

Av Ingvild Aune

## En modell for jordmorstudenters praktiske studier sett i lys av ulike læringsteorier – et vitenskapelig essay

**Ingvild Aune,**  
førstelektor  
Høgskolen i  
Sør-Trøndelag,  
Avdeling for  
sykepleierutdanning,  
jordmorutdanningen,  
Trondheim, Norge.  
E-post:  
ingvild.aune@hist.no

### Sammendrag

*I prosjektet «Kontinuitet i omsorgen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid» var målet å få kunnskap om hvorvidt en slik modell i de praktiske studiene ville gi jordmorstudentene en økt forståelse for jordmorfaget, med vekt på å fremme et normalt svangerskap, fødsel og barseltid. Målsettingen med dette vitenskapelige essayet er å sette prosjektet inn i en pedagogisk referanseramme, der jordmorstudentenes læreprosess og den grunnleggende forståelsen for jordmorfaget ses i lys av ulike læringsteorier. Jordmorstudentenes læring kan settes i et overordnet konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv. Carl Rogers teori om relasjonens betydning som en forutsetning for å utvikle personlig vekst og modenhet er sentral. Helhetlig læring er en prosess som berører hele mennesket i interaksjon med sine omgivelser, og i denne betydningen inkluderer læring utvikling av relasjoner. Det var nyttig å benytte Carr og Kemmis modell som et verktøy for å analysere aksjonslæringsprosessen, siden denne modellen tar hensyn til den sosiale dimensjonen med samhandling mellom aktørene.*

### Summary

*In the project «Continuity of care during pregnancy, childbirth and the postnatal period», the objective was to gain insight into whether the outlined model of care in practical studies would increase student midwives' understanding of midwifery when the emphasis was on the promotion of normal pregnancy, childbirth and the postnatal period. The aim of this scientific essay is to put the project into a pedagogic framework in which the student midwives' learning process and fundamental understanding of midwifery are viewed in the light of different learning theories. The learning of student midwives can be studied through constructivist and socio-cultural perspectives. Carl Roger's theory of the significance of relationships for achieving personal growth and maturity is*

*essential. Holistic learning is a process that emphasizes the human wholeness in interaction with the social environment, and subsequently the connection between learning and development of relationships. The model of Carr and Kemmis has been a useful tool in analysing the action learning process, as this model takes into account the social dimension of interaction between the participants.*

## **Innledning**

Sentraliseringen av den moderne fødselsomsorgen i Norge forandret både innholdet i og organiseringen av omsorgen. En enhetlig og helhetlig fødselsomsorg ble erstattet av en differensiert og fragmentert omsorg, der store og spesialiserte fødeavdelinger ble betraktet som de mest effektive og trygge. Nære, personlige relasjoner ble byttet ut med mange profesjonelle og skiftende relasjoner, og formelle rutiner og prosedyrer fikk stor plass. Det ble utviklet kriterier for hva som var en «normal fødsel», og fødselen ble betraktet som en risiko inntil det motsatte var bevist. Spesialiseringen innenfor omsorgen førte til at kvinnens symptomer ble forandret til diagnoser og den reproduktive kvinnekroppen ble et felt for flere fagdisipliner. Perioden rundt svangerskap, fødsel og barseltid oppleves for kvinnen og hennes familie som en helhetlig livsprosess, men innenfor et profesjonelt system er dette blitt en særomsorg bestående av ulike deltjenester. Det kan oppleves som en trygghet med så mange eksperter rundt seg, men det kan også gi en avmaktsfølelse. Avansert teknologi er blitt vektlagt – en fødsel skal overvåkes og de profesjonelle har en mer aktivt inngripende innstilling. Dette kan skape en barriere der samspillet mellom kvinnen og jordmor uteblir (Blåka, 2002).

Mange jordmødre er bare i stand til å identifisere sine roller i medisinske termer, og dette plasserer fødselen kun som en fysisk hendelse, separert fra de sosiale, emosjonelle, psykologiske og spirituelle dimensjonene. Innenfor den medisinske modellen blir en fødsel bare sett på som normal retrospektivt. Jordmødre praktiserer i teknokratiske omgivelser hvor det forventes at de innehar ulike tekniske ferdigheter. Samtidig forventes det at de skal gi en omsorg basert på valgfrihet, kontinuitet, støtte og oppmuntring (Davies, 2004).

