosjektet var spesielt motiverte, men det er også mulig at studentene gjennom den fire ukers perioden motiverte hverandre til utvikling av tverrprofesjonell kompetanse.

Etter 20 års erfaring med TPS beskriver Wilhelmsson mfl. (2009) utfordringer knyttet til å få synkronisert praksisstudier for ulike utdanninger, og de framhever den pressede arbeidssituasjonen i kommunehelsetjenesten som spesielt utfordrende. Planlegging over tid var nødvendig for å kunne finne en felles praksisperiode, og planlegging sammen med praksisfeltet var avgjørende for å få gjennomført felles praksisstudier. Det er mulig at vilje og motivasjonen for å delta var påvirket av at det var noe nytt i studieprogrammene. Det var også ressurser til seminar i forkant og til veiledning.

Metodekritikk

Denne studien baserer seg på TPS-praksis med kun 20 studenter, men de tilhørte ulike studieprogrammer ved tre høyskoler. En styrke er at både TPS-veiledere og kontaktlærere er informanter på linje med studentene. Studentene ble intervjuet i sine TPS-grupper der de hadde blitt godt kjent med hverandre. Et godt gjennomført kvalitativt intervju kan gi økt innsikt (Kvale & Brinkmann, 2009), der gruppedeltakere kan stimulere hverandre gjennom uttrykk for meninger. Forskerne som gjennomførte alle intervjuene og hadde hovedansvar for analysen, hadde ingen rolle i vurdering av studentene.

TPS-veiledere og kontaktlærere utgjorde to grupper som ble intervjuet hver for seg. Begge disse gruppene, i motsetning til studentgruppene, hadde ikke kjennskap til hverandres erfaringer fra TPS-praksisen. De hadde møtt hverandre på seminar i forkant av TPS-praksis og delte i intervjuet erfaringer fra sine respektive praksissteder. En utfordring var knyttet til at to kontaktlærere

også var medlemmer i prosjektgruppen. Disse to deltok ikke som observatører under student- eller TPS-veileder-intervjuene. På den måten forsøkte vi å unngå dobbeltroller som kunne påvirke studiens funn.

En svakhet er at pasient/bruker-perspektivet ikke er med. Dette bør inkluderes i senere studier.

Konklusjon

Studien bidrar med kunnskap om studentenes erfaringer knyttet til TPS i felles praksisstudier. Erfaringene beskriver en utvikling «fra prøvekannin til pioner». Studentene startet på ukjent grunn, gjorde nye oppdagelser, fikk ny innsikt og erfarte deretter at de hadde lært noe som ville utgjøre en forskjell i deres yrkesutøvelse. Forhold som stimulerte utviklingen i en fire-ukers felles praksis, var felles arbeidskrav og tid til refleksjon over felles praksiserfaringer. Studentene lærte i all hovedsak av og med hverandre. Veiledere og kontaktlærere var viktige for tilrettelegging av læringsaktiviteter.

Det bør vurderes om ordinære veiledere kan eller bør ivareta veiledning av studenter i TPS-praksis når slik praksis skal tilrettelegges for større studentgrupper.

På bakgrunn av denne studien kan mer enn to uker felles praksisstudier anbefales som læringsarena i tverrprofesjonell samarbeidslæring. Hjemmebasert omsorg som arena gir også muligheten til å arbeide med felles brukere. Flere studier med større utvalg bør derimot gjennomføres.

Takk

Forfatterne ønsker å rette en stor takk til alle som deltok i prosjektet. Først og fremst studentene, TPS-veiledere og kontaktlærere, men også alle som bidro til å legge til rette for prosjektet. Takk også for SAK-midler til planlegging, og til NTNU i Gjøvik og Høgskolen i Innlandet for midler til gjennomføring.

LITTERATURLISTE

- Abu-Rish, E., Kim, S., Choe, L., Varpio, L., Malik, E., White, A. A., ... Zierler, B. (2012). Current trends in interprofessional education of health sciences students: A literature review. *Journal of Interprofessional Care*, 26(6), 444–451. DOI: 10.3109/13561820.2012.715604.
- Almås, S. H. (2014). Bourdieus teori om utdannings-systemet. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag* (s. 88–102). Oslo: Universitetsforlaget.