Jordmorprofesjonen er i mange land i en forandrings- og redefineringsprosess. Mye tyder på at denne forandringen svarer til kvinnes behov og vil fremme utviklingen av profesjonen. Å jobbe «sammen med» kvinnen er hjørnesteinen i jordmorfagets filosofi og fremkaller forestillingen om gode kliniske resultater og økt tilfredshet hos kvinnene. Den underliggende filosofien har oppstått både som et motstykke til uhensiktsmessige medisinske inngrep under svangerskap og fødsel og for å gjøre kvinner kjent med deres naturlige kapasitet til å føde normalt. Fokuset rettes mot den gravide kvinnen og hennes opplevelser, og det blir lagt stor vekt på en fortrolig jordmor–kvinne-relasjon, en styrking av kvinnen og en individuell, skreddersydd jordmoromsorg (Page, 2003; Carolan & Hodnett, 2007). Å jobbe med kvinner i en likeverdig relasjon, er en kompleks prosess som krever respekt, velutviklede kommunikasjonsferdigheter, tillit, trygghet og tilgjengelighet (Kirkham, 2000).

### Bakgrunn for prosjektet

Prosjektet «Kontinuitet i omsorgen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid» har sitt utgangspunkt i St.meld. nr. 12 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2008–2009) og to brukerundersøkelser som viser at gravide kvinner ønsker seg mer sammenheng over tid (Statens helsetilsyn, 1999; Liv laga, 2008). Stortingsmeldingen «En gledelig begivenhet: om en sammenhengende svangerskaps-, fødsels- og barselomsorg» fremhever jordmortjenestens sentrale rolle i en helhetlig svangerskaps-, fødsels- og barselomsorg, der kontinuitet innebærer at kvinnen har færrest mulig fagpersoner å forholde seg til. Det pekes på at en todelt forankring av jordmortjenesten slik vi har i dag – der jordmødre i kommunene driver svangerskapsomsorg og jordmødre i spesialisthelsetjenesten bistår ved fødsler – ikke utnytter jordmødrenes spesialkompetanse på hele svangerskaps-, fødsels- og barselforløpet. Dette skaper også et kunstig skille i oppfølgingen av kvinnen i en periode av hennes liv som helt naturlig henger sammen. En organisering av jordmortjenesten som bedre ivaretar jordmors samlede kompetanse, vil kunne bidra til bedre helhet og kontinuitet i tjenesten og til en større trygghet hos kvinnene.

Begrepet *kontinuitet i omsorgen* blir som oftest definert som færre omsorgsgivere under svangerskapet og tilstedeværelse av en kjent jordmor under fødselen (van Teijlingen, Hundley, Rennie, Graham & Fitzmaurice, 2003). Forskning støtter opp under at kvinner som opplever en slik kontinuitet får et bedre utfall av fødselshjelpen og en bedre fødselsopplevelse (Homer, Davis, Cooke & Barclay, 2002; Johnson, Stewart, Langdon, Kelly & Yong, 2005; Rolls & McGuinness, 2007; Hodnett, 2008; Sandall, Hatem, Devane, Soltani & Gates, 2009; Williams, Lago, Lainchbury & Eagar, 2010; Fontein, 2010; Hodnett, Gates, Hofmeyr, Sakala & Weston, 2011). Ifølge Nasjonal helseplan (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007–2010) og Nasjonale faglige retningslinjer for svangerskapsomsorgen (Sosial- og helsedirektoratet, 2005) er kontinuitet og trygghet for kvinnene karakteristisk for en svangerskaps- og fødselsomsorg av høy kvalitet.

Et av målene ved jordmorutdanningen er at studenten etter endt utdanning skal vite hvordan svangerskap, fødsel og barseltid skal forstås og bevares som naturlige prosesser (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2012). For å få denne forståelsen, er det viktig at studentene allerede tidlig i studiet reflekterer over jordmorfagets filosofi og grunnlagstenkning. Jordmødre har sin identitet knyttet til fagets historie og kjernevirksomhet, og jordmorutdanningens filosofi bygger på «The Midwifery model of care» (ICM, 2002) der svangerskap, fødsel og barseltid blir sett på som en fysiologisk prosess som hører til blant de naturlige livsbegivenheter. Utdanningen ser på denne prosessen som en viktig lære- og utviklingsprosess, der jordmor støtter og bistår kvinnen og familien i et partnerskap. Studentene skal i utdanningen få en forståelse for og begrunne betydningen av at jordmorvirksomheten tilrettelegges slik at kvinnen og familien opplever kontinuitet og helhet i omsorgen. I Rammeplan med forskrift for jordmorutdanning blir det påpekt at de praktiske studier skal organiseres slik at studentene får kontinuitet i omsorgen for kvinner gjennom svangerskap, fødsel og barseltid (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Prosjektet «Kontinuitet i omsorgen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid» var et samhandlingsprosjekt mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim kommune og

St. Olavs Hospital HF. Målsettingen med dette vitenskapelige essayet er å sette prosjektet inn i en pedagogisk referanseramme, der jordmorstudentenes læreprosess og den grunnleggende forståelsen for jordmorfaget ses i lys av ulike læringsteorier. Erfaringer som ble gjort i etterkant av prosjektet er et utgangspunkt for essayet.

### Prosjektets design

Hensikten med prosjektet var å gi jordmorstudenter erfaring med en annen praksismodell, basert på «Kjent jordmor»-prinsippet. Dette prinsippet er en ordning der en eller flere jordmødre i gruppe tar ansvar for oppfølging av et antall kvinner gjennom svangerskap, fødsel og barseltid. Seks jordmorstudenter ved Høgskolen i Sør-Trøndelag fulgte opp 60 gravide kvinner under svangerskap, fødsel og barseltid. En av studentene fulgte kvinnen under fødselen, og denne studenten dro også på hjemmebesøk kort tid etter utreisen fra barselavdelingen. Studentene ble alltid veiledet av en jordmor, men det var jordmorstudentene som sikret kontinuiteten i omsorgen. Det pedagogiske spørsmålet som ble stilt ved evalueringen av prosjektet var om en slik praksismodell ga studentene en økt forståelse for jordmorfaget, med vekt på å fremme et normalt svangerskap, fødsel og barseltid.

Prosjektet var et aksjonslæringsprosjekt. Aksjonslæring defineres som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess. Hensikten er å bidra til kompetanseheving, og ordet aksjon viser til handling og aktivitet i egen praksis, der aktørene setter i verk konkrete tiltak for å utvikle virksomheten og fornye sin handlekompetanse (Tiller, 2006). Målet i dette prosjektet var å skape en endring i studentenes forståelse for jordmorfaget.

Aksjonslæring og erfaringslæring har mye til felles, men ifølge Tiller (2006) er aksjonslæring en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring. For å kunne forstå hvordan læringen foregår, må man forstå situasjonen som påvirker og styrer menneskelig kommunikasjon og forståelse. Styrken i aksjonslæring er at de som jobber i organisasjonen blir mer oppmerksomme på og kan nyttiggjøre seg den kunnskapen som allerede finnes, og genererer læring ut av de foreliggende erfaringer ved at de refortolker gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens. Man kan inneha mye erfaring uten å ha lært noe.

Aksjonslæringsprosessen kan illustreres gjennom Kolbs (1984) erfaringsbaserte lærings-sirkel. Kolb forstår læring som en prosess der det inngår fire stadier som kan tegnes inn i en sirkel. Prosessen går fra konkret opplevelse til reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjøring og aktiv handling. Illeris (2006) påpeker at Kolbs modell setter den individuelle erkjennelsen i sentrum og at modellen mangler de sosiale og relasjonelle aspektene ved læringsprosessen. Siden aksjonslæring teoretisk er knyttet til samhandling og et sosiokulturelt perspektiv på læring, var denne modellen ikke den beste for prosjektet.

I Carr og Kemmis (1986) modell (The «moments» of action research, s. 186) er det en tydelig samhandling og dialog mellom deltakerne. Læringen illustreres her som en prosess som går fra planlegging til handling, observasjon og refleksjon. Refleksjonen er det viktigste leddet mellom det vi har gjort tidligere og den fremtidige handlingen. Samtidig foregår læringen i en diskurs mellom deltakerne i en sosial kontekst. Det er mulig å starte hvor som helst i denne prosessen, og det viktige er å reflektere over det som har hendt før neste fase

begynner. Denne modellen illustrerer godt samhandlingen mellom studentene, og den ble derfor brukt som et verktøy for å få innsikt i aksjonslæringsprosessen i dette studentprosjektet.

Som fagansvarlig på jordmorutdanningen og aktør i prosjektet «Kontinuitet i omsorgen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid», fikk jeg en mulighet til å reflektere over den pedagogiske praksisen på utdanningen med tanke på endring av de praktiske studiene. De seks jordmorstudentene var med i planleggingen av prosjektet. Etter oppstarten hadde studentene tett oppfølging av veiledere i prosjektet, og prosjektet ble kontinuerlig observert og vurdert. Det var satt av tid til refleksjoner sammen med studentene, noe som førte til små justeringer i den praktiske gjennomføringen. Erfaringer som ble gjort underveis førte til ny planlegging, noe som forandret både på svangerskapskonsultasjonene, gruppeveiledningene, beredskapsordningen for oppfølging ved fødsel og hjemmebesøket. Studentene formidlet sine opplevelser gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger og ved et gruppeintervju inspirert av fokusgruppeteknikk etter at prosjektet var avsluttet.