- Almås, S. H. & Vasset, F. (2014). Tverrprofesjonell uke med skyggepraksis: Sykepleierstudenter som følger andre helsefagprofesjoner i deres arbeid. I J. Amdam, Ø. Helgesen, & K.-W. Sæther (Red.), *Det mangfoldige kvalitetsbegrepet. Fjordantologien 2013* (s. 221-137). Oslo: Forlag 1.
- Andersson, E. S., Smith, R. A. & Thorpe, L. N. (2010). Learning from lives together: Medical and social work students' experiences of learning from people with disabilities in the community. *Health and Social Care in the Community*, 18(3), 229-240. DOI: 10.1111/j.1365-2524.2010.00921.x.
- Bainbridge, L. & Wood, V. I. (2012). The power of prepositions: Learning with, from and about others in the context of interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 26(6), 452-458. DOI: 10.3109/13561820.2012.715605.
- Carey, M. A. & Smith, M. W. (1994). Capturing the group effect in focus groups: A special concern in analysis. *Qualitative Health Research*, 4(1), 123-127. DOI: 10.1177/104973239400400108.
- D'Amour, D. & Oandasan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Supplement 1), 8-20. DOI: 10.1080/13561820500081604.
- Davidson, M., Smith, R. A., Dodd, K. J., Smith, J. S. & O'Loughlan, M. J. (2008). Interprofessional pre-qualification clinical education: A systematic review. *Australian Health Review*, 32(1), 111-120. DOI: 10.1071/AH080111.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kaste, O., Pölkki, T., Utrriäinen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis. A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. DOI:10.1177/2158244014522633.
- Furunes, K. A. & Brataas, H. V. (2013). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Nordisk tidsskrift for Helseforskning*, 9(2), 98-111. DOI: 10.7557/14.2824.
- Hallin, K., Kiessling, A., Waldner, A. & Henriksen, P. (2009). Active interprofessional education in a patient based setting increases perceived collaborative and professional competence. *Medical Teacher*, 31(2), 151-157. DOI: 10.1080/01421590802216258.
- Howell, D. (2009). Occupational therapy students in the process of interprofessional collaborative learning: A grounded theory study. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 67-80. DOI:10.1080/13561820802413281.
- Jacobsen, F., Fink, A. M., Marcussen, V., Larsen, K. & Hansen, T. B. (2009). Interprofessional undergraduate clinical learning: Results from a three year project in a Danish Interprofessional Training Unit. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 30-40. DOI:10.1080/13561820802490909.
- Jacobsen, F. & Lindqvist, S. (2009). A two-week stay in an interprofessional training unit changes students' attitudes to health professionals. *Journal of Professional Care*, 23(3), 242-250. DOI: 10.1080/13561820902739858.
- Kristensen, D. V., Flo, J. & Fagerström, L. (2014). Tverrprofesjonell klinisk praksis for helsefagstudenter som en del av den ordinære praksisperioden. *Nordisk tidsskrift for Helseforskning*, 10(1), 83-95. DOI: 10.7557/14.3012.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. utg.). København: Hans Reitzel.
- Lachmann, H., Fossum, B., Johansson, U. B., Karlgren, K. & Ponzer, S. (2014). Promoting reflection by using contextual activity sampling: A study on students' interprofessional learning. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 400-406. DOI: 10.3109/13561820.2014.907777.
- Lait, J., Suter, E., Arthur, N. & Deutschlander, S. (2011). Interprofessional mentoring: Enhancing students' clinical learning. *Nurse Education in Practice*, 11(3), 211-215. DOI: 10.1016/j.nepr.2010.10.00.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St 13 (2011-2012) (2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nilsen, S. R., Røising, H. & Brynhildsen, S. (2012). Erfare, skrive, dele, diskutere og lære – om strukturerte, planlagte refleksjonsprosesser og tverrprofesjonelle møteplasser. *Uniped*, 35(2), 54-66.
- Nilsen, S. R., Brynhildsen, S., K., M., Hjelmeland, I., Tjøstolsen, I. & Gjellebæk, C. (2016). *Tilrettelegging av læresituasjoner i praksisemner rettet mot kommunehelsetjenesten - presentasjon og refleksjon*. Høgskolen i Østfold. Hentet fra https://www.google.no/?gws_rd=ssl#q=Sigrud+Roger+nilsen+%2B+TPS-trappen
- Ponzer, S., Hylin, U., Kusoffsky, A., Lauffs, M., Lonka, K., Mattiasson, A.-C. & Nordström, G. (2004). Interprofessional training in the context of clinical practice: Goals and students' perceptions in clinical education wards. *Medi-*

- cal Education*, 38(7), 727–736. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2004.01848.x.
- Reeves, S. & Freeth, D. (2002). The London training ward: An innovative interprofessional learning initiative. *Journal of Interprofessional Care*, 16(1), 41–52. DOI: 10.1080/13561820220104159.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Speziale, H. & Carpenter, D. (2007). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic imperative* (4. utg.). Philadelphia: Lippincott William & Wilkins.
- Thistlethwaite, J. (2012). Interprofessional education: A review of context, learning and the research agenda. *Medical Education*, 46(1), 58–70. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2011.04143.x.
- Thistlethwaite, J. & Moran, M. (2010). Learning outcomes for interprofessional education (IPE): Literature review and synthesis. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 503–513. DOI: 10.3109/13561820.2010.483366.
- Tjøstolvsen, I. & Gjellebæk, C. (2016). Tilrettelegging av læresituasjoner i praksisemner rettet mot kommunehelsetjenesten – presentasjon og refleksjon. Høgskolen i Østfold. Hentet fra <https://tpsnett.files.wordpress.com/2016/01/abstrakt-i-tilrettelegging-av-lc3a6resituasjoner-i-praksisemner-rettet-mot-kommunehelsetjenesten.pdf>
- Vasset, F. P. & Almås, S. H. (2015). Shadowing. Interprofessional Learning. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*, 5(2), 1–13.
- Verbi (2014). MAXQDA 11. Berlin: Consult. Sozialforschung: Consult. Sozialforschung. Hentet fra <http://www.maxqda.com/>
- WHO (2010). Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice. Geneva: WHO Press. Hentet fra http://www.who.int/hrh/resources/framework_action/en/
- Wilhelmsson, M., Pelling, S., Ludvigsson, J., Hammar, M., Dahlgren, L.-O. & Faresjö, T. (2009). Twenty years experiences of interprofessional education in Linköping – ground-breaking and sustainable. *Journal of Interprofessional Care*, 23(2), 121–133. DOI: 10.1080/13561820902728984.
- Willumsen, E., Sirnes, T. & Ødegård, A. (2016). Nye samfunnsformer – et samfunnsoppdrag. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag* (2. utg.) (s. 17–30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wright, H. (1989). *Group Work: Perspectives and Practice*. London: Scutari Press.