### **Læringsteoretiske perspektiver**

I de praktiske studier på jordmorutdanningen, er basis for læring at studentene lærer gjennom deltakelse i konkrete situasjoner hvor de samhandler med gravide/fødende kvinner, hennes partner og andre helsearbeidere. De sosiale situasjonene krever handling og inviterer på det viset til læring. Säljö (2001) konkluderer med at læring dreier seg både om å tilegne seg informasjon, ferdigheter og forståelse og samtidig være i stand til å avgjøre hvilken informasjon, ferdighet eller forståelse som er relevant i gitte sammenhenger.

Jordmorstudentenes læreprosess i dette prosjektet kan settes i et overordnet konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv. Konstruktivismen refererer til at individet tilegner seg og etablerer personlig kunnskap og kunnskapsstrukturer på sin egen måte gjennom erfaring og i møte med lærestoff, begreper, teorier etc. Denne prosessen er kontinuerlig, der nye konstruksjoner både er avhengig av og kobles til «gamle» konstruksjoner. Konstruktivismen viser til kunnskap som subjektive tolkninger av virkeligheten (Pettersen, 2005). I det sosiokulturelle perspektivet settes fokuset på betydningen av samspillet mellom læring og omgivelsene. Vår måte å tenke, kommunisere og oppfatte virkeligheten på er formet av sosiale og kulturelle erfaringer. I et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling er kommunikative prosesser sentrale siden individet gjennom kommunikasjon blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2001). Merriam, Caffarella & Baumgartner (2007) peker på betydningen av å se voksnes læring i et sosiokulturelt perspektiv. Forfatterne hevder at dette perspektivet har vært forsømt – at voksnes læring har vært rettet mot et dominerende individuelt perspektiv og på hvordan læring kan fremmes hos den enkelte. De fremhever også viktigheten av konteksten hvor læringen finner sted og den interaktive prosessen hvor de som lærer gjensidig påvirker hverandre og påvirkes av aktiviteten som læringen finner sted i.

### **Relasjonsteori**

I prosjektperioden var relasjonsbygging en viktig del av læreprosessen. Ikke bare relasjonen mellom studenten og kvinnen var avgjørende, men også studentene imellom. Jordmorutdanningen skal utvikle en student til å se helhetsperspektivet på sitt yrke. Siden kontinuitet i

omsorgen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid skaper en relasjon mellom kvinnen/paret og jordmorstudenten, faller det naturlig å trekke inn Rogers (2003) tenkning om å etablere en god og trygg relasjon i en veiledningssituasjon.

Rogers står for et positivt og optimistisk menneskesyn, der mennesket har en kraft som streber etter å vokse og utvikle seg og er i stand til å løse sine problemer. Han vektla hvordan mennesket forandrer seg og at endringene må komme innenfra. Forutsetningene for å utvikle personlig vekst og modenhet beskrev han slik:

*«If I can provide a certain type of relationship, the other person will discover within himself the capacity to use that relationship for growth, and change and personal development will occur.»*  
(Rogers, 1995, s. 33)

Med vekst mener Rogers at mennesket utvikler selvtillit, fleksibilitet og respekt for seg selv og andre. Denne hypotesen mente han kan brukes i alle typer relasjoner og mellommenneskelige forhold. Dersom man overfører denne teorien til studentprosjektet, vil det si at jordmorstudentene må stille seg følgende spørsmål: Hvordan kan jeg tilrettelegge for en relasjon slik at den gravide kvinnen oppmuntres til egen vekst ved å initiere egne endringer i en annen livssituasjon?

Rogers beskriver også relasjonens betingelser – empati, ekthet og akseptering. Å være ekte i relasjonen vil si å ikke maskere seg eller ikke vise en ytre fasade eller bestemte holdninger når man egentlig har andre holdninger på et ubevisst plan. Akseptering er en varm følelse for personen og ubetinget positiv aktelse for ham som menneske, uansett hvilken atferd og følelser som fremvises. Dette innebærer respekt, og det skapes et forhold basert på varme og trygghet. Rogers definerer empatisk kommunikasjon som å lytte med forståelse. Det vil si å se de uttrykte ideene og holdningene fra den andre personens ståsted og vektlegge forståelse *med* en person og ikke *om* en person (Rogers, 1995).

Studenter som er i en veiledningssituasjon, har ofte problemer med å gi individuell veiledning. De tenker ut spørsmål og haker av etter hvert som områdene er dekket ut fra delene de har lært. De innehar ikke helheten og flyten, og de får en opplevelse av å ikke mestre (Lien, 2006). På grunn av kontinuiteten i omsorgen, kunne jordmorstudentene i prosjektet bygge relasjoner til kvinnene/parene. De fikk oppleve helheten, og ut fra Rogers teorier ble det lettere for studentene å unngå generelle «sjekklistene» siden de fikk en god innsikt i hva de ulike kvinnene trengte. Studentene fikk også en anledning til å forstå relasjonens betingelser, som beskrevet av Rogers (1995). De fikk trene på empatisk kommunikasjon og etterstrebet en relasjon til kvinnen/paret basert på trygghet, varme og tillit. Dette er viktige kvaliteter en jordmorstudent må inneha.

### Helhetlig læring

I dette prosjektet gikk teori og praksis vekselvis og kontinuerlig, noe som også kjennetegner helhetlig læring. Helhetlig læring i profesjonsutdanning og yrke er et begrep som er blitt beskrevet av Gulbrandsen (1997a). Han knytter helhetlig læring til forutsetninger for praksis. Praksis vil si å utøve og utføre og å reflektere over utøvelse og utførelse. Relasjonene mellom individet og andre personer som individet samhandler med, er av stor betydning.

Helhetlig læring er en prosess som berører hele mennesket som et tenkende, følende, persiperende, handlende og skapende vesen i interaksjon med sine omgivelser. I disse betydningene inkluderer læring utvikling av relasjoner. Man lærer i interaksjon med andre, og det formidles noe som bare en selv kan persipere og skape noe ut av.

Dette er et syn på læring som en grunnleggende individuell prosess. Selv om prosessen er individuell, skjer den under en gjensidig påvirkning. Når vi samhandler om noe, eller lærer noe i samspill med hverandre, lærer vi også noe om hverandre. Da påvirkes relasjonen, og når relasjonen endres, forandres forutsetningene for vår læring videre. Helhetlig læring i et slikt bilde er både individuell og kontekstuell. Gjennom kommunikasjon skaffer man seg forbilder, både som menneske og fagperson. I relasjoner får man tilbakemeldinger i form av speiling, kritikk, bekreftelse og korreksjon. I dette bildet som Gulbrandsen (1997a) beskriver, trekker han linjer til Dewey (1938) med «learning by doing», Bruner (1970) med «learning by discovery» og Rogers (1969) med tro på menneskets ressurser og utviklingsmuligheter.

## Diskusjon

En viktig oppgave for jordmødre er å fremme og støtte den normale fødselsprosessen, samtidig som de må ha et årvåkent blikk for at fødselen holder seg innenfor normale parametre for den enkelte kvinne (Pairman, 2006). Dette krever en erkjennelse av de utallige påvirkningsfaktorer som kan fremme eller forhindre den normale fysiologiske prosessen, som kvinnens personlige og familiære historie, fødselsomgivelsene, holdningene og responsen fra omsorgsgiverne, holdningene og forventningene til familie og venner og kvinnens egen frykt og overbevisning (Crabtree, 2008; Downe & McCourt, 2008). Dette er noe som alle jordmorstudenter i sine praktiske studier må lære seg. Leap, Sandall, Buckland & Huber (2010) hevder at nettopp læring gjennom relasjonell kontinuitet er svært viktig for å fremme en normal fødsel og for at kvinnene skal få en positiv opplevelse av svangerskap og fødsel.

I dette prosjektet har man en sosiokulturell plattform for synet på læring. Denne læringsformen er en videreutvikling av prinsippet «learning by doing», det vil si at studentene lærer best når de er i arbeidsmessige kontekster og i samhandling med andre. På denne måten ser studentene bedre helheten mellom teori og praksis. I prosjektet brukes ikke bare den klassiske «en-til-en-veiledningsmodellen», men studentene jobber sammen to og to og i gruppe med alle seks studentene involvert.

Tekniske ferdigheter, vitenskapelig kunnskap og god klinisk vurdering er alle nødvendige i en effektiv jordmorsomsorg, men de er ikke tilstrekkelige. Kunnskap og ferdigheter må anvendes i konteksten av en relasjon med kvinnen og hennes familie, og det kan trekkes linjer til Rogers (1995) relasjonsteori. Jordmorstudenten må i sin utdanning lære å bli mer enn en kliniker – hun må også være en fagutdannet ledsager for kvinnen/paret på deres reise til et foreldreskap preget av selvtillit og selvrespekt (Campbell, 1984).

Jordmorstudenter må inneha ferdigheter i å skape relasjoner som hjelper kvinnene til å kjenne seg trygge og sterke. Et sentralt eksempel er jordmødres tro på kvinnene som forsterker kvinnes tro på seg selv, noe som er kjernen i tillitsbegrepet. Denne overbevisningen kan bare opprettholdes der jordmødre tror på seg selv og nytteverdien av

sine ferdigheter (Kirkham, 2000). Kontinuitet i omsorgen gir jordmorstudentene mulighet til å arbeide i hele jordmores funksjonsområde, og det gir tid for både dem og kvinnene til å bli kjent med hverandre, til å bygge tillit og bygge partnerskap. Studentene får dermed mulighet til å hjelpe kvinnene til å oppdage sin personlige kraft og styrke og til å øke sin følelse av autonomi og selvtillit som mødre og kvinner. Når jordmødre jobber i partnerskap med kvinnene, medfører dette en følelse av styrke for dem begge. Ved å observere det unike ved enhver kvinnes fødselsopplevelse, øker jordmødrenes tiltro til ulike normalvariasjoner og til kvinnekroppen. Gjennom å dele og forhandle om makt og beslutningstaking, og være i stand til å se resultatet av disse avgjørelsene, styrkes jordmødrenes tillit til kvinnene og seg selv som autonome yrkesutøvere (Pairman, 2006).

Dette kan direkte overføres til jordmorstudentene i prosjektet. Når jordmorstudenten følger opp kvinnen/paret gjennom svangerskap, fødsel og barseltid, vil dette for studenten oppleves veldig forskjellig og gi en annen kunnskap og forståelse for jordmorfaget enn å gi tilfeldig og fragmentert omsorg til et antall kvinner, noe som i dag er vanlig i svangerskaps-, fødsels- og barselomsorgen (Pairman, 2006). I Rammepplan med forskrift for jordmorutdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005) vektlegges kvantitet sterkt. Det vil si at jordmorstudentene skal ha oppnådd et visst antall fødsler og svangerskapskonsultasjoner under sin utdanning. Når kvantitet står sterkt i fokus, kan dette gå på bekostning av kvalitet siden studentene aldri blir godt kjent med kvinnene/parene som de skal gi omsorg til.

Man kan se at når jordmorstudenter tilbyr kontinuerlig støtte under fødselen, prøver de å etablere et nært forhold til paret. Når dette fungerer, øker deres tilstedeværelse, selvtillit og evne til å oppmuntre. Dersom dette ikke lykkes, opplever studentene en følelse av maktesløshet og mangel på selvtillit, noe som medfører at studentene fokuserer mer på sine kliniske ferdigheter og på det de oppfatter er deres rolle som jordmorstudenter. Diskusjoner om hvordan jordmorstudenter lærer å være støttende bør løftes frem i like stor grad som de ulike rollemodeller studentene møter under deres kliniske praksis (Thorstensson, Nissen & Ekström, 2008).

En viktig kvalitet i relasjonen mellom en kvinne og hennes jordmor er gjensidig respekt. Der dette er oppnådd, vil jordmoren arbeide for en effektiv tilgang til tjenesteytelse, være en advokat for kvinnene, forhindre at kvinner faller utenfor systemet, lytte og handle etter kvinnes ønsker, tilby en menneskelig og personlig omsorg samt snu balansen av makt i retning den individuelle kvinne. Jordmoren vil lære mye – hun vil se resultatene av sine handlinger og ta mer ansvar fordi ansvaret er lagt over på henne (McCourt, Stevens, Sandall & Brodie, 2006). Dette er erfaringer som jordmorstudentene i den nye praksismodellen vil få med seg. Siddiqui uttrykker det på denne måten:

*«The relationship that develops between the woman and the midwife is at the core of human caring and may provide the basis of the professional body and knowledge that encapsulates midwifery.»*

*(Siddiqui, 1999, s. 111)*

Innenfor kontinuitetsbegrepet når det gjelder svangerskaps-, fødsels-, og barselomsorgen er denne relasjonen annerledes enn andre relasjoner som involverer helsearbeidere. Å få barn



kan ses på som et overgangsrituale hvor erfaringene påvirker alle elementer i kvinnens liv. Dette inkluderer fysiske, intellektuelle, sosiale og spirituelle utfordringer. Jordmoren sørger for den totale oversikten for å sikre at alle disse sammenvevde elementene i kvinnens liv blir tatt hensyn til, uansett hvilken situasjon som måtte dukke opp (Leap, 2000). Dette er det viktig at jordmordstudentene får ferdigheter i, og prosjektet legger opp til muligheten for å utvikle slike personlige kvaliteter gjennom kontinuiteten i omsorgen for mor og barn.

Ifølge Gulbrandsen (1997b) betyr læring i et helhetsperspektiv at studentene i sin utdanning får møte den praksis og virkelighet, den kompleksitet og det mangfold som yrket representerer. Man kan vel anta at studentene ved å følge den samme kvinnen gjennom svangerskap, fødsel og barseltid vil få en annen forståelse for jordmorfaget gjennom den relasjonen som skapes mellom dem. De lærer direkte av konsekvensene av deres omsorg. Studenten får evaluert sitt arbeid gjennom kontinuerlig feedback fra kvinnen og får sett sluttresultatet gjennom en normal/komplisert fødsel og barseltid. Ved å se kvinnen i konteksten av hennes hjem og familie, hjelper dette studenten til å identifisere og overveie ulike forhold/problemer når hun skal planlegge omsorgen i barseltiden. Hun vil raskt kunne gi de nødvendige rådene, behandling eller hjelp. Dette gjør studentens opplevelser meningsfulle og minneverdige.

Helhetlig læring skjer på grunnlag av erfaring – det betyr refleksjon over praksisiskunnskap. Dette kan med fordel skje i gruppe, der gruppen benyttes til læring og støtte og bidrar til den refleksive prosessen (Forslin, 1997). De seks jordmordstudentene i prosjektet jobbet sammen i gruppe, der de sammen organiserte og gjennomførte foreldreforbereende kurs og barselgrupper. Dette vil si at de lærte av hverandre, støttet hverandre og ga hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Når studentene har sine praktiske studier i et lite jordmorteam og skal gi omsorg til en bestemt gruppe kvinner, vil dette gi et naturlig forum for regelmessige diskusjoner om praksis. Refleksjoner oppmuntrer til å stille spørsmål, noe som er positivt og konstruktivt og motiverer studentene til å undersøke og evaluere sin egen og andres praksis. Muligheter for diskusjoner mellom jordmødre er helt nødvendig, siden de gir omsorg hovedsakelig på egen hånd (Minns, 1995). Dersom slike jordmorteam hadde vært en del av den normale svangerskapsomsorgen i Trondheim kommune, ville ikke studentene bare lært fra den omsorgen gitt i det nåværende svangerskap. Siden mange av mødrene også ville fått omsorg av de samme jordmødrene under påfølgende svangerskap/fødsler, ville det være en unik mulighet for studentene til å reflektere over en langsiktig omsorg for familien. Dette ville gitt jordmødre og studenter en frihet til å prøve ut alternative fremgangsmåter og evaluere resultatet. Å få ansvar for helhetlige oppgaver, vurderes som et viktig prinsipp som fremmer motivasjonen hos studenten.

Relasjonell kontinuitet i jordmordstudentenes utdanning er et eksempel på beste praksis og en modell som bør utvikles i en fremtidig svangerskaps-, fødsels- og barselomsorg (Rawnsion, Fry & Lewis, 2008). Flere studier viser at en god kvalitet i relasjonen mellom jordmor og kvinnen fører til at jobben blir meningsfull, og det fører til ny kunnskap og personlig vekst (Seibold, 2005; Hunter, Berg, Lundgren, Olafsdóttir & Kirkham, 2008; Thorstensson et al., 2008).

## Litteratur

- Blåka, G. (2002). *Grunnlagstenkning i et kvinnefag: teori, empiri og metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1970). *Om å lære*. Oslo: Dreyers forlag.
- Campbell, A. V. (1984). *Moderated love: a theology of professional care*. London: SPCK.
- Carolan, M. & Hodnett, E. (2007). 'With woman' philosophy: examining the evidence, answering the questions. *Nursing inquiry*, 14(2), 140–152.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Crabtree, S., (2008). Midwives constructing normal birth. I S. Downe (Ed.), *Normal childbirth: evidence and debate* (2. utg., s. 97–113). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Davies, L. (2004). Feminist approach to midwifery education. I M. Stewart (Ed.), *Pregnancy, Birth and Maternity Care: Feminist Perspectives* (s. 143–156). Edinburgh: Books for Midwives.
- Dewey, J. (1938, ny utg. 2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Reitzel.
- Downe, S. & McCourt, C. (2008). From being to becoming: reconstructing childbirth knowledges. I S. Downe (Ed.), *Normal childbirth: evidence and debate* (2. utg., s. 3–27). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Fontein, Y. (2010). The comparison of birth outcomes and birth experiences of low-risk women in different sized midwifery practices in the Netherlands. *Women and birth*, 23(3), 103–110.
- Forslin, J. (1997). Om kollektiv læring. Hvordan lærer mennesker i organisasjoner og i samspill? I A. Gulbrandsen & J. Forslin (Red.), *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv* (s. 157–171). Oslo: Tano Aschehoug.
- Gulbrandsen, A. (1997a). Om mennesket, om helhetsspråk, og om læring. Et helhetsperspektiv på mennesket i dialog med seg selv og andre. I A. Gulbrandsen & J. Forslin (Red.), *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv* (s. 21–52). Oslo: Tano Aschehoug.
- Gulbrandsen, A. (1997b). Et praksisperspektiv på teori og praksis. Implikasjoner for profesjonsutdanningen. I A. Bergland et al. (Red.), *Praksis-veiførdersyrkenes kunnskapsgrunnlag?* (s. 23–46). Oslo: Tano Aschehoug.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2007–2010). *Nasjonal helseplan*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2008–2009). St.meld. nr. 12. *En gledelig begivenhet: om en sammenhengende svangerskaps-, fødsels- og barselomsorg*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- Hodnett, E. D. (2008). Continuity of caregivers for care during pregnancy and childbirth. *Cochrane database of systematic reviews*, 4(4), CD000062.
- Hodnett, E. D., Gates, S., Hofmeyr, G. J., Sakala, C. & Weston, J. (2011). Continuous support for women during childbirth. *Cochrane database of systematic reviews*, 2, CD003766.
- Homer, C. S., Davis, G. K., Cooke, M. & Barclay, L. M. (2002). Women's experiences of continuity of midwifery care in a randomised controlled trial in Australia. *Midwifery*, 18(2), 102–112.
- Hunter, B., Berg, M., Lundgren, I., Olafsdóttir, O. A. & Kirkham, M. (2008). Relationships: the hidden threads in the tapestry of maternity care. *Midwifery*, 24(2), 132–137.
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (2012). *Studieplan for jordmorutdanning*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- ICM (2002). *Midwifery model of care. Essential Competencies for basic Midwifery Practice*. International Conferation of Midwives.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Johnson, M., Stewart, H., Langdon, R., Kelly, P. & Yong, L. (2005). A comparison of the outcomes of partnership caseload midwifery and standard hospital care in low risk mothers. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 21–27.

- Kirkham, M. (2000). How Can We Relate? I M. Kirkham (Ed.), *The midwife-mother relationship* (s. 227–250). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leap, N. (2000). The less we do, the more we give. I M. Kirkham (Ed.), *The midwife-mother relationship* (s. 1–16). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Leap, N., Sandall, J., Buckland, S. & Huber, U. (2010). Journey to confidence: women's experiences of pain in labour and relational continuity of care. *Journal of midwifery and women's health*, 55(3), 234–242.
- Lien, T. (2006). *Veiledningens hemmelighet: læring og relasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Liv laga (2008). *Brukerkonferanse: Svangerskaps-, fødsels- og barselomsorg*. Oslo.
- McCourt, C., Stevens, T., Sandall, J. & Brodie, P. (2006). Working with women: developing continuity of care in practice. I L. A. Page & R. McCandlish (Eds.), *The new midwifery. Science and Sensitivity in Practice* (2. utg., s. 141–165). Philadelphia, PA: Churchill Livingstone Elsevier.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (3. utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minns, H. (1995). Teaching in practice. I L. Page (Ed.), *Effective Group Practice in Midwifery: Working with women* (s. 131–139). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Page, L. (2003). One-to-one midwifery: restoring the “with woman” relationship in midwifery. *Journal of midwifery and women's health*, 48(2), 119–125.
- Pairman, S. (2006). Midwifery partnership: working “with” women. I L. A. Page & R. McCandlish (Eds.), *The New midwifery. Science and Sensitivity in Practice* (2. utg., s. 73–96). Philadelphia, PA: Churchill Livingstone Elsevier.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rawson, S., Fry, J. & Lewis, P. (2008). Student caseloading: embedding the concept within education. *British Journal of Midwifery*, 16(10), 636–641.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. London: Constable.
- Rolls, C. & McGuinness, B. (2007). Women's experiences of a Follow Through Journey Program with Bachelor of Midwifery students. *Women and Birth*, 20(4), 149–152.
- Sandall, J., Hatem, M., Devane, D., Soltani, H. & Gates, S. (2009). Discussions of findings from a Cochrane review of midwife-led versus other models of care for childbearing women: continuity, normality and safety. *Midwifery*, 25(1), 8–13.
- Seibold, C. (2005). The experiences of a first cohort of Bachelor of Midwifery students, Victoria, Australia. *Australian Midwifery*, 18(3), 9–16.
- Siddiqui, J. (1999). The therapeutic relationship in midwifery. *British Journal of Midwifery*, 7(2), 111–114.
- Sosial- og helsedirektoratet (2005). Retningslinjer for svangerskapsomsorgen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Statens helsetilsyn (1999). *Legkvinnekonferanse om fødsels- og barselomsorgen*. Hadeland, 9.–10. september 1999.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thorstensson, S., Nissen, E. & Ekström, A. (2008). An exploration and description of student midwives' experiences in offering continuous labour support to women/couples. *Midwifery*, 24(4), 451–459.

- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Rammeplan med forskrift for jordmorutdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- van Teijlingen, E. R., Hundley, V., Rennie, A. M., Graham, W. & Fitzmaurice, A. (2003). Maternity satisfaction studies and their limitations: What is, must still be best. *Birth*, 30(2), 75–82.
- Williams, K., Lago, L., Lainchbury, A. & Eagar, K. (2010). Mothers' views of caseload midwifery and the value of continuity of care at an Australian regional hospital. *Midwifery*, 26(6), 615–621